

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

Διπλωματική Εργασία του
Κατελή Βίγκλα (Α.Μ.: 04003)

**«Online Αναγνωστικές Κοινότητες:
Μία πρόταση για την καλλιέργεια λογοτεχνικής κουλτούρας
με τη χρήση της τεχνολογίας»**

Επιβλέποντες:

Παπαρούση Μαρίτα

Κόλλιας Βασίλειος

Βόλος, Ιανουάριος 2007

*"If we teach today like we did yesterday,
we rob our children of the future."*

John Dewey

*"Reading is the sole means by which
we slip, involuntarily, into another's skin,
another's voice, another's soul."*

Joyce Carol Oates

*"Aesthetic value, then, is like the wind –
we know of its existence only through its effects"*

Iser

*'Reading gives us someplace to go
when we have to stay where we are'*

Mason Cooley

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	4
Οι αναγνωστικές κοινότητες στην Ελλάδα και το εξωτερικό.....	6
Τι είναι οι αναγνωστικές κοινότητες	8
Η διάδοση των αναγνωστικών κοινοτήτων	10
Βασικά χαρακτηριστικά των αναγνωστικών κοινοτήτων.....	12
Πώς λειτουργούν.....	15
Θεωρητικό υπόβαθρο - συνεισφορά των αναγνωστικών κοινοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία.....	20
Έρευνα για τις αναγνωστικές κοινότητες	24
Online αναγνωστικές κοινότητες	27
Moodle: προτεινόμενο περιβάλλον για τη διαχείριση online αναγνωστικών κοινοτήτων	42
Πλαίσιο σχεδίασης και περιγραφή του υλικού	50
Βιβλιογραφία.....	55
Εικόνες	
Εικόνα 1: Η Αγγλική έκδοση του ιστοχώρου της Matilda.....	35
Εικόνα 2: Το discussion forum του Netlibris International.....	36
Εικόνα 3: Η αρχική σελίδα του Literacy Junction	38
Εικόνα 4: Ο δικτυακός τόπος του Literacy Project.....	40
Εικόνα 5: Η αρχική σελίδα του Opening the Book.....	41
Εικόνα 6: Η αρχική σελίδα του ιστοχώρου μας	48
Εικόνα 7: Οι τρεις αναγνωστικές ομάδες που έχουμε δημιουργήσει	40
Εικόνα 8: Ο εικονικός χώρος της Ομάδας Α	41
Εικόνα 9: Το γλωσσάρι του περιβάλλοντος	48
Πίνακες	
Πίνακας 1: Συνολική αναγνωσιμότητα κατά φύλο	4
Πίνακας 2: Συνοπτικό περίγραμμα υλοποίησης των ΑΚ	16
Πίνακας 3: Τύποι δραστηριοτήτων στο Moodle.....	47
Πίνακας 4: Καταχωρημένοι ιστότοποι που χρησιμοποιούν το Moodle	50

Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ως λαός δε διαβάζουμε πολύ. Κάποιος μπορεί να το επιβεβαιώσει αυτό, τόσο διαισθητικά, όσο και ερευνητικά. Αρκεί να ρίξουμε μια ματιά στη Β' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ. 2004) για να κάνουμε μερικές πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις: ως προς τη συνολική αναγνωσιμότητα, το 43,8% του πληθυσμού δε διαβάζει καθόλου όπως φαίνεται και στον πίνακα 1. Το 65,8% δήλωσε ότι δε διάβασε κανένα βιβλίο κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου, ενώ ο δεύτερος λόγος για τον οποίο δε διάβασαν κανένα βιβλίο είναι το «Δεν μου αρέσει το διάβασμα / Το βαριέμαι», με πρώτον να είναι η «Έλλειψη χρόνου».

Πίνακας 1 : Συνολική αναγνωσιμότητα κατά φύλο				
		Σύνολο	Φύλο	
			Ανδρες	Γυναίκες
Συνολική αναγνωσιμότητα	Δε διαβάζουν	43,8%	47,4%	40,5%
	Μόνο "πρακτικά"	19,0%	19,0%	18,9%
	Μόνο "επαγγελματικά"	,9%	1,3%	,5%
	Και "πρακτικά" και "επαγγελματικά"	2,4%	3,5%	1,3%
	Διαβάζουν λίγα (1-9)	25,4%	22,1%	28,4%
	Διαβάζουν αρκετά (Πάνω από 9)	8,6%	6,6%	10,3%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Αν μάλιστα προσθέσουμε στο «Δεν μου αρέσει το διάβασμα / Το βαριέμαι» και την «Έλλειψη ενδιαφέροντος», τότε ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού δε συμερίζεται προφανώς τη γνώμη των βιβλιοφάγων και όσων θεωρούν την ανάγνωση ως ένα μαγικό ταξίδι προς την αναζήτηση της αλήθειας και του εαυτού μας. Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Δε θα επιχειρήσουμε εδώ να φωτίσουμε όλες τις πιθανές αιτίες αυτού του φαινομένου – δεν είναι εξάλλου αυτός ο σκοπός της παρούσας εργασίας. Δε μπορούμε όμως να μην επισημάνουμε ότι υπάρχει εδώ και πολλές δεκαετίες μια λανθασμένη προσέγγιση στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της λογοτεχνίας στο σχολείο. Η παραδοσιακή προσέγγιση επέβαλε - και επιβάλλει ακόμη εν μέρει - πλήθος ερωτήσεων κατανόησης μετά την ανάγνωση ενός κειμένου, λες και επιδίωξη μας είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/ριών στο να δίνουν μονολεκτικές ή περιορισμένης έκτασης απαντήσεις και όχι η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της ουσιαστικής κατανόησης. Το έχουμε βιώσει μάλιστα τόσο έντονα αυτό στο παρελθόν, ώστε κάθε παρέκκλιση – πχ η αντικατάσταση των

ερωτήσεων από συζήτηση - θεωρούνταν παραβίαση αυτού που οι Tyack & Cuban (1995) χαρακτηριστικά αναφέρουν ως «grammar of schooling». Κι όμως, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών προκρίνει τη μετάβαση από προσεγγίσεις που ευνοούν τις ερωταποκρίσεις σε προσεγγίσεις που προάγουν τη συζήτηση, και δείχνει ότι η συζήτηση οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση. Ο Knapp (1995) βρήκε ότι, όταν οι δάσκαλοι σε φτωχά περιφερειακά σχολεία έδωσαν την ευκαιρία στους/ις μαθητές/ριες να συζητήσουν όσα είχαν διαβάσει, οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση βελτιώθηκαν. Οι Fall, Webb και Chudowsky (2000) αναφέρουν ότι η επίδοση στην κατανόηση κειμένων αυξήθηκε εντυπωσιακά όταν οι μαθητές/ριες κουβέντιασαν έστω και για λίγο τα κείμενα με τους/ις συμμαθητές/ριες τους. Οι Allington και Johnston (2001;2002) σημειώνουν ότι η συζήτηση ήταν χαρακτηριστικό γνώρισμα τάξεων που δίδασκαν πιο αποτελεσματικοί και καταρτισμένοι δάσκαλοι. Επίσης, οι Guthrie και Alvermann (1999) σημειώνουν ότι όσες περισσότερες οι ευκαιρίες για συζήτηση, τόσο μεγαλύτερο το κίνητρο και η επιθυμία των μαθητών/ριών να διαβάσουν. Πρόσφατες έρευνες επίσης δείχνουν ότι οι μαθητές/ριες που διαβάζουν συχνά, ειδικά λογοτεχνία, έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση από αυτούς/ές που δε διαβάζουν (OECD, 2000). Όταν μάλιστα αυτή η αναγνωστική συνήθεια γίνεται μέρος της ευρύτερης σχολικής κουλτούρας, ο γραμματισμός βελτιώνεται σημαντικά ακόμα και για τους/ις κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές/ριες.

Ακόμα κι αν φύγουμε από τη σχολική εκπαίδευση και πάμε στον κόσμο των ενηλίκων, θα δούμε ότι σχεδόν κανένας ενήλικας δεν απευθύνει ερωτήσεις στον άλλον μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου. Αντιθέτως, συζητούν για αυτά που διάβασαν, μοιράζονται τις εντυπώσεις και εμπειρίες τους, συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους χαρακτήρες του βιβλίου κτλ. Αυτή είναι μια πολύ συνηθισμένη πρακτική στις χιλιάδες λέσχες βιβλίου (Book Clubs) που υπάρχουν σε όλο τον κόσμο. Η μεταφορά αυτού του φαινομένου (book clubs) από τον κόσμο των ενηλίκων στη σχολική εκπαίδευση είναι εν συντομία το θέμα αυτής της εργασίας. Θα αναλυθεί λοιπόν το διδακτικό μοντέλο των Αναγνωστικών Κοινοτήτων (Literature Circles) που πιστεύουμε πως μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Στις ενότητες που ακολουθούν θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε σφαιρικά και περιεκτικά τις αναγνωστικές κοινότητες, τι είναι, ποιοι οι λόγοι που οδήγησαν στη μεγάλη διάδοση τους, τα βασικά χαρακτηριστικά τους και πως λειτουργούν. Θα αναλύσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο και θα εξετάσουμε τη συνεισφορά των αναγνωστικών κοινοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Κατόπιν, Θα ακολουθήσει μια

ανασκόπηση των κυριότερων ερευνών για τις αναγνωστικές κοινότητες. Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί το πάντρεμα των αναγνωστικών κοινοτήτων με την τεχνολογία. Θα εξεταστούν ο ρόλος και η συμβολή της τεχνολογίας και θα αναφερθούν κάποιες έρευνες και παραδείγματα που αφορούν σε online αναγνωστικές κοινότητες. Τέλος, θα παρουσιαστεί η πρόταση μας για την εφαρμογή ενός υβριδικού μοντέλου αναγνωστικών κοινοτήτων, που θα υλοποιηθεί τόσο συμβατικά, στο περιβάλλον της τάξης, όσο και σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Θα γίνει αναφορά στο ηλεκτρονικό περιβάλλον που θα χρησιμοποιηθεί (Moodle) και θα περιγραφούν το πλαίσιο σχεδίασης και το υλικό που θα αναπτυχθεί.

Οι αναγνωστικές κοινότητες στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Απ' όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, το μοντέλο των αναγνωστικών κοινοτήτων δεν είναι ευρέως γνωστό και διαδεδομένο στη χώρα μας, σε αντίθεση με χώρες όπως οι ΗΠΑ, Καναδάς, Μ. Βρετανία, Γαλλία, Αυστραλία, Φινλανδία κτλ στις οποίες αποτελεί μια πολύ διαδεδομένη και δημοφιλή πρακτική. Από τη στιγμή που υπήρξε το βιβλίο, υπάρχουν και οι αναγνωστικές κοινότητες σε διάφορες μορφές στο πέρασμα των αιώνων. Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή¹ και ξεκινώντας απ' τους αιώνες που προηγήθηκαν της ανακάλυψης της τυπογραφίας και λίγο μετά, τα βιβλία και τα χειρόγραφα διαβάζονταν δημόσια ενώ στη συνέχεια ακολουθούσε η ερμηνεία και ο σχολιασμός τους. Τα κείμενα εκείνη την εποχή ήταν στην πλειοψηφία τους θρησκευτικά και φιλοσοφικά και λειτουργούσαν ως κανόνες, πράγμα που σημαίνει ότι στο σχολιασμό τους δε χωρούσε αμφισβήτηση και δεν υπήρχε ελευθερία στη σκέψη και το λόγο. Τον 15ο αιώνα, οι γυναίκες στη Γαλλία διάβαζαν η μία στην άλλη έργα και βιβλία της εποχής τους, τα οποία συνήθως υποτιμούσαν το γυναικείο φύλο και στη συνέχεια τα σχολίαζαν, ενώ τον 19ο αιώνα στην Αμερική ομάδες γυναικών διάβαζαν ποίηση. Οι ομάδες αυτές εξελίχθηκαν και διευρύνθηκαν, άλλες έγιναν μικτές μετά τη συμμετοχή και των ανδρών και αποτέλεσαν έναν τρόπο προσωπικής βελτίωσης και κοινωνικοποίησης, ακόμα και για εκείνους που δεν είχαν το προνόμιο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στη Γαλλία τα λογοτεχνικά καφενεία ή Café littéraire έχουν μακρά παράδοση ήδη από τον 18ο αιώνα. Εκεί, συναντιόνταν μεγάλες μορφές του Διαφωτισμού, της

¹ Τα στοιχεία της ιστορικής αναδρομής αντλήθηκαν από το εγχειρίδιο του ΕΚΕΒΙ, Λέσχες Ανάγνωσης – Μιλάμε για βιβλία..., <http://book.culture.gr/clubs/temp01/media/enxiridiol.pdf> (προσπελάστηκε: 3/01/2007)

λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας και της πολιτικής και συζητούσαν. Λιγότερο γνωστά είναι τα λογοτεχνικά καφενεία της Ελλάδας. Υπήρχαν όμως δυο τρία στο κέντρο της Αθήνας, όπως για παράδειγμα ο Κοραής, το Πανελλήνιον, το Μπραζίλιαν, τα οποία φιλοξενούσαν λογοτεχνικές παρέες απ' τη δεκαετία του '30. Γνωστές φυσιογνωμίες της ελληνικής λογοτεχνίας σύχναζαν εκεί και δημιούργησαν το δικό τους λογοτεχνικό κύκλο.

Αργότερα, στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, μετά τις καταστροφές του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, τη μαζική μετανάστευση και το οικονομικό Κραχ, τα βιβλία αποτελούσαν απόδραση απ' την καθημερινότητα. Ο αριθμός των Λεσχών Ανάγνωσης στην Αμερική αυξάνεται στις αρχές της δεκαετίας του '60, οι οποίες σε περιοχές της αμερικανικής επαρχίας αποτελούν πλέον σανίδα σωτηρίας για εκείνους που νιώθουν κοινωνικά απομονωμένοι. Στα τέλη του 1990, παρατηρείται και πάλι μεγάλη αύξηση του αριθμού των Λεσχών Ανάγνωσης, γεγονός που κινεί αυτή τη φορά και το ενδιαφέρον των μέσων ενημέρωσης.

Παραδείγματα για Λέσχες Ανάγνωσης στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν πολλά. Σύμφωνα με κάποια στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου λειτουργούν στην Ελλάδα μερικές Λέσχες Ανάγνωσης από τη δεκαετία του '50, στην Αθήνα και στις Κυκλάδες. Η εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας συμπίπτει χρονικά με τη μεγάλη καμπάνια που προωθεί το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου για τη διάδοση της ανάγνωσης μέσω της ίδρυσης Λεσχών Ανάγνωσης σε όλη την Ελλάδα. Έχει δημιουργηθεί μάλιστα σχετικός δικτυακός τόπος στη διεύθυνση <http://book.culture.gr/clubs/temp01/index.asp> με πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία και πληροφοριακό υλικό, όπου γίνεται και μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των Λεσχών Ανάγνωσης που λειτουργούν σήμερα στην Ελλάδα. Βέβαια, η συγκεκριμένη πρωτοβουλία έχει μια ευρεία κοινωνική διάσταση και δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο αποτελεί ένα σημαντικό βήμα και εφελτήριο για τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων και στο σχολικό περιβάλλον.

Αξίζει να σημειωθεί η σημαντική προσπάθεια του ΘΑΛΗΣ+ΦΙΛΟΙ², μίας μη-κερδοσκοπικής εταιρείας με έδρα την Ελλάδα και διεθνή δραστηριότητα, η οποία έχει ως στόχο το γεφύρωμα του χάσματος ανάμεσα στα μαθηματικά και άλλες μορφές πολιτισμικής δημιουργίας. Η ομάδα ΘΑΛΗΣ+ΦΙΛΟΙ προτείνει στους μαθηματικούς που διδάσκουν στη Μέση Εκπαίδευση να οργανώσουν με τους/ις μαθητές/ριες τους

² <http://www.thalesandfriends.org/gr/index.php>

λέσχες ανάγνωσης μαθηματικού βιβλίου. Με τη βοήθειά τους έχουν ξεκινήσει ήδη Λέσχες Ανάγνωσης μαθηματικής λογοτεχνίας με μαθητές/ριες σε περισσότερα από 100 σχολεία σ' όλη την Ελλάδα.

Επίσης, σχετική με το σημαντικό ρόλο που παίζει η κοινότητα των αναγνωστών στη σχέση αναγνώστη-βιβλίου, την ανάπτυξη αναγνωστικών πρακτικών και τον τρόπο ανταπόκρισης στα κείμενα είναι η έρευνα που ξεκίνησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και τις δανειστικές βιβλιοθήκες του Δήμου Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο της οποίας οργανώθηκαν ομάδες ανάγνωσης εφήβων ηλικίας 11-16 ετών (Χρονάκη, 2006).

Τι είναι οι αναγνωστικές κοινότητες

Σύμφωνα με τον Daniels (Daniels, 2002), έναν από τους εισηγητές και διαμορφωτές της έννοιας των αναγνωστικών κοινοτήτων στη σημερινή τους μορφή, οι αναγνωστικές κοινότητες είναι μικρές ομάδες συζήτησης που επιλέγουν να διαβάσουν - και κατόπιν να συζητήσουν - την ίδια ιστορία, ποίημα, άρθρο ή βιβλίο. Κάθε μέλος της ομάδας, καθώς διαβάζει το κείμενο του, κρατά σημειώσεις που θα τον βοηθήσουν να συμμετέχει ενεργά στη συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών που θα ακολουθήσει. Κάθε ομάδα ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάγνωσης και περιοδικών συναντήσεων καθώς προχωρά στην ανάγνωση του βιβλίου. Όταν τελειώσουν την ανάγνωση ενός βιβλίου, τα μέλη της κοινότητας μοιράζονται τις αναγνωστικές εμπειρίες και εντυπώσεις τους με την ευρύτερη κοινότητα. Έπειτα, μπορούν να αλλάξουν ομάδες και να αρχίσουν ένα νέο κύκλο ανάγνωσης.

Οι αναγνωστικές κοινότητες – που μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο και για όλα τα γνωστικά αντικείμενα - είναι ένα μέσο για να αναπτύξουν οι μαθητές/ριες την κριτική τους σκέψη και να αναστοχαστούν καθώς διαβάζουν, συζητούν και «συναλλάσσονται» με τα βιβλία. Η συνεργασία αποτελεί τη βάση αυτής της προσέγγισης. Οι μαθητές/ριες διαμορφώνουν την αντίληψη τους καθώς οικοδομούν έννοιες και νοήματα με τους συναναγνώστες. Τελικά, οι αναγνωστικές κοινότητες οδηγούν τους μαθητές/ριες σε μια βαθύτερη κατανόηση αυτών που διαβάζουν μέσω της δομημένης συζήτησης και της εκτεταμένης γραπτής και αισθητικής ανταπόκρισης (Schlick & Johnson, 1999).

Οι αναγνωστικές κοινότητες βασίζονται στην άποψη ότι η ανάγνωση είναι μία «συναλλακτική» διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/ριες οικοδομούν ενεργά

έννοιες και νοήματα αλληλεπιδρώντας με το κείμενο (Rosenblatt, 1978). Ο πρωταρχικός στόχος των μαθητών/ριών δεν είναι να αντλήσουν πληροφορίες από το κείμενο, βγάζοντας το συμπέρασμα που θέλει να ακούσει ο/η δάσκαλος/α ή μαθαίνοντας για διάφορα λογοτεχνικά στοιχεία. Συναντούν τον κόσμο της λογοτεχνίας για να μάθουν για τη ζωή και να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο (Hill, Johnson, & Schlick Noe, 1995, p. x). Πρόκειται λοιπόν, πρωτίστως, για ένα χώρο σκέψης και διερεύνησης και όχι απλά για μία καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι οι μαθητές/ριες δε μαθαίνουν για τη γλώσσα και δεν εξοικειώνονται με νέες αναγνωστικές στρατηγικές, απλά η εστίαση των αναγνωστικών κοινοτήτων δεν είναι η διαδικασία της ανάγνωσης αλλά η γνώση για τη ζωή και η διερεύνηση.

Οι έμπειροι αναγνώστες κάνουν προβλέψεις, κατασκευάζουν εικόνες, αναζητούν συνδέσεις με τις προσωπικές εμπειρίες τους και με άλλα κείμενα, παρακολουθούν την πορεία της ανάγνωσης τους, συνοψίζουν, συμφωνούν ή διαφωνούν με το συγγραφέα και αξιολογούν το περιεχόμενο και το στυλ γραψίματος. Όλες αυτές οι αναγνωστικές στρατηγικές συναντιόνται στις αναγνωστικές κοινότητες, όπου η συζήτηση διεξάγεται με βάση τα ερωτήματα και την κατανόηση των μαθητών/ριών και όχι τις ερωτήσεις του/της δασκάλου/ας. Οι αναγνωστικές κοινότητες λειτουργούν ως σκαλωσιές (scaffolds) που βοηθούν τους/ις μαθητές/ριες να παράγουν ιδέες και να συζητούν για αυτά που έχουν διαβάσει. Ως σκαλωσιές συνήθως, ορίζονται οι συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις στις οποίες οι ενήλικες προσωρινά βοηθούν στην ανάπτυξη πιο σύνθετων νοητικών και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. (Bruner, 1978).

Οι αναγνωστικές κοινότητες πάνε και ένα βήμα παραπέρα ως σκαλωσιές, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον συζήτησης που βοηθά και τους/ις μαθητές/ριες και τους/ις καθηγητές/ριες να ξεφύγουν από τις τυπικές λεκτικές ανταλλαγές της τάξης, επιτρέπει στους/ις μαθητές/ριες να αναλάβουν τον έλεγχο και την ευθύνη για τη συζήτηση των ερωτημάτων και ερμηνειών τους για τα κείμενα και εξασφαλίζει πιο σύνθετα επίπεδα σκέψης, γλώσσας και γραμματισμού για τους/ις μαθητές/ριες και τους/ις καθηγητές/ριες.

Η συζήτηση για ένα βιβλίο είναι μια σύνθετη διεργασία που απαιτεί από τους/ις μαθητές/ριες να διαλεχθούν με τους άλλους, να ανατρέξουν στο κείμενο για στοιχεία και απαντήσεις, και να σχηματίσουν υποθέσεις και προβλέψεις. Πέρα από αυτό, οι μαθητές/ριες πρέπει επίσης να συνεργαστούν αρμονικά και να αναλάβουν την ευθύνη

για την ανάγνωση και τις ανταποκρίσεις τους. Σίγουρα, ζητάμε πολλά που προϋποθέτουν μια διαφορετική θεώρηση της μάθησης και του σχολείου, η οποία είναι δυνατή αλλά απαιτεί χρόνο, υπομονή και αναστοχασμό

Στη διεθνή (αγγλόφωνη) βιβλιογραφία συναντούμε πολλά ονόματα για τις αναγνωστικές κοινότητες - Literature studies, book clubs, cooperative book groups, literature circles, literature discussion groups, book circles – που μπορεί να υποδηλώνουν οργανωτικές και λειτουργικές ιδιαιτερότητες αλλά συμπίπτουν στο ότι όλα αναφέρονται σε μικρές ομάδες μαθητών/ριών που συζητούν για ποιοτικά βιβλία. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι οι αναγνωστικές κοινότητες είναι μία μόνο από τις στρατηγικές που μπορούν να υιοθετηθούν και αποτελούν ένα τμήμα ενός ισορροπημένου προγράμματος για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/ριών (Daniels, 1994; Peterson & Eeds, 1990).

Η διάδοση των αναγνωστικών κοινοτήτων

Κατά τη δεκαετία 1990-2000, μια σειρά θετικών εξελίξεων και συνθηκών βοήθησαν ώστε η ιδέα των αναγνωστικών κοινοτήτων να βρει ιδιαίτερη απήχηση σε σχολικά περιβάλλοντα κυρίως χωρών του εξωτερικού και να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι λέσχες ανάγνωσης ενηλίκων

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές ήταν οι ίδιοι μέλη λεσχών ανάγνωσης που οργανώνονταν σε φιλικά σπίτια ή σε βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες για να συζητήσουν για τα αγαπημένα τους βιβλία και αναγνώσματα. Προσπάθησαν λοιπόν να μεταφέρουν και να προσαρμόσουν στις τάξεις τους τη διασκεδαστική και αποτελεσματική αυτή πρακτική.

