



Co-funded by
the European Union

Erasmus+ KA2 Cooperation
Partnerships in School Education

Βιωματική Μάθηση στην Τυπική Σχολική Εκπαίδευση

2021-1-MT01-KA220-SCH-000032700



**learning
by doing**

Βιωματική Μάθηση στην Τυπική Σχολική Εκπαίδευση

«Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο Εφαρμογής της Βιωματικής Μάθησης
στην Τυπική Εκπαίδευση»

Για τις συνεισφορές θέλουμε να ευχαριστήσουμε

Συγγραφείς

DeM - Prof. İlke Evin Gencel, Mustafa Erdoğan,
Çağla Gemalmaz, Kaan Mert Güven
EUROPRODOS - Georgia Griva, Aikaterini Lykomitrou
FEIO - Magdalena Bogusławska, Michał Pietrzok
VISMEDNET - Gounay Tashdemir, Katia Roque
Colegio do Sardo - Paulo Silva
Innovative Education Centre - Pelin Öztürk

Σχεδιαστής και συντάκτες

Emre Duman, N. Seda Öztürk

Το έργο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παραγωγή αυτής της έκδοσης δεν συνιστά έγκριση του περιεχομένου, το οποίο αντικατοπτρίζει μόνο την άποψη των συγγραφέων, και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση που

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο Σύνδεσμος Κέντρων Βιωματικής Εκπαίδευσης (ΔΕΜ) λειτουργεί από την ίδρυσή του το 2009 με στόχο τη διάδοση σπουδών μη τυπικής εκπαίδευσης που βασίζονται στη βιωματική μάθηση και την ανάπτυξη της χρήσης της βιωματικής μάθησης σε τοπική, εθνική και διεθνή κλίμακα. Έχει αναπτύξει έργα και έχει πραγματοποιήσει μελέτες E&A στον τομέα της βιωματικής μάθησης, και συμμετέχουν σε πολλές εθνικές και διεθνείς δραστηριότητες κατάρτισης.

Το DeM έχει δει τον αντίκτυπο της βιωματικής μάθησης σε επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης. Είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη συμμετοχή των συμμετεχόντων στην κατάρτιση, τη δημιουργία αλλαγής συμπεριφοράς και τη διευκόλυνση της μάθησης με διασκέδαση. Ο DeM πιστεύει ότι αυτή η επίδραση της βιωματικής μάθησης στη μη τυπική εκπαίδευση δεν πρέπει να παραμείνει σε μη τυπικούς τομείς. Θα πρέπει να πάει παραπέρα.

Ως Experiential Training Center Association (Τουρκία), VisMedNet Association (Μάλτα), Europroodos (Ελλάδα), Colegio do Sardo (Πορτογαλία), Innovative Education Centre (Αυστρία) και Fundacja Europejski Instytut Outsourcingu (Πολωνία) θέλουμε να παρέχουμε ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση με αυτό το έργο.

Αρκετοί επίσημοι εκπαιδευτικοί, μη τυπικοί εκπαιδευτικοί και εμπειρογνώμονες εργάζονται στον τομέα της βιωματικής μάθησης κατά τη διάρκεια αυτού του έργου. Με τη συμβολή τους και τη σκληρή δουλειά της ομάδας του έργου, αυτό το πλαίσιο θα δώσει μια μεγάλη εικόνα και θα παράσχει μια σημαντική βάση για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση.

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε τους συνεργάτες μας και όλους όσους συμμετέχουν σε αυτό το έργο. Χωρίς την προσπάθειά τους, αυτό το έργο δεν θα ήταν δυνατό.

Μάθηση μέσω της πράξης: Βιωματική μάθηση στην τυπική σχολική εκπαίδευση Ομάδα έργου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΟΥ.....	6
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.	11
ΝΕΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΥΡΩΠΗ	12
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.	15
ΣΥΜΦΩΝΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	15
Εγγύηση δεξιοτήτων.	16
Νέο Europass.	17
ΕΠΙΣΗΜΙ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	19
Teachers, Trainers and School Leaders – Initiatives.	19
Digital Education: Free Self-Reflection Tools.....	19
ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ.	19
What Does Competence Mean?.	19
Introduction to the 8 Key Competences.	20
8 Key Competences Matrix of Skills Setting.	20
ΘΕΩΡΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	27
ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΜΕΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	27
Alice Y. KOLB.....	27
David A. KOLB.	28
ΘΕΩΡΙΑ.....	29
From Experience to Knowledge.	29
ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	30
KOLB ΣΤΥΛ ΜΑΘΗΣΗΣ.	30
KOLB ΠΡΟΦΙΛ ΡΟΛΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.	34
ΧΩΡΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	36
ΠΡΟΣΦΑΤΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Κ12.	37
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	39
ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ.....	42
ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΓΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ)...	51
ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΑΠΟ ΕΠΙΣΗΜΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.	63
ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.	79
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.	80

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ

Το Learning by Doing: Experiential Learning in Formal School Education είναι μια Βασική Δράση 2: Συνεργασίες στη Σχολική Εκπαίδευση που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το έργο αποτελείται από μια κοινοπραξία συνεργασίας εμπειρογνομόνων οργανισμών στη μη τυπική εκπαίδευση, τη βιωματική μάθηση και την εργασία στον τομέα της νεολαίας. Η κοινοπραξία του έργου δηλώνεται ως:

- ~ **Πορτογαλία** Colegio do Sardo
- ~ **Μάλτα** VisMedNet Association
- ~ **Αυστρία** Innovative Education Center
- ~ **Πολωνία** Fundacja Europejski Instytut Outsourcingu
- ~ **Τουρκία** Experiential Training Center Association (DeM)
- ~ **Ελλάδα** Europroodos Educational Group Single Member Private Company

PROJECT SUMMARY

Οι πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της μη τυπικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση, υποστηρίζουν τη διδακτική καινοτομία ενισχύοντας τόσο τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών. Ταυτόχρονα, στον σημερινό ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, υπάρχουν ορισμένες βασικές ικανότητες που χρειάζονται τα παιδιά για να ευδοκιμήσουν στο σχολείο (κριτική σκέψη, μάθηση για μάθηση κ.λπ.), αλλά στην πραγματικότητα δεν ασκούνται καθημερινά στη ζωή τους. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά δεν θα ακονίσουν ποτέ πραγματικά αυτές τις δεξιότητες. Η βιωματική μάθηση είναι το καλύτερο παράδειγμα εκπαιδευτικής καινοτομίας και μεταφοράς μιας μεθόδου μη τυπικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η βιωματική μάθηση είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που επιδιώκει να αντλήσει από τις εμπειρίες των μαθητών για να μάθει. Είναι το αντίθετο της μάθησης που βασίζεται σε εγχειρίδια. Βγάζοντας τα πράγματα από την τάξη και φέρνοντάς τα σε ένα πραγματικό πλαίσιο, τα παιδιά μπορούν να μάθουν τις πληροφορίες που διδάσκονται στο σχολείο με έναν πιο ενδιαφέροντα τρόπο και περιλαμβάνει πρακτική μάθηση.

Μέσω του έργου έχουν προγραμματιστεί να απαντηθούν οι ακόλουθες ανάγκες:

For Teachers:

- Πρωτοβουλίες που θα διευκολύνουν τη δουλειά τους: Μέσα από τις προτεινόμενες βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές θα συγκεντρωθούν και θα επικεντρωθούν περισσότερο στην τάξη, θα διαχέουν την ενέργειά τους στις βιωματικές δραστηριότητες και έτσι δεν θα προκαλούν αναστάτωση, διευκολύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών.
- Νέες διδακτικές μέθοδοι που θα κάνουν τα μαθήματά τους πιο ελκυστικά για τους μαθητές: Με τις δραστηριότητες του έργου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα έχουν το ρόλο του «δασκάλου» ή του «διευκολυντή» αντί του «λέκτορα», ο οποίος πολλές φορές χάνει το ακροατήριό του.
- Ευκαιρίες αναβάθμισης δεξιοτήτων: Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν σημαντική εμπειρία στη βιωματική μάθηση και θα είναι σε θέση να μάθουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα τους συνοδεύουν για το υπόλοιπο της επαγγελματικής τους ζωής. Θα λάβουν επίσης μεταφορά γνώσεων από εκπαιδευτικούς που ειδικεύονται στη μη τυπική εκπαίδευση.

Για διευθυντές σχολείων:

- Νέες προσεγγίσεις κατάρτισης που θα κάνουν το σχολείο πιο ελκυστικό όχι μόνο για τους μαθητές και τους γονείς τους αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που αναζητούν έναν καινοτόμο χώρο εργασίας: Μετά την ολοκλήρωση του έργου, τα συμμετέχοντα σχολεία θα έχουν την ευκαιρία να εγκαταστήσουν νέες καινοτόμες προσεγγίσεις, παιδαγωγικές μεθόδους και πρωτοβουλίες κατάρτισης που θα φέρουν κάτι φρέσκο στο σχολικό περιβάλλον, προσελκύοντας περισσότερους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς από πριν.
- Καινοτομίες που τους επιτρέπουν να χαρακτηριστούν ως «πρότυπο σχολείο» ή να διεκδικήσουν αργότερα τον τίτλο του «πειραματικού σχολείου»: Μετά την ολοκλήρωση του έργου, η διεύθυνση των συμμετεχόντων σχολείων θα έχει τα κατάλληλα εργαλεία για την περαιτέρω ανάπτυξή τους, για τη διεκδίκηση του τίτλου του «πρότυπου» ή «πειραματικού» σχολείου Για μαθητές Λυκείου, ηλικίας από 15 έως 18 ετών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες:
- Κίνητρο για πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία: Βγάζοντας τα πράγματα από την τάξη και φέρνοντάς τα σε ένα πραγματικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες μαθητές θα μάθουν με έναν πιο ενδιαφέροντα τρόπο και περιλαμβάνουν πρακτική μάθηση. -Ενεργοποίηση και συνεχής εκμάθηση νέων πραγμάτων: Με τις δραστηριότητες, οι μαθητές θα βγουν από τη ζώνη άνεσής τους και θα λάβουν μέρος σε καινοτόμες εκπαιδεύσεις μέσα από παιχνίδια
- Απόκτηση βασικών ικανοτήτων: Το έργο μας θα βελτιώσει τις βασικές τους ικανότητες με ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική σκέψη, τη μάθηση για μάθηση και τις ικανότητες του πολίτη μέσω της συμμετοχής τους σε βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες. Αυτό θα τους βοηθήσει επίσης να αναπτύξουν τις μαλακές δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες όχι μόνο για τις δευτεροβάθμιες σπουδές τους αλλά και μακροπρόθεσμα.
- Αίσθημα άνεσης στο σχολικό περιβάλλον: Με τις προτεινόμενες βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα είναι πιο δραστήριοι στη μάθηση, μειώνοντας τις πιθανότητες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Το έργο στοχεύει:

- Αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη βιωματική μάθηση ως μη τυπική εκπαιδευτική πρακτική,
- Δοκιμή και εφαρμογή βιωματικών μεθόδων μάθησης που προέρχονται από τη μη τυπική εκπαίδευση στην τυπική σχολική εκπαίδευση,
- Βελτίωση των βασικών ικανοτήτων των μαθητών με ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική σκέψη, τη μεθοδολογία της μάθησης καθώς και τις ικανότητες του πολίτη μέσω της συμμετοχής τους σε βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες,
- Βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και ενίσχυση της πρακτικής τους εμπειρίας μέσω της χρήσης νέων παιδαγωγικών μεθόδων,
- Μεταφορά γνώσεων μεταξύ εκπαιδευτικών σχολείων με τυπικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικών που ειδικεύονται στη μη τυπική εκπαίδευση.

Το έργο θα παράγει τρία κύρια αποτελέσματα:

1. Ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση που θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς νέες διδακτικές μεθόδους που θα κάνουν τα μαθήματά τους πιο ελκυστικά για τους μαθητές και ευκαιρίες αναβάθμισης δεξιοτήτων αφού θα είναι σε θέση να μάθουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα τους συνοδεύουν για το υπόλοιπο της επαγγελματικής τους ζωής. Επίσης, τα σχολεία θα εξοπλιστούν με νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που θα καταστήσουν το σχολείο πιο ελκυστικό όχι μόνο για τους μαθητές και τους γονείς τους, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που αναζητούν έναν καινοτόμο χώρο εργασίας και καινοτομίες που θα τους επιτρέψουν να χαρακτηριστούν ως «πρότυπο σχολείο» ή θα τους βοηθήσουν να διεκδικήσουν τον τίτλο του «πειραματικού σχολείου αργότερα».

2. Ένα αποθετήριο με εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες βιωματικής μάθησης που θα ενδυναμώσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να έχουν το ρόλο του «παιδαγωγού» ή του «διευκολυντή» αντί του «λέκτορα» που πολλές φορές χάνει το κοινό του και θα αποκτήσει σημαντική εμπειρία στη βιωματική μάθηση και θα είναι σε θέση να μάθει νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα τους συνοδεύουν για το υπόλοιπο της επαγγελματικής τους ζωής.

3. Μεταφορά γνώσεων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που θα παρακινήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να λάβουν πιο ενεργό μέρος στη μαθησιακή διαδικασία. Βγάζοντας τα πράγματα από την τάξη και φέρνοντάς τα σε ένα πραγματικό πλαίσιο. Επίσης, θα βγουν από τη ζώνη άνεσής τους και θα λάβουν μέρος σε καινοτόμες προπονήσεις μέσω του παιχνιδιού. Επίσης, οι βασικές ικανότητες των μαθητών θα βελτιωθούν και θα τους κάνουν να αισθάνονται άνετα στο σχολικό περιβάλλον: Με τις προτεινόμενες βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα είναι πιο δραστήριοι στη μάθηση, μειώνοντας τις πιθανότητες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Επίσης, οι μαθητές θα είναι πιο συγκεντρωμένοι και επικεντρωμένοι στην τάξη. Θα διαχέουν την ενέργειά τους στις βιωματικές δραστηριότητες και έτσι δεν θα προκαλούν αναστάτωση, διευκολύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν μεταφορά γνώσεων από εκπαιδευτικούς που ειδικεύονται στη μη τυπική εκπαίδευση.



ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πριν προχωρήσουμε βαθύτερα σε συγκεκριμένα σχέδια μαθήματος, αναπτύχθηκε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η βιωματική μάθηση θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην τυπική σχολική εκπαίδευση.

Η ομάδα-στόχος / οι αποδέκτες του πλαισίου είναι:

- Εκπαιδευτικοί σχολείων που στερούνται νέων διδακτικών μεθόδων και ευκαιριών αναβάθμισης δεξιοτήτων
- Διευθυντές σχολείων που χρειάζονται νέες προσεγγίσεις κατάρτισης που θα κάνουν το σχολείο πιο ελκυστικό και καινοτόμο
- Άλλοι ενδιαφερόμενοι φορείς στην τυπική εκπαίδευση που ενδιαφέρονται για πρακτικές μη τυπικής μάθησης Καινοτομία.

Αυτό το μεθοδολογικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις πιο πρόσφατες ενημερώσεις σχετικά με τη θεωρία βιωματικής μάθησης (Experiential Learning Cycle) και παρέχει όλες τις τελευταίες τάσεις στη βιωματική μάθηση, συγκεκριμένες δραστηριότητες και τεχνικές.

Αυτό το πλαίσιο λειτουργεί ως ρουμπρίκα που βοηθά τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων / προγραμμάτων σπουδών να σχεδιάσουν προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τη θεωρία βιωματικής μάθησης.

Ο τρόπος σκέψης για αυτό το έργο βρίσκει τη βάση του στο νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη, που εγκρίθηκε το 2016 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Μεθοδολογία για την ανάπτυξη του πλαισίου:

- Το πρώτο βήμα ήταν η διεξαγωγή **έρευνας τεκμηρίωσης** σχετικά με τη Βιωματική Μάθηση ως μαθησιακή διαδικασία. Θα δοθεί έμφαση σε: Βιωματικός Κύκλος Μάθησης ως συγκεκριμένη έννοια. Στυλ μάθησης στη βιωματική μάθηση · Προφίλ ρόλων εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, περιλαμβάνεται στο θεωρητικό πλαίσιο το Kolb's Inventory for Learning Styles που έχει αναπτυχθεί κυρίως για την εκπαίδευση ενηλίκων και το Kolb's Educator Role Profiles που έπρεπε να προσαρμοστεί περαιτέρω για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
- Για την ανάπτυξη της μεθοδολογίας, κάθε εταίρος οργάνωσε ομάδες εστίασης στη χώρα του, με εκπροσώπους τόσο από την τυπική όσο και από τη μη τυπική εκπαίδευση. Συνολικά οργανώθηκαν 4 ομάδες εστίασης και οι αναφορές τροφοδοτήθηκαν στη μεθοδολογική συνιστώσα.
- Συγκέντρωση **παρατηρήσεων από εξωτερικούς φορείς και οριστικοποίηση του πλαισίου.**
- Ως τελευταίο βήμα για το πλαίσιο, το σχέδιο εγγράφου απεστάλη **σε εμπειρογνώμονες για επανεξέταση.** Οι ειδικοί έκαναν τα σχόλιά τους σχετικά με τις ανατροφοδοτήσεις και υιοθέτησαν την επικεφαλίδα για την επίσημη εκπαίδευση.

ΝΕΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ¹

Τον Ιούλιο του 2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη, το οποίο βασίζεται στο θεματολόγιο δεξιοτήτων της Επιτροπής του 2016. Το θεματολόγιο δεξιοτήτων εισάγει μια εντελώς νέα δυναμική, επικεντρωμένη στην απόκτηση δεξιοτήτων για μια θέση εργασίας. Συνδυάζει ένα Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τις Δεξιότητες που φέρνει σε επαφή όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη με έναν σημαντικά αυξημένο προϋπολογισμό της ΕΕ, όπως πρότεινε η Επιτροπή τον Μάιο, και φιλόδοξους ποσοτικούς στόχους έως το 2025.²

Το ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων είναι ένα πενταετές φιλόδοξο σχέδιο που βοηθά τα άτομα και τις επιχειρήσεις να αναπτύξουν περισσότερες και καλύτερες δεξιότητες και να τις αξιοποιήσει, με τους εξής τρόπους:

- Ενίσχυση της βιώσιμης ανταγωνιστικότητας, όπως ορίζεται στην [Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία](#)
- Διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, εφαρμογή στην πράξη της πρώτης αρχής του [ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων](#): πρόσβαση στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη διά βίου μάθηση για όλους, παντού στην ΕΕ
- Οικοδόμηση ανθεκτικότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων, με βάση τα διδάγματα που αντλήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

Το ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων περιλαμβάνει 12 δράσεις οργανωμένες γύρω από τέσσερα δομικά στοιχεία³:

ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ
Ένα κάλεσμα για να ενώσουμε τις δυνάμεις μας σε μια συλλογική δράση	Δράση 1: Σύμφωνο για τις δεξιότητες Κινητοποίηση όλων των εταίρων για περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες κατάρτισης των ατόμων και αποδέσμευση δημόσιων και ιδιωτικών επενδύσεων σε βιομηχανικά οικοσυστήματα και οικοσυστήματα δεξιοτήτων.
Δράσεις για να διασφαλιστεί ότι οι άνθρωποι έχουν το Κατάλληλες δεξιότητες για θέσεις εργασίας	Δράση 2: Ενίσχυση της συλλογής πληροφοριών για τις δεξιότητες Για να αποκτήσουμε δεξιότητες για μια θέση εργασίας, χρειαζόμαστε διαδικτυακές πληροφορίες «σε πραγματικό χρόνο» σχετικά με τη ζήτηση δεξιοτήτων, μεταξύ άλλων σε περιφερειακό και τομεακό επίπεδο, χρησιμοποιώντας ανάλυση μαζικών δεδομένων για κενές θέσεις εργασίας και καθιστώντας την ευρέως διαθέσιμη.

1 <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

2 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

3 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ
<p>Actions to ensure that people have the right skills for jobs</p>	<p>Δράση 3: Στήριξη της ΕΕ για στρατηγική εθνική δράση αναβάθμισης των δεξιοτήτων</p> <p>Τα κράτη μέλη θα επεξεργαστούν σύγχρονες και ολοκληρωμένες εθνικές στρατηγικές δεξιοτήτων και θα ενώσουν τις δυνάμεις τους με τους εθνικούς δημόσιους οργανισμούς απασχόλησης για την υλοποίησή τους. Αυτό μπορεί να συνδυαστεί με μια πιο στρατηγική προσέγγιση της νόμιμης μετανάστευσης, προσανατολισμένη στην καλύτερη προσέλκυση και διατήρηση ταλέντων.</p> <p>Δράση 4: Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ)</p> <p>Υιοθέτηση μιας νέας προσέγγισης για να καταστεί η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πιο σύγχρονη, ελκυστική για όλους τους εκπαιδευόμενους, ευέλικτη και κατάλληλη για την ψηφιακή εποχή και την πράσινη μετάβαση.</p> <p>Δράση 5: Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας για τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και αναβάθμιση των δεξιοτήτων των επιστημόνων</p> <p>Δημιουργία μακροπρόθεσμων διακρατικών συμμαχιών μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη και ανάπτυξη ενός βασικού συνόλου δεξιοτήτων για τους ερευνητές.</p> <p>Δράση 6: Δεξιότητες για τη στήριξη της διττής μετάβασης</p> <p>Ανάπτυξη ενός συνόλου βασικών πράσινων δεξιοτήτων, στατιστική παρακολούθηση του οικολογικού προσανατολισμού των χώρων εργασίας μας, ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων μέσω ενός σχεδίου δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση και μαθημάτων κατάρτισης για την εκκίνηση των ΤΠΕ.</p>

ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ
<p>Δράσεις για να διασφαλιστεί ότι οι άνθρωποι έχουν το</p> <p>Κατάλληλες δεξιότητες για θέσεις εργασίας</p>	<p>Δράση 7: Αύξηση των αποφοίτων STEM και προώθηση επιχειρηματικών και εγκάρσιων δεξιοτήτων</p> <p>Ενθάρρυνση των νέων, ιδιαίτερα των γυναικών, στην Επιστήμη, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά. Στόχος είναι η ενίσχυση της υποστήριξης των επιχειρηματιών και η απόκτηση εγκάρσιων δεξιοτήτων όπως η συνεργασία και η κριτική σκέψη.</p> <p>Δράση 8: Δεξιότητες για τη ζωή</p> <p>Πέρα από την αγορά εργασίας, στόχος είναι να υποστηριχθεί η εκπαίδευση ενηλίκων για όλους — νέους και ενήλικες— σε θέματα όπως ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας, οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και ο οικονομικός γραμματισμός, ο γραμματισμός σε θέματα περιβάλλοντος και υγείας.</p>
<p>Εργαλεία και πρωτοβουλίες για την υποστήριξη των ατόμων στις διαδρομές διά βίου μάθησης</p>	<p>Δράση 9: Πρωτοβουλία για ατομικούς λογαριασμούς μάθησης</p> <p>Διερευνήστε εάν και πώς τα φορητά και ποιοτικά ελεγμένα δικαιώματα κατάρτισης θα μπορούσαν να συμβάλουν στην τόνωση της διά βίου μάθησης για όλους.</p> <p>Δράση 10: Ευρωπαϊκή προσέγγιση των μικροδιαπιστευτηρίων</p> <p>Τα μαθήματα κατάρτισης γίνονται συντομότερα και πιο στοχευμένα και συχνά είναι διαδικτυακά. Στόχος είναι η δημιουργία ευρωπαϊκών προτύπων που θα συμβάλουν στην αναγνώριση των αποτελεσμάτων αυτής της κατάρτισης.</p> <p>Δράση 11: Νέα πλατφόρμα Europass Η πλατφόρμα Europass προσφέρει διαδικτυακά εργαλεία και καθοδήγηση σχετικά με τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, προτείνει προσαρμοσμένες θέσεις εργασίας και ευκαιρίες μάθησης, παρέχει πληροφορίες σε άτομα που αναζητούν εργασία και διατίθεται σε 29 γλώσσες. www.europa.eu/europass.</p>

ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ
Ένα πλαίσιο για την απελευθέρωση επενδύσεων σε δεξιότητες	<p>Δράση 12: Βελτίωση του ευνοϊκού πλαισίου για την αποδέσμευση των επενδύσεων των κρατών μελών και των ιδιωτικών επενδύσεων σε δεξιότητες</p> <p>Βασικό στοιχείο του θεματολογίου δεξιοτήτων είναι ο πολύ ενισχυμένος προϋπολογισμός της ΕΕ που λειτουργεί ως καταλύτης για να ωθήσει τα κράτη μέλη και τους ιδιωτικούς φορείς να επενδύσουν σε δεξιότητες. Στόχος είναι να εργαστούμε για τη βελτίωση της διαφάνειας σχετικά με τις επενδύσεις σε δεξιότητες και να διερευνήσουμε νέους μηχανισμούς χρηματοδότησης, όπως ομόλογα κοινωνικού αντικτύπου, για την παροχή κινήτρων για επενδύσεις</p>

Το σχέδιο είναι η συνεργασία με όλα τα κράτη μέλη και η υλοποίηση του δικαιώματος στην κατάρτιση και τη διά βίου μάθηση, που κατοχυρώνεται στον [ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων](#). Η Επιτροπή καλεί όλους τους Ευρωπαίους που ζουν σε πόλεις ή απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές να επωφεληθούν.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι δεξιότητες είναι καίριας σημασίας για τη βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, την ανθεκτικότητα και τη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους. Οι επιχειρήσεις χρειάζονται εργαζομένους με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της πράσινης και της ψηφιακής μετάβασης και οι άνθρωποι πρέπει να είναι σε θέση να λαμβάνουν τη σωστή εκπαίδευση και κατάρτιση για να ευδοκμήσουν στη ζωή. Οι δεξιότητες αποτελούν απάντηση στην ανάγκη οι εταιρείες να παραμείνουν ανταγωνιστικές, διασφαλίζοντας παράλληλα την κοινωνική δικαιοσύνη για όλους.⁴

Έχοντας τις σωστές δεξιότητες σημαίνει να είστε σε θέση να παραμείνετε απασχολούμενοι και να κυριαρχήσετε στις μεταβάσεις εργασίας πιο εύκολα. Αυτό απαιτεί την παροχή ισότιμης πρόσβασης σε πρόσθετες ευκαιρίες αναβάθμισης των δεξιοτήτων για άτομα σε ολόκληρη την ΕΕ, ανεξαρτήτως φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεπιοθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού, συμπεριλαμβανομένων ενηλίκων με χαμηλά προσόντα/δεξιότητες και ατόμων που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Ομοίως, θα πρέπει να καλύπτονται όλα τα εδάφη, από τις μεγάλες πόλεις έως τις αγροτικές, παράκτιες ή απομακρυσμένες περιοχές σε ολόκληρη την ΕΕ.⁵

ΣΥΜΦΩΝΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Το [σύμφωνο δεξιοτήτων](#) είναι η πρώτη και τελευταία εξέλιξη της νέας πρωτοβουλίας «Θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη». Δρομολογήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2020 και αποτελεί πρόσκληση να ενώσουμε τις δυνάμεις μας για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και την επανειδίκευση των Ευρωπαίων.

