

DALE H. SCHUNK

# Θεωρίες μάθησης

Μια εκπαιδευτική θεώρηση



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

# Περιεχόμενα

<b>Πρόλογος</b>	<b>xix</b>
<b>1. Μάθηση: Εισαγωγή, καίρια ζητήματα και ιστορικές θεωρήσεις</b>	<b>1</b>
Ορισμός της μάθησης. . . . .	2
Θεωρία και έρευνα της μάθησης . . . . .	3
<i>Λειτουργίες της θεωρίας</i> . . . . .	3
<i>Διεξαγωγή έρευνας</i> . . . . .	4
Μέθοδοι αξιολόγησης της μάθησης . . . . .	7
<i>Άμεση παρατήρηση</i> . . . . .	7
<i>Γραπτές απαντήσεις</i> . . . . .	8
<i>Προφορικές απαντήσεις</i> . . . . .	8
<i>Αξιολογήσεις από άλλους</i> . . . . .	9
<i>Αυτοαναφορές</i> . . . . .	9
Πρόδρομοι των σύγχρονων θεωριών μάθησης. . . . .	10
<i>Θεωρία μάθησης και φιλοσοφία</i> . . . . .	11
<i>Η απαρχή της ψυχολογικής μελέτης της μάθησης</i> . . . . .	13
<i>Δομισμός και λειτουργισμός</i> . . . . .	15
Καίρια ζητήματα στη μελέτη της μάθησης . . . . .	17
<i>Ποιες διαδικασίες επηρεάζουν τη μάθηση;</i> . . . . .	18
<i>Ποιος είναι ο ρόλος της μνήμης;</i> . . . . .	19
<i>Ποιος είναι ο ρόλος των κινήτρων;</i> . . . . .	19
<i>Πώς συντελείται η μεταβίβαση;</i> . . . . .	20
<i>Ποιες διαδικασίες υπεισέρχονται στην αυτορρύθμιση;</i> . . . . .	21
<i>Ποιες είναι οι προεκτάσεις για τη διδασκαλία;</i> . . . . .	22
Σχέση μάθησης και διδασκαλίας . . . . .	22
<i>Ιστορική θεώρηση</i> . . . . .	22
<i>Κοινές αρχές για τη διδασκαλία</i> . . . . .	24
<i>Ενοποίηση θεωρίας και πράξης</i> . . . . .	25
Τρία σενάρια μάθησης . . . . .	26
<i>Το τμήμα τρίτης δημοτικού της Κάθι Στόουν</i> . . . . .	26
<i>Το τμήμα ιστορίας του Τζιμ Μάρσαλ</i> . . . . .	26
<i>Το μάθημα εκπαιδευτικής ψυχολογίας της Τζίνας Μπράουν</i> . . . . .	27
Σύνοψη . . . . .	27
Για περαιτέρω μελέτη . . . . .	28
<b>2. Θεωρίες εξαρτημένης μάθησης</b>	<b>29</b>
Συνδετισμός. . . . .	31
<i>Μάθηση με δοκιμή και πλάνη</i> . . . . .	31

Νόμοι της άσκησης και του αποτελέσματος	32
Άλλες αρχές	32
Αναθεωρήσεις της θεωρίας του Thorndike	33
Εφαρμογές στη διδασκαλία	34
Κλασική εξαρτημένη μάθηση	36
Βασικές διαδικασίες	36
Πληροφοριακές μεταβλητές	38
Βιολογικές επιδράσεις	39
Εξαρτημένες συναισθηματικές αντιδράσεις	40
Ο συμπεριφορισμός του Watson	41
Βασικές διαδικασίες	41
Το πείραμα με τον μικρό Άλμπερτ	42
Εξαρτημένη μάθηση χρονικής συνάφειας	43
Ενέργειες και κινήσεις	43
Ισχύς συνειρμών	44
Αμοιβές και τιμωρίες	44
Απόκτηση και αλλαγή συνηθειών	45
Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση	47
Εννοιολογικό πλαίσιο	48
Βασικές διαδικασίες	50
Αλλαγή συμπεριφοράς	58
Τροποποίηση συμπεριφοράς	59
Λεκτική συμπεριφορά	62
Αυτορρύθμιση	63
Αυτοπαρακολούθηση	63
Αυτοκαθοδήγηση	66
Αυτοενίσχυση	67
Εφαρμογές στη διδασκαλία	68
Συμπεριφοριστικοί στόχοι	69
Προγραμματισμένη διδασκαλία	71
Συμβόλαια συνάφειας συμπεριφοράς-επακόλουθου	75
Μέθοδος Keller	77
Σύνοψη	78
Για περαιτέρω μελέτη	80
<b>3. Κοινωνικογνωστική θεωρία</b>	<b>81</b>
Εννοιολογικό πλαίσιο για τη μάθηση	83
Αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις	84
Μάθηση μέσω πράξης και μέσω παρατήρησης	85
Μάθηση και τέλεση	86
Διαδικασίες διαμόρφωσης προτύπου	87
Θεωρίες μίμησης	87
Λειτουργίες της διαμόρφωσης προτύπου	89
Απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων	93
Μάθηση κανόνων	95
Απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων	96
Επιδράσεις στη μάθηση και την τέλεση	98

Αναπτυξιακή κατάσταση μαθητών	98
Κύρος και ικανότητα προτύπου	100
Έμμεσα επακόλουθα των προτύπων	100
Στόχοι και προσδοκίες	104
Στόχοι	104
Προσδοκίες αποτελέσματος	110
Αυτοαποτελεσματικότητα	112
Εννοιολογική επισκόπηση	112
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις επίδοσης	114
Πρότυπα και αυτοαποτελεσματικότητα	116
Κινητικές δεξιότητες	119
Αυτοαποτελεσματικότητα για τη διδασκαλία	120
Δραστηριότητες υγείας και θεραπευτικές δραστηριότητες	121
Αυτορρύθμιση	124
Εννοιολογικό πλαίσιο	124
Κοινωνικογνωστικές διαδικασίες	125
Η κυκλική φύση της αυτορρύθμισης	130
Εφαρμογές στη διδασκαλία	134
Πρότυπα	134
Αυτοαποτελεσματικότητα	135
Αυτορρύθμιση	137
Σύνοψη	137
Για περαιτέρω μελέτη	139

#### **4. Θεωρία γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών 140**

Σύστημα γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών	142
Υποθέσεις	142
Μοντέλο δύο δομών αποθήκευσης (δυναμική μνήμη)	142
Κριτική	144
Επίπεδα επεξεργασίας	145
Επίπεδο ενεργοποίησης	147
Προσοχή	148
Θεωρίες προσοχής	148
Προσοχή και μάθηση	150
Προσοχή και ανάγνωση	152
Αντίληψη	152
Μορφολογική θεωρία	153
Αισθητήριοι καταγραφείς	155
Συγκρίσεις με πληροφορίες της μακρόχρονης μνήμης	157
Μοντέλο μνήμης δύο δομών αποθήκευσης	159
Λεκτική μάθηση	159
Βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη	161
Μακρόχρονη μνήμη	162
Παράγοντες που επιδρούν στην κωδικοποίηση	165
Μακρόχρονη μνήμη: αποθήκευση	169
Προτάσεις	169
Αποθήκευση της δηλωτικής γνώσης	171

Αποθήκευση της διαδικαστικής γνώσης .....	174
Συστήματα παραγωγής και συνδετιστικά μοντέλα .....	175
Συστήματα παραγωγής .....	175
Συνδετιστικά μοντέλα .....	178
Μακρόχρονη μνήμη: ανάσυρση .....	179
Στρατηγικές ανάσυρσης .....	179
Εξειδίκευση της κωδικοποίησης .....	180
Ανάσυρση της δηλωτικής γνώσης .....	181
Ανάσυρση της διαδικαστικής γνώσης .....	183
Μακρόχρονη μνήμη: λήθη .....	184
Λεκτική μάθηση .....	184
Επεξεργασία πληροφοριών .....	186
Νοητική απεικόνιση .....	189
Αναπαράσταση χωρικών πληροφοριών .....	189
Νοητικές εικόνες στη μακρόχρονη μνήμη .....	190
Ατομικές διαφορές .....	192
Σύνοψη .....	193
Για περαιτέρω μελέτη .....	195

## 5. Διαδικασίες γνωστικής μάθησης 196

Γνώση όρων και συνθηκών και μεταγνώση .....	198
Γνώση όρων και συνθηκών .....	198
Μεταγνώση και μάθηση .....	199
Μεταβλητές που επηρεάζουν τη μεταγνώση .....	200
Μεταγνώση και συμπεριφορά .....	203
Μάθηση εννοιών .....	203
Φύση των εννοιών .....	203
Κατάκτηση των εννοιών .....	205
Διδασκαλία εννοιών .....	207
Διαδικασίες παρώθησης .....	209
Επίλυση προβλημάτων .....	210
Ορισμός της επίλυσης προβλημάτων .....	210
Ιστορικές επιρροές .....	210
Ευρετικές μέθοδοι .....	213
Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών .....	214
Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων .....	215
Επίλυση προβλημάτων και μάθηση .....	220
Ειδήμονες και αρχάριοι .....	221
Προεκτάσεις για τη διδασκαλία .....	223
Μεταβίβαση .....	225
Ιστορικές θεωρήσεις .....	225
Ενεργοποίηση της γνώσης στη μνήμη .....	226
Τύποι μεταβίβασης .....	227
Μεταβίβαση στρατηγικών .....	230
Εφαρμογές στη διδασκαλία .....	231
Αυτορρύθμιση και κίνητρα .....	233
Μοντέλο αυτορρύθμισης .....	233

<i>Στρατηγικές μάθησης</i> .....	234
<i>Κριτική της διδασκαλίας στρατηγικών</i> .....	243
<i>Σχολική μελέτη</i> .....	245
<i>Σύνοψη</i> .....	247
<i>Για περαιτέρω μελέτη</i> .....	250
<b>6. Θεωρία του εποικοδομητισμού</b>	<b>251</b>
<i>Εποικοδομητιστικές υποθέσεις και θεωρήσεις</i> .....	253
<i>Επισκόπηση</i> .....	253
<i>Οπτικές</i> .....	255
<i>Πλαισιοθετημένη γνώση</i> .....	256
<i>Συνεισφορές και εφαρμογές</i> .....	258
<i>Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Βιγκότσκι</i> .....	259
<i>Υπόβαθρο</i> .....	259
<i>Βασικές αρχές</i> .....	260
<i>Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης</i> .....	262
<i>Εφαρμογές</i> .....	264
<i>Κριτική</i> .....	266
<i>Κοινωνικές διαδικασίες και μονόλογος</i> .....	267
<i>Μονόλογος</i> .....	267
<i>Προφορική έκφραση σκέψης και επίδοση</i> .....	268
<i>Κοινωνική μεσολάβηση της μάθησης</i> .....	270
<i>Κίνητρα</i> .....	273
<i>Παράγοντες του πλαισίου</i> .....	273
<i>Άρρητες θεωρίες</i> .....	276
<i>Προσδοκίες των εκπαιδευτικών</i> .....	278
<i>Αυτορρύθμιση</i> .....	281
<i>Κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές</i> .....	281
<i>Άρρητες θεωρίες αυτορρύθμισης</i> .....	282
<i>Εποικοδομητιστικά μαθησιακά περιβάλλοντα</i> .....	284
<i>Βασικά χαρακτηριστικά</i> .....	284
<i>Οι μαθητοκεντρικές αρχές της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας</i> .....	287
<i>Μέθοδοι διδασκαλίας</i> .....	288
<i>Στοχαστική διδασκαλία</i> .....	292
<i>Σύνοψη</i> .....	295
<i>Για περαιτέρω μελέτη</i> .....	298
<b>7. Διαδικασία της γνώσης και διδασκαλία</b>	<b>299</b>
<i>Ανακαλυπτική μάθηση</i> .....	301
<i>Η διαδικασία της ανακάλυψης</i> .....	301
<i>Διδασκαλία με σκοπό την ανακάλυψη</i> .....	303
<i>Μάθηση νοηματικής πρόσληψης</i> .....	304
<i>Νοηματοδότηση και εξηγητική διδασκαλία</i> .....	304
<i>Προοργανωτές</i> .....	305
<i>Συνθήκες της μάθησης</i> .....	307
<i>Μαθησιακά αποτελέσματα</i> .....	307
<i>Μαθησιακά συμβάντα</i> .....	308

