

## تأثیر راهبرد یادگیری خودتنظیمی بر تفکر انتقادی دانش آموزان

شکوفه زرگوش<sup>۱</sup>، زهرا قیصر بیگی<sup>۲</sup>، مینا میرزایی<sup>۳</sup>، مریم بیوک<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> آموزگار ابتدایی استان ایلام، شهرستان بدره (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> آموزگار ابتدایی استان ایلام، شهرستان سیروان

<sup>۳</sup> دانشجو دانشگاه فرهنگیان، استان ایلام

<sup>۴</sup> دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان

### چکیده

مقاله حاضر از نوع کتابخانه ای است که با توجه به نظرات اندیشمندان به رشته تحریر در آمده است. هدف از نگارش این مقاله بررسی تأثیر راهبرد یادگیری خودتنظیمی بر تفکر انتقادی دانش آموزان است. نتیجه نشان می دهد که آموزش یادگیری خودتنظیمی با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش آموزان دارد؛ از این رو موجب بهبود عملکرد دانش آموزان می گردد؛ در نتیجه، اضطراب دانش آموزان کاهش می یابد، و تفکر انتقادی رو افزایش می دهد. آموزش یادگیری خودتنظیمی مهارت های دانش آموزان را در تکالیف ارتقا داده، موجب می شود که دانش آموزان، تکالیف درسی و مسائل مربوط را پی گیری کنند؛ از این رو آنان می توانند در حل مسائل موفق بوده، به خود اعتماد کنند.

**واژه های کلیدی:** خودتنظیمی، تفکر، تفکر انتقادی، دانش آموزان

## مقدمه

یکی از مهمترین اهداف هر نظام آموزشی را می توان تربیت نسلی دانست که بر مسائل زندگی خود آگاه و دارای مهارت های لازم برای مقابله با آن باشد. برای رسیدن به این منظور لازم است، سیستم آموزشی هر کشور، امکاناتی را فراهم سازد که فراگیران، روش های کسب دانش و مهارت های لازم را کسب کرده و با استفاده از آن در جهت رشد جامعه که همانا هدف هر نظام پویا و رو به رشدی است، استفاده کند.

به طور کلی دنیای فعلی نیازمند تربیت انسان هایی است که خوب بیاندیشند و در واقع از قدرت تشخیص، شناسایی، استدلال و قضاوت آگاهانه برخوردار باشند، از این رو پرورش مهارت های شناختی افراد و تربیت انسان های متفکر و آگاه از جمله اهداف اساسی محیط های آموزشی به شمار می رود (فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۲).

آشنایی با زمینه های یادگیری و فراشناختی در نظام آموزشی به کاربرد مهارت های تفکر در آموزش تاکید دارد و از این نظر برای دانشجویان، اساتید و علاقه مندان به تعلیم و تربیت، استفاده از روش فعال یادگیری بهینه و اساسی که شاگردان را به تفکر درباره موضوع، بررسی، توصیف، کسب اطلاعات و بحث و نتیجه گیری هدایت و ترغیب می کنند، بسیار مفید خواهد بود (تقی پورکران، ۱۳۸۳).

امروزه به علت تاکید مدارس و محیط های آموزشی بر انتقال صرف اطلاعات و محفوظات و ذخیره سازی آن در ذهن فراگیران، مهارت های شناختی و تجزیه و تحلیل اطلاعات، مورد غفلت قرار گرفته اند (ملکی وحیبی پور، ۱۳۸۵) و همانا تلفیق آموزش با تربیت، پژوهش و مهارت (توامان علم و عمل) که عامل پیشرفت کشور است، کمتر مورد توجه قرار می گیرد. در این زمینه لازم است تا این تلفیق از دوره ابتدایی آغاز و در تمام دوره های آموزشی ادامه و تکمیل یابد تا در نتیجه الگوی آموزش حافظه محور فعلی، جای خود را به الگوی مبتنی بر یادگیری دانش به همراه تربیت انسان های ماهر، کارآمد و خلاق بدهد (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۹۰).

## بیان مسئله

به عقیده میرز (۱۳۷۴) در عصری که کتاب های درسی به سرعت کهنه می شوند و نوآوری دائماً تجربه می شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد، به عبارت دیگر روش های سنتی تدریس و یادگیری یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آنها آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به طور علمی بیاندیشند و برنامه های مدارس و مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل نمایند و چنان سازماندهی شوند که آنها را به جای ذخیره سازی حقایق علمی، درگیر مسأله نمایند. از آنجا که عوامل مؤثر بر یادگیری بسیار گسترده است، شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی های موجود در سیستم آموزشی مهم می باشد (صالحی و همکاران، ۱۳۸۱). در سال های اخیر پژوهشگران درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آنها بتوانند آموزش و ساختار کلاسی را اصلاح کنند و به این ترتیب عملکرد تحصیلی را ارتقاء بخشند. در این راستا یکی از متغیرهایی که باید در هر نظام آموزشی به فراگیران آموخته شود، مهارت اندیشیدن است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