Το σύμφωνο για τις δεξιότητες είναι ένα νέο μοντέλο δέσμευσης και διακυβέρνησης για τις δεξιότητες. Η βιομηχανία, οι εργοδότες του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, οι κοινωνικοί εταίροι, τα εμπορικά επιμελητήρια, οι πάροχοι εκπαίδευσης και κατάρτισης και οι οργανισμοί απασχόλησης θα κληθούν να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα και δράση. Ειδικότερα, θα δημιουργήσει εταιρικές σχέσεις μεγάλης κλίμακας, μεταξύ άλλων σε περιφερειακό επίπεδο, σε στρατηγικά βιομηχανικά οικοσυστήματα και τομείς προτεραιότητας που προσδιορίζονται στην Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία για την επίτευξη φιλόδοξων δεσμεύσεων.⁶

Συγκεκριμένα, καλεί δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς και οποιονδήποτε μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο σε αυτόν τον μετασχηματισμό του εργατικού δυναμικού. Το Σύμφωνο αποσκοπεί:

4 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

5 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

6 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

- Η προώθηση μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης για όλους
- Δημιουργία ισχυρών εταιρικών σχέσεων δεξιοτήτων
- Παρακολούθηση των αναγκών και των απαιτήσεων δεξιοτήτων
- Να εργαστούμε κατά των διακρίσεων, της ισότητας των φύλων και των ίσων ευκαιριών
- Κινητοποίηση πόρων και παροχή κινήτρων σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη ώστε να αναλάβουν πραγματική δράση για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και την επανειδίκευση του εργατικού δυναμικού

Επιπλέον, για να υποστηριχθεί η συνεργασία όλων αυτών των διαφορετικών συμμετεχόντων οργανισμών, το Σύμφωνο για τις Δεξιότητες θα προσφέρει ορισμένες ειδικές υπηρεσίες. Θα λειτουργεί ιδιαίτερα ως κόμβος δικτύωσης, κόμβος γνώσης και κόμβος καθοδήγησης και πόρων. Για λόγους σαφήνειας, αυτοί οι τρεις κόμβοι θα προσφέρουν υποστήριξη στην εξεύρεση εταίρων, διαδικτυακά σεμινάρια και σεμινάρια για πληροφορίες και καθοδήγηση για τον εντοπισμό ευκαιριών.⁷ Στο πλαίσιο του συμφώνου, η Επιτροπή θα προσφέρει ένα ενιαίο σημείο εισόδου σε επίπεδο ΕΕ, όπου όλοι θα μπορούν να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες σχετικά με τη χρηματοδότηση και τα προγράμματα της ΕΕ για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων σε ηλικία εργασίας. Με βάση το πιλοτικό πρόγραμμα του Cedefop για την ανάλυση μαζικών δεδομένων, θα δημιουργηθεί ένα μόνιμο διαδικτυακό εργαλείο όπου θα δημοσιεύονται πληροφορίες «σε πραγματικό χρόνο», ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η Επιτροπή θα διερευνήσει επίσης συμπράξεις για τη χρήση δεδομένων από ιδιωτικές πύλες εργασίας και εθνικές πληροφορίες για τις δεξιότητες.⁸

11 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

Εγγύηση δεξιοτήτων

Η Επιτροπή χαιρετίζει επίσης την πρωτοβουλία της εγγύησης δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η «εγγύηση δεξιοτήτων» αποτελεί βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση για την εκπαίδευση ενηλίκων και για τα άτομα χαμηλής ειδίκευσης. Όπως ορθώς αναφέρεται στην ανακοίνωση, «τα περισσότερα μέλη του εργατικού δυναμικού της Ευρώπης τις επόμενες δύο δεκαετίες είναι ήδη ενήλικες σήμερα», και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο είναι απολύτως αναγκαία η εστίαση στην εκπαίδευση ενηλίκων για την επανειδίκευση και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων.⁹

Στο πλαίσιο του θεματολογίου δεξιοτήτων, η Επιτροπή θα αναπτύξει ευρωπαϊκά πρότυπα για την ποιότητα και τη διαφάνεια των μικροδιαπιστευτηρίων, ώστε να είναι αξιόπιστα, να αναγνωρίζονται και να χρησιμοποιούνται σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να συνδυαστούν με τα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων και το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων. Ως ένας τρόπος να δώσουν μια αξιόπιστη και κατανοητή αξία στη σύντομη κατάρτιση, έχουν μεγάλες δυνατότητες να βοηθήσουν τους ανθρώπους να βελτιώσουν ή να αποκτήσουν νέες δεξιότητες καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και με την ευελιξία που χρειάζονται. Είναι επίσης χρήσιμα για τους τακτικούς φοιτητές και πτυχιούχους, ιδίως για την ανάπτυξη μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων που χρειάζονται οι σπουδαστές από όλους τους κλάδους για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία.¹⁰

7 <https://ied.eu/blog/new-skills-agenda-for-europe-2020/>

8 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

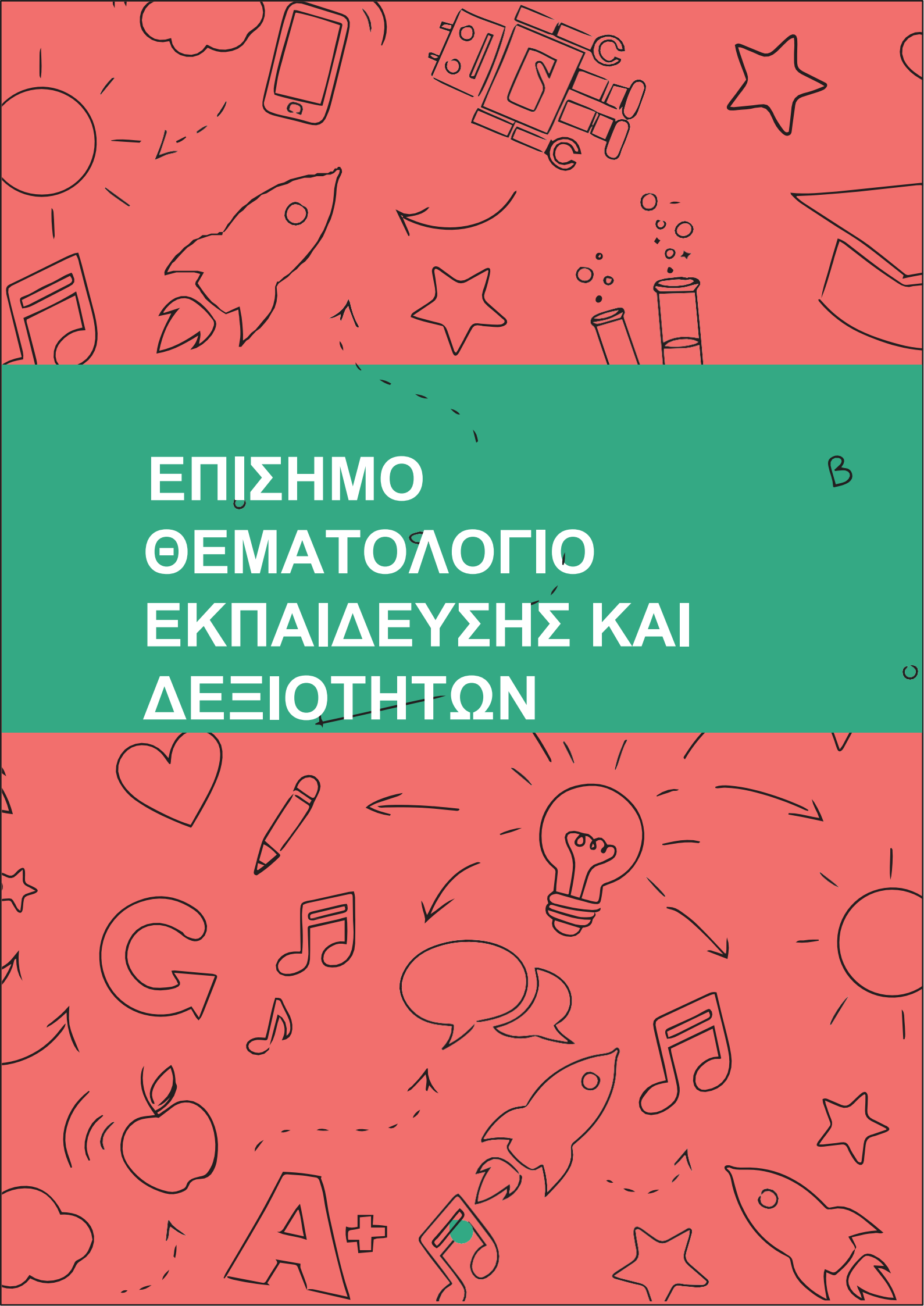
9 https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/EAEA_statement_skills-guarantee.pdf

Νέο Europass

Το Europass είναι το εργαλείο της ΕΕ για εργαζόμενους, άτομα που αναζητούν εργασία, εκπαιδευόμενους και εθελοντές για να σχεδιάσουν τη σταδιοδρομία τους και να αποκτήσουν πρόσβαση σε εργαλεία και πληροφορίες σχετικά με την εργασία και τη μάθηση στην Ευρώπη.

The new Europass platform offers a new, multilingual online e-Portfolio tool for people to record information on their skills, qualifications, and experiences, receive tailored suggestions of jobs (via EURES) and training and prepare and track job applications. Available in 29 languages the new platform also includes updated tools for designing CVs, cover letters and a personal library so that individuals can store all their information in a secure, online tool.¹¹

11 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197



ΕΠΙΣΗΜΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

B

A+

ΕΠΙΣΗΜΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και διά βίου μάθηση που αναπτύσσει βασικές ικανότητες και δεξιότητες. Οι βασικές ικανότητες και δεξιότητες είναι απαραίτητες από όλους για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά.¹² Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα των πρωτοβουλιών της ΕΕ.

Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές και διευθυντές σχολείων – πρωτοβουλίες¹³

Η Ευρωπαϊκή Ένωση εργάζεται για την ανανέωση των εκπαιδευτικών επαγγελματιών και για την παροχή σε όλους τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτές και τους διευθυντές σχολείων ευκαιριών αρχικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξέλιξης υψηλής ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτές και οι διευθυντές σχολείων διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους εκπαιδευόμενους. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, προσαρμόστηκαν γρήγορα στο κλείσιμο των σχολείων και στράφηκαν σε εξ αποστάσεως και μεικτές μορφές διδασκαλίας για να διασφαλίσουν ότι η αποτελεσματική μάθηση θα μπορούσε να συνεχιστεί.

Χωρίς τη συμμετοχή και τη δέσμευση αυτών των επαγγελματιών, καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν θα πετύχει. Διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών πρακτικών που παρέχουν στους εκπαιδευόμενους τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν στη βιώσιμη ψηφιακή οικονομία της Ευρώπης του μέλλοντος.¹⁴

Ψηφιακή εκπαίδευση: δωρεάν εργαλεία αυτο-αναστοχασμού

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων και επιδιώκει να ενισχύσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των πολιτών για την ψηφιακή μετάβαση.

Τα εργαλεία αναστοχασμού για τις ψηφιακές ικανότητες στην εκπαίδευση SELFIE (συμπεριλαμβανομένης της ενότητας MBE) και SELFIE για ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ τελούν υπό τη διαχείριση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και διατίθενται δωρεάν σε όλες τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ.¹⁵

ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ

Τι σημαίνει αρμοδιότητα;

Η λέξη «ικανότητα» σημαίνει ένα μείγμα γνώσεων, ικανοτήτων και ευθυνών: είστε «ικανοί» εάν είστε σε θέση να ενεργήσετε καλά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Το να είσαι ικανός δεν σημαίνει μόνο να γνωρίζεις κάτι ή να έχεις κάποιες έννοιες για ορισμένα θέματα, αλλά και να εφαρμόζεις τη γνώση σε ένα δεδομένο πλαίσιο και κατάσταση.

Η ικανότητα ορίζεται ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και ευθυνών χρήσιμων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες που συμβάλλουν στην προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη του ατόμου, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά, στην κοινωνική ένταξη και στην απασχόληση.

12 <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/school-education-initiatives/key-competences-and-basic-skills>

13 https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/index_en

14 <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/teachers-trainers-and-school-leaders/about-teachers-trainers-and-school-leaders>

15 <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about/self-reflection-tools>

Εισαγωγή στις 8 βασικές ικανότητες

Τον Δεκέμβριο του 2006, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο ενέκριναν τη σύσταση σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση.¹⁶ Η ιδέα πίσω από αυτή την πολιτική πρωτοβουλία ήταν η δημιουργία εκπαιδευτικών στρατηγικών για την οικοδόμηση και τη μέριμνα για μια ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση και για πολύ μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Οι βασικές ικανότητες ορίζονται ως βασικές δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που πρέπει να αποκτήσει και να αναπτύξει κάθε ευρωπαίος πολίτης κατά τη διάρκεια της ζωής του. (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006).

Οι βασικές ικανότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, διότι καθεμία από αυτές μπορεί να συμβάλει σε μια επιτυχημένη ζωή σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση. Έχουν την ικανότητα να παρουσιάζουν την ανάπτυξη σε μια τυποποιημένη δομή που μπορεί να αναγνωριστεί και να επικυρωθεί από τον έξω κόσμο.

8 Βασικές – Πίνακας ικανοτήτων για τη ρύθμιση δεξιοτήτων

Για να κατανοήσετε πλήρως την έννοια των Βασικών Ικανοτήτων που ορίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το απαραίτητο σύνολο δεξιοτήτων για την εκτέλεσή τους, μπορείτε να ελέγξετε τον ακόλουθο πίνακα Matrix:

Ικανότητα	Απόδοση δράσης	Σύνολο δεξιοτήτων
Communication in the mother tongue	1. Διατυπώστε σκέψεις και ιδέες αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας προφορικές, γραπτές και μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας σε διάφορες μορφές και πλαίσια. 2. Ακούστε αποτελεσματικά για να αποκωδικοποιήσετε νοήματα (γνώσεις, αξίες, στάσεις, προθέσεις). 3. Χρησιμοποιήστε την επικοινωνία για πολλαπλούς σκοπούς (για να ενημερώσετε, να καθοδηγήσετε, να παρακινήσετε και να πείσετε) και σε διαφορετικά περιβάλλοντα.	Σ1. Ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή απόψεων σε προφορική μορφή. Σ2. Ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή απόψεων σε γραπτή μορφή. Σ3. Ικανότητα έκφρασης εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή γνώμης σε προφορική μορφή. Σ4. Ικανότητα έκφρασης εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή απόψεων σε γραπτή μορφή. Ι05. Ικανότητα ερμηνείας του κόσμου και συσχέτισης με τους άλλους. Ι06. Ικανότητα αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε οποιαδήποτε κατάσταση.

16 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Ικανότητα	Απόδοση δράσης	Σύνολο δεξιοτήτων
Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες	<p>1. Αρθρώνουν σκέψεις και ιδέες αποτελεσματικά σε μια ξένη γλώσσα, σε ποικίλες μορφές και πλαίσια.</p> <p>2. Ακούστε αποτελεσματικά για να αποκωδικοποιήσετε νοήματα.</p> <p>3. Χρησιμοποιήστε την επικοινωνία για πολλαπλούς σκοπούς και σε ξένα περιβάλλοντα.</p>	<p>Σ1. Ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή απόψεων σε προφορική μορφή.</p> <p>Σ2. Ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή απόψεων σε γραπτή μορφή.</p> <p>Σ3. Ικανότητα έκφρασης εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή γνώμης σε προφορική μορφή.</p> <p>Σ4. Ικανότητα έκφρασης εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων ή απόψεων σε γραπτή μορφή.</p>
Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες	<p>1. Αρθρώνουν σκέψεις και ιδέες αποτελεσματικά σε μια ξένη γλώσσα, σε ποικίλες μορφές και πλαίσια.</p> <p>2. Ακούστε αποτελεσματικά για να αποκωδικοποιήσετε νοήματα.</p> <p>3. Χρησιμοποιήστε την επικοινωνία για πολλαπλούς σκοπούς και σε ξένα περιβάλλοντα.</p>	<p>Σ5. Ικανότητα ερμηνείας του κόσμου και συσχέτισης με τους άλλους.</p> <p>Σ6. Ικανότητα αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε οποιαδήποτε κατάσταση.</p> <p>Σ7. Γνώση λεξιλογίου, γραμματικής και γλώσσας.</p> <p>Σ8. Εκτίμηση της πολιτιστικής πολυμορφίας.</p> <p>Σ9. Ικανότητα χρήσης τεχνικής γλώσσας ανάλογα με τον τομέα εργασίας.</p>
Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία	<p>1. Επιδείξετε ικανότητα συλλογισμού με αριθμούς και άλλες μαθηματικές έννοιες.</p> <p>2. Επιδεικνύουν την ικανότητα αξιολόγησης επιστημονικών και αριθμητικές πληροφορίες με βάση τις πηγές τους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή τους.</p> <p>3. Επιδεικνύουν την ικανότητα αξιολόγησης επιστημονικών επιχειρημάτων βάσει αποδεικτικών στοιχείων και την κατάλληλη εφαρμογή συμπερασμάτων από τέτοια επιχειρήματα.</p>	<p>Σ1. Ικανότητα χρήσης κατασκευασμένης σκέψης για την επίλυση ενός προβλήματος σε κάθε κατάσταση.</p> <p>Σ2. Κατανόηση μαθηματικών όρων και εννοιών και γνώση εφαρμογής τους.</p> <p>Σ3. Γνώση βασικών αρχών του φυσικού κόσμου, επιστημονική Έννοιες, μέθοδοι και τεχνολογικές διαδικασίες</p> <p>Σ4. Αριθμητική (ικανότητα εκτέλεσης βασικών υπολογισμών)</p>

Ικανότητα	Απόδοση δράσης	Σύνολο δεξιοτήτων
Ψηφιακή ικανότητα	<p>1. Εφαρμόστε αποτελεσματικά την τεχνολογία: Η τεχνολογία ως εργαλείο για ερευνούν, οργανώνουν, αξιολογούν, και να επικοινωνούν πληροφορίες.</p> <p>2. Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, Επικοινωνία/Δικτύωση εργαλεία και μέσα κοινωνικής δικτύωσης κατάλληλη πρόσβαση, διαχειρίζομαι, ενσωματώνω, αξιολογώ, και δημιουργήστε πληροφορίες για να λειτουργήστε με επιτυχία σε ένα δεδομένο περιβάλλον.</p> <p>3. Θεμελιώδης κατανόηση των ηθικών και νομικών ζητημάτων γύρω από την πρόσβαση και χρήση των πληροφοριών Τεχνολογίες.</p>	<p>Σ1. Κριτική χρήση τεχνολογία πληροφοριών για εργασία</p> <p>Σ2. Βασικές δεξιότητες στις ΤΠΕ</p> <p>Σ3. Κατανοώντας το Ρόλος, ευκαιρίες και κίνδυνοι που σχετίζονται με τις ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή.</p> <p>Σ4. Δυνατότητα χρήσης και χειρισμός τεχνολογικών εργαλείων και μηχανές.</p>
Μαθαίνω πώς να μαθαίνω	<p>1. Επιδεικνύουν δέσμευση στη μάθηση ως δια βίου διαδικασία</p> <p>2. Να είστε αυτοκατευθυνόμενος μαθητής: προχωρήστε πέρα από τη βασική γνώση των δεξιοτήτων για να εξερευνήσετε και να επεκτείνετε τη δική σας μάθηση και ευκαιρίες για να αποκτήσετε εμπειρία.</p> <p>3. Επίδειξη πρωτοβουλίας για την προώθηση των επιπέδων δεξιοτήτων προς ένα επαγγελματικό επίπεδο.</p> <p>4. Σκεφτείτε κριτικά τις εμπειρίες του παρελθόντος προκειμένου να ενημερώσετε τη μελλοντική πρόοδο.</p>	<p>Σ1. Ικανότητα να επιδιώκουν και να επιμένουν σε διαφορετικά είδη μάθησης.</p> <p>Σ2. Εντοπισμός διαθέσιμων ευκαιριών.</p> <p>Σ3. Ικανότητα απόκτησης διαδικασίας και αφομοίωσης νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που απαιτούνται για τους στόχους σταδιοδρομίας.</p>

Ικανότητα	Απόδοση δράσης	Σύνολο δεξιοτήτων
Κοινωνικές και πολιτικές Αρμοδιότητες	<p>1. Αλληλεπιδράστε αποτελεσματικά με Άλλοι: Μάθετε πότε είναι κατάλληλο για ακρόαση και πότε να μιλήσει, να συμπεριφερθεί ένας αξιοσέβαστος, επαγγελματίας τρόπος.</p> <p>2. Ευελιξία και προσαρμοστικότητα: Προσαρμογή στις αλλαγές (έως ποικίλοι κοινωνικοί ρόλοι, εργασία αρμοδιότητες, χρονοδιαγράμματα, και πλαίσια, λειτουργούν αποτελεσματικά σε ένα κλίμα αλλαγής προτεραιότητες) και να είναι ευέλικτοι (να αντιδράσουν Για να ανατροφοδοτήσετε αποτελεσματικά, να είστε ανθεκτικό στο στρες, αντιμετωπίζει θετικά με μειονεκτήματα και κριτική, κατανοούν, διαπραγματεύονται και εξισορρόπηση διαφορετικών απόψεων και πεποιθήσεις για την επίτευξη λύσεων, ιδιαίτερα στην πολυπολιτισμική περιβάλλοντα).</p> <p>3. Συνεργαστείτε με άλλους άτομα: να είναι σε θέση να εργαστούν αποτελεσματικά και με σεβασμό με διαφορετικές ομάδες, να είναι ευέλικτες και πρόθυμοι να είναι χρήσιμοι στην κατασκευή αναγκαίοι συμβιβασμοί για Πετύχετε έναν κοινό στόχο.</p> <p>4. Επιλέξτε την κοινή ευθύνη στη συλλογική εργασία και την αξία τις επιμέρους συνεισφορές από κάθε μέλος της ομάδας.</p>	<p>Σ1. Ικανότητα αποτελεσματικής Αλληλεπίδραση με άλλα λαός</p> <p>Σ2. Ικανότητα προσαρμογής στο μεταβαλλόμενη κατάσταση, όντας ευέλικτη και εργασία υπό πίεση</p> <p>Σ3. Ικανότητα εργασίας αποτελεσματικά και συνεργαστείτε με άλλα μέλη της ομάδας</p>

Ικανότητα	Απόδοση δράσης	Σύνολο δεξιοτήτων
Πολιτιστική συνείδηση και έκφραση	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εργαστείτε αποτελεσματικά σε μια πολυεθνική ομάδα. 2. Να σέβονται και να γνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με ανθρώπους από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και πολιτιστικών υποβάθρων. 3. Να είστε ανεκτικοί και να ανταποκρίνεστε με ανοιχτό μυαλό σε διαφορετικές ιδέες και αξίες. 4. Αξιοποίηση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών για τη δημιουργία νέων ιδεών και την αύξηση τόσο της καινοτομίας όσο και της ποιότητας της εργασίας. 	<p>Σ1. Συνειδητοποίηση της τοπικής, εθνικής, ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς και της θέσης τους στον κόσμο</p> <p>Σ2. Βασικές γνώσεις σύγχρονου πολιτισμού Σ3. Κατανόηση της πολιτιστικής πολυμορφίας</p>
Αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εργαστείτε αποτελεσματικά σε μια πολυεθνική ομάδα. 2. Να σέβονται και να γνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με ανθρώπους από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και πολιτιστικών υποβάθρων. 3. Να είστε ανεκτικοί και να ανταποκρίνεστε με ανοιχτό μυαλό σε διαφορετικές ιδέες και αξίες. 4. Αξιοποίηση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών για τη δημιουργία νέων ιδεών και την αύξηση τόσο της καινοτομίας όσο και της ποιότητας της εργασίας. 	<p>Σ1. Ικανότητα μετατροπής της ιδέας σε δράση</p> <p>Σ2. Δημιουργικότητα/ καινοτομία</p> <p>Σ3. Ικανότητα σχεδιασμού και διαχείρισης εργασιών</p> <p>Σ4. Ανεξαρτησία</p> <p>Σ5. Κίνητρο</p> <p>Σ6. Αποφασιστικότητα</p>

Το 2017 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε διαβούλευση για την αναθεώρηση των παλαιών βασικών ικανοτήτων. Η Επιτροπή Παιδείας συζήτησε τις προτεινόμενες συστάσεις κατά τη διάρκεια της βουλγαρικής Προεδρίας και το Συμβούλιο Παιδείας έλαβε την τελική απόφαση στις 22 Μαΐου 2018. (Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, 2008, 2009, 2018).

Μπορείτε να δείτε τις τροποποιήσεις προσαρμογών μεταξύ αυτών των ετών στον ακόλουθο πίνακα:

NO	ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ 2006	ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ 2018 Συστάσεις του Συμβουλίου¹⁷
1	Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα	Ικανότητα γραμματισμού
2	Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες	Πολυγλωσσική ικανότητα
3	Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία	Μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στην επιστήμη, την τεχνολογία και τη μηχανική
4	Ψηφιακή ικανότητα	Ψηφιακή ικανότητα
5	Μαθαίνω πώς να μαθαίνω	Προσωπική, κοινωνική και μαθησιακή ικανότητα
6	Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη	Ικανότητα ιθαγένειας
7	Αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας	Επιχειρηματική ικανότητα
8	Πολιτιστική συνείδηση και έκφραση	Ικανότητα πολιτιστικής συνείδησης και έκφρασης

17 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)



ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ



ΘΕΩΡΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΜΕΛΕΤΗΤΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο David Kolb και η Alice Kolb έχτισαν τη θεωρία της βιωματικής μάθησης πάνω στο πολύτιμο έργο των ακόλουθων επιστημόνων:

- William James
- Kurt Lewin
- Carl Rogers
- Carl Jung
- John Dewey
- Jean Piaget
- Lev Vygotsky
- Paulo Freire
- Mary Parker Follett

Alice Y. KOLB

Η Alice Kolb είναι Πρόεδρος του Experience-Based Learning Systems (EBLS), ενός οργανισμού έρευνας και ανάπτυξης αφιερωμένου στην έρευνα και την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης σε οργανισμούς παγκοσμίως. Το EBLS έχει αναπτύξει πολλές βιωματικές ασκήσεις και εργαλεία αυτοαξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένου του τελευταίου καταλόγου στυλ μάθησης Kolb 4.0. Το ερευνητικό πρόγραμμα EBLS για τη Θεωρία της Βιωματικής Μάθησης συνεχίζεται σε συνεργασία με ένα διεθνές δίκτυο ερευνητών, επαγγελματιών και συνεργατών μάθησης.

Ως Πρόεδρος του EBLS, διευκολύνει πρωτοβουλίες έρευνας και πρακτικής του διεθνούς δικτύου. Ήταν συν-δημιουργός του Kolb Learning Style Inventory 4.0 και ήταν η επικεφαλής της ομάδας που ανέπτυξε το Kolb Educator Role Profile, έναν κατάλογο που σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αρχές βιωματικής μάθησης στην εργασία τους.

Γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Βραζιλία και πήγε στην Ιαπωνία όπου έλαβε το πτυχίο της στις Ιαπωνικές Σπουδές από το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Τόκιο και μεταπτυχιακό και διδακτορικό στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού από το Πανεπιστήμιο Hitotsubashi. Έλαβε MS στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού από το Cleveland State University και το διδακτορικό της από το Case Western Reserve University στην Οργανωτική Συμπεριφορά, όπου ήταν Επίκουρη Καθηγήτρια στο Weatherhead School of Management. Μιλάει άπταιστα πορτογαλικά, ισπανικά, ιαπωνικά και αγγλικά.

Η ερευνητική της εστίαση στη δημιουργία χώρων μάθησης που ευνοούν τη βαθιά μάθηση οδήγησε στην εργασία της "Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education" που δημοσιεύθηκε στο Academy of Management Learning and Education και στο "Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning space", που δημοσιεύθηκε στο Journal of Organizational Change Management. Πρόσφατα δημοσίευσε ένα βιβλίο με τίτλο Becoming an Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning με τον David Kolb. Αυτή και ο David έλαβαν το 2008 το βραβείο "Educational Pioneers of the Year Award" από την National Society for Experiential Education.

David A. KOLB

Kolb είναι ο Πρόεδρος του Experience Based Learning Systems (EBLS), ενός οργανισμού που ίδρυσε το 1981 για να προωθήσει την έρευνα και την πρακτική στη βιωματική μάθηση. Το EBLS έχει αναπτύξει πολλές βιωματικές ασκήσεις και εργαλεία αυτοαξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένου του τελευταίου Kolb Learning Style Inventory 4.0 και του Kolb Educator Role Profile, ενός καταλόγου που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αρχές βιωματικής μάθησης στην εργασία τους. Το πρόγραμμα έρευνας EBLS για τη Θεωρία της Βιωματικής Μάθησης συνεχίζεται με ένα διεθνές δίκτυο ερευνητών, επαγγελματιών και μαθησιακών εταιρών.