Ιεραρχίες μάθησης .....	309
Φάσεις της μάθησης .....	309
Μοντέλα διδασκαλίας .....	312
Χρόνος μάθησης .....	312
Μάθηση κατάκτησης .....	314
Διερευνητική διδασκαλία .....	317
Διδασκαλία με αναλυτικά παραδείγματα .....	318
Γνωστικός φόρτος .....	320
Μάθηση υποβοηθούμενη από συνομηλίκους .....	322
Η έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία .....	322
Σχεδιασμός και λήψη αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό .....	323
Διδακτικές πρακτικές .....	325
Χαρακτηριστικά των μαθητών .....	327
Αλληλεπιδράσεις κλίσεων-χειρισμών .....	327
Γνωστικοί τύποι .....	328
Κατανομή των διαθέσιμων πόρων των μαθητών .....	333
Προσαρμογή της διδασκαλίας .....	333
Τεχνολογία και διδασκαλία .....	335
Λειτουργίες της τεχνολογίας .....	335
Τεχνολογικές εφαρμογές .....	336
Μελλοντικές κατευθύνσεις .....	345
Σύνοψη .....	347
Για περαιτέρω μελέτη .....	348

## **8. Ανάπτυξη και μάθηση 349**

Η απαρχή της επιστημονικής μελέτης της ανάπτυξης .....	351
Ιστορικά θεμέλια .....	351
Φιλοσοφικά θεμέλια .....	352
Το Κίνημα Μελέτης του Παιδιού .....	352
Θεωρήσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης .....	355
Ζητήματα συναφή με τη μάθηση .....	355
Τύποι αναπτυξιακών θεωριών .....	357
Δομικές θεωρίες .....	361
Η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget .....	363
Διαδικασίες της ανάπτυξης .....	363
Προεκτάσεις για τη διδασκαλία .....	367
Η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Bruner .....	368
Γνωστική ανάπτυξη και αναπαράσταση της γνώσης .....	368
Σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα .....	369
Σύγχρονα θέματα στην ανάπτυξη και τη μάθηση .....	371
Αναπτυξιακές αλλαγές .....	371
Αναπτυξιακά κατάλληλη διδασκαλία .....	373
Μεταβάσεις στη σχολική εκπαίδευση .....	374
Επιδράσεις της οικογένειας .....	377
Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο .....	377
Οικογενειακό περιβάλλον .....	379
Ενεργός ρόλος των γονέων .....	380

Κίνητρα και ανάπτυξη .....	384
Αναπτυξιακές αλλαγές .....	384
Προεκτάσεις .....	385
Ανάπτυξη και διδασκαλία .....	387
Το μοντέλο διδασκαλίας του Case .....	387
Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητών .....	389
Σύνοψη .....	391
Για περαιτέρω μελέτη .....	393
<b>9. Νευροεπιστήμη της μάθησης</b> .....	<b>394</b>
Οργάνωση και δομές .....	396
Οργάνωση του ΚΝΣ .....	397
Εγκεφαλικές δομές .....	398
Λειτουργική εντόπιση και διασυνδέσεις .....	403
Μέθοδοι έρευνας του εγκεφάλου .....	405
Νευροφυσιολογία της μάθησης .....	408
Σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών .....	408
Μνημονικά δίκτυα .....	411
Μάθηση της γλώσσας .....	413
Ανάπτυξη του εγκεφάλου .....	415
Παράγοντες με σημαντική επίδραση .....	416
Φάσεις της ανάπτυξης .....	417
Κρίσιμες περίοδοι .....	418
Γλωσσική ανάπτυξη .....	420
Κίνητρα και συναισθήματα .....	423
Κίνητρα .....	423
Συναισθήματα .....	425
Προεκτάσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση .....	428
Αξία της έρευνας του εγκεφάλου για την εκπαίδευση .....	428
Εκπαιδευτικά ζητήματα .....	428
Εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στην έρευνα του εγκεφάλου .....	430
Σύνοψη .....	433
Για περαιτέρω μελέτη .....	436
<b>10. Μάθηση στα γνωστικά αντικείμενα</b> .....	<b>437</b>
Απόκτηση δεξιοτήτων .....	439
Γενικές και ειδικές δεξιότητες .....	439
Μεθοδολογία της έρευνας για τη μετάβαση από το επίπεδο του αρχαρίου στο επίπεδο του ειδήμονα .....	441
Κατανόηση της γλώσσας .....	442
Συνιστώσες της κατανόησης .....	443
Δομική ανάλυση .....	443
Χρήση .....	446
Ανάγνωση .....	448
Αποκωδικοποίηση .....	449
Κατανόηση .....	451
Παραγωγή γραπτού λόγου .....	456



Διαδικασίες σύνταξης	457
Διαδικασίες επανεξέτασης	461
Κίνητρα και αυτορρύθμιση	462
Μαθηματικά	463
Δεξιότητες υπολογισμού	464
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	466
Εποικοδομητισμός	468
Ατομικές διαφορές	470
Επιστήμη	471
Διαφορές ειδημόνων-αρχαρίων	472
Συλλογισμός	473
Εποικοδομητισμός και επιστημονικές πεποιθήσεις	478
Κοινωνικές σπουδές	479
Ιστορία	480
Γεωγραφία	482
Σύνοψη	483
Για περαιτέρω μελέτη	485

<b>11. Κίνητρα</b>	<b>486</b>
Μοντέλο παρωθούμενης μάθησης	488
Πριν από το έργο	488
Στη διάρκεια του έργου	489
Μετά το έργο	489
Ιστορικές οπτικές	490
Θεωρία των ορμών	490
Θεωρία εξαρτημένης μάθησης	491
Θεωρία γνωστικής συνέπειας	492
Ανθρωπιστική θεωρία	494
Κίνητρο επίδοσης	500
Θεωρία προσδοκίας-αξίας	500
Επιδράσεις της οικογένειας	502
Φόβος επιτυχίας	503
Σύγχρονο μοντέλο του κινήτρου επίδοσης	504
Θεωρία αυτοαξίας	506
Απασχόληση με το έργο και με το εγώ	508
Εκπαίδευση κινήτρου επίδοσης	509
Θεωρία αιτιακών αποδόσεων	510
Έδρα ελέγχου	510
Αφελής ανάλυση πράξης	511
Θεωρία αιτιακών αποδόσεων για την επίδοση	512
Προγράμματα αλλαγής αιτιακών αποδόσεων	515
Κοινωνικογνωστική θεωρία	518
Στόχοι και προσδοκίες	519
Κοινωνικές συγκρίσεις	519
Θεωρία στόχων	522
Προσανατολισμοί στόχων	522
Αντιλήψεις της ικανότητας	526

<i>Προεκτάσεις για τη διδασκαλία</i> .....	527
Αντιλήψεις ελέγχου .....	528
<i>Πεποιθήσεις ελέγχου</i> .....	529
<i>Μαθημένη αβοηθησία</i> .....	529
<i>Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα</i> .....	531
Έννοια εαυτού .....	532
<i>Διαστάσεις και ανάπτυξη</i> .....	532
<i>Έννοια του εαυτού και μάθηση</i> .....	534
Εσωτερική παρώθηση .....	535
<i>Θεωρητικές οπτικές</i> .....	535
<i>Υπεραιτιολόγηση και ανταμοιβή</i> .....	539
Παρώθηση και αυτορρύθμιση .....	541
<i>Βούληση</i> .....	541
<i>Αξίες</i> .....	544
<i>Αυτοσχήματα</i> .....	545
<i>Αναζήτηση βοήθειας</i> .....	546
Σύνοψη .....	546
Για περαιτέρω μελέτη .....	548
<b>12. Επόμενα βήματα</b> .....	<b>549</b>
Ερωτήματα για τη μάθηση .....	551
<i>Ποιες διαδικασίες επηρεάζουν τη μάθηση;</i> .....	551
<i>Ποιος είναι ο ρόλος της μνήμης;</i> .....	551
<i>Ποιος είναι ο ρόλος των κινήτρων;</i> .....	551
<i>Πώς συντελείται η μεταβίβαση;</i> .....	552
<i>Ποιες διαδικασίες υπεισέρχονται στην αυτορρύθμιση;</i> .....	552
<i>Ποιες είναι οι προεκτάσεις για τη διδασκαλία;</i> .....	552
Θεωρίες μάθησης .....	552
<i>Εξαρτημένης μάθησης</i> .....	552
<i>Κοινωνικογνωστικές</i> .....	553
<i>Γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών</i> .....	553
<i>Εποικοδομητιστικές</i> .....	553
Συμπέρασμα .....	553
<b>Λεξιλόγιο</b> .....	<b>555</b>
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b> .....	<b>573</b>
<b>Ευρετήριο συγγραφέων</b> .....	<b>624</b>
<b>Ευρετήριο θεμάτων</b> .....	<b>640</b>

**Σημείωση:** Έχει καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να παρέχουμε ακριβείς και επίκαιρες διαδικτυακές πληροφορίες στο παρόν βιβλίο. Εντούτοις, το διαδίκτυο και οι πληροφορίες που αναρτώνται σε αυτό αλλάζουν διαρκώς. Ως εκ τούτου, είναι αναπόφευκτο να έχουν αλλάξει κάποιες από τις διαδικτυακές διευθύνσεις που παρατίθενται στο παρόν εγχειρίδιο.

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

---

Στα δέκα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται, έστω δειλά, κάποια βήματα προόδου στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας. Ορισμένα πάγια αρνητικά χαρακτηριστικά (υστέρηση ανάπτυξης σχετικών πανεπιστημιακών σπουδών, ένδεια επιστημονικού διαλόγου, μικρός αριθμός ενδιαφερομένων για τις θεωρητικές και διεθνείς αναζητήσεις) αρχίζουν να αμβλύνονται. Συμβολή σε αυτή την εξέλιξη έχουν τα τέσσερα μεταπτυχιακά προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων που δημιουργήθηκαν τα τελευταία χρόνια, οι δραστηριότητες της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι προσπάθειες που κάνουν οι εκπαιδευτές στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε διάφορους κοινωνικούς φορείς ή ατομικά, όπου το εργασιακό πλαίσιο δεν προσφέρεται.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, είναι σημαντική η προσφορά και η παρουσία του εκδοτικού οίκου «Μεταίχμιο» στην ανάπτυξη της θεωρητικής σκέψης στο πεδίο αυτό με τις εκδόσεις έργων κορυφαίων στοχαστών, όπως ο Mezirow και ο Jarvis.

