

Η διδασκαλία στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο μιας διαθεματικής, διαμεσικής και διαμεσολαβητικής προσέγγισης με βιωματικά χαρακτηριστικά: Η εφαρμογή στα μαθήματα των Αγγλικών, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας

Παναγιώτης Δόμβρος

Εκπαιδευτικός Αγγλικών – Θεατρολόγος (MA Leeds University), 1^ο Γυμνάσιο
Πανοράματος, Θεσσαλονίκη
pdomvros@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με τελικό στόχο να παρουσιάσει το παράδειγμα μιας ολοκληρωμένης πρακτικής εφαρμογής νέων διδακτικών προσεγγίσεων εναρμονισμένων με τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών, η εισήγηση αποσαφηνίζει σύντομα την έννοια της διαμεσικότητας στην εκπαίδευση μέσα σε ένα διαθεματικό-διαμεσολαβητικό πλαίσιο και ανιχνεύει την πιθανότητα μιας συνολικής ή εν μέρει επαναστοχοθέτησης της διδασκαλίας των συγκεκριμένων μαθημάτων με έμφαση στη χειραφέτηση του μαθητή μέσω μιας ελεύθερης ή μερικώς καθοδηγούμενης διερεύνησης της προσφερόμενης γνώσης-εμπειρίας. Ιχνηλατεί τη σημασία της βιωματικής εμπειρίας και της επικοινωνιακής λειτουργίας του διαγλωσσικού ή/και διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή και επικεντρώνεται στη χρήση των ΤΠΕ όχι μόνο ως πομπού ή εργαλείου διερεύνησης της γνώσης αλλά και ως αποθετηρίου γνώσης.

Στο καθαρά πρακτικό μέρος, παρουσιάζονται δύο μοντέλα δραστηριοτήτων, εφαρμοσμένα στην τάξη. Στο πρώτο παρακολουθούμε τη διερεύνηση της έννοιας της «φιλίας» από μαθητές της Α' γυμνασίου στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των Αγγλικών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και με πολυποίκιλο υλικό που παρουσιάζεται από διαφορετικά μέσα. Στο δεύτερο, οι μαθητές της Γ' γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας και των Αγγλικών, διερευνούν τις επιπτώσεις του Α' Παγκοσμίου Πολέμου στις ζωές των εμπλεκόμενων μεταβαίνοντας από την ενσυναίσθηση στην κριτική παρατήρηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διαμεσικότητα, διαθεματικότητα, διαμεσολάβηση, Αγγλικά, Λογοτεχνία, Ιστορία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Έχουν περάσει τρεις δεκαετίες από τότε που η Marsha Kinder χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο *διαμεσικότητα* (transmedia intertextuality) για να περιγράψει το φαινόμενο της διακειμενικότητας της αφήγησης μέσω πολλαπλών μέσων, όπως το παράδειγμα διαφόρων παιδικών εκπομπών της τηλεόρασης σε συνδυασμό με εικονογραφημένες εκδόσεις, που χρησιμοποιούσαν το στοιχείο της διάδρασης.

(Kinder, 1991) Έκτοτε έχει υπάρξει, κυρίως στο εξωτερικό, μία σταθερή ενασχόληση με τομέα της *διαμεσικής αφήγησης* και εξειδίκευση του στην εκπαίδευση.

Η έννοια της *διαμεσικότητας* συχνά συγχέεται με την έννοια της *πολυμεσικότητας* (Clarke, 2011; Gomez, 2001). Στη συγκεκριμένη εισήγηση ο όρος *διαμεσικότητα* χρησιμοποιείται με την έννοια των πολλαπλών, αυθύπαρκτων «αφηγήσεων» σε ένα κοινό νοηματικό περιβάλλον μέσω διαφορετικών μέσων έκφρασης ενώ ο όρος *πολυμεσικότητα* επικεντρώνεται σε μία, μοναδική, αφήγηση τμήματα της οποίας παρουσιάζονται μέσω διαφορετικών μέσων έκφρασης. (Holme, 2011)

Στην τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια συνεχώς αυξανόμενη τάση της χρήσης του μοντέλου της *διαμεσικότητας* στην εκπαίδευση κυρίως στο επίπεδο της παραγωγής της αφήγησης, που είναι άλλωστε και η μορφή έκφρασης που γέννησε τη *διαμεσικότητα*, αλλά και σε άλλα γνωστικά πεδία/τομείς της εκπαίδευσης. Η ιδέα της παραγωγής από τους μαθητές μιας αφήγησης που ανα(τροφοδοτείται) με πληροφορίες από άλλες ταυτόχρονες και διαφορετικές μεταξύ τους αφηγήσεις, που βρίσκονται διασκορπισμένες σε διάφορα μέσα, κερδίζει έδαφος. Σχέδια εργασίας όπως το [Cosmic Voyage Enterprises](#) αλλά και το συναρπαστικό [Inanimate Alice](#) έχουν ανοίξει καινούργιους δρόμους στον τομέα της κινητοποίησης της μαθησιακής διδασκαλίας τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Στην αρχή του 21^{ου} αιώνα βρισκόμαστε ήδη μπροστά σε ένα κοινό μαθητών που απαιτεί να εμπλακεί με τη γνώση, να τη συνδιαμορφώσει, να τη μετασχηματίσει. Η διεθνής δικτύωση παρέχει ένα μοναδικό μοντέλο συνεργατικής μάθησης και προώθησης της γνώσης. (Flemming, 2011)

Ταυτόχρονα τα τελευταία χρόνια η συζήτηση έχει περάσει πλέον, τουλάχιστον όσον αφορά τους μαθητές μας, από τον ψηφιακό γραμματισμό στη λεγόμενη *οπτικοακουστική αγωγή ή παιδεία στα μέσα* (media literacy) (Gillmor, 2010; Hobbs, 2010), αν και προσωπικά προτιμώ τον όρο *οπτικοακουστικό γραμματισμό*. Βρισκόμαστε πλέον μπροστά σε μια μη αναστρέψιμη κατάσταση όπου επιβάλλεται η αλλαγή στη σχέση μας με τη νέα γενιά και την τεχνολογία της εάν επιθυμούμε να γεφυρώσουμε το ψηφιακό χάσμα που έχει δημιουργηθεί. Στην κοινωνία της πληροφορίας είμαστε οι περισσότεροι *ψηφιακοί μετανάστες* αντιμέτωποι με τους μαθητές μας, τους *ψηφιακούς ημεδαπούς*, (Prensky, 2001α, 2001β) οι οποίοι πολλές φορές οδηγούν σε ανατροπή των ιεραρχιών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, όταν με αποφασιστική απλότητα υποδεικνύουν τη λύση στον ψηφιακό γρίφο που εμείς μπορεί να αντιμετωπίσουμε.



