

الگوی پرکسیس سه‌گانه: هسته یادگیری کارآفرینانه در آموزش کارآفرینی

سعید غلامرضایی

دانشگاه لرستان

ابوالقاسم شریف زاده

دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان

sharifsharifzadeh@gmail.com

چکیده

امروزه آموزش کارآفرینی در تمامی حوزه‌ها، از جمله آموزش مهندسی در حال گسترش است. آموزش کارآفرینانه در پی فراهم‌سازی شرایط وقوع یادگیری کارآفرینانه بوده است. از اینرو، کیفیت، اثربخشی و کارایی جریان‌های آموزش کارآفرینی به کم و کیف وقوع یادگیری کارآفرینی یا تغییر نسبتاً پایدار، نهادینه و متوازن (در ابعاد دانشی و شناختی، بینشی، نگرشی و روانی، و مهارتی) در رفتار فراگیران در راستای کارآفرین بودن و کارآفرین شدن بستگی دارد. بواقع آموزش کارآفرینی در صورتی اثربخش و کارا خواهد بود که به یادگیری کارآفرینانه منجر شود. حرکت در راستای آموزش کارآفرینانه برای گذر از چالش‌ها و مسایل متعارف و مژمن نظام‌های آموزش عالی از یک‌سو و بهره‌گیری از قابلیت‌ها و دستاوردهای آموزش کارآفرینی جهت بهبود این نظام‌ها از سوی دیگر، نیازمند برنامه‌ریزی سیستمی و در نظر گرفتن تمامی جوانب امر و ملزومات آموزش کارآفرینی و یادگیری کارآفرینانه است. در این مقاله تلاش شده است با رویکردی نظری - مفهومی، الگوی پرکسیس سه‌گانه بسان هسته یادگیری کارآفرینانه در آموزش کارآفرینی معرفی شود و استلزامات آن برای تلفیق کارآفرینی در نظام‌های آموزشی، از جمله در حوزه آموزش مهندسی تبیین شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش کارآفرینی، یادگیری کارآفرینانه، الگوی پرکسیس سه‌گانه

مقدمه

فرآیندهای یاددهی - یادگیری، محور کارکردی نظام‌های آموزشی به شمار می‌آیند و همواره کلیت نظام آموزشی و رویکردهای به‌سازانه مورد نظر در راستای فراهم‌سازی فضای مساعد برای تسهیل یادگیری به عنوان عنصر اساسی تحقق هدف‌های نظام آموزشی نظیر ارتقای قابلیت‌ها و شکل‌دهی صلاحیت‌های دانش‌آموختگان و در کل، پرورش سرمایه انسانی توانمند و کارآفرین عمل می‌نمایند. آموزش کارآفرینانه نیز از این قاعده مستثنی نیست و اصولاً محوریت تلفیق کارآفرینی در نظام آموزشی، به‌سازی فرآیند یادگیری مبتنی بر مفهوم و انگاره یادگیری کارآفرینانه است. در این خصوص از تلفیق کارآفرینی در نظام‌ها و فرآیندهای آموزشی انتظار می‌رود که تغییر ماهیت فرآیند متعارف یاددهی - یادگیری و پیاده‌سازی عملی مفهوم یادگیری کارآفرینانه را در پی داشته باشد. از این‌رو، همزمان با مطرح شدن آموزش کارآفرینانه و جهت‌دهی فعالیت‌های آموزشی به سمت‌وسوی کارآفرینی، مقوله یادگیری کارآفرینانه نیز مورد توجه قرار گرفته است؛ چنانکه می‌توان در پرتو راهبرد آموزش کارآفرینی و فرآیند یاددهی - یادگیری برآمده از آن، نوعی گذار از الگوی تعلیمی متعارف به الگوی کارآفرینانه را شاهد بود.

آموزش کارآفرینانه در پی فراهم‌سازی شرایط وقوع یادگیری کارآفرینانه جهت تحقق هدف توسعه صلاحیت‌های کارآفرینی فراگیران است. همانند تمامی فرآیندهای آموزشی دیگر، آموزش کارآفرینی بر محوریت یاددهی - یادگیری و تسهیل شرایط یادگیری استوار است. از این‌رو، کیفیت، اثربخشی و کارایی جریان‌های آموزش کارآفرینی به کم و کیف وقوع یادگیری کارآفرینی یا تغییر نسبتاً پایدار، نهادینه و متوازن (در ابعاد دانشی و شناختی، بینشی، نگرشی و روانی، و مهارتی) در رفتار فراگیران در راستای کارآفرین بودن و کارآفرین شدن بستگی دارد. بواقع آموزش کارآفرینی در صورتی اثربخش و کارا خواهد بود که به یادگیری کارآفرینانه منجر شود.¹ یادگیری کارآفرینانه به لحاظ ماهیت، دستاوردها و شرایط و ملزومات تحقق، نظیر روش‌های آموزشی تسهیل‌کننده، وظایف آموزشگر و فراگیر، محیط آموزشی و غیره مقتضیات خاص خود را می‌طلبد و به نوعی برداشت‌های متعارف از یادگیری متفاوت است. با توجه به محوریت یادگیری کارآفرینانه در آموزش کارآفرینی در ادامه تلاش شده است تا مفاهیم و گونه‌های یادگیری کارآفرینانه و ملزومات تحقق آن بر مبنای الگوی پراکسیس سه‌گانه تبیین شود.

