

Το διεπιστημονικό ταξίδι της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με τις ΤΠΕ: μία σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας

Μπακάλη Ολυμπία

Καθηγήτρια Φιλολόγος, MA-MEd, "Μαρούλειο" Γενικό Λύκειο Ιωαννίνων,
olybia.bakali@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφηγείται την πορεία μίας εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας και μάθησης, η οποία λειτουργεί υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας με τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και στοχεύει στη διεπιστημονική δράση μεταξύ φιλολόγων και εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Μέσα από ομαδοσυνεργατικές, βιωματικές δράσεις και "παιγνιώδεις" δημιουργίες, ένα ψηφιακό διαδραστικό σταυρόλεξο και ένα επικουρικό θεατρικό δρώμενο, η θεώρηση αυτή προσιδιάζει στις αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής και του Κονστρουκτιβισμού/Εποικοδομισμού αναδεικνύοντας τη μαθητική κουλτούρα, χωρίς να παραμελεί την παρουσία του εκπαιδευτικού. Προσβλέπει, συνεπώς, στην εποικοδομητική και υγιή αλληλεξάρτηση των βασικών παραμέτρων της σχολικής πράξης, μαθητών-εκπαιδευτικών και των ομοτίμων μεταξύ τους, στο περιβάλλον μίας σχολικής μονάδας, προκειμένου να διασφαλιστεί η γνωσιακή και παιδαγωγική τους συγκρότηση και ολοκλήρωση. Η δραστηριότητα συμπληρώνεται και ενισχύεται με την επιτόπια παρατήρηση, όπου διερευνώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εφαρμογή των δύο διαθεματικών δημιουργημάτων στην (εκ)παιδευτική τους πραγματικότητα.

Summary

This paper describes the course of an alternative teaching and learning proposal, which works from the perspective of cross curricular teaching through the use of ICT in education, and aims at interdisciplinary action among philologists and teachers of various specialties for the teaching of the Modern Greek Language course. Through collaborative, experiential and "playful" creations, a digital interactive crossword and an auxiliary theatrical play, this view is akin to the principles of Modern Pedagogy and Constructivism highlighting the student culture, without neglecting the presence of the teacher. It therefore looks forward to the constructive and sound interdependence of the basic elements of the school action, pupils-teachers and peer-to-peer, in the environment of a school, in order to ensure their cognitive and pedagogical formation and integration. The activity is complemented and reinforced by the on-site observation, where the views of ... energon participants are explored about the application of the two cross-thematic creations in their educational reality.

Λέξεις κλειδιά: Γλώσσα, σταυρόλεξο, ΤΠΕ, διαθεματικότητα, Κονστρουκτιβισμός.

Εισαγωγή

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ερευνητική πένα της Σύγχρονης ή Προοδευτικής Παιδαγωγικής έχει αναπτύξει νέες απόψεις, σε σύγκριση με αυτές της Παλιάς Παιδαγωγικής, σχετικά με τους τρεις βασικούς συντελεστές του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, τον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτικό και το περιβάλλον αλληλεπίδρασής τους (Χρυσοφίδης, 2003). Ειδικότερα, στρέφει το ενδιαφέρον της στην ανάγκη για αδιάλειπτη διαλεκτική σχέση των συντελεστών αυτών με επίκεντρο τον πρώτο -παιδοκεντρισμός-, προτείνοντας παράλληλα εκείνους τους τρόπους πρόσκτησης της επιδιωκόμενης γνώσης οι οποίοι στηρίζονται στην ισορροπημένη συνύπαρξη του παιδαγωγικού ζεύγους καθώς και στη μεθοδική παρατήρηση του κοινωνικού του πλαισίου (Τζήκας, 2005). Η νέα αυτή παιδαγωγική προοπτική συμπληρώνεται με την εφαρμογή των

αρχών μάθησης όπου προέχει η μάθηση ως δραστηριότητα του μαθητή και όχι η διδασκαλία ως δραστηριότητα του εκπαιδευτικού. Μεταξύ άλλων, αυτές είναι οι αρχές του εποικοδομισμού, συγκεκριμένα, της γνωσιακής και κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης της μάθησης του Piaget και του Vygotsky, αντίστοιχα, καθώς και της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner (Ματσαγγούρας, 1998 στο ΜΠΣ, 2017: 2), οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν με την “προβληματίζουσα παιδεία” του Freire (Ψαριανός, 2012: 2).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός, ως σημαντικός άλλος αλλά όχι ως αυθεντία, κατευθύνει τους μαθητές του προς την απελευθέρωση από τον αυστηρό έλεγχο και την απομνημόνευση, με στόχο τον προβληματισμό τους μέσω του διαλόγου και την κριτική συνειδητοποίηση της εκπαιδευτικής τους κατάστασης, καθιστώντας τους συνυπεύθυνους για όλες τις ενέργειες (Φρέιρε, 1977). Παράλληλα, οργανώνει, εμπνυχώνει, ανατροφοδοτεί, συντονίζει τις ομάδες (ό.π). Τις μαθαίνει πώς να μαθαίνουν και τις διευκολύνει, ανάλογα με την ηλικία και το υπόβαθρο, στην προσπάθειά τους να αυτενεργήσουν, να οικοδομήσουν τη γνώση συλλογικά, αφού αυτή κατασκευάζεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών με το περιβάλλον τους σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (Vygotsky, 1993). Σε ένα περιβάλλον που ο εκπαιδευτικός το διαμορφώνει με ευχάριστα ερεθίσματα μέσα από συνεργατικές δράσεις, ώστε, σύμφωνα με τον Piaget, να συμμετέχουν βιωματικά οι ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες, δημιουργώντας πάνω σε προγενέστερες γνώσεις, αποκτώντας νέες εμπειρίες (Wadsworth, 2001 στο ΜΠΣ, ό.π: 1). Ανακαλύπτουν, έτσι, σταδιακά τη γνώση σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζουν, από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα στάδια, μέσα από διερευνητικές στρατηγικές (Bruner, 1960 στο ΜΠΣ, ό.π: 2).

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η δυνατότητα επίτευξης των παραπάνω στόχων από μαθητές και εκπαιδευτικούς ενισχύεται δυναμικά με τη διαθεματική θεώρηση της μάθησης (Χατζημιχαήλ, 2010). Με τον όρο "διαθεματικότητα" ή "διεπιστημονικότητα", σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2001), περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν τη διασύνδεση της σχολικής γνώσης από δύο ή περισσότερες επιστημονικές περιοχές, με σκοπό να εξεταστεί ολιστικά ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα, εμπειρία. Καταλούνται, δηλαδή, οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων και ενισχύεται η γνώση γύρω από ζητήματα που παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002α). Η διαθεματικότητα, συνεπώς, υποστηρίζει την πολυτροπική προσέγγιση της μάθησης, αφού βασίζεται στην οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των μαθημάτων (ΔΕΠΠΣ, ό.π), επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύσσουν διαφορετικές γλωσσικές και νοητικές ικανότητες σε ποικίλα επιστημονικά περιβάλλοντα για το ίδιο ή για διαφορετικά ζητούμενα (Ματσαγγούρας, ό.π). Έχοντας, επίσης, ως βασικές αρχές την αυτενέργεια-συνδιερεύνηση-δημιουργία (Εποικοδομισμός), καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο καθοδηγητές και συμβούλους που οδηγούν τους μαθητές στην ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, συμβάλλοντας, έτσι, στη διαμόρφωση ενός στέρεου παιδαγωγικού υποβάθρου για την αναλυτική-διερευνητική μάθηση (Αλαχιώτης, 2002).

