

Τυπολογίες μάθησης και Οργανισμοί που μαθαίνουν

Δρ Σαββατού Τσολακίδου

Φιλολόγος και κοινωνιολόγος, Ε.Δι.Π. στο Τμήμα
Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ)

Εισαγωγή στις τυπολογίες μάθησης

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι η παρουσίαση των κυριότερων μορφών μάθησης των ενηλίκων κάνοντας αναφορά στις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης: την συμπεριφοριστική, την γνωστική και κονστρουκτιβιστική προσέγγιση και καθώς και την μετασχηματίζουσα μάθηση. Ταυτόχρονα γίνεται αναφορά στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και στην οργανωσιακή μάθηση θεωρίες που αναφέρονται και εφαρμόζονται στο πλαίσιο των σύγχρονων οργανισμών και της εκπαίδευσης ενηλίκων εργαζομένων. Η ανάλυση εστιάζει στα χαρακτηριστικά και στις αρχές που διέπουν κάθε θεωρητική προσέγγιση, ενδεικτικά την σωρευτική και αφομοιωτική μάθηση, την προσαρμοστική και μετασχηματίζουσα και στις μεθόδους μάθησης διαφόρων ηλικιακών κατηγοριών, όπως νέων, εργαζομένων και ενηλίκων. Επιπλέον παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση της οργανωσιακής μάθησης που βασίζεται στις προηγούμενες θεωρίες αλλά εστιάζει κυρίως στην μάθηση του ατόμου και των μελών των οργανώσεων στο πλαίσιο ομάδων και ταυτόχρονα στην μάθηση του ίδιου του οργανισμού με τον μετασχηματισμό του σε οργανισμό που μαθαίνει να αλλάζει και να προσαρμόζεται στις νέες προκλήσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος (Learning organization). Η οργανωσιακή μάθηση και ο οργανισμός που μαθαίνει αποτελούν συντελεστές της αναπτυξιακής κοινωνίας και της προσαρμογής στις σύγχρονες προκλήσεις στην κοινωνία.

Λέξεις –Κλειδιά: Τυπολογίες μάθησης, συσσώρευση, αφομοίωση, προσαρμογή, μετασχηματίζουσα μάθηση, οργανωσιακή μάθηση, συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός, γνωστική ανάπτυξη, κοινωνική μάθηση.

Εισαγωγικές πληροφορίες στις θεωρίες μάθησης

Η μάθηση αντικατοπτρίζει την αλλαγή στην συμπεριφορά του ατόμου ως αποτέλεσμα γνώσεων και εμπειρίας που αποκομίζει αυτό με τον χρόνο. Η αλλαγή αυτή συμβαίνει με διαφορετικούς τρόπους και οι δυνατότητες εφαρμογής σε κάθε άτομο διαφοροποιούνται διότι πρόκειται για κάτι το οποίο είναι μοναδικό. Πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις στην Ευρώπη, την Αμερική και σε άλλα μέρη της υφελίου επιχειρούν να ορίσουν την μάθηση, να αναλύσουν το περιεχόμενο, τους τρόπους μάθησης, τους τρόπους έκφρασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την αξιολόγηση των γνώσεων και ικανοτήτων που αποκτά το άτομο με τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ). Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει κάθε είδους μαθησιακή δραστηριότητα -τυπική, μη

τυπική ή άτυπη¹ η οποία έχει συγκεκριμένο σκοπό, πραγματοποιείται σε συνεχιζόμενη βάση και έχει στόχο τη βελτίωση της γνώσης, των προσόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων. Δύναται να πραγματοποιείται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, εντός ή εκτός των τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Βασικός στόχος είναι η επένδυση στον άνθρωπο και στη γνώση και η προαγωγή του ανθρώπινου δυναμικού με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που διευρύνουν τους τρόπους και τις ευκαιρίες μάθησης με πιο ευέλικτες μορφές ώστε να διευκολύνεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες που αναδύονται στους σύγχρονους και ραγδαία μεταλλασσόμενους οργανισμούς.

Η μάθηση αποτελεί διεπιστημονικό πεδίο και αποτέλεσε αντικείμενο της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας και άλλων επιστημών στο πλαίσιο μάθησης αναγκαίων γνώσεων και ικανοτήτων των εργαζομένων ανάλογα με την θέση που κατέχουν σε έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση. Παρέχει την δυνατότητα βελτίωσης και ωρίμανσης της αρχικής κατάστασης του κάθε εργαζομένου και συνεχούς προσαρμογής του στα νέα δεδομένα της επιστήμης, της κοινωνίας και της αγοράς.

Οι διαδικασίες της μάθησης είναι διαφορετικές και δεν εντάσσονται σε μια κατηγορία. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2013), παρότι έχει διεξαχθεί πληθώρα σχετικών μελετών, η μάθηση παραμένει μια διαδικασία η οποία δεν έχει ερμηνευτεί και κατανοηθεί πλήρως και κατά τρόπο αποδεκτό από όλους που ασχολούνται με αυτή. Όσα γράφονται και λέγονται για τη μάθηση αποτελούν επιστημονικές υποθέσεις που εξάγονται από την παρατήρηση και τη μελέτη των αποτελεσμάτων της (Φλουρή, 2003). Ο Τριλιανός σημειώνει ότι υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης. Κατά καιρούς, η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία των πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagné) και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers) και (Τριλιανός, 2003).

Στους οργανισμούς, μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τα μέλη και τους ίδιους τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί κατ' επανάληψη σε κάθε νέα περίπτωση. Η αλλαγή ή τροποποίηση αυτή γίνεται αντιληπτή από το ίδιο

¹ **Τυπική**, είναι η κάθε είδους εκπαίδευση που παρέχεται από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από δημόσιες αρχές.

Μη τυπική εκπαίδευση είναι αυτή που παρέχεται από πιστοποιημένους οργανισμούς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης που διαθέτουν πιστοποιημένα προγράμματα και εκπαιδευτές.

Η άτυπη μάθηση ορίζεται ως η μάθηση που αποκτάται εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, με ποικίλες δραστηριότητες στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, με την εμπειρία και την προσωπική ενασχόληση του ατόμου με συγκεκριμένο θεματικό αντικείμενο (Ν.3879/2010, άρθρ.2).

το πρόσωπο που μαθαίνει, ή τον οργανισμό που μαθαίνει αφού από τη στιγμή που θα έχει ολοκληρωθεί η μάθηση, θα είναι σε θέση να εκτελεί ορισμένες πράξεις που δεν θα μπορούσε να κάνει προηγουμένως (Gagné, 1975). Η μάθηση είναι φαινόμενο που περιλαμβάνει διαδικασίες τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο και επιπλέον παρατηρείται όχι μόνο στους ανθρώπους αλλά και στα ζώα και είναι αποτέλεσμα μακραίωνης άσκησης, επανάληψης και εθισμού σε επαναλαμβανόμενες πράξεις. Ως πνευματική διαδικασία παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του. Η μάθηση δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί στην ολότητα της άμεσα (Χαραλαμπίδης, 2001) αλλά μόνο το αποτέλεσμα της μπορεί να γίνει αντιληπτό ως επίδραση και προστιθέμενη αξία στο άτομο και στην κοινωνία.