یادگیری تجربی: محور پراکسیس سه‌گانه

تمام صور آموزش، از جمله آموزش کارآفرینانه با هدف فراهم‌سازی زمینه رشد متوازن شایستگی‌های آموزش‌گیرندگان در جریان فرآیند یاددهی - یادگیری به انجام می‌رسند. در این بین، اهمیت بخشی به ابعاد عملی در کنار ابعاد نظری و شالوده آموزش عملگرا در فلسفه پراگماتیسم² و نظریات فلسفه‌ورزان مکتب امریکایی نظیر ویلیام جیمز، چارلز ساندرز پیرس، جورج مید، جان دیویی، کویین و لویییس³ و... مبتنی بر پنداره کلی "استواربودن معنا و حقیقت و ارزش یک ایده یا گزاره بر پیامدهای عملی مشاهده‌پذیر⁴ بجای هر چیز متافیزیکی" ریشه دارد.

از بین الگوها و مفاهیم رایج، پراکسیس⁵ که برهمکنش دیالکتیک‌وار ابعاد نظری و عملی در آموزش را بازتاب می‌دهد، یکی از الگوهای تبیین‌کننده یادگیری و آموزش عملی به شمار می‌رود که در یک برهه‌ی زمانی از سوی پائولو فریر (Freire, 1985, 1970) با عاریت از ادبیات مارکسیستی با هدف تاکید آموزش‌رهایی‌بخش و یادگیری رهاساز و آگاه‌ساز⁶ در جریان آموزش مطرح شد. در واقع، این مفهوم در بنیان، معنای "کنش آگاهانه" را به ذهن متبادر می‌سازد و شناخت نظری و اندیشه انتقادی از یک‌سو و اقدام عملی هدفمند از سوی دیگر را در هم می‌آمیزد.⁷

¹ Klofsten and Jones-Evans, 2000; Gibb, 2005; Kuratko, 2005; Kyrö, 2001

² Axtelle, George E., 1968

³ William James, C. S. (Charles Sanders) Peirce, George H. Mead, John Dewey, W. V. Quine and C.I. Lewis

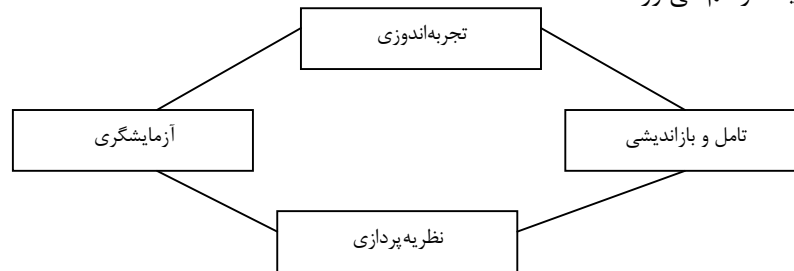
⁴ Observable practical consequences

⁵ Praxis

⁶ Concessions

⁷ لازم به توضیح است پراکسیس در بنیان به معنای عمل بوده و اسم مشتق از واژه پراکتیکی (practical) فعل یونانی prasso به معنای کردن و عمل کردن است. این کلمات گاهی به معنای گسترده‌تری به کار برده می‌شوند. ارسطو، که فلسفه‌اش الهام‌بخش تفکر فلسفی در فرهنگ‌های اروپا، آسیای غربی و آفریقای شمالی بوده است،

یادگیری تجربی یکی از الگوهایی است که با آموزش عملگرا مبتنی بر فلسفه پراگماتیسم و البته توأم با در نظر گرفتن جنبه‌های شناختی و عاطفی در کنار عناصر مهارتی رفتار در فرآیند آموزش، همسو است. یادگیری تجربی بر این مفروضه کلی استوار است که یادگیری فرآیندی است که ما به پردازش تجربه‌هایمان می‌پردازیم و به بازاندیشی‌های انتقادی تجارب خویش مبادرت می‌ورزیم. یادگیری تجربی که به نوعی فراگیرمحور است، فرصتی را برای درگیر شدن فراگیران در تفکر انتقادی^۸، مسئله‌گشایی، و تصمیم‌گیری در شرایط و موقعیت مربوطه و نیز طرح پرسش و به چالش کشیدن پیش‌دانسته‌ها، آموزه‌ها، الگوهای رایج و اطلاعات در دسترس، انسجام‌بخشی به ایده‌ها و مهارت‌ها از طریق بازخورد، بازاندیشی، و کاربرد ایده‌ها و مهارت‌ها در موقعیت جدید، فراهم می‌آورد.