Το παρόν έργο του Illeris εντάσσεται και αυτό στην κατηγορία εκείνων που συμβάλλουν καταλυτικά στον προβληματισμό που αφορά το φαινόμενο της μάθησης. Πρόκειται για το αποτέλεσμα πολύχρονων ερευνών του δανού συγγραφέα, ο οποίος κατορθώνει σε αυτό τον τόμο να παρουσιάσει συνθετικά και συγκριτικά –αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα στοχαστών– τις κυριότερες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν στις τελευταίες δεκαετίες αναφορικά με τη μάθηση. Το βιβλίο μάλιστα παρουσιάζει απόψεις τόσο των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, Jarvis, Kegan, Tennant) όσο και άλλων στοχαστών, οι οποίοι εντάσσονται στα πεδία της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας. Πρόκειται λοιπόν για ένα έργο που προσεγγίζει τη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση ολιστικά, συνενπώς ενδιαφέρει όχι μόνο τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και όσους ασχολούνται με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στα δεκαέξι κεφάλαια του βιβλίου μπορεί κανείς να βρει ένα τεράστιο εύρος ιδεών, ερευνητικών πορισμάτων και εναυσμάτων για σκέψη. Ανάλογα με τα ενδια-

φέροντα και τις μαθησιακές του προτιμήσεις, μπορεί καθένας να σταθεί περισσότερο ή λιγότερο σε κάποια από τα μέρη. Προσωπικά, κίνησαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον μου τα εξής κεφάλαια:

- Του ίδιου του Illeris, ο οποίος παρουσιάζει συνεκτικά τις τρεις διαστάσεις της μάθησης στην αλληλεπίδρασή τους: το περιεχόμενο (αντικείμενο της μάθησης), τα κίνητα (υποκίνηση) και το περιβάλλον (μαθησιακό πλαίσιο).
- Του Kegan, ο οποίος αναλύει εύγλωττα το περίπλοκο ζήτημα των σταδίων που διανύουν τα άτομα αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν την πραγματικότητα, μέχρι –ενδεχομένως– να φτάσουν στο ώριμο στάδιο του κριτικού (αυτο)στοχασμού, στο οποίο συντελείται ο ριζικός μετασχηματισμός του αντιληπτικού συστήματος.
- Του Mezirow, ο οποίος κάνει μια επιτομή των ιδεών του για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση και επιπλέον προβαίνει σε μια κατάταξη των προσεγγίσεων διάφορων άλλων θεωρητικών (κυρίως των Freire, Brookfield, Cranton, Dirkx), που, αν και έχουν επαλληλότητες με τη δική του προσέγγιση, σε τελική ανάλυση διαφοροποιούνται από αυτή.
- Του Alheit, ο οποίος εξετάζει κριτικά την κοινωνία της μάθησης και τις κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες που εμπεριέχει.
- Του Heron, ιδίως για το μέρος που αναφέρεται στη δυνητική διεργασία απεγκλωβισμού των ανθρώπων από τους επώδυνους και αδιέξοδους τρόπους νοηματοδότησης της πραγματικότητας, που έχουν ρίζες σε τραυματικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας.
- Του Ziehe, ο οποίος αναφέρεται στα μαθησιακά πρότυπα της νεολαίας και στους τρόπους που αυτά επηρεάζονται από τις πολιτισμικές συνθήκες της μετανεωτερικής εποχής. Εξαιρετικής σπουδαιότητας θεωρώ τις σκέψεις του σχετικά με το πώς ορισμένες εκπαιδευτικές διεργασίες θα μπορούσαν να αποσπάσουν τους νέους από τις παραλυτικές συνθήκες της σύγχρονης πραγματικότητας και να τους εμψυχήσουν ένα γνήσιο, προσωπικό ενδιαφέρον για τη μάθηση.

Τονίζω, ωστόσο, ξανά ότι τα παραπάνω αποτελούν υποκειμενικές πεποιθήσεις και κατανοώ απολύτως ότι οι αναγνώστες ενδέχεται να ανακαλύψουν στο βιβλίο πολλές άλλες εστίες ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Αυτό ακριβώς είναι το πλεονέκτημα του έργου του Illeris: Λειτουργεί πολυπρισματικά, έτσι ώστε να μπορούμε να αντλήσουμε από αυτό ό,τι χρειαζόμαστε περισσότερο ή είμαστε έτοιμοι να κατανοήσουμε.

*Αλέξης Κόκκος*

Σκοπός αυτού του βιβλίου είναι να παρουσιάσει, σε έναν τόμο, ένα επιλεγμένο σύνολο από διεθνούς φήμης σύγχρονους θεωρητικούς της μαθησιακής διεργασίας μέσα από δικά τους κείμενα, έτσι ώστε να δημιουργηθεί στον αναγνώστη μια αίσθηση του επιστημονικού διαλόγου και της συνεχούς ανάπτυξης στον συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο.

Τα τελευταία 10-15 χρόνια η διεργασία της μάθησης αποτελεί κύριο θέμα συζήτησης που δεν απασχολεί μόνο τους επαγγελματίες και τους φοιτητές των τομέων της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, αλλά επίσης και όσους λειτουργούν στο πλαίσιο της πολιτικής και της οικονομίας. Ένας λόγος που συμβαίνει αυτό είναι επειδή το επίπεδο της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων των εθνών, των εταιρειών και των ατόμων θεωρείται ως μία κρίσιμη παράμετρος ανταγωνισμού στην παρούσα παγκοσμιοποιημένη αγορά και κοινωνία της γνώσης. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να τονίσουμε ότι οι ανταγωνιστικές λειτουργίες της μαθησιακής διεργασίας είναι απλώς μία δευτερεύουσα μετανεωτερική προσθήκη στην περισσότερο θεμελιώδη και πρωτεύουσα λειτουργία της μάθησης ως μία από τις πλέον βασικές ικανότητες του ανθρώπου που αναδεικνύουν την ίδια του την ύπαρξη.

Η μάθηση είναι ένα αρκετά πολύπλοκο θέμα και δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της συγκεκριμένης αυτής έννοιας. Από την άλλη πλευρά, αναπτύσσεται συνεχώς ένας μεγάλος αριθμός από περισσότερο ή λιγότερο αλληλοκαλυπτόμενες θεωρίες μάθησης, μερικές από τις οποίες να αναφέρονται σε παλαιότερες και περισσότερο παραδοσιακές κατανοήσεις και άλλες να προσπαθούν να εξερευνήσουν νέες δυνατότητες και τρόπους σκέψης για τη μαθησιακή διεργασία. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι, ενώ η μάθηση παραδοσιακά γίνεται κατανοητή ως η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, σήμερα η ίδια αυτή έννοια καλύπτει ένα ευρύτερο πεδίο που περιλαμβάνει συναισθηματικές, κοινωνικές και κοινοτικές διαστάσεις. Για παράδειγμα, η μάθηση πολλές φορές αναφέρεται στη φύση της ανάπτυξης ικανοτήτων, κάτι που έχει σχέση με την ικανότητα της διαχείρισης διαφορετικών υπαρχουσών και μελλοντικών προκλήσεων στον εργασιακό βίο και σε άλλα πεδία πρακτικής.

Συνεπώς είναι δύσκολο να υπάρξει μια συνολική αποτίμηση της παρούσας κατάστασης στο ζήτημα της κατανόησης της μάθησης. Πρώτιστα, η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, ένα στοιχείο που αποτελεί συστατικό της μακράς ιστορίας που υπάρχει πίσω από τη γέννηση αυτού του βιβλίου.

Η ιστορία ξεκινά το 1998, όταν έγραφα ένα βιβλίο που εκδόθηκε στα δανέζικα το 1999 και στα αγγλικά το 2002 με τίτλο *Οι Τρεις Διαστάσεις της Μάθησης (The Three Dimensions of Learning)*. Όπως σημείωσα αργότερα, ίσως λίγο συναισθηματικά, βίωσα αυτήν τη δουλειά μου ως «ένα ταξίδι ανακάλυψης» και πρέπει να ομολογήσω ότι, όταν άρχισα το ταξίδι μου αυτό, δεν είχα ιδέα για το τι επρόκειτο να συναντήσω (Illeris, 2007, σ. xi).

Ένα μέρος αυτού του ταξιδιού με οδήγησε στην ανάγνωση πολλών κειμένων από παλαιότερους και σύγχρονους θεωρητικούς της μάθησης, καθώς προσπαθούσα να αναπτύξω ένα πλαίσιο που θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλο το πεδίο της μάθησης με έναν δομημένο τρόπο. Αργότερα, όταν το βιβλίο είχε εκδοθεί, σκέφτηκα ότι ίσως ήταν καλή ιδέα να επιλέξω τα κείμενα, που τώρα πια θεωρούσα ως «κλειδιά», ή και τα κεφάλαια από διάφορους θεωρητικούς και να τα παρουσιάσω με έναν τρόπο που θα μπορούσε να διαμορφώσει μια συνολική εικόνα για το ζήτημα της μάθησης, τόσο για τους ενδιαφερόμενους φοιτητές όσο και για κάθε άλλον που ενδιαφέρεται. Αυτή η δουλειά ήταν μεγαλύτερη απ' ό,τι περίμενα. Ωστόσο, ένα χρόνο μετά, το βιβλίο μου με τίτλο *Κείμενα για τη Μάθηση (Texts on Learning)* εμφανίστηκε στα δανέζικα, με 31 κεφάλαια από παλαιούς και νέους συγγραφείς από 11 χώρες. Αυτό το βιβλίο δεν εκδόθηκε ποτέ στα αγγλικά, αντιθέτως πολλά από τα κεφάλαιά του είχαν μεταφραστεί στα δανέζικα από τα αγγλικά και από άλλες γλώσσες. Παρ' όλα αυτά, μέχρι σήμερα έχουν πουληθεί περίπου 10.000 αντίτυπα από το συγκεκριμένο βιβλίο και αυτό είναι κάτι πολύ σημαντικό για μια μικρή χώρα όπως η Δανία.

Μερικά χρόνια αργότερα έγραψα ένα άλλο βιβλίο με τίτλο *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Μάθηση Ενηλίκων (Adult Education and Adult Learning)*, το οποίο εκδόθηκε στα δανέζικα το 2003 και στα αγγλικά το 2004, και η ιστορία επαναλήφθηκε. Έτσι, το 2005, επιμελήθηκα ένα βιβλίο στα δανέζικα με τίτλο *Κείμενα για τη Μάθηση των Ενηλίκων (Texts on Adult Learning)* που περιείχε 27 κεφάλαια από συγγραφείς από 11 χώρες και τρεις διεθνείς οργανισμούς (ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΟΣΑ και Ευρωπαϊκή Ένωση).

Τέλος, το 2006, έγραψα ένα βιβλίο στα δανέζικα που μεταφράστηκε στα αγγλικά το 2007 με τον τίτλο *Πώς Μαθαίνουμε (How we learn)*. Όταν το βιβλίο αυτό κυκλοφόρησε στη Δανία, το Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Δανίας (Danish University of Education) οργάνωσε μια επιστημονική ημερίδα με καλεσμένους ομιλητές τον Peter Jarvis, τον Etienne Wenger και εμένα. Η ημερίδα είχε τεράστια επι-

τυχία. Η αίθουσα συνεδριών ήταν ασφυκτικά γεμάτη, με 420 συμμετέχοντες, και κατά τη διάρκεια της συζήτησης και των τελικών συμπερασμάτων μάζ προτάθηκε να προχωρήσουμε σε μια έκδοση με τις τρεις ομιλίες της ημερίδας. Ωστόσο, τρία κεφάλαια δεν είναι αρκετά για ένα βιβλίο και έτσι συμπεριέλαβα τρία ακόμα σχετικά κεφάλαια (από τον Jack Mezirow, τον Yrjö Engeström και τον Thomas Ziehe): το βιβλίο αυτό εκδόθηκε στη Δανία το 2007 με τον τίτλο *Θεωρίες Μάθησης: Έξι Σύγχρονες Προσεγγίσεις (Learning Theories: Six Contemporary Approaches)*. Ο τόμος αυτός έγινε επίσης δημοφιλής στη Δανία και οι πωλήσεις του ξεπέρασαν τα 2.000 αντίτυπα την πρώτη κιόλας χρονιά.

