

فیاضی، مینا؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ سجادی، سید مهدی و میثم صداقت‌زاده (۱۴۰۳).
واکاوی و تحلیل مفهوم تربیت غیررسمی: چیستی و ویژگی‌ها. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*،
۹(۱)، صص: ۳۸-۵

واکاوی و تحلیل مفهوم تربیت غیررسمی: چیستی و ویژگی‌ها^۱

مینا فیاضی^۲

علیرضا صادق‌زاده قمصری^۳

سید مهدی سجادی^۴

میثم صداقت‌زاده^۵

چکیده

فهم چیستی و ماهیت تربیت غیررسمی، مقدمه‌ای ضروری و انکارناپذیر برای مداخله در تربیت غیررسمی، برنامه‌ریزی، مشارکت، سیاست‌گذاری و همچنین تبیین نسبت این نوع تربیت با تربیت رسمی است. لذا با توجه به اهمیت این موضوع، هدف از پژوهش حاضر آن است که ضمن گردآوری مهم‌ترین تعریف‌های ارائه شده برای مفهوم تربیت غیررسمی و ویژگی‌های آن، با رویکرد حداکثری و تجزیه و تحلیل آن‌ها، راه را برای ارائه تعریفی جامع از تربیت غیررسمی و تبیین ویژگی‌های اصلی آن هموار کنیم. برای دست‌یابی به این هدف، مهم‌ترین تعریف‌های ارائه شده برای اصطلاح «تربیت غیررسمی» را در ادبیات موضوع گردآوری کرده و با روش «تحلیل مضمون» به تجزیه و تحلیل و واکاوی آن‌ها پرداخته‌ایم. حاصل این کار، سامان‌دهی به مفاهیم مطرح شده در تعریف‌های گوناگون تربیت غیررسمی، در دو شاخه چیستی و ویژگی‌ها بود و بر اساس این طبقه‌بندی دوشاخه‌ای، یک تعریف از تربیت غیررسمی که شامل مجموع اشتراک تعاریف و متمایزکننده تفاوت‌های اساسی است به این شرح ارائه گردید: تربیت غیررسمی بخشی از فرایند تربیت است که به شکل مادام‌العمر، عمدی و نظام‌مند، در زمینه‌های مختلف خارج از نظام تربیت رسمی تحقق می‌یابد. این نوع تربیت با محوریت پاسخ‌گویی به نیازهای گوناگون فردی، محلی و نیازهای جامعه، و با مشارکت فعال متولیان و فراگیران در برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و اجرا، صورت می‌پذیرد. تربیت غیررسمی با تأکید بر ارائه آموزش‌های متنوع، مهارت‌محور، نو، منعطف، کاربردی و عملی و منطبق با نیازها و علایق مخاطبین که شامل تمام افراد در سنین مختلف و از گروه‌های جمعیتی مختلف می‌شود، به‌دنبال آن است تا ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه، بهبود نابرابری‌های اجتماعی، حمایت و توانمندسازی افراد به حاشیه رانده شده، در جهت توسعه مستمر فردی گام بردارد.

واژگان کلیدی: چیستی تربیت غیررسمی، ویژگی‌های تربیت غیررسمی، تحلیل مضمون، پژوهش کیفی

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۳

۲. دانشجوی دکتری، گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. m_fayazi@modares.ac.ir
۳. دانشیار، گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
ali_sadeq@modares.ac.ir

۴. استاد، گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. sajadism@modares.ac.ir
۵. استادیار، گروه فرهنگ و تربیت، دانشگاه امام صادق «ع»، تهران، ایران. me.sedaghat@isu.ac.ir

مقدمه

اندیشمندان مختلف، تربیت^۱ را از جهات گوناگونی دسته‌بندی نموده‌اند که از حیث سازمان-دهی و اعتبار قانونی، می‌توان آن را به دو قسم تربیت رسمی و تربیت غیررسمی تقسیم کرد (حسنی و صادق‌زاده، ۱۴۰۰، ص: ۲۱۴). تربیت خارج از فضای مدرسه و ساختارهای نوظهور و متمرکز تربیتی، پیشینه‌ای به بلندای تاریخ حیات بشر دارد. اما پس از شکل‌گیری دولت-ملت‌ها و ایجاد ساختارهای جدید در جوامع به‌منظور تربیت، مفهوم تربیت غیررسمی متولد شد. مفهومی که فهم چیستی و ماهیت آن، سخت‌تر از تشخیص مصادیق آن است. تربیت غیررسمی^۲ مفهوم جدیدی نیست، بلکه فرایندی تربیتی است که در جوامع پیشین نیز وجود داشته است. شواهد بسیاری وجود دارد که اثبات می‌کند تربیت غیررسمی، فرایندی قدیمی با نامی جدید است (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶، ص: ۱۷).

تربیت فرایندی یک‌پارچه و منسجم است که نمی‌توان آن را به چند بخش مجزا و بدون ارتباط تقسیم کرد. کودکان و نوجوانان ۶ تا ۱۸ ساله، هم‌زمان که تحت تربیت در نظام تربیت رسمی هستند در تجربیات خارج از تربیت رسمی نیز در حال تربیت توسط نهاد خانواده، رسانه، مسجد و سایر نهادها هستند؛ لذا منقح نبودن اهداف تربیتی و چگونگی تعامل این نهادها با یکدیگر و با نظام تربیت رسمی، موجب ایجاد اختلال در فرایند تربیت آن‌ها، ایجاد سردرگمی برای کودکان و نوجوانان و ایجاد ناکامی در دستیابی هر یک از این نهادها به اهداف تربیتی خود خواهد شد.

علی‌رغم ادعای اندیشمندان علوم تربیتی به‌ضرورت و اهمیت تربیت غیررسمی و ارتباط آن با تربیت رسمی، هنوز تعریفی جامع و مانع که مورد پذیرش اغلب اندیشمندان باشد، ارائه نشده است. از سوی دیگر، این مفهوم در ایران هنوز مورد بحث و بررسی واقع نشده است و ادبیات بسیار نحیفی دارد که همان نیز منحصر در ارائه گزارشی از تعاریف متکثر سایر اندیشمندان جهان و بیان برخی مصادیق است.

۱. در پیشینه علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور واژه «تربیت» شامل تمام ابعاد و اجزای فرایندی است که زمینه تحول اختیاری و آگاهانه آدمی را فراهم می‌کند. لذا نه تنها به لحاظ گستره مفهومی نیاز به واژه مکملی مانند تعلیم ندارد، بلکه به‌نظر می‌رسد استفاده از هر گونه واژه‌ای در عرض این کلمه (به‌صورت ترکیب عطفی) موهم تقلیل این مفهوم گسترده به بخش‌هایی از آن و نیز باعث نگرش تفکیکی به این فرایند یک‌پارچه و درهم‌تنیده خواهد شد (برای توضیح در این باره، رک: کاردان، اعرافی و دیگران، ۱۳۷۲، ص ۳۳۸-۹ و ابراهیم زاده ۱۳۸۱ ص ۳۹). براین اساس، در این پژوهش مفهوم مدنظر از واژه «تربیت» عبارت است از: فرایندی جامع-شامل تمام تلاش‌های زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی- که به‌صورت امری واحد و یک‌ارچه و درهم‌تنیده، با تحول تمام ابعاد وجودی انسان، به‌مثابه یک کل، سروکار دارد.

فهم چيستی و ماهیت تربیت غیررسمی، مقدمه‌ای ضروری و انکارناپذیر برای مداخله در تربیت غیررسمی، برنامه‌ریزی، مشارکت، سیاست‌گذاری و همچنین تبیین نسبت این نوع تربیت با تربیت رسمی است؛ لذا با توجه به اهمیت این موضوع، هدف از پژوهش حاضر آن است که ضمن گردآوری مهم‌ترین تعریف‌های ارائه شده برای مفهوم تربیت غیررسمی با رویکرد حداکثری و تجزیه و تحلیل آن‌ها، چيستی تربیت غیررسمی و ویژگی‌های آن را در آرای اندیشمندان مختلف احصا کرده و از این طریق، راه را برای ارائه تعریفی جامع از تربیت غیررسمی هموار نماید.

پژوهش‌هایی در قالب کتاب، پایان‌نامه و مقاله در باب تربیت غیررسمی صورت‌گرفته است که در ادامه به بررسی پژوهش‌هایی که بیش‌ترین ارتباط را با موضوع مقاله حاضر دارند، می‌پردازیم.

مرزوقی و همکاران (۱۳۹۴) در کتابی با عنوان «نگاهی به تعلیم و تربیت غیررسمی در ایران و جهان: مفاهیم، ویژگی‌ها و دستاوردها»، تلاش کردند تا ضمن بررسی مفاهیم، ویژگی‌ها و کارکردهای تعلیم و تربیت غیررسمی، تجربیات برخی از کشورهای جهان را نیز به نحو اختصار مورد مطالعه قرار دهند. ضمن این‌که معروف‌ترین و مهم‌ترین نهادها و مراکز تربیت غیررسمی در کشور ایران را نیز مورد بررسی قرار داده‌اند. در این پژوهش تربیت غیررسمی معادل واژه «Non-Formal Education» و تربیت نیمه‌رسمی معادل واژه «Semi-Formal Education» و تربیت ضمنی معادل واژه «Informal Education» تعریف شده است. ایشان معتقدند تربیت دارای دو نوع کارکرد مستقیم و غیرمستقیم یا ضمنی است که کارکردهای مستقیم آن در تربیت رسمی، تربیت نیمه‌رسمی و تربیت غیررسمی محقق می‌شود. اما کارکردهای ضمنی و غیرمستقیم آن «Informal Education» به‌طور مشهود قابل بررسی و ارزیابی نیست. در پژوهش بخشی خیلگاوانی (۱۳۹۷)، با عنوان «تعریف، ماهیت، اشکال و انواع تعلیم و تربیت غیررسمی» ضمن بررسی تعریف تربیت غیررسمی به بررسی اشکال و گونه‌های آن نیز پرداخته است. او معتقد است یکی از راه‌های تحلیل اصطلاحات، مشخص کردن مصداق‌ها و انواع آن‌هاست؛ لذا بعد از تعریف تربیت رسمی و نیمه‌رسمی به توضیح برخی از مصداق‌های آن‌ها می‌پردازد. در بحث مصداق‌های تعلیم و تربیت نیمه‌رسمی می‌توان به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای آزاد، آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان و کارگران، آموزش‌های زبان خارجی، آموزش‌های آزاد

۱. در این پژوهش تربیت غیررسمی شامل تربیت شبه رسمی و سایر انواع آن است و به‌طور کلی به‌عنوان مفهومی در برابر و مقابل تربیت رسمی مطرح شده است.