Οι εκδοτικοί οίκοι

Οι περισσότεροι εκδοτικοί οίκοι αναγνώρισαν την αξία και διείδαν τις δυνατότητες των αναγνωστικών κοινοτήτων και γι αυτό υποστήριξαν την ιδέα μέσω διάφορων προωθητικών κινήσεων, όπως για παράδειγμα την ενσωμάτωση οδηγιών συζήτησης στα περισσότερα σύγχρονα μυθιστορήματα ή την παροχή σχετικού συμπληρωματικού υλικού μέσω των ιστοσελίδων τους.

Το Διαδίκτυο

Το Διαδίκτυο συνέβαλε κι αυτό με πολλούς τρόπους στη διάδοση των αναγνωστικών κοινοτήτων. Εμφανίστηκαν δεκάδες εικονικές αναγνωστικές κοινότητες στις οποίες ο

καθένας μπορούσε να γίνει μέλος εύκολα και γρήγορα. Εξειδικευμένες υπηρεσίες όπως το Amazon.com και το bn.com προσφέρουν στους αναγνώστες όχι μόνο τη δυνατότητα να αποκτήσουν οποιονδήποτε τίτλο βιβλίου με ένα κλικ του ποντικιού αλλά και πρόσβαση σε μια πληθώρα πληροφοριών. Ψηφιακές βιβλιοθήκες παρέχουν το περιεχόμενο τους δωρεάν σε όλους τους χρήστες του διαδικτύου ενώ είναι πλέον δυνατή η μεταφόρτωση ηλεκτρονικών βιβλίων και audio books σε φορητές ηλεκτρονικές συσκευές.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης και οι πρακτικές γραμματισμού έχουν βελτιωθεί

Τα περισσότερα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα διαπνέονται από μια νέα φιλοσοφία στη διδασκαλία της ανάγνωσης και του γραμματισμού. Έχουν εγκαταλειφθεί η στεία ανάγνωση και οι μηχανιστικές ασκήσεις drill and practice και στη θέση τους ακολουθούνται πιο εποικοδομητικές προσεγγίσεις που προτείνουν τη συσχέτιση της ανάγνωσης με την πραγματική ζωή των παιδιών και προωθούν δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου όπως την εξαγωγή συμπερασμάτων, το σχηματισμό υποθέσεων, τη διατύπωση κρίσεων κτλ. Φαίνεται λοιπόν ότι το μοντέλο των αναγνωστικών κοινοτήτων ταιριάζει πολύ στο νέο αυτό περιβάλλον που διαμορφώνεται.

Παιδική λογοτεχνία

Κατά την προηγούμενη δεκαετία υπήρξε παγκοσμίως μία έκρηξη στην εκδοτική παραγωγή ποιοτικών λογοτεχνικών βιβλίων για νέους και παιδιά που σίγουρα λειτούργησαν σαν μαγιά και διεύρυναν τις επιλογές όσων ήθελαν να ξεκινήσουν μια αναγνωστική κοινότητα στο σχολείο τους.

Τα National Literacy Standards στις ΗΠΑ

Το 1996, το National Council of Teachers of English και η International Reading Association εξέδωσαν τα Standards για το γλωσσικό μάθημα (Αγγλική γλώσσα) στα οποία υποστήριζαν σθεναρά την υιοθέτηση του μοντέλου των αναγνωστικών κοινοτήτων όπου οι μαθητές/ριες επιλέγουν, διαβάζουν και συζητούν διάφορα κείμενα και βιβλία για προσωπική ευχαρίστηση και πληροφόρηση τους.

Προστιθέμενη γνώση για τις αναγνωστικές κοινότητες

Στην πορεία αυτών των ετών έχει συσσωρευτεί ένα σημαντικό σώμα κειμένων, ερευνών, βιβλίων κτλ για τις αναγνωστικές κοινότητες. Υπάρχουν δεκάδες παραλλαγές και προσαρμογές τους και εκατοντάδες παραδείγματα εφαρμογής τους που μπορούν να λειτουργήσουν σα βάση για περαιτέρω έρευνα και πειραματισμό.

Βασικά χαρακτηριστικά των αναγνωστικών κοινοτήτων

1. Οι μαθητές/ριες επιλέγουν τι και πόσο θα διαβάσουν

Αναφέρεται πρώτο στη λίστα των χαρακτηριστικών καθώς το βαθύτερο πνεύμα των αναγνωστικών κοινοτήτων στηρίζεται στην αυτόνομη ανάγνωση και την προσωπική επιλογή. Αυτή είναι ίσως και μία από τις μεγαλύτερες αδυναμίες στα σχολικά προγράμματα, ότι δηλαδή όλες οι επιλογές, οι εργασίες και τα κείμενα προς ανάγνωση αποφασίζονται και επιλέγονται αποκλειστικά από τον/την δάσκαλο/α.

2. Σχηματίζονται μικρές προσωρινές ομάδες βάσει της επιλογής των βιβλίων

Οι ομάδες στις αναγνωστικές κοινότητες σχηματίζονται με κριτήριο την επιθυμία ορισμένων μαθητών/ριών να διαβάσουν το ίδιο βιβλίο ή κείμενο και όχι βάσει του επιπέδου των μαθητών/ριών, της αναγνωστικής ικανότητας τους ή του ορισμού των ομάδων από το/τη δάσκαλο/α. Οι ομάδες σχηματίζονται προσωρινά, έχοντας ένα συγκεκριμένο στόχο - να διαβάσουν και να συζητήσουν ένα βιβλίο κοινού ενδιαφέροντος. Μόλις ολοκληρώσει την αποστολή της, η ομάδα διαλύεται και κάθε μέλος συμμετέχει σε μια νέα ομάδα επιλέγοντας το επόμενο βιβλίο της αρεσκείας του. Το μέγεθος των ομάδων μπορεί να κυμαίνεται από δύο ως έξι μαθητές/ριες, αν και το καλύτερο φαίνεται να είναι τέσσερις ή πέντε, καθώς έτσι εξασφαλίζεται ισορροπία στην ομάδα και ποικιλία απόψεων και προοπτικών ως προς τα κείμενα.

3. Οι ομάδες συναντιούνται σε καθορισμένα τακτά διαστήματα

Ένας προγραμματισμός των συναντήσεων κατά τη διάρκεια της χρονιάς είναι απαραίτητος προκειμένου οι ομάδες στις αναγνωστικές κοινότητες να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Τα ουσιαστικά οφέλη από τις αναγνωστικές κοινότητες θα είναι μακροπρόθεσμα, καθώς θα χρειαστεί οι μαθητές/ριες να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και θα απαιτηθεί ένας χρόνος εκπαίδευσης και προσαρμογής στη νέα στρατηγική.

4. Οι μαθητές/ριες κρατούν σημειώσεις (ή σκίτσα και διαγράμματα) για να υποβοηθήσουν το διάβασμα και τη συζήτηση

Οι σημειώσεις, τα σκίτσα και τα διαγράμματα παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο σε όλα τα στάδια των αναγνωστικών κοινοτήτων. Καθώς διαβάζουν οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούν δελτία σημειώσεων, αναγνωστικά ημερολόγια, φύλλα ρόλων κτλ για

να καταγράψουν, να αποκρυσταλλώσουν και να "παίξουν" με τις ιδέες τους και τις σκέψεις τους για το κείμενο. Το είδος αυτό του γραψίματος είναι ανοικτό, δημιουργικό και προσωπικό και σε καμιά περίπτωση οι μαθητές/ριες δεν καλούνται να συμπληρώσουν κενά ή να ολοκληρώσουν ημιτελείς προτάσεις. Αργότερα, όταν οι μαθητές/ριες συναντιούνται στην ομάδα, χρησιμοποιούν τις σημειώσεις τους ως σημείο εκκίνησης για τη συζήτηση και την ανταλλαγή των εμπειριών τους.

5. Τα θέματα της συζήτησης προέρχονται από τους/ις μαθητές/ριες

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αναγνωστικών κοινοτήτων είναι ότι οι ίδιοι οι μαθητές/ριες επιλέγουν τα θέματα που θα συζητηθούν στην ομάδα. Ο/Η δάσκαλος/α δεν παρέχει στους/ις μαθητές/ριες έτοιμες ερωτήσεις, προκατασκευασμένα φύλλα εργασίας ή οδηγούς μελέτης. Βέβαια, πολλές φορές τα θέματα που επιλέγουν οι μαθητές/ριες συμπίπτουν με αυτά που θα ρωτούσε ο/η δάσκαλος/α αλλά το θέμα της αυτενέργειας, της ελεύθερης σκέψης και επιλογής και του ελέγχου της συζήτησης παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη λειτουργία των αναγνωστικών κοινοτήτων, ιδιαίτερα αν στόχος μας είναι οι μαθητές/ριες να οικειοποιηθούν όλες τις ενέργειες που οι έμπειροι αναγνώστες κάνουν – από την επιλογή των βιβλίων, τον καθορισμό του προγράμματος ανάγνωσης και την επιλογή των θεμάτων συζήτησης μέχρι την ελεύθερη έκφρασή των ιδεών και εμπειριών τους προς τους συναναγνώστες.

6. Οι συναντήσεις των ομάδων έχουν στόχο να είναι ανοιχτές, φυσικές συζητήσεις

Στις αναγνωστικές κοινότητες, ενώ πάντα ενδιαφερόμαστε για τις λεπτομέρειες αυτών που διαβάζουμε και φροντίζουμε να εξάγουμε τις ερμηνείες μας μετά από προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, ξεκινούμε τις συζητήσεις βάσει της προσωπικής ανταπόκρισης των μαθητών/ριών. Λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη μας τη λογοτεχνική θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, που υποστηρίζει ότι οι μαθητές/ριες δε μπορούν να μεταβούν αποτελεσματικά στο στάδιο της ανάλυσης αν πριν δεν έχουν αναρωτηθεί, επεξεργαστεί και μοιραστεί την προσωπική τους ανταπόκριση (Rosenblatt 1938). Οι αναγνωστικές κοινότητες ενσωματώνουν την ιδέα ότι οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να διαβάζουν, κυρίως διαβάζοντας και να γράφουν κυρίως γράφοντας μέσα σ' ένα υποστηρικτικό αναγνωστικό περιβάλλον. Φυσικά, αναμένουμε ότι η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/ριών και η εκτίμηση τους για τα κείμενα θα αυξάνονται συνεχώς όσο διαβάζουν περισσότερο και ότι το γράψιμο

τους με την πάροδο του χρόνου θα αντανakλά τις βαθιές, υποσυνείδητες επιρροές όλων αυτών που έχουν διαβάσει. Αλλά το σημείο εκκίνησης και παρανομαστής όλων είναι το διάβασμα και η προσωπική ανταπόκριση σε όλο και περισσότερα βιβλία.

7. Ο/Η δάσκαλος/α ως διευκολυντής

Η κύρια δουλειά του/της δασκάλου/ας στις αναγνωστικές κοινότητες δεν είναι να διδάσκει, τουλάχιστον με την παραδοσιακή έννοια του όρου. Ο ρόλος του/της είναι σύνθετος, πολυεπίπεδος και πολύ ουσιαστικός. Δρα ως διευκολυντής και τα καθήκοντα του/της είναι κυρίως οργανωτικά και υποστηρικτικά. Πέρα από την αρχική εκπαίδευση των μαθητών/ριών και κάποιες ανακεφαλαιωτικές παρεμβάσεις του/της, ο/η δάσκαλος/α δε βρίσκεται στο προσκήνιο. Φροντίζει για την προμήθεια καλών βιβλίων, βοηθάει στο σχηματισμό των ομάδων, εποπτεύει διακριτικά και παρατηρεί τις συναντήσεις, συζητά με μαθητές/ριες ή ομάδες που αντιμετωπίζουν προβλήματα και κρατά σημειώσεις.

8. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση την παρατήρηση του/της δασκάλου/ας και την αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/ριας

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι δε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης στις αναγνωστικές κοινότητες. Γι' αυτό χρησιμοποιούμε εργαλεία όπως η παρατήρηση των μαθητών/ριών, τα περιγραφικά σημειωματάρια, ρουμπρίκες και λίστες στοιχείων, συνεντεύξεις των ομάδων, ηχογράφηση / βιντεοσκόπηση και συλλογή όλων των έργων των μαθητών/ριών σε portfolios. Επειδή η δομή των αναγνωστικών κοινοτήτων απελευθερώνει τον/την δάσκαλο/α, αυτός/ή έχει τον χρόνο να διεξάγει κάποιες πιο ποιοτικές μορφές αξιολόγησης, όπως οι παραπάνω, καθώς κυκλοφορεί ανάμεσα στις ομάδες. Η αξιολόγηση στις αναγνωστικές κοινότητες όμως δεν είναι μόνο δουλειά του/της δασκάλου/ας. Όπως ακριβώς ζητάμε από τους/ις μαθητές/ριες να αναλάβουν την ευθύνη για την επιλογή των βιβλίων, του διαβάσματος τους και των θεμάτων προς συζήτηση, έτσι πρέπει και να παρακολουθούν την πορεία τους και να κρατούν αξιολογικές σημειώσεις σχετικά με τους στόχους, τους ρόλους και την παρουσία τους μέσα στις αναγνωστικές κοινότητες.

9. Νέες ομάδες σχηματίζονται με βάση νέες επιλογές βιβλίων

Αν και οι ομάδες στις αναγνωστικές κοινότητες μπορούν να παραμείνουν οι ίδιες για κάποιο χρονικό διάστημα, πχ για το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους, ο σχηματισμός νέων ομάδων επιτρέπει το συνεχές ανακάτεμα των μαθητών/ριών στην τάξη, φέρνοντας μαζί μαθητές/ριες με διαφορετικές προσωπικότητες κάθε φορά, κάτι που μπορεί να δράσει ευεργετικά στις αναγνωστικές κοινότητες καθώς εμπλουτίζει τις ομάδες με νέες, μοναδικές και μερικές φορές απροσδόκητες ερμηνείες και απόψεις. Παράλληλα, καλλιεργούνται νέες φιλίες μεταξύ των μαθητών/ριών και ενισχύεται η συνοχή της τάξης.

Πώς λειτουργούν

Η μορφή που μπορεί να πάρουν οι αναγνωστικές κοινότητες ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/ριών, τις ικανότητες τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε τάξης και την εξοικείωση τους με το μοντέλο των αναγνωστικών κοινοτήτων, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2. Βάσει των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, ο/η δάσκαλος/α επιλέγει ένα σύνολο κειμένων που μπορεί να είναι είτε θεματικά συσχετιζόμενα βιβλία διαφόρων λογοτεχνικών ειδών, είτε κάποια έργα του ίδιου συγγραφέα (Brabham & Villaume, 2000; Gilbert, 2000). Οι μαθητές/ριες στη συνέχεια τοποθετούνται σε μια ομάδα από τον/την δάσκαλο/α τους ή μπορούν να σχηματίσουν τις δικές τους ομάδες βάσει των αναγνωστικών προτιμήσεων τους ή των βιβλίων που έχουν επιλέξει (Burns, 1998). Σε κάθε αναγνωστική κοινότητα, οι μαθητές/ριες είναι υπεύθυνοι για την πορεία της μάθησης και έχουν καθήκον να οργανώσουν τις συζητήσεις και να καθορίσουν την έκταση των προς ανάγνωση κειμένων για κάθε συνάντηση (Farinacci, 1998; Peralta-Nash & Dutch, 2000).

Πίνακας 2 : Συνοπτικό περίγραμμα υλοποίησης των αναγνωστικών κοινοτήτων ανάλογα με την εξοικείωση των μαθητών/ριών

	Αρχάριοι	Μεσαίο επίπεδο	Προχωρημένοι
Χρονοδιάγραμμα	-3-6 εβδομάδες -εστίαση στην εκμάθηση της διαδικασίας	-3-6 εβδομάδες -εστίαση στην καλλιέργεια των αποκρίσεων	-3-6 εβδομάδες -παραγωγή πιο σύνθετων αποκρίσεων
Πρόγραμμα	-ο δάσκαλος καθορίζει το πρόγραμμα των συναντήσεων, τη διάρκεια τους κτλ -οι ομάδες συνήθως συναντιούνται μια φορά την εβδομάδα	-ο δάσκαλος μαζί με τους μαθητές/ριες συζητούν για τη διάρκεια κάθε κύκλου ανάγνωσης -οι ομάδες συναντιούνται συνήθως μια φορά την εβδομάδα, αλλά μπορούν να το αλλάζουν ώστε να ταιριάζει στις δικές τους ανάγκες	-οι ομάδες συναντιούνται, συζητούν και αποφασίζουν για το πρόγραμμα των συναντήσεων, τη διάρκεια και όλα τα σχετικά θέματα
Επιλογή βιβλίων	-όλη η τάξη διαβάζει το ίδιο βιβλίο / κείμενο, αν υπάρχουν αρκετά αντίτυπα -ο δάσκαλος επιλέγει ανθολογίες κειμένων	-2 ή 3 επιλογές βιβλίων -τα βιβλία πρέπει να είναι σχετικά και ενδιαφέροντα	-4 ή 5 επιλογές βιβλίων -τα βιβλία μπορούν να σχετίζονται θεματικά ή να είναι του ίδιου συγγραφέα ή να ανήκουν σ' ένα λογοτεχνικό είδος
Σχηματισμός ομάδων	-ο δάσκαλος σχηματίζει τις ομάδες -συνήθως σχηματίζονται ομοιογενείς ομάδες	-ο δάσκαλος παρουσιάζει τα βιβλία -οι μαθητές/ριες δηλώνουν την προτίμησή τους -ο δάσκαλος σχηματίζει τις ομάδες βάσει προτιμήσεων και ικανοτήτων	-ο δάσκαλος και οι μαθητές/ριες παρουσιάζουν τα βιβλία -οι μαθητές/ριες σχηματίζουν και επιλέγουν τις ομάδες -οι ομάδες μπορούν να είναι ανομοιογενείς
Συζήτηση	-το δάσκαλος διευκολύνει τη συζήτηση ή συμμετέχει ως μέλος -οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούν φύλλα ρόλων για να τους καθοδηγούν	-ο δάσκαλος μπορεί περιστασιακά να διευκολύνει τη συζήτηση ή να συμμετέχει ως μέλος ή ως παρατηρητής -οι μαθητές/ριες διεξάγουν τη συζήτηση ακολουθώντας τις οδηγίες των φύλλων ρόλων	-οι ομάδες συζητούν μόνες τους ενώ ο δάσκαλος κινείται ελεύθερα και παρατηρεί -η ομάδα μπορεί να τροποποιήσει τα φύλλα ρόλων ή να μην τα χρησιμοποιήσει καθόλου
Γραπτή ανταπόκριση	-οι μαθητές/ριες αποκρίνονται σε κάθε κεφάλαιο του βιβλίου χρησιμοποιώντας ημερολόγια ή απαντώντας σε ερωτήσεις -χρησιμοποιούν τα φύλλα ρόλων για να προετοιμαστούν για κάθε συνάντηση	-καθορίζεται ένας αριθμός αναμενόμενων αποκρίσεων για κάθε εβδομάδα (με χρήση ημερολογίων ή ερωτήσεων) -οι μαθητές/ριες μπορούν να τροποποιήσουν τα φύλλα ρόλων	-ποικιλία γραπτών αποκρίσεων (γραπτές, εικαστικές κτλ.) - οι μαθητές/ριες μπορούν να τροποποιήσουν τα φύλλα ρόλων ή να μην τα χρησιμοποιήσουν καθόλου
Αξιολόγηση	-ο δάσκαλος αξιολογεί βάσει των παρατηρήσεων, σημειώσεων κτλ	-περιορισμένης έκτασης αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση συμμαθητών/ριών -επιλογή 1 ή 2 αποκρίσεων προς αξιολόγηση στο τέλος του βιβλίου	-ευρεία αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση συμμαθητών/ριών -μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη συζήτηση

Προσαρμογή από το Literature Circles and Response (2001) των Bonnie Campbell Hill, Katherine L. Schlick Noe, and Nancy J. Johnson. Christopher-Gordon Publishers

Σε γενικές γραμμές, τα στάδια που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την υλοποίηση αναγνωστικών κοινοτήτων είναι τα εξής:

α. Επιλογή κειμένων

Τα προς ανάγνωση κείμενα στις αναγνωστικές κοινότητες συμβάλλουν σημαντικά στις ζωηρές και μεστές νοήματος συζητήσεις (Farinacci, 1998). Ορισμένοι, όπως οι Farinacci (1998) και Peralta-Nash & Dutch (2000) προτείνουν τα ακόλουθα κριτήρια για την επιλογή κειμένων στις αναγνωστικές κοινότητες:

- να είναι κατανοητά για μαθητές/ριες με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων και ενδιαφέροντα
- να αντανακλούν τις γλωσσικές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών/ριών
- να αφορούν σε θέματα / ζητήματα σχετικά με την καθημερινή ζωή των μαθητών/ριών
- να προκαλούν τη συζήτηση και να διεγείρουν τη σκέψη

β. Οργάνωση κοινοτήτων

Βασική παράμετρος των αναγνωστικών κοινοτήτων είναι η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης, όπου μαθητές/ριες και δάσκαλοι/ες μπορούν να μάθουν από τους άλλους και με τους άλλους (King, 2001). Αν οι μαθητές/ριες δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε αναγνωστικές κοινότητες, ο/η δάσκαλος/α μπορεί να παρέχει οδηγίες που θα διευκολύνουν τις δραστηριότητες στις αναγνωστικές κοινότητες και με τον τρόπο αυτό να βοηθήσει τους μαθητές/ριες να καταλάβουν την έννοια και τη σημασία των κοινοτήτων μάθησης (Gilbert, 2000). Από τη στιγμή που οι μαθητές/ριες εξοικειωθούν με τον τρόπο λειτουργίας των αναγνωστικών κοινοτήτων, ο/η δάσκαλος/α μπορεί να παρουσιάζει μόνο μία μικρή εισαγωγή για καθένα από τα κείμενα που έχουν επιλεγεί (Farinacci, 1998; Peralta-Nash & Dutch, 2000; Burns, 1998).

γ. Αριθμός μαθητών/ριών σε κάθε ομάδα

Σε κάθε αναγνωστική κοινότητα, οι μαθητές/ριες χρειάζονται χρόνο και ευκαιρίες για να εκφράσουν τις ιδέες τους και να συζητήσουν με τα άλλα μέλη της ομάδας. Οι Brabham & Villaume (2000), όπως επίσης ο Farinacci (1998) και ο Burns (1998) προτείνουν ότι τέσσερις ως οκτώ συμμετέχοντες είναι το ιδανικό για μια αναγνωστική κοινότητα. Επειδή κάθε κοινότητα σχηματίζεται σύμφωνα με τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/ριών ή τα βιβλία που επιλέγουν, κάθε ομάδα

θα περιλαμβάνει μαθητές/ριες ποικίλων αναγνωστικών επιπέδων και ικανοτήτων, μία κατάσταση που φαίνεται να ευνοεί ιδιαίτερα τη μάθηση (Brabham & Villaume, 2000; Burns, 1998). Μόλις λοιπόν σχηματιστούν οι ομάδες, οι μαθητές/ριες θα αρχίσουν να διαβάζουν τα κείμενα που έχουν επιλέξει και να προετοιμάζονται για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει.

δ. Προετοιμασία για συζήτηση

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις για να προκληθεί η προσωπική ανταπόκριση των μαθητών/ριών στο λογοτεχνικό έργο προκειμένου να προετοιμαστούν για τη συζήτηση στην ομάδα. Το κράτημα σημειώσεων, η ανάληψη διάφορων ρόλων και η συμπλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων είναι μερικές από αυτές. Ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι οι μαθητές/ριες προετοιμάζονται καλύτερα για τη συζήτηση στις αναγνωστικές κοινότητες κρατώντας σημειώσεις για τμήματα του κειμένου που θέλουν να μοιραστούν με τους συμμαθητές/ριες τους. (Peterson & Eeds, 1990; Simpson, 1994-95).

