

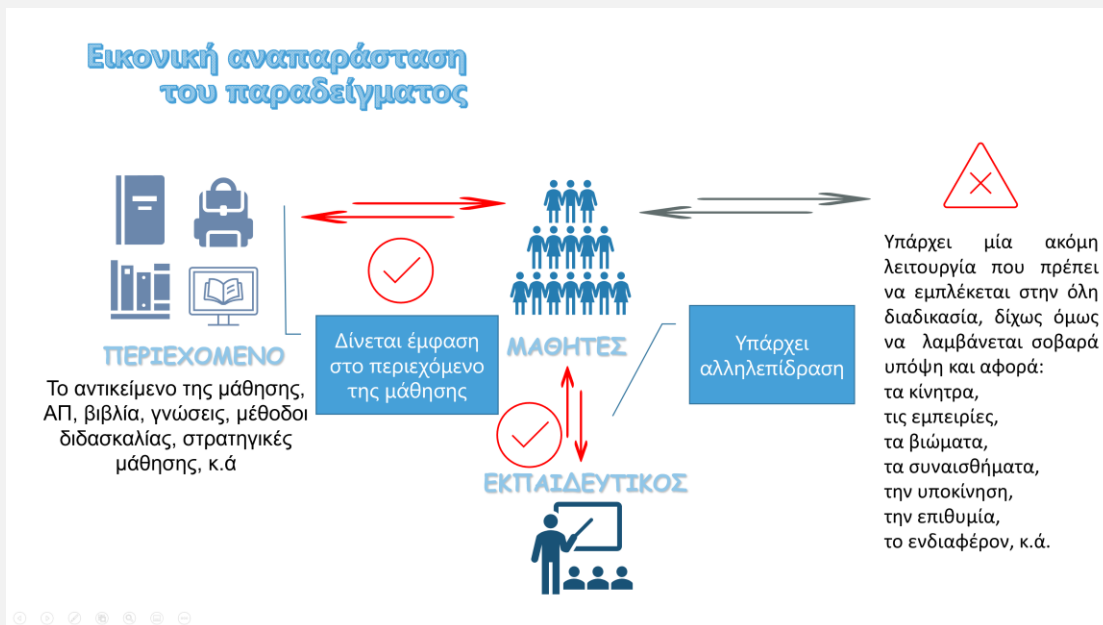
Η Βιωματική μάθηση και η αξιοποίησή της στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών¹

Δρ. Σπύρος Κιουλάνης
Σύμβουλος Θεολόγων στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

¹ Το κείμενο αυτό δημιουργήθηκε ως υποστηρικτικό υλικό για τις ανάγκες εισήγησης με θέμα: «Η βιωματική μάθηση και η αξιοποίησή της στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών», σε Επιμορφωτικό σεμινάριο Θεολόγων Καθηγητών της Κεντρικής Μακεδονίας, που διοργάνωσε ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κ. Πολύβιος Στράντζαλης και πραγματοποιήθηκε στις 08 Απριλίου 2021 με θέμα: «Διδάσκοντας Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο».

Στο παρόν κείμενο προσεγγίζουμε την έννοια της βιωματικής μάθησης, μέσα από επιστημονικές θεωρίες, εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές. Συζητάμε το πλαίσιο εφαρμογής της βιωματικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση και αναδεικνύουμε ένα πλαίσιο μεθόδων και τεχνικών συμβατών με την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης, τόσο σε δια ζώσης περιβάλλοντα μάθησης, όσο και στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση. Τέλος, η προοπτική της βιωματικής μάθησης προσεγγίζεται και μέσα από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, που κατά την παρούσα χρονική περίοδο βρίσκεται σε εξέλιξη η συγγραφή τους.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε μια σχολική αίθουσα, ο εκπαιδευτικός εξηγεί. Οι μαθητές/τριες υποτίθεται ότι πρέπει να ακούν και ίσως να κάνουν ερωτήσεις για να σιγουρευτούν ότι έχουν κατανοήσει σωστά την εξήγηση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μια αλληλεπιδραστική διεργασία. Όμως την ίδια στιγμή υποτίθεται ότι πρέπει να προσλαμβάνουν ή να μαθαίνουν αυτά που ο εκπαιδευτικός διδάσκει, με άλλα λόγια να συσχετίσουν αυτό το οποίο διδάσκεται με όσα θα έπρεπε ήδη να γνωρίζουν. Το αποτέλεσμα θα πρέπει να είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να θυμούνται αυτό που διδάχτηκαν και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες να το αναπαράγουν, να το εφαρμόζουν και να το εμπλέκουν σε περαιτέρω μάθηση. Όμως για μερικούς μαθητές, η μαθησιακή διεργασία δεν πραγματοποιείται έτσι όπως έχει σχεδιαστεί. Ίσως η αλληλεπίδραση δεν λειτουργεί, επειδή η εξήγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι αρκετά καλή ή επειδή μπορεί να υπάρχουν κάποιες παρεμβολές στην όλη κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι το μαθησιακό αποτέλεσμα θα είναι ανεπαρκές. Ίσως ακόμη να υπάρχουν λάθη ή ανεπάρκειες στην προηγούμενη μάθηση κάποιων μαθητών/τριών, και αυτό να τους δυσκολεύει στο να κατανοήσουν την εξήγηση του εκπαιδευτικού και συνεπώς να μάθουν αυτό το οποίο διδάσκεται... (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Εικονική απόδοση του παραδείγματος της μελέτης περίπτωσης