Σχήμα 1: Το ψηφιακό χάσμα (<http://rcorral91.files.wordpress.com>)

Πόσες φορές δεν φωνάξαμε κάποιο μαθητή στο σχολείο ή κάποιο γιο ή κόρη στο σπίτι για να μας λύσει το δυσεπίλυτο για μας πρόβλημα που έθετε ο υπολογιστής, το

tablet ή το κινητό; Πόσες φορές δεν παρακολουθήσαμε μαγεμένοι την ταχύτητα με την οποία ο νεαρός ψηφιακός ημεδαπός έδωσε σε μας τους ψηφιακούς μετανάστες τη λύση; Αυτό που όμως συχνά προκαλεί εξίσου μεγάλη εντύπωση είναι ότι αν ζητήσουμε από το «παιδί θαύμα» να μας εξηγήσει πώς το έκανε είναι πολύ πιθανό να μη μπορεί να μας απαντήσει άμεσα. Τις περισσότερες φορές θα πρέπει να επαναλάβει τα βήματα για να μπορέσει να μας εξηγήσει. Η δράση πάντα υπερισχύει του (ανα)στοχασμού στην περίπτωση των μαθητών. (Balaguer, 2012) Η μετακίνηση της νέας γενιάς από τους παθητικούς θεατές της εποχής της τηλεόρασης στους ενεργούς, «διαδράτοντες» νέους και νέες της ψηφιακής εποχής (Tapscott, 2008) είναι πια δεδομένη.

Στο σημείο αυτό και μετά από τον καταϊγισμό δυσνόητων, για πολλούς αμήτους εκπαιδευτικούς, εννοιών, το ερώτημα παραμένει: Πώς μπορεί ο/η εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα να αντιμετωπίσει επιτυχώς την ψηφιακή πρόκληση; Ποια είναι τα νέα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιήσει κανείς; Είναι πλέον παρωχημένες οι μέχρι τώρα δοκιμασμένες πρακτικές; Δεκάδες ερωτήματα και ανησυχίες πολλές φορές εγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ένα τόπο ουδέτερο, μια Χώρα του Πουθενά, όπου απεγνωσμένα προσπαθούμε να κρατηθούμε από την προσωπική μας εκπαιδευτική κληρονομιά και ταυτόχρονα να συμβαδίσουμε με το μέλλον. Και για να θυμηθούμε την προηγούμενη αναλογία συνεχίζουμε να παραμένουμε ημιμαθείς ψηφιακοί μετανάστες στην Ψηφιακή Χώρα του 21^{ου} αιώνα. Πριν λοιπόν προσπαθήσουμε να απαντήσουμε με πρακτικό τρόπο κάποια από αυτά τα ερωτήματα ας επιστρέψουμε για λίγο στην πραγματικότητα όπως διαμορφώνεται στο μέτωπο των ψηφιακών ημεδαπών.

Έρευνες στο εξωτερικό (Lenhardt & Madden, 2005) έχουν καταγράψει μια τάση μεταξύ των νέων για τη δημιουργία των λεγόμενων *συμμετοχικών πολιτιστικών ομάδων* (participatory cultures) μέσα στις οποίες δημιουργούν, συνδημιουργούν, διαχέουν πληροφορίες και παρέχουν στήριξη στους «νεοφώτιστους». Ο Henry Jenkins, ένας από τους πρωτεργάτες της διαμεσικότητας στην εκπαίδευση, διατυπώνει τις νέες δεξιότητες που το σχολείο οφείλει να εξασκεί, αν και με ομολογούμενη καθυστέρηση, τόσο στο εξωτερικό όσο και, πολύ περισσότερο, στη χώρα μας. (Jenkins et al, 2009)

- *Παιχνίδι*, η ικανότητα να πειραματίζεσαι με το περιβάλλον σου με τη μορφή επίλυσης προβλήματος
- *Θεατρική Ερμηνεία*, η ικανότητα να υιοθετείς εναλλακτικές ταυτότητες με σκοπό τον αυτοσχεδιασμό και την ανακάλυψη
- *Προσομοίωση*, η ικανότητα να ερμηνεύεις και να δημιουργείς μοντέλα διεργασιών από τον πραγματικό κόσμο
- *Ιδιοποίηση*, η ικανότητα της εκούσιας συλλογής και αναδιαμόρφωσης περιεχομένου από διάφορα μέσα
- *Πολυδιεργασία* (multitasking), η ικανότητα σάρωσης του περιβάλλοντος και μετατόπισης της εστίασης σε σημαντικές λεπτομέρειες
- *Γνωστικός καταμερισμός*, η ικανότητα της εκούσιας διάδρασης με εργαλεία που διευρύνουν τη γνωστική ικανότητα
- *Συλλογική Πληροφόρηση*, η ικανότητα της δημιουργίας δεξαμενής πληροφοριών και συγκριτικής μελέτης ευρημάτων για ένα κοινό στόχο
- *Κρίση*, η ικανότητα της αξιολόγησης της αξιοπιστίας και της φερεγγυότητας διαφόρων πηγών πληροφόρησης
- *Διαμεσική Πλοήγηση*, η ικανότητα της παρακολούθησης της ροής των αφηγήσεων και των πληροφοριών σε πολλαπλά μέσα

- *Δικτύωση*, η ικανότητα της αναζήτησης, σύνθεσης και διάχυσης πληροφοριών
- *Διαπραγματεύση*, η ικανότητα περιήγησης σε διαφορετικές κοινωνίες με ταυτόχρονη διάκριση και σεβασμό της διαφορετικότητας και κατανόηση και υιοθέτηση διαφορετικών προτύπων

Παρατηρώντας την καταγραφή των δεξιοτήτων του Jenkins αναπόφευκτα αναγνωρίζει κανείς οικείες μαθησιακές πρακτικές προηγούμενων, μη ψηφιακών, δεκαετιών, σε πιο «πρωτογενή» ίσως μορφή, αλλά σίγουρα διαχειρήσιμες από τον/την εκπαιδευτικό που επιθυμεί να εναρμονιστεί με τις νέες διδακτικές/καθοδηγητικές πρακτικές. (Χρησιμοποιώ τον όρο «καθοδηγητικές πρακτικές» με την ευρύτερη έννοια της διευκόλυνσης της πρόσβασης στη γνώση και όχι με την περιοριστική του έννοια.)

