

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Διπλωματική Εργασία της
Αικατερίνης Βρεχτούρα

«Η συμβολή των αναγνωστικών κοινοτήτων στη διδασκαλία
της Λογοτεχνίας»

Επιβλέποντες:

Μαρίτα Παπαρούση

Τασούλα Τσιλιμένη

Βασίλειος Κόλλιας

ΒΟΛΟΣ, Ιούνιος 2010

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
3. Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
3.α. 1. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο. Προβλήματα και προοπτικές.....	6
3.α.2. Η έννοια της λογοτεχνικής ανάγνωσης.....	9
3.α.3. Αναγνωστικές θεωρίες.....	12
3.β.1. Τι είναι οι Λέσχες ανάγνωσης.....	14
3.β.2. Θεωρητικό υπόβαθρο των Λεσχών ανάγνωσης.....	16
3.β.3. Ιστορική αναδρομή – Οι Λέσχες ανάγνωσης σήμερα	18
3.β.4. Παράγοντες που ευνόησαν τη διάδοση των Λεσχών ανάγνωσης.....	21
3.β.5. Βασικά χαρακτηριστικά των Λεσχών ανάγνωσης.....	23
3.β.6. Τρόπος λειτουργίας των Λεσχών ανάγνωσης.....	25
3.β.7. Απαραίτητα συστατικά για τη σωστή λειτουργία των κύκλων.....	26
3.β.8. Αναδυόμενα προβλήματα και τρόποι επίλυσης τους.....	28
3.β.9. Συνεισφορά των κύκλων ανάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία - Έρευνες και αποτελέσματα.....	31
3.β.10. Η Διδακτική της λογοτεχνίας και οι Λέσχες ανάγνωσης - Έρευνες και αποτελέσματα	34
3.γ.1. ΤΠΕ και Λογοτεχνία.....	37
3.γ.2. Τι είναι οι On line Λέσχες ανάγνωσης.....	43
3.γ.3. Βασικά χαρακτηριστικά των On line Λεσχών ανάγνωσης.....	47
3.γ.4. Η Διδακτική της λογοτεχνίας και οι Λέσχες ανάγνωσης - Έρευνες και Αποτελέσματα.....	50
4. Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.1. Γενικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης.....	53
4.2. Ειδικότεροι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης.....	54
4.3. Δείγμα.....	57
4.4. Μεθοδολογία.....	58
4.5. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	59
4.6. Διαδικασία.....	59
4.7. Λόγοι επιλογής των διηγημάτων του Βιζυηνού.....	80
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
5.1. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	84
5.2. Ρόλοι εντός των ομάδων.....	87
5.3. Συζητήσεις των ομάδων.....	89

5.4 Ανάλυση ερωτηματολογίων.....	93
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	97
7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	101
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	115

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα της παρούσας έρευνας είναι ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες. Πιό συγκεκριμένα, γίνεται μελέτη της χρήσης αναγνωστικών κοινοτήτων με την παραδοσιακή τους μορφή και στη συνέχεια εφαρμόζονται on line αναγνωστικοί κύκλοι. Καταγράφονται έτσι τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε σχέση με τα παραδοσιακά μέσα. Επισημαίνονται τα προβλήματα που διαπιστώνονται στην εκπαιδευτική πράξη κατά τη διδακτική προσπέλαση των εγχειριδίων της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Παρουσιάζονται συνοπτικά οι σύγχρονες τάσεις στη θεωρία της Λογοτεχνίας που προβάλλουν το ρόλο του αναγνώστη και νομιμοποιούν την αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή-αναγνώστη κατά τη διδακτική πράξη. Τίθενται οι προϋποθέσεις για το σχεδιασμό ενός κατάλληλου Λογισμικού για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και περιγράφονται οι δυνατότητες που παρέχει ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον στην απελευθέρωση των δημιουργικών αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.

Λέξεις - Κλειδιά: αναγνωστικές κοινότητες, νέες τεχνολογίες, διδακτική, λογοτεχνία

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και διανύουμε τον τέταρτο χρόνο εφαρμογής των Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών) και της εισαγωγής των νέων διδακτικών πακέτων στα σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, παραμένει η ερώτηση: «Είμαστε σε θέση να εφαρμόσουμε στην τάξη μας όλα αυτά που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη λογοτεχνία; Κι αν ναι, πόσοι από εμάς εφαρμόζουμε δημιουργικές πρακτικές αξιοποίησής της; Και σε ποιο βαθμό;»

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη λογοτεχνία τονίζεται μεταξύ άλλων ότι «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική

και γενικότερα αισθητική καλλιέργεια του ατόμου και στην ευαισθητοποίηση του απέναντι στα προβλήματα της ζωής...» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002). Προτείνεται η λογοτεχνία να αξιοποιείται στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής και τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου να συνοδεύονται από λογοτεχνικά κείμενα ανάλογου ύφους. Επιπλέον τονίζεται η ανάγκη του βιωματικού τρόπου προσέγγισης της λογοτεχνίας, χωρίς αναλύσεις και λοιπές συντακτικές και γραμματικές αποδομήσεις, που κατακερματίζουν το περιεχόμενο του κειμένου και μηδενίζουν την αισθητική απόλαυση. Τονίζεται η ανάγκη σύνδεσής της με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος, καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Η ανάγκη να συνοδεύονται τα λογοτεχνικά κείμενα από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. μεταξύ άλλων προτείνει τις εξής δραστηριότητες: Διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, βιβλιοαινίγματα – βιβλιοκουίζ, παρουσιάσεις βιβλίων με παιγνιώδεις τρόπους, θέσπιση αναγνωστικών βραβείων, αφήγηση, δημιουργικό γράψιμο, προσκλήσεις συγγραφέων, διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου από δασκάλους, γονείς, μαθητές, σύνδεση της λογοτεχνίας με το θεατρικό παιχνίδι, σύνδεση της λογοτεχνίας με τη μουσική, τη ζωγραφική κ.ά.

Στόχος λοιπόν πρέπει να είναι η βελτίωση της κατάστασης, **με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαφορετική βάση** από την παραδοσιακή, επίσης να προσανατολιστούμε στην ουσιαστική **χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων για τη διδασκαλία της**, αφού αυτά αποτελούν ελκυστικό όχημα για τις νέες γενιές. Ομως η διαδικασία της μάθησης οφείλει να ασκεί την κριτική σκέψη, την αιτιολογημένη απόρριψη ή αποδοχή ενός, ολόκληρου, ει δυνατόν, λογοτεχνικού έργου. Και αυτό έχει να κάνει με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με το νοηματικό βάρος των λέξεων και τη σκοπιμότητα της χρήσης τους, δηλαδή, με την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων σε σχέση και με βιώματα ή εμπειρίες του εφήβου. Έτσι θα δημιουργείται η πεποίθηση στον μαθητή πως η λογοτεχνία δεν είναι έξω από τη ζωή του αλλά βρίσκεται μέσα στην καθημερινότητά του, εκφράζει τις σχέσεις, ερμηνεύει την ψυχολογία του, το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Είναι ένας ουσιαστικός τρόπος για να γίνει η σχολική λογοτεχνία, από καταναγκασμός, γοητευτικό ταξίδι, διαμορφώνοντας συνειδητοποιημένους αυριανούς αναγνώστες.

3. Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.α.1 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο. Προβλήματα και προοπτικές.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει πολλά προβλήματα και το πιο βασικό από αυτά ίσως προέρχεται από τη σύνδεση των εννοιών: διδασκαλία και λογοτεχνία. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση γνώσης, ενώ η λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία άμεσα συναρτημένη με την αισθητική απόλαυση, με το θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στο δέκτη της. Το λογοτεχνικό κείμενο εξωτερικεύει την αισθητική εμπειρία του δημιουργού, ο οποίος, με φαντασία και λόγο, εκφράζει ατομικές ψυχικές καταστάσεις, προσωπικά βιώματα, αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς. Αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία. Με την μετάδοση νέων εμπειριών ή την αναζωογόνηση ήδη γνωστών διευρύνει τη συνείδηση του αναγνώστη και εξευγενίζει την αισθαντικότητά του, όπως γράφει ο Eliot, (Eliot, 1983)

Πηγή του λογοτεχνικού δημιουργήματος είναι όμως και η κοινωνική πραγματικότητα, όπως και το πλήθος των αντιφάσεων που τη διατρέχουν. Ο Adorno αναφερόμενος στην κοινωνικότητα της λυρικής ποίησης αναφέρει ότι ακόμη και «το περιεχόμενο ενός ποιήματος δεν είναι απλά η έκφραση ατομικών συγκινήσεων και εμπειριών – αλλά αυτές γίνονται μόνο τότε καλλιτεχνικές, όταν, ακριβώς δυνάμει της αισθητικής τους μορφοποίησης, πετυχαίνουν τη μέθεξή τους στο Γενικό...Αλλ' αυτή η γενικότητα του λυρικού περιεχομένου είναι ουσιαστικά κοινωνική» (Adorno, 2003).

Η σχέση κοινωνικής πραγματικότητας – λογοτεχνίας είναι αμφίδρομη, καθώς και η λογοτεχνία ιεραρχεί, καθορίζει αξιακές και αισθητικές προτεραιότητες, επηρεάζει κοινωνικά σύνολα, οδηγεί την ατομική και κοινωνική συνείδηση πέρα από τους περιορισμένους φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και αλλοτρίωσης. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί έκφραση της ενότητας της αίσθησης και της γνώσης. Τον πρωταρχικό πυρήνα της δημιουργίας τον συνιστά η ίδια η αίσθηση. Αυτή ενεργοποιεί τον παράγοντα της γνώσης και της κρίσης, ώστε αυτός να λειτουργεί ως «ο διαμορφωτής

των συναισθημάτων», όπως αναφέρει ο Γιώργος Σεφέρης στις Δοκιμές του (Σεφέρης, 1944).

Η λογοτεχνία, στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τρόπο ελκυστικό, πέρα από τον κύριο στόχο της τέρψης, της βιωματικής απόλαυσης και της συνθετικής αντιμετώπισης της ζωής, γίνεται ένας ακόμη δίαυλος για τη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα. Η συνάντηση του παιδιού με το λογοτεχνικό κείμενο δε διεγείρει μόνο τη φαντασία του, αλλά του επιτρέπει να δίνει απαντήσεις και σε ένα πλήθος από ερωτήματα που του γεννά η περιέργειά του. Το λογοτεχνικό κείμενο, λοιπόν, κατά τη διδασκαλία, μπορεί να ιδωθεί πολυπρισματικά και να συμβάλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση του μαθητή. Αυτό, όμως, εξαρτάται άμεσα από τη θέση που έχει η λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και την αντίληψη που έχει διαμορφωθεί εκεί για το ρόλο που μπορεί να παίξει στην εκπαίδευση. Πρέπει να σημειωθούν τα εξής αναφορικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας:

α) με τον όρο «μάθημα της Λογοτεχνίας» χαρακτηρίζουμε τη νεοελληνική γραμματεία που διδάσκεται από το 1976 μέχρι σήμερα στο Γυμνάσιο και Λύκειο με βάση τα εγχειρίδια «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», τη Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία που εντάσσεται στα μαθήματα επιλογής για τους μαθητές Β τάξης ενιαίου Λυκείου και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία (ποίηση-πεζογραφία) που εξετάζεται ως μάθημα κατεύθυνσης στη Γ' τάξη ενιαίου Λυκείου,

β) ότι παρά τον έντονο και ευρύτερο προβληματισμό που έχει δημιουργηθεί σχετικά με τη διδαξιμότητα και τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο σχολείο, δεν θα εμπλακούμε σε αυτή τη συζήτηση αλλά θα αναζητήσουμε τρόπους ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των στρατηγικών διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας αξιοποιώντας και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες.

Οποιαδήποτε απόπειρα εκσυγχρονισμού στο μάθημα της Λογοτεχνίας οφείλει να δώσει λύσεις στα προβλήματα που έχουν ήδη καταγραφεί στη διάρκεια των 25 χρόνων που διδάσκονται τα σχολικά εγχειρίδια Κ.Ν.Λ. στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Για τα σχολικά εγχειρίδια «Ν.Ε.Λ.» και «Ν. Λ.» που έχουν εισαχθεί τα δύο τελευταία χρόνια στη Β και Γ τάξη του ενιαίου Λυκείου αντίστοιχα, δεν διαθέτουμε επαρκή στοιχεία σχετικά με τα προβλήματα που έχουν προκύψει κατά τη διδακτική χρήση τους, αναγνωρίζουμε,

ωστόσο την πρόθεση των συγγραφέων τους για ανανέωση τόσο στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου όσο και στον τρόπο διδακτικής προσπέλασής του.

Παρουσιάζουμε συνοπτικά την προβληματική που έχει διαμορφωθεί (Καψωμένος, 1996), σχετικά με τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.:

1. μεγάλη ειδολογική ποικιλία
2. αποσπασματικότητα
3. υποταγή στο Λογοτεχνικό κανόνα
4. απουσία παιδικής Λογοτεχνίας
5. απουσία σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής (τα κείμενα φτάνουν μέχρι τη δεκαετία του 70)
6. προβληματική παρουσία της εφηβείας στον κόσμο των κειμένων
7. απουσία εναλλακτικού εγχειριδίου
8. ευρύ αναγνωστικό κοινό που διαφοροποιείται ως προς το φύλο, την κοινωνικο-οικονομική- γεωγραφική προέλευση, τα ενδιαφέροντα.

Αποτελεί δε κοινό τόπο η αμηχανία που διέπει τους διδάσκοντες σχετικά με τον τρόπο διδακτικής προσέγγισής τους. Οι νεότερες θεωρίες ερμηνείας του Λογοτεχνικού κειμένου επιχειρούν να απαντήσουν αποτελεσματικά σε αυτόν τον προβληματισμό καθώς από τη μία αρνούνται τη διάκριση περιεχομένου και μορφής κατά την ερμηνεία του κειμένου και από την άλλη προβάλλουν το ρόλο του αναγνώστη στην ερμηνευτική διαδικασία .

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου και μια αναγνωστική άσκηση για τους μαθητές ή καλύτερα έχει χαρακτηριστεί ως μια ασκητική της ανάγνωσης (Μπαλάσκας, 1989). Ο ρόλος του δασκάλου είναι να παρεμβαίνει στο φυσικό κανάλι (μέσο) έτσι ώστε το κωδικοποιημένο μήνυμα-κείμενο του πομπού (συγγραφέα) να αποκωδικοποιείται, όσο το δυνατόν πληρέστερα, από το δέκτη (μαθητή) και να επιτυγχάνεται ο μεγαλύτερος δυνατός βαθμός κατανόησης και απόλαυσης του κειμένου.

Είναι γεγονός ότι για ορισμένα μαθήματα έχει ήδη υιοθετηθεί η χρήση του Η/Υ στις σχολικές μονάδες, δεδομένο που κάνει πιο ενδιαφέρουσα και πιο αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές. Ωστόσο ορισμένα μαθήματα, όπως το

μάθημα της Λογοτεχνίας, παραμένουν εγκλωβισμένα στους παραδοσιακούς τρόπους διδακτικής προσπέλασης τους.

3.α.2 Η έννοια της λογοτεχνικής ανάγνωσης

Η εποχή του χειρογράφου σαφώς υπήρξε η πρωταρχική φάση της ιστορίας της ανάγνωσης στον δυτικό πολιτισμό, ενώ η δεύτερη φάση ξεκινά με την εφεύρεση της τυπογραφίας. Η εφεύρεση αυτή νομοτελειακά οδηγεί στην έκρηξη της κοινωνίας των αναγνωστών κατά τον 18^ο αιώνα στην Ευρώπη. Εξάλλου η άνοδος της αστικής τάξης, η δυναμική εμφάνιση του μυθιστορήματος και η διεύρυνση του αναγνωστικού κοινού (γυναικείο, παιδικό, εργατικό αναγνωστικό κοινό) υποδηλώνουν στα τέλη του 18^{ου} αιώνα επανάσταση στο χώρο της ανάγνωσης, γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη της νεωτερικότητας. Στον ελλαδικό χώρο τα πράγματα εξελίσσονται ανάλογα με λίγη ίσως καθυστέρηση, λόγω των ιδιαίτερων ιστορικών και πολιτικών συνθηκών.

Στην εποχή μας γίνεται πολύς λόγος για το τι είναι λογοτεχνία. Ήδη από τη δεκαετία του 60 έχει αρχίσει η συζήτηση για το θάνατό της (Barthes, 1988). Είναι γεγονός ότι η παραδοσιακή λογοτεχνική τάξη πραγμάτων αμφισβητείται έντονα, ο λογοτεχνικός κανόνας μεταβάλλεται διαρκώς και δεν οριοθετείται αποκλειστικά από εξέχοντα λογοτεχνικά κείμενα. Χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, όπως η δύναμη της φαντασίας ή η έννοια της μυθοπλαστικότητας, δεν αποτελούν πλέον την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στο λογοτεχνικό ή άλλο είδος κειμένου, αφού και το εμπορικό βιβλίο συμπεριλαμβάνεται ήδη στο χώρο της λογοτεχνίας.

Ο συγγραφέας, ο μοναδικός στυλοβάτης της λογοτεχνίας από το ρομαντισμό ως το μοντερνισμό αποβαίνει μονάχα μια ιστορική ιδέα, όπως λέει ο Roland Barthes (Barthes, 1988) ο οποίος αναφέρεται και στο θάνατό του. Με τη σειρά του ο αναγνώστης απελευθερωμένος – με τη συμβολή της αποδόμησης – από το βάρος του μοναδικού νοήματος του κειμένου, παράγει ποικίλα νοήματα και γίνεται συνδημιουργός του λογοτεχνικού έργου μέσα από τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της αισθητικής της πρόσληψης.