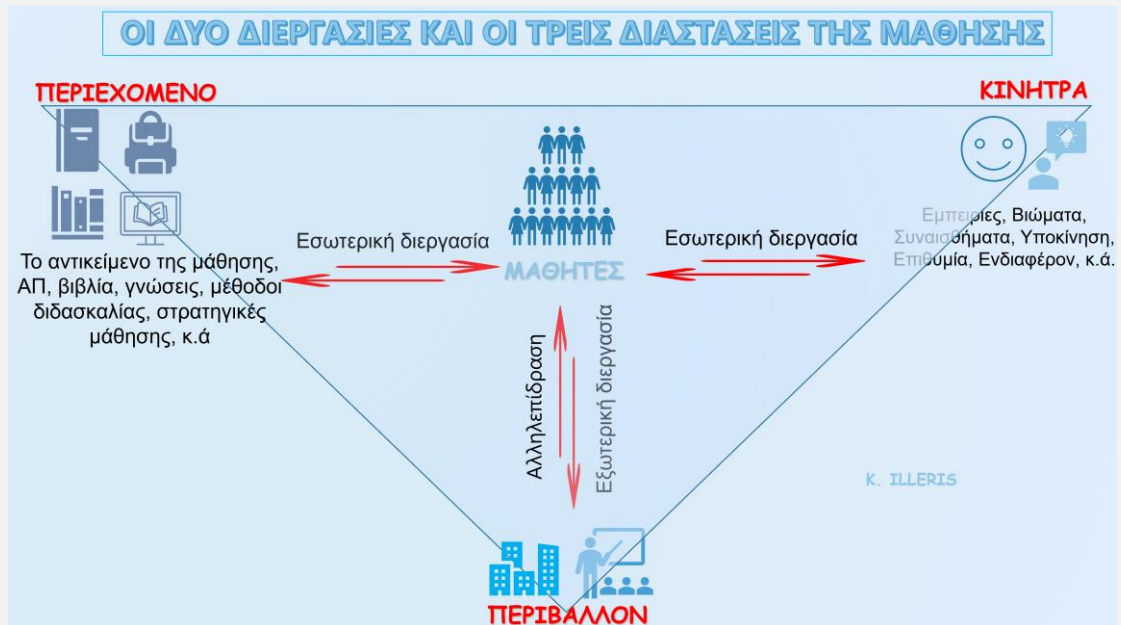
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προχωρώντας σε κάποιες σκέψεις αναφορικά με τη Μελέτη Περίπτωσης, διαπιστώνουμε πως φαίνεται να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Ωστόσο, αν η αλληλεπίδραση στο μάθημα δεν είναι επαρκής και αποδεκτή από τους μαθητές και τις μαθήτριες, το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα θα είναι κάτι πολύ

² Προσαρμογή από ILLERIS (2009)

1. Προσεγγίζοντας θεωρητικά τη Μελέτης Περίπτωσης: οι δύο διεργασίες και τις τρεις διαστάσεις της μάθησης

Μιλώντας ο ILLERIS (2009) για τις δύο **διεργασίες** και τις τρεις **διαστάσεις** της μάθησης, δημιουργεί ένα **αντίστροφο** τρίγωνο, στους οποίου τις γωνίες βρίσκονται οι τρεις διαστάσεις της μάθησης: το **Περιεχόμενο**, τα **Κίνητρα** και η **Αλληλεπίδραση**, σε συσχέτιση με μία **εσωτερική** διαδικασία επεξεργασίας και απόκτησης της γνώσης και μία **εξωτερική** αλληλεπιδραστική διαδικασία (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Εικονική απόδοση των δύο διεργασιών και των τριών διαστάσεων της μάθησης, σύμφωνα με τον ILLERIS

Η **εξωτερική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης της γνώσης, παρουσιάζεται κάθετα**, ενώ στην αντίστροφα τοποθετημένη βάση του τριγώνου (οριζόντια) συναντάμε την **εσωτερική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης της γνώσης**, στην οποία κυριαρχεί η βαθιά σχέση **Περιεχομένου και Κινήτρων**.

Αυτό το οποίο συμβαίνει συχνά είναι να δίνεται βαρύτητα στο **Περιεχόμενο**, δηλαδή στη γνώση, στις μεθόδους διδασκαλίας και στις στρατηγικές μάθησης και όχι τόσο στα **Κίνητρα**, που αφορούν στις εμπειρίες, στα βιώματα, στα συναισθήματα, στην, υποκίνηση, στην επιθυμία και στο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων μαθητών/τριών.

