

اهداف یاد

ذهن به منزله مخزن دانش
یا نظامی شناختی

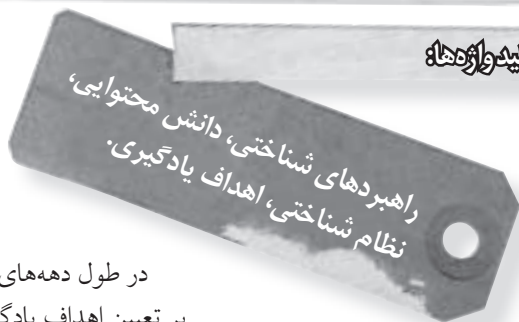


دکتر محمود تلخابی

اشاره

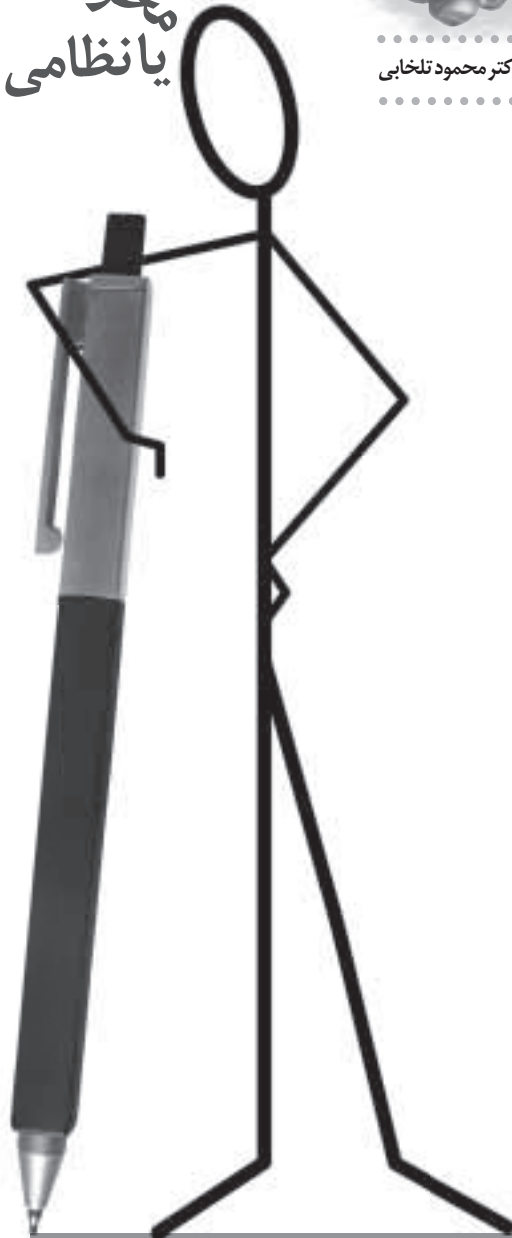
از آنجا که در دهه‌های اخیر، در محافل تربیتی کشورمان، بر مفاهیم و اصطلاحاتی مانند یادگیری برای یادگیری، تأکید شده است، در این مقاله، جایگاه و نسبت میان مهارت‌ها و دانش محتوایی بررسی می‌شود. طرفداران یادگیری برای یادگیری، آموزش راهبردها و مهارت‌های تفکر را به دلیل سرعت فزاینده تولید دانش در اولویت قرار می‌دهند، در حالی که دانش محتوایی برای استفاده از مهارت‌ها بسیار ضروری است. از این رو، در این جا چگونگی تصمیم‌گیری درباره اهداف یادگیری، بر اساس تعارض میان دو رویکرد، بررسی می‌شود.

کلیدواژه‌ها



در طول دهه‌های اخیر، دو سنت بر تعیین اهداف یادگیری تأثیر داشته است؛ سنت نخست که بر مهارت‌ها و ویژگی‌های عمومی تأکید داشته و مدارس را در جهت آموزش راهبردهای شناختی و یادگیری برای یادگیری هدایت کرده است، بر اصلی تربیتی اشاره دارد که «مدارس باید دانش‌آموزان را برای دنیای به سرعت در حال تغییر آماده کنند». پیامد این اصل برای اهداف تعلیم و تربیت این است که باید بر ویژگی‌های شخصی مانند مهارت‌ها، نگرش‌ها، و ارزش‌ها تأکید کرد. بنابراین، از اهمیت دانش،

نشان می‌دهد که توصیف ذهن به منزله مخزن دانش، مورد تردید است. در واقع، رویکرد شناختی، برخلاف دیدگاه سنتی، داشتن ذهن را به معنای داشتن نظام شناختی تلقی کرد. همان‌گونه که قبلاً نیز اشاره شد، تلقی ما نسبت به نوع رابطه میان ذهن و دانش، بر تصمیمات تربیتی تأثیر خواهد گذاشت. از این رو، در این جا دو نگاه متفاوت به اهداف یادگیری - که تحت تأثیر نسبت میان ذهن و دانش است - بررسی می‌شود.



