

«Το ταξίδι του νόστου: Ανασκόπηση του περιεχομένου της Οδύσσειας στα Γερμανικά». Διαθεματική πρόταση διδασκαλίας με αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού και των ΤΠΕ

Νικόλαος Α. Πέτσας¹, Φωτεινή Καραγκιαούρη²
nikospetsas64@gmail.com, fokaragia@sch.gr

¹Φιλολόγος, PhD, MEd, MA, ²Καθηγήτρια Γερμανικών, MA
Εκπαιδευτικοί στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Αντικείμενο της διδακτικής πρότασης αποτελεί η ανασκόπηση του περιεχομένου της Οδύσσειας στα Γερμανικά. Εφαρμόστηκε σε 16 μαθητές του δεύτερου τμήματος της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2015-16. Την τετραμερή δομή της πρότασης συνιστούν οι ενότητες: α) της εισαγωγής, όπου καταγράφονται ο γενικός σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει σύντομη αναφορά στα στοιχεία διαθεματικότητας, συνεργατικής μάθησης και ταξινόμιας διδακτικών στόχων της πρότασης, η σημασιολογική διευκρίνιση του όρου *παιχνίδι*, η καταγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του και η ευσύνοπτη περιγραφή των ψηφιακών παιχνιδιών ως χρήσιμων μαθησιακών εργαλείων, β) της ανάπτυξης της διδακτικής πρότασης, στην οποία παρουσιάζονται ως ενιαίο σύνολο τόσο οι σχετικές με την Οδύσεια δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο μάθημα των Γερμανικών καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους όσο και το παιχνίδι που πραγματοποιήθηκε στα τέλη του σχολικού έτους, γ) των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξαν οι διδάσκοντες και των προτάσεών τους για μελλοντική βελτίωση του παιχνιδιού και δ) των βιβλιογραφικών αναφορών.

Λέξεις κλειδιά: Διαθεματική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, αξιοποίηση ΤΠΕ, ψηφιακό παιχνίδι, ολιστική γνώση.

Εισαγωγή

Γενικός Σκοπός

Η ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών τόσο με το ομηρικό κείμενο όσο και μεταξύ τους στο πλαίσιο ποικίλων μαθησιακών και δημιουργικών δραστηριοτήτων στο μάθημα των Γερμανικών.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- 1) Στο μάθημα «Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση Α΄ Γυμνασίου» επιδιώκεται οι μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να ταξινομήσουν βασικές πληροφορίες του ομηρικού έπους.
- 2) Στο μάθημα των Γερμανικών επιδιώκεται οι μαθητές αφενός να καλλιεργήσουν γλωσσικές δεξιότητες στον προφορικό και γραπτό λόγο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003: 4085) και αφετέρου να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση, ώστε να κατανοήσουν γνωστικές ερωτήσεις που τους τίθενται και να απαντήσουν σωστά σε αυτές.

- 3) Να ασκηθούν οι μαθητές στην ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσω της ένταξής τους σε μια ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας ανταλλάσσουν απόψεις και συνεργάζονται δημιουργικά συμπληρώνοντας την αρχή της αυτενέργειας. Προτείνεται η συγκρότηση τετραμελών μαθητικών ομάδων, οι οποίες θεωρούνται ως οι αποδοτικότερες γνωστικά και μαθησιακά (Ματσαγγούρας, 2007: 517-8).
- 4) Να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τον υπολογιστή και το διαδίκτυο, προκειμένου να καλλιεργήσουν δεξιότητες αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ, όπως είναι η αξιοποίηση του διαδικτύου ως δεξαμενής άντλησης πληροφοριών (Κουτσογιάννης, 2011: 62) και η χρήση των ψηφιακών εφαρμογών και παιχνιδιών.
- 5) Οι μαθητές να αυτενεργούν και να δραστηριοποιούνται πάνω στο μαθησιακό αντικείμενο, ώστε να καταστούν άτομα δημιουργικά και συγχρόνως να ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά τους (Θεοφιλίδης, ³2002: 17-8).

Θεωρητικό πλαίσιο

Πρόκειται για μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στη συγκρότηση μαθητικών ομάδων εργασίας και στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού και άλλων διαδικτυακών εφαρμογών ως εκπαιδευτικών εργαλείων. Η μάθηση αφορά, βεβαίως, το κάθε άτομο χωριστά και την απόκτηση γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά παράλληλα θεωρείται και ως μια κοινωνική - συμμετοχική διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια αποτελεί περισσότερο κοινωνικό παρά ατομικό φαινόμενο σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του ψυχολόγου Α. Bandura και για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική μάθηση (Bandura, 1963; 1986). Από τη μια γίνεται λόγος για ενεργή μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις, και από την άλλη για συνεργατική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες υπό συνθήκες που διασφαλίζουν τη θετική αλληλεπίδραση και την ατομική ευθύνη κάθε μέλους της ομάδας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι υποβοηθητικός και εμπυχωτικός (Κουτσογιάννης, 2012: 12). Οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους ή σε ομάδες, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, διερευνούν τη γνώση, ενώ διαμορφώνουν ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων τους τελικά προϊόντα, που συνιστούν ψηφιακούς πόρους και αναρτώνται στο διαδίκτυο.

Σύμφωνα με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3737) «...η Διαθεματική Προσέγγιση είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής.». Στο ίδιο κείμενο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3737) επισημαίνεται πως «...απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες.». Στην προκειμένη διδακτική πρόταση επιχειρείται η παράλληλη συνεξέταση του θέματος, δηλαδή της ανασκόπησης του περιεχομένου της Οδύσσειας, από δύο διαφορετικά μαθήματα και από διάφορες οπτικές γωνίες διατηρώντας βασικά χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης, όπως είναι ο συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων), η αναζήτηση γνώσεων και πέρα από το διδακτικό βιβλίο, η ενθάρρυνση της μαθητικής αυτενέργειας και οι ευέλικτες ομαδοποιήσεις μαθητών με καλλιέργεια της συνεργατικότητας (Αργυροπούλου, 2002: 150).

Προτεραιότητα, λοιπόν, δίνεται στο θέμα και στην ενιαιοποίηση της γνώσης γύρω από αυτό εντός του περιεχομένου των μαθημάτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές οργανώνουν διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Καλογρίδη κ.ά., 2004: 166-7; Ματσαγγούρας, 2009: 96). Παράλληλα, στη διδακτική πρόταση συνυπάρχουν στοιχεία διεπιστημονικότητας, όπως πιστοποιείται από το γεγονός ότι από τα δύο μαθήματα αντλούνται γνώσεις που συσχετίζονται μεταξύ τους και συμβάλλουν στη διερεύνηση του θέματος (Ματσαγγούρας, 2002: 23). Αξίζει να επισημανθεί πως δόθηκε η ευκαιρία συνεργασίας και καλλιέργειας συλλογικού πνεύματος όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους δύο εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, ώστε να ευοδωθεί η συγκεκριμένη δράση.