Έτσι, συνολικά από τα τρία αυτά βιβλία, είχα συγκεντρωμένη μια συλλογή από 64 επιλεγμένα κεφάλαια που παρουσίαζαν διαφορετικές προσεγγίσεις της μάθησης από διάφορους συγγραφείς, το χρονολογικό εύρος των οποίων ξεκινούσε από τον Grundtvig το 1838 και έφτανε σε νέους συγγραφείς του 2007. Έχοντας αυτήν τη βάση πρότεινα στον εκδοτικό οίκο Routledge να επιλέξω 14 ως 16 από τα πιο σημαντικά κεφάλαια τρέχοντος ενδιαφέροντος και να προσθέσουμε και μερικά νέα σε μια καινούργια έκδοση. Αυτή η πρόταση αναθεωρήθηκε και εγκρίθηκε, ενώ η διαδικασία της επιμέλειας, καθώς και οι αιτήσεις για τις σχετικές άδειες και τα συγγραφικά δικαιώματα ξεκίνησαν στις αρχές του 2008.

Η πλέον θεμελιώδης ερώτηση, όπως είναι κατανοητό, ήταν ποια κείμενα και ποιοι συγγραφείς θα έπρεπε να επιλεγούν. Σε αυτό το πλαίσιο, χρειαζόταν μια πρακτική ερμηνεία της έννοιας «σύγχρονο». Μετά την εξέταση του υλικού που είχα στα χέρια μου, οδηγήθηκα στο να επιλέξω το 1990 ως εναρκτήριο έτος – δηλαδή να δεχτούμε μόνο κείμενα που πρωτοεμφανίστηκαν μετά το 1990. Φυσικά, ένα τέτοιο κριτήριο είναι αυθαίρετο και έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό κειμένων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν τόσο «σύγχρονα» όσο και σημαντικά.

Για παράδειγμα, το 1984, ο David Kolb κυκλοφόρησε το βιβλίο του *Εμπειρική Μάθηση (Experiential Learning –* έπειτα από μια αρχική έκδοση των Kolb και Fry το 1975), το οποίο αποτέλεσε μια πολύ σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση της μάθησης, αλλά το οποίο, σύμφωνα με τη γνώμη μου, δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί σύγχρονο ή ενημερωμένο. Την έννοια «εμπειρική μάθηση» την επεξεργάστηκαν πολλοί άλλοι συγγραφείς (βλ. Weil και McGill, 1989), και ο Peter Jarvis, σε αυτό το βιβλίο και σε πολλά άλλα του γραπτά, στην ουσία ξεκινά τη συζήτησή του δηλώνοντας ότι βρίσκει τη θεωρία του Kolb πολύ απλή για να συλλάβει συνολικά την πολυπλοκότητα της μάθησης. Τρεις άλλοι συγγραφείς που είχαν σημαντική συνεισφορά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 ήταν οι Chris Argyris και Donald Schön, με τις έννοιες της μάθησης «απλού βρόχου» και «διπλού βρόχου» (Argyris και Schön, 1978) και με την έννοια του «στοχαστικού επαγγελματία» (Schön, 1983), καθώς και ο Hans Furth (1987) με το βιβλίο του *Η Γνώση ως Επιθυμία (Knowledge as Desire)*.

Από την άλλη πλευρά, μερικοί από τους συγγραφείς που επιλέχθηκαν είχαν κάνει την πρώτη τους συνεισφορά πολύ πριν από το 1990. Έτσι, η πρώτη πολύ γνωστή έκδοση του Jerome Bruner χρονολογείται το 1956 (Bruner κ.ά., 1956), ο Thomas Ziehe δημοσίευσε την πρώτη του δουλειά για τη μάθηση στους νέους το 1975, ο Jack Mezirow διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης πρώτη φορά το 1978, το βιβλίο του Robert Kegan με τίτλο *Ο Εξελισσόμενος Εαυτός (The Evolving Self)* εμφανίστηκε το 1982, ο Howard Gardner επεξεργάστηκε την ιδέα της πολλαπλής νοημοσύνης το 1983, ο Peter Jarvis ξεκίνησε να δημοσιεύει για τη μάθηση το 1987, ενώ η διατριβή του Ytjö Engeström με τίτλο *Μαθαίνοντας μέσω Διεύρυνσης (Learning by Expanding)* χρονολογείται και αυτή το 1987. Γενικά, οι περισσότεροι συγγραφείς αυτού του βιβλίου έχουν δημοσιεύσει πριν από το 1990. Ωστόσο, το κρίσιμο στοιχείο είναι ότι είτε η πιο σημαντική θεωρητική συνεισφορά τους έγινε έπειτα από αυτή την ημερομηνία, είτε έχουν ανανεώσει ή επεκτείνει τις προσεγγίσεις τους για τη μάθηση με καθοριστικό τρόπο μετά το 1990.

Το άλλο βασικό κριτήριο επιλογής έχει σχέση με το τι μπορεί να θεωρηθεί ως «μάθηση» και ως «θεωρία μάθησης». Οι αποφάσεις μου σε σχέση με αυτό το πεδίο στηρίζονται στον ορισμό της μάθησης ως «κάθε διεργασία που στους ζωντανούς οργανισμούς οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση» (Illeris, 2007, σ. 3, ο ορισμός επαναλαμβάνεται στο κεφάλαιό μου στο βιβλίο αυτό). Αυτός ο πολύ ανοικτός ορισμός είναι, όπως το βλέπω, σε συμφωνία με τις σημαντικότερες νεότερες προσεγγίσεις της μάθησης, κάτι πολύ πιο ευρύ και περισσότερο πολύπλοκο από την παραδοσιακή κατανόηση της μάθησης ως μιας διεργασίας «απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων». Ο ορισμός αυτός μου έδωσε τη δυνατότητα να επιλέξω συνεισφορές από ένα ευρύτερο πεδίο, που ξεκινά από τις «Πολλαπλές Προσεγγίσεις της Κατανόησης» του Howard Gardner και φτάνει μέχρι τις ιδέες του Thomas Ziehe για «τα κανονικά μαθησιακά προβλήματα» και τις «βαθύτερες πολιτισμικές πεποιθήσεις».

Ωστόσο, υπήρξαν και μερικές μορφές θεωρητικών συνεισφορών που αποφεύχθηκαν. Αρχικά, οι αναγνώστες μάταια θα αναζητήσουν κεφάλαια που αναφέρονται στην κλασική συμπεριφοριστική αντίληψη της μάθησης – εν μέρει επειδή δεν υπάρχει κάτι καινούργιο από αυτήν τη σχολή σκέψης και εν μέρει επειδή, σύμφωνα με τη δική μου αντίληψη, αυτή η σχολή ασχολείται με μια τόσο μικρή περιοχί του απέραντου πεδίου της μάθησης που, σε σχέση με την ανθρώπινη μάθηση, έχει ενδιαφέρον μόνο για ένα πολύ περιορισμένο πεδίο εφαρμογής που αφορά την αρχική μάθηση, την επανακατάρτιση και συγκεκριμένες ομάδες ατόμων με νοητική υστέρηση. Παρόμοια, υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις για τη μάθηση που, ενώ κάποτε αποτελούσαν σημαντικές κατακτήσεις, τώρα έχουν ξεπεραστεί και αντικατασταθεί από περισσότερο περιεκτικές και περίπλοκες προσεγγίσεις. Ένα τέτοιο



παράδειγμα είναι η προσέγγιση της μάθησης από τη μορφολογική ψυχολογία (gestalt) μέσω της επίλυσης προβλημάτων (problem solving), η οποία σήμερα είναι ενσωματωμένη σε προσεγγίσεις όπως αυτή της εμπειρικής μάθησης και της μάθησης μέσω της πράξης.

Δεύτερον, απέφυγα προσεγγίσεις στις οποίες το ενδιαφέρον σχετικά με τη μάθηση περιοριζόταν σε ειδικούς τομείς της ζωής ή της κοινωνίας, όπως για παράδειγμα η σχολική μάθηση και η μάθηση εντός των οργανισμών (ιδιαίτερα δε απέφυγα την έννοια του «οργανισμού μάθησης»). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι εξαιρέθηκαν προσεγγίσεις που είχαν ως σημείο αφετηρίας, για παράδειγμα, την εκπαίδευση ενηλίκων ή τη μάθηση στους χώρους εργασίας, από τη στιγμή που οι προσεγγίσεις της κατανόησης της μάθησης που εμπειρεύχον ήταν γενικότερου ενδιαφέροντος.

Τρίτον, δεν συμπεριέλαβα προσεγγίσεις από συγκεκριμένα συστήματα θεωρίας, όπως για παράδειγμα το έργο του γερμανού κοινωνιολόγου Niklas Luhmann (βλ. Luhmann, 1995) και των πολλών θιασωτών του, επειδή έχω την αίσθηση ότι τέτοιου είδους προσεγγίσεις είναι πολύ απόμακρες και ξεκομμένες από τις πολύ συνεκτικές μαθησιακές διεργασίες της καθημερινής ζωής στη σύγχρονη κοινωνία. Υπάρχει σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως τουλάχιστον εγώ νομίζω, μια τάση να αναδεικνύονται οι συστημικές ιδιότητες της μάθησης περισσότερο από τους ίδιους τους ανθρώπους και τις πολύπλοκες καταστάσεις της ζωής τους.

Τέτατον, δεν έχω συμπεριλάβει συνεισφορές από τη σύγχρονη έρευνα για τη λειτουργία του εγκεφάλου. Αυτό συνέβη όχι επειδή δεν θεωρώ αυτές τις προσεγγίσεις ενδιαφέρουσες και σημαντικές –στην πραγματικότητα τις χρησιμοποιώ πολύ στη δική μου δουλειά– αλλά επειδή πιστεύω ότι είναι πολύ εξειδικευμένες για να έχουν θέση σε έναν τόμο που στοχεύει στην παρουσίαση γενικών κατανοήσεων για τη μαθησιακή διεργασία.

Όλα τα παραπάνω με οδήγησαν στα 16 κεφάλαια που αποτελούν αυτό το βιβλίο. Υπάρχουν, φυσικά, και πολλοί άλλοι συγγραφείς που έπρεπε να παραλείψω, ώστε να μην γίνει το βιβλίο πολύ εκτεταμένο ή να έχει επαναλήψεις και επικαλύψεις.

Το επόμενο πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπίσω στη διαδικασία της επιμέλειας ήταν ο τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης των 16 αυτών κεφαλαίων. Για να επιλύσω αυτό το ζήτημα, θεώρησα ως σημείο αφετηρίας τις διαστάσεις της μάθησης που παρουσίασα και εξήγησα στη δική μου προσέγγιση. Έτσι, τοποθέτησα στην αρχή αυτή την εισαγωγή, ώστε ο αναγνώστης να ξεκινήσει γνωρίζοντας τις βασικές παραδοχές σκέψης που υπάρχουν πίσω από τη δομή αυτού του βιβλίου.