هنر، آموزش‌های ترویجی کشاورزی، آموزش‌ها و دوره‌های آموزشی مبتنی بر وب و از راه دور، آموزش دینی اشاره کرد. همچنین در بحث تربیت غیررسمی نیز می‌توان به مصادیقی چون آموزش‌های خانواده و خویشاوندان، آموزش دوستان و همگنان، آموزش‌های رسانه‌های گروهی سنتی (غیردیجیتال)، آموزش‌های تقویتی و مرتبط با کنکور، آموزش‌های نهادهای فرهنگی-اجتماعی اشاره نمود. بنیادی سنگده (۱۳۹۷) ضمن تعریف تربیت غیررسمی به فعالیت‌هایی که در خارج از مدارس صورت می‌گیرد و بسته به نوع فرد تغییر می‌کند در پژوهش خود با عنوان «چیستی، انواع، ویژگی و اصول تعلیم و تربیت غیر رسمی»، یادگیری غیررسمی را به سه شکل تشریح می‌نماید: ۱. یادگیری خودگردان که به پروژه‌های یادگیری که توسط خود افراد انجام می‌شود اشاره می‌کند (به‌تنهایی یا به‌عنوان بخشی از یک گروه) بدون کمک مربی (معلم، مربی، تسهیل‌کننده)؛ ۲. یادگیری تصادفی که به تجربیات یادگیری‌ای اشاره دارد که زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده هیچ قصد قبلی از یادگیری چیزی در این تجربه نداشته باشد، اما پس از تجربه، معلوم می‌شود که بخشی از یادگیری اتفاق افتاده است. بنابراین، غیرعقلانی اما آگاهانه است؛ ۳. اجتماعی شدن که به درونی‌سازی ارزش‌ها، نگرش‌ها، رفتارها، مهارت‌ها و امثال آن اشاره می‌کند که در طول زندگی روزمره رخ می‌دهد. کومبز^۱ (۱۹۸۵) نیز تربیت غیررسمی را فرایند دائمی یادگیری تعریف می‌کند که در آن هرکس می‌تواند در جریان تجربه‌های روزانه و در خلال ارتباط با محیط، به مهارت‌ها، دانش‌ها، باورها و بصیرت‌هایی دست یابد و تأکید می‌کند که تربیت غیررسمی نظام‌مند نیست و دارای سازمان ویژه نمی‌باشد. راجرز^۲ (۲۰۰۴) نیز تربیت غیررسمی را به‌عنوان یک فعالیت طبیعی و خودانگیخته که از زندگی روزمره ناشی می‌شود، تعریف می‌کند. همچنین ایلریز^۳ (۲۰۰۴) تربیت غیررسمی را شامل یادگیری از طریق تجربیات زندگی روزمره، با تأکید بر مشارکت شخصی می‌داند. لیندگرن^۴ (۲۰۰۵) معتقد است تربیت غیررسمی با سیالیت و سازگاری آن تعریف می‌شود که در زمینه‌های مختلف خارج از نهادهای رسمی رخ می‌دهد.

پژوهش‌های پیشین هر یک از زاویه‌ای خاص به مفهوم تربیت غیررسمی پرداخته‌اند. برخی از مطالعات به بررسی ساختارها و نهادهای تربیت غیررسمی در ایران و سایر کشورها پرداخته

1. Coombs
2. Rogers
3. Illeris
4. Lindgren

و بیشتر بر نقش سازمان‌های غیردولتی و سیاست‌های اجرایی این نوع تربیت تمرکز داشته‌اند. پژوهش‌هایی نیز بر ماهیت و اشکال مختلف تربیت غیررسمی تأکید کرده و به دسته‌بندی انواع آن پرداخته است. برخی دیگر نیز ویژگی‌ها و اصول حاکم بر تربیت غیررسمی را مورد بررسی قرار داده‌اند. از سوی دیگر، پژوهش‌های بین‌المللی نیز تربیت غیررسمی را به‌عنوان بخشی از یادگیری مادام‌العمر تعریف کرده و بر نقش آن در فرایند توسعه فردی و اجتماعی تأکید کرده‌اند. همچنین برخی پژوهش‌ها به مقایسه تربیت رسمی و غیررسمی پرداخته‌اند. اما در اغلب موارد، تعریف تربیت غیررسمی به‌صورت پراکنده و بدون بررسی جامع ارائه شده است. آنچه در این میان مغفول مانده، یک بررسی نظام‌مند و روش‌مند از تعاریف موجود است که بتواند تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌ها را تحلیل کرده و چارچوبی جامع برای درک بهتر تربیت غیررسمی ارائه دهد. بسیاری از تعاریف، تنها به برخی از جنبه‌های این نوع تربیت اشاره کرده و از ارائه تصویری یک‌پارچه از مؤلفه‌های اساسی آن ناتوان بوده‌اند. به‌عنوان نمونه، برخی تعاریف بر ابعاد ساختاری تأکید داشته و آن را در قالب فعالیت‌های نظام‌یافته خارج از چارچوب رسمی تعریف کرده‌اند، درحالی‌که برخی دیگر بر ویژگی‌های انعطاف‌پذیری، یادگیری تجربی و مشارکت‌محوری آن تمرکز کرده‌اند. در چنین شرایطی، نبود یک چارچوب تحلیلی که بتواند این تعاریف را دسته‌بندی کرده و به انسجام نظری در این حوزه کمک کند، شکافی آشکار در ادبیات پژوهشی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون، تلاش کرده است تا این خلأ را پوشش داده و با گردآوری، دسته‌بندی و تلفیق تعاریف مختلف، به ارائه تعریفی جامع از تربیت غیررسمی دست یابد. در نتیجه، این پژوهش نه‌تنها در شفاف‌سازی مفهومی تربیت غیررسمی نقش دارد، بلکه می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای مطالعات آینده، سیاست‌گذاری‌های تربیتی و طراحی برنامه‌های تربیتی مورد استفاده قرار گیرد. این پژوهش از حیث جهت‌گیری پژوهشی بنیادی، از دیدگاه هدف اکتشافی، از نظر نوع داده‌ها کیفی، از جنبه شیوه گردآوری داده‌ها کتابخانه‌ای و از لحاظ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، پژوهشی کیفی محسوب می‌شود (دانایی فرد، الوانی و آذر، ۱۳۸۶، ص: ۴).

روش تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، تحلیل مضمون^۱ بوده است. تحلیل مضمون، روش کارآمدی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به شمار می‌رود. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به

داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. تحلیل مضمون به چند روش اجرا می‌شود که یکی از مشهورترین آن‌ها شبکه مضمون‌ها^۱ است. شبکه مضمون‌ها بر اساس روند مشخصی، مضمون‌های پایه (کدها و نکته‌های کلیدی متن)، مضمون‌های سازمان‌دهنده (مضمون‌های به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضمون‌های پایه) و مضمون‌های فراگیر (مضمون‌های عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به‌مثابه کل) را نظام‌مند می‌کند؛ سپس این مضمون‌ها به‌صورت نقشه‌های شبکه تارنما یا جدول‌های سلسله‌مراتبی، مضمون‌های برجسته هر یک از این سه سطح را همراه با روابط میان آن‌ها نشان می‌دهد (سوداگر، امامی و امیری، ۱۳۹۷، به نقل از: عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰، ص: ۱۷۰).

یافته‌ها

در مرحله تحلیل داده‌ها، تعریف‌های گردآوری شده از مفهوم تربیت غیررسمی با استفاده از روش تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل شدند؛ به‌این‌ترتیب که ابتدا تعریف‌های «تربیت غیررسمی» و «ویژگی‌های تربیت غیررسمی»، از منابع معتبر ادبیات موضوع استخراج شد. تلاش شد تا حدامکان، تعریف‌ها از منابع اصلی استخراج شوند. برای مثال، گاهی تعریفی در اثر دوم به نقل از اثر نخست بود. در این شرایط تلاش شد تا منبع اول مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد و تعریف مدنظر از منبع نخست استخراج شود. در گام بعدی داده‌ها کدگذاری شدند و پس از بازبینی و اصلاح کدهای استخراج شده، شبکه مضمون‌ها حول دو مضمون فراگیر «چیستی» و «ویژگی‌ها»ی تربیت غیررسمی طراحی شد (جدول‌های ۱ و ۲).

چیستی تربیت غیررسمی

آن‌چنان‌که شبکه مضامین نشان می‌دهد، مفاهیم مورد استفاده در تعریف‌های گوناگون «تربیت غیررسمی» در ادبیات این موضوع، هم‌سطح و هم‌ارز یکدیگر نیستند. به بیان دیگر، در هر یک از تعریف‌ها به یک یا چند بعد از ابعاد تربیت غیررسمی توجه شده است. ضمن این‌که برخی سطحی‌تر به نظر می‌رسند و برخی نگاه‌های عمیق‌تری را مطرح کرده‌اند. برخی از تعریف‌ها به چیستی تربیت غیررسمی اشاره کرده‌اند. برای مثال، در این باره اظهارنظر کرده‌اند که تربیت غیررسمی چه نوع یا چگونه فعالیتی است. برخی دیگر از تعریف‌ها، به صفات و اجزای تربیت غیررسمی پرداخته‌اند. مانند این‌که تربیت غیررسمی، منعطف، مشارکت‌محور،

متنوع و پاسخ‌گو در برابر نیازهای گوناگون افراد است. در ادامه به تبیین ابعاد گوناگون تربیت غیررسمی با توجه به شبکه مضمون‌های به‌دست‌آمده از تعاریف گوناگون پرداخته می‌شود.