Έλαβε το πτυχίο του στην ψυχολογία, τη φιλοσοφία και τη θρησκεία στο Knox College και το διδακτορικό του στην Κοινωνική Ψυχολογία από το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ. Διετέλεσε καθηγητής οργανωτικής συμπεριφοράς και διοίκησης στο MIT Sloan School of Management και στο Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, όπου σήμερα είναι Ομότιμος Καθηγητής Οργανωσιακής Συμπεριφοράς.

Είναι περισσότερο γνωστός για την έρευνά του σχετικά με τη βιωματική μάθηση και τα στυλ μάθησης που περιγράφονται στη νέα δεύτερη έκδοση του *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Άλλα βιβλία περιλαμβάνουν: *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*, *How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life*, *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*, *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning* και *Organizational Behavior: An Experiential Approach*. Επιπλέον, έχει συγγράψει πολλά άρθρα σε περιοδικά και κεφάλαια βιβλίων σχετικά με τη βιωματική μάθηση που διατίθενται στο www.learningfromexperience.com Ο David έχει λάβει πολλά ερευνητικά βραβεία και τέσσερα τιμητικά πτυχία που αναγνωρίζουν τη συμβολή του στη βιωματική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Kolb βάσισε τη θεωρία του σε έξι βασικές προτάσεις:

- 1.** Η μάθηση γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως διαδικασία, όχι από την άποψη των αποτελεσμάτων. Αν και χαρακτηρίζεται από ορόσημα γνώσης, η μάθηση δεν τελειώνει σε ένα αποτέλεσμα, ούτε αποδεικνύεται πάντα στην απόδοση. Αντίθετα, η μάθηση συμβαίνει μέσω της πορείας συνδεδεμένων εμπειριών στις οποίες η γνώση τροποποιείται και ανασχηματίζεται. Για να βελτιωθεί η μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η πρωταρχική εστίαση θα πρέπει να είναι η συμμετοχή των μαθητών σε μια διαδικασία που ενισχύει καλύτερα τη μάθησή τους - μια διαδικασία που περιλαμβάνει ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών προσπαθειών τους. "... Η εκπαίδευση πρέπει να νοείται ως μια συνεχής ανασυγκρότηση της εμπειρίας: ... Η διαδικασία και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι ένα και το αυτό πράγμα».
- 2.** Όλη η μάθηση είναι επαναμάθηση. Η μάθηση διευκολύνεται καλύτερα από μια διαδικασία που αντλεί τις πεποιθήσεις και τις ιδέες των μαθητών σχετικά με ένα θέμα, ώστε να μπορούν να εξεταστούν, να δοκιμαστούν και να ενσωματωθούν με νέες, πιο εκλεπτυσμένες ιδέες. Ο Πιαζέ ονόμασε αυτή την πρόταση *κονστρουκτιβισμό* – τα άτομα κατασκευάζουν τη γνώση τους για τον κόσμο με βάση την εμπειρία τους και μαθαίνουν από εμπειρίες που τους οδηγούν να συνειδητοποιήσουν πώς οι νέες πληροφορίες συγκρούονται με την προηγούμενη εμπειρία και πεποιθήσή τους.

Η μάθηση απαιτεί την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ διαλεκτικά αντίθετων τρόπων προσαρμογής στον κόσμο. Οι συγκρούσεις, οι διαφορές και οι διαφωνίες είναι αυτά που οδηγούν τη διαδικασία μάθησης. Αυτές οι εντάσεις επιλύονται σε επαναλήψεις κίνησης εμπρός και πίσω μεταξύ αντιτιθέμενων τρόπων αντανάκλασης και δράσης, συναισθήματος και σκέψης.

3. Η μάθηση είναι μια ολιστική διαδικασία προσαρμογής στον κόσμο. Η μάθηση δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της γνώσης, αλλά περιλαμβάνει την ολοκληρωμένη λειτουργία του συνολικού ατόμου - σκέψη, συναίσθημα, αντίληψη και συμπεριφορά. Περιλαμβάνει άλλα εξειδικευμένα μοντέλα προσαρμογής από την επιστημονική μέθοδο στην επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργικότητα.

4. Η μάθηση προκύπτει από συνεργικές συναλλαγές μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους όρους του Piaget, η μάθηση συμβαίνει μέσω της εξισορρόπησης των διαλεκτικών διαδικασιών αφομοίωσης νέων εμπειριών σε υπάρχουσες έννοιες και προσαρμογής των υφιστάμενων εννοιών σε νέες εμπειρίες. Ακολουθώντας τη διάσημη φόρμουλα του Lewin ότι η συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντος, η ELT υποστηρίζει ότι η μάθηση επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του μαθητή και του μαθησιακού χώρου.

5. Η μάθηση είναι η διαδικασία δημιουργίας γνώσης. Στην ELT, η γνώση θεωρείται ως η συναλλαγή μεταξύ δύο μορφών γνώσης: της κοινωνικής γνώσης, η οποία συν-κατασκευάζεται σε ένα κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, και της προσωπικής γνώσης, της υποκειμενικής εμπειρίας του εκπαιδευόμενου. Αυτή η εννοιολόγηση της γνώσης έρχεται σε αντίθεση με εκείνη του μοντέλου «μετάδοσης» της εκπαίδευσης στο οποίο προϋπάρχουσες, σταθερές ιδέες μεταδίδονται στον μαθητή.

ΘΕΩΡΙΑ

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης βασίζεται στα έργα των κυρίαρχων επιστημόνων του 20ού αιώνα, όπως ο Dewey που χρησιμοποιεί την εμπειρία ως βάση μάθησης, ο Lewin που τονίζει τη σημασία της ατομικής αποτελεσματικότητας στη μαθησιακή διαδικασία και ο Piaget που δεν βλέπει τη νοημοσύνη μόνο ως έμφυτο χαρακτηριστικό αλλά την χαρακτηρίζει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων και περιβάλλοντος.

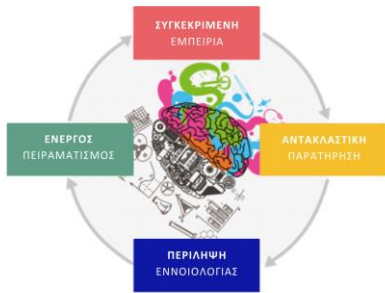
Η βιωματική μάθηση είναι μια ολιστική προσέγγιση που καλύπτει και τις τέσσερις διαστάσεις της μάθησης (συναίσθημα, αναστοχασμός, σκέψη, δράση).

Ο David A. Kolb, ιδρυτής της θεωρίας της βιωματικής μάθησης, ορίζει τη μάθηση ως μια διαδικασία στην οποία «η εμπειρία μετατρέπεται σε γνώση».

Από την εμπειρία στη γνώση

Όλοι μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας. Αυτή η διαδικασία μάθησης, η οποία ξεκίνησε στη βρεφική ηλικία και στη συνέχεια στην παιδική ηλικία, συνεχίζεται στην πραγματικότητα στη νεολαία και την ενήλικη ζωή μας. Προσπαθούμε να διευρύνουμε τα όριά μας, να αποκτήσουμε νέες δεξιότητες και να ξεπεράσουμε τις προκλήσεις μας. Κάθε εμπειρία μας δίνει μια εμπειρία. Αναλογιζόμαστε αυτή την εμπειρία, την αναλύουμε και παρατηρούμε τη δική μας εμπειρία και τις εμπειρίες των άλλων. Αυτές οι αναλύσεις και παρατηρήσεις μας δίνουν νέες ιδέες και ιδέες. Αυτό υλοποιεί νέες ιδέες και φυσικά έχουμε μια νέα εμπειρία από αυτήν την εφαρμογή. Αυτός ο κύκλος, που είναι η φυσική διαδικασία μάθησης του ανθρώπου, ενσωματώνεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες από τους κορυφαίους επιστήμονες του 20ου αιώνα.

ΚΥΚΛΟΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ



Η βιωματική θεωρία μάθησης είναι μια δυναμική άποψη της μάθησης που βασίζεται σε έναν κύκλο μάθησης που οδηγείται από την επίλυση της διπλής διαλεκτικής της δράσης / αναστοχασμού και της εμπειρίας / αφαίρεσης. Η μάθηση ορίζεται ως «η διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Η γνώση προκύπτει από το συνδυασμό της σύλληψης και της μεταμόρφωσης της εμπειρίας». Η κατανόηση της εμπειρίας αναφέρεται στη διαδικασία λήψης πληροφοριών και ο μετασχηματισμός της εμπειρίας είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν και ενεργούν με βάση αυτές τις πληροφορίες.

Το Μοντέλο Βιωματικής Θεωρίας Μάθησης απεικονίζει δύο διαλεκτικά σχετιζόμενους τρόπους συλληπτικής εμπειρίας:

Συγκεκριμένη εμπειρία και αφηρημένη εννοιολόγηση

Δύο διαλεκτικά συνδεδεμένοι τρόποι μετασχηματιστικής εμπειρίας:

Αντανακλαστική παρατήρηση και ενεργός πειραματισμός

Η μάθηση προκύπτει από την επίλυση της δημιουργικής έντασης μεταξύ αυτών των τεσσάρων τρόπων μάθησης. Αυτή η διαδικασία απεικονίζεται ως ένας εξιδανικευμένος κύκλος μάθησης όπου ο μαθητής «αγγίζει όλες τις βάσεις» - βιώνει, αντανακλά, σκέφτεται και ενεργεί - σε μια αναδρομική διαδικασία που είναι ευαίσθητη στη μαθησιακή κατάσταση και σε αυτό που μαθαίνεται. Οι άμεσες ή συγκεκριμένες εμπειρίες αποτελούν τη βάση για παρατηρήσεις και προβληματισμούς. Αυτοί οι στοχασμοί αφομοιώνονται και αποσπάζονται σε αφηρημένες έννοιες από τις οποίες μπορούν να εξαχθούν νέες συνέπειες για δράση. Αυτές οι επιπτώσεις μπορούν να δοκιμαστούν ενεργά και να χρησιμεύσουν ως οδηγοί για τη δημιουργία νέων εμπειριών.

KOLB ΣΤΥΛ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το στυλ μάθησης περιγράφει τους μοναδικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα περνούν σπειροειδώς μέσα από τον κύκλο μάθησης με βάση την προτίμησή τους για τους τέσσερις διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Λόγω της γενετικής σύνθεσης του ατόμου, των ιδιαίτερων εμπειριών ζωής και των απαιτήσεων του παρόντος περιβάλλοντος, αναπτύσσεται ένας προτιμώμενος τρόπος επιλογής μεταξύ αυτών των τεσσάρων τρόπων μάθησης.

Νέα 9 στυλ μάθησης

Δεδομένα από εμπειρικές και κλινικές μελέτες κατά τη διάρκεια των ετών έχουν δείξει ότι οι αρχικοί τέσσερις τύποι στυλ μάθησης - Φιλοξενώντας,



Αφομοίωση, σύγκλιση και απόκλιση - μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω σε μια τυπολογία εννέα στυλ που καθορίζει καλύτερα τα μοναδικά πρότυπα των ατομικών στυλ μάθησης και μειώνει τις συγχύσεις που εισάγονται από οριακές περιπτώσεις στην παλιά τυπολογία τεσσάρων στυλ.

Με σχόλια από τους χρήστες, ο Kolb άρχισε για πρώτη φορά να παρατηρεί ένα πέμπτο στυλ "εξισορρόπησης" που περιγράφει τους χρήστες που βαθμολογήθηκαν στο κέντρο του πλέγματος στυλ μάθησης.

Το νέο KLSI (Kolb Learning Style Inventory) 4.0 εισάγει αυτούς τους εννέα τύπους στυλ μετακινώντας από ανάλυση 4 ρixel σε 9 ρixel των τύπων στυλ εκμάθησης. Οι τύποι στυλ μάθησης μπορούν να ταξινομηθούν συστηματικά σε έναν δισδιάστατο χώρο μάθησης που ορίζεται από την Αφηρημένη Εννοιολόγηση-Συγκεκριμένη Εμπειρία και τον Ενεργό Πειραματισμό-Αντανακλαστική Παρατήρηση.

Αυτός ο χώρος, συμπεριλαμβανομένης μιας περιγραφής του χαρακτηριστικού σχήματος χαρταετού κάθε στυλ, απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα:



Το στυλ έναρξη χαρακτηρίζεται αριό την ικανότητα ανάληψη δράση για την αντιμετώπιση ερειριών και καταστάσεων. Περιλαμβάνει ενεργό πειραματισμό και συγκεκριμένη εμπειρία.

Οι άνθρωποι του στυλ μύησης: Ευδοκιμούν σε δυναμικούς χώρους μάθησης όπου μπορούν να συνεργαστούν με άλλους για να ολοκληρώσουν εργασίες, να θέσουν στόχους και να δοκιμάσουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την ολοκλήρωση ενός έργου. Προτιμούν τους δασκάλους που αναλαμβάνουν το ρόλο του προπονητή ή του μέντορα για να τους βοηθήσουν να μάθουν από τις εμπειρίες της ζωής τους.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Δέσμευση σε στόχους
- Αναζητώντας νέες ευκαιρίες
- Επηρεάζοντας και καθοδηγώντας άλλους

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Έλεγχος της παρόρμησης για δράση
- Ακούγοντας τις απόψεις των άλλων
- Ανυπομονησία



Το στυλ εμπειρίας χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να βρίσκει νόημα από τη βαθιά συμμετοχή στην εμπειρία. Βασίζεται σε συγκεκριμένη εμπειρία, ενώ εξισορροπεί τον ενεργό πειραματισμό και την αντανακλαστική παρατήρηση.

Οι άνθρωποι του στυλ εμπειρίας: Προτιμούν χώρους μάθησης πλούσιους σε αλληλεπιδράσεις και συνεχή επικοινωνία με τους φίλους και τους συναδέλφους τους. Ενώ μπορεί να απολαμβάνουν να εργάζονται σε ομάδες, χρειάζονται επίσης χρόνο για να εργαστούν μόνοι τους για να κάνουν τα πράγματα. Είναι απαραίτητο

ότι λαμβάνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδό τους στην εργασία και την προσωπική ζωή. Είναι σημαντικό να έχουν προσωπική σχέση με τον δάσκαλό τους.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Χτίζοντας βαθιές προσωπικές σχέσεις
- Ισχυρή διαίσθηση επικεντρωμένη στον προβληματισμό και τη δράση
- Ανοιχτό σε νέες εμπειρίες

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Κατανόηση της θεωρίας
- Συστηματικός σχεδιασμός
- Αξιολόγηση

Imagining



Το στυλ Imagining χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να φαντάζεται κανείς δυνατότητες παρατηρώντας και αντανακλώντας εμπειρίες. Συνδυάζει τα βήματα μάθησης της συγκεκριμένης εμπειρίας και της αναστοχαστικής παρατήρησης.

Οι άνθρωποι στυλ φαντασίας: Τους αρέσει να εργάζονται σε ομάδες όπου υπάρχει μια ανοιχτή και ελεύθερη συνομιλία όπου μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες, να ακούσουν με ανοιχτό μυαλό και να λάβουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση. Μπορεί να απολαμβάνουν καταστάσεις που απαιτούν δημιουργώντας ένα ευρύ φάσμα ιδεών, όπως συνεδρίες καταιγισμού ιδεών. Τους αρέσουν οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ρόλο διευκόλυνσης και είναι ευαίσθητοι και δημιουργικοί.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και των αξιών των ανθρώπων
- Ακούγοντας με ανοιχτό μυαλό
- Φανταζόμαστε τις συνέπειες διαφορετικών καταστάσεων

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Λήψη αποφάσεων
- Ανάλυση ηγεσίας
- Έγκαιρη δράση

Reflecting



Το στυλ αντανάκλασης χαρακτηρίζεται από την ικανότητα σύνδεσης εμπειριών και ιδεών μέσω συνεχούς προβληματισμού. Βασίζεται στην αντανακλαστική παρατήρηση ενώ εξισορροπεί τη συγκεκριμένη εμπειρία και την αφηρημένη εννοιολόγηση.

Οι άνθρωποι του στυλ αντανάκλασης: Ευδοκιμούν σε χώρους μάθησης πλούσιους σε διάλογο και συζητήσεις, αλλά είναι επίσης άνετοι να μαθαίνουν από διαλέξεις, ανεξάρτητα έργα και από αναγνώσεις.

Λόγω της προτίμησής τους για βαθύ προβληματισμό, μπορεί επίσης να χρειαστούν χρόνο για να προβληματιστούν και να κατανοήσουν την εμπειρία τους μόνοι τους. Εκτιμούν τους εκπαιδευτικούς που παρέχουν ευκαιρίες για ατομικό και ομαδικό προβληματισμό και είναι ανοιχτοί στη διερεύνηση ιδεών.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Κατανόηση της άποψης των άλλων
- Βλέποντας "Τι συμβαίνει" στην κατάσταση
- Μετατρέποντας τη διαίσθηση σε ρητές εξηγήσεις
- Συλλογή πληροφοριών

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Έναρξη δράσης
- Μηρυκασμός
- Μιλώντας σε ομάδες

Analyzing



Το στυλ ανάλυσης χαρακτηρίζεται από την ικανότητα ενσωμάτωσης και συστηματοποίησης ιδεών μέσω του προβληματισμού. Συνδυάζει την αναστοχαστική παρατήρηση και την αφηρημένη εννοιολόγηση.

Οι άνθρωποι στυλ ανάλυσης: Ευδοκιμούν σε χώρους μάθησης όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να αναπτύξουν τις αναλυτικές και εννοιολογικές δεξιότητές τους. Μπορεί να προτιμούν διαλέξεις, αναγνώσεις, εξερεύνηση αναλυτικών μοντέλων και να έχουν χρόνο να σκεφτούν τα πράγματα. Θα προτιμούσαν να εργάζονται μόνοι τους παρά σε ομάδες. Προτιμούν δασκάλους που

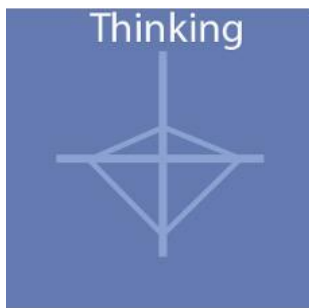
μοντελοποιούν τη διαδικασία σκέψης και ανάλυσής τους στις διαλέξεις και τις αλληλεπιδράσεις τους μαζί τους.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Οργάνωση πληροφοριών
- Όντας λογικοί και ορθολογικοί
- Δημιουργία εννοιολογικών μοντέλων

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Ανάλυση κινδύνων
- Κοινωνικοποίηση με άλλους
- Αντιμετώπιση της έλλειψης δομής



Ο **τρόπος σκέψης** χαρακτηρίζεται από την ικανότητα πειθαρχημένης συμμετοχής στην αφηρημένη και λογική συλλογιστική. Βασίζεται στην αφηρημένη εννοιολόγηση, ενώ εξισορροπεί τον ενεργό πειραματισμό και την αναστοχαστική παρατήρηση.

Οι άνθρωποι του τρόπου σκέψης: Μπορούν να μάθουν καλύτερα σε καλά δομημένους χώρους μάθησης με σαφείς κατευθύνσεις και μαθησιακές ατζέντες. Ευδοκιμούν επίσης σε περιβάλλοντα όπου μπορούν να σχεδιάσουν ή να διεξάγουν πειράματα ή να χειρίζονται δεδομένα. Μπορεί να προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους και χρειάζονται χρόνο για να σκεφτούν τα πράγματα. Η εμπειρία ενός εκπαιδευτικού στον τομέα του είναι πρωταρχικής σημασίας για αυτούς.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Λογική ανάλυση
- Ορθολογική λήψη αποφάσεων
- Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Δουλεύοντας με ανθρώπους
- Διατηρώντας ανοιχτό μυαλό σχετικά με τις ιδέες
- «Χαμένος στις σκέψεις του»



Το **στυλ απόφασης** χαρακτηρίζεται από την ικανότητα χρήσης θεωριών και μοντέλων για να αποφασίσει για λύσεις προβλημάτων και πορείες δράσης. Συνδυάζει αφηρημένη σύλληψη και ενεργό πειραματισμό.

Οι άνθρωποι του στυλ απόφασης: Μπορούν να μάθουν καλύτερα σε χώρους μάθησης όπου μπορούν να πειραματιστούν με νέες ιδέες, προσομοιώσεις, εργαστηριακές εργασίες και πρακτικές εφαρμογές. Προτιμούν εκπαιδευτικούς που θέτουν σαφή πρότυπα

και στόχους και αξιολογούν προβλήματα και ερωτήσεις που έχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Επίλυση προβλημάτων
- Αξιολόγηση ιδεών και λύσεων
- Καθορισμός στόχων
- Λήψη αποφάσεων

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Σκέψη "έξω από το κουτί"
- Ευαισθησία στα συναισθήματα των ανθρώπων
- Αντιμετώπιση της ασάφειας



Το **στυλ υποκριτικής** χαρακτηρίζεται από ένα ισχυρό κίνητρο για δράση που κατευθύνεται από στόχους που ενσωματώνει άνθρωποι και καθήκοντα. Βασίζεται στον ενεργό πειραματισμό, ενώ εξισορροπεί τη συγκεκριμένη εμπειρία και την αφηρημένη εννοιολόγηση.

Οι άνθρωποι του στυλ υποκριτικής: Μαθαίνουν καλύτερα μαθαίνοντας στη δουλειά μέσω συζητήσεων με συναδέλφους και εργασίας σε ομάδες. Προτιμούν δασκάλους με πρακτική, πραγματική εμπειρία που μπορούν να μιμηθούν.

Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Συνδυάζοντας τεχνικές γνώσεις και τις προσωπικές σχέσεις
- Εστίαση στην ολοκλήρωση των εργασιών
- Ηγετικές ομάδες εργασίας

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Αφιερώνοντας χρόνο για να αντικατοπτρίσετε
- Επίλυση του σωστού προβλήματος
- Συλλογή και ανάλυση πληροφοριών



Ο στυλ εξισορρόπησης χαρακτηρίζεται από την ικανότητα εφαρμογής, σταθμίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της της έναντι της αντανάκλασης και της εμπειρίας έναντι της σκέψης. Προσροπεί τη συγκεκριμένη εμπειρία, την αφηρημένη σύλληψη, τον ό πειραματισμό και την αντανάκλαστική παρατήρηση.

Άνθρωποι του στυλ εξισορρόπησης: **Τείνουν** να είναι πιο ικανοποιημένοι σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τους τέσσερις τρόπους μάθησης: μάθηση από διαλέξεις, ομάδες συζήτησης, καταιγισμό ιδεών συνεδρίες, εργαστήρια και μάθηση στην εργασία. Επειδή είναι σε θέση να προσαρμοστούν στα διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, μπορούν να μάθουν από εκπαιδευτικούς με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις.

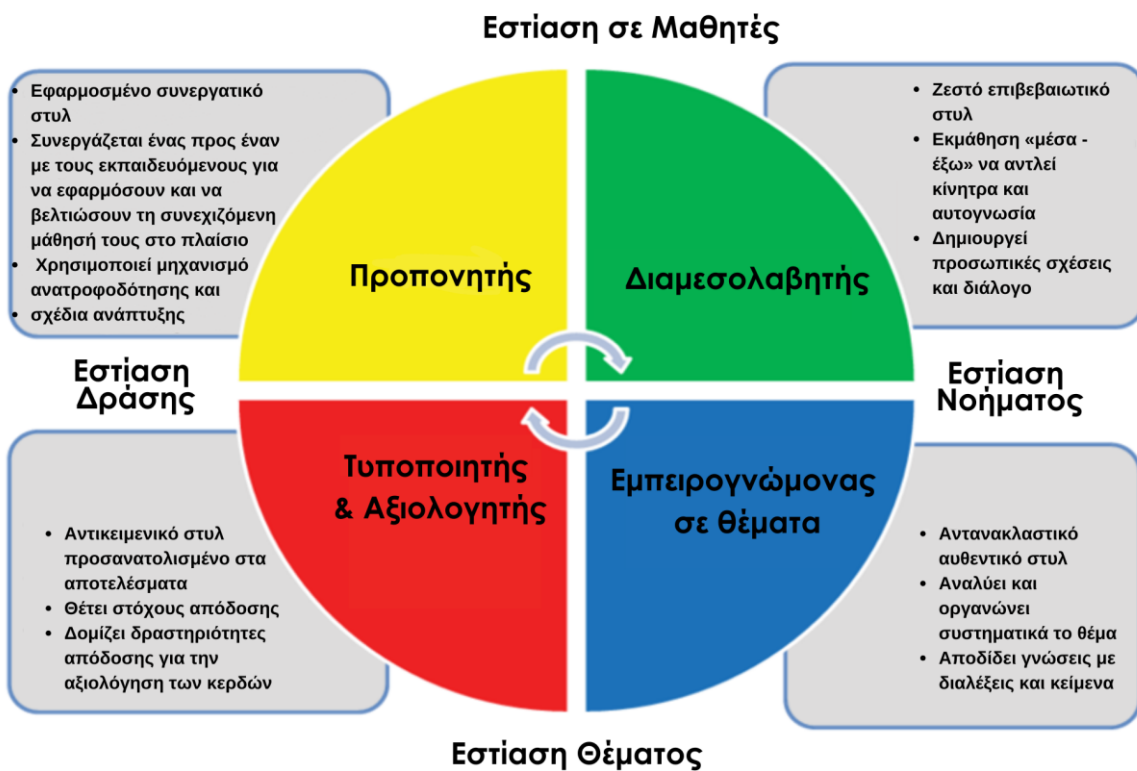
Μαθησιακά Πλεονεκτήματα:

- Ευελιξία στη μετακίνηση στον κύκλο μάθησης
- Ικανότητα εργασίας με διαφορετικές ομάδες ανθρώπων
- Πληροφορίες δημιουργικού

Μαθησιακές Προκλήσεις:

- Αναποφασιστικότητα
- «Πολυτεχνίτης κι ερημοσπίτης».
- Σταθερή δέσμευση

KOLB ΠΡΟΦΙΛ ΡΟΛΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ



Το να είσαι εκπαιδευτικός είναι το πιο ικανοποιητικό και συναρπαστικό πράγμα για έναν άνθρωπο. Η ενθάρρυνση της μάθησης και της ανάπτυξης ενός ατόμου είναι ένα σύνθετο έργο που απαιτεί προσοχή σε μια σειρά σύνθετων προκλήσεων (τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, τη γνώση του θέματος, το βαθύτερο νόημα και τον αντίκτυπο της γνώσης και την πρακτική εφαρμογή των δυσκολιών στη φοιτητική ζωή). Ως δάσκαλοι, εκπαιδευτές, προπονητές, ηγέτες και γονείς, συχνά βρισκόμαστε αντιμέτωποι με αυτές τις εκπαιδευτικές προκλήσεις.

Το Kolb Educator Role Profile (KERP) παρέχει ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση της προτιμώμενης προσέγγισής μας για την εκπαίδευση άλλων και τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς μας στη βοήθεια

Άλλοι μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Βασίζεται σε μια ολιστική τυπολογία των ρόλων των εκπαιδευτικών που προέρχεται από τη Θεωρία της Βιωματικής Μάθησης.

Η διδασκαλία γύρω από τον κύκλο μάθησης και τα διαφορετικά στυλ μάθησης φέρνει μαζί της την ανάγκη αναδιάταξης του ρόλου που κατέχει το άτομο έναντι των μαθητών. Το Προφίλ Εκπαιδευτικού Ρόλου δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτές να κατανοήσουν τον προτιμώμενο διδακτικό ρόλο και να σχεδιάσουν πώς μπορούν να προσαρμοστούν στη διδασκαλία γύρω από τον κύκλο μάθησης. Τα Προφίλ Εκπαιδευτικών Ρόλων αναδύονται ως ένας συνδυασμός προτιμήσεων διδακτικού ρόλου, πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτιμώμενου στυλ διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο εκπαιδευτικός τους ρόλος δεν περιορίζεται σε άτομα που συμμετέχουν στην επίσημη διδασκαλία στην τάξη.

