



## Pedagoģiskas palīdzības izvēles pamatojums

Irēna Žogla

*Humānisma* idejas pedagoģijā balstās uz izpratību par cilvēka kā sociālas būtnes attīstību, uz cilvēka brīvu attīstību, pašapziņu, pašvadītu darbību, pašizpaušmi. Tādēļ humānisma pedagoģija aicināta palīdzēt cilvēkam attīstīt sevī cilvēcisko. Tā ir pedagoģijas teorija un prakse, kas veicina potenciāla attīstību un realizēšanu, palīdz pašam cilvēkam zināt un prast vairāk, darīt labāk, dzīvot pilnvērtīgi.

Fundamentālas teorijas humānpedagoģijas attīstībai ir izstrādājuši vairāki zinātnieki, formulējot svarīgākās psiholoģiskās likumības un attīstošai personai nozīmīgāko pedagoģiskā procesa pamatojumu un principus. Ļ. Vigotska (Vygotsky, 1978) tuvākās attīstības zonas teorija nosaka pedagoģiskā procesa satura un metožu pieejamības principu. Atziņa par sociālo un emocionālo faktoru ietekmi uz cilvēka izziņas spēju un augstākās pakāpes intelektuālo procesu attīstību, kas veidojas, ja vides pastarpinājums internalizējas, humānpedagoģijā pamato personiskā nozīmīguma principu. Indivīda, šajā pētījumā pusaudža, vēlmes uzzināt balstās vajadzībā uzzināt pasauli, tās lietas un parādības, lai izveidotu par tām savu priekšstatu un viedokli (Gagné, & Driscoll, 1988; Lever-Duffy, McDonald & Mizell, 2005).

A. Maslova teorija akcentē vajadzību nozīmīgumu cilvēka attīstībā, kas aicina pedagoģisko procesu un vidi organizēt tā, lai bērni, skolēni, studenti pašaktualizētos un varētu piepildīt savas individuāli nozīmīgās vajadzības pēc drošības, pašizpaušmes, atzīšanas, sasniegumiem, komunikācijas, piederības u.c. Šī teorija pamato pašdarbības principu audzināšanā un darbības motīvu nozīmīgumu pedagoģiskajā procesā. K. Rodžera sevis apzināšanas teorija un priekšstata par sevi izveidošanas nozīmīgums cilvēka attīstībā pamato pedagoģiski organizētu paraugu efektivitāti un pusaudzim personiski nozīmīgu īpašību pārmantošanu (Rogers, Harold & Tausch, 2013). K. Rodžera atziņu, ka katram indivīdam ir bioloģisks dzinulis pašapziņas izveidei, kas palīdz pašaktualizēties, izmanto idejas tālākai attīstībai: kamēr bērniem vai pusaudžiem attīstās pašapziņa, viņi spēj pieņemt paraugu un tā piedāvātās vērtības, veido spriedumus par labo un nevēlamo, par atzīstamiem uzvedības paraugiem, ko atbalsta sociālā vide un kā dēļ dāvā pusaudzim atzinību, mīlestību, gādību, atbalstu. Šīs atziņas pamato pedagoģisko paradigmu, ko pazīstam kā skolēncentrētu pieeju. (Bell & Garofalo, 2005).

VPP pētījumā to formulējam kā pusaudža darbībā balstītu paradigmu. Pusaudža izvēli un darbību atbalstoša sociālā vide atbrīvo viņu no emocionālas spriedzes, kas mēdz izraisīt neticību savām spējām vai neuzticēšanos piedāvātajiem pedagoģiskajiem līdzekļiem.