Επίσης, στη διδακτική πρόταση λήφθηκε υπόψη η ταξινόμια διδακτικών στόχων του Bloom και των συνεργατών του (Bloom, 1986), η οποία, ως γνωστόν, υποδιαιρείται σε τρεις τομείς: τον γνωσιολογικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό. Από τις έξι κατηγορίες του γνωσιολογικού τομέα οι ερωτήσεις της διδακτικής πρότασης ανήκουν κυρίως στην πρώτη, που ονομάζεται “Γνώση” και περιλαμβάνει διδακτικό υλικό, το οποίο ο μαθητής ανακαλεί στη μνήμη του. Πρόκειται ουσιαστικά για βασικές, ακριβείς και συγκεκριμένες πληροφορίες, μέσω των οποίων ελέγχεται η γνώση των γεγονότων της Οδύσσειας.

Διάρκεια

Η διεξαγωγή του ψηφιακού παιχνιδιού μπορεί να ολοκληρωθεί σε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες (συνολική διάρκεια 90 λεπτά) ύστερα από τροποποίηση του ωρολόγιου προγράμματος. Για τη διεξαγωγή των σχετικών με το ψηφιακό παιχνίδι δραστηριοτήτων απαιτούνται δεκατρείς διδακτικές ώρες. Για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης ως ενιαίου συνόλου χρειάζεται να διατεθούν συνολικά δεκαπέντε διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους.

Το παιχνίδι

Αποτελεί δύσκολο, ομολογουμένως, εγχείρημα ο ορισμός μιας δραστηριότητας ως παιχνιδιού, λόγω της πολυσύνθετης και πολύμορφης φύσης του, με αποτέλεσμα η σημασιολογική διευκρίνιση του όρου να περιλαμβάνει την παράθεση λιγιστών μόνο στοιχείων, που καλύπτουν μονάχα ένα μέρος του εννοιολογικού του εύρους (Κωνσταντινόπουλος, 2007: 111; Κύργινας, 2013: 122). Ενδεικτικά αναφέρεται πως στη νεοελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το πλέον πρόσφατο *Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* της Ακαδημίας Αθηνών (2014: 1206), το παιχνίδι ορίζεται ως: «δραστηριότητα που συνήθως βασίζεται σε κανόνες, με σκοπό την ψυχαγωγία ή/και την ανάδειξη νικητή, σε περιπτώσεις που απαιτούνται δυο ή περισσότεροι παίκτες». Ο περιεκτικότερος ίσως ορισμός έχει δοθεί από τον Ολλανδό ιστορικό Johan Huizinga (1989: 49), κατά τον οποίο το παιχνίδι είναι: «Μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από τη «συνήθη» ζωή». Στον παραπάνω ορισμό καταγράφονται βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: αποτελεί εκούσια και όχι κατ’ επιταγή δραστηριότητα, κινείται μέσα στα δικά της όρια χώρου και χρόνου σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες που δεν επιτρέπουν αμφισβήτηση, ασκεί γοητεία και διασκεδάζει, χωρίς να έχει σχέση με τη χρησιμότητα και

χωρίς να εξυπηρετεί άμεσα υλικά συμφέροντα· ο παίκτης, τέλος, έχει συνείδηση πως το παιχνίδι είναι μια φανταστική πρόκληση και όχι η πραγματική ζωή.

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής του παιδιού. Παράλληλα, η ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία την καθιστά περισσότερο ελκυστική, αποτελεσματική και ευχάριστη (Παπάζογλου, 2013: 151) και, ως γνωστόν, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους κινούν το ενδιαφέρον. Το παιχνίδι επιτρέπει να ξεπεραστεί η αυστηρότητα της παραδοσιακής παιδαγωγικής σχέσης παραχωρώντας την πρωτοβουλία και τον λόγο από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Ως κοινωνική δραστηριότητα συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αναπτύσσοντας το πνεύμα συνεργασίας, την αλληλεπίδραση και τον αλληλοσεβασμό, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και απαλείφοντας τη διάκριση μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών (Κρυστάλλη, 2011: 76). Επιπλέον, το παιχνίδι καλλιεργεί και τις νοητικές ικανότητες των μαθητών εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους, ασκώντας την παρατηρητικότητα τους, ενισχύοντας τη μνήμη τους και διεγείροντας τη γνωστική τους περιέργεια.

Το ψηφιακό παιχνίδι και η μάθηση

Σε έναν κόσμο που αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς το σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τα νέα δεδομένα, να συμβαδίζει με τις εξελίξεις, να βελτιώνεται διαρκώς και να γίνεται ολοένα και πιο αποτελεσματικό. Στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας η προσαρμογή του σχολείου στις τεχνολογικές προκλήσεις αποτελεί αναγκαιότητα που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, καθώς οι ΤΠΕ παρέχουν τη δυνατότητα ποιοτικής βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμορφώνουν (Κιούση, 2015: 23). Για τους νέους της εποχής μας, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη χρήση τεχνολογικών προϊόντων, ο υπολογιστής είναι ένας φίλος, στον οποίο καταφεύγουν συχνά για παιχνίδι, χαλάρωση και διασκέδαση. Η βιομηχανία των ψηφιακών παιχνιδιών παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια μέσα στο σύγχρονο και τεχνολογικά επικοινωνιακό περιβάλλον (Μυρώνη, 2015: 285). Συνεπώς, είναι εύλογο το αυξημένο ενδιαφέρον των τελευταίων χρόνων για την εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος «ψηφιακό παιχνίδι» αναφέρεται σε οποιοδήποτε παιχνίδι παίζεται με τη χρήση κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής και εμπλέκει έναν ή περισσότερους παίκτες σε ένα εικονικό περιβάλλον. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά του (Κρυστάλλη, 2011: 66-73) είναι τα εξής: παίκτες, κανόνες, τελικός σκοπός και επιμέρους στόχοι, αναπαράσταση-φαντασία, πρόκληση, διαδραστικότητα και διάδραση, ανατροφοδότηση, ανταμοιβή και ασφάλεια.

Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αποτελέσουν για διάφορους λόγους χρήσιμα μαθησιακά εργαλεία και να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τον Marc Prensky η Μάθηση που βασίζεται στο Ψηφιακό Παιχνίδι (Digital Game-Based Learning) είναι αποτελεσματική για τρεις λόγους (Prensky, 2009: 4-5): 1) ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα μαθησιακά στίλ των εκπαιδευόμενων της σημερινής αλλά και των μελλοντικών γενιών, 2) προσφέρει κίνητρα στον εκπαιδευόμενο, επειδή είναι διασκεδαστική και 3) είναι απίστευτα ευέλικτη, μπορεί να προσαρμοστεί σχεδόν σε κάθε αντικείμενο, πληροφορία ή δεξιότητα, και, εφόσον χρησιμοποιηθεί σωστά, είναι εξαιρετικά αποτελεσματική. Πράγματι, οι σημερινοί νέοι είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την ψηφιακή τεχνολογία, ενώ η οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή αφενός αποτελεί παράθυρο στον κόσμο της γνώσης και αφετέρου συνιστά μια νέα δυναμική εξέλιξη στη μαθησιακή τους προσπάθεια (Θεοφιλίδης,

2009: 85). Επιπλέον, σταδιακά περιθωριοποιείται η παραδοσιακή διδασκαλία και δίνεται περισσότερη έμφαση στο μοντέλο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας παρά στη δασκαλοκεντρική μάθηση, στην εποικοδόμηση της γνώσης και όχι στην απλή μετάδοσή της. Επίσης, το ψηφιακό παιχνίδι ευνοεί τη βιωματική μάθηση, δηλαδή «μαθαίνω κάνοντας» παρά «μαθαίνω ακούγοντας» (Van Eck, 2006). Η ευχαρίστηση και η διασκέδαση αποτελούν για τους μαθητές βασικά κίνητρα γνωστικής κινητοποίησης και εκμάθησης ιδίως των δύσκολων και ελάχιστα ελκυστικών γνωστικών αντικειμένων. Η χαλάρωση επιτρέπει στον μαθητή να προσλαμβάνει τις πληροφορίες με περισσότερη ευκολία και να επενδύει προσπάθεια και κόπο, χωρίς να δυσανασχετεί (Prensky, 2009: 132). Το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί όντως μια μορφή διασκέδασης, καθώς εμπεριέχει την έννοια του παιχνιδιού. Τέλος, η μάθηση μέσω ψηφιακών παιχνιδιών προσαρμόζεται στον κάθε μαθητή ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του, μπορεί να αφορά όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα και συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών (π.χ. γρήγορη επεξεργασία πληροφοριών) αλλά και δεξιοτήτων (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες) του μαθητή ανάλογα με τον χρόνο που αφιερώνει σ' αυτό (Hogle, 1996: 7-12).

Ανάπτυξη της διδακτικής πρότασης

Δραστηριότητες που προηγήθηκαν του παιχνιδιού στο μάθημα των Γερμανικών (δεκατρείς διδακτικές ώρες)

Στην αρχή του σχολικού έτους 2015-16 οι δεκαέξι μαθητές και μαθήτριες του τμήματος Α2 στο μάθημα των Γερμανικών ρωτήθηκαν αν ήθελαν να διδαχθούν την ομηρική Οδύσεια στα Γερμανικά, παράλληλα με το μάθημα Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από μετάφραση, ώστε να είναι σε θέση, αφού υλοποιήσουν διάφορες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, να παίξουν ένα σχετικό με την Οδύσεια παιχνίδι μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων γύρω στα μέσα Απριλίου του 2016 σε ένα διδακτικό δίωρο με την παρουσία και των δύο εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο παιχνίδι κατασκευάστηκε από το Goethe-Institut München το 2003 και υπήρχε, προτού αποσυρθεί, στο διαδίκτυο στη διεύθυνση www.goethe.de/mediterrania. Σήμερα είναι προσβάσιμο στη διεύθυνση <http://odyssee-von-homer.wikispaces.com/Brettspiel>. Μετά την ομόφωνη θετική απάντηση των μαθητών ακολούθησαν συνοπτικά οι παρακάτω δραστηριότητες.

1. Αρχικά, γράφτηκαν σε χαρτάκια τα ονόματα των βασικότερων προσώπων της Οδύσσειας και οι μαθητές τραβώντας από ένα χαρτάκι ανέλαβαν τον αντίστοιχο ρόλο. Σε επόμενα μαθήματα αφιερώθηκε χρόνος διδασκαλίας στον τρόπο με τον οποίο κάποιος περιγράφει τον εαυτό του, σε εκμάθηση του απαραίτητου λεξιλογίου και σε διάφορα σχετικά με τη δραστηριότητα φαινόμενα γραμματικής και συντακτικού. Ακολούθως, σε έγγραφο δωρεάν διαδικτυακού λογισμικού της μηχανής αναζήτησης google (<https://docs.google.com>) οι μαθητές περιέγραψαν σε σύντομο κείμενο με μορφή μονολόγου καθένας τον ρόλο του. Κάθε μαθητής είχε πρόσβαση στα κείμενα των συμμαθητών του και η διδάσκουσα προέβη σε διορθώσεις γραμματικού και συντακτικού τύπου, οι οποίες αποτέλεσαν θέμα συζήτησης στο επόμενο μάθημα. Μετά τη διόρθωση οι μαθητές παρουσίασαν τον ρόλο τους στους συμμαθητές τους. Όλη η διαδικασία έγινε στα Γερμανικά και ολοκληρώθηκε σε δύο εβδομάδες, (τέσσερις διδακτικές ώρες).

https://docs.google.com/document/d/1Zize_rSBYV29xKd_ATz7-yW2yBNWs2MYuuD9EnTP9rk/edit