جدول ۱. شبکه مضمون‌های تربیت غیررسمی (بخش مضمون فراگیر «چیستی تربیت غیررسمی»)

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	منبع
گستره تربیت غیررسمی		عرصه تربیت غیررسمی حیطه‌های بسیاری از محافل دوستانه، تربیت رسانه‌ای و کارآموزی را در بر می‌گیرد.	شاپیرو ^۱ ، ۲۰۱۱
		محل کار	دائرة المعارف تعلیم و- تربیت، ۲۰۰۵
		در زمینه‌های مختلف خارج از نهادهای رسمی رخ می‌دهد.	لیندگرن، ۲۰۰۵
		در محیط‌های مختلفی از جمله محل کار، جوامع و شبکه‌های اجتماعی رخ می‌دهد.	شوگورنسکی ^۲ ، ۲۰۰۰
		در زمینه‌های زندگی روزمره رخ می‌دهد.	رودریگز ایلرا ^۳ ، ۲۰۱۸
چیستی	مؤلفه‌های محوری در مفهوم‌پردازی	موضوع و مفهوم عمومی، عملی و قابل اعتناست.	مرزوقی، ۱۳۹۴
		مفهومی است دارای ماهیت اجتماعی (شامل تعاملات و بحث‌های انتقادی بین افراد)	گیلکریست ^۴ ، ۲۰۰۴
		انعطاف‌پذیر	کیدرایات ^۵ ، ۲۰۱۲
		با سیالیت و سازگاری آن تعریف می‌شود.	لیندگرن ^۶ ، ۲۰۰۵
		فرایندی مادام‌العمر	نیکولاس ^۷ ، ۲۰۱۵ کالمار ^۸ ، ۲۰۲۲
		فرایند دائمی یادگیری	کومبز و احمد، ۱۹۷۴
		زمینه‌ساز یادگیری مادام‌العمر	کامرون و هاریسون ^۹ ، ۲۰۱۴

1. Shapiro
2. Schugurensky
3. Rodríguez Illera
4. Gilchrist
5. Kidrayat
6. Lindgren
7. Nicolas
8. Kalmar
9. Cameron & Harrison

راجرز ^۱ ، ۲۰۰۴	یک فعالیت طبیعی و خودانگیخته که از زندگی روزمره ناشی می‌شود.	
هولت ^۲ ، ۱۹۸۲	روش اولیه‌ای که باورها، نگرش‌ها و رفتارهای آدمی را شکل می‌دهد.	
مارچوک و یاتسینا ^۳ ، ۲۰۲۰	عمل اجتماعی	
کیدرایات، ۲۰۱۲	مفهومی محدود به کشورهای در حال توسعه نیست و جنبشی بین‌المللی است. در کشورهای گوناگون به دلیل وجود عوامل فرهنگی و تاریخی به اشکال مختلفی ایجاد و توسعه یافته است.	شمولیت
کیدرایات، ۲۰۱۲	به دنبال ناکامی نهادهای تربیت رسمی ایجاد شده است تا بتواند در تحقق اهداف و نقش‌های تربیت رسمی، کمک نماید. در ارتباط با محدودیت‌های سیستم تربیت رسمی ایجاد شده است. پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیری اکثریت افراد جامعه	زمینه شکل‌گیری
مرزوقی، ۱۳۹۴	نیاز به تکمیل، توسعه و یا پر کردن خلأ سیستم تربیت رسمی	
کیدرایات، ۲۰۱۲	افراد بزرگسال	
کومبز و احمد ۱۹۷۴	مراجعان مشخصی دارد.	
وایر ^۴ ، ۲۰۰۹	جوانان و بزرگسالانی که به تربیت رسمی دسترسی ندارند.	
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳		
مورتن و مونت گمری ^۵ ، ۲۰۱۲	افراد به حاشیه رانده شده	مخاطب

1. Rogers
2. Holt
3. Marchuk & Yatsyna
4. Wire
5. Morton & Montgomery

بیدی و همکاران، ^۱ ۲۰۱۰	مناسب برای انواع گروه‌های سنی، از جمله کارگران مسن‌تر، گروه‌های مهاجر و پناهندگان، و همچنین افرادی که از یادگیری رسمی جدا شده‌اند.	چگونگی تعامل با مخاطب
کومبز و احمد ۱۹۷۴	زیرگروه‌های خاص در یک جامعه، شامل افراد بزرگ-سال و کودکان	
ایسکد ^۲	بزرگسالان	
کیدریات، ^{۲۰۱۲}	فضا و جو غیررسمی را در انجام فعالیت‌ها ایجاد و ارزشمند می‌انگارد.	
	استفاده از روش‌های انعطاف‌پذیر تربیتی که دربردارنده فرایندهای تربیتی، روش‌ها، استراتژی‌ها و تکنیک‌های ویژه باشد.	
کامرون و هاریسون، ^{۲۰۱۴}	شامل فعالیت‌هایی است که می‌تواند به انطباق افراد با نیازهای روز جامعه کمک نماید.	
پائولسن، ^۳ ۲۰۱۱	محتوا، رسانه‌ها، واحد زمان، معیارهای پذیرش، کارکنان، امکانات و دیگر اجزای سیستم، برای هر مخاطب با توجه به شرایط خاص او انتخاب و انطباق داده می‌شود.	
براتوشکینز و همکاران، ^۴ ۲۰۱۸	تربیت متناسب با نیازهای مادام‌العمر افراد	
	تربیت متناسب با نیازها و علایق یادگیرندگان	
مارویاما، ^۵ ۲۰۱۹	محیط‌های یادگیری جایگزین	
راتانا اوبول و سوپونیو، ^۶ ۲۰۲۱	فرصت‌های یادگیری متنوع	
کانینگهام، ^۷ ۲۰۰۶	مشارکت داوطلبانه و یادگیری خود راهبر	

1. Beddie at el
2. International Standard Classification of Education
3. Paulsen
4. Bratuškins et al
5. Maruyama
6. Ratana-Ubol & Soopunyo
7. Cunningham,

۲۰۰۲ بکت ^۱ و همکاران،	فراگیران می‌توانند علایق شخصی را دنبال کنند و با دیگران همکاری کنند.	زمینه یادگیری
۲۰۱۵ نیکولاس،	افراد دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و بینش‌ها را از تجربیات روزانه و تعامل با محیط خود کسب می‌کنند.	
۱۹۷۴ کومبز و احمد،	کسب مهارت، دانش، باور و بصیرت در جریان تجربه‌های روزانه و در خلال ارتباط با محیط.	
۲۰۱۷ رادرفورد ^۲ ،	یادگیری از خانواده، دوستان، همسالان و همکاران و کنجکاوی طبیعی خود.	
۲۰۱۵ نیکولاس،	کسب دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و بینش‌ها از تجربیات روزانه و قرارگرفتن در معرض محیط	
۲۰۱۹ یرو ^۳ ،		
دائرةالمعارف تعلیم- ۲۰۰۵ وتربیت،	از طریق یادگیری شخصی، راهنمایی ناظر یا مشاهده همکاران، در محل کار حاصل می‌شود.	
۱۹۳۸ دیویی ^۴ ،	کسب دانش از تجربه‌های خارج از کلاس درس	
۲۰۰۵ ویگینز ^۵ و همکاران،	تربیتی که با ادغام در تجارب روزانه صورت می‌گیرد.	
۲۰۰۴ ایلیس ^۶ ،	مهارت‌ها و دانشی که افراد از تجربیات و فعالیت‌های روزمره به دست می‌آورند.	
۲۰۱۸ رودریگز ایلرا،	یادگیری از طریق تجربیات زندگی روزمره، با تأکید بر مشارکت شخصی	کارکردها
۲۰۰۴ گیلکریست،	رفتارهای تأثیرگذار، تصمیم‌گیری، مشارکت اجتماعی و توسعه هویت شخصی را به دنبال دارد.	
کیچرووا و همکاران ^۷ ، ۲۰۲۳	توسعه جهان‌بینی و آموختن از یکدیگر	
	افزایش فرصت‌های شغلی	
	توسعه توانایی‌های افراد به حاشیه رانده شده	

1. Beckett
2. Rutherford
3. Yero
4. Dewey
5. Wiggins
6. Illeris
7. Kicherova et al

مورتن و مونت گمری، ۲۰۱۲	کمک به افراد به حاشیه رانده شده به منظور تغییر زندگی، شرایط خود و محیط		
	تحول سطح آگاهی افراد به حاشیه رانده شده از خود		
وایر، ۲۰۰۹	فقرزدایی		
وایر، ۲۰۰۹	دستیابی به نیازهای یادگیری جوانان و بزرگسالانی که به تربیت رسمی دسترسی ندارند.		
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
مورتن و مونت گمری، ۲۰۱۲	توانمندسازی افراد به حاشیه رانده شده		
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	تأمین انواع یادگیری برای زیرگروه‌های خاص در یک جامعه، شامل افراد بزرگسال و کودکان		
فالک ^۱ و همکاران، ۲۰۰۰	یادگیری را با زندگی روزمره آن‌ها مرتبط می‌کند.		
هریس ^۲ ، ۲۰۰۷	موجب مشارکت جامعه و انسجام اجتماعی می‌شود.		
آلمیدا و مورایس ^۳ ، ۲۰۲۴			
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	نظام‌مند نیست به این معنا که دارای سازمان ویژه نمی‌باشد.	متولی	
گندجووا ^۴ ، ۲۰۱۰	توسط سازمان‌های غیردولتی اداره می‌شود.		
پائولسن، ۲۰۱۱	هر اقدام تربیتی عمدی و نظام‌مند که خارج از نظام تربیت رسمی	نسبت با تربیت رسمی	
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	خارج از سیستم تربیت رسمی		
مرزوقی، ۱۳۹۴	هر نوع فعالیت تربیتی سازمان‌یافته‌ای که خارج از سیستم رسمی ارائه می‌شود.		
گندجووا، ۲۰۱۰	یادگیری سازمان‌یافته خارج از سیستم تربیت رسمی		
ایسکد	تربیت بزرگسالان بیرون از مدرسه		
اسمیت ^۵ ، ۲۰۰۱	تربیتی که خارج از برنامه درسی سنتی مدرسه اتفاق می‌افتد.		