Μια άλλη προσέγγιση είναι το κράτημα ενός αναγνωστικού ημερολογίου που επιτρέπει στους/ις μαθητές/ριες να επικεντρωθούν στην έκφραση των προσωπικών τους αντιλήψεων και ερμηνειών για τη λογοτεχνία (Hancock, 1993). Στις λογοτεχνικές ανταποκρίσεις τους, οι μαθητές/ριες μπορούν να εκφράσουν το θαυμασμό ή την απορία τους, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να κάνουν συνδέσεις, να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν προβλέψεις, να αλληλεπιδράσουν και να αξιολογήσουν χαρακτήρες, να ασκήσουν κριτική ή να συγχαρούν το συγγραφέα και να ερμηνεύσουν τα γεγονότα της ιστορίας (Hancock, 1993; Handloff & Golden, 1995; Wilson, 1989).

Ο Daniels (1994) υποστηρίζει ότι προκειμένου οι μαθητές/ριες να μάθουν να ανταποκρίνονται ουσιαστικά και όχι επιφανειακά στα λογοτεχνικά έργα, θα πρέπει πρώτα να διδαχθούν τους δυνατούς τρόπους για να το κάνουν αυτό. Προτείνει λοιπόν, οι μαθητές/ριες να αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους για να προετοιμαστούν για τη συζήτηση. Τους ρόλους, είτε τους αναθέτει ο/η δάσκαλος/α, είτε τους επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές/ριες. Οι πιο συνηθισμένοι ρόλοι είναι αυτοί του ερωτώντα (θέτει ερωτήσεις προς συζήτηση), του εικονογράφου (σχεδιάζει / οπτικοποιεί ενδιαφέροντα τμήματα του κειμένου), του λογοτέχνη-ειδικού (ανακαλύπτει ενδιαφέροντα τμήματα του κειμένου για φωναχτή ανάγνωση) και του συνδέσμου (κάνει συνδέσεις με άλλα κείμενα και με τη καθημερινή ζωή) (Daniels,

2002). Σε κάθε μαθητή/ρια δίνεται ένα φύλλο εργασίας ανάλογα με το ρόλο του/της. Οι μαθητές/ριες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας πριν τη συζήτηση και την ανταλλαγή ιδεών με τα άλλα μέλη της κοινότητας. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι ρόλοι και τα φύλλα εργασίας είναι απλά ένα μέσο για την προπαρασκευή και προετοιμασία των μαθητών/ριών για τη συζήτηση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέχρι οι μαθητές/ριες να εξοικειωθούν με τις διάφορες προσεγγίσεις και πρακτικές συζήτησης.

Γενικότερα, η γραπτή ανταπόκριση στα κείμενα βοηθάει τους/ις μαθητές/ριες να αναστοχαστούν πάνω στις αρχικές αντιδράσεις τους και να σκεφθούν βαθύτερα αυτά που διαβάζουν. Γνωρίζουμε επίσης, ότι, όταν οι μαθητές/ριες κρατούν γραπτές σημειώσεις για αυτά που διαβάζουν, θυμούνται περισσότερα και μπορούν να τα αναλύσουν και συνθέσουν και όχι απλά να τα ανακαλέσουν. Το κράτημα ενός ημερολογίου πριν τις συναντήσεις με τα άλλα μέλη της ομάδας βοηθάει την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή της συζήτησης. Το γράψιμο πριν τη συνάντηση είναι σίγουρα λιγότερο αγχωτικό από την προφορική έκφραση των σκέψεων, καθώς προσφέρει στους/ις μαθητές/ριες χώρο και χρόνο να σκεφθούν. Κατά το γράψιμο, οι μαθητές/ριες μπορούν να σταματήσουν, να συγκεντρώσουν τις σκέψεις τους, να αναθεωρήσουν τις ανταποκρίσεις τους και να δοκιμάσουν καινούριες ιδέες μέσα στο ασφαλές και εμπιστευτικό περιβάλλον του χαρτιού, χωρίς καμιά βιασύνη και πίεση. Επίσης, όπως προαναφέραμε, οι σημειώσεις αποτελούν ένα σημείο εκκίνησης για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει, καθώς οι μαθητές/ριες έχουν ήδη σκεφθεί τις ανταποκρίσεις τους στο βιβλίο και έχουν κάτι να συνεισφέρουν στη συζήτηση.

ε. Ανταλλαγή ιδεών και συζήτηση

Όταν όλα τα μέλη μιας κοινότητας τελειώσουν την ανάγνωση και την προετοιμασία των ρόλων τους, συγκεντρώνονται και συζητούν. Οι μαθητές/ριες φέρνουν τις σημειώσεις τους ή τα φύλλα εργασίας, τα οποία χρησιμοποιούν ως οδηγούς για τη συζήτηση, αν και ορισμένοι υποστηρίζουν ότι τα θέματα της συζήτησης δεν πρέπει να περιορίζονται από αυτά (Gilbert, 2000; Peralta-Nash & Dutch, 2000; Burns, 1998). Αν οι μαθητές/ριες δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε αναγνωστικές κοινότητες, ο/η δάσκαλος/α χρειάζεται να τους υποδείξει και να τους εκπαιδεύσει στις κατάλληλες πρακτικές συζήτησης. Μόλις οι μαθητές/ριες κατανοήσουν τη διαδικασία και τις δεξιότητες της συζήτησης, αναλαμβάνουν την

κύρια ευθύνη για τη διεξαγωγή της, ενώ ο/η δάσκαλος/α γίνεται από πρωταγωνιστής, διευκολυντής και μεσολαβητής της διαδικασίας.

Η συζήτηση αποτελεί βασικότατο στοιχείο των αναγνωστικών κοινοτήτων. Χωρίς αυτήν, ο αναγνώστης περιορίζεται στη δική του μόνο άποψη και δεν αλληλεπιδρά με τους συναναγνώστες, με συνέπεια να μη διευρύνει την αντίληψη του για το κείμενο, τους συγγραφείς και τις ιδέες του. Σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των μαθητών/ριών σε συζητήσεις για τα βιβλία βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης κειμένων, προάγει τη σκέψη ανώτερου επιπέδου και αυξάνει το κίνητρο και το ενδιαφέρον για ανάγνωση. (Almasi, 1995; Almasi, McKeown, & Beck, 1996; Gambrell, 1996). Η μάθηση διευκολύνεται όταν οι μαθητές/ριες έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις ιδέες τους και να σχολιάσουν τις ιδέες των άλλων (Mercer, 1993). Οι Kucan και Beck (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συζητήσεις σε μικρές ομάδες ενισχύουν τη διανοητική αλληλεπίδραση με το κείμενο. Σημειώνουν επίσης, ότι, προκειμένου οι μαθητές/ριες να μάθουν να χρησιμοποιούν δεξιότητες ανώτερου επιπέδου, πρέπει να συμμετέχουν σε συζητήσεις με τους άλλους..

στ. Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Daniels (2002) η αξιολόγηση είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείο των αναγνωστικών κοινοτήτων. Ωστόσο, οι υπερβολικά άμεσες αξιολογήσεις μπορούν να υπονομεύσουν τον αυθορμητισμό και την εμπιστοσύνη που απαιτούνται για τη διεξαγωγή εποικοδομητικών συζητήσεων στις μικρές ομάδες. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για το δάσκαλο και ένα ουσιαστικό στοιχείο της μάθησης. Οι μαθητές/ριες συμμετέχουν σε μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης όπως, η αξιολόγηση των συμμαθητών/ριών, ο αναστοχασμός, και η αυτοαξιολόγηση που τους βοηθούν να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και σκέψη ανώτερου επιπέδου. Επίσης, η αξιολόγηση με τη μορφή γραπτών ανταποκρίσεων στη λογοτεχνία δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να καλλιεργήσουν τις συνθετικές τους ικανότητες και να διευρύνουν την αντίληψη τους (Cantrell, 2002).

Θεωρητικό υπόβαθρο - συνεισφορά των αναγνωστικών κοινοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία

Αν και ο όρος «αναγνωστικές κοινότητες» είναι σχετικά νέος στην εκπαίδευση, η έρευνα και οι θεωρητικές αρχές που στηρίζουν αυτές τις μαθητοκεντρικές ομάδες

ανάγνωσης ανάγονται χρονικά σε κάποιους από τους μεγαλύτερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Ο John Dewey (1916), ο πιο ένθερμος ίσως υποστηρικτής του «μαθαίνω κάνοντας» (learning by doing), πίστευε ότι οι μαθητές/ριες χρειάζεται να έχουν περισσότερες επιλογές στην εκπαίδευσή τους, προκειμένου να αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη για τη μάθησή τους. Υποστήριζε ότι ο δάσκαλος πρέπει να έχει το ρόλο του οδηγού και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας. Μισό αιώνα αργότερα, ο Carl Rogers (1969) διατύπωσε τη θέση του για έλεγχο των εκπαιδευτικών ευκαιριών από τους/ις μαθητές/ριες μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής τους στις μαθησιακές επιλογές.

Αν και η θεωρία περί «νοηματικής σκαλωσιάς» (scaffolding theory) του Jerome Bruner (1961) εστίαζε στους φυσικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν, αρκετές από τις ιδέες του, όπως το προβλέπειν (predictability), η παιγνιώδης διάθεση, η αντιστροφή ρόλων και η μοντελοποίηση είναι επίσης σημαντικά στοιχεία των αναγνωστικών κοινοτήτων (Daniels, 1994).

Πιο πρόσφατα, η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader response theory) της Louise Rosenblatt (1938/1995, 1978) επέδρασε καθοριστικά στην ανάπτυξη των αναγνωστικών κοινοτήτων. Η Rosenblatt διατύπωσε τη θεωρία ότι η ανάγνωση είναι μια συναλλακτική διαδικασία μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, ο οποίος φέρνει στο κείμενο το απόθεμα των προηγούμενων εμπειριών του. Λόγω των ποικίλων εμπειριών του κάθε αναγνώστη, δεν υπάρχει περίπτωση δύο αναγνώστες να οικοδομήσουν ταυτόσημα νοήματα, διαβάζοντας το ίδιο κείμενο. Οι αναγνώστες οικοδομούν ενεργά έννοιες και νοήματα αλληλεπιδρώντας με το κείμενο και αναλογιζόμενοι τις ανταποκρίσεις τους. Στη συναλλακτική αυτή σχέση, η Rosenblatt προσδιόρισε μια σειρά ανταποκρίσεων που ανήκουν σ' ένα συνεχές μεταξύ μιας αισθητικής στάσης – όπου η προσοχή του αναγνώστη είναι επικεντρωμένη στα αισθήματα, τις συνδέσεις και τις συμπεριφορές που βιώνει σε σχέση με ένα συγκεκριμένο κείμενο – και μιας πληροφοριακής, κατά την οποία ο αναγνώστης είναι πιο κοντά στο κείμενο και ενδιαφέρεται κυρίως για το τι θα πάρει ως πληροφορία από αυτό. Όταν η ανάγνωση ενός κειμένου είναι μια μεστή νοήματος πράξη, τότε θα εμφανιστούν με φυσικό τρόπο και οι δύο στάσεις που περιγράφει η Rosenblatt. Στις αναγνωστικές κοινότητες, καλλιεργούνται συνεχώς και οι δύο αυτές στάσεις.

Η Rosenblatt υποστήριξε ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένας μοναδικός και απόλυτα σωστός τρόπος ανταπόκρισης στη λογοτεχνία· το νόημα δε βρίσκεται μόνο στο κείμενο περιμένοντας τον αναγνώστη να το ανακαλύψει, ούτε μόνο στις εμπειρίες

που αυτός φέρνει στην ανάγνωση. Οι αναγνώστες πρέπει να ενθαρρύνονται να βιώνουν τις εμπειρίες και να οικοδομούν τα δικά τους μοναδικά νοήματα καθώς διαβάζουν.

Οι περισσότεροι αναγνώστες ωστόσο, τείνουν να βλέπουν τη λογοτεχνία ως μια εμπειρία, εξερευνώντας τις προοπτικές που αυτή προσφέρει και εστιάζοντας στις σχέσεις μεταξύ ανθρωπίνων συνθηκών, συναισθημάτων και γεγονότων (Langer, 1990b; Rosenblatt, 1938, 1995). Επομένως, είναι πολύ σημαντικό όλοι οι μαθητές/ριες να έχουν ευκαιρίες να ανταποκρίνονται αισθητικά στη λογοτεχνία προκειμένου να ενισχυθεί η εκτίμηση τους και η δια βίου επιθυμία τους για την ανάγνωση (Rosenblatt, 1982; Walmsley & Walp, 1990).

Οι αναγνωστικές κοινότητες βασίζονται επίσης στην αντίληψη ότι η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής αναπτύσσεται καλύτερα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του διαλόγου με τους άλλους (Vygotsky, 1986). Ο Vygotsky αναφέρει ότι κάθε λειτουργία της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές, σε δυο επίπεδα: πρώτα στο κοινωνικό και έπειτα στο ψυχολογικό επίπεδο. Πρώτα μεταξύ των ανθρώπων, ως μια διαπροσωπική διαδικασία και μετά μέσα στο ίδιο το παιδί, ως μια ενδοπροσωπική διαδικασία. Στις αναγνωστικές κοινότητες, η διαπροσωπική, διαλογική μορφή της συζήτησης εσωτερικεύεται και γίνεται μέρος της προσωπικής, ανεξάρτητης σκέψης των παιδιών καθώς διαβάζουν μόνα τους ή με τους συνομηλίκους τους. Επιπροσθέτως, πολλοί ερευνητές που μελέτησαν τους/ις μαθητές/ριες καθώς αυτοί/ές μοιράζονταν τις προσωπικές ερμηνείες τους για τη λογοτεχνία, βρήκαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω του διαλόγου είναι η καλύτερη μέθοδος για να αναπτύξουν οι μαθητές/ριες την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής (Peterson & Eeds, 1990; Vygotsky, 1986).

Ο Short (1995, 1997) αναφέρει ότι κύριος στόχος των αναγνωστικών κοινοτήτων είναι να δώσουν τη δυνατότητα στους/ις μαθητές/ριες να ακούσουν προσεκτικά και να σκεφθούν σε βάθος μαζί με τα άλλα μέλη της ομάδας ώστε να οικοδομήσουν νοήματα που ξεπερνούν αυτά των μελών ατομικά. Οι Peterson and Eeds (1990) ονόμασαν αυτό το διάλογο που εμπεριέχει διερεύνηση και κριτική "grand conversations" και υποστήριξαν ότι τα πραγματικά σπουδαία βιβλία έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν τέτοιες συζητήσεις.

Στα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, δάσκαλοι και μαθητές/ριες δουλεύουν μαζί, διαβάζουν, γράφουν και συζητούν για τα βιβλία. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο/στη δάσκαλο/α να χρησιμοποιήσει νοηματικές σκαλωσιές για να φέρει τους/ις

μαθητές/ριες πιο κοντά στη λογοτεχνία και να τους/τις βοηθήσει να εμπλακούν ενεργά στην οικοδόμηση των νοημάτων (Tharp & Gallimore, 1988; Wood, Bruner & Ross, 1976). Ο Vygotsky (1978) στη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» υποστήριξε ότι η αποτελεσματική μάθηση πραγματώνεται όταν οι μαθητές/ριες αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη μάθηση μέσω της συνεργασίας με πιο ικανούς συνομηλίκους και ενήλικες. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, στις αναγνωστικές κοινότητες οι μαθητές/ριες έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των κειμένων και της προσωπικής τους εμπειρίας, να ακούσουν διάφορες ερμηνείες και εκδοχές, να παρακολουθήσουν και να κατευθύνουν την πορεία της μάθησης τους μέσω της συζήτησης και της ανταλλαγής ιδεών με τους άλλους, και ως εκ τούτου να διευρύνουν την αντίληψη τους και να μεγιστοποιήσουν την απόλαυση της ανάγνωσης των κειμένων.

Οι αναγνωστικές κοινότητες είναι μια μορφή συνεργατικής μάθησης και ένα μεγάλο σώμα ερευνών δείχνει ότι η εφαρμογή τεχνικών συνεργατικής μάθησης μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για όλους τους/ις μαθητές/ριες. (Gay, 2000; Kagan, 1986; Coelho, 1991; Johnson & Johnson, 1994). Τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης είναι γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά. Υποστηρίζεται ότι μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους σε δραστηριότητες που έχουν νόημα, οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν δεξιότητες σκέψης ανώτερου επιπέδου, μαθαίνουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (Johnson & Johnson, 1994). Σύμφωνα με τους Johnson and Johnson (1994), υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι η συνεργατική μάθηση προάγει τις σχέσεις μέσα στην τάξη ανεξάρτητα από εθνική, γλωσσική, κοινωνική τάξη, φύλο, ικανότητα ή κάθε άλλου είδους διαφορά (σ. 72).

Οι αναγνωστικές κοινότητες καθιστούν το κλίμα της τάξης συνεργατικό, υπεύθυνο και ευχάριστο επειδή οι μαθητές/ριες αναλαμβάνουν την ευθύνη της συνεργασίας με τους άλλους για τη λήψη αποφάσεων σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους (Burns, 1998). Επιπλέον, καθώς οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να συνεργάζονται, να είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση τους και να σέβονται όλες τις απόψεις, γίνονται καλύτεροι ακροατές και πιο ειλικρινείς με τους συμμαθητές/ριες τους. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις απόψεις, η τάξη μετατρέπεται σ' ένα περιβάλλον που συμβάλλει στη δημοκρατία και το σεβασμό της διαφορετικότητας.

Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι αν θέλουμε οι μαθητές/ριες να γίνουν καλοί και ικανοί αναγνώστες, πρέπει να μπορούν να διαβάσουν κριτικά, να

αξιολογούν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες και τα κείμενα που διαβάζουν και να σκέφτονται μεταγνωστικά για τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η δυνατότητα για διάλογο και συζήτηση προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα όλων των προγραμμάτων ανάγνωσης όλων των τάξεων. Η συνεισφορά των προσωπικών ανταποκρίσεων των μελών και η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών επιτρέπει την από κοινού οικοδόμηση νοήματος και δίνει την ευκαιρία για διαφορετικές ερμηνείες, διότι, καθώς αναφέρει ο Willinsky η οικοδόμηση νοήματος θεωρείται πλέον ως μια κοινωνική διαδικασία και όχι ως μια μοναχική κατάκτηση του ατόμου (1990: 206). Οι αναγνωστικές ομάδες λοιπόν, αποτελούν ένα μέσο για τη δημιουργία μιας κοινότητας αναγνωστών, όπου και οι αναγνώστες και η ανάγνωση μπορούν να προαχθούν και όπου ο/η δάσκαλος/α και οι μαθητές/ριες μπορούν να μάθουν και να στηρίζουν ο ένας τον άλλο, αναγνωρίζοντας την ανάγνωση ως μια ενεργή, δημιουργική διαδικασία.

Έρευνα για τις αναγνωστικές κοινότητες

Ο Knapp (1995) βρήκε ότι η επίδοση πολύ φτωχών αναγνωστών βελτιώθηκε όταν είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν όσα είχαν διαβάσει. Οι Fall, Webb και Chudowsky (2000) αναφέρουν ότι η κατανόηση σύντομων κειμένων βελτιώθηκε θεαματικά όταν οι μαθητές/ριες είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν τα κείμενα με συμμαθητές/ριες τους. Οι Guthrie and Alvermann (1999) περιγράφουν αποτελεσματικές τάξεις στις οποίες οι μαθητές/ριες που εμπλέκονται σε συζητήσεις για αυτά που έχουν διαβάσει, έχουν μεγαλύτερο κίνητρο και ενδιαφέρον να διαβάσουν. Ωστόσο, η Spiegel (1998) υποστηρίζει ότι το να υπάρχει ενδιαφέρον και κίνητρο για διάβασμα δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι μαθητές/ριες γίνονται πιο ικανοί στο να ανταποκρίνονται στη λογοτεχνία ή καλύτεροι αναγνώστες. Ισχυρίζεται ότι οι μαθητές/ριες που εμπλέκονται σε προσεγγίσεις αναγνωστικής ανταπόκρισης γίνονται καλύτεροι αναγνώστες και έχουν καλύτερες ανταποκρίσεις. Η επισκόπηση των ερευνών της τελευταίας δεκαετίας που έχει κάνει, δείχνει ότι η βελτίωση της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών/ριών στη λογοτεχνία συμβαίνει σε τουλάχιστον έξι τομείς: (1) αποκτούν τον έλεγχο και την κυριότητα αυτών που διαβάζουν και των ανταποκρίσεων τους (Jacque, 1993; Crawford & Hoopingarner, 1993; Garan, 1994; Anzul, 1993; Freedman, 1993; Stewart, Paradis, Ross, & Lewis, 1996; Fuhler, 1994; Turner & Paris, 1995; Daniels, 1994; and Barnes & Todd, 1977), (2) κάνουν προσωπικές συνδέσεις με το

λογοτεχνικό έργο, τις ζωές τους και τον κόσμο (Anzul, 1993; Cox & Many, 1992; Crawford & Hoopingarner, 1993; Davala, 1987; Dix, 1993; Enciso, 1992; Galda, 1992; Gilles, 1990,1993; McMahon, 1994; Many & Wiseman, 1992; Samway et al., 1991; and Swift, 1993), (3) αρχίζουν να εκτιμούν τις πολλαπλές ερμηνείες και αποκτούν μια δεκτικότητα και προσδοκία για την αμφισημία (Dias, 1992; Yocum, 1993; Almasi, 1995; Samway et al., 1991; and Chase & Hynd (1987), (4) γίνονται πιο αναστοχαστικοί και κριτικοί αναγνώστες (Protherough, 1987; Borders & Naylor, 1993; Samway et al., 1991; Sebesta, Monson & Senn, 1995), (5) προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα σκέψης και κατανόησης της λογοτεχνίας (Almasi, 1995; Anzul, 1993; Berger, 1996; Crawford & Hoopingarner, 1993; Kletzien & Hushion, 1992; Many & Wiseman, 1992; and Raphael & McMahon, 1994), και (6) αυξάνουν το ρεπερτόριο των ανταποκρίσεων τους στη λογοτεχνία (Enciso, 1992; Gilles, 1993; Raphael & McMahon, 1994; and Samway et al., 1991).

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες αναγνωστικής ανταπόκρισης οδηγεί σε μια αλλαγή της άποψης των μαθητών/ριών για τον εαυτό τους ως επιτυχημένων αναγνωστών (Gilles, 1990; Knipping & Andre, 1988; Samway et al (1991); Stewart et al., 1996). Οι μαθητές/ριες αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοέλεγχο καθώς εμπιστεύονται σιγά - σιγά τις δικές τους κρίσεις και αποκτούν τις δικές τους απόψεις (Smith, 1992; Daniels, 1994; Kneeler, 1994; Samway et al, 1991).

Αρκετές έρευνες φανερώνουν ότι μαθητές/ριες που συμμετέχουν σε δραστηριότητες αναγνωστικής ανταπόκρισης έχουν καλύτερες επιδόσεις στα διάφορα τεστ σε σύγκριση με μαθητές/ριες πιο ελεγχόμενων, δασκαλοκεντρικών και κειμενοκεντρικών προγραμμάτων (Misbrand & Gomorra, 1991; Swift, 1993). Μία έρευνα που χρηματοδοτήθηκε από το The Chicago Annenberg Challenge με επικεφαλής τον Harvey Daniels και τους συναδέλφους του μεταξύ του 1995 και του 1998 πρότεινε υποστηρικτικά μέτρα για τη βελτίωση της διδασκαλίας σε μια ομάδα υποβαθμισμένων σχολείων του Σικάγο. Η παρέμβαση εστιάστηκε στην παροχή βοήθειας στους δασκάλους για να υλοποιήσουν αναγνωστικές κοινότητες και να τις εντάξουν στο πρόγραμμα του σχολείου τους. Η εκπαίδευση των δασκάλων περιελάμβανε θερινά μαθήματα και ετήσια υποστήριξη, από καθηγητές – συμβούλους που είχαν οι ίδιοι χρησιμοποιήσει αυτές τις στρατηγικές στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τον Daniels (2002, p.8) τα αποτελέσματα των σχολείων της έρευνας ξεπέρασαν το μέσο όρο των αποτελεσμάτων των σχολείων όλης της πόλης, πείθοντας τους δασκάλους για την αποτελεσματικότητα των αναγνωστικών κοινοτήτων.