Χωρίς να υποτιμούνται οι υπόλοιπες, οι οποίες ούτως ή άλλως εμφανίζονται στην πορεία, η δεξιότητα που αναδεικνύεται είναι αυτή της **διαμεσικής πλοήγησης**, με βάση την οποία δομήθηκαν και οι ιστοσελίδες των δυο σχεδίων εργασίας. Αποτέλεσε ένα μοντέλο οργάνωσης του υλικού σε απόλυτη ευθυγράμμιση με τις βασικές αρχές τόσο του ψηφιακού όσο και του «οπτικοακουστικού» γραμματισμού (media literacy) με έμφαση στη «δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας (επικοινωνία, παραγωγή περιεχομένου)» (Ανδριοπούλου, 2013).

Τέλος, αν και θα υπάρξει και επιμέρους αναφορά, θα έπρεπε να υπογραμμιστεί η διαμεσολαβητική προσέγγιση, κατά κύριο λόγο στην αγγλική, αλλά και ενίοτε στην ελληνική γλώσσα. Η συχνότητα της χρήσης της αγγλικής γλώσσας δεν αποτέλεσε πρόβλημα σε καμία φάση της διαδικασίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ελεύθεροι να χρησιμοποιούν την αγγλική, όποτε αυτό κρίνονταν απαραίτητο από τους ίδιους και από τη φάση της διαδικασίας που βρίσκονταν (Dendrinos, 2006). Η έμφαση ήταν στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της διαμεσικής πλοήγησης. Για το λόγο αυτό και οι ομάδες εργασίας είχαν εκ των προτέρων δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε μαθητές με μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια να μπορούν να βοηθούν αυτούς με λιγότερη. Η ανομοιογενής σύνθεση των ομάδων δεν αποτέλεσε πρόβλημα (Κανάκης, 1987) αλλά βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή και σχεδόν ταυτόχρονη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων των παρακάτω διδακτικών εγχειρημάτων.

Στις δύο διδακτικές παρεμβάσεις που ακολουθούν γίνεται μία προσπάθεια να καταδειχθεί η χρήση της διαμεσικής προσέγγισης σε δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με κοινό παρονομαστή τη χρήση της αγγλικής γλώσσας ως διαμεσολαβητή. Βασικός στόχος και στις δύο παρεμβάσεις αποτελεί το θέμα (Φιλία – Πόλεμος) που είναι εναρμονισμένο και με τη θεματολογία των προγραμμάτων σπουδών. Το μοντέλο της διαμεσικότητας διευκολύνει τη τροφοδότηση από διαφορετικά μέσα δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να αναζητήσουν διαφορετικές «αφηγήσεις» του θέματος και να δημιουργήσουν τη νέα, «δική» τους εκδοχή μέσα από το θέατρο, τη λογοτεχνία, τη μουσική, τη διαφήμιση, το ντοκιμαντέρ, την ιστορική καταγραφή, την κατάθεση αυθεντικών βιωμάτων και άλλα. Η «νέα» αυτή αφήγηση τους παίρνει τη μορφή μιας γραπτής ή προφορικής κατάθεσης και παρουσίας στην ολομέλεια. Παράλληλα δευτερεύοντες στόχοι, όπως οι εξάσκηση των δεξιοτήτων αναγκαίων για μια διαμεσική προσέγγιση (βλ. σελ. 2-3) αλλά και η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας, αναδεικνύονται λειτουργώντας όμως πρωτίστως ως μέσα για την επίτευξη του βασικού στόχου. Οι προτάσεις παρέμβασης δεν είναι δομημένες πάνω σε κάποιο αυστηρά τεχνοκρατικό μοντέλο αλλά υιοθετούν μια πιο ολιστική προσέγγιση στο θέμα που αφήνει στον κάθε σχεδιαστή/εμπυχωτή τη

δυνατότητα να αυξομειώνει την παρουσία του ενός ή του άλλου στοιχείου ανάλογα με τη διακριτική του ευχέρεια.

Οι Τ.Π.Ε αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι των παρεμβάσεων. Η δημιουργία των ιστοσελίδων με τη χρήση Web 2.0 εργαλείων, αλλά και άλλα εργαλεία όπως online ασκήσεις, εννοιολογικοί χάρτες και σταυρόλεξα, αποτέλεσαν κεντρικό κομμάτι της δουλειάς. Η χρήση του διαδικτύου και των απεριόριστων δυνατοτήτων του, τόσο για την συγκέντρωση του υλικού από τον εκπαιδευτικό αλλά και της διερεύνησής του από τους μαθητές τόσο την ώρα της παρέμβασης, αλλά και αργότερα στο προσωπικό χρόνο του καθενός, ήταν καταλυτική. Σημαντική είναι και η θέση του οπτικό-ακουστικού υλικού στις παρεμβάσεις, Τέλος η αποστολή εργασιών μέσω e-mail έδωσε μια νέα διάσταση στην μαθητική εργασία, εφόσον οι μαθητές ήταν τη δυνατότητα δημιουργίας έγγραφου μέσω επεξεργαστή κειμένου το οποίο έδωσε την ευκαιρία στους πιο αδύνατους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λειτουργίες όπως η αυτόματη διόρθωση για να βελτιώσουν την εικόνα του γραπτού τους.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Project Friendship. Μια Διαμεσική, Διαθεματική, Βιωματική προσέγγιση της έννοιας της Φιλίας.

ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ

Η ιδέα για το εγχείρημα προέκυψε κατά την αναζήτηση του αγγλικού κειμένου του διηγήματος του Oscar Wilde "The devoted Friend" το οποίο βρίσκεται σε μετάφραση και με τίτλο «Ο Πιστός Φίλος» στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' γυμνασίου. Ο αρχικός στόχος ήταν η παρουσίαση του κειμένου στους μαθητές της Α' γυμνασίου στο μάθημα των Αγγλικών ως μια μικρή εισαγωγή στην Αγγλική Λογοτεχνία. Ταυτόχρονα, την περίοδο εκείνη, υπήρχε έντονη δραστηριοποίηση όλων μας στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και της απομόνωσης, φυσικής και ψυχολογικής, πολλών μαθητών, ιδιαίτερα στην Α' γυμνασίου. Έτσι άρχισε να γεννιέται η ιδέα μιας ολιστικής προσέγγισης στην έννοια της «φιλίας» και πως αυτή βιώνεται σε διάφορες ηλικίες αλλά και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Κατά τη διάρκεια της έρευνας για το κατάλληλο υλικό προέκυψε ότι η χρήση μόνο της αγγλικής γλώσσας περιόριζε κατά πολύ το εύρος του υλικού το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί λόγω και της περιορισμένης, σε αυτή την ηλικία, γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Η ιδέα της διαθεματικής προσέγγισης ήταν πλέον η μόνη λύση. Οι προσωπικές ακαδημαϊκές αναζητήσεις στο χώρο της διαμεσικότητας σύντομα βρήκαν το δρόμο τους στο εγχείρημα, διευρύνοντας την αναζήτηση του υλικού σε διάφορα οπτικοακουστικά μέσα διαδικτυακά και μη. Ο στόχος πλέον ήταν η διαμεσική πλοήγηση με απώτερο σκοπό τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της φιλίας τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Το γεγονός ότι πλέον η ελληνική γλώσσα αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι του εγχειρήματος και το ότι θα ήταν απαραίτητη τόσο η εμπειρία όσο και η εξειδικευμένη γνώση ενός φιλόλογου της Ελληνικής με οδήγησε στο να ζητήσω τη συνδρομή μιας εξαιρετικής συναδέλφου και φίλης, της κ. Γλυκερίας Πατσικά, με την οποία εργαζόμαστε στο ίδιο σχολείο. Η συμβολή της όχι μόνο έδωσε μια νέα διάσταση στην αναζήτηση και επιλογή του υλικού, αλλά ταυτόχρονα αποτέλεσε και το συνεργατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο θα καλούνταν οι μαθητές να λειτουργήσουν αργότερα.