Humānpedagoģija balstās uz vairākām atziņām, kas aktualizē pusaudzim īpaši nozīmīgus iekšējas pasaules faktoros: vajadzības, personiski nozīmīgas darbības motīvus un patstāvību pedagoģisko līdzekļu izvēlē, pašvadītu darbības procesu un personiskās brīvības izjūtu. Šīs atziņas pamato pedagoģiskās palīdzības raksturu, palīdzot pusaudžiem kompleksi risināt fiziskā, emocionālā un sociālā līdzsvara problēmas:

- cilvēks ir garīga, sociāla būtne, kas dzīvo un cilvēciskās potences attīsta galvenokārt sociālajā vidē, izmantojot pieejamos paraugus, tajā skaitā arī vecāku, skolotāju un citu autoritatīvu personu paraugu;
- katrai personai ir savs, personiskajās spējās un iespējās balstīts unikāls pasaules uztveres un izpratības veids ar cilvēkiem kopējiem un individuāli niansētiem, pat unikāliem komponentiem;
- rīcība, ko izvēlas pusaudzis, seko individualitātes kā personiski nozīmīgas vērtības apliecināšanai;
- komunikācijā un darbībā pusaudži pauž personiskā nozīmīguma, brīvības un atzīšanas vajadzību, ko atzīst un atbalsta pedagoģiskais process, tādēļ pusaudzis pieņem pedagoģisko palīdzību, un šis process kļūst efektīvs;
- personas unikālās attīstības ideja pamato individualizētu un personalizētu pedagoģisko pieeju, kuras ietvaros pedagoģiskās palīdzības kodols ir piedāvāt pusaudžim vērtības tādā veidā, kurš akcentē viņa personiski nozīmīgu vajadzību piepildīšanos;
- savā daudzveidībā un individuālajās vajadzībās balstītā pusaudža darbība un uzvedība ir arī sociāla – darbības veidošanos un pieredzes attīstību sekmē mērķtiecīga pedagoģiska palīdzība – pusaudzis savā darbībā un komunikācijā selektīvi interiorizē sev nozīmīgas vērtības, piesaka vispusīgas un harmoniskas attīstības iespēju.

Viens no humānās pedagoģijas stūrakmeņiem ir atziņa par attīstības daudzpusību, ka cilvēks ir garīga, dvēseliska būtne, ne tikai fiziska vien (Mascolo & Fisher, 2010). Vispusīga attīstība piesaka personas harmoniskas, iekšēji saskaņotas attīstības ideju. Latviešu pedagogs E.Pētersons harmonisku attīstību saprata kā iekšējās pasaules, cilvēka emociju un jūtu vadītu harmoniju (Pētersons, 1931).

Daudzām nevēlamām parādībām mūsu šī laika sabiedrībā (arī ekonomiskajai krīzei) cēlonis nav zināšanu trūkums, bet gan atteikšanās no garīgajām vērtībām un to ignorēšana. Šodienas zinātnes un tehnikas sasniegumus ir bīstami nodot gudru, zinošu, bet bezdvēselisku būtņu rokās, kuru mērķis ir manta un vara par katru cenu. Tā ir destruktīvas disharmonijas pazīme, bīstama parādība, kas atsavina cilvēka spēkus viņa pilnvērtīgai attīstībai. Pusaudžiem bieži vien patīk

sekot virspusēji spožiem paraugiem, kā dēļ vēl attīstībā esoša patstāvība un personiska nestabilitāte ir pakļāvīga vienpusīgas un apšaubāmas rīcības izvēlei. Kā izeja humānpedagoģijā ir atgriešanās pie garīgajām vērtībām, vecāku, skolotāju un sabiedrības saskaņotas palīdzības pusaudžu vispusīgas un harmoniskas attīstības veicināšanā.

Š.Amonašvili humāno pedagoģiju saprata kā vēsturiski sakrātās gudrības, kurās savākts klasiskais, garīgi filozofiskais, pedagoģiskais un psiholoģiskais mantojums, kā arī mūsdienu labākā pieredze, kuras mērķis – cēlsirdīgas personības audzināšana. No pedagoģiskās gudrības kausa mēs varam pasmelt tik, cik spējam, un varam to vairot par tik, cik bagāti esam paši.

Mūsdienu pēcindustriālajā sabiedrībā, kurai ir jāveidojas kā zināšanu sabiedrībai, ir pārmērīgi akcentēts ārējais ‘spožums’ un naudas kults, kas savukārt polarizē vēl nestabilas personības vērtības un uzvedību.

