



ΦΑΚΕΛΟΣ

**ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3
«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Πιλοτική
Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295379**

**Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της
Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)**

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ: Από τη Βιωματική
Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων**

**ΟΜΑΔΑ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ: Σχολικοί Σύμβουλοι και Επιμορφωτές
Εκπαιδευτικών**

Συντάκτης: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Επιστημονικός Υπεύθυνος

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Πειραιάς και Περιστέρι, 21/10/2011

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 6/02/2012

Περιεχόμενα Φακέλου

Μέρος Πρώτο

Εξειδίκευση του Πλαισίου Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων και
Επιμορφωτών σελίδες 3-10

I. Σκοπός και Στόχοι της Επιμόρφωσης των Σχολικών Συμβούλων και
των Επιμορφωτών

II. Μεθοδολογία και Περιεχόμενο της Επιμόρφωσης στις Βιωματικές
Δράσεις

III. Εμπλεκόμενα Επιστημονικά Πεδία στις Βιωματικές Δράσεις

Μέρος Δεύτερο

Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές σελίδες 11-46

I. Βιωματικές Δράσεις σε Δημοτικό και Γυμνάσιο σελ. 11

II. Τέσσερις Παιδαγωγικο-διδασκτικές Αρχές των Βιωματικών Δράσεων σ.23

III. Μοντέλα Επεξεργασίας των Μαθητικών Εμπειριών σ. 28

IV. Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης σ. 30

V. Λειτουργικότητα των Μαθητικών Ομάδων σ. 36

VI. Αξιολόγηση των Βιωματικών Δράσεων σ. 38

VII. Προφίλ του Μαθητή στο Σύγχρονο Σχολείο σ. 39

VIII. Παράρτημα: Αλφαβητάρι Βιωματικών Δράσεων σ. 40

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΓΓΛΟΦΩΝΗ σ. 43

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Εισαγωγική εισήγηση για τις Βιωματικές Δράσεις σε μορφή ppt
είναι ήδη αναρτημένη στην παρούσα ψηφιακή διεύθυνση.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

I. Σκοπός και Στόχοι της Επιμόρφωσης των Σχολικών Συμβούλων και των Επιμορφωτών των Εκπαιδευτικών

A. Σκοπός

Η Επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων και των Επιμορφωτών έχει ως σκοπό της να προετοιμάσει Συμβούλους και Επιμορφωτές για να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε Σύμβουλοι, Επιμορφωτές και Εκπαιδευτικοί:

(α) να κατανοήσουν τη θέση και τον ρόλο των Βιωματικών Δράσεων ως διακριτής μονάδας του Προγράμματος Σπουδών του Νέου Σχολείου και (β) να καταστούν ικανοί να αξιοποιούν τις Βιωματικές Δράσεις με ευελιξία, διαφοροποιήσεις και αποτελεσματικότητα στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων που ορίζονται με σχετική ΥΑ για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της πιλοτικής εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών (104868/Γ2/ ΦΕΚ Β/13-09-2011) .

B. Στόχοι

Για να επιτύχει τον παραπάνω σκοπό της η Επιμόρφωση Συμβούλων , Επιμορφωτών και Εκπαιδευτών στις Βιωματικές Δράσεις, πρέπει να επιτύχει συγκεκριμένους επιμέρους στόχους:

1. Να κατανοήσουν την έννοια, τις θεωρητικές βάσεις και την εκπαιδευτική σπουδαιότητα της βιωματικής μάθησης (experiential learning) ως εναλλακτικής προσέγγισης στις άμεσες και προσληπτικές διδακτικο-μαθησιακές προσεγγίσεις, που κατά παράδοση κυριαρχούν στο τυπικό σχολείο.
2. Να κατανοήσουν τις διδακτικές πρακτικές που προκύπτουν από τις θεωρητικές αρχές της βιωματικής μάθησης.
3. Να κατανοήσουν τον τρόπο συγκρότησης των διδακτικών πρακτικών της βιωματικής μάθησης σε ένα προτυπικό (generic) μοντέλο συνεργατικής μορφής για τη διεξαγωγή Βιωματικών Δράσεων με κυρίαρχα τα στοιχεία της συνεργασίας και της διερεύνησης. Αποκαλούμε το προτεινόμενο στην παρούσα επιμόρφωση μοντέλο «προτυπικό» με την έννοια ότι αποτελεί μια βασική διδακτική δομή, η οποία προσφέρεται για τροποποιήσεις, προσαρμογές και διαφοροποιήσεις προς κάλυψη των ποικίλων διδακτικών και μαθησιακών αναγκών που προκύπτουν από τη διδασκαλία μιας ευρύτερης διδακτικής ενότητας διαφορετικής φύσης μαθημάτων, όπως είναι για παράδειγμα η Κοινωνική και Σχολική Ζωή και η Τοπική Ιστορία, σε ομοιογενείς τάξεις διαφορετικών σχολικών βαθμίδων.
4. Να κατανοήσουν τις αλλαγές και ανατροπές στους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών που επιφέρει η βιωματική προσέγγιση της μάθησης, ειδικότερα όταν εφαρμόζεται στο πλαίσιο της συνεργαζόμενης μαθητικής μικρο-ομάδας

των 3-6 μελών, που αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για τη βιωματική μάθηση.

5. Να κατανοήσουν τις δυνατότητες προσαρμογής του προτυπικού (generic) μοντέλου στη φύση, τη διάρκεια και τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας, αλλά και στις μαθησιακές ανάγκες, δυνατότητες και προτιμήσεις των μαθητών, στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους, στα ενδιαφέροντά τους, όπως επιβάλλει και η γενικής ισχύος αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

II. Μεθοδολογία και Περιεχόμενο της Επιμόρφωσης στις Βιωματικές Δράσεις

Η Επιμόρφωση στις Βιωματικές Δράσεις θα γίνει με συνδυασμό θεωρητικής εισήγησης διάρκειας μιας ώρας και έξι βιωματικών εργαστηρίων διάρκειας πέντε ωρών, ήτοι σύνολο έξι ωρών, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα.

Περιεχόμενο Επιμόρφωσης: Από τη Βιωματική Μάθηση στο «Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης»	Ώρες Επιμόρφωσης
Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική εισαγωγή στις Βιωματικές Δράσεις 1. Έννοια της βιωματικής μάθησης, ιστορική εξέλιξη και παιδαγωγική σπουδαιότητα 2. Θεωρητικές αρχές και διδακτικές πρακτικές της βιωματικής μάθησης	1 ώρα
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης 1. Ομάδες: Βιωματικές επιμορφωτικές δραστηριότητες για τη δομή και το περιεχόμενο του «Συνεργατικού Μοντέλου Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης» 2. Ολομέλεια: Διαπιστώσεις, σχόλια και προτάσεις	2 ώρες
Γ΄ ΜΕΡΟΣ: Προσαρμογές και Διαφοροποιήσεις του Συνεργατικού Μοντέλου Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης 1. Ομάδες: Προσαρμογές και Τροποποιήσεις με βάση την εκπαιδευτική βαθμίδα και τη σχολική τάξη 2. Ομάδες: Προσαρμογές και Τροποποιήσεις με βάση το Διδακτικό Αντικείμενο 3. Ομάδες: Διαφοροποιήσεις με βάση τις μαθησιακές ανάγκες, δυνατότητες, προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών 4. Ολομέλεια: Διαπιστώσεις, σχόλια και προτάσεις	3 ώρες

A. Εισήγηση για τις Βιωματικές Δράσεις

Η εισήγηση παρουσιάζει την έννοια, τη σπουδαιότητα, τις θεωρητικές αρχές και τις διδακτικές πρακτικές της βιωματικής μάθησης, καθώς και την έννοια και

τη θέση των Βιωματικών Δράσεων ως διακριτής μονάδας των Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Προς το σκοπό αυτό, συμπληρωματικά προς το σχετικό κείμενο που ακολουθεί στο Δεύτερο Μέρος του παρόντος φακέλου (σελ. 11-46), για διευκόλυνση των Συμβούλων και των Επιμορφωτών έχει με τη μορφή powerpoint αναρτηθεί εισαγωγική εισήγηση για τις Βιωματικές Δράσεις στη παρούσα ψηφιακή διεύθυνση:

B. Βιωματικά Επιμορφωτικά Εργαστήρια για τις Βιωματικές Δράσεις

1. Συναρμολόγηση του Συνεργατικού Μοντέλου Βιωματικών Δράσεων

Να συνεργαστείτε σε μικρο-ομάδες των 4-6 μελών για να οργανώσετε σε συγκροτημένο μοντέλο Βιωματικών Δράσεων τις επιμέρους φάσεις του, οι οποίες δίνονται ανακατεμένες στο ακόλουθο φύλλο εργασίας. Οι ομάδες παρουσιάζουν στην Ολομέλεια της επιμορφωτικής τάξης τις προτάσεις συναρμολόγησης και σχολιάζουν τη σπουδαιότητα και καταλληλότητα κάθε φάσης για τις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες και σχολικές τάξεις. Διευκρινίζεται ότι οι Βιωματικές Δράσεις απαρτίζουν ένα οργανωμένο Σχέδιο Ερευνητικής ή/και Δημιουργικής Εργασίας που διαρθρώνεται σε επιμέρους φάσεις, όπως είναι οι επτά φάσεις που περιλαμβάνονται στο παρακάτω φύλλο εργασίας. Για τη διδακτική ολοκλήρωση των φάσεων μιας Βιωματικής Δράσης στη σχολική τάξη απαιτούνται αρκετές διδακτικές ώρες, που σημαίνει ότι οι Βιωματικές Δράσεις ολοκληρώνονται σε διάστημα 2 έως 6 εβδομάδων.

I. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Να κατατάξετε σε λογική σειρά τις επτά φάσεις ενός διδακτικού μοντέλου για τις Βιωματικές Δράσεις που σας δίνονται στη συνέχεια εκτός σειράς, ανακατεμένες.

Δράσεις Ομάδων για Επεξεργασία Δεδομένων

Δράσεις Εφαρμογής και Έμπρακτης Βελτιωτικής Παρέμβασης

Δράσεις Εξειδίκευσης Ερευνητικών Ερωτημάτων σε Υπο-ερωτήματα και Εσωτερικής Οργάνωσης Ομάδας

Δράσεις (αυτο-) Αξιολόγησης Μελών και Ομάδας

Δράσεις Ομάδων για Συλλογή Δεδομένων

Οικειοποίηση Ολομέλειας με Θέμα και Προσδιορισμός Ερευνητικών Ερωτημάτων, Δράσεων & Χρονοδιαγραμμάτων

Δράσεις Κοινωνικής Κριτικής Πρακτικών βάσει Αξιακών Κριτηρίων

ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ: Η ορθή σειρά δίνεται στο Δεύτερο μέρος του παρόντος κείμενου, στην ενότητα IV.

2. Συσχέτιση των Φάσεων του Συνεργατικού Μοντέλου των Βιωματικών Δράσεων με τους Τέσσερις Άξονες των Προγραμμάτων Σπουδών

Να συνεργαστείτε σε μικρο-ομάδες των 4-6 μελών για να συσχετίσετε τις τέσσερις αυτούς άξονες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (1. γνώση και κατανόηση, 2. επικοινωνία και συνεργασία, 3. ερευνητική μάθηση και κριτική σκέψη και 4. σύνδεση με την κοινότητα) με τις επτά φάσεις του προτυπικού μοντέλου και να συζητήσετε στην Ολομέλεια (α) αν οι τέσσερις άξονες καλύπτονται από τις επτά φάσεις και (β) αν υπάρχουν φάσεις που δεν εντάσσονται στους τέσσερις άξονες και αν συγκροτούν ένα πέμπτο άξονα.

3. Ανάπτυξη των Επτά Φάσεων του Συνεργατικού Μοντέλου των Βμ. Δράσεων βάσει της Εκπαιδευτικής Βαθμίδας και της Σχολικής Τάξης

Να συνεργαστείτε εκπαιδευτικοί της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας σε ομάδες των 4-6 μελών και να εντάξετε στις επτά φάσεις του μοντέλου, που συναρμολογήσατε στην προηγούμενη βιωματική επιμορφωτική άσκηση, τις 24 διακριτές μαθησιακές που τους δίδονται ανακατεμένες στο φύλλο εργασίας II. Οι 25 δραστηριότητες προέρχονται από ένα προτεινόμενο ως προτυπικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων συνεργατικής φύσης. Η επιλογή, η τροποποίηση και η συμπλήρωση των δραστηριοτήτων και η οργάνωσή τους σε μοντέλο θα γίνει με κριτήριο τις μαθησιακές ικανότητες συγκεκριμένης τάξης στη βαθμίδα που διδάσκουν.

II. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Σημείωση: Οι 25 δραστηριότητες δίνονται ανακατεμένες και κατανέμονται ως εξής: πέντε(5) στην Πρώτη Φάση, τέσσερις(4) στη Δεύτερη Φάση, τέσσερις(4) στην Τρίτη Φάση, δύο(2) στην Τέταρτη Φάση, τρεις(3) στην Πέμπτη Φάση, τέσσερις (4) στην Έκτη Φάση και τρεις(3) στην Έβδομη Φάση. Η αρίθμηση (1,2,3 κλπ) που έχουν μπροστά τους οι δραστηριότητες δηλώνουν τη θέση τους στις φάσεις από τις οποίες προέρχονται.

2. Μέλη ή υπο-ομάδες αξιοποιούν έννοιες, εργαλεία και μεθόδους επιστήμης και συλλέγουν δεδομένα, μέσω παρατήρησης, ακρόασης, μελέτης,

συζήτησης, επίσκεψης, συμμετοχής σε δράσεις, πειραμάτων, μετρήσεων συνεντεύξεων

3. Μέλη ή υπο-ομάδες παρουσιάζουν στην ομάδα τα δεδομένα που συνέλεξαν.

1. Οργάνωση μαθητών σε ομάδες και διευθέτηση χώρου.
2. Επιμερισμός έργου και ερευνητικών ερωτημάτων στις επιμέρους ομάδες.
3. Καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης και χρονοδιαγραμμάτων.
 1. Ομάδα αντιστοιχίζει υπο-ερωτήματα με δράσεις συλλογής δεδομένων και καθορίζει πηγές και εργαλεία αναζήτησης δεδομένων.
 2. Ομάδα εξειδικεύει ερευνητικά ερωτήματα σε υπο-ερωτήματα.
 3. Ομάδα επιμερίζει δράσεις σε υπο-ομάδες ή άτομα και καθορίζει χρονικά πλαίσια.
 4. Ομάδα καθορίζει λειτουργικούς ρόλους μελών, όπως συντονιστή, γραμματέα κλπ
1. Προβληματισμός με βάση προϋπάρχουσες εμπειρίες και οριοθέτηση θέματος από την Ολομέλεια.
2. Καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων και αντίστοιχων δράσεων μετά από συζήτηση Ολομέλειας .
 1. Συλλογή δεδομένων αρχίζει με κατάθεση προσωπικών εμπειριών/απόψεων μελών της ομάδας, που συζητούνται για διαμόρφωση απόψεων προτάσεων
4. Ομάδα συστηματοποιεί και κωδικοποιεί δεδομένα με μορφή πινάκων, σχημάτων ποσοτικοποίησης κλπ
 1. Διασαφήνιση, αιτιολόγηση και αυτό-κριτική προσωπικών αξιών οπτικών και πρακτικών σχετικών με το θέμα με βάση προσωπικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και αισθητικά κριτήρια.
 2. Ανάδειξη και ερμηνεία εναλλακτικών οπτικών, ενδιαφερόντων, συμφερόντων και πρακτικών διαφορετικών ατόμων και κοινωνικών ομάδων.
 1. Ομάδα επεξεργάζεται τα δεδομένα μέσω αναλύσεων όλου σε μέρη, αναζήτησης αιτιωδών, χρονικών και λογικών σχέσεων και επεξηγήσεων για ανάδειξη τάσεων και συσχετίσεων των παραμέτρων του θέματος.

2. Ομάδα διατυπώνει συμπεράσματα, κρίσεις, προτάσεις, ερμηνείες, εξηγήσεις φαινομένων και περιγραφές και αιτιολογήσεις διαδικασιών και λειτουργίας οργάνων, συστημάτων, μηχανών και συσκευών.
3. Συζήτηση επί ομαδικών εργασιών κατά την οποία ομάδες εξηγούν και τεκμηριώνουν συμπεράσματα και επιχειρηματολογούν για απόψεις τους.
3. Ανακεφαλαίωση και συστηματοποίηση συμπερασμάτων από Ολομέλεια.
3. Κριτική του ρόλου των θεσμών σχετικών με θέμα με βάση προσωπικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και αισθητικά κριτήρια.
1. Εφαρμογή νέας γνώσης σε παρόμοιες καταστάσεις
2. Δημιουργική αξιοποίηση νέας γνώσης σε διαφορετικά και ευρύτερα πλαίσια για σχεδιασμό και υλοποίηση έργων κλιμακούμενης δυσκολίας και πολυπλοκότητας.
3. Αξιοποίηση νέας γνώσης για λήψη αποφάσεων πάνω σε διλημματικά ζητήματα που προβληματίζουν και διχάζουν
4. Αξιοποίηση νέας γνώσης για επίλυση προβλημάτων άμεσου ή ευρύτερου περιβάλλοντος σχετικών με θέμα.
1. Ομάδες παρουσιάζουν εργασία τους, αξιοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους, όπως προφορικό και γραπτό λόγο, σχήματα, δρώμενα, εικόνες, κατασκευές .

ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ: Η ορθή σειρά δίνεται στο "Μέρος Δεύτερο" του παρόντος κειμένου και, συγκεκριμένα, στην ενότητα IV.

4. Προσαρμογή του Συνεργατικού Μοντέλου Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης βάσει του Διδακτικού Αντικειμένου

Να συνεργαστείτε Δάσκαλοι της ίδιας τάξης ή Καθηγητές της ίδιας ειδικότητας σε ομάδες των 4-6 μελών και να επιφέρετε αλλαγές και προσαρμογές στις φάσεις και στις διδακτικές δραστηριότητες κάθε φάσης του προτυπικού μοντέλου των Βιωματικών Δράσεων με βάση τη φύση συγκεκριμένου μαθήματος ή ομοειδών μαθημάτων.

5. Διαφοροποίηση του Συνεργατικού Μοντέλου Βιωματικών Δράσεων βάσει των Μαθητικών Αναγκών, Δυνατοτήτων και Ενδιαφερόντων

Να συνεργαστείτε σε ομάδες των 4-6 μελών και να προτείνετε διαφοροποιήσεις στις διδακτικές δραστηριότητες (α) με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και (β) τις μαθησιακές ανάγκες, δυνατότητες

και προτιμήσεις μαθητών που αποκλίνουν προς τα κάτω (με μαθησιακές δυσκολίες) ή προς τα πάνω (με υψηλές ικανότητες μάθησης).

Επισημαίνεται ότι το προτυπικό (generic) Μοντέλο των Βιωματικών Δράσεων παρέχει δυνατότητες διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων μάθησης με βάση τις μαθησιακές ανάγκες, τις μαθησιακές δυνατότητες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Διαφοροποιησίμα στοιχεία της διδακτικής παρέμβαση αποτελούν, μεταξύ άλλων, οι πηγές πληροφόρησης (δάσκαλος, συμμαθητές, εικόνες, σχήματα, οπτικο-ακουστικά μέσα, σχολικό βιβλίο, βοηθήματα), το είδος του περιεχομένου (γεγονότα, έννοιες, σχέσεις, αρχές, δεξιότητες, εφαρμογές), το επίπεδο αφαίρεσης (συγκεκριμένα αντικείμενα, απεικονίσεις, συμβολισμοί, αφηρημένες έννοιες, υψηλού επιπέδου γενικεύσεις), η γλώσσα και η πολυτροπικότητα του εκπαιδευτικού υλικού και το πλαίσιο, ο βαθμός δυσκολίας, οι δυνατότητες επιλογής, ο ρυθμός εργασίας, ο τρόπος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, ο βαθμός καθοδήγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό υλικό και ο τρόπος αξιολόγησης.

6. Ανάπτυξη Ικανοτήτων Επικοινωνίας, Συνεργασίας και Διερεύνησης

Στην περίπτωση των Βιωματικών Δράσεων, είναι αναγκαία η συστηματική καθοδήγηση των μαθητών να αναπτύξουν ποικιλία ικανοτήτων (competences), δηλαδή δεξιοτήτων (skills) εμπλατισμένων σε γνώσεις αναφορικά με τον τρόπο, τον σκοπό και την περίσταση εφαρμογής τους. Οι κυριότερες από αυτές εντάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες:

- (α) μεθοδολογικές ικανότητες διερεύνησης (διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογής μεθόδων αναζήτησης σχετικών δεδομένων, επεξεργασίας δεδομένων, διατύπωσης συμπερασμάτων, κριτικής αποτίμησης διαπιστώσεων)
- (β) δεξιότητες επικοινωνίας και επιχειρηματολογίας
- (γ) γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες αναπαράστασης της νέας γνώσης με ποικίλους τρόπους (ποικιλία κειμενικών τύπων, σχήματα, εικόνες, δρώμενα, κατασκευές, εικαστικές και μουσικο-κινητικές συνθέσεις) και
- (δ) δεξιότητες συνεργασίας που απαιτεί η συλλογική δράση των ολιγομελών μαθητικών ομάδων (προγραμματισμός, κατανομή ρόλων, σύνθεσης απόψεων, διαχείρισης συγκρούσεων). Σε αυτές αναφέρεται περιληπτικά και η συνημμένη εισήγηση σε μορφή ppt.

Οι κατηγορίες των παραπάνω ικανοτήτων εμπεριέχονται στους τέσσερις άξονες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, που προαναφέραμε, και ως εκ τούτου αποτελούν αντικείμενο των επιμέρους επιμορφωτικών προγραμμάτων. Γι' αυτό ο Σύμβουλος ή ο Επιμορφωτής για τις Βιωματικές Δράσεις ενδείκνυται να διερευνήσει την εξοικείωση των επιμορφούμενων της ομάδας του με αυτές και ανάλογα να καλύψει τα υπάρχοντα κενά.

III. Εμπλεκόμενα Επιστημονικά Πεδία στις Βιωματικές Δράσεις

Η Υπουργική Απόφαση 104868/Γ2/ ΦΕΚ Β 2240/13-09-2011 αφορούσε την εφαρμογή των Βιωματικών Δράσεων, στα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών και η μεταγενέστερη Υπουργική Απόφαση 115475Γ2/ΦΕΚ Β 2121/28-08-2013) προβλέπει στο υποχρεωτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γυμνασίου την υλοποίηση των Βιωματικών Δράσεων στα εξής επιστημονικά πεδία:

1. Τοπική Ιστορία,
2. Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ.Ε.Α.Α.),
3. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός,
4. Φύση και Άσκηση,
5. Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης,
6. Σχολική και Κοινωνική Ζωή

Διευκρινίζεται ότι τα Προγράμματα Σπουδών των παραπάνω αντικειμένων δεν αποτελούν «διδακτέα ύλη» που πρέπει να διδαχτεί γραμμικά, αλλά αποτελούν πλαίσια άντλησης θεμάτων καθώς και εννοιών, γενικεύσεων, αρχών και δηλωτικών γνώσεων που αξιοποιούνται κατά τη βιωματική προσέγγιση των θεμάτων αυτών. Είναι προφανές ότι η βιωματική προσέγγιση των θεμάτων αυτών από τις μαθητικές ομάδες προϋποθέτει κατά περίπτωση την κατοχή συγκεκριμένων εννοιών και γνώσεων, τις οποίες, όταν οι μαθητές δεν τις κατέχουν, καλείται ο εκπαιδευτικός να τις διδάξει. Η διδασκαλία των στοιχείων αυτών και η παροχή εξηγήσεων, νύξεων και οδηγιών αποτελούν περιεχόμενο της αποκαλούμενης φθίνουσας καθοδήγησης, η οποία πρέπει να είναι απόλυτα εξειδικευμένη και στοχευμένη στις ανάγκες της περίπτωσης. Στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις αρχές της προτυποποίησης (modeling) και της γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship). Απαιτείται, βεβαίως, προσοχή για να μην ενδώσουν οι εκπαιδευτικοί, με αφορμή αυτές τις ανάγκες, στον «πειρασμό» εκτενών μονολόγων.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

*“Experience is not what happens to a man;
it is what a man does with it”*

Aldous Huxley(1932), *Texts and
Pretexts*, Introduction

Το δεύτερο μέρος του παρόντος έχει ως θέμα του τις «Βιωματικές Δράσεις», οι οποίες αρχικά εφαρμόστηκαν για μια διετία στα Πιλοτικά Προγράμματα του Δημοτικού και του Γυμνασίου ως διακριτή μονάδα των Προγραμμάτων Σπουδών και του Ωρολογίου Προγράμματος και από το σχολικό έτος 2013-2014 εντάχθηκαν στο υποχρεωτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Γυμνασίων της χώρας. Το δεύτερο μέρος αναπτύσσεται στις εξής επτά θεματικές ενότητες:

- I. Βιωματικές Δράσεις σε Δημοτικό και Γυμνάσιο
- II. Τέσσερις Παιδαγωγικο-διδασκτικές Αρχές των Βιωματικών Δράσεων
- III. Μοντέλα Επεξεργασίας των Μαθητικών Εμπειριών
- IV. Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης
- V. Λειτουργικότητα των Μαθητικών Ομάδων
- VI. Αξιολόγηση των Βιωματικών Δράσεων
- VII. Προφίλ του Μαθητή στο Σύγχρονο Σχολείο
- VIII. Παράρτημα: Αλφαβητάρι Βιωματικών Δράσεων

I. Βιωματικές Δράσεις σε Δημοτικό και Γυμνάσιο

A. Διδακτική Έκφραση της Βιωματικής Παιδαγωγικής

Με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (Σχολείο του 21^{ου} αιώνα) καθιερώνονται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο οι «Βιωματικές Δράσεις» (ΒΔ) (104868/Γ2/13-09-2011, 124674/Γ2/1-11-2011) και στο Λύκειο οι «Ερευνητικές Εργασίες» (ΕρΕρ) ως διακριτές ενότητες των Νέων Σχολικών Προγραμμάτων και του υποχρεωτικού Ωρολογίου Προγράμματος. Οι Βιωματικές Δράσεις, αλλά και οι Ερευνητικές Εργασίες, ως διδακτική προσέγγιση εκφράζουν τις αρχές της Βιωματικής Παιδαγωγικής, η οποία εκσυγχρονισμένη παραμένει και στις ημέρες μας μια καινοτόμος προσέγγιση στα εκπαιδευτικά πράγματα με ευρύτερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και σημαντική στήριξη από σύγχρονες ψυχολογικές και κοινωνιολογικές σχολές.

Συγκεκριμένα, η σύγχρονη εκδοχή της Βιωματικής Παιδαγωγικής, όπως την εκφράζουν πρόσφατα βιβλία (π.χ. Burton 2010, Smith and Knapp 2010, Reynolds and Vince 2008, Jewll 2001) και πλήθος άρθρων σε περιοδικά, βασίζεται σε συνθέσεις και αναπλασιώσεις παλαιότερων εκδοχών που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Κοινό στοιχείο όλων αυτών των εκδοχών είναι

ότι ενεργοποιούν τους μαθητές για να αποκτήσουν και να επεξεργασθούν πολλές και ποικίλες εμπειρίες, διότι πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Περιληπτικά αναφερόμαστε στις αρχικές εκδοχές της Βιωματικής Παιδαγωγικής.

Στην Αμερική(ΗΠΑ) η Βιωματική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Προοδευτικής Παιδαγωγικής του J. Dewey(1916, 1938), που ανέδειξε τη σημασία που έχουν για την απόκτηση της γνώσης οι υποκειμενικές εμπειρίες και οι κοινωνικές σχέσεις που μετατρέπουν τη σχολική τάξη σε κοινότητα μάθησης.

Στη **Γερμανία** η Βιωματική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Σχολείου Εργασίας των G. Kerschenstreiner και H. Guiding, το οποίο τόνιζε τη δραστηριοποίηση των μαθητών εντός του σχολείου και της κοινωνίας για την ανάπτυξη κινήτρων και την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Επιπλέον, τόνιζε την παιδαγωγική σπουδαιότητα της εμπλοκής του χεριού στις χειροκατασκευές, θέσεις που συναντούμε και στην παιδαγωγική του σοβιετικού A. Makarenko.

Στην **υπόλοιπη Ευρώπη** η Βιωματική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του παιδοκεντρικού σχολείου των Key, M. Montessori και O. Decroly, το οποίο τόνιζε τη σημασία των ενδιαφερόντων των μαθητών, αλλά και την αναγκαιότητα της εμπλοκής τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των δράσεων.

B. Απώτεροι Σκοποί της Βιωματικής Παιδαγωγικής

Η Βιωματική Παιδαγωγική ως παιδαγωγική σχολή διατυπώνει ένα συγκροτημένο σύστημα δεοντολογικών θέσεων για τα κεντρικά ερωτήματα της εκπαίδευσης, όπως είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο αυτός σχετίζεται με το άτομο και την κοινωνία. Συγκεκριμένα, η Βιωματικής Παιδαγωγική θεωρεί ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαχειρίζονται, ατομικά και συλλογικά, με αυτονομία, δημιουργικότητα, κριτική στάση, αποτελεσματικότητα και ευθύνη τις προσωπικές, μαθησιακές και κοινωνικές καταστάσεις. Μέσω της αυτονομίας, της κριτικής στάσης, της ευθύνης και της αποτελεσματικότητας η Βιωματική Παιδαγωγική επιδιώκει να διασφαλίσει μία διαλεκτική σχέση μεταξύ (α) του ατομικού αυτο-καθορισμού και της κοινωνικής ευθύνης και (β) της κοινωνικής συνέχειας και της κοινωνικής αλλαγής.

Στ. Αντιπροτάσεις Βιωματικής Παιδαγωγικής σε Επιλογές της Παραδοσιακής Παιδαγωγικής Στην εμμονή της παραδοσιακής Παιδαγωγικής σε δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπροτείνει την ενεργοποίηση του μαθητή μέσα από την ανάδειξη και την επεξεργασία των μαθητικών εμπειριών :

1. Στον δασκαλικό μονόλογο περί του κόσμου, που επικρατεί στο παραδοσιακό σχολείο, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει (α) τη διδακτική εστίαση στις **μαθητικές εμπειρίες** που προέρχονται από τον ίδιο τον κόσμο και αφορούν, μεταξύ

άλλων, τις ανάγκες, τις απορίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις σχέσεις των μαθητών και (β) τη δράση των μαθητών πάνω σε αυτές (Bank, 1991:205 Reynolds and Vince, 2007).

2. Στη δασκαλοκεντρική αφομοιωτική (assimilative) μάθηση της παραδοσιακής Παιδαγωγικής που βασίζεται στην επανάληψη, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει τη **μαθητοκεντρική ενεργητική μάθηση** μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών με την αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων (Frey 1996 Χρυσ αφίδης, 2006:65, Κουτσελίδη και Θεοφιλίδης, 2002).

3. Στη γραμματική και αθροιστική πορεία της παραδοσιακής διδασκαλίας που οδηγεί από τα μέρη στο όλον, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει την **πρόταξη κεντρικών και μεγάλων ιδεών και εννοιών** και τη σταδιακή μετάβαση στην εξέταση των μερών που τις απαρτίζουν.

4. Στο μονοπώλιο του νου και της θεωρητικής γνώσης της παραδοσιακής Παιδαγωγικής, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει τη συνδυαστική **δράση νου και χεριού** και την εφαρμογή της επεξεργασμένης βιωματικής γνώσης για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση/βελτίωση προβληματικών καταστάσεων.

5. Στην αξιολόγηση της κατοχής συγκεκριμένων γνώσεων με τη βοήθεια των τεστ και των διαγωνισμάτων της παραδοσιακής Παιδαγωγικής, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει την **αξιολόγηση γνωστικο-κοινωνικών ικανοτήτων και στάσεων** με τη βοήθεια μαθητικών εργασιών, παρατηρήσεων, ιδεών και προτάσεων που συχνά λαβαίνουν τη μορφή ατομικού φακέλου (portfolio).

6. Στα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα και την κυριαρχία των σχολικών εγχειριδίων του παραδοσιακού σχολείου, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει τα **ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα** που βασίζονται στα ερωτήματα, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών και τις πρωτογενείς πηγές και το εκπαιδευτικό υλικό που επιδέχεται επεξεργασία και διαχείριση (manipulative materials).

7. Στην ατομική εργασία των μαθητών και τις ανταγωνιστικές σχέσεις του παραδοσιακού σχολείου, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει τη **συνεργασία και την αλληλοβοήθεια**.

8. Στον κυριαρχικό ρόλο του εκπαιδευτικού του παραδοσιακού σχολείου, που οδηγούσε στην ετεροκατευθυνόμενη συμπεριφορά του μαθητή, η Βιωματική Παιδαγωγική αντιπαραθέτει τον διαλογικό, τον διαμεσολαβητικό και υποβοηθητικό ρόλο που αποβλέπει στην αυτόνομη ανάπτυξη του μαθητή.