Μετά από ένα μήνα έρευνας και στενής συνεργασίας καταλήξαμε στο υλικό το οποίο θα αποτελούσε τη δεξαμενή επιλογής για το project μας. Έγινε επιλογή του τμήματος με το οποίο θα δουλεύαμε και στο οποίο διδάσκαμε και οι δύο, επιλέχθηκε

μία μέρα της εβδομάδος που είχαμε και οι δυο μας ώρες μαθήματος στο τμήμα και με ουσιαστικά μηδενική αναστάτωση στο πρόγραμμα του υπόλοιπου σχολείου, πραγματοποιήσαμε το project τον Απρίλιο του 2013. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος (1^η με 5^η διδακτική ώρα) ήμασταν και οι δύο παρόντες εναλλάσσοντας θέσεις στο ρόλο του καθοδηγητή και εμπυχωτή. Παράλληλα υπήρχε ακροατήριο από συναδέλφους και ήταν παρούσες οι σύμβουλοι φιλολόγων και αγγλικών κκ. Αδέλλα Ισχυριλάδου και Αγγελική Δεληγιάννη αντίστοιχα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά δεν είχαν καμιά ενημέρωση ή προετοιμασία πριν από το project εκτός από το γεγονός ότι τους είχε ζητηθεί στο μάθημα των αγγλικών να δημιουργήσουν ένα λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου gmail. Θέλαμε κατ' αυτόν τον τρόπο να καταγράψουμε τις αυθόρμητες αντιδράσεις τους στη διαφορετική αυτή διδακτική παρέμβαση.

ΤΟ ΥΛΙΚΟ

Το κείμενο το οποίο θα αποτελούσε τη βάση της διδακτικής παρέμβασης αποφασίστηκε να είναι «Ο Πιστός Φίλος» του Oscar Wilde. Το κείμενο υπήρχε ήδη στο βιβλίο Νεοελληνικών Κειμένων στα ελληνικά και οι μαθητές το είχαν ήδη διδαχθεί. Θέλοντας την παρουσία του κειμένου και στα αγγλικά αλλά και ταυτόχρονα θέλοντας να αποφευχθεί η επανάληψη του κειμενικού είδους διασκευάστηκε το αγγλικό κείμενο σε ένα σύντομο θεατρικό έργο. Το θεατρικό αυτό γυρίστηκε σε ταινία μικρού μήκους σε ανύποπτο χρόνο από μαθητές του σχολείου διαφορετικούς από αυτούς που θα μετείχαν στο project, διατηρώντας τη μυστικότητα που θα δημιουργούσε την έκπληξη για τους άλλους μαθητές και ταυτόχρονα εμπλέκοντας περισσότερους μαθητές σε μια δημιουργική διαδικασία.

Πέρα από το βασικό κείμενο συγκεντρώθηκε υλικό από πεζογραφία, ποίηση, στιχουργία, εφημερίδες, εγκυκλοπαίδειες, ερωτηματολόγια, ψυχολογικά τεστ, βιωματικές δραστηριότητες, video clip, διαφημίσεις, τηλεοπτικές σειρές, ντοκιμαντέρ δημιουργώντας το απαραίτητο υλικό για τη διαμεσική προσέγγιση των μαθητών. Πάνω στο υλικό αυτό δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας και στις δύο γλώσσες τόσο για μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του project, όσο και για το σπίτι. Θέλοντας να διευκολυνθεί η πλοήγηση των μαθητών στο υλικό δημιουργήθηκε μία ιστοσελίδα για να στεγάσει το υλικό αυτό, το οποίο στην πορεία της έρευνας έγινε πολύ μεγαλύτερο από ότι τελικά είχε υπολογιστεί. Έτσι η ιστοσελίδα δεν αποτελούσε πλέον μόνο εργαλείο αναζήτησης κατά τη διάρκεια του project αλλά και σημείο μελλοντικής αναφοράς ή αναστοχασμού τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που μετείχαν. Τέλος, θα αποτελούσε και ένα μόνιμο εργαλείο για μελλοντικά εγχειρήματα με διαφορετικούς μαθητές. (Ο χώρος της εισήγησης είναι πολύ περιορισμένος για να γίνει αναφορά σε όλο το υλικό. Για κάθε ενδιαφερόμενο όλο το υλικό είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του project <http://goo.gl/wJkv0g>. Επίσης υπάρχουν επιμέρους δειγματοληπτικές αναφορές με υπερσυνδέσεις σε διάφορα σημεία της περιγραφής)

ΤΟ PROJECT

Το τμήμα χωρίστηκε σε 4 ομάδες εργασίας, 3 ομάδες των 7 και μία ομάδα των 6 ατόμων. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από μαθητές που βρίσκονταν σε διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας έτσι ώστε να υπάρχει πάντα η δυνατότητα αλληλοβοήθειας (Χατζηδάκη, χ.χ) Η [διαμόρφωση της αίθουσας](#) έδινε στην κάθε ομάδα ένα σημαντικό βαθμό «ιδιωτικότητας». Κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της ένα laptop με σύνδεση στο internet και φυσικά οι μαθητές είχαν δημιουργήσει τους λογαριασμούς ταχυδρομείου gmail με τους οποίους αποκτούσαν πρόσβαση στην ιστοσελίδα. Οι μαθητές είχαν