Άλλες έρευνες συνεισφέρουν παρόμοια θετικά αποτελέσματα. Μια έρευνα που έγινε το 1998 σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού από τους Klinger, Vaughn, και Schumm φανέρωσε ότι οι μαθητές/ριες οργανωμένοι σε ισότιμες ομάδες συνομηλίκων είχαν μεγαλύτερα οφέλη από την ομάδα ελέγχου στην κατανόηση κειμένου και ίδια οφέλη στη γνώση περιεχομένου αφού είχαν διαβάσει και συζητήσει θέματα κοινωνικών σπουδών (Daniels, 2002 p. 8). Οι ερευνητές βρήκαν ότι το 65% του χρόνου συζήτησης των μαθητών/ριών στις μικρές ομάδες ήταν σχετικό με το θέμα, το 25% αφορούσε σε διαδικαστικά θέματα, το 8% ήταν ανατροφοδότηση και μόνο το 2% ήταν εκτός θέματος.

Οι Martinez-Roldan και Lopez-Robertson (2000) μελέτησαν την επίδραση των αναγνωστικών κοινοτήτων σε μία δίγλωσση τάξη δημοτικού και βρήκαν ότι οι μικροί δίγλωσσοι μαθητές/ριες είναι σε θέση να συμμετέχουν σε μεστές συζητήσεις αν τους δίνονται συχνά ευκαιρίες να «συναλλάσσονται» με βιβλία (Daniels, 2002, p.8).

Το 1999 η Dana Grisham από το Πανεπιστήμιο του San Diego, οργάνωσε την πρώτη επιτροπή στο American Educational Research Association με αποκλειστικό στόχο τη μελέτη των αναγνωστικών κοινοτήτων και τη συγκέντρωση των σχετικών ερευνών. Μεταξύ των ερευνών που συνελέγησαν από την Grisham και δείχνουν τα οφέλη από την εφαρμογή των αναγνωστικών κοινοτήτων, όπως αναφέρονται από τον Daniels (2002, p. 9), είναι για μαθητές/ριες υποβαθμισμένων περιοχών (Pardo 1992), για φυλακισμένους έφηβους (Hill & Van Horn, 1995); για μαθητές/ριες με δυσκολίες μάθησης (Hauschildt & McMahon, 1996), για όσους μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (Macgillivray, 1995), ή τα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα (Dupuy, 1997). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι αναγνωστικές κοινότητες συμβάλλουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών για την ανάγνωση (Fox and Wilkinson, 1997), στη διεύρυνση των ευκαιριών παραγωγής λόγου (Kaufmann et al., 1997), στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης (Hansen-Krening, 1997), στην προώθηση άλλων προοπτικών και απόψεων για κοινωνικά ζητήματα (Noll, 1994), στην παροχή κοινωνικών διεξόδων για τους μαθητές/ριες (Alvermann et al, 1996), και στην προώθηση της ισότητας των φύλων (Evans, Alvermann, & Anders, 1998).

Γενικά, η ανασκόπηση της σχετικής έρευνας υποστηρίζει την ευρέως αποδεκτή χρήση των αναγνωστικών κοινοτήτων ως μία μέθοδο συζήτησης και ανάγνωσης βιβλίων. Τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα συντείνουν στο ότι η προσέγγιση αυτή λαμβάνει υπόψη και σέβεται τις επιλογές των παιδιών, αναπτύσσει την αισθητική ανταπόκριση και εξασφαλίζει ότι ο περισσότερος χρόνος

αφιερώνεται στην ανάγνωση για αισθητική ευχαρίστηση και όχι σε μάθηση για την ανάγνωση.

Online αναγνωστικές κοινότητες

Με τον ερχομό της τεχνολογικής επανάστασης και της κοινωνίας της πληροφορίας, η απόκτηση καλών δεξιοτήτων γραμματισμού είναι σήμερα πιο σημαντική από ποτέ άλλοτε. Αναγνωρίζεται επίσης ευρέως ότι ο όρος γραμματισμός, όπως χρησιμοποιείται σήμερα, δεν αναφέρεται μόνο στη γραφή και την ανάγνωση. Συμπεριλαμβάνει επίσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης – τον εντοπισμό, αξιολόγηση, ανάλυση και σύνθεση της πληροφορίας (πληροφοριακός γραμματισμός), τον μαθηματικό γραμματισμό, τον τεχνολογικό γραμματισμό, τον οπτικό γραμματισμό κτλ. Όταν οι μαθητές/ριες βλέπουν τον γραμματισμό ως ένα ισχυρό εργαλείο, τότε επιζητούν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες γραμματισμού και πέρα από τα όρια της τάξης και του προγράμματος σπουδών (Raphael, Florio-Ruane, & George, p. 159).

Οι απόψεις σχετικά με το ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση διίστανται: υπάρχει η αισιόδοξη στάση για τις ευκαιρίες και δυνατότητες που ανοίγονται για μαθητές/ριες και δασκάλους μέσω των υπολογιστών και του Διαδικτύου (Glister, 1996; Tapscott, 1998) και η απαισιόδοξη για το μέλλον του γραμματισμού και της εκπαίδευσης με τον ερχομό των νέων τεχνολογιών (Birkerts, 1995; Stoll, 1995). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν σθεναρά ότι η επαφή και εξοικείωση των μαθητών/ριών με τις νέες τεχνολογίες έχει τεράστια σημασία, ακριβώς γιατί αυτές οι νέες τεχνολογίες συνιστούν μια σημαντική διάσταση του ακαδημαϊκού μέλλοντος τους. Άλλοι ερευνητές, ακολουθώντας μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, θεωρούν τις νέες τεχνολογίες ως πολιτισμικά εργαλεία (cultural tools) που βοηθούν τους/ις μαθητές/ριες να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα (Tierney & Damarin, 1998). Ο McLaren (1999) περιγράφει την ταχέως μεταβαλλόμενη κουλτούρα των νέων και την αυξανόμενη διαφοροποίηση που παρατηρείται στη ζωή των μαθητών/ριών μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό. Αποκαλεί τους/ις μαθητές/ριες "cyborgs" και αμφισβητεί τη συνάφεια και τη σημασία των τεχνολογιών που το σχολείο εξασφαλίζει για τους/ις μαθητές/ριες, που ζουν στο δικό τους κυβερνοχώρο (cyberculture) έξω από το σχολείο. Αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι κάθε μέρα στο σχολείο, οι μαθητές/ριες αποσχίζονται από αυτό το τεχνολογικό κουκούλι μέσα στο

οποίο ζουν και μεταφέρονται σ' ένα κόσμο του 19^{ου} αιώνα που χαρακτηρίζεται από το γραμμικό χρόνο και την έντυπη τεχνολογία. Και αναρωτιέται, πώς μπορούν οι δάσκαλοι να βοηθήσουν τους νέους αυτούς cyborgs να αποκτήσουν μια ικανότητα κριτικής ανάλυσης των δικών τους τεχνολογικών ταυτοτήτων; (p. 39)

Βέβαια, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και σκεπτικιστές όταν συζητάμε για τη χρήση της τεχνολογίας – παλιάς ή νέας – στην εκπαίδευση. Υπάρχει η απλοϊκή και ίσως αφελής αντίληψη ότι απλά και μόνο η χρήση της τεχνολογίας βοηθάει στη μάθηση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Ehrmann (1999), τα τεχνολογικά μέσα, όπως οι υπολογιστές (ή τα μολύβια) δεν έχουν προκαθορισμένο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα αποτελέσματα που φέρνουν εξαρτώνται από τον τρόπο που χρησιμοποιούνται. Στο συμπέρασμα αυτό, ότι δηλαδή, η τεχνολογία μπορεί να έχει θετική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/ριών μόνο όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα, έχουν καταλήξει διάφορες ερευνητικές ομάδες (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1996; President's Committee of Advisors on Science and Technology, 1997; Dede, 1998).

Ίσως το ερώτημα, αν η τεχνολογία βελτιώνει τη μάθηση θα έπρεπε να αναδιατυπωθεί με ποιον τρόπο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία ώστε να βοηθάει τη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαδικασίες της μάθησης δεν αλλάζουν, απλά επειδή ενσωματώνουμε τις νέες τεχνολογίες στην σχολική τάξη. Η τεχνολογία μας επιτρέπει την πρόσβαση σε μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών πιο γρήγορα και αποτελεσματικά. Αφιερώνουμε έτσι, λιγότερο χρόνο στην αναζήτηση της πληροφορίας και περισσότερο στην ορθή κρίση και λήψη αποφάσεων. Μπορούμε να δημιουργήσουμε προσομοιώσεις και τρισδιάστατα μοντέλα που μας βοηθούν να θυμόμαστε την πληροφορία ευκολότερα. Και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τραβήξουν την προσοχή και να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών τους αμείωτο, κάνοντας χρήση των διάφορων πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων που αυτές προσφέρουν. Ωστόσο, πρέπει να αποφεύγουμε την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών, απλά επειδή είναι νέες, γρήγορες, ή συναρπαστικές για τον χρήστη. Θα πρέπει πάντα να υπάρχει ένα παιδαγωγικό υπόβαθρο για την υιοθέτηση της μίας ή της άλλης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Ehrmann (1995) πιστεύει ότι ο πιο σωστός δρόμος για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή είναι πρώτα ο καθορισμός των στόχων και επιδιώξεων και ύστερα η υιοθέτηση και χρήση των κατάλληλων μέσων που να ανταποκρίνονται στους στόχους αυτούς. Προτείνει δε, να μελετήσουμε ποιες διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και έπειτα να

μελετήσουμε ποιες τεχνολογίες υποστηρίζουν καλύτερα αυτές τις στρατηγικές (Ehrmann 1999).

Θεωρητικοί του γραμματισμού και ερευνητές (Garner & Gillingham, 1998, Leu, 2000) όχι μόνο πιστεύουν στα παιδαγωγικά οφέλη της σύνδεσης των παιδιών με τη λογοτεχνία, αλλά είναι πεπεισμένοι ότι η χρήση της τεχνολογίας για την ενίσχυση της αναγνωστικής εμπειρίας είναι ένα ουσιαστικό και μοναδικό μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Προσπαθούν λοιπόν να μετουσιώσουν την πεποίθηση τους αυτή σε οδηγίες και πρακτικά μοντέλα. Ο McEneaney (2000) θεωρεί ότι το υπερκείμενο θα αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουμε και γράφουμε. Όπως επισημαίνει ο Reinking (1998, p. xi), "κατευθυνόμαστε προς ένα μετά-τυπογραφικό κόσμο, δηλαδή ένα κόσμο στον οποίο τα έντυπα κείμενα δε θα είναι πια κυρίαρχα". Η τεχνολογία από μόνη της αποτελεί ένα κίνητρο για τους/ις μαθητές/ριες, εξασφαλίζοντας επιλογή, έλεγχο και την αίσθηση του ανήκειν, τρία στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά και απαραίτητα ώστε οι μαθητές/ριες να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης σύμφωνα με τον Glasser (1986)..

Η παροχή ευκαιριών και περιβαλλόντων μάθησης online, όπου οι μαθητές/ριες εμπλέκονται ενεργά και έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας, ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης, όπως την αυτονομία, την επίλυση προβλημάτων και τη σκέψη ανώτερου επιπέδου. Τα κατάλληλα online περιβάλλοντα μπορούν επίσης να αξιοποιήσουν τη λειτουργικότητα της τεχνολογίας για να διευκολύνουν διαφορετικά στυλ μάθησης και να παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές/ριες μπορούν να διερευνήσουν και να πειραματιστούν πριν παρουσιάσουν τις ιδέες τους σ' ένα ευρύτερο κοινό. Επειδή είναι πάντα διαθέσιμα, οι μαθητές/ριες μπορούν να έχουν πρόσβαση οποτεδήποτε και να ακολουθούν το δικό τους ρυθμό. Ο/Η δάσκαλος/α μπορεί να οικοδομεί σταδιακά και τμηματικά το περιβάλλον μάθησης και να παρέχει στους μαθητές/ριες μία μεγάλη ποικιλία υποστηρικτικού υλικού. Οι μαθητές/ριες μπορούν να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών και καθοδηγούμενη έρευνα. Μπορούν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από το/τη δάσκαλο/α τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και να συμμετέχουν σε online ομάδες συζήτησης (discussion groups) με τους συμμαθητές/ριες τους. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα δημοσίευσης της δουλειάς τους στο Διαδίκτυο. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι για μερικούς μαθητές/ριες απλά και μόνο η χρήση της ίδιας της τεχνολογίας αποτελεί ένα κίνητρο.

Συνδυάζοντας τη μεθοδολογία των αναγνωστικών κοινοτήτων με τη λειτουργικότητα του online μαθησιακού περιβάλλοντος, ο/η δάσκαλος/α έχει στα χέρια του/της ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης. Τα τρία βασικά στοιχεία των αναγνωστικών κοινοτήτων, η ποικιλομορφία, η προσωπική επιλογή και η πρωτοβουλία (Daniels, 2002b), ενθαρρύνουν τους/ις μαθητές/ριες να αναλάβουν τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Στις αναγνωστικές κοινότητες, οι μαθητές/ριες συναντιούνται σε μικρές ομάδες για να συζητήσουν κάποιο κείμενο. Είναι υπεύθυνοι για την επιλογή του κειμένου, για τον προγραμματισμό των συναντήσεων, την καταγραφή των ιδεών και την παρουσίαση της εργασίας τους είτε σε ολόκληρη την τάξη, είτε στο/στη δάσκαλο/α. Η μεταφορά αυτού του πλαισίου online, ενισχύει την αντίληψη ότι οι μαθητές/ριες ελέγχουν το μαθησιακό περιβάλλον. Το online μέσο προσφέρει ευκαιρίες στους/ις μαθητές/ριες να επεκτείνουν τη μάθηση τους σ' ένα ασφαλές περιβάλλον, που εξασφαλίζει ένα συγκεκριμένο βαθμό ανωνυμίας, κάνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών ακόμα και από διστακτικούς μαθητές/ριες ευκολότερη. Το online περιβάλλον ενισχύει ακόμα περισσότερο ένα στοιχείο που έχει παρατηρηθεί στη σχετική έρευνα – ότι δηλαδή οι αναγνωστικές κοινότητες μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/ριών (Stringer et al, 2003) και να παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο όπου οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να πάρουν πρωτοβουλίες και να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους με τους άλλους, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα πιο οικείο μαθησιακό περιβάλλον (Peralta-Nash and Dutch, 2000). Το on-line μέσο επίσης, δίνει τη δυνατότητα και την απαιτούμενη υποστήριξη, ώστε οι μαθητές/ριες να επεκτείνουν – αν το επιθυμούν – την αναγνωστική κοινότητα και πέρα από τα όρια της τάξης, προωθώντας με τον τρόπο αυτό ένα πνεύμα φιλαναγνωσίας και διαλόγου που εκτείνεται και αγκαλιάζει όλη τη σχολική κοινότητα (Simpson, 1994).

Η έρευνα για τις αναγνωστικές κοινότητες έχει δείξει ότι είναι μία πολύ καλή μέθοδος για την εμπλοκή των μαθητών/ριών με την ανάγνωση, τη συζήτηση και την αποδόμηση των κειμένων (Daniels, 2002a). Ο συνδυασμός της μεθόδου αυτής με την τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/ριες να διερευνήσουν βαθύτερα διάφορα θέματα, να επικοινωνήσουν ευκολότερα με τα άλλα μέλη της ομάδας και τον/την δάσκαλο/α, να παρουσιάσουν και να δημοσιεύσουν τη δουλειά τους online και να έχουν πρόσβαση σε μια ευρεία γκάμα σχετικών κειμένων σε διάφορες μορφές. Η χρήση λοιπόν του online περιβάλλοντος επιτρέπει ένα μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης, ποικιλομορφίας και προσαρμοστικότητας στις μαθησιακές ανάγκες

των μαθητών/ριών. Το αλληλεπιδραστικό online περιβάλλον μπορεί να εκμεταλλευτεί τις τεχνολογίες αιχμής και να παρέχει εναλλακτικές μαθησιακές εμπειρίες και πηγές, να καλύπτει διαφορετικά στυλ μάθησης και ατομικές διαφορές των μαθητών/ριών και να δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης που να ενσωματώνει τα οφέλη του τεχνολογικού και πληροφοριακού γραμματισμού σε όλη τη σχολική ζωή (Combes and Ring, 2004).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις αναγνωστικές κοινότητες μπορεί να γίνει σε κάθε ένα ή και στα τρία ακόλουθα επίπεδα: επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/ριών, μορφή κειμένων και δραστηριότητες. Η επικοινωνία μπορεί να γίνεται με τη φυσική παρουσία των μαθητών/ριών στην τάξη ή μέσω τεχνολογικών εργαλείων και μέσων, όπως discussion forums, chats, weblogs, wikis κτλ. Τα κείμενα μπορεί να είναι έντυπα, έντυπα με ψηφιακά συμπληρώματα ή αποκλειστικά ψηφιακά, πχ ebooks. Όσο για τις δραστηριότητες, αυτές μπορούν να γίνουν με χαρτί και μολύβι ή με τη χρήση τεχνολογικών μέσων όπως μηχανές αναζήτησης, σχεδιαστικά προγράμματα, εννοιολογικοί χάρτες, ιστοσελίδες, podcasting κτλ.

Ένας αριθμός ερευνών υποδεικνύει ότι ο συνδυασμός της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας και των ευκαιριών για online συζήτηση πράγματι βελτιώνει τη μάθηση (Althaus, 1997; Ellis & Calvo, 2004; Levin, 2000; Staarman, 2003; Tu & Corry, 2003; Williams & Murphy, 2002). Η Lindsey-North (2000) σημειώνει ότι οι ηλεκτρονικές συζητήσεις έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τη συνοχή της τάξης, να παρέχουν ένα forum για διερεύνηση των θεμάτων που δεν καλύπτονται πλήρως στην τάξη, και να βοηθούν τους/ις δασκάλους/ες να αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/ριών. Ωστόσο, προσθέτει ότι η τεχνολογία χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές για απλή διδασκαλία και όχι για να βοηθήσει τους/ις μαθητές/ριες να ισχυροποιήσουν την κατανόηση τους και να οικοδομήσουν νέα γνώση (Lindsey-North).

Στην ανασκόπηση των σχετικών ερευνών για τη χρήση online μέσων και περιβαλλόντων στις αναγνωστικές κοινότητες παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι ερευνητές πειραματίζονται και χρησιμοποιούν τα online discussion boards/groups. Ένα online discussion group είναι μια ομάδα ανθρώπων που ανταλλάσσουν μηνύματα για θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μια αλυσίδα μηνυμάτων (thread) για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές των discussion boards και τα συναντάμε με διάφορα ονόματα, όπως bulletin boards, online conversations και eDiscussions, κύριο γνώρισμα όμως όλων

είναι ότι πρόκειται για ασύγχρονα περιβάλλοντα. Σε αντίθεση με τα "chat rooms", όπου η επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο, σ' ένα ασύγχρονο περιβάλλον οι αλυσίδες μηνυμάτων «συσσωρεύονται» με την πάροδο του χρόνου. Για παράδειγμα, ένας/μία μαθητής/ρια μπορεί να αποστείλει ένα μήνυμα για το κείμενο που διαβάζει τη Δευτέρα και κάποιος/α άλλος/η μαθητής/ρια να απαντήσει σε αυτό το μήνυμα την Τρίτη. Όπως σημειώνει ο Burniske (2000, p. 60) η ασύγχρονη επικοινωνία επιτρέπει στον συγγραφέα / ομιλητή να συνθέσει το λόγο του απουσία κοινού. Η σειρά αποστολής μηνυμάτων δίνει την ευκαιρία σε κάθε συμμετέχοντα να μιλήσει χωρίς διακοπές, παύσεις και άλλες ενοχλήσεις. Η ασύγχρονη επικοινωνία είναι αλληλεπιδραστική όπως η συζήτηση, αλλά και στοχαστική όπως ο γραπτός λόγος.

Τα συστήματα των ηλεκτρονικών συζητήσεων επιτρέπουν στον δάσκαλο να δημιουργήσει και να παρακολουθεί πολλές ομάδες ταυτόχρονα, αφού η online συζήτηση δεν διεξάγεται σε πραγματικό χρόνο. Οι ηλεκτρονικές συζητήσεις συνδυάζουν τα καλύτερα στοιχεία του ημερολογίου (Atwell, 1987; Daniels, 1994) με τη διαπροσωπική επικοινωνία που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και σε αντίθεση με τη γραμμική μορφή των έντυπων σημειώσεων, ο δάσκαλος μπορεί να αλληλεπιδρά με συνέπεια και σε βάθος χρόνου με τους/ις μαθητές/ριες παρέχοντας τους ένα πλαίσιο στήριξης (Eby, 1998, p. 198). Με αυτόν τον τρόπο, οι ηλεκτρονικές συζητήσεις αποτελούν μια γέφυρα μεταξύ των φύλλων ρόλων, των σημειωματάρων και των ημερολογίων και των συζητήσεων για τη λογοτεχνία. Επίσης, οι ηλεκτρονικές συζητήσεις δημιουργούν ένα πιο δίκαιο και ισόνομο περιβάλλον απ' ότι αυτό της τάξης, επειδή επιτρέπουν στους/ις μαθητές/ριες να συμμετέχουν χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική τους θέση, κάτι που χαρακτηρίζει συχνά τη συμμετοχή μελών σε συνεργατικές ομάδες, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (e.g., Evans, 1996). Οι online συζητήσεις έχουν τελικά ως αποτέλεσμα μια ισορροπία δυνάμεων και ελέγχου στην τάξη (Garner & Gillingham, 1998, p. 229).

Οι Dana L- Grisham, Thomas D. Wolsey (2006) χρησιμοποίησαν electronic threaded discussion group. Η ανάλυση των κειμένων των ηλεκτρονικών συζητήσεων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η ασύγχρονη φύση των online συζητήσεων παρακίνησε τους/ις μαθητές/ριες να σκεφθούν περισσότερο σε βάθος τις ανταποκρίσεις τους στη λογοτεχνία και στα άλλα μέλη της ομάδας απ' ότι συνήθως έκαναν με τη βοήθεια του αναγνωστικού ημερολογίου ή των συζητήσεων πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτό που έκαναν οι μαθητές/ριες στις ηλεκτρονικές συζητήσεις ήταν να διαβάζουν και να απαντούν προσεκτικά στα αναρτημένα μηνύματα των συμμαθητών/ριών τους. Με

αυτό τον τρόπο, οι καταχωρίσεις δημιουργούσαν μια πολύ περισσότερο αυθεντική συζήτηση απ' ό,τι συνέβαινε με τις συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, όπου οι μαθητές/ριες απλά διεκπεραίωναν το ρόλο τους, ο καθένας με τη σειρά του και αποτύγγαναν να αλληλεπιδράσουν με τις λεκτικές συνεισφορές των άλλων.