Humānpedagoģijas veseluma pieeja personas attīstībai paredz arī ārējās vides sistēmiskumu un pedagoģiskā procesa atbilstību pusaudžu attīstības īpatnībām un personiski nozīmīgām prioritātēm. Tādēļ pusaudža attīstības, tajā skaitā fiziskā līdzsvara problēmas ir jāpalīdz saskatīt kā personiski nozīmīgas. Lielākā pretestība humānās pasaules radīšanā mīt pašos skolotājos, vecākos, citos pieaugušajos. Tas var būt kūtrums un konservatīvisms, pieķeršanās autoritārajai pedagoģiskajai domāšanai, apziņas materiālistiskais stingrums, ticība, ka autoritārisms ir pareizais pedagoģijas ceļš, slinkums pieņemt ko jaunu, utt. (Humānās pedagoģijas manifesti: [http://www.rerihs.lv/Manifests\\_LV.pdf](http://www.rerihs.lv/Manifests_LV.pdf) ).

Ir formulēti pieci humānās pedagoģijas pamata principi, kuri atbilstīgi modificējami darbam ar pusaudžiem (Principles of Humanistic Education, <http://facultyweb.cortland.edu/andersmd/HUMAN/PRINC.HTML>):

1. Pusaudžiem ir nepieciešama iespēja, tādēļ jāattīsta spējas patstāvīgi izvēlēties to, ko viņi vēlas un kas viņiem ir nozīmīgs, lai iemācītos zināt un darīt. Humānpedagoģijā pusaudža mācīšanās ir pašvadīta.
2. Audzināšanas mērķis paredz izglītību kā socializēšanās pamatu, kas atbalsta un veicina pusaudžu vēlmi mācīties un attīstīt sevī nozīmīgas vērtības, galvenokārt prasmi mācīties.
3. Sasniegumu novērtēšanā prioritāte ir jāatdod reflektēšanai un pašnovērtēšanai, kas māca plānot turpmākos sasniegumus un patstāvīgumu.
4. Jaunas zināšanas un prasmes kopā ar attieksmi veido kompetentas rīcības pamatu, kas sasniedzama mācīšanās darbības un panākumu pārdzīvojuma vienotībā. Kognitīvie un emocionālie procesi ir nešķirami, lai sasniegtu vēlamo mērķi.
5. Skolotāji, skola, vecāki, izglītības darbā iesaistītie cilvēki veido pusaudža attīstībai atbilstīgu vidi, lai mācīšanās vienmēr, no visa un visur būtu iespējama un pusaudžim atbilstīga. Pedagoģiskā vide ir pusaudžim droša, tajā neapvaino, nepazemo, bet atbalsta katra indivīda unikālās spējas un sasniegumus.

Humānpedagoģijas principus realizē *konstruktīvisma* diaktiskie modeļi, kuru pamatā ir atziņa, ka no ārējās vides ar maņu palīdzību saņemtā informācija nokļūst iekšējo procesu aktivitātēs, kur parādās informācijas personiskais nozīmīgums un jēga. Informācija tiek uzglabāta atmiņā, lai lietu pēc parauga vai izmantotu jaunā situācijā. Izglītības ieguves organizēšanai ir nozīmīga S.Rubinšteina formulētā likumība par to, ka nekas attīstošā psihē nenotiek bez ārējās iedarbības, savukārt tajā nekas tieši no ārējās vides netiek ienests – viss jaunais nonāk saskarē ar kognitīvajiem un emocionālajiem procesiem, radot individuāli unikālas zināšanas un to personisko jēgu. Šī atziņa pamato didaktiskā procesa atbilstību pusaudža spējām un iespējām, satura pieejamību un apgūstamību turpmākai izmantošanai. Savukārt, atbilstība spējām un iespējām ietver palīdzību pusaudžiem pilnveidot sevi, bez tās attīstībā esoša persona galvenokārt atkārtoti sevi – jau apgūto.

Šīs atziņas pedagoģijā ir pazīstamas jau sen. Dž.Bruners izstrādāja atklāšanas un problēmu risināšanas modeļus, kas veicina skolēnu zināšanu konstruēšanu un mācīšanās patstāvīgumu (Bruner, 1996), savukārt D.Ausubels pamatoja jēgpilnas mācīšanās būtību un nozīmīgumu (Ausubel, 1963). Mūsdienās šie piedāvājumi ir jākonkretizē, ņemot vērā šīs sabiedrības īpatnības.