Επιπρόσθετα, και οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντας σε διεπιστημονική συνεργασία, οικοδομούν το δικό τους πλαίσιο, ως επαγγελματίες και εκπαιδευόμενοι ταυτόχρονα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση κοινότητας μάθησης όχι μόνον των μαθητών τους αλλά και των ομοτίμων τους (Ματσαγγούρας, 2002b). Οι κοινότητες μάθησης, με κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων και με έμφαση στην ετερότητα, την εμπειρία, τη διαμοιραζόμενη γνώση, την υποστήριξη και την προσπάθεια επίτευξης κοινών στόχων, προσφέρουν ισχυρή αίσθηση κοινωνικής συνοχής, συνεπώς, τη δυνατότητα μετασχηματισμού της προσωπικής γνώσης σε κοινή γνώση και συναντίληψη (Kalantzis & Cope, 2013 στο Βαλμάς κ.ά, 2015: 2). Επιπλέον, παρέχουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν τις κατακτημένες εμπειρίες τους, να τις συγκρίνουν και να κτίσουν ένα νέο νόημα μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης που επιφέρει η αυτοκριτική και ο αναστοχασμός. Προκύπτει, έτσι, ο μετασχηματισμός των μέχρι τότε

παγιωμένων οπτικών τους, αρχίζοντας να αποδίδουν διαφορετικό νόημα στις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές, τις γνώσεις τους (Mezirow, 1997). Συνεπώς, η μετασχηματιστική αυτή θεώρηση της μάθησης των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει και τη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους για τον ίδιο τους το ρόλο, παράμετρος που επηρεάζει σημαντικά τις διδακτικές τους πρακτικές (Ματσαγγούρας, 1999 στο Βαλμάς, ό.π: 1), και να υιοθετήσουν μια νέα προσωπική θεωρία γι' αυτόν, που να συνάδει με τις αρχές της Νέας Παιδαγωγικής.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η χρήση των ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο τεράστιος όγκος έρευνας σχετικά με την πολυεπίπεδη αποτελεσματικότητά τους έχει αναδείξει, μεταξύ άλλων, τη συμβολή τους στη διεπιστημονική μελέτη ενός θέματος καθώς και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ταυτόχρονα αυτονόμηση του μαθητή, με επακόλουθο τη διαφοροποιημένη μάθηση (Κουζούλη κ.ά., 2017). Παράλληλα, μπορούν να λειτουργήσουν και ως εμψυχωτικό πολυεργαλείο με το οποίο ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τον μαθητή του να ενταχθεί ευκολότερα στο κοινωνικό γίνεσθαι της τάξης του, να δράσει, να παρατηρήσει, να επεξεργαστεί, να αναλύσει (ό.π). Συμβάλλουν, δηλαδή, στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος, ώστε να επέλθει η εξέλιξη εκπαιδευόμενων- εκπαιδευτικών.

Εστίαση-στοχοθεσία

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να παρουσιάσει μία εναλλακτική πρόταση μάθησης και προώθησης της σχολικής γνώσης η οποία βασίζεται στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο. Η πρόταση εστιάζει στην ανακάλυψη διεπιστημονικών μονοπατιών μαθησιακής πρακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' τάξης Γενικού Λυκείου, με την εμπλοκή φαινομενικά διακριτών διδακτικών αντικειμένων των Ανθρωπιστικών και των Θετικών Επιστημών: Αρχές Θεατρολογίας, Φυσική, Μαθηματικά. Η συνέργεια αυτή τόσο μεταξύ συναδέλφων όσο και μαθητών ίδιων ή διαφορετικών γνωστικών ενδιαφερόντων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο περιβάλλον μίας περιφερειακής σχολικής μονάδας με μαθητικό και διδακτικό δυναμικό 170 και 25 ατόμων, αντίστοιχα.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο των Δημιουργικών Εργασιών 2017-2018, δημιουργήσαμε δύο διαθεματικά ψηφιακά παιχνίδια: 1. ένα διαδραστικό διεπιστημονικό σταυρόλεξο, *“Το Σταυρόλεξο της Αισιοδοξίας”*. Ως σταυρόλεξο ορίζεται ένα παιχνίδι μυαλού και γνώσης, στο οποίο ο λύτης προσπαθεί να βρει κρυμμένες λέξεις και καλυμμένα νοήματα (Wikipedia, 2018). Γνωσιακός άξονας δόμησής του είναι το κεφάλαιο “Αφήγηση” - “γέλιο και κωμικό στοιχείο”, από το οποίο εκπορεύονται οι “ερωτήσεις”. Τα μαθήματα Φυσική-Μαθηματικά, με την αξιοποίηση της εύχρηστης ψηφιακής πλατφόρμας Crossword Labs (2018) και με τη στήριξη τόσο των συνεργατικών εργαλείων WEB2.0 (Blog, Sites) όσο και των εφαρμογών Google (Εγγραφα Google2, Drive, Pp Google2.0, MindMup2.0, ThinkLink, WeVideo), δρουν ως “μετασχηματιστικές γεννήτριες υλικού” (Μοσχούρη, 2017: 82) που τροφοδοτούν την ολιστική προσέγγιση του σταυρόλεξου και οδηγούν στη λύση του, 2. ως συμπληρωματική εργασία, ένα θεατρικό δρώμενο το οποίο ψηφιοποιήσαμε, με τίτλο *“Το Σταυρόλεξο ... στο Δημόσιο”* και με κεντρικό άξονα την κοινωνική σάτιρα των “Αρχών Θεατρολογίας”. Η διαδικασία ανακάλυψης των απαντήσεων δύο “ερωτήσεων” του σταυρόλεξου στάθηκε η αφορμή για τη διαμόρφωση του σεναρίου του εν λόγω δρώμενου και τη (διά)πλαση της καλλιτεχνικής μας έκφρασης.

Υπερώνυμο μέλημα της πρότασής μας αποτέλεσε η επίτευξη των εξής στόχων: 1. παιδαγωγικός: α. η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, αυτενεργώντας ως μικροί ερευνητές-δημιουργοί, β. η διασφάλιση της συναισθηματικής κάλυψης και εξέλιξης μαθητών και εκπαιδευτικών, με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργατικού, επικοινωνιακού, χιουμοριστικού και καλοπροαίρετου με γνώμονα τον αλληλοσεβασμό, 2. γνωσιακός-νοητικός: η ικανότητα αναγνώρισης τόσο των χαρακτηριστικών της αφήγησης στο γραπτό ή προφορικό λόγο όσο και των λεπτών διαφορών μεταξύ χιούμορ και κωμικού στοιχείου, κωμωδίας και σάτιρας, 3. διερευνητικός: η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της άντλησης, οργάνωσης, και κυρίως συσχετισμού και παραλληλισμού δεδομένων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα ή ακόμη και από

διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, 4. τεχνολογικός: η ενίσχυση του ψηφιακού εγγραμμισμού των μαθητών με βιωματικό τρόπο, με την κατασκευή του σταυρόλεξου και την ψηφιοποίηση της θεατρικής παράστασης, 5. συγγραφικός-καλλιτεχνικός: η εξάσκηση στη δημιουργική γραφή και τη δραματοποίηση.