Γ. Στήριξη της Βιωματικής Παιδαγωγικής από Ψυχολογικές Σχολές και Νευρο-επιστήμες

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των ψυχολογικών σχολών που στηρίζουν τη Βιωματική Παιδαγωγική, πρέπει να κάνουμε μία διάκριση μεταξύ παιδαγωγικής σχολής, που είναι ευρύτερη έννοια και αναφέρεται σε ένα δεοντολογικής φύσης σύστημα θέσεων για την κοινωνία και το άτομο, και της ψυχολογικής σχολής, που είναι σαφώς μικρότερου εύρους έννοια και αναφέρεται σε ένα, οντολογικής φύσης, σύστημα θέσεων για τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Συγκεκριμένα, κάθε παιδαγωγική σχολή εκφράζει ένα συγκροτημένο σύστημα δεοντολογικών θέσεων φιλοσοφικής και κοινωνιολογικής φύσης αναφορικά με: (α) το είδος της κοινωνίας που οραματίζεται και προωθεί μέσω της εκπαίδευσης, (β) το είδος του πολίτη που οραματίζεται και προωθεί μέσω της εκπαίδευσης μάθησης, (γ) τη φύση του παιδιού τις δυνατότητες και τις ανάγκες για μάθηση και ανάπτυξη και (δ) τον ρόλο της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Από τα παραπάνω φαίνεται καθαρά ότι μία παιδαγωγική σχολή, όπως είναι η Βιωματική Παιδαγωγική, αξιοποιεί αντίστοιχη ψυχολογική σχολή μάθησης, που προτείνει όρους και διαδικασίες της μάθησης, όπως προκύπτουν από τη θεωρητική και ερευνητική της τεκμηρίωση. Η Βιωματική Παιδαγωγική, επομένως, στηρίζεται και αξιοποιεί θέσεις και προτάσεις συγκεκριμένων ψυχολογικών σχολών μάθησης, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι παρακάτω.

- 1. Κοινωνική Ψυχολογία του Πεδίου του K. Lewin:** Αναφέρεται στη Δυναμική της Ομάδας και θεωρεί ότι η μάθηση διευκολύνεται όταν οι κρατούσες αντιλήψεις του μαθητή έρχονται σε σύγκρουση με τις εμπειρίες του. Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο μπορεί να ενεργοποιήσει τον κύκλο της μάθησης, που αρχίζει με εμπειρίες δράσης, συνεχίζει με στοχαστική ανάλυση (reflection), που οδηγεί σε γενικεύσεις, οι οποίες τίθενται σε δοκιμασίες επαλήθευσης.
- 2. Γνωστική Ψυχολογία του J. Piaget (1973):** Τονίζει ότι ο νους μετασχηματίζει και δεν καταγράφει απλώς τις εμπειρίες μας. Ο μετασχηματισμός των εμπειριών είναι μία ενεργητική διαδικασία, που διασφαλίζει στο παιδί την κατανόηση των εμπειριών και μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη των παραγωγικών και δημιουργικών ικανοτήτων του. Στην αναπτυξιακή τους πορεία τα παιδιά αλλάζουν τον τρόπο νοηματοδότησης των εμπειριών τους, που σημαίνει ότι νέες ιδέες, ερμηνείες και λύσεις προκύπτουν από την επεξεργασία των ίδιων ή παρόμοιων εμπειριών.
- 3. Ανθρωπιστική Ψυχολογία του C. Rogers (1968, 1995):** Προκρίνει έναντι της εγκεφαλικής μάθησης (cognitive learning) του παραδοσιακού σχολείου την βιωματική μάθηση (experiential learning) και ορίζει ως ουσιαστικά στοιχεία αυτής την προσωπική πρωτοβουλία και εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία

της μάθησης και στην αξιολόγησή της. Μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις ο Rogers θεωρεί ο μαθητής θα μάθει:

- Να επικοινωνεί κριτικά και δημιουργικά.
- Να «ακούει» τον εαυτό του, τις ανάγκες του, αλλά και τις ανάγκες των «άλλων».
- Να δομήσει την προσωπικότητά του.
- Να λειτουργεί σε ένα περιβάλλον ψυχικής ελευθερίας, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, κατανόησης, αποδοχής και ενσυναίσθησης.

4. Κοινωνικός Εποικοδομισμός του L. Vygotsky (1978): Αναδεικνύει τον ρόλο της ομάδας στη διαμόρφωση της ατομικής άποψης (Kolb et al. 2000, Δεδούλη 2003, Eggan and Kauchak, 2004). Ο Vygotsky θεωρεί ότι η γνώση διαμορφώνεται πρώτα στο κοινωνικό πλαίσιο και μετά οικειοποιείται από τα άτομα μέσα στο πλέγμα της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, το οποίο βοηθά τα άτομα να ξεπεράσουν τις ατομικές τους δυνατότητες μάθησης και να ανακαλύψουν έννοιες, αρχές και γενικεύσεις, να κατανοήσουν δεδομένα και να αναπτύξουν κοινωνικο-γνωστικές ικανότητες. Έτσι, μέσα από την κοινωνική διαμεσολάβηση τα άτομα κατακτούν γνώσεις και αναπτύσσουν ικανότητες που από μόνα τους δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν.

5. Νευρο-επιστήμες: Αναπτύσσονται ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες και διαπιστώνουν ότι η συγκέντρωση εμπειριών, η στοχαστική εξέτασή τους, ο σχηματισμός αφηρημένων εννοιών και γενικεύσεων και ο πειραματικός έλεγχός τους ενεργοποιούν τους αντίστοιχους φλοιούς του εγκεφάλου. Από τις διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνεται ότι η βιωματική μάθηση προκύπτει από τη δομή του εγκεφάλου (Zull 2002:18). Επομένως, το σχολείο πρέπει να εμπιστευθεί τις δυνατότητες των μαθητών, να τους δει ως ενεργά υποκείμενα με ενδιαφέροντα και να τους προσφέρει το πλαίσιο και τις ευκαιρίες να μαθαίνουν, να δημιουργούν και να αναπτύσσονται μέσα από τις εμπειρίες τους.

Κοινό στοιχείο όλων των παραπάνω ψυχολογικών σχολών, που στηρίζουν τη **βιωματική μάθηση** (experiential learning), είναι ότι προτάσσουν τον μαθητή έναντι του εκπαιδευτικού, διότι θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητές τους και ασκώντας την προσωπική του αυτονομία, νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, οργανώνει το προϊόν της επεξεργασίας τους σε δομημένη γνώση και με βάση αυτή επιλύει τα προβλήματά του. Επιπλέον, οι ψυχολογικές σχολές στήριξης της βιωματικής μάθησης θεωρούν ότι η νοηματοδότηση των εμπειριών και η οργάνωση της γνώσης διευκολύνεται τα μέγιστα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία και τη συνεργασία.

Από όλες, βέβαια, τις παραπάνω σχολές σημαντικότερο ρόλο παίζει σήμερα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι ο κοινωνικός εποικοδομισμός, ο οποίος και ως ψυχολογική θεωρία μάθησης και ως επιστημολογική θεωρία ανεπτύχθητε σταδιακά στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα σε διαφορετικές εκδοχές και επιβλήθηκε ως μία από τις κυρίαρχες στις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Τις θέσεις του, όμως, για την ενεργοποίηση του μαθητή στην απόκτηση και την επεξεργασία πολλών και ποικίλων προσωπικών εμπειριών τόνισε πρώτο το κίνημα της Βιωματικής Παιδαγωγικής (ΒΠ) (Experiential Education), που χρονικά προηγήθηκε του εποικοδομιτισμού, καθότι διαμορφώθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Δ. Στήριξη Βιωματικής Παιδαγωγικής από Κριτικό Ορθολογισμό και την Κριτική Θεωρία Πέρα από τη στήριξη που δέχθηκε η Βιωματική Παιδαγωγική από τις ψυχολογικές σχολές που αναφέραμε, στηρίχθηκε και από τον Κριτικό Ορθολογισμό του K. Popper και την Κριτική Θεωρία του G. Habermas:

1. **Επιστημολογία Κριτικού Ορθολογισμού (K. Popper):** Τονίζει την ανάγκη της διερευνητικής επιβεβαίωσης ή διάψευσης των υποθέσεων και αντιλήψεών μας για τα πράγματα (Χρυσανθίδης 2006: 124). Οι πειραματικές διαδικασίες και οι στοχαστικές αναλύσεις που εισάγει η Βιωματική Παιδαγωγική στη διδακτική πράξη προωθούν αντιλήψεις και πρακτικές όπως αυτές που τονίζει ο Κριτικός Ορθολογισμός.
2. **Κριτική Θεωρία (G. Habermas):** Επισημαίνει την αναγκαιότητα της ανάδειξης των συνεπειών που έχουν οι πράξεις των ατόμων και των ομάδων και οι λειτουργίες των θεσμών στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας 2001: 102). Η κοινωνική κριτική που ενσωματώνουν πολλές από τις σύγχρονες βιωματικές προσεγγίσεις εκφράζουν παρόμοιες προσεγγίσεις στην κοινωνική πραγματικότητα.

E. Κριτική στη Βιωματική Παιδαγωγική: Ιδεολογική, Ψυχολογική, Διδακτική

Η Βιωματική Παιδαγωγική έχει καταστεί αποδέκτης έντονης κριτικής σε τρεις κυρίως τομείς: ιδεολογικό, ψυχολογικό και διδακτικό (Hein 1991, Thanasoulas 2002, Mayer 2004, Kirschner, Sweller and Clark 2006).

- **Κριτική στον Ιδεολογικό Τομέα:** Υπάρχουν κίνδυνοι ανάπτυξης χειραφετικών τάσεων του ατόμου σε βάρος της κοινωνικής συνοχής.
Απάντηση: Σύγχρονες βιωματικές προσεγγίσεις επιδιώκουν συνειδητά και συστηματικά τη διαλεκτική σχέση μεταξύ: (α) Ατομικού αυτο-καθορισμού και κοινωνικής ευθύνης και (β) Κοινωνικής συνέχειας και κοινωνικής αλλαγής. Το μοντέλο που προτείνουμε παρακάτω εστιάζει συστηματικά σε αυτές τις σχέσεις.

- **Κριτική στον Ψυχολογικό Τομέα:** Δεν επαρκούν οι εμπειρίες και οι γνωστικο-κοινωνικές ικανότητες των μαθητών για τη διασφάλιση γνώσεων επαρκών για ποιοτική εκπαίδευση.
Απάντηση: Οι μαθητικές εμπειρίες, ασφαλώς, και δεν επαρκούν και γι' αυτό στο προτεινόμενο μοντέλο αποτελούν σημείο εκκίνησης και όχι πλαίσιο περιχαράκωσης, καθότι συστηματικά γίνεται αναγωγή των «εδώ και τώρα» εμπειριών σε γενικεύσεις με τη βοήθεια του εννοιολογικού πλέγματος των εμπλεκόμενων επιστημών .
- ✓ **Κριτική στον Διδακτικό Τομέα:** (α) Καταργεί τις αμεσότερες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες καθιστούν εφικτή και αποτελεσματική την οργάνωση των σκοπών, εμπειριών, διαδικασιών, αποτελεσμάτων και την αξιολόγησή τους και (β) Περιθωριοποιεί τον δάσκαλο και με τον τρόπο αυτό αναιρεί τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.
Απάντηση: Η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης γίνεται σε συνδυασμό και με άλλες προσεγγίσεις, όπου αυτό είναι αναγκαίο και οι διαδικασίες οργάνωσης και αξιολόγησης διασφαλίζονται με τη συστηματοποίηση των βιωματικών δράσεων μέσα από τα σύγχρονα βιωματικά διδακτικά μοντέλα, όπως αυτό που παρουσιάζουμε. Επομένως, δεν καταργείται ο διδακτικός ρόλος εκπαιδευτικού, αλλά η κυριαρχία του δασκαλικού μονολόγου. Όπου είναι αναγκαίο, επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να κάνει συμπληρωματικά χρήση και αμεσότερων μορφών διδασκαλίας, όπως είναι π.χ. η «γνωστική μαθητεία» και η προσληπτική μάθηση. Αν δεν το πράξει, δεν διευκολύνει ως οφείλει τους μαθητές τους και, μάλιστα, εκείνους που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ένα στηρικτικό πλαίσιο μάθησης.
- ✓ **Κριτική στον Επιστημολογικό Τομέα:** (α) Επιβάλλει έναν άκρατο υποκειμενισμό στον χώρο της γνώσης και αποδυναμώνει την προσφορά της επιστήμης στον τομέα αυτό και (β) Σχετικοποιεί σε επικίνδυνο βαθμό τις κυρίαρχες στον πολιτισμό μας κοινωνικές, ηθικές, αισθητικές και λοιπές αξίες.
Απάντηση: Σύγχρονες εκδοχές της βιωματικής προσέγγισης στη μάθηση αξιοποιούν (α) συλλογικά σχήματα που συμβάλλουν σε διυποκειμενικές συνθέσεις, (β) έννοιες, μεθοδολογία των εμπλεκόμενων σε ένα συγκεκριμένο θέμα επιστημών και (γ) διαδικασίες αναγωγής σε γενικεύσεις, κρίσεις και διαδικασίες τις οποίες υποβάλλουν στη βάση της κριτικής αποτίμησης και επιβεβαίωσης.

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι οι παραπάνω κριτικές αφορούν ακραίες και μονομερείς εκδοχές των βιωματικών προσεγγίσεων των πρώτων δεκαετιών του περασμένου αιώνα και όχι προτάσεις των τελευταίων δεκαετιών. Οι σύγχρονες

εκδοχές βιωματικών προσεγγίσεων αναγνωρίζουν την ενεργητική φύση της μάθησης και τον θετικό ρόλο της ομάδας (Bransford, Brown, and Cocking, 1999; Bruer, 1993; Lambert and McCombs, 1998). Ταυτόχρονα, αναγνωρίζουν ότι, όπου απουσιάζουν οι αναγκαίες επεξηγήσεις και καθοδηγήσεις, η αποτελεσματικότητα των βιωματικών προσεγγίσεων είναι περιορισμένη (Ματσαγγούρας 2002:124, Kirschner, Sweller and Richard Clark 2006), **διότι απλούστατα η διερεύνηση, η κριτική και η δημιουργική σκέψη και η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων και συγκρότησης μέσω αυτής νέας γνώσης, όπως την αντιλαμβάνεται η εποικοδομιστική θεωρία μάθησης, απαιτούν ένα σχετικά αναπτυγμένο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων και ένα ικανοποιητικό υπόβαθρο σχετικών με το θέμα γνώσεων** (Καμαρινού 2000:83). Τις προϋποθέσεις αυτές δεν τις πληρούν πάντοτε όλοι οι μαθητές και γι' αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός με τη δική του διδακτική παρέμβαση να τις διασφαλίσει. Με αυτή την έννοια είναι λάθος ο αποκλεισμός του εκπαιδευτικού από τους καθ' αυτό διδακτικούς ρόλους του (Mayer 2004) και η ενοχοποίηση της χρήσης αμεσότερων μορφών διδασκαλίας, αρκεί, βεβαίως, να γίνονται με τις σύγχρονες προδιαγραφές, να μην μονοπωλούν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και να οδηγούν σταδιακά, σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση.

Με βάση τις παραπάνω ερευνητικές διαπιστώσεις, ειδικοί από διαφορετικούς χώρους εισηγούνται τον κατάλληλο κατά περίπτωση συνδυασμό ελεύθερης (=ακαθοδήγητης) διερεύνησης, καθοδήγησης και άμεσης διδασκαλίας θεμελιωδών εννοιών, αρχών και στρατηγικών σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, όπως αναφέραμε ήδη.

Στ. Σύνθεση Βιωματικών και Εναλλακτικών Προσεγγίσεων Μάθησης

Σύγχρονο ζητούμενο, λοιπόν, αποτελεί η σύνθεση και όχι η αντιπαράθεση των εναλλακτικών προσεγγίσεων μάθησης που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Κουστελίνη και Θεοφιλίδης 2002:12-16, Clark 2008, Χρυσ αφίδης 2006:103 & 118, Frey 1996 Kolb et al.2000, Kolb et al.2000, Frey 1996, Mayer 2004). Η παιδαγωγική βιβλιογραφία κατατάσσει τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε τέσσερις κατηγορίες, που συνδυάζουν σε διαφορετικό βαθμό εκπαιδευτικές παρεμβάσεις άμεσης διδασκαλίας, καθοδήγησης των μαθητών και ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας, της επιλογής και της δοκιμής νέων και άγνωστων προσεγγίσεων. Οι τέσσερις κατηγορίες διδακτικών προσεγγίσεων είναι οι εξής :

1. προσεγγίσεις αφομοιωτικής μάθησης (receptive learning),
2. προσεγγίσεις άμεσης διδασκαλίας (direct instruction),
3. προσεγγίσεις καθοδηγούμενης ανακάλυψης (guided discovery) και
4. προσεγγίσεις διερευνητικής μάθησης (exploratory learning)

Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο του συνδυασμού των προσεγγίσεων **δεν καταργείται ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού**, αλλά η κυριαρχία του δασκαλικού μονολόγου. Επαναλαμβάνουμε, όπου είναι αναγκαίο, ο εκπαιδευτικός κάνει συμπληρωματικά χρήση και αμεσότερων μορφών διδασκαλίας, οι οποίες διασφαλίζουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις, επεξηγήσεις και δεξιότητες και το αναγκαίο πλαίσιο εκπαιδευτικής καθοδήγησης για την:

- απόκτηση βασικών εννοιών, γενικεύσεων και γνώσεων που προϋποθέτει το υπό μελέτη θέμα
- ανάπτυξη τρόπων ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων με ιδιαίτερες δυσκολίες
- ανάπτυξη διαδικασιών, μεθόδων και μέσων έρευνας
- ανάπτυξη τρόπων επιχειρηματολογίας και επεξηγήσεων
- ανάπτυξη επιστημονικών τρόπων σκέψης και ειδών λόγου
- ανάπτυξη ικανοτήτων στοχαστικής ανάλυσης διαδικασιών και συμπερασμάτων με επιστημονικά και αξιακά κριτήρια

Με τις παραπάνω παρεμβάσεις οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κάνουν τις αναγκαίες συσχετίσεις και νοηματοδοτήσεις, να ενεργοποιήσουν τις σχετικές προϋπάρχουσες γνώσεις και να συσχετίσουν τα νέα δεδομένα με αυτές. Αυτές είναι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της ενεργητικής μάθησης, τις οποίες όμως δεν επιτελούν αυτόματα, συνειδητά, συστηματικά και με επιτυχία όλοι οι μαθητές χωρίς την κατάλληλη παρέμβαση του εκπαιδευτικού (βλ. και Mayer 2004:15), όπως προαναφέραμε. Οι σποραδικές, περιστασιακές, διαισθητικές και ασυστηματοποίητες μαθησιακές δραστηριότητες δεν επαρκούν.