شکل (1) چرخه یادگیری کولب^۹

پس از طرح چرخه یادگیری تجربی از سوی کولب (Kolb, ۱۹۸۴) به عنوان یکی از نظریه‌پردازان یادگیری تجربی، تلاش‌های متعددی برای بهره‌گیری از این الگو در آموزش و یادگیری و تعمیم و توسعه آن صورت گرفته است (10). الگوی یادگیری کولب در اصل یک چرخه یادگیری است که مولفه‌های مختلفی نظیر نظریه‌پردازی، آزمایشگری، تجربه‌اندوزی و بازاندیشی^{۱۰} را شامل می‌شود (شکل 1). در این بین، باودن (Bawden, ۲۰۰۵) کوشیده است تا با تعمیم الگوی تجربی کولب، بنیان‌های پراکسیس را بر پایه یک چرخه یادگیری تجربی تبیین نماید (شکل 2). به باور باودن، فراگیران در موقعیت واقعی به عنوان یک کنشگر در سلسله مراتب سیستم‌ها یا سیستمی از سیستم‌ها^{۱۱} (ابرسیستم، سیستم و سیستم‌های فرعی یا مولفه‌های سیستم^{۱۲}) فعالیت می‌کنند و یادگیری آنها از برهمکنش مستمر نظریه‌پردازی و اقدام عملی، یا همان پراکسیس، ناشی می‌شود^{۱۳} (6). این دیدگاه مستلزم آن است که همواره دست‌اندرکاران امر آموزش و فراگیران خود را به عنوان یک نظام برخوردار از مولفه‌ها یا سیستم‌های فرعی بهم مرتبط، بپندارند که از سوی یک ابرنظام اجتماعی وسیع‌تر محاط شده‌اند. برای کنشگری موثر، آنها

پراکسیس را بطور کلی برای حرکت، حرکت حیوان یا فعالیت انسان به کار می‌برد. اما برای فیلسوفان بعد از او از همه مهمتر تمایزاتی است که او در *متافیزیک* (*Metaphysics*) و *اخلاق نیکوماخوس* (*Nicomachean Ethics*) صورت داده است. ارسطو در این کتاب‌ها میان آن گونه اعمال انسانی که از طریقشان اهدافی خارج از این اعمال محقق می‌شود و آن اعمالی که خودشان هدف‌اند، تمایز قابل می‌شود. نوع اول را که ارسطو پوئیسس (*poesis*) ساختن) می‌خواند بر ساختن چیزی، برای نمونه خانه، یا برای حرکت به سوی مقصدی معین دلالت می‌کند. نوع دوم پراکسیس است که به حوزه اخلاق تعلق دارد. علاوه بر آنها، نوع سوم از اعمال نیز وجود دارد که تئوریک (نظری) خوانده می‌شود و انسان نمی‌تواند با اعمال خود تأثیری بر آنها بگذارد و به این دلیل هیچ گونه آزادی در این عرصه ندارد. قوه‌ی ضروری برای تئوری، شناخت محض (*episteme*)؛ برای اعمال هدفمند، مهارت (یونانی تکنه *techné* و انگلیسی *craft*)؛ و برای اعمالی که خودشان هدف‌اند، خردمندی (*phronesis*) است. البته این سه گانه ارسطو به مرور زمان دستخوش تغییر و تحولات اساسی گردید، چنانکه در اندیشه مدرن، این باور حاکم شد که انسان می‌داند طبیعت، جامعه و خود او چگونه عمل می‌کند (تئوری و شناخت)، می‌تواند عالی‌ترین ابزار را پدید آورد (تکنیک) و به یاری شناخت حاصله و ابزار و مهارت کسب نموده (تئوری و تکنیک)، می‌تواند و می‌داند که چگونه رفتار کند (پراکتیک) و این خود به معنای همگامی، همزادی و هم‌آیی تئوری، پراکتیک و تکنیک است، هر چند نقدهایی نیز بر آن وارد است. برای مطالعه بیشتر در خصوص مناسبیت پراکتیک، تکنیک و مفاهیم دیگر رجوع شود به: سون اریک لیدمن (1997).