Σώμα

Μεθοδολογία

Μέθοδος-παιδαγωγικά εργαλεία

Καθόλη τη διάρκεια των εργασιών μας, ακολουθήσαμε την ομαδοσυνεργαστική και μαθητοκεντρική μέθοδο. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε το σταυρόλεξο ως το βασικό παιδαγωγικό εργαλείο λόγω της ενασχόλησης δύο μαθητών με αυτό και επειδή θέλαμε να συνδυάσουμε το μάθημα με το παιχνίδι. Έχει αποδειχθεί ότι η παιχνιδοποίηση της διδασκαλίας ενισχύει την παραπάνω μέθοδο, αφού αναστέλλει τις αρνητικές σκέψεις, ηρεμεί, επιλύει προβλήματα, επικεντρώνεται στον μαθητή. Παρέχει ελευθερία στην επιλογή των ερωτήσεων καθώς και το περιθώριο για λάθη χωρίς επιπλήξεις (Οικονόμου, 2015). Και επειδή η παιχνιδοποίηση ξεκινάει όταν ενσωματώνονται στοιχεία παιχνιδιών σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται ολοκληρωτικά με το παιχνίδι (ό.π), εμβολίσαμε στο σταυρόλεξο τα Web2.0 και τις εφαρμογές Google. Είναι διαπιστωμένη, άλλωστε, η μεγάλη τους απήχηση στο σχολικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον λόγω της ευέλικτης, παιγνιώδους φύσης τους (Consoli, 2013). Επιπλέον, διακριτή είναι και η διασύνδεσή τους με τις αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής, αφού προωθούν τις λειτουργίες της διαθεματικότητας. Επίσης, προσιδιάζουν στο επικοινωνιακό μοντέλο της *αντεστραμμένης τάξης*, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να ασχολούνται και από το σπίτι τους με το άμεσα προσβάσιμο υλικό που αναρτάται (Κουζούλη, ό.π) και συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση, δρώντας ως μηχανισμοί διαμεσολάβησης μεταξύ των συνεργατών (Consoli, ό.π).

Συνεχίσαμε τη νοηματοδοτική μας εμβάθυνση με τη βιωματική δράση της δημιουργικής γραφής. Δημιουργική γραφή είναι η ικανότητα να ελέγχει κανείς τις σκέψεις του και να τις μετατρέπει σε γραφή στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος που πραγματοποιείται (Κωτόπουλος, 2014). Διεγείρει κατάλληλα τη δημιουργικότητα με τρόπο ελκυστικό, αφού δημιουργεί συνθήκες απελευθέρωσης του παιδιού, το οποίο με τη σειρά του ανακαλύπτει το προσωπικό του ύφος χωρίς το φόβο σωστού ή λάθους αλλά μέσω ενός δημιουργικού παιχνιδιού (Κωτόπουλος, ό.π). Το αποτέλεσμα του παιδαγωγικού αυτού εργαλείου απεικονίστηκε μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα ακόμη δυναμικό εργαλείο το οποίο ενώνει συνειδητά τα δύο πεδία, του θεάτρου και της παιδείας. Έχοντας ως κορυφαία στιγμή έκφρασής του τη σχολική θεατρική παράσταση, δεν προσφέρει μόνο γνώσεις αλλά, απελευθερώνοντας το στίγμα από τους μαθητές, οδηγεί σε ένα δρόμο συνεργασίας που διεγείρει την απόλαυση της μάθησης (Κοντογιάννη, 2000).

Πέραν, όμως, των προαναφερθέντων, μεριμνήσαμε και για την ισότιμη ενασχόλησή μας με αναδυόμενα θέματα που αντιμετώπισαν μαθητές και εκπαιδευτικοί στην πορεία, ώστε να συνεχίσουμε αναλόγως. Γι' αυτό και στο πλαίσιο της μεθοδολογίας μας κρίναμε απαραίτητη την έναρξη παράλληλης διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα διερευνά σε βάθος εμπειρίες, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και τη συμπεριφορά των ατόμων απέναντι σε συγκεκριμένα φαινόμενα στο φυσικό τους περιβάλλον. Προσπαθεί να ερμηνεύσει καταστάσεις υπό το πρίσμα του νοήματος που φέρουν τα άτομα γι' αυτές (Denzin & Lincoln, 2000). Ως εκ τούτου, η έρευνά μας εστιάζει στις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των δύο συνδυαστικών δημιουργημάτων, έχοντας ως κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα τα εξής: 1. αν διευκόλυναν τους μαθητές στη γνωσιακή, ερευνητική, συναισθηματική και κοινωνική διάδραση, δηλαδή, στη σταδιακή επίτευξη των στόχων που συνέθεσαν, 2. αν διευκολύνθηκαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους σκοπιά.

Εφαρμόστηκε η μέθοδος της επιτόπιας παρατήρησης. Σε αυτή την περίπτωση τα υποκείμενα της έρευνας δεν ερωτώνται μόνο αλλά, πρωτίστως, παρατηρούνται από τον ερευνητή. Η επιτόπια παρατήρηση ενδείκνυται, μεταξύ άλλων, για να διερευνηθούν στοιχεία που μπορεί να μην αξιολογηθούν ως σημαντικά από τους ερευνώμενους (Cohen et al., 2011). Το δείγμα των ερευνητικών υποκειμένων αποτέλεσαν οι 20 δημιουργοί, μαθητές της α λυκείου του ίδιου τμήματος, 10 τυχαίοι μαθητές διαφόρων τάξεων ως εξωτερικοί παρατηρητές (οι ίδιοι επέλεξαν να συμμετάσχουν), δύο καθηγήτριες φιλόλογοι, ένας καθηγητής μαθηματικών και πληροφορικής (διπλής ειδικότητας) και μία φυσικός, ως ενεργοί συμμετέχοντες. Επιπλέον, 16 εκπαιδευτικοί ως ουδέτεροι “παρατηρητές”, δηλαδή, δεν τους απευθύνθηκε πρόσκληση συμμετοχής ή παρατήρησης αλλά αφέθηκαν στη δική τους ευχέρεια. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο των ομοιογενών και ετερογενών ομάδων εστίασης (συζήτηση με 3-7 άτομα) και καταχωρήθηκαν σε ημερολόγιο (Morgan, 1998).

