

فهم جامعی از یادگیری آدمی

هر فرایندی که در موجودات زنده به تغییر توان پایدار می‌انجامد یادگیری نامیده می‌شود.



هر فرایندی که در موجودات زنده به تغییر توان پایدار می‌انجامد یادگیری نامیده می‌شود.

به گزارش خبرگزاری مهر، اواخر دهه ۱۹۷۰ ناد ایلریس در منطقه اسکاندیناوی به خاطر پیشرفت کاری بر روی پروژه مطالعاتی در زمینه نظری و کاربردی {عملی} به خوبی شناخته شده بود. در این کار، نظریه یادگیری، عمدتاً با ترکیب رویکرد ژان پیاژه به یادگیری و آنچه که "نظریه انتقادی" نامیده شده، برپایه مکتب امریکایی-آلمانی فرانکفورت که به طور اساسی روان‌شناسی فرویدی را با جامعه‌شناسی مارکسیستی مرتبط کرد، به کار برده شد. در دهه ۱۹۹۰ ایلریس به ریشه‌های نظری یادگیری‌اش بازگشت، در این هنگام برای فهم کلی یادگیری، که نخستین بار در "سه بعد یادگیری" ارایه گردید، و پس از آن به طور کامل در "چگونه یاد می‌گیریم: یادگرفتن و یادنگرفتن در مدرسه و پیرامون" عرضه شد، درگیر بسیاری از رویکردهای نظری دیگر شد. نوشته پیش رو ایده‌های اصلی این برداشت را نشان می‌دهد و ویرایشی بر ساخته از سخنرانی‌ای است که ایلریس در همایشی در کپنهاک در سال ۲۰۰۶، هنگام انتشار "ما چگونه یاد می‌گیریم" به زبان دانمارکی انجام داد. این مطلب پیش از این به زبان انگلیسی چاپ نشده بوده است.

این مطلب توسط الهام فخاری ترجمه و در سایت انسان‌شناسی و فرهنگ منتشر شده بود که شما را به مطالعه آن دعوت می‌کنیم.

پیش‌زمینه و مفروضه‌های اساسی

از دهه‌های آخر قرن ۱۹ نظریه‌ها و برداشت‌های بسیاری در مورد یادگیری ارائه شده‌اند. این‌ها زاویه‌های گوناگون، خط‌مشی‌های شناخت‌شناسانه (معرفت‌شناسانه) متفاوت و مضمون‌های بسیار ناهم‌بندی داشته‌اند. برخی از آنان مغلوب دانش جدید یا استانداردهای تازه شده‌اند، ولی در کل امروزه ما نمایی از یک گوناگونی زیاد در رویکردهای نظریه‌ای یادگیری و بر ساخت‌ها داریم که در بازار جهانی دانشگاهی تاحدی سازگار و تاحدی قابل رقابت هستند. ایده‌ی اساسی رویکردی به یادگیری که در این فصل عرضه شده این است که برپایه انتخاب گسترده‌ای از بهترین این بر ساخته‌ها نظریه‌ای بسازیم و بصیرت‌ها و چشم‌اندازهای تازه‌ای بیافزاییم و در این مسیر فهم یا چارچوبی کلی که بتواند دید جامع و به‌روزی در این زمینه ارائه کند، را توسعه دهیم.

یادگیری به‌طور کلی می‌تواند چنین تعریف شود که: **هر فرایندی که در موجودات زنده به تغییر توان پایدار می‌انجامد و فقط به بلوغ یا رشد زیست‌شناختی مربوط نیست (ایلریس، ۲۰۰۷).** من عامدانه و محتاطانه این گزاره‌بندی بسیار باز را انتخاب کرده‌ام چون مفهوم یادگیری دربردارنده مجموعه‌ای بسیار گسترده و پیچیده از فرایندهاست و فهم جامع یادگیری تنها موضوعی درمورد ماهیت فرایند یادگیری به تنهایی نیست. این فهم جامع باید همه شرایطی که اثرگذارند و از فرایند اثر می‌پذیرند را دربربگیرد. شکل ۱ حوزه‌های اصلی که در یادگیری درگیر هستند و ساختارها و رابطه‌های متقابل آن‌ها را نشان می‌دهد.