^۸. Critical thinking

^۹. Gough, ۲۰۰۰

^{۱۰}. Theorizing, Experimentation, Experience, and Reflection

^{۱۱}. Hierarchy of systems / system of systems

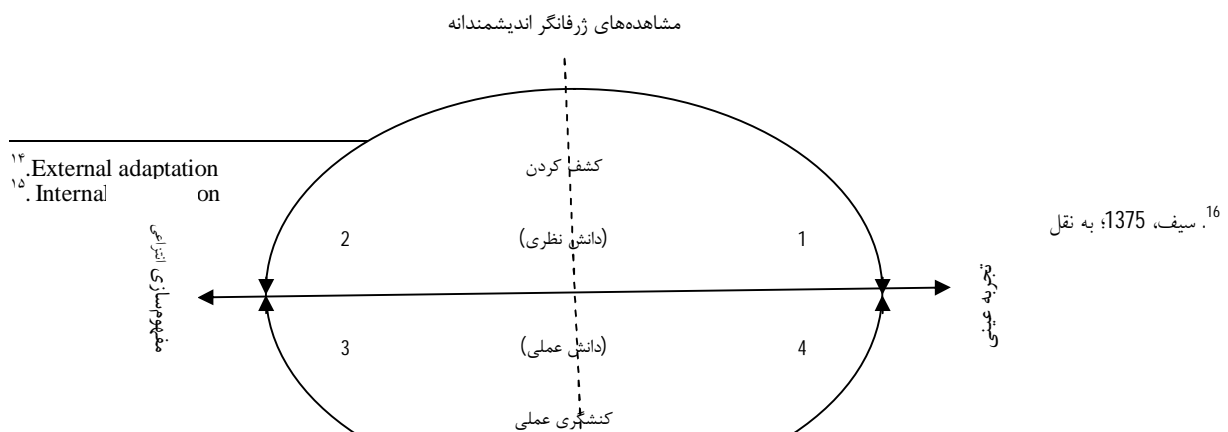
^{۱۲}. Supra- systems , system, sub – systems or components of system

^{۱۳}. فراسوی رویکرد سلسله‌مراتب سیستم‌ها می‌توان از اصل هولوگراماتیک (*hologramatique*) نیز در تشریح پیوند سیستم‌های دینامیک یا زنده بهره گرفت؛ بدین معنا که هر موجود خاص و منحصر به فردی بسان یک سیستم می‌ماند که در خود (آفشره و گوهر) کل جامعه (یا سیستم بزرگ‌تر) را داراست و از اینرو، به صورت ذاتی و درونی با سیستم بزرگتر و دیگر سیستم‌های فرعی محاط شده به هم‌نواپی و هم‌سازی پویا می‌رسد. برای نمونه، هر سلولی با خود تمام ویژگی‌های ژنتیکی موجودی که آن سلول جزئی از آن است را حمل می‌کند. از این منظر، نه فقط جزء در کل جای دارد بلکه کل نیز در جزء تبلور می‌یابد. منطقی‌ترین اصل را می‌توان جهت تبیین نظام‌مندی ابر سیستم‌های پیچیده نیز بکار گرفت (1).

نیازمند همکاری و هماهنگی با سایر نظام‌های محاط در ابرنظام مربوطه می‌باشند. در این صورت انتظار می‌رود که نظام آموزشی در جامعه یا ابرنظام اجتماعی، یکپارچه و نهادینه شود و به عبارت دیگر، نظام آموزشی نوعی روند اجتماعی شدن را از سربگذراند. تعامل و همکاری پویا و رویکرد سیستمی زمینه‌ساز همسازی بیرونی¹⁴ (با نیروها و تحولات برخاسته از ابرنظام محاط) و انسجام و یکپارچگی بیرونی¹⁵ (در نتیجه تعامل مولفه‌ها یا نظام‌های فرعی شاکله) و در نتیجه تداوم و تکامل نظام و فرآیندهای آموزشی است.

هم پراکسیس و هم یادگیری کارآفرینانه از قرابت معنی‌داری با یادگیری تجربی برخوردارند. اما این قرابت نبایست مانع درک محدودیت‌های یادگیری تجربی در تبیین شایسته یادگیری کارآفرینانه شود. در این خصوص با تامل می‌توان دریافت یکی از محدودیت‌های الگوی یادگیری تجربی، عدم توجه لازم به ابعاد نظری است که از پیش در قالب اصول، بنیان‌ها، مفاهیم، چارچوب‌ها و... قابل دسترس است. بواقع در الگوی یادگیری تجربی، بعد شناخت نظری کمرنگ است. همچنین عنصر بازاندیشی صرفاً بر مشاهدات تجربی استوار است و یک نظم چرخه‌ای را برای یادگیری به تصویر می‌کشد. این در حالی است که در عالم واقع یک فراگیر می‌تواند از طریق بازاندیشی و تفکر انتقادی و خلاق، آموزه‌های نظری را به چالش بکشد و مورد تجزیه و تحلیل، بازبینی و بازآفرینی قرار دهد. این امر ممکن است در مورد آموزه‌های عملی نیز بوقوع بپیوندد، بدون آنکه لزوماً از یک توالی مرحله‌ای چرخه‌ای - مورد نظر در الگوی تجربی - بهره گیرد.