Αυτό το πλαίσιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλα τα άτομα που έχουν διδακτικό ρόλο σε κάθε στάδιο της ζωής, όπως ηγέτες, προπονητές, γονείς και φίλους.

Ο διδακτικός ρόλος είναι ένα σύνολο προγραμματισμένων συμπεριφορών ως απάντηση στο μαθησιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και των μαθησιακών απαιτήσεων. Κάθε διδακτικός ρόλος ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν με απaráμιλλο τρόπο χρησιμοποιώντας μια εμπειρία και έναν τρόπο αλλαγής της εμπειρίας. Στο ρόλο του διαμεσολαβητή, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν συγκεκριμένη εμπειρία και στοχαστική παρατήρηση για να βοηθήσουν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή και να προβληματιστούν για τις δικές τους εμπειρίες. Οι ειδικοί του θέματος χρησιμοποιούν μεθόδους αντανάκλαστικής παρατήρησης και αφηρημένης εννοιολόγησης για να βοηθήσουν τους μαθητές να συνδέσουν την αντανάκλαση και να τη συνδέσουν με τη βάση γνώσεων. Οι μαθητές μπορούν να παρέχουν μοντέλα ή θεωρίες που θα χρησιμοποιηθούν σε μεταγενέστερη ανάλυση. Ο τυπικός καθοριστικός και αξιολογητικός ρόλος χρησιμοποιεί αφηρημένη εννοιολόγηση και ενεργή πρακτική για να βοηθήσει τους μαθητές να εφαρμόσουν τη γνώση στους στόχους απόδοσης. Σε αυτό το ρόλο, οι εκπαιδευτές παρέχουν τακτική ανατροφοδότηση παρακολουθώντας στενά την απόδοση των μαθητών σύμφωνα με τα πρότυπα που θέτουν. Τέλος, οι εκπαιδευτές, οι οποίοι υιοθετούν τον ρόλο του coaching, χρησιμοποιούν συγκεκριμένη εμπειρία και ενεργή πρακτική για να κινητοποιήσουν τους μαθητές ατομικά προς ουσιαστικούς στόχους. Αυτοί οι ρόλοι μπορούν να εκφραστούν στο πρόσωπο του μαθητή με τη μορφή κέντρων γνώσης σε όλη την εφαρμογή.

Προφίλ εκπαιδευτικού ρόλου (ERP). Τέσσερις ρόλοι ορίζονται ως διευκολυντής, εμπειρογνώμονας, αξιολογητής και προπονητής. Οι εκπαιδευτές υιοθετούν αυτούς τους ρόλους για να βοηθήσουν τους μαθητές να μεγιστοποιήσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα περνώντας από τέσσερα στάδια βιωματικής μάθησης.

Διευκολυντής: Στο ρόλο του διευκολυντή, οι εκπαιδευτές βοηθούν τους μαθητές να συνδεθούν και να προβληματιστούν σχετικά με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Οι μαθητές υιοθετούν ένα οικείο και θετικό στυλ για να αποκαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους, τα εγγενή κίνητρα και τις γνώσεις τους για τον εαυτό τους. Συχνά το κάνουν αυτό ενθαρρύνοντας μικρές ομάδες διαλόγου. Δημιουργούν προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές.

Εμπειρογνώμονας θέματος: Στο ρόλο του εμπειρογνώμονα θέματος, οι εκπαιδευτές βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν τις αντανάκλασεις ενός θέματος με τους μαθητές στη βάση γνώσεων. Υιοθετούν ένα αυταρχικό και στοχαστικό στυλ. Ενώ οργανώνουν και αναλύουν συστηματικά πληροφορίες σχετικά με το θέμα, συχνά διδάσκουν με παραδείγματα, μοντελοποιώντας και ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη. Αυτές οι πληροφορίες μεταδίδονται συχνά μέσω διαλέξεων και γραπτών κειμένων.

Standard Setter & Evaluator: Ως τυπικός καθοριστικός και αξιολογητής, οι εκπαιδευτές βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις απόδοσής τους. Υιοθετούν ένα αντικειμενικό στυλ προσανατολισμένο στο αποτέλεσμα που καθορίζει τις απαιτήσεις πληροφοριών που απαιτούνται για την κατάλληλη απόδοση. Οι μαθητές δημιουργούν ασκήσεις απόδοσης για να αξιολογήσουν τις δικές τους μαθησιακές διαδικασίες.

Coach: Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τον ρόλο του coaching διδάσκουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γνώση για να επιτύχουν τους στόχους τους. Προκειμένου να τα βοηθήσουν να μάθουν από τις δικές τους εμπειρίες στη ζωή, συχνά εργάζονται με άτομα μεμονωμένα και υιοθετούν ένα συνεργατικό, ενθαρρυντικό στυλ. Βοηθούν στη δημιουργία σχεδίων προσωπικής ανάπτυξης και παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση.

ΧΩΡΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Εάν πρόκειται να συμβεί μάθηση, απαιτεί χώρο για να λάβει χώρα. Ενώ, για τους περισσότερους, η έννοια του χώρου μάθησης φέρνει πρώτα στο νου την εικόνα του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, είναι πολύ ευρύτερη και πολυδιάστατη. Οι διαστάσεις του μαθησιακού χώρου περιλαμβάνουν φυσικές, πολιτιστικές, θεσμικές, κοινωνικές και ψυχολογικές πτυχές. (Kolb & Kolb, 2013).



Στο EL
ένας χ
κοινων

ίνου ότι
ικές και
τη.

Η έννοια του χώρου μάθησης ELT τονίζει ότι η μάθηση δεν είναι μια καθολική διαδικασία, αλλά ένας χάρτης των περιοχών μάθησης, ένα πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο πολλοί τρόποι μάθησης μπορούν να ανθίσουν και να συσχετιστούν. Είναι ένα ολιστικό πλαίσιο που προσανατολίζει τους πολλούς διαφορετικούς τρόπους μάθησης ο ένας στον άλλο. Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία μετακίνησης μέσω των περιοχών μάθησης που επηρεάζονται από τη θέση ενός ατόμου στο χώρο μάθησης. Η θέση κάποιου στο χώρο μάθησης καθορίζει την εμπειρία του και έτσι ορίζει την «πραγματικότητά» του. Οι εκπαιδευτικοί αντικειμενικά δημιουργούν χώρους μάθησης μέσα από τις πληροφορίες και τις δραστηριότητες που προσφέρουν στα μαθήματά τους. Ωστόσο, αυτός ο χώρος ερμηνεύεται στην υποκειμενική εμπειρία των μαθητών μέσα από το πρίσμα του στυλ μάθησης τους.

ΠΡΟΣΦΑΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Κ12

1. Falloon, Γ. (2019). Χρήση προσομοιώσεων για τη διδασκαλία των εννοιών της επιστήμης στους νεαρούς μαθητές: Μια θεωρητική ανάλυση της Βιωματικής Μάθησης. *Υπολογιστές & Εκπαίδευση*, 135, 138-159.

Περίληψη: Το έγγραφο περιγράφει λεπτομερώς μια μελέτη που διεξήχθη στη Νέα Ζηλανδία, όπου 38 μαθητές ηλικίας 5 ετών έμαθαν βασικές διαδικασίες και έννοιες σχετικά με την κατασκευή και το σχεδιασμό κυκλωμάτων. Η έρευνα χρησιμοποίησε τη βιωματική μάθηση ως θεωρητικό πλαίσιο για να εξετάσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας επιστημονικών αρχών μέσω προσομοιώσεων iPad. Η έρευνα δείχνει ότι σε συνδυασμό με την προσεκτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι προσομοιώσεις των αρχών της φυσικής μπορούν να ενθαρρύνουν με επιτυχία την «αναστοχαστική σκέψη και την αφηρημένη εννοιολόγηση» (σελ. 139) μεταξύ των μικρών μαθητών. Η έρευνα αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα της προσομοίωσης μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της βιωματικής μάθησης. Έτσι, οι αξιολογήσεις χρησιμοποίησαν ένα μοντέλο ELT (Experiential Learning Theory) προσαρμοσμένο από το αρχικό μοντέλο του Kolb που δημοσιεύθηκε το 1984. Στο αναθεωρημένο μοντέλο, τέσσερις απλές προσομοιώσεις κατασκευής κυκλωμάτων, που παρουσιάστηκαν σταδιακά, παρείχαν στους μαθητές (που εργάζονταν σε ζεύγη) συγκεκριμένη εμπειρία. Σύμφωνα με το πλαίσιο βιωματικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν τα μαθήματα χωρίς να εμπλακούν σε «μεταδοτική διδασκαλία διαδικασιών και εννοιών» (σελ. 141). Οι μαθητές περιέγραψαν τις παρατηρήσεις τους, δημιούργησαν ερωτήσεις σχετικά με τις προσομοιώσεις και διατύπωσαν «δοκιμαστικές γενικευμένες ιδέες ή θεωρίες» (σελ. 147) σχετικά με τις διαδικασίες κυκλωμάτων, το σχεδιασμό και τις λειτουργίες των εξαρτημάτων κυκλωμάτων. Το επόμενο στάδιο του κύκλου ELT περιελάμβανε μαθητές να πειραματιστούν δοκιμάζοντας τις θεωρίες τους και να ακολουθήσουν ξανά τον κύκλο.

2. Hsu, T. Γ., Abelson, H., & Van Brummelen, J. (2022). Οι επιπτώσεις στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών μάθησης AI συνομιλίας. *Διεθνής ανασκόπηση της έρευνας στην ανοικτή και κατανεμημένη μάθηση*, 23 (1), 82-103.

Περίληψη: Η εργασία είναι μια συγκριτική μελέτη που εξετάζει τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Βιωματικής Μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών μάθησης AI ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της έρευνας, 46 μαθητές της έβδομης τάξης έμαθαν να εφαρμόζουν AI συνομιλίας σε μια «πλατφόρμα προγραμματισμού βασισμένη σε μπλοκ». Η πλατφόρμα δημιουργήθηκε για τους μαθητές K-12 να χρησιμοποιούν προγραμματισμό βασισμένο σε μπλοκ (αντί για συμβατικές πλατφόρμες προγραμματισμού που απαιτούν από τα άτομα να μάθουν μια συγκεκριμένη γλώσσα προγραμματισμού). Ο προγραμματισμός που βασίζεται σε μπλοκ χρησιμοποιεί προ-κατηγοριοποιημένα μπλοκ κώδικα που διακρίνονται από συνάρτηση ή λογική. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν το MIT App Inventor για να δημιουργήσουν μια δεξιότητα AI συνομιλίας (όπως η Alexa της Amazon) σύροντας και αποθέτοντας μπλοκ κώδικα κατά τη διάρκεια της μελέτης. Μόλις τελείωσαν με τις δεξιότητες, οι μαθητές τις έστειλαν στο Amazon και με αυτόν τον τρόπο, τα μπλοκ κώδικα μετατράπηκαν σε μορφή κειμένου αναγνώσιμη από την Alexa και τον ιστότοπο της Amazon. Η έρευνα εξέτασε την αποτελεσματικότητα της μάθησης λαμβάνοντας υπόψη δύο διαφορετικές μεταβλητές: το φύλο και τη μαθησιακή προσέγγιση. Στο πλαίσιο της έρευνας, μια ομάδα μαθητών έμαθε μέσω βιωματικής μάθησης και μια άλλη ομάδα μέσω συμβατικής μάθησης. Στην ομάδα βιωματικής μάθησης, οι μαθητές ακολούθησαν τον βιωματικό κύκλο μάθησης που περιλαμβάνει έκθεση σε συγκεκριμένη εμπειρία, στοχαστική παρατήρηση, εννοιολόγηση και ενεργό πειραματισμό.

Εν τω μεταξύ, η συμβατική προσέγγιση απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν οδηγίες βήμα προς βήμα στους μαθητές. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθήτριες που μαθαίνουν μέσω της συμβατικής προσέγγισης είχαν καλύτερες επιδόσεις από άλλες ομάδες. Οι συστάσεις για τη μελέτη υποδεικνύουν ότι οι άνδρες υψηλότερης απόδοσης και οι γυναίκες χαμηλότερης απόδοσης θα πρέπει να χρησιμοποιήσετε τη μέθοδο

βιωματικής μάθησης. Συγκριτικά, οι γυναίκες με υψηλότερες επιδόσεις και οι άνδρες χαμηλότερης απόδοσης θα επωφεληθούν από τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας.

3. Kopak, A. (2018). Η βιωματική μάθηση χτίζει την αυτο-αποτελεσματικότητα στον κυβερνοχώρο σε μαθητές K-12. *Εφημερίδα της εκπαίδευσης, της έρευνας και της πρακτικής στον κυβερνοχώρο*, 2018 (1), 6. **Περίληψη:** Η εργασία ασχολείται με την εφαρμογή ενός προγράμματος K-12 με στόχο να μυήσει τους μαθητές στον τομέα της ασφάλειας στον κυβερνοχώρο. Ο βασικός στόχος ήταν να παρακινήσει τους μαθητές να ακολουθήσουν σταδιοδρομία στον τομέα της ασφάλειας στον κυβερνοχώρο, εισάγοντάς τους σε βασικές έννοιες και δεξιότητες στη διαχείριση συστημάτων, τη δικτύωση υπολογιστών, την αναγνώριση απειλών στον κυβερνοχώρο και την κρυπτογραφία. Το πρόγραμμα είχε ως στόχο να παρέχει στους φοιτητές πρακτική εμπειρία και να διασφαλίσει ότι οι μαθητές κατανοούν τις βασικές αρχές της ασφάλειας στον κυβερνοχώρο. Οι ερευνητές δημιούργησαν ένα πλαίσιο βασισμένο στην έρευνα για να σχεδιάσουν επαρκείς πρακτικές δραστηριότητες για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων που λαμβάνουν υπόψη την εμπειρία και τη γνώση. Η διερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη δανείστηκε βασικά στοιχεία του μοντέλου βιωματικής μάθησης του Kolb για να απομακρυνθεί από τα εκπαιδευτικά στυλ που παρέχουν μεγάλες ποσότητες περιεχομένου αλλά δεν εγγυώνται πρακτική κατανόηση. Χρησιμοποιώντας το μοντέλο βιωματικής μάθησης του Kolb, οι πρακτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του εβδομαδιαίου προγράμματος ενσωμάτωσαν τέσσερις συνιστώσες της βιωματικής μάθησης: «συγκεκριμένη εμπειρία, αντανakλαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιολόγηση και ενεργός πειραματισμός» (σελ. 6-7). Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές δραστηριότητες που βασίζονται στο πλαίσιο διερεύνησης προσαρμοσμένο από τη βιωματική μάθηση βελτίωσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην ασφάλεια στον κυβερνοχώρο.

4. Sudria, I.B., Redhana, I.W., Kirna, I.M., & Aini, Δ. (2018). Επίδραση των στυλ μάθησης του Kolb στο πλαίσιο της επαγωγικής καθοδηγούμενης διερευνητικής μάθησης στα μαθησιακά αποτελέσματα. *Διεθνές περιοδικό διδασκαλίας*, 11, 89-102.

Περίληψη: Το έγγραφο βασίζεται στο μοντέλο στυλ μάθησης του Kolb και τονίζει τη σημασία των στυλ μάθησης ως «προτιμώμενων τρόπων μάθησης όσον αφορά την απορρόφηση, τη διαχείριση και την επεξεργασία πληροφοριών, οι οποίες λαμβάνονται είτε με μνήμη, συλλογιστική ή / και επίλυση προβλημάτων» (Sudria et al., 2018, σελ. 90). Ο Kolb ανέπτυξε τη θεωρία του για διαφορετικά στυλ μάθησης με βάση τη βιωματική μάθηση και ορίζει τα στυλ μάθησης σε 4 κατηγορίες: Diverger, Assimilator, Converger και Accommodator. Αυτές οι κατηγορίες μπορούν να οριστούν σύμφωνα με τους ακόλουθους άξονες μάθησης: η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία, η μάθηση απαιτεί την επίλυση των υφιστάμενων συγκρούσεων για την προσαρμογή των νέων πληροφοριών και λαμβάνει χώρα μεταξύ του περιβάλλοντος και των ανθρώπων για τη δημιουργία επιθυμητής γνώσης. Μια συγκριτική μελέτη διεξήχθη στο Μπαλί και συγκέντρωσε δεδομένα μάθησης μέσω ενός επαγωγικού μοντέλου καθοδηγούμενης διερευνητικής μάθησης. Οι μαθητές που κατηγοριοποιούνται ως Convergents και Assimilators έδειξαν ισορροπημένη βελτίωση σε δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η αμφισβήτηση και ο σχεδιασμός πειραμάτων, και οι Αποκλίνοντες και Εξυπηρετητές έδειξαν βελτιωμένες επιδόσεις παρατήρησης, αμφισβήτησης και σχεδιασμού πειραμάτων. Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το στυλ μάθησης τους, σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στη χρήση εργαστηριακού εξοπλισμού και χημικών ουσιών υπό επαγωγική καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι η επαγωγική καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση της επιστημονικής εργασίας είναι επωφελής για όλους τους μαθητές όλων των στυλ μάθησης.

5. Long, N. T., Γιεν, N. T. X., & Van Hanh, N. (2020). Ο ρόλος της βιωματικής μάθησης και της διαδικασίας σχεδιασμού μηχανικής στην εκπαίδευση K-12 Stem. *Διεθνές περιοδικό εκπαίδευσης και πρακτικής*, 8 (4), 720-732

Περίληψη: Η εργασία αναλύει τον συνδυασμό του μοντέλου βιωματικής μάθησης του Kolb και διαδικασία σχεδιασμού μηχανικής στα εκπαιδευτικά συστήματα K12-STEM

(Επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά). Η θεωρία βιωματικής μάθησης χρησιμοποιείται ως εννοιολογικό πλαίσιο σε πεδία STEM για αυτή τη μελέτη. Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να βρεθούν προοπτικές των μαθητών σχετικά με το συνδυασμό του μοντέλου του Kolb και της διαδικασίας σχεδιασμού μηχανικής στην εκπαίδευση K12 STEM. Οι ερευνητές διεξήγαγαν 2 ερευνητικές ερωτήσεις και εφάρμοσαν πειραματικό σχεδιασμό για εξερεύνηση. Για τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης επιλέχθηκαν 32 μαθητές γυμνασίου για να συμμετάσχουν σε ένα πείραμα. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σύμφωνα με τις προηγούμενες γνώσεις τους σε θέματα K-12 STEM, μερικοί μαθητές είχαν προηγούμενες γνώσεις ενώ άλλοι όχι. Οι μαθητές έλαβαν άμεσα ερωτηματολόγια μετά τη συμμετοχή τους στο πείραμα, για να συλλέξουν τις απαντήσεις τους σχετικά με τον θετικό ρόλο του μοντέλου και της διαδικασίας σχεδιασμού μηχανικής του Kolb στην εκπαίδευση K-12 STEM. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θεωρία της βιωματικής μάθησης σε συνδυασμό με μια παιδαγωγική στρατηγική στην εκπαίδευση STEM παρέχει μια θετική μαθησιακή εμπειρία.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Βουκελάτου, Γ. (2019). Η συμβολή της βιωματικής μάθησης στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης. www.mdpi.com/περιοδικό/εκπαίδευση, Educ. Sci. 2019, 9, 127; doi:10.3390/educsci9020127

Σύμφωνα με την έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, η βιωματική μάθηση είναι μια επιτυχημένη μέθοδος διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι ζωτικής σημασίας να την επιλέξετε και να την εφαρμόσετε. Μία από τις πιο ευρέως αποδεκτές θεωρίες για το πώς μαθαίνουμε είναι η ιδέα ότι είναι μια δυναμική διαδικασία στην οποία αντλούμε από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και ικανότητές μας, ενώ παράλληλα οργανώνουμε και συνθέτουμε νέες πληροφορίες. Είναι η προοπτική του έργου που εντοπίζει ένα ζήτημα που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ μάθησης και διδασκαλίας, έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πιο αποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο του έργου για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους ικανότητες, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σύγχρονο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας για να αναπτύξουν τις δικές τους γνώσεις και στάση απέναντι στη ζωή.

2. Okoli, J.N., & Abonyi, O.S. (2014). Οι επιδράσεις της στρατηγικής βιωματικής μάθησης στις επιδόσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη βιολογία. US-China Education Review A, ISSN 2161-623X D Φεβρουάριος 2014, Τόμος 4, Τεύχος 2, 96-101.

Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της έρευνας, μια αποτελεσματική μέθοδος για τη διδασκαλία της βιολογίας είναι η χρήση της τεχνικής της βιωματικής μάθησης. Οι μαθητές έχουν μια θαυμάσια ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρία στον πραγματικό κόσμο μέσω της χρήσης της βιωματικής μάθησης, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μελέτης της βιολογίας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι καθηγητές βιολογίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να χρησιμοποιούν την τεχνική της βιωματικής μάθησης, δεδομένου ότι είναι μια επιτυχημένη μέθοδος για τη διδασκαλία της βιολογίας σε μαθητές σε αυτά τα σχολεία. Κατά την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο να συμπεριλάβουν τη βιωματική μάθηση ως μέθοδο για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της βιολογίας. Τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών που προσφέρονται από κολέγια εκπαίδευσης και πανεπιστήμια θα πρέπει να ενσωματώσουν τη στρατηγική βιωματικής μάθησης στα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, προκειμένου να προετοιμάσουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική βιωματικής μάθησης κατά τη διδασκαλία των μαθητών στη βιολογία. Είναι ευθύνη τόσο της ομοσπονδιακής κυβέρνησης όσο και των πολιτειακών κυβερνήσεων να παρέχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό βιολογίας για τη βιωματική μάθηση που θα πραγματοποιηθεί σε περιβάλλοντα τάξης.

3. Rohr Marques, G. M., & Agüero Contreras, F. C. (2022). Περιβαλλοντική εκπαίδευση σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αφρική: μια μελέτη περίπτωσης στην Benguela-Αγκόλα. *Revista Universidad y Sociedad*, 14 (3), 282-297.

Οι ακόλουθες πληροφορίες, που ελήφθησαν από διάφορες πηγές, συλλέχθηκαν από την ανάλυση των θεωρητικών, πρακτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών απαιτήσεων και περιεχομένου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην εργασία με εφήβους και νέους. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση σχετικά με το περιβάλλον πρέπει να είναι διεπιστημονική και ολιστική. Δηλαδή, οφείλει να εκπαιδεύει σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη με ολοκληρωμένο τρόπο στο σύνολό του και όχι ως ξεχωριστό ακαδημαϊκό πεδίο. Οι αξίες θα πρέπει να διδάσκονται ως μέρος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συζητούν τις ηθικές και φιλοσοφικές βάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Η ικανότητα κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και η ικανότητα εντοπισμού απαντήσεων σε ζητήματα, πρέπει να τονιστούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. να εμπνεύσει εμπιστοσύνη απέναντι στους γρίφους και τις δυσκολίες που παρουσιάζει η αειφόρος ανάπτυξη. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία εκπαιδευτικών στρατηγικών, όπως η εκπαίδευση των μαθητών στη χρήση των λέξεων, της τέχνης, του θεάτρου, της συζήτησης, των εμπειριών και μιας ποικιλίας παιδαγωγικών μεθόδων για την αντιμετώπιση των διαδικασιών. Οι μαθητές θα πρέπει να συμπεριληφθούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με το πώς πρέπει να μάθουν και η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει τις συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η εκπαίδευση σχετικά με το περιβάλλον θα πρέπει να ενσωματώνει την πρακτική μάθηση στις καθημερινές δραστηριότητες, τόσο στο σπίτι όσο και στο χώρο εργασίας. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να παράγει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με τη ζωή των κοινοτήτων και των τοποθεσιών και θα πρέπει να το κάνει χρησιμοποιώντας γλώσσες που οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν.

4. Hsu, T.-C., Abelson, H. & Van Brummelen, J. (2022). Οι επιπτώσεις στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών μάθησης AI συνομιλίας. *Διεθνής ανασκόπηση της έρευνας στην ανοικτή και καταμεμημένη μάθηση*, 23 (1), 82–103. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i4.5474>

Στη μελέτη οι μαθητές διδάχθηκαν μέσω ενός κύκλου βιωματικής μάθησης και μετρήθηκε η συνολική μαθησιακή τους απόδοση. Η αποτελεσματικότητα της εκμάθησης της τεχνητής νοημοσύνης συνομιλίας, η απόδοση του VUI και το επίπεδο της κλίμακας εννοιολογικής σκέψης των μαθητών θα επηρεαστούν από τον κύκλο της βιωματικής μάθησης. Τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα χρησίμευσαν ως βάση για την έρευνά μας:

1. Η μαθησιακή αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών τεχνητής νοημοσύνης ποικίλλει ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευόμενου (δηλαδή άνδρες και γυναίκες) καθώς και τη μαθησιακή προσέγγιση (δηλαδή, κύκλος εκτέλεσης έργων και κύκλος βιωματικής μάθησης) που επιλέγει;
2. Το φύλο ενός ατόμου ή η προσέγγισή του στη μάθηση έχει αντίκτυπο στο πόσο καλά αποδίδει στο πρόγραμμα σπουδών AI συνομιλίας;
3. Το φύλο ενός μαθητή ή η προσέγγισή του στη μάθηση επηρεάζει τις έννοιες της υπολογιστικής σκέψης που κατανοεί;

Τα αποτελέσματα αυτής της εμπειρικής μελέτης δείχνουν ότι όταν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθοδηγούν τους μαθητές να μάθουν το πρόγραμμα σπουδών AI συνομιλίας, συνιστάται στους μαθητές να υιοθετήσουν τον κύκλο των έργων. Η σύσταση αυτή βασίζεται στα ευρήματα αυτής της μελέτης. Συνιστάται επίσης στους ανθρώπους να κάνουν χρήση του κύκλου της βιωματικής μάθησης προκειμένου να καλύψουν τις μοναδικές προτιμήσεις και απαιτήσεις τους. Αυτή η εμπειρική μελέτη έδειξε ότι όταν ο τυπικός κύκλος διεξαγωγής έργων εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα σπουδών AI συνομιλίας, οι άνδρες μαθητές δεν είχαν τόσο καλές επιδόσεις όσο οι γυναίκες μαθητές όσον αφορά τις ιδέες υπολογιστικής σκέψης. Αυτό ήταν το συμπέρασμα που συνήχθη από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

5. Tiessen, P. (2018). Βελτίωση του αναστοχασμού των φοιτητών στις αναφορές βιωματικής μάθησης στα μεταδευτεροβάθμια ιδρύματα. Εφημερίδα της Εκπαίδευσης και της Μάθησης; Τόμος 7, Τεύχος 3; 2018 ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p1>

Η αξία της συνεργατικής εκπαίδευσης και της μάθησης κοινωφελούς εργασίας (CSL) ως τρόπων βιωματικής μάθησης μπορεί στην πραγματικότητα να θεωρηθεί ότι αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Από την άλλη, ελλείψει επαρκούς διευκόλυνσης και προβληματισμού, η ποιότητα αυτής της μάθησης μπορεί να είναι περιορισμένη και μόνο επιφανειακή. Ο κύκλος μάθησης οποιασδήποτε εκπαιδευτικής εμπειρίας πρέπει να περιλαμβάνει μια προσέγγιση προσανατολισμένη προς την πράξη προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Η έμφαση στην ολοκληρωμένη μάθηση στην εργασία, γνωστή και ως βιωματική μάθηση, και η αυξανόμενη έμφαση σε μια σειρά επιλογών βιωματικής μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημαίνουν ότι πρέπει να καταβληθούν πρόσθετες προσπάθειες για να διασφαλιστεί ότι το εύρος και το βάθος της μάθησης πραγματοποιείται μέσω ενός συνδυασμού θεωρητικού προβληματισμού και πρακτικής εμπλοκής στον κόσμο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί διασφαλίζοντας ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσω ενός συνδυασμού θεωρητικού προβληματισμού και πρακτικής εμπλοκής στον κόσμο. Πριν προχωρήσουμε σε πιο ενεργό πειραματισμό, το μοντέλο του Kolb χρησιμεύει ως χρήσιμη υπενθύμιση της επαναληπτικής φύσης της μάθησης και της απαίτησης να επιστρέψουμε σε πιο θεμελιώδεις δραστηριότητες όπως ο κριτικός προβληματισμός και η αφηρημένη εννοιολόγηση (σκέψη και θεωρία). Ωστόσο, για να είμαστε πραγματικά ικανοί για βαθύτερο προβληματισμό και εννοιολόγηση, πρέπει πρώτα να εδραιώσουμε τη θέση μας στον κόσμο μέσω της «πράξης» και έχοντας εμπειρίες που είναι απτές πριν μπορέσουμε να αρχίσουμε να σκεφτόμαστε πιο αφηρημένα. Για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να παράγουν πολιτική ανάλυση από τις πρακτικές εργασιακές τους εμπειρίες και να προβληματιστούν περισσότερο για το πώς αυτές οι πράξεις πράξης ή συγκεκριμένης εμπειρίας μπορούν να διευκολύνουν τη βελτίωση της σκέψης και της θεωρίας όταν επιστρέψουν στην τάξη, οι εργασίες που έχουν σχεδιαστεί για να διευκολύνουν τη βιωματική μάθηση πρέπει να έχουν ενσωματωμένους μηχανισμούς που θα επιτρέπουν στους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από τον μονοκατευθυντικό προβληματισμό για το πώς «αυτό που μαθαίνεται στην τάξη διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η πρακτική εργασία». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να προχωρήσουν πέρα από τον προβληματισμό ότι «αυτό που μάθαμε στην τάξη διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η πρακτική εργασία» (μετά την αποφοίτησή τους από τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση). Οι μαθητές έχουν δείξει υψηλό επίπεδο ενθουσιασμού όσον αφορά την προώθηση της κυκλικής φύσης της βιωματικής μάθησης, η οποία περιλαμβάνει τη σκέψη, την πράξη, τον προβληματισμό και τη θεωρία. Ωστόσο, προκειμένου να ικανοποιηθεί η επιθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν σε αυτόν τον κριτικό προβληματισμό, υπάρχει ανάγκη για εκπαιδευτική υποστήριξη και διευκόλυνση της μάθησης που είναι απαραίτητες για μια τόσο προσεκτική ανάλυση και σε βάθος προβληματισμό. Η Arendt (1958) υποστηρίζει ότι η ικανότητα κατανόησης του κόσμου μέσω συνεχούς προβληματισμού και ανάλυσης είναι αυτό που διακρίνει τους ανθρώπους από τα άλλα ζώα. Αυτή η ικανότητα επιτρέπει επίσης την «ευαισθητοποίηση» (Freire, 1972), η οποία μπορεί να οριστεί ως η συνειδητοποίηση του γιατί υπάρχει ανισότητα και ποιο ρόλο παίζουμε είτε στη διατήρηση είτε στην εξάλειψη της ανισότητας. Μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε την πλήρη ανθρώπινη ελευθερία μας μέσω της πράξης και μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε την πράξη για να δημιουργήσουμε μια κατανόηση και υποστήριξη για την πολιτική δράση που στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Και οι δύο αυτοί στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσω της χρήσης της πράξης.