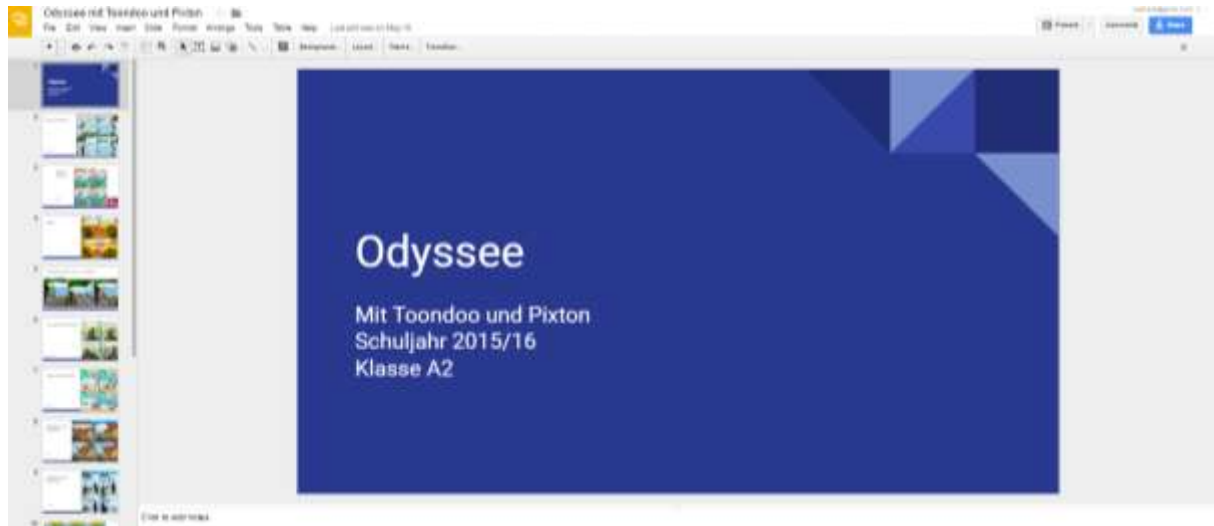
2. Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν κατ' οίκον στο youtube μουσική, η οποία να ταιριάζει στον ρόλο τους. Ορισμένοι συμβουλευτήκαν την καθηγήτρια της Μουσικής για το κατάλληλο στον ρόλο τους είδος μουσικής. Τις τελικές επιλογές τους τις ανάρτησαν κατόπιν στο διαδίκτυο στη διεύθυνση: https://docs.google.com/document/d/1Zize_rSBYV29xKd_ATz7-yW2yBNWs2MYuuD9EnTP9rk/edit.

Name	Charakter	Musik
1. ULYSSES	Ulysses	https://www.youtube.com/watch?v=...
2. STAFFELEN	Staffelen	https://www.youtube.com/watch?v=...
3. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
4. ANTIPHON	Antiphon	https://www.youtube.com/watch?v=...
5. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
6. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
7. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
8. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
9. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
10. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
11. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...
12. ANTIKLEON	Antikleon	https://www.youtube.com/watch?v=...

Η διαδικασία είχε διάρκεια μία εβδομάδα (δύο διδακτικές ώρες).

3. Το επόμενο στάδιο είχε αρχικά ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τα διαδικτυακά λογισμικά κατασκευής κόμικς toondoo (<http://toondoo.com/>) και pixton (<https://www.pixton.com/>), την οποία ανέλαβε να πραγματοποιήσει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας η καθηγήτρια των Γερμανικών με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα. Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να κατασκευάσουν στο σπίτι με ένα από αυτά τα λογισμικά σύμφωνα με τον ρόλο τους ένα κόμικ σε μορφή μονολόγου ή διαλόγου. Τα κόμικς που δημιούργησαν αναρτήθηκαν ακολούθως σε μορφή ενιαίας παρουσίασης στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα στη διεύθυνση: https://docs.google.com/presentation/d/1oltKrKamXYmK-ddw-ybxZDCAxlhBa_zaiSiH0wE9BqU/edit#slide=id.g1003aeb6af_0_6.

Μετά την ανάρτηση των κόμικς, η οποία πραγματοποιήθηκε, όπως και η κατασκευή τους, κατ' οίκον, κάθε μαθητής ενημέρωνε την εκπαιδευτικό με μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

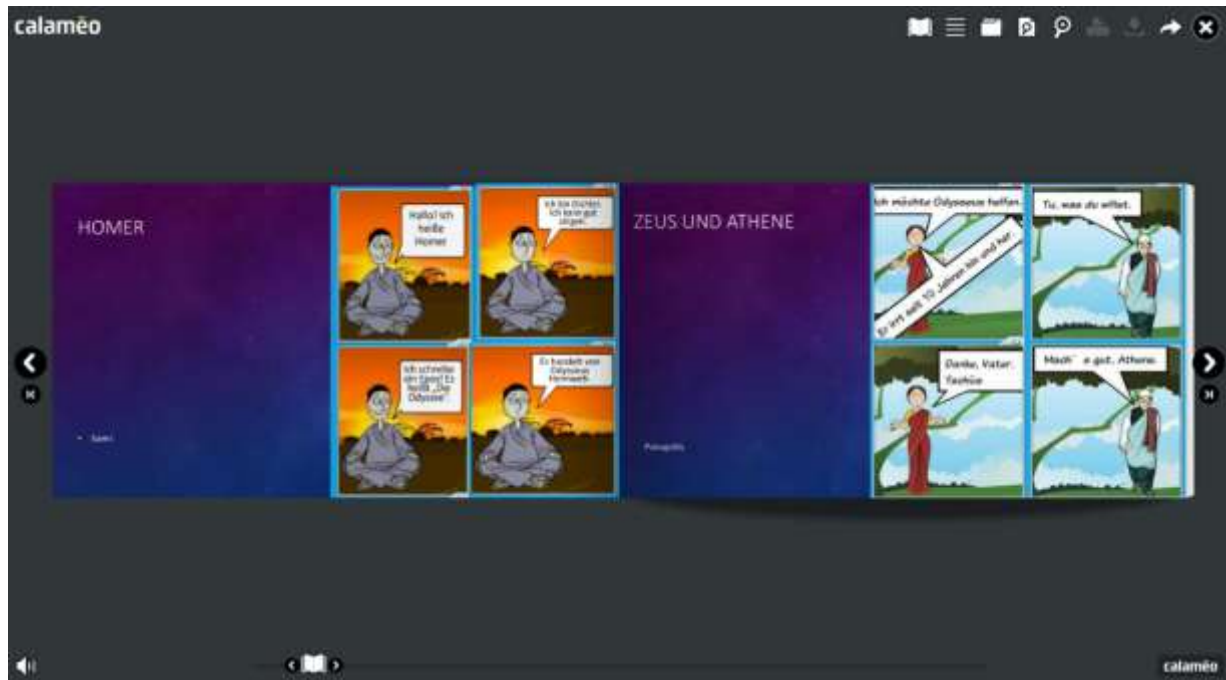


Η διαδικασία ολοκληρώθηκε σε δύο εβδομάδες (τέσσερις διδακτικές ώρες).

4. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αυτής μια τριμελής ομάδα μαθητών ανέλαβε να χρησιμοποιήσει την παραπάνω ενιαία παρουσίαση των κόμικς για την κατασκευή βίντεο με το λογισμικό moviemaker της Microsoft. Επειδή πρόκειται για χρονοβόρα διαδικασία, η οποία δεν είναι δυνατό να ολοκληρωθεί στο σχολείο, οι μαθητές εργάστηκαν στο σπίτι. Το βίντεο αυτό αναρτήθηκε στο youtube στη διεύθυνση: <https://youtu.be/JXCNgfs2Gmc>.