Z. Συνώνυμα Βιωματικής Μάθησης

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία απαντώνται εναλλακτικοί όροι που συναρτώνται άμεσα ή ταυτίζονται εν πολλοίς ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο και τις πρακτικές με τη Βιωματική Μάθηση (experiential learning βλ. Boud, Keogh and Walker, 1985; Kolb and Fry, 1975). Τέτοιοι είναι, για παράδειγμα, οι όροι ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning , βλ. Anthony, 1973; Bruner, 1961), μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (problem-based learning, βλ. Barrows and Tamblyn, 1980; Schmidt, 1983), διερευνητική μάθηση (inquiry learning βλ. Papert, 1980; Rutherford, 1964) και εποικοδομιστική μάθηση (constructivist learning , βλ. Jonassen, 1991; Steffe and Gale 1995).

Βασική παραδοχή όλων αυτών των προσεγγίσεων, που έχουν εφαρμοσθεί στη διάρκεια των πέντε τελευταίων δεκαετιών, είναι ότι οι μαθητές είναι

δημιουργοί και όχι απλοί αποδέκτες της γνώσης, η οποία προκύπτει καθώς τα άτομα αγωνίζονται να δώσουν νόημα και να βάλουν σε τάξη τις εμπειρίες τους. Σε αυτή τη διαδικασία ερμηνεύουν ό,τι ακούν, βλέπουν και πιάνουν και ό,τι διαβάζουν με βάση τις προηγούμενες γνώσεις τους και διαθέσιμες ικανότητες και στάσεις. Μαθητές που δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη δεδομένη κατάσταση αδυνατούν να «δουν», να «ακούσουν» και πολύ περισσότερο να κατανοήσουν ότι διαδραματίζεται μπροστά τους. Όταν οι μαθητές απαρτίζουν μια κοινότητα γνώσης και κινείται σε ένα πλαίσιο με εκπαιδευτικές προδιαγραφές, οι ατομικές τους ικανότητες κατανόησης μεγιστοποιούνται και η ανάπτυξή τους προωθείται σημαντικά (βλ. και Thanasoulas 2002).

Γι' αυτό κοινά διδακτικά στοιχεία όλων αυτών των προσεγγίσεων είναι (α) ότι ενεργοποιούν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, (β) ότι προτιμούν τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα μάθησης έναντι των ατομικών και (γ) ότι ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς ρόλους διευκόλυνσης της μάθησης και περιορίζουν στο απολύτως αναγκαίο τους ρόλους άμεσης διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία αρχίζει με τις προσωπικές εμπειρίες, συνεχίζει με στοχαστική ανάλυση των εμπειριών και ολοκληρώνεται με δράσεις, που και αυτές αποτελούν αντικείμενο στοχαστικής ανάλυσης (Rogers 1996).

Η. Ορισμός Βιωματικής Μάθησης από Κοινά Στοιχεία Προσεγγίσεων

Με βάση όσα έχουμε αναφέρει μπορούμε να ορίσουμε τη **Βιωματική Μάθηση** ως την ενεργητική προσέγγιση μάθησης η οποία:

- (α) προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες συμμετοχής σε δραστηριότητες απόκτησης νέων ή/και ανάκλησης παλαιότερων πάσης φύσεως προσωπικών εμπειριών (αισθητηριακής, κοινωνικής, νοητικής, συναισθηματικής, πληροφοριακής/γνωσιακής, ηθικής, ψυχοκινητικής, καλλιτεχνικής, πολιτισμικής, περιβαλλοντικής, σωματικής, αξιακής, διακρατικής, επικοινωνιακής, εργασιακής, κατασκευαστικής, τεχνολογικής, αποκαλυπτικής, δημιουργικής, παραγωγικής, συνθετικής κλπ. φύσης) εστιασμένων σε συγκεκριμένο τομέα,
- (β) εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες συστηματικής επεξεργασίας των ποικίλης φύσεως προσωπικών εμπειριών και δεδομένων για την επίτευξη εσωτερικής κατανόησής τους,
- (γ) στηρίζει τους μαθητές στη διαδικασία στοχαστικής εξέτασης των συμπερασμάτων τους, που αποτελεί τον πυρήνα της βιωματικής μάθησης, και
- (δ) ολοκληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση των νέων γνώσεων που προέκυψαν για την κατανόηση και τη διαχείριση νέων καταστάσεων.

Η ενεργός δράση των μαθητών προτείνεται μετ' επιτάσεως, διότι:

- (α) ενδυναμώνει τα έμφυτα κίνητρά τους για γνώση, κατανόηση του κόσμου και του εαυτού του, επικοινωνία και δράση του μαθητή,
- (β) αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για

την αυτο-καθοριζόμενη μάθηση και τη δημιουργική διαχείριση διλημματικών, συγκρουσιακών, γνωστικών προβλημάτων του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος και

(γ) διευκολύνει τη μεταφορά της γνώσης σε νέες καταστάσεις (Wudinger 2005, Luckner and Nadler 1997).

Λόγω, λοιπόν, των πολλών εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων η Βιωματική Μάθηση στις σύγχρονες εκδοχές της καθιερώνεται διεθνώς και επεκτείνεται όλο και ευρύτερα (Skinner 2010).

Θ. Εμπλεκόμενα Γνωστικά Πεδία (μαθήματα) που αναφέρονται σε καταστάσεις ζωής

Στα νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (2011-2012) στον τομέα της Βιωματικής Παιδαγωγικής, ή αλλιώς των Βιωματικών Δράσεων, εντάσσονται επτά γνωστικά πεδία που παρατίθενται στο παρακάτω:

Δημοτικό Σχολείο

- α. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στις τάξεις Ε και Στ.
- β. Περιβάλλον και Εκπαίδευση στην Αειφόρο Ανάπτυξη στις τάξεις Ε και Στ.
- γ. Σχολική και Κοινωνική Ζωή στις τάξεις Ε και Στ.

Γυμνάσιο

- α. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στη Γ τάξη
- β. Περιβάλλον και Εκπαίδευση στην Αειφόρο Ανάπτυξη στις τάξεις Α και Γ
- γ. Σχολική και Κοινωνική Ζωή στις τάξεις Α και Γ
- δ. Τεχνολογία στη Β τάξη
- ε. Οικιακή Οικονομία στη Β τάξη ,
- στ. Τοπική Ιστορία στη Γ τάξη
- ζ. Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Γ τάξη

Στα ισχύοντα Ωρολόγια Προγράμματα όλων των Γυμνασίων της χώρας με σχετικές αποφάσεις (βλ. ΦΕΚ Β 2121/28-08-2013), όπως ήδη αναφέραμε, προβλέπεται η εφαρμογή των Βιωματικών Δράσεων στα εξής έξι επιστημονικά πεδία: 1. Τοπική Ιστορία, 2. Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ.Ε.Α.Α.), 3. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, 4. Φύση και Άσκηση, 5. Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης και 6. Σχολική και Κοινωνική Ζωή.

Ι. Προγράμματα Σπουδών και Βιωματικές Δράσεις

Στα νέα Προγράμματα Σπουδών, τα μαθήματα που εφαρμόζουν τις Βιωματικές Δράσεις έχουν το καθένα τους συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο, όμως, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως «διδακτέα ύλη» που πρέπει να διδαχθεί με τον καθιερωμένο στο σχολείο μας τρόπο, αλλά ως πεδίο θεματικών ενοτήτων που ανακαλύπτει ο μαθητής με τις ερευνητικές διαδικασίες των Βιωματικών Δράσεων.

Πιο αναλυτικά, πρέπει τα Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων αυτών να θεωρούνται ως:

- Πλαίσιο προβληματοποίησης βιωματικών καταστάσεων, που σημαίνει πλαίσιο διατύπωσης ερωτημάτων τα οποία αναδύονται από τις προσωπικές εμπειρίες και ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και σχετίζονται με ατομικές, ομαδικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, περιβαλλοντικές, φυσικές, αξιακές, τεχνολογικές κλπ καταστάσεις και χρήζουν διερεύνησης.
- Πλαίσιο επιλογής βασικών εννοιών από τις εμπλεκόμενες επιστήμες, τέχνες και τεχνολογίες στη μελέτη του εξεταζόμενου θέματος και αξιοποίησής τους στην ανάλυση και διερεύνηση των προσωπικών και ομαδικών βιωμάτων και δεδομένων.
- Πλαίσιο επιλογής και αξιοποίησης μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούν οι εμπλεκόμενες επιστήμες, τέχνες και τεχνολογίες και προσφέρονται για τη διερεύνηση των υπό εξέταση θεμάτων.
- Πλαίσιο άντλησης γνώσεων που προσφέρονται για τη διασφάλιση του γνωσιακού υποβάθρου που απαιτεί η βαθύτερη κατανόηση, ερμηνεία και διαχείριση πάσης φύσεως ατομικών και ομαδικών βιωμάτων και δεδομένων.
- Πλαίσιο επιλογής και ανάπτυξης γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων και στάσεων των μαθητών, που είναι αναγκαίες για (α) τη δημιουργική και αποτελεσματική διαχείριση καθημερινών καταστάσεων, αντιπαραθέσεων, τριβών, συγκρούσεων και κρίσεων, (β) την επίλυση προσωπικών, κοινωνικών διλημάτων και ζητημάτων και φυσικών και τεχνολογικών προβλημάτων, (γ) την αντιμετώπιση των εναλλακτικών επιλογών (της στιγμής και της ζωής), του απρόοπτου, του αβέβαιου, του διαφορετικού, του καινοτόμου, του ανατρεπτικού και (δ) τη λειτουργία του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη των δικαιωμάτων, των υποχρεώσεων και των ευκαιριών.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι οι Βιωματικές Δράσεις στο πλαίσιο των εν λόγω μαθημάτων πρέπει να αναπλαισιώνουν τις ανάγκες, τις απορίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις σχέσεις και τις λοιπές εμπειρίες των μαθητών (ως ατόμων ή ως ομάδας) που θα αποτελέσουν το θέμα της Βιωματικής Δράσης τους και θα το μελετήσουν διατυπώνοντας ερευνήσιμα ερωτήματα και αξιοποιώντας τις έννοιες, τις γενικεύσεις και τη μεθοδολογία των εμπλεκόμενων επιστημών, τεχνών και τεχνολογιών. Με τον τρόπο αυτό (α) συνδέονται αμεσότερα τα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου με τις εμπειρίες των μαθητών, διασφαλίζεται βαθύτερη και συστηματικότερη κατανόηση των θεμάτων και διευρύνονται οι ορίζοντες των μαθητών. Χωρίς αυτή τη διεύρυνση η ενασχόληση με τις μαθητικές

εμπειρίες και ο περιορισμός σε αυτές υποβαθμίζει την αναπτυξιακή συμβολή των Βιωματικών Δράσεων.

ΙΑ. Χαρακτηριστικά των Αναπτυξιακών Εμπειριών

Είναι αυτονόητο ότι όλες οι μαθητικές εμπειρίες και όλοι οι τρόποι προσέγγισης και επεξεργασίας των εμπειριών αυτών δεν πληρούν τα αναπτυξιακά κριτήρια που θέτει η Βιωματική Παιδαγωγική, όπως έχει στις ημέρες μας διαμορφωθεί.

Αναφέρουμε μερικά από τα βασικότερα κριτήρια:

- Αγγίζουν βασικές πτυχές της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των μαθητών εντός και εκτός σχολείου.
- Διευρύνουν δυνατότητες κατανόησης, κριτικής ανάλυσης των προσωπικών βιωμάτων, επιλογών και διλημάτων ή/και των πληροφοριακών δεδομένων και έμπρακτης αξιοποίησης των παραπάνω για την αποτελεσματική διαχείριση και τη βελτιωτική αλλαγή καταστάσεων και την επίλυση προσωπικών, κοινωνικών και φυσικών προβλημάτων.
- Αναπτύσσουν στους μαθητές γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες, όπως είναι οι ικανότητες να ανακοινώνουν, να συνδιαλέγονται, να επιλέγουν, να προτείνουν, να σχεδιάζουν δράσεις και να υλοποιούν με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα τον σχεδιασμό τους, να επεξεργάζονται δεδομένα, να συνεργάζονται, να αξιολογούν, να αποφασίζουν σε ζητήματα με αξιακά κριτήρια, να επιλύουν προβλήματα, να διαχειρίζονται κρίσεις, να προσεγγίζουν με ενσυναίσθηση τους διαφορετικούς "άλλους" και να αξιοποιούν τους κοινωνικούς και φυσικούς πόρους για τη διασφάλιση της αειφόρου ανάπτυξης.
- Αναπτύσσουν στάσεις και σαφείς προθέσεις για βελτιωτικές αλλαγές, τις οποίες ενεργοποιούν εμπράκτως για τη βελτίωση καταστάσεων του άμεσου και του ευρύτερου κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος(Χρυσ αφίδης 2006:52).

II. Τέσσερις Παιδαγωγικο-διδασκτικές Αρχές των Βιωματικών Δράσεων

Μετά τη γενική εισαγωγή στην Βιωματική Παιδαγωγική, στις ψυχολογικές και επιστημολογικές της βάσεις και στην ιστορική της εξέλιξη, αναφερόμαστε στη συνέχεια σε τέσσερις παιδαγωγικο-διδασκτικές αρχές που αξιοποιούμε για τη διαμόρφωση ενός προτυπικού μοντέλου υλοποίησης των Βιωματικών Δράσεων. Οι αρχές αυτές είναι (α) η αρχή της βιωματικής μάθησης, (β) η αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων, (γ) η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και (δ) η αρχή της συνεργατικής διερεύνησης.

A. Αρχή της Βιωματικής Μάθησης

Η Αρχή της Βιωματικής Μάθησης τονίζει ότι η μάθηση πρέπει να προκύπτει από τις άμεσες εμπειρίες, αλλά και τις διαμοσολαβημένες, που βιώνουν οι μαθητές, οι οποίες όμως σε κάθε περίπτωση πρέπει να τύχουν συστηματικής επεξεργασίας για ανάδειξη σχέσεων και αναστοχαστική αποτίμηση. Η αναγκαιότητα της συστηματικής επεξεργασίας των μαθητικών εμπειριών τονίστηκε εγκαίρως από τους πρώτους θεωρητικούς της Βιωματικής Παιδαγωγικής. Στην χώρα μας για παράδειγμα επισήμανε εγκαίρως και emphaticά τον κίνδυνο να γεμίζει το σχολικό πρόγραμμα με ανεπεξέργαστες εμπειρίες η Κλεάνθους- Παπαδημητρίου (1952 τομ. Α σελ. 137), ελληνίδα παιδαγωγός που ασχολήθηκε συστηματικά με τη βιωματική μάθηση. Η Κλεάνθους διαπιστώνει ότι συχνά οι οπαδοί της βιωματικής μάθησης μπουκώνουν τους μαθητές με βιώματα, όπως το τυπικό σχολείο τους μπουκώνει με πληροφορίες, ελπίζοντας έτσι ότι όλα αυτά τα βιώματα θα οργανωθούν από μόνα τους μέσα στο μυαλό των μαθητών. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν συμβαίνει και τα βιώματα παραμένουν ασυνάρτητα, διασπώντας έτσι ψυχικά τους μαθητές, χωρίς ασφαλώς να δίνουν κανένα ζωτικό σκοπό στη δράση τους.