CASE STUDIES

ΘΕΜΑ: Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης Περιγραφή

Η FREI DAY είναι μια μορφή μάθησης στην οποία η ζωή θέτει τις ερωτήσεις. Οι μαθητές βρίσκονται στα ίχνη των αυτο-επιλεγμένων ερωτήσεων σχετικά με το μέλλον. Αναπτύσσουν καινοτόμες και συγκεκριμένες λύσεις και υλοποιούν τα έργα τους απευθείας στη γειτονιά και την κοινότητα. Το FREI DAY είναι μια μορφή μάθησης που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι τις προκλήσεις της εποχής μας και να τις αντιμετωπίσουν με θάρρος, αίσθημα ευθύνης και δημιουργικότητας. Την FREI DAY, τα παιδιά και οι νέοι μαθαίνουν να αλλάζουν τον κόσμο.

Κατά την έρευνα, το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός έργου FREI DAY, οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά αναπάντητα ερωτήματα στα οποία θέλουν απαντήσεις. Οι Παγκόσμιοι Στόχοι (SDGs) καλύπτουν 17 διαφορετικά θέματα, που κυμαίνονται από τη διατήρηση της φύσης και την ισότητα των φύλων έως την ποιοτική εκπαίδευση και τη δίκαιη κατανομή των πόρων σε βιώσιμες πόλεις και κοινότητες. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν ένα βήμα πίσω σε αυτό το σημείο και αφήνουν τους μη σχολικούς ειδικούς να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Οι μη σχολικοί εμπειρογνώμονες μπορεί να είναι γονείς, συγγενείς, γείτονες, ΜΚΟ, επιστήμονες, εταιρείες ή πανεπιστήμια.

Τουλάχιστον 4 ώρες την εβδομάδα
Η FREI DAY δημιουργεί κανονικότητα!

Η FREI DAY αποτελεί σταθερό μέρος του προγράμματος των μαθητών. Πραγματοποιείται όπως τα παραδοσιακά σχολικά μαθήματα κάθε εβδομάδα και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Όπως τα μαθηματικά και τα γερμανικά, το FREI DAY αποτελεί μέρος του βασικού διδακτικού χρόνου, έτσι ώστε όλα τα παιδιά και οι έφηβοι να έχουν αυτόν τον ελεύθερο χώρο για διεπιστημονική μάθηση και δράση. Ιδιαίτερα σημαντικό: Η FREI DAY πραγματοποιείται για τουλάχιστον 4 ώρες κάθε φορά. Αυτό εξασφαλίζει ότι οι μαθητές έχουν αρκετό συνεχόμενο χρόνο για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τα δικά τους έργα FREI DAY.

Από πού προέρχονται αυτές οι 4 ώρες;

Ορισμένα θέματα δίνουν χρόνο στο FREI DAY σε αναλογική βάση. Στο πρόγραμμα σπουδών όλων των χωρών, απαιτείται οι μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες εκτός από την απόκτηση γνώσεων θέματος. Αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα να μαθαίνουμε ανεξάρτητα, να σχεδιάζουμε δημιουργικά και να ενεργούμε βιώσιμα και συνεργατικά. Δεδομένου ότι αυτές οι δεξιότητες δύσκολα μπορούν να αναπτυχθούν σε συμβατικά μαθήματα, ο χρόνος που διατίθεται για την απόκτηση αυτών των σημαντικών μελλοντικών ικανοτήτων μεταφέρεται στην FREI DAY. Έτσι, με την FREI DAY, τα παιδιά και οι νέοι περνούν τον ίδιο χρόνο στο σχολείο όπως και πριν.

Αντίκτυπος

Την FREI DAY, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον εαυτό τους, για τους άλλους και για τον κόσμο.

Το θάρρος για νέα πράγματα και η εμπιστοσύνη στην αβεβαιότητα είναι οι κεντρικές μελλοντικές ικανότητες του 21ου αιώνα. Εμείς ως ανθρωπότητα αντιμετωπίζουμε μεγάλες προκλήσεις: Η δίκαιη κατανομή των πόρων, η υπέρβαση της κλιματικής κρίσης και η δημιουργία ίσων ευκαιριών είναι μόνο μερικές από αυτές. Για να αντιμετωπίσουμε ενεργά τα προβλήματα της εποχής μας και να βρούμε λύσεις σε αυτά,

Χρειαζόμαστε νέους ανθρώπους με ισχυρές προσωπικότητες που χαρακτηρίζονται από θάρρος, αίσθημα ευθύνης, προνοητική σκέψη και αυταποτελεσματική αλλά συνεργατική δράση. Τα παιδιά και οι νέοι χρειάζονται χώρο και χρόνο για διεπιστημονική μάθηση και για την άσκηση υπεύθυνης και βιώσιμης σκέψης και δράσης, ώστε να μπορούν να πιστεύουν στον εαυτό τους και να διαμορφώνουν την κοινωνία μας με βιώσιμο και δίκαιο τρόπο.

Η FREI DAY προωθεί αυτές τις βασικές μελλοντικές δεξιότητες στους μαθητές. Τους ενθαρρύνει να διαμορφώσουν οι ίδιοι την κοινωνία του αύριο.

Οι μαθητές ασχολούνται με τις τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές και οικολογικές προκλήσεις, οι οποίες βασίζονται στους Παγκόσμιους Στόχους των Ηνωμένων Εθνών. Αναπτύσσουν τις δικές τους λύσεις, τις οποίες στη συνέχεια εφαρμόζουν ως έργα στο σχολείο, την κοινότητα ή την πόλη τους. Χωρίς βαθμό ή πίεση χρόνου, οι μαθητές εργάζονται σε διεπιστημονική βάση προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα και με τοπικούς εμπειρογνώμονες.

Οι εκπαιδευτικοί ή οι ίδιες οι ομάδες έργου προσκαλούν ειδικούς στα θέματά τους και χρησιμοποιούν την τεράστια γνώση εκτός σχολείου για να υλοποιήσουν τις λύσεις τους. Τα παιδιά και οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο ως χώρο μάθησης και, με τη βοήθεια των εμπειρογνομώνων, υλοποιούν τα σχέδιά τους εκεί όπου χρειάζονται: επί τόπου. Για παράδειγμα, κανονίζουν μια συνάντηση με το δημοτικό τους συμβούλιο και τους πείθουν να μετατρέψουν τα σχολεία σε πράσινη ηλεκτρική ενέργεια. Ή αναζητούν κατάλληλες εγκαταστάσεις και κατάρτιση για να δημιουργήσουν ένα σημείο επαφής για τα παιδιά και τους νέους που πλήττονται από το ρατσισμό. Η ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΗΜΕΡΑ ανοίγει τις πόρτες του σχολείου και συμβάλλει στη χρήση του κόσμου ως ένα μεγάλο μαθησιακό τοπίο.

ΘΕΜΑ: Πολιτισμός Περιγραφή

Η επιρροή του πολιτισμού στην ατομικότητα.

Στόχος: Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική τους ταυτότητα και το βαθμό των αισθητών διαπολιτισμικών ικανοτήτων τους

Βήμα 1: Έχετε μια πολιτιστική, εθνοτική ή / και φυλετική ταυτότητα που διαμορφώνει την κατανόησή σας για τον κόσμο και τις αντιλήψεις σας για τους άλλους

Βήμα 2: Απαντήστε στις ερωτήσεις που προτείνονται ως σκέψεις για να αξιολογήσετε το βαθμό των αντιληπτών διαπολιτισμικών ικανοτήτων σας

Αντίκτυπος

Η αρμοδιότητα έχει δύο προϋποθέσεις. Το ένα είναι από την άποψη της γνώσης για την ξένη κοινωνία και τις κοινωνικές διαδικασίες, για τον εαυτό και τους άλλους, και για την αλληλεπίδραση και όλα όσα συμβαίνουν σε αυτήν σε μια δεδομένη κατάσταση. Η άλλη προϋπόθεση είναι η στάση. Αυτό αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως το άνοιγμα, η ευελιξία, η ενσυναίσθηση, η επίγνωση των άλλων και η ικανότητα σχετικοποίησης της προοπτικής κάποιου και υπέρβασης δυσλειτουργιών και αντιστάσεων. Όλα αυτά επιτρέπουν τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με άλλους πολιτισμούς.

ΘΕΜΑ: Οικολογική εκπαίδευση Περιγραφή

Στο «Μάθημα Οικολογίας», που υλοποιήθηκε στο KALEV (Kadıköy Anatolian High School

Education Foundation) Δημοτικό Σχολείο στην Κωνσταντινούπολη της Τουρκίας, Για την ενίσχυση των δεσμών των μαθητών με τη φύση, τα παιδιά μπορούν να ζήσουν σε αρμονία με τη φύση, ενώ μαθαίνουν τους κύκλους ζωής στη φύση, τα βασικά στοιχεία της περμακουλτούρας και της αναγεννητικής γεωργίας ανάλογα με την ηλικία τους. Βιώνουν τι μπορεί να γίνει γι 'αυτούς.

Λόγω της αυξανόμενης αστικοποίησης και των μεταβαλλόμενων προτύπων παραγωγής, οι περισσότερες γενιές που έχουν απομακρυνθεί από τη φύση και τις φυσικές μεθόδους παραγωγής μεγαλώνουν τώρα ως «παιδιά της πόλης». Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των παιδιών στη φύση είναι πολύ σημαντική τόσο για την ελαχιστοποίηση της καταστροφής της φύσης όσο και για την αποκατάσταση των σπασμένων δεσμών μας.

Ο καθηγητής οικολογίας Esin Kuşluoğlu είναι αρχιτέκτονας τοπίου. Λέει ότι τα μαθήματά της δεν είναι μόνο βασισμένα στην τάξη και θεωρητικά, αλλά ότι τα παιδιά μαθαίνουν βλέποντας, ακούγοντας, μυρίζοντας, δοκιμάζοντας και αισθάνοντας, δηλαδή βιώνοντας, που αποτελεί τη βάση της οικολογικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκαν δύο περιοχές φύτευσης στον κήπο και τη βεράντα του σχολείου και δημιουργήθηκε ένα θερμοκήπιο στην τάξη όπου πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν τους κύκλους της φύσης, των δέντρων, των εντόμων και των ζώων στο χώρο κατά τη διάρκεια των περιπάτων στη φύση που κάνουν καθ 'όλη τη διάρκεια του έτους.

Ο κύριος σκοπός της οικολογικής εκπαίδευσης που διοργανώνεται στο Δημοτικό Σχολείο KALEV είναι να μεγαλώσει τους μαθητές ως άτομα με περιβαλλοντική συνείδηση που ξέρουν πώς να ζουν με τη φύση, γνωρίζουν από πού προέρχονται τα πράγματα που τρώνε και πώς καλλιεργούνται, είναι οικολογικά εγγράμματοι, περίεργοι και αμφισβητήσιμοι και μπορούν να αντιληφθούν το σύνολο.

Αντίκτυπος

Η εκπαίδευση ξεκινά στο νηπιαγωγείο. Οι μικρότεροι μαθητές του σχολείου μαθαίνουν τι είναι το οικοσύστημα και ο βιότοπος, οι κύκλοι ζωής στη φύση, οι ομάδες τροφίμων και πώς είναι μια ισορροπημένη διατροφή μέσα από παιχνίδια και πολύχρωμα γραφικά.

ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

ΘΕΜΑ: Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης Περιγραφή

Η FREI DAY είναι μια μορφή μάθησης στην οποία η ζωή θέτει τις ερωτήσεις. Οι μαθητές βρίσκονται στα ίχνη των αυτο-επιλεγμένων ερωτήσεων σχετικά με το μέλλον. Αναπτύσσουν καινοτόμες και συγκεκριμένες λύσεις και υλοποιούν τα έργα τους απευθείας στη γειτονιά και την κοινότητα. Το FREI DAY είναι μια μορφή μάθησης που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι τις προκλήσεις της εποχής μας και να τις αντιμετωπίσουν με θάρρος, αίσθημα ευθύνης και δημιουργικότητας. Την FREI DAY, τα παιδιά και οι νέοι μαθαίνουν να αλλάζουν τον κόσμο.

Κατά την έρευνα, το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός έργου FREI DAY, οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά αναπάντητα ερωτήματα στα οποία θέλουν απαντήσεις. Οι Παγκόσμιοι Στόχοι (SDGs) καλύπτουν 17 διαφορετικά θέματα, που κυμαίνονται από τη διατήρηση της φύσης και την ισότητα των φύλων έως την ποιοτική εκπαίδευση και τη δίκαιη κατανομή των πόρων σε βιώσιμες πόλεις και κοινότητες. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν ένα βήμα πίσω σε αυτό το σημείο και αφήνουν τους μη σχολικούς ειδικούς να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Οι μη σχολικοί εμπειρογνώμονες μπορεί να είναι γονείς, συγγενείς, γείτονες, ΜΚΟ, επιστήμονες, εταιρείες ή πανεπιστήμια.

Τουλάχιστον 4 ώρες την εβδομάδα
Η FREI DAY δημιουργεί κανονικότητα!

Η FREI DAY αποτελεί σταθερό μέρος του προγράμματος των μαθητών. Πραγματοποιείται όπως τα παραδοσιακά σχολικά μαθήματα κάθε εβδομάδα και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Όπως τα μαθηματικά και τα γερμανικά, το FREI DAY αποτελεί μέρος του βασικού διδακτικού χρόνου, έτσι ώστε όλα τα παιδιά και οι έφηβοι να έχουν αυτόν τον ελεύθερο χώρο για διεπιστημονική μάθηση και δράση. Ιδιαίτερα σημαντικό: Η FREI DAY πραγματοποιείται για τουλάχιστον 4 ώρες κάθε φορά. Αυτό εξασφαλίζει ότι οι μαθητές έχουν αρκετό συνεχόμενο χρόνο για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τα δικά τους έργα FREI DAY.

Από πού προέρχονται αυτές οι 4 ώρες;

Ορισμένα θέματα δίνουν χρόνο στο FREI DAY σε αναλογική βάση. Στο πρόγραμμα σπουδών όλων των χωρών, απαιτείται οι μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες εκτός από την απόκτηση γνώσεων θέματος. Αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα να μαθαίνουμε ανεξάρτητα, να σχεδιάζουμε δημιουργικά και να ενεργούμε βιώσιμα και συνεργατικά. Δεδομένου ότι αυτές οι δεξιότητες δύσκολα μπορούν να αναπτυχθούν σε συμβατικά μαθήματα, ο χρόνος που διατίθεται για την απόκτηση αυτών των σημαντικών μελλοντικών ικανοτήτων μεταφέρεται στην FREI DAY. Έτσι, με την FREI DAY, τα παιδιά και οι νέοι περνούν τον ίδιο χρόνο στο σχολείο όπως και πριν.

Αντίκτυπος

Την FREI DAY, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον εαυτό τους, για τους άλλους και για τον κόσμο.

Το θάρρος για νέα πράγματα και η εμπιστοσύνη στην αβεβαιότητα είναι οι κεντρικές μελλοντικές ικανότητες του 21ου αιώνα. Εμείς ως ανθρωπότητα αντιμετωπίζουμε μεγάλες προκλήσεις: Η δίκαιη κατανομή των πόρων, η υπέρβαση της κλιματικής κρίσης και η δημιουργία ίσων ευκαιριών είναι μόνο μερικές από αυτές. Για να αντιμετωπίσουμε ενεργά τα προβλήματα της εποχής μας και να βρούμε λύσεις σε αυτά, χρειαζόμαστε νέους ανθρώπους με ισχυρές προσωπικότητες που χαρακτηρίζονται από θάρρος, αίσθημα ευθύνης, προνοητικότητα και αυτοδύναμη αλλά συνεργατική δράση. Τα παιδιά και οι νέοι χρειάζονται χώρο και χρόνο για διεπιστημονική μάθηση και για την άσκηση υπεύθυνης και βιώσιμης σκέψης και δράσης, ώστε να μπορούν να πιστεύουν στον εαυτό τους και να διαμορφώνουν την κοινωνία μας με βιώσιμο και δίκαιο τρόπο.

Η FREI DAY προωθεί αυτές τις βασικές μελλοντικές δεξιότητες στους μαθητές. Τους ενθαρρύνει να διαμορφώσουν οι ίδιοι την κοινωνία του αύριο.

Οι μαθητές ασχολούνται με τις τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές και οικολογικές προκλήσεις, οι οποίες βασίζονται στους Παγκόσμιους Στόχους των Ηνωμένων Εθνών. Αναπτύσσουν τις δικές τους λύσεις, τις οποίες στη συνέχεια εφαρμόζουν ως έργα στο σχολείο, την κοινότητα ή την πόλη τους. Χωρίς βαθμό ή πίεση χρόνου, οι μαθητές εργάζονται σε διεπιστημονική βάση προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα και με τοπικούς εμπειρογνώμονες.

Οι εκπαιδευτικοί ή οι ίδιες οι ομάδες έργου προσκαλούν ειδικούς στα θέματά τους και χρησιμοποιούν την τεράστια γνώση εκτός σχολείου για να υλοποιήσουν τις λύσεις τους. Τα παιδιά και οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο ως χώρο μάθησης και, με τη βοήθεια των εμπειρογνομητών, υλοποιούν τα σχέδιά τους εκεί όπου χρειάζονται: επί τόπου. Για παράδειγμα, κανονίζουν μια συνάντηση με το δημοτικό τους συμβούλιο και τους πείθουν να μετατρέψουν τα σχολεία σε πράσινη ηλεκτρική ενέργεια. Ή αναζητούν κατάλληλες εγκαταστάσεις και κατάρτιση για να δημιουργήσουν ένα σημείο επαφής για παιδιά και νέους

επηρεάζονται από τον ρατσισμό. Η ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΗΜΕΡΑ ανοίγει τις πόρτες του σχολείου και συμβάλλει στη χρήση του κόσμου ως ένα μεγάλο μαθησιακό τοπίο.

ΘΕΜΑ: Πολιτισμός Περιγραφή

Η επιρροή του πολιτισμού στην ατομικότητα.

Στόχος: Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική τους ταυτότητα και το βαθμό των αισθητών διαπολιτισμικών ικανοτήτων τους

Βήμα 1: Έχετε μια πολιτιστική, εθνοτική ή / και φυλετική ταυτότητα που διαμορφώνει την κατανόησή σας για τον κόσμο και τις αντιλήψεις σας για τους άλλους

Βήμα 2: Απαντήστε στις ερωτήσεις που προτείνονται ως σκέψεις για να αξιολογήσετε το βαθμό των αντιληπτών διαπολιτισμικών ικανοτήτων σας

Impact

Η αρμοδιότητα έχει δύο προϋποθέσεις. Το ένα είναι από την άποψη της γνώσης για την ξένη κοινωνία και τις κοινωνικές διαδικασίες, για τον εαυτό και τους άλλους, και για την αλληλεπίδραση και όλα όσα συμβαίνουν σε αυτήν σε μια δεδομένη κατάσταση. Η άλλη προϋπόθεση είναι η στάση. Αυτό αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως το άνοιγμα, η ευελιξία, η ενσυναίσθηση, η επίγνωση των άλλων και η ικανότητα σχετικοποίησης της προοπτικής κάποιου και υπέρβασης δυσλειτουργιών και αντιστάσεων. Όλα αυτά επιτρέπουν τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με άλλους πολιτισμούς.

ΘΕΜΑ: Οικολογική εκπαίδευση

Περιγραφή

Στο «Μάθημα Οικολογίας», που υλοποιείται στο Δημοτικό Σχολείο KALEV (Kadıköy Anatolian High School Education Foundation) στην Κωνσταντινούπολη της Τουρκίας, για την ενίσχυση των δεσμών των μαθητών με τη φύση, τα παιδιά μπορούν να ζήσουν σε αρμονία με τη φύση, μαθαίνοντας παράλληλα τους κύκλους ζωής στη φύση, τα βασικά στοιχεία της περμακουλτούρας και της αναγεννητικής γεωργίας ανάλογα με την ηλικία τους. Βιώνουν τι μπορεί να γίνει γι' αυτούς.

Λόγω της αυξανόμενης αστικοποίησης και των μεταβαλλόμενων προτύπων παραγωγής, οι περισσότερες γενιές που έχουν απομακρυνθεί από τη φύση και τις φυσικές μεθόδους παραγωγής μεγαλώνουν τώρα ως «παιδιά της πόλης». Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των παιδιών στη φύση είναι πολύ σημαντική τόσο για την ελαχιστοποίηση της καταστροφής της φύσης όσο και για την αποκατάσταση των σπασμένων δεσμών μας.

Ο καθηγητής οικολογίας Esin Kuşluoğlu είναι αρχιτέκτονας τοπίου. Λέει ότι τα μαθήματά της δεν είναι μόνο βασισμένα στην τάξη και θεωρητικά, αλλά ότι τα παιδιά μαθαίνουν βλέποντας, ακούγοντας, μυρίζοντας, δοκιμάζοντας και αισθάνοντας, δηλαδή βιώνοντας, που αποτελεί τη βάση της οικολογικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκαν δύο περιοχές φύτευσης στον κήπο και τη βεράντα του σχολείου και δημιουργήθηκε ένα θερμοκήπιο στην τάξη όπου πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν τους κύκλους της φύσης, των δέντρων, των εντόμων και των ζώων στο χώρο κατά τη διάρκεια των περιπάτων στη φύση που κάνουν καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

Ο κύριος σκοπός της οικολογικής εκπαίδευσης που διοργανώνεται στο Δημοτικό Σχολείο KALEV είναι να μεγαλώσει τους μαθητές ως περιβαλλοντικά συνειδητά άτομα που ξέρουν πώς να ζουν

Με τη φύση, γνωρίζουν από πού προέρχονται τα πράγματα που τρώνε και πώς καλλιεργούνται, είναι οικολογικά εγγράμματοι, περιέργοι και αμφισβητήσιμοι και μπορούν να αντιληφθούν το σύνολο.

Αντίκτυπος

Η εκπαίδευση ξεκινά στο νηπιαγωγείο. Οι μικρότεροι μαθητές του σχολείου μαθαίνουν τι είναι το οικοσύστημα και ο βιότοπος, οι κύκλοι ζωής στη φύση, οι ομάδες τροφίμων και πώς είναι μια ισορροπημένη διατροφή μέσα από παιχνίδια και πολύχρωμα γραφικά.

Στόχος: Προώθηση της παραγωγής ιδεών για ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον

Σε αυτή τη δραστηριότητα, αναπτύξτε μια ιδέα για ένα κέντρο μάθησης λαμβάνοντας υπόψη την τάξη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μετά από αυτό, δώστε μια περιεκτική περιγραφή του πώς πρέπει να φαίνεται, πώς σκοπεύετε να εργαστείτε μαζί του, τι είδους πόρους χρειάζεστε, αν μπορούν να αποκτηθούν, πώς μπορούν να αποκτηθούν. Τέλος, αξιολογήστε την ιδέα σας.

Αντίκτυπος

Οι μέθοδοι διδασκαλίας μπορεί να διαφέρουν μεταξύ κλασικού στυλ διδασκαλίας, ατόμου/ομάδας, εργασίας κ.λπ. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μάθηση από ομοτίμους, δηλαδή με τη μορφή συστημάτων διδασκαλίας, που σημαίνει να φέρει σε επαφή έναν μαθητή με κίνητρα με έναν μη κινητοποιημένο.

Σύμφωνα με το «γλωσσάριο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», η συμμετοχή των μαθητών περιγράφει τον βαθμό προσοχής, ενδιαφέροντος και πάθους που δείχνουν οι μαθητές όταν μαθαίνουν, γεγονός που επηρεάζει το επίπεδο κινήτρων που πρέπει να έχουν για να προχωρήσουν στην εκπαίδευσή τους.

Χρειάζεται εκ των προτέρων προγραμματισμός και δημιουργικότητα για το σχεδιασμό συναρπαστικών και αποτελεσματικών κέντρων μάθησης. Αλλά η ανταμοιβή έρχεται μόλις δείτε τα πρόσωπα των μαθητών να φωτίζονται όταν ανακοινώνετε, "Ωρα Κέντρου".

ΘΕΜΑ: Κοινωνική ευαισθητοποίηση

Περιγραφή

Η δραστηριότητα ονομάζεται βιωματική μάθηση στους δρόμους. Δάσκαλος φέρνει τους μαθητές έξω από την τάξη για να μιλήσουν με άστεγους για να ενθαρρύνουν τη βαθιά μάθηση. Είναι η δύναμη όχι μόνο να λέμε, αλλά και να δείχνουμε και να διδάσκουμε έξω από το κουτί.