Η έρευνα των Shana Pate-Moulton, Carol Klages, Aimee Erickson, and Peter A. Conforti, Jr. (2004) διερεύνησε τη δυναμική μιας αναγνωστικής κοινότητας που λειτούργησε με χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τόσο από την πλευρά των κοινωνικών σχέσεων όσο και της ακαδημαϊκής ωφέλειας. Φοιτητές/ριες που παρακολουθούσαν παρόμοια μαθήματα σε δύο πανεπιστήμια του Τέξας ανέλαβαν να έχουν έναν Distance Learning Partner (DLP). Τους ζητήθηκε να επικοινωνούν με e-mail με τον/την DLP κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και να συζητούν για το μυθιστόρημα που έπρεπε να διαβάσουν στα πλαίσια της αναγνωστικής κοινότητας. Στο τέλος του εγχειρήματος, ζητήθηκε από τους/ις φοιτητές/ριες να αναλύσουν την εμπειρία τους, εξηγώντας τα πλεονεκτήματα του DLP.

Στο άρθρο των Yong Zhao, Carol Sue Englert, Jing Chen, Su Chin Jones, and Richard E. Ferdig (2000) περιγράφεται η ανάπτυξη μιας Web-based εφαρμογής για την βελτίωση της ικανότητας της ανάγνωσης και της γραφής, το Technology Enhanced Learning Environment on the Web (TELE-Web). Το TELE-Web³ αναπτύχθηκε βάσει ενός υπάρχοντος προγράμματος γραμματισμού για μαθητές/ριες της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Πολύ ικανοποιητικά κρίνονται τα αποτελέσματα των online συζητήσεων για τη λογοτεχνία και πολύ σημαντική η ευχέρεια χρόνου που έχει κάποιος για να διαβάσει, να σκεφτεί και να απαντήσει στις online συζητήσεις σύμφωνα με την έρευνα της Dena G. Beeghly (2005). Ως ένα βαθμό, φαίνεται ότι οι online συζητήσεις ενισχύουν και τη συνοχή της τάξης. Οι μαθητές/ριες σημείωσαν ότι σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στο περιβάλλον της τάξης, όπου είναι δυνατό ένας ή δύο μαθητές/ριες να μονοπωλούν τη συζήτηση, σε μια online συζήτηση, όλοι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να μοιραστούν τις ιδέες και τις σκέψεις τους.

Ο Johny Walters (2003) χρησιμοποιώντας online discussion board κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτοί που αλληλεπιδράσαν ενεργά με το βιβλίο, επιχείρησαν να οπτικοποιήσουν το περιεχόμενο του, αναζήτησαν μια προσωπική σύνδεση με τους χαρακτήρες του βιβλίου, ή ξεκίνησαν την ανάγνωση τους με μια ερώτηση – αυτοί

³ <http://tele.educ.msu.edu/>

ήταν πραγματικά οι μαθητές/ριες που ωφελήθηκαν από την εμπειρία του online εγχειρήματος. Το on-line message board παρείχε στους/ις μαθητές/ριες ένα χώρο όπου μπορούσαν να συζητούν τις ιδέες τους και να τις βλέπουν καταγεγραμμένες μετά.

Η Melanie Helt (2003) έχοντας χρησιμοποιήσει online discussion boards στο περιβάλλον του Blackboard καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα των τεστ έδειξαν δραματική βελτίωση στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών/ριών. Το αρχικό ερώτημα της Helt και των συνεργατών της ήταν αν μια online καθοδηγούμενη επικοινωνία για τη λογοτεχνία θα παρείχε κίνητρο στους/ις μαθητές/ριες να βάλουν τα δυνατά τους στη γραφή και ανάγνωση της λογοτεχνίας με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η επίδοση τους. Παρατήρησαν μια δραματική αύξηση στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/ριών και στην επιθυμία τους να συμμετέχουν στις αναγνωστικές κοινότητες. Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις τους ήταν ότι, ενώ οι μαθητές/ριες της υπό μελέτη ομάδας αποτραβιόντουσαν και ήταν διστακτικοί κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που λάμβαναν χώρα στην τάξη, ήταν ενθουσιώδεις και πρόθυμοι να συμμετέχουν στις online συζητήσεις.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο ακόμα έρευνες που δε βασίστηκαν σε online discussion boards και είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τη χρήση και ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων στο μοντέλο των αναγνωστικών κοινοτήτων. Οι James Albright, Kiran Purohit, Christopher Walsh (2002) στην έρευνα τους με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Louise Rosenblatt seeks QtAznBoi@aol.com for LTR: using chat rooms in interdisciplinary middle school classrooms», πειραματίστηκαν με τη χρήση chat rooms ενώ οι Lyn Hay και Kylie Hanson (1999) με ένα εικονικό περιβάλλον τάξης χτισμένο με τη γλώσσα προγραμματισμού MOO⁴ (multi-object-oriented).

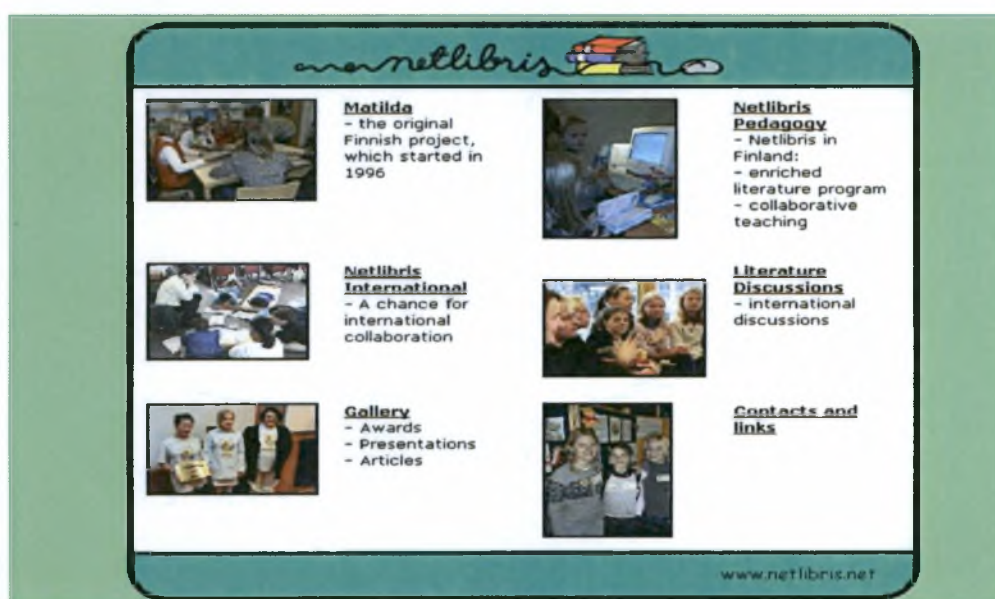
Projects

Η Matilda⁵ είναι ένα έργο που αναπτύχθηκε στη Φινλανδία και επιδιώκει να καλλιεργήσει τη φιλαναγνωσία, εμπλέκοντας τους/ις μαθητές/ριες σε εικονικές αναγνωστικές ομάδες. Ο Minttu Ollila (2000, p. 120), εμπνευστής του έργου αναφέρει χαρακτηριστικά:

⁴ Πρόκειται για εικονικά περιβάλλοντα τάξης, χτισμένα με τη γλώσσα προγραμματισμού MOO (multi-object-oriented programming language – Frohlich, Henze & Nejd, 1997). Μπορούν να δομηθούν ως περιβάλλοντα βασισμένα μόνο σε κείμενο ή ως πολυμεσικά περιβάλλοντα με συνδυασμό γραφικών, ήχου και κειμένου. Ένα MOO περιβάλλον εικονικής τάξης είναι ένα διαθέσιμο εργαλείο επικοινωνίας που μπορεί – σύγχρονα – να προσομοιάσει το πραγματικό περιβάλλον της τάξης.

⁵ Το όνομα προέρχεται από την ηρωίδα του ομώνυμου βιβλίου του Roald Dahl.

Όλοι διαβάζουν το βιβλίο του μήνα που επιλέγεται από τους/ις μαθητές/ριες. Επίσης, κάθε μαθητής/ρια διαβάζει και ένα βιβλίο της επιλογής του από την ίδια κατηγορία. Οι μαθητές/ριες κρατούν αναγνωστικό ημερολόγιο (journal) καθώς διαβάζουν τα βιβλία. Η βασική ιδέα του έργου είναι οι μαθητές/ριες να αποτυπώσουν στο ημερολόγιο τις ιδέες και τα συναισθήματα τους και κατόπιν να μοιραστούν τις εντυπώσεις τους με την υπόλοιπη ομάδα, ανταλλάσσοντας μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Μετά το τέλος κάθε βιβλίου, οι μαθητές/ριες στέλνουν την εργασία τους στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και στον δάσκαλο τους. Κάθε μαθητής/ρια λαμβάνει ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο. Επίσης, οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να σχολιάζουν τις ιδέες και τις εργασίες των άλλων, ώστε να δημιουργηθεί μια πραγματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας.



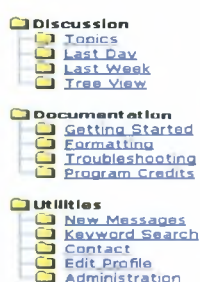
Εικόνα 1 : Η Αγγλική έκδοση του ιστοχώρου της Matilda

Τη χρονιά 1997-98, 32 μαθητές/ριες από 6 σχολεία συμμετείχαν στη Matilda. Την επόμενη χρονιά, περισσότεροι από 80 μαθητές/ριες από 11 σχολεία πήραν μέρος στο πρόγραμμα και η αυξητική τάση του αριθμού των μαθητών/ριών συνεχίστηκε και τα επόμενα χρόνια με 250 συμμετέχοντες το 1999-2000 κτλ. Η ηλικία των μαθητών/ριών είναι από 11 μέχρι 15 χρονών. Η Φινλανδία παρουσιάζει μια σχετικά χαμηλή και άνισα κατανεμημένη πυκνότητα πληθυσμού, με το βόρειο τμήμα της χώρας να είναι αρκετά αραιοκατοικημένο. Αυτή η πληθυσμιακή κατανομή, όπως είναι φυσικό, δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (κατανομή

εκπαιδευτικού υλικού, πρόσβαση των μαθητών/ριών). Το Διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα σε ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα, όπως είναι η Matilda να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια. Η Matilda προσελκύει μαθητές/ριες από όλη τη Φινλανδία, και αν και οι περισσότεροι ζουν στις νότιες περιοχές της χώρας, συμμετέχουν και σχολεία από περιοχές που βρίσκονται 170 χιλιόμετρα βόρεια του Αρκτικού Κύκλου. Μέσω του Διαδικτύου, οι μαθητές/ριες από το βορρά μπορούν να αποστείλουν τα σχόλια τους για τα βιβλία που διαβάζουν και να συμμετέχουν σε συζητήσεις, τόσο εύκολα και απλά, όσο και οι συνομήλικοί τους από τον πιο πυκνοκατοικημένο νότο. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι ειδικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι παρέχουν ανατροφοδότηση και καθοδηγούν τις συζητήσεις χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους γεωγραφικά κριτήρια.

Όπως προαναφέρθηκε, κάθε μέλος της αναγνωστικής κοινότητας, που συνήθως αποτελείται από 8 μαθητές/ριες, διαβάζει τουλάχιστον δύο βιβλία το μήνα: το βασικό βιβλίο του μήνα και ένα κατ' επιλογήν από μια σχετική λίστα. Ωστόσο, όπως τονίζει και ο Ollila, το διάβασμα φέρνει διάβασμα και οι περισσότεροι μαθητές/ριες διαβάζουν περισσότερο από το απαιτούμενο (Ollila, 2000).

Πέρα από τη συμμετοχή στις αναγνωστικές ομάδες, οι μαθητές/ριες ετοιμάζουν εργασίες σχετικές με τη λογοτεχνία και τις υποβάλλουν στον επιβλέποντα για σχολιασμό. Αρκετές φορές συμμετέχουν επίσης σε ειδικά προγράμματα, όπως η δημιουργία ενός λογοτεχνικού περιοδικού ή η οργάνωση θεματικών λογοτεχνικών εκδηλώσεων, τις οποίες κατόπιν παρουσιάζουν στους/ις μαθητές/ριες των μικρότερων τάξεων.



Εικόνα 2 : Το discussion forum του Netlibris International

Η ανάπτυξη του γραμματισμού και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας είναι τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη Matilda, αλλά παράλληλα, μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα, οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας. Με ελάχιστη εκπαίδευση, οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον ιστοχώρο του προγράμματος, να αναρτούν μηνύματα, σχόλια και βιβλιοκριτικές στον ηλεκτρονικό πίνακα ανακοινώσεων και να επικοινωνούν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επίσης, πολλοί μαθητές/ριες αποκτούν επικουρικές δεξιότητες, για παράδειγμα όσοι συμμετέχουν στη δημιουργία του λογοτεχνικού περιοδικού ή αυτοί που αναζητούν τίτλους βιβλίων σε online βάσεις δεδομένων.

Το πρόγραμμα μετεξελίχθηκε, απέκτησε διεθνή διάσταση, μετονομάστηκε σε Netlibris, και απέκτησε ένα καινούριο ιστοχώρο που φιλοξενεί τρεις διαφορετικές αναγνωστικές κοινότητες:

📖 Matilda – για μαθητές/ριες 10-12 χρονών

📖 Sinuhe – για μαθητές/ριες 13-15 χρονών

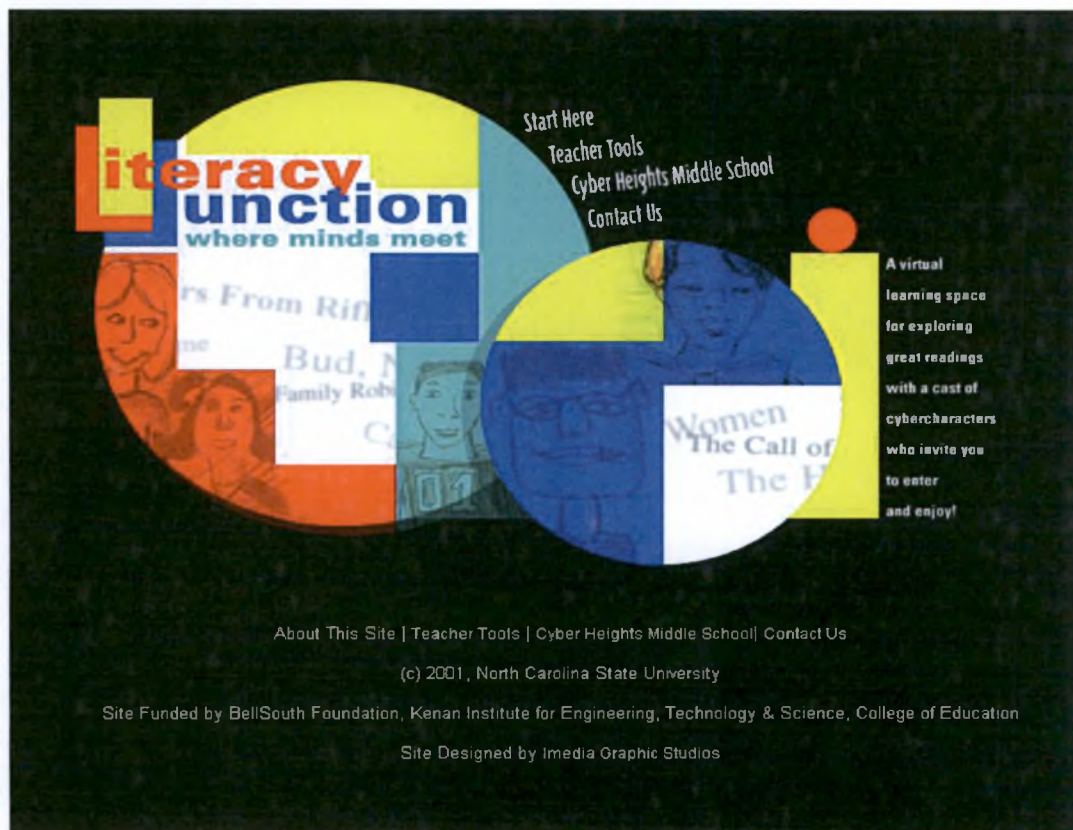
📖 Odysseia – για μαθητές/ριες 15-18 χρονών

Το Netlibris, <http://www.netlibris.net/english/intnet/index.htm> επιλέχθηκε ως ένα από τα προγράμματα – ομπρέλα του Netdays2000⁶. Οι μαθητές/ριες επιλέγουν βιβλία από τη βάση δεδομένων, τα διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα και κατόπιν συζητούν σε μια κοινή γλώσσα τις αναγνωστικές τους εμπειρίες με άλλους αναγνώστες σε εικονικές αναγνωστικές ομάδες. Μερικές φορές, συναντιούνται μεταξύ τους και με συγγραφείς είτε με φυσική παρουσία, είτε μέσω video διάσκεψης.

Το Literacy Junction είναι ένας διαδραστικός ιστοχώρος που απευθύνεται σε μαθητές/ριες γυμνασίου και στους καθηγητές τους και φέρνει σε επαφή με ένα μοναδικό τρόπο τους/ις μαθητές/ριες με τη νεανική λογοτεχνία. Ενώ η φιλοσοφία του Literacy Junction στηρίζεται στη συναλλακτική θεωρία, η εννοιολογική του βάση επεκτείνεται σ' ένα μείγμα πραγματικών και εικονικών συναλλαγών μεταξύ των αναγνωστών και των κειμένων, που διευρύνει τα τυπικά οροθέσια του γραμματισμού και της μάθησης. Το πραγματικό και το εικονικό συγκλίνουν σε μια “impact zone,”

⁶ Το Netdays είναι μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που στόχο έχει την προώθηση της χρήσης των νέων μέσων (πολυμέσα, Ίντερνετ, τηλεδιάσκεψη, οπτικοακουστικά μέσα κτλ) στους τομείς της εκπαίδευσης και του πολιτισμού, <http://www.netdayseurope.org>

ένα μοναδικό μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει στους/ις μαθητές/ριες νέες δυνατότητες συναλλαγής με το κείμενο.



Εικόνα 3 : Η αρχική σελίδα του Literacy Junction

Λαμβάνοντας υπόψη τις ορθές πρακτικές διδασκαλίας στο Διαδίκτυο (Means, 2001), το Literacy Junction παρέχει χαρακτηριστικά που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εφήβων, ενώ συνάμα ικανοποιεί την ανάγκη για ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές αναγνωστικές εμπειρίες στο γυμνάσιο.

Το Cyber Heights Middle School (CHMS), που αποτελεί το εικονικό σχολείο του Literacy Junction, κατοικείται από τρεις ομάδες κυβερνοναυτών. Πρώτα, υπάρχουν οι κυβερνοχαρακτήρες, που αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα των ιδιοσυγκρασιών των πραγματικών εφήβων και δασκάλων και ενεργούν ως πρότυπα που επιδεικνύουν διαφορετικές προσεγγίσεις στις σχετικές με τη λογοτεχνία δραστηριότητες που υπάρχουν στο Literacy Junction. Μετά τη γνωριμία με τους μόνιμους κυβερνοχαρακτήρες, οι μαθητές/ριες καλούνται να δημιουργήσουν τους δικούς τους κυβερνοχαρακτήρες για να παρακολουθήσουν το CHMS. Αυτοί οι νέοι χαρακτήρες, που δημιουργούνται από τους/ις μαθητές/ριες γίνονται αμέσως μέλη της κυβερνοκοινότητας του Literacy Junction και καλούνται να συμμετέχουν σε online

μαθησιακές ευκαιρίες μέσω της διάνοιας των μαθητών/ριών που τους δημιούργησαν. Τέλος, υπάρχουν οι φανταστικοί χαρακτήρες που περιλαμβάνουν τους πρωταγωνιστές των βιβλίων που συγκαταλέγονται στο Literacy Junction. Οι μαθητές/ριες επισκέπτονται το εικονικό σχολείο, όπου μπορούν να επιλέξουν από μια ποικιλία αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, ως συμπλήρωμα και επέκταση της συμβατικής αναγνωστικής εμπειρίας τους. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν:

Design a Project

Για καθένα από τα βιβλία που υπάρχουν στο Literacy Junction, προσφέρεται μια ποικιλία projects με χρήση τεχνολογικών μέσων. Οι τάξεις μπορούν επίσης να δημιουργήσουν δικά τους projects και να τα αναρτήσουν στο τμήμα Share Your Experiences.

Solve a Problem

Οι μαθητές/ριες καλούνται να σκεφθούν και να προτείνουν λύσεις σε διάφορα θέματα κοινωνικού προβληματισμού που περιέχονται στα ενυπάρχοντα βιβλία. Οι προτεινόμενες λύσεις αναρτώνται για ανάγνωση και σχολιασμό από τους άλλους συμμετέχοντες.

Create a Dialog

Οι μαθητές/ριες γράφουν ένα διάλογο μεταξύ χαρακτήρων της επιλογής τους, βασίζοντας τους διαλόγους τους σε κοινωνικά θέματα που περιέχονται στα βιβλία. Οι διάλογοι επίσης αναρτώνται στον ιστοχώρο.

Discuss a Book

Οι μαθητές/ριες συμμετέχουν στο online discussion forum και μοιράζονται τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με κάποιο βιβλίο που διάβασαν.

Write a Critique

Οι μαθητές/ριες καλούνται να γράψουν μια βιβλιοκριτική και να τη μοιραστούν με τους επισκέπτες του Literacy Junction.

Μεταφέροντας λοιπόν τη θεωρία της Rosenblatt στον κυβερνοχώρο του Literacy Junction, οι μαθητές/ριες καλούνται να αλληλεπιδράσουν αισθητικά όχι μόνο με τα ενυπάρχοντα λογοτεχνικά έργα σ' ένα πραγματικό, συμβατικό επίπεδο αλλά επίσης και με τους κυβερνοχαρακτήρες και το περιβάλλον του ιστοχώρου σε ένα εικονικό επίπεδο. Τέτοιες εικονικές αλληλεπιδράσεις και συναλλαγές προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση και δημιουργική σκέψη που έρχονται φυσικά και αβίαστα στα παιδιά και τους εφήβους (Spires & Estes, 2002).

Η Litcam⁷, η Google, και το Ινστιτούτο για τη δια βίου μάθηση της UNESCO (Institute for Lifelong Learning) ξεκίνησαν το “The Literacy Project”, <http://www.google.com/literacy/index.html> μια online πηγή για εκπαιδευτικούς, οργανισμούς και οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για την προαγωγή της ανάγνωσης και της εκπαίδευσης.



Εικόνα 4 : Ο δικτυακός τόπος του Literacy Project

Το Literacy Project δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να αποκτήσουν πρόσβαση και να διαμοιραστούν πηγές σχετικές με το γραμματισμό από όλο τον κόσμο – οπτικοακουστικό υλικό και βιβλία, επιστημονικά άρθρα, αναγνωστικές κοινότητες και σχετικά blogs. Οι επισκέπτες μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν την υπηρεσία Google Maps για να εντοπίσουν σχετικούς οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Ο ιστοχώρος είναι διαθέσιμος στα Αγγλικά και Γερμανικά.

Ένας οργανισμός που έχει χρησιμοποιήσει το Διαδίκτυο για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των αναγνωστών είναι το Opening the Book, <http://www.openingthebook.com>

Το Opening the Book έχει συνεισφέρει στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας από το 1990 μέσω διάφορων συμβουλευτικών, εκπαιδευτικών και προωθητικών ενεργειών. Έχει επίσης μεγάλη εμπειρία στη δημιουργία ιστοχώρων για αναγνώστες,

⁷ Η Litcam – Literacy Campaign ήταν μια πρωτοβουλία της Έκθεσης Βιβλίου της Φρανκφούρτης.