Τίθενται, συνεπώς, σημαντικά θεωρητικά ζητήματα που αναφέρονται τόσο στο λογοτεχνικό κείμενο όσο και στο ρόλο του συγγραφέα ή του αναγνώστη και

επανεξετάζονται οι μεταξύ τους σχέσεις, ενώ αναζητείται ο ρόλος του λογοτεχνικού κειμένου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η λογοτεχνία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γλώσσα και με την κοινωνία, αποτελεί έναν από τους φορείς της συλλογικής μνήμης και συνείδησης της κοινωνίας, εκφράζει όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα την αυτοσυνειδησία της. Το λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από τον επικοινωνιακό του ρόλο, ενσωματώνει και στοιχεία εξωλογοτεχνικά που προέρχονται από το κοινωνικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό περιβάλλον της κοινωνίας που εκφράζει. Ο συγγραφέας, όπως αναφέρει ο Goldmann, «όταν δημιουργεί, λειτουργεί όχι ως άτομο, αλλά ως συλλογικό υποκείμενο, μεταφέροντας στο φανταστικό κόσμο τη συνείδηση της (κοινωνικής) τάξης του», συνθέτοντας με ευαισθησία διάχυτες δομές ιδεών, αξιών ή προθέσεων που τη χαρακτηρίζουν (Goldmann, 1956). Ο Γιάννης Ψυχάρης, σε ένα άρθρο που τιτλοφορείται χαρακτηριστικά «Χρόνια και χρόνια», γράφει στην εφημερίδα Πολιτεία το 1927 πως ο Ελληνισμός είναι πια ώριμος για πεζογραφία, και τονίζει: «πεζά θέλουμε, πεζά». Αυτή τη φράση βάζει ο Κ. Θ. Δημαράς τίτλο στο κεφάλαιο της Ιστορίας του που ασχολείται με την πεζογραφία της Γενιάς του 1880. Ομως αυτό που είχε κατά νου ο Ψυχάρης δεν ήταν κάποιο λογοτεχνικό είδος - άλλωστε η Ελλάδα έβγαζε πεζά για πολλές δεκαετίες. Ο ίδιος δεν ενδιαφερόταν πολύ για τη λογοτεχνία, γι' αυτό, αν και την έγραψε, δεν τη φρόντισε ιδιαίτερα ούτε και έμεινε στην Ιστορία ως λογοτέχνης. Η τεράστια προσφορά του στη λογοτεχνία ήταν αλλού. Η φράση που πρόσεξε ο Δημαράς αναφέρεται στην προετοιμασία της ελληνικής κοινωνίας για τη δημιουργία όχι πεζογραφίας αλλά αναγνωστών της πεζογραφίας. Ο Ψυχάρης δεν ενδιαφέρθηκε να γίνει μεγάλος λογοτέχνης επειδή στα γραφτά του ασχολήθηκε με κάτι πιο σημαντικό από τη λογοτεχνία: έγραψε για να συμβάλει στη δημιουργία νέου αναγνωστικού κοινού επιτυγχάνοντας απόλυτα το στόχο του.

Η συντριπτική πλειονότητα της νεοελληνικής φιλολογίας και κριτικής συνήθως συζητά συγκεκριμένα λογοτεχνήματα αποτιμώντας την αισθητική ποιότητα και αναλύοντας το βαθύτερο νόημά τους. Ενα μικρό κομμάτι του ίδιου χώρου ασχολείται όχι με τα έργα καθεαυτά αλλά με την πρόσληψή τους, περιγράφοντας πώς διαβάστηκαν από ένα ευρύ ή ειδικό κοινό. Και οι δύο ερευνητικές κατευθύνσεις υποθέτουν ότι ένα λογοτέχνημα απευθύνεται στο αναγνωστικό κοινό. Δεν θέτουν όμως ένα θεμελιώδες

ερώτημα: Πώς δημιουργήθηκε αυτό το κοινό της λογοτεχνίας; Πώς έμαθε να διαβάζει; Πώς δηλαδή ανέπτυξε τις δέουσες τεχνικές και στρατηγικές ανάγνωσης;

Η απάντηση είναι φυσικά ότι αυτό το κατάφερε διαβάζοντας λογοτεχνία. Η λογοτεχνία μαθαίνει στον κόσμο να διαβάζει λογοτεχνία ή, ακόμα πιο συγκεκριμένα, του μαθαίνει να διαβάζει λογοτεχνικά. Κανείς δεν γεννιέται με το χάρισμα της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Αυτό αποτελεί μια ειδική τεχνική που τη μαθαίνεις διαβάζοντας λογοτεχνία (κι αντιπαραβάλλοντάς τη με άλλα είδη γραφής, όπως το αστυνομικό δελτίο, η επιστολή και το ευαγγέλιο). Η λογοτεχνική κατανόηση είναι μια συγκεκριμένη δεξιότητα που την αποκτάμε στην πράξη, δηλαδή διαβάζοντας λογοτεχνία κι αφομοιώνοντας τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία επιζητεί να διαβαστεί.

Για παράδειγμα, ένα έργο όπως «Το ταξίδι μου» του Ψυχάρη μπορεί να διαβαστεί με πολλούς και διάφορους τρόπους: με τρόπο γλωσσολογικό (για τις απόψεις του περί γλώσσας), βιογραφικό (για τη ζωή του συγγραφέα), ιδεολογικό (για τις πολιτικές θέσεις του) κ.λπ. Κάθε τρόπος ανάγνωσης υπακούει σε διαφορετικούς κανόνες και εξάγει διαφορετικά συμπεράσματα. Μια προσέγγιση που εφαρμόζει λογοτεχνικές τεχνικές θα «βγάλει» το έργο λογοτέχνημα. Μια τέτοια προσέγγιση όμως προϋποθέτει την ανάλογη αναγνωστική αγωγή.

Η αγωγή του αναγνώστη (όπως και η αγωγή του πολίτη) μεταδίδεται με ποικίλους επίσημους και ανεπίσημους τρόπους. Στους πρώτους ανήκουν το σχολικό ανθολόγιο, τα κρατικά βραβεία και τα επετειακά αφιερώματα της τηλεόρασης, ενώ στους δεύτερους το πολιτιστικό και εθνικό γόητρο συγγραφέων όπως ο Καζαντζάκης και βιβλίων όπως «Το τρίτο στεφάνι» του Ταχτσή. Με τέτοιους τρόπους εξασκούμαστε στη λογοτεχνική ανάγνωση ώσπου την εσωτερικεύουμε πλήρως και αρχίζουμε να πιστεύουμε πως μια τέτοια προσέγγιση είναι θέμα άμεσης επικοινωνίας μας με ένα λογοτέχνημα κι όχι τεχνικών που χρειάστηκε να μάθουμε.

Η συνένωση αναγνωστών με στόχο την κοινή αναγνωστική εμπειρία υπήρξε θέμα χρόνου. Συγκροτήθηκαν αναγνωστικοί κύκλοι ως συνέπεια μιας ιστορικής και θεωρητικής προοπτικής. Η ανάγνωση δεν είναι μιά άχρονη και ιδεολογικά ουδέτερη πρακτική, αντίθετα η δημιουργία αναγνωστικών ομάδων εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλέγμα ιστορικών και κοινωνικών παραμέτρων. Με μιά σύντομη αναδρομή στην κοινωνική ιστορία της ανάγνωσης παρατηρούμε πως από την Αρχαιότητα στο Μεσαίωνα

υπήρξε μετάβαση από την ακροαματική στην αναγνωστική πρόσληψη της λογοτεχνίας, ακόμη από τη συλλογική στην κατά μόνας ανάγνωση.

3.α.3 Αναγνωστικές θεωρίες

Σήμερα θεσμοθετείται η λογοτεχνική ανάγνωση μέσα από το τρίπτυχο: εκπαίδευση, βιβλιόφιλες λέσχες και δημόσιες βιβλιοθήκες. Η ανάγνωση δεν είναι πλέον μόνο μία αφηρημένη έννοια συμμετοχής στον άυλο κόσμο του βιβλίου. Συμμετέχει σε ένα πεδίο λόγων και δεδομένων όπως το υλικό, ο τόπος και ο χρόνος, οι κοινωνικές παράμετροι και οι πολιτισμικές μεταβλητές, ο σκοπός χρήσης αλλά και οι αναγνωστικές πρακτικές κάθε εποχής. Όλα αυτά συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην ανά εποχή νοηματοδότηση του κειμένου, αλλά και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής συνείδησης και επομένως τον αυτοκαθορισμό του αναγνώστη και του κόσμου του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η πορεία από τον συγγραφέα στο κείμενο, από το κείμενο στον αναγνώστη. Κοινό σημείο όλων των αναγνωστικών θεωριών είναι ο δημιουργικός ρόλος του αναγνώστη, ο οποίος ανασύρεται από την παθητικότητά του και επιβάλλεται ως νοηματοδότης του λογοτεχνικού έργου. Σύμφωνα με τον W. Iser, βασικό εκπρόσωπο της “αισθητικής της πρόσληψης” στα κείμενα υπάρχουν χάσματα ή απροσδιόριστα σημεία τα οποία καλείται να συμπληρώσει η προσλαμβάνουσα συνείδηση. Σκοπός της ανάγνωσης, επισημαίνει ο ίδιος, δεν είναι να γνωρίσουμε το κείμενο, αλλά να αισθανθούμε ως ενεργά δημιουργικά υποκείμενα, και το κείμενο με τα κενά του προσκαλεί τον αναγνώστη και τον ενθαρρύνει στη δημιουργική του σύνθεση καταφεύγοντας στο απόθεμα των δικών του γνώσεων και πολιτισμικών του εμπειριών (Iser, 1978). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Jauss, σύμφωνα με τον οποίο το νόημα ενός κειμένου εξαρτάται από τον ορίζοντα των προσδοκιών του αναγνώστη, που εκφράζει τις πολιτισμικές και κοινωνικές του καταβολές αλλά και τα εκάστοτε ιστορικά συμφραζόμενα. Συνεπώς το νόημα του κειμένου δε θεωρείται εκ των προτέρων δεδομένο, κατά τρόπο αυθεντικό, αλλά συνιστά το ζητούμενο μιας παραγωγικής κατανόησης (Jauss, 1995).

Παρεμφερής είναι και η θέση του Genette (Genette, 1972), οποίος υποστηρίζει ότι ο χρόνος των έργων δεν είναι ο συγκεκριμένος χρόνος της γραφής αλλά ο αόριστος

χρόνος της ανάγνωσης και της μνήμης. Σε κάθε νέα ανάγνωση το έργο ξαναγεννιέται μέσα από τη διεργασία κειμένου και αναγνώστη. Ο αναγνώστης στη συνάντησή του με το κείμενο θέτει σε κίνηση, πέρα από τη φαντασία και την ευαισθησία του, όλες τις γνώσεις του, τις δομές κατανόησης και τις προηγούμενες αναγνώσεις του. Το κείμενο με τη σειρά του δρα πάνω στον αναγνώστη αυξάνοντας ή τροποποιώντας τις αναπαραστάσεις που ήδη έχει. Η παραγωγή νοήματος και σημασίας προκύπτει από τη διεργασία κειμένου και αναγνώστη (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Η στροφή προς τον αναγνώστη εδραιώνεται τα τελευταία χρόνια στη λογοτεχνική θεωρία και βρίσκεται στο πυρήνα της κριτικής και αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader response criticism) και της αισθητικής της πρόσληψης (rezeption ästhetik). Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση ο αναγνώστης στις κειμενοκεντρικές θεωρίες μπορεί να είναι: υπονοούμενος ή λανθάνων αναγνώστης (Wayne Booth και Wolfgang Iser), εγγεγραμμένος/κωδικοποιημένος αναγνώστης (Christine Brooke-Rose), αποδέκτης της αφήγησης (Gerald Prince), πρότυπος αναγνώστης (Umberto Eco), επαρκής αναγνώστης (Jonathan Culler). Εκτός του κειμένου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ταυτότητα (Norman Holland) του αναγνώστη, ο οποίος μπορεί να είναι: πραγματικός/ιστορικός αναγνώστης (Hans Robert Jauss), ενήμερος αναγνώστης – ερμηνευτική κοινότητα (Stanley Fish). Ήδη από το 1968 ο Roland Barthes είχε μιλήσει για το θάνατο του συγγραφέα: τον πρώτο ρόλο πλέον τον κατείχε ο αναγνώστης. Μήπως όμως και ο αναγνώστης μετατρέπεται σιγά-σιγά σε είδος προς εξαφάνιση; Μελέτες αναδεικνύουν την φθίνουσα τάση του αναγνωστικού κοινού.

Στην Ελλάδα, το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου έχει πραγματοποιήσει δύο πανελλήνιες έρευνες αναγνωστικής συμπεριφοράς (EKEBI, 1999. EKEBI, 2004). Σύμφωνα με την πρώτη από αυτές, το 38% του συνολικού πληθυσμού είναι αναγνώστες (EKEBI, 1999) και σύμφωνα με τη δεύτερη το 34% διαβάζει (EKEBI, 2004). Πάνω από 10 βιβλία ετησίως διαβάζει περίπου το 8,5% του συνόλου των αναγνωστών, σύμφωνα και με τις δύο έρευνες. Σημαντικό, πάντως, είναι ότι οι φοιτητές δηλώνουν σε μικρότερο ποσοστό (17,6%) ότι δεν διαβάζουν (EKEBI, 2004), γεγονός που αναδεικνύει τη φυσιογνωμία και τις δυνατότητες της εν λόγω ομάδας.

Από τη δεκαετία του '80 και εξής δίνεται έμφαση στην κουλτούρα., στην πολιτισμική κατασκευή της αναγνωστικής ταυτότητας (Grossberg, 1994. Easthorpe,

1991. Giroux, 1994. Giroux & Shannon, 1997. Milner, 1993). Η αναγνωστική ανταπόκριση καθορίζεται από μια σωρεία παραγόντων: από την ιδεολογία του αναγνώστη και από τις βαθιά ριζωμένες φυλετικές, ταξικές ή έμφυλες προκαταλήψεις του (π.χ. έμφυλη διάσταση της ανάγνωσης), καθώς και από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη υπάρχει μιά διαλεκτική σχέση: ο αναγνώστης αφενός δεν προσέρχεται στο κείμενο ως *tabula rasa*, αφετέρου, το ίδιο το κείμενο δρα πάνω του, τον εγκαλεί ως υποκείμενο.

Οι αναγνωστικές θεωρίες στο σύνολό τους λοιπόν συνιστούν ιστορικά μορφώματα, παράγωγα της προηγούμενης αναγνωστικής επανάστασης. Στις μέρες μας πλέον αυτό που σε κάθε περίπτωση διακυβεύεται είναι η αυθεντία της ερμηνείας, με βασικό ερώτημα το πού εδρεύει το νόημα. Επιπλέον, ρεύματα σκέψης όπως αυτό της αποδόμησης, αμφισβητούν την εγκυρότητα της ίδιας της ερμηνευτικής πράξης αλλά και της έννοιας της λογοτεχνίας. Ο αναγνώστης μπορεί να εμπλακεί στη διαδικασία της ανάγνωσης, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει. Το κείμενο μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, ώστε αυτός να ανοίξει ένα διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης. Το λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα αισθητικά χαρακτηριστικά του, το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί πολύ περισσότερο από το επικοινωνιακό κείμενο (ένα κείμενο εφημερίδας ή περιοδικού) τον αναγνώστη να προβάλλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, να ταυτιστεί με έναν ή περισσότερους ήρωες, να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Έτσι το λογοτεχνικό κείμενο αναδεικνύεται σ' ένα «σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο, ο ορίζοντας του οποίου συμπίπτει μ' εκείνον του συνολικού κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, προσφερόμενο έτσι ιδανικά για τη μεθοδική διερεύνηση και συνειδητοποίηση του τελευταίου» (Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2004).

3.β.1 Τι είναι οι Λέσχες ανάγνωσης

Αποτέλεσμα της προβληματικής της εποχής μας είναι η δημιουργία αναγνωστικών κύκλων ή κοινοτήτων, που πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια παισιωμένη

κοινωνική πρακτική. Η μοναχική ανάγνωση εναντιώνεται στην ερμηνεία ως κοινωνική διαδικασία. Η ανάγνωση δεν είναι μια πορεία μονής κατεύθυνσης, αλλά μια δυναμική και διαλεκτική σχέση. Η πρακτική αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί είτε από ζωντάνια (ανάγνωση που προσομοιάζει σε μια δυνητική γραφή του αναγνώστη) είτε από καθυπόταξη (ανάγνωση εγκλωβισμένη στα στερεότυπα) (R. Barthes). Σύμφωνα με τον Daniels (Daniels, 2002), εισηγητή και θεμελιωτή της έννοιας των αναγνωστικών κοινοτήτων στη σημερινή τους μορφή, «Λέσχη Ανάγνωσης», ομάζεται μια ομάδα ανθρώπων που έχουν συμφωνήσει να συναντιούνται σε τακτά διαστήματα (συνήθως μία φορά τον μήνα) και να συζητούν για βιβλία που αποφάσισαν να διαβάσουν από κοινού. Η Λέσχη Ανάγνωσης αποτελείται ουσιαστικά μια παρέα, με κοινό παρανομαστή και επιδίωξη την ανάγνωση και τη συζήτηση. Λειτουργεί με απλό τρόπο αποσκοπώντας στην καλλιέργεια της σχέσης μας με το διάβασμα, ένας ευχάριστος και εποικοδομητικός τρόπος για την ελεύθερη ώρα μας. Μπορεί κανείς να ασχοληθεί με διάφορα λογοτεχνικά είδη (μυθιστόρημα, διήγημα, ποίηση, δοκίμιο) ή να επιλέξει μια συγκεκριμένη θεματολογία. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις λέσχες που ασχολούνται με τη μαθηματική λογοτεχνία, τη φιλοσοφία, τη γαστρονομία. Όλα εξαρτώνται απ' τα ενδιαφέροντα των μελών της.