Τέλος, στη διάμεσο που ενώνει την κορυφή με το κέντρο της απέναντι πλευράς κινείται η διάσταση της αλληλεπίδρασης, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των υποκειμένων της μάθησης (μαθητών και μαθητριών) που καθορίζει ουσιαστικά την **εξωτερική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης της γνώσης**. Μία διεργασία η οποία επεκτείνεται και πέραν του σχολικού περιβάλλοντος στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

Στα στοιχεία αυτά αναδεικνύεται μία βασική παραδοχή: ότι **για μία ολοκληρωμένη και αποτελεσματική προσέγγιση της μάθησης, απαιτούνται όλες οι παραπάνω**

διεργασίες και οι διαστάσεις της μάθησης, καθώς η απουσία κάποιας από αυτές, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην αφομοίωση και στην ποιοτική μεταφορά της γνώσης στους μαθητές/τριες. Ωστόσο, είναι εμφανές ότι το αντίστροφο αυτό τρίγωνο των δύο διεργασιών και των τριών διαστάσεων της μάθησης, φαίνεται να έρχεται προκειμένου να αναδείξει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα που έχει στη διαδικασία της μάθησης η διάσταση των κινήτρων, όπου βασική θέση έχουν η αξιοποίηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών στη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα η βιωματική μάθηση.

2. Προσεγγίζοντας τη Βιωματική μάθηση

Η έννοια «βίωμα», δηλώνει μία βαθιά και άμεση εμπειρία που αποκτά κάποιος ζώντας κάτι προσωπικά, ενώ η «Βιωματική μάθηση» τις αλλαγές στις γνώσεις, στις δεξιότητες ή και στις στάσεις γενικότερα που προκαλεί ένα βίωμα.

Συχνά, η βιωματική μάθηση, θεωρείται ως ένα σύνολο μεθόδων και συνεργατικών τεχνικών που οδηγούν στη γνώση. Ωστόσο, απαραίτητο συστατικό της βιωματικής μάθησης αποτελεί η ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών και η άμεση εμπλοκή τους με το αντικείμενο. Στο πλαίσιο αυτό η εμπειρία, ως μία αναστοχαστική διαδικασία, έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μέσα από αυτή αναδεικνύονται στοιχεία που θα χρησιμοποιηθούν στη συγκρότηση της νέας γνώσης.

Στο σημείο αυτό, όμως γεννώνται μία σειρά από ερωτήματα που συνδέονται με την έννοια της εμπειρίας και τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Είναι γεγονός ότι κάθε τυχαία εμπειρία δεν έχει απαραίτητα εκπαιδευτικό χαρακτήρα και εν τέλει εκείνο που μοιάζει να έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση, είναι η ποιότητα της κάθε εμπειρίας και κυρίως η παιδαγωγική της αξιοποίηση μέσα σε ένα μαθησιακό πλαίσιο που θα έχει σκοπό, στόχους, περιεχόμενο, στοχασμό πάνω στην εμπειρία, ανάληψη δράσης σχετικά με αυτή, αλλά και συσχέτιση με νέες εμπειρίες. Τα στοιχεία αυτά μας κάνουν να πιστεύουμε ότι τελικά οι άνθρωποι μαθαίνουν πράττοντας μόνον όταν η πράξη τους συνοδεύεται από τη συνειδητοποίηση των συνεπειών της. Οι αποκομμένες και ασύνδετες μεταξύ τους εμπειρίες δεν οδηγούν στη κατασκευή νοήματος. Κάθε εμπειρία έχει νόημα για χάρη της επόμενης.

Ένα ερώτημα, επίσης, που συχνά γεννάται αφορά την ποσότητα και την ποιότητα εμπειριών που διαθέτουν οι μαθητές/τριες, ώστε αυτές να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας και πηγή μάθησης. Το ίδιο ερώτημα με διαφορετική διατύπωση συνδέεται και το μήπως η εμπειρία ως θεμελιώδες στοιχείο της βιωματικής μάθησης αφορά αποκλειστικά στους ενήλικους.

Πρέπει να παραδεχτούμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της εμπειρίας των ενηλίκων και αυτής των ανηλίκων και ότι η διαφορά αυτή είναι τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική. Για παράδειγμα, οι εμπειρίες και η αντίστοιχη νοηματοδότηση των μαθητών/τριών για τον ρόλο του χρήματος, τις υπαρξιακές καταστάσεις της ζωής είναι πολύ διαφορετικές ποιοτικά, από αυτές των ενηλίκων ενώ λόγω μεγαλύτερης

ηλικίας, οι ενήλικοι έχουν προφανώς περισσότερες και πολύ διαφορετικές εμπειρίες από τους ανήλικους.

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες³ στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης που έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες, μαθαίνουν από τη μια πλευρά επεξεργαζόμενοι τις προηγούμενες εμπειρίες τους και από την άλλη μέσω της έκθεσής τους σε νέες.

Θα μπορούσαμε τελικά να ισχυριστούμε ότι αυτό που συμβαίνει είναι ότι ενώ το θεμελιώδες υλικό – η εμπειρία δηλαδή – πάνω στην οποία γίνεται η επεξεργασία και η οικοδόμηση της νέας γνώσης είναι διαφορετικό, η μαθησιακή διεργασία φαίνεται να είναι η ίδια τόσο στους ανήλικους όσο και στους ενήλικους.

Γενικά στη συζήτηση που αναπτύσσεται σχετικά με τη βιωματική μάθηση, η μάθηση ορίζεται ως μία διαδικασία, στην οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας και ακολουθεί μια κυκλική διαδικασία που ξεκινά από μια συγκεκριμένη εμπειρία, ακολουθείται από τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή, το σχεδιασμό και την ανάληψη δράσης και τελικά στην συγκρότηση νοήματος.

Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν αυτός που πρώτος, ίσως, ανέδειξε τη βιωματική μάθηση φαίνεται να ήταν ο J. Dewey, ο οποίος συνέδεσε τη διαδικασία της μάθησης, με τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τα κίνητρα, αυτών που συμμετέχουν σε μία μαθησιακή διαδικασία, ώστε όλα να συμβαίνουν από την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας.

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Piaget αναφέρει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης του κάθε ατόμου με το περιβάλλον, όπως και ο Lewin ο οποίος δηλώνει τη μεγάλη σημασία της εμπειρίας του ατόμου στη μάθηση, υπογραμμίζοντας και αναδεικνύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο και ο Kolb, αναφέρει ότι η βιωματική μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας η γνώση κατασκευάζεται μέσα από το μετασχηματισμό της εμπειρίας. Έτσι, δημιουργεί το δικό του μοντέλο και περιγράφει τον κύκλο της βιωματικής μάθησης μέσα από τέσσερα στάδια:

- α) συγκεκριμένη εμπειρία,
- β) Παρατήρηση πάνω στην εμπειρία,
- γ) Διατύπωση θεωρητικών αρχών και
- δ) ενεργός πειραματισμός, εφαρμογή στην πράξη.

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες και όσοι/ες γενικά συμμετέχουν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία αρχικά καλούνται να ζήσουν/βιώσουν μια συγκεκριμένη εμπειρία. Στη συνέχεια αναστοχάζονται πάνω στη βιωμένη εμπειρία και ακολουθεί η διαδικασία της εξαγωγής των συμπερασμάτων. Ακολούθως διατυπώνουν τις θεωρητικές αρχές αλλά και τις γενικεύσεις που προκύπτουν από τη μέχρι στιγμής διαδικασία. Στο τέλος πειραματίζονται και εφαρμόζουν στην πράξη όλα όσα έμαθαν.

³ π.χ. Kraft & Kielsmeier, 1995, Laevers, & Heylen, 2003

Στην Εικόνα 3 που ακολουθεί, αποδίδουμε σχηματικά, τη διαδικασία που εξελίσσεται βάσει του κύκλου μάθησης του Kolb.



Εικόνα 3. Εικονική απόδοση του κύκλου μάθησης του Kolb

3. Εφαρμόζοντας τον κύκλο μάθησης του D.Kolb

3.1. Ένα απαραίτητο προστάδιο

Πριν εφαρμόσουμε τα στάδια του κύκλου μάθησης του Kolb, θα πρέπει να επενδύσουμε σε μία βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του, που είναι η δημιουργία ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση και να δημιουργηθεί ένα κλίμα φιλόξενο που να παρέχει ασφάλεια και υποστήριξη και συνάμα να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να τους εμπλέκει, να τους παρακινεί και να τους προκαλεί. Η «προσωποκεντρική» προσέγγιση που προτείνει ο Carl Rogers, αναφέρεται σε στάσεις και παιδαγωγικές διεργασίες που είναι απαραίτητες σε μία μαθησιακή διεργασία. Περιλαμβάνει την αμεσότητα της σχέσης, την ψυχολογική άνεση, την κάλυψη βασικών ανθρωπίνων αναγκών για σεβασμό, εμπιστοσύνη, οικειότητα, αμοιβαιότητα, ελευθερία και δημιουργικότητα. Στην εικόνα 4 διακρίνονται τις δύο βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής της βιωματικής μάθησης. Η πρώτη από αυτές αφορά στη δημιουργία ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος και η δεύτερη τη διαμόρφωση ενός κατάλληλα σχεδιασμένου μεθοδολογικού πλαισίου.



Εικόνα 4. Προϋποθέσεις εφαρμογής

3.2. Τα στάδια του κύκλου μάθησης του Kolb

Στάδιο 1: [συγκεκριμένη εμπειρία]: Αφορά την προετοιμασία για δράση. Μία ειδικά σχεδιασμένη από τον/την εκπαιδευτικό δραστηριότητα, για παράδειγμα μία **μελέτη περίπτωσης**, που θα επιζητεί κάποια λύση (**problem based learning**) θα μπορούσε να αποτελέσει μία καλή αφόρμιση αυτής της προοπτικής. Επίσης, στην ίδια λογική θα μπορούσαν να προβληθούν αποσπάσματα μίας ταινίας ή ένα βίντεο. Θα μπορούσε ακόμη να χρησιμοποιηθεί ένα έργο τέχνης, (**Artful Thinking**) ή οτιδήποτε άλλο που θα μπορούσε να προκαλέσει, ενδιαφέρον, όπως **ανάγνωση κειμένων, παιχνίδια ρόλων, animation, ομαδικές εργασίες**, κ.ά.

Μία βασική παράμετρος την οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη ο/η εκπαιδευτικός αφορά τα ενδιαφέροντα, τις αναζητήσεις, τις ανησυχίες και γενικότερα τις ανάγκες των μαθητών/τριών, αλλά και γενικότερα τον ευρύτερο τοπικό κατά περίπτωση κοινωνικό προβληματισμό.