Στη συνέχεια, τοποθέτησα τέσσερα κεφάλαια τα οποία με διαφορετικούς τρόπους προσπαθούν επίσης να αντιμετωπίσουν και να εξηγήσουν τη μάθηση ολιστικά. Αυτά είναι τα πρώτα κεφάλαια από τους Peter Jarvis και Robert Kegan, οι οποίοι, από μια υπαρκτική και ψυχολογική οπτική γωνία αντίστοιχα, παρουσιάζουν

ζουν μια γενική κατανόηση του τι είναι και τι περιλαμβάνει η μάθηση. Αυτά τα κεφάλαια ακολουθούνται από τις προσεγγίσεις των Yrjö Engeström και Bente Elkjaer, οι οποίοι είναι περισσότερο συγκεκριμένοι, καθώς παρουσιάζουν τις «σχολές» της θεωρίας της δραστηριότητας και του πραγματισμού αντίστοιχα.

Μετά ακολουθούν δύο κεφάλαια τα οποία σίγουρα είναι επίσης ολιστικής φύσης και ως ένα βαθμό είναι περισσότερο προσανατολισμένα στο κλασικό ζήτημα του περιεχομένου της μάθησης, δηλαδή σε αυτό που πραγματικά μαθαίνουμε. Αυτά είναι τα κεφάλαια από δύο συγγραφείς με μεγάλη επιρροή στο σύγχρονο πεδίο της μάθησης στην Αμερική: του Jack Mezirow, ως του δημιουργού της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, και του Howard Gardner, ως του δημιουργού της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης.

Από αυτό το σημείο στρέφομαι στο ζήτημα των κινήτρων για μάθηση, δηλαδή των θεωρητικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στα ενδιαφέροντα, στα κίνητρα και στα συναισθήματα που οδηγούν στη μάθηση και στην προσωπική ανάπτυξη που η μάθηση δημιουργεί. Θεωρώ το κεφάλαιο από τον Peter Alheit, το οποίο περιγράφει τη βιογραφική προσέγγιση στη μάθηση, ως την πλέον γενική συνεισφορά σε αυτό τον τομέα. Το κεφάλαιο αυτό ακολουθεί η προσέγγιση του John Heron, ο οποίος χρησιμοποιεί το παράδειγμα της μάθησης για να απεικονίσει τη γενική του θεωρία «του συναισθήματος και της προσωπικότητας». Τέλος, παρουσιάζω την προσέγγιση του Mark Tennant, ο οποίος συζητά την ανάπτυξη του εαυτού κυρίως σε σχέση με τη γαλλική προσέγγιση της έννοιας της μετανεωτερικότητας.

Τα τελευταία έξι κεφάλαια είναι επικεντρωμένα στην αλληλοδραστική διάσταση της μάθησης. Τα τρία προσεγγίζουν το ζήτημα εντάσσοντάς το σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Από αυτά, πρώτο είναι το κεφάλαιο από τον Jerome Bruner, ο οποίος για περισσότερα από 50 χρόνια έχει πρωταγωνιστήσει στον αμερικάνικο χώρο της μάθησης και ο οποίος έχει μετακινηθεί σταδιακά από μια συμπεριφοριστική άποψη μέσω μιας «επιστημοκεντρικής» προσέγγισης, όπως λέγεται, σε μια πολιτισμική και ψυχολογική θέαση. Μετά ακολουθεί το κεφάλαιο από τον Robin Usher, ο οποίος περιγράφει τέσσερις μετανεωτερικές θέσεις σε σχέση με τη μάθηση. Επόμενο κεφάλαιο είναι αυτό του Thomas Ziehe, ο οποίος μελετά σε βάθος τις πολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνουν το πλαίσιο για τη μάθηση των νέων σήμερα.

Τέλος, τα τρία τελευταία κεφάλαια του βιβλίου ασχολούνται με τη μάθηση στο κοινωνικό πλαίσιο. Η Jean Lave παρουσιάζει την προσέγγιση της πρακτικής μάθησης, ο Etienne Wenger, ο οποίος έχει εργαστεί στενά με τη Lave, παρουσιάζει μια «κοινωνική θεωρία μάθησης», και στο τελευταίο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου οι Danny Wildemeersch και Veerle Stroobants αναπτύσσουν ένα μοντέλο που απεικονίζει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές επιρροές εμπλέκονται στις σύγχρονες μαθησιακές διεργασίες.

Με αυτό τον τρόπο το βιβλίο θα παρουσιάσει στους αναγνώστες ένα ευρύ πεδίο προσεγγίσεων για τη μάθηση. Επέλεξα να μην χωρίσω το βιβλίο σε τομείς, επειδή στην ουσία καθένα από τα 16 κεφάλαια αποτελεί έναν δικό του τομέα.

Μερικοί αναγνώστες ίσως να διαφωνήσουν με τις επιλογές και τις παραδοχές που έκανα, μερικοί μπορεί να απογοητευθούν, αλλά το μόνο που μπορώ να ισχυριστώ είναι ότι στην επιμέλειά μου αυτή προσπάθησα να είμαι αυστηρός και να επιτύχω μια ευρεία και ικανή αντιπροσώπευση των σύγχρονων προσεγγίσεων του ζητήματος της μάθησης. Ελπίζω ότι με αυτό τον τρόπο κατάφερα να παραχθεί ένας τόμος που είναι σε θέση να παρουσιάσει μια επισκόπηση της τωρινής κατάστασης και της πολλαπλότητας των θεωρητικών κατανοήσεων της μάθησης και να αποτελέσει έμπνευση για τους αναγνώστες, έτσι ώστε να ασχοληθούν με αυτό το ζήτημα με επαρκείς και διαφοροποιημένους τρόπους.

*Knud Illeris*

## **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Argyris, C. και Schön, D. A. (1978), *Organizational Learning: A theory of Action and Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. και Austin, G. A. (1956), *A Study of Thinking*, New York: Wiley.
- Engeström, Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Furth, H. C. (1987), *Knowledge As Desire: An Essay on Freud and Piaget*, New York: Columbia University Press.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Illeris, K. (2002), *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*, Copenhagen: Roskilde University Press, and Leicester: NIACE (αμερικάνικη έκδ.: Krieger Publishing, Malabar, FL., 2004).
- Illeris, K. (2004), *Adult Education and Adult Learning*, Copenhagen: Roskilde University Press, and Malabar, FL.: Krieger Publishing.
- Illeris, K. (2007), *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, London/New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, New York: Croom Helm.
- Kegan, R. (1982), *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. και Fry, R. (1975), «Toward an Applied Theory of Experiential Learning», στο Cooper, Cary L. (επιμ.), *Theories of Group Processes*, London: Wiley.

- Luhmann, N. (1995 [1984]), *Social Systems*, Stanford CA: Stanford University Press.
- Mezirow, J. (1978), *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Weil, S. W. και McGill, I. (επιμ.) (1989): *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Buckingham: Open University Press.
- Ziehe, T. (1975), *Pubertät und Narzissmus*, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

## ΜΙΑ ΠΕΡΙΕΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

*Knud Illeris*

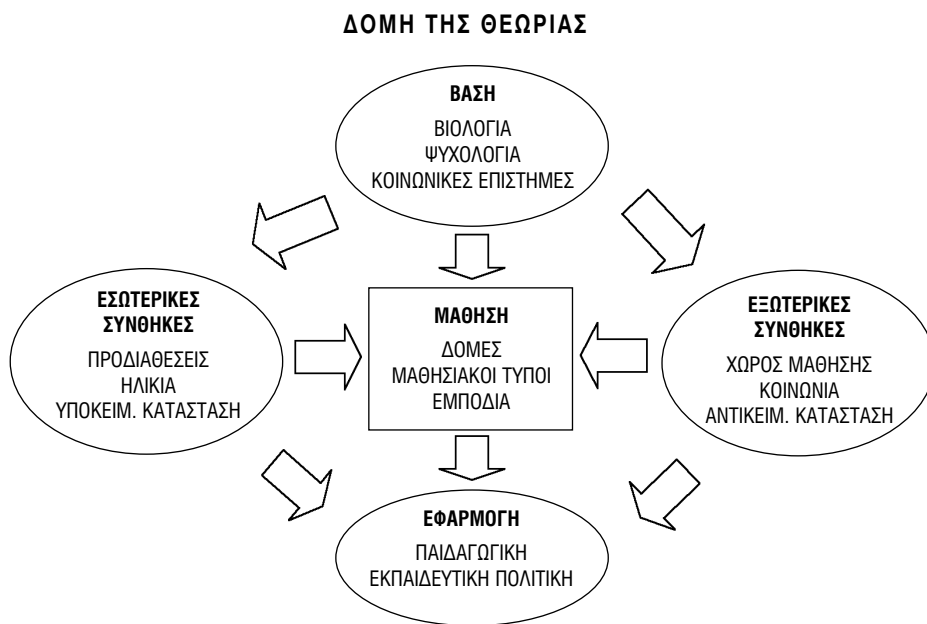
*Ο Knud Illeris ήταν ήδη γνωστός στις σκανδιναβικές χώρες από το 1970 για το εξελισσόμενο έργο του επάνω στα ζητήματα της θεωρίας και της πράξης της εκπαίδευσης αναφορικά με τη μέθοδο των project. Στο έργο του αυτό περιέχονται θεωρίες μάθησης που αποτελούν ένα συνδυασμό της προσέγγισης του Jean Piaget για τη μάθηση, με την αποκαλούμενη «κριτική θεωρία» της γερμανο-αμερικάνικης Σχολής της Φρανκφούρτης, που στην ουσία συνδέει τη φροϋδική ψυχολογία με τη μαρξιστική κοινωνιολογία. Τη δεκαετία του 1990, ο Illeris έστρεψε ξανά την προσοχή του στις θεωρητικές του αρχές για τη μάθηση, που τώρα όμως ήταν εμπλουτισμένες με πολλές ακόμα θεωρητικές προσεγγίσεις για τη γενική κατανόηση της μαθησιακής διεργασίας, οι οποίες παρουσιάστηκαν αρχικά στο βιβλίο Οι Τρεις Διαστάσεις της Μάθησης (The Three Dimensions of Learning), ενώ αργότερα παρουσιάστηκαν σε πιο πλήρη μορφή στο βιβλίο Πώς Μαθαίνουμε: Μάθηση και Μη μάθηση στο Σχολείο και πέρα από αυτό (How we Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κύριες ιδέες αυτής της άποψης και αποτελεί μια επεξεργασμένη έκδοση της παρουσίασης που έκανε ο Illeris σε ένα συνέδριο στην Κοπεγχάγη το 2006, όταν παρουσιάστηκε η δανέζικη έκδοση του βιβλίου Πώς Μαθαίνουμε. Το άρθρο αυτό δημοσιεύεται πρώτη φορά.*

### **Το υπόβαθρο και οι βασικές παραδοχές**

Τις τελευταίες δεκαετίες του δέκατου ένατου αιώνα έκαναν την εμφάνισή τους πολλές θεωρίες και αντιλήψεις για τη μάθηση. Καθεμία από αυτές εμπεριείχε διαφορετικές οπτικές γωνίες, διαφορετικές επιστημολογικές πλατφόρμες και πολύ διαφορετικό περιεχόμενο. Μερικές από αυτές έχουν ήδη ξεπεραστεί από νέες γνώ-

σεις. Γενικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι σήμερα έχουμε μια εικόνα της μεγάλης ποικιλίας των διαφορετικών θεωρητικών κατασκευών και προσεγγίσεων για τη μάθηση, οι οποίες είναι λίγο ως πολύ συμβατές και λίγο ως πολύ ανταγωνιστικές μεταξύ τους στο παγκόσμιο ακαδημαϊκό πεδίο. Η βασική συλλογιστική της προσέγγισης που παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο είναι: να οικοδομήσουμε επάνω σε μια ευρεία επιλογή από τις καλύτερες από αυτές τις προσεγγίσεις, να προσθέσουμε σε αυτές νέες απόψεις και προοπτικές και με αυτό τον τρόπο να δημιουργήσουμε μια ολοκληρωμένη αντίληψη ή ένα πλαίσιο κατανόησης που θα είναι σε θέση να μας προσφέρει μια γενική και ενημερωμένη επισκόπηση του πεδίου.