χρησιμοποιώντας κάποιες συγκεκριμένες αρχές για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας που το ίδιο έχει καθορίσει, όπως η προτεραιότητα στον αναγνώστη, η ενθάρρυνση



Εικόνα 5 : Η αρχική σελίδα του Opening the Book με τις επιλογές που προσφέρει

της διερεύνησης στις αναγνωστικές επιλογές και η διευκόλυνση των συνδέσεων μεταξύ αναγνωστών. Το Opening the Book προκρίνει ένα ορισμό της ποιότητας που στο κέντρο του βρίσκεται ο αναγνώστης, με άλλα λόγια, δεν είναι τόσο η ποιότητα του βιβλίου που έχει σημασία, όσο η ποιότητα της αναγνωστικής εμπειρίας. Σε αυτό το πνεύμα, το Opening the Book έχει δημιουργήσει πολλούς ιστοχώρους⁸ με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής εμπειρίας. Οι ιστοχώροι αυτοί βοηθούν τους αναγνώστες να επιλέξουν βιβλία και να συζητήσουν με άλλους αναγνώστες. Μερικοί επίσης απευθύνονται σε εξειδικευμένο κοινό, πχ τους εφήβους. Το Opening the Book δεν είναι μόνο μια διαδικτυακή πρόταση για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Μέσω των ιστοχώρων που έχει δημιουργήσει, στοχεύει να παρακινήσει τους επισκέπτες του να επισκεφθούν την τοπική βιβλιοθήκη τους. Οι εμπνευστές του πιστεύουν ότι συνδέοντας το online με το off-line, θα στρέψουν τους ανθρώπους προς την ανάγνωση ξανά.

⁸ www.reader2reader.net, www.whichbook.net, www.scottishreaders.net, www.4ureaders.net, www.whatareyouuptotonetight.com/welcome.asp, www.branching-out.net

Moodle: προτεινόμενο περιβάλλον για τη διαχείριση online αναγνωστικών κοινοτήτων

Το Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) είναι ένα ελεύθερο λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα (Open Source, κάτω από την GNU Public License) για τη δημιουργία και διαχείριση online κοινοτήτων μάθησης και τη διεξαγωγή ηλεκτρονικών μαθημάτων μέσω διαδικτύου, το οποίο προσφέρει ολοκληρωμένες Υπηρεσίες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης. Δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas και είναι ένα ήδη καταξιωμένο, αλλά και αναπτυσσόμενο περιβάλλον που σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει τη διαδικασία της εκπαίδευσης, είτε εξολοκλήρου διαδικτυακά, είτε συμπληρωματικά της συμβατικής διδασκαλίας. Είναι απλό, ελαφρύ, αποδοτικό και συμβατό με οποιαδήποτε δικτυακή διεπιφάνεια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rice (2006), το Moodle μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε ολοκληρωμένες, προσαρμοστικές και αποτελεσματικές online μαθησιακές εμπειρίες. Σκόπιμα χρησιμοποιεί τον όρο "online μαθησιακές εμπειρίες" αντί του όρου "online μαθήματα", διότι ο δεύτερος συχνά υποδηλώνει μια γραμμική σειρά ιστοσελίδων, ορισμένες εικόνες και κάποια κουίζ. Ίσως, επίσης, να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών/ριών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ηλεκτρονικού πίνακα ανακοινώσεων. Ωστόσο, η online μάθηση μπορεί να γίνει πολύ πιο ουσιαστική. Η φράση "online μαθησιακή εμπειρία" υποδηλώνει ένα πιο ενεργό και δημιουργικό ρόλο για τους/ις μαθητές/ριες και τους δασκάλους. Αναφέρεται σε ιστοσελίδες που μπορούν να προσπελαστούν με οποιαδήποτε σειρά, σε συζήτηση σε πραγματικό χρόνο (live chats) μεταξύ μαθητών/ριών και δασκάλων, σε forums μηνυμάτων όπου οι χρήστες μπορούν να αξιολογούν τα μηνύματα, σε online workshops που δίνουν τη δυνατότητα στους/ις μαθητές/ριες να συνεργαστούν μεταξύ τους και να αξιολογήσουν την εργασία των συμμαθητών/ριών τους, σε σφυγμομετρήσεις (polls) που επιτρέπουν στο δάσκαλο να διαπιστώσει τη γνώμη των μαθητών/ριών για την πορεία του μαθήματος, σε εικονικούς φακέλους για να αναρτούν και να μοιράζονται οι μαθητές/ριες τα αρχεία τους κτλ. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά δημιουργούν ένα ενεργό μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/ριών και μεταξύ των μαθητών/ριών και του δασκάλου.

Πιο συγκεκριμένα το Moodle:

- Υποστηρίζει τη διερευνητική προσέγγιση στη μάθηση

- Παρέχει τη δυνατότητα για εξερεύνηση, ερμηνεία και σχηματισμό ιδεών, έτσι ώστε ο/η μαθητής/ρια να οδηγηθεί μέσα από τον προβληματισμό και τον πειραματισμό στην ανακάλυψη των υποκείμενων γεγονότων και συσχετισμών.
- Ο εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/ρια γίνονται συν-ερευνητές για την απόκτηση της γνώσης, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και συνεργασίες.
- Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επεκτείνει το υλικό προσθέτοντας νέες ασκήσεις ή να δημιουργεί δικά του σενάρια, οργανώνοντας το μάθημα όπως εκείνος επιθυμεί. Επίσης, εξασφαλίζει στο/στη μαθητή/ρια μηχανισμούς παρέμβασης και σημαντικό βαθμό ελευθερίας σε διάφορα επίπεδα.
- Διαθέτει απλή και φιλική διεπιφάνεια χρήστη και δυνατότητα χρήσης του από εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες χωρίς ιδιαίτερη εξοικείωση στους Η/Υ
- Αξιοποιεί τις δυνατότητες τις οποίες δίνουν οι Η/Υ και το Διαδίκτυο στην εκπαίδευση: επικοινωνία, δημοσίευση, έκφραση.
- Ενθαρρύνει την αναζήτηση και άντληση πληροφορίας από οργανωμένα και ημι-δομημένα δεδομένα.

Οι βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης του Moodle βασίζονται σε μία συγκεκριμένη φιλοσοφία εκπαίδευσης, έναν τρόπο σκέψης, που αναφέρεται ως «social constructionist pedagogy» και αλληλοσχετίζεται με τέσσερις σύγχρονες θεωρίες μάθησης: τον εποικοδομισμό (constructivism), τον κονστρακτιονισμό (constructionism), τον κοινωνικό εποικοδομισμό (social constructivism) και την αποστασιοποιημένη και συνδεδεμένη συμπεριφορά (connected and separate behavior). Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των παραπάνω που θεμελιώνουν τις εφαρμογές των θεωριών μάθησης στο περιβάλλον του Moodle.

Εποικοδομισμός (Constructivism): Η θεωρία αυτή – που βασίζεται στη σχετική θεωρία του Bruner - υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι οικοδομούν ενεργά νέα γνώση καθώς αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Ο εποικοδομισμός αποτελεί ένα ευρύ πλαίσιο για τη διδασκαλία, που στηρίζεται στη μελέτη των γνωστικών και αναπτυξιακών σταδίων της μάθησης (Ornstein & Hunkins, 1998). Οι γνωστικές δομές (πχ τα νοητικά μοντέλα) παρέχουν στους/ις μαθητές/ριες νοήματα και οργάνωση καθώς επιλέγουν και μετασχηματίζουν την πληροφορία, σχηματίζουν υποθέσεις και λαμβάνουν αποφάσεις. Ό,τι διαβάζουν, βλέπουν, ακούνε, αισθάνονται και αγγίζουν οι μαθητές/ριες ελέγχεται έναντι των προηγούμενων γνώσεων και η μεταφορά της

γνώσης ενδυναμώνεται μέσω τέτοιων συνδέσεων, όπως επίσης μέσω της σχετικής εφαρμογής αυτής της γνώσης στην πραγματική ζωή. Το Moodle συμπλέει με αυτή την άποψη και αναγνωρίζει ότι online μάθηση δεν είναι η ανάγνωση ιστοσελίδων και η παθητική απορρόφηση πληροφορίας (Moodle Philosophy, n.d.).

Κονστρακτιονισμός (Constructionism): Ο Κονστρακτιονισμός υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν αποτελεσματικά όταν κάνουν ή κατασκευάζουν πράγματα Συνδέεται με την πειραματική μάθηση (experimental learning) και βασίζεται στο έργο του Jean Piaget (Cavanaugh et al., 2004) για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης και τις αρχές της αφομοίωσης, προσαρμογής και εξισορρόπησης (Ornstein & Hunkins, 1998). Τα στάδια του Piaget σχηματίζουν μια ιεραρχία αυξανόμενα σύνθετων νοητικών διεργασιών που περιγράφουν τη γνωστική ανάπτυξη από τη γέννηση ως την ωρίμανση, λαμβάνοντας επίσης υπόψη και την σημαντική επίδραση των εμπειριών του περιβάλλοντος. Η αφομοίωση, η προσαρμογή και η εξισορρόπηση υποδηλώνουν αντίστοιχα την ενσωμάτωση νέων εμπειριών, μεθόδους τροποποίησης των νέων εμπειριών για την κατάκτηση του νοήματος και τη μίξη των νέων εμπειριών σ' ένα λογικό σύνολο. Το Moodle διευκολύνει τέτοιου είδους εμπειρίες και προσαρμόζεται στα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης προσφέροντας ένα online περιβάλλον που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να αλληλεπιδρούν και να κατασκευάζουν πράγματα ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης τους (Moodle Philosophy, n.d.).

Κοινωνικός εποικοδομισμός (Social constructivism): Η θεωρία αυτή επεκτείνει τον κονστρακτιονισμό στις κοινωνικές ομάδες που κατασκευάζουν τεχνήματα συνεργατικά η μία για την άλλη, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα μικρό σύνολο διαμοιραζόμενων τεχνημάτων με κοινά νοήματα. Με άλλα λόγια, η μάθηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν κατασκευάζουμε κάτι για τους άλλους. Βασισμένος στην κοινωνική θεωρία της γνώσης των Berger and Luckmann's (1966) ο κοινωνικός εποικοδομισμός είναι μια κοινωνιολογική θεωρία της γνώσης που εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα και οι ομάδες συμμετέχουν στη δημιουργία της πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται. Θεωρείται ως μια συνεχής και δυναμική διαδικασία, με την έννοια ότι οι άνθρωποι συνεχώς αλληλεπιδρούν με τις ερμηνείες τους και τη γνώση τους για την πραγματικότητα. Αυτό συμβάλλει σε μια κοινωνικά κατασκευασμένη πραγματικότητα που επιδρά στο πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα πράγματα και αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Μεταφερόμενες σ' ένα online περιβάλλον μάθησης, αυτές οι ιδέες αποκαλύπτουν πώς οι δραστηριότητες και οι διαμοιραζόμενες πληροφορίες μεταξύ των χρηστών

μπορούν να βοηθήσουν στην ανάδειξη της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς – σύμφωνα με το σκοπό και τους στόχους της μάθησης – μέσα στην ομάδα, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται η σημασία της κατανόησης και των αντιλήψεων του κάθε χρήστη. Αυτή είναι μια θεμελιώδης έννοια που χαρακτηρίζει τη δημιουργία online κοινοτήτων μέσω Συστημάτων Διαχείρισης της Γνώσης, όπως είναι η περίπτωση του Moodle (Moodle Philosophy, n.d.).

Τα κίνητρα των ατόμων: Έχει παρατηρηθεί πως στη διάρκεια μίας συζήτησης διαμορφώνονται βασικά 3 διαφορετικές στάσεις: η separate (αποστασιοποιημένη) συμπεριφορά (δηλ. όταν κάποιος προσπαθεί να μένει «αντικειμενικός» και «πραγματικός» και τείνει να υπερασπίζεται τις ιδέες του χρησιμοποιώντας τη λογική για να εντοπίσει κενά στις ιδέες των συνομιλητών του), η connected (συνδεδεμένη) συμπεριφορά, (δηλ. όταν η συμπεριφορά κάποιου τείνει να είναι υποκειμενική, καθώς προσπαθεί να ακούσει και να θέσει ερωτήσεις σε μία προσπάθεια να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία του άλλου) και η constructed (δομημένη) συμπεριφορά (δηλ. όταν ένα άτομο είναι ευαισθητοποιημένο στην ύπαρξη και των 2 προηγούμενων προσεγγίσεων και είναι ικανό να επιλέξει ποια από τις δύο είναι πιο κατάλληλη για κάθε περίπτωση. Η εμφάνιση και των τριών συμπεριφορών είναι σημαντική σ' ένα online περιβάλλον μάθησης, ωστόσο, η - σε σωστό βαθμό - επίδειξη συνδεδεμένης συμπεριφοράς είναι ένα ισχυρό μέσο για να προκαλέσει τη μάθηση, να ενισχύσει τους δεσμούς των μελών της ομάδας, να προάγει τον αναστοχασμό και να ενθαρρύνει την επανεξέταση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων (Moodle Philosophy, n.d.).

Το Moodle βοηθάει τους εκπαιδευτές να λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις αρχές και μας υπενθυμίζει ότι δεν είναι σημαντικό μόνο το τι διδάσκουμε, αλλά και πώς το διδάσκουμε. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαφορά μεταξύ μιας παραδοσιακής τάξης και μιας τάξης που βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού είναι η διαφορά που υπάρχει μεταξύ της διάλεξης και της συζήτησης. Το Moodle δεν αναγκάζει τον δάσκαλο να υιοθετήσει τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού για τη δημιουργία των μαθημάτων. Ωστόσο, υποστηρίζει με τον καλύτερο τρόπο τη θεωρία αυτή, πάνω στην οποία στηρίζονται οι αρχές σχεδίασης πολλών περιβαλλόντων εικονικής μάθησης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η οποία ενδιαφέρεται πρωτίστως για το πώς κατακτιέται η γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, οι μαθητές/ριες φέρνουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους και τις μοιράζονται με την υπόλοιπη ομάδα (Kanuka and Anderson, 1998). Σύμφωνα με το Vygotsky, το

κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της γνώσης επιδρά στη σκέψη και την κατασκευή του νοήματος (Bonk and Cunningham, 1998, p. 32). Η δυνατότητα για κατασκευή και διαπραγμάτευση νοήματος με τα άλλα μέλη της κοινότητας οδηγεί τελικά στην παραγωγή νέας γνώσης.

Αν και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων στη μάθηση και διδασκαλία δεν είναι κάτι καινούριο, ωστόσο μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και να δράσει αποτρεπτικά, ειδικά όταν οι υπολογιστές και τα προγράμματα είναι πολύπλοκα και δύσκολα στη χρήση και εκμάθηση τους (Kluge, 2002). Είναι επιτακτική ανάγκη λοιπόν, τα περιβάλλοντα στα οποία εκθέτουμε τους/ις μαθητές/ριες μας να είναι εύληπτα και εύχρηστα. Το Moodle ακολουθεί πολλές από τις αρχές σχεδίασης και τις συμβάσεις για ευχρηστία που περιγράφει ο Krug (2000) στο σχετικό βιβλίο του: έχει απλή επιφάνεια διεπαφής, χρησιμοποιεί το μίνιμουμ λέξεων μαζί με απλά και εύληπτα εικονίδια και παρέχει rollovers⁹ με πρόσθετες πληροφορίες. Αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθούν τους νέους χρήστες να πραγματοποιήσουν εύκολα κάποιες βασικές ενέργειες, όπως η είσοδος τους στο περιβάλλον, η άμεση πλοήγηση σε συγκεκριμένα μαθήματα, η συμπλήρωση ασκήσεων και η υποβολή εργασιών για αξιολόγηση από τον εκπαιδευτή. Ο μαθητής/ρια σ' ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης έχει ανάγκη την ίδια επικοινωνία και αλληλεπίδραση όπως και σ' ένα συμβατικό περιβάλλον μάθησης. Η παρακολούθηση της δραστηριότητας της ομάδας και το φόρουμ συζητήσεων πρέπει να υπάρχουν σε κάθε τέτοιο περιβάλλον. Το Moodle προσφέρει όλες αυτές τις συμβάσεις με ένα οργανωμένο τρόπο, στην αρχική σελίδα κάθε μαθήματος, ώστε να είναι τα πρώτα πράγματα που αντικρίζει ο χρήστης όταν εισέρχεται στο περιβάλλον. Οι πρόσφατες αλλαγές που έχουν γίνει στο μάθημα μετά την τελευταία επίσκεψη του χρήστη φαίνονται στην αρχική σελίδα του μαθήματος, γεγονός που ενισχύει την έννοια της κοινότητας και ταυτόχρονα βοηθάει τον χρήστη να γνωρίζει κάθε φορά τι πρέπει να κάνει.

Το στήσιμο ενός μαθήματος είναι μια απλή και εύκολη υπόθεση. Το Moodle υιοθετεί μία προσέγγιση για την επεξεργασία του περιεχομένου αρκετά διαισθητική, που μειώνει τον αριθμό των βημάτων που απαιτούνται για την προσθήκη ενός εγγράφου ή τη δημιουργία μιας πηγής. Ο καθηγητής έχει στη διάθεση του διεπιφάνεια για τη σχεδίαση της δομής του διδασκόμενου μαθήματος σε μία από τις παρακάτω τρεις διαθέσιμες τυποποιημένες μορφές :

⁹ Το rollovers εμφανίζονται όταν βρεθεί ο δείκτης του ποντικιού πάνω από κάποιο γραφικό χωρίς να κάνουμε κλικ.

- Εβδομαδιαία (weekly), όπου στο κεντρικό μενού παρουσιάζονται χρονολογικά οι δραστηριότητες και γενικότερα πληροφορίες ανά εβδομάδα.
- Θεματική (by topic), όπου στο κεντρικό μενού δίνονται συνολικά τα σχετικά με το διδακτικό πρόγραμμα θέματα προς συζήτηση.
- Κοινωνική (social), που περιστρέφεται γύρω από κάποιο forum που υπάρχει στην κύρια σελίδα.

Κατά την διοργάνωση του μαθήματος, ο καθηγητής έχει στην διάθεση του πολλούς διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων, τους οποίους θα μπορούσαμε να διακρίνουμε σε τρεις κατηγορίες όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3 : Τύποι δραστηριοτήτων στο Moodle		
Στατικές	Αλληλεπιδραστικές	Κοινωνικές ¹⁰
Text page (σελίδα κειμένου)	Assignment	Chat
Webpage (ιστοσελίδα)	Choice (μια απλή ερώτηση)	Forum - discussion board
View (πλοήγηση σ' ένα από τους καταλόγους του μαθήματος)	Journal (ημερολόγιο)	Glossary
Link (υπερσύνδεση)	Lesson (μάθημα)	Wiki
Label (ετικέτα με κείμενο ή εικόνα)	Quiz	Workshop
	Survey (επισκόπηση)	

Ο καθηγητής μπορεί να τις συμπεριλάβει όλες ή μέρος αυτών κατά την σχεδίαση του προγράμματος διδασκαλίας. Πρόκειται βέβαια για τις βασικές επιλογές, καθώς υπάρχουν δεκάδες άλλα πρόσθετα (add-ons) που εμπλουτίζουν το περιβάλλον και παρέχουν ακόμη περισσότερους τύπους αλληλεπίδρασης.

Το Moodle λειτουργεί με blocks, όπως πολλά άλλα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου. Στο αριστερό τμήμα βρίσκονται κυρίως τα μενού πλοήγησης και άλλα πληροφοριακά blocks (πχ. ποιοι χρήστες είναι online, η λίστα των διαθέσιμων μαθημάτων κτλ). Στα δεξιά συνήθως υπάρχει το ημερολόγιο και οι ανακοινώσεις, ωστόσο αυτή η δομή είναι σχετική, καθώς ο εκπαιδευτής μπορεί να την αλλάξει και να την προσαρμόσει ανάλογα με τις ανάγκες του. Στο κεντρικό τμήμα του περιβάλλοντος το οποίο καταλαμβάνει και τον περισσότερο χώρο βρίσκεται το κυρίως περιεχόμενο (εικόνα 6). Το Moodle δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να κλείσει τα blocks που δεν τον ενδιαφέρουν ή δεν τον αφορούν άμεσα και να επικεντρωθεί σε αυτά που είναι χρήσιμα γι αυτόν. Αυτό που βλέπει λοιπόν ο χρήστης – μαθητής/ρια είναι απλό στη δομή του και ταυτόχρονα περιεκτικό, κατανοητό και

¹⁰ που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριών και μεταξύ των μαθητών/ριών και του δασκάλου;

λειτουργικό. Το Moodle δεν υπερφορτώνει την επιφάνεια διεπαφής, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για μεγαλύτερη εμβάθυνση στο περιεχόμενο.



Εικόνα 6 : Η αρχική σελίδα του ιστοχώρου μας στη διεύθυνση <http://ict.users.uth.gr/moodle/>

Ο εκπαιδευτής μπορεί να δει όλους τους βαθμούς για τη συμμετοχή στο Forum, τα ημερολόγια, τα κουίζ και τις εργασίες σε μια σελίδα και να τους αποθηκεύσει ως αρχείο λογιστικού φύλλου για περαιτέρω επεξεργασία. Μπορεί επίσης να καθορίσει τις δικές του βαθμολογικές κλίμακες για κάθε δραστηριότητα.. Υπάρχει εργαλείο παρακολούθησης κίνησης για κάθε διδασκόμενο με την μορφή έκδοσης report όπου συμπεριλαμβάνονται στοιχεία όπως τα logins, η τελευταία είσοδος, συχνότητα επισκέψεων, ενώ μπορεί να γίνει και παρακολούθηση σε πραγματικό χρόνο. Επίσης, είναι διαθέσιμα διαγράμματα και λεπτομέρειες για κάθε μάθημα, όπως η συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος. Τέλος, μπορούν να παρθούν εφεδρικά αντίγραφα όλων των μαθημάτων ως zip αρχεία ώστε να επαναχρησιμοποιηθούν σε άλλα Moodle περιβάλλοντα από άλλους εκπαιδευτές.

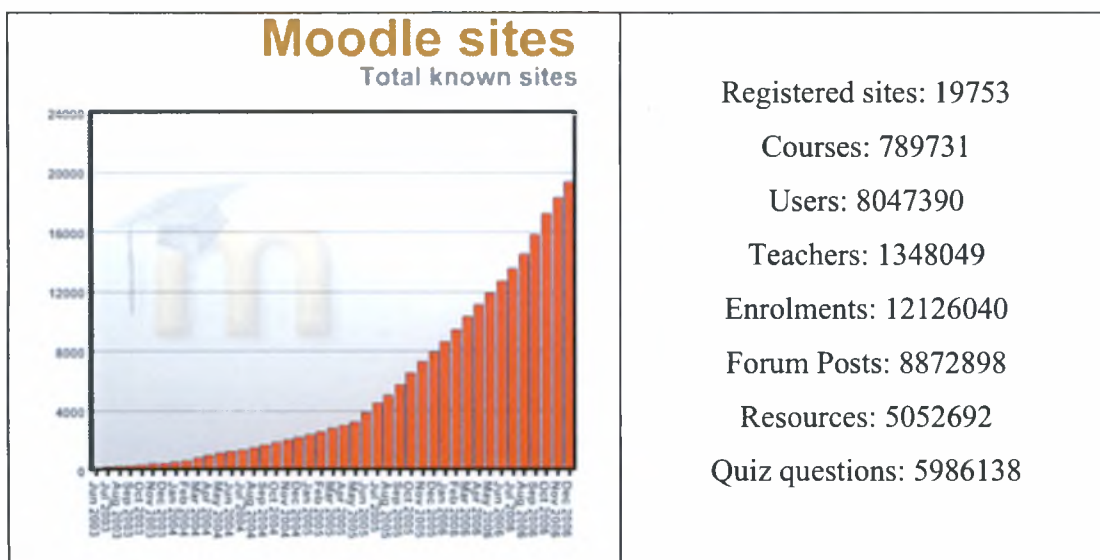
Υπάρχουν πολλές έρευνες και συγκριτικές μελέτες¹¹ που καταδεικνύουν τα πλεονεκτήματα του Moodle και το φέρνουν σε καλύτερη θέση έναντι των ανταγωνιστικών – ανοιχτού κώδικα και εμπορικών – εικονικών περιβαλλόντων μάθησης. Σύμφωνα με τη μελέτη των Graf και List (2005) το Moodle μπορεί να θεωρηθεί ως το καλύτερο περιβάλλον, όσον αφορά θέματα προσαρμογής. Παρέχει τη προσαρμοστική δυνατότητα «lesson», μέσω της οποίας οι μαθητές/ριες μπορούν να καθοδηγηθούν αυτόματα σε σελίδες ανάλογα με την απάντησή τους σε μια ερώτηση που υπάρχει σε κάθε σελίδα. Επιπλέον, η επεκτασιμότητα υποστηρίζεται από ένα καλά τεκμηριωμένο API (διασύνδεση για προγραμματισμό εφαρμογών), λεπτομερείς οδηγίες και πρότυπα για προγραμματισμό. Υπάρχουν επίσης δυνατότητες προσαρμογής και προσωποποίησης του περιβάλλοντος. Ο διαχειριστής μπορεί να επιλέξει από μια ποικιλία προτύπων σχεδίασης, ενώ οι μαθητές/ριες μπορούν να διαλέξουν τη γλώσσα του περιβάλλοντος διεπαφής από μια λίστα με περισσότερες από 40 διαθέσιμες γλώσσες στις οποίες έχει μεταφραστεί το περιβάλλον. Στοιχεία όπως, τα εργαλεία επικοινωνίας, η δημιουργία και διαχείριση μαθησιακών αντικειμένων, η παρακολούθηση των ενεργειών των χρηστών, η ευχρηστία και οι ξεκάθαρες διδακτικές αρχές κατατάσσουν το Moodle στην κορυφή της αξιολόγησης στην εν λόγω έρευνα.