در الگوی یادگیری تجربی، اقدام عملی به عنوان موضوع یا سوژه مورد نظر برای کنش اصلی آزمایشگری یا تجربه‌اندوزی و یا بازنگری، در نظر گرفته می‌شود و از اینرو، از موقعیت جانبی برخوردار است که خود رویداد آن حایز اهمیت نیست، بلکه دستاورد بازتابی آن در شکل تجربه‌اندوزی و بازنگری در چرخه یادگیری بکار می‌آید. اما واقعیت آن است که چنانچه در آموزش عملی و "یادگیری از طریق / مبتنی بر عمل" نیز مورد تاکید واقع شده است، خود اقدام عملی عنصری یکپارچه از رفتار چند عنصری ولی پیوسته و پویای یادگیری است و از اینرو، از یک موقعیت محوری و نه بازتابی برخوردار است. همچنین در الگوی یادگیری تجربی، اقدام عملی یا بواقع انجام چیزی که قرار است یاد گرفته شود و یا عنصری از رفتار مورد نظر برای یادگیری است، بطور مجزا مد نظر نیست، بلکه آزمایشگری و تجربه‌اندوزی ناشی از آن مطرح است. این در صورتی است که تجربه‌اندوزی یا برگیری آموزه‌ها می‌تواند در جریان اقدام عملی یا انجام واقعی امور و رفتارهای مورد نظر برای یادگیری و بازاندیشی پیرامون آنها بدست آید و نیازی نیست که فرد آزمایشگری را جایگزین اقدام عملی نماید و به نوعی از چرخه طبیعی رفتار مورد نظر به قصد آزمایشگری خارج شود. از این منظر، خود انجام امور واقعی در چرخه طبیعی یک رفتار در دنیای واقعی که می‌تواند از جنس کار ذهنی یا شناختی (حل یک مسئله یا اندیشه‌گری پیرامون یک موضوع انتزاعی به قصد تبیین رواند نظری آن)، مهارتی یا روانی - حرکتی (انجام یک کار فیزیکی و عینی یا اقدام عملی) و یا حتی بینشی و عاطفی (کنترل و مدیریت هیجان، عاطفه و استرس، تغییر و تدوین چشم‌انداز و دیدگاه نسبت به موضوعی معین) باشد، در صورتی که با بازاندیشی همراه باشد، می‌تواند به کسب آموزه و رخداد یادگیری بصورتی یکپارچه و متوازن و هماهنگ در تمام ابعاد رفتاری (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی)¹⁶ بسان یک کلیت پیوسته منجر شود. در ادامه با تعمیم الگوی یادگیری تجربی تلاش شده است تا پراکسیس سه‌گانه و استلزامات آن برای یادگیری کارآفرینانه معرفی شود.



شکل (2) یادگیری به عنوان دستاورد پراکسیس¹⁷

تبیین پراکسیس سه گانه

چنانچه در پراکسیس سه گانه به عنوان نتیجه تعمیم الگوی پراکسیس متعارف و نیز الگوی یادگیری تجربی، تبیین شده است (شکل 3)، نظم مورد نظر، بیش از آنکه بر توالی استوار باشد، می بایست بر تعاملات چندگانه همزمان، پیوسته و هم افزایانه عناصری محوری همانند کسب شناخت نظری، اقدام عملی و بازاندیشی استوار باشد. بواقع، گویا چیدمان عناصر مزبور از ماهیت سیستمی برخوردار بوده و یادگیری یک "خصیصه برآینده"¹⁸ از "هم افزایی" برهم کنش های این عناصر حاصل می شود. از اینرو، الگوی پراکسیس سه گانه هم به لحاظ عناصر شاکله و هم به لحاظ نظم مترتب بر روابط بین این عناصر با الگوی یادگیری تجربی متفاوت بوده و برای رفع محدودیت های این الگو و نیز توسعه الگوی پراکسیس متعارف، جهت تبیین برآینده تر یادگیری کارآفرینانه ترسیم شده است.

در بین عناصر یا ابعاد سه گانه مطرح شده برای یادگیری کارآفرینانه در انگاره پراکسیس سه گانه، بعد عملی مبین علم ابزاری یا کاربردی نمودن دانش یا علم تکنولوژیکال¹⁹ است و تجربه اندوزی، یادگیری عملی، کسب مهارت عملی و آموختن روش ها و رویه ها، فنون و فناوری، دستورالعمل و طرز کار و... را بازتاب می دهد. در حالیکه، بعد نظری با شناخت یا علم شناختی²⁰ مرتبط بوده و به حقایق علمی، بنیان ها، اصول، نظریه ها و مبانی نظری، مفاهیم و چارچوب های مفهومی، سیستم های رده بندی و... معطوف است. بواقع، بعد نظری می کوشد جهان را با مشاهده و نه تغییر آن، درک کند؛ در صورتی که بعد عملی می کوشد با قصد اولیه تغییر جهان یا واقعیت پیرامون، در آن مداخله کند. بعد بازاندیشی نیز در پی واکاوی انتقادی و سنتز نظریه ها و مفاهیم و چارچوب ها (مربوط به بعد نظری)، پردازش تجارب و مشاهدات و آموزه های عملی (مربوط بعد عملی)، استخراج و بهره گیری از آموزه ها، بازآفرینی، خلاقیت، پرورش ظرفیت اندیشه ورزی، ایده زایی، نوآوری، حل مسئله، ابداع و اکتشاف، طراحی فرآیند و... است. این عنصر متضمن پرهیز از برخورد طوطی وار، اندیشه ورزی کلیشه ای، الگوبرداری عملی و مهارت آموزی مقلدانه است.