از این رو، از اواسط قرن بیستم، تفکر انتقادی در دستور کار نظریه پردازان آموزشی قرار گرفت. تفکر انتقادی، یک جهت گیری نظری مهم است که به انگیزش دانش آموزان در آموزش و فرآیندهای یادگیری کمک می کند و باعث پرورش یادگیری معنادار

و توسعه مهارت های خاص برای تبحر در حرفه می شود (حجازی و برجعلی لو، ۱۳۸۸). بسیاری از نویسندگان و صاحب نظران این حوزه، تفکر انتقادی را نوعی مهارت شناختی و توانایی حل مسئله می دانند (حسینی و خیر، ۱۳۸۸). وایتهدیکی از اساسی ترین عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی را تمایل و انگیزش شاگردان مطرح میکند. او معتقد است تا زمانی که دانش آموزان انگیزه ای برای به کارگیری تفکر انتقادی نداشته باشند و به عبارتی گرایشی نسبت به این نوع تفکر، در آنان ایجاد نگردد، طرح یک چارچوب برای آموزش و به کارگیری این تفکر کاری بیهوده خواهد بود (حسینی و خیر، ۱۳۸۸).

یکی از راهبردهایی که ممکن است برای رشد تفکر انتقادی استفاده شود، توسعه راهبردهای خودتنظیمی است. خودتنظیمی یادگیری، از مقوله هایی است که به نقش فرد در جریان یادگیری توجه دارد. اصل اساسی یادگیری خودتنظیم این است که دانش آموزان هنگامی که خود مسئول یادگیری شان هستند، به طور مؤثرتری یاد می گیرند و خودتنظیمی یادگیری، به معنی درگیری فعال دانش آموزان در تلاش های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود، به منظور کسب اهداف آکادمیک مهم و ارزشمند، است (میراو و میرانا، ۲۰۱۲).

### ضرورت و اهمیت پژوهش

در سند ملی برنامه درسی ایران بر اهمیت نوجوانان، به عنوان ارزنده ترین نیروی انسانی کشور تاکید شده است و اعلام می دارد برنامه های درسی و تربیتی باید به نحو فعال، آگاهانه و داوطلبانه دانش آموز را در فرایند یاددهی - یادگیری درگیر نمایند و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کار آفرینی را در وی فراهم سازد (سند جامع علمی کشور، ۱۳۹۰). مدارس امروز متأسفانه به دلیل پیشرفت های علوم و فنون و بر اساس بعضی از رویکردهای روانشناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق معطوف کرده و از تربیت انسان های متفکر فاصله گرفته اند (میرمولایی و همکاران، ۱۳۸۲). توان اندیشیدن و رشد تفکر انتقادی یکی از ملزومات هزاره جدید است که متأسفانه سیستم آموزشی نتوانسته بطور مکفی به پرورش آن بپردازد، و از آنجا که یکی از معایب بزرگ سیستم آموزشی کشور، انتقال صرف معلومات و اطلاعات بدون پرورش مهارت های اساسی از جمله تفکر انتقادی است، چاره اندیشی برای برون رفت از این بحران دلیلی برای بررسی این متغیر و یادآوری اهمیت آن در این پژوهش است.

آموزش قرن بیست و یکم، سعی در پرداختن به رویکردهایی دارد که منجر به توسعه یادگیری شود. در این زمینه توجه به نقش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، بیش از پیش اهمیت می یابد. علاقه مند ساختن و انگیزش فراگیران به فعالیت های تحصیلی در نظام آموزشی از مسیر راهبردهای شناختی و فراشناختی موضوعی است که باید مورد توجه دست اندکاران نظام آموزش عالی قرار گیرد. با توجه به نحوه یادگیری و مطالعه دانش آموزان و اصلاح به موقع آن از طرف اساتید، همچنین توجه به عوامل مختلف مؤثر در یادگیری که یکی از آنها انگیزش پیشرفت است، می تواند در بهره مندی دانش آموزان از موقعیت های یادگیری و تحصیلی بسیار مؤثر و مفید واقع گردد. در نتیجه از آنجا که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، متغیر پیش بین قوی تری، در پایستگی تحصیلی دانش آموزان محسوب می شود، پس ضروری است در مدارس بیشتر به این متغیر توجه شود.