Ως μάθηση μπορούμε γενικά να ορίσουμε *κάθε διεργασία που στους ζωντανούς οργανισμούς οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση* (Illeris, 2007, σ. 3). Επέλεξα εσκεμμένα αυτό τον πολύ ανοικτό ορισμό επειδή, αφενός, η έννοια της μάθησης εμπεριέχει ένα πολύ εκτεταμένο και πολύπλοκο σύνολο διεργασιών και, αφετέρου, επειδή η διαμόρφωση μιας περιεκτικής αντίληψης δεν είναι ζήτημα που αφορά μόνο τη φύση της ίδιας της μαθησιακής διεργασίας. Πρέπει επίσης να περιλαμβάνει όλες τις συνθήκες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτήν τη διεργασία. Στο Σχήμα 1.1 περιγράφονται οι κύριες περιοχές που εμπλέκονται και η δομή των μεταξύ τους αμοιβαίων σχέσεων.



**Σχήμα 1.1** Οι κύριες περιοχές της κατανόησης της μάθησης

Στην κορυφή έχει τοποθετηθεί η βάση της μαθησιακής θεωρίας, δηλαδή οι περιοχές της γνώσης και της αντίληψης που, σύμφωνα με τη γνώμη μου, πρέπει να αποτελούν θεμέλιο για την ανάπτυξη μιας περιεκτικής και συμπαγούς θεωρητικής δομής. Αυτές περιλαμβάνουν όλες τις ψυχολογικές, βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες που εμπλέκονται σε κάθε είδους μάθηση. Από κάτω βρίσκεται το κεντρικό τετράπλευρο που απεικονίζει την ίδια τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένων των διεργασιών και διαστάσεών της, των διαφορετικών μαθησιακών τύπων και μαθησιακών εμποδίων που, για εμένα, αποτελούν τα κεντρικά στοιχεία για την κατανόηση της μάθησης. Περαιτέρω υπάρχουν οι συγκεκριμένες εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες που όχι μόνο επηρεάζουν αλλά είναι επίσης ευθέως εμπλεκόμενες στη μάθηση. Τέλος, απεικονίζονται οι πιθανές εφαρμογές της μάθησης. Στη συνέχεια θα αναφερθώ σε αυτές τις πέντε περιοχές δίνοντας έμφαση σε κάποια από τα περισσότερο σημαντικά χαρακτηριστικά της καθεμιάς.

### **Οι δύο βασικές διεργασίες και οι τρεις διαστάσεις της μάθησης**

Το πρώτο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να κατανοήσουμε είναι ότι σε κάθε κατάσταση μάθησης ενυπάρχουν δύο πολύ διαφορετικές διεργασίες, οι οποίες συμπληρώνουν η μία την άλλη, συγκεκριμένα μια εξωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ του μανθάνοντα και του κοινωνικού, πολιτιστικού και υλικού περιβάλλοντος, καθώς και μια εσωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης.

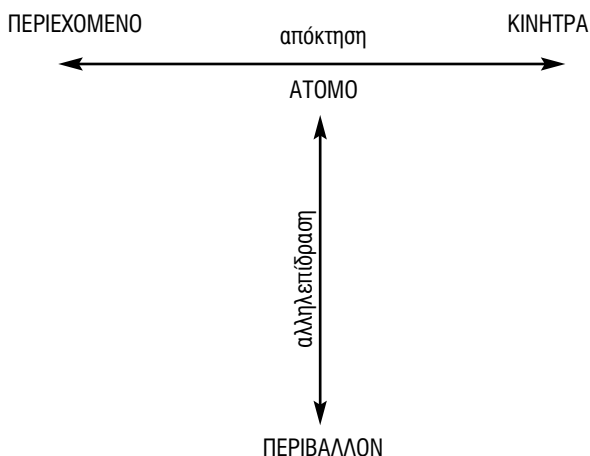
Πολλές θεωρίες μάθησης ασχολούνται μόνο με μία από αυτές τις διεργασίες, πράγμα που βέβαια δεν τις καθιστά λανθασμένες ή χωρίς αξία, καθώς και οι δύο αυτές διεργασίες είναι δυνατό να μελετηθούν χωριστά. Ωστόσο, αυτό σημαίνει ότι οι θεωρίες αυτές δεν καλύπτουν όλο το πεδίο της μάθησης. Αυτό μπορούμε, για παράδειγμα, να το ισχυριστούμε για τις παραδοσιακές συμπεριφοριστικές και γνωστικές μαθησιακές θεωρίες οι οποίες εστιάζουν μόνο στις εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες. Ομοίως, μπορούμε το ίδιο να ισχυριστούμε για συγκεκριμένες σύγχρονες θεωρίες κοινωνικής μάθησης οι οποίες –μερικές φορές ακριβώς αντίθετα από τις προηγούμενες– εστιάζουν μόνο στις εξωτερικές αλληλεπιδραστικές διεργασίες. Παρ' όλα αυτά, είναι φανερό ότι σε κάθε περίπτωση και οι δύο διεργασίες είναι ενεργά εμπλεκόμενες σε μια μαθησιακή κατάσταση.

Όταν κατασκεύαζα το δικό μου μοντέλο για το πεδίο της μάθησης (Σχήμα 1.2), αποφάσισα να ξεκινήσω απεικονίζοντας την εξωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία ως ένα αμφίδρομο κάθετο βέλος που συνδέει το περιβάλλον, το οποίο αποτελεί τη γενική βάση και κατά συνέπεια τοποθετήθηκε κάτω, με το άτομο, που είναι ο συγκεκριμένος μανθάνων και κατά συνέπεια τοποθετήθηκε στην κορυφή.

Μετά πρόσθεσα την ψυχολογική διεργασία απόκτησης ως ένα ακόμα αμφί-

δρομο βέλος. Αυτή είναι μια εσωτερική διεργασία του μανθάνοντα και έτσι θα πρέπει να τοποθετηθεί στον επάνω πόλο της αλληλεπιδραστικής διεργασίας. Περαιτέρω, είναι μια διεργασία ολοκληρωμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ισότιμων ψυχολογικών λειτουργιών που εμπλέκονται σε κάθε είδους μάθηση, δηλαδή της λειτουργίας της διαχείρισης του περιεχομένου και της λειτουργίας των κινήτρων που παρέχουν και κατευθύνουν την απαραίτητη νοητική ενέργεια που χρησιμοποιείται από τη διεργασία της μάθησης. Κατά συνέπεια, το αμφίδρομο βέλος της λειτουργίας της απόκτησης τοποθετήθηκε οριζόντια στην κορυφή της αλληλεπιδραστικής διεργασίας και μεταξύ των πόλων του περιεχομένου και των κινήτρων – και θα πρέπει να τονίσουμε ότι το αμφίδρομο βέλος σημαίνει ότι αυτές οι δύο λειτουργίες είναι πάντα εμπλεκόμενες και συνήθως με έναν ολοκληρωμένο τρόπο.

Όπως φαίνεται, τα δύο αμφίδρομα βέλη ορίζουν ένα τριγωνικό πεδίο μεταξύ τριών γωνιών. Αυτές οι τρεις γωνίες απεικονίζουν τρεις σφαίρες ή διαστάσεις της μάθησης, ενώ αποτελεί βασικό ισχυρισμό αυτής της προσέγγισης ότι κάθε μάθηση πάντα περιλαμβάνει και τις τρεις αυτές διαστάσεις.



**Σχήμα 1.2** Οι θεμελιώδεις διεργασίες της μάθησης

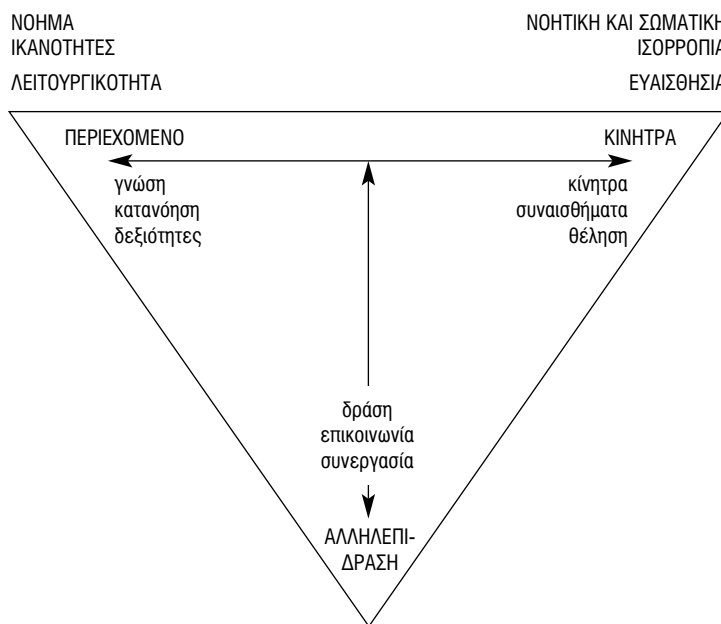
Η διάσταση του περιεχομένου αφορά το αντικείμενο της μάθησης. Αυτό συνήθως περιγράφεται ως γνώσεις και δεξιότητες, αλλά όμως πολλά ακόμα πράγματα, όπως οι απόψεις, οι θέσεις, τα νοήματα, οι στάσεις, οι αξίες, οι τρόποι συμπεριφοράς, οι μέθοδοι, οι στρατηγικές κ.λπ., μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως περιεχόμενο μάθησης και να συνεισφέρουν στην οικοδόμηση της κατανόησης και της αντίληψης του μανθάνοντα. Η προσπάθεια του μανθάνοντα έγκειται στο να *νοηματοδοτήσει* και να αποκτήσει τις *ικανότητες* για να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της πρακτικής



πλευράς της ζωής και έτσι κατά συνέπεια αναπτύσσεται μια συνολική προσωπική λειτουργικότητα.

Η διάσταση των κινήτρων παρέχει και κατευθύνει τη νοητική ενέργεια που είναι απαραίτητη για να πραγματοποιηθεί η μαθησιακή διεργασία. Αποτελείται από στοιχεία όπως είναι η θέληση, τα αισθήματα, τα συναισθήματα και η υποκίνηση. Η τελική λειτουργία της είναι να διασφαλίζει τη συνεχή νοητική ισορροπία του μανθάνοντα και με αυτό τον τρόπο ταυτόχρονα αναπτύσσει την προσωπική του ευαισθησία.