ماهیت آموزش و یادگیری: تکثرگرایی در راهبردهای آموزش و انطباق آن با شیوه های شناخت و یادگیری (تنوع فراگیران با نیازمندی های یادگیری، ویژگی ها، هدف ها و سبک های مختلف، (از اینرو:) تنوع و تکثر شیوه ها و منابع شناخت و یادگیری، (در نتیجه:) تنوع و تطبیق انگاره های آموزشی)

یادگیری به عنوان یک فرآیند جاری و مداوم؛ بهره گیری از یادگیری تجربی (یادگیری از طریق عمل)؛ پرورش روحیه اکتشاف، خلاقیت و قابلیت نوآوری (یادگیری مبتنی بر نوآوری و پژوهش)؛ توازن ابعاد عملی و نظری در آموزش (دانش نظری و مهارت آموزی)؛ تسهیل تامل و بازاندیشی؛ انگیزشگری؛ تسهیلگری؛ یادگیری متقابل (بجای آموزشگری محوری و یا فراگیر محوری)؛ ارایه الگوی عملی در کنار انگاره های نظری؛ تعامل با واقعیت اجتماعی و بهره گیری از منابع یادگیری جامعه (نظام آموزشی به عنوان سیستم باز و نهاد اجتماعی)؛ آموزش مبتنی بر راهبرد حل مسئله؛ آموزش توأم با پژوهش مبتنی بر روش علمی؛ ایده زایی و ایده پروری؛ پرورش تفکر خلاق؛ فضا سازی برای هم یادگیری هدایت شده؛ پرورش صلاحیت ها و قابلیت ها؛ یاددهی یادگیری (ظرفیت سازی برای یادگیری)؛ نقادی علمی، پرسمان و گفتمان جهت پردازش اطلاعات و رسیدن به دانش و ایده

شکل (3) تبیین یادگیری کارآفرینانه بر پایه الگوی پراکسیس سه گانه

بر پایه انگاره برآمده از پراکسیس سه گانه، یادگیری کارآفرینانه تنها متکی به آموزه‌های نظری نیست و با تکیه صرف بر آموزش‌های عملی نیز محقق نخواهد شد. بواقع، یادگیری کارآفرینانه تلفیقی متوازن از ابعاد نظری و عملی را شامل می‌شود. البته این دو بعد در الگوهای یاددهی - یادگیری متعارف نیز مورد توجه است. آنچه باعث تمایز می‌شود، دربرگیری عنصر بازانديشي در الگوی یادگیری کارآفرینانه است که کمتر در الگوهای آموزش متعارف مبتنی بر حفظ معلومات یا فراگیری مهارت‌های عملی بر اساس دستورالعمل‌های استاندارد مورد توجه قرار گرفته است. در جریان آموزش تدریس‌مدار مبتنی بر الگوهای یاددهی - یادگیری متعارف، فراگیر از نقشی منفعل برخوردار بوده و فرصت لازم را برای شناسایی و پرورش استعدادهای خویش نمی‌یابد. در مقابل، بر پایه پنداره یادگیری کارآفرینانه، تلفیق عنصر خلاقیت در آموزش، فرصت لازم را برای بازانديشي پيرامون آموزه‌های نظری و عملی، تفکر انتقادی و خلاق، ایده‌زایی و فرصت‌شناسی، ابتکار و نوآوری فراهم می‌آورد.²¹ از اینرو تلفیق متوازن این عناصر می‌تواند هسته یادگیری خلاق، کارآفرین و توانمندساز را شکل دهد.

²¹. برای پرورش نوآوری و خلاقیت در دانشگاه‌ها می‌توان به ابتکارات متنوعی روی آورد (۲): تمرین چرخه حل مسئله، تلفیق پژوهش در جریان تدریس و آموزش، آموزاندن شیوه‌های اندیشیدن به جای انتقال اندیشه‌ها²¹، تشویق فعالیت و تجربه‌گری نوآورانه، آموزاندن اصول و فنون خلاقیت، بینش ریاضی، تشویق آفرینش و ابداع، اعطای آزادی عمل مورد حمایت و هدایت شده، بهره‌گیری از شیوه‌های تدریس - یادگیری متنوع. همچنین هیسریچ و پیترز