5. Μια άλλη ομάδα ανέλαβε να ενοποιήσει όλες τις εργασίες-κόμικς και να δημιουργήσει ένα ψηφιακό βιβλίο χρησιμοποιώντας το λογισμικό calameo (<http://de.calameo.com>). Και η δραστηριότητα αυτή, όπως και η προηγούμενη, εκπονήθηκε κατ' οίκον. Το τελικό προϊόν είναι προσβάσιμο στη διαδικτυακή διεύθυνση: <http://de.calameo.com/read/003487682716c521bb794>.



6. Στην επόμενη φάση η εκπαιδευτικός συνέθεσε στα Γερμανικά δεκατρείς (13) απλοποιημένες παραγράφους με βάση δεκατρείς (13) ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Οδύσσειας· οι παράγραφοι περιελάμβαναν τη συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου του ομηρικού έπους. Το κείμενο αυτών των παραγράφων ακολουθούσαν ποικίλου περιεχομένου ασκήσεις, όπως: ασκήσεις κατανόησης, σωστού/λάθους, ασκήσεις γραμματικής αναγνώρισης και εύρεσης σημασίας ουσιαστικών, ασκήσεις γραμματικής αναγνώρισης, κλίσης και εύρεσης σημασίας ρημάτων, ασκήσεις στις ερωτηματικές προτάσεις μερικής άγνοιας. Οι δεκατρείς παράγραφοι και οι ασκήσεις αναρτήθηκαν στη διαδικτυακή διεύθυνση: <https://docs.google.com/document/d/1jwBo7dBFT4NWGVf8sH5VSDnJjafM-mgtms4Ct7tZDgE/edit?usp=sharing>. Τέλος, οι μαθητές έλαβαν τα κείμενα με τις ασκήσεις σε μορφή φύλλων εργασίας και έπειτα κλήθηκαν να επεξεργαστούν συνεργατικά εντός ομάδων εργασίας ένα τμήμα των παραπάνω ασκήσεων καταφεύγοντας στη χρησιμοποίηση της μεθόδου jigsaw (<https://www.jigsaw.org>). Με τη συγκεκριμένη μέθοδο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν αρμονικά και να συμμετέχουν όλοι στη μαθησιακή διαδικασία. Χωρίστηκαν, όπως προβλέπεται, αρχικά σε ομάδες σύνθεσης και κατόπιν σε ομάδες εξειδίκευσης και στη συνέχεια ανέλαβε καθένας το ρόλο δασκάλου των συμμαθητών του σε ένα συγκεκριμένο τμήμα των ασκήσεων. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στην αξιοποίηση της μεθόδου jigsaw, την οποία είχαν χρησιμοποιήσει και παλαιότερα, με αποτέλεσμα να μη χρειαστεί να διατεθεί από την εκπαιδευτικό πρόσθετος χρόνος για την εκμάθηση του τρόπου λειτουργίας της.
- Η συνολική διάρκεια της διαδικασίας, η οποία ολοκληρώθηκε στον χώρο του σχολείου, ήταν μιάμιση εβδομάδα (τρεις διδακτικές ώρες).
7. Για να είναι προσβάσιμο σε όλους όσοι συμμετείχαν στο παιχνίδι το σύνολο του υλικού που κατασκευάστηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, έγινε ανάρτησή του σε ιστοσελίδα που δημιουργήθηκε στη διαδικτυακή πλατφόρμα: <https://www.wikispaces.com> και συγκεκριμένα στη διεύθυνση: <http://odyssee-von-homer.wikispaces.com/Home>.



Το παιχνίδι (19 Απριλίου 2016)(δύο διδακτικές ώρες)

1^η διδακτική ώρα. Προετοιμασία για το παιχνίδι.

Αρχικά, συγκροτήθηκαν τέσσερις τετραμελείς μαθητικές ομάδες με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου TeamUp (<http://teamup.aalto.fi/>). Στη συγκρότηση των ομάδων δεν χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση της εκπαιδευτικού, επειδή όλοι οι μαθητές βρίσκονταν σε υψηλό γνωστικό επίπεδο και συνεργάζονταν άψογα μεταξύ τους. Οι μαθητές κάθε ομάδας, αφού ένωσαν δύο θρανία σχηματίζοντας ένα τετράγωνο, κάθισαν ανά ένας σε κάθε πλευρά. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα φύλλο εργασίας, στον πίνακα σύστασης ομάδων του οποίου τα μέλη της συμπλήρωσαν τα ονόματά τους. Στη συνέχεια κάθε ομάδα, η οποία είχε στη διάθεσή της από έναν φορητό υπολογιστή, μπήκε στην ιστοσελίδα <http://odyssee-von-homer.wikispaces.com/> και επέλεξε στην αριστερή κάθετη μπάρα: “Das Brettspiel”.