Αυτές οι δύο διαστάσεις πάντοτε εκκινούν από παρορμήσεις των διεργασιών αλληλεπίδρασης και είναι ενσωματωμένες στην εσωτερική διεργασία της επεξεργασίας και της απόκτησης. Συνεπώς, το περιεχόμενο της μάθησης έχει, κατά κάποιον τρόπο, μια «εμμονή» με τα κίνητρα που το προκαλούν – π.χ. αν η μάθηση προκαλείται από επιθυμία, ενδιαφέρον, αναγκαιότητα ή καταναγκασμό. Αντίστοιχα, τα κίνητρα επηρεάζονται πάντα από το περιεχόμενο, π.χ. οι νέες πληροφορίες μπορεί να αλλάξουν τις συνθήκες των κινήτρων. Πολλοί ψυχολόγοι έχουν αναγνωρίσει αυτήν τη στενή σχέση μεταξύ αυτού που συνήθως ορίζεται ως γνωστικό και αυτού που ορίζεται ως συναισθηματικό (π.χ. Vygotsky, 1978· Furth, 1987), ενώ η σύγχρονη νευρολογία έχει αποδείξει ότι και οι δύο αυτές περιοχές εμπλέκονται πάντα στη μαθησιακή διεργασία, εκτός από περιπτώσεις πολύ σοβαρών εγκεφαλικών βλαβών (Damasio, 1994).



**Σχήμα 1.3** Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης ικανοτήτων

Η διάσταση της αλληλεπίδρασης παρέχει τις παρορμήσεις που εκκινούν τη μαθησιακή διεργασία. Αυτή η διάσταση μπορεί να εκδηλωθεί με τη μορφή αίσθησης, μετάδοσης, εμπειρίας, μίμησης, δραστηριότητας, συμμετοχής κ.λπ. (Illeris, 2007, σσ. 100 κ.ε.). Έτσι εξυπηρετείται η προσωπική *ενσωμάτωση* σε κοινότητες και στην κοινωνία και κατά συνέπεια δομείται η *κοινωνικότητα* του μαθητή. Ωστόσο, αυτή η δόμηση πραγματοποιείται αναγκαστικά μέσω των άλλων διαστάσεων.

Έτσι, στο τρίγωνο απεικονίζεται αυτό που μπορεί να περιγραφεί ως το πεδίο εντάσεων της μάθησης σε κάθε γενικό ή ειδικό μαθησιακό γεγονός ή μαθησιακή διεργασία, δηλαδή ως η ένταση μεταξύ της ανάπτυξης της λειτουργικότητας, της ευαισθησίας και της κοινωνικότητας – που είναι επίσης τα γενικά συνθετικά στοιχεία αυτού που ονομάζουμε ικανότητες.

Είναι επίσης σημαντικό να αναφέρουμε ότι κάθε διάσταση περιλαμβάνει μια νοητική και μια σωματική πλευρά. Στην πραγματικότητα, η μάθηση ξεκινά με το σώμα και λαμβάνει χώρα στον εγκέφαλο, ο οποίος είναι επίσης μέρος του σώματος και μόνο σταδιακά διαχωρίζεται η νοητική πλευρά ως πιο συγκεκριμένη, αλλά ποτέ ως ανεξάρτητη λειτουργία (Piaget, 1952).

### **Ένα παράδειγμα από την καθημερινή ζωή**

Με στόχο την απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο το παραπάνω μοντέλο μπορεί να γίνει κατανοητό και να χρησιμοποιηθεί, θα δούμε ένα παράδειγμα από μια καθημερινή εικόνα της σχολικής ζωής (κάτι το οποίο δεν σημαίνει βέβαια ότι το μοντέλο μας σχετίζεται μόνο με τη σχολική μάθηση).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της χημείας σε μια σχολική αίθουσα, ο δάσκαλος εξηγεί μία χημική διεργασία. Οι μαθητές υποτίθεται ότι πρέπει να ακούν και ίσως να κάνουν ερωτήσεις για να σιγουρευτούν ότι έχουν κατανοήσει σωστά την εξήγηση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εμπλέκονται σε μια αλληλεπιδραστική διεργασία. Όμως την ίδια στιγμή υποτίθεται ότι πρέπει να προσλαμβάνουν ή να μαθαίνουν αυτά που ο δάσκαλος διδάσκει, με άλλα λόγια να συσχετίσουν αυτό το οποίο διδάσκεται με όσα θα έπρεπε ήδη να γνωρίζουν. Το αποτέλεσμα θα πρέπει να είναι οι μαθητές να μπορούν να θυμούνται αυτό που διδάχτηκαν και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες να το αναπαράγουν, να το εφαρμόζουν και να το εμπλέκουν σε περαιτέρω μάθηση.

Αλλά μερικές φορές, ή για μερικούς μαθητές, η μαθησιακή διεργασία δεν πραγματοποιείται έτσι όπως έχει σχεδιαστεί, ενώ λάθη ή «εκπροχιασμοί» μπορεί να συμβούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ίσως η αλληλεπίδραση δεν λειτουργεί επειδή η εξήγηση του δασκάλου δεν είναι αρκετά καλή ή είναι ασυνάρτητη ή επειδή μπορεί να υπάρχουν κάποιες παρεμβολές στην όλη κατάσταση. Αν ισχύει κάτι τέτοιο, η εξήγηση θα γίνει μόνο μερικώς ή λανθασμένα αντιληπτή και

το μαθησιακό αποτέλεσμα θα είναι ανεπαρκές. Όμως η διεργασία απόκτησης της γνώσης από τους μαθητές μπορεί επίσης να είναι ανεπαρκής, αν για παράδειγμα υπάρχει έλλειψη συγκέντρωσης, κάτι που επίσης μπορεί να οδηγήσει σε επιδείνωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Ακόμα, μπορεί να υπάρχουν λάθη ή ανεπάρκειες στην προηγούμενη μάθηση κάποιων μαθητών, και αυτό να τους καθιστά ανίκανους να κατανοήσουν την εξήγηση του δασκάλου και συνεπώς να μάθουν αυτό το οποίο διδάσκεται. Τα παραπάνω μας δείχνουν ότι η απόκτηση του περιεχομένου της μάθησης δεν αποτελεί μόνο ένα γνωστικό ζήτημα. Υπάρχει άλλη μία περιοχή ή λειτουργία που εμπλέκεται και που αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση που έχει σχεδιαστεί γι' αυτούς. Αυτή η λειτουργία σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους και την κινητοποίηση της νοητικής τους ενέργειας, με άλλα λόγια πρόκειται για τη διάσταση των κινήτρων.

Στο σχολικό περιβάλλον εστιάζουμε συνήθως στο περιεχόμενο της μάθησης. Στην περίπτωση που περιγράψαμε η εστίαση βρίσκεται στην αντίληψη των μαθητών αναφορικά με τη φύση των χημικών διεργασιών. Ωστόσο, η λειτουργία των κινήτρων είναι επίσης πολύ σημαντική, δηλαδή ο τρόπος που βιώνεται η εμπειρία, το είδος των συναισθημάτων και των κινήτρων που εμπλέκονται και κατά συνέπεια η φύση και η δύναμη της νοητικής ενέργειας που κινητοποιείται. Η αξία και η αντοχή του μαθησιακού αποτελέσματος σχετίζεται άμεσα με τη διάσταση των κινήτρων της μαθησιακής διεργασίας.

Επιπλέον, τόσο το περιεχόμενο όσο και τα κίνητρα εξαρτώνται σημαντικά από την αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή και του κοινωνικού, πολιτισμικού και υλικού περιβάλλοντος. Αν η αλληλεπίδραση στο μάθημα της χημείας δεν είναι επαρκής και αποδεκτή από τους μαθητές, η μάθηση θα «υποφέρει», ή το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα θα είναι κάτι πολύ διαφορετικό, όπως για παράδειγμα μια αρνητική εντύπωση για τον καθηγητή ή για κάποιους άλλους μαθητές ή για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, ή ακόμα και για το σχολείο γενικότερα.

### **Οι τέσσερις τύποι μάθησης**

Αυτό που περιγράφεται στο τριγωνικό μοντέλο και στο παραπάνω παράδειγμα είναι μια αντίληψη για τη μάθηση που είναι βασικά συμπεριφοριστικής υφής, δηλαδή, με άλλα λόγια, θεωρούμε ότι κάθε μαθητήν οικοδομεί ή ερμηνεύει ενεργά τη μάθησή του με τη μορφή νοητικών δομών. Αυτές οι δομές υπάρχουν στον εγκέφαλο ως προδιαθέσεις που συνήθως περιγράφονται με την ψυχολογική μεταφορά ως *νοητικά σχήματα*. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει στον εγκέφαλο κάποιου είδους οργάνωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τη στιγμή που, όταν αντιλαμβανόμαστε κάτι –ένα άτομο, ένα πρόβλημα, ένα θέμα κ.λπ.–, σε κλάσματα του δευτερολέπτου είμαστε σε θέση να ανακαλέσουμε αυτό που υποκειμενικά και συνήθως

ασυνείδητα ορίζουμε ως σχετική γνώση, κατανόηση, στάση, αντίδραση κ.λπ. Αλλά αυτή η οργάνωση δεν αποτελεί με κανένα τρόπο ένα είδος αρχείου, και δεν είναι δυνατό να βρούμε τα διάφορα στοιχεία σε συγκεκριμένες θέσεις στον εγκέφαλο. Έχει τη μορφή αυτού που οι επιστήμονες του εγκεφάλου ονομάζουν «εγγράμματα», τα οποία είναι τα αποτυπώματα των κυκλωμάτων μεταξύ των δισεκατομμυρίων νευρώνων που έχουν ενεργοποιηθεί σε προηγούμενες καταστάσεις και, κατά συνέπεια, είναι πιθανό να αναβιώσουν, ίσως με κάπως διαφοροποιημένες διαδρομές λόγω της επίδρασης νέων εμπειριών και αντιλήψεων.

Ωστόσο, με σκοπό να μελετήσουμε συστηματικά τα παραπάνω, η έννοια των σχημάτων χρησιμοποιείται για αυτό που υποκειμενικά συνηθίζουμε να ταξινομούμε θεωρώντας ότι ανήκει σε ένα θέμα, έτσι ώστε να το συνδέουμε νοητικά και να έχουμε την τάση να το ανακαλούμε σε σχέση με καταστάσεις που συσχετίζουμε με το συγκεκριμένο αυτό θέμα. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στη διάσταση του περιεχομένου, ενώ για τις διαστάσεις των κινήτρων και της αλληλεπίδρασης θα ήταν προτιμότερο να μιλάμε για *νοητικά πρότυπα*. Όμως το υπόβαθρο είναι όμοιο με την έννοια ότι οι τρόποι επικοινωνίας, τα κίνητρα και τα συναισθήματα είναι συνήθως οργανωμένα έτσι ώστε να μπορούν να αναβιώσουν όταν είμαστε προσανατολισμένοι προς καταστάσεις που «μας θυμίζουν» τις προηγούμενες καταστάσεις όπου ήταν ενεργοποιημένα.

Σε σχέση με τη μάθηση, ένα κρίσιμο ζήτημα είναι ότι νέες παρορμήσεις είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στη νοητική οργάνωση με πολλούς τρόπους, και εξαιτίας αυτού είναι δυνατό να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ των τεσσάρων τύπων μάθησης που ενεργοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια, οδηγούν σε διαφορετικά είδη μαθησιακών αποτελεσμάτων και απαιτούν περισσότερη ή λιγότερη ενέργεια. (Αυτή η άποψη είναι μια επεξεργασμένη έκδοση της αντίληψης για τη μάθηση που αναπτύχθηκε αρχικά από τον Jean Piaget [π.χ. Piaget, 1952· Flavell, 1963].)