در عمل عناصر سه گانه نظری، عملی و بازنمایی مورد نظر در جریان یادگیری با هم در تعامل دیالکتیک گونه بسر می‌برند (شکل 3). دیالکتیک این عناصر نه از جنس گذرکننده، بلکه از جنس تکاملی هم‌افزا می‌باشد. بواقع، چنانچه ادگار مورن²² نیز بیان نموده است، آرای مورد نظر در اینجا در خصوص دیالکتیک هر چند مبین تفکر گفتگویی²³ و بازگشت به دیالکتیک رایج در اندیشگان قدیم مبین "در خود گرفتن دو امر متضاد" است، با اینحال با دیالکتیک مورد نظر هگل تفاوت دارد. چرا که در نظر هگل، همواره امکان دارد تضاد را پشت سر گذاشت، اما در اینجا ماهیت مولفه‌ها و کارکرد آنها در ارتباط با همدیگر، ضرورتاً بازتاب تناقضات بنیادین نیازمند گذار نیست؛ بلکه برعکس، مبین نوعی ضرورت برای هم‌افزایی و دگرافزایی از طریق تعامل پیوسته و رفت و برگشتی است. بنابراین این مولفه‌ها به جای گذار از همدیگر، نیازمند نوعی همزیستی با هم هستند. از این‌رو دیالکتیک جاری بین این مولفه‌ها به جای شمول دو قطب مخالف، سه بعد متکامل را شامل می‌شود. بنابراین در اینجا به جای تاکید بر تناقض بنیادین (توالی تز، آنتی‌تز و آنگاه، سنتز)، درک و فهم و بهره‌برداری از یک خصوصیت تکمیل‌کنندگی چندگانه²⁴ (تز/تز = سنتز] + [تز/تز = سنتز] + ...) مد نظر است.

پراکسیس سه گانه نوعی دستگاه علیت پیچیده را بازتاب می‌دهد. چنین دستگاه علیتی، صرفاً حاصل علیت خطی _ یعنی رابطه ساده علت و معلول _ نیست؛ بلکه علیتی است دوری و حلقوی، یعنی در آن نتیجه و معلول (هر یک از مولفه‌های پراکسیس) همانا خود، موجد و علت چیز دیگری (هریک از مولفه‌های مزبور) است که خود (ممکن است) باعث و سبب‌ساز چیز دیگری شود و مولفه دیگری را ایجاد کند که این چیز یا مولفه جدید باززایی همان مولفه سازنده باشد. هر یک از این مولفه‌ها، ضمن سهم داشتن در خلق یا پرورش مولفه دیگر، بطور متقابل از آن مولفه، تاثیر می‌پذیرد. همچنین هر مولفه صرفاً در نقش یک پل و بسترساز روند گذار به مولفه دیگر یا ماحصل و برساخته سایر مولفه‌ها ظاهر نمی‌شود و هر چند که ممکن است در هر حالت و همزمان، بیش از یک مولفه (دو مولفه) در پیدایش و بالندگی مولفه دیگر (مولفه سوم) سهمیم باشند، با اینحال خود هر مولفه از ظرفیت پرورش‌یافتگی یا به عبارتی در خودپروردگی²⁵، فراسو و یا در کنار تاثیر سایر مولفه‌ها برخوردار است. این خصیصه را می‌توان با رجوع به آرای ادگار مورن در خصوص اصل هولوگراماتیک که بیشتر تشریح شد، تبیین نمود. با بهره‌گیری از این اصل می‌توان خاطر نشان ساخت هر یک از مولفه‌های شاکله پراکسیس از توانش راهبردی جریان یادگیری برمبنای همکنش الهام‌بخش با دیگر مولفه‌ها را دارند و تعامل پیوسته آنها به نوعی به نظم پویایی منجر می‌شود که بطور اقتضایی خودسامان است.

یادگیری پنداشته شده از پراکسیس سه گانه، یک دستاورد به قطعیت‌رسیده، پرداخته‌شده، انجماد یافته و از حرکت بازایستاده (همانند آنچه در چرخه کولب در مولفه تجربه بسان یک دستاورد نمود یافته است) نیست، بلکه یک جریان پایدار مبتنی بر هم‌آیی و هم‌افزایی برخاسته از دستگاه علیت پیچیده مزبور است. بنابراین از این منظر، یادگیری نه یک رخداد و پدیده، بلکه یک پدیدار پویا و جاری²⁶ است. در کل، الگوی پراکسیس با ماهیت واقعی هستار انسانی بسان هستنده‌ای که می‌اندیشد، می‌شناسد، عمل می‌کند و بازمی‌شناسد و... همساز (تر) به نظر می‌رسد.

نتیجه‌گیری

از یادگیری به عنوان تغییر نسبتاً پایدار رفتار تعبیر شده است. از این‌رو آموزش‌های کارآفرینی که در راستای وقوع یادگیری کارآفرینانه ساماندهی می‌شوند، می‌بایست شرایط لازم را برای شکل‌گیری و یا بهبود و جهت‌دهی رفتار انسانی، رفتار مدیریتی

(2002) برای آفرینش ایده به روش‌هایی همانند گروه‌های متمرکز، توفان اندیشه و تحلیل مشکلات موجود اشاره نموده‌اند. آنها همچنین روش‌های زیر را برای خلاقیت و مسئله‌گشایی برشمرده‌اند: توفان اندیشه، توفان اندیشه وارونه، تلفیق نامتجانس‌ها، روش گوردن، فهرست بازبینی، تداعی آزاد معانی، ارتباطات اجباری، یادداشت‌برداری اشتراکی، روش اکتشافی، روش علمی، روش کهنر _ تریگو، فهرست‌نمودن ویژگی‌ها، تحلیل ارزشی، تحلیل سازه‌ای، ترسیم ماتریسی، ماتریس اصلاحی / توالی ویژگی، روش خلاق (روای بزرگ) و تحلیل عاملی (5).