Στάδιο 2: [Παρατήρηση πάνω στην εμπειρία]: Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την παρατήρηση, και το στοχασμό. Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να κατανοήσουν την προηγούμενη εμπειρία (στάδιο 1) Στόχος είναι να προκληθεί **ανάκληση σχετικών βιωμάτων και προσέγγιση των συναισθημάτων τους**.

Μπορούν να γίνουν ομαδικές **συζητήσεις** και γενικότερα ανταλλαγή απόψεων, **εργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες**, εφαρμογή άλλων τεχνικών **συνεργατικής μάθησης, καταιγισμός ιδεών**, εφαρμογή τεχνικών **δημιουργικής μάθησης** π.χ (**six thinking**

hats), ώστε να γίνει προσέγγιση του θέματος μέσα από διαφορετικές οπτικές κ.ά και μέσα από αυτές τις διαδικασίες να γίνει η σύγκριση και η διερεύνηση των εμπειριών. Η διερεύνηση αυτή πρέπει να είναι συστηματική και όχι μία τυχαία εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στάδιο 3: [Διατύπωση Θεωρητικών αρχών]: Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν εξετάζονται προσεχτικά, όχι τόσο πλέον μέσω συναισθημάτων, αλλά με χρήση της θεωρίας και της λογικής.

Γενικά, αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο σε αυτό το στάδιο είναι η **διατύπωση της νέας γνώσης**, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τη συσχέτιση της πρότερης εμπειρίας και γνώσης με τη νέα που αποκτήθηκε.

Έτσι, γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης, κατανοείται η σημασία τους, εξάγονται συμπεράσματα και γίνεται διατύπωση των θεωρητικών αρχών που προέκυψαν.

Βεβαίως μία σημαντική εφαρμογή στα στάδιο αυτό θα είχε ένας **εννοιολογικός χάρτης**.

Στάδιο 4: [Εφαρμογή στην Πράξη]: Οι μαθητές/τριες στο στάδιο αυτό αισθάνονται ικανοί να δράσουν πιο αποτελεσματικά και έτσι δοκιμάζουν και εφαρμόζουν τη νέα γνώση που κατέκτησαν και στη συνέχεια γενικεύουν τα συμπεράσματα.

Γενικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές **λήψης αποφάσεων, swot analysis, ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων, εμπειρίες προσομοίωσης, επιτόπια έρευνα, ειδικά διαμορφωμένες μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, κ.ά**

Είναι σημαντικό σε ένα περιβάλλον βιωματικής μάθησης, οι μαθητές/τριες να έχουν το χρόνο να σκεφτούν τι έκαναν, τι θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά, ποια εμπόδια συνάντησαν, τι έμαθαν και πώς μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή τη γνώση, πώς ένιωσαν, πώς συνεργάστηκαν με τους άλλους, τι σκέψεις κάνουν για όλη τη διαδικασία. Στη διαμόρφωση αυτού του περιβάλλοντος ιδιαίτερος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη βιωματική μάθηση

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη βιωματική μάθηση έχει περισσότερο το χαρακτήρα του συμβούλου, του συνεργάτη, του εμπυχωτή. Πρέπει να ενισχύει τον κριτικό στοχασμό των μαθητών/τριών. Να είναι αρωγός στην αναζήτηση και την εύρεση της πληροφορίας. Να συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/τριες για την αντιμετώπιση προβλημάτων και κατά τη λήψη αποφάσεων. Να βλέπει με τα μάτια των μαθητών του και να τους καθοδηγεί ανάλογα με τις εμπειρίες τους. Να συμμετέχει, να πειραματίζεται και να αξιοποιεί κατάλληλα τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Να ενθαρρύνει την εργασία σε ομάδες, να εξασφαλίζει κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών.

5. Η Βιωματική μάθηση στο Μάθημα των Θρησκευτικών, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος

Η βιωματική μάθηση μοιάζει να είναι συνυφασμένη με το μάθημα των Θρησκευτικών, κάτι που συνδέεται με τη φύση του μαθήματος και αντανακλά στους γενικούς του σκοπούς, αλλά και στην ιδιαίτερη δομή του.

Η Ορθόδοξη πίστη είναι η αποκάλυψη του Θεού στον άνθρωπο στην οποία οι πιστοί μετέχουν πρωτίστως βιωματικά και το μάθημα των θρησκευτικών, αφορά στη μεταφορά αυτής της αποκάλυψης στους μαθητές/τριες. Άλλωστε, τόσο στην Αγία Γραφή, όσο και στην Παράδοση της Εκκλησίας, κυριαρχεί το βίωμα ως τρόπος διδασκαλίας. Επιπρόσθετα ως μάθημα διαπραγματεύεται θέματα που κατανοούνται και εφαρμόζονται περισσότερο βιωματικά, όπως η πίστη, η αγάπη, η ελευθερία, η ειρήνη, κ.ά. Το στοιχείο αυτό επιδρά και στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος όπου κυριαρχούν έννοιες όπως η διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, η εξέλιξη των μαθητών/τριών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που θα ζήσουν δημιουργικά και με αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση, ο μετασχηματισμός της γνώσης σε δράση στην κοινωνία κ.ά. Σε στόχους δηλαδή που επιτυγχάνονται κυρίως μέσα από την εμπλοκή των υποκειμένων της μάθησης στη μαθησιακή διαδικασία.