Η διαδικασία επεξεργασίας των εμπειριών είναι πολύπλοκη και δεν εξαντλείται στην απλή ανάκληση και περιγραφή των εμπειριών, αλλά περιλαμβάνει διαφορετικές φάσεις μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι εξής:

(α) Οικειοποίηση νέων εμπειριών και διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων,
(β) Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα ,
(γ) Διερευνητική αναζήτηση σχέσεων μεταξύ εμπειρικών και δεδομένων,

(δ) Κοινωνική κριτική δεδομένων και σχέσεων σε τρία επίπεδα: 1. εγώ και οι στάσεις μου, οι επιλογές μου και οι πρακτικές μου σε σχέση τα δεδομένα του εξεταζόμενου θέματος, 2. ομάδες και οι στάσεις τους, οι επιλογές τους και οι πρακτικές τους σε σχέση με τα δεδομένα του θέματος και 3. οι θεσμοί και οι στάσεις τους, οι επιλογές τους και οι πρακτικές τους σε σχέση με τα δεδομένα του θέματος
(ε)

Ολοκλήρωση διαδικασίας και απαρτίωση νέων γνώσεων με πράξεις που αξιοποιούν τις νέες γνώσεις στο άμεσο και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Στις έμπρακτες εφαρμογές συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων (α) οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε αμφιλεγόμενα ζητήματα διλημματικής φύσης και (β) οι διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων εντός της σχολικής κοινότητας ή και εντός της τοπικής κοινωνίας. Οι Dewey, Lewin, Piaget και σύγχρονοι παιδαγωγοί τονίζουν πως οι εμπειρίες των μαθητών είναι βάση της μάθησης ΜΟΝΟ όταν: (α) έχουν προσωπικό νόημα για τους μαθητές, (β) έχουν συνέχεια, δηλαδή, συσχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες και δημιουργούν υποδοχές σύνδεσης με νέες, (γ) εξετάζονται σε σχέση με το κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο που τις γέννησε και (δ) αποτελούν αντικείμενο διερευνητικής εξέτασης και στοχαστικής κριτικής στα τρία

επίπεδα που προαναφέραμε (1. εγώ και το θέμα, 2. οι άλλοι και το θέμα και 3. οι θεσμοί και το θέμα).

Β. Η Αρχή της Διεπιστημονικής Προσέγγισης

Οι τομείς άντλησης των μαθητικών εμπειριών που θα αποτελέσουν θέματα των Βιωματικών Δράσεων ποικίλουν και συμπεριλαμβάνουν το φυσικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον, το δομημένο / τεχνολογικό περιβάλλον, το πολιτιστικό περιβάλλον, τον εαυτό, τα συναισθήματα, τις ταυτότητες και τις ετερότητες. Επειδή οι τομείς αυτοί ευρίσκονται σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση είναι προφανές ότι τόσο η φύση των εμπειριών όσο και ο τρόπος προσέγγισής τους πρέπει να είναι διεπιστημονικός. Αυτό βοηθά και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Συγκεκριμένα, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν την αφύσικη περιχαράκωση των μαθημάτων του Α.Π και τους ενθαρρύνει να αξιοποιούν τις δυνατότητες της διεπιστημονικής σύμπραξης των επιστημονικών κλάδων και τις δυνατότητες της συνεργασίας με συναδέλφους άλλων μαθημάτων.

Παρομοίως, βοηθά και τους **μαθητές να κατανοήσουν:**

- Πώς είναι οργανωμένοι ο φυσικός, ο κοινωνικός ο τεχνολογικός και ο προσωπικός κόσμος.
- Πώς αλλάζουν και πώς αλληλοσυσχετίζονται οι διαφορετικοί αυτοί κόσμοι.
- Πώς επικοινωνούμε μεταξύ των τριών αυτών κόσμων .
- Πώς αναπαριστούμε και εκφράζουμε τη γνώση μας για αυτούς.

Γ. Η Αρχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση των μαθητών αναφέρεται στις θεωρητικές αρχές και στις πρακτικές προσαρμογής του Προγράμματος Σπουδών στις ανάγκες, τις δυνατότητες, τα στυλ και τους ρυθμούς μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μιας ανομοιογενούς τάξης, όπως είναι οι τάξεις της εποχής μας (Sands and Barker 2004). Με τον τρόπο αυτό η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated learning) αυξάνει τις προϋποθέσεις για διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως της κοινωνικής προέλευσής τους.

Κριτήρια διαφοροποίησης αποτελούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού, τα ξεχωριστά βιώματά του, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, οι δικοί του ρυθμοί μάθησης, το προσωπικό του στυλ μάθησης(Kolb et al. 2000), το πολιτισμικό του υπόβαθρο και η αυτο-αντίληψή του.

Οι Βιωματικές Δράσεις παρέχουν πολλές δυνατότητες διαφοροποίησης με βάση τις ομάδες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός εντός της τάξης:

α. Δημιουργία ομοιογενών ομάδων με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και ικανότητα: Στις ομοιογενείς και, άρα, **άνισες** μεταξύ τους ομάδες (άριστες, μέτριες, αδύναμες) ο εκπαιδευτικός αναθέτει διατάξεις του θέματος διαφορετικού βαθμού δυσκολίας και πολυπλοκότητας και προσφέρει διαφορετικού βαθμού καθοδήγηση και στήριξη. Για παράδειγμα, σε μια μικρής έκτασης και διάρκειας δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός ζητάει από τις «δυνατές» ομάδες να χαρακτηρίσουν τεκμηριωμένα και να συγκρίνουν τους ήρωες ενός διηγήματος, προκειμένου στη συνέχεια να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξή του, ενώ στις «αδύναμες» ομάδες διατυπώνει χαρακτηρισμούς για τους ήρωες της ιστορίας και ζητάει από τους μαθητές να βρουν αποσπάσματα του διηγήματος που δικαιώνουν τους χαρακτηρισμούς.

Το σύστημα αυτό, γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία ως streaming δεν συνιστάται ως μόνιμο σύστημα για λόγους παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς, διότι δημιουργεί μία πολλών ταχυτήτων ή καλύτερα επιπέδων εκπαίδευση που περιχαράκωνει τις προοπτικές των αδύναμων τμημάτων μιας τάξης ή των αδύναμων ομάδων ενός τμήματος (Ματσαγγούρας 1999:132-136).

β. Δημιουργία ομοιογενών ομάδων με βάση τον τύπο νοημοσύνης ή το στυλ μάθησης: Στις ομοιογενείς και, άρα, **διαφορετικές** μεταξύ τους ομάδες ο εκπαιδευτικός αναθέτει συγκεκριμένη διάσταση του θέματος την οποία και προσεγγίζουν από την οπτική συγκεκριμένου τύπου νοημοσύνης. Για παράδειγμα, σε θέματα σχετικά με σημαντικά γεγονότα ευρύτερου ενδιαφέροντος, όπως η βιομηχανική επανάσταση (μάθημα τεχνολογίας) ή τα ανθρώπινα δικαιώματα (μάθημα πολιτικής αγωγής), η γλωσσικής νοημοσύνης ομάδα θα επεξεργαστεί και θα συγγράψει σχετικά κείμενα, η μουσικής νοημοσύνης ομάδα θα αναλύσει και θα εκτελέσει μουσικά έργα, η εικαστικής/χωρικής νοημοσύνης ομάδα θα «αναγνώσει» και θα αναλύσει πίνακες και σχεδιαγράμματα (οπτικός εγγραμματισμός) (Mundy-Castle 1974)

γ. Δημιουργία ανομοιογενών ομάδων με βάση τη μαθησιακή τους ικανότητα και διαφοροποίηση στο επίπεδο των ομοιογενών υπο-ομάδων. Στις ανομοιογενείς και, άρα, **ισοδύναμες** μεταξύ τους ομάδες ο εκπαιδευτικός, για να εφαρμόσει τη διαφοροποίηση, δημιουργεί ομοιογενείς υπο-ομάδες, με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις ικανότητές τους και τις κλίσεις τους, και αναθέτει σε καθεμία από αυτές ανάλογα υπο-θέματα και δραστηριότητες. Για παράδειγμα σε ένα συνδυαστικό θέμα περιβάλλοντος και πολιτισμού με τίτλο "Άγωνα Γραμμή" μπορεί να αναθέσει στις ομάδες να προτείνουν ένα περιηγητικό πρόγραμμα δεκαήμερης διάρκειας στα νησιά του Αιγαίου με πλοία της άγωνα γραμμής και να ζητήσει από τις ομάδες να καταθέσουν τις δικές τους εναλλακτικές προτάσεις. Στη συνέχεια οι ομάδες μπορούν να δημιουργήσουν υπο-ομάδες ειδικού ενδιαφέροντος, οι οποίες να ασχοληθούν, αντίστοιχα, με τα δρομολόγια, το χρονοδιάγραμμα, τη χαρτογράφηση της διαδρομής και το κόστος του ταξιδιού, τους χώρους

πολιτιστικού και περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, τα κείμενα ξενάγησης με σύνθεση πληροφοριών ιστορικής, πολιτιστικής, γεωφυσικής και τουριστικής φύσης και τη χαρτογράφηση των εσωτερικών διαδρομών σε κάθε νησί, τα γεωφυσικά χαρακτηριστικά, το κλίμα, το οικοσύστημα (πανίδα, χλωρίδα, άνθρωποι κλπ), τα προϊόντα και την οικονομία κάθε νησιού, την επιλογή και το κόστος των καταλυμάτων διανυκτέρευσης, τις αφίσες και τις διαφημίσεις του προγράμματος.

Δ. Αρχή Συνεργατικής Διερεύνησης

Ο συνδυασμός της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός συλλογικού έργου με τη διαδικασία διερεύνησης αποτελεί μία πρόκληση ιδιαίτερα δύσκολη, αλλά ιδιαίτερα αναπτυξιακή (Ματσαγγούρας 2002:123). Παρά τις αυξημένες δυσκολίες του συνδυασμού αυτού, οι Βιωματικές Δράσεις τον επιλέγουν, διότι είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι η μάθηση και η ανάπτυξη, ενώ αποτελούν ατομικό επίτευγμα, συντελούνται μέσα σε πλαίσιο αλληλεπικοινωνίας και συνεργασίας. Αυτή την άποψη τονίζει εμφαντικά ο Vygotsky στην περί «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» θέση του, σύμφωνα με την οποία τα άτομα αλληλεπικοινωνώντας και συνεργαζόμενα ξεπερνούν τα ατομικά τους όρια σκέψης και δράσης και πραγματοποιούν το πρώτο τους βήμα στο επόμενο επίπεδο ανάπτυξης με τη στήριξη της ομάδας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οικειοποιούνται και εμπεδώνουν το νέο μαθησιακό επίτευγμα και το καθιστούν προσωπική τους δυνατότητα.

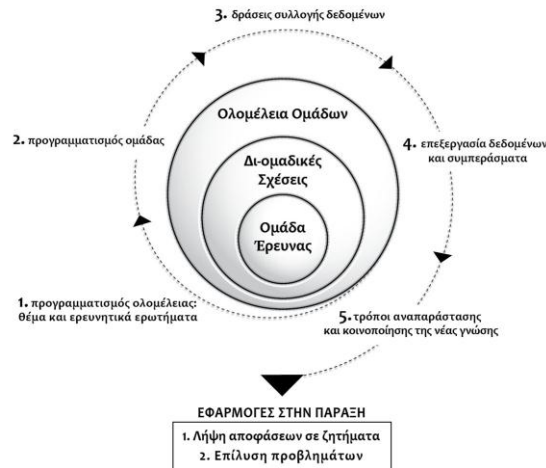
Η πρόταση που διατυπώνουμε προβλέπει μαθητική συνεργασία σε τρία επίπεδα, διότι η εμπλοκή ατόμων, ομάδων, οργανισμών και κοινοτήτων ενεργοποιεί σκέψη, αντίληψη, συναισθήματα και συμπεριφορά και, έτσι, διασφαλίζεται η ολιστική προσέγγιση στη μάθηση, που επιδιώκουν οι Βιωματικές Δράσεις (Kolb and Kold 2008). Ακολουθούν αναλυτικότερα τα τρία επίπεδα συνεργασίας:

α) **Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται** στη συλλογή και επεξεργασία προσωπικών εμπειριών ή/και πληροφοριών δεδομένων, για να διαμορφώσουν κοινή άποψη στα ερωτήματα.

β) **Οι ομάδες συνεργάζονται** ανά 2 ή 3 και συζητούν τις απόψεις τους στα κοινά ερώτημα.

γ) **Το σύνολο των ομάδων της τάξης παρουσιάζουν τα συμπεράσματα και τις προτάσεις** σε επίπεδο Ολομέλειας και συζητούν τις συγκλίσεις και αποκλίσεις στα κοινά ερωτήματα.

Το σχήμα που ακολουθεί αποτυπώνει τα τρία επίπεδα συνεργασίας.



III. Μοντέλα Επεξεργασίας των Μαθητικών Εμπειριών

Για να κατανοήσουμε τα μοντέλα βιωματικής μάθησης που ακολουθούν, αλλά και αυτό που προτείνουμε παρακάτω, είναι ανάγκη να έχουμε υπόψη μας τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες βασίζονται οι προσεγγίσεις τους. Οι Kolb και Kolb (2008) ανακεφαλαιώνουν τις αρχές των θεωρητικών της βιωματικής μάθησης σε έξι θέσεις, τις οποίες παραθέτουμε συνοπτικά με μικρές τροποποιήσεις επεξήγησης:

1. Η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία μάλλον παρά ως αποτέλεσμα:

Στοιχεία αυτής της διαδικασίας αποτελούν η επανεξέταση και η ανατροφοδότηση της μαθησιακής προσπάθειας, όπως είχε επισημάνει και ο Dewey (1938/1980), ο οποίος είχε ορίσει την εκπαίδευση ως διαδικασία ανασυγκρότησης των εμπειριών.

2. Η μάθηση κατά βάση είναι μία διαδικασία ανασυγκρότησης της μάθησης (re-learning): Ο μαθητής ανακαλεί και επανεξετάζει τις πεποιθήσεις και τις ιδέες του για ένα θέμα και υιοθετεί νέες πιο επεξεργασμένες ιδέες.

3. Η μάθηση απαιτεί την επίλυση συγκρουομένων τρόπων προσαρμογής στον κόσμο: Οι συγκρούσεις, οι διαφορές και οι διαφωνίες προωθούν τη διαδικασία της μάθησης, που στην ουσία της είναι μία παλινδρομική κίνηση μεταξύ αντίθετων τρόπων στοχασμού, δράσης, συναίσθησης και σκέψης .

4. Η μάθηση είναι μια ολιστική διαδικασία προσαρμογής: Στη μάθηση δεν εμπλέκεται μόνο η νόηση, αλλά το σύνολο της ανθρώπινης υπόστασης: αισθήσεις, σκέψη , συναίσθημα, αντίληψη, ενόραση και συμπεριφορά. Ενσωματώνει εξειδικευμένους τρόπους προσαρμογής από την επιστημονική μέθοδο και από τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και δημιουργικής απόκλισης και σύνθεσης.

5. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος: Σταθεροί και μακράς διάρκειας τρόποι μάθησης αναδεικνύονται μέσα από σταθερούς τρόπους αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τα ενδεχόμενα που δημιουργούν

οι νέες εμπειρίες καθορίζουν τις επιλογές μας και τις αποφάσεις μας, μέσα από τις οποίες, τελικά, δημιουργούμε τον εαυτόν μας.

6. **Η μάθηση είναι μια διαδικασία παραγωγής της γνώσης:** Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης υιοθετεί την εποικοδομιστική θεωρία μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο συλλογικός νους δημιουργεί/κατασκευάζει την κοινωνική γνώση, την οποία οικειοποιούνται, επανα-δημιουργώντας την, σε προσωπικό τα μέλη της κοινότητας. Η αντίληψη αυτή βρίσκεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη της μετάδοσης μιας προϋπάρχουσας και σταθερής γνώσης.

A. Το Τετραφασικό Μοντέλο του Kolb

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί και χρησιμοποιηθεί διαφορετικά διδακτικά μοντέλα εξεργασίας των μαθητικών εμπειριών με στόχο την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης. Γνωστότερο από αυτά είναι το μοντέλο του Kolb(1984), η εργασία του οποίου με τις τέσσερις φάσεις:

1. Συγκεκριμένες εμπειρίες(concrete experience),
- 2.Στοχαστική ανάλυση των εμπειριών (reflective observation),
- 3.Υποθετική γενίκευση συμπερασμάτων ανάλυσης (abstract conceptualualization) και
- 4.Εφαρμογή για επιβεβαίωση (active experimentation)

Να επισημάνουμε εδώ ότι ανά δύο τα τέσσερα δομικά στοιχεία του μοντέλου σηματοδοτούν δύο αντίθετους τρόπους σύλληψης της εμπειρίας(concrete experience και abstract conceptualualization), αλλά και δύο αντίθετους τρόπους μετασχηματισμού της εμπειρίας (reflective observation και active experimentation). Με τον τρόπο αυτό οι Kolb και Kolb (2008) θεωρούν ότι το μοντέλο τους καλύπτει τέσσερα διαφορετικά στυλ μάθησης: του ακτιβιστή, του στοχαστή, του επιστήμονα και του πραγματιστή. Παρόμοιες φάσεις με συναφές περιεχόμενο περιλαμβάνουν και οι προτάσεις του Greenaway και των Argyris and Schon, που συμπεριλαμβάνονται στο σχήμα που ακολουθεί.