Ο Daniels (Daniels, 2002) ακόμη περιγράφει τις αναγνωστικές λέσχες ως μικρές ομάδες συζήτησης που επιλέγουν αρχικά να διαβάσουν ένα λογοτεχνικό έργο(πεζό ή ποίημα) και στη συνέχεια να το συζητήσουν , ερμηνεύσουν και γενικότερα να προβληματιστούν πάνω σ' αυτό. Υπάρχει καθορισμένο πρόγραμμα ανάγνωσης καθώς και περιοδικών συναντήσεων της ομάδας, ώστε να προχωρά σταδιακά η ανάγνωση του έργου. Κάθε μέλος της ομάδας, καθώς διαβάζει, κρατά σημειώσεις που θα το βοηθήσουν να λειτουργήσει ενεργητικά στη συνάντηση της ομάδας του, κατά την οποία θα ανταλλάξει αναγνωστικές εμπειρίες και εντυπώσεις. Αφού ολοκληρωθεί η ομαδική προσέγγιση ενός έργου, η κάθε ομάδα έχει τη δυνατότητα να αποσυντεθεί και να δημιουργηθεί μία νέα ομάδα με διαφορετική σύνθεση μελών.

Βάση της προσέγγισης αυτής αποτελεί η συνεργασία , η συζήτηση, ο αναστοχασμός, η ανταλλαγή απόψεων. Με δεδομένο το παραπάνω οι αναγνωστικές κοινότητες βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, από την προσχολική ως και την τριτοβάθμια, και για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές/ριες διαμορφώνουν

την αντίληψή τους, καθώς οικοδομούν έννοιες και νοήματα με τους συναναγνώστες. Τελικά οι αναγνωστικές κοινότητες οδηγούν τους μαθητές/ριες σε μια βαθύτερη κατανόηση όσων διαβάζουν μέσω της δομημένης συζήτησης και της εκτεταμένης γραπτής και αισθητικής ανταπόκρισης. (Schlick & Johnson, 1999).

3.β.2 Θεωρητικό υπόβαθρο των Λεσχών ανάγνωσης

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). Πρωτεύων στόχος των μαθητών/ριών είναι η επαφή με τον κόσμο της λογοτεχνίας για να μάθουν για τη ζωή και να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο (Hill, Johnson, & Schlick, 1995). Δεν συνιστά βασικό η άντληση πληροφοριών από το κείμενο και η ερμηνεία που θα ικανοποιεί τις προσδοκίες του/της διδάσκοντα/ουσας. Θεμελιώδους βαρύτητας είναι η καλλιέργεια της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης και διερεύνησης των μαθητών/ριών και η γνώση της ζωής. Στη βάση λοιπόν της φιλοσοφίας των αναγνωστικών κοινοτήτων τίθεται η συνεργασία και η οικοδόμηση αποτελεσματικής γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας (Dewey, Vygotsky, Bruner).

Η θεμελιώδης βάση της παραπάνω πρακτικής είναι η συνεργατική μέθοδος, με την οποία οι μαθητές/ριες μπορούν να καλλιεργήσουν την ευθυκρισία τους, τη σκέψη αλλά και να προχωρήσουν στην οικοδόμηση εννοιών και νοημάτων με τους συναναγνώστες. Σύμφωνα με την Rosenblatt, αμερικανίδα πρωτοπόρο της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Rosenblatt, 1978), ο αναγνώστης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του νοήματος του έργου. Συγκεκριμένα, η Rosenblatt αναφέρεται στη δυνατότητα του αναγνώστη να εναποθέσει σημασία στο κείμενο και να επιτύχει, έτσι, μία προσωπική ερμηνεία συνδέοντάς το με τα ατομικά του βιώματα μέσα από μία διαδικασία προσωπικής «συναλλαγής» με αυτό. Πρόκειται για την αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, κατά την οποία το ενδιαφέρον του αναγνώστη επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει και πώς αυτός αισθάνεται από τη σχέση του με το κείμενο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1938/1995, 1978). Στόχος των μαθητών/ριών είναι να γίνουν κοινωνοί του κλίματος και του νοήματος του λογοτεχνικού έργου, ώστε να αγαπήσουν

τον κόσμο της λογοτεχνίας. Πρωταρχικά λοιπόν οι αναγνωστικές κοινότητες είναι χώρος σκέψης και διαλόγου και όχι άλλη μία μέθοδος διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Το παραπάνω βέβαια δεν αναιρεί το γεγονός πως οι μαθητές/ριες εξοικειώνονται αναπόφευκτα με το γλωσσικό τους όργανο, μαθαίνουν δεξιότητες διαλόγου και αναγνωστικές στρατηγικές. Εξάλλου η έννοια της ομάδας στις αναγνωστικές κοινότητες ενέχει τη βάση της αλληλεπίδρασης μεταξύ έμπειρων και λιγότερο έμπειρων αναγνωστών, τη συμφωνία ή διαφωνία μεταξύ τους, τη συζήτηση μεταξύ των μελών με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και τις απορίες των ίδιων και όχι με τα ερωτήματα του/της εκπαιδευτικού. Η λειτουργία λοιπόν των αναγνωστικών κοινοτήτων ταυτίζεται με τις σκαλωσιές (scaffolds), που είναι αρωγοί στην προσπάθεια των μαθητών/ριών στην σύνθεση νοητικών και γλωσσικών ικανοτήτων (Bruner, 1978). Θεμέλιο της φιλοσοφίας τους είναι η συνεργασία και η οικοδόμηση αποτελεσματικής γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας. (Dewey, Bruner, Vygotsky).

Στο ζήτημα της λογοτεχνίας βάση της λειτουργίας των αναγνωστικών κοινοτήτων είναι η συναλλακτική θεωρία ή αλλιώς θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης της L. Rosenblatt. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που διακρίνεται για την παιδαγωγικότητά της, η L. Rosenblatt (1982/1993) περιγράφει την εμπειρία με τη λογοτεχνία ως μια αισθητική κατάσταση, μια αλληλεπίδραση με τη λογοτεχνία, στην οποία σημαντική παράμετρος είναι η εμπειρία. Παράλληλα γίνεται λόγος για αποτελεσματικό διάβασμα, με κύριο στόχο την πρόσκτηση πληροφοριών. Το κύριο πρόβλημα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η αποτυχία του εκπαιδευτικού ζητήματος να αναγνωρίσει τη σημασία των δύο ειδών ανταπόκρισης σε αυτή, που προτείνει η Rosenblatt: την πληροφοριακή (efferent) και την αισθητική (aesthetic). Όπως χαρακτηριστικά γράφει η Rosenblatt συνήθως θεωρείται πως ο μαθητής/ρια πρέπει πρώτα να εξοικειωθεί με την ανάλυση της μορφής και του περιεχομένου του κειμένου σε επίπεδο πρακτικό, τεχνικό, εμπειρικό και ποσοστικό και μετά να προστεθεί σε αυτό η συναισθηματική προσέγγισή του ως «επικάλυψη», σαν «τη μαρμελάδα στο ψωμί» (Rosenblatt, 1938/1995, 1978).

Κατά την Rosenblatt, η αισθητική απόλαυση προκαλείται από την ικανοποίηση και ευχαρίστηση που δημιουργούν οι διαφορετικές, αλλά εξίσου έντονες λειτουργίες του συναισθήματος και της σκέψης, οι οποίες δραστηριοποιούνται κατά την ανάγνωση. Το κείμενο είναι απλά μελάνι και χαρτί μέχρι την έλευση του αναγνώστη. Το «ποίημα»

όπως ονομάζει η Rosenblatt κάθε λογοτεχνικό είδος 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 (Rosenblatt, 1982/1993). Αναγνώστης και κείμενο είναι ισότιμοι συνεργοί στη δημιουργία του λογοτεχνικού γεγονότος (Καλογήρου- Βησσαράκη, 2005). Με δεδομένα τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε τη μοναδικότητα του αναγνώστη και τη σημασία της ανάγνωσης: όχι υποταγή στο κείμενο και κατάργηση της υποκειμενικότητας του αναγνώστη, αλλά το αντίθετο. Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία αυτές οι εμπειρίες, τα συναισθήματα, οι αναμνήσεις που εγείρονται από την ανάγνωση αποτελούν οδηγό στην κατανόηση του κειμένου.

Απαρχή της ολικής γλώσσας θεωρείται η αντίληψη της Louise Rosenblatt για την ανάγνωση και τη γραφή, ως διαδικασίες συνδιαλλαγής. Σύμφωνα με την Rosenblatt η ανάγνωση αποτελεί διαδικασία δόμησης. Τόσο το κείμενο, όσο και το νόημά του κατασκευάζονται από τον αναγνώστη. Επομένως, κατά την ανάγνωση συνυπάρχουν δύο ή και περισσότερα κείμενα: αυτό που έχει εκδοθεί και αυτό που κατασκευάζει νοητά ο αναγνώστης. Με την ανάγνωση πραγματοποιείται μια διαδραστική διαδικασία, κατά την οποία αλλάζει τόσο ο αναγνώστης, ως προς τη γνώση και τα σχήματα που έχει δομήσει για τον κόσμο, όσο και το κείμενο, το οποίο δομείται με τέτοιον τρόπο, ώστε να συνταιριάζει με τις γνώσεις και τις προσδοκίες του αναγνώστη για τον κόσμο. Η κατανόηση, λοιπόν, του κειμένου εξαρτάται από τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τα σχήματα και τη γλωσσική ικανότητα του αναγνώστη (Goodman, 1988).

Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντώνται οι συνώνυμοι με τις αναγνωστικές κοινότητες όροι: reading groups, literature discussion groups, book circles, literature studies, book clubs κ.ά. Κοινό στοιχείο των παραπάνω είναι η συγκρότηση ομάδων ανθρώπων με στόχο την ενεργή ανάγνωση, ώστε να οικοδομήσουν νοήματα στη βάση της δομημένης κοινωνικής επίδρασης μεταξύ τους.

3.β.3 Ιστορική αναδρομή- Οι Λέσχες ανάγνωσης σήμερα

Η λέσχη ανάγνωσης δεν είναι κάτι καινούριο. Υπήρχε σε πρώιμο στάδιο από πολύ παλιά, όταν το διάβασμα δεν ήταν μοναχική εμπειρία. Οι Ρωμαίοι διάβαζαν δυνατά

σε άλλους και συζητούσαν. Σε γράμματά τους σε συγγενείς και φίλους, που φυλάσσονται σε δημόσιες βιβλιοθήκες της Ουαλίας και της πολιτείας Queensland της Αυστραλίας, οι μετανάστες περιγράφουν πως στις ατέλειωτες ώρες του ταξιδιού τους με το πλοίο για Αυστραλία, διάβαζαν και συζητούσαν. Τους αιώνες πριν την τυπογραφία και τα σχετικά φτηνά βιβλία, όταν τα βιβλία ή τα χειρόγραφα ήταν σπάνια και δυσεύρετα, η ανάγνωση ήταν μεγαλόφωνη και ακολουθούσε συζήτηση. Τον 15^ο αιώνα στα σαλόνια της γαλλικής αριστοκρατίας οργανώνονταν από γυναίκες φιλολογικά απογεύματα. Στο Παρίσι, στα σαλόνια της αριστοκρατίας επίσης ακούστηκαν για πρώτη φορά οι ιδέες του Διαφωτισμού. Οι πλούσιες αστές κυρίες δημιούργησαν έναν κοινωνικό κύκλο από λογοτέχνες, καλλιτέχνες, ζωγράφους, ανθρώπους των γραμμάτων κ.α., και έτσι ικανοποιούσαν εν μέρει τη δίψα τους για μάθηση και πολιτισμό. Στα λογοτεχνικά καφέ τον 18^ο αιώνα μεγάλες μορφές του Διαφωτισμού της λογοτεχνίας, της πολιτικής, της φιλοσοφίας συζητούσαν.

Αργότερα, τον 19^ο αιώνα στην Αμερική γυναικείες ομάδες διάβαζαν ποίηση. Η ιστορία των καφέ συνεχίζεται σε όλη την Ευρώπη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ενδεικτικά το Caffè Florian στη Βενετία, το Closerie Des Lilas στο Παρίσι, το Café Sental στη Βιέννη, το Café Gijon στη Μαδρίτη γίνονται οι χώροι που οι διανοούμενοι της εποχής παρουσιάζουν τα έργα τους και συζητούν.

Λιγότερο γνωστά είναι τα λογοτεχνικά καφεενία 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.

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. 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 στο ρομαντισμό, αφού ο κόσμος εκείνη την περίοδο έχει ανάγκη τα happy endings! Παράλληλα, ζητήματα, όπως η έννοια της ύπαρξης και της οντότητας, απασχολούν το αναγνωστικό κοινό της εποχής, το οποίο

στρέφεται στους συγγραφείς που το βοηθούν να κατανοήσει την καθημερινή του πραγματικότητα και υπόσταση. 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, πράγμα που κινεί αυτή τη φορά και το ενδιαφέρον των μέσων ενημέρωσης.

Η ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει, να μοιραστεί τις απόψεις, τα συναισθήματα του και τις κρίσεις του για ένα έργο, μουσικό, κινηματογραφικό, θεατρικό, λογοτεχνικό, επιστημονικό είναι δεδομένη και ικανοποιείται αρκετά συχνά. Πολλές φορές σε τυχαίες συναντήσεις και άλλες φορές πιο συστηματικά αλλά χωρίς πρόγραμμα. Ο Σούμπερτ και οι φίλοι του συναντιόντουσαν, διαβάζανε Heine και συζητούσαν. Η «Συμμορία του Πικάσο» , η παρέα δηλαδή με πυρήνα τον Πικάσο συναντιόταν σχεδόν καθημερινά για να συζητήσουν γύρω από τη πολιτική, τη φιλοσοφία, τα μαθηματικά, τη τεχνολογία και την επιστήμη. Η παρέα του Αϊνστάιν, η περίφημη «Ακαδημία της Ολυμπίας» διασκεδάζε και είχε πρόγραμμα συζητήσεων για έργα των Λάιμπνιτς, Χιουμ, Πλάτωνα, Πουανκαρέ .

Είναι φανερό ότι πέρα από τα επικοινωνιακά και ψυχαγωγικά οφέλη μιας τέτοιας δραστηριότητας, ο διάλογος είναι ο κινητήριο μοχλός, για να οδηγήσει το μυαλό του καθενός ακόμη παραπέρα, ώστε κάποιες φορές να συμβάλλει σε άλματα στην παγκόσμια τέχνη και επιστήμη. Άλλωστε σε μας τους Έλληνες, είναι γνωστό ότι ο διάλογος υπήρξε ο βασικός παράγοντας ανάπτυξης της φιλοσοφίας και της επιστήμης στην αρχαία Ελλάδα. Στις μέρες μας εκτιμάται ότι υπάρχουν τουλάχιστον 50.000 λέσχες ανάγνωσης στη Μεγάλη Βρετανία και 500.000 στις ΗΠΑ ενώ μεγάλος είναι και ο αριθμός των λεσχών ανάγνωσης στη Γαλλία και στην Αυστραλία. Λέσχες ανάγνωσης μπορούν να οργανωθούν σε δήμους, χώρους δουλειάς, πολιτιστικούς συλλόγους, βιβλιοπωλεία, γειτονιές, Πανεπιστήμια, σχολεία.

Παραδείγματα για Λέσχες Ανάγνωσης υπάρχουν και στον ελληνικό χώρο. Σύμφωνα με στοιχεία λειτουργούν στην Ελλάδα μερικές Λέσχες Ανάγνωσης από τη δεκαετία του '50, στην Αθήνα και στις Κυκλάδες. Αξίζει να σημειωθεί η σημαντική προσπάθεια του «Θαλής και Φίλου», μιας ομάδας που απαρτίζεται από ανθρώπους με

μεγάλη αγάπη για το βιβλίο και τη μαθηματική λογοτεχνία. Με τη βοήθειά τους έχουν ξεκινήσει ήδη Λέσχες Ανάγνωσης μαθηματικής λογοτεχνίας με μαθητές σε περισσότερα από 100 σχολεία σ' όλη την Ελλάδα. Στη χώρα μας παρόλο που είναι κάτι σχετικά νέο, λειτουργούν λέσχες ανάγνωσης σχεδόν σε όλες τις πόλεις της Ελλάδας με ποικιλία στο είδος του βιβλίου, ως αποτέλεσμα μιάς καινοτόμου δράσης του Εθνικού Κέντρου βιβλίου που σκοπό έχει την επικοινωνία των ανθρώπων μέσω του βιβλίου με τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων. Σήμερα παγκόσμια γίνονται εκστρατείες για τη διάδοση του θεσμού, ο οποίος σημειώνει τεράστια επιτυχία στη Δυτική Ευρώπη και στην Αμερική. Η φιλοσοφία του βασίζεται στην ελευθερία του λόγου και της έκφρασης, στο διάλογο, στην ευελιξία, την προσαρμογή και τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων που την απαρτίζουν.