Το στοχευμένο αντικείμενο και συγχρόνως τα εργαλεία της παρατήρησης είναι τα ίδια τα δημιουργήματα των μαθητών. Άρα, ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας δεν μπορούσε παρά να βασιστεί στη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison), όπου η εξέλιξη του ενός σταδίου εξαρτάται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του προηγούμενου. Γι αυτό και στην παρούσα εισήγηση, τα αποτελέσματα της έρευνας εκτίθενται σε συνεχή βάση, ταυτόχρονα με την πορεία των δημιουργημάτων, δεδομένου ότι η κατάσταση προκύπτει και εξελίσσεται μέσα απ’ αυτά (Denzin & Lincoln, ό.π). Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα ενός μήνα σε πολύ μικρό αριθμό ερευνητικών υποκειμένων. Συνεπώς, έμεινε στο προκαταρκτικό στάδιο και η ανάλυση των δεδομένων της στο αρχικό (preliminary research), καθότι δεν είχε προηγουμένως επιτευχθεί ο κορεσμός αυτών (data saturation). Πραγματοποιήθηκε, ωστόσο, επαλήθευση των αποτελεσμάτων με τριγωνοποίηση (ό.π).

Στάδια υλοποίησης εργασιών-παραδείγματα-αποτελέσματα: το αφήγημα της Γλώσσας

Ψηφιακό Σταυρόλεξο

Το έντυπο σταυρόλεξο είναι εκ φύσεως ένα “μοναχικό” παιχνίδι. Η εμπλοκή του στη σχολική πράξη μπορεί να το μετατρέψει σε συνεργατικό: χωριστήκαμε σε τέσσερις μικτές πενταμελείς ομάδες και κατασκευάσαμε έναν ιστότοπο σε ένα προϋπάρχον σχολικό Web2.0 blog, προκειμένου να δομήσουμε τις ερωτήσεις και απαντήσεις του σταυρόλεξου με βάση τη σχετική με το κεφάλαιό μας θεωρία, όπως προαναφέραμε. Μέρος της θεωρίας αυτής αλλά και της στοχοθεσίας μάς οδήγησε σε ένα επιπλέον βασικό μέλημα: να κάνουμε ορατό και το χιούμορ. Το σκεπτικό μας ήταν να ξεφύγουμε από μία επιδερμική ενασχόληση με το σταυρόλεξο απλά κατασκευάζοντάς το. Ως εκ τούτου, “αντί να αναλωθούμε στην επινόηση ευφυολογημάτων, ώστε να ακούγονται οι ερωτήσεις του σταυρόλεξου απλά αστείες -και έτσι να πούμε ότι πετύχαμε τον ... “κωμικό” μας σκοπό (βλ. θεωρία)-, προτιμήσαμε να ανακαλύψουμε το χιούμορ αφήνοντας να το αποκαλύψει η διαδικασία δόμησης των ερωτήσεων και ανίχνευσης των απαντήσεών τους, διασταυρώνοντας τα πυρά μας οριζοντίως και καθέτως” (σκέψεις, λόγια συμμετεχόντων). Σε πρώτο στάδιο, συναποφασίσαμε, η ρητορική των ερωτήσεων να έχει τη μορφή ενός πρωτότυπου αυτοελέγχου κατά πόσο οι ίδιοι οι δημιουργοί είχαν κατανοήσει τη θεωρία, με τρόπο, όμως, που να μη θυμίζουν τυπικές ερωτήσεις αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό, έγινε χρήση από τους μαθητές ποικίλων μορφοσυντακτικών φαινομένων (αναφορική και ποιητική χρήση της γλώσσας, μετωνυμία, σχήμα εκ του αντιθέτου κλπ. - βλ. παραδείγματα παρακάτω). Κοντολογίς, οι δημιουργοί μας δε θέλησαν να αρκεστούν στην απλή ανάγνωση των κειμένων της θεωρίας τους αλλά αποπειράθηκαν να διαβάσουν, να εξετάσουν και να καταλάβουν τα κείμενα θέτοντάς τους ερωτήσεις, ‘αντιμιλώντας’ τους. Έδρασαν, κατά μία έννοια, με γνώμονα τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που προσιδιάζουν σε εκείνες του

κονστρουκτιβισμού (Baynham, 2002 στο Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 202-203, για τον ορισμό που δώσαμε) αλλά και στη στοχοθεσία μας.

Στη δεδομένη χρονική στιγμή, κρίθηκε απαραίτητη η σύσταση της ολομέλειας των συμμετεχόντων προκειμένου να συζητηθεί η μέχρι εκείνου του σημείου πορεία της δράσης. Από τη συζήτηση προέκυψε ότι οι 6 στους 10 μαθητές φάνηκε να έχουν κατανοήσει τα βασικά τουλάχιστον στοιχεία του κεφαλαίου της Γλώσσας, αλλά θεώρησαν “δύσκολη την εξεύρεση των ερωτήσεων, ώστε η διατύπωσή τους να μη μοιάζει μόνον με εκείνη των βιβλίων”. Ωστόσο, ήταν μια “ευχάριστη πρόκληση”, μια “νέα εμπειρία”, γεγονός που μας ενθάρρυνε να ασχοληθούμε με την οργάνωση των επόμενων ενεργειών.

Όπως σε όλες τις δημιουργίες, έτσι και σε αυτή του σταυρόλεξου ήταν αναγκαίο ένα προσχέδιο: μέσω των εντολών αντιγραφής-επικόλλησης, τροφοδοτήθηκε η ψηφιακή πλατφόρμα σταυρόλεξου Crossword Labs με τις 43 ερωταποκρίσεις των μαθητών, τα δεδομένα της κάθετης και οριζόντιας στήλης μοιράστηκαν ισομερώς κατά τη βούληση του αλγόριθμου της πλατφόρμας, ένα απλό ψηφιακό σταυρόλεξο δημιουργήθηκε και το url της Crossword Labs αναρτήθηκε στο blog μας.

Το επόμενο στάδιο ήταν να δημοσιοποιήσουμε το προσχέδιο στους ομοτίμους μας, ώστε να εμπνευστούμε από αυτούς: εκτυπώσαμε το σταυρόλεξο και το αναρτήσαμε μεγεθυμένο (1.20x0.70) και πλαστικοποιημένο έξω από το τμήμα μας, προσκαλώντας και προκαλώντας συμμαθητές και εκπαιδευτικούς σε έναν κριτικό λόγο-αντίλογο τόσο για τη μορφή των ερωτήσεων όσο κυρίως για τη διαδικασία εύρεσης των απαντήσεων από άλλους λύτες, για την οποία ακόμη δεν είχαμε αποφασίσει. Πρόθεσή μας ήταν να εντάξουμε τους συμμαθητές των δημιουργών στην καρδιά του σταυρόλεξου, να τους κάνουμε να αφήσουν και τις δικές τους απόψεις, να βοηθήσουν στη διάπλυσή του με τη δική τους γλώσσα και τα δικά τους ενδιαφέροντα. Το έργο αυτό, συνεπώς, δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά για τα παιδιά, ώστε να συμμετάσχουν και άλλα τμήματα της ίδιας ή και μεγαλύτερων τάξεων στη διαδικασία της αποσφαλμάτωσης και της περαιτέρω δράσης (Ματσαγγούρας, 2002b). Στηριχτήκαμε, δηλαδή, στη συνεργατική θεώρηση της μάθησης ότι οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικά εξηγώντας τις ιδέες τους στους συμμαθητές τους και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να μάθουν και από τους ομοτίμους τους (peer-to-peer learning) (Boud, 2001).