B. Βιωματική Μάθηση κατά τους Mary Kalantzis and Bill Cope (2010)

Τον τελευταίο καιρό γίνεται και στη χώρα μας όλο και πιο γνωστό το Μοντέλο Βιωματικής Μάθησης της ελληνο-αυτραλέζας Mary Kalantzis και του Bill Cope, που συνιστά μια διδακτικά εφαρμόσιμη εξέλιξη των εμπειρικο-βιωματικής φύσης μοντέλων.

1. Βιώνοντας το Γνωστό και το Νέο

α. Βιώνοντας το γνωστό: Αναζήτηση και κριτική ανάλυση προϋπαρχουσών εμπειριών για ανάδειξη γνώσεων, κινήτρων, στάσεων και συναισθημάτων και δημιουργία γεφυρωμάτων για νέες εμπειρίες.

β. Βιώνοντας το νέο: Εμπλοκή σε νέες εμπειρίες μέσω παρατήρησης, ακρόασης, συζήτησης, μελέτης, επίσκεψης, συμμετοχής σε δράσεις. Συσχέτιση παλιού και νέου και δημιουργία «νέας γλώσσας» για τη νέα γνώση.

2. Εννοιολογώντας με Ορολογίες και Θεωρίες

α. Εννοιολογώντας με ορολογία (ορθή χρήση όρων): Ορολογία και διατύπωση ορισμών της σχολικής γλώσσας και γνώσης.

β. Εννοιολογώντας με θεωρία: Αναζήτηση σχέσεων μεταξύ εννοιών, διατύπωση γενικεύσεων και ανάπτυξη γνωστικών σχημάτων και θεωριών.

3. Αναλύοντας Λειτουργικά και Κριτικά

α. Αναλύοντας λειτουργικά: Ανάλυση όλου σε μέρη, διάκριση αιτίου-αποτελέσματος, ερμηνεία δεδομένων, εξήγηση φαινομένων, περιγραφή και αιτιολόγηση διαδικασιών και λειτουργίας μηχανισμών.

β. Αναλύοντας κριτικά: Αναζήτηση παραδοχών, συνεπαγωγών και οπτικών και κριτική αποτίμηση με προσωπικά, κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά, περιβαλλοντικά και αισθητικά κριτήρια. Ανάδειξη οπτικών, ενδιαφερόντων και συμφερόντων(ποιος λέει, τι, γιατί, ποιες αξίες ασπάζεται, ποιες οπτικές υιοθετεί, ποια ενδιαφέροντα/συμφέροντα προβάλλει και εξυπηρετεί κλπ)

4. Εφαρμόζοντας Κατάλληλα και Δημιουργικά

α. Εφαρμόζοντας κατάλληλα: Εφαρμογή νέων γνώσεων σε παρόμοιες και ανάλογες καταστάσεις. Συνειδητοποίηση μετα-γνωστικών διαδικασιών και μετα-γνώσης.

β. Εφαρμόζοντας δημιουργικά: Δημιουργική μεταφορά νέων γνώσεων σε διαφορετικές καταστάσεις, συχνά με τη χρήση διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης και κοινοποίησης(βλέπε και πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης).

IV. Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης

Αξιοποιώντας στοιχεία από τα τρέχοντα μοντέλα και προσαρμόζοντάς τα στην παιδαγωγική φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στις μαθησιακές

δυνατότητες των μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τις ιδιαιτερότητες των μαθημάτων στο πλαίσιο των οποίων θα εφαρμοσθούν, συνθέσαμε και προτείνουμε το **Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης** με τις παρακάτω επτά φάσεις. Σε σχέση με προγενέστερα μοντέλα προσθέτουμε δύο στοιχεία στον κύκλο των Βιωματικών Δράσεων, (α) το στοιχείο της συνεργασίας των μαθητών σε μικρο-ομάδες των 3-5 μελών και (β) το στοιχείο της διερεύνησης. Στη σπουδαιότητα της συνεργατικής δράσης έχουμε ήδη αναφερθεί και θα περιοριστούμε εδώ στο διερευνητικό στοιχείο, το οποίο, μάλιστα, και οι ίδιοι οι Kolb (Kolb and Kolb 2008) πρόσθεσαν στον κύκλο του αρχικού του μοντέλου.

Με την προσθήκη στον κύκλο της βιωματικής μάθησης και του στοιχείου της διερεύνησης των πραγμάτων προωθούμε την όλη μαθησιακή διαδικασία πέρα από τις αρχικές εμπειρίες, στοχαστικές αναλύσεις, διαπιστώσεις, ερμηνείες, αξιολογήσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις. Άλλωστε, η εμπλοκή των μαθητών σε διερευνητικές διαδικασίες αποτελεί ένα από τους δύο αποτελεσματικότερους τρόπους που συνδυαστικά βοηθούν τους μαθητές να "μάθουν πώς να μαθαίνουν". Ο δεύτερος αποτελεσματικός τρόπος είναι να τους διδάξουμε συστηματικά για να κατακτήσουν τα "θεμέλια της γλώσσας", κατά την έκφραση του Halliday(1993).

Συνοπτικά και με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι οι Βιωματικές Δράσεις στο πλαίσιο του συνεργατικού μοντέλου που προτείνουμε απαρτίζουν ένα οργανωμένο Σχέδιο Ερευνητικής ή/και Δημιουργικής Εργασίας που διαρθρώνεται σε επιμέρους φάσεις. Για τη διδακτική ολοκλήρωση των φάσεων μιας Βιωματικής Δράσης απαιτούνται αρκετές διδακτικές ώρες, που σημαίνει ότι οι Βιωματικές Δράσεις ολοκληρώνονται σε διάστημα 2 έως 6 εβδομάδων.

- 1. Οικειοποίηση Ολομέλειας με Θέμα και Προσδιορισμός Ερευνητικών Ερωτημάτων, Δράσεων και Χρονοδιαγραμμάτων**
- 2. Δράσεις Εσωτερικής Οργάνωσης Ομάδας και Επιμερισμού Ρόλων και Ερευνητικών Ερωτημάτων σε Υπο-ερωτήματα και Δράσεων**
- 3. Δράσεις Ομάδων για Συλλογή Δεδομένων προς Απάντηση Ερωτημάτων**
- 4. Δράσεις Ομάδων για Επεξεργασία Δεδομένων**
- 5. Δράσεις Στοχαστικής Κριτικής Ατομικών, Ομαδικών και Θεσμικών Πρακτικών**
- 6. Δράσεις Εφαρμογής και Έμπρακτης Βελτιωτικής Παρέμβασης**
- 7. Δράσεις (αυτο-) Αξιολόγησης Μελών και Ομάδας**

Διευκρινίζουμε ότι το Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης με τις επτά φάσεις και τις 25 μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αποτελεί ένα «προτυπικό» (generic) μοντέλο, με την έννοια ότι

αποτελεί μία διδακτικο-μαθησιακή δομή, η οποία επιδέχεται τροποποιήσεις, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες και προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και ανάλογα με τη φύση του διδακτικού αντικειμένου και τους σκοπούς της διδασκαλίας. Για παράδειγμα σε ένα θέμα σχετικό με την Κοινωνική και Σχολική Ζωή ο εκπαιδευτικός θα κάνει άλλες επιλογές από ότι σε ένα θέμα για την τοπική ιστορία.

Μετά τον ορισμό των Βιωματικών Δράσεων ως Σχεδίων Διερευνητικής ή/και Δημιουργικής Εργασίας και τον χαρακτηρισμό του προτεινόμενου μοντέλου ως «προτυπικού» (generic), προχωρούμε στην αναλυτική παρουσίαση των επτά φάσεων που το απαρτίζουν.

A. Πρώτη Φάση: Οικειοποίηση Ολομέλειας με Θέμα και Προσδιορισμός Ερευνητικών Ερωτημάτων, Δράσεων και Χρονοδιαγραμμάτων

Κατά την πρώτη φάση η τάξη ως μία μεγάλη ομάδα αρχίζει με τα γνωστά στους μαθητές που ανακαλούν τις σχετικές με το θέμα εμπειρίες τους, για να αποκτήσει το θέμα νόημα για αυτούς και για να ενεργοποιηθούν τα κίνητρά τους. Αν το κρίνει αναγκαίο, οργανώνει και δράσεις εμπλουτισμού εμπειριών και ενδιαφέροντος, όπως είναι η προβολή ενός βίντεο, η πραγματοποίηση μιας επίσκεψης, ο σχολιασμός μιας εικόνας ή ενός επίκαιρου γεγονότος, η διεξαγωγή εκλογών στην τάξη. Με τα παραπάνω δημιουργείται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την έναρξη των διαδικασιών, οι οποίες στην πρώτη φάση είναι δυνατόν να ακολουθήσουν τα ακόλουθα βήματα, προκειμένου να οριοθετηθεί το θέμα, να διαμορφωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, να δημιουργηθούν οι ομάδες και να γίνει επιμερισμός ερωτημάτων και δράσεων στις ομάδες:

1. Προβληματισμός με βάση παλιές και νέες εμπειρίες και οριοθέτηση θέματος από την Ολομέλεια. Η οριοθέτηση είναι αναγκαία, για να αποφευχθούν οι πλατειασμοί. Κριτήρια για την οριοθέτηση αποτελούν ο διαθέσιμος χρόνος, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες των μαθητών και η φύση του θέματος
2. Καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων και αντίστοιχων δράσεων μετά από συζήτηση στο επίπεδο Ολομέλειας. Χωρίς σαφή ερευνητικά ερωτήματα η όλη διαδικασία κινδυνεύει να λάβει τη μορφή της αναζήτησης και συρραφής δεδομένων. Τα ερωτήματα καθορίζουν τις δράσεις, τις πηγές αναζήτησης των δεδομένων και τα εργαλεία αναζήτησης και καταγραφής των δεδομένων.

3. Οργάνωση μαθητών σε ομάδες και διευθέτηση χώρου. Στο χωρισμό της τάξης σε ομάδες και στα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων αναφερόμαστε αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα.
4. Επιμερισμός έργου και ερευνητικών ερωτημάτων στις επιμέρους ομάδες με τις διαδικασίες που αναφέρουμε αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα.
5. Καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης και χρονοδιαγραμμάτων.

Β. Δεύτερη Φάση: Δράσεις Εξειδίκευσης Ερευνητικών Ερωτημάτων σε Υπο-ερωτήματα και Εσωτερικής Οργάνωσης της Ομάδας

Στη δεύτερη φάση το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα περνούν στο επίπεδο των επιμέρους ομάδων της τάξης, οι οποίες εξειδικεύουν τα ερωτήματα, τις δράσεις τους και τον προγραμματισμό τους με βάση τα παρακάτω βήματα:

1. Ομάδα εξειδικεύει ερευνητικά ερωτήματα σε υπο-ερωτήματα.
2. Ομάδα αντιστοιχίζει υπο-ερωτήματα με δράσεις συλλογής δεδομένων και καθορίζει πηγές και εργαλεία αναζήτησης δεδομένων.
3. Ομάδα επιμερίζει δράσεις σε υπο-ομάδες ή άτομα και καθορίζει χρονικά πλαίσια.
4. Ομάδα καθορίζει λειτουργικούς ρόλους μελών για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας, όπως συντονιστή, γραμματέα κλπ

Γ. Τρίτη Φάση: Δράσεις Ομάδων για Συλλογή Δεδομένων προς Απάντηση Ερευνητικών Ερωτημάτων

Προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα μέλη ή υπο-ομάδες συλλέγουν δεδομένα, τα οποία διευρύνουν και εμπλουτίζουν τις προϋπάρχουσες προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Έτσι, διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις προώθησης των ορίων της μάθησης και οι δυνατότητες γενίκευσης της παραγόμενης γνώσης. Οι νέες εμπειρίες προκύπτουν μέσα από δράσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η συλλογή δεδομένων μέσω μελέτης, συστηματικών παρατηρήσεων, συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίου που πραγματοποιούν οι μαθητικές ομάδες. Αξιοποιήσιμες είναι και οι διαμεσολαβημένες εμπειρίες που μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσφέρει μέσω σεναρίων, εικόνων, βίντεο, ταινιών, δημοσιογραφικών κειμένων, ευρημάτων κλπ. Αναλυτικότερα:

1. Η συλλογή δεδομένων αρχίζει με την κατάθεση προσωπικών εμπειριών και απόψεων των μελών της ομάδας, που αποτελούν αντικείμενο συζήτησης για διαμόρφωση απόψεων και προτάσεων.
2. Τα δεδομένα, όπου κρίνεται σκόπιμο και έχει ούτως προγραμματιστεί, εμπλουτίζονται με στοιχεία που συλλέγουν τα μέλη της ομάδας από άλλες πηγές,

μέσω παρατήρησης, ακρόασης, μελέτης, επίσκεψης, συμμετοχής σε δράσεις, πειραμάτων, μετρήσεων και συνεντεύξεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις το μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να αξιοποιούν έννοιες, εργαλεία και μεθόδους της επιστήμης, της τεχνολογίας και των τεχνών, ανάλογα.

3. Μέλη ή υπο-ομάδες παρουσιάζουν στην ομάδα τα δεδομένα που συνέλεξαν.

4. Ομάδα συστηματοποιεί και κωδικοποιεί τα δεδομένα με μορφή πινάκων, σχημάτων ποσοτικοποίησης κλπ.

ΜΕΘΟΔΟΙ: ερμηνευτική, πειραματική, περιγραφική εξήγηση και δημοσκοπική

ΕΡΓΑΛΕΙΑ: τεστ, ερωτηματολόγια, παρατήρηση, συνέντευξη, συζήτηση, πείραμα.

Δ. Τέταρτη Φάση: Δράσεις Ομάδων για Επεξεργασία Δεδομένων και Διατύπωση Συμπερασμάτων

Βασική πρακτική της βιωματικής μάθησης είναι να αξιοποιεί το προσωπικό, το τοπικό και το περιστασιακό ως σημείο εκκίνησης και ως μοχλό κινητοποίησης του ενδιαφέροντος για να αναχθεί μέσα από την επεξεργασία του μερικού και κατανοητού στο γενικό και το καθολικό. Αυτό το επιτυγχάνει με τη διατύπωση υψηλής αφάιρεσης γενικεύσεων και τον προσδιορισμό των όρων κάτω από τους οποίους ισχύουν οι διαπιστούμενες γενικεύσεις. Οι εμπλουτισμένες, διευρυμένες και επικαιροποιημένες εμπειρίες, που διασφαλίστηκαν σε προηγούμενες φάσεις, παρέχουν δυνατότητες αναγωγής τους σε ένα ανώτερο επίπεδο διατύπωσης που ξεπερνά το "εδώ και τώρα" και αποκτά ευρύτερο ενδιαφέρον. Με την έννοια αυτή γίνεται εύκολα εντάξιμη στο σώμα της επεξεργασμένης γνώσης και ευκολότερα διατυπώσιμη με τις προδιαγραφές της σχολικής γνώσης.

1. Ομάδα επεξεργάζεται τα δεδομένα μέσω αναλύσεων του όλου στα μέρη του, αναζήτησης αιτιωδών, χρονικών, ιεραρχικών, ταξινομικών και λογικών σχέσεων και επεξηγήσεων, που συμβάλλουν στην ανάδειξη τάσεων και συσχετίσεων εντός των παραμέτρων του θέματος.
2. Ομάδα διατυπώνει συμπεράσματα για το τι ακριβώς έγινε και γιατί, εκφέρει κρίσεις για αποτελέσματα και συμπεριφορές, διατυπώνει προτάσεις, ερμηνείες και εξηγήσεις φαινομένων και προβαίνει σε περιγραφές και σε αιτιολογήσεις διαδικασιών και λειτουργίας οργάνων, συστημάτων, μηχανών και συσκευών.

Ε. Πέμπτη Φάση: Δράσεις Στοχαστικής Κριτικής Ατομικών, Ομαδικών και Θεσμικών Πρακτικών

Η οπτική της κριτικής που ενσωματώνει το παρόν μοντέλο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι θέασης και προσέγγισης της πραγματικότητας, καθένας από τους οποίους έχει τις κοινωνικές,

πολιτικές και ηθικές προεκτάσεις του, που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά άτομα, ομάδες, προτεραιότητες, συστήματα σκέψης, αξιών και συμπεριφορών. Η διαπίστωση αυτή επιβάλλει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων στοχαστικοκριτικής (reflective) ανάλυσης και υπεύθυνης δράσης.