Ο Illeris² (2006) στο μεταφρασμένο βιβλίο του «Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση» (2016, σελ. 21), εντοπίζει τέσσερις διαφορετικούς ορισμούς του όρου μάθηση.

- Ο πρώτος αναφέρεται στα **αποτελέσματα των διεργασιών** και στην αλλαγή που έχει συμβεί στο άτομο. Η περιέργεια, οι προσωπικές αναζητήσεις, διάφορα προβλήματα που προκύπτουν και απαιτούν λύσεις, η δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και καινοτομία του μανθάνοντα οδηγούν σε διεργασίες που αποφέρουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στο άτομο και την κοινωνία.
- Ο δεύτερος όρος αναφέρεται **στις διανοητικές διεργασίες** που μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές στο άτομο και στην κοινωνία, με τις διεργασίες μάθησης ασχολείται κυρίως η ψυχολογία και συχνά είναι ακούσιες, διευκολύνουν την σύνδεση εννοιών και γνώσεων ώστε να υπάρξει γνωστικό αποτέλεσμα.
- Ο τρίτος όρος αναφέρεται **στις διεργασίες αλληλεπίδρασης** μεταξύ ατόμων, στο πλαίσιο μιας ομάδας, στο υλικό και κοινωνικό περιβάλλον και οι διεργασίες αυτές άμεσα ή έμμεσα αποτελούν προϋποθέσεις για τις εσωτερικές εγκεφαλικές διεργασίες του ατόμου ή στα αποτελέσματα της μάθησης του ατόμου.
- Ο τέταρτος όρος αποδίδεται **στην διδασκαλία** από έναν εκπαιδευτή και συναντάται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική ή στη μάθηση σε επαγγελματικό περιβάλλον. Αυτό, κατά τον Illeris οδηγεί σε σύγχυση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης. Στην διδασκαλία αξιοποιείται πάντα ο εκπαιδευτής με διαφορετικό ρόλο κάθε φορά, ως εκπαιδευτής, διευκολυντής, σύμβουλος, καθοδηγητής ενώ στην μάθηση το άτομο μπορεί να μαθαίνει και μόνο του αξιοποιώντας προσωπικές διερευνητικές ικανότητες.

Ο ορισμός της μάθησης που δίδεται από τον Illeris κατά συνέπεια είναι ευρύτερος και ορίζεται «ως οποιαδήποτε διεργασία που στους ζωντανούς οργανισμούς οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση». Η μάθηση οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή μέχρι να επικαλυφθεί από νέα μάθηση ή να ξεχαστεί σταδιακά επειδή ο οργανισμός δεν την αξιοποιεί πλέον, δεν του χρειάζεται αλλά αποτελεί υπόβαθρο για νέα μάθηση.

² Knud Illeris (1939 - σήμερα): είναι Ομότιμος Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Κοπεγχάγης στη Δανία.

Αρχικά, ο Illeris κάνει δύο διακρίσεις στους τύπους μάθησης που κυριάρχησαν από τις αρχές του 1900 έως το 1970 στην αμερικανική μαθησιακή ψυχολογία της συμπεριφοράς: **(α) την αντανεκλαστική μάθηση ή κλασική εξαρτημένη μάθηση** και **(β) στην μάθηση με δοκιμή και πλάνη και συντελεστική μάθηση** που αναλύονται παρακάτω στο πλαίσιο των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων.

Η θεωρία του συμπεριφορισμού

Η πρώτη διάκριση των τύπων μάθησης αφορά στην **αντανεκλαστική μάθηση ή κλασική εξαρτημένη μάθηση** που ορίζεται ως αντίδραση του οργανισμού σε κάποιο ερέθισμα του περιβάλλοντος, μια θεωρία που υποστηρίχτηκε επίσης από τον Ivan Pavlov³ και στηρίχτηκε στα πειράματα που έκανε με σκύλους. Ειδικότερα ο Pavlov υποστηρίζει ότι η παραγωγή σάλιου από τους σκύλους στο άκουσμα ενός κουδουνιού ή στο άκουσμα των βημάτων του φύλακα που τους προσφέρει την τροφή συνδέεται με τον ήχο, το κουδούνισμα ή τα βήματα και συμβαίνει είτε τους παρέχεται τροφή είτε όχι (Pavlov 1927, Illeris 2015, σελ. 53). Πρόκειται για μια φυσική αντίδραση σε ένα ουδέτερο και άσχετο ερέθισμα το οποίο όταν συσχετιστεί προκαλεί μια διέγερση και αντίδραση που οδηγεί σε αλλαγή. Συνεπώς η **αντανεκλαστική ή κλασική μάθηση** βασίζεται στην συνεξάρτηση με την τοποχρονική συνάφεια ουδέτερου και φυσικού ερεθίσματος καθώς και της αντίδρασης που επιτυγχάνεται με την διέγερση που προκαλεί το ουδέτερο ερέθισμα. Αργότερα, ο John Watson⁴ κάνοντας πειράματα σε ένα ενδεκάμηνο παιδί, τον Άλμπερτ, ο οποίος αντέδρασε σε έναν τρομακτικό και ξαφνικό θόρυβο, υποστήριξε ότι η συμπεριφορά μπορεί να κατανοηθεί ως αποτέλεσμα μάθησης. Η θεωρία του, γνωστή και ως S-R (Ερέθισμα (Stimulus) - Αντίδραση (Response)) συστηματοποίησε τον συμπεριφορισμό και έθεσε ως βάση για την μάθηση τα συναισθήματα και την σημασία που μπορεί αυτά να έχουν στην μαθησιακή διαδικασία. Η θεώρηση του John Watson, σύμφωνα με τον Illeris χαρακτηρίστηκε ως συναισθηματική εξάρτηση και αποτελεί κατά τον ίδιο την σημαντικότερη θεώρηση με κυρίαρχο ρόλο σε όλες τις εκφρασμένες θεωρίες περί μάθησης.

Η δεύτερη διάκριση αφορά στην **μάθηση με δοκιμή και πλάνη και συντελεστική μάθηση** που υποστηρίχτηκε από τον Edward Lee Thronidike⁵ και βασίζεται στο γεγονός ότι η μάθηση συμβαίνει μέσα από δοκιμή και πλάνη. Κάποιος δοκιμάζει κάτι και εάν λειτουργεί καλά τότε το μαθαίνει. Ο Illeris αναφέρει τα πειράματα στα οποία συντελείται «επιλογή» η οποία συμβάλλει στην μάθηση. Βάσει του νόμου της επίδρασης του Thronidike αναδεικνύεται ότι κάποιος μαθαίνει αυτό που νιώθει και όσο περισσότερες φορές το επαναλαμβάνει τόσο καλύτερα το μαθαίνει. Η προσέγγιση αυτή

³ Ivan Pavlov: Ρώσος επιστήμονας (1849-1936) φυσιολόγος και ιατρός που τιμήθηκε με το Βραβείο Νόμπελ Ιατρικής το 1904 για έρευνες σχετικές με τη φυσιολογία του πεπτικού συστήματος και ο οποίος είναι ευρύτατα γνωστός για το πείραμά του στο φαινόμενο των εξαρτημένων ανακλαστικών.