3. β. 4 Παράγοντες που ευνόησαν τη διάδοση των Λεσχών ανάγνωσης

Η εποχή μας έχει χαρακτηριστεί ως εποχή του Web2.0, όπου στο κέντρο του Διαδικτύου βρίσκονται οι γνώσεις και η επικοινωνία των χρηστών και όχι οι ιστοσελίδες. Από τεχνολογικής πλευράς, το φαινόμενο Web 2.0 χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή τεχνολογιών που επιτρέπουν δυναμική αλλαγή περιεχομένου ιστοσελίδων. Μιλάμε για μία δυναμική διαδικτυακή πλατφόρμα στην οποία μπορούν να αλληλεπιδρούν χρήστες χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υπολογιστών και δικτύων. Το διαδίκτυο προσφέρει πλέον μια σειρά από νέες δυνατότητες. Ο ιστορικός και θεωρητικός λόγος σχετικά με την ανάγνωση και τις αναγνωστικές πρακτικές που αναπτύχθηκε παραπάνω μας εφοδιάζει με τα απαραίτητα στοιχεία για να προσεγγίσουμε «νέες» αναγνωστικές συμπεριφορές. Το Διαδίκτυο προσφέρει νέες δυνατότητες και προοπτικές στην ανάγνωση, όπως τα ιστολόγια (weblogs), τα wikis και το social bookmarking, που διευκολύνουν την επικοινωνία και δημιουργούν νέους τρόπους διακίνησης της πληροφορίας. (Gilleron & Kilgarriff 2007, Meerman 2007). Πολλές βιβλιοθήκες έχουν δημιουργήσει βιβλιοφιλικά ιστολόγια ακόμη και ως εργαλείο για την προώθηση των λεσχών ανάγνωσης, που οι ίδιες έχουν δημιουργήσει.

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας συντελείται μέσα από το τρίπτυχο: δικτυακοί αναγνωστικοί κύκλοι, βιβλιοφιλικά ιστολόγια και λογοτεχνικά ιστολόγια. Σ' αυτές τις διαδικτυακές αναγνωστικές κοινότητες η συνάντηση προγραμματίζεται ως σύγχρονη

ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω ιστολογίου ή chat είτε γίνεται ασύγχρονα μέσω ανάρτησης σχολίων στο ιστολόγιο ή σε forum(π.χ. http://books.guardian.co.uk/reading_group, <http://forum.psichogios.gr>, <http://www.amazon.com/gp/tagging/communities/directory>). Εναλλακτικά, συμβατικές λέσχες ανάγνωσης αναπτύσσουν ιστολόγια μέσω των οποίων ενημερώνουν τα μέλη τους για το πρόγραμμα συναντήσεων κλπ. (<http://omada-anagnosis.blogspot.com/>, <http://leshianagnosisko.blogspot.com/>, <http://lesxianagnosis.blogspot.com/>). Πολλές βιβλιοθήκες έχουν δημιουργήσει βιβλιοφιλικά ιστολόγια ακόμη και ως εργαλείο για την προώθηση των λεσχών ανάγνωσης, που οι ίδιες έχουν δημιουργήσει <http://blog.libver.gr/blog/>.

Η διαφορά των βιβλιοφιλικών ιστολογίων με τις λέσχες ανάγνωσης είναι ότι στα πρώτα υπάρχει κυρίως ασύγχρονη επικοινωνία. Ο κάτοχος του ιστολογίου δημοσιεύει κριτικές, ενώ το κοινό (που δεν αποτελεί μια τυπική λέσχη-ομάδα) μπορεί να δημοσιεύσει σχόλια (πχ. <http://diavazo.blogspot.com/>, <http://dytikosanemos.blogspot.com/>). Μια ομαδική παρόμοια προσπάθεια αποτελεί το <http://diavasame.gr/>. Τέλος υπάρχουν και λογοτεχνικά ιστολόγια όπου οι κάτοχοί τους δημοσιεύουν δικά τους έργα (ποιήματα ή πεζά), προκειμένου να τα γνωστοποιήσουν στο κοινό του διαδικτύου, και να δεχτούν σχόλια από τους αναγνώστες (μια παρουσίαση τέτοιου είδους ιστολογίων μπορείτε να βρείτε στο <http://www.lexima.gr/lxm/read-445.html>) Συγκεντρωτικά τα νέα από 44 βιβλιοφιλικά ιστολόγια μπορείτε να βρείτε εδώ: <http://biblio-blogs.blogspot.com/>

Όλα τα παραπάνω αποτελούν, κατά βάση φιλαναγνωστικά εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης. Συνιστούν online τρόπους συνάντησης αναγνωστών στους οποίους μπορούν να αναρτήσουν καταλόγους με τα βιβλία που έχουν διαβάσει ή διαβάζουν ή θέλουν να διαβάσουν, να αναζητήσουν προτάσεις ανάγνωσης, να συζητήσουν με άλλους αναγνώστες, να δημιουργήσουν ομάδες ανάγνωσης. Εξάλλου ο σημερινός αναγνώστης απαιτεί υψηλότερη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το λογοτεχνικό κείμενο, απαίτηση στην οποία ανταποκρίνεται η σύγχρονη ηλεκτρονική λογοτεχνία.

Στη σημερινή, υβριδική εποχή μας η έκρηξη της τεχνολογικής επανάστασης και της κοινωνίας της πληροφορίας επιβάλλει την απόκτηση καλών δεξιοτήτων γραμματισμού. Ο όρος γραμματισμός δεν αναφέρεται μόνο στη γραφή και ανάγνωση, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης, τον εντοπισμό, αξιολόγηση, ανάλυση και σύνθεση της πληροφορίας (πληροφοριακός γραμματισμός), τον μαθηματικό

γραμματισμό, τον τεχνολογικό γραμματισμό κτλ. Όταν οι μαθητές/ριες βλέπουν τον γραμματισμό ως ένα ισχυρό εργαλείο, τότε επιδιώκουν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες του γραμματισμού πέρα από τα στενά όρια της τάξης και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Raphael, Florio-Ruane, & George, 2004).

Η προσφορά των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη και την εκπαίδευση γενικότερα είναι ακόμη στοιχείο υπό διαπραγμάτευση: από τη μία πλευρά οι υπέρμαχοι της μεθόδου που πιστεύουν σθεναρά στις δυνατότητες που ανοίγονται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές/ριες μέσω των υπολογιστών και του διαδικτύου (Glister, 1996. Tapscott, 1998) και από την άλλη πλευρά οι επικριτές της μεθόδου (Birkerts, 1995. Stoll, 1995). Σύμφωνα με τον Ehrmann (1999), τα τεχνολογικά μέσα, όπως οι υπολογιστές (ή τα μολύβια) δεν έχουν προκαθορισμένο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά τα αποτελέσματά τους εξαρτώνται από τον τρόπο χρήσης τους. Στην παραπάνω διαπίστωση, πως δηλαδή η χρήση νέων τεχνολογιών μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία της μάθησης με ευεργετικά αποτελέσματα 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).

Ας μελετήσουμε, όμως, πιο συγκεκριμένα ορισμένα θετικά στοιχεία της συμβολής του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία, μερικά προβλήματα που προκύπτουν, τι θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε όλοι όσοι ευαγγελιζόμαστε την αλλαγή της εκπαιδευτικής νοοτροπίας και τι πρέπει να προσέξουμε σχετικά με τους κινδύνους που εγκυμονεί η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση.

3. β. 5 Βασικά χαρακτηριστικά των Λεσχών ανάγνωσης

Θεμελιωτής της έννοιας των αναγνωστικών κοινοτήτων είναι ο Daniels (Daniels, 2002), ο οποίος καθόρισε και το περιεχόμενό τους: μικρές ομάδες συζήτησης ενός βιβλίου, διηγήματος, μυθιστορήματος, ποιήματος κ.ά που εκ των προτέρων έχουν επιλέξει. Οι ομάδες αυτές έχουν καταρτίσει πρόγραμμα συναντήσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να ανταλλάξουν σκέψεις, ιδέες και εντυπώσεις, ενώ στο διάστημα που μεσολαβεί των συζητήσεων διαβάζουν το προγραμματισμένο απόσπασμα κρατώντας

σημειώσεις που θα βοηθήσουν στην ενεργή συμμετοχή του κάθε συμμετέχοντα. Αφού ολοκληρωθεί ανά ενότητες η συζήτηση για κάποιο έργο, τα μέλη της αναγνωστικής κοινότητας μπορούν να ανασχηματίσουν τις ομάδες και έτσι να ξεκινήσει εκ νέου ένας ακόμη αναγνωστικός κύκλος.

Βασικό χαρακτηριστικό των αναγνωστικών κύκλων είναι η ικανότητά τους να δημιουργούν **ικανούς αναγνώστες**, δηλαδή μαθητές που να μπορούν να κάνουν προβλέψεις, να δομούν οπτικές εικόνες με αφορμή το κείμενο, να κάνουν συνδέσεις με τα προσωπικά τους βιώματα, να συνδέουν με άλλα κείμενα, να αποδομούν το κείμενο λέξη-λέξη, να λύνουν τα όποια προβλήματα κατανόησης, να συντάσσουν περίληψη, να διαφωνούν με το συγγραφέα και να αποτιμούν το περιεχόμενο του έργου αλλά και το ύφος γραφής. Οι αναγνωστικές κοινότητες λοιπόν είναι σημαντικές, καθώς προωθούν την αυτενέργεια των μαθητών και την απομάκρυνση από τον παραδοσιακό παθητικό τρόπο διαβάσματος (Brabham, & Villaume, 2000).

Στους αναγνωστικούς κύκλους οι συζητήσεις κατευθύνονται από τις απορίες και αναζητήσεις των μαθητών και όχι από μιά λίστα ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Στόχος είναι να λειτουργήσουν ως τεχνάσματα ή σκαλωσιές που βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν ιδέες και δικές τους νουνεχείς συζητήσεις σχετικά με ό,τι έχουν διαβάσει. Η έννοια της σκαλωσιάς (scaffolds) συνήθως ερμηνεύεται ως συζητήσεις και διάδραση μεταξύ των ενηλίκων και μαθητών με στόχο να ενισχύσουν οι πρώτοι την ανάπτυξη της σύνθετης σκέψης και γλώσσας των μαθητών (Bruner, 1978).

Οι αναγνωστικές κοινότητες, ακριβώς λόγω της πολλαπλότητας του ρόλου τους μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το Πανεπιστήμιο, καλύπτοντας μάλιστα κάθε γνωστικό αντικείμενο. Παρέχουν τη δυνατότητα σε μαθητές/ριες να αποδράσουν από την τυπική προσέγγιση του αντικειμένου και να προχωρήσουν σε μιά πιο ανακαλυπτική και διερευνητική διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι βέβαια η αγαστή συνεργασία μεταξύ των μελών της κοινότητας, η καλλιέργεια θερμού κλίματος και η ελευθερία σκέψης και έκφρασης όλων των μαθητών/ριών.

Συνήθη ερωτηματικά που αναδύονται στην εφαρμογή και χρήση των αναγνωστικών κύκλων είναι: πόσοι μαθητές πρέπει να συνθέτουν μιά ομάδα, τί είδους κείμενα πρέπει να επιλέξει ο εκπαιδευτικός, πώς να προετοιμαστούν οι μαθητές για την

εφαρμογή, πώς να γίνουν διαρθρωτικές αλλαγές για τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες, και γενικά πώς να ενισχυθούν οι αναγνώστες στο να δημιουργήσουν και να δομήσουν το δικό τους λόγο, προφορικό ή και γραπτό (Brabham, & Villaume, 2000).

3. β. 6 Τρόπος λειτουργίας των Λεσχών ανάγνωσης

Συγκεκριμένες αρχές διέπουν την αποτελεσματική λειτουργία των αναγνωστικών κοινοτήτων και συνοψίζονται στα παρακάτω:

α) δημιουργία μικρών και προσωρινών ομάδων, ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή κάθε μέλους και να αποφευχθεί-όσο το δυνατόν- το άγχος.

β) ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων από τους ίδιους τους μαθητές για τη λειτουργία τους, δηλαδή οι ίδιοι αποφασίζουν τί και πόσο θα διαβάσουν, τον όγκο του υλικού που θα επεξεργαστούν σε κάθε συνάντηση, αλλά και πότε θα πραγματοποιηθούν οι συναντήσεις τους.

γ) οι μαθητές/ριες κρατούν σημειώσεις, ώστε να καταγράψουν τις ιδέες τους, τις απορίες ή τις σκέψεις τους γενικότερα με αφορμή το απόσπασμα που κάθε φορά διαβάζουν.

δ) στόχος των συναντήσεων είναι η διεξαγωγή διαλόγου, σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, πως δηλαδή οι μαθητές/ριες δεν μπορούν να μεταβούν σε ένα στάδιο ανάλυσης, αν πρώτα δεν έχουν αναρωτηθεί, επεξεργαστεί και μοιραστεί την προσωπική τους ανταπόκριση (Rosenblatt, 1938).

Ο δάσκαλος μπορεί να ξεκινά με εισαγωγικές ερωτήσεις όπως για παράδειγμα αν άρεσε ή όχι το βιβλίο στα μέλη της λέσχης και γιατί. Ποιο είναι το θέμα του και λίγα λόγια για τους χαρακτήρες του. Τι γνώμη έχουν τα μέλη για τον τρόπο γραφής του συγγραφέα; Τους άρεσε, τους δυσκόλεψε, τους μπέρδεψε; Τα όρια και τα θέματα της συζήτησης, το πόσο θα εμβαθύνουν ή όχι σε σημεία του βιβλίου, καθορίζονται από τα μέλη της αναγνωστικής λέσχης. Συνήθως ο δάσκαλος αναθέτει σε κάποιον/α από τα μέλη του αναγνωστικού κύκλου – διαφορετικό σε κάθε συνάντηση – να κάνει/ουν μια «έρευνα» είτε για το θέμα του βιβλίου είτε για τον συγγραφέα είτε για παράλληλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν σε σχέση με το βιβλίο. Έτσι, ένα μέλος ή και περισσότερα κάθε φορά είναι υπεύθυνο/α για μια μικρή παρουσίαση

πληροφοριών και ιδεών, οι οποίες λειτουργούν σαν "προσάναμμα" για τη συζήτηση που θα επακολουθήσει (Wade & Moje, 2000).

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως οι αναγνωστικές κοινότητες είναι μία μαθητοκεντρική διαδικασία ανάγνωσης και συζήτησης μέσω της οποίας προωθείται η αποτελεσματική μάθηση, επειδή οι μαθητές εθίζονται στο να συνεργάζονται και να είναι υπεύθυνοι για την προσωπική τους πορεία μάθησης, συνειδητοποιώντας τις ανάγκες τους και λαμβάνοντας αποφάσεις τόσο σε σχέση μ' αυτές αλλά και σε σχέση με τα ενδιαφέροντά τους. Υποβάλλουν λοιπόν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο, επεξηγούν ό,τι δεν είναι κατανοητό και υποστηρίζουν προσωπικές τους απόψεις και ιδέες. Μαθαίνουν ο ένας από/με τον άλλο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παραπάνω διαδικασία είναι να διευκολύνει τη σύνθεση και λειτουργία των κοινοτήτων, να λειτουργήσει επικουρικά και υποστηρικτικά στην προσπάθεια των μαθητών (Alpert, 1987). Οποσδήποτε απομακρύνεται από τον παραδοσιακό του ρόλο, και δρα μάλλον παρασκηνακά, ώστε να φροντίσει την ανάπτυξη της βούλησης, σκέψης και κρίσης των μαθητών/ριών. Η αξιολόγηση γίνεται βεβαίως σε πρώτο στάδιο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να προχωρήσει σε πιά ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως: παρατήρηση μαθητών και βαθμού συνεργασίας των ομάδων, βιντεοσκόπηση, ηχογράφηση, ανάθεση εργασιών πιά ανοικτού τύπου στους/ις μαθητές/ριες. Βέβαια στόχος των αναγνωστικών κοινοτήτων είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών τεχνικών των μαθητών/ριών και η ικανότητα αυτοαξιολόγησής τους.

3. β. 7 Απαραίτητα συστατικά για τη σωστή λειτουργία των κύκλων

Για την ορθή λειτουργία των αναγνωστικών κοινοτήτων πρέπει να συνηγορούν συγκεκριμένες παράμετροι που συνοψίζονται στα παρακάτω: Η δημιουργία αναγνωστικών κύκλων είναι μέρος ενός προγράμματος ισορροπημένου και δεν εξαντλούν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος στο οποίο εφαρμόζονται, ακόμη οι ομάδες σχηματίζονται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα- βιβλία που επιλέχθηκαν για ανάγνωση αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Πρέπει να είναι εστιασμένες στην ανεξαρτησία των μαθητών/ριών, την ευθύνη και υπευθυνότητα για την ίδια τους τη μάθηση. Απαραίτητη προϋπόθεση, ιδίως σε πρώιμο στάδιο, είναι ο ρυθμιστικός ρόλος

του εκπαιδευτικού, ώστε να μην καταδικαστούν σε διάλυση, λόγω αδόμητης και ανεξέλεγκτης συζήτησης. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ιδίως για το ρόλο του δασκάλου συνηγορούν στην καθοδήγηση που πρέπει να παρέχει τόσο στη διεξαγωγή των συζητήσεων μέσα στη σχολική τάξη όσο και στην επιλογή του κατάλληλου υλικού (Wright, 2006). Επιπρόσθετα αποτελούν χώρο εφαρμογής των αναγνωστικών ικανοτήτων και της γραφής, βασίζονται στον τρόπο απόκρισης – με βάση τις ερωτήσεις και σκέψεις των μαθητών και, τέλος διακρίνονται από ευελιξία, καθώς δεν αναπαράγουν κάθε φορά που εφαρμόζονται το ίδιο αποτέλεσμα.