επίσης στη διάθεσή τους όλα τα φύλλα εργασίας που αφορούσαν την κάθε ομάδα και σε έντυπη μορφή σε ειδικό φάκελο. Σε κάθε ομάδα, πέρα από το ηλεκτρονικό λεξικό, υπήρχε και ένα επίτομο αγγλοελληνικό λεξικό. Τέλος πριν από την έναρξη του project η κάθε ομάδα επέλεξε τα άτομα που λειτουργούσαν ως χειριστές, γραμματείς κλπ. (Hamayan & Perlman 1990)

Η πρώτη ώρα του project λειτούργησε ως αφόρμηση. Θέλοντας να εισάγουμε τον όρο της φιλίας δώσαμε μια «αρνητική» εκδοχή της μέσω προβολής αποσπάσματος από την τηλεοπτική σειρά "The Big Bang Theory". Ακολούθησαν βιωματικές δραστηριότητες όπως «[Οι κύκλοι της φιλίας](#)» και η [δημιουργία πόστερ](#), όπου, στην πρώτη οι μαθητές ιεράρχησαν τους φίλους τους σε τρεις ομόκεντρους κύκλους με κέντρο τους ίδιους και με βάση το βαθμό φιλίας που είχαν, και στη δεύτερη ιεράρχησαν καρτέλες με τις πιθανές ιδιότητες ενός καλού φίλου (και στις δύο γλώσσες). Κατόπιν προβλήθηκε η κινηματογραφημένη έκδοση του θεατρικού *The Devoted Friend* που είχε ετοιμαστεί από άλλους μαθητές όπως προαναφέρθηκε. [Επιπλέον Υλικό (ανάλογα με το χρόνο): Διαφημιστικό σποτ "Calsberg puts friend to the test" και Εκθέσεις μαθητών Τρίτης Δημοτικού με θέμα «[Ο καλύτερος μου φίλος](#)» που συγκεντρώθηκαν σε συνεργασία με τη δασκάλα του τοπικού δημοτικού σχολείου]

Στο πρώτο αυτό μέρος οι μαθητές δέχθηκαν ερεθίσματα που τους οδήγησαν στην επικέντρωση στην έννοια της φιλίας. Η κωμική τηλεοπτική σειρά *The Bing Bang Theory* και το έξυπνο διαφημιστικό της μπύρας έδωσαν μια ανάλαφρη ατμόσφαιρα και από νωρίς απελευθέρωσαν τους μαθητές από προϋδεασμούς και προκαταλήψεις για τη διάρθρωση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι βιωματικές δραστηριότητες έφεραν στην επιφάνεια τα προσωπικά στοιχεία του καθενός και βοήθησαν στο δέσιμο των μελών της ομάδας κατά τη δημιουργία του πόστερ.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα η τάξη χωρίστηκε σε 4 ομάδες εργασία και μελέτησε την αρνητική όψη της φιλίας όπως αυτή διαφαίνεται στο κείμενο του βιβλίου τους «Ο πιστός φίλος» το οποίο είχαν ήδη διδαχθεί. Οι δραστηριότητες ήταν κοινές σε όλες τις ομάδες και αφορούσαν στην επανεξέταση του κειμένου στα Ελληνικά και στη μελέτη του θεατρικού κειμένου στα Αγγλικά. Η κάθε ομάδα είχε να κάνει αντιστοίχιση σκηνών του Αγγλικού κειμένου στο Ελληνικό.

Στην επόμενη φάση οι ομάδες διαφοροποιήθηκαν ως προς τις εργασίες και ανέλαβαν τη μετατροπή του ελληνικού πεζού σε θεατρικό με το αγγλικό θεατρικό κείμενο ως οδηγό ([ομάδα 1: σκηνές 1,5](#) / ομάδα 2: σκηνή 2 / ομάδα 3: σκηνή 3 / ομάδα 4: σκηνές 6,7), διαδικασία εύκολη και σχετικά γρήγορη μια και υπήρχε εύκολη αντιστοίχιση του ενός κειμένου με το άλλο. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση για το «πι ΔΕΝ θέλω να είναι ο φίλος μου».

Στη φάση αυτή του project οι μαθητές βίωσαν τη διαδικασία της ομαδικής συγγραφής ενός θεατρικού κειμένου. Το αγγλικό κείμενο που χρησιμοποίησαν ως πρότυπο βοήθησε και ταυτόχρονα έθεσε τους μαθητές σε μία υποσυνείδητη σύγκριση των εκφραστικών μέσων των δύο γλωσσών. (Λόγω της συνεχόμενης διεξαγωγής της 2ης και 3ης ώρας οι μαθητές αξιοποίησαν το χρόνο του διαλλείματος και 5 λεπτά από την 3η διδακτική ώρα, ανεβάζοντας το συνολικό χρόνο της 2ης διδακτικής ώρας/ενότητας σε 65 λεπτά.)

Στην 3η ώρα οι μαθητές σε ομάδες διερεύνησαν την έννοια της φιλίας. Μια ομάδα μελέτησε το απόσπασμα «Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» σε δίγλωσσο κείμενο, παρακολούθησε video με τη συγκεκριμένη σκηνή και απάντησε σε φύλλα εργασίας ([\[Η έννοια της φιλίας\]](#)).

Η χρήση του αγγλικού πρωτότυπου μέσα στο ελληνικό κείμενο έγινε με μεγάλη προσοχή ώστε τα σημεία του αγγλικού κειμένου να μπορούν να κατανοηθούν άνετα λόγω του ελληνικού κειμένου που προηγούνταν ή έπονταν.

"What does that mean--'tame'?"

"You do not live here," said the fox. "What is it that you are looking for?"

"I am looking for men," said the little prince. "What does that mean--'tame'?"

"Men," said the fox. "They have guns, and they hunt. It is very disturbing. They also raise chickens. These are their only interests. Are you looking for chickens?"

- Όχι, είπε ο μικρός πρίγκιπας, ψάχνω για φίλους. Τι σημαίνει «εξημερώσω»;

- Είναι κάτι ξεχασμένο για τα καλά, τώρα πια, είπε η αλεπού. Αυτό σημαίνει «δημιουργώ δεσμούς».