سراغاز

در گفتار پیش، نسبت میان ذهن و دانش بررسی شد. شواهدی که دانشمندان علوم شناختی ارائه کرده‌اند،



کیری

رویکرد شناختی،
ذهنمندی را به معنای
داشتن نظام شناختی
تلقی می کند



نخواهد داد. بنابراین به نظر می رسد، در جست و جوی اهداف یادگیری، شاید راه حل، تلفیق دو سنت فوق باشد.

اهداف یادگیری در جامعه دانشی

در جامعه دانشی، نمی توان اهداف یادگیری را براساس مفاهیم دانش مسلم موجود تدوین کرد. برخلاف نگاه روان شناسی عامه که اهداف یادگیری را براساس مفاهیم دانشی و متناسب با رشد سنی دانش آموزان تعیین می کند، رویکرد شناختی دو نکته بسیار مهم را در مرکز توجه خود قرار می دهد: نکته اول این است که دانش به منزله موضوعات خارج از ذهن افراد، این ویژگی را دارد که به واسطه کار روی آن، می توان آن را اصلاح کرد و در فرایند همیارانه و طی گفت و گوی مؤثر، به خلق آن پرداخت. بنابراین، دانش آموزان به جامعه ای تعلق خواهند داشت که در آن افراد به اصلاح و ساختن دانش می پردازند. از این رو لازم است، فرهنگ زندگی در چنین جامعه ای را بیاموزند. اما نکته دوم، به تناقض بین آموزش مهارت ها، و یادانش محتوایی ناظر است. در راستای مناقشه مذکور، شاهد دو موضع گیری متفاوت نزد صاحب نظران هستیم: گروهی که اهمیت را به دانش محتوایی می دهند

بر محتوا، تحت تأثیر تلاش های نظام تعلیم و تربیت، در راستای یادگیری همراه با فهم، به دست آمده است. در واقع، وقتی دانش آموزان به فهم عمیق مطالبی نائل می شوند، مهارت هایی مانند تخیل، همیاری، حل مسئله و ارتباط را به کار می گیرند [برایتر، ۲۰۰۲].

اهمیت دانش

استدلال رویکرد اخیر، بر مجموعه ای از شواهد پژوهشی مبتنی است. این گروه از پژوهش ها نشان می دهند، مهارت فرد در تمامی زمینه ها - عملی و فکری - بیشتر به دانش او در آن زمینه و میزان آشنایی او با مسائل و وسایل وابسته است تا به توانایی ذهنی عمومی او [کای و گلستر، ۱۹۸۸]. بنابراین به نظر می رسد، هدف اساسی یادگیری را نمی توان صرفاً به آموزش مهارت ها و راهبردهای شناختی محدود کرد، زیرا بدون دانش محتوایی عمیق، گویی ماشین تفکر آدمی، راه به جایی نخواهد برد. با این حال، دشواری دیگر این است که تصور شود با پر کردن ذهن دانش آموز از دانش، می توان او را برای زندگی آماده ساخت. اما بدون توانایی هایی شناختی، انبوه دانش موجود در انبار ذهن افراد، امکان پرداختن به مسائل گوناگون زندگی را

به دلیل این که به سرعت در حال کهنه شدن است، کاسته می شود. [برایتر و اسکار داملیا]. استدلال سنت اول آن است که برای یادگیرنده مادام العمر بودن، آموزش راهبردها و مهارت های یادگیری حائز اهمیت اساسی است، زیرا محتوای موجود در کتاب های درسی به سرعت کهنه می شوند. وقتی مربیان این اصطلاح را به کار می برند، ظاهراً به چیزی بیش از این واقعیت آشکار اشاره دارند که مردم در سرتاسر زندگی به یادگیری ادامه می دهند. به نظر می رسد، این اصطلاح حاکی از تعهد مادام العمر است: تعهدی که شخص برای یادگیری دارد؛ به این معنا که شخص دارای اهداف متعالی است؛ هدف هایی که برنامه زندگی و هدف های یادگیری را مدیریت می کنند. بنابراین فراگیرنده مادام العمر، ظاهراً چیزی بیش از کنجکاوی و تمایل شوق انگیز به مطالعه خواهد داشت؛ حتی چیزی بیش از یک درگیری جدی به برخی از موضوعات درسی. یادگیرنده مادام العمر، یادگیری را بخشی ارزشمند از زندگی تلقی می کند و سایر فعالیت ها خود را در مسیر یادگیری قرار می دهد [برایتر و اسکار داملیا، ۱۹۸۹]. اما سنت دوم، اهمیت دانش محتوایی ژرف را در کانون توجه خود قرار می دهد. تأکید



ژرف معطوف است؛ و سرانجام در سطح سوم، اهداف یادگیری به ساختن دانش ناظر است که در آن فراگیرندگان در درون فرهنگ خلق دانش با استفاده از مهارت‌های کسب شده (در سطح اول)، به کار روی محتوای دانشی (اهداف سطح دوم) می‌پردازند.