1. Falk
2. Harris
3. Almeida & Morais
4. Gendjova
5. Smith

لیندگرن، ۲۰۰۵	در زمینه‌های مختلف خارج از نهادهای رسمی رخ می‌دهد.		
فالك ^۱ و همکاران، ۲۰۰۰	به نیازهای یادگیرندگان در داخل و خارج از محیط‌های رسمی می‌پردازد.		
کامرون و هاریسون، ۲۰۱۴	در کنار تربیت رسمی، بخشی از ساختار کلی فرایند تربیت است.		
کیدرایات، ۲۰۱۲	اغلب به‌عنوان یک سیستم، با سیستم تربیت رسمی مقایسه، ارزیابی و شناخته می‌شود.		
رادلایف ^۲ و کالتا، ۱۹۸۹	در تربیت غیررسمی ساختار مدنظر نیست، بلکه هدف و کارکرد اهمیت دارد.	هدفمندی	
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	اهداف یادگیری مشخصی دارد. متمرکز بر اهداف خاصی است.		
بیدی و همکاران، ۲۰۱۰	رایج‌ترین شکل یادگیری بزرگسالان	نسبت با یادگیری	
تودور ^۳ ، ۲۰۱۸	نوعی از یادگیری که به‌طور طبیعی در زندگی روزمره رخ می‌دهد.		
بنسون ^۴ ، ۱۹۹۴	به طیف وسیعی از نیازهای یادگیری از جمله مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و عملی می‌پردازد.		
فلدمن ^۵ ، ۱۹۸۸	پشتیبانی از سبک‌های متنوع یادگیری		
ماسون ^۶ ، ۲۰۰۶	یادگیری متفاوتی است که بدون برنامه درسی ساختاریافته اتفاق می‌افتد.		
دنیل، ۲۰۱۵	یادگیری خود راهبر ^۷	انواع	
تورنر ^۸ ، ۲۰۰۶			
دنیل، ۲۰۱۵	یادگیری اتفاقی ^۹		
تورنر، ۲۰۰۶			
دنیل ^{۱۰} ، ۲۰۱۵			

1. Falk
2. Radcliffe & colletta
3. Tudor
4. Benson
5. Feldman
- 6 . Moson
7. Self-Directed Learning
8. Turner
9. Incidental Learning
10. Daniel

تورنر، ۲۰۰۶	یادگیری ضمنی ^۱	چارچوب‌های نظری پشتیبان
سیونی ^۲ ، ۲۰۱۴	آموزش مبتنی بر جامعه ^۳	
بیلت و همکاران ^۴ ، ۲۰۲۲		
یواس ^۵ ، ۲۰۰۹	آموزش از طریق موزه و انتخاب آزاد	
سیونی، ۲۰۱۴		
سیونی، ۲۰۱۴	آموزش ضمن خدمت	
گوزل ^۶ ، ۲۰۲۴	تربیت مبتنی بر رسانه و فناوری	
برد ^۷ ، ۲۰۲۴	فعالیت‌های فوق‌برنامه	
ووتوا ^۸ ، ۲۰۱۸	یادگیری تجربی ^۹	
پاتیل ^{۱۰} ، ۲۰۲۲		
اسلونکو ^{۱۱} ، ۲۰۱۶	آموزش اجتماعی ^{۱۲}	
انتیک و همکاران ^{۱۳} ، ۲۰۱۸	نظریه‌های سازنده‌گرایانه و شناخت‌گرایانه	

برای مداخله در تربیت غیررسمی و هم‌سو نمودن آن با تربیت رسمی به‌منظور تحقق اهداف فرایند کلی تربیت، شاید اولین و مهم‌ترین گام، فهم چیستی تربیت غیررسمی باشد. این‌که تربیت غیررسمی را از چه جنسی بدانیم، بر فهم ما از مصادیق و احکام حاکم بر آن تأثیر بسزایی خواهد داشت.

1. Tacit Learning
2. Savenye
3. Community-Based Learning
4. Belete & al
5. Boas
- 6 . Guzel
7. Beard
8. Votava
9. Experiential Learning
10. Patil
11. Slovenko
12. Social Pedagogy
13. Antic et al

با بررسی صورت گرفته می‌توان گفت تربیت غیررسمی به‌عنوان یکی از ابعاد حیاتی نظام‌های تربیتی، در خارج از ساختارهای رسمی و برنامه‌ریزی شده رخ می‌دهد و شامل تعاملات و تجارب زندگی روزمره است. این نوع تربیت از نظام‌های رسمی متمایز است، چرا که در محیط‌هایی چون خانه، محافل اجتماعی، محیط‌های کاری و رسانه‌ها اتفاق می‌افتد و متناسب با نیازهای فردی و اجتماعی عمل می‌کند. این نوع تربیت در پاسخ به ناکارآمدی‌های تربیت رسمی در تحقق برخی اهداف تربیتی توسعه‌یافته است. تربیت غیررسمی با پر کردن خلأهای موجود در نظام‌های رسمی، می‌تواند نقش تکمیلی و حتی جایگزین داشته باشد. به‌عنوان مثال، در شرایطی که افراد از دسترسی به تربیت رسمی محروم هستند، تربیت غیررسمی به‌عنوان یک منبع یادگیری مؤثر عمل می‌کند.

ماهیت تربیت غیررسمی پویا و مادام‌العمر است. این پویایی از آن جهت اهمیت دارد که فرایند یادگیری را نه به مقطع خاصی از زندگی، بلکه به تمام مراحل زندگی گسترش می‌دهد. یادگیری در این سیستم به‌طور طبیعی در خلال فعالیت‌های روزمره، تعاملات انسانی و مواجهه با محیط اتفاق می‌افتد و از همین رو، وابسته به تجارب شخصی افراد است.

یکی از مؤلفه‌های بنیادین تربیت غیررسمی، تمرکز بر تجربه به‌عنوان هسته اصلی یادگیری است. تجارب زیسته فرد در محیط‌های مختلف، مانند خانواده، دوستان، یا محل کار، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم منجر به یادگیری می‌شود. این یادگیری غالباً بدون آگاهی یا برنامه‌ریزی قبلی رخ می‌دهد و بر نیازهای عملی و واقعی زندگی استوار است. علاوه بر این، تربیت غیررسمی با ایجاد فضایی منعطف و انطباق‌پذیر، امکان پاسخ‌گویی به نیازهای متفاوت مخاطبان را فراهم می‌کند. این انعطاف‌پذیری باعث می‌شود که افراد از روش‌ها و استراتژی‌های یادگیری متناسب با شرایط خود بهره ببرند. برخلاف تربیت رسمی که معمولاً دارای استانداردها و ساختارهای ثابت است، تربیت غیررسمی بر اساس شرایط اجتماعی، فرهنگی و فردی تغییر می‌کند.

از منظر اجتماعی، تربیت غیررسمی بستر مناسبی برای توانمندسازی گروه‌های حاشیه‌نشین و آسیب‌پذیر ایجاد می‌کند. این نوع تربیت با تأکید بر یادگیری تعاملی و مشارکتی، به تقویت انسجام اجتماعی و مشارکت در جامعه کمک می‌کند. برای مثال، آموزش‌های غیررسمی در زمینه مهارت‌های شغلی یا فرهنگی می‌توانند به بهبود وضعیت اقتصادی و اجتماعی افراد کمک کنند.

نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد، رابطه نزدیک تربیت غیررسمی با زندگی روزمره است. این نوع تربیت در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که فراتر از چارچوب‌های کلاس درس هستند و در آن‌ها یادگیری به‌طور طبیعی از طریق تجربه، مشاهده و تعامل به دست می‌آید. این ارتباط نزدیک با زندگی واقعی باعث می‌شود تربیت غیررسمی به یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری تبدیل شود. مشارکت افراد در این فرایند نه تنها به صورت فعالانه صورت می‌گیرد، بلکه به آنان اجازه می‌دهد تا علایق و اهداف شخصی خود را دنبال کنند. این امر موجب خودانگیزگی و رشد فردی می‌شود که در نظام‌های رسمی به‌سختی قابل دستیابی است.

به‌طور کلی، تربیت غیررسمی به‌عنوان یک نظام مکمل برای تربیت رسمی، نقشی کلیدی در توسعه انسانی و اجتماعی ایفا می‌کند. این نوع تربیت با ایجاد فرصت‌های یادگیری متنوع و مشارکت فعال، به افراد کمک می‌کند تا مهارت‌های زندگی را کسب کرده و با چالش‌های اجتماعی و فردی مواجه شوند. انعطاف‌پذیری، پویایی و تأکید بر تجربه از ویژگی‌های منحصر به فرد تربیت غیررسمی هستند که آن را به ابزاری قدرتمند برای توسعه یادگیری مادام‌العمر تبدیل می‌کنند. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که تربیت غیررسمی نه تنها یک فرایند یادگیری ساده نیست، بلکه پدیده‌ای چندبعدی است که تعاملات انسانی، تجربه‌های زیسته و انعطاف‌پذیری در طراحی آن نقش محوری دارند. این مؤلفه‌ها تربیت غیررسمی را به گزینه‌ای مؤثر برای تأمین نیازهای تربیتی در جوامع مختلف تبدیل کرده است.

ویژگی‌های تربیت غیررسمی

در قسمت پیشین، تلقی‌های مختلف از چیستی تربیت غیررسمی مطرح شد. در بخش حاضر پرسش این است که تعاریف مختلف، چه ویژگی‌های مهمی را برای تربیت غیررسمی در نظر گرفته‌اند؟ بسیاری از کسانی که وارد مقوله تعریف تربیت غیررسمی شده‌اند، ویژگی‌های مختلفی را برای تربیت غیررسمی در نظر گرفته‌اند که می‌توان آن‌ها را با مراجعه به جدول ۲ مشاهده کرد.