- Δημιουργώ δεσμούς;

Σχήμα 2: Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού (δίγλωσσο κείμενο Π. Δόμβρος)

Μια άλλη ομάδα επικεντρώθηκε στη φιλία με τα ζώα διαβάζοντας το κείμενο της Λιλής Ζωγράφου, Στρίγκλα και Καλλονή και Η ιστορία του σκύλου Greyfriars Bobby στα αγγλικά. Παρακολούθησαν επίσης μουσικό βίντεο με το τραγούδι «Ο Μπλακ» με σχετικό θέμα και δούλεψαν πάνω σε φύλλα εργασίας ([Φιλία με τα ζώα](#)). Η τρίτη ομάδα διάβασε το κείμενο του Μενέλαου Λουντέμη «Ο Μικρός Σουκρής» και το αγγλικό κείμενο «The Forgotten Friend». Παρακολούθησαν απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ, "Dreams in another language" και δούλεψαν με φύλλα εργασίας με θέμα τη [Φιλία εκτός συνόρων](#). Η τελευταία ομάδα ασχολήθηκε με [Ποίηση/Στιχουργία](#) (2 Αγγλικά και 2 Ελληνικά μουσικά βίντεο) και το ποίημα του J.L. Borges «Ποίημα στους φίλους». Διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά του καλού φίλου και δούλεψαν πάνω στην [παραγωγή στίχων τραγουδιού](#).

Την 4^η διδακτική ώρα η τάξη ολοκλήρωσε τις προηγούμενες δραστηριότητες και έκανε επιλογή εργασιών για το σπίτι από την ιστοσελίδα του project. Κάθε μαθητής έπρεπε να επιλέξει μία αγγλική και μία ελληνική εργασία και, αφού την ολοκληρώσει στο σπίτι, να τη στείλει με e-mail στον αντίστοιχο εκπαιδευτικό. Κατόπιν έγινε η παρουσίαση του ελληνικού θεατρικού κειμένου από τους μαθητές. Η παρουσίαση του θεατρικού με τις ομάδες να εναλλάσσονται στις διάφορες σκηνές προκάλεσε αίσθηση τόσο στους μαθητές όσο και στο ακροατήριο που παρακολουθούσε τη διαδικασία και η ευχαρίστηση των παιδιών ήταν έκδηλη.

Την τελευταία ώρα οι ομάδες παρουσίασαν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια. Οι μαθητές επέστρεψαν στα πόστερ που είχαν φτιάξει την πρώτη ώρα και αναθεώρησαν την ιεράρχηση των ιδιοτήτων του καλού φίλου. Το γεγονός ότι όλες οι ομάδες άλλαξαν τη λίστα ιεράρχησης μας έδειξε ότι η διαμεσική τους πλοήγηση τους βοήθησε να διαμορφώσουν νέες πραγματικότητες. Η συμπλήρωση του πόστερ ολοκληρώθηκε με προσθήκη προσωπικών συμπερασμάτων (σε αυτοκόλλητα post-it). Τέλος η κάθε ομάδα παρουσίασε το πόστερ της στην ολομέλεια. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με το παιχνίδι των μπαλονιών με τα οποία οι συμμετέχοντες συλλάβισαν λέξεις με θέμα τη φιλία. (Ο χώρος της εισήγησης είναι πολύ περιορισμένος για φωτογραφικό υλικό. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να βρουν φωτογραφικό υλικό και βίντεο από το project στην ιστοσελίδα <https://sites.google.com/site/pdomvrosproject13a/home>)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιστρέφοντας για λίγο στη λίστα δεξιοτήτων του Jenkins (σελ. 2-3) παρατηρούμε ότι κατά τη διάρκεια του εγχειρήματος οι μαθητές εξάσκησαν σχεδόν όλες τις δεξιότητες μέσω της διαμεσικής πλοήγησης. Αυτό που επίσης μας κίνησε το ενδιαφέρον είναι ότι το αποθετήριο πληροφοριών που δημιουργήθηκε στην ιστοσελίδα του project θα μπορούσε κάλλιστα να παράγει παρόμοια project με μια μικρή μετατόπιση του κέντρου εστίασης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα με το χρόνο. Όταν κάποια στιγμή υπήρξε πρόβλημα με την προβολή κάποιων video λόγω της αργής σύνδεσης στο internet χρησιμοποιήθηκαν αντίγραφα των video off-line. Δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα με την κατανομή του χρόνου πέραν των όσων ήδη αναφέρθηκαν. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και έφεραν εις πέρας τις δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν. Η χρήση των ΤΠΕ κατέστησε εφικτή την γρήγορη πρόσβαση σε υλικό διαφορετικής προέλευσης, ενώ η χρήση της ιστοσελίδας (Web 2.0 tools) διευκόλυνε τη στέγαση και επεξεργασία του υλικού. Τέλος δεν πρέπει να αγνοήσει κανείς το γεγονός του αυξημένου ενδιαφέροντος και υψηλού κινήτρου των μαθητών όταν πρόκειται για χρήση ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: It's a Long Way to Tipperary – Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος και οι επιπτώσεις του στις ζωές των εμπλεκομένων. Τα αίτια, η έκρηξη και τα μέτωπα του πολέμου μέσα από την Λογοτεχνία, την Τέχνη και τις προσωπικές αφηγήσεις της εποχής.

ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ

Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος αποτελεί ένα σύντομο κεφάλαιο στο βιβλίο της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. Λόγω των εσωτερικών της προβλημάτων η εμπλοκή της Ελλάδας ήταν περιορισμένη με αποτέλεσμα ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα στη σύγχρονη Ιστορία να καταλαμβάνει σχετικά περιορισμένο χώρο στο εγχειρίδιο του γυμνασίου σε σχέση με τα αντίστοιχα εγχειρίδια του εξωτερικού. Το πολύ καλό επίπεδο γνώσης της Αγγλικής των περισσότερων μαθητών σε αυτή την ηλικία δημιουργούσε τις ιδανικές προϋποθέσεις για μία διαθεματική προσέγγιση του θέματος πάντα στο πλαίσιο της διαμεσικής πλοήγησης στην οποία κινήθηκε και στο προηγούμενο εγχείρημα. Δημιουργήθηκε λοιπόν μια ιστοσελίδα-αποθετήριο (<https://sites.google.com/site/domvrosww1/>) όπου συγκεντρώθηκε το μεγαλύτερο μέρος του υλικού που θα χρειαζόταν για την εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη. Λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσης, λόγω ηλικίας, με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο, στην παρέμβαση αυτή υπήρχε και ένα μεγάλο κομμάτι του υλικού εκτός αποθετηρίου εφόσον οι μαθητές είχαν πλέον μεγαλύτερη άνεση στη διαδικτυακή πλοήγηση. Φυσικά ο διαμεσολαβητικός ρόλος της αγγλικής γλώσσας συνέχιζε να υπάρχει μια που ένας από τους βασικούς στόχους ήταν όχι η άμεση εκμάθηση της γλώσσας, αλλά η χρήση της για την επίτευξη ενός άλλου στόχου (Dendrinos, 2006) που δεν ήταν άλλος από τη διερεύνηση των επιπτώσεων του πολέμου στις ζωές των εμπλεκομένων. Οι μαθητές περνούν από την ενσυναίσθηση και τη βιωματική εμπειρία των συνθηκών του πολέμου στην παρατήρηση αλλά και τη συνειδητοποίηση της φρίκης του πολέμου. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 5 διδακτικές ώρες (2+2+1).

Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Ο χωρισμός έγινε λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού. Δεύτερο κριτήριο αποτέλεσε η ανομοιογένεια

της ομάδας ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα – κλίσεις τους. Τελικό κριτήριο, η ύπαρξη ίσου αριθμού μαθητών με καλό επίπεδο αγγλικών σε κάθε ομάδα. Για την ανάθεση των ρόλων σε κάθε μαθητή δεν υπήρξε δική μου παρέμβαση μια και τα παιδιά ήταν αρκετά ώριμα να μοιράσουν τους ρόλους μόνο τους. Κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της ένα laptop με σύνδεση στο internet. Σε κάθε ομάδα, πέρα από το ηλεκτρονικό λεξικό, υπήρχε και ένα επίτομο αγγλοελληνικό λεξικό. (Για εξοικονόμηση χώρου τα φύλλα εργασίας περιγράφονται αναλυτικά, για όσους ενδιαφέρονται, στην παρακάτω διεύθυνση: <http://goo.gl/0y16lp>)

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα έγινε μία βιωματική αλλά και ταυτόχρονα γνωστική προσέγγιση του θέματος. Το βίντεο με το τραγούδι "It's a Long Way to Tipperary" απέτελεσε αφορμή λόγω της θέσης που είχε το τραγούδι στον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Κατόπιν παρακολούθησαμε ένα σύντομο χάρτη κίνησης με σύντομη αφήγηση των γεγονότων. Οι ομάδες δούλεψαν με ένα κοινό φύλλο εργασίας με χρήση του λογισμικού Centennia, όπου παρακολούθησαν την αλλαγή των ευρωπαϊκών συνόρων κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου. Μελετώντας ιστοσελίδες και κατέγραψαν συνοπτικά τα αίτια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου σε εννοιολογικό χάρτη.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα συνεχίστηκε η βιωματική προσέγγιση του πολέμου. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με πολλαπλές αφηγήσεις – «αλήθειες» των στρατιωτών, διαβάζοντας αυθεντικά γράμματα από τον πόλεμο. Ταυτόχρονα μελετήθηκαν άρθρα και σύντομα αποσπάσματα ντοκιμαντέρ. Η πρώτη ομάδα επικεντρώθηκε στις επιπτώσεις στους στρατιώτες από το βομβαρδισμό τις οποίες και συνόψισε σε ένα σύντομο κείμενο. Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τις συνθήκες διαβίωσης των στρατιωτών στα χαρακώματα αλλά και την αγριότητα της μάχης συνοψίζοντας τα σε ένα σύντομο κείμενο. Η τρίτη ομάδα ασχολήθηκε με το θέμα της κατάταξης των στρατιωτών στο στρατό και παρέθεσε συνοπτικά τους τρόπους αντιμετώπισης από τους άνδρες της εποχής τόσο της εθελοντικής όσο και της υποχρεωτικής κατάταξης στο στρατό. Η τελευταία ομάδα ασχολήθηκε με την εθελοντική εργασία αλλά και τη γενικότερη συνεισφορά των γυναικών κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και τον τρόπο που ο πόλεμος άλλαξε τη ζωή τους και την πορεία του φεμινιστικού κινήματος, παραθέτοντας τα ευρήματά της σε σύντομο κείμενο.

Κατά την 3^η & 4^η διδακτική ώρα υπήρξε μια σύνθεση των «αφηγήσεων» που η κάθε ομάδα συνέλεξε έτσι ώστε στο πλαίσιο της διαμεσικότητας της αφήγησης να οδεύσουμε προς μία νέα «αφήγηση». Οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια τα ευρήματά της έρευνάς τους που έγινε στην προηγούμενη ώρα των και αντάλλαξαν απόψεις πάνω στα θέματα που θίχτηκαν. Κατόπιν προβλήθηκε ένα πόστερ και ένα έργο ζωγραφικής με θέμα σχετικό με τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η τάξη εξέφρασε τις απόψεις της σχετικά με το πώς μπορεί να επηρέασε ο πόλεμος τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική και τη λογοτεχνία. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας προβλήθηκαν κι άλλα έργα από την ιστοσελίδα του εκπαιδευτικού.

Στη φάση αυτή οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν ποιήματα γραμμένα κατά τη διάρκεια του πολέμου. Τα ποιήματα είναι γραμμένα στα Αγγλικά σε επίπεδο τέτοιο ώστε η πλειοψηφία των μαθητών να μπορεί να τα παρακολουθήσει. (διαθεματική προσέγγιση με τη Λογοτεχνία και με τη διαμεσολάβηση της αγγλικής). Σε φύλλο εργασίας κοινό για όλες τις ομάδες οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τα συναισθήματα των στρατιωτών που μετείχαν στον πόλεμο. Ταυτόχρονα επέλεξαν από το διαδίκτυο έργα τέχνης της εποχής τα οποία θα

μπορούσαν να συνοδεύσουν οπτικά τα ποιήματα. Κατόπιν τους δόθηκε κοινό φύλλο εργασίας σύμφωνα με το οποίο έπρεπε να λάβουν υπόψη τους άρθρα και προσωπικές μαρτυρίες καθώς και να παρακολουθήσουν ένα σχετικό βίντεο και να κρατήσουν σημειώσεις για να γράψουν ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα με θέμα τους στρατιώτες στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και τίτλο: *Στρατιώτες του Α' Παγκοσμίου Πολέμου: Υπερ-ήρωες, Ήρωες ή Απλοί Άνθρωποι / Soldiers of World War I: Superheroes, Heroes or Common People*. Η γλώσσα του άρθρου θα μπορούσε να είναι η αγγλική ή η ελληνική.