Όταν ένα σχήμα ή ένα πρότυπο (μοτίβο) εδραιώνεται, έχουμε μια περίπτωση *συσσωρευτικής* ή *μηχανικής* μάθησης. Αυτός ο τύπος μάθησης χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η διαμόρφωσή του είναι κατά κάποιο τρόπο απομονωμένη, πρόκειται δηλαδή για κάτι νέο που δεν αποτελεί μέρος από κάτι άλλο. Συνεπώς, η συσσωρευτική μάθηση είναι περισσότερο συχνή στα πρώτα χρόνια της ζωής, ενώ αργότερα προκύπτει μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όπου κάποιος πρέπει να μάθει κάτι χωρίς αυτό να εντάσσεται σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο νοηματοδότησης ή προσωπικής σημασίας, όπως για παράδειγμα έναν κωδικό PIN. Το μαθησιακό αποτέλεσμα χαρακτηρίζεται από ένα είδος αυτοματισμού που σημαίνει ότι μπορεί να ανακληθεί και να εφαρμοστεί σε καταστάσεις νοητικά παρόμοιες με το μαθησιακό πλαίσιο που το προκάλεσε. Αυτό το είδος μάθησης συναντάται συχνά στην εκπαίδευση των ζώων και επίσης συχνά αναφέρεται ως εξαρτημένη μάθηση στη συμπεριφοριστική ψυχολογία.

Με μεγάλη διαφορά ο συχνότερος τύπος μάθησης ορίζεται ως *αφομοιωτική* μάθηση ή μάθηση μέσω άθροισης, κάτι που σημαίνει ότι κάθε νέο στοιχείο συνδέεται ως προσθήκη σε ένα σχήμα ή πρότυπο που προϋπάρχει. Ως τυπικό παράδειγμα μπορεί να θεωρηθεί η μάθηση των σχολικών χρόνων, όπου σε κάθε θεματικό πεδίο τα νέα στοιχεία οικοδομούνται με την έννοια των συνεχών προσθέσεων σε ό,τι ήδη έχει αποκτηθεί ως γνώση. Αλλά η αφομοιωτική μάθηση συμβαίνει και σε κάθε πλαίσιο όπου γίνεται σταδιακή ανάπτυξη των ικανοτήτων κάποιου. Τα αποτελέσματα της μάθησης χαρακτηρίζονται από το ότι συνδέονται με το σχήμα ή το πρότυπο που βρίσκεται υπό διαπραγμάτευση με τέτοιο τρόπο, που είναι σχετικά εύκολο να ανακληθούν και να εφαρμοστούν όταν κάποιος είναι νοητικά προσανατολισμένος προς το υπό διαπραγμάτευση πεδίο, για παράδειγμα σε ένα σχολικό μάθημα, ενώ είναι δύσκολο να ανακληθούν σε άλλα πλαίσια. Αυτή είναι η αιτία που συχνά εμφανίζονται προβλήματα όταν επιχειρείται η εφαρμογή γνώσης από ένα σχολικό μάθημα σε άλλα μαθήματα ή σε εκτός σχολείου πλαίσια και περιβάλλοντα (Illeris, 2008).

Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις όπου εμφανίζεται κάτι το οποίο είναι δύσκολο να συσχετιστεί αμέσως με κάποιο υπάρχον σχήμα ή πρότυπο. Αυτό βιώνεται ως κάτι το οποίο δεν είναι εύκολα κατανοητό ή ως κάτι με το οποίο δεν μπορεί κανείς εύκολα να συνδεθεί. Όμως, αν αυτό το κάτι μοιάζει σημαντικό ή ενδιαφέρον, αν είναι κάτι το οποίο είναι κανείς αποφασισμένος να το αποκτήσει, αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της *προσαρμοσμένης* ή *υπερβατικής* μάθησης. Σε αυτό το είδος μάθησης, ο μαθητών αποδομεί ένα υπάρχον σχήμα (ή μέρη του) και το μετασχηματίζει, έτσι ώστε να μπορεί να συνδεθεί με τη νέα κατάσταση. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητών ταυτόχρονα αποδομεί και αναδομεί κάτι και αυτή η διεργασία είναι απαιτητική ως και τραυματική, επειδή είναι κάτι που απαιτεί ένα ισχυρό απόθεμα νοητικής ενέργειας. Πρέπει κανείς να υπερβεί τα υπάρχοντα όρια και να κατανοήσει ή να αποδεχθεί κάτι που είναι σημαντικά νέο ή διαφορετικό, και αυτό είναι κάτι πολύ πιο απαιτητικό από την απλή προσθήκη ενός νέου στοιχείου σε ένα προϋπάρχον σχήμα ή πρότυπο. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτού του τύπου μάθησης χαρακτηρίζεται από το ότι είναι δυνατό να ανακληθεί και να εφαρμοστεί σε πολλά και διαφορετικά σχετικά πλαίσια. Τυπικά αυτό βιώνεται ως κάτι το οποίο έχουμε κατανοήσει ή εσωτερικεύσει σε βάθος.

Τέλος, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, έχει επισημανθεί ότι σε ιδιαίτερες καταστάσεις υπάρχει επίσης ένας ακόμα τύπος μάθησης με μεγάλη επίδραση, ο οποίος έχει περιγραφεί με διάφορους τρόπους είτε ως *σημαντική* (Rogers, 1951, 1969) είτε ως *επεκτατική* (Engeström, 1987) είτε ως *μεταβατική* (Alheit, 1994) είτε ως *μετασχηματίζουσα μάθηση* (Mezirow, 1991). Αυτή η μάθηση μπορεί να οριστεί ως εκείνη που προκαλεί αλλαγή της προσωπικότητας ή αλλαγές στην οργάνω-

ση του εαυτού και χαρακτηρίζεται από την ταυτόχρονη αναδόμηση ενός συνόλου από συστάδες σχημάτων και προτύπων σε όλες τις τρεις διαστάσεις της μάθησης – η μάθηση αυτή είναι το αποτέλεσμα ενός ρήγματος του προσανατολισμού ενός ατόμου, που συνήθως συμβαίνει ως συνέπεια μιας κατάστασης κρίσης, η οποία προκαλείται από συνθήκες που βιώθηκαν ως επείγουσες και αναπόφευκτες, καθιστώντας την αλλαγή απαραίτητη προϋπόθεση για την περαιτέρω πορεία στη ζωή του ατόμου. Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι κατά συνέπεια ταυτόχρονα πολύ βαθιά και εκτεταμένη, απαιτεί πολλή νοητική ενέργεια και, όταν πραγματοποιείται, συνήθως βιώνεται σωματικά ως ένα αίσθημα ανακούφισης ή χαλάρωσης.

Όπως παρουσιάστηκαν, οι τέσσερις τύποι μάθησης είναι αρκετά διαφορετικοί όσον αφορά το σκοπό και τη φύση τους και επίσης μπορούν –ή να ενεργοποιηθούν από τους μαθηστές– σε διαφορετικές καταστάσεις και συσχετισμούς. Μολονότι η συσσωρευτική μάθηση είναι πολύ σημαντική στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια πολύ απαιτητική διεργασία που αλλάζει την ίδια την προσωπικότητα και την ταυτότητα ενός ατόμου, ενώ συμβαίνει μόνο σε μερικές ιδιαίτερες περιπτώσεις σημασίας για το μαθησόμενο, η αφομοίωση και η προσαρμογή είναι, όπως περιγράφηκε από τον Piaget, οι δύο τύποι μάθησης που γενικά χαρακτηρίζουν την καθημερινή, γενική και φυσική μαθησιακή διεργασία. Πολλοί άλλοι θεωρητικοί του πεδίου της μάθησης έχουν επίσης αναφερθεί σε αυτούς τους δύο τύπους μάθησης. Για παράδειγμα, ο Chris Argyris και ο Donald Schön έχουν προτείνει τις πολύ γνωστές έννοιες της μάθησης απλού και διπλού βρόχου (Argyris, 1992· Argyris και Schön, 1996), ο Per-Erik Ellström (2001) μιλάει για μάθηση που είναι προσανατολισμένη προς την προσαρμογή και την ανάπτυξη, ενώ είναι επίσης πολύ γνωστή και η ιδέα του Lev Vygotsky (1978) για τη μετάβαση στη «ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης», η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως μια παράλληλη έννοια με αυτή της προσαρμοσμένης μάθησης.

Ωστόσο, οι καθημερινές συζητήσεις για τη μάθηση και ο σχεδιασμός πολλών εκπαιδευτικών και σχολικών δραστηριοτήτων επικεντρώνονται συχνά μόνο στην αφομοιωτική μάθηση, και αυτό είναι εκείνο το είδος μάθησης που συνήθως γίνεται αντιληπτό όταν μιλάμε για τη μαθησιακή διεργασία. Όμως, σήμερα, αυτή η αντίληψη είναι προφανώς ανεπαρκής και οι ιδιαίτερα απαιτητικές βασικές ικανότητες μπορεί να δομηθούν μόνο από ένα συνδυασμό αφομοιωτικής, προσαρμοσμένης και συχνά μετασχηματίζουσας μαθησιακής διεργασίας.

### **Τα εμπόδια της μάθησης**

Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι ένα μεγάλο μέρος επιθυμητής μάθησης είτε δεν πραγματοποιείται είτε πραγματοποιείται μερικώς ή με στρεβλώσεις. Στα σχολεία, στην εκπαίδευση, στους χώρους δουλειάς και σε πολλές άλλες καταστάσεις πολύ

Το παρόν εγχειρίδιο του διακεκριμένου εκπαιδευτικού ψυχολόγου Dale H. Schunk απευθύνεται σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών σχολών και συναφών κλάδων, αλλά και σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Πρωταρχικοί στόχοι του είναι η ανάπτυξη παλαιότερων και σύγχρονων θεωριών και ερευνών για τη μάθηση, καθώς και η παρουσίαση εφαρμογών των αρχών και εννοιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Το βιβλίο εστιάζει στις γνωστικές θεωρήσεις της μάθησης, σε συμφωνία με την οπτική του εποικοδομητισμού, η οποία υπογραμμίζει τον ενεργό ρόλο των υποκειμένων της μάθησης στην αναζήτηση, διαμόρφωση και τροποποίηση της γνώσης. Μερικά από τα θέματα τα οποία πραγματεύεται η παρούσα έκδοση είναι οι θεωρίες εξαρτημένης μάθησης, η κοινωνικογνωστική θεωρία, η θεωρία της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, ο εποικοδομητισμός, η διαμόρφωση της γνώσης σε σχέση με τη διδασκαλία, η μάθηση σε σχέση με την ανάπτυξη, η νευροεπιστήμη της μάθησης, η μάθηση στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και τα κίνητρα. Περιλαμβάνεται πλήθος παραδειγμάτων και διδακτικών εφαρμογών, ενώ δίνεται επίσης έμφαση στην αξιοποίηση των θεωρητικών αρχών και των ερευνητικών ευρημάτων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και καλύπτεται περικτικά το πολυσύνθετο θέμα της μάθησης.

Ο **Dale H. Schunk** είναι κοσμήτορας και καθηγητής στο School of Education του University of North Carolina στο Ικρίνσμπορο. Έλαβε το διδακτορικό του δίπλωμα στην εκπαιδευτική ψυχολογία από το Stanford University το 1979. Στα ερευνητικά και διδακτικά του ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η μάθηση, η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα και οι κοινωνικοί και διδακτικοί παράγοντες που επιδρούν στις γνωστικές διεργασίες των διδασκομένων. Έχει γράψει επτά ακόμα βιβλία σε συνεργασία με άλλους και έχει συμμετάσχει σε πολυάριθμες συλλογικές εκδόσεις.

ISBN 978-960-455-769-1



9 789604 557691

ISBN ΚΩΔ. ΜΕΤΩΠΗΣ 4769

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