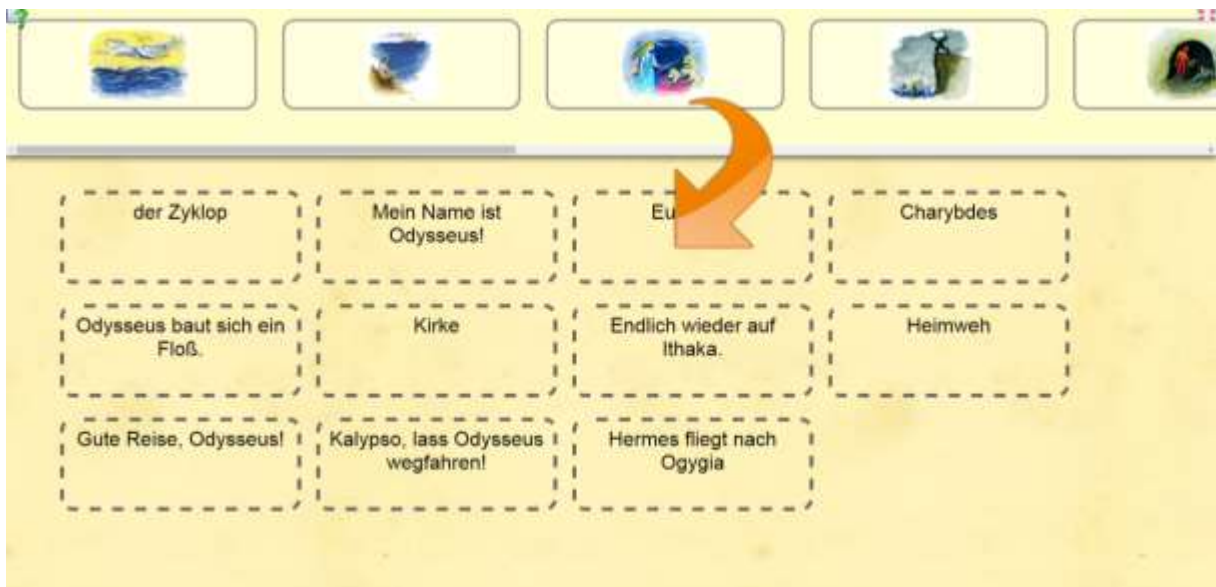
Ι. Ως αρχική μέθοδος διδασκαλίας επιλέχθηκε η ιδεοθύελλα (Βακαλούδη, 2012: 54). Πρόκειται για στρατηγική κατάλληλη στα πρώτα στάδια διεξαγωγής του παιχνιδιού, καθώς έδωσε τη δυνατότητα στην καθηγήτρια των Γερμανικών να διαπιστώσει τι ακριβώς γνώριζαν ήδη οι μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο του ομηρικού έπους αλλά και να εξακριβώσει τις ελλείψεις και τις παρανοήσεις τους. Οι μαθητές ανακάλεσαν στη μνήμη τους θεούς, ανθρώπους, ζώα και τέρατα που εμφανίζονται στην Οδύσσεια και προσπάθησαν να τα αποδώσουν στα Γερμανικά αναφέροντας και την ιδιότητα του καθενός. Έγινε καταγραφή τους στον πίνακα. Διάρκεια: 10 λεπτά.



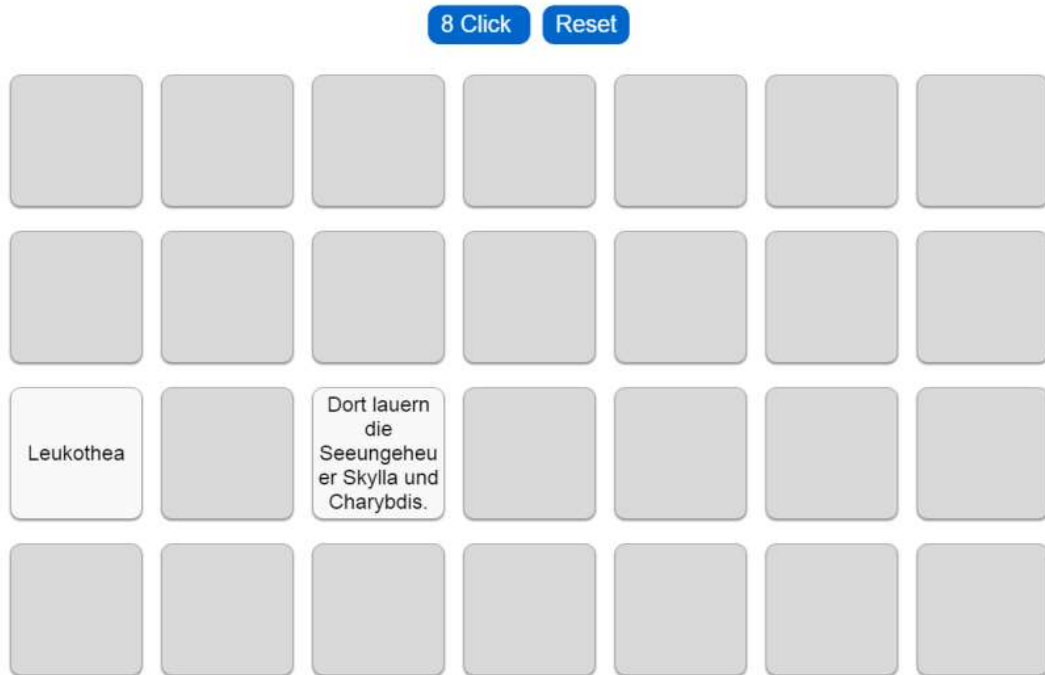
II. Προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές στην ολοκλήρωση του παιχνιδιού, ασχολήθηκαν με τρία διαδικτυακά παιχνίδια γνώσεων, τα οποία κατασκευάστηκαν από τους διδάσκοντες με τη διαδικτυακή εφαρμογή LearningApps.org. Το πρώτο είναι μια άσκηση αντιστοίχισης εικόνας-ονόματος και βρίσκεται στη διεύθυνση: <https://learningapps.org/view2061838>. Διάρκεια: 5 λεπτά.



Το δεύτερο παιχνίδι είναι μια άσκηση αντιστοίχισης εικόνας-τίτλου και βρίσκεται στη διεύθυνση: <http://learningApps.org/watch?v=pgi9kdqbk16>. Διάρκεια: 5 λεπτά.



Το τρίτο παιχνίδι είναι ένα παιχνίδι μνήμης και βρίσκεται στη διεύθυνση: <http://learningapps.org/view2061388>. Διάρκεια: 10 λεπτά.



III. Εξοικείωση με το ταμπλό του παιχνιδιού. Διάρκεια: 5 λεπτά.



IV. Ανάγνωση και κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού. Διανομή ενός φύλλου εργασίας ανά ομάδα, στο οποίο τα μέλη της έγραψαν τα ονόματά τους. Διάρκεια: 10 λεπτά.