Την 5^η διδακτική ώρα οι μαθητές γράφουν σε κείμενο word το άρθρο για τη σχολική εφημερίδα στα ελληνικά ή αγγλικά χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις τους από το προηγούμενο μάθημα και με δυνατότητα συνεχούς αναφοράς στην ιστοσελίδα του εκπαιδευτικού ή το διαδίκτυο. (Εναλλακτικά η δραστηριότητα μπορεί να ανατεθεί ως εργασία στο σπίτι.) Στο τέλος ακούσαμε το τραγούδι της Suzanne Vega "The Queen and the Soldier" και σχολιάσαμε το θέμα του πολέμου σύντομα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές βυθίστηκαν στην εποχή του 1^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου ζητώντας να ακούσουν περισσότερη μουσική της εποχής και να παρακολουθήσουν ταινίες με περιεχόμενο τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο «οπτικοακουστικός γραμματισμός» δημιούργησε κίνητρα για περαιτέρω διερεύνηση. Η επαφή τους με τις ιστορικές πηγές και ιδιαίτερα με τις προσωπικές επιστολές των στρατιωτών κίνησε το ενδιαφέρον τους για τη μελέτη της ιστορίας ενώ η χρήση της αγγλικής ήταν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τον αναμενόμενο ακόμα και από τους πιο αδύνατους μαθητές. Δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα με την κατανομή του χρόνου. Η χρήση των ΤΠΕ κατέστησε εφικτή την πρόσβαση σε υλικό που διαφορετικά δεν θα ήταν διαθέσιμο και ταυτόχρονα υπογράμμισε την παγκοσμιότητα της επίδρασης του πολέμου. Η χρήση της ιστοσελίδας (Web 2.0 tools) διευκόλυνε τη στέγαση και επεξεργασία του υλικού. Η χρήση του ιστορικού λογισμικού Centennia διευκόλυνε τη διαδικασία συγκριτικής μελέτης ενώ δεν πρέπει να αγνοήσει κανείς το γεγονός του αυξημένου ενδιαφέροντος και υψηλού κινήτρου των μαθητών όταν πρόκειται για χρήση ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2013, Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Γ' Έκδοση Αναθεωρημένη και Βελτιωμένη, Πάτρα, Μάρτιος 2013.

Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2010, Τεύχος 3 : Κλάδος ΠΕ02, Β' Έκδοση Αναθεωρημένη και Βελτιωμένη, Πάτρα, Νοέμβριος 2010.

Ανδριοπούλου, Ε. (2013). Παιδεία στα Μέσα και Ελληνική Κρίση: Ρυθμιστικά Πρότυπα και Προτάσεις Εθνικής Πολιτικής. Νο. 6 Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ) Ανακτήθηκε στις 3/1/2014, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://goo.gl/q8gB9V>

Κανάκης, Ι. (2001) *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός)

Κουλαϊδής Β. (επιμ.). (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής & Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία : «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και για «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές» Θεσσαλονίκη 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Θεσσαλονίκη: Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ανακτήθηκε στις 27-1-2013, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://goo.gl/o8rtpg>

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*. Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους, Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος,

Χατζηδάκη, Α. (χ.χ). *Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2*. Ανακτήθηκε στις 31-1-2013 από τη διεύθυνση www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/a_tomeas/omadasynergatiki_prosegesi.pdf

Balaguer Prestes, R. (2012). 21st Century Students and 21st Century Skills. Ανακτήθηκε στις 2/1/2014 από τη διεύθυνση <http://www.pearsonelt.com/professionaldevelopment/articles>

Clarke, R. (22/03/2011). What's Transmedia? Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2013 από τη διεύθυνση <http://storify.com/rachelclarkef1/whats-transmedia>

Dendrinis, B. (2006). Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. JAL. Ανακτήθηκε στις 14/1/2014 από τη διεύθυνση http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/Dendrinis_mediation%20JAL.pdf

Flemming L. (26/08/2011). A New Model of Storytelling: Transmedia. Ανακτήθηκε στις 04 Ιανουαρίου 2013 από τη διεύθυνση <http://www.edutopia.org/blog/transmedia-digital-media-storytelling-laura-fleming>

Gillmor, D. 2010. *Mediactive*. Ανακτήθηκε στις 05/1/2014 από τη διεύθυνση http://mediactive.com/wp-content/uploads/2010/12/mediactive_gillmor.pdf

Gomez, J. (22/02/2011). Storyworlds: The New Transmedia Business Paradigm. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2013 από τη διεύθυνση Tools of Change for Publishing: http://www.youtube.com/watch?v=81Ol6Tbjt5k&feature=player_embedded

Hamayan, E. and Perlman, R. (1990). *Helping Language Minority Students after They Exit from Bilingual/ESL Programs: A Handbook for Teachers*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (ERIC Document Reproduction Service ED 321 583)

Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute. Ανακτήθηκε στις 5/1/2014 από τη διεύθυνση www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf

Holme, P. (17/04/2011). The Differences between Multimedia, Crossmedia, and Transmedia, Somewhat Explained. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2013 από τη διεύθυνση Tools of Change for Publishing: <http://reasonpartners.com/2011/04/17/the-differences-between-multimedia-crossmedia-andtransmedia-somewhat-explained/>

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, Clinton, K. & and Robison, J. A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press

Lenhardt, A., & Madden, M. (2005). *Teen Content Creators and Consumers*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project, November 2

Ανακτήθηκε στις 04 Ιανουαρίου 2013 από τη διεύθυνση http://www.pewInternet.org/PPF/r/166/report_display.asp

Prensky, M. (2001) (α). "Digital Natives, Digital Immigrants" από το On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5 διαθέσιμο και στο <http://marcprensky.com/writing-1/>

Prensky, M. (2001) (β). "Digital Natives, Digital Immigrants Part II. Do They Really Think Differently" από το On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No.6 διαθέσιμο και στο <http://marcprensky.com/writing-1/>

Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, New York: McGraw-Hill

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΔΟΜΒΡΟΥ

Project: Friendship / Σχέδιο Εργασίας: Φιλία. Μια Δια-μεσική, Διαθεματική, Βιωματική προσέγγιση στην έννοια της Φιλίας. Ένα μαθησιακό ταξίδι για μαθητές της Α' Γυμνασίου. <https://sites.google.com/site/domvrosproject13a/>

Φωτογραφικό Υλικό για το Project: Friendship <https://sites.google.com/site/pdomvrosproject13a/>

1ος Παγκόσμιος Πόλεμος, <https://sites.google.com/site/domvrosww1/>

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/>

http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathextra_100017_27/07/2006_1601

51

<http://www.sansimera.gr/articles/365>

<http://www.istoria.gr/index.php?mod=articles&action=disArcArt&issue=105&id=1>

348

https://en.wikipedia.org/wiki/Shell_shock

<http://www.firstworldwar.com/features/trenchlife.htm>

<http://www.military-history.org/articles/war-culture-trench-food.htm>

<http://goo.gl/nLDdL0> (<http://www.iefimerida.gr>)

<http://www.historylearningsite.co.uk/>

<http://women-in-war2.tripod.com/>

http://www.bbc.co.uk/history/british/britain_wwone/women_employment_01.shtml

ml

http://www.warpoetry.co.uk/FWW_index.html

<http://www.the-map-as-history.com>