### تعریف تفکر انتقادی

مربیان بزرگ تفکر را مبنا و اساس تعلیم و تربیت قرار می دهند و رشد قوه ی تفکر را هدف عمده ی مؤسسات تربیتی تلقی می کنند (شریعتمداری، ۱۳۸۲). آغاز تفکر هنگامی است که انسان با سؤال، مسأله یا موقعیت نامعینی روبه رو می شود. تفکر زیر بنا و اساس تربیت و محور اساسی علم و فلسفه است (سلیمان پور، ۱۳۸۳). تفکر دارای شیوه های گوناگونی است که یکی از آن ها تفکر انتقادی است. یونیسف (۲۰۰۳) در آخرین تقسیم بندی خود، مهارت تصمیم گیری و تفکر انتقادی را یکی از مهارت های زندگی برشمرده است. در جهان امروز هر انسانی برای درست زیستن نیازمند فراگیری درست فکر کردن می باشد. تفکر انتقادی در واقع به نقد و تحلیل کشیدن تأثیرات رسانه ها و همسالان، تحلیل نگرش ها، ارزش ها، هنجارهای اجتماعی و اعتقادات و عوامل تأثیرگذار بر آن ها و شناسایی اطلاعات مرتبط و منابع اطلاعاتی است (کردنوقایی و پاشا شریفی، ۱۳۸۴).

### ماهیت تفکر انتقادی

ماهیت تفکر انتقادی چیست؟ علی رغم اجماع متخصصین و دانشمندان درباره ی اهمیت توجه به تفکر انتقادی و پرورش آن، درباره ی تعریف و ماهیت تفکر انتقادی، آراء متنوعی ارائه شده است (جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹). یکی از علل آن است که تفکر انتقادی مفهومی، پیچیده است و دارای فعالیت و فرآیند ذهنی پیچیده ای نیز می باشد. بنابراین، توصیف و اندازه گیری آن به راحتی امکان پذیر نیست (اطهری و همکاران، ۱۳۸۸) و دلیل دیگر این که، هر محقق با توجه به فهم فردی و نیازهای پژوهش خویش به تعریف آن پرداخته است (جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹) مثلاً انجمن تفکر انتقادی به نقل از اسنایدر (۲۰۰۸) تفکر انتقادی را فرایند نظم دادن فکوره، مفهوم سازی فعالانه و ماهرانه، کاربست، تحلیل، ترکیب، و ارزیابی اطلاعات جمع آوری شده، یا تولید شده به وسیله مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال یا ارتباطات به عنوان راهنما برای نظر و عمل تعریف کرده است.

### تفکر انتقادی و حل مسئله

تفکر انتقادی، هنر تجزیه و تحلیل اطلاعات و ارزیابی تفکر با در نظر گرفتن رشد و توسعه آن می باشد. تفکر انتقادی خود رهبر، خود نظم ده، خود کنترل و خود اصلاح است (پال و الدر، ۲۰۰۶). روبین (۲۰۰۲) نیز تفکر انتقادی را فرایند استفاده از استدلال برای تشخیص درست از نادرست تعریف کرده است که می تواند دورنمای جدیدی را برای چیزهای ناشناخته و پنهان ارائه دهد. تفکر انتقادی، تفکر تحلیلی و دربر گیرنده شناسایی، ارزشیابی و جدل کردن است (علمداری و حسینی راد، ۱۳۹۰). به عقیده نیوئل و سایمون (۱۹۷۲) حل مسئله مهارت شناختی پیچیده ای است که در مقایسه با سایر فرایندهای شناختی مستلزم سطح بالاتری از پردازش اطلاعات است و معرف یکی از هوشمندانه ترین فعالیت های آدمی است. حل مسئله سبب می شود که توجه، ادراک، حافظه و سایر فرایندهای پردازش اطلاعات به شیوه ای هماهنگ برای دستیابی به هدف برانگیخته شوند. توماس دزوریل (۱۹۸۵) حل مسئله را فرایندی می داند که برای مواجهه با موقعیت مسئله آفرین، پاسخ های موثری در اختیار فرد قرار می دهد و احتمال انتخاب موثرترین پاسخ از میان پاسخ های ممکن را افزایش می دهد.

### مهارت های تفکر انتقادی

به اعتقاد فاشیون (۱۹۹۴) مهارت های شناختی تفکر انتقادی شامل تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی است که در ذیل به تفصیل به آن ها اشاره می شود:

**تفسیر:** تفسیر که معمولاً اولین مهارت به کار گرفته شده توسط یک نقاد است و به معنی درک و بیان معانی به شکل دسته بندی و برجسته سازی طیفی از تجربیات، اطلاعات، باورها، عقاید، قضاوت ها و نقش ها می باشد. این مهارت تفکر انتقادی، شامل زیر مهارت های دسته بندی رمزگردانی و واضح سازی معانی است.