Konstruktīvisma jeb zināšanu jēgas teorija izskaidro, bet didaktiskie modeļi ievēro zināšanu dabu un to ieguves būtību: indivīdi rada, konstruē savas zināšanas un pieredzi, individuālu izpratību un pārlicību; attīsta prasmi meklēt un piedāvāt jaunas idejas un notikumu vērtējumu mijiedarbībā (Merriam & Caffarella, 1999). Šāda mācīšanās balstās un tālāk attīsta līdzās pamata prasmei tādu augstākās pakāpes prasmi kā kritisko domāšanu, konceptu veidošanu, analīzi, sintēzi (Means & Olson, 1995).

Centrālā konstruktīvisma ideja ir atziņa, ka mācīšanās ir aktīvs process: informāciju ir iespējams uzspiest, bet izpratību veido pats cilvēks, kurš mācās. Izpratība nāk no iekšējās pasaules (Tam, 2000), kur pārdzīvojums izšķir zināšanu un tām sekojošas rīcības jēgu un personisko nozīmīgumu. Jēgpilna mācīšanās ir aktīva un konstruktīva, mērķtiecīga un reflektējoša, kā dēļ tā ir regulējoša un autentiska; tā ir kompleksa darbība kontekstā, tiešā vai netiešā sadarbībā (Jonassen, Howland, Moore & Marra, 2003).

Konstruktīvisma didaktisko modeļu veidošana, izmantojot tehniskos, tajā skaitā elektroniskos līdzekļus, ir neapšaubāmi vērtīga un efektīva, turklāt mūsdienīga un pusaudžiem atbilstīga (Bitter & Pierson, 2002). Konstruktīvisma didaktiskais process, kurā izmantota tehnika kā pedagoģisks līdzeklis, padara pusaudžim mācīšanās procesu patstāvīgāku, individualizētu, pastiprina tā interaktīvo un starpdisciplināro raksturu, kā dēļ intensificē mācīšanos (Morrison & Lowher, 2005). Nozīmīgi ir arī tas, ka tehniskos un e-līdzekļus pusaudži izmanto, lai mācītu sevi, lai mācīšanos darītu patstāvīgu (Jonassen, 2003) – tā ir pedagoģiskas palīdzības iespēja.

Starp konstruktīvismu un tehnoloģijām izglītībā pastāv mijiedarbība: konstruktīvisms ir teorija un prakse, izpratība par to, ka cilvēks pats veido savas

zināšanas un ka šim procesam ir konteksts; savukārt tehnoloģijas veido vidi, kurā cilvēks veido jeb konstruē savas zināšanas un savu pieredzi (Nanjappa & Grant, 2003). Mijiedarbībai starp mācīšanās likumbām konstruktīvismā un šo procesu 'apkalpojošām' tehnoloģijām ir sava specifika, kas veidojas kā vispārināto likumību konkrēta darbība noteiktā situācijā: šajā pētījumā – 12-13-gadīgu pusaudžu zināšanu un izpratības konstruēšana, izmantojot tehniskos līdzekļus.

VPP pētnieku piedāvātais metodiskais līdzeklis jeb vingrojumu sistēma ir izmantojams virtuāli individuālā un/vai grupveida darbā, sekojot konstruktīvisma pamata sakarībām. Tas piedāvā pusaudžiem iespēju patstāvīgi koriģēt stāju un novērst līdzsvara problēmas, kā arī viņu vecākiem un skolotājiem izmantot šo līdzekli, lai atbalstītu skolēnus un veicinātu viņu veselības uzlabošanu.

Virtuālie līdzekļi piedāvā unikālu iespēju lēti organizēt grupveida darbu vai arī piedāvāt skolēniem autonomas darbības iespējas. Šāda formāta līdzekļi paplašina sadarbības, līdzdarbošanās iespējas, kā arī viegli organizējamu komunikāciju ar partneriem, kuri nevēlas darboties tiešu kontaktu apstākļos (kautrējas, ir apgrūtināta nokļūšana treniņu vietās u.c.). Ar tehniku pastarpinātā komunikācija un darbošanās nodrošina piederības un reizē autonomijas vajadzību. Sazinoties ar partneriem virtuāli, pusaudži attīsta komunikācijas pieredzi un prasmi izmantot tehniku sevis pilnveidošanai (Spitcberg, 2011).