⁴ John Watson: Αμερικανός ψυχολόγος (1878-1958), ιδρυτής της σχολής του συμπεριφορισμού, γνωστός για το πείραμα του "Μικρού Άλμπερτ" και την έρευνα του για την συμπεριφορά των ζώων, την ανατροφή των παιδιών και τη διαφήμιση.

⁵ Edward Lee Thronidike: Αμερικανός ψυχολόγος (1874-1949) και ιδρυτής της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καθηγητής στο Teachers College του Columbia University.

υποστηρίχθηκε και από τους αμερικανούς θεωρητικούς της συμπεριφοράς, που αναφέρονται στην προσαρμοστική μάθηση, δηλαδή την προσαρμογή του μαθητή σε μια κατάσταση προκειμένου να λάβει μια αμοιβή γεγονός που διαφοροποιεί αυτό το είδος μάθησης από την μάθηση μέσα από δοκιμή και πλάνη. Ο μαθητής σύμφωνα με τον Burrhus F. Skinner⁶ αξιοποιεί την μέθοδο για να αναπτύξει ιδιότητες και άυλα χαρακτηριστικά όπως η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και άλλα.

Η αντανάκλαστική μάθηση ή κλασική εξαρτημένη μάθηση υποστηρίζεται από το ρεύμα του **συμπεριφορισμού (Behaviorism)**, με βασικούς συντελεστές όπως προαναφέρθηκε τους Thorndike και Pavlov, οι οποίοι θεωρούνται θεμελιωτές και εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού μιας και η απόκτηση γνώσης ισχυρίζονται ότι είναι αποτέλεσμα αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον, εξαρτάται άμεσα από τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο και τις αντιδράσεις από τους άλλους στα ερεθίσματα αυτά. Ενώ η συντελεστική ενίσχυση ή μάθηση (Operant Reinforcement Theory - Operant Conditioning) που παρουσίασε ο ψυχολόγος Edward Thorndike, βασίστηκε στην επιρροή της «δοκιμής και πλάνης» στην μάθηση που προκύπτει από δοκιμή και λάθη. Πρότεινε τον «νόμο της επίδρασης», υποστηρίζει δηλαδή ότι μαθαίνει κανείς καλύτερα όταν νιώθει αυτό που κάνει, το επαναλαμβάνει έως ότου γίνει κτήμα του. Η άποψη αυτή εξελίχθηκε όπως προαναφέρθηκε από τον συμπεριφοριστή Skinner, ο οποίος εισήγαγε τον όρο της προσαρμοστικής μάθησης που εκτός της δοκιμής και πλάνης εισάγει και τις επιρροές και την αμοιβή.

Η κριτική που ασκείται στη συμπεριφοριστική θεώρηση της μάθησης είναι ότι αποθαρρύνει τον μαθητή από την επεξεργασία νοημάτων και εννοιών, την ανάπτυξη της σκέψης, προωθεί την ατομική εργασία και τον ανταγωνισμό. Αγνοείται η σχέση μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή με συνέπεια ο μαθητής να συσχετίσει ενδεχομένως την μάθηση με κίνητρα, ανταμοιβή και όχι οπωσδήποτε με την απόκτηση νέας γνώσης.

Η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού ή Εποικοδομισμού

Στην Ευρώπη αν και υπήρξαν και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις η πιο γνωστή θεωρία μάθησης είναι η κονστρουκτιβιστική που βασίζεται στον Jean Piaget⁷ και εξελίχθηκε ως θεωρία μετά τον θάνατο του, την δεκαετία του 1980. Βάσει της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας «το άτομο κατασκευάζει τη δική του κατανόηση του περιβάλλοντος κόσμου μέσα από τη μάθηση και τη γνώση που αποκλείει οποιαδήποτε μορφή προσέγγισης της μάθησης ως διαδικασίας «αποταμίευσης» στην οποία κάποιος δάσκαλος για παράδειγμα μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες σε άλλους» (Illeris 2015, σελ.58). Ο μαθητής ωθείται να συνθέσει ιδέες, έννοιες οι οποίες βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες. Η μάθηση ως διαδικασία δόμησης της γνώσης από

⁶ Μπ. Φ. Σκίνερ (1904-1990): Αμερικανός ψυχολόγος, συμπεριφοριστής, κοινωνικός φιλόσοφος, καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Χάρβαρντ από το 1958 μέχρι τη συνταξιοδότησή του.

⁷ Jean Piaget (1896-1980): Ελβετός βιολόγος, φιλόσοφος και ψυχολόγος, ιδιαίτερα γνωστός για τις μελέτες του σχετικά με τα παιδιά, την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (Theory of cognitive development) και για την επιστημολογική του άποψη γνωστή και ως γενετική επιστημολογία.

τα άτομα με ενέργειες αυτορρύθμισης (το άτομο αποφασίζει πώς και τι θα μάθει) βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την απομνημόνευση ή την μίμηση συμπεριφορών.

Ο κοντρουκτιβισμός ως ρεύμα το οποίο ξεκίνησε με τον Piaget εστιάζει στην ατομική προσπάθεια και διερεύνηση ερωτημάτων που ο καθένας προσπαθεί να απαντήσει ώστε να δομήσει⁸ την αποκτηθείσα γνώση. Όμως, ο κονστρουκτιβισμός σε αντίθεση με τον συμπεριφορισμό υποστηρίζει ότι η γνώση είναι ανεξάρτητη από το μυαλό και ο νους είναι η εσωτερική εκπροσώπηση του έξω κόσμου. Οι μαθητές αναγκάζονται κατά συνέπεια να κατασκευάσουν τις δικές τους γνώσεις μέσω προσωπικών εμπειριών και πραγματικών γεγονότων, ενισχύοντας τις μεταγνωστικές ικανότητες⁹ τους καθώς και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Στον κονστρουκτιβισμό, ο εκπαιδευτικός ως διδάσκων διαδραματίζει το ρόλο του βοηθού-υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας και ενθαρρύνει με ανοικτού τύπου ερωτήσεις τους μαθητές να διατυπώνουν τις δικές τους ιδέες και συμπεράσματα (Weegar & Pacis, 2012).

Η γνωστική ανάπτυξη του Piaget, εστιάζει στην προσέγγιση κατασκευής ηλικιακών σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ όσον αφορά τη θεωρία της μάθησης ο Piaget υποστήριξε την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και της αφαίρεσης. Η θεωρία του Piaget την δεκαετία του 1920, με βάση το κοινωνιολογικό μοντέλο ανάπτυξης, επικεντρώνεται στην διερεύνηση της κρυφής πλευράς του παιδικού μυαλού. Θεωρεί ότι τα παιδιά μετακινούνται από τη θέση του εγωκεντρισμού (egocentrism) στον κοινωνιοκεντρισμό (sociocentrism), θέση που βασίζεται σε μια σειρά από τυποποιημένες ερωτήσεις που έκανε ο Piaget σε παιδιά και ανάλογα με τις απαντήσεις τους, διαμόρφωνε άλλες ερωτήσεις με τις οποίες αναζητούσε την "αυθόρμητη απόφαση" (spontaneous conviction). Στις έρευνές του, παρατήρησε ότι υπήρχε μια σταδιακή εξέλιξη από διαισθητικές σε επιστημονικές και κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Υποστήριξε ότι τα παιδιά το έκαναν αυτό εξαιτίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της πρόκλησης των ιδεών μικρότερων παιδιών, ιδέες παιδιών που βρίσκονταν σε πιο προχωρημένο επίπεδο. Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε και από τον Elton Mayo στις μελέτες του για τις ανθρώπινες σχέσεις και την συμβολή του εργασιακού περιβάλλοντος στην αποδοτικότητα των εργαζομένων (πείραμα στο εργοστάσιο της Western Electric's στο προάστιο Hawthorne των ΗΠΑ). Στην δεύτερη φάση του αισθησιοκινητικού και προσαρμοστικού μοντέλου της πνευματικής ανάπτυξης κάνει την διάκριση ανάμεσα στην «αφομοίωση και την προσαρμογή» (Illeris, 2015, σελ.55), δύο διαφορετικούς τύπους μάθησης που συνέβαλαν στην επεξεργασία της διαδικασίας απόκτησης.