²².Edgar Morin

²³.Dialogical

²⁴. Multiple synergetic complementary

²⁵.Self-development

²⁶.Dynamic phenomenon

و رهبری، رفتار راهبردی، رفتار ارتباطی، رفتار کارآفرینی، رفتار تخصصی حرفه‌ای، رفتار سازمانی و غیره در نزد مخاطبان فراهم آورند. چنانچه در الگوی پراکسیس سه‌گانه تبیین شد، این مهم نیازمند درهم آمیزی متوازن ابعاد عملی و نظری یا شناختی در فرآیند آموزش است.

بی‌تردید ساماندهی فرآیندهای آموزشی بر پایه انگاره پراکسیس سه‌گانه نیازمند تغییر برداست‌های متعارف در خصوص ماهیت آموزش و یادگیری و نیز هدف‌ها و دستاوردهای مورد انتظار است. بر این اساس، تسهیل یادگیری کارآفرینانه جهت تحقق هدف‌ها و دستاوردهای مورد انتظار نیازمند فراهم‌سازی محیط یادگیری مساعد بر پایه بهره‌گیری از روش‌های آموزشی مناسب است. فراهم‌سازی بستر لازم برای تحقق الگوی پراکسیس سه‌گانه و در نتیجه، یادگیری کارآفرینانه را می‌توان در پرتو روش‌شناسی آموزش کارآفرینانه²⁷ مورد توجه قرار داد. بر این اساس بهره‌گیری از موقعیت‌های آموزشی عمل‌گرا، کاربست روش‌های آموزش عملی در محیط‌های آموزشی در کنار مباحث نظری و آموزش‌های کلاسی شناخت‌گرا و نیز چیدمان متوازن ابعاد نظری، عملی و تاملی یا بازاندهی خلاقانه و سازنده، ضروری به نظر می‌رسد. علاوه بر این، بهره‌گیری از الگوی پراکسیس سه‌گانه جهت تحقق یادگیری کارآفرینانه و رسیدن به دستاوردهای مورد انتظار، ملزوماتی را برای برنامه‌ریزی آموزشی، ساماندهی محتوای آموزشی، انتخاب روش‌ها، الگوهای تدریس و ... در پی خواهد داشت و روی هم‌رفته نوعی تحول سیستم‌گستر در نظام آموزش عالی را می‌طلبد.

فهرست مراجع

- 1- جهانگلو، رامین. نقل عقل مدرن: گفتگوهایی با اندیشمندان امروز جهان. ترجمه حسین سامعی. تهران: نشر و پژوهش فروزان روز، چاپ سوم، 1383
- 2- حداد سبزواری، محسن و ابوالفضل علوی. نوآوری و خلاقیت در دانشگاه‌ها. چکیده مقالات چهل و چهارمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، 1380
- 3- سیف، علی‌اکبر. روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: موسسه انتشارات آگاه، چاپ شانزدهم، 1375
- 4- لیدمن، سون اریک، 1997. در سایه‌ی آینده. (ترجمه‌ی سعید مقدم). تهران: نشر اختران، 1387، چاپ اول.
- 5- هیسریچ، رابرت و مایکل پیترز. 2002. کارآفرینی (جلد اول). ترجمه: سید علیرضا فیض‌بخش و حمیدرضا تقی‌یاری. تهران: موسسه انتشارات علمی دانشگاه صنعتی شریف، چاپ اول، 1383.
- 6- Bawden, R. The Hawkesbury Experience: Tales from a Road Less Traveled. In: The Earthscan Reader in Sustainable Agriculture. Jules Pretty (eds). Earthscan, London, 2005.
- 7- Gibb, A., Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change'. NCGE Policy paper series www.ncge.org.uk, 2005.
- 8- Gough, J. Developing Learning Materials. IDP(Institute for Personnel and Development), London, 2000
- 9- Klofsten, M., and Jones-Evans, D. Comparing Academic Entrepreneurship in Europe –The Case of Sweden and Ireland. Small Business Economics. 14: 299-309, 2000
- 10- Kolb, D. Experiential Learning: experience as a source of learning and development, Prentice Hall, New Jersey. 1984
- 11- Kuratko, D.F., The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges, Entrepreneurship Theory and Practice, September, p. 577-597, 2005.
- 12- Kyrö, P. To grow or not to grow? Entrepreneurship and sustainable development. International Journal of Sustainable Development and World Ecology. 8: 15-28, 2001

²⁷ Entrepreneurial Education Methodology