Virtuālajiem līdzekļiem ir vairākas pedagoģiskas priekšrocības, kas var novērst empīriskajā pētījumā uzrādījušos šķēršļus, kuri ierobežo pusaudžu attīstības procesu, īpaši pašaudzināšanu, autonomas darbības un darbošanos kopā ar citiem. Taču rodas arī šķēršļi, ja:

- nav atklāti fiziskā vai cita veida līdzsvara traucējumi, līdz ar to nav apzināta arī problēma;
- ir pamanītas līdzsvara problēmas, bet tām nav pievērsta pienācīga uzmanība, līdz ar to nav uzsākta tā koriģēšana;
- ir daļēji apzinātas ar fizisko līdzsvaru saistītās problēmas un to ietekme uz emocionālo līdzsvaru, bet nav apzināta situācijas nopietnība;
- ir apzinātas minētās problēmas, bet nav apzinātas iespējas tās novērst un nav saņemts sociāli pedagoģisks atbalsts vai palīdzība;
- ir apzināta problēmas nopietnība, bet pusaudzis kautrējas par tām runāt citu cilvēku klātbūtnē.

Virtuālo līdzekļu pedagoģiskā vērtība:

- tie ir viegli pieejami pusaudžiem pieņemamā formātā, izmantojot vairāku veidu iekārtas, t.sk. viedtālruņus u.c.;
- ir iespējama līdzekļu izmantošana kā plānveidīgi, tā nejauši izbrīvētajā laikā, kas piedāvā pusaudžiem komfortablu brīvu laika izvēli sevis pilnveidošanai;
- gadījumos, kad pusaudži kautrējas publiski paust savas problēmas vai kad var tikt novērotas viņu darbības, ir iespēja sazināties ar partneriem virtuāli un koordinēt savas darbības, apspriest panākumus, diskutēt par

grūtībām vai līdzekļu izmantošanas efektivitāti, līdz ar to notiek orientācija uz uzdevuma izpildi kooperējoties;

- virtuālo līdzekļu izmantošana paplašina pusaudžu iespējas efektīvi izmantot šo formātu jaunas pieredzes attīstībai, mērķtiecīgi veidojot komunikāciju ar partneriem, kas vērtējama kā 21.gs.komunikācijas un sadarbības veids ne tikai sevis pilnveidei, bet arī ražošanas un profesionālās darbības mērķiem (Leonard, Withers & Sherblom, 2010).

Efektīva pieeja ir ļaut skolēniem uzņemties atbildību par savu rīcību, pakāpeniski vadot viņus mērķtiecīgi pašvadītā darbībā, kas ne tikai veido pieredzi, bet arī palīdz labāk pazīt sevi (Woodhouse, et.al, 1985, 215).

Konstruktīvisma didaktiskie modeļi, kuri izmanto tehniku kā pedagoģisku līdzekli, efektīvi realizējas, mācoties darot vai mācoties no prakses:

- praktiskajā darbībā pusaudži vieglāk saskata mācīšanās personisko jēgu un panāk zināšanu un prasmes tūlītēju lietojamību vai izmantošanu jaunā situācijā, kā arī praktiskajā darbībā saskata teorētiskus vispārinājumus vai arī pārbauda tos;
- teorijas savienošana ar praksi un šīs vienotības izpratība rada pusaudzīm drošuma izjūtu, pārliecību par savām spējām un zināšanu izmantojamību;
- mācīšanās kļūst efektīva, un process iegūst paātrinājumu, neradot papildu šķēršļus pusaudža darbībā;
- pašiniciēta mācīšanās, ko piedāvā praktiskā darbība, ir motivēta, noturīga, tā rosina atkārtoti tajā atgriezties un tālāk attīstīt savas spējas;
- mācīšanās darot piedāvā pusaudžiem iespējas sadarboties, ja vien viņi to vēlas, kā arī darboties individuāli;
- mācīšanās praksē, praktiskajā darbībā ļauj pusaudžiem darboties nepārtraukti, kas ir īpaši nozīmīgi efektīva sasnieguma iegūšanai;
- darbībā pusaudži nemitīgi iegūst atgriezenisko informāciju par tās norisi un sekmīgumu, tas ir darbības komponents, kurā mācīšanās kļūst par mērķtiecīgu realitāti;
- mācīšanās praksē pusaudži identificē problēmas, jaunu zināšanu un prasmes nepieciešamību, risina radušās problēmas, izvēlas darbības stratēģiju vai maina to, analizē procesu, vērtē un plāno, izvēlas sadarbības partnerus un mācās viens no otra utt.;
- mācīšanās praksē pusaudži ne tikai mācās darīt patstāvīgi, bet viņi to jau dara, bieži vien aizmirstot tradicionālo skolēna pozīciju.