Η έννοια της αφομοίωσης του Piaget σχετίζεται με την κατανόηση με βάση μια ήδη προϋπάρχουσα δομή. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η αφομοίωση μεταναστών μέσα μια άλλη κοινωνία διαφορετική από την προϋπάρχουσα ή

8 Από το γαλλικό ρήμα construire που σημαίνει δομώ.

9 Μεταγνωστικές ικανότητες: μαθαίνω πώς να μαθαίνω, επιδιώκω την μάθηση, ανακαλώ γνώσεις και εμπειρίες ώστε να οργανώσω καλύτερα τις γνώσεις, να εισχωρήσω βαθύτερα και να μην μένω στην επιφάνεια των πραγμάτων.

το γεγονός ότι οργανισμοί μπορούν να αφομοιώσουν θρεπτικές ουσίες αφού τις μεταμορφώνουν χημικά ώστε να είναι προσαρμοσμένες στα πεπτικά τους συστήματα. Στον τομέα της μάθησης, η ενσωμάτωση νέων επιρροών σε καθιερωμένα μοτίβα κίνησης, δομές γνώσης, τρόποι κατανόησης εκφράζουν την έννοια της αφομοίωσης (Illeris, 2015, σελ.59). Η έννοια της προσαρμογής εκφράζει την αλλαγή που συμβαίνει στον αποδέκτη ώστε να μπορέσει να καταλάβει επιρροές από το περιβάλλον. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η προσαρμογή της κόρης του οφθαλμού στην δύναμη του φωτός. Οι δύο αυτές έννοιες συμβάλλουν στο «να μην αποθηκεύονται γνώσεις στον εγκέφαλο με ανοργάνωτο τρόπο» αλλά με μια δομή που βοηθά στην ανάκτηση γνώσεων, αναμνήσεων, εμπειριών.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Paulo Freire¹⁰ απορρίπτει την «τραπεζική εκπαίδευση» (Freire, 1970, σελ. 58) και υποστηρίζει ότι ο διάλογος είναι μια υπαρξιακή αναγκαιότητα που επιτρέπει την ανάλυση και ανάπτυξη κριτικών ιδεών στο πλαίσιο της συζήτησης σε πολιτιστικούς κύκλους. Οποιοδήποτε θέμα παρουσιάζεται μόνο ως «προβληματική κατάσταση» και ποτέ ως πρόβλημα προς επίλυση και μέσω της προβληματοποίησης και του διαλόγου μπορεί να δημιουργηθεί νέα γνώση, να δοθεί νέο νόημα στην ήδη σχηματισμένη αντίληψη της πραγματικότητας που έχει ο εκπαιδευόμενος στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η άποψη αυτή διερευνήθηκε και από άλλους θεωρητικούς και παιδαγωγούς έως την σύγχρονη αντίληψη για την μετασχηματίζουσα μάθηση που εκφράστηκε κυρίως από τον Jacques Mezirow, 2007 και θα παρουσιαστεί παρακάτω.

Η σωρευτική μάθηση, αποτελεί επέκταση της έννοιας προσαρμογής του Piaget και συμβαίνει σε καταστάσεις που το άτομο που μαθαίνει δεν έχει αναπτυγμένο νοητικό σχήμα και οι σωρευτικές διαδικασίες, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της ζωής, καθιερώνουν νοητικά σχήματα στα οποία μπορεί να βασιστεί ο μανθάνων και να κάνει συνδέσεις που θα τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη γνώσης. Η σωρευτική ή μηχανική μάθηση βασίζεται στην επανάληψη, στο μνημονικό, τις διασυνδέσεις που μπορεί κανείς να κάνει με άλλες γνώσεις, διαδικασίες, σχήματα για να οδηγηθεί στην αφομοίωση.

Η αφομοιωτική μάθηση αφορά την κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής προσαρμόζει και ενσωματώνει εντυπώσεις από το περιβάλλον του ως επέκταση και διαφοροποίηση νοητικών σχημάτων που χτίστηκαν μέσα από προηγούμενη μάθηση (Illeris, 2015, σελ.63). Αποτελεί διαδικασία προοδευτικής ανάπτυξης και αφορά την κατάσταση που συμβαίνει στο σχολείο/στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου μέσα από τα διάφορα μαθήματα επεκτείνεται η γνώση και αναπτύσσονται ικανότητες και δεξιότητες. Όμως η διαδικασία αυτή αμφισβητείται στην σύγχρονη εποχή όπου όλα αλλάζουν ραγδαία και απαιτούνται νέες μορφές και διαδικασίες μάθησης.

Η προσαρμοστική μάθηση είναι μια από αυτές τις νέες μορφές μάθησης η οποία δίνει έμφαση «στην υπέρβαση», στην μακροχρόνια διαδικασία για την επεξεργασία ενός θέματος, στην σταδιακή κατανόηση μιας νέας λύσης, στην ερμηνεία, χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την μάθηση των ατόμων. Όλοι

10 Paulo Freire (1922-1997): Βραζιλιάνος παιδαγωγός εκπαίδευσης ενηλίκων και φιλόσοφος. Το 1967 δημοσίευσε το βιβλίο η «Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων».