جدول ۲. شبکه مضمون‌های تربیت غیررسمی (بخش مضمون فراگیر «ویژگی‌های تربیت غیررسمی»)

مضمون فراگیر	مضمون	مضمون پایه	منبع
سازمان‌دهنده		یک فرایند است.	کیدرایات، ۱۹۹۶

سچویر و سیتون ^۱ ، ۲۰۱۳	فعالیت‌های نظام‌مند و سازمان‌یافته	دارای ساختار	ویژگی
مارکز و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۷	ساختار کم‌تر		
بلاک و همکاران ^۳ ، ۲۰۱۳	توسط سازمان‌ها صورت می‌گیرد.		
مرزوقی، ۱۳۹۴	سازمان‌یافتگی و ساختارمندی درونی		
رز ^۴ ، ۲۰۰۷	مردم‌نهاد بودن		
	مبتنی بر ساختارهای نامتمرکز		
فوردهم ^۵ ، ۱۹۹۳	انعطاف در سازمان و روش		
مرزوقی، ۱۳۹۴	خلاق و تنوع‌آور در حوزه ساختار، تشکیلات تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی	مشارکت‌محور	
	دارای برنامه‌های متنوع بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت		
	مردم‌نهاد و دارای نظامی باز و آزاد برای مشارکت عمومی		
کیدرایات، ۱۹۹۶	مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی		
بلاک و همکاران، ۲۰۱۳	آموزش مشارکتی		
مرزوقی، ۱۳۹۴	مردم‌نهاد و دارای نظامی باز و آزاد برای مشارکت عمومی		
مدجار و مالایو ^۶ ، ۲۰۱۳	وجود تعاملات همساز و قرینه		
رز، ۲۰۰۷	آموزش‌های ناهمگن		
گیلکریست، ۲۰۰۴	ایجاد تعامل و انگیزه عمیق‌تر برای یادگیری		
ایوانز ^۷ ، ۱۹۸۳	پاسخ‌گو در برابر نیاز افراد		

1. Schwier & Seaton
2. Marques at el
3. Blak et al
4. Rose
5. Fordham
6. Madjar & Malayev
7. Evans

سچویر و سیتون، ۲۰۱۳	توجه به نیازهای گوناگون گروه‌های سنی	اقتضایی و نیاز محور	
رز، ۲۰۰۷	برنامه‌های پاسخگو به نیازهای جامعه مدنی		
	آموزش مبتنی بر نیازهای محلی		
اسمیت ^۱ ، ۱۹۶۵	متناسب با نیازهای فراگیران		
رودریگز ایلرا، ۲۰۱۸	سازگاری این نوع آموزش با نیازها و زمینه‌های فردی		
فورددهم، ۱۹۹۳	وابستگی به نیازهای خاص		
هندراویچا ^۲ ، ۲۰۲۰	برنامه درسی مطابق با نیازها و علائق فوری فراگیران		
ایوانووا، ۲۰۱۶			
پک و همکاران ^۳ ، ۲۰۲۴			
ژلیازکوا-تیا ^۴ ، ۲۰۲۲	تسهیل سازگاری افراد با محیط‌های متغیر		
مرزوقی، ۱۳۹۴	تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اقدام به- صورت اقتضایی		
	انطباق‌پذیری با نیازهای آتی، آتی و مستحده		
	نیاز محور و معطوف به مسائل و نیازهای زندگانی		
ایوانز، ۱۹۸۳	ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری مهارت- های تولیدی به‌منظور مشارکت مؤثر آنها در توسعه جوامع	توسعه مهارت و آموزش عملی	
هاندا و همکاران ^۵ ، ۲۰۰۹	ارائه آموزش‌های کاربردی و عملی		
بلاک و همکاران، ۲۰۱۳	محتواهای کاربردی ارائه می‌گردد.		
رز، ۲۰۰۷	رویکرد یادگیری عمل‌ورزانه و معطوف به عمل		

1. Smith
2. Hendrawijaya
3. Pek et al
4. Zhelyazkova-Teya
5. Handa et al

نگاکا، ۲۰۱۲	پشتیبانی از توسعه مهارت‌های عملی و اجتماعی		
رجکی و سربسولستیواتی ^۲ ، ۲۰۲۳			
هندراویچایا، ۲۰۲۰	تمرکز بر مهارت‌های عملی		
ایوانووا، ۲۰۱۶			
پک و همکاران، ۲۰۲۴			
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳	تأکید بر توسعه مستمر حرفه‌ای		
تابور ^۳ ، ۲۰۱۴			
ون‌درمیر ^۴ ، ۲۰۲۲			
پک و همکاران، ۲۰۲۴	شامل انواع فعالیت‌های یادگیری تجربی و آموزش عملی		
رومن ^۵ ، ۲۰۲۳			
نیپرات و همکاران ^۶ ، ۲۰۱۴	افزایش مهارت‌ها و شایستگی‌ها		
بوویلین و همکاران ^۷ ، ۲۰۱۱	پوشش دادن طیف وسیعی از گروه‌های سنی		جامعیت مخاطب
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
بوویلین، ۲۰۱۱	تحت پوشش قراردادن گروه‌های اجتماعی-جمعیتی مختلف، از جمله بزرگسالان و افراد به حاشیه رانده شده		
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
هندراویچایا، ۲۰۲۰			
اسمیت، ۱۹۶۵	ارباب‌رجوع و مشتریان خاص خود را دارد.		
فورد هم، ۱۹۹۳	وابستگی به گروه‌های خاص		
رز، ۲۰۰۷	ارائه آموزش‌های متنوع		تنوع در آموزش
مدجار و مالایو، ۲۰۱۳	چند مهارتی بودن		
رومن، ۲۰۲۳	شامل انواع فعالیت‌های یادگیری تجربی، مانند کارگاه‌ها، پروژه‌های اجتماعی و آموزش عملی		
پک و همکاران، ۲۰۲۴			
مومیگا و همکاران، ۲۰۲۴			
مرزوقی، ۱۳۹۴	ارائه انواع آموزش‌های مستقیم، غیرمستقیم و مجازی		

1. Ngaka
2. Rejeki & Srisulistiowati
3. Tabor
4. Van der Meer
5. Roman
6. Knipprath et al
7. Butviliene et al

مرزوقی، ۱۳۹۴	تنوع‌پذیری و گوناگونی در نهادها و مؤسسات	تنوع در نهاد	
	دربگیرنده طیفی از نهادهای غیررسمی تا نیمه‌رسمی		
مرزوقی، ۱۳۹۴	تنوع در ارائه خدمات (دینی، اجتماعی، سیاسی، هنری، ورزشی، علمی و...)	تنوع و نوگرایی در ارائه خدمات	
	تنوع در ارائه خدمات به شکل عمومی، نیمه‌خصوصی و خصوصی		
	نوگرایی در عرصه ارائه خدمات		
اسمیت، ۱۹۶۵	محیط‌های تربیتی متنوع	تنوع در محیط	
مرزوقی، ۱۳۹۴	انعطاف‌پذیری در استفاده و کاربرد فضای تربیتی		
واردریپ و ریو، ۲۰۲۰	استفاده از پلتفرم‌های آنلاین و فضای مجازی		
رز، ۲۰۰۷	آموزش‌های جبرانی	آموزش جبرانی	
هاندا و همکاران، ۲۰۰۹	کمک به افراد بازمانده از تحصیل و قشر ضعیف جامعه		
اسمیت، ۱۹۶۵	مناسب برای فراگیری که در سیستم تربیت رسمی، یادگیری مناسبی ندارند.		
هندراویچایا، ۲۰۲۰	تحت پوشش قراردادن افراد به حاشیه رانده شده		
بوویلین، ۲۰۱۱			
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
مدجار و مالاو، ۲۰۱۳	مهلت زمانی وسیع	منعطف	
اسمیت، ۱۹۶۵	برنامه درسی منعطف		
رودریگز ایلرا، ۲۰۱۸	سازگاری این نوع آموزش با نیازها و زمینه‌های فردی		
مارکز و همکاران، ۲۰۱۷			
بلاک و همکاران، ۲۰۱۳	انعطاف‌پذیری		

مومیگا و همکاران، ۲۰۲۴			
فوردهم، ۱۹۹۳	انعطاف در سازمان و روش		
مرزوقی، ۱۳۹۴	زمان‌بندی سیال، باز و انعطاف‌پذیر در ارائه خدمات		
	انعطاف‌پذیری در سطح فردی، سنی و گروهی برای ارائه خدمات		
	انعطاف‌پذیری در ابزار و وسایل آموزشی و کمک آموزشی		
کوهن و همکاران ^۱ ، ۲۰۰۹	افراد مبتنی بر انگیزه‌های خود و بدون استرس و فشار، در مسیر یادگیری پیش می‌روند.	داوطلبانه	
مدجار و مالایو، ۲۰۱۳	داوطلبانه بودن		
کوهن و همکاران، ۲۰۰۹	ایجاد فرصت‌هایی بر اساس یادگیری فراگیران برای کشف توانایی‌ها و پیگیری علایق و انگیزه‌های شخصی آنان	شخصی‌سازی یادگیری	
رز، ۲۰۰۷	آموزش‌های فراگیرنده محور		
بلاک و همکاران، ۲۰۱۳			
رودریگز ایلرا، ۲۰۱۸	شخصی‌سازی یادگیری		
	سازگاری این نوع آموزش با نیازها و زمینه‌های فردی		
رومن، ۲۰۲۳	یادگیرنده‌محور		
گازیزووا و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۵ مومیگا ^۳ و همکاران، ۲۰۲۴	تشویق یادگیری خودراهبر و ابتکارات شخصی در یادگیری		
ایتویویچ ^۴ ، ۲۰۲۳	شخصی‌سازی یادگیری با استفاده از ظرفیت پلتفرم‌های مجازی		

1. Kohen et al
2. Gazizova et al
3. Movmyga
4. Cetojevic

اسمیت، ۱۹۶۵	اهداف مشخص و واضح	هدفمند	
فورد، ۱۹۹۳	اهداف خاص		
اسمیت، ۱۹۶۵	برنامه درسی منعطف و متناسب با نیازهای فراگیران	دارای برنامه درسی	
هندراویچایا، ۲۰۲۰	تمرکز برنامه درسی		
پک و همکاران، ۲۰۲۴	برنامه درسی مطابق با نیازها و علایق فوری فراگیران		
ایوانووا ^۱ ، ۲۰۱۶			
علم‌الهدی، ۱۳۹۱	مکمل، جایگزین و یا رقیب نظام تربیت رسمی	مرتبط با تربیت رسمی	
مرزوقی، ۱۳۹۴			
پیترز و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۴	غنی‌سازی و تکمیل یادگیری رسمی		
مرزوقی، ۱۳۹۴	رقابت‌پذیری و رقابت‌ورزی بیرونی و درونی با سایر سازمان‌ها و نهادها، به‌ویژه نظام رسمی آموزشی		
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳	خارج از محیط‌های مدرسه سنتی، مانند مراکز اجتماعی، محل کار، یا پلت فرم-های آنلاین	خارج از نظام و محیط تربیت رسمی	
هندراویچایا، ۲۰۲۰			
سچویر و سیتون، ۲۰۱۳	خارج از نظام تربیت رسمی		
مرزوقی، ۱۳۹۴			
هندراویچایا، ۲۰۲۰	تمرکز بر توسعه شخصی	تأکید بر توسعه فردی	
ایوانووا، ۲۰۱۶			
پک و همکاران، ۲۰۲۴			
گومولیاکو ^۳ ، ۲۰۲۴			
مارچوک و یاتسینا، ۲۰۲۰	تقویت خودسازی و فردیت		
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳	تأکید بر توسعه مستمر فردی		
تابور، ۲۰۱۴			