Αντί να δώσει στους μαθητές ένα κεφάλαιο για να διαβάσουν σχετικά με την έλλειψη στέγης, ο/η εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές σε μια ξενάγηση με τα πόδια. Στην περιοδεία, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν με άστεγους και να δουν από πρώτο χέρι πού κοιμούνται, να βρουν φαγητό και να έχουν πρόσβαση σε ιατρική περίθαλψη.

Η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει επίσης επισκέψεις σε τοπικά καταφύγια, εγκαταστάσεις κατοικιών χαμηλού εισοδήματος και ομοσπονδιακή φυλακή.

Αντίκτυπος

Είναι μια έντονη και προσωπική βιωματική μάθηση. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν τι είναι πραγματικότητα. Είναι επίσης η θέση τους στον κόσμο και η ευθύνη τους ως πολίτες να συμμετέχουν στην κοινότητα.

ΘΕΜΑ: Ιστορία

Περιγραφή

Το έργο με τίτλο "Το αβαείο του Vlierbeek" χρησιμοποίησε τη διδακτική προσέγγιση της ιστορίας για να εμπλέξει μαθητές της 4ης τάξης, από το Vrije Basisschool Vlierbeek στο Βέλγιο, με πρακτική μάθηση για την ιστορία του Αββαείου του Vlierbeek. Οι μαθητές λαμβάνουν επίσημη επιστολή από τον δήμαρχο που τους ζητά να προωθήσουν τη Μονή. Οι μαθητές κάνουν καταγίγισμο ιδεών και εργάζονται για τη δημιουργία μιας έκθεσης για το Αβαείο. Καθ' όλη τη διαδικασία, οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με τις λειτουργίες, το σχεδιασμό και τον ορισμό μιας έκθεσης. Διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικά με το τι θέλουν να μάθουν για τη Μονή και συμπληρώνουν μια φόρμα αυτοαξιολόγησης σχετικά με τις ικανότητες και τα ταλέντα τους που παρέχονται από τον δάσκαλο. Οι μαθητές διεξάγουν έρευνα γραφείου και πεδίου για να μάθουν περισσότερα για τη Μονή και να αποφασίσουν για το περιεχόμενο της έκθεσης. Οι μαθητές οργανώνουν τη διαφήμιση της εκδήλωσης και παρουσιάζουν τα ευρήματά τους στην έκθεση.

Αντίκτυπος

Η πρακτική απαιτεί από τους μαθητές να συμμετάσχουν σε ένα ρεαλιστικό σενάριο όπου πρέπει να εφαρμόσουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως επιχειρηματικές, οργανωτικές και ερευνητικές ικανότητες. Μαθαίνουν μέσω της άμεσης συμμετοχής στην έρευνα και το σχεδιασμό μιας έκθεσης ενός ιστορικού θέματος και αναπτύσσουν στοχαστική σκέψη, στρατηγικές και σχέδια δράσης στην πορεία.

ΘΕΜΑ: Επιστήμη Περιγραφή

Χρήση προσομοιώσεων iPad για μαθητές νηπιαγωγείου για να μάθουν βασικές αρχές και έννοιες της κατασκευής κυκλωμάτων, του σχεδιασμού και της ηλεκτρικής ενέργειας. Κατά τη διάρκεια ενός έργου που διεξήχθη στη Νέα Ζηλανδία με 38 μαθητές ηλικίας 5 ετών, οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν μαθήματα σύντομα, αλλά χωρίς μετάδοση περιεχομένου. Η μάθηση βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις προσομοιώσεις και απαιτούσε από τους μαθητές να περιγράψουν τις παρατηρήσεις τους, να δημιουργήσουν θεωρίες και πειραματισμό. Η προσεκτική καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς ήταν απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή της βιωματικής μάθησης μέσω της χρήσης των προσομοιώσεων.

Αντίκτυπος

Οι προσομοιώσεις των αρχών της φυσικής ενθάρρυναν με επιτυχία την «αναστοχαστική σκέψη και την αφηρημένη εννοιολόγηση» σε πολύ μικρούς μαθητές

ΘΕΜΑ: Κοινωνική ευαισθητοποίηση Περιγραφή

Υπάρχουν «Μαθήματα Κοινωνικής Ευθύνης» σε διάφορα πανεπιστήμια της Τουρκίας. Ο κύριος σκοπός αυτού του μαθήματος είναι να βοηθήσει τους φοιτητές να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν ευθύνες απέναντι στην κοινωνία και τον κόσμο στον οποίο ζουν, να αποκτήσουν τις δεξιότητες για να καθορίσουν κοινωνικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προβλήματα ειδικά για την κοινωνία στην οποία ζουν, να ευαισθητοποιήσουν σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες, να καθορίσουν / καθορίσουν ένα θέμα έργου στο πλαίσιο της κοινωνικής ευθύνης, για το σχεδιασμό του έργου. Για να διασφαλιστεί ότι εφαρμόζει,

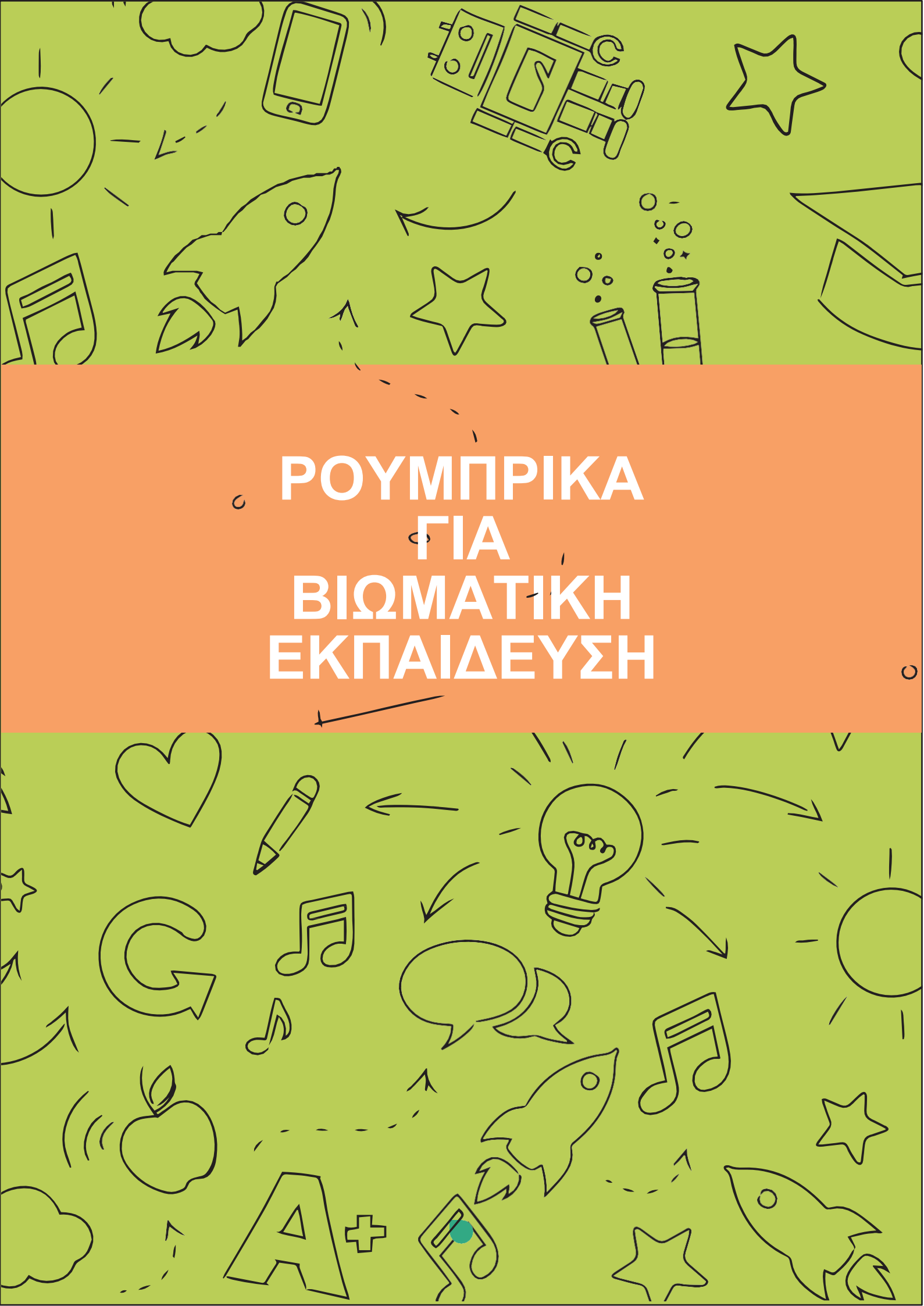
Αξιολογεί, υλοποιεί και υλοποιεί σε διεπιστημονική συνεργασία με δημόσιους/ ιδιωτικούς φορείς και οργανισμούς, μη κυβερνητικές οργανώσεις όπου η κοινωνική ευαισθητοποίηση αποκτάται έμπρακτα και αναπτύσσει την ευαισθησία της κοινωνίας των πολιτών, την ευαισθητοποίηση και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης.

Το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος. Καθορίζοντας τα κοινωνικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προβλήματα που χαρακτηρίζουν την κοινωνία στην οποία ζει ο φοιτητής, επικεντρώνεται στον προσδιορισμό / προσδιορισμό ενός θέματος έργου στο πλαίσιο της κοινωνικής ευθύνης, στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση του έργου και στην εφαρμογή του σε διεπιστημονική συνεργασία με δημόσιους / ιδιωτικούς φορείς και οργανισμούς και μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Αντίκτυπος

Στο τέλος αυτού του μαθήματος, ο/η φοιτητής/τρια:

- (1) Εξηγεί την έννοια της κοινωνικής ευθύνης.
- (2) Κατανοεί τη σημασία των μελετών κοινωνικής ευθύνης.
- (3) Συνειδητοποιεί τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της κοινωνικής ευθύνης.
- (4) Συνειδητοποιεί τις ευθύνες του απέναντι στην κοινωνία και τον κόσμο στον οποίο ζει.
- (5) Συζητά τους τομείς εργασίας κοινωνικής ευθύνης.
- (6) Προσδιορίζει κοινωνικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προβλήματα ειδικά για την κοινωνία στην οποία ζουν.
- (7) Σχεδιάζει το έργο για να παράγει λύσεις για ένα από τα κοινωνικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προβλήματα που αφορούν ειδικά την κοινωνία.
- (8) Εκτελεί το σχεδιασμένο έργο.
- (9) Αξιολογεί το έργο που εκτελείται.
- (10) Παρουσιάζει το έργο που έχει υλοποιήσει.
- (11) Συμμετέχει σε διάφορα έργα εθελοντικά στο πλαίσιο της κοινωνικής ευθύνης.
- (12) Αποκτά δεξιότητες ομαδικής εργασίας.
- (13) Αποκτήστε μια αίσθηση κοινωνικής ευθύνης και αξιών κοινωνικής ευθύνης.
- (14) Αναπτύσσει δεξιότητες κοινωνικής ομαδικής εργασίας.



**ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ
ΓΙΑ
ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΓΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

DeM Ρουμπρίκα για Βιωματική Μάθηση

Το 2021 αναπτύχθηκε το DeM Rubric με σκοπό τη δημιουργία ενός ποιοτικού πλαισίου αξιολόγησης των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης σε επίπεδο θεωρίας και μεθοδολογίας βιωματικής μάθησης. Αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε και συνδημοσιεύθηκε από τους Mustafa Erdogan, Ilke Evin Gencel από το DeM Experiential Training Center και Alice Kolb και David A. Kolb από το Experience Based Learning Systems (Gencel, Erdogan, Kolb & Kolb 2021).

Η εξάσκηση της βιωματικής μάθησης σε πλήρη συμμόρφωση με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης σχετίζεται άμεσα με τις δραστηριότητες βιωματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων. Για να καλυφθούν οι ανάγκες για τη διαδικασία αξιολόγησης αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αποφασίστηκε η ανάπτυξη μιας ρουμπρίκας για βιωματική εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του κατά πόσο οι διαδικασίες υποβολής αιτήσεων ακολουθούν και τα τέσσερα βήματα του βιωματικού κύκλου μάθησης στις δραστηριότητες κατάρτισης εκπαιδευτών, εάν ο βιωματικός κύκλος μάθησης εισάγεται σωστά, το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους μάθησης και τις σωστές ή λανθασμένες εφαρμογές της βιωματικής μάθησης θα είναι λειτουργική για τη βελτίωση της ποιότητας των εφαρμογών. Γενικά, στη διαδικασία ανάπτυξης της ρουμπρίκας για βιωματική εκπαίδευση, ακολουθήθηκαν τα βήματα που πρότεινε ο Goodrich (2000) και αυτά τα βήματα απαριθμούν αντίστοιχα τα κριτήρια, αποφασίζοντας τον τύπο ρουμπρίκας (Μια αναλυτική ρουμπρίκα αναπτύχθηκε επειδή η εστίαση ήταν στην αξιολόγηση της διαδικασίας.), καθορίζοντας δείκτες απόδοσης και κάνοντας ορισμούς επιπέδων (Ο συμμετέχων με την υψηλότερη απόδοση παίρνει 4 πόντους ενώ ο συμμετέχων με τις χαμηλότερες επιδόσεις παίρνει 1 βαθμό.) και λαμβάνοντας τις απόψεις του τους ειδικούς επί του αντικειμένου.

Στην επικεφαλίδα για τη βιωματική εκπαίδευση, επιλέχθηκαν δύο βασικές συνιστώσες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στη θεωρία και εξηγούνται παραπάνω συνοπτικά, για να μετρήσουν τη συμφωνία ενός προγράμματος σπουδών με τη θεωρία βιωματικής μάθησης. Ένα από αυτά τα στοιχεία είναι η έννοια των χώρων μάθησης και το άλλο είναι η έννοια των προφίλ ρόλων εκπαιδευτικών. Οι χώροι μάθησης αναφέρονται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί για ένα βιωματικό πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στη μάθηση. Αν αυτός ο βίος δεν χιιστεί ολιστικά, η διαδικασία μάθησης σε αυτόν δεν θα είναι εντελώς βιωματική. Τα προφίλ ρόλων εκπαιδευτικών προσφέρουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο σχετικά με την αναγκαιότητα για έναν εκπαιδευτικό να ακολουθήσει μια διαφοροποιημένη μεθοδολογία στο πρόγραμμα σπουδών που κινείται γύρω από τον βιωματικό κύκλο μάθησης. Δεδομένου ότι η μάθηση θεωρείται ολιστική στη θεωρία της βιωματικής μάθησης μόνο όταν αγγίζονται και οι τέσσερις τρόποι του κύκλου, είναι δυνατόν να κατανοήσουμε εάν ένα πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει ολόκληρο τον βιωματικό κύκλο μάθησης παρατηρώντας τους ρόλους που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτούς τους χώρους μάθησης. Για το λόγο αυτό, ενώ οι χώροι μάθησης καθορίζουν το οικοσύστημα του προγράμματος σπουδών, τα προφίλ ρόλων των εκπαιδευτικών δίνουν έμφαση στους ρόλους που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το οικοσύστημα. Ενώ η έννοια του χώρου μάθησης ορίζει έξι διαφορετικούς χώρους μάθησης από μόνη της, η έννοια των προφίλ ρόλων εκπαιδευτικών ορίζει τέσσερις διαφορετικούς ρόλους εκπαιδευτικών από μόνη της. Έτσι, η επικεφαλίδα πήρε τις υποσυνιστώσες (6+4=10 υποσυνιστώσες) αυτών των δύο κύριων συστατικών ως άμεση αναφορά. Οι ρουμπρίκες αποτελούνται από κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της απόδοσης, της συμπεριφοράς ή των προσόντων (Campbell, A., 2005).

1. ΧΩΡΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.1. Δημιουργία και διατήρηση ενός φιλόξενου χώρου μάθησης	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.1.1. Γνωριμία ο ένας τον άλλον	Δεν υπήρχε δραστηριότητα για τους μαθητές για να γνωρίσει ο ένας τον άλλον.	Μερικοί Εκπαιδευτικοί και μερικοί εκπαιδευόμενοι έμαθαν τα ονόματα ο ένας του άλλου.	Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έμαθαν τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων.	Εκπαιδευτικοί και μαθητές έμαθαν τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων και γνωρίστηκαν προσωπικά.
1.1.2. Δυναμική ομάδας	Δεν υπήρχε καμία δραστηριότητα για την οικοδόμηση της αίσθησης εμπιστοσύνης και το σπάσιμο του πάγου μεταξύ της ομάδας.	Ο πάγος έσπασε ανάμεσα σε μερικούς από τους μαθητές και εκπαιδευτικούς της ομάδας.	Ο πάγος έσπασε μεταξύ όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών και η δυναμική της ομάδας αυξήθηκε.	Ο πάγος έσπασε μεταξύ όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η δυναμική της ομάδας αυξήθηκε και δημιουργήθηκε ένα ομαδικό πνεύμα μέσα στην ομάδα.
1.1.3. Βασικοί κανόνες	Δεν είχαν τεθεί βασικοί κανόνες.	Οι βασικοί κανόνες για τη διασφάλιση του σεβασμού και της αποτελεσματικής διαδικασίας ομαδικής μάθησης τέθηκαν μόνο από τον εκπαιδευτικό.	Οι βασικοί κανόνες για τη διασφάλιση του σεβασμού και της αποτελεσματικής διαδικασίας ομαδικής μάθησης καθορίστηκαν με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και ορισμένων από τους μαθητές.	Οι βασικοί κανόνες για τη διασφάλιση του σεβασμού και της αποτελεσματικής διαδικασίας ομαδικής μάθησης τέθηκαν με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού και όλων των μαθητών.
1.2. Δημιουργία μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή Χώρος	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.2.1. Προσδοκίες & Συνεισφορές	Οι μαθητές δεν κλήθηκαν να μοιραστούν τις προσδοκίες τους και τις πιθανές συνεισφορές τους στο πρόγραμμα.	Οι μαθητές μοιράστηκαν μόνο τις προσδοκίες ή/και τις συνεισφορές τους.	Οι μαθητές μοιράστηκαν τις προσδοκίες και τις συνεισφορές τους στο πρόγραμμα και το πρόγραμμα αναθεωρήθηκε από τον εκπαιδευτικό ανάλογα.	Οι μαθητές μοιράστηκαν τις προσδοκίες και τις συνεισφορές τους στο πρόγραμμα, οι προσδοκίες και οι συνεισφορές αναλύθηκαν μαζί με τους μαθητές και το πρόγραμμα αναθεωρήθηκε με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

1.2.2. Μεθοδολογία	Οι μέθοδοι δεν επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις/δυσκολίες των εκπαιδευομένων. Ακολουθείται μονότονη μεθοδολογία.	Κάποιες διαφορετικές μέθοδοι επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις/δυσκολίες των μαθητών σύμφωνα με τις παραδοχές του εκπαιδευτικού.	Επιλέχθηκε ποικιλία μεθόδων λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις/δυσκολίες των μαθητών σύμφωνα με την ανάλυση των μαθητών που έκανε ο εκπαιδευτικός.	Επιλέχθηκε ποικιλία μεθόδων λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις/δυσκολίες των μαθητών σύμφωνα με την ανάλυση των μαθητών που έκανε ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν το χώρο να προβληματιστούν / να δώσουν ανατροφοδότηση στη μεθοδολογία. Ο εκπαιδευτικός αναπροσάρμοσε ανάλογα τη μεθοδολογία.
1.2.3. Αξιολόγηση από Μαθητές	Το πρόγραμμα δεν αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευόμενους	Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους μαθητές μόνο στο τέλος του προγράμματος	Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια και στο τέλος του προγράμματος.	Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους μαθητές στο τέλος του προγράμματος και κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι ανατροφοδοτήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος ελήφθησαν υπόψη και τα προγράμματα αναθεωρήθηκαν αναλόγως.
1.3. Δημιουργία ενός χώρου μάθησης Ludic				
	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.3.1. Ενεργοποιητές	Δεν εφαρμόστηκε ενεργοποιητής.	Εφαρμόστηκαν ενεργοποιητές, ωστόσο τα προφίλ των μαθητών και η δυναμική της ομάδας δεν ελήφθησαν υπόψη κατά την επιλογή των ενεργοποιητών.	Οι ενεργοποιητές εφαρμόστηκαν και επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη μόνο τα προφίλ των μαθητών.	Οι ενεργοποιητές εφαρμόστηκαν και επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα προφίλ των μαθητών και τη δυναμική της ομάδας.

1.3.2. Παιχνίδια εκμάθησης	Δεν εφαρμόστηκε κανένα παιχνίδι μάθησης.	Τα μαθησιακά παιχνίδια εφαρμόστηκαν, ωστόσο οι μαθητές δεν ήταν προετοιμασμένοι να είναι έτοιμοι να παίξουν μαζί.	Τα μαθησιακά παιχνίδια εφαρμόστηκαν αφού η ομάδα προετοιμάστηκε μέσω δραστηριοτήτων προθέρμανσης για να παίξουν μαζί, ωστόσο δεν υπήρχε δραστηριότητα χαλάρωσης για να υποστηρίξει τους μαθητές να επιστρέψουν στην πραγματική ζωή.	Τα μαθησιακά παιχνίδια εφαρμόστηκαν μετά Η ομάδα προετοιμάστηκε μέσω δραστηριοτήτων προθέρμανσης για να παίξουν μαζί και υπήρχαν δραστηριότητες ψύξης για να υποστηρίξουν τους μαθητές να επιστρέψουν στην πραγματική ζωή.
1.3.3. Διασκεδάζοντας	Δεν υπήρχε άτυπη κοινωνική δραστηριότητα όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν μαζί.	Υπήρχαν άτυπες κοινωνικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν μαζί, ωστόσο ο εκπαιδευτικός δεν συμμετείχε.	Υπήρχαν άτυπες κοινωνικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν μαζί, όπου συμμετείχε και ο εκπαιδευτικός, ωστόσο η δραστηριότητα οργανώθηκε μόνο από τον εκπαιδευτικό.	Υπήρχαν άτυπες κοινωνικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν μαζί όπου συμμετείχε και ο εκπαιδευτικός, και η δραστηριότητα οργανώθηκε στους μαθητές με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού.
1.4. Δημιουργία χώρου για μάθηση συνομιλίας				
	Απαράδ εκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.4.1. Συζήτηση	Δεν υπήρχε δραστηριότητα για τους μαθητές να συζητήσουν για τα θέματα.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης για θέματα μόνο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων, αλλά όχι μεταξύ των μαθητών.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης για θέματα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ωστόσο οι συζητήσεις κυριαρχήθηκαν από έναν ή λίγους από τους μαθητές.	Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες συζήτησης για θέματα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων όπου η ακρόαση και η ομιλία εξισορροπήθηκαν από την κατάλληλη μετριοπάθεια.
1.4.2. Απολογισμός	Δεν υπήρχε απολογισμός μετά από εμπειρίες.	Υπήρχαν μόνο αξιολογήσεις των εμπειριών/δραστηριοτήτων.	Υπήρχαν απολογισμοί, ωστόσο δεν ήταν δομημένοι σύμφωνα και με τα τέσσερα βήματα του κύκλου μάθησης.	Οι απολογισμοί ήταν δομημένοι σύμφωνα και με τα τέσσερα βήματα του κύκλου μάθησης. Βιώστε, προβληματιστείτε, σκεφτείτε, δράστε.

1.4.3. Πρόσδος συνομιλιών	Οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος δεν ήταν αλληλένδετες μεταξύ τους.	Μερικές φορές ο εκπαιδευτικός έκανε συνδέσεις μεταξύ των συνομιλιών που συνέβησαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.	Ο εκπαιδευτικός έκανε συνδέσεις μεταξύ των συνομιλιών και διευκόλυνε την ανάπτυξη των συνομιλιών μόνο σύμφωνα με το θέμα.	Όλες οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνδέθηκαν από τον εκπαιδευτικό και ο εκπαιδευτικός διευκόλυνε την οργανική ανάπτυξη των συνομιλιών σύμφωνα τόσο με τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και με το θέμα.
---------------------------	--	---	---	--

1.5. Δημιουργία χώρου για αντανάκλαστική σκέψη	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.5.1. Δυϊσμός στην πολλαπλότητα	Δεν υπήρχε δραστηριότητα ανταλλαγής για να αποκαλυφθούν οι στερεοτυπικές σκέψεις των μαθητών σχετικά με τα θέματα, για τον εαυτό τους και για τους άλλους.	Υπήρχαν δραστηριότητες ανταλλαγής μόνο για να αποκαλύψουν τα στερεότυπα των μαθητών. Σκέψεις για τα θέματα, για τον εαυτό τους και για τους άλλους, ωστόσο, δεν είχαν την ευκαιρία να ακούσουν-ανακαλύψουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων.	Υπήρχαν δραστηριότητες ανταλλαγής για να αποκαλυφθούν οι στερεοτυπικές σκέψεις των μαθητών σχετικά με τα θέματα, για τον εαυτό τους και για τους άλλους και να ακούσουν-ανακαλύψουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων.	Υπήρχαν δραστηριότητες ανταλλαγής για να αποκαλυφθούν οι στερεοτυπικές σκέψεις των μαθητών σχετικά με τα θέματα, για τον εαυτό τους και να ακούσουν-ανακαλύψουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων. Οι μαθητές είχαν χώρο να σκεφτούν κριτικά και να προβληματιστούν σχετικά με αυτές τις διαφορετικές απόψεις.
1.5.2. Πολλαπλότητα προς Σχετικισμό	Δεν υπήρχε δραστηριότητα συζήτησης όπου οι μαθητές αμφισβητούν τα επιχειρήματά τους.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης όπου οι μαθητές αμφισβητούν μόνο τα επιχειρήματά τους.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης όπου οι μαθητές αμφισβητούν τα επιχειρήματά τους και αναλύουν λεπτομερώς τις διαφωνίες.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης όπου οι μαθητές αμφισβητούν τα επιχειρήματά τους και αναλύουν λεπτομερώς τις διαφωνίες. Οι μαθητές είχαν χώρο να ξανασκεφτούν κριτικά τις υποθέσεις τους.