οι μαθητές δεν κατανοούν και δεν είναι προσαρμοστικοί στον ίδιο βαθμό. Η εξατομίκευση της προσαρμογής καθιστά αναγκαίο το ενδιαφέρον του εκπαιδευτή να γνωρίζει τι ξέρουν οι μαθητές, τι θέλουν να μάθουν και τι θέλει αυτός να τους μάθει. Η προσαρμογή είναι πιο σύνθετη διαδικασία από την αφομοίωση κατά την οποία αυτό που γίνεται είναι η πρόσθεση σε προϋπάρχοντα σχήματα. Στην προσαρμογή χρειάζεται η «κατεδάφιση, αναδιοργάνωση και αναδόμηση» ανάλογα με τις ανάγκες (Illeris, 2015, σελ.66) κάτι το οποίο προϋποθέτει πνευματική ενέργεια, δημιουργικό άγχος και θετική στάση για προσαρμογή ώστε να μην καμφθεί από τις αντιστάσεις για αλλαγή.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια πιο εκτεταμένη στη φύση της μάθηση από την προσαρμοστική του Piaget σύμφωνα με τον Illeris διότι δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη, αναδόμηση, αναδιοργάνωση νοητικών σχημάτων αλλά την μάθηση που συμβαίνει όταν αναδιοργανωθούν πολλά σχήματα ταυτόχρονα σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, δηλαδή το περιεχόμενο ή αντικείμενο της μάθησης, την υποκίνηση που αφορά την συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων και το περιβάλλον δηλαδή το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση και κυρίως αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τη «Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης» του Mezirow (2000), ο ενήλικος εκπαιδευόμενος στοχάζεται κριτικά πάνω στις ήδη παραδεδεγμένες έννοιες, επαναξιολογεί τις πρότερες υποθέσεις στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις του και αναλαμβάνει δράση με γνώμονα τη διορατική σκέψη που απορρέει από τη μετασχηματισμένη άποψη ως συνέπεια των επαναξιολογήσεών του (Mezirow, 1990). Ο εκπαιδευόμενος επανεξετάζει κριτικά εμπειρίες που έχει κατακτήσει κατά την παιδική ηλικία ή αργότερα, και ωθείται στη διόρθωση στρεβλών υποθέσεων, δυσλειτουργικών καταστάσεων που αφορούν σε κοινωνικά, πολιτισμικά ψυχικά ή άλλα κεφάλαια της ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, κατακτά νέα γνώση – στα πλαίσια της λειτουργικής ή της επικοινωνιακής μάθησης – μαθαίνει να μετασχηματίζει «τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς ή τη συνολική θεώρηση που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο» (Λιντζέρης, 2010 σελ. 96). Πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ιδιαίτερα απαιτητική, συμβαίνει όταν δεν υπάρχει άλλη διέξοδος που να μπορεί να θεωρηθεί βιώσιμη, π.χ. για την υπέρβαση στερεοτυπικών αντιλήψεων και είναι μια μακροχρόνια διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο και επίδραση.

Συμπερασματικά, η τυπολογία μάθησης που καλύπτει τους μαθησιακούς τύπους της συσσώρευσης, της αφομοίωσης, της προσαρμογής και του μετασχηματισμού πραγματοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια και οδηγούν σε μάθηση διαφορετικών ειδών με διαφορετικές δυνατότητες για εφαρμογή και μετάβαση. Η χρήση του κάθε τύπου μάθησης ανάλογα με την κατάσταση μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη του ατόμου.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες εστιάζουν στον κοινωνικό καθορισμό της γνώσης. Δηλαδή, αν δεχτούμε ότι οι θεωρίες κινούνται ανάμεσα σε ένα δίπολο άτομο - κοινωνία, οι γνωστικές θεωρίες στρέφονται γύρω από τον πόλο

άτομο, ενώ οι κοινωνικοπολιτισμικές γύρω από τον πόλο κοινωνία. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα (cooperative learning), διαμέσου συζητήσεων που εμπρικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και την από κοινού (μεταξύ ατόμων ή ομάδων) υλοποίηση δραστηριοτήτων. Ο κοινωνικός εποικοδομισμός, όπως μπορεί να χαρακτηριστεί αυτή η θεώρηση η οποία διαφοροποιείται από την κλασική στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεωρώντας πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, όπως επίσης ότι και οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα από κώδικες. Τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης αυτής, μεταξύ άλλων, είναι η ενεργός γνωστική οικοδόμηση που συντελεί στην εκ βάθους κατανόηση, η εγκαθιδρυμένη μάθηση (situated cognition) που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο με αυτόνομη δραστηριότητα και κοινωνική και νοητική υποστήριξη, την κοινότητα, μέσα από την οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση και συντελεί στη διάχυση της κουλτούρας και των πρακτικών της, τη συνομιλία (discourse) που καθιστά εφικτή τη συμμετοχή και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της κοινότητας.

Στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της νόησης, βασική παραδοχή είναι ότι όταν ένα άτομο συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης. (Ράπτης, Ράπτη, 2007, σελ. 109, Κόμης 2004, σελ. 94-96)

Ο Κοινωνικός εποικοδομισμός του Vigotsky¹¹ είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συντελείται. Συνεπώς, δεν είναι τα ατομικά νοητικά εργαλεία που είναι τα πρωτεύοντα στο φαινόμενο της μάθησης, όπως, ιδιαίτερα στην κλασική της μορφή, υποστηρίζει η γνωστική σχολή, αλλά "η διαμεσολάβηση των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτισμικών εργαλείων... [και] η εσωτερική τους σημασιών με τις οποίες αυτά είναι φορτισμένα". Η διαφορά είναι ότι στη μεν θεωρία του Piaget η αλληλεπίδραση ατόμου - κοινωνικού περιβάλλοντος παίζει επικουρικό ρόλο, στο δε κοινωνικό εποικοδομισμό παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, δε διευκολύνει απλώς τη μάθηση, τη δημιουργεί.

Ο Vigotsky αναφέρεται στην έννοια «της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης-ZEA¹²» και δίνει έμφαση στη σημασία κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων για τη γνωστική ανάπτυξη. Ορίζει τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους, είτε αυτοί είναι συνομήλικοι είτε έχουν την καθοδήγηση ενός ενήλικα. Η διδασκαλία είναι τρόπος αλληλεπίδρασης και μάθησης. Τα σχήματα, οι λέξεις, οι εικόνες, τα

11 Lev Vygotsky (1896-1934): Λευκορώσος ψυχολόγος σύμφωνα με τον οποίο η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών είναι λειτουργία των ανθρώπινων κοινοτήτων, παρά μεμονωμένων ατόμων.

12 ZEA (Zone of Proximal Development - ZPD) είναι η απόσταση μεταξύ του επίπεδου ανάπτυξης στο οποίο το παιδί βρίσκεται σε μια γνωστική περιοχή - αυτών που το παιδί μπορεί να επιτύχει από μόνο του - και του επιπέδου που το παιδί μπορεί να φτάσει αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους.

σύμβολα, η γραφή αποτελούν τους «συλλογικούς διαμεσολαβητές»¹³ ή στοιχεία πολιτισμικά τα οποία τα άτομα οικειοποιούνται και τα ενσωματώνουν σταδιακά στις γνωστικές τους δομές οι οποίες διαμορφώνουν την ατομική συνείδηση.

Βασική διαφορά στη θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (Vygotsky) σε σχέση με την θεωρία του Piaget είναι ότι ενώ στη θεωρία του Γνωστικού Εποικοδομισμού (Piaget) τα στάδια είναι σαφώς διαχωρισμένα και ηλικιακά καθορισμένα, τα στάδια αυτά καταλαμβάνουν ένα συνεχές στη ζωή του παιδιού ενώ στην θεώρηση του Vygotsky, όχι μόνο λόγω της βιολογικής ωρίμανσης, αλλά και χάρη στη επισωρευτική λειτουργία των κοινωνικών και πολιτισμικών επιρροών, το άτομο αποκτά όλο και περισσότερες δυνατότητες.