Απαραίτητο κρίνεται το καλό κλίμα της τάξης το οποίο θα ευνοήσει την ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων, αλλά και η διάθεση για προετοιμασία για κάθε συνάντηση που έχει οριστεί από τον αναγνωστικό κύκλο. Καλό είναι τα μέλη να κρατούν σημειώσεις που μπορούν να συμβάλουν στην ανάγνωση και συζήτηση της ομάδας σύμφωνα με το ρόλο που έχει αναλάβει ο καθένας. Είναι σημαντικό να είναι ο κάθε συμμετέχων ανοικτός σε νέες σκέψεις και ιδέες, θετικός σε καινοτόμες λύσεις, ερμηνείες και σαφώς ευγενής και ενεργός συνομιλητής προσπαθώντας να δράσει αποτελεσματικά σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή έτοιμος να αναλάβει πρωτοβουλίες για παραγωγή project με αφορμή το υπό μελέτη βιβλίο (Wright, 2006).

Εξίσου σημαντικό με τα παραπάνω κρίνεται και το γεγονός πως οι αναγνωστικές κοινότητες καλλιεργούν, και πρέπει να το επιδιώκουν διαρκώς, στρατηγικές ανάγνωσης, όπως: δημιουργία προβλέψεων, σκέψεις πάνω στα νοήματα του κειμένου, σύγκριση-αντιπαραβολή σημείων του κειμένου, καθώς και εξακρίβωση σημαντικών πληροφοριών του. Ακόμη, προχωρούμε στη δημιουργία εικόνων με βάση τα όσα διαβάζουμε, αναλύουμε, ερμηνεύουμε, συμπεραίνουμε. Παράλληλα στόχος είναι και η καλλιέργεια στρατηγικών γραψίματος και ανταποκρίσεων με διάθεση πειραματισμού στη χρήση άλλων τύπων γλώσσας, πέρα από την περιγραφική, ακόμη η χρήση επικοινωνιακού πλαισίου που μπορεί να δώσει κείμενα διαφορετικά ή και η αξιοποίηση όλων των χρήσεων της γλώσσας, τόσο δηλωτικής όσο και συνυποδηλωτικής.

3. β. 8 Αναδυόμενα προβλήματα και τρόποι επίλυσής τους

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών συμμετέχουν σε μαθητοκεντρικές λέσχες ανάγνωσης . Μελέτες έχουν δείξει πως όταν οι μαθητές/ριες εμπλέκονται σε συζητήσεις για τη λογοτεχνία, ενισχύεται η τάση τους για διάβασμα (Alpert, 1987. Enciso, 1996) και πως αναλαμβάνουν ακόμη περισσότερες πρωτοβουλίες (Eeds & Wells, 1989). Στη διάρκεια συζητήσεων ανάμεσα σε μικρές ομάδες οι μαθητές εκφράζουν συναισθηματική ανταπόκριση στη λογοτεχνία (King, 2001). Εξάλλου οι αναγνωστικοί κύκλοι έχουν αυξήσει την παρόρμηση των μαθητών για ανάγνωση και έχουν βελτιώσει την απόδοσή τους σε διάφορα κριτήρια αξιολόγησης (Davis, Resta, Davis & Camacho, 2001). Ένα ουσιώδες σημείο των αναγνωστικών κοινοτήτων- κλειδί στην κατανόηση του ρόλου τους είναι η θέση τους στην υποστήριξη και ενίσχυση της προσωπικής και διαφοροποιημένης ίσως ερμηνείας ενός κειμένου.

Στην προσπάθεια να «καταλάβουμε» το μήνυμα του συγγραφέα ή καλύτερα αυτό που ο δάσκαλος πιστεύει πως είναι το μήνυμα του συγγραφέα, η ατομική ερμηνεία του κάθε μαθητή μπορεί να χαθεί, ή ακόμη χειρότερα να μην προκύψει ποτέ (Baker & Freebody, 1989. Hynds, 1992). Άλλα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν είναι η μονοπώληση της συζήτησης από ένα μέλος της ομάδας, κάποια μέλη να προχωρούν αμέσως σε επεξηγήσεις χωρίς να αφήσουν τα υπόλοιπα να εκφραστούν, κάποιες από τις ομάδες να τελειώνουν νωρίτερα από άλλες, κάποια μέλη να έρχονται απροετοίμαστα.

Σπουδαία παράμετρος συνιστά το κλίμα της τάξης, μέσα στην οποία λειτουργούν οι αναγνωστικές κοινότητες. Το εχθρικό κλίμα που κάποιες φορές αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών/ριών λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την καλή λειτουργία των αναγνωστικών κύκλων, καθώς διαταράσσει τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και την συνεργασία που προσπαθούν να εφαρμόσουν (Clarke & Holwadel, 2007). Έρευνες που αναλύουν τις συζητήσεις στις αναγνωστικές λέσχες αναδεικνύουν πως οι μαθητές/ριες αγωνίζονται να διατηρήσουν και να επιβεβαιώσουν την ύπαρξή τους μέσα στους αναγνωστικούς κύκλους χρησιμοποιώντας ακόμη τρόπους επιβολής όπως: δίνοντας διαταγές, διαφωνώντας έντονα, προσβάλλοντας ο ένας τον άλλο (Clarke, 1997).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που ανακύπτει είναι ο ρόλος του δασκάλου μέσα στα πλαίσια της εφαρμογής των αναγνωστικών κοινοτήτων. Σαφώς έχει αναδειχτεί ως τώρα πως οι αναγνωστικές κοινότητες είναι βασισμένες στον τρόπο σκέψης και απόκρισης των μαθητών/ριών εστιασμένες στην ανεξαρτησία των μαθητών, την

υπευθυνότητα και την ευθύνη για την ίδια τη μάθησή τους. Από την άλλη πλευρά όμως, για να μπορέσει να διαμορφωθεί στις πρώτες της φάση μιά τέτοιου είδους προσπάθεια ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πιά συστηματικός, ώστε να εισάγει στους μαθητές/ριες έννοιες και μεθοδολογία άγνωστη στη συντριπτική τους πλειοψηφία. (Williams, & Murphy, 2002). Έτσι στην πρώτη φάση εφαρμογής των αναγνωστικών λεσχών στην εκπαιδευτική διαδικασία ο δάσκαλος είναι αυτός που εισάγει τη διαδικασία και κατευθύνει τους/ις μαθητές/ριες. Σχηματίζει λοιπόν τις ομάδες ανάγνωσης, βασισμένος στις προτιμήσεις των μαθητών, καθορίζει τα βιβλία ή αποσπάσματα προς ανάγνωση και αναθέτει δραστηριότητες προς εκπλήρωση για την προσεχή συνάντηση των ομάδων. Ακόμη στη διάρκεια των συναντήσεων καθοδηγεί τη συζήτηση και αξιολογεί στο τέλος την πρόοδο και απόδοση των μαθητών/ριών. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε πως η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δεν ταυτίζεται με την απόλυτη κυριαρχία του εκπαιδευτικού στη συζήτηση σε καμία περίπτωση. Στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι να θέτει ερωτήσεις ή δραστηριότητες αποκλειστικά κλειστού τύπου με πληροφοριακό χαρακτήρα. Στην περίπτωση αυτή θα λαμβάνει συγκεκριμένες απαντήσεις από τους/ις μαθητές/ριες, καθώς υποσυνείδητα οι μαθητές/ριες αναζητούν τις αναμενόμενες απαντήσεις που ικανοποιούν τον εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτική ερμηνεία του υπό μελέτη κειμένου, στερώντας τη δική τους προσωπική εκτίμηση στην προσέγγιση του νοήματος (Auger, 2003).

Περιγράφοντας τη μετάβαση από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο συζήτησης στη μαθητοκεντρική συζήτηση οι ερευνητές έχουν δώσει έμφαση στο ρόλο του δασκάλου στην εξάσκηση και εξοικείωση των μαθητών/ριών, στην ανάθεση περισσότερων αρμοδιοτήτων διαδοχικά και στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των ομάδων (Wienczek and O' Flahavan, 1994). Ακόμη μελέτες έχουν δείξει πως μαθητές που συμμετέχουν σε πρώιμο στάδιο σε αναγνωστικές λέσχες όπου κυριαρχεί το μαθητοκεντρικό μοντέλο συζήτησης δημιουργούν μονοδιάστατη προσέγγιση των νοημάτων ενός κειμένου όπως ακριβώς και στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα, παραμερίζοντας τις πολλαπλές ερμηνείες που μπορεί να αναδειχτούν (Evans, 1996). Επιπλέον μαθητές που αναγνωρίζονται ως αδύναμοι αναγνώστες ή που δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή εμπειρία σε μιά σχολική τάξη

αλληλεπιδραστική συχνά αισθάνονται άσχημα ή και αντιστέκονται στον μαθητοκεντρικό διάλογο (Wollman-Bonilla, 1994).

Η ονομαζόμενη «καθοδηγούμενη ανάγνωση» είναι το θεμέλιο δημιουργίας αναγνωστικών κοινοτήτων, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα προς ανάγνωση κείμενα και καθοδηγούν τους/ις μαθητές/ριες σε αναγνωστικές στρατηγικές με απώτερο στόχο να τις αναπτύξουν μακροπρόθεσμα. Την ώρα της ανάγνωσης δύο πράγματα συμβαίνουν αυθόρμητα: λές δυνατά κάποιες λέξεις και σκέφτεσαι τί διαβάζεις. Με το να λέει κανείς δυνατά τις λέξεις(όταν διαβάζει μόνος) συνιστά τη γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου, ενώ με το να σκέφτεται το κείμενο προχωρά στην κατανόηση του περιεχομένου (Wright, 2006).

Η διαμεσολαβητική λειτουργία του δασκάλου κρίνεται αναγκαία για την άρση πιθανών αδυναμιών του μαθητή-αναγνώστη στην άμεση και ικανοποιητική πρόσληψη του κειμένου. Είναι πιθανόν αυτές οι αδυναμίες να οφείλονται είτε στην ηλικία, στην αντιληπτικότητα, στην (περιορισμένη) εμπειρία, του μαθητή-αναγνώστη είτε στην ανεπαρκή γνώση του κώδικα του πομπού-συγγραφέα δηλαδή στην απουσία κοινών γλωσσικών υποθέσεων με τον πομπό του κειμένου τόσο στο σημασιολογικό όσο -και κυρίως- στο συγκινησιακό πεδίο . Ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να μετατοπιστεί από τη θέση του παντογνώστη-αφηγητή που περιορίζεται στην ανάλυση και επεξεργασία των κειμένων, στη θέση του απλού συντονιστή (Moderator) της λογοτεχνικής ερμηνείας που λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις προσληπτικές ικανότητες του αναγνώστη-μαθητή (Μπαλάσκας, 1989).

Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν εύλογα το ρόλο του εκπαιδευτικού σε όλη τη διαδικασία, ιδίως στα πρωταρχικά της στάδια, όταν οι μαθητές δεν έχουν ακόμη πλήρη εποπτεία του ζητούμενου. Χρειάζεται λοιπόν προσεκτικός σχεδιασμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού και εξάσκηση των μαθητών από μικρή ηλικία (Wienczek & O' Flahavan, 1994) όπως και ενθάρρυνση για ομαδική εργασία (Angeletti, 1991) καθώς και αποδοχή των λογοτεχνικών απόψεων των μαθητών/ριών όσο διαφορετικές κι αν είναι με στόχο να καλλιεργηθεί η βαθύτερη και ουσιαστικότερη μελέτη κειμένων (Hynds, 1992).

3. β. 9 Συνεισφορά των των κύκλων ανάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία- Έρευνες και αποτελέσματα

Την τελευταία δεκαετία του προηγούμενου αιώνα μιά ευρύτερη θετική στάση αλλά και εφαρμογή αναγνωστικών κοινοτήτων συνέβαλλαν ώστε να βρουν οι τελευταίες εφαρμογή και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έτσι λοιπόν δημιουργήθηκαν λέσχες ανάγνωσης ενηλίκων, οι οποίες πραγματοποιούνταν σε φιλικά σπίτια ή ακόμη και βιβλιοπωλεία. Το διαδίκτυο κατάφερε να φέρει κοντά συναναγνώστες σε εικονικές αναγνωστικές κοινότητες, η απρόσκοπτη πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, λεξικά, πανεπιστήμια, η εικονική περιήγηση σε μουσεία ή εκθεσιακούς χώρους. Ακόμη και η ευρεία κυκλοφορία των φορητών υπολογιστών, της άμεσης πρόσβασης από αυτούς σε παγκόσμιες βάσεις δεδομένων αλλά και οι ομάδες chat που πραγματοποιούνται δώσανε ώθηση στην ανάπτυξη των αναγνωστικών κοινοτήτων. Σημαντική είναι και η συμβολή της έρευνας και εφαρμογής νέων διδακτικών τεχνικών στην ανάγνωση και τον γραμματισμό. Εγκαταλήφθηκαν έτσι μηχανιστικές ασκήσεις drill and practice και αντικαταστάθηκαν από επικοινωνιακές προσεγγίσεις όπως: πραγματοποίηση υποθέσεων, πιθανών λύσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, διατύπωση κρίσεων κ. ά. Τέλος, στα 1996 το National Council of Teachers of English αλλά και η International Reading Association εξέδωσαν τα Standards για το γλωσσικό μάθημα των Αγγλικών τονίζοντας την ανάγκη εφαρμογής του μοντέλου των αναγνωστικών κοινοτήτων όπου οι μαθητές/ριες έχουν όλο το περιθώριο να αυτενεργήσουν.

Ο θεσμός των λεσχών ανάγνωσης είναι μία καινοτόμος δράση του Εθνικού Κέντρου βιβλίου και σκοπό έχει την επικοινωνία των ανθρώπων μέσω του βιβλίου με τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων. Σήμερα παγκόσμια γίνονται εκστρατείες για τη διάδοση του θεσμού, ο οποίος σημειώνει τεράστια επιτυχία στη Δυτική Ευρώπη και στην Αμερική. Η φιλοσοφία του βασίζεται στην ελευθερία του λόγου και της έκφρασης, στο διάλογο, στην ευελιξία, την προσαρμογή και τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων που την απαρτίζουν. Έτσι το ΕΚΕΒΙ έχει δημιουργήσει Παιδική Λέσχη ανάγνωσης στην πόλη της Λάρισας.

«Στη Λάρισα λειτουργεί εδώ και δύο χρόνια περίπου μια ενδιαφέρουσα Παιδική Λέσχη Ανάγνωσης στο 27ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, η οποία αναπτύσσει ποικίλες δράσεις. Αφορά όλες τις ηλικίες και μπορεί να πραγματοποιηθεί και δύο φορές το μήνα, σε οποιοδήποτε χώρο συνάντησης επιλέξει η ομάδα για να ανταλλάξει τις απόψεις της

για το βιβλίο που διάβασε»(Ζωή Καλαφάτη, η υπεύθυνη εκπαιδευτικός – μελετήτρια λογοτεχνίας, μέλος του Κ. Ε. Π. Β.) Ανάλογες δράσεις διοργανώνονται και σε άλλες περιοχές στην Ελλάδα, όχι μόνο στην πρωτεύουσα από διάφορους φορείς: πολιτιστικούς οργανισμούς, βιβλιοθήκες, μουσεία, συστηματικούς φίλους του βιβλίου κ.ά.

Ακόμη, στην Αθήνα η **Βιβλιοθήκη του Αετοπουλείου Πολιτιστικού Κέντρου του Δήμου Χαλανδρίου** διοργανώνει ένα νέο πρόγραμμα υπό το γενικό τίτλο «*Λέσχες Ανάγνωσης*» που θα καλύπτει το φάσμα όλων των επιστημών και των τεχνών, με την συνεργασία και χορηγία των *Βιβλιοπωλείων «ΚΟΡΑΗΣ»* και «*ΜΙΚΡΟΣ ΚΟΡΑΗΣ*», στο Χαλάνδρι. Απευθύνεται κατ'αρχάς σε ενήλικες και θα συμπληρωθεί με «Λέσχες Ανάγνωσης» για παιδιά και εφήβους, με πάγιο στόχο να προαχθεί σε εκπαιδευτική προσφορά στο σύνολό της.

Ανάλογη σημαντική κίνηση έγινε και στη Θεσσαλονίκη στην Helexpo: Την Παρασκευή 23/4, στο περίπτερο 15 της HELEXPO, στο Φιλολογικό Καφενείο της 7ης Διεθνούς Εκθέσεως Βιβλίου Θεσσαλονίκης, συζητήθηκε το παρόν και το μέλλον των Λεσχών Ανάγνωσης στη Βόρεια Ελλάδα. Παρόντες ήταν όσοι συμμετέχουν ήδη σε Λέσχες Ανάγνωσης –συντονιστές και μέλη-μα και όσοι απλώς θέλανε να μάθουν περισσότερα για το θεσμό. Από την πλευρά του ΕΚΕΒΙ τη συζήτηση συντόνισαν ο αντιπρόεδρος του Κέντρου, λογοτέχνης Πέτρος Τατσόπουλος καθώς και ο υπεύθυνος από το Κέντρο για τις Λέσχες σε όλη την Ελλάδα, Βασίλης Ρούβαλης. Η κουβέντα έγινε σε κλίμα φιλικό.