در صدر پایه‌های نظریه‌ی یادگیری برای نمونه حوزه‌هایی از دانش و فهم را که به باور من، باید زمینه‌ساز تحول بر ساخت نظریه‌ی فراگیر و مرتبط باشد را قرار داده‌ام. این بخش دربردارنده همه‌ی زمینه‌سازهای روان‌شناختی، زیست‌شناختی، و اجتماعی است که در هر یادگیری دخالت دارند. بخش زیر آن، بخش مرکزی، خود یادگیری، دربردارنده فرایند و ابعادش، گونه‌ها و تیپ‌ها، و موانع یادگیری که به نظر من مولفه‌های اصلی در فهم یادگیری هستند، را شرح می‌دهد. چنین زمینه‌سازهای بیرونی و درونی ویژه‌ای هستند که نه تنها اثرگذارند بلکه به‌طور مستقیم در یادگیری دخالت دارند. و در پایان، کاربردهای ممکن از یادگیری هم درکار شده‌اند. اکنون من در این پنج حوزه بحث، و بر برخی از مهم‌ترین جنبه‌های هر کدام تاکید خواهم کرد.

دو فرایند اساسی و سه بعد یادگیری

نخستین شرط مهم که باید در نظر گرفته شود این است که کل یادگیری دلالت بر آمیختگی دو فرایند بسیار متفاوت، به نام فرایند تعامل بیرونی بین یادگیرنده و محیط اجتماعی-فرهنگی-یادداشتی و یک فرایند روان‌شناختی درونی از تعادل‌یابی و مشوق دارد.

بسیاری از نظریه‌های یادگیری تنها دربردارنده یکی از این فرایندها هستند، این که کدام مسیر به این معنا نیست که نادرست یا بی‌ارزش باشند، چنان که هر فرایند می‌تواند به طور جداگانه مورد مطالعه قرار گیرد. با این همه به این معناست که این‌ها هر یک به تنهایی نمی‌توانند کل حوزه یادگیری را پوشش دهند. چنین چیزی به طور نمونه درمورد نظریه‌های یادگیری رفتارگری سنتی و شناختی که تنها بر فرایند روان‌شناختی درونی کتمرکز هستند، بیان شود. به همین میزان چنین نکته‌ای را درباره‌ی برخی از نظریه‌های برجسته‌ی یادگیری اجتماعی امروزی که برخی اوقات در تضاد آشکار با مورد قبلی، توجه را به فرایند تعامل بیرونی به تنهایی کشانده‌اند، می‌توان گفت. با این هم، به نظر می‌رسد که هر دو فرایند باید به‌طور فعالانه‌ای در کار باشند تا هر گونه یادگیری رخ دهد.

هنگام بر ساختن مدل در زمینه یادگیری (شکل ۲)، با ترسیم فرایند تعامل بیرونی به عنوان یک پیکان دوتایی عمودی بین محیط، که زیرساخت کلی است و از این‌رو در پایه قرار گرفته، و فرد که یادگیرنده خاص است و به همین دلیل در صدر قرار گرفته، کار را

آغاز کردم.

سپس فرایند اکتساب {درون سازی} روان شناختی را به صورت یک پیکان دوسویه دیگر افزودم. این فرایندی درونی از یادگیرنده است و از این رو باید در قطب بالایی فرایند تعامل قرار داشته باشد. پس این فرایندی از اثر متقابل پیوسته‌ای بین دو کنش روان شناختی برابر دست‌اندرکار در هر یادگیری، به نام کارکرد مدیریت محتوای یادگیری و کارکرد تشویق تأمین‌کننده و هدایت‌کننده انرژی ذهنی لازم که فرایند را به پیش می‌برد، است. پس پیکان دوسویه از فرایند اکتساب به طور افقی در بالای فرایند تعامل بین دو قطب محتوا و مشوق قرار گرفته و باید تأکید کرد که پیکان دوسویه به معنای این است که دو کارکرد همواره درگیر و غالباً به شیوه‌ای پیوسته هستند.