1. Butviliene at el
2. Marques at el
3. Gomolyako

ژلیازکووا-تیا، ۲۰۲۲	تسهیل رشد شخصی		
ایوانز، ۱۹۸۳	ایجاد فرصتهایی برای یادگیری مهارت-های تولیدی به منظور مشارکت مؤثر آن‌ها در توسعه جوامع	توجه به جامعه و نیازهای آن	
رز، ۲۰۰۷	برنامه‌های پاسخگو به نیازهای جامعه مدنی		
رومن، ۲۰۲۳	شامل انواع فعالیت‌ها و پروژه‌های اجتماعی و آموزش عملی		
پک و همکاران، ۲۰۲۴			
نگاکا، ۲۰۱۲	پشتیبانی از توسعه مهارت‌های عملی و اجتماعی		
مارچوک و یاتسینا، ۲۰۲۰	پاسخ سریع به تغییرات اجتماعی		
کیچارووا و همکاران، ۲۰۲۳	بهبود نابرابری‌های اجتماعی		
	بهبود روابط و مشارکت اجتماعی		
رومن، ۲۰۲۳	رشد مهارت‌های اجتماعی و عاطفی		
کیچارووا و همکاران، ۲۰۲۲			
آلمیدا و مورایس، ۲۰۲۳	حل مسائل اجتماعی		
لوهمایر ^۱ ، ۲۰۲۰	تربیت شهروندی فعال		
رومن، ۲۰۲۳	فعالیت‌های جذاب و لذت‌بخش برای فراگیران	لذت‌بخش	
پک و همکاران، ۲۰۲۴			
کوهن و همکاران، ۲۰۰۹	ایجاد فرصت‌های یادگیری بر اساس علایق و انگیزه‌های شخصی آنان		
	افراد بدون استرس و فشار، یاد می‌گیرند.		
کیچارووا و همکاران، ۲۰۲۳	کمک به پرکردن شکاف‌ها در شایستگی-های مورد نیاز در بازار کار	مرتبط با بازار کار	
کورالزهر و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۶	بهبود چشم‌انداز شغلی برای فراگیران		

1. Lohmeyer

2. Corrales-Herrero et al

مامقی و همکاران ^۱ ، ۲۰۱۱			
مرزوقی، ۱۳۹۴	تمرکز ناپذیری در مقایسه با نظام تربیت رسمی	نامتمرکز	
رز، ۲۰۰۷ مومیگا و همکاران، ۲۰۲۴	مبنتی بر ساختارهای نامتمرکز		
کوهن و همکاران، ۲۰۰۹	ترجیح ارزشیابی بر سنجش	دارای ارزشیابی	
ایتویویج، ۲۰۲۳	ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده باید مبتنی بر نیازهای به‌روز باشد.		

تحلیل مضمون داده‌های موجود درباره ویژگی‌های تربیت غیررسمی نشان می‌دهد که این نوع تربیت به‌طور عمده با انعطاف‌پذیری، تنوع، و توجه به نیازهای فردی و اجتماعی متمایز می‌شود. در ساختار این نظام، برخلاف تربیت رسمی، تأکید بر نامتمرکز بودن و سازمان‌دهی منعطف است. این نظام توسط سازمان‌های مردم‌نهاد و نهادهای غیردولتی اجرا می‌شود و ساختار آن باز و مشارکت‌محور است. خلاقیت در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، انعطاف در زمان‌بندی و روش‌ها، و مشارکت فعال ذی‌نفعان از عناصر اساسی این نوع تربیت به‌شمار می‌روند. علاوه بر این، تربیت غیررسمی برنامه‌های خود را در قالب‌های بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت ارائه می‌دهد و بر ایجاد ساختاری منعطف و پاسخگو تأکید دارد.

یکی از ویژگی‌های برجسته تربیت غیررسمی، نیاز محوری آن است. برنامه‌های این نظام بر اساس نیازهای متنوع فراگیران، از جمله گروه‌های سنی مختلف و جوامع محلی طراحی می‌شوند. این برنامه‌ها پاسخگوی نیازهای آنی، آتی و مستحده هستند و انعطاف‌پذیری در روش‌ها، محتوا و ابزارها دارند. توجه به زمینه‌های فردی، نیازهای خاص، و شرایط اجتماعی از اولویت‌های طراحی این نوع تربیت است. این نظام تربیتی نه تنها به نیازهای محلی توجه می‌کند، بلکه پاسخگوی نیازهای جامعه مدنی و تغییرات اجتماعی است.

توسعه مهارت‌ها، به‌ویژه مهارت‌های عملی و اجتماعی، در تربیت غیررسمی بسیار مورد تأکید است. این نظام تربیتی از طریق فعالیت‌های تجربی نظیر کارگاه‌ها، پروژه‌های اجتماعی و آموزش‌های عملی، به فراگیران فرصت می‌دهد مهارت‌های تولیدی و حرفه‌ای را بیاموزند. رویکرد معطوف به عمل و ارائه محتواهای کاربردی، این نوع تربیت را از تربیت رسمی متمایز می‌کند.

این ویژگی باعث می‌شود تربیت غیررسمی به توانمندسازی فراگیران برای مشارکت مؤثر در توسعه جوامع و بهبود کیفیت زندگی کمک کند.

جامعیت مخاطبان یکی دیگر از ویژگی‌های کلیدی تربیت غیررسمی است. این نظام تربیتی برخلاف تربیت رسمی که معمولاً به گروه‌های سنی خاص محدود می‌شود، طیف وسیعی از مخاطبان، از جمله کودکان، بزرگسالان و حتی افراد به حاشیه رانده‌شده را در برمی‌گیرد. تنوع در گروه‌های هدف، انعطاف‌پذیری در ارائه محتوا و توجه به نیازهای خاص هر گروه، از نقاط قوت این نظام محسوب می‌شود. فراگیران از طبقات اجتماعی مختلف می‌توانند از تربیت غیررسمی بهره‌مند شوند.

تنوع در محتوا و روش‌های تربیت غیررسمی، این نظام را به گزینه‌ای جذاب برای یادگیری تبدیل کرده است. برنامه‌ها شامل آموزش‌های مستقیم، غیرمستقیم و مجازی هستند و در محیط‌های گوناگون از جمله مراکز اجتماعی، محل کار و پلتفرم‌های آنلاین اجرا می‌شوند. محتوای این برنامه‌ها گستره‌ای از موضوعات، از علمی و هنری گرفته تا ورزشی و اجتماعی را در برمی‌گیرد. این تنوع در محتوا و روش‌ها به انعطاف‌پذیری در یادگیری کمک می‌کند و فرصت‌های متنوعی را برای فراگیران فراهم می‌سازد.

فراگیرنده‌محوری و شخصی‌سازی یادگیری، از دیگر شاخصه‌های تربیت غیررسمی است. این نظام تربیتی بر علایق، انگیزه‌ها و توانایی‌های فردی تأکید دارد و به فراگیران اجازه می‌دهد تا به‌صورت خودراهن در فرایند یادگیری مشارکت کنند. شخصی‌سازی یادگیری، تشویق ابتکارات فردی و فراهم‌کردن فضای بدون استرس برای یادگیری از مهم‌ترین ویژگی‌های این نوع آموزش است. تربیت غیررسمی به فراگیران این امکان را می‌دهد که برنامه یادگیری خود را بر اساس نیازها و علایق شخصی تنظیم کنند.

این نظام تربیتی همچنین نقش مکمل یا جایگزین برای تربیت رسمی را ایفا می‌کند. به‌عنوان نمونه، برنامه‌های تربیت غیررسمی می‌توانند یادگیری رسمی را غنی‌سازی کنند و به‌ویژه برای افرادی که از سیستم رسمی بازمانده‌اند یا به آموزش جبرانی نیاز دارند، مفید باشند. این آموزش‌ها معمولاً خارج از محیط‌های رسمی مانند مدارس سنتی و در مکان‌هایی نظیر مراکز اجتماعی یا پلتفرم‌های آنلاین ارائه می‌شوند. در نهایت، تربیت غیررسمی به توسعه اجتماعی و مشارکت مدنی توجه ویژه‌ای دارد. این نظام با تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی فراگیران، بستری برای رشد و توسعه پایدار فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، این نوع تربیت با تمرکز بر

توسعه شخصی و اجتماعی، به فراگیران امکان می‌دهد تا در فعالیتهای مدنی و اجتماعی مشارکت فعال داشته باشند و نقشی مؤثر در جامعه ایفا کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

تربیت غیررسمی بخشی پویا و جدایی‌ناپذیر از چشم‌انداز تربیتی به‌طورکلی است. این تجارب، یادگیری با ارزشی را فراهم می‌کند که مکمل تربیت رسمی، تقویت یادگیری مادام‌العمر و توسعه شخصی است. درک چستی و ویژگی‌های تربیت غیررسمی، می‌تواند به مربیان و سیاست‌گذاران کمک کند تا نقش تربیت غیررسمی را در استراتژی‌های تربیتی جامع، مورد توجه قرار دهند که در این پژوهش، تلاش بر این بود تا به هر یک از این موارد در سپهراندیشه-ای متفکران مختلف تربیت، بپردازیم.

تبیین چستی تربیت غیررسمی به‌عنوان یکی از مباحث پر اهمیت در حوزه عمل و نظر تربیتی، ضروری است. اما همان‌گونه که در بخش اول گذشت، تعاریف متفاوتی از این مفهوم ارائه شده است که به‌طورکلی، دلایل آن را می‌توان به شرح زیر بیان کرد:

۱. **تنوع محیط‌های تربیتی:** تربیت غیررسمی در محیط‌های مختلفی مانند خانواده، جامعه، محیط کار، رسانه، فضای مجازی، و ... اتفاق می‌افتد.
۲. **هدف‌های متفاوت:** هدف از تربیت غیررسمی ممکن است متفاوت باشد و بر اساس نیازها و علایق افراد تغییر کند.
۳. **رویکردهای نظری مختلف:** هر نظریه و رویکرد تربیتی، تعبیر خاص خود را از تربیت غیررسمی دارد.
۴. **تنوع و گستردگی نهادهای متولی:** متولیان تربیت غیررسمی، به‌قدری گسترده و متنوع هستند که ایجاد اجماع در مورد تعریف دقیق و جامعی از تربیت غیررسمی را بسیار دشوار ساخته است.
۵. **تغییرات اجتماعی و فرهنگی:** با تغییر جوامع و پیشرفت تکنولوژی، مفاهیم و تعاریف نیز دستخوش تغییر می‌شوند، لذا وجود تعبیر ثابت و مورد اجماع را دست‌نیافتنی می‌نماید.
۶. **تغییرات مفهومی:** با پیشرفت دانش، مفاهیم تربیتی نیز در حال تحول هستند؛ بنابراین، تعاریفی که درگذشته معتبر بودند، ممکن است تا به امروز بارها مورد

بازنگری واقع شده باشند و تغییر کرده باشند و همین موضوع، وجود تعاریف مختلفی از یک مفهوم را به دنبال داشته باشد.