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός εκτιμάται σήμερα σε μεγάλο βαθμό για τη σημασία που αποδίδει στα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στο ρόλο που παίζει η γλώσσα σε όλα αυτά ως συμβολικό σύστημα (Σολομωνίδου, 2006, σελ. 38). Ο Vygotsky, από πολύ νωρίς ανέδειξε το ρόλο που παίζουν οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και του συνομήλικους στη μάθηση, παίρνοντας όμως έναν εντελώς διαφορετικό δρόμο από αυτόν του Piaget και βοηθώντας, μαζί με αυτόν, να συγκροτηθεί τελικά ένα πολύ πιο ολοκληρωμένο σχήμα κατανόησης των διαδικασιών οικοδόμησης της γνώσης. Σε διδακτικό επίπεδο η έννοια της επικείμενης ανάπτυξης σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να προσδιορίζει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων του παιδιού και κατόπιν να εντοπίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί με τη βοήθεια νύξεων, επίδειξης και ερωτημάτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1997).

Η κοινωνική μάθηση ή μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων (Social Learning Theory) του Albert Bandura¹⁴ υποστηρίζει ότι η μάθηση μπορεί να λάβει χώρα και χωρίς την άμεση εμπειρία του ατόμου ή την άμεση ύπαρξη κάποιου είδους ενίσχυσης. Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν σύνθετες μορφές συμπεριφοράς μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση της συμπεριφοράς άλλων προσώπων. Το είδος αυτό της μάθησης ονομάζεται μάθηση μέσω παρατήρησης (observational learning) και το άτομο που παρατηρείται ονομάζεται «πρότυπο» ενώ η διαδικασία της μάθησης μέσω παρατήρησης νοείται ως μίμηση προτύπου. Η ικανότητα μίμησης αυξάνεται ανάλογα με την εξέλιξη των ειδών, με κορυφή τα ανώτερα θηλαστικά και τον άνθρωπο. Η ικανότητα για μάθηση χωρίς άμεση εμπειρία, αλλά μέσω μίμησης, επιτρέπει την μάθηση από τη συσσωρευμένη εμπειρία προηγούμενων γενεών, χωρίς να χρειάζεται να ανακαλύπτεται κάθε φορά τη νέα γνώση. Στην περίπτωση αυτή οι οργανισμοί, δημόσιοι και ιδιωτικοί εξοικονομούν χρόνο και αυξάνεται η ικανότητα προσαρμογής τους.

¹³ Διαμεσολάβηση: διαδικασία και ταυτόχρονα επικοινωνιακή μέθοδος ειρηνικής επίλυσης διαφορών που βασίζεται στην τέχνη της πειθούς (Η «Ρητορική» του Αριστοτέλη αντανάκλα τεχνικές διαμεσολάβησης που βασίζονται στην ισότητα, την ουδετερότητα, το σεβασμό, την ειλικρίνεια, το ήθος του ρήτορα).

¹⁴ Albert Bandura (1925- σήμερα): Καναδός Ψυχολόγος, ομότιμος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ, συνέβαλε στην κοινωνικογνωστική θεωρία, εισηγητής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας (Bobo Doll experiment, 1961).

Στα πειράματα του Bandura με βρέφη διαπιστώθηκε ότι το βρέφος έχει την ικανότητα να μιμείται αρχικά απλές και ολοένα και πιο σύνθετες συμπεριφορές, από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του. Η απόκτηση πολλών βασικών ανθρώπινων ικανοτήτων βασίζεται στη μίμηση, με πρώτη εξ αυτών τη γλώσσα. Το βρέφος μιμείται από πολύ νωρίς τις κινήσεις του στόματος που βλέπει στους άλλους και πειραματίζεται σιγά-σιγά και με τις κινήσεις της γλώσσας, έως ότου να επιτύχει τους σωστούς ήχους. Η προσπάθειά του αυτή ενισχύεται από τις αντιδράσεις των άλλων που απαντούν στους πειραματισμούς αυτούς του παιδιού με επιφωνήματα, γέλια, ωστόσο φαίνεται ότι η προσπάθεια μίμησης ενεργοποιείται κατ' αρχήν ενδογενώς, αυθόρμητα. Σε μετέπειτα στάδια της ζωής, η μίμηση επεκτείνεται σε διάφορους τομείς: συμπεριφορές, συνήθειες, αλλά και επιλογές, όπως η επαγγελματική σταδιοδρομία και άλλους και οι εμπειρίες καταχωρούνται σαν μνημονικές παραστάσεις οι οποίες και είναι διαθέσιμες. Η εκτέλεση αφορά την ίδια την πράξη, την έκδηλη συμπεριφορά, και εξαρτάται από την ενίσχυση που βρίσκεται διαθέσιμη στο περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αυτά πηγάζουν από το γνωστότερο όλων πείραμα του Bandura (1961) με την κούκλα Μπόμπο, που εστίαζε στην μελέτη μοντέλων συμπεριφοράς, μέσω της θεωρίας κοινωνικής μάθησης και με βάση πράξεις κάποιων προτύπων. Το πείραμα αν και για ηθικούς κυρίως λόγους κρίθηκε αρνητικό θεωρώντας ότι εκπαιδεύει τα παιδιά στην επιθετικότητα, αξιοποιήθηκε από την σύγχρονη ψυχολογία και οδήγησε στη μετάβαση από τον συμπεριφορισμό στη γνωστική ψυχολογία.

Συμπερασματικά, θεωρείται ότι το άτομο μπορεί να μάθει ή να αποκτήσει μια νέα, σύνθετη μορφή συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ενισχυτών. Ωστόσο, το αν η συμπεριφορά αυτή θα γίνει πράξη ή όχι εξαρτάται από την ύπαρξη ενισχυτών, δηλαδή από το πώς θα απαντήσει το περιβάλλον στη συμπεριφορά αυτή. Η διάκριση αυτή μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή μέσα από το κλασικό πείραμα του Bandura με το ζήτημα της επιθετικότητας όπου μελέτησε τρεις ομάδες παιδιών. Παρακολούθησαν ένα πρότυπο να επιδεικνύει επιθετική συμπεριφορά σε μια πλαστική κούκλα (1η ομάδα) στην δεύτερη ομάδα, η επιθετική συμπεριφορά του προτύπου ακολουθήθηκε από αμοιβή, ενώ, στην τρίτη ομάδα, ακολουθήθηκε από τιμωρία. Αφού παρακολούθησαν την επιθετική συμπεριφορά του προτύπου, τα παιδιά και από τις τρεις ομάδες εκτέθηκαν σε δύο διαφορετικές συνθήκες. Στην πρώτη συνθήκη, τα παιδιά έμειναν μόνα τους σε ένα δωμάτιο με πολλά παιχνίδια, στα οποία συμπεριλαμβανόταν και μια κούκλα όμοια με αυτήν της ταινίας (συνθήκη χωρίς κίνητρα). Τα παιδιά παρακολουθούσαν από τους ερευνητές μέσα από έναν καθρέφτη μονής κατεύθυνσης, για να διαπιστωθεί εάν θα εκδήλωναν την επιθετική συμπεριφορά του προτύπου. Στη δεύτερη συνθήκη, ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν ο ίδιος, με τη μόνη διαφορά ότι παρείχαν στα παιδιά κίνητρα τέτοια, ώστε να τα προτρέψουν να συμπεριφερθούν όπως το πρότυπο (συνθήκη με προτροπικά κίνητρα). Όπως ήταν αναμενόμενο, στη συνθήκη που δόθηκαν σχετικά κίνητρα (ενισχυτές), εκδηλώθηκαν πολύ περισσότερες επιθετικές συμπεριφορές, από ότι στη συνθήκη χωρίς κίνητρα. Συνεπώς, τα παιδιά έμαθαν την επιθετική συμπεριφορά παρατηρώντας το πρότυπο, αλλά δεν την εκδήλωσαν τόσο στη συνθήκη χωρίς κίνητρα, όσο στη συνθήκη με κίνητρα. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει τη σημασία της διάκρισης μεταξύ εκμάθησης και εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς: το άτομο μπορεί να μάθει ή να αποκτήσει μια νέα μορφή συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ενισχυτών, αλλά το αν η συμπεριφορά αυτή θα γίνει πράξη ή όχι