**تحلیل:** به معنی تشخیص هدف و مقصود مطالب ارائه شده ی نو، همچنین پی بردن به ارتباطات استنباطی واقعی در بین جملات، سوالات، عقاید، توضیحات و یادگیری اشکال مورد استفاده برای بیان باورها و عقاید می باشد. تحلیل بعنوان یکی از مهارت های اصلی تفکر انتقادی شامل زیر مهارت های سنجش عقاید و باورها، تشخیص استدلال ها و تحلیل آن ها می باشد. **ارزشیابی:** در استفاده از این مهارت تفکر انتقادی، افراد به ارزیابی درجه اعتبار جملات، مطالب ارائه شده یا توضیحات درک شده، باورها، تجربیات و قضاوت های یک شخص پرداخته و همچنین ارتباط منطقی در بین جملات، توضیحات، سوالات یا دیگر اشکال ارائه مطالب را مورد ارزیابی قرار میدهد. زیر مهارت های ارزشیابی شامل بررسی ادعاها و بررسی استدلال هاست. **استنباط:** استنباط به معنی تشخیص دادن و به دست آوردن عناصر و شواهد مورد نیاز جهت استدلال بر اساس نتایج حاصله و همچنین حدسیات و فرضیات جهت نتیجه گیری نهایی است. استنباط یا قدرت نتیجه گیری در فرد، شامل زیر مهارت های بررسی و جست و جوی شواهد، حدس زدن متغیرها و استنتاج است.

**توضیح:** در به کارگیری این مهارت فرد به بیان استدلال در قالب جملات خود و به تایید استدلال پرداخته و ساختاری را که فرد بر آن اساس به نتیجه گیری پرداخته و استدلال، متقاعدکننده شده را توضیح می دهد. زیر مهارت های توضیح شامل بیان نتایج، اثبات روش ها و ارائه استدلال هاست.

**خودتنظیمی:** به معنی افکار و اعتقادات خویش بر اساس اطلاعات، توضیحات و مطالب ارائه شده و اصلاح موارد نادرست عقاید باورها و اعمال خود می باشد. خودتنظیمی بعنوان یکی از مهارت های اصلی تفکر انتقادی شامل زیر مهارت های خودآزمایی و اصلاح خود می باشد.

لازم به توضیح است که مهارت های تفکر انتقادی مذکور دارای ترتیب ویژه و خطی نیستند، بلکه این مهارت ها در تعامل با یکدیگر بوده و قابل جایگزینی در موقعیت های مختلف می باشند.

### راهکارهای تفکر انتقادی

تفکر انتقادی مانند هر مهارت زندگی دیگر، مهارتی است که از طریق روش های خاص و علمی که از نظر تجربه ثابت شده است به دست می آید. در اینجا شانزده راهکار از منظر جردن (۲۰۰۷) نقل می شود:

- آشکارسازی: در یک زمان یک مطلب اساسی بیان شود، جهت آشکار کردن مطلب از مثال استفاده شود.
- صحت داشتن: موضوعات از نظر درستی مطالب بررسی گردد.
- دقیق بودن: صحت مطالب بازبینی شود، از تعمیم دادن، حسن تعبیرها و ابهام دوری شود.

- مربوط بودن: به نکات اصلی توجه شود، توجه به اینکه چگونه هر عقیده ای به عقیده اصلی متصل می شود.
- مشخص بودن هدف: دانستن اینکه سعی در انجام چه کاری است؟ مهمترین چیز چیست؟ هدف فرد از هدف های وابسته تمییز داده شود.
- شناسایی فرضیات: هر تفکری بر پایه فرضیات بنا می شود، منطق فرآیندی است که برای فرضیات به کار می رود.
- بررسی احساسات: احساسات تنها تفکر انتقادی را گیج می کنند، تشخیص داده شود که چگونه احساسات می توانند تفکر را در مسیر دقیق هدایت نمایند.
- همدلی: فرد سعی نماید که چیزهایی را از منظر رقیب ببیند، تصور کند که آنها چگونه احساس می کنند از منظر آنها منطق، احساس و تجربه را بررسی نماید.
- فرد، نادانی خود را بشناسد: هر کسی مقدار ناچیزی از اطلاعات موجود دنیا را می داند، حتی اگر شما بیشتر از رقیبتان بدانید، هنوز ممکن است اشتباه کنید.
- آزادمنش بودن: یعنی فرد بطور منتقدانه بتواند درباره موضوعات مهم خود فکر کند، هر چیزی را که می خواند باور نکند و با اولویت ها، ارزش ها و دیدگاه های دیگران همراهی کند.
- به طور تولیخی تفکر کند: نتایج نظرات خود را در نظر بگیرد.
- گرایش های خود را بشناسد: گرایش های فرد تفکر را آشفته می سازد، تشخیص دهد که چگونه میتواند تفکرش را به سوی یک هدف مشخص با گام های منطقی هدایت نماید.
- به تعویق انداختن قضاوت: فرد متفکر نباید ابتدا تصمیمی بگیرد و بعد تفکر انتقادی را پشتیبان آن قرار دهد، بهتر است ابتدا روش علمی را به کار گیرد و سپس چیزهایی را حدس زده، سعی در اثبات آن نماید.
- تضاد را در نظر بگیرد: به نظرات دیگران با کلمات خودشان گوش فرا دهد، بحث های دنباله دار را با جدیت بررسی کند و آنها را رها نکند.
- فرضیات فرهنگی را شناسایی نماید: مردم با فرهنگ های متفاوت در زمان های متفاوت به گونهای متفاوت عمل می کنند. عقیده فرد شاید به تاریخ، سن و گذشته انسان برگردد. چرا دیدگاه فرد بهتر از هرانسان دیگری در جهان امروز و تاریخ آن نباشد؟
- منصف باشد و خودخواه نباشد: هر انسانی اساسی ترین گرایش را با خود دارد (نیک فر، ۱۳۸۵).