بدین سان، با تغییری که در نگاه به اهداف یادگیری روی می‌دهد، بازنگری در کار اصلی دانش‌آموزان در مدرسه - یادگیری - ضروری به نظر می‌رسد. از این رو در گفتار بعدی، این پرسش را مایه تأمل قرار خواهیم داد که «آیا کار اصلی دانش‌آموزان در مدرسه یادگیری است؟»

و تمامی تصمیمات تربیتی، از جمله اهداف یادگیری را براساس مفاهیم دانشی معین می‌کنند؛ اما دسته دوم کسانی هستند که از دهه ۸۰ میلادی، بر اهمیت راهبردها و مهارت‌ها تأکید داشته و به دلیل سرعت تولید دانش و ناتوانی مدارس در به روز نگاه‌داشتن خود، ارزش آموزش دانستن‌ها را فرو کاسته و به جای آن بر آموزش مهارت‌ها و راهبردها تأکید کرده‌اند. این گروه با تمرکز بر مهارت‌های موردنیاز قرن بیست و یکم - از جمله مهارت‌های تفکر - اذعان می‌دارند که تعلیم و تربیت با توسعه چنین قابلیت‌هایی می‌تواند به تربیت شهروندانی مبادرت کند که قادرند بر مسائل اساسی زندگی خود غلبه کنند. اما موضع جدید علوم شناختی، با تکیه بر یافته‌های پیوندگرایان، هر دو گرایش را خام و نابسند معرفی می‌کند. به این معنا که نه مهارت‌ها و راهبردها شایستگی غلبه بر مسائل را به وجود می‌آورند (زیرا حل مسئله نیازمند دانش محتوایی است) و نه دانش صرف بدون مهارت‌های تفکر (از قبیل استدلال، استنباط، تحلیل، انتقاد و ...) به نتیجه می‌رسد. بنابراین، عقل سلیم حکم می‌کند در واکنش به پیامدهای متفاوت گروه اول که به آموزش مهارت‌ها و قابلیت‌های عمومی تأکید دارند، و گروه دوم که براساس پژوهش‌های یادگیری شناختی، به دانش محتوایی ژرف توجه می‌کنند، هر دو را بپذیریم.

در این راستا به نظر می‌رسد، برای آموزش راهبردهای شناختی (مهارت‌های تفکر)، لازم نیست آن‌ها را از دانش جدا سازیم. زیرا ویژگی

اندیشه‌ورزی مشخصه‌ای شخصیتی است و در رشد این خصیصه، دانش کسب شده از مطالعه «اندیشه مهم»، نقشی اساسی دارد. بنابراین، هم‌چنان که برایتر و اسکاردامالیا یادآوری می‌کنند، چنین تصور می‌شود که تلقی از اندیشه‌ورزی به مثابه نوعی مهارت^۴، تحت تأثیر تسلط رفتارگرایی و هدف‌های رفتاری بوده است.

سطوح اهداف یادگیری

در هر حال، چنان‌چه با این رویکرد تلفیقی موافقت کنیم. برای تصمیم‌گیری درباره اهداف یادگیری، ناگزیریم به دو الزام متعهد شویم: نخست، اهمیت توسعه شخصی برای استفاده از مهارت‌ها و راهبردها؛ و دوم، توسعه آگاهی نسبت به دانش محتوایی عمیق. بدین ترتیب، تدوین اهداف یادگیری، با نظر به دو نکته فوق، و نسبت میان آن‌ها، امکان‌پذیر خواهد شد. بنا بر الزامات فوق، **اهداف یادگیری را می‌توان در سه سطح طبقه‌بندی کرد: سطح اول، اهدافی که بر یادگیری برای یادگیری تأکید دارند.** این اهداف بر جنبه‌های شخصی مانند اندیشه‌ورزی توجه می‌کنند. این سطح، فارغ از الزامات محتوایی و در دنیای موضوعات نمادین و به صورت کار ذهنی انجام می‌شود؛ در سطح دوم، **اهداف یادگیری به محتوای دانشی**

پی‌نوشت

1. lifelong learner
2. Chi & Glaser
3. knowledge society
4. skill

منابع

1. Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene. (1989). Intentional Learning as a goal of instruction. Retrieved December 20, 2009, from Institute for knowledge innovation and technology: <http://www.ikit.org/fulltext/1989intentional.pdf>
2. Bereiter, C. (2002). Education in a knowledge society. In B. Smith (Ed.), Liberal education in a knowledge society (pp. 11-34). Illinois: Carus Publishing Company.
3. Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene. (in press) Fixing Humpty-Dumpty: Putting Higher-Order Skills and Knowledge Back Together, Institute for Knowledge Innovation and Technology.
4. Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. (Ed.). (1988). The nature of expertise. Hillsdale, NJ: Erlbaum.