Ο απλός αλλά αξιόπιστος σχεδιασμός και η αρχιτεκτονική που καθιστούν το περιβάλλον απλό, ευέλικτο και αποτελεσματικό καθώς και η πολυπληθής και πολύ ενεργή κοινότητα χρηστών, που συνεισφέρουν καινούρια modules και επεκτάσεις είναι ορισμένα από τα στοιχεία που προβάλλονται στην τεχνική αξιολόγηση επιλεγμένων εικονικών περιβαλλόντων που έγινε από την Catalyst IT Ltd και το Open Polytechnic της Νέας Ζηλανδίας (2004) με στόχο την επιλογή του καλύτερου περιβάλλοντος ανοιχτού κώδικα.

Δεν είναι καθόλου τυχαία λοιπόν, η αλματώδης διάδοση του Moodle και η ευρεία χρήση του σε όλα τα επίπεδα και τομείς της εκπαίδευσης. Το όλο πρότζεκτ – στηριζόμενο στον Ανοιχτό Κώδικα - αποτελεί ένα άριστο παράδειγμα κατανεμημένης και συλλογικής ανάπτυξης λογισμικού και φανερώνει τις δυνατότητες του εν λόγω ρεύματος. Υπάρχουν αυτή τη στιγμή περίπου 20000 καταχωρημένοι ιστότοποι σε 169 χώρες του κόσμου ((Moodle Statistics).. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα:

¹¹ Αρκεί κανείς να ρίξει μια ματιά στην ενότητα Moodle Buzz για να βρει δεκάδες έρευνες, μελέτες, δημοσιεύσεις κτλ σχετικά με το Moodle, <http://moodle.org/mod/data/view.php?id=6140>

Πίνακας 4 : Καταχωρημένοι ιστότοποι που χρησιμοποιούν το Moodle



Πλαίσιο σχεδίασης και περιγραφή του υλικού

Παρά το ότι η λογοτεχνία καλύπτει διεθνώς ολοένα και μεγαλύτερο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων της Γλώσσας στα σχολεία, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι ο τρόπος παρουσίας, διδασκαλίας και λειτουργίας της λογοτεχνίας είναι βαθιά προβληματικός τόσο στη μορφωτική, όσο και στην παιδαγωγική πλευρά του (Πασχαλίδης Γ., 2002: 319-333).

Οι Καλογήρου και Λαλαγιάννη (2005) παραθέτουν τέσσερις βασικές θεωρητικές τάσεις και κατευθύνσεις οι οποίες διαμορφώνουν μια νέα ή ανανεωμένη αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα στις σύγχρονες συνθήκες ζωής: τη στροφή προς τον αναγνώστη και την αναγνώριση του κρίσιμου ρόλου του στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας, την έννοια της αναγνωστικής κοινότητας που κυριαρχεί στη σύγχρονη προβληματική της λογοτεχνικής διδασκαλίας, την εισαγωγή του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία και τη διεπιστημονική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Πιστεύουμε ότι το μοντέλο των αναγνωστικών κοινοτήτων όπως αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως ομπρέλα για τις παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις. Ως προς τη διεπιστημονικότητα, παράδειγμα αποτελεί η αναγνωστική κοινότητα ΘΑΛΗΣ+ΑΛΛΟΙ που συνδυάζει τα μαθηματικά με τη λογοτεχνία, για την εισαγωγή του παιχνιδιού, αρκεί να θυμηθούμε ότι, σύμφωνα με τον Daniels (2002:25) ένα από τα βασικά στοιχεία των αναγνωστικών κοινοτήτων είναι ο παιγνιώδης χαρακτήρας και η αίσθηση της διασκέδασης, ενώ όσον αφορά στην αναγνώριση του ρόλου του

αναγνώστη, βάση της λειτουργίας των αναγνωστικών κοινοτήτων αποτελεί η συναλλακτική θεωρία ή θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Rosenblatt.

Στη συναλλακτική θεωρία του λογοτεχνικού έργου – μια θεωρία με σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα – η Louise Rosenblatt (1982/1993) περιγράφει την εμπειρία με τη λογοτεχνία ως μια αισθητική κατάσταση, μια αλληλεπίδραση με τη λογοτεχνία, στην οποία η εμπειρία είναι ο ενδιαφέρων παράγοντας. Παράλληλα όμως κάνει λόγο και για αποτελεσματικό διάβασμα, με κύριο στόχο την πρόσκτηση πληροφοριών. Το μεγάλο πρόβλημα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει τη σημασία και των δύο ειδών ανταπόκρισης σε αυτή, που προτείνει η Rosenblatt – την *πληροφοριακή* (efferent) και την *αισθητική* (aesthetic). Συνήθως, θεωρείται ότι πρώτα πρέπει ο/η μαθητής/ρια να εξοικειωθεί με την ανάλυση της μορφής και του περιεχομένου του κειμένου, σε επίπεδο πρακτικό, τεχνικό, εμπειρικό και ποσοτικό, και μετά να προστεθεί σε αυτό η συναισθηματική προσέγγισή του ως «επικάλυψη», σαν «τη μαρμελάδα στο ψωμί», όπως γράφει χαρακτηριστικά η Rosenblatt (1982/1993, σ. 14). Τεχνικές, όπως οι ερωτήσεις για γεγονότα και λεπτομέρειες, η τιτλοφόρηση, η γενίκευση, η παράφραση, η σύνοψη, χρησιμοποιούνται στα πλαίσια αυτής της παραδοσιακής διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αντίθετα, η διδασκαλία που δίνει έμφαση στην αισθητική ανάγνωση τονίζει ουσιαστικά την ανάγνωση με έναν εσωτερικό στόχο, την επιθυμία για μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη εμπειρία για χάρη της εμπειρίας αυτής καθαυτής. Κατά τη Rosenblatt, η αισθητική απόλαυση προκαλείται από την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που δημιουργούν οι διαφορετικές, αλλά εξίσου έντονες λειτουργίες του συναισθήματος και της σκέψης, οι οποίες δραστηριοποιούνται κατά την ανάγνωση. Το κείμενο δεν είναι παρά μελάνι στο χαρτί μέχρι την έλευση του αναγνώστη. Το «ποίημα» – ο γενικός όρος που χρησιμοποιεί η Rosenblatt για κάθε λογοτεχνικό είδος – από την άλλη πλευρά, είναι αυτό που συμβαίνει όταν το κείμενο περνά στο μυαλό του αναγνώστη και οι λέξεις αρχίζουν να λειτουργούν συμβολικά, φέρνοντας στην επιφάνεια εικόνες, συναισθήματα και ιδέες. Ο αναγνώστης ενεργοποιώντας τον προσωπικό του κόσμο, δημιουργεί μία σχέση «συναλλαγής» εμπλεκόμενος, όσο το δυνατόν πληρέστερα, με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο σε καμιά περίπτωση δεν υποβαθμίζεται. Αναγνώστης και κείμενο είναι οι ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος (Καλογήρου – Βησσαράκη, 2005). Και η ίδια η Rosenblatt μας καλεί να δούμε «...την πράξη της ανάγνωσης ως ένα γεγονός που εμπλέκει ένα συγκεκριμένο

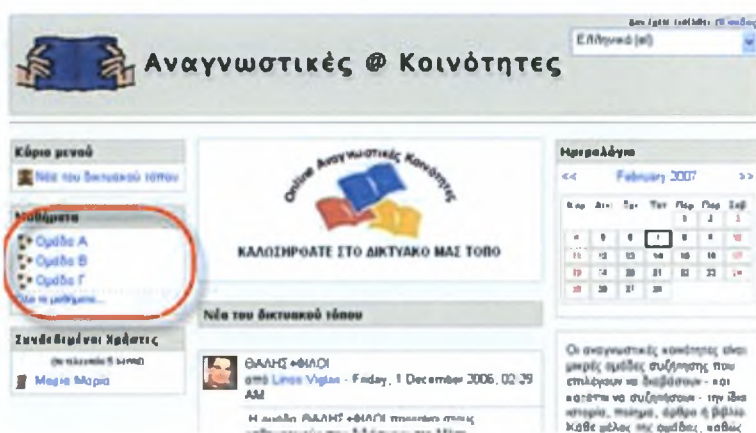
αναγνώστη και ένα συγκεκριμένο κείμενο σε μια δεδομένη στιγμή, υπό συγκεκριμένες περιστάσεις, σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και ως μέρος της συνεχιζόμενης ζωής του ατόμου και της ομάδας» (Rosenblatt, 1985). Μια τέτοια σύλληψη επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα της μοναδικότητας του αναγνώστη, θεωρώντας ότι η ανάγνωση δεν θα έπρεπε να αποτελεί υποταγή στο κείμενο ή προσπάθεια κατάπνιξης του προσωπικού και ιδιοσυγκρασιακού στοιχείου, προς όφελος μιας εξαγνισμένης ανάγνωσης, απαλλαγμένης από την υποκειμενικότητα του αναγνώστη. Η συναλλακτική θεωρία τονίζει ότι η υποκειμενικότητα του αναγνώστη πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να γίνεται σεβαστή και ότι οι αναγνώστες αρχικά κατανοούν ένα έργο μόνο με βάση την προηγούμενη εμπειρία τους. Το παρελθόν του αναγνώστη, τα συναισθήματα, οι αναμνήσεις και οι συνδέσεις που εγείρονται από την ανάγνωση είναι όχι μόνο σχετικά, αλλά αποτελούν και το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο χτίζεται η κατανόηση ενός κειμένου.

Στο πλαίσιο αυτό, η προσέγγιση της λογοτεχνίας γίνεται με στόχο την ανάδειξη της σημασίας της όχι ως γραμματειακού είδους αλλά για τα ίδια τα υποκείμενα της ανάγνωσης, για την κατανόηση του εαυτού τους, της εμπειρίας τους και του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν, στην προοπτική της κατασκευής μιας νέας υποκειμενικότητας βασισμένης στην ηθική του πλουραλισμού και του διαλόγου, στην κριτική αυτογνωσία και στη διαπολιτισμική συνείδηση (Πασχαλίδης Γ., 2002: 319-333). Με άλλα λόγια, δεν είναι τα παιδιά και οι ανάγκες τους που πρέπει να υποταχθούν στο λογοτεχνικό κανόνα, αλλά η λογοτεχνία και ο τρόπος διδασκαλίας της οφείλει να νοηματοδοτηθεί χάριν των νεαρών αναγνωστών, προκειμένου οι ίδιοι να νοηματοδοτήσουν τον εαυτό τους και μέσω αυτού και το δυσνόητο κόσμο που τους περιβάλλει (Χοντολίδου, 2004:37-65).

Για την πραγμάτωση των στόχων αυτών βασική προϋπόθεση είναι η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμικών κωδίκων για την επίτευξη της οποίας απαραίτητη είναι η απομάκρυνση από τη λογική του λογοτεχνικού κανόνα και η δυνατότητα αξιοποίησης των αναγνωστικών προτιμήσεων και ιστοριών όλων των μαθητών/ριών. Συνάμα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εγκαταλείψει το ρόλο της ερμηνευτικής αυθεντίας, που παραδοσιακά του αποδίδεται και να επαναπροσδιοριστεί ως ένας ιδανικός συνομιλητής, επιδιώκοντας να μετατρέψει την τάξη σε μια πλουραλιστική αναγνωστική κοινότητα, όπου θα ακούγονται οι φωνές των παιδιών όχι στην προοπτική της εναρμόνισης αλλά να γνωρίσει η καθεμιά την ιδιαιτερότητα της άλλης.

Επιπλέον ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι πριν από κάθε φανταστική ιστορία που θα διαβαστεί υπάρχουν από τη πλευρά των μαθητών/ριών κάποιες πραγματικές ιστορίες, οι οποίες θα επηρεάσουν τον τρόπο πρόσληψης της λογοτεχνίας και ακόμη οι ιστορίες αυτές θα πρέπει να αναγνωριστούν και να αξιοποιηθούν δημιουργικά ως βασικά στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας και της ταυτότητας των μαθητών/ριών (Πασχαλίδης Γ., 2002: 319-333).

Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό, αναπτύξαμε το υλικό μας στο περιβάλλον του Moodle, στη διεύθυνση <http://ict.users.uth.gr/moodle> . Γενικότερος στόχος μας είναι ο ιστοχώρος αυτός να αποτελέσει σημείο συνάντησης και ενημέρωσης όλων όσων ενδιαφέρονται για τις αναγνωστικές κοινότητες, με ή χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας. Για το λόγο αυτό, έχουν αναρτηθεί στον ιστοχώρο τμήματα της παρούσας εργασίας, οδηγίες, φύλλα ρόλων, βιβλιογραφία, συνδέσεις και άλλο σχετικό υλικό. Όλα αυτά είναι προσβάσιμα μέσω της κεντρικής σελίδας του ιστοχώρου, στην παραπάνω διεύθυνση. Από εκεί και πέρα, έχουμε δημιουργήσει τρεις αναγνωστικές ομάδες, όπως φαίνεται και στην παρακάτω εικόνα, και στην παρούσα φάση έχουμε αναπτύξει υλικό για την ομάδα Α.



Εικόνα 7 : Οι τρεις αναγνωστικές ομάδες που έχουμε δημιουργήσει

Επιλέγοντας λοιπόν Ομάδα Α και αφού εισάγουμε το όνομα χρήστη και τον κωδικό πρόσβασης που μας ζητά το σύστημα¹², μπαίνουμε στον εικονικό χώρο της Ομάδας Α που φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.

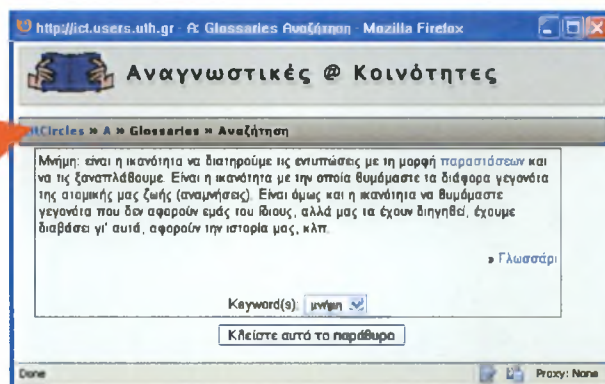
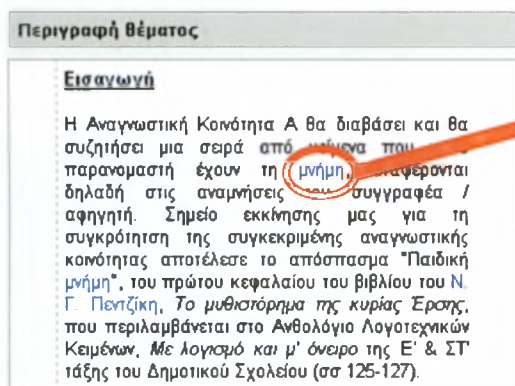
¹² Για λόγους ασφαλείας, επιλέξαμε η πρόσβαση στο περιβάλλον να είναι απολύτως ελεγχόμενη. Μόνο ο διαχειριστής του περιβάλλοντος έχει το δικαίωμα να εγγράφει νέους χρήστες.

Επιλέξαμε η Ομάδα Α να διαβάσει και να συζητήσει μια σειρά από κείμενα που κοινό παρανομαστή έχουν τη μνήμη, αναφέρονται δηλαδή στις αναμνήσεις του συγγραφέα / αφηγητή. Σημείο εκκίνησης μας για τη συγκρότηση της συγκεκριμένης αναγνωστικής κοινότητας αποτέλεσε το απόσπασμα "Παιδική μνήμη", του πρώτου κεφαλαίου του βιβλίου του Ν. Γ. Πεντζίκη, Το μυθιστόρημα της κυρίας Έρσης, που περιλαμβάνεται στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Με λογισμό και μ' όνειρο της Ε' & ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (σσ 125-127). Ο Νίκος-Γαβριήλ Πεντζίκης (Θεσσαλονίκη 1908-1993) συνέβαλε σημαντικά στη λογοτεχνική κίνηση της Θεσσαλονίκης, τόσο με τη χρησιμοποίηση των μοντερνιστικών τρόπων αφήγησης και με τη συνεργασία του σε περιοδικά της καλλιτεχνικής πρωτοπορίας (Τρίτο Μάτι, Μακεδονικές Ημέρες, Κοχλίας), όσο και με τη μετάφραση και παρουσίαση ξένων πρωτοποριακών συγγραφέων. Στα πεζογραφήματά του δεν ακολουθεί την καθιερωμένη αφηγηματική τεχνική με τις χρονικές και λογικές συνδέσεις, αλλά ακολουθεί το συνειρμό και χρησιμοποιεί τον εσωτερικό μονόλογο. Τα παραπάνω καθιστούν την ανάγνωση του εν λόγω αποσπάσματος όχι ιδιαίτερα εύκολη υπόθεση, ειδικά για τον άπειρο αναγνώστη. Προσπαθούμε λοιπόν, μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και τεχνικών, να δώσουμε ευκαιρίες σε όλους τους/ις μαθητές/ριες να ανταποκρίνονται αισθητικά στη λογοτεχνία προκειμένου να ενισχυθεί η εκτίμηση τους και η δια βίου επιθυμία τους για την ανάγνωση (Rosenblatt, 1982; Walmsley & Walp, 1990).

Όπως προαναφέραμε, οργανώσαμε το υλικό μας θεματικά σε έξι ενότητες: Εισαγωγή, Ο συγγραφέας – Το κείμενο, Ενδεικτικές δραστηριότητες Ι, Ενδεικτικές δραστηριότητες ΙΙ, Περί μνήμης και Βοηθήματα. Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε εν συντομία τις ενότητες αυτές.

Εισαγωγή

Μια πολύ σύντομη εισαγωγή στο θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η Ομάδα Α, δηλαδή τη μνήμη. Γίνεται αναφορά στο κείμενο που μας έδωσε την αφορμή για την ανάπτυξη αυτού του υλικού. Να σημειωθεί εδώ ότι σε όλες τις ενότητες υπάρχουν λέξεις – κλειδιά που αποτελούν συνδέσμους. Κάνοντας κλικ πάνω τους, ανοίγει ένα νέο παράθυρο με πληροφορίες, ορισμούς ή άλλα σχετικά στοιχεία, τα οποία έχουν εισαχθεί εκ των προτέρων στο Γλωσσάρι του περιβάλλοντος. Ένα παράδειγμα για τη λέξη «μνήμη» της πρώτης ενότητας φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.



Εικόνα 9 : Κάνοντας κλικ στη λέξη «μνήμη», ανοίγει ένα νέο παράθυρο με τον ορισμό της λέξης

Ο συγγραφέας – Το κείμενο

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται κάποια στοιχεία για το συγγραφέα και τον τρόπο γραφής του, καθώς και το απόσπασμα «Παιδική μνήμη», σε ηλεκτρονική μορφή. Υπάρχουν πάλι αρκετές λέξεις – σύνδεσμοι, όπως Σχολή της Θεσσαλονίκης, Μοντερνισμός, χρονική και αιτιακή σύνδεση, συνειρμός, εσωτερικός μονόλογος που επιτρέπουν στον αναγνώστη να έχει πρόσβαση σε περαιτέρω πληροφορίες για το συγγραφέα, την εποχή του, το κείμενο και να γνωρίσει στοιχεία της αφηγηματικής τεχνικής του.

Ενδεικτικές δραστηριότητες I

Οι δραστηριότητες της ενότητας αυτής κύριο στόχο έχουν να προκαλέσουν την ανταπόκριση των μαθητών/ριών, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, τη συζήτηση και την ελεύθερη έκφραση ιδεών, απόψεων και εμπειριών. Δημιουργήθηκαν δύο φόρουμ συζητήσεων για τον τίτλο και την οργάνωση του κειμένου, καθώς η συζήτηση αποτελεί βασικότατο στοιχείο των αναγνωστικών κοινοτήτων. Χωρίς αυτήν, ο αναγνώστης περιορίζεται στη δική του μόνο άποψη και δεν αλληλεπιδρά με τους συναναγνώστες, με συνέπεια να μη διευρύνει την αντίληψη του για το κείμενο, τους συγγραφείς και τις ιδέες του. Σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις για τα βιβλία βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης κειμένων, προάγει τη σκέψη ανώτερου επιπέδου και αυξάνει το κίνητρο και το ενδιαφέρον για ανάγνωση. (Almasi, 1995; Almasi, McKeown, & Beck, 1996; Gambrell, 1996). Επίσης, κάθε αναγνώστης έχει στη διάθεση του ένα προσωπικό λογοτεχνικό ημερολόγιο που τον βοηθά να επικεντρωθεί στην έκφραση των προσωπικών του αντιλήψεων και ερμηνειών για τη λογοτεχνία (Hancock, 1993) και να προετοιμαστεί

με αυτόν τον τρόπο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει. Γενικότερα, η γραπτή ανταπόκριση στα κείμενα βοηθάει τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις αρχικές αντιδράσεις τους και να σκεφθούν βαθύτερα αυτά που διαβάζουν.

Το γεγονός ότι το αφηγηματικό υλικό στην πεζογραφία του Πεντζίκη αποτελεί ένα πανόραμα από αναφορές στη μυθολογία, στην ιστορία, στη γεωγραφία, στη λογοτεχνία και τις άλλες τέχνες, στα ιερά κείμενα, στη βοτανική, στις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, στην αρχιτεκτονική και στο λαϊκό πολιτισμό μας έδωσε την ιδέα να αναθέσουμε στους/ις μαθητές/ριες δύο σχετικές εργασίες που πρέπει να υποβληθούν ηλεκτρονικά.

Τέλος, με την προσθήκη ενός wiki, φέρνουμε τους/ις μαθητές/ριες στη θέση του συγγραφέα, ζητώντας τους – με βάση την πρώτη πρόταση του κειμένου – να ανακαλέσουν σκέψεις, αναμνήσεις και παραστάσεις και να γράψουν το δικό τους σύντομο κείμενο.