### موانع کلی بر سر راه تفکر انتقادی

- انگیزه: تا زمانی که شاگردان انگیزه ای برای به کارگیری تفکر انتقادی نداشته باشند، تعلیم چارچوبی برای تجزیه و تحلیل، کاری عبث خواهد بود. شاگردان باید به اتفاق استادان خود فعالانه با مسائل و مشکلات واقعی در ستیز باشند. پرداختن به جنبه های علمی و رفتار تفکر انتقادی بهتر از موعظه و سخنرانی درباره آن است (مایرز، ۱۳۷۴).
- نگرش و دید کنونی افراد: بزرگترین مانع بر سر راه آموزش تفکر انتقادی، نگرش و دید کنونی افراد می باشد. افراد از دوران کودکی، بینش، طرز تفکر و روش های حل مسئله ی خود را تنظیم کرده اند. فراگیری تفکر انتقادی شامل توسعه فرایندهای فکری از طریق سیر به ماورای نگرش ها و تصورات خودمحور و تجربه ی حسی است استادان نقش اساسی در توسعه ی این فرایند دارند (مایرز، ۱۳۷۴).

انتقال از تجربه عینی به امور انتزاعی: یکی از مشکلات دشوار در آموزش تفکر انتقادی، چگونگی کمک به شاگردان در فاصله گرفتن از عقاید و ارزش های خود است، تا از این طریق قادر باشیم انواع انتزاعی تر تصور رابه کارگیرند. در انتقال تفکر عینی به انتزاعی نکته مهم، ترتیب آن است: اول تجربه عینی و بعد انتزاعی ولی روش های آموزش سنتی برعکس است (مایرز، ۱۳۷۴).

پرورش علاقه در افراد: بدون علاقه، رشد فکری امکان نخواهد داشت و علاقه جزء لاینفک توجه و درک کردن است.

رشد تدریجی مهارت ها: شاگردان باید به تمرین تفکر انتقادی بپردازند. برای این کار شاگردان باید با عملیات ساده ای چون خلاصه کردن، شناخت مسائل اساسی و مفاهیم کلیدی و یادگیری پرسش مناسب شروع کنند. سپس می توانند به مهارت های پیچیده تری چون شناخت فرضیات و ایجاد و نقد مباحث بپردازند. فراگیری تفکر انتقادی همانند رشد دیگر توانایی های فرد است و باید برای تسلط بیش تر به طور پیوسته در سطوح پیچیده آن را تمرین کرد. آن ها باید بدانند که درگیر موضوعات واقعی اند نه این که صرفا لحظات فکری را می گذرانند.

عدم وجود جو اعتماد و حمایت: در تدریس هر استادی حمایت و تشویق به اندازه ی محتوای درس یا ایجاد چارچوب های تجزیه و تحلیل در شاگردان اهمیت دارد (مایرز، ۱۳۷۴).

### خودتنظیمی

در رویکردهای شناختی-رفتاری، تاکید بر ترغیب دانش آموزان به واری، اداره و تنظیم کردن رفتار خود است. تا اینکه به آنان اجازه دهند تا به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند. در بعضی از مجامع، این روش "اصلاح شناختی رفتار" نامیده شده است. رویکرد شناختی رفتار هم از روانشناسی شناختی (با تاکیدش بر اثرات تفکر بر رفتار) و هم از رفتارگرایی (با تاکیدش بر فنون تغییر رفتار) نشأت میگیرد. رویکردهای شناختی رفتار سعی میکند تا بدفهمی های دانش آموزان را تغییر دهند، مهارت های کنارآمدن وی را تقویت نمایند، خود کنترل شان را افزایش دهند و خود انعکاسی سازنده را تشویق کنند (دوم ژان، ۱۳۸۴).