εξαρτάται από την ύπαρξη ενισχυτών, δηλαδή από το πώς θα απαντήσει το περιβάλλον στη συμπεριφορά αυτή. Το δεύτερο ερώτημα που έθεσαν οι ερευνητές στη μελέτη αυτή είναι εάν τα επακόλουθα που είχε η συμπεριφορά του προτύπου επηρέασαν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, στις δύο συνθήκες. Στη συνθήκη χωρίς κίνητρα, οι διαφορές ήταν σαφείς: τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρότυπο να τιμωρείται, μιμήθηκαν πολύ λιγότερες πράξεις του, σε σύγκριση με τα παιδιά των ομάδων που παρακολούθησαν τη συμπεριφορά του προτύπου να αμείβεται ή να μην έχει καμιά αρνητική επίπτωση. Ωστόσο, η διαφορά αυτή εξαλείφθηκε στη συνθήκη στην οποία προσφέρθηκαν στα παιδιά κίνητρα για να αναπαράγουν τη συμπεριφορά του προτύπου.

Οργανωσιακή Μάθηση

Οι διαφορετικές τυπολογίες μάθησης που προαναφέρθηκαν (συμπεριφοριστική, γνωστική, συσσωρευτική, αφομοιωτική, κοινωνική, μετασχηματίζουσα μάθηση) έχουν εφαρμογή στους οργανισμούς ανάλογα με το αντικείμενο δραστηριότητας, τις ανάγκες μάθησης του ανθρώπινου δυναμικού και το είδος των παρεχόμενων υπηρεσιών. Σ' ένα εξωτερικό περιβάλλον που αλλάζει ραγδαία εξ' αιτίας των τεχνολογικών αλλαγών και τους γρήγορους ρυθμούς ανάπτυξης, η μάθηση αποτελεί επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και συγκριτικό πλεονέκτημα κάθε οργανισμού για παροχή αποτελεσματικών και ποιοτικών υπηρεσιών.

Στους διαφορετικούς τύπους μάθησης που προαναφέρθηκαν και οι οποίοι εστιάζουν:

- στα αποτελέσματα των διεργασιών μάθησης που συμβαίνουν στο άτομο
- στις διανοητικές διεργασίες που μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές
- στις διεργασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα και το κοινωνικό περιβάλλον
- στη διδασκαλία

μπορούν να προστεθούν και νέες πρακτικές που εμπλουτίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες και αναφέρονται στους οργανισμούς. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να προστεθούν η συγκέντρωση και διαχείριση πληροφοριών, η οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, η δόμηση γνώσεων για αποτελεσματική εκτέλεση εργασιών, η πρόβλεψη αλλαγών, η διορατικότητα για την διαχείριση μελλοντικών προκλήσεων, η ανάληψη ρίσκου και η μάθηση μέσω των λαθών και η αξιοποίηση εμπειριών, αξιών για τον μετασχηματισμό διαδικασιών και την διαμόρφωση ευέλικτου και προσαρμόσιμου ανθρώπινου δυναμικού ως πολύτιμου πόρου των οργανισμών.

Η γνώση που συσσωρεύεται στους οργανισμούς και μπορεί να αξιοποιηθεί για αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία διακρίνεται σε τρία επίπεδα: ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο. Η ατομική μάθηση αφορά την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που προκύπτουν εξ αιτίας των ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών, των νέων εκπαιδευτικών διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το εξωτερικό

περιβάλλον. Η ομαδική μάθηση αφορά στην πλάτυνση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτυγχάνονται στο πλαίσιο ομάδων που λειτουργούν στον οργανισμό ενώ η οργανωσιακή μάθηση αφορά την διευρυμένη γνώση και παραγωγική ικανότητα που επιτυγχάνεται με την δέσμευση όλων των μελών του οργανισμού για συνεχή βελτίωση, αποτελεσματικότητα και απόδοση. Η οργανωσιακή μάθηση διαφοροποιείται από τις δύο προηγούμενες διότι δομείται στην γνώση όλου του προσωπικού, βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες που έχουν εγγραφεί στην μνήμη του οργανισμού και αποτελούν την κινητήρια δύναμη για ενδεχόμενη αλλαγή και προσαρμογή. Η οργανωσιακή μάθηση ερμηνεύει τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι οργανισμοί μαθαίνουν, αλλάζουν ή αντιστέκονται στις αλλαγές ενώ χρειάζεται να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα.

Η θεωρία της οργανωσιακής μάθησης στοχεύει στον προσδιορισμό των συνθηκών, την εφαρμογή διαδικασιών για την εξέλιξη και τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών καταστάσεων που προκύπτουν από τις νέες συνθήκες στο εξωτερικό περιβάλλον, αποτέλεσε δε αντικείμενο πολλών ερευνητών ιδιαίτερα μετά τα μέσα του 20ου αιώνα. Πρώτοι οι Cyert, March (Cyert & March, 1963) οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι οργανισμοί μαθαίνουν μέσα από τις διαδικασίες που εφαρμόζουν, την ανάπτυξη οράματος και στρατηγικής, την διατύπωση σκοπού και στόχων και την εφαρμογή τους. Λίγο αργότερα, το 1980, οι Argyris και Schön¹⁵ θεωρούν ότι η οργανωσιακή μάθηση επέρχεται όταν η ατομική μάθηση κάθε μέλους ενός οργανισμού μετασχηματίζεται για να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις και εγγράφεται στην μνήμη του οργανισμού. Τέλος ο Senge¹⁶ στο βιβλίο του «The Fifth Discipline: The art and practice of the Learning Organization» το 1990, προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του Οργανισμού Μάθησης ως να είναι ο οργανισμός που παρέχει δυνατότητες στο προσωπικό του να βελτιώνει συνεχώς τις γνώσεις του, να αναπτύσσει και να εφαρμόζει νέες ιδέες. Ο Senge εστιάζει σε πέντε αλληλένδετες αρετές που ενδυναμώνουν τα άτομα και τις ομάδες ενός οργανισμού για να τον καταστήσουν «Οργανισμό που Μαθαίνει». Αυτές είναι η συστημική σκέψη που βοηθά τους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται ολιστικά, να βλέπουν το όλον και όχι τα επιμέρους προβλήματα, να αντιλαμβάνονται τις αλληλοσυσχετίσεις δομών και πολύπλοκων καταστάσεων, την προσωπική ανάπτυξη και μάθηση και προσωπική ολοκλήρωση, τα νοητικά μοντέλα που αποτελούν ριζωμένες, συχνά υποσυνείδητες, υποθέσεις που επηρεάζουν την αντίληψή για τους ανθρώπους, τους οργανισμούς και τις καταστάσεις, δημιουργώντας συχνά αντιφάσεις ανάμεσα σε όσα λέγονται ή πράττονται, στο κοινό όραμα που πρέπει να συνσχεδιάζεται και να μην επιβάλλεται, στην ομαδική μάθηση που υπογραμμίζει την ανάγκη αξιοποίησης των γνώσεων όλων των μελών ενός οργανισμού και των ατομικών δεικτών νοημοσύνης σε συλλογικό επίπεδο ώστε να παρατηρούνται σωρευτικά αποτελέσματα στον Οργανισμό.