1.5.3. Σχετικισμός σε Δέσμευση	Δεν υπήρξε καμία δραστηριότητα για τους μαθητές όπου προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις.	Υπήρχαν δραστηριότητες για τους μαθητές όπου προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις, αλλά δεν είχαν χώρο να προβληματιστούν σχετικά με την εμπειρία τους από την αντιμετώπιση της ασάφειας και του σχετικισμού.	Υπήρχαν δραστηριότητες για τους μαθητές όπου προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις. Είχαν χώρο να αναλογιστούν την εμπειρία τους από την αντιμετώπιση της ασάφειας και του σχετικισμού.	Υπήρχαν δραστηριότητες για τους μαθητές όπου προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις. Είχαν χώρο να προβληματιστούν σχετικά με την εμπειρία τους από την αντιμετώπιση της ασάφειας και του σχετικισμού και είχαν την ευκαιρία να δομήσουν τη δική τους μάθηση σχετικά με τα θέματα που θα ερευνήσουν περισσότερο.
--------------------------------	---	--	---	---

1.6. Δημιουργία χώρων για ανάπτυξη και διατήρηση σε βάθος Μάθηση	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
---	--------------------	------------------	----------------------------	-----------------------

1.6.1. Στυλ μάθησης & ευελιξία μάθησης	Δεν υπήρξε καμία δραστηριότητα για την εισαγωγή Kolb Learning Styles.	Το Kolb Learning Styles εισήχθη, ωστόσο δεν υπήρξε εφαρμογή για την ανακάλυψη των στυλ μάθησης των μαθητών.	Το Kolb Learning Styles εισήχθη στους μαθητές και οι μαθητές ανακάλυψαν τα στυλ μάθησης τους μέσω του Kolb Learning Styles Inventory ή οποιουδήποτε άλλου εργαλείου.	Το Kolb Learning Styles εισήχθη στους μαθητές. Οι μαθητές ανακάλυψαν τα στυλ μάθησης τους μέσω του Kolb Learning Styles Inventory ή οποιουδήποτε άλλου εργαλείου και οι μαθητές υποστηρίχθηκαν για να σχεδιάσουν πώς να αυξήσουν τη μαθησιακή τους ευελιξία προκειμένου να συμμετάσχουν σε πλήρη κύκλο μάθησης.
--	---	---	--	---

1.6.2. Στάδια Ανάπτυξης	Η έννοια της βιωματικής μάθησης Η θεωρία της ανάπτυξης δεν εισήχθη.	Η έννοια της βιωματικής μαθησιακής θεωρίας της ανάπτυξης εισήχθη στους μαθητές, ωστόσο δεν υπήρξε καμία δραστηριότητα για να υποστηρίξει τους μαθητές να ανακαλύψουν σε ποια στάδια ανάπτυξης βρίσκονται στα θέματα του προγράμματος.	Η έννοια της βιωματικής μαθησιακής θεωρίας της ανάπτυξης εισήχθη στους εκπαιδευόμενους και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες για να υποστηριχθούν οι μαθητές να ανακαλύψουν σε ποια στάδια ανάπτυξης βρίσκονται στα θέματα του προγράμματος.	Εισήχθη η έννοια της θεωρίας της βιωματικής μάθησης της ανάπτυξης στους μαθητές και υπήρχαν δραστηριότητες για να υποστηρίξουν τους μαθητές να ανακαλύψουν σε ποιες Στάδια ανάπτυξης είναι στα θέματα του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός έπαιξε κατάλληλους εκπαιδευτικούς ρόλους για κάθε μαθητή ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξής του.
-------------------------	---	---	---	--

2. ΡΟΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1. Διαμεσολαβητής	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
2.1.1. Εμπειρία στο Θέματα	Οι μαθητές δεν βίωσαν κανένα από τα θέματα του προγράμματος.	Μερικά από τα θέματα του προγράμματος βιώθηκαν από τους μαθητές μέσα από εμπειρίες παιχνιδιού/αίσθησης/πραγματικής ζωής.	Όλα τα θέματα του προγράμματος βιώθηκαν από τους μαθητές μέσω εμπειριών παιχνιδιού / αίσθησης / πραγματικής ζωής, ωστόσο οι μαθητές δεν είχαν χώρο να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτές τις εμπειρίες.	Όλα τα θέματα του προγράμματος βιώθηκαν από τους μαθητές μέσα από εμπειρίες παιχνιδιού / αίσθησης / πραγματικής ζωής και οι μαθητές είχαν χώρο να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτές τις εμπειρίες.
2.1.2. Εμπειρίες μαθητών	Οι μαθητές δεν είχαν καμία ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σχετικά με τα θέματα του προγράμματος.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε κάποια από τα θέματα του προγράμματος.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε όλα τα θέματα του προγράμματος, ωστόσο δεν είχαν χώρο να μιλήσουν για το τι αισθάνονται για αυτά τα θέματα.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε όλα τα θέματα του και είχαν χώρο να μιλήσουν για το τι αισθάνονται για αυτά τα θέματα.

2.1.3. Αντανάκλαση	Οι μαθητές δεν είχαν χώρο να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχή βελτίωσή τους.	Οι μαθητές μερικές φορές είχαν χώρο να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχή βελτίωσή τους.	Οι μαθητές είχαν συνεχώς χώρο για να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχή βελτίωσή τους.	Οι μαθητές είχαν συνεχώς χώρο να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχή βελτίωσή τους και εφαρμόστηκαν ποικίλες μέθοδοι για να τους παρασχεθεί ο καταλληλότερος τρόπος για προβληματισμό.
--------------------	--	--	--	---

2.2.	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
Εμπειρογνώμονας				
Θέματος				

2.2.1. Συλλογή & Ανάλυση Πληροφοριών	Οι μαθητές δεν έχουν καμία ευκαιρία να αναζητήσουν, να συλλέξουν/λάβουν πληροφορίες σχετικά με τα θέματα.	Υπήρχε χώρος όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναζητήσουν, να συλλέξουν / λάβουν πληροφορίες μόνο για μερικά από τα θέματα.	Υπήρχε χώρος όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναζητήσουν, να συλλέξουν / λάβουν πληροφορίες για όλα τα θέματα.	Υπήρχε χώρος όπου οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να αναζητήσουν, να συλλέξουν/λάβουν πληροφορίες για όλα τα θέματα και είχαν την ευκαιρία να συγκρίνουν και να αναλύσουν κριτικά αυτές τις έννοιες.
2.2.2. Σύνδεση του γνώση	Δεν υπήρχε χώρος για τους μαθητές να συνδέσουν τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες.	Υπήρχε χώρος για τους μαθητές να συνδέσουν μερικές από τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες.	Υπήρχε χώρος για τους μαθητές να συνδέσουν όλες τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες.	Υπήρχε χώρος για τους μαθητές να συνδέσουν όλες τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες και είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τη δική τους γνώση.

2.2.3. Πηγές Γνώσης	Δεν υπήρχαν πηγές γνώσης που να μοιράζονται με τους μαθητές.	Πηγές γνώσης σχετικά με ορισμένα από τα θέματα μοιράστηκαν με τους μαθητές από τον εκπαιδευτικό.	Πηγές γνώσεων για όλα τα θέματα μοιράστηκαν με το μαθητές από τον εκπαιδευτή.	Πηγές γνώσης για όλα τα θέματα μοιράστηκαν με τους μαθητές και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να φέρουν και να μοιραστούν τους πόρους τους.
---------------------	--	--	---	--

2.3. Αξιολογητής	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
-------------------------	--------------------	------------------	----------------------------	-----------------------

2.3.1. Καθορισμός των προτύπων	Δεν καθορίστηκαν πρότυπα απόδοσης/μαθησιακοί στόχοι.	Τα πρότυπα επίδοσης/μαθησιακοί στόχοι τέθηκαν μόνο από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με το περιεχόμενο του μαθήματος.	Τα πρότυπα επίδοσης / μαθησιακοί στόχοι καθορίστηκαν από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με το περιεχόμενο του θέματος και τις πραγματικές προκλήσεις των μαθητών. Αυτό έγινε με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.	Τα πρότυπα επίδοσης / μαθησιακοί στόχοι καθορίστηκαν από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με το περιεχόμενο του θέματος και τις πραγματικές προκλήσεις των μαθητών. Αυτό έγινε με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και οι αναπτυξιακοί στόχοι εξατομικεύτηκαν για κάθε μαθητή μαζί με τον εκπαιδευόμενο.
--------------------------------	--	--	--	--

2.3.2. Ανάδραση	Οι μαθητές δεν εξάσκησαν τις νέες γνώσεις τους και δεν έλαβαν ανατροφοδότηση.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν / εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά δεν έλαβαν εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.	Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν / εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο του μαθήματος και έλαβαν εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.	Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν / εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο του μαθήματος και έλαβαν εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης που τέθηκαν μαζί με τους μαθητές.
-----------------	---	---	--	--

2.3.3. Αυτοαξιολόγηση	Οι μαθητές δεν είχαν καμία ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση, αλλά όχι σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης και είχαν χώρο να θέσουν νέους στόχους με βάση την αξιολόγηση με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού.
-----------------------	---	--	--	--

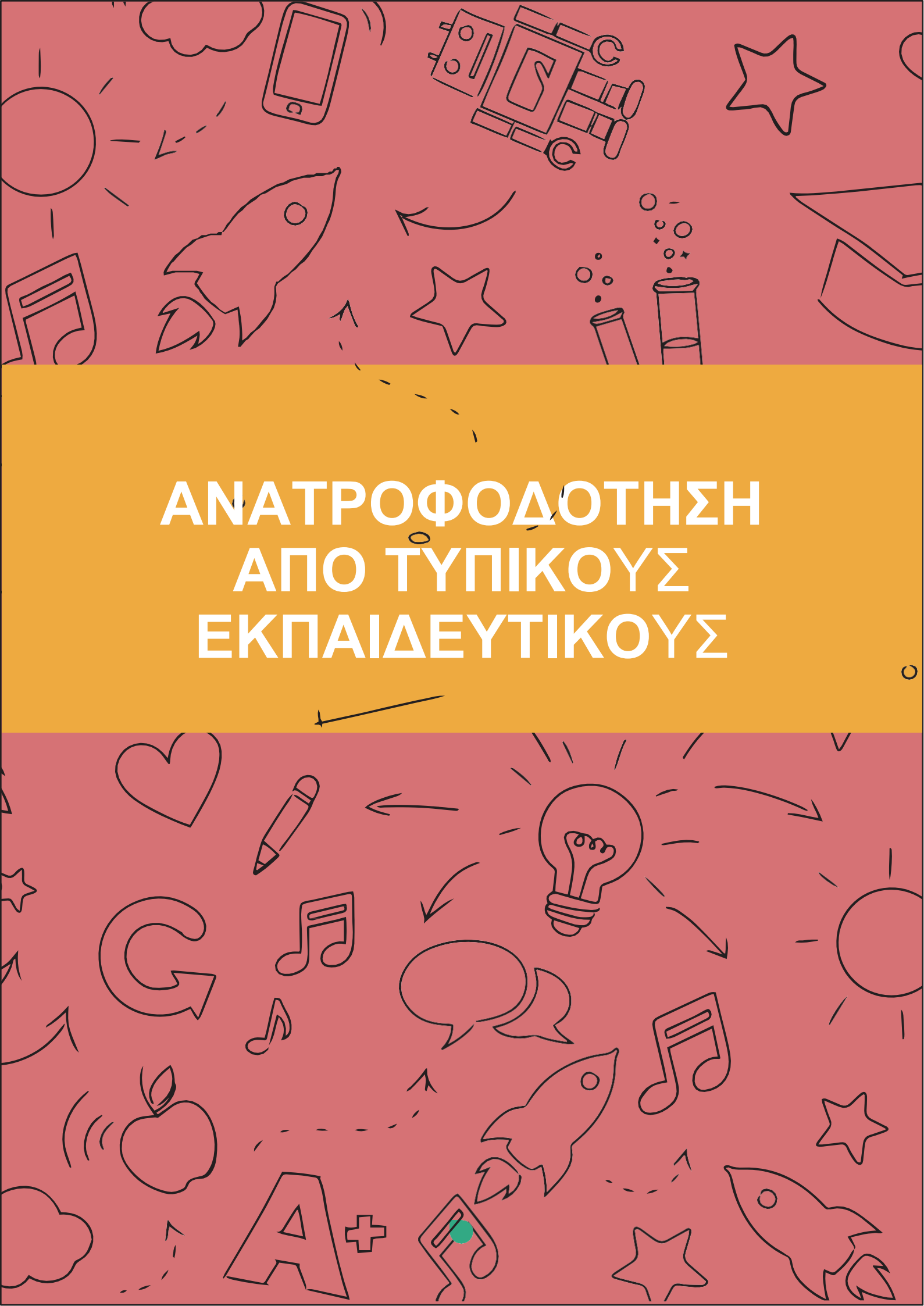
2.4. Προπονητής	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
------------------------	--------------------	------------------	----------------------------	-----------------------

2.4.1. Προπόνηση	Δεν υπήρχε προπονητική υποστήριξη για τους μαθητές.	Οι εκπαιδευόμενοι έλαβαν εν μέρει υποστήριξη καθοδήγησης, αλλά η καθοδήγηση δεν ήταν πλήρως σχεδιασμένη.	Οι εκπαιδευόμενοι έλαβαν προγραμματισμένη και έγκαιρη υποστήριξη καθοδήγησης.	Οι εκπαιδευόμενοι έλαβαν προγραμματισμένη και έγκαιρη προπονητική υποστήριξη, η οποία δομήθηκε σύμφωνα με τον βιωματικό κύκλο μάθησης.
------------------	---	--	---	--

2.4.2. Σχέδιο μάθησης	Οι μαθητές δεν έκαναν κανένα σχέδιο μάθησης για το μέλλον.	Οι μαθητές καθόρισαν τι πρέπει να μάθουν περισσότερο στο τέλος του μαθήματος, αλλά δεν δημιούργησαν ατομικά σχέδια μάθησης που έχουν συγκεκριμένες και έγκαιρες ενέργειες.	Οι εκπαιδευόμενοι καθόρισαν τι πρέπει να μάθουν περισσότερο στο τέλος του μαθήματος και δημιούργησαν ατομικά σχέδια μάθησης που έχουν συγκεκριμένες και έγκαιρες ενέργειες.	Οι μαθητές καθόρισαν τι πρέπει να μάθουν περισσότερο στο τέλος του μαθήματος και δημιούργησαν ατομικά σχέδια μάθησης που έχουν συγκεκριμένες και έγκαιρες δράσεις. Αυτό το σχέδιο περιελάμβανε μια μελλοντική συνάντηση με τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση της προόδου.
-----------------------	--	--	---	---

2.4.3. Πρακτική στην πραγματική Ζωή	Γνώση σε πραγματικό πλαίσιο ζωής.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, αλλά δεν υπήρξε αξιολόγηση στη συνέχεια.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής και αυτές οι νέες εμπειρίες αντικατοπτρίστηκαν και αξιολογήθηκαν από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.	Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, αυτές οι νέες εμπειρίες αντικατοπτρίστηκαν και αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές έθεσαν νέους στόχους και σχέδια δράσης με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
-------------------------------------	-----------------------------------	--	--	--

Για το πλήρες κείμενο του άρθρου σχετικά με την παραπάνω επικεφαλίδα παρακαλώ επισκεφθείτε: <https://ijpe.inased.org/makale/2307> Μέρος του περιεχομένου αυτής της επικεφαλίδας μπορεί να αντιγραφεί υπό την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει κέρδος και προσδιορίζεται η πηγή. Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. ©2019 - Σύλλογος Βιωματικών Εκπαιδευτικών Κέντρων DeM. - dem@demturkey.com



ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΑΠΟ ΕΠΙΣΗΜΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Για την εφαρμογή και προσαρμογή του Rubric for Experiential Training στην επίσημη εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις ομάδων εστίασης σε 4 διαφορετικές χώρες με 18 διαφορετικούς επίσημους εκπαιδευτικούς. Οι ομάδες εστίασης ανέλυσαν την επικεφαλίδα και κατέληξαν σε σχόλια για την εφαρμογή της στην επίσημη εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτών των ομάδων εστίασης συνοψίζονται παρακάτω σύμφωνα με στοιχεία και κριτήρια ποιότητας.

Γενική ανατροφοδότηση στη δομή της ρουμπρίκας:

- Τα κριτήρια επιτυχίας θα πρέπει να είναι αρκετά λεπτομερή όχι μόνο ώστε ο αξιολογητής να μπορεί να εκτιμήσει την επάρκειά του, αλλά και ο αξιολογούμενος να κατανοεί τις προσδοκίες και να επιδιώκει την επίτευξή τους.
- Τα αξιολογούμενα στοιχεία (στην πρώτη στήλη) πρέπει να σχετίζονται πιο συγκεκριμένα με τη βιωματική σφαίρα μάθησης. Μερικές φορές τα στοιχεία είναι πολύ ασαφή ή γενικά.
- Εξετάστε τα κριτήρια στην τυπική εκπαίδευση βήμα προς βήμα (προσχολική-πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια-δευτεροβάθμια εκπαίδευση-λύκειο) και προσδιορίστε σταδιακά τα κριτήρια επιτυχίας αυτών των κριτηρίων
- Χρειάζονται κάποιες διευκρινίσεις και λεπτομερείς εξηγήσεις για τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη βιωματική μάθηση.
- Προσθέτοντας μερικά παραδείγματα εργαλείων, μεθόδων για κάθε κριτήριο θα ήταν σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν. Επίσης, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΚΕΑ είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη υψηλότερου επιπέδου εφαρμογής της ΚΕΑ στην τυπική εκπαίδευση.
- Μερικές από τις κύριες ανησυχίες σχετικά με την εφαρμογή αυτής της επικεφαλίδας στο επίσημο περιβάλλον είναι οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπαλλήλων και των γονέων, το έντονο πρόγραμμα σπουδών που παρέχεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη χώρου κ.λπ.
- Συνολικά, τα κριτήρια είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός βιωματικού μαθησιακού περιβάλλοντος και με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μπορούν να εφαρμοστούν στην τυπική εκπαίδευση.

ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΕΙΣ	
1. ΧΩΡΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ	
1.1. Δημιουργία και διατήρηση ενός φιλόξενου χώρου μάθησης	
1.1.1. Γνωριμία μεταξύ τους	- Όλα τα κριτήρια είναι κατάλληλα και απαραίτητα για την παροχή βιωματικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τυπική εκπαίδευση - Απαιτούνται λεπτομερέστερες, σαφείς εξηγήσεις για τα κριτήρια και τα επίπεδα αξιολόγησης για τους επίσημους εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη βιωματική μάθηση και ορολογία
1.1.2. Δυναμισμός Ομίλου	- Οι μέθοδοι και τα εργαλεία για την εκπλήρωση αυτών των κριτηρίων είναι χρήσιμα και εφαρμόσιμα για το τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. - Τα μέλη της ομάδας/ομάδας σε όλες τις δραστηριότητες της ομάδας/ομάδας θα πρέπει να αλλάζουν κάθε φορά για να αποφευχθεί η περιττή αντιπαλότητα και ο ανταγωνισμός. - Καταλληλότερο να χρησιμοποιείται η έκφραση "αποφάσεις που λαμβάνονται με τους μαθητές" αντί για "κανόνες" στην επίσημη εκπαίδευση
1.1.3. Βασικοί κανόνες	



1.2. Δημιουργία χώρου μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή

1.2.1. Προσδοκίες & Συνεισφορές	<ul style="list-style-type: none">- Τα κριτήρια αυτά είναι επίσης κατάλληλα για την επίσημη εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν δυσκολίες στην εκπλήρωση αυτών των κριτηρίων σε επίσημες ρυθμίσεις. Π.χ.: Έχοντας ένα κεντρικό πρόγραμμα σπουδών και έχοντας μεγάλο περιεχόμενο σε σύντομο χρονικό διάστημα περιορίζει τη χρήση της βιωματικής μάθησης μεθοδολογίας.- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται και να εξοπλίζονται με σχετικά εργαλεία, μεθόδους και δεξιότητες που πληρούν αυτά τα κριτήρια και δεν είναι χρονοβόρες.- Η προθεσμία αποτελεί σημαντικό περιορισμό για τη χρήση μεθοδολογιών ΕΛ.- Οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων για την επίσημη εκπαίδευση πρέπει επίσης να εκπαιδευτούν. Για παράδειγμα, οι διαχειριστές των σχολείων πρέπει να γνωρίζουν πώς μπορεί να μοιάζουν οι μέθοδοι βιωματικής μάθησης και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να τις χρησιμοποιούν περισσότερο.
1.2.2. Μεθοδολογία	<ul style="list-style-type: none">- Για την επίσημη εκπαίδευση, πρέπει να είναι πιο δομημένη και ρυθμισμένη.- Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν πιο μαθητοκεντρικές και βιωματικές μεθοδολογίες. Αναζητούν τρόπους μάθησης και ευκαιρίες για να τα χρησιμοποιήσουν.- Οι ατομικές διαφορές στην τάξη σχετικά με τη μάθηση ή τις ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή μεθοδολογιών.- Για τα κριτήρια προσδοκίας, αναφέρεται ότι η επιδίωξη του μαθητή δεν είναι μόνο η προσδοκία του. Επηρεάζεται από τις οικογένειες, τους συνομηλίκους, τις ειδικές ανάγκες τους, το εκπαιδευτικό προσωπικό, ακόμη και το Υπουργείο Παιδείας και το κοινό σε διαφορετικά επίπεδα στα διαφορετικά χρόνια της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με κάποιο τρόπο στην επικεφαλίδα.
1.2.3. Αξιολόγηση από τους εκπαιδευόμενους	<ul style="list-style-type: none">- Για τα κριτήρια αξιολόγησης, η διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος γίνεται από εκπαιδευτικά συμβούλια και έχει κανονισμούς. Μπορούμε να πούμε ότι αυτή η αξιολόγηση είναι για τον εκπαιδευτικό και τη συνεδρία του, όχι ολόκληρο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

1.3. Δημιουργία ενός χώρου μάθησης Ludic

1.3.1. Ενεργοποιητές	<ul style="list-style-type: none">- Αυτά τα κριτήρια είναι πολύ κατάλληλα για την επίσημη εκπαίδευση, αλλά μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες στην πράξη λόγω των παραδοσιακών εκπαιδευτικών φιλοσοφιών των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπαλλήλων και των γονέων. Επίσης, η βαρύτητα του προγράμματος σπουδών και η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη χώρου λόγω του συνωστισμού των αιθουσών διδασκαλίας, των σταθερών πινάκων και των καρεκλών είναι περιορισμοί για την εκπλήρωση αυτών των κριτηρίων.
1.3.2. Παιχνίδια εκμάθησης	<ul style="list-style-type: none">- Το παιχνίδι δεν πρέπει να έχει νικητή ή επιλαχόντα ενώ δομεί και διατηρεί εκπαιδευτικά παιχνίδια και πρακτικές στην επίσημη εκπαίδευση.- Η κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς, τα εργαλεία, τα υλικά είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά για εκείνους που δεν έχουν συνηθίσει να τα χρησιμοποιούν.
1.3.3. Διασκεδάζοντας	

1.4. Δημιουργία χώρου για μάθηση συνομιλίας	
1.4.1. Συζήτηση	<ul style="list-style-type: none"> - Αυτά τα κριτήρια είναι επίσης κατάλληλα για την επίσημη εκπαίδευση, αλλά έχουν τον ίδιο περιορισμό με άλλα κριτήρια. - Υπάρχει ανάγκη διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού επιπέδου και της ανάπτυξης των μαθητών στην επικεφαλίδα. - Απαιτεί προσχεδιασμό και άνοιγμα χώρου στο πρόγραμμα σπουδών για την επίσημη εκπαίδευση. - Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αλλάξει τους εκπαιδευτικούς ρόλους του.
1.4.2. Απολογισμός	
1.4.3. Πρόοδος συνομιλιών	
1.5. Δημιουργία χώρου για αντανάκλαστική σκέψη	
1.5.1. Διϋσμός στην πολλαπλότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Η κεντρική θέση των προγραμμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης στην επίσημη εκπαίδευση και το γεγονός ότι τα επιτεύγματα καθορίζονται επακριβώς από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας περιορίζει την καταλληλότητα και την εφαρμογή αυτών των κριτηρίων. - Αυτά είναι εφαρμόσιμα, αλλά χρονοβόρα για την επίσημη εκπαίδευση. - Απαιτεί επίσης προκαταρκτικό σχεδιασμό και άνοιγμα χώρου στα προγράμματα σπουδών για την επίσημη εκπαίδευση.
1.5.2. Πολλαπλότητα στον σχετικισμό	
1.5.3. Σχετικισμός στη δέσμευση	
1.6. Δημιουργία χώρων για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της βαθιάς μάθησης	
1.6.1. Στυλ μάθησης & ευελιξία μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> - Τα κριτήρια αυτά είναι κατάλληλα και ισχύουν και για την τυπική εκπαίδευση - Η δυνατότητα παροχής ελευθερίας στους εκπαιδευόμενους είναι σημαντική για την εκπλήρωση αυτών των κριτηρίων. - Προκειμένου αυτά τα κριτήρια να είναι εφαρμόσιμα σε ένα επίσημο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν στα στυλ μάθησης του Kolb σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.
1.6.2. Στάδια Ανάπτυξης	
2. ΡΟΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
2.1. Διαμεσολαβητής	
2.1.1. Εμπειρία σε θέματα	<ul style="list-style-type: none"> - Αυτά τα κριτήρια ισχύουν για την τυπική εκπαίδευση. - Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να προετοιμάζουν υλικά και φύλλα προβληματισμού που θα διευκολύνουν τον προβληματισμό των μαθητών. - Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαστούν επιπλέον κατάρτιση για να έχουν αυτές τις ικανότητες. - Η ικανότητα του δασκάλου να κάνει σκέψεις όπως η αυτοαξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η αξιολόγηση από ομοτίμους είναι σημαντική. - Η αμφίδρομη επικοινωνία είναι το κλειδί για να πληρούν οι εκπαιδευτικοί αυτά τα κριτήρια. - Για να διασφαλιστεί η ποιότητα της επίσημης εκπαίδευσης, τα κριτήρια χρειάζονται λεπτομερή πρότυπα και τυποποιημένες αξιολογήσεις.
2.1.2. Εμπειρίες μαθητών	
2.1.3. Αντανάκλαση	

2.2. Εμπειρογνώμονας θέματος	
2.2.1. Συλλογή & Ανάλυση Πληροφοριών	<ul style="list-style-type: none"> - Αυτά τα κριτήρια είναι κατάλληλα και ισχύουν και για την τυπική εκπαίδευση. - Το να είσαι εκπαιδευτικός μάθησης είναι σημαντικό για την ανάπτυξη ικανοτήτων για την εκπλήρωση αυτών των κριτηρίων. - Αυτά τα κριτήρια θα χρειαστούν επιπλέον χρόνο από τους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν και να παρασχεθούν από τη διοίκηση.
2.2.2. Σύνδεση της γνώσης	
2.2.3. Πηγές Γνώσης	
2.3. Αξιολογητής	
2.3.1. Καθορισμός των προτύπων	<ul style="list-style-type: none"> - Αυτά τα κριτήρια είναι επίσης κατάλληλα για την επίσημη εκπαίδευση. - Η παροχή ανατροφοδότησης στην επίσημη εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί μόνο ως αποτελέσματα εξετάσεων και εξετάσεων και αυτό πρέπει να αναλυθεί. - Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης και αξιολόγησης και να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιούν τόσο για τους μαθητές τους όσο και για τους ίδιους. - Οι ικανότητες του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για αυτά τα κριτήρια, όπως και όλα τα άλλα.
2.3.2. Ανάδραση	
2.3.3. Αυτοαξιολόγηση	
2.4. Προπονητής	
2.4.1. Προπόνηση	<ul style="list-style-type: none"> - Αυτά τα κριτήρια είναι επίσης κατάλληλα για την επίσημη εκπαίδευση. - Η ικανότητα του δασκάλου να προετοιμάσει ένα σχέδιο εργασίας και να είναι σε θέση να προπονήσει απαιτεί υψηλή ικανότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού. - Αυτά τα κριτήρια μπορούν θεωρητικά να προσαρμοστούν στην επίσημη εκπαίδευση, αλλά είναι απαραίτητο να εξεταστεί τι αντιλαμβάνονται και τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη.
2.4.2. Σχέδιο μάθησης	
2.4.3. Πρακτική στην πραγματική ζωή	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

- Η ομάδα εμπειρογνομένων εξέτασε τα σχόλια και δημιούργησε μια προσαρμογή του Rubric. Μπορείτε να δείτε μια περίληψη της προσαρμογής και της προσαρμοσμένης ρουμπρίκας παρακάτω.

Περίληψη:

- Όλα τα "Μαθητής" αλλάζουν σε "Μαθητής"
- Όλα τα "Εκπαιδευτικός" αλλάζουν σε "Δάσκαλος"
- Οι "Βασικοί κανόνες" αλλάζουν σε "Συμφωνία/Αρχές μάθησης"
- Για τα κριτήρια "Δημιουργία χώρων για ανάπτυξη και διατήρηση βαθιάς μάθησης", γίνονται αυτές οι αλλαγές:
 - Τα κριτήρια «Στυλ Μάθησης & Μαθησιακής Ευελιξίας» ισχύουν μόνο για μαθητές άνω των 13 ετών.
 - Τα κριτήρια των «Σταδίων Ανάπτυξης» είναι κυρίως για να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε. Παιδαγωγικά

Τα στάδια ανάπτυξης μπορούν να κατανοηθούν διαφορετικά. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα κριτήρια διαγράφονται. Η μεθοδολογία της μάθησης καλύπτεται επίσης στα κριτήρια "Coach".