Τέθηκαν ζητήματα όπως :

α) ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων και πώς τελικά οι λέσχες ανάγνωσης δεν θα εκφυλιστούν σε club συνταξιούχων, β)ο ρόλος του ΕΚΕΒΙ και η αρωγή του τρία χρόνια μετά την έναρξη του προγράμματος γ) τα βιβλία που «πρέπει» ή «δεν πρέπει» να διαβάζονται στο πλαίσιο μίας λέσχης ανάγνωσης, όρια,προτάσεις,απαγορεύσεις. Από τη συντονίστρια της Λέσχης ανάγνωσης Ανω Τούμπας διευκρινίστηκε πως έχουν το προνόμιο ενός χαμηλού ηλικιακού μέσου όρου των μελών (γύρω στα 30 χρ.), γεγονός που συντελεί στην επιτυχημένη πορεία της συγκεκριμένης λέσχης εδώ και μία τριετία. Το ΕΚΕΒΙ στήριξε εξ αρχής την προσπάθεια με την καμπάνια του (διαφήμιση στα ΜΜΕ, έντυπο υλικό, αφίσα) αλλά από κει και μετά το προφίλ της λέσχης το διαμόρφωσαν τα μέλη της με την αναγνωστική παιδεία και τις προσωπικές προσλαμβάνουσες τους .Οι

όροι λειτουργίας δεν διαφέρουν από εκείνους μίας καλής παρέας. Οι συνιστώσες της προσωπικής απόλαυσης της ανάγνωσης, του προβληματισμού που δημιουργεί και της συζήτησης που προκύπτει οδηγούν σε αυτό που κάνει να «Μιλάμε για βιβλία» και αυτό ψυχαγωγεί. Είναι αντιδεοντολογικό η ανάγνωση να οριοθετείται από «πρέπει», ωστόσο στη δική τους συντροφιά -ίσως επειδή ο σκληρός πυρήνας της προέρχεται από συνειδητοποιημένους αναγνώστες βιβλίων και βιβλιοθηκών -το ποιοτικό κριτήριο είναι υψηλό.

Το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου- ΕΚΕΒΙ προβάλλει από το 2005 τις λέσχες ανάγνωσης, και από το 2008 και στην Κύπρο. «Για τα ελληνικά δεδομένα είναι κάτι πολύ φρέσκο, αλλά ξεκινήσαμε πολύ φιλόδοξα. Ήδη, σήμερα, εποπτεύουμε συνολικά 242 λέσχες, σχεδόν σε κάθε γωνιά της χώρας. Οι 57 από αυτές είναι παιδικές- μαθητικές, άλλες δύο οργανώθηκαν μέσα σε φυλακές», λέει ο υπεύθυνος του ΕΚΕΒΙ για τις λέσχες κ. Βασίλης Ρούβαλης.

Με δοκιμασμένη τη συνταγή, η λέσχη ανάγνωσης του 2ου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών, στους Αμπελοκήπους, διανύει τον πέμπτο χρόνο λειτουργίας της. «Φέτος η αναγνωστική ομάδα μας αποτελείται από 25 μαθητές και μαθήτριες, και των τριών τάξεων. Διαβάζουμε κι αναλύουμε το βιβλίο “Logicomix”, που έχει να κάνει με τα μαθηματικά και τη λογοτεχνία», εξηγεί στα «ΝΕΑ» ο μαθηματικός κ. Ηλίας Ανδριανός υπεύθυνος του προγράμματος στο σχολείο (<http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4555748>). «Στο ξεκίνημά μας, σκεφτόμασταν με συνάδελφό μου για το πώς μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τη σχολική βιβλιοθήκη. Είπαμε, λοιπόν, να δοκιμάσουμε να καλέσουμε τα παιδιά να διαβάσουν ένα βιβλίο και να το συζητήσουμε όλοι μαζί μετά- αυτά να το παρουσιάσουν. Πράγματι, από την πρεμιέρα μας κιόλας εμφανίστηκαν είκοσι ενδιαφερόμενοι, εξαιρετική αρχή. Διαπιστώνω πλέον πως και τα παιδιά εθίστηκαν, και εγώ έχω γίνει σαφώς πολύ καλύτερος εκπαιδευτικός», υποστηρίζει.

Λέσχη διαβαστερών στη Σάμο, Ανήσυχων Γυναικών στον Βόλο, Τρελών Βιβλιοφάγων στη Θεσσαλονίκη ή Βιβλίων Αυτογνωσίας στο Ηράκλειο, είναι μερικές μόνο από τις εκατοντάδες ομαδικές προσπάθειες των φίλων του βιβλίου για τη διάδοσή του με τη σύσταση τοπικής λέσχης ανάγνωσης. Και στα Γιάννενα, μια ομάδα

εκπαιδευτικών, ηλικίας 30-45 ετών, έχει πλέον τον τρόπο της να μην πίνει σκέτο τον καφέ της!

«Μια παρέα φίλων συνηθίζαμε να διαβάζουμε διάφορα βιβλία και να συζητάμε γι' αυτά χαλαρά όταν πίναμε τον καφέ μας. Όσπου είδαμε μια μέρα στο Ίντερνετ γι' αυτές τις λέσχες κι είπαμε, δεν το κάνουμε κι εμείς λίγο πιο οργανωμένα; Στην πράξη τη συγκροτήσαμε τον περασμένο Οκτώβριο, 13 μέλη, διαβάζουμε τα πάντα, κυρίως σύγχρονη λογοτεχνία. Προσεχώς θα μελετήσουμε και κλασικά έργα, ψυχολογία και ιστορία...», λέει στα «ΝΕΑ» η κ. Ευαγγελία Δαβή, από την ομάδα των Χαλαρών Αναγνωστών (<http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4555748>). «Δεν επιλέγουμε μόνο το βιβλίο, αλλά συχνά και το ανάλογο περιβάλλον όπου θα συναντηθούμε για να μιλήσουμε γι' αυτό. Το περασμένο Σάββατο, η συνάντησή μας έγινε σε καφέ μέσα στο κάστρο των Ιωαννίνων, μέρος που θύμιζε έντονα την Κωνσταντινούπολη, τόπο όπου διαδραματιζόταν η ιστορία του βιβλίου».

Τακτικές βιβλιοσυναντήσεις έχουν καθιερώσει από τον Αύγουστο 2007 και τα μέλη της Λέσχης Ανάγνωσης Δημοτικής Βιβλιοθήκης στο Τυχερό Έβρου, μία από τις εξήντα του Δικτύου Δημοτικών Βιβλιοθηκών του ΕΚΕΒΙ. Στην κωμόπολη των 5.500 κατοίκων, 48 χιλιόμετρα βόρεια από την Αλεξανδρούπολη, 10 άντρες και γυναίκες, 25-50 ετών, συναντώνται κάθε 45 ημέρες σε τοπικό ξενοδοχείο για ένα δεύτερο ξεφύλλισμα του βιβλίου που μόλις διάβασαν. «Για μας η λέσχη αυτή είναι και μια διέξοδος. Εδώ κάνουμε ό,τι μπορούμε για να διασκεδάσουμε, τουλάχιστον εμείς ερχόμαστε πιο κοντά στο βιβλίο», (<http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4555748>) λέει η κ. Χρυσούλα Δραγάνη).

3. β. 10 Η Διδακτική της Λογοτεχνίας και οι Λέσχες ανάγνωσης- Έρευνες και αποτελέσματα

Όσοι κατά καιρούς εμπλέκονται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού είτε του μαθητή ή και του γονέα, όλοι ανεξαιρέτως συμφωνούν σε ένα πράγμα: όσο γοητευτική μπορεί να φαντάζει η εν λόγω διαδικασία, τόσες παγίδες αλλά και αποτυχίες κρύβει η έμπρακτη εφαρμογή της ερμηνευτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη.

Οι λόγοι είναι πολλοί και πρέπει κυρίως να αναζητηθούν στη φιλοσοφία και στους στόχους του μαθήματος, έτσι όπως καθορίζονται από την Πολιτεία μέσω του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Σήμερα τα πράγματα έχουν οδηγηθεί σε ακόμη μεγαλύτερο αδιέξοδο. Τα πολλά προβλήματα που σωρεύονται γύρω από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο –οι τρόποι διδασκαλίας, η επιμόρφωση των καθηγητών, τα σχολικά βιβλία, το ζήτημα της αξιολόγησης-εξέτασης του μαθήματος κ.ά.– επικεντρώνονται στο μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα: οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία μέσω του μαθήματος να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και, το σοβαρότερο απ' όλα, να αποκτήσουν τα εφόδια ώστε να γίνουν επαρκείς αναγνώστες. Το θέμα αυτό αποτελεί και τη βάση του εναγώνιου ερωτήματος: Ποιοι θα είναι οι αυριανοί αναγνώστες; Πόσοι από τους σημερινούς νέους θα περάσουν κάποια στιγμή της ζωής τους το κατώφλι του βιβλιοπωλείου και ποιες θα είναι οι αναγνωστικές τους επιλογές

«Τώρα ανοιγόμαστε ώστε παράλληλα με τις σχολικές λέσχες ανάγνωσης που ήδη λειτουργούμε με επιτυχία, να οργανώσουμε και περισσότερες, πιο ποιοτικές, νέες λέσχες ανάγνωσης ενηλίκων, να χαράξουμε μικρά μονοπάτια γνώσης στην παρέα, στην κοινωνία», (<http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4555748>) λέει ο συγγραφέας και ερευνητής της σχέσης μεταξύ μαθηματικών κι αφήγησης Απόστολος Δοξιάδης) από τα ιδρυτικά μέλη της ομάδαςΘαλής+Φίλοι. «Μέχρι σήμερα έχουμε ιδρύσει εκατοντάδες λέσχες ανάγνωσης σε γυμνάσια και λύκεια από το Σουφλί ως τη Νότια Κρήτη και από την Ηγουμενίτσα ως την Κύπρο, καθώς και σε επιλεγμένα βιβλιοπωλεία, σε διάφορες πόλεις» εξηγεί στα «ΝΕΑ» (<http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4555748>) ο συγγραφέας Απόστολος Δοξιάδης. Κοινός παρονομαστής τους είναι το μεράκι για το βιβλίο. Συνηθίζουν να μελετούν από λογοτεχνία και ποίηση, μαθηματικά ή άλλες επιστήμες, μέχρι και μαγειρική. Και στην Ελλάδα πλέον, οι φανατικοί βιβλιοαναγνώστες στήνουν το ένα μετά το άλλο τα δικά τους γκρουπ, οργανώνονται με αυξητικούς ρυθμούς σε λέσχες, στα πρότυπα των πετυχημένων reading groups της Αγγλίας, των book clubs της Αμερικής. Με πρωτοβουλία της εθελοντικής, μη κερδοσκοπικής ομάδας Θαλής+Φίλοι, που ίδρυσαν από πέντε χρόνια για τη διάδοση της ανάγνωσης ο συγγραφέας Απόστολος Δοξιάδης, ο συγγραφέας- μαθηματικός Τεύκρος Μιχαηλίδης και ο καθηγητής

Στατιστικής Πέτρος Δελλαπόρτας, δημιουργήθηκαν πανελλαδικά περισσότερες από 300, ένα ολόκληρο δίκτυο, την τελευταία τετραετία. Εκατό δραστηριοποιούνται και φέτος, κατά 80% σε δημόσια σχολεία, οι μισές σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, οι υπόλοιπες σε μικρότερες πόλεις αλλά και χωριά. «Οι λέσχες ανάγνωσης είναι μικρές ομάδες, συνήθως 10-20 ατόμων, που τους συνδέει η αγάπη τους για το διάβασμα. Κατόπιν συνεννόησης, αποφασίζουν να διαβάσουν όλοι, καθένας στον χώρο του, το ίδιο βιβλίο και συναντιούνται μια φορά τον μήνα, κατά βάση σε τακτή ημέρα, για να συζητήσουν σχετικά με το περιεχόμενό του. Ουσιαστικά, είναι ένας συνδυασμός ψυχαγωγίας, καλλιέργειας και καλής παρέας», λέει στα «ΝΕΑ» (ό.π.) κ. Δοξιάδης.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από μια σχολική λέσχη ανάγνωσης είναι ποικίλες και εξαρτώνται από το βιβλίο το οποίο διαβάζεται, από την ηλικία των μαθητών που συμμετέχουν και, ενδεχομένως, από τις ειδικότητες των συντονιστών εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά κάποιες από τις δραστηριότητες που έχουν ήδη πράξει σχολικές λέσχες είναι: Επισκέψεις σε χώρους συναφείς με τη θεματολογία του βιβλίου, όπως Αστεροσκοπείο, Μουσεία, Εκθέσεις Τέχνης, θέατρο, κινηματογράφος κλπ., δραματοποίηση του βιβλίου ή μέρους του βιβλίου και παρουσίασή του στους υπόλοιπους μαθητές ή στο ευρύτερο κοινό, εκπαιδευτικές εκδρομές στους τόπους που αναφέρονται στο βιβλίο κ. ά.

Στην εποχή μας το μάθημα της λογοτεχνίας τείνει να έχει μια μάλλον περιφερειακή, έκκεντρη θέση μέσα στο όλο και περισσότερο προσανατολιζόμενο στις επιστήμες και στην τεχνολογία σύγχρονο σχολείο, η διδασκαλία του ιδίως στις μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου, οι οποίες είναι άμεσα προσανατολισμένες στις πανελλαδικές εξετάσεις, μοιάζει να το καθιστά ακόμα πιο περιθωριακό, σχεδόν οριακό, όσον αφορά είτε στη σκοπιμότητα είτε στην ίδια τη βιωσιμότητά του. Πράγματι, από πολλές απόψεις, η λογοτεχνία σήμερα αποτελεί ουσιαστικά μια μειονότητα. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η λογοτεχνία συνιστά ένα είδος λόγου που βρίσκεται στο περιθώριο της καθημερινής ζωής, των πρακτικών μας ασχολιών, των επαγγελματικών μας δραστηριοτήτων, των κοινωνικών μας σχέσεων και των ψυχαγωγικών μας συνηθειών. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, είναι σ' αυτόν το μειονοτικό λόγο της λογοτεχνίας που όλοι μας –κάποιοι συχνότερα, άλλοι σπανιότερα– στρεφόμεστε προκειμένου να καταλάβουμε και να ερμηνεύσουμε όλο αυτόν τον κόσμο της

καθημερινότητάς μας και τη θέση μας μέσα σ' αυτόν. Η σχέση μας με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μια σχέση φιλοξενίας ενός Άλλου που μας βοηθά να δώσουμε σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να προσανατολιστούμε μέσα σ' ένα ολόενα και πίο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να πλάσουμε την ατομική αλλά και τη συλλογική μας ταυτότητα. Στην ίδια τη σχέση μας, συνεπώς, με τη λογοτεχνία ανακαλύπτουμε έναν κώδικα συμπεριφοράς, ένα ηθικό κανόνα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό Άλλο (Αποστολίδου , Πασχαλίδης , Χοντολίδου, 2002).

3. γ. 1 ΤΠΕ και Λογοτεχνία

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι η Πληροφορική και γενικότερα οι Νέες Τεχνολογίες διαδραματίζουν ρόλο καταλυτικό στην αναμόρφωση της δομής όλων των επιστημών και συνακόλουθα του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες του.

Η εκπαίδευση δεν πρέπει και δεν είναι δυνατόν να μείνει ανεπηρέαστη από τη διάδοση της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών. Άλλωστε η νέα γενιά δέχεται τις επιρροές από τις νέες τεχνολογίες, ζει και βιώνει την πληροφόρηση στο έξω από το σχολείο περιβάλλον, γεγονός που επιβάλλει τον εκσυγχρονισμό του σχολείου ως προς τα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας έτσι ώστε η συγκινησιακή συνιστώσα των υποκείμενων - μαθητών προς τα διδακτικά αντικείμενα να παρουσιάζει την ένδειξη «επιθυμητό» και να έχει θετική επίπτωση στην παρωθητική συνιστώσα κατά τη διαδικασία της μάθησης. Εξάλλου για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις εφαρμογές τους επισημαίνεται ότι δεν είναι μόνο «εργαλεία» αλλά γνωστικά αντικείμενα που προετοιμάζουν τους μαθητές για την εκπαίδευση και επαγγελματική τους ανάπτυξη ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν και ως πηγές πληροφόρησης, ως νοητικά εργαλεία (mindtools), δηλαδή μαθησιακά εργαλεία που χρησιμοποιούν γνωστικές δομές και διαδικασίες με τις οποίες διευκολύνεται η ανακαλυπτική μάθηση.

Ειδικότερα τα πλεονεκτήματα της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε σχέση με τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας είναι δυνατόν συνοπτικά να παρουσιασθούν ως εξής:

- ταχύτητα στη συγκέντρωση και διάχυση από απόσταση της πληροφορίας με ηλεκτρονικό τρόπο

- μαζικότητα και αξιοπιστία στην αποθήκευση και μεταφορά της πληροφορίας
- ελκυστικότητα και φιλικότητα στη χρήση της πληροφορίας
- εφαρμογή σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα
- προσαρμοστικότητα στις ατομικές ανάγκες, τους ρυθμούς και τις ικανότητες των μαθητών (εξατομικευμένη διδασκαλία)
- σύνδεση με άλλα εποπτικά μέσα
- καλλιέργεια της διερευνητικής διάθεσης και πρωτοβουλίας, προώθηση της αυτενέργειας του μαθητή και ενίσχυση της ανακαλυπτικής διδασκαλίας
- ανοιχτή διδασκαλία, μάθηση με project , αποτελεσματικότητα στην ομαδική εργασία
- δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το μέσο και ανατροφοδότησης για τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και τη μείωση της σχολικής αποτυχίας
- μεγαλύτερη άνεση στη διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος .

Ο όρος Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών [εν συντομία ΤΠΕ, μεταφορά του όρου ICT (Information and Communications Technologies) που έχει καθιερωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία και έχει προέλευση επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.] αναφέρεται στις τεχνολογίες των υπολογιστών και των επικοινωνιών οι οποίες εμπλέκονται μεταξύ τους όλο και περισσότερο μέρα με τη μέρα.

Η ταχεία ανάπτυξη της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παγκοσμίως έχει αναπόφευκτα οδηγήσει σε κάποια ερωτήματα σχετικά με την αξία τους και την έκταση στην οποία αυτές πράγματι βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι ΤΠΕ (με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενά τους) μπορούν να εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοτελή μαθήματα ή να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και μάθηση όλων των μαθημάτων. Η κριτική για τη χρησιμότητα από την εντατική εφαρμογή τους ή την παντελή απουσία τους σε κλάδους μαθημάτων είναι σχετικά εύκολη.

Οι ΤΠΕ, όπως και η μητρική γλώσσα, εκτός από τη χρησιμότητά τους ως αυτοτελή μαθήματα, αποτελούν και απαραίτητα εργαλεία για τη μελέτη όλων των άλλων μαθημάτων. Η αναγνώριση της σημασίας να εφοδιαστούν οι μαθητές μας με αυτοπεποίθηση και ικανότητα να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες αποτελεσματικά και δημιουργικά σε κάθε όψη της ζωής τους συμβαδίζει με μια αυξανόμενη αποδοχή ότι τα ίδια εργαλεία προσφέρουν δυνατότητες για επαναστατικές αλλαγές στη διδασκαλία

και τη μάθηση. Για παράδειγμα, διδάσκοντας τους μαθητές μας πώς να ψάχνουν για ένα θέμα στο internet, τους καλλιεργούμε μια σημαντική δεξιότητα την οποία μπορούν να χρησιμοποιούν πολύ συχνά στο μέλλον στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή. Ταυτόχρονα, ένας καθηγητής χρησιμοποιώντας το internet αποτελεσματικά σε ένα μάθημα μπορεί να επιδράσει θετικά στα **κίνητρα των μαθητών**, στην **αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητή**, στη **δυναμική της αίθουσας** κ.ο.κ., σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, είναι βέβαιο αναγκαίο να διδάσκουμε τις βασικές λειτουργίες του επεξεργαστή κειμένου, χρησιμοποιώντας λογιστικά φύλλα, φυλλομετρητές internet κ.λπ., την ίδια στιγμή όμως υπάρχουν και πολλοί άλλοι ενδιαφέροντες τρόποι ώστε η συχνή χρήση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση να έχει θετική επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών.

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία για την ανάπτυξη της ψηφιακής μόρφωσης. Χάρη σ' αυτούς διαπίστωνεται ο μεγάλος βαθμός εφαρμογής και εμπλοκής που έχουν στη μάθηση αρκετές παιδαγωγικές θεωρίες και αρχές, όπως αυτές της **δοκιμής και πλάνης**, του **δομητισμού**, της **αυτενέργειας**, της **εξατομίκευσης της διδασκαλίας**, της **εργασίας** (ποιούντες μανθάνομεν / Learning by doing) και, της πιο απαραίτητης για την εποχή μας, **μαθαίνω πώς να μαθαίνω** (Learning how to learn).

Οι υπολογιστές «συγχωρούν» εύκολα αρκετά λάθη μας (όχι όλα !). Ο αρχάριος, μόλις δομήσει μερικές βασικές εμπειρίες, θα διαπιστώσει ότι, για να φθάσει σε μια λύση κατά το χειρισμό, υπάρχουν αρκετοί δρόμοι. Είναι μάλλον δύσκολο να θυμάται κανείς τις λεπτομέρειες των διαδρομών και ίσως περιττό. Εκείνο που έχει περισσότερη σημασία είναι να εξοικειωθεί με τον τρόπο που λειτουργούν οι υπολογιστές και με γρήγορες «δοκιμές» να φθάνει στο αποτέλεσμα και να αποκτήσει «αυτοπεποίθηση». Έτσι, θα δίνει λύσεις μελλοντικά σε πολλά προβλήματα και θα προσαρμόζεται εύκολα σε νέες εκδόσεις λογισμικού. Μόνο όταν ο χρήστης αποκτήσει την ικανότητα «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει», θα μπορέσει να εντάξει τους υπολογιστές στην κατηγορία εκείνων των δεξιοτήτων που ποτέ δεν ξεχνιούνται, όπως το ποδήλατο και το κολύμπι.

Σε πολλές περιπτώσεις με τη χρήση των ΤΠΕ φθάνουμε στους αντικειμενικούς στόχους μάθησης πολύ πιο γρήγορα. Μόνο που απαιτείται στην αρχή από τον καθηγητή μια πολύ καλή προετοιμασία η οποία συνεπάγεται ένα σημαντικό φόρτο εργασίας. Σε

παγκόσμια κλίμακα γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί στα σχολεία ένας αλφαριθμητισμός για τις ΤΠΕ (Στις Η.Π.Α. σύμφωνα με τον ομοσπονδιακό νόμο «No Child Left Behind» του 2001, με τον οποίο αναθεωρήθηκαν τα προγράμματα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απαιτείται όλοι οι μαθητές να είναι τεχνολογικά μορφωμένοι τελειώνοντας τη Β΄ Γυμνασίου) με:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (που θα δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ με σιγουριά και αποτελεσματικότητα).
- Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα (ώστε οι εκπαιδευτικοί όλων των αντικειμένων να γνωρίζουν πότε χρειάζεται και πότε όχι να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία στα μαθήματά τους).
- Ανεξάρτητη μάθηση (πόσο γρήγορα να ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό πίνακα και την κιμωλία και να οδηγούν την τάξη σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπου εκτιμώνται η δημιουργική σκέψη και η ανεξάρτητη έρευνα).
- Ηλεκτρονική μάθηση (όπου η μάθηση είναι προσβάσιμη οποτεδήποτε και οπουδήποτε).
- Αξιολόγηση της επίδρασης των ΤΠΕ στα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών.

«Οι ΤΠΕ μπορούν να διεγείρουν, να παρακινήσουν και να προκαλέσουν την όρεξη των μαθητών για μάθηση και βοηθούν στη δημιουργία μιας κουλτούρας επιτυχίας. Αυτό μπορεί να φανεί από την αυξανόμενη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την εντεινόμενη απόλαυση, το ενδιαφέρον και την αίσθηση επιτυχίας στη μάθηση όταν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ καθώς και από την αυξανόμενη αυτοεκτίμησή τους.» (Becta, 2003).

Από σχετικές έρευνες για την εμπλοκή των ΤΠΕ στη μάθηση προκύπτουν (Parrott & Riding, 2002. Hill et al., 1987. Oliver & Shapiro, 1993. Αναστασιάδης κ.ά., 2006. Τζιμογιάννης & Κόμης 2006. Χριστόδουλος κ.ά. 2005):

- Ευέλικτη μάθηση που δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον.
- Περισσότερες ευκαιρίες για συνεργατική εργασία, είτε από πρόσωπα της ίδιας ομάδας είτε με ηλεκτρονικά συνδεδεμένες κοινότητες.
- Μεγαλύτερη συγκέντρωση υλικού για την υποστήριξη μαθημάτων.
- Ένας άλλος ρόλος για τον καθηγητή που από μεταφορέας πληροφοριών

μετατρέπεται σε σύμβουλο και συντονιστή.

Υπάρχει βέβαια και η αντίθετη πλευρά, δηλαδή μια σχετική επιφύλαξη ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική που σχετίζεται με το φόβο των εκπαιδευτικών (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ο αλφαριθμητισμός στις μέρες μας (ΤΠΕ αλφαριθμητισμός) ορίζεται ως **«η ικανότητα να χρησιμοποιούμε ψηφιακή τεχνολογία, εργαλεία επικοινωνιών και/ή δίκτυα για να προσεγγίζουμε, διαχειριζόμαστε, ολοκληρώνουμε, αξιολογούμε και δημιουργούμε πληροφορίες, ώστε να λειτουργούμε στην κοινωνία της γνώσης»** (International ICT Literacy Panel, 2002, p. 2). Έτσι, οι ΤΠΕ αναγνωρίζονται τώρα ως ένας νέος αλφαριθμητισμός, τόσο σημαντικός για το μέλλον των μαθητών μας, όσο ήταν προηγούμενα η ανάγνωση και η γραφή. Με άλλα λόγια, αν και οι ικανότητες για ανάγνωση, γραφή, ακοή και ομιλία είναι κυρίαρχες, οι σημερινοί μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να ερμηνεύουν το περιεχόμενο ενός μηνύματος και να προωθούν ιδέες με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας.

Δεν παραβλέπεται το γεγονός ότι τα οικονομικά μιας χώρας ή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα ορίζουν και διαφορετικά επίπεδα τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να εντείνουν ακόμα περισσότερο τις διαφορές μεταξύ των σχολείων. Εντούτοις, ακόμη και με περιορισμένη πρόσβαση σε υπολογιστές και στο internet, οι αναπτυσσόμενες χώρες μπορούν να ωφεληθούν από τις νέες τεχνολογίες, καθώς σχολεία απομακρυσμένων περιοχών θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ένα μεγάλο εύρος πληροφοριών και υπηρεσιών που προηγουμένως δεν ήταν διαθέσιμες σε αυτά. Επιπροσθέτως, καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς, οι τιμές του ηλεκτρονικού εξοπλισμού προηγούμενης γενιάς πέφτουν σημαντικά, καθιστώντας αυτόν πιο προσιτό.

Φυσικά, υπάρχουν ακόμα πολλά που έχουμε να μάθουμε για το μέλλον του αλφαριθμητισμού των ΤΠΕ. Η μελλοντική έρευνα θα μπορέσει να μετρήσει με περισσότερη ακρίβεια την επίδραση όλων των στρατηγικών του σχολείου για την ηλεκτρονική μάθηση και θα μας δώσει μια πληρέστερη εικόνα από αυτή που έχουμε σήμερα, που η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο είναι ακόμη στη νηπιακή της ηλικία.

Από την άλλη πλευρά το διαδίκτυο παρέχει νέες δυνατότητες στους μαθητές/ριες, που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν κατά τον ακόλουθο τρόπο :

- **up-to-date πληροφορίες** μας προσφέρει το Internet σε θέματα της επικαιρότητας από διάφορα σημεία του κόσμου. Χάρτες, βιβλία αναφοράς, περιοδικά και εφημερίδες (έντυπες και ηλεκτρονικές) είναι προσιτές μέσω του www και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενημερωτικό αλλά και διδακτικό υλικό (π.χ. στη διδασκαλία μιας Ξένης Γλώσσας) [βλ. Cyberspace Publishing (<http://cpublish.com/>) , Virtual Newspapers (<http://star.tau.ac.il/Misc/www.Publish.html>)].

- **εθνικές και πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες** σε Ευρώπη, Ασία και Αμερική, που παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα πρόσβασης (μέσω telnet, Gopher ή www) στους καταλόγους τους. [βλ. Virtual Computer Library (<http://www.utexas.edu/computer/vcl>), National Lending Library (<http://portico.bl.uk/>).]

- **λεξικά** διαφόρων γλωσσών και **εγκυκλοπαίδειες** στο Internet, όπου οι μαθητές μπορούν να ερευνήσουν τη σημασία και ετυμολογία μιας λέξης, αλλά και να λάβουν περισσότερες πληροφορίες για ένα θέμα κατά τη διάρκεια συζήτησής του στην τάξη. [βλ. Oxford Dictionary (<http://www.oed.com>), εγκυκλοπαίδεια Britannica (<http://www.eb.com>), και εγκυκλοπαίδεια “Best of Kidopedia” (<http://rdz.stjohns.edu/kidopedia/>)].

- το Internet, εξάλλου, μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης προσφέροντας πρόσβαση σε πληροφορίες που δεν μπορούν να είναι άμεσα διαθέσιμες στους μαθητές. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται επισκέψεις σε **μουσεία και εκθέσεις**. [βλ. Web Museum (<http://www.hol.gr/wm/>) , Electric Gallery (<http://www.egallery.com/>), το Natural History and Sciences Museum (<http://www.nhm.ac.uk/>), αλλά και το Βατικανό (<http://www.christusrex.org>), το Οικουμενικό Πατριαρχείο (<http://www.epnet.gr>) και το Άγιον Όρος (<http://www.media.dbnet.ece.ntua.gr/>)].

- δυνατότητα **απευθείας σύνδεσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα**, από τα οποία οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ζητήσουν και να λάβουν βοηθητικό υλικό το οποίο μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν σε κάποιες εργασίες τους. [βλ. Bradford Robotic Telescope (<http://www.telescope.org/>), EarthWatch ([Texpeditions.html\), το Bug Club \(<http://www.ex.ac.uk/bugclub/welcome.html>\)\].](http://www.earthwatch.org/t/</div><div data-bbox=)

- πρόσβαση σε **περιλήψεις εργασιών** που παρουσιάστηκαν σε συνέδρια (μερικές φορές ακόμη και ολόκληρες εργασίες είναι διαθέσιμες συνήθως σε gopher site) και προωθούν τη μάθηση με το να παρέχουν άμεση και έγκυρη πληροφόρηση σε διάφορα γνωστικά πεδία.

- σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει το **Internet** λειτουργώντας ως ένα **κοινωνικό περιβάλλον** μάθησης με τη δυνατότητα πρόσβασης σε κυβερνητικές αναφορές, κρατικές υπηρεσίες και οικονομικές πληροφορίες [Υπουργεία (<http://forthnet.gr/hellas/ministries.html>), Βουλή των Ελλήνων (<http://www.mpa.gr/voulh/>), Χρηματιστήριο Αθηνών (<http://www.ase.gr>)]. Σημαντική είναι και η συνεισφορά του στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε τρέχοντα προβλήματα [Διεθνής Αμνηστία, η Κίνηση για τ'Ανθρώπινα Δικαιώματα, και των Φυσικών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Gopher site [gopher://gopher.humanrights.org:5000](http://gopher.humanrights.org:5000))]

Σύμφωνα με τον Ehrmann (1995), ο πιο σωστός δρόμος για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή είναι πρώτα ο καθορισμός των στόχων και επιδιώξεων και στη συνέχεια η υιοθέτηση και η χρήση των κατάλληλων μέσων που να ανταποκρίνονται στους στόχους αυτούς. Προτείνει μάλιστα να μελετήσουμε ποιές διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και έπειτα να μελετήσουμε ποιές τεχνολογίες υποστηρίζουν καλύτερα αυτές τις στρατηγικές (Ehrmann 1999).

3. γ. 2 Τι είναι οι On Line Λέσχες ανάγνωσης

Ερευνητές που ασχολήθηκαν με το γραμματισμό (Garner & Gillingham, 1998. Leu, 2000) πιστεύουν πως η χρήση της τεχνολογίας συντελεί στην ενίσχυση της αναγνωστικής εμπειρίας και προσπαθούν να δώσουν οδηγίες για πρακτικά μοντέλα. Ο McEneaney (2000) θεωρεί πως πως το υπερκείμενο θα αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποία διαβάζουμε και γράφουμε. Η τεχνολογία από μόνη της αποτελεί κίνητρο για τους/τις μαθητές/ριες, εξασφαλίζοντας επιλογή, έλεγχο και την αίσθηση του ανήκειν, τρία στοιχεία που σύμφωνα με τον Glasser (1986) θεωρούνται σημαντικά και απαραίτητα, ώστε οι μαθητές/ριες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα κατάλληλα online περιβάλλοντα μάθησης παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε μαθητές/ριες και ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης, όπως την αυτονομία, την επίλυση προβλημάτων και τη σκέψη ανώτερου επιπέδου. Υπάρχει άμεση διαδραστικότητα, αλλά και ανατροφοδότηση από το/τη δάσκαλο/α μέσω τεχνολογικών εργαλείων όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, online discussion groups στις οποίες μπορούν να συζητήσουν με τους/τις συμμαθητές/ριες κάθε τους πρόβλημα

Ο συνδυασμός της μεθόδου των αναγνωστικών κοινοτήτων με την τεχνολογία εμπλέκει άμεσα τους/ις μαθητές/ριες με την ανάγνωση, τη συζήτηση και τελικά την αποδόμηση κειμένων (Daniels, 2002a). Τα τρία συστατικά στοιχεία των αναγνωστικών κοινοτήτων, ποικιλομορφία, προσωπική επιλογή και πρωτοβουλία (Daniels, 2002b), ενθαρρύνουν τους/ις μαθητές/ριες να αναλάβουν τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Η αξιοποίηση λοιπόν ενός online περιβάλλοντος επιτρέπει την εκμετάλλευση πλήθους εμπειριών και πηγών, λειτουργεί εξατομικευμένα, καθώς καλύπτει διαφορετικούς τρόπους μάθησης και συγκεράζει τα οφέλη του τεχνολογικού και πληροφοριακού γραμματισμού σε όλη τη σχολική ζωή (Combes and Ring, 2004).