مفهوم خودسازماندهی یا یادگیری خودتنظیمی، یکی از مفاهیم مورد تاکید نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. یادگیری خودتنظیمی یک سازه مهم در تعلیم و تربیت است که دورنمای جدیدی را در یادگیری ارائه می نماید. اولین بار، اصطلاح خودتنظیمی توسط بندورا در دهه ۱۹۶۰ مطرح گردید (به نقل از کدیور، ۱۳۸۰) اصطلاح خودتنظیمی در یادگیری از سال ۱۹۸۰ معمول شده است، چون از آن زمان به بعد شکل گیری خودتنظیمی دریادگیری و مسئولیت و تعهد نسبت به یادگیری در دانش آموزان تاکید شده است (ارجی، ۱۳۸۵).

## یادگیری خودتنظیمی

یادگیری خودتنظیمی، عبارتست از خود ارزیابی و خود واریسی افکار، احساسات و رفتارها به منظور رسیدن به هدف. که این اهداف میتوانند تحصیلی باشند، مانند: تصحیح و بهبود میزان درک و فهم خواندن، سازمان یافته تر کردن نوشته ها، یادگیری چگونگی انجام عمل ضرب و پرسیدن سؤالات مرتبط (بیابانگرد، ۱۳۸۴). منظور از یادگیری خودتنظیمی این است که دانش آموزان مهارت هایی را برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارند و تمایل دارند تا کل فرایند یادگیری را ارزیابی نمایند و به آن بیانديشند (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲).

پینتریچ (۲۰۰۴)، تعریف نسبتاً جامعی از یادگیری خودتنظیمی دارد. او این نوع یادگیری را فرایند فعال و سازمان یافته ای میداند که طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب و سپس سعی میکنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و بر آن نظارت نمایند. فرایند خودتنظیمی یادگیری، شامل شناخت و عملی است که از سوی یادگیرنده اعمال میشود.

به طور کلی، خودتنظیمی سه ویژگی اساسی دارد:

- ۱- آگاهی از تفکر
- ۲- کاربرد راهبردها
- ۳- انگیزش مداوم

آگاهی از تفکر، بخشی از خودتنظیمی است که شامل اندیشیدن و تحلیل مؤثر یک فرد از عادت تفکر خود است. استفاده از راهبردها، نیز شامل خزانه رو به رشد راهبردهای فرد برای یادگیری، مطالعه، کنترل هیجانات و پیگیری اهداف این راهبردها است. انگیزش مداوم، سومین مؤلفه یادگیری خودتنظیم است؛ زیرا یادگیری نیازمند انتخاب و تلاش مداوم است.

## ویژگی یادگیرندگان خودنظم جو

زیمرم (۲۰۰۲) در توصیف جنبه های مهم خودتنظیمی و نحوه تغییر آنها در نظریه های مختلف یادگیری بر این جنبه اشاره دارد که دانش آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی نفع میبرند، کسانی هستند که از وجود چنین راهبردهایی آگاه هستند و توانایی هایشان را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از اهداف شخص شده در فعالیت یادگیری افزایش میدهند. دانشآموزان به هنگام درگیری در یک تکلیف بر یادگیری خودشان نظارت می کنند، سطح فعلی پیشرفتشان را تفسیر می کنند و راهبردهایی را که به آنان برای گرفتن نتیجه موفق از تکلیف کمک میکند، انتخاب مینمایند (والکایری، ۲۰۰۶).

توانایی خود سازماندهی و خودتنظیمی به فرد امکان میدهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد؛ یعنی، رفتارهایش را ارزیابی کند، آنها را با معیارهای خود بسنجد و در مورد شخص خود، تقویت و تنبیه اعمال کند. شخصی که نتیجه ارزیابی از خودش مثبت است، خود را کارآمد تشخیص میدهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها میپردازد. زیرا، معتقد است که میتواند پیشرفت بیشتری کسب کند. همچنین، کسی که از نتایج خودسنجی اش خیلی راضی نیست، الزاماً سطح خودکارآمدی و



انگیزه‌هاش را برای کوشش های بیشتر کاهش نمی دهد، به شرط آنکه، بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته نادرست بوده است (بندورا، ۱۳۸۹).

شانک (۲۰۰۸) معتقد است، اینگونه دانش آموزان می توانند فرایندهای خودسازماندهی یا خودتنظیمی را از راه سخت کوشی، استقامت و انتخاب راهبردهای یادگیری دیگر و نیز کمک گرفتن از معلمان و دوستان تغییر دهند.

### مؤلفه های یادگیری خودتنظیمی

**الف) راهبردهای شناختی یادگیری:** راهبردهای شناختی را می توان به عنوان مجموعه ای از فرایندها یا اعمال مربوط به اکتساب، نگهداری یا کاربرد اطلاعات در نظر گرفت.