Η παρατήρηση κατέγραψε ότι η βιωματική αυτή δραστηριότητα, αν και πραγματοποιήθηκε με την αρωγή λίγων επιπλέον συμμαθητών, κυρίως λόγω της έλλειψης χρόνου και “της αιφνίδιας και κάπως παράξενης δραστηριότητας”, παρείχε ευκαιρίες διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, ιδιαίτερα για τη κατασκευή του πλαισίου των απαντήσεων του σταυρόλεξου. Αρωγοί στάθηκαν κάποια προτεινόμενα θεωρήματα της φυσικής και των μαθηματικών που θα μπορούσαν να παραλληλιστούν συνειρμικά με τα στοιχεία των αξόνων του σταυρόλεξου (βλ. πρδγ παρακάτω). Επιπλέον, αυτός ο λόγος αντίλογος, έξω από το πλαίσιο της αίθουσας/τάξης, προκάλεσε δημιουργική ένταση και γέλιο, απαραίτητα στοιχεία για τη στιγμιαία αποφόρτιση, και εξωτερίκευσε ενδιαφέρουσες απορίες, κάποιες από τις οποίες επιτόπου απαντήθηκαν (πχ. “αυτές οι ερωτήσεις είναι πολύ αόριστες και όχι αστείες”). Ωστόσο, και οι εκπαιδευτικοί, αποστασιοποιημένοι για λίγο από την πίεση της ύλης, είχαμε έναν ευχάριστο διάλογο για την εξέλιξη της πορείας. Συνεπώς, για ακόμη μία φορά, οι μαθητές αποτέλεσαν, συγχρόνως, τους σχεδιαστές της επικοινωνίας και τις πηγές νέων νοημάτων στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μίας σχολικής μονάδας (Στάμου, Πολίτης, Αρχάκης, 2016).

Η επόμενη ενέργειά μας ήταν, με την ανατροφοδότησή μας από την προηγούμενη εμπειρία, η περαιτέρω διαμόρφωση του ψηφιακού μας πονήματος σε διεπιστημονικό, μέσω της “επαυξημένης διαθεματικότητας” (άποψη εκπαιδευτικού). Επειδή η ψηφιακή πλατφόρμα δεν ήταν επεξεργάσιμη, δημιουργήσαμε έναν λογαριασμό Google Drive και μεταφορτώσαμε από την πλατφόρμα το pdf αρχείο του σταυρόλεξου, ανοίγοντάς το σε μορφή ενός google Εγγράφου 2.0. Παράλληλα, διασυνδέσαμε αυτό το έγγραφο με τον

ιστότοπό μας, ώστε να εργαζόμαστε εφεξής μέσα από αυτόν. Κάθε μαθητική ομάδα ασχολήθηκε με 8 έως 9 ερωτήσεις προκειμένου να οργανώσουν τον τρόπο διακτινισμού τους στα τέσσερα διαφορετικά επιστημονικά πεδία, ορίζοντας, εν τέλει, το νοηματοδοτικό άξονα του σταυρόλεξου με στόχο τη λύση του.

Ο άξονας αυτός που νοηματοδότησε το κείμενο των “ερωτήσεων”, που κατασκεύασε το σταδιακά αναδυόμενο νόημά τους, βασίστηκε στην ίδια τη φύση της γλώσσας, η οποία πραγματώνεται πάντα σε σχέση με κάποιο συμφραστικό επικοινωνιακό και εννοιολογικό πλαίσιο. Έγινε, συνεπώς, χρήση του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας ως μέσου πρόσληψης της πληροφορίας από το ίδιο ή από διαφορετικά λεκτικά, νοητικά και κοινωνικά περιβάλλοντα/συμφραζόμενα/συγκείμενα (Αρχάκης, 2005) και από τα αντίστοιχά τους περικείμενα. Ως συγκείμενο μιας οντότητας θεωρούμε το σύνολο των συνθηκών, εννοιών και καταστάσεων που την περιβάλλουν και την καθορίζουν φυσικά ή εννοιολογικά (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2008). Περικείμενο είναι ένα σύνολο μεταβλητών στοιχείων - τόπος, χρόνος, αντικείμενα, άτομα, ρόλοι, γνώσεις, εμπειρίες- τα οποία καθορίζουν την ερμηνεία μιας οντότητας κάθε φορά που αυτά αλλάζουν. Τα δικά μας συγκείμενα ή περικείμενα αποτέλεσαν τα μαθήματα Θεατρολογία, Μαθηματικά, Φυσική. “[...]. Φανταστήκαμε, λοιπόν, το σχολείο μας ως ένα μεγάλο κείμενο με ποικίλα κεφάλαια, τα οποία θέλουμε να αφηγηθούμε στο δικό μας βιβλίο, το ψηφιακό διαθεματικό μας σταυρόλεξο” (ένας μαθητής εκφράζεται).

Συνεχίζοντας, ως βοήθεια προς το κοινό που ψάχνει την απάντηση, εμβολίσαμε στο κείμενο κάθε ερώτησης του σταυρόλεξου ποικίλα ψηφιακά υπερκείμενα/υπερσυνδέσμους με πολυτροπική χροιά (κείμενο, εικόνα, ήχος) καθώς και τα αντίστοιχα συγκείμενα και περικείμενά τους με διεπιστημονική και κοινωνιολογική χροιά (φυσικό φαινόμενο, μαθηματικό θεώρημα, κοινωνικό γεγονός κλπ). Συνεπώς, όλες οι ομάδες, με την “αποστασιοποιημένη καθοδήγηση” των καθηγητών τους (άποψη εκπαιδευτικού), έδωσαν την ευκαιρία σε συμμαθητές και καθηγητές να βρουν κάποιες από τις απαντήσεις, συνδυάζοντας την πολυτροπικότητα με την αντανάκλαστική κατασκευή του νοήματος μέσω των γλωσσικών λειτουργιών και κωδίκων (reflective meaning construction) (Radden et al., 2007).