	Spieler 1	Spieler 2	Spieler 3	Spieler 4
Name				
Frage				
Summe				

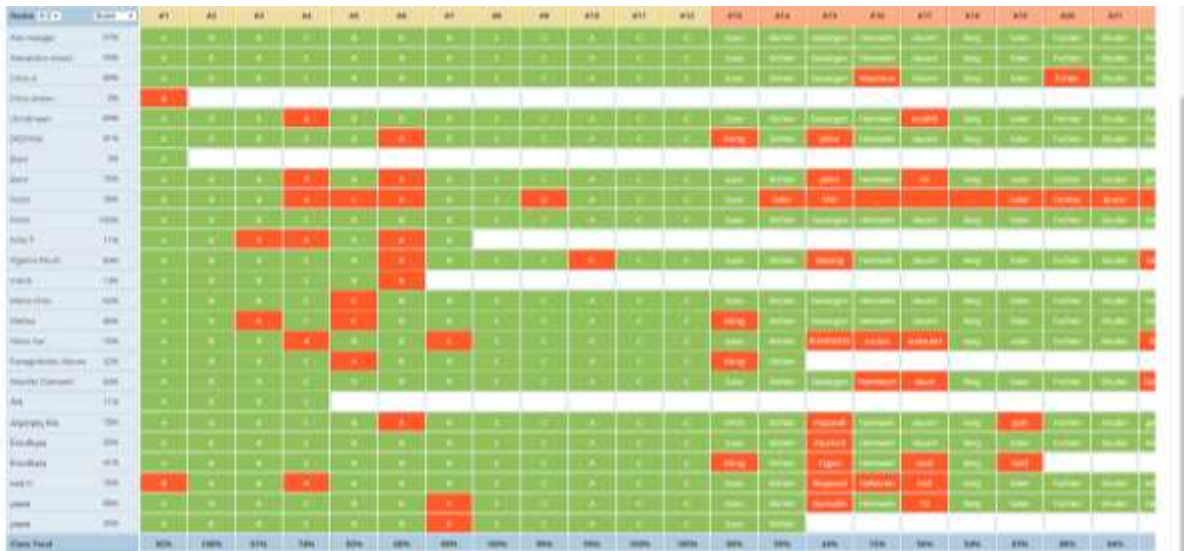
2^η διδακτική ώρα. Διεξαγωγή του παιχνιδιού.

Από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού απαιτούνται: 1) τέσσερα ταμπλό, ένα για κάθε ομάδα, 2) τέσσερα ζάρια, ένα για κάθε ομάδα 3) δεκαέξι πιόνια σε τέσσερα διαφορετικά χρώματα. Τα μέλη κάθε ομάδας παίρνουν από ένα πιόνι διαφορετικού χρώματος, 4) τέσσερις φορητοί υπολογιστές, ένας για κάθε ομάδα και 5) τέσσερα φύλλα εργασίας, ένα για κάθε ομάδα, για τον υπολογισμό της βαθμολογίας.

Αρχικά, τα μέλη κάθε ομάδας έριξαν το ζάρι και ξεκίνησε ο παίκτης που έφερε πρώτος τον αριθμό έξι (6). Ο παίκτης αυτός τοποθέτησε το πιόνι του επάνω στη λέξη Start (κάτω αριστερά στο ταμπλό), έριξε πάλι το ζάρι και προχώρησε τόσα τετράγωνα, όσα έδειξε το ζάρι. Όταν έφτασε σε τετράγωνο, επάνω στο οποίο υπήρχε η λέξη: Karte, άνοιξε τον σύνδεσμο: <http://learningapps.org/display?v=p3d17udtk16>, διάβασε την ερώτηση και έγραψε την απάντηση στην οθόνη του υπολογιστή στην προβλεπόμενη θέση. Στη συνέχεια έλεγξε την ορθότητα της απάντησής του πατώντας “Lösung überprüfen”. Αν απάντησε σωστά, εμφανίστηκε η έκφραση “Richtig! Herzlichen Glückwunsch!”, σημείωσε τον αριθμό της απάντησης στο φύλλο εργασίας κάτω από το όνομά του και συνέχισε το παιχνίδι. Έριξε, δηλαδή, ξανά το ζάρι και μετακινήθηκε τόσα τετράγωνα, όσα έδειχνε το ζάρι. Σε περίπτωση που η απάντησή του ήταν λανθασμένη, εμφανιζόταν η έκφραση: “Leider falsch” και πατώντας στο κουτάκι “Lösung anzeigen” εμφανιζόταν η σωστή απάντηση. Τα σχόλια που εμφανίζονταν στην οθόνη με τη μορφή οπτικών «ανταμοιβών» προκαλούσαν ικανοποίηση στον παίκτη και διατηρούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον του σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ τα σχόλια που αποτελούσαν μορφή οπτικών «τιμωριών» είχαν ως αποτέλεσμα να αυξάνουν το επίπεδο της πρόκλησης και να ενθαρρύνουν τον παίκτη να ξαναπροσπαθήσει (Κρυστάλλη, 2011: 141). Γενικά, η άμεση ανατροφοδότηση παρέχει μια εκτίμηση της προόδου του παίκτη στην πορεία προς τον τελικό σκοπό, ωθώντας τον να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια και να επιδείξει περισσότερη προσοχή και συγκέντρωση στη δραστηριότητα (Χρήστου, 2007: 61; Κρυστάλλη, 2011: 153). Στον πίνακα αξιολόγησης που βρίσκεται στο τέλος του φύλλου εργασίας σημειώνονταν τόσο το όνομα του παίκτη όσο και οι ερωτήσεις στις οποίες απάντησε σωστά ή λανθασμένα. Συνέχιζε με τον ίδιο τρόπο ο παίκτης που βρισκόταν στα δεξιά του. Νικητής ήταν ο παίκτης που έφτασε πρώτος στην Ιθάκη, στο κέντρο του ταμπλό. Διάρκεια: 30 λεπτά.

Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν το παιχνίδι, συμπληρώθηκε ο πίνακας αξιολόγησης και αναδείχθηκε μέσα σε κάθε ομάδα ο νικητής. Διάρκεια: 10 λεπτά.

Σε περίπτωση που κάποια ομάδα ολοκλήρωνε το παιχνίδι πιο γρήγορα από τις άλλες, υπήρχε η δυνατότητα να ασχοληθεί με δύο επιπλέον ασκήσεις και κουίζ εμπέδωσης και ελέγχου γνώσεων, τα οποία εκπόνησε η καθηγήτρια των Γερμανικών· αν οι ασκήσεις ή τα κουίζ δεν ήταν δυνατό να ολοκληρωθούν μέσα στην τάξη λόγω έλλειψης χρόνου, θα αποτελούσαν εργασία για το σπίτι. Η πρώτη άσκηση ζητεί από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά ενός κειμένου επιλέγοντας μία λέξη από σειρά λέξεων που τους δίνονται πατώντας επάνω στο βελάκι. Κατόπιν, έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν αν η απάντησή τους είναι ορθή ή λανθασμένη πατώντας “Lösung überprüfen”. Η άσκηση αυτή βρίσκεται στη διαδικτυακή διεύθυνση: <http://learningapps.org/display?v=ppfi02zja16>. Τη δεύτερη άσκηση αποτελεί ένα σταυρόλεξο, στο οποίο οι ερωτήσεις για κάθε λέξη εμφανίζονται, μόλις ο μαθητής επιλέξει το τετραγωνάκι της με τον αριθμό. Η συγκεκριμένη άσκηση βρίσκεται στη διεύθυνση: <http://learningapps.org/display?v=pis8gawj516>. Όσον αφορά, τέλος, τα κουίζ, χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή τους το εργαλείο socrative (<https://b.socrative.com/>), το οποίο είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα, που επιτρέπει τη δημιουργία κουίζ και την αξιολόγηση των μαθητών σε πραγματικό χρόνο. Έτσι, δημιουργήθηκε κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και κουίζ με συμπλήρωση λέξης. Η διδάσκουσα είχε τη δυνατότητα να ελέγξει ποιοι μαθητές ολοκλήρωσαν την άσκηση και ποιο ήταν το ποσοστό επιτυχίας του καθενός. Πρέπει να σημειωθεί πως το socrative είναι κλειστό λογισμικό και οι μαθητές μπορούν να λύσουν το κουίζ μόνο για το χρονικό διάστημα στο οποίο ο καθηγητής το κρατά ανοιχτό, συνήθως για 2-3 ώρες ή το πολύ για μία ημέρα. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:



Συμπεράσματα

Η γενική αποτίμηση της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης κρίνεται πολύ θετική. Οι μαθητές αντιμετώπισαν αρχικά με περιέργεια και στη συνέχεια με ενδιαφέρον την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Γερμανικών με την εφαρμογή της παιγνιώδους διδακτικής στη σχολική τάξη, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τις ομαδικές εργασίες, τις πρωτότυπες δραστηριότητες και, τέλος, το ψηφιακό παιχνίδι. Από την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος της διδακτικής πρότασης σε σχέση με την εκμάθηση της

γερμανικής γλώσσας συνάγεται πως υπήρξε σαφής βελτίωση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη γερμανική γλώσσα τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Τα φύλλα εργασίας περιλάμβαναν σαφείς και κλιμακούμενης δυσκολίας ερωτήσεις ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μελών κάθε ομάδας και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό έως πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Το ψηφιακό παιχνίδι αποδείχθηκε κατανοητό τόσο ως προς τη διεξαγωγή του όσο και ως προς τα ζητούμενά του αποτελώντας ένα ψυχαγωγικό και συγχρόνως εκπαιδευτικό εργαλείο. Αναμφίβολα, ο ρόλος της διδάσκουσας κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης υπήρξε αρκετά καθοδηγητικός, αλλά αυτό κρίθηκε αναγκαίο με δεδομένη τη μικρή ηλικία των μαθητών και την έλλειψη σχετικής εμπειρίας στη συνεργατική μάθηση.

Δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα στη συγκρότηση και λειτουργία ομάδων, διότι οι μαθητές είχαν ανάλογες εμπειρίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς· οι λιγοστές παρεμβάσεις της διδάσκουσας κινήθηκαν κυρίως προς την κατεύθυνση της ενεργητικότερης συμμετοχής ορισμένων μαθητών κατά την επεξεργασία των φύλλων εργασίας. Επίσης, οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την είσοδο και πλοήγησή τους στο διαδίκτυο ούτε κατά τη δημιουργία των ψηφιακών πόρων, καθώς διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις για τις συγκεκριμένες ενέργειες.

Ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της διδακτικής πρότασης επιτεύχθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό κατά κοινή ομολογία των δύο εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν. Ωστόσο, πρόκειται για μια «ευέλικτη» διδακτική πρόταση, με την έννοια της δυνατότητας τροποποίησης των δραστηριοτήτων και των φύλλων εργασίας ανάλογα με τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή, τα χρονικά περιθώρια, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών κ.λπ. Απομένει η εφαρμογή ανάλογης διδακτικής πρότασης και στο έτερο ομηρικό έπος, την Ιλιάδα, με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Τέλος, βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο κατασκευής από τους δύο εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές ως τελικό προϊόν της διδακτικής πρότασης ένα νέο ταμπλό παιχνιδιού με βάση πίνακες ζωγραφικής που αφορούν θέματα και πρόσωπα της Οδύσσειας στη θέση των σκίτσων, με το σκεπτικό ότι το σχολείο αποτελεί συν τοις άλλοις φορέα και της αισθητικής αγωγής των μαθητών, εξοικειώνοντάς τους με την τέχνη και διαμορφώνοντάς τους ως ανθρώπους αισθητικά ευαίσθητους και καλλιτεχνικά καλλιεργημένους.

Αναφορές

- Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων. Τόμος Α΄ - Γνωστικός Τομέας* (Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
- Hogle, J. (1996). Considering Games as Cognitive Tools: In *Search of Effective "Edutainment"*. Ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2016, από <http://www.twinpinefarm.com/pdfs/games.pdf>
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*. (Μτφρ. Σ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Γνώση.

- Prensky, M. (2009). *Μάθηση βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. (Επιμ.) Μ. Μειμάρης, (Μτφρ. Κ. Παπασταύρου, Ν. Παπασταύρου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Van Eck, R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless'. *EDUCAUSE Review*, 41, 2, 16–30. Ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2016, από <http://er.educause.edu/articles/2006/1/digital-gamebased-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless>
- Αργυροπούλου, Χ. (2002). Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 149-157. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2016, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf
- Βακαλούδη, Α. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2016, από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2016, από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλογρίδη, Σ., Φερεντίνος Σ., & Μαρκόπουλος, Σ. (2004). Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και η «ανακάλυψη» του μαθητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σ. 165-72). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κιούση, Ε. Π. (2015). *Μάθηση βασισμένη στο Ηλεκτρονικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Κωδικοποίηση των περιβαλλόντων και διδακτική αξιοποίηση κατά τάξη. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Παυλίδου & Ι. Χαλισιάνη, *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες* (σ. 51-90). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2016, από http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Μελέτη για τη διαθεματική προσέγγιση. Στο Δ. Κουτσογιάννης & Μ. Παυλίδου, *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 7-31). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2016, από http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf
- Κρυστάλλη, Π. (2011). Πρότυπο αξιολόγησης ηλεκτρονικών διαδικτυακών παιχνιδιών για την εκμάθηση/διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 19 Απριλίου 2016, από <https://ikee.lib.auth.gr/record/128661/files/GRI-2012-8167.pdf>
- Κύργινας, Σ. (2013). Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης. *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 122-128. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2016, από http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/1_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2013.pdf
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. Π. (2007). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού. Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 149-157. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2016, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυρώνη, Β. (2015). Ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 6, 285-294. Ανακτήθηκε στις 22 Απριλίου 2016, από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teykos/teykos-6-eid1.pdf
- Παπάζογλου Παπαζογλάκης, Π. (2013). Παιχνιδοποίηση και ηλεκτρονική μάθηση. *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 151-161. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2016, από http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/1_Teychos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2013.pdf
- Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* της Ακαδημίας Αθηνών (2014). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Χρήστου, Ι. (2007). *Παιδί και Ηλεκτρονικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.