Konstruktīvisma idejas darbības didaktiskajos modeļos savieno trīs plašas kategorijas:

- fizisko aktivitāti, darbības materiālo apgādi un manipulēšanu ar pieejamiem materiāliem līdzekļiem, pilnīgāk tos apgūstot un izmantojot aizvien jaunās situācijās;

- garīgo aktivitāti – intelektuālo, emocionālo, gribas – problēmu risināšanu, darbības stratēģijas izvēli, analīzi, procesa un sasnieguma nozīmīguma pārdzīvojumu u.c.;
- sociālo aktivitāti, kas pamatojas sadarbībā, komandu darbā, komunikācijā, individuālā padomu sniegšanā un saņemšanā utt.

### Literatūra

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bell, R.L. & Garofalo, J. (2005). *National Educational Technology Standards for Students Curriculum Series: Science units for grades 9-12*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Bitter, G. & Pierson, M. (2002). *Using Technology in the Classroom*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gagné, R. & Driscoll, M. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hall, E. & Wooster, A.T. (1985). Pastoral Care in Education: *An International Journal of Personal, social and Emotional Development*. Vol3, N3., 215-222.
- Humānās pedagoģijas manifesti*. Pieejams [http://www.rerihs.lv/Manifests\\_LV.pdf](http://www.rerihs.lv/Manifests_LV.pdf)
- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. & Marra, R.M. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology: A constructivist perspective*. 2nd. Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice-hall.
- Leonard, L., G., Withers, L., A. & Sherblom, J., C. (2010). The Paradox of Computer-Mediated Communication and Identity. In: J.Park & L.E.ABELS (Eds). *Interpersonal Relations and Social Patterns in Communication Technologies: Discourse norms, language structures, and cultural variables*. Hershey, PA: IGI Global.
- Lever-Duffy, J., McDonald, J., & Mizell, A. (2005). *Teaching and learning with technology* (1st ed.). Boston: Pearson/A and B.
- Mascolo, M.F. & Fischer, K.W. (2010). *The Handbook of Life-Span Development: Cognition, Biology, and Methods*. Vol 1. Ed. by Overton, W.F. Wiley.
- Means, B., & Olson, K. (1995). Leadership for technology implementations. In *Technology's role in education reform: Findings from a national study of innovating schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Merriam, S.B., and Caffarella, R.S. (1999). *Learning in Adulthood*. 2d ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nanjappa, A. & Grant, M.M. (2003). Constructing on Constructivism: The role of technology. *Electronic Journal of Integrating Technology in Education*. Vol.2, N 1. Assessed December, 10, 2014 from <http://ejite.isu.edu/Volume2No1/nanjappa.htm>. 43-44.
- Rogers, Carl, Lyon, Harold C., & Tausch, Reinhard (2013). *On Becoming an Effective Teacher - Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Ross, S.M., Morrison, G.R., & Lowher, D.L. (2010). Educational Technology Research Past and Present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*. Vol.1, N 1. 17-35. <http://www.cedtech.net/articles/11/112.pdf>
- Rubinshtein, S. (1973). *Problemy obshchei psikhologii*. Moscow.

- Spitzberg, B. H. (2011). The Interactive Media Package for Assessment of Communication and Critical Thinking (IMPACCT©): Testing a programmatic online communication competence assessment system. *Communication Education, 60*, 145-173
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woodhouse, D., Hall, E., Wooster, A. (1985). Experiential Learning and Discipline. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional development. Vol.3, N 3*, 215-222.