Την παρούσα χρονική περίοδο βρίσκεται σε εξέλιξη η Πράξη "Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης" (MIS 5035542), με αντικείμενο την παραγωγή Προγραμμάτων Σπουδών και εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιείται και η συγγραφή νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Το έργο που θα οδηγήσει στη συγγραφή νέων βιβλίων για τα Θρησκευτικά θα ολοκληρωθεί το Δεκέμβριο του 2021.

Παρά το γεγονός ότι το έργο βρίσκεται σε εξέλιξη, μπορούμε να πούμε ότι ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος στα νέα αυτά Αναλυτικά Προγράμματα, γίνεται εύκολα διακριτός. Γενικά η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, βασίζεται σε μία σειρά από θεματικά πεδία, τα οποία αποτελούν τη βάση ανάπτυξης του μαθήματος σε τέσσερις κύκλους και επαναλαμβάνονται ανά κύκλο προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/τριών κάθε κύκλου.

Από τα έως τώρα δεδομένα διακρίνουμε τα παρακάτω επτά (7) Θεματικά Πεδία στα οποία προστίθεται και ένα όγδοο διακριτό (Θρησκεία/ες-κοσμοθεωρίες).

1. Θεός
2. Δημιουργία-Πτώση
3. Άνθρωποι του Θεού
4. Ενανθρώπιση-Χριστός
5. Εκκλησία-Λατρεία-Αγία Γραφή

6. Βασιλεία του Θεού
7. Χριστιανική ζωή

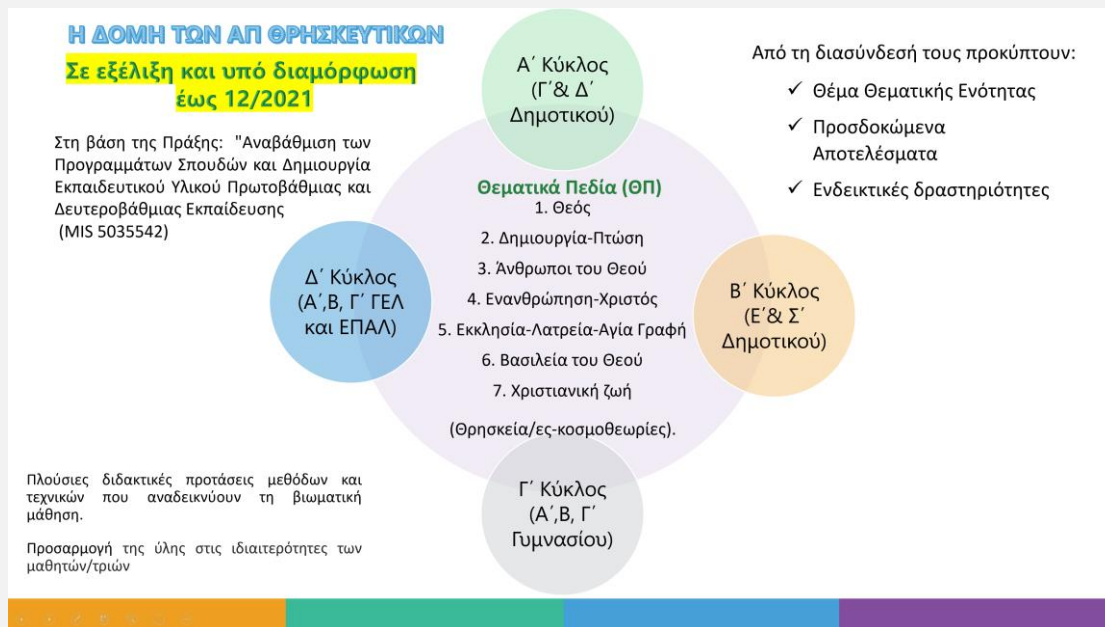
Αυτά τα Θεματικά Πεδία αποτελούν τη βάση ανάπτυξης του περιεχομένου των Θεματικών Ενοτήτων στους τέσσερις κύκλους της ελληνικής Εκπαίδευσης, δηλαδή:

1. Α΄ Κύκλος (Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού)
2. Β΄ Κύκλος (Ε΄ & Σ΄ Δημοτικού)
3. Γ΄ Κύκλος (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου)
4. Δ΄ Κύκλος (Α΄, Β΄, Γ΄ ΓΕΛ και ΕΠΑΛ)

Οι κύκλοι αυτοί οποίοι καθορίζονται από τις βαθμίδες Εκπαίδευσης και την αναπτυξιακή ηλικία των μαθητών και μαθητριών. Τα Θεματικά Πεδία επαναλαμβάνονται στους κύκλους αυτούς σπειροειδώς και «μεταγλωττίζονται» με βάση τον βαθμό προσληπτικής ικανότητας των μαθητών/τριών κάθε κύκλου. Άρα σε κάθε Κύκλο χρειάζεται κάθε Θεματικό Πεδίο να συνδεθεί, ανάλογα με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, με τους τρεις άξονες. Από τη διασύνδεσή τους προκύπτουν:

- α) το θέμα της Θεματικής Ενότητας (γενικό και περιγραφικό),
- β) τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της Θεματικής Ενότητας (ενέργειες και περιεχόμενο - επιγραμματική αναφορά ώστε να αναπτυχθεί από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων),
- γ) Ενδεικτικές δραστηριότητες (διδασκαλίας και αξιολόγησης).