در نهایت با بررسی ۴۳ پژوهش داخلی و خارجی، تعاریف گوناگونی که از تربیت غیررسمی ارائه شده بود، جمع‌آوری شد و شبکه مضامین آن ذیل مضمون فراگیر «چیستی تربیت غیررسمی»، ترسیم شد. حاصل مطالعه و بررسی این ۴۳ پژوهش، ۸۳ مضمون پایه بود که ذیل ۱۴ مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی شد.

درک ویژگی‌های تربیت غیررسمی نیز برای ترسیم یک چشم‌انداز تربیتی جامع که به توسعه کل‌نگر تربیت ارزش می‌دهد، یادگیری مادام‌العمر را ترویج می‌کند و در صورت بهره‌مندی صحیح از آن، نیازهای آموزشی جوامع را تا حدود زیادی برطرف می‌کند، ضروری است. درک صحیح ویژگی‌های تربیت غیررسمی می‌تواند به توسعه این نوع تربیت و ایجاد رویکردهای نوآورانه‌ای منجر شود که رشد فردی و جمعی را در جهان در حال تغییر افزایش می‌دهد. با بررسی پژوهش‌های گوناگون، در نهایت ۲۵ پژوهش مورد مطالعه واقع شد که حاصل آن ۸۷ مضمون پایه بود که ذیل ۲۳ مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی گردید و شبکه مضامین تربیت غیررسمی در بخش «ویژگی‌ها» نیز ترسیم شد.

این‌که برخی از مضامین در دو جدول تحلیل مضمون مربوط به چیستی و ویژگی‌های تربیت غیررسمی مشترک هستند، امری تصادفی یا ناشی از خطای تحلیلی نیست، بلکه ریشه در نحوه برداشت اندیشمندان از این مفهوم دارد. در بررسی ادبیات موضوع، مشاهده شد که برخی پژوهشگران هنگام تعریف تربیت غیررسمی، بر برخی مؤلفه‌ها تأکید کرده و آن‌ها را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از چیستی این نوع تربیت معرفی کرده‌اند. در مقابل، برخی دیگر همین مؤلفه‌ها را نه به‌عنوان بخشی از تعریف، بلکه به‌عنوان ویژگی‌های خاص تربیت غیررسمی مورد اشاره قرار داده‌اند. این تفاوت رویکردها به این معناست که یک مفهوم می‌تواند در یک چارچوب نظری به‌عنوان عنصر اساسی تعریف یک پدیده مطرح شود، درحالی‌که در چارچوبی دیگر، همان مفهوم به‌عنوان یکی از ویژگی‌های توصیفی آن پدیده در نظر گرفته شود. با توجه به این مسئله، پژوهش حاضر تلاش کرده است ضمن حفظ دقت روش‌شناختی، هر مضمون را در همان جایگاهی تحلیل کند که در ادبیات پژوهشی مطرح شده است؛ بنابراین، وجود مضامین مشترک در دو جدول، نه‌تنها نقصی در تحلیل محسوب نمی‌شود، بلکه نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری مفهومی تربیت غیررسمی و گستردگی برداشت‌های نظری درباره

آن است. این موضوع همچنین بیانگر آن است که برخی مؤلفه‌ها چنان نقشی اساسی در تربیت غیررسمی دارند که هم در تعریف آن و هم در توضیح ویژگی‌های آن جای می‌گیرند، امری که می‌تواند به غنای نظری و چندبعدی بودن این مفهوم در پژوهش‌های آینده کمک کند. علاوه بر تفاوت رویکرد اندیشمندان در تعریف و توصیف تربیت غیررسمی، یکی دیگر از دلایل هم‌پوشانی برخی مضامین در دو جدول، پیچیدگی و ماهیت چندبعدی این مفهوم است. تربیت غیررسمی، برخلاف تربیت رسمی که دارای ساختارهای مشخص و استانداردهای ثابت است، پدیده‌ای انعطاف‌پذیر، متنوع و وابسته به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و فردی است. این امر باعث می‌شود که برخی مؤلفه‌ها نه تنها به عنوان بخشی از تعریف آن، بلکه به عنوان ویژگی‌های عملی و کاربردی آن نیز شناخته شوند. به بیان دیگر، برخی مفاهیم چنان در ذات تربیت غیررسمی تنیده شده‌اند که نمی‌توان مرزی دقیق میان چిستی و ویژگی‌های آن ترسیم کرد. برای مثال، "مادام‌العمر بودن" در برخی تعاریف، ماهیت ذاتی تربیت غیررسمی در نظر گرفته شده، درحالی‌که در برخی پژوهش‌های دیگر، این ویژگی به عنوان یکی از خصوصیات برجسته آن معرفی شده است. چنین وضعیتی در حوزه‌های علمی‌ای که با مفاهیم پویا و سیال سروکار دارند، امری طبیعی است.

پس از طی مراحل پیشین و بررسی چيستی تربیت غیررسمی و تبیین ویژگی‌های آن، به عنوان جمع‌بندی، می‌توان تعریف تربیت غیررسمی مبتنی بر دیدگاه‌های اندیشمندان گوناگون را بدین شرح صورت‌بندی نمود:

«تربیت غیررسمی بخشی از فرایند تربیت است که به شکل مادام‌العمر، عمدی و نظام‌مند، در زمینه‌های مختلف خارج از نظام تربیت رسمی تحقق می‌یابد. این نوع تربیت با محوریت پاسخ‌گویی به نیازهای گوناگون فردی، محلی و نیازهای جامعه، و با مشارکت فعال متولیان و فراگیران در برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و اجرا، صورت می‌پذیرد. تربیت غیررسمی با تأکید بر ارائه آموزش‌های متنوع، مهارت‌محور، نو، منعطف، کاربردی و عملی و منطبق با نیازها و علایق مخاطبین که شامل تمام افراد در سنین مختلف و از گروه‌های جمعیتی مختلف می‌شود، به دنبال آن است تا ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه، بهبود نابرابری‌های اجتماعی، حمایت و توانمندسازی افراد به حاشیه رانده شده، در جهت توسعه مستمر فردی گام بردارد.»

در راستای تحقق اهداف فرایند تربیت به‌طورکلی، لازم است مداخله مؤثر در تربیت غیررسمی و تلاش در جهت ایجاد ارتباط میان این نوع تربیت و تربیت رسمی نمود. بدین

منظور پیشنهاد می‌شود با بررسی دلالت‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، و استفاده از نتایج حاصل از این پژوهش، تلاشی در راستای تبیین چیستی تربیت غیررسمی مبتنی بر اقتضائات بومی تربیت در ایران صورت بگیرد تا در فرایند سیاست‌گذاری‌های کلان تربیتی، مورد استفاده واقع گردد.

منابع

- بخشی خیلگاوانی، و یسعلی (۱۳۹۷). تعریف، ماهیت، اشکال و انواع تعلیم و تربیت غیررسمی. همایش استانی نقش تربیت غیررسمی در تعلیم و تربیت برنامه درسی پژوهش مینا (از ضرورت تا التزام)، رشت. بنیادی سنگده، امین (۱۳۹۷). چیستی، انواع، ویژگی‌ها و اصول تعلیم و تربیت غیررسمی. همایش استانی نقش تربیت غیررسمی در تعلیم و تربیت برنامه درسی پژوهش مینا (از ضرورت تا التزام)، رشت. حسنی، محمد؛ صادق‌زاده، علیرضا (۱۴۰۰). تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی (تربیت مدرسه‌ای). تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- مرزوقی، رحمت‌اله. حیدری، الهام و کشاورز، معصومه (۱۳۹۴). نگاهی به تعلیم و تربیت غیررسمی در ایران و جهان: مفاهیم، ویژگی‌ها و دستاوردها. تهران: آوای نور.
- Almeida, F. S. de, & Morais, J. M. (2023). *Non-formal education as a response to social problems in developing countries*. E-Learning and Digital Media. Advance online publication. doi: 10.1177/20427530241231843.
- Antić, S., & Filipović, M. (2018). *Informal learning from university students' perspective*. Specijalna Edukacija i Rehabilitacija, 17(3), 265-282. doi: 10.5937/specedreh17-17165.
- Beard, A. E., Kim, Y. S., & Gunderman, R. B. (2024). Synergy between formal and informal education. *Current Problems in Diagnostic Radiology*, 53(2), 175-176. Doi :10.1067/j.cpradiol.2024.01.027
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: Practice in postmodernity*. London: Routledge.
- Beddie, F., & Halliday-Wynes, S. (2010). Informal and non-formal learning in vocational education and training. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 4, pp. 240-246). Oxford: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.01585-2.
- Belete, S., Duke, C., Hinzen, H., & Khau, H. P. (2022). Community Learning Centres (CLCs) for Adult Learning and Education (ALE): Development in and by communities. *International Review of Education*, 68(4), 511-533. doi: 10.1007/s11159-022-09954-w