Σπέρματα ιδεών για μαθητοκεντρικές ομάδες ανάγνωσης δεν αποτελούν μόνο σύγχρονες επινοήσεις αλλά ανιχνεύονται και σε παλαιότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης όπως, αρχικά ο J. Dewey, ο οποίος υποστήριξε τη μέθοδο «learning by doing» (Dewey, 1916). Εισηγητής λοιπόν της καθοδηγούμενης αυτενεργούμενης δράσης των μαθητών όρισε την πραγματική μάθηση ως «ενεργό αναλυτική σκέψη ή στοχαστική σκέψη»(reflective thinking). Οι ρίζες βέβαια της διερευνητικής μάθησης εντοπίζονται στη σωκρατική μειευτική μορφή διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές «κυοφορούν», ενώ ο/η παιδαγωγός «εκμαιεύει» με το διάλογο την αλήθεια που ενυπάρχει σ' αυτούς.

Ο J. Piaget υποστήριξε την ανακάλυψη της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, τονίζοντας τον πρωταρχικό ρόλο της εκπαίδευσης: τη διάπλαση σκεπτόμενων και δημιουργικών ανθρώπων, που θα ανακαλύπτουν τη νέα γνώση στηριζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις και δυνατότητες (Piaget, 1971). Στις αρχές της δεκαετίας του 60 ο Bruner μετέφερε τις πλατωνικές- σωκρατικές θέσεις στην καθημερινή διδακτική πράξη. Σύμφωνα με τον Bruner ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρακινήσει το μαθητή στην επίλυση προβλημάτων, αφού πρώτα έχει αναπτύξει στρατηγικές επίλυσής τους. Όσο

περισσότερο ασκούνται οι μαθητές στην τεχνική λύσης των προβλημάτων (problem solving) τόσο περισσότερο έλεγχο ασκούν στη διαδικασία διερεύνησης (Bruner, 1961).

Σύμφωνα με τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» που εισηγήθηκε ο Vygotsky (ZEA), δηλαδή την **απόσταση** μεταξύ του **φαινομένου επιπέδου ανάπτυξης** ενός παιδιού (όπως προσδιορίζεται μέσα από τη λύση ενός προβλήματος) και **του εν δυνάμει επιπέδου ανάπτυξης** (όπως προσδιορίζεται μέσα από τη λύση ενός προβλήματος κάτω από την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή με τη συνεργασία πιο ικανών συμμαθητών του), όταν ένας μαθητής στην προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος συναντήσει ένα εμπόδιο και σταματήσει, τότε ο καθηγητής τον υποβοηθά έμμεσα με μικρές ευκολότερες ερωτήσεις, ώστε να τον οδηγήσει με κριτικό τρόπο σκέψης στη δυνατότητα να ξεπεράσει το εμπόδιο και να προχωρήσει. Η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» είναι το κενό που πρέπει να γεφυρωθεί από τον καθηγητή με κατάλληλο τρόπο, κλιμακωτά. Ποια βοήθεια μπορούν να προσφέρουν οι ΤΠΕ σε αυτή την περίπτωση; Η ομαδική εργασία 2 ή 3 ατόμων για την επίλυση ενός προβλήματος μπροστά σε έναν υπολογιστή μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μέσα στην ομάδα μπορούν να προσφέρουν την κλιμακωτή ζεύξη που απαιτείται για να προοδεύσουν. Αυτό προφανώς εξαρτάται από τη σύνθεση της ομάδας των μαθητών και δεν σημαίνει ότι η μεσολάβηση του καθηγητή δεν είναι απαραίτητη για να εξασφαλίσει την απαραίτητη πρόοδο για κάθε μέλος της ομάδας.

Επίσης, θετική επίδραση μπορεί να προέλθει και όταν μόνος του ένας μαθητής κάθεται μπροστά σε έναν υπολογιστή χρησιμοποιώντας ένα ανεξάρτητο σύστημα μάθησης. Εξυπακούεται ότι το λογισμικό θα είναι κατάλληλα επιλεγμένο για την ηλικία και τις δυνατότητες του παιδιού και ότι η πρόοδος θα επιτυγχάνεται με προσεγμένα βήματα που το καθένα θα αντιστοιχεί σε ένα ZEA. Οι ερωτήσεις τίθενται σε σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Εάν ο μαθητής απαντήσει λάθος, ο υπολογιστής του παρουσιάζει ένα σύντομο βοήθημα με κάποιες ερωτήσεις κλιμακωτά και υποχρεούται ο μαθητής να τις απαντήσει πριν προχωρήσει στην επόμενη, πιο πολύπλοκη ερώτηση κ.ο.κ. Ο υπολογιστής από μόνος του δρα ως ένας πολύ υπομονετικός δάσκαλος που είναι μόνιμα διαθέσιμος και μετράει πάντα την πρόοδο του παιδιού. Δεν θα πρέπει να αγνοείται η σημασία της ανθρώπινης μεσολάβησης, αλλά ούτε και να υποτιμάται η

δύναμη με την οποία οι υπολογιστές τώρα μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη μάθηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, (Gardner, 1983), υπάρχουν 7 και 8 είδη νοημοσύνης και όχι μόνο δύο, η γλωσσική και η μαθηματικο-λογική. Εάν επιθυμούμε να αναπτύξουν οι μαθητές μας περισσότερα από τα δύο είδη νοημοσύνης, τότε τα παιδιά χρειάζεται να μπορούν να εργαστούν ατομικά και σε ομάδες, να επικοινωνούν και να εμπλέκονται σε πρακτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εργασία με υλικά, χορό και αθλητισμό. Δεν είναι απαραίτητο η κάθε μία από αυτές τις δραστηριότητες να χρησιμοποιεί ΤΠΕ εξ ολοκλήρου και ακόμη πολλές από αυτές είναι δυνατόν να γίνουν και χωρίς ΤΠΕ.

Όταν διαπιστώνει ο εκπαιδευτικός ότι κάποιος/α μαθητής/ρια είναι πολύ ικανός/ή στα μαθηματικά, κατά ανάλογο τρόπο μαθαίνει για πολλά πράγματα στη ζωή πιο εύκολα, εάν αυτό γίνει με ένα λογικό ή μαθηματικό τρόπο. Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να επινοήσει διαφορετικές στρατηγικές για να εστιαστεί σε διαφορετικές όψεις της νοημοσύνης για κάθε περιοχή του αναλυτικού προγράμματος. Αλλά εδώ είναι που η δύναμη των υπολογιστών με πολυμέσα μπορεί να βοηθήσει. Υπάρχουν διδακτικά πακέτα εστιασμένα σε διαφορετικές νοημοσύνες. Από τη στιγμή που αναγνωρίζουμε ότι διαφορετικοί άνθρωποι μαθαίνουν διαφορετικά πράγματα με διαφορετικούς τρόπους και ότι μπορούν τώρα να ενθαρρυνθούν να ανακαλύψουν τρόπους μάθησης που τους ταιριάζουν, ο υπολογιστής έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει σε αυτό το τεράστιο έργο. Ειδικότερα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν προγράμματα με κινούμενα γραφικά, κάποιο κείμενο και ομιλία για επεξήγηση και σε ορισμένες περιπτώσεις να περιλαμβάνονται και συνεντεύξεις με πρόσωπα που εμπλέκονται με οποιοδήποτε τρόπο στο υπό διαπραγμάτευση θέμα. Μια ολόκληρη περιοχή με διαφορετικές πληροφορίες και σε διαφορετικές μορφές θα επέτρεπε στα παιδιά να επιλέξουν και να κάνουν χρήση της προσέγγισης αυτής που βρίσκουν πιο ελκυστική.

3. γ. 3 Βασικά χαρακτηριστικά των On Line Λεσχών ανάγνωσης

Στη σημερινή, μεταβαλλόμενη εποχή η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών της πληροφόρησης, και ιδιαίτερα του διαδικτύου, προσφέρει νέες δυνατότητες στη διάδοση

της πληροφορίας (Bolter, 2006. Phillips, 2004). Καθώς η σύγχρονη γνώση απευθύνεται σε ένα κοινό, το οποίο είναι εξοικειωμένο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, πρέπει οι νέες αυτές τεχνολογίες να χρησιμοποιούνται κατά την ανάπτυξη της αναγνωστικής πολιτικής, αποτελώντας μάλιστα βασικά εργαλεία. Σήμερα το Διαδίκτυο προσφέρει νέες δυνατότητες, όπως τα ιστολόγια (weblogs), τα wikis και τα social bookmarks, που διευκολύνουν την επικοινωνία και δημιουργούν νέους τρόπους διακίνησης πληροφορίας (Gilleron & Kilgarriff 2007. Meerman 2007).

Υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για online μάθηση και ιδίως για το ρόλο των online αναγνωστικών κοινοτήτων στη διαδραστικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Η χρήση των υπολογιστών για να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ μαθητών/ριών απομακρυσμένων χωροχρονικά είναι μιά ταχέως αναπτυσσόμενη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. (Bates, 1995). Ουσιαστικά οι online αναγνωστικές κοινότητες χρησιμοποιούνται για να στηρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριών σε ένα ασύγχρονο κειμενοκεντρικό περιβάλλον. Μηνύματα στα forum συζήτησης επιτρέπουν την εξέλιξη της ανταλλαγής απόψεων, σκέψεων, ιδεών, ενώ η δυνατότητα καταγραφής τους επιτρέπει τη δημιουργία ενός ιστορικού του online διαλόγου που μπορεί εύκολα να μελετηθεί.

Ο ενθουσιασμός για τα θετικά της χρήσης της online διάδρασης για τον/την μαθητή/ρια επιτείνεται, καθώς ευνοείται ιδιαίτερα η ύπαρξη συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο επιδρά θετικά στην ενθάρρυνση της μάθησης, στην ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών και στη διαμόρφωση προοπτικών μέσω της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Η ασύγχρονη φύση της επικοινωνίας προωθεί ιδιαίτερα τη μάθηση αλλά και παρέχει αυξημένη ελαστικότητα στη διαχείριση χρόνου και του τύπου της μάθησης (Bates, 1995, Harasim et al., 1995). Η μάθηση με online λέσχες ανάγνωσης μειώνει την απομόνωση του/της μαθητή/ριας και συμβάλλει στην κοινωνική διάσταση της μάθησης (Harasim et al. 1995. Mason & Weller, 2000). Επιπρόσθετα, οι δυνατότητες που παρέχονται μέσω υπολογιστών και διαδικτύου τόσο για μαθητές/ριες όσο και για εκπαιδευτικούς είναι αναμφισβήτητες στα πλαίσια του ψηφιακού εγγραμματος που αναδύεται σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού πλαισίου (Birkerts, 1995. Stoll, 1995). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως η τεχνολογία είναι ένα σύνολο γνώσεων, μεθόδων και τεχνικών, συνεπώς δεν έχει κίνητρα ούτε βεβαίως και

βούληση. Ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ορθή αξιοποίησή της. Η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στην τάξη πρέπει να είναι το αποτέλεσμα κατάλληλης χρήσης αυτής της τεχνολογίας, ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση στην εποχή των καταγιστικών πληροφοριών. Ερευνητικές ομάδες στηρίζουν τη θετική επίδραση της τεχνολογίας στην μαθησιακή διαδικασία και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη μαθητών/ριών (Cognitio and Technology Group at Vanderbilt, 1996. President's Committee of Advisors on Science and Technology, 1997. Dede, 1998).

Ιδιαίτερα για την περίπτωση της λογοτεχνίας ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν πως ενισχύεται η αναγνωστική εμπειρία και έτσι τονίζονται τα παιδαγωγικά επακόλουθα της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Garner & Gillingham, 1998. Leu, 2000). Η τεχνολογία από μόνη της είναι αντικείμενο έλξης για τους/ις μαθητές/ριες και ισχυρότατο κίνητρο μάθησης που τους παρέχει αυτενέργεια, έλεγχο, αναλυτική σκέψη, δεξιότητες δηλαδή δια βίου μάθησης (Glasser, 1986. Reinking, 1998). Το online περιβάλλον αναγνωστικών κοινοτήτων ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/ριών, καθώς ωθεί στην αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών (Stringer et al, 2003). Επιπλέον σύμφωνα με ερευνητές διαπιστώθηκε η δημιουργία ενός οικείου μαθησιακού περιβάλλοντος (Peralta-Nash and Dutch, 2000). Οι αναγνωστικές κοινότητες σε online περιβάλλον βοηθούν τους/ις μαθητές/ριες να εμπλακούν σε ανάγνωση, συζήτηση και τελικά αποδόμηση ενός κειμένου (Daniels, 2002a) διερευνώντας πιά άμεσα τα στοιχεία του κειμένου, έχοντας πρόσβαση σε όγκο πληροφοριών και βάσεις δεδομένων, επικοινωνώντας άμεσα με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, δημοσιεύοντας online εργασίες, δραστηριότητες, ανταλλάσσοντας ιδέες και σκέψεις ακόμη και ασύγχρονα (Combes & Ring, 2004).

Η χρήση λοιπόν του online περιβάλλοντος επιτρέπει ένα μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης, ποικιλομορφίας και προσαρμοστικότητας στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. 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 και να δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης που να ενσωματώνει τα αποτελέσματα του τεχνολογικού και πληροφοριακού γραμματισμού σε όλη τη σχολική ζωή (Combes and Ring, 2004).

Μέσα από τη λειτουργία των online αναγνωστικών κοινοτήτων (κι αν υποθέσουμε ότι στους μαθητές έχει ανατεθεί η ανάγνωση είτε συμβατικής, είτε υπερκειμενικής λογοτεχνίας), είναι δυνατόν να αυτονομηθούν σε σημαντικό βαθμό: η ανάγνωση υπερκειμενικής μυθοπλασίας περιλαμβάνει τη δέσμευση εκ μέρους των μαθητών. Είναι υπεύθυνοι οι ίδιοι για την ανάγνωσή τους, εφόσον θα πρέπει να αναδιηγηθούν την εκδοχή του μονοπατιού τους και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με σταθερές αναφορές στην ανάγνωση που αποθήκευσαν

Ακόμη, η έλλειψη μιας σωστής εκδοχής είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική για τους πιο ανασφαλείς μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται άνετα ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους. Προ πάντων, η ανάγνωση της υπερκειμενικής μυθοπλασίας και το γράψιμο σχολίων στα πλαίσια των εργαλείων που διαθέτει το περιβάλλον της online αναγνωστικής κοινότητας, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών: ο/η μαθητής/τρια ενθαρρύνεται να στοχασθεί σχετικά με τις υποθέσεις που κάνει και τις ερμηνευτικές διαδικασίες που ακολουθεί και αυτή η διαδικασία βελτιώνει τη γνώση του για τις προσδοκίες του αναγνώστη, το αναγνωστικό στυλ, τους συναισθηματικούς παράγοντες κατά το παιχνίδι της οικοδόμησης του κειμενικού ιστού και του τρόπου που αυτό συγκρίνεται με τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από άλλους συμμαθητές/συναναγνώστες.

Ακόμη, θα μπορούσαν οι μαθητές να διαβάσουν υπερκειμενική μυθοπλασία μόνοι τους ο καθένας στο σπίτι του. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποβεί πολύ χρήσιμο, εφόσον στο περιβάλλον της online αναγνωστικής τους κοινότητας, οι συναντήσεις τους δεν έχουν καθορισμένο χώρο και χρόνο αλλά γίνονται δυναμικά παντού και σε κάθε χρονική στιγμή. Έτσι λοιπόν μπορούν να συζητήσουν μεταξύ τους για να καταγράψουν κάποιες ομοιότητες ή διαφορές σε σχέση με το νόημα του υπερκειμενικού τους αφηγήματος. Μ' αυτό τον τρόπο, δηλαδή με τη συζήτηση του νοήματος του υπερκειμένου με άλλους αναγνώστες (μέσω των δικτυακών εργαλείων που προσφέρει η κοινότητα) μπορούν να φτάσουν όλοι μαζί σε κάποιες συμφωνίες πάνω στο κείμενο, ώστε να εξασφαλιστεί η κινητοποίηση και ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης. Πέρα από το ότι η ανάγνωση υπερκειμενικής λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη γνωστικού περιεχομένου και μεταγνωστικών στρατηγικών, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε

δραστηριότητες και μέσα στο πλαίσιο της online αναγνωστικής κοινότητας αλλά και μέσα στην τάξη που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τους μαθητές όπως για παράδειγμα:

- (στην τάξη) δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων (διάλογος μεταξύ χαρακτήρων από τις διαφορετικές εκδοχές τους αφηγήματος)

- (στην online κοινότητα ανάγνωσης): ο μαθητής αναδιηγείται την ανάγνωσή του (ενός υπερκειμενικού αφηγήματος) και καλεί τους συμμαθητές του να δώσουν το τέλος του έργου. Κατόπιν συγκρίνει τις προτάσεις τους με το τέλος στο οποίο έφτασε ο ίδιος.

- (στην online κοινότητα ανάγνωσης): μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και με κίνητρο για τους μαθητές δραστηριότητα θα ήταν να περιγράψουν έναν ήρωα/χαρακτήρα του έργου, έτσι όπως αυτός προβάλλει μέσα από τους διαφορετικούς αναγνώστες, ή να γράψουν μια σειρά μηνυμάτων (η online κοινότητα μάθησης που προτείνουμε διαθέτει ανάλογα εργαλεία), που στέλνονται από τον έναν ήρωα/χαρακτήρα στον άλλο, όπου θα δημιουργούνταν διάφορες παρανοήσεις και παρεξηγήσεις από το γεγονός ότι οι χαρακτήρες έχουν διαφορετική πληροφορία ο ένας για τον άλλο σε κάθε περίπτωση.

3. γ. 4 Η Διδακτική της Λογοτεχνίας και οι on line