**ب) راهبردهای فراشناختی یادگیری:** فراشناخت، بعنوان آگاهی هشیارانه و بررسی این که آیا اهداف یادگیری به دست آمدهاند یا خیر، تعریف می شود. همچنین، فراشناخت، انتخاب راهبردهای مناسب برای رسیدن به اهداف میباشد. فراشناخت شامل دانش درباره استعداد و حالات شناخت و ویژگی های انگیزشی و عاطفی تفکر میباشد. فراشناخت به تفکر درباره تفکر وقتی بر روی یک تکلیف عمل می کنیم، اشاره دارد. علاوه بر راهبردهای شناختی، پژوهشگران مشخص ساخته اند راهبردهای فراشناختی نیز ممکن است یادگیری و عملکرد یادگیرنده را تحت تأثیر قرار دهد.

**ج) راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیمی:** انگیزش در یادگیری خودتنظیمی اهمیت ویژه ای دارد. پینتریچ، (۲۰۰۴) بیان می کند انگیزش می تواند یادگیرنده را به انتخاب اهداف و راهبردهای یادگیری، نظارت و ارزیابی پیشرفت خود و اجرای خود تقویتی تشویق نماید.

### نتیجه گیری

آموزش یادگیری خودتنظیمی با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش آموزان دارد؛ از این رو موجب بهبود عملکرد دانش آموزان می گردد؛ در نتیجه، اضطراب دانش آموزان کاهش می یابد. آموزش یادگیری خودتنظیمی مهارت های دانش آموزان را در تکالیف ارتقا داده، موجب می شود که دانش آموزان، تکالیف درسی و مسائل مربوط را پی گیری کنند؛ از این رو آنان می توانند در حل مسائل موفق بوده، به خود اعتماد کنند.

درواقع دانش آموزانی که دارای توانایی تحلیل گری بالاتری هستند، راهبردهای خودتنظیمی بهتری برای یادگیری خود انتخاب می کنند. برخی مباحث نظری وجود دارد که بر وجود یک تعامل پویا بین خودتنظیمی و تفکر انتقادی در آموزش اشاره دارد. فن (۲۰۰۹) ادعا کرد که توانایی برای تحلیل و نقد اطلاعات در سطحی بالاتر باعث می شود یادگیرنده با کفایت، عالمانه و سنجیده در استراتژی های عمیق یادگیری درگیر شود و تلاش بیشتری برای یادگیری خود و تأمل بیشتر در برنامه ریزی و

سازماندهی یادگیری خود انجام دهد. به دلیل ارتباط بین تفکر انتقادی و آمادگی برای خودتنظیمی یادگیری، رشد مهارت های خودتنظیمی یادگیری می تواند سطح آمادگی برای تفکر انتقادی را در دانش آموزان بالا ببرد.

دسی و رایان (۲۰۰۰) معتقدند که در زمینه آموزش و تحصیل، تفکر انتقادی نه تنها به انگیزه درونی، بلکه به ویژگی های اساسی آموزشی مانند روش تدریس، ویژگی های معلم و محیط آموزشگاه نیز بستگی دارد. در واقع رسیدن به اهداف تفکر انتقادی مستلزم توجه به این نکته است که ما طیف وسیعی از موضوعات مانند باورهای انگیزشی و یادگیری های فعال را مدنظر داشته باشیم که این امر از طریق تدریس به صورت خودتنظیمی به خوبی محقق خواهد شد.

گلدمنس و همکاران (۲۰۱۲) بر این باورند که درگیری در موقعیت های یادگیری سبب می شود که فراگیران، خودشان دانش را بسازند. لذا برای ساخت این دانش باید اهدافی را برای خود تنظیم کنند که در نهایت سبب بهبود و افزایش خودتنظیمی آنان می شود. به عبارت دیگر، به کارگیری الگوی تفکر انتقادی و درگیر شدن دانش آموزان در موقعیت های یادگیری، علاوه بر اینکه موجبات ارتقای انگیزش آنان را به تفکر فراهم می کند، بلکه سبب می شود که آنان برای یادگیری بهتر، اهدافی را برای خویش تنظیم کنند و طی یک برنامه ریزی به آن اهداف دست یابند. در واقع روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از آنجا که منجر به فعال کردن یادگیری می شود و فراگیران در پی این هستند که به اهداف یادگیری دست یابند، می تواند منجر به بهبود تفکر انتقادی شود.

کاماهالان (۲۰۰۳) در تحقیقی که به بررسی میزان اثر بخشی یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت ریاضی در ۶۰ دانش آموز انتخابی در جنوب آسیا پرداخته است. نتایج حاکی از آن است که وقتی دانش آموزان فرصت هایی برای خودتنظیمی به دست می آورند و صریحا به تفکر دوباره راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می پردازد، پیشرفت تحصیلی آن ها به نحو مطلوبی افزایش می یابد. همچنین نتیجه گرفته اند که یادگیری خودتنظیمی منجر به گیشرفت در ریاضیات، بهبود خودتنظیمی یادگیری ریاضیات و نمرات درس ریاضی می شود.