چنان که دیده می‌شود، اکنون پیکان‌های دو سویه می‌توانند یک حوزه سه‌گوشه را بین سه زاویه رقم بزنند. این سه زاویه سه جنبه یا بعد از یادگیری را ترسیم می‌کنند، و این مدعای کانونی از فهم این که همه‌ی یادگیری‌ها همیشه متضمن این سه بعد هستند، است.

محتوا آن‌چه را که یاد گرفته می‌شود معلوم می‌کند. چنین چیزی معمولاً نه تنها به عنوان دانش‌ها یا مهارت‌ها توصیف می‌شود، بلکه بسیاری چیزهای دیگر از جمله نقطه‌نظرات، بینش‌ها، معنا، نگرش‌ها، ارزش‌ها، روش‌های رفتار، شیوه‌ها، راهبردها، و از این دست می‌توانند به عنوان محتوای یادگیری در نظر گرفته شوند و در ساختن فهم و توان یادگیرنده دخالت داشته باشند. تلاش یادگیرنده برای بر ساختن معنا و توانایی دست و پنجه نرم کردن با چالش‌های زندگی انجام می‌شود و از این رو یک کارآمدی فردی کلی تحول می‌یابد.

بعد مشوق به انرژی ذهنی اشاره دارد و روشن می‌کند این انرژی ذهنی برای رخ دادن فرایند یادگیری لازم است. این دربردارنده مولفه‌هایی مانند احساس‌ها، عواطف، انگیزه‌ها، و اراده است. کارکرد نهایی آن حفظ تعادل ذهنی هشیارانه‌ی یادگیرنده است و برای همین به طور هم‌زمان و چندمتغیره به عنوان یک حساسیت شخصی توسعه می‌یابد.

این دو بعد همیشه توسط درون‌داده‌هایی از فرایندهای تعاملی و مرتبط در فرایند درونی تعادل‌یابی و اکتساب برانگیخته می‌شوند. بنابراین محتوای یادگیری، به عبارتی، همواره با مشوق نامعلوم مرتبط است، برای نمونه بهر حال یادگیری برخاسته از آرزو، علاقه، نیاز یا اجبار است. متقابلاً مشوق‌ها همه از محتوا اثرپذیرند، برای نمونه اطلاعات جدید می‌توانند شرایط مشوق را تغییر دهند. بسیاری از روان‌شناسان از چنین ارتباط نزدیکی میان آن‌چه شناختی و عاطفی نامیده شده، آگاه بوده‌اند (مانند ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ فورت، ۱۹۸۷)، و اخیراً نورولوژی پیشرفته ثابت کرده هر دو حوزه {بعد} همیشه در فرایند یادگیری دخالت دارند مگر در مواردی که آسیب بسیار شدید مغزی رخ داده باشد (داماسیو، ۱۹۹۴).

بعد تعامل محرک‌های آغازکننده فرایند یادگیری را فراهم می‌سازد. چنین چیزی ممکن است به صورت ادراک، انتقال، تجربه، تقلید، فعالیت، مشارکت و مانند اینها رخ دهد (ایلیس، ۲۰۰۷: ۱۰۰). این یکپارچگی‌ای فردی در ارتباطها و جامعه پدید می‌آورد و لذا شخصیت اجتماعی یادگیرنده را می‌سازد. با این همه این ساختن الزاما در دو بعد دیگر به وقوع می‌پیوندد.

پس سه گوشه این که چه ممکن است توصیف شود را به عنوان حوزه تأکید یادگیری در کل، و در هر رخداد یادگیری خاص یا فرایند یادگیری که بین توسعه کارآمدی، حساسیت، و اجتماعی‌بودن گسترش داده‌شده-که البته جنبه‌های عمومی از چیزی هستند که ما شایستگی می‌نامیم- ترسیم می‌کند.

همچنین اهمیت دارد که در نظر داشته باشیم هر بعد همانقدر که جنبه‌ی ذهنی دارد جنبه‌ی بدنی هم دارد. در واقع یادگیری با بدن آغاز می‌شود و در مغز، که البته بخشی از بدن است رخ می‌دهد و تنها تاحدودی جنبه ذهنی به عنوان یک ویژگی جداشده ولی هرگز محدوده یا کارکرد مستقلی نیست (پیاز، ۱۹۵۲).