Για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας παραθέτουμε τρία παραδείγματα (Μαρούλειο, 2018): Η απάντηση στο 20 οριζόντια “Η περιγραφή απεικονίζει το ... που κινείται και όχι την ... της κίνησης με τα αίτια και τις συνέπειές της” είναι οι λέξεις “αντικείμενο” και “ενέργεια”. Αυτό δηλαδή που απεικονίζει η αφήγηση εκ του αντιστροφού! Προκειμένου ο λύτης να αρχίσει να υποψιάζεται την απάντηση, ενσωματώσαμε στον αριθμό “20”: 1. έναν υπερσύνδεσμο που οδηγεί σε ένα google power point με συνημμένα τα ψηφιακά βιβλία της Φυσικής α λυκείου και των Νεοελληνικών Κειμένων, 2. ένα σύντομο κείμενο όπου προετοιμάζουμε τον αναγνώστη ότι το θεώρημα της Φυσικής που θα συναντήσει αμέσως παρακάτω έχει συνυποδηλωτική και αναλογική σχέση με τα ... “φυσικά στοιχεία της αφήγησης” (πρώτο συγκείμενο), 3. δύο πολυτροπικές σελίδες από το σχολικό εγχειρίδιο όπου περιγράφεται το θεώρημα μεταβολής της κινητικής ενέργειας (δεύτερο συγκείμενο, σε περίπτωση που δεν επισκεφτούν το πρώτο) και 4. ως περικείμενο-αναλογία, ένα 5λεπτο κωμικό βίντεο animation του Kings College με τίτλο “Eureka, Kinetic Energy” και με ελληνικούς υπότιτλους. Το βίντεο περιγράφει και εξηγεί το παραπάνω θεώρημα λεπτομερώς και “παιγνιωδώς”, συνενώνοντας στιγμιότυπα από τέσσερα παιχνίδια με αντικείμενο ωστικής κίνησης ένα γεωμετρικό σχήμα, τη σφαίρα: το μπυλιάρδο, το χόκεϋ, το ποδόσφαιρο και το τρενάκι (τροχοί). Η αναλογία που υπονοούν οι μαθητές έχει ως εξής: “Όπως η κινητική ενέργεια θέτει σε κίνηση τα αντικείμενα [...] έτσι και η αφήγηση [...]”. Παρουσιάζει, δε, ισότιμο ενδιαφέρον το τελευταίο 2λεπτο όπου οι τρεις επιστήμονες φυσικοί-cartoons διδάσκουν εμβόλιμα τη νεοελληνική γλώσσα εξηγώντας την προέλευση των λέξεων “movement=Kinetic”, “cinema”=Kinema=Κίνημα και “energy”=“en+ergon”=εν+έργον=ενέργεια. Με την επαγωγική χρήση πληθώρας ιλαρών

στοιχείων, οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση μέσα από την εύθυμη διάθεση που προκαλεί όχι τόσο η έλλειψη τόνου σοβαρότητας (κωμικό στοιχείο) αλλά η λεπτή ειρωνεία ότι οι επιστήμονες φυσικοί, εκτός από τη Φυσική, δεν πειραματίζονται, για παράδειγμα, στη Χημεία αλλά ... στα Νέα Ελληνικά (διάκριση του χιούμορ από το κωμικό στοιχείο)!

Παρομοίως, η απάντηση του 32 οριζόντια “Η διάκριση ανάμεσα στην περιγραφή και την αφήγηση ΔΕΝ είναι ..., χμμ, αυτή που ΔΕ δηλώνει το νοηματικό κέντρο του υπερσυνδέσμου!”, είναι η λέξη “απόλυτη”. Οι βραχίονες ενός MindMur2.0 μας διακτινίζουν σε αρχαία και άλγεβρα, συγχρόνως, με κοινό νοηματικό κέντρο το απόλυτο. Συγκεκριμένα, στη γενική απόλυτη και την απόλυτη τιμή πραγματικών αριθμών, αντίστοιχα. Οι μαθητές επιδιώκουν το black humour, αφού προτρέπουν το λύτη “όχι να παίξει αλλά ... να διαβάσει για να λύσει τις ασκήσεις”!

Τέλος, για την απάντηση του 36 Καθétως “Ξεσκεπάζει την ανοησία και καυτηριάζει το κακό η τέχνη αυτή (πτ. γενική)”, το αντίστοιχο υπερκείμενο και περικείμενο συγχρόνως είναι μία διαδραστική αφίσα ThinkLink2.0 με ψηφιακές φωτογραφίες από τη διαδικασία κατασκευής του σταυρόλεξου και βίντεο με ένα σατιρικό θεατρικό δρώμενο, για το οποίο θα μιλήσουμε στην αμέσως επόμενη υποενότητα. Χωρίς να γνωρίζει ο λύτης ότι πρόκειται για σάτιρα, καλείται να παρακολουθήσει την τελευταία σκηνή των πέντε λεπτών, η οποία είναι η πιο αντιπροσωπευτική κατά την άποψη των δημιουργών μαθητών της “σάτιρας”, δηλαδή της απάντησης!

Περαιτέρω αποτελέσματα από την επιτόπια παρατήρηση: α. η συγκεκριμένη διαδικασία χαρακτηρίστηκε από μαθητές και εκπαιδευτικούς ως “αποτελεσματικό μέσο επανάληψης κυρίως”, β. όλοι τη θεώρησαν “πρωτόγνωρη, πρωτότυπη και διασκεδαστική αλλά πολύ χρονοβόρα”, γ. οι εφαρμογές Google κατέστησαν σαφές πώς μπορεί να δράσει η υιοθέτηση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων αναφοράς, σημασιολογικών και οπτικοακουστικών, στη μετάδοση του επιδιωκόμενου νοήματος με την γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1990-1991), δ. μέσα από την προσπάθεια να εντοπίσουν τα αφηγηματικά στοιχεία σε ένα σχετικά εύκολο αλλά αδιάδακτο διήγημα, “Το Ποτάμι” του Αντώνη Σαμαράκη, διακρίβωσαν ότι η διαδικασία στάθηκε αρκετά αποτελεσματική στην εμπέδωση της ύλης, ε. όλοι συνεργάστηκαν και επικοινωνήσαν ο καθένας με τον τρόπο του τόσο μέσα από το blog όσο και διά ζώσης, στ. εκφράστηκαν χιουμοριστικά.

Θεατρικό δρώμενο-Σενάριο

Οκτώ μαθητές, διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου, επέλεξαν να συνεχίσουν δημιουργικά με βάση την ερώτηση του 36 Καθétως του σταυρόλεξου. Στόχευσαν να ασκηθούν στις βασικές μόνο τεχνικές της δημιουργικής γραφής, οι οποίες συντέλεσαν στη δόμηση μιας μικρής ιστορίας (Σουλιώτης, 2012: 17-19). Με τη συμβολή της συναδέλφου φιλόλογου και θεατρολόγου, έγινε επιλογή ενός απλού, σύντομου και εύθυμου διαλογικού κειμένου με τίτλο “Εργασία και χαρά”. Οι δύο τετραμελείς ομάδες ασχολήθηκαν με το χωρισμό του διαλογικού κειμένου σε σκηνές και, μέσω της δημιουργικής γραφής, με τον ήπιο μετασχηματισμό του σε κοινωνική σάτιρα. Ενέταξαν, συνεπώς, το χιούμορ και την ψυχαγωγία σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία.