Στην εικόνα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται μία εικονική αναπαράσταση της πιο πάνω περιγραφής.



Εικόνα 5. Εικονική απόδοση των νέων ΑΠ του ΜτΘ

Ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος προκύπτει και μέσα από τις πλούσιες διδακτικές προτάσεις μεθόδων και τεχνικών που αναδεικνύουν τη βιωματική μάθηση (οδηγός εκπαιδευτικού), ωστόσο ο πιο σημαντικός παράγοντας επαφίεται στις εμπειρίες, στα βιώματα και στα συναισθήματα, που θα αναπτυχθούν στη σχολική

τάξη. Στην υποκίνηση, στην επιθυμία και στο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Στο σχεδιασμό της κάθε διδακτικής ενότητας, στη βάση της αξιοποίησης της εμπειρίας των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια στη βιωματική μάθηση.

1. Η Βιωματική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στη βιωματική μάθηση δίνεται προσοχή στην επίλυση προβλημάτων και στο στοχασμό μέσα από τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής. Για να εφαρμοστεί πρέπει να υπάρχει ένα κατάλληλα διαμορφωμένο «ασφαλές» μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα εφαρμοστούν μέθοδοι και τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης. Μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στη σχολική τάξη ή και έξω από αυτή όπου κινητοποιείται ευκολότερα ίσως το ενδιαφέρον των μαθητών. Τι συμβαίνει όμως όταν η αλληλεπίδραση γίνεται μέσω υπολογιστή; Είναι συμβατή η βιωματική με την εξ αποστάσεως μάθηση;

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία διδακτική μεθοδολογία, στο πλαίσιο της οποίας υπάρχουν γενικές αρχές με βασικό προσανατολισμό όχι μόνο στο πώς κανείς να διδάσκει αλλά και στο πώς να ενεργοποιεί και να υποστηρίζει τους μαθητές/τριες ώστε να ανακαλύπτουν τη γνώση και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Στο πλαίσιο αυτό η φυσική απόσταση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αιτία αποξένωσης αλλά ως αφορμή ανάδειξης ενεργειών και πρωτοβουλιών που θα συμβάλλουν στην επίτευξη ενός συνεργατικού πλαισίου μάθησης. Άλλωστε, η μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι απλά ένα προϊόν, το οποίο μεταφέρεται δια μέσου της διδακτικής πράξης από μια ηλεκτρονική πηγή σε μια άλλη, αλλά προϊόν που ανακαλύπτεται από τους μαθητές/τριες μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους. Κάτω από τις σκέψεις αυτές μπορούμε να πούμε ότι στο σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας στο διαδίκτυο, η βιωματική μάθηση όχι μόνο δεν αποκλείεται αλλά μπορεί να έχει σημαίνουσα θέση.

Απαραίτητη προϋπόθεση παραμένει και εδώ η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος και ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος και ίσως μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στη δια ζώσης διδασκαλία, καθώς η αλληλεπίδραση δε θεωρείται δεδομένη.

Ειδικότερα σε ότι αφορά στη βιωματική εξ αποστάσεως διδασκαλία σε επίπεδο νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών του σε ότι αφορά στο μαθησιακό επίπεδο, τις ιδιαιτερότητές τους και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά των ηλικιών αυτών ομάδων.

Ο/η εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να ενεργεί πρωτίστως με παιδαγωγική ευρύτητα, αποτελεσματικότητα και ευελιξία. Στο πλαίσιο αυτό, για κάθε περίπτωση και σε συνδυασμό με τα ηλικιακά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αλλά και με τις επικρατούσες συνθήκες τόσο στη σχολική τάξη/μονάδα όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον, θα πρέπει να επιλέγει από ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, κατάλληλες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους/τις μαθητές/μαθήτριες του/της.

Ειδικότερα, μπορούν να αξιοποιούνται δράσεις όπως, η ανάγνωση σύντομων κειμένων, παραμύθια, σύντομες αφηγήσεις, ακρόαση μουσικών αποσπασμάτων και παιδικών τραγουδιών, παρακολούθηση βίντεο, περιγραφή διαφόρων παιχνιδιών, η να γίνεται ακόμη αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού από το ψηφιακό σχολείο, αλλά και σχολικών εγχειριδίων στη μορφή των εμπλουτισμένων διαδραστικών βιβλίων,⁴ εγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά⁵, ψηφιακά σενάρια,⁶ κ.ά.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η αυτονομία των μαθητών και μαθητριών να ακολουθήσουν οδηγίες του/της εκπαιδευτικού εξ αποστάσεως είναι σαφώς μεγαλύτερη από αυτή των μαθητών και μαθητριών Πρωτοβάθμιας και αυτό οπωσδήποτε «απελευθερώνει» πρόσθετες δυνατότητες καθοδηγούμενης αυτενέργειας. Ειδικότερα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν πιο ενεργά εργαλεία και γενικότερα να σχεδιάζουν διαδικτυακές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες θα εμπλέκονται με πιο ενεργό τρόπο.