نمونه‌ای از زندگی روزمره

برای نشان دادن این که چگونه مدل می‌تواند درک شود و به کار رود، مثالی از زندگی روزمره از زندگی مدرسه‌ای متداول را ارایه خواهم داد (که به این معنا نیست که مدل فقط شامل یادگیری مدرسه‌ای است).

در خلال درس شیمی در کلاس، آموزشیار در حال توضیح یک فرایند شیمیایی است. انتظار می‌رود دانش‌آموزان گوش دهند و احياناً پرسش‌هایی بپرسند تا اطمینان حاصل شود که توضیحات را به درستی فهمیده‌اند. البته دانش‌آموزان در فرایند تعاملی درگیر شده‌اند. ولی در همان زمان از آنان انتظار می‌رود چیزی را که آموزشیار تدریس می‌کند دریابند یا بیاموزند برای نمونه بین چیزی که تدریس می‌شود با چیزی که آموخته‌اند به طور روان شناختی ارتباط برقرار شود. نتیجه باید این باشد که آنها بتوانند چیزی را که به ایشان درس داده‌شده به یاد بیاورند و در شرایط مشخص قادر به بازتولید، بکارگیری و درگیر شدن با آن در یادگیری بیش‌تر باشند.

ولی گاهی، یا برای برخی دانش‌آموزان، فرایند یادگیری به این گونه فرض شده رخ نمی‌دهد و اشتباه‌ها یا از خط خارج شدن‌هایی به شیوه‌های بسیار متفاوتی ممکن است پدید آیند. چه بسا که تعامل کار نمی‌کند چون توضیح آموزگار به اندازه کافی خوب نیست یا حتی غیرمرتبط است، یا ممکن است در موقعیت مزاحمت‌هایی وجود داشته باشند. در این صورت توضیح تنها به صورت ناقص یا نادرست برداشت می‌شود و نتیجه یادگیری نابسند خواهد بود. ولی ممکن هم هست فرایند اکتساب دانش‌آموز مثلاً به دلیل کمبود تمرکز نابسند باشد و این منجر به کاستی در نتیجه‌ی یادگیری خواهد شد. یا ممکن است خطاها یا کمبودهایی در یادگیری قبلی برخی دانش‌آموزان باشد که آن‌ها را ناتوان از فهمیدن توضیحات آموزگارو البته یادگرفتن چیزی که تدریس می‌شود، می‌کند. چنین چیزی بیش‌تر نشان‌دهنده آن است که اکتساب تنها یک موضوع شناختی نیست. حوزه یا کارکرد دیگر هم علاقه‌ها، به حرکت درآوردن انرژی ذهنی در موردشان مثلاً بعد مشوق درگیر است که بازخورد (نگرش)

دانش‌آموزان به یادگیری قصدشده در نظر گرفته می‌شود. در موقعیتی مدرسه‌ای تمرکز بر محتوای یادگیری است؛ مورد گفته شده درباره فهم دانش‌آموزان از ماهیت فرایند شیمیایی در نظر گرفته شده است. با این همه کارکرد تشویقی هنوز هم پابرجاست، مثلاً این که موقعیت چگونه تجربه می‌شود، چه ترکیبی از احساس‌ها و انگیزش‌ها درگیر هستند، و البته ماهیت و قوت انرژی ذهنی که فعال شده است. ارزش و دوام نتیجه {دستاورد} یادگیری قویا با بعد تشویقی فرایند یادگیری در پیوند است. با این همه، هر دوی محتوا و مشوق به طور قطع به فرایند تعامل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی-فرهنگی-مادی وابسته‌اند. اگر تعامل در درس شیمی برای دانش‌آموزان مناسب و قابل قبول نباشد، یادگیری آسیب خواهد دید، یا ممکن است چیزی کاملاً متفاوت، برای نمونه اثری منفی از آموزگار، از دیگر دانش‌آموزان، از موضوع، یا از موقعیت مدرسه به طور کلی، یادگرفته شود.

Illeris (۲۰۰۹). A Comprehensive Understanding of Human Learning, in Illeris, K. (۲۰۰۹). *Contemporary Theories of Learning*, London: ro