¹⁵ Argyris, C. & Schön, D. (1978), εξέδωσαν το βιβλίο «Organizational learning». Ο Chris Argyris είναι ομότιμος καθηγητής του Harvard Business School και ο Donald Alan Schön (1930- 1997) ήταν φιλόσοφος και πολεοδόμος στο Ινστιτούτο τεχνολογίας της Μασαχουσέτης και συνέβαλε σημαντικά στην θεωρία της οργανωσιακής μάθησης.

¹⁶ Peter Senge, καθηγητής στο MIT και ιδρυτής της Society for Organizational learning (SOL)

Στην ίδια κατεύθυνση οι Marsick και Watkins (2003) υπογραμμίζουν ότι η μάθηση είναι μια συλλογική εμπειρία και αποτέλεσμα μιας διαδραστικής, αλληλοεξαρτώμενης διεργασίας. Ο Οργανισμός μάθησης επιτρέπει τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών συμπεριφορών ευνοώντας την ομαδική λειτουργία, την αλληλεπίδραση των μελών, την ανάληψη ρίσκου χωρίς φόβο επερχόμενων λαθών. Ο οργανισμός διαμορφώνει με προληπτικό και διορατικό τρόπο εκτιμώντας την κατάσταση στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον. Η οργανωσιακή μάθηση αφορά στο τι ενσωματώνει ο οργανισμός ως νέα ικανότητα, νέα αντίληψη ή νέα διαδικασία. Ο οργανισμός μάθησης δημιουργεί κουλτούρα συνεχούς παραγωγής νέας γνώσης όπου τα άτομα ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται σε ευρύ φάσμα ευκαιριών μάθησης. Η ανάληψη ρίσκου μπορεί να αναπτύξει καινοτομίες και να μετατρέψει ενδεχόμενα λάθη σε επιτυχίες μέσω διαδικασιών αξιολόγησης, αναστοχασμού και εμπειριστατωμένης ανάλυσης με στόχο την συνεχή βελτίωση του οργανισμού ο οποίος ταυτόχρονα εγγυάται την ικανοποίηση των μελών του.

Σύνοψη

Στη παρούσα ανασκόπηση, μετά από μια προσέγγιση των μαθησιακών θεωριών, παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι θεωρίες μάθησης i) του Συμπεριφορισμού με κύρια εστίαση στην αντανάκλαστική μάθηση και την μάθηση με δοκιμή και πλάνη, (ii) στην κονστρουκτιβιστική θεωρία που υποστηρίζεται από τον Piaget ο οποίος διακρίνει τις δύο βασικές διαδικασίες μάθησης, την αφομοίωση και την προσαρμογή και (iii) στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό αλλά δίνουν έμφαση στην οικοδόμηση γνώσεων που αναπτύσσονται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, διαμέσου συζητήσεων που εμπρικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και την από κοινού μεταξύ ατόμων ή ομάδων υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και επιβάλλει νέα μαθησιακά μοντέλα που βασίζονται στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία, την ομαδική συνεργασία και την αντίληψη μιας εξελικτικής θεώρησης επιχειρήθηκε η προσέγγιση της μετασχηματιστικής μάθησης των οργανισμών και η εφαρμογή νέων μαθησιακών μοντέλων που μπορούν να αξιοποιηθούν στα περιβάλλοντα των οργανισμών ως ευκαιρίες.

Η οργανωσιακή μάθηση αν και βασίζεται στην συμπεριφοριστική, γνωστική, συσσωρευτική, αφομοιωτική, κοινωνική και μετασχηματίζουσα μάθηση, εστιάζει στην ολιστική προσέγγιση και δημιουργία κουλτούρας μάθησης στον οργανισμό. Η μετατροπή των οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης που μπορούν να ενσωματώνουν κάθε νέα ικανότητα, νέα αντίληψη ή νέα διαδικασία επηρεάζοντας την συμπεριφορά του οργανισμού στο επίπεδο του προσωπικού και των μελών που τον απαρτίζουν και ταυτόχρονα των εφαρμοζόμενων διαδικασιών και πολιτικών, αποτελεί την σύγχρονη αντίληψη για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των οργανισμών. Οι οργανισμοί που μαθαίνουν απαντούν στις σύγχρονες προκλήσεις αβεβαιότητας και πολυπλοκότητας και μπορούν να κινητοποιήσουν το προσωπικό τους με όσο το δυνατόν λιγότερες αντιστάσεις σε αλλαγές και καινοτόμες ιδέες που διαμορφώνουν τον σύγχρονο κόσμο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

1. **Δημητρίου, Α., & Ευκλείδη, Α.** (1988). Εμπειρικός Βιωματικός Δομισμός: Αρχές και υποθέσεις μιας Νεο-πιαζετιανής θεωρίας. *Νέα Παιδεία*, 51, 36-47 και 52, 30-39.
2. **Λιντζέρης, Π.** (2010). *Θεωρία της Μετασχηματιζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (Επιμ.), «Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές», (σσ. 94 – 123). Αθήνα: Μεταίχμιο.
3. Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2013). Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες μάθησης και της μεθοδολογίας διδασκαλίας. Εκδ. Γρηγόρη
4. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση. Αθήνα: Πεδίο.
5. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.
6. Χααραλαμπόπουλος Ι. Β., (2001) Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά. Εκδ. Gutenberg

Ξενόγλωσση

7. Argyris, C., & Schon, D.A. (1978). *Organisational learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
8. Cyert R.M., & March, J.M. (1963). *Behavioral Theory of the Firm*, Wiley-Blackwell; 2 edition (July 27, 1992)
9. Garving, D.A.(1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), sel. 78-91.
10. Marsick, V.J., & Watkins, K.E.(2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), sel.132-151.
11. Mezirow, J. (1990). Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματιζουσα Μάθηση. Μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου & Γ. Μέγα <http://neoellines.files.wordpress.com/2009/02/mezirow.pdf> (πρόσβαση στις 9/8/2019).
12. Luria, A.R. (1995). Γνωστική ανάπτυξη, (Επιμ. Α. Κωσταρίδου Ευκλείδη), Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
13. Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*, (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Εκδόσεις Gutenberg.
14. Yang, B., Watkins K.E, Marsick, V.J.(w.d). *The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation* , στο <http://assets.csom.umn.edu/assets/21929.pdf>, (Ανακτήθηκε στις 10/8/2019)