## منابع

ارجی، رقیه. (۱۳۸۵). هنجاریابی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی به عنوان صلاحیت میان برنامه ای بین دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان های دولتی شهرستان های مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران.

اطهری، زینب السادات، شریف، مصطفی، عمت بخش، مهدی و بابامحمدی، حسن. (۱۳۸۸). ارزیابی مهارت های تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، بهار، شماره ۱۲، ۹-۵.

جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره، عبدلی، افسانه. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روان شناسی. شماره ۱۲۰، ۱۱-۱۱۳.

جوکار، بابک، دلاورپور، محمد. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین تربیتی. شماره ۳، ۸۰-۶۱.

حجازی، الهه، برجعلی لو، سمیه. (۱۳۸۸). تفکر انتقادی، سبک های هویت و تعهد هویت در نوجوانان: ارائه یک مدل علی. مجله روانشناسی معاصر، شماره ۴، ۱۱-۱.

حسینی، فاطمه، خیر، مینا. (۱۳۸۸). پیش بینی "تعلل ورزی رفتاری و تصمیم گیری" با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار). شماره ۳، ۲۶۵-۲۷۳.

سلیمان پور، جواد. (۱۳۸۳). مهارت های تدریس نوین با تأکید بر کاربرد تفکر انتقادی و خلاقیت. تهران: انتشارات احسن.

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۲). روان شناسی تربیتی. تهران: انتشارات امیرکبیر.

صالحی، شایسته، عابدی، حیدر، علی پور، لیلی، نجفی پرور، شایسته، فاتحی، ناهید. (۱۳۸۱). مقایسه فاصله یادگیری های نظری و خدمات بالینی پرستاری و عوامل مؤثر بر آن از دیدگاه دانشجویان مدرسین و کارکنان پرستاری. مجله علوم پزشکی ایران. شماره ۳، ۴۷-۴۲.

علمداری و حسینی راد. (۱۳۹۰). پرورش تفکر انتقادی، ماهنامه رشد تکنولوژی، شماره ۸.

فتحی آذر، اسکندر، ادیب، یوسف، هاشمی، تورج، بدری گرگری، رحیم، غریبی، حسن. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی دانش آموزان. پژوهش های نوین روان شناختی. شماره ۲۹، ۱۹۵-۲۱۶.

کجباف، محمد باقر، مولوی، حسین، شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، تازه های علوم شناختی. شماره ۱، ۳۳-۲۷.

کرد نوقایی، رسول، پاشا شریفی، حسن. (۱۳۸۴). تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت های زندگی برای دانش آموزان دوره تحصیلی متوسطه. فصلنامه نوآوری های آموزشی.

ملکی، حسن، حبیبی پور، مجید. (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوری های آموزشی.

میرمولایی، سیدطاهره، شعبانی، حسن، بابایی، غلامرضا، عبد حق، زهرا. (۱۳۸۲). مقایسه تفکر انتقادی بین دانشجویان ترم اول و آخر مقطع کارشناسی پیوسته مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهر تهران. فصلنامه حیات. شماره ۷۷، ۲۲-۶۹.

میرز، چت. (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ابیلی، تهران: سمت.

نیکفر، محمدرضا. (۱۳۸۵). تفکر تحلیلی، اندیشه انتقادی، رادیو زمانه. برنامه ۵ و ۶ شهرپور.

Boon, H. J., Cottrell, A., King, D., Stevenson, R. B., and Millar, J. (2010). Bronfenbrenner's bioecological theory for modeling community resilience to natural disasters. *Natural Hazards*

D’Zurilla, T. J., Alberto, M. O., and David, G. P. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 4, 142–147.

Dobson, S., Keith. (1988). *Handbook, Ecognitive behavioral therapies*. New York, Guil Ford press.

Gerdes, h., and Mallinckord, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 281-288.

Gloudmens, H.A., Schalk, R.M., and Reynaert, W. (2012). The relationship between Critical Thinking Skills and Self-efficacy of Beliefs in Mental Health nurses. *Journal of Applied Science*, 33(3): 275-290.

Magnussen, L., Inshida, D., and Itono, J. (2000). The use of inquiry based learning. *J.of Nursing Education*, 39, 8, pp. 360-364.

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

Valkyrie, K. T. (2006). *Self-regulation learning: An examination of motivational, cognitive, resource management, metacognitive components and academic outcomes with open admissions community college students*. A dissedtation presented to the in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy faculty of the college of education university of Houston.