Ειδικότερα, ο νέος τίτλος του έργου, “Το σταυρόλεξο ... στο Δημόσιο”, προέκυψε από τα πρώτα κιάλας λόγια του προϊσταμένου μιας υπηρεσίας του ελληνικού δημοσίου, ο οποίος, λύνοντας ένα σταυρόλεξο εν ώρα υπηρεσίας, μονολογεί και αναρωτιέται για την απάντηση της πρώτης ερώτησης του σταυρόλεξου που έλυσε. Στη εξέλιξη της πλοκής, με τον αυτοσαρκασμό και όχι με την προσβολή, με την εστίαση σε αδυναμίες και ελαττώματα με τρόπο καυστικό και όχι προκλητικό, με καλοπροαίρετη ειρωνεία και όχι με κακία (ανάδειξη των στοιχείων της σάτιρας), έγινε επιτυχής προσπάθεια από τους δημιουργούς να διακωμωδήσουν τα κακώς κείμενα ενός τμήματος του δημοσίου τομέα, όπου συνεντευξιάζονται μορφωμένοι πολίτες οι οποίοι αποζητούν μία θέση στο δημόσιο. Δεν τα καταφέρνουν, όμως, όχι λόγω έλλειψης προσόντων αλλά λόγω ύπαρξης αυτών ...

Με το πέρας των δραστηριοτήτων, η επιτόπια παρατήρηση κατέδειξε, επιπλέον των προαναφερθέντων, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεχτήκαμε αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις, αντιρρήσεις -έντονες ενίοτε- και υποδείξεις από τους μαθητές με αποτέλεσμα τον εκ νέου προβληματισμό μας και την περαιτέρω διερεύνηση. Πέραν τούτου, εκφράστηκε η άποψη ότι έμαθε ο ένας συνάδελφος από τον άλλο τόσο για τη χρήση των νέων τεχνολογιών όσο και για τη διαθεματική οπτική της διδασκαλίας-ότι δημιουργήθηκε ένα ευχάριστο περιβάλλον μέσα από το οποίο “ξεφύγαμε από τη ρουτίνα” της σχολικής πραγματικότητας. Θεωρήθηκε, δε, ότι η διδακτική αυτή προσέγγιση θα είχε άριστα αποτελέσματα αν εφαρμόζονταν από την αρχή της χρονιάς.

Από την πλευρά των μαθητών, μέχρι την ενεργή ή παθητική συμμετοχή τους στη δράση αυτή, δε θεωρούσαν προφανή “την περιέργη αυτή ζεύξη” των μαθημάτων διαφορετικών πεδίων. Ωστόσο, στην πορεία όλοι εκφράστηκαν θετικά και αντιλήφθηκαν ότι είχαν πλέον αρχίσει την αποτύπωση του δικού τους βιβλίου, ενός ψηφιακού πολυτροπικού βιβλίου ... μαθητικής κουλτούρας, σχεδιασμένου και γραμμένου μέσα ή/και έξω από τη σχολική τους ζωή. Έρευνες, άλλωστε, έχουν συμπεράνει ότι οι μαθητές μπορούν να καταστούν ικανοί να αξιοποιούν με δημιουργικό τρόπο ποικίλους διαθέσιμους πόρους, και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και πέραν αυτών που καταγράφονται εκεί (Στάμου κ.ά., ό.π: 15).

Δεν υπήρξε αρκετός χρόνος για τους δημιουργούς μας να αποτελειώσουν ό,τι άρχισαν, καθότι, όπως θα διαπιστώσει κάποιος που θα επισκεφτεί το σχετικό σύνδεσμο (Μαρούλειο, ό.π), η δραστηριότητα είναι υπέρογη, ωστόσο, σε ό,τι μας αφορά, θα λέγαμε πως έγιναν κοινωνοί ενός "κοινωνιογλωσσολογικού" φαινομένου!

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η εναλλακτική προσέγγιση μάθησης με στόχο τη διαθεματική και διεπιστημονική δράση μεταξύ φιλολόγων, φυσικών και μαθηματικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας μέσω ενός ψηφιακού διαδραστικού σταυρόλεξου με επικουρικό εργαλείο ένα θεατρικό δρώμενο, επέφερε πολύ καλά αποτελέσματα, όπως διαπιστώσαμε από την παρατήρηση και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Και παλαιότερες έρευνες, άλλωστε, έχουν αναδείξει τη θετική αλληλεπίδραση διδακτικών αντικειμένων των θεωρητικών και θετικών επιστημών στη σχολική πράξη μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις (Χατζημιχαήλ, ό.π). Έτσι, ένα διαθεματικό σταυρόλεξο, ενταγμένο στο πλαίσιο των Web2.0, μπορεί να μετατραπεί σε εκπαιδευτικό και κοινωνιολογικό εργαλείο με πολλαπλά οφέλη: α. η χρήση του ως παιχνιδιού και όχι ως καταναγκαστικού γνωστικού έργου, επέδειξε τη δυνατότητα να μετασχηματίσει το γενικό πλαίσιο της διδασκαλίας πολυεπίπεδα, συμβάλλοντας στην ανασκόπηση αυτής, στην επανάληψη, στην υιοθέτηση ομαδικής εξερευνητικής πρακτικής από τους μαθητές, β. πρόσφερε κίνητρα ακόμη και στους πιο αδύνατους, όταν εκείνοι αναγνώρισαν την πρωτοτυπία στη δημιουργία τους, όταν χάρηκαν και διασκέδασαν, γ. η ενισχυμένη ευελιξία του συνετέλεσε στη διαμόρφωση ευχάριστου κλίματος και πνεύματος συνεργασίας και κοινωνικοποίησης, το οποίο θεμελιώθηκε σταδιακά, με βάση την αυτενέργεια των μαθητών και με αποτέλεσμα τη βαθμιαία επίτευξη των στόχων τους βιωματικά. Όταν ο μαθητής βιώνει συλλογικά και διαδραστικά την εμπειρία και τη χαρά της δικής του δημιουργίας εμπνευσμένης από το δικό του κόσμο και αισθάνεται ελεύθερος να διαχειριστεί ο ίδιος τον τρόπο μάθησής του, βυθίζεται συναισθηματικά στο θέμα του, ευαισθητοποιείται σε σχέση με αυτό και ολοκληρώνει το σκοπό του (Σκουρτσή, 2017; Ματσαγγούρας, ό.π), δ. μαθητές και εκπαιδευτικοί έμαθαν πώς να δομούν ένα ψηφιακό σταυρόλεξο και πώς να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες για να το εμπλουτίσουν, ε. οι μαθητές κατανόησαν ως ένα ικανοποιητικό βαθμό την ύλη του κεφαλαίου, όπως επαλήθευσε η πορεία της κατασκευής του σταυρόλεξου, ο εντοπισμός κάποιων αφηγηματικών στοιχείων σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο και η εξάσκησή τους στη σύνθεση κοινωνικής σάτιρας (μερική τριγωνοποίηση), δ. διαπίστωσαν τη δυνατότητα πρόσβασης σε εναλλακτικές οπτικές με τη γλωσσική χρήση αλλά και μέσα από την έρευνα διαφορετικών πεδίων, που μπορεί να τους οδηγήσει σε

ευφάνταστους παραλληλισμούς και, εν τέλει, στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσ αφίδης, ό.π).