Ενδεικτικές δραστηριότητες II

Με τις δραστηριότητες «Παίξε με τις λέξεις» και «Η σειρά των λέξεων» θέλουμε οι μαθητές/ριες να παίξουν με τις λέξεις και να οικοδομήσουν τις δικές τους εκδοχές του κειμένου, έχοντας υπόψη τους ότι δεν υπάρχει μία μοναδική ορθή και αποδεκτή εκδοχή. Επίσης, να αναρωτηθούν πώς θα φαινόταν και θα ηχούσε το κείμενο, αν, αντί των λέξεων που επέλεξε ο συγγραφέας, υπήρχαν κάποιες άλλες; Είναι σκόπιμη και συνειδητή η επιλογή και η σειρά των λέξεων από το συγγραφέα; Μπορούμε να αλλάξουμε τη σειρά των λέξεων; Καλούνται λοιπόν να φτιάξουν τη δική τους εκδοχή μιας παραγράφου και να τη συγκρίνουν με την αυθεντική παράγραφο του κειμένου. Όπως υποστήριζε η Rosenblatt, δεν μπορεί να υπάρχει ένας μοναδικός και απόλυτα σωστός τρόπος ανταπόκρισης στη λογοτεχνία· το νόημα δε βρίσκεται μόνο στο κείμενο περιμένοντας τον αναγνώστη να το ανακαλύψει, ούτε μόνο στις εμπειρίες που αυτός φέρνει στην ανάγνωση. Οι αναγνώστες πρέπει να ενθαρρύνονται να βιώνουν τις εμπειρίες και να οικοδομούν τα δικά τους μοναδικά νοήματα καθώς διαβάζουν.

Ο Πεντζίκης ήταν επίσης ποιητής και ζωγράφος. Παραθέτουμε λοιπόν ένα ηχητικό ντοκουμέντο ("Συμβάν", διαβάζει: Πεντζίκης Νίκος Γαβριήλ, Ο Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης διαβάζει Πεντζίκη, Διόνυσος 1996) και έναν πίνακα του (Ουρανούπολις, 1962) ώστε να αποτελέσουν έναυσμα για συζήτηση και να προκαλέσουν μια πολυαισθητηριακή εμπειρία στους/ις μαθητές/ριες.

Περί μνήμης

Μη θέλοντας να περιοριστούμε σ' ένα μόνο κείμενο και λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί είναι οι συγγραφείς που μέσα στα κείμενά τους περιλαμβάνουν και αποσπάσματα, στα οποία σημαντικό ρόλο παίζει η λειτουργία της μνήμης, παραθέτουμε αποσπάσματα σε ηλεκτρονική μορφή από κείμενα των: Κοσμά Πολίτη, Νίκου Καζαντζάκη, Μένη Κουμανταρέα, Μάρως Δούκα και Ηλία Βενέζη. Έτσι, οι μαθητές/ριες έχουν την ευκαιρία να πάρουν μια γεύση από το έργο μεγάλων λογοτεχνών, να δουν πώς αυτοί προσεγγίζουν το θέμα της μνήμης, να γνωρίσουν διάφορες αφηγηματικές τεχνικές κτλ.

Βοηθήματα

Η ενότητα αυτή έχει συμπληρωματικό και υποστηρικτικό ρόλο. Εδώ μπορεί απευθείας να προσπελαστεί το γλωσσάρι του περιβάλλοντος και οι μαθητές να συζητήσουν είτε ασύγχρονα (στο φόρουμ), είτε σύγχρονα (στο chat) θέματα γενικού ενδιαφέροντος, προβλήματα, απορίες κτλ. Υπάρχει επίσης ένα ερωτηματολόγιο για την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του περιεχομένου, των δραστηριοτήτων, του περιβάλλοντος και άλλων σχετικών στοιχείων.

Βιβλιογραφία

Albright James, Purohit Kiran, Walsh Christopher (2002) Louise Rosenblatt seeks QtAznBoi@aol.com for LTR: using chat rooms in interdisciplinary middle school classrooms, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 45 no8

Allington, R.L., & Johnston P. (2001). "What do we know about Effective Fourth-Grade Teachers and their Classrooms?" C. Roller (ed.), *Learning to Teach Reading: Setting the Research Agenda*. Newark, DE: International Reading Association.

Allington, R.L., & Johnston P. (2002). *Reading to Learn: Lessons from Exemplary Fourth-Grade Classrooms*. New York: Guilford.

Almasi, J.F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30,314-351.

Almasi, J.F., McKeown, M.G., & Beck, I.L (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of Literacy Research*, 28,107-146.

Althaus, S.L. (1997). Computer-mediated communication in the university classroom: An experiment with on-line discussions. *Communication Education*, 46, 158-174.

Alvermann, D., Young, J.P., Weaver, D., Hinchman, K.A., Moore, D.W., Phelps, S.F., Thrash, E.C., & Zalewski, P. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study. *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 244-267.

Anzul, M. (1993). Exploring literature with children within a transactional framework. In K. Holland, R. Hungerford & S. Ernst (Eds.). *Journeying: children responding to literature* (pp. 187-203). Portsmouth, NH: Heinemann.

Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading, with adolescents*. Boston, MA: Heinemann

Barnes, D. & Todd, F.(1977). Communication and learning in small groups. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Beeghly Dena G. (2005) It's about time: Using electronic literature discussion groups with adult learners *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49 no1 12-21 S

Berger, L. (1996). Reader response journals: You make the meaning...and how. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 380-385.

Birkerts, S. (1995). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. New York: Fawcett.

Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C. J. Bonk & K.S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*, 25 - 30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Borders, S., & Naylor, A. (1993). *Children talking about books*. Phoenix, AZ: Oryx Press.

Brabham, E.G., & Villaume, S.K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280. [EJ 617 769]

Bruner, J. (1961). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. Jarvella, & W. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.

Burniske, R. (2000). *Literacy in the cyber age: Composing ourselves online*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.

Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129. [EJ 573 341]

Cantrell, S. (2002). Promoting talk: A framework for reading discussions in teacher education courses. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 642-651.

Catalyst IT Ltd (2004): Technical Evaluation of Learning Management Systems. The Open Polytechnic of New Zealand.

Chase, N. & Hynd, C. (1987). Reader response: An alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading*. 30, 530-540.

Clay, M.M., (1982). *Observing young readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Coelho, E. (1991). *Caribbean students in Canadian schools*. Markham, Ontario: Pippin Publishing Limited.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1996) Looking at technology in context: A framework for understanding technology and education research. Pp. 807-840 in *The Handbook of Educational Psychology*, D.C. Berliner and R.C. Calfee, eds. New York: Macmillan.

Combes, B and Ring, J. (2004). "If you help us build it, we will come!" – The role of the Teacher Librarian as an on-line curriculum facilitator and innovator. Virtual paper presented at the ASLA On-line I: Constructing Communities of Learning and Literacy On-line Conference, May 2004.

Cox, C. & Many, J. (1992). Toward an understanding of the aesthetic response to literature. *Language Arts*, 69, 28-33.

Crawford, K., & Hoopingarner, T. (1993). A kaleidoscope of conversation: A case study of a first-grade literature group. In K. Pierce & C. Gilles (Eds.), *Cycles of meaning* (pp.261- 273). Portsmouth, NH: Heinemann.

Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered Classroom*. York, Maine: Stenhouse Publishers.

Daniels, H. (2002a). But does it work? Recent research on literature circles, LiteratureCircles.com. <http://www.literaturecircles.com/research.htm>

Daniels, H. (2002b). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse.

Davala, V. (1987). Respecting opinions: Learning logs in middle school English. In T. Fulwiler (Ed.), *The journal book* (pp. 179-186). Portsmouth, NH: Boynton-Cook.

Dede, C., ed. 1998 Introduction. Pp. v-x in *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Yearbook: Learning with Technology*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. NY: Free Press.

Dias, P. (1992). Literary reading and classroom constraints: Aligning practice with theory. In J. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on student response* (pp. 131-162). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

Dix, T. (1993). Cycles of professional growth: Evaluating literature discussion groups. In K. Pierce & C. Gilles (Eds.), *Cycles of meaning* (pp.179-186). Portsmouth, NH: Boynton-Cook.

Dupuy, B.C. 1997. Literature circles: an alternative framework for increasing intermediate FL students' comprehension and enjoyment of texts in the target language. *Mosaic* 5(1): 13-16

Eby, Judy W. 1998. *Reflective Planning, Teaching, and Evaluation K-12*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Ehrmann, S.C. (1995) What does research tell us about technology and higher learning? *Change*, 27(2), 20-27.

Ehrmann, S. C. (1999, March/April). Asking the hard questions about technology use and education. *Change*, 25-29.

Ellis, R.A., & Calvo, R.A. (2004). Learning through discussions in blended environments. *Educational Media International*, 41, 236-274.

Encisco, P. (1992). Creating the story world: A case study of a young reader's engagement strategies and stances. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader stance and literary understanding* (pp. 75-102). Norwood, NJ: Ablex.

Evans, K.S., Alverman, D., & Anders, P.L. (1998). Literature discussion groups: An examination of gender roles. *Reading Research and Instruction*. 37 (2), 107-122.

Evans, K.S. (1996). Creating spaces for equity? The role of positioning in peer-led literature discussions. *Language Arts*, 73, 194-202.

Fall, R., Webb, N., & Chudowsky, N. (2000). Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal*, 37(4), 911-941.

Farinacci, M. (1998). "We have so much to talk about": Implementing literature circles as an action-research project. *The Ohio Reading Teacher*, 32(2), 4-11. [EJ 600 987]

Freedman, L. (1993). Teacher talk: The role of the teacher in literature discussion groups. In K. Pierce & C. Gilles (Eds.), *Cycles of meaning* (pp. 219-235). Portsmouth, NH: Heinemann.

Fox, M., & Wilkinson, L. (1997). No longer travelers in a strange country. *Journal of Children's Literature* 23 (1): 6-15.

Frohlich, P., Henze, N. & Nejd, W. (1997). Virtual Institutes and Virtual Classrooms: How to enhance teaching and mentoring productivity. In European Conference on Virtual Enterprises and Networked Solutions, 7-10 April, Paderborn, Germany.

Fuhler, C. (1994). Response journals: just one more time with feeling. *Journal of Reading*, 37, 400-405.

Galda, L. (1992). Evaluation as a spectator: changes across time and genre. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Readers' stance and literary understanding* (pp.127-142). Norwood, NJ: Ablex.

Gambrell, L.B. (1996). What research reveals about discussion. In L.B. Gambrell & J.F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 25-38). Newark, DE: International Reading Association.

Garan, E. (1994). Who's in control? Is there enough "empowerment" to go around? *Language Arts*, 71, 192-199.

Garner, R., & Gillingham, M. (1998). The Internet in the classroom: is it the end of transmission-oriented pedagogy? In: D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, & R.D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Gilbert, L. (2000). Getting started: Using literature circles in the classroom. *Primary Voices K-6*, 9(1), 9-16. [EJ 617 693]

Gilles, C. (1990). Collaborative literacy strategies: "We don't need to have a circle to have group." In K. Short & K. Pierce (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities*. (pp.55-68). Portsmouth, NH: Heinemann.

Gilles, C. J. (1993). "We make an idea": cycles of meaning in literature discussion groups, In K.M. Pierce & C.J.Gilles (Eds.), *Cycles of meaning: Exploring the potential of talk in learning communities*.(pp. 17-34). Portsmouth, NH: Heinemann.

Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.

Glister, P. (1996). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons.

Graf, S. and List, B. (2005) An evaluation of Open-Source E-Learning Platforms Stressing Adaptation Issues, presented at The 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2005), Kaohsiung, Taiwan, July 5 - 8, 2005

Grisham, D. 1999. Literacy Partners: Supporting Literacy Innovation in a Teacher Study Group. *Journal of Reading Education* 2:1-8

Grisham D. L. Wolsey T. D. (2006) Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49(8): 648-60

Guthrie, J.T. & Alvermann, D. (1999). *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.

Hancock, M.R. (1993). Exploring and extending personal response through literature journals. *The Reading Teacher*, 46 (6), 466-474.

Handloff, E., & Golden, J.M. (1995). Writing as a way of "getting to" what you think and feel about a story. In Roser, N.L. & M.G. Martinez (Eds.), *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature* (pp. 201-207).

Hansen-Krening, N., & Mizokawa, D. T. (1997), Exploring ethnic-specific literature: A unity of parents, families, and educators. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* , 41 (3): 180-189.

Hauschildt, P.M. & McMahon S.I. (1996). Reconceptualizing resistant learners and rethinking instruction: Risking a trip to the Swamp. *Language Arts* 73(8): 576-586.

Hay, L. and Hanson, K. (1999) Rethinking literature circles: Reading and rolemaking in a virtual classroom environment. *Orana: Journal of School and Children's Librarianship*, 35(3), 17-31.

Helt, M. (2003) Writing the Book on Online Literature Circles - *Learn Lead Technol* 30 no7

Hill, Bonnie Campbell, Katherine L. Schlick Noe and Nancy J. Johnson. (1995) *Literature Circles and Response*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers

Hill, B.C. & Van Horn L. (1995). Book club goes to jail: Can book clubs replace gangs? *Journal of adolescence and adult literacy* 39(3): 180-188.

IRA and NCTE, (1996). *Standards for the English Language Arts*, Urbana, IL and Newark, DE: National Council of Teachers of English and the International Reading Association.

Jacque, D. (1993). The judge comes to kindergarten. In K. Holland, R. Hungerford, & S. Ernst (Eds.), *Journeying: children responding to literature*. (pp. 43-53), Portsmouth, NH: Heinemann.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1994). Cooperative learning in the culturally diverse classroom. In R.A. DeVillar, C.J. Faltis & J.P. Cummins (Eds.), *Cultural diversity in schools: From rhetoric to practice* (pp. 57-73) Albany, NY: State University of New York Press.

Kagan, S. (1986). Cooperative learning and sociocultural factors in schooling. In California State Department of Education, *Beyond language: social and cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.

Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. Προσπελάστηκε στις 25 Νοεμβρίου 2006, <http://cade.athabascau.ca/vol13.1/kanuka.html>.

Kaufmann, G., et al. (1997). Examining the roles of teachers and students in literature circles ,c across the classroom contexts. In K. Linzer, K.A. Hinchman, & D. J. Leu (Eds.) Literacies for the twenty-first century (pp. 373-384).

King, C. (2001). "I like group reading because we can share ideas: The role of talk within the literature circle". *Reading*, 35(1), 32-36. [EJ 634 509]

Kletzien, S., & Hushion, B. (1992). Reading workshop: Reading, writing, thinking. *Journal of Reading*, 35, 444-451.

Klinger, J., Vaughn, S. & J. Schumm (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99, (1) 3-22.

Kluge, D. (2002). Tomorrow's CALL: The future in our hands. In P. Lewis (Ed.), *The changing face of CALL: A Japanese perspective* (pp. 245-267). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Knapp, MS, (1995). *Teaching for meaning in high poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.

Knoeller, C. (1994). Negotiating interpretations of text: The role of student-led discussions in understanding literature. *Journal of Reading*, 37, 572-580.

Knipping, N. & Andre, M. (1988). First grader's response to a literature-based literacy strategy. In B. Nelms (Ed.), *Literature in the classroom: Readers, texts, and contexts* (pp. 69-79). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Krug, S. (2000). *Don't make me think! A common sense approach to web usability*. Indianapolis, IN: New Riders.

Kucan, L, & Beck, I.L. (2003). Inviting students to talk about expository texts: A comparison of two discourse environments and their effects on comprehension. *Reading Research and Instruction*, 42, 1-29.

Langer, J.A., (1990b). Understanding literature. *Language Arts*, 67, 812-816.

Leu, D. (2000). Exploring literacy on the Internet. *The Reading Teacher*, 53(5), 424-429.

Levin, B. (2000). Analysis of the content and purpose of four different kinds of electronic communications among preservice teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 139-156.

Lindsey-North, J.L. (2000). Incorporating a course website into teaching: A promising practice especially for teacher education. (ERIC Document Reproduction Service No. 447077)

Macgillivray, L. (1995). Second language and literacy teachers considering literature circles. A Play. *Journal of adolescence and adult literacy* 39(1): 36-44.

Many, J., & Wiseman, D. (1992). Analyzing versus experiencing: The effects of teaching approaches on students' responses. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader stance and literary understanding* (pp. 250-276). Norwood, N.J: Ablex.

Martinez-Roldan, C., & Lopez-Robertson, J.. (2000). Initiating literature circles in a first-grade bilingual classroom. *Reading Teacher*, 53, (4): 270-281.

McEneaney, J. (2000). Ink to link: A hypertext history in 36 nodes. *Reading Online*, 4(5). Προσπελάστηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2006
http://www.readingonline.org/articles/arL_index.asp?HREF=/articles/mceneaney2/index.html

McLaren, P. (1999). Introduction. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H.A. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Critical education in the new information age* (pp. 1-36). London: Roman & Littlefield.

McMahon, S. (1994). Student-led book clubs: Traversing a river of interpretation. *The New Advocate*, 7, 109-125.

Means, B. (2001). Technology use in tomorrow's schools. *Educational Leadership*, 58(4), 57-61.

Mercer, N. (1993). Culture, context and the construction of knowledge in the classroom. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition* (pp. 28-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Moodle Buzz. (n.d.) προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2006, <http://moodle.org/mod/resource/view.php?id=102>

Moodle Philosophy. (n.d.). προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2006, <http://docs.moodle.org/en/philosophy>

Moodle Statistics. (n.d.). προσπελάστηκε στις 11 Ιανουαρίου 2007, <http://moodle.org/stats/>

Noll, E. (1994). Social issues and literature circles with adolescents. *Journal of Reading*, 38, 2, 88-93.

OECD. (2000). Reading for Change: Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000, [on-line]. Διαθέσιμο: www.pisa.oecd.org/Docs/Download/reading_for_change.pdf

Ollila, M. (2000). Matilda -- telematic literature. In D. Watson & T. Downes (Eds.), *Communications and networking in education: Learning in a networked society* (pp. 120-121). Norwell, MA: Kluwer.

Pardo L.S. 1992. Accommodating diversity in the elementary classroom: A look at literature-based instruction in an Inner-City school. Paper given at the National Reading Conference, San Antonio, TX, December 1992.

Pate-Moulton, S, Klages Carol, Erickson Aimee, and Conforti Peter A., Jr. (2004) The DLP (Distance Learning Partners) Project Investigates Literature Circles Curriculum and Teaching Dialogue 6(1):25-34

Peralta-Nash, C., & Dutch, J.A. (2000). Literature circles: Creating an environment for choice. *Primary Voices K-6*, 8(4), 29-37. [EJ 604 621]

Peterson, R., & Eeds, M. (1990). *Grand conversations: Literature groups in action*. Markham, ON: Scholastic.

President's Committee on Advisors on Science and Technology 1997 Report to the President on the use of technology to strengthen K-12 education in the United States. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Protherough, R. (1987). The stories that readers tell. In B. Corcoran & E. Evans (Eds.), *Readers, texts, teachers* (pp. 75-92). Montclair, NJ: Boynton-Cook.

Raphael, T. E., Florio-Ruane, S. & George, M. (2001). Book club plus: A conceptual framework to organize literacy instruction. *Language Arts*, Vol. 79, No. 2, pp. 159-168.

Raphael, T., & McMahon, S. (1994). Book Club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48, 102-116.

Raphael, T.E., McMahon, S.I., Goatley, V.J., Bentley, J.L., Boyd, F.B., Pardo, L.S., & Woodman, D.A., (1992). Research directions: Literature and discussion in the reading program. *Language Arts*, 69, 54-61.

Reinking, D. (1998). Synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographic world. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, & R.D. Kieffer

(Eds.), *Handbook of literacy and technology Transformation in a post-typographic world* (pp. xi-xxx). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.

Rosenblatt, L. M. (1993). The literary transaction: Evocation and response. In K. E. Holland, R. A. Hungerford, & S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: Children responding to literature* (pp. 6-23). Portsmouth, NH: Heinemann. (Original article published 1982)

Rosenblatt, L. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21, 268-277.

Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Samway, K., Whang, G., Cade, C., Gamil, M., Lubandina, M., & Phommachanh, K. (1991). Reading the skeleton, the heart, and the brain of a book: Students' perspective on literature study circles. *The Reading Teacher*, 45, 96-205.

Schlick Noe, K. L. & Johnson, N.L., *Getting Started with Literature Circles*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 1999.

Sebesta, S., Monson, D., & Senn, H. (1995). A hierarchy to assess reader response. *Journal of Reading*, 38, 444-450.

Shanahan, T., (1984). The nature of the reading/writing relations: An exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76, 466-477.

Short, K. (1995). Foreword. In B. Campbell Hill, N.J. Johnson, & K.L. Schlick Noe (Eds). *Literature circles and response* (pp. ix-xii). Norwood, MA: Christopher-Gordon

Short, K. (1997). Literature as a way of knowing. York, ME: Stenhouse.

Simpson, A. (1994-95). Not the class novel: A different reading program. *Journal of Reading*, 38 (4), 290-294.

Smith, M. (1992). Submission versus control in literary transactions. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader stance and literary understanding* (pp. 143-161), Norwood, NJ: Ablex.

Spiegel, D. L.(1998). Reader response approaches and the growth of readers. *Language Arts*,. 76(1), 41-47.

Spires, H.A., & Estes, T. (2002). Reading in Web-based learning environments. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.

Staarman, J.K. (2003). Face-to-face talk to support computer-mediated discussion in a primary school literacy practice. *Reading*, 37(2), 73-80.

Stewart, R., Paradis, E., Ross, B., & Lewis, M. (1996). Student voices: What works in literature-based developmental reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 468-478.

Stoll, C. (1995). *Siliconz snake oil: Second thoughts on the infbrmation highway*. New York: Doubleday.

Stotsky, S., (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60, 627-642.

Stringer, S. at al. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem, *Journal of Instructional Psychology* 30 (1).

Swift, K. (1993). Try reading workshop in your classroom. *The Reading Teacher*, 46, 366-371.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.

Tharp, R.G., & Gallimore, R., (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.

Tierney, R.J., & Pearson, P.D., (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60, 568-580.

Tierney, R., & Damarin, S. (1998). Technology as enfranchisement and cultural development: Crisscrossing symbol systems, paradigm shifts, and socio-cultural considerations. In D. Reinking, L. Labho, M. McKenna, & R. Kieffer (Eds.), *Literacy for the 21st century. Technological transformations in a post-typographic world* (pp. 253-268). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tu, C.H., & Corry, M. (2003). Designs, management tactics, and strategies in asynchronous learning discussions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4, 303-315.

Turner, J. & Paris, S. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 45, 662-673.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Walmsley, S.A., & Walp, T.P., (1990). Toward an integrated language arts curriculum in elementary school: Philosophy, practice and implications. *Elementary School Journal*, 90, 257-294.

Walters, J., 2003 Virtual Circles: Using Technology to Enhance Literature Circles & Socratic Seminars. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(2)

Whitin, P. (2002). Leading into literature circles through the sketch-to-stretch strategy. *The Reading Teacher*, 55(5), 444-50. [EJ 640 663]

Willinsky, J. (1990) *The New Literacy*. New York: Routledge.

Williams, C.B., & Murphy, T. (2002). Electronic discussion groups: How initial parameters influence classroom performance. *EDUCAUSE Quarterly*, 25, 21-29.

Wilson, N. (1989). Learning from confusion: Questions and change in reading logs. *English Journal*, 78 (7), 62-68.

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G., (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Yocum, J. (1993). What's a bustle? In Holland, K, Hungerford, R.& Ernst, S. (Eds.), *Journeying: Children responding to literature*. (pp. 91-113). Portsmouth, NH: Heinemann.

Zhao Yong, Englert Carol Sue, Chen Jing, Jones Su Chin, and Ferdig Richard E. (2000) The Development of a Web-Based Literacy Learning Environment: A Dialogue between Innovation and Established Practices *Journal of Research on Computing in Education* 32 no4 435-54

E.KE.BI. (2004). Β' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου. Διαθέσιμη online στη διεύθυνση <http://book.culture.gr/erevnes/anagn04/index.htm>

Καλογήρου Τζίνα (2005), «Προλεγόμενα» και Καλογήρου Τζίνα - Βησσαράκη Ελένη, (2005), «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας », Η Λογοτεχνία στο Σχολείο, εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

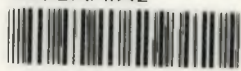
Πασχαλίδης Γρ. (2002). “Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας”, στο Αποστολίδου, Β. – Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω / Γ. Δαρδανός, σσ. 319-333.

Χοντολίδου, Ε. (2004). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ. 37-65). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χρονάκη, Α. (2006). Αναγνωστικές ομάδες νέων. Ένθετο Βιβλιοθήκη, Ελευθεροτυπία, 24/02/2006.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091465