- Benson, L. (1994). *Building learning communities: A guide for educators*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Blaak, M., Openjuru, G. L., & Zeelen, J. (2013). Nonformal vocational education in Uganda: Practical empowerment through a workable alternative. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 88-97. doi: 10.1016/j.ijedudev.2012.02.002.
- Boas, G. (2009). The value of discovery. *Photonics Spectra*, 43(10), 34-36.
- Bratuškins, U., Treija, S., & Babris, M. (2018). Non-formal education in architecture: *Latvian experience*. *Journal of Architecture and Urbanism*, 42(1), 46-51. doi: 10.3846/jau.2018.1843.
- Butviliene, J. (2011). Social context of adult non-formal education. *Filosofija, Sociologija*, 22(2), 195-202. doi: 10.6001/fil-soc.2011.22.4.12.
- Cameron, R., & Harrison, J. (2014). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labor market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 277-309.
- Ćetojević, H. (2023). Evaluation of informal education in higher education. *Noma*, 28(2), 167-180.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Corrales-Herrero, H., & Rodríguez-Prado, B. (2016). La incidencia de la formación en la edad adulta en la empleabilidad de los individuos. *Trimestre Económico*, 83(329), 141-173.
- Cunningham, P. (2006). *Informal learning in the workplace: A study of the characteristics and techniques*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Bhushan, K. (2005). *Dictionary of education*. New Delhi, India: APH Publishing.
- Evans, D. R. (1983). Participation in non-formal education at the local level: Ghana and Indonesia. In J. C. Bock & G. J. Papagiannis (Eds.), *Non-formal education and national development: A critical assessment of policy, research, and practice* (pp. 105-126). New York, NY: Praeger Publishers.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Feldman, D. H. (1988). *Nature's way: A guide to life in the wild*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmes*. London, England: YMCA George Williams College.
- Gazizova, A. I., Siraeva, M. N., & Trofimova, G. S. (2015). Formal and non-formal education means of mastering foreign language skills. *The*

- Social Sciences*, 10(6), 1324–1328. doi: 10.36478/sscience.2015.1324.1328.
- Gendjova, A. (2010). Non-formal and informal education/learning: Development in a historical perspective. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 19(2), 282–290.
- Gilchrist, A. (2004). Working with networks and organisations in the community. In J. R. Jeffs & J. Ord (Eds.), *Principles and practice of informal education: Learning through life* (pp. 78–91). London, England: RoutledgeFalmer.
- Gomolyako, R. (2024). Organization of informal education of youth: On the example of the program «DOZRILI». *Innovative Methodology and Organization of Scientific Research*, 7, 7–12.
- Guzel, Z. T. (2024). An evaluation of personalized online informal education in case of design education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 45–60.
- Handa, S., Pineda, H., Esquivel, Y., Lopez, B., Gurdian, N. V., & Regalia, F. (2009). Non-formal basic education as a development priority: Evidence from Nicaragua. *Economics of Education Review*, 28(4), 512–522. doi: 10.1016/j.econedurev.2009.01.002.
- Harris, J. (2007). Informal learning: A key to understanding community development. *Community Development Journal*, 42(3), 235–249. doi: 10.1093/cdj/bsl002.
- Hendrawijaya, A. T. (2020). The effect of non-formal education mediation on human resources development. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(5), 1–10.
- Holt, J. (1982). *How children fail*. New York, NY: Perseus Books.
- Illeris, K. (2004). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Kalmar, L. (2022). Informalno učenje kao prilika za permanentno obrazovanje nastavnika. *Godišnjak Za Pedagogiju*, 7(1), 49–58.
- Kedrayate, A. (1996). *Non-formal education in Fiji: The potential for primary school-based programmes* (Unpublished doctoral dissertation). University of New England, Armidale, Australia.
- Kedrayate, A. (2012). Non-formal education: Is it relevant or obsolete?. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(4), 11–18.
- Kicherova, M. N., & Trifonova, I. S. (2023). Non-formal education: The review of current studies. *Obrazovanie i Nauka*, 25(6), 9–35.
- Knipprath, H., & De Rick, K. (2014). The economic benefits of adult learning to low-qualified young adults: Do participation and qualification

- decrease the risk of unemployment?. *Vocations and Learning*, 7(2), 229–245. doi: 10.1007/s12186-014-9119-x
- Lindgren, U. (2005). *Informal learning in Europe*. Gothenburg, Sweden: European Association for Education.
- Lohmeyer, B. A. (2020). Informal educational infrastructure: Citizenship formation, informal education, and youth work practice. In M. Peterson, K. H. Lawson, & J. A. Parker (Eds.), *The Palgrave handbook of citizenship and education* (pp. 567–584). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-319-67905-1_30.
- Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2014). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research*, 62, 162–174. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.002.
- Mamaqi, X., Miguel, J., & Olave, P. (2011). Evaluation of the importance of professional competences: The case of Spanish trainers. *On the Horizon*, 19(2), 87–103. doi: 10.1108/10748121111138364.
- Marchuk, L., & Yatsyna, O. (2020). Practices of informal education as a resource for self-realization of self-referential identities in a pandemic and post-pandemic period. *Postmodern Openings*, 11(2), 99–104. doi: 10.18662/po/11.2/160.
- Marques, J. B. V., & de Freitas, D. (2017). Characterization of non-formal education: A literature review. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1199–1212. doi: 10.1590/s1517-9702201704163268.
- Maruyama, H. (2019). Boundaries and dimensions of non-formal education within a strong formal school system in Japan. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 611–630). London, England: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-55783-4_32.
- Morton, M. H., & Montgomery, P. (2012). Empowerment-based non-formal education for Arab youth: A pilot randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 417–425. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.11.008.
- Movmyga, N., Matskevich, Y., Zaveryko, N., Padalka, H., & Kovalchuk, V. (2024). Informal life safety education for students in the context of globalization: Insights from international practices. *Deleted Journal*, 74(6), 46–50.
- Ngaka, W., Openjuru, G., & Mazur, R. E. (2012). Exploring formal and non-formal education practices for integrated and diverse learning environments in Uganda. *International Journal of Diversity in*

- Organisations, Communities and Nations*, 12(4), 1–15. doi: 10.18848/1447-9508/CGP/v12i04/52392
- Nicolas, G. (2015). Overview of historical and political factors affecting parenting practices. In *Contemporary Parenting: A Global Perspective* (pp. 45–67). Palgrave Macmillan.
- Patil, S. D., & Powar, K. P. (2022). Adoption of experiential learning approach for validation of perpetual motion machine of first-kind concept in engineering thermodynamics. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35(2), 44–56. doi: 10.16910/jjet.2022.411
- Paulsen, T. H. (2011). *Supervisory practices in non-formal educational settings as perceived by agricultural education teachers: A national study*. Iowa State University (Doctoral dissertation). Retrieved from Iowa State University Research Online.
- Pek, L. S., Khusni, H. K., & Yob, F. S. C. (2024). Children's literacy skills through non-formal education: A scoping review. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 220–230. doi: 10.5539/jel.v13n2p220
- Radcliffe, D. J., & Colletta, N. J. (1989). Nonformal education. In *Lifelong Education for Adults* (pp. 60-64). Pergamon.
- Ratana-Ubol, A., & Soopunyo, W. (2021). Community network development for integrating education and informal education in schools. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(4), 22–31. doi: 10.1016/j.kjss.2021.07.004
- Rejeki, S., & Srisulistiowati, D. B. (2023). Menciptakan sumber daya manusia berkarakter pada lembaga pendidikan non formal melalui analisis pengembangan dan pengelolaan di Kota Bekasi. *Jurnal Pendidikan Nonformal*, 8(1), 99–115.
- Rodríguez Illera, J. L. (2018). Informal education, everyday life, and tacit learning. *Teoría de la Educación*, 30(2), 58–72. doi: 10.14201/teor.2018.30.2.58
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education: Flexible schools for a flexible people*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Roman, A. F., Balas, C. E., & Cosarbă, E. M. (2023). The influence of student participation on non-formal activities at school performance. In *Students' Well-Being and Teaching-Learning Efficiency During and Post-Pandemic Period* (pp. 159–174). Springer. doi: 10.1007/978-3-030-75556-1_13
- Rose, P. (2007). *NGO provision of basic education: Alternative or complementary service delivery to support access to the excluded?*. Create, Sussex.
- Rutherford, S. (2017). Informal learning: Perspectives, challenges, and opportunities. In *Informal Perspectives, Challenges, and Opportunities* (pp. 5–19). Routledge.

- Savenye, W. C. (2014). Perspectives on the assessment of educational technologies for informal learning. In *Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition* (pp. 134–145). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-01643-2_9
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: A typology of learning situations. In *New Approaches to Lifelong Learning* (pp. 1–17). Toronto: OISE/University of Toronto.
- Schwier, R. A., & Seaton, J. X. (2013). A comparison of participation patterns in selected formal, non-formal, informal, online learning environments. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(1), 1–15. doi: 10.21432/T2DJ16
- Shapiro, J. (2011). *Environmental quality and non-formal education in Peru*. American University School of International Service Global Environmental Policy.
- Slovenko, K., & Thompson, N. (2016). Social pedagogy, informal education, and ethical youth work practice. *Ethics and Social Welfare*, 10(3), 220–236. doi: 10.1080/17496535.2016.1190502.
- Smith, M. K. (2001). Informal education. In *Encyclopedia of Informal Education*. www.infed.org
- Smith, P. (1965). *Philosophy of Education*. USA: Harper and Row.
- Tabor, J. (2014). Place of non-formal education in the career-building process. *Polish Journal of Management Studies*, 10(1), 157–167.
- Tudor, S. L. (2018). The valorification of students' competences learned in non-formal and informal environments. In *Proceedings of the 10th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence, ECAI 2018* (pp. 74–80).
- Turner, C. (2006). Informal learning and its relevance to the early professional development of teachers in secondary schools in England and Wales. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 37–50. doi: 10.1080/13674580500200140.
- Van der Meer, L. (2022). Informal learning for lifelong success. *International Journal of Educational Research*, 60(3), 212–226. doi: 10.1016/j.ijer.2022.03.003
- Votava, P. (2018). The development and understanding of the concept of 'experience' in John Dewey's theory of experientia Caritas et Veritas. *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 500–515.
- Wardrip, P. S., & Ryoo, J. (2020). The role of educational technology in informal learning environments: Making and tinkering. In *Proceedings of the 10th International Conference on Education Technology* (pp. 505–518). Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-030-26901-9_50

- Wéyér, F. (2009). Non-formal education, out-of-school learning needs, and employment opportunities: Evidence from Mali. *Compare*, 39(1), 105–122. Doi: 10.1080/03057920802704116
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Yero, J. L. (2019). Exploring the foundations of informal learning. In *Schools and Informal Learning in a Knowledge-Based World* (pp. 34–50). Springer.
- Zhelyazkova-Teya, T. (2022). The philosophical foundations of pedagogy of informal education. *Pedagogical Sciences Review*, 31(4), 385–395.