Η πρόταση αυτή δεν χαρακτηρίζεται από ισχυρή στατιστική εγκυρότητα λόγω χρόνου, τόπου, αριθμού μαθητών και εκπαιδευτικών. Παρόμοια μελλοντική δράση θα μπορούσε να διεξαχθεί από την αρχή της χρονιάς σε μεγαλύτερη κλίμακα που θα περιλαμβάνει περισσότερα διδακτικά αντικείμενα και σε σχολεία από διάφορες περιοχές της χώρας, ώστε να υπάρξει περισσότερη διάδραση αλλά και συνέχεια της συγγραφής του ψηφιακού αυτού μαθητικού "βιβλίου". Ωστόσο, όσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαμε, προτείνουμε ανεπιφύλακτα την υλοποίηση παρόμοιας δράσης, επειδή διαπιστώσαμε ότι προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συγκροτήσουν ένα ενιαίο σύνολο δεξιοτήτων που ενισχύουν την ετοιμότητά τους σε θέματα που άπτονται της δικής τους πραγματικότητας και να διαπλάσουν την κοσμοθεωρία τους (ΔΕΕΠΣ, ό.π). Πρόσφερε, επιπλέον, την ευκαιρία για αναστοχασμό των διδακτικών μας μεθόδων και του ρόλου μας. Κρίναμε ότι η διάθεσή μας για συνειρμική σύνδεση του ευχάριστου με τη γνώση με εμπυχωτική χροιά, συνέβαλε στη δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας για την απολαυστική μετάδοση και πρόσληψη της γνώσης (Δαμιανού 2002). Διακριβώσαμε ότι μπορούμε να ξαναπλάσουμε τις σκέψεις μας μέσα από τις σκέψεις των μαθητών μας και να έρθουμε πιο κοντά στις ανάγκες τους. Τέλος, συμπεράναμε ότι, όταν ενεργούμε όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο και "απομονωμένοι" αλλά μαζί με συναδέλφους του ίδιου κοινωνικού περιβάλλοντος με κοινά ενδιαφέροντα (*practitioners*), μπορούμε, με διάλογο, να βιώσουμε την αυτομάθηση-αλληλομάθηση για το ίδιο θέμα στο χώρο εργασίας μας και να συμβάλουμε στη συν-διαμόρφωση κοινοτήτων πρακτικής μάθησης (*workbased learning-community of practice*) (Lave & Wenger, 1988). Ίσως αυτή η προσέγγιση να αποτελέσει το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» του Mezirow (1994: 223) ως αφορμή για αλλαγή, θεώρηση που δικαιολογεί τον τίτλο του σταυρόλεξου.

Οι εργασίες παρουσιάστηκαν στο 8ο Πανελλήνιο Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας, τον Απρίλιο 2018 στα Ιωάννινα, όπου απευθύνθηκε από τους μαθητές μας πρόσκληση διαγωνισμού κατασκευής και επίλυσης ψηφιακού διαθεματικού σταυρόλεξου.

Αναφορές

Boud, D. (2001). 'Introduction: Making the move to peer learning'. In Boud, D., Cohen, Ruth & Sampson, Jane (Ed.), *Peer learning in higher education: Learning from & with each other* (pp. 1–17). London: Kogan Page Ltd.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (20117). *Research methods in education*. London: Routledge.

Consoli, D. (2013). The Implementation of a university 2.0 model. In Pătruț, M. & Pătruț, B. (Eds), *Social media in higher education: Teaching in web 2.0* (pp. 1-23). Hershey, PA: IGI Global.

Denzin, N., K & Lincoln, Y., S. (eds) (20002). *Handbook of qualitative research*. London-New Delhi: Sage Pbls.

Gérard, G. (1983). *Narrative discourse: An essay in method*. Ithaca, New York: Cornell University. Retrieved June 2, 2018, from https://archive.org/stream/NarrativeDiscourseAnEssayInMethod/NarrativeDiscourseAnEssayInMethod_djvu.tt.

Lave, J. & Wenger, E. (1988). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. London: Routledge.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved June 2, 2018, <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/15360717>.

Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory, *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232.

Morgan, D. (1998). *The Focus group guidebook*. London-New Delhi: Sage Pbls. Retrieved June 2, 2018.

Radden, G., Kopcke, K., M., Berg, T., Siemund, P. (eds) (2007). *Aspects of meaning construction*, 1-15. Retrieved June 2, 2018, from https://www.researchgate.net/publication/278409494_Aspects_of_Meaning_Construction.

Vygotsky, L., S. (1993). (μτφρ. Ρόδη, Α.) *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 2, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/.../s_alax_diathematikotita.pdf.

Αρχάκης Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β. (2011) (επιμ. Μοσχονάς, Α.) *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης

Βαλμάς, Θ., Μάνεσης, Ν., Μπαρής, Θ. (2015). *Η σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης: Απόψεις, αντιλήψεις, προσδοκίες, στερεότυπα και δυσλειτουργίες*. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK200/2015>.

Δαμιανού, Δ. (2011). *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2001). Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουζούλη, Σ., Δημοπούλου, Σ., Παπαγεωργίου, Α. (2017). Η Παιδαγωγική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής. Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 4, 74-78. Λάρισα. Ανακτήθηκε Ιούνιος 2, 2018, από <https://synedrio.eepek.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou>.

Κωτόπουλος, Τ., Η. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από http://www.eens.org/EENScongresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf.

Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2002β). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μοσχούρη, Β. (2017). Αξιοποίηση λογισμικού στη διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας. Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 1, 81-88. Λάρισα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1990-1991). Σύγχρονη γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. *Γλωσσολογία*, 9-10.

ΜΠΣ, (2017). *ΤΠΕ και εκπαιδευτική διαδικασία (παράθεση συγκεκριμένου παραδείγματος- διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με χρήση ΤΠΕ)*. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018 από [-bruner/](#).

Οικονόμου, Β. (2015). *Gamification-«Παιχνιδοποίηση»*. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από [-παιχνιδοποίηση/](#).

Σκουρτσή, Α., Μ. (2017). Η επίδραση της διδασκαλίας με ΣΤΕΜ στην κατανόηση θεμάτων ηλεκτρισμού από μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 1, 297-306. Λάρισα..

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (βιβλίο εκπ/κου)*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΥΠΟ. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/>.

Στάμου, Α., Γ., Πολίτης, Π., Αρχάκης, Α. (2011). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου, Α., Γ., Πολίτης, Π., Αρχάκης, Α. (επιμ) *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, (σελ. 13-

55). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε, Φεβρουάριος, 20, 2019, από http://semiotics.nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2013/05/ebook_202.pdf

Τζήκας, Γ. (2005). Από την παλιά στη νέα παιδαγωγική: Συγκριτικές επισημάνσεις-συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων στο Ο/Σ.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Χατζημιχαήλ, Μ., Λ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψαριανός, Ε. (2012). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 2, 2018, από file:///C:/Users/PBL/Desktop/συνεδριο%202018/50_psarianos.pdf.

Δικτυογραφία

Crosswordlabs, (2018). <https://crosswordlabs.com/>. Προσπ/ση, 26/02/19.

Wikipedia, (2018).

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%BF>. Προσπ/ση, 26/02/2019.

Μαρούλειο ΓΕΛ Ιωαννίνων, (2018). <https://blogs.sch.gr/lykkatsi/>. Προσπ/ση, 26/02/19.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, (2008). <http://www.greek-language.gr>. Προσπ/ση 26/02/19.