1. Διασαφήνιση, αιτιολόγηση και αυτο-κριτική προσωπικών αξιών οπτικών και πρακτικών σχετικών με το θέμα με βάση προσωπικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και αισθητικά κριτήρια.
2. Ανάδειξη και ερμηνεία εναλλακτικών οπτικών, ενδιαφερόντων, συμφερόντων και πρακτικών διαφορετικών ατόμων και κοινωνικών ομάδων.
3. Κριτική του ρόλου των θεσμών σχετικών με θέμα με βάση προσωπικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και αισθητικά κριτήρια.

Στ. Έκτη Φάση: Δράσεις Εφαρμογής και Έμπρακτης Βελτιωτικής Παρέμβασης

Απόδειξη της βαθιάς κατανόησης των πραγμάτων και έκφραση της υπεύθυνης συμπεριφοράς αποτελεί η εφαρμογή της νέας μάθησης σε πραγματικές καταστάσεις του άμεσου και του ευρύτερου περιβάλλοντος:

1. Εφαρμογή νέας γνώσης σε παρόμοιες καταστάσεις
2. Δημιουργική αξιοποίηση νέας γνώσης σε διαφορετικά και ευρύτερα πλαίσια για σχεδιασμό και υλοποίηση έργων κλιμακούμενης δυσκολίας και πολυπλοκότητας.
3. Αξιοποίηση νέας γνώσης για λήψη αποφάσεων πάνω σε διλημματικά ζητήματα που προβληματίζουν και διχάζουν

Επισημαίνουμε ότι η αξιοποίηση της νέας γνώσης για την επίλυση προβλημάτων άμεσου ή ευρύτερου περιβάλλοντος σχετικών με θέμα αποτελεί εξίσου σημαντικό στοιχείο της Βιωματικής Παιδαγωγικής με το στοιχείο του κριτικού αναστοχασμού με τον οποίο συνδέεται άμεσα. Διαπιστώσεις τις κριτικής ανάλυσης και του προσωπικού αναστοχασμού που δεν οδηγεί σε παρεμβάσεις και βελτιωτικές αλλαγές αποτελεί, κατά την άποψη θεωρητικών εκπροσώπων της κριτικής και βιωματικής παιδαγωγικής σκέψης ένα είδος κυνισμού, που, βεβαίως, δεν έχει θέση στην εκπαίδευση. Τέλος, επισημαίνουμε ότι οι παρεμβάσεις και οι αλλαγές πρέπει να αρχίζουν από το προσωπικό και άμεσο περιβάλλον και στη συνέχεια να προεκτείνονται στο ευρύτερο περιβάλλον. Η σχολική κοινότητα, με αυτή την έννοια, αποτελεί ένα καλό σημείο εκκίνησης.

Ζ. Έβδομη Φάση: Παρουσίαση Ομαδικών Εργασιών στην Ολομέλεια της Τάξης

Η παρουσίαση του ομαδικού έργου στην ολομέλεια της τάξης παίζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ρόλο, διότι ασκεί τους μαθητές στη λεκτική παρουσίαση της εργασίας

τους και των συμπερασμάτων της με συγκροτημένο τρόπο, στην παροχή εξηγήσεων και την υποστήριξη των θέσεων τους και την εξοικείωσή τους με τον δημόσιο λόγο.

1. Ομάδες παρουσιάζουν την εργασία τους, αξιοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους, όπως τον προφορικό και γραπτό λόγο, σχήματα, δρώμενα, εικόνες, κατασκευές.
2. Συζήτηση επί των ομαδικών εργασιών κατά την οποία ομάδες εξηγούν και τεκμηριώνουν τα συμπεράσματά τους και επιχειρηματολογούν για τις απόψεις τους.
3. Ανακεφαλαίωση και συστηματοποίηση των συμπερασμάτων από την Ολομέλεια.

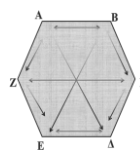
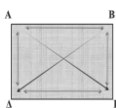
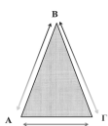
V. Λειτουργικότητα των Μαθητικών Ομάδων

A. Αριθμός Μελών Ομάδας

Ο αριθμός των μελών της ομάδας θεωρείται σημαντική παράμετρος της λειτουργικότητας, διότι καθορίζει την πυκνότητα του πλέγματος της επικοινωνίας και των σχέσεων. Όσο μεγαλώνει ο αριθμός τόσο πολυπλοκότερο γίνεται το πλέγμα. Και όσο πολυπλοκότερο γίνεται το πλέγμα τόσο αυξάνουν και οι απαιτούμενες ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των μελών, αλλά και ο χρόνος που απαιτείται για την επικοινωνία. Στην τυπική τάξη η επικοινωνία που κυριαρχεί είναι μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και γίνεται με τη ρυθμιστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για το απλούστερο σχήμα αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ατόμων του τύπου



Στην ομαδοσυνεργατική επικοινωνία τα μέλη της ομάδας είναι ισότιμα και πρέπει να αυτορρυθμίζουν την επικοινωνία τους χωρίς τη ρυθμιστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Αυτό αυξάνει τις δυσκολίες της επικοινωνίας. Γι' αυτό πρέπει οι μαθητές να εξοικειωθούν σταδιακά, αρχίζοντας με εταιρικές ομάδες των δύο μελών και συνεχίζοντας με τριμελείς ομάδες, όπου οι διάυλοι (κανάλια) επικοινωνίας αυξάνονται από δύο, που ήταν στις διμελείς ομάδες, σε έξι. Στην επόμενη φάση, οι ομάδες μπορεί να γίνουν τετραμελείς, που είναι και το «ιδανικό» μέγεθος μαθητικής ομάδας στο σχολικό πλαίσιο. Στις τετραμελείς ομάδες η επικοινωνία γίνεται ακόμα πολυπλοκότερη, διότι οι διάυλοι επικοινωνίας αυξάνονται στους 12, ενώ στις πενταμελείς και εξαμελείς γίνονται 20 και 30 αντίστοιχα, σύμφωνα και με τον γνωστό τύπο $n(n-1)$, όπου n ο αριθμός των μελών. Προτείνουμε, λοιπόν, σταδιακά, οι μαθητές να ασκηθούν πρώτα σε διμελείς και τριμελείς ομάδες και μετά να μεταβούν στις τετραμελείς. Οι n πενταμελείς ομάδες αποτελεί έναν ιδιαίτερα πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας με 30 διαύλους(!) και δεν προτείνεται, παρά μόνο σε περιπτώσεις που θα υπάρξει επιμερισμός έργου στις υπο-ομάδες.

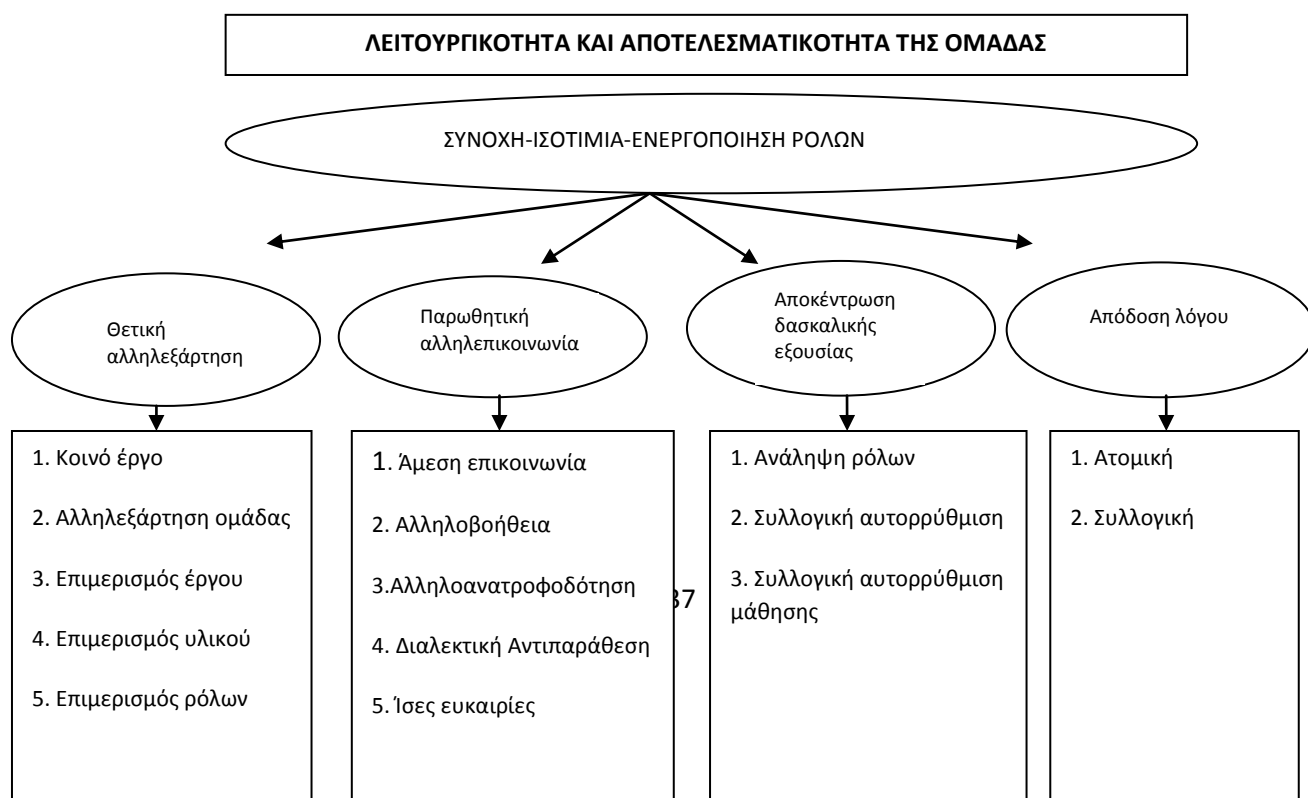


Ομάδες τριών μελών, τεσσάρων και έξι με το αντίστοιχο πλέγμα διαύλων επικοινωνίας:

Β. Κριτήρια Επιλογής Μελών Ομάδας

Προτείνεται η σύσταση **ανομοιογενών ομάδων**, διότι λειτουργούν υπέρ των «αδυνάτων», αλλά και των «καλών» μαθητών. Ως ιδεατή θεωρείται η σύνθεση με έναν «δυνατό», δύο «μέτριους» και έναν «αδύναμο» μαθητή. Στη σύνθεση ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις προτιμήσεις των μαθητών, αλλά δύναται να παρεμβαίνει και ο ίδιος για να διασφαλίσει λειτουργικές ομάδες και, κυρίως, για να εντάξει σε αυτές και άτομα που δεν ανήκουν στους δημοφιλείς της τάξης. Μπορεί από τους τέσσερις μαθητές οι δύο να είναι αμοιβαίας επιλογής και οι δύο μονόδρομης επιλογής ή ανοχής από υπόλοιπους. Βασική επιδίωξη, λοιπόν, είναι η δημιουργία λειτουργικών ομάδων, όπως ανακύπτει από τις ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις που ακολουθούν στο σχήμα για τη «Λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της ομάδας», που ακολουθεί.

Με βάση το εν λόγω σχήμα, για να καταστεί συνεκτική και να λειτουργήσει αποτελεσματικά η συνεργατική μαθητική ομάδα, ο δάσκαλος πρέπει έγκαιρα (α) να δημιουργήσει σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας, (β) να θεσμοθετήσει δραστηριότητες παρωθητικής αλληλεπικοινωνίας, (γ) να μεταβιβάσει σταδιακά μεγάλο μέρος της "εξουσίας" του προς τις ομάδες, με στόχο να λειτουργήσουν ως αυτο-ρυθμιζόμενες μονάδες και (δ) να εντάξει στη συλλογική εργασία διαδικασίες απόδοσης λόγου των μελών ως ατόμων και της ομάδας ως συνόλου. Εάν δεν υπάρχουν οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις, υπάρχει ο κίνδυνος της απόρριψης μελών, της ανισομερούς εμπλοκής των μελών στο κοινό έργο και ο κίνδυνος της ανάπτυξης ανταγωνιστικών τάσεων ακόμα και διάσπασης.



1. **Θετική Αλληλεξάρτηση:** Σημαίνει ότι το έργο και η επιτυχία ενός μέλους εξαρτάται από τη συμβολή και των υπόλοιπων μελών της ομάδας, καθώς επίσης ότι η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από την ατομική επιτυχία των μελών της. Η εξάρτηση μπορεί να είναι σχετική (η ατομική επηρεάζει μερικώς τη συλλογική επιτυχία και αντίστροφα) και απόλυτη(η μία αποτελεί προϋπόθεση της άλλης).
2. **Παρωθητική Αλληλεπικοινωνία (promotive interaction):** Εξασφαλίζει τη συνοχή, την ισοτιμία και την ενεργοποίηση των μελών της ομάδας και επιτυγχάνεται με την:
 - ✓ Παροχή ικανής και αποτελεσματικής αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών: παροχή πληροφοριών, προτάσεων για την επίλυση προβλήματος, για τις αιτίες των προβλημάτων κ.ά.
 - ✓ Ανταλλαγή πληροφοριών, υλικού και απόψεων για τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων.
 - ✓ Παροχή αμοιβαίας ανατροφοδότησης και θετικής ενίσχυσης κάθε επικοινωνιακής προσπάθειας των μελών.
 - ✓ Αμοιβαία αμφισβήτηση και έλεγχος των διαδικασιών σκέψης και συμπερασμάτων.
 - ✓ Στήριξη των προσπαθειών των συνεργατών.
3. **Αποκέντρωση της Δασκαλικής Εξουσίας:** Για τη σταδιακή μετάβαση της εξουσίας ενδείκνυνται τα εξής μέτρα: (α) ανάληψη ρόλων από όλα τα μέλη της ομάδας, (β) αναγνώριση της ευθύνης της ομάδας να ρυθμίζει και να αξιολογεί την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της, (γ) οργάνωση διαδικασιών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.
4. **Απόδοση Λόγου:** Από παιδαγωγικής και λειτουργικής πλευράς οι ομάδες πρέπει να αποδίδουν λόγο για τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες τους, διότι έτσι τα μέλη της ομάδας θα συνειδητοποιήσουν τις ευθύνες τους και θα

λάβουν και την απαιτούμενη ανατροφοδότηση, παράγοντες που εξασφαλίζουν την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα της ομάδας.

VI. Αξιολόγηση των Βιωματικών Δράσεων

A. Αξιολόγηση Μαθησιακών Προϊόντων

Οι μαθητές μπορούν να κωδικοποιήσουν, να αναπαραστήσουν και να κοινοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με πολλούς τρόπους και όχι μόνο με τον λόγο, ο οποίος σχεδόν μονοπωλεί αυτόν τον ρόλο στο σχολικό πλαίσιο. Τέτοιοι τρόποι, λοιπόν, που πρέπει να ενθαρρύνονται και να αξιολογούνται θετικά είναι οι ικανότητες των μαθητών να αξιοποιούν αγγελίες, αυτοβιογραφίες, αφίσες, γραφικές παραστάσεις, γραφικοί διοργανωτές, δημιουργίες με υπολογιστές, διαγράμματα, δοκίμια, εικονογραφήσεις ιστοριών, εκθέσεις εργαστηρίων, επιδείξεις, επιθεωρήσεις κινηματογραφικών έργων, επιστολές, ερευνητικές εργασίες, ημερολόγια ιστορικών περιόδων, κολάζ, κριτικές βιβλίου, μαγνητοσκοπήσεις, μουσικοχορευτικές παραστάσεις, οδηγίες κατασκευών, παρουσιάσεις σε κοινό, παρουσιάσεις διαφανειών (powerpoint), πίνακες δεδομένων, περιπτωσιολογικές μελέτες, περιγραφές εργασίας, περιγραφές, προγράμματα, προτάσεις, σταυρόλεξα, σύντομες ιστορίες, σχέδια, σχεδιαγράμματα, φακέλους εργασιών (portfolio), φυλλάδια, συγγραφή κειμένων, χαρτογραφήσεις, χειροποίητα αντικείμενα.

B. Αξιολόγηση Ικανοτήτων Διερεύνησης

Αξιολογούνται οι ικανότητες των μαθητών για: βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, δημοσκοπικές έρευνες, διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, δραματοποιήσεις, ειδησεογραφίες, εξηγήσεις, επεξεργασία δεδομένων, επιχειρηματολογία, ερευνητικές εκθέσεις, ερμηνευτικές έρευνες, πειράματα εργαστηρίου, πειραματικές έρευνες, περιγραφικές έρευνες, οργάνωση δράσεων, προφορικές αναδιηγήσεις, συζητήσεις, συλλογή δεδομένων, συνεργασία

Γ. Αξιολόγηση Επικοινωνίας και Συνεργασίας

Αξιολογούνται οι ικανότητες των μαθητών στις ικανότητες:

A. Επικοινωνίας, όπως είναι οι ικανότητες της προσεκτικής ακρόασης και της εκ περιτροπής συμμετοχής στην επικοινωνία, της υποβολής και της απάντησης ερωτήσεων με παραγωγικό τρόπο, της κοινοποίησης των αναγκαίων πληροφοριών την κατάλληλη στιγμή, του συντονισμού και της διεξαγωγής οργανωμένης συζήτησης εστιασμένης σε συγκεκριμένο.