- Σημειώσεις από την ομάδα εμπειρογνομόνων:
- Αυτό το εργαλείο δεν προορίζεται για αυτοαξιολόγηση, παρόλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έχει. Αυτό το εργαλείο προορίζεται για αξιολόγηση προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δουν αυτό το εργαλείο ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποίησε αυτό το εργαλείο θα πρέπει να γνωρίζει ότι διαφορετικές πτυχές των κριτηρίων χρειάζονται διαφορετικούς πόρους.
- Για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αυτό το εργαλείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαβάσουν όλη την επεξήγηση των εννοιών που είναι γραμμένη πριν από την Ρουμπρίκα. Χωρίς τις πληροφορίες, η ρουμπρίκα είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί.

Προσαρμοσμένη ρουμπρίκα

1. ΧΩΡΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ				
1.1. Δημιουργία και διατήρηση ενός φιλόξενου χώρου μάθησης	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.1.1. Γνωριμία μεταξύ τους	Δεν υπήρχε δραστηριότητα για να γνωριστούν οι μαθητές.	Ο δάσκαλος και μερικοί από τους μαθητές έμαθαν τα ονόματα ο ένας του άλλου.	Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έμαθαν τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων.	Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έμαθαν τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων και πήραν να γνωρίζονται μεταξύ τους προσωπικά.
1.1.2. Δυναμική ομάδας	Δεν υπήρχε καμία δραστηριότητα για την οικοδόμηση της αίσθησης εμπιστοσύνης και το σπάσιμο του πάγου μεταξύ της ομάδας.	Ο πάγος έσπασε μεταξύ μερικών από τους μαθητές και τους δασκάλους της ομάδας.	Ο πάγος έσπασε μεταξύ όλων των σπουδαστών και διδασκάλων και η δυναμική της ομάδας αυξήθηκε.	Ο πάγος έσπασε ανάμεσα σε όλους τους μαθητές και τους δασκάλους. Η δυναμική της ομάδας αυξήθηκε και δημιουργήθηκε ένα ομαδικό πνεύμα μέσα στην ομάδα.

1.1.3. Συμφωνία/Αρχές Μάθησης	Δεν καθορίστηκαν Συμφωνίες / Αρχές Μάθησης.	Η Συμφωνία Μάθησης / Αρχές για τη διασφάλιση του σεβασμού και της αποτελεσματικής διαδικασίας ομαδικής μάθησης καθορίστηκε μόνο από τον εκπαιδευτικό.	Η Συμφωνία Μάθησης/Αρχές για τη διασφάλιση του σεβασμού και της αποτελεσματικής διαδικασίας ομαδικής μάθησης καθορίστηκε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και ορισμένων μαθητών.	Η Συμφωνία / Αρχές Μάθησης για τη διασφάλιση του σεβασμού και της αποτελεσματικής διαδικασίας ομαδικής μάθησης καθορίστηκε με την ενεργό συμμετοχή του διδάσκοντος και όλων των μαθητών.
1.2. Δημιουργία μάθησης με πίκεντρο τον σπουδαστή Χώρος	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.2.1. Προσδοκίες & Συνεισφορές	Οι μαθητές δεν κλήθηκαν να μοιραστούν τις απόψεις τους και τις πιθανές συνεισφορές τους στο πρόγραμμα.	Οι μαθητές μοιράστηκαν μόνο τις απόψεις ή / και τις συνεισφορές τους	Οι μαθητές μοιράστηκαν τις προσδοκίες και τις συνεισφορές τους στο πρόγραμμα και το πρόγραμμα αναθεωρήθηκε από τον καθηγητή ανάλογα.	Οι μαθητές μοιράστηκαν τις προσδοκίες και τις συνεισφορές τους στο πρόγραμμα, οι προσδοκίες και οι συνεισφορές αναλύθηκαν μαζί με τους μαθητές και το πρόγραμμα αναθεωρήθηκε με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

1.2.2. Μεθοδολογία	Οι μέθοδοι δεν επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις/δυσκολίες των μαθητών. Ακολουθείται μονότονη μεθοδολογία.	Επιλέχθηκαν μερικές διαφορετικές μέθοδοι λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις / δυσκολίες των μαθητών σύμφωνα με τις υποθέσεις του δασκάλου.	Η ποικιλία των μεθόδων επιλέχθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις/δυσκολίες των μαθητών σύμφωνα με την ανάλυση των μαθητών που έκανε ο εκπαιδευτικός.	Επιλέχθηκε ποικιλία μεθόδων λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις/δυσκολίες των μαθητών σύμφωνα με την ανάλυση των μαθητών που έκανε ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές είχαν το χώρο να προβληματιστούν / να δώσουν ανατροφοδότηση στη μεθοδολογία. Ο εκπαιδευτικός αναπροσάρμοσε ανάλογα τη μεθοδολογία.
1.2.3. Αξιολόγηση από φοιτητές	Το πρόγραμμα δεν αξιολογήθηκε από τους μαθητές	Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους μαθητές μόνο στο τέλος του προγράμματος	Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους σπουδαστές κατά τη διάρκεια και στο τέλος του προγράμματος.	Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους μαθητές στο τέλος του προγράμματος και κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι ανατροφοδοτήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος ελήφθησαν υπόψη και τα προγράμματα αναθεωρήθηκαν ανάλογα.

1.3. Δημιουργία ενός χώρου μάθησης Ludic	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.3.1. Energizers	Δεν εφαρμόστηκε ενεργοποιητής.	Εφαρμόστηκαν ενεργοποιητές-Ωστόσο, τα προφίλ των μαθητών και η δυναμική της ομάδας δεν ελήφθησαν υπόψη κατά την επιλογή των ενεργοποιητών.	Οι ενεργοποιητές εφαρμόστηκαν και επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη μόνο τα προφίλ των μαθητών.	Οι ενεργοποιητές εφαρμόστηκαν και επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα προφίλ των μαθητών και τη δυναμική της ομάδας.
1.3.2. Παιχνίδια εκμάθησης	Δεν εφαρμόστηκε κανένα παιχνίδι μάθησης.	Τα παιχνίδια εκμάθησης εφαρμόστηκαν, ωστόσο οι σπουδαστές δεν ήταν προετοιμασμένοι να είναι έτοιμοι να παίξουν μαζί.	Τα μαθησιακά παιχνίδια εφαρμόστηκαν μετά την προετοιμασία της ομάδας μέσω δραστηριοτήτων προθέρμανσης για να παίξουν μαζί, ωστόσο δεν υπήρχε δραστηριότητα ψύξης για την υποστήριξη της μελέτης. βαθουλώματα για να επιστρέψετε στην πραγματική ζωή.	Τα μαθησιακά παιχνίδια εφαρμόστηκαν αφού η ομάδα προετοιμάστηκε μέσω δραστηριοτήτων προθέρμανσης για να παίξει together και υπήρχαν δραστηριότητες ψύξης για να υποστηρίξουν τους μαθητές να επιστρέψουν στην πραγματική ζωή.
1.3.3. Διασκεδάζοντας	Δεν υπήρχε άτυπη κοινωνική δραστηριότητα όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν μαζί.	Υπήρχαν άτυπες κοινωνικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν μαζί, ωστόσο ο δάσκαλος δεν συμμετείχε.	Υπήρχαν ενημερωτικές κοινωνικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν μαζί, όπου συμμετείχε και ο δάσκαλος, ωστόσο η δραστηριότητα οργανώθηκε μόνο από τον δάσκαλο.	Υπήρχαν άτυπες κοινωνικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές έπαιζαν και διασκεδάζαν εκεί όπου συμμετείχε και ο δάσκαλος, και η δραστηριότητα οργανώθηκε στους μαθητές με την υποστήριξη του δασκάλου.

1.4. Δημιουργία χώρου για μάθηση συνομιλίας	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.4.1. Συζήτηση	Δεν υπήρχε καμία δραστηριότητα για τους μαθητές να συζητήσουν για τα θέματα.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης για θέματα μόνο μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, αλλά όχι μεταξύ των μαθητών.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης για θέματα μεταξύ καθηγητών και σπουδαστών, ωστόσο οι συζητήσεις κυριαρχήθηκαν από έναν ή λίγους από τους σπουδαστές.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης σχετικά με θέματα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, όπου η ακρόαση και η ομιλία εξισορροπήθηκαν από την κατάλληλη μετριοπάθεια.
1.4.2. Απολογισμός	Δεν υπήρξε απολογισμός μετά από εμπειρίες.	Υπήρξαν μόνο αξιολογήσεις των εμπειριών/δραστηριοτήτων.	Υπήρξαν απολογισμοί, ωστόσο, δεν ήταν δομημένοι σύμφωνα και με τα τέσσερα βήματα του κύκλου μάθησης.	Οι απολογισμοί διαρθρώθηκαν σύμφωνα και με τα τέσσερα βήματα του κύκλου μάθησης. Βιώστε, προβληματιστείτε, σκεφτείτε, δράστε.
1.4.3. Πρόοδος των συγκλίσεων	Οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος δεν ήταν αλληλένδετες μεταξύ τους.	Μερικές φορές ο δάσκαλος έκανε συνδέσεις μεταξύ των συνομιλιών που συνέβησαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.	Ο δάσκαλος έκανε συνδέσεις μεταξύ των συνομιλιών και διευκόλυε την ανάπτυξη των συνομιλιών μόνο σύμφωνα με το θέμα.	Όλες οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνδέθηκαν από τον δάσκαλο και ο/η εκπαιδευτικός διευκόλυε την οργανική ανάπτυξη των συνομιλιών σύμφωνα τόσο με τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και με το θέμα.

1.5. Δημιουργία χώρου για αντανακλαστική σκέψη	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
1.5.1. Δυϊσμός στην πολλαπλότητα	Δεν υπήρξε καμία δραστηριότητα ανταλλαγής για να αποκαλυφθεί το στερεότυπο των μαθητών σκέψεις για τα θέματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους.	Υπήρχαν δραστηριότητες ανταλλαγής μόνο για να αποκαλυφθούν τα στερεότυπα των μαθητών Σκέψεις σχετικά με τα θέματα, για τον εαυτό τους και για τους άλλους, ωστόσο, δεν είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων.	Υπήρχαν δραστηριότητες shar- ing Να αποκαλύψουν τις στερεοτυπικές σκέψεις των μαθητών για τα θέματα, για τον εαυτό τους και για τους άλλους και να ακούσουν- αποκαλύψουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων.	Υπήρξαν δραστηριότητες ανταλλαγής για να αποκαλυφθούν οι στερεοτυπικές σκέψεις των μαθητών σχετικά με τα θέματα, για τον εαυτό τους και για τους άλλους και να ακούσουν- αποκαλύψουν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων. Οι μαθητές είχαν χώρο να σκεφτούν κριτικά και να προβληματιστούν σχετικά με αυτές τις διαφορετικές απόψεις.
1.5.2. Πολλαπλότητα στον Σχετισμό	Δεν υπήρξε δραστηριότητα συζήτησης όπου οι σπουδαστές αμφισβητούν τα επιχειρήματά τους.	Υπήρχαν δραστηριότητες συζήτησης όπου οι μαθητές αμφισβητούσαν μόνο τα επιχειρήματά τους.	Υπήρξαν δραστηριότητες έκπτωσης όπου οι σπουδαστές αμφισβητούν τα επιχειρήματά τους και αναλύουν λεπτομερώς τις διαφωνίες.	Υπήρξαν δραστηριότητες συζήτησης όπου οι μαθητές αμφισβήτησαν τα επιχειρήματά τους και ανέλυσαν λεπτομερώς τις διαφωνίες. Οι μαθητές είχαν χώρο να ξανασκεφτούν κριτικά τις υποθέσεις τους.

<p>1.5.3. Σχετικισμός στη δέσμευση</p>	<p>Δεν υπήρξε καμία δραστηριότητα για τους μαθητές όπου προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις.</p>	<p>Υπήρχαν δραστηριότητες για τους μαθητές όπου προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις, αλλά δεν είχαν χώρο να προβληματιστούν σχετικά με την εμπειρία τους από την αντιμετώπιση της ασάφειας και του σχετικισμού.</p>	<p>Υπήρξαν δραστηριότητες για τους μαθητές όπου προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις. Είχαν χώρο να αναλογιστούν την εμπειρία τους από την αντιμετώπιση της αμφισημίας και του σχετικισμού.</p>	<p>Υπήρχαν δραστηριότητες για τους μαθητές όπου προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και απόψεις. Είχαν χώρο να επανεξετάσουν την εμπειρία τους από την αντιμετώπιση της ασάφειας και του σχετικισμού και είχαν την ευκαιρία να δομήσουν τη δική τους μάθηση σχετικά με τα θέματα που θα ερευνήσουν περισσότερο.</p>
<p>1.6. Δημιουργία χώρων για ανάπτυξη και διατήρηση Βαθιά μάθηση</p>	<p>Απαράδεκτος</p>	<p>Ανεπαρκής</p>	<p>Χρειάζεται βελτίωση</p>	<p>Ικανοποιητικός</p>
<p>1.6.1. Στυλ μάθησης & ευελιξία μάθησης</p> <p>* Το απόθεμα Kolb Learning Styles μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μαθητές άνω των 13 ετών.</p>	<p>Δεν υπήρχε καμία δραστηριότητα για την εισαγωγή των στυλ μάθησης Kolb.</p>	<p>Το Kolb Learning Styles εισήχθη ωστόσο δεν υπήρχε εφαρμογή για να ανακαλυφθούν τα στυλ μάθησης των μαθητών.</p>	<p>Το Kolb Learning Styles εισήχθη στους μαθητές και οι σπουδαστές ανακάλυψαν τα στυλ μάθησης τους μέσω του Kolb Learning Styles Inventory ή οποιουδήποτε άλλου εργαλείου.</p>	<p>Το Kolb Learning Styles εισήχθη στους μαθητές. Οι μαθητές ανακάλυψαν τα στυλ μάθησης τους μέσω του Kolb Learning Styles Inventory ή οποιουδήποτε άλλου εργαλείου και οι μαθητές υποστηρίχθηκαν για να σχεδιάσουν πώς να αυξήσουν τη μαθησιακή τους ευελιξία προκειμένου να συμμετάσχουν σε πλήρη κύκλο μάθησης.</p>

2. TEACHER ROLES

2.1. Facilitator	Unacceptable	Unsatisfactory	Needs Improvement	Satisfactory
2.1.1. Εμπειρία σε θέματα	Οι μαθητές δεν βίωσαν κανένα από τα θέματα του προγράμματος.	Μερικά από τα θέματα του προγράμματος βιώθηκαν από τους μαθητές μέσα από εμπειρίες παιχνιδιού/αίσθησης/πραγματικής ζωής.	Όλα τα θέματα του προγράμματος βιώθηκαν από τους μαθητές μέσα από εμπειρίες παιχνιδιού / αίσθησης / πραγματικής ζωής, ωστόσο οι μαθητές δεν είχαν χώρο να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτές τις εμπειρίες.	Όλα τα θέματα του προγράμματος βιώθηκαν από τους μαθητές μέσω εμπειριών παιχνιδιού / αίσθησης / πραγματικής ζωής και οι μαθητές είχαν χώρο να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους σε αυτές τις εμπειρίες.
2.1.2. Εμπειρίες Φοιτητών	Οι μαθητές δεν είχαν καμία ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σχετικά με τα θέματα του προγράμματος.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε ορισμένα από τα θέματα του προγράμματος.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε όλα τα θέματα του προγράμματος, ωστόσο, δεν είχαν χώρο να μιλήσουν για το τι αισθάνονται για αυτά τα θέματα.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε όλα τα θέματα του προγράμματος και είχαν χώρο να μιλήσουν για το τι αισθάνονται για αυτά τα θέματα.

2.1.3. Αντανάκλαση	Οι μαθητές δεν είχαν χώρο να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχιζόμενη βελτίωσή τους.	Οι μαθητές είχαν μερικές φορές χώρο να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχιζόμενη βελτίωσή τους.	Οι μαθητές είχαν συνεχώς χώρο να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχή βελτίωσή τους.	Οι μαθητές είχαν συνεχώς χώρο Για να προβληματιστούν σχετικά με τη συνεχή βελτίωσή τους και εφαρμόστηκαν ποικίλες μέθοδοι για την παροχή του καταλληλότερου τρόπου προβληματισμού.
2.2. Εμπειρογνώμονας θέματος	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Satisfactory
2.2.1. Συλλογή & Ανάλυση Πληροφοριών	Οι μαθητές δεν είχαν καμία ευκαιρία να αναζητήσουν, να συγκεντρώσουν / λάβουν πληροφορίες σχετικά με τα θέματα.	Υπήρχε χώρος όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ψάξουν, να συλλέξουν/λάβουν πληροφορίες μόνο για μερικά από τα θέματα.	Υπήρχε χώρος όπου οι σπουδαστές είχαν την ευκαιρία να αναζητήσουν, να συλλέξουν/λάβουν πληροφορίες για όλα τα θέματα.	Υπήρχε χώρος όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναζητήσουν, να συλλέξουν/λάβουν πληροφορίες για όλα τα θέματα και είχαν την ευκαιρία να συγκρίνουν και να αναλύσουν κριτικά αυτές τις έννοιες.
2.2.2. Σύνδεση με τη γνώση	Υπήρχε Δεν υπάρχει χώρος για τους μαθητές να συνδέσουν τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες.	Υπήρχε χώρο για τους μαθητές να συνδέσουν μερικές από τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες.	Υπήρχε χώρο για τους σπουδαστές να συνδέσουν όλες τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες.	Υπήρχε χώρο για τους μαθητές να συνδέσουν όλες τις νέες αφηρημένες πληροφορίες με τις προηγούμενες συγκεκριμένες εμπειρίες και έννοιες και είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τις δικές τους γνώσεις, άκρο.

2.2.3. Πηγές Γνώσης	Δεν υπήρχαν πηγές γνώσης Κοινή χρήση με τους μαθητές.	Πηγές γνώσεων σχετικά με ορισμένα από τα θέματα μοιράστηκαν με τους μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό.	Πηγές γνώσεων για όλα τα θέματα μοιράστηκαν με τους μαθητές από τον εκπαιδευτικό.	Οι πόροι γνώσης για όλα τα θέματα μοιράστηκαν με τους σπουδαστές και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να φέρουν και να μοιραστούν τους πόρους τους.
2.3. Αξιολογή	Απαράδεκτος	Ανεπαρκής	Χρειάζεται βελτίωση	Ικανοποιητικός
2.3.1. Ρύθμιση των προτύπων	Δεν καθορίστηκαν πρότυπα απόδοσης / μαθησιακοί στόχοι.	Τα πρότυπα απόδοσης / μαθησιακοί στόχοι καθορίστηκαν μόνο από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το περιεχόμενο του θέματος.	Τα πρότυπα επίδοσης / μαθησιακοί στόχοι καθορίστηκαν από τον καθηγητή σύμφωνα με το περιεχόμενο του θέματος και τις πραγματικές συνθήκες των μαθητών. Αυτό έγινε με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.	Τα πρότυπα απόδοσης / μαθησιακοί στόχοι καθορίστηκαν από τον δάσκαλο σύμφωνα με το περιεχόμενο του αντικειμένου και των πραγματικών προκλήσεων των μαθητών. Αυτό έγινε με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και οι αναπτυξιακοί στόχοι τονοποιήθηκαν για κάθε μαθητή μαζί με τον μαθητή.

2.3.2. Ανάδραση	Οι μαθητές δεν εξάσκησαν τις νέες γνώσεις τους και δεν έλαβαν ανατροφοδότηση.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν / εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους μέσα στο μάθημα, αλλά Δεν έλαβαν επικοινωνιακή ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν / εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους μέσα στο μάθημα και έλαβαν επικοινωνιακή ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν/εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο του μαθήματος και έλαβαν Διδακτική ανατροφοδότηση από τον καθηγητή σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης που τέθηκαν μαζί με τους μαθητές.
2.3.3. Αυτοαξιολόγηση	Οι μαθητές δεν είχαν καμία ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση, αλλά όχι σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τα πρότυπα απόδοσης και είχαν χώρο να θέσουν νέους στόχους με βάση την αξιολόγηση με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού.
2.4. Coach	Unacceptable	Unsatisfactory	Needs Improvement	Satisfactory
2.4.1. Προπόνηση	Δεν υπήρχε προπονητική υποστήριξη για τους σπουδαστές.	Οι μαθητές έλαβαν εν μέρει υποστήριξη καθοδήγησης, αλλά η καθοδήγηση δεν ήταν πλήρως προγραμματισμένη.	Οι μαθητές έλαβαν προγραμματισμένη και έγκαιρη υποστήριξη καθοδήγησης.	Οι μαθητές έλαβαν προγραμματισμένη και έγκαιρη προπονητική υποστήριξη, η οποία δομήθηκε σύμφωνα με τον βιωματικό κύκλο μάθησης.

2.4.2. Σχέδιο μάθησης	Οι μαθητές δεν έκαναν κανένα σχέδιο μάθησης για το μέλλον.	Οι μαθητές καθόρισαν τι πρέπει να μάθουν περισσότερο στο τέλος του μαθήματος, αλλά δεν δημιούργησαν ατομικά σχέδια μάθησης που έχουν συγκεκριμένες και έγκαιρες ενέργειες.	Οι μαθητές καθόρισαν τι χρειάζονται για να μάθουν περισσότερα στο τέλος του μαθήματος και δημιούργησαν ατομικά σχέδια μάθησης που έχουν συγκεκριμένες και έγκαιρες ενέργειες.	Οι μαθητές καθόρισαν τι πρέπει να μάθουν περισσότερο στο τέλος του μαθήματος και δημιούργησαν ατομικά σχέδια μάθησης που έχουν συγκεκριμένα και έγκαιρες ενέργειες. Αυτό το σχέδιο περιελάμβανε μια μελλοντική συνάντηση με τον δάσκαλο για την αξιολόγηση της προόδου.
2.4.3. Πρακτική στην πραγματική ζωή	Δεν υπήρχε πρακτική της νέας γνώσης στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, αλλά δεν υπήρξε αξιολόγηση στη συνέχεια.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής και αυτές οι νέες εμπειρίες αντικατοπτρίστηκαν και αξιολογήθηκαν από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.	Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις τους στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, αυτές οι νέες εμπειρίες αντικατοπτρίστηκαν και αξιολογήθηκαν από τους σπουδαστές και τον δάσκαλο και οι μαθητές έθεσαν νέους στόχους και σχέδια δράσης με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η ανάγκη για μαθητοκεντρικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυξάνεται και η βιωματική μάθηση με τη θεωρία και την πράξη της παρέχει μεγάλη διορατικότητα στους εκπαιδευτικούς. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στη μη τυπική και τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εφαρμογή της στην τυπική εκπαίδευση αυξάνεται πρόσφατα. Με αυτό το κείμενο, επιχειρείται να παράσχει ένα θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο βιωματικής μάθησης που θα χρησιμοποιηθεί σε

τυπική εκπαίδευση. Οι συνεντεύξεις έρευνας και ομάδων εστίασης δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν περισσότερη βιωματική θεωρία μάθησης στη διδασκαλία τους. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι αυτή μπορεί να είναι μια νέα προσέγγιση για ορισμένους εκπαιδευτικούς, μαθητές, διαχειριστές, γονείς και το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που η θεωρία και η πρακτική της είναι ευρέως γνωστές εδώ και χρόνια. Εξαιτίας αυτού, θα υπάρξουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της θεωρίας της βιωματικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση. Το κλειδί είναι να έχουμε εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που εσωτερικεύουν τη θεωρία της βιωματικής μάθησης και είναι ικανοί στην εφαρμογή της. Αυτό το έγγραφο και το έργο θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο βιωματικό ταξίδι μάθησης στην τυπική εκπαίδευση.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

DeM, M. (επιμ.). (2017). Βιωματική παιδαγωγική των καταπιεσμένων. Κωνσταντινούπολη: Κέντρο Βιωματικής Εκπαίδευσης DeM.

Deneyimsel Egitim Merkezi (Experiential Training Center), (2017). Experiential Pedagogy of the Oppressed.

Dewey, J. (1938) Εκπαίδευση και εμπειρία. Νέα Υόρκη: Simon και Schuster.
Ενημερωτικό δελτίο της ΕΕ σχετικά με τις βασικές ικανότητες - διαθέσιμο στη διεύθυνση https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020, 1 Ιουλίου). Η Επιτροπή παρουσιάζει το ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2022, από https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196

Gencel, İ E. (2006). Τρόποι μάθησης, εκπαίδευση, στάσεις και κοινωνικές σπουδές βασισμένες στη βιωματική θεωρία μάθησης. Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Επιστημών Dokuz Eylul.

Συστήματα μάθησης βασισμένα στην εμπειρία. (v.δ.). Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2022, από <https://learningfromexperience.com>

Gencel, I.E., Ερντογάν, Μ., Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2021). Ρουμπρίκα για Βιωματική Εκπαίδευση . Διεθνές περιοδικό προοδευτικής εκπαίδευσης, 17 (4), 188-211. doi: 10.29329/ijpe.2021.366.13

Πράσινο F. (2013). Δεξιότητες και εξειδικευμένη εργασία – μια οικονομική και κοινωνική ανάλυση. Οξφόρδη: Πανεπιστημιακός Τύπος της Οξφόρδης

Greenaway, P. (1992). Αναθεώρηση μέσω της πράξης. Εφημερίδα της εκπαίδευσης περιπέτειας και της υπαίθριας ηγεσίας, 9 (2), 21-25.

Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Η πειραματική θεωρία μάθησης του Kolb και η εφαρμογή της στη γεωγραφία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εφημερίδα της Γεωγραφίας,

IELN - Διεθνές Δίκτυο Βιωματικής Μάθησης. (v.δ.). Ανακτήθηκε στις 3 Μαΐου 2022, από <https://experientiallearning.net/>

Kolb, A. Y., & Kolb, Δ. A. (2013). The Kolb Learning Style Inventory 4.0 Ένας περιεκτικός οδηγός για τη θεωρία, την ψυχομετρία, την έρευνα για την εγκυρότητα και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Kolb, A. Y., & Kolb, Δ. A. (2013). The Kolb Learning Style Inventory- Έκδοση 4.0 Ένας περιεκτικός οδηγός για τη θεωρία, την ψυχομετρία, την έρευνα για την εγκυρότητα και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές. Συστήματα μάθησης βασισμένα στην εμπειρία.

Kolb, A. Y., & Kolb, Δ. A. (2017). Ο Βιωματικός Εκπαιδευτικός: Αρχές και Πρακτικές Βιωματικής Μάθησης. Kaunakakai, HI: Τύπος EBLIS.

Kolb, A. Y., Kolb, Δ. A., Passarelli, A., & Sharma, Γ. (2014). Σχετικά με το να γίνεις βιωματικός εκπαιδευτικός. Προσομοίωση & Gaming, 45 (2), 204-234.
doi:10.1177/1046878114534383

Kolb, Δ. A. (1984). Βιωματική μάθηση: οι εμπειρίες ως πηγή μάθησης και ανάπτυξης. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nicholson, Σ. (2012). Ολοκλήρωση της εμπειρίας: Απολογισμός σε βιωματικά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κοινωνία και τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας, 117-121.

Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (ΕΠΕΠ). Λουξεμβούργο.

Ερωτήσεις και απαντήσεις: Ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006 , σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ)

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου 2009, σχετικά με τη θέσπιση ευρωπαϊκού συστήματος ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET).

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση. Σεπτ/Οκτ; 99,5:185-195.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ΚΕΠΑ). (2002). Διατίθεται στη διεύθυνση: <http://assets.cambridge.org/052180/3136/δείγμα/0521803136WS.pdf>

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επιχειρηματικών Ικανοτήτων (EntreComp) <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=en>

Thiagarajan, Σ. (2004). Thiagarajan, S. Έξι φάσεις του απολογισμού. Παίξτε για απόδοση. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2018, από <http://thiagi.net/archive/www/pfp/IE4H/february2004.html#Debriefing>