2. Η εμπειρική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στο κείμενο αυτό εστίασαμε στην αξιοποίηση της εμπειρίας στην τυπική εκπαίδευση. Κλείνοντας, ας επισημάνουμε την ιδιαίτερη σημασία που έχει η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Jarvis υποστηρίζει ότι η διαδικασία της ενήλικης μάθησης ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης. Υποστηρίζει μάλιστα ότι όλη μας η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ένα συνεχές φαινόμενο μάθησης, το οποίο αναπτύσσεται σε ένα πολύπλοκο και ποικιλόμορφο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση μάθησης, τα πάντα ξεκινούν από μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ της βιογραφίας του κάθε εκπαιδευόμενου με μια νέα εμπειρία. Δηλαδή η επιθυμία για μάθηση είναι τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα μιας αποτυχημένης προσπάθειας του ατόμου να ανταπεξέλθει σε μία απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Η εμπειρική εκπαίδευση στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι η εκπαίδευση που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης.

Συνοψίζοντας

Η βιωματική μάθηση είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκτάται μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και του αναστοχασμού που ακολουθεί τις δραστηριότητες αυτές. Η γνώση στη βιωματική μάθηση δεν είναι προϊόν απομνημόνευσης διδακτικών εγχειριδίων και ύλης που έχει προκαθοριστεί, αλλά προέρχεται μετά από παρατήρηση, το στοχασμό και τη δράση. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η αποκλειστική πηγή της γνώσης δεν είναι προνόμιο των εκπαιδευτικών αλλά αποτέλεσμα συνεργασίας με τους

⁴ <http://ebooks.edu.gr/ebooks>

⁵ <https://ts.sch.gr/software>

⁶ <http://aesop.iep.edu.gr>

μαθητές τους. Βασική συνθήκη είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος που θα οδηγήσει μέσω της εμπειρικής μάθησης στην ανακάλυψη της γνώσης. Οι μαθητές/τριες, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, εμβαθύνουν και κατανοούν το αντικείμενο της μελέτης, έτσι ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους τη γνώση που οι ίδιοι ανακάλυψαν.

Αντί Επιλόγου...

Ο Donald A. Schön γράφει

«μία καλή επικοινωνία - διάλογος ανάμεσα στους μουσικούς της jazz θα πρέπει να μην είναι εντελώς προβλέψιμη γιατί θα είναι βαρετή, αλλά ούτε και απρόβλεπτη γιατί θα είναι άναρχη. Οι μουσικοί σε ένα κουαρτέτο jazz παίζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας και αυτό που συμβαίνει είναι ότι το ένα μέλος παίζει και το άλλο αντιδρά απαντώντας με το δικό του παίξιμο. Αυτή η αντίδραση είναι σχετική με αυτό που άκουσε κανείς και με τον τρόπο που το άκουσε. Έτσι, εξελίσσεται ένας διάλογος που βασίζεται στη διαφορετική αντίληψη με την οποία ο μουσικός λαμβάνει το μουσικό μήνυμα.....».

Κλείνοντας αυτή την αναφορά στη βιωματική μάθηση, μπορούμε να πούμε πως τελικά κάθε μάθημα ή διδακτική ενότητα που οργανώνεται με βάση τη φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης, εφαρμόζεται σε ένα μουσικό σύνολο (μαθητές και μαθήτριες) που αλληλεπιδρούν με την υποστήριξη ενός μαέστρου (εκπαιδευτικός) μέσα σε ένα μοναδικό και συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας (τάξη, περιβάλλον μάθησης).

- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1983). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- ILLERIS, K. (2009). Σύγχρονες θεωρίες μάθησης, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge
- Kraft, R. J., & Kielsmeier, J. (1995). *Experiential Learning in Schools and Higher Education*. Kendall/Hunt Publishing Co., 4050 Westmark Drive, Dubuque, IA 52004-1840.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2003). *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. Leuven University Press.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τομ. 6.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Καμαρινού, Δ. (1998). Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο. Αθήνα: Paper graph.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
- Καρμπά, Α. (2020). Εμπειρία, βιωματική μάθηση και εκπαίδευση, <https://share-call.gr/empiria-viomatiki-mathisi-kai-ekpaideusi/>
- Κιουλάνης, Σ. (2019). Η τεχνική του Gamification στην προοπτική της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο, Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, τ.3 <http://ejournals.lib.auth.gr/religionseducation/article/view/6838>
- Κιουλάνης, Σ., Βαλκάνος, Ε., Γιαμαλής, Ν. (2016). Στοχασμός πάνω στη δράση (Reflection on action) επί του Στοχασμού κατά τη δράση (Reflection in action): μουσική (jazz) και εικαστική αναπαράσταση της διδακτικής βιωματικής εμπειρίας του στοχασμού κατά τη δράση του Donald Schön, Εκπαιδευτικός Κύκλος, τόμος 2, τεύχος 2, https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos2/teuxos_2_1.pdf
- Κουλαουζίδης, Γ. (2016). Η κριτική σκέψη κάνει τη διαφορά ή σε τι διαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων;, ΕΔΕΕΚ <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=1147>