B. Συνεργασίας των μελών για την επίτευξη κοινού στόχου, όπως είναι οι ικανότητες της αλληλοβοήθειας, της προσφοράς θετικής ανατροφοδότησης και εποικοδομητικής κριτικής, της ενεργοποίησης πρωτοβουλιών, της διαχείρισης των διαφωνιών και των συγκρούσεων, της λήψης αποφάσεων με διαδικασίες διαλεκτικής σύνθεσης και της διαχείρισης του χρόνου και των πόρων.

VII. Προφίλ του Μαθητή στο Νέο Σχολείο

Με βάση τη διάκριση που κάναμε μεταξύ παιδαγωγικής και ψυχολογικής σχολής, είναι προφανές ότι το Νέο Σχολείο με την καθιέρωση των Βιωματικών Δράσεων στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο και των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο (βλ. Μανταλαβάνου 2011, *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό*) εκφράζει συγκεκριμένη παιδαγωγική σχολή, η οποία υιοθετεί την ψυχολογία της βιωματικής μάθησης, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτή. Ως συγκροτημένη παιδαγωγική πρόταση το Νέο Σχολείο, λοιπόν, έχει σαφή πρόταση, μεταξύ άλλων, για τη φύση και τις δυνατότητες του παιδιού και το είδος του μαθητή που οραματίζεται, την οποία προωθούν οι Βιωματικές Δράσεις.

A. Ο Μαθητής ως «Μικρός Επιστήμονας»

Ο Μαθητής γίνεται «**μικρός επιστήμονας**», δηλαδή: (α) αποκτά γνωστική επάρκεια στον *χειρισμό* μαθηματικών εννοιών και στην *εφαρμογή* τους στην καθημερινή ζωή και, *παράλληλα*, *αναπτύσσει* τη μαθηματική λογική και αφαιρετική του ικανότητα και (β) κατακτά αντίστοιχες γνώσεις και δεξιότητες στις Φυσικές / Κοινωνικές Επιστήμες στην Τεχνολογία και στον Πολιτισμό.

B. Ο Μαθητής ως «Μικρός Ερευνητής»

Ο Μαθητής γίνεται «**μικρός ερευνητής**», δηλαδή αποκτά (α) ποιότητα και ταχύτητα στην ανάλυση και στη σκέψη, (β) επάρκεια στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, ώστε με κριτική ικανότητα να μπορεί να επιλέγει/επεξεργάζεται μέσα από πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που έχει πλέον στη διάθεση του.

Γ. Ο Μαθητής ως Ενεργό Υποκείμενο της Μάθησης

Ο Μαθητής με τις νέες διδακτικές μεθόδους, τα εκπαιδευτικά υλικά και τα ψηφιακά εργαλεία κατακτά το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και, έτσι, περιορίζεται δραματικά το «μαθαίνω απ' έξω».

VIII. Παράρτημα: Αλφαβητάρι Βιωματικών Δράσεων

Μαθητές Εμπλέκονται Ατομικά και Ομαδικά σε δραστηριότητες όπως οι παρακάτω:

- **Αναγνωρίζουν** αιτίες, αντιφάσεις, αποτελέσματα, ενδείξεις, επιχειρήματα, ιδέες κεντρικές, κίνητρα, λάθη, συγκρούσεις, σχέσεις, χαρακτηριστικά.
- **Αναζητούν** αιτίες, αντιθέσεις, αξίες, αποτελέσματα απόψεις, δεδομένα, εναλλακτικές αιτίες/αποτελέσματα/κίνητρα/λύσεις, μεθοδολογίες, πρακτικές, προθέσεις, προτάσεις, συνθέσεις, σχέσεις, τεχνικές.

- **Αναλαμβάνουν** δεσμεύσεις, δράσεις, επίλυση προβλημάτων/ διλημάτων/συγκρούσεων, ευθύνες, παρεμβάσεις, πρωτοβουλίες, ρόλους,
- **Αναλύουν** αιτιώδεις σχέσεις σε αίτιο και αποτέλεσμα, αντιπαραθέσεις σε θέσεις και αντιθέσεις, στα επιχειρήματα στήριξης των θέσεων και των αντιθέσεων, αξίες, διαδικασίες στις φάσεις τους, έννοιες στα συστατικά τους στοιχεία, προβλήματα στα δεδομένα τους, μεθοδολογίες στα βήματά τους, μηχανήματα στα μέρη και τα εξαρτήματά τους, συλλογισμούς λογικούς στα μέρη τους, σύνολα στα δομικά τους μέρη, συστήματα, φυσικά στοιχεία, χημικές ενώσεις/ουσίες.
- **Αναφέρουν** αποτελέσματα, δικαιώματα, ευθύνες, κύρια σημεία, παραδείγματα, προϋποθέσεις, συνθήκες, σφάλματα, σχεδιασμούς, υποχρεώσεις, χαρακτηριστικά.
- **Αντιδιαστέλλουν** αίτια από αποτελέσματα, ανάγκες από επιθυμίες, αφορμές από αιτίες, γεγονότα από απόψεις, δεδομένα από ζητούμενα, πρωτεύοντα από δευτερεύοντα, συγχεόμενες έννοιες.
- **Αντιλαμβάνονται** αιτιώδεις, ιεραρχικές, λογικές και ταξινομικές σχέσεις, αλλαγές, αντιφάσεις, αξίες (αισθητικές, ηθικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτισμικές), αποτελέσματα, διαφορές, εναλλακτικές οπτικές, έννοιες, κίνητρα, λογικά σφάλματα λογικούς συλλογισμούς, , παραδοχές, συνεπαγωγές, σχέσεις.
- **Αξιολογούν** αλλαγές, αξίες, αποτελέσματα, αποφάσεις, δράσεις, επιλογές, ιδιότητες, ικανότητες, κίνητρα, λύσεις, προθέσεις, προϊόντα, στάσεις, συμπεριφορές, σχέσεις.
- **Διατυπώνουν** αντεπιχειρήματα, απόψεις, ενστάσεις, επιχειρήματα, θέσεις, κρίσεις, προβλέψεις, προτάσεις, συγκρίσεις, συμπεράσματα, υποθέσεις.
- **Διερευνούν** αλλαγές, αντιθέσεις, αντιλήψεις, αξίες (αισθητικές, ηθικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτισμικές), γεγονότα, διαδικασίες, εκτιμήσεις, εμπλοκές, επιπτώσεις, θέσεις, καταστάσεις, παράγοντες, προϋποθέσεις, στάσεις, σχέσεις, φαινόμενα.
- **Εντοπίζουν** αιτίες, αντιφάσεις, ασάφειες, διλήμματα, ελλείψεις, ιδέες κεντρικές, κενά, κεντρικές έννοιες/ιδέες, κινδύνους, οπτικές, παραδοχές, πιθανότητες, πρακτικές, προβλήματα, προκαταλήψεις, συνέπειες, συνήθειες, συστήματα, σφάλματα, σχέσεις, υπόρρητες αντιλήψεις.

- **Εξηγούν** αξιολογήσεις, απεικονίσεις, δείκτες, διαγράμματα, διαδικασίες, επιδράσεις, επιλογές, καταστάσεις, κείμενα, λειτουργίες, «μυστήρια», πλάνα δράσης, συστήματα, συσχετίσεις, υποθέσεις, φαινόμενα.
- **Επανεξετάζουν στοχαστικά** αντιλήψεις τους, αξίες τους, αξιολογήσεις τους, εκτιμήσεις τους, επεξηγήσεις τους, επιλογές τους, ερμηνείες τους, μεθοδολογίες τους, πρακτικές τους, συνήθειές τους.
- **Επιλέγουν** θέματα, θέσεις, μεθόδους, προσεγγίσεις, ρόλους, συνεργάτες, τεχνικές.
- **Επιχειρηματολογούν** επικαλούμενοι αξίες, αρχές, αυθεντίες, δεδομένα, θεωρίες, λογική, παραδείγματα, συνέπειες, οφέλη ατομικά/κοινωνικά, πρακτικές.
- **Ερμηνεύουν** ενδείξεις, κείμενα, ρόλους καλλιτεχνικούς, σύμβολα, συναισθήματα, φαινόμενα.
- **Ιεραρχούν** αιτίες, ανάγκες, αξίες, βλάβες, δεδομένα, δράσεις, προτεραιότητες.
- **Κατασκευάζουν** αντικείμενα χρηστικά, εργαλεία, κουστούμια, μακέτες, μοντέλα, σκηνικά, συσκευές, χάρτες.
- **Κοινοποιούν** ανακαλύψεις, αποφάσεις, απόψεις, γνώσεις, διαπιστώσεις, εμπειρίες, θέσεις, οδηγίες, προτάσεις, στόχους, σχέδια δράσης.
- **Μελετούν** εικόνες, ευρήματα, κείμενα, μαθηματικά δεδομένα, μοτίβα, σχέδια.
- **Οριοθετούν** αρμοδιότητες, δράσεις, έννοιες, ευθύνες, προβλήματα, ρόλους.
- **Οργανώνουν** δεδομένα, δράσεις, έρευνες, ομάδες, πολιτιστικές εκδηλώσεις, ρόλους, υλικά.
- **Περιγράφουν** αντιδράσεις, αντικείμενα, διαδικασίες, καταστάσεις, μοτίβα, ομάδες, οργανώσεις, πρόσωπα, συμπεριφορές, συναισθήματα, συστήματα, σχήματα, σχηματισμούς, φαινόμενα.
- **Προβλέπουν** αντιδράσεις, αποτελέσματα, δείκτες, εξελίξεις, κινδύνους, συμπεριφορές.

- **Συγκρίνουν** αξίες, απεικονίσεις, αποτελέσματα, δεδομένα, δράσεις, έννοιες, επιλογές, λύσεις, μεγέθη, μοντέλα, μοτίβα, προτάσεις, στοιχεία, συστήματα, σχέσεις, σχηματισμούς.
- **Συνεργάζονται** ενδο-ομαδικά και δι-ομαδικά για σχεδιασμό και υλοποίηση κοινών δράσεων έρευνας και παρεμβάσεων .
- **Συσχετίζουν** κοινωνικές και φυσικές παραμέτρους μεταξύ τους και με τα αποτελέσματά τους.
- **Συνθέτουν** καλλιτεχνικά έργα (γλυπτικά, εικαστικά, θεατρικά, μουσικά, φωτογραφικά, χορευτικά), σχήματα.
- **Τεκμηριώνουν** αξίες, απόψεις, γεγονότα, ερμηνείες, προβλέψεις, προτάσεις,

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΓΓΛΟΦΩΝΗ

Δεδούλη. Μ.(2003), «Βιωματική Μάθηση-Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 5

Dewey, J. (1938, 1980), *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Frey, K.(1996), *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Jarvis, P. (1995) *Adult and Continuing Education. Theory and practice* 2e, London: Routledge.

Kalantzis, M., Cope, B. και Arvanitis, E., 2010, «Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική την Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων», <http://neamathisi.com/learning-by-design/reference>

Καμαρινού, Δ. (2000), *Η Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ.(1952), *Η Νέα Αγωγή* τομ. I-III. Αθήνα.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2011), *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. , Μουρατιάν, Ζ. και ομάδα εκπαιδευτικών (2004), *Σχέδια Εργασίας στην Τάξη και την Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Κουτσελίνη, Μ. και Θεοφιλίδης, Χ.(2002), *Διερεύνηση και Συνεργασία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (1999), *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002), *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002), *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο*. Βιβλίο Καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2006), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Argyris, Ch. and Schon, D.(1974), *Theory in Practice*. San Francisco Jossey-Bass.
- Anthony, W. S. (1973). Learning to discover rules by discovery. *Journal of Educational Psychology*, 64, 325–328.
- Barrows, H. S., and Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
- Berkson, L. (1993). Problem-based learning: Have the expectations been met? , *Academic Medicine*, 68(Suppl.), S79–S88.
- Boud, D, Cohen, R. and Walker, D.(1993)(eds), *Using Experience for Learning*. Buckingham: Open University Press. Boud, D., Keogh, R., and Walker, D. (Eds.). (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page. Bransford, J. D., Brown, A. L., and Cocking, R. R. (Eds.). (1999), *How People Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Beard, D. and Wilson, J. (2002), *The Power of Experience Learning: a handbook for trainers and educators*. London: Saxon Graphics. Brooks, G. J. and Brooks, G. M. (1993), *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, A., and Campione, J. (1994), Guided Discovery in a Community of Learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229–270). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. S. (1961), “ The art of discovery”, *Harvard Educational Review*, 31,21–32.
- Bruner, J. (1973), *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Burton, M.(2010), *Experiential Education and Social Justice: Philosophical and methodological considerations for integrating experiential learning in educational leadership*. ProQuest LLC

- Clark, R. C. (2008), *Building Expertise: Cognitive Methods for Training and Performance Improvement*. San Francisco: Pfeiffer
- Dewey, J. (1938, 1980), *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφρ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Greenaway, R. (2000), *The Active Reviewing Cycle*. Retrieved on January 21, 2007 from <http://reviewing.co.uk/learning-cycle/question.html>
- Halliday, M.A.K.(1993), " Towards a Language-based Theory of Learning", *Linguistics and Education*, 5(2)
- Hein, G. (1991), *Constructivist Learning Theory*.
<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>).
- Jewell, D.L(2001), *Professional Practicum Manual: Experiential Education in Recreation and Leisure Services: A Workbook for the Recreation and Leisure Studies Practicum*: 3rd Edition Publisher: Thomas, Charles C. Publisher, Ltd.
- Jonassen, D. (1991), « Objectivism vs. Constructivism», *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Kirschner, P. Sweller, J. and Clark, R.(2006), «Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based,experiential and inquiry-based teaching», *Educational Psychologist* 41 (2006), 75–86.
- Kolb, A. and Kolb, D.(2008), “Experiential Learning”, in Armstrong, S. J. and Fukami, C. (Eds), *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage
- Kolb, D., Boyatzis , R. and Mainemelis, Ch. (2000), “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions”, in R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lambert, N. M., and McCombs, B. L. (eds) (1998), *How Students Learn*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lewin, K. (1942), "Field Theory and Learning", in D Cartwright (ed), *Field Theory in Social Science: Selected theoretical papers*, London; Social Science Paperbacks, 1951.
- Luckner, J. Nadler, R. (1997), *Processing the Experience* Nadler. Kendall/Hunt Publishing
- Mayer, R. (2004), «Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction», *American Psychologist*, 59, 14–19.

- Mundy-Castle, A.C. (1974), «Social and technological intelligence in Western and non-Western cultures», *Universitas*, University of Ghana, Legon, 4: 46-52.
- Mulligan, J. (1993), «Activating internal processes in experiential learning», in D. Boud, R. Cohen, and D. Walker (eds) (1993), *Using Experience for Learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Novak, J. (1984), *Learning How to Learn*. With D.B. Gowin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Piaget, Jean. (1973). *To Understand is to Invent*. New York: Grossman.
(<http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501const.htm>)
- Reynolds, M. and Vince, R. (2008), *Experiential Learning and Management Education*. New York: Oxford University Press.
- Roblyer, M. D. (1996), “The constructivist/objectivist debate: Implications for instructional technology research”, *Learning and Leading With Technology*, 24, 12–16.
- Rogers, C.R. (1969), *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C.R. and Freiberg, H.J. (1994), *Freedom to Learn (3rd Ed)*. Columbus, OH: Merrill/MacMillan, (<http://www.educationau.edu.au/archives/cp/04f.htm>)
- Rogers, C. (1980/1995), *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin
- Rutherford, F. J. (1964), «The Role of Inquiry in Science Teaching», *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 80–84.
- Schmidt, H. G. (1983), «Problem-based learning: Rationale and description», *Medical Education*, 17, 11–16.
- Schmidt, H. G. (2000), “Assumptions Underlying Self-directed Learning may be False”, *Medical Education*, 34, 243–245.
- Skinner, D. (2010), *Effective Teaching and Learning in Practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Smith, Th. and Knapp, C.(2010), *Sourcebook of Experiential Education: Key Thinkers and Their Contributions* Publisher: ProQuest LLC
- Steffe, L., and Gale, J. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Thanasoulas, D., *Teaching and Learning: Constructivist Learning*
<http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html> (ανάκτηση 11-11-2011)

Wurdinger, S. (2005), *Using Experiential Learning in the Classroom* . Maryland:
Scarecrow Education.

Zull, J. E. (2002), *The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by Exploring the
Biology of Learning*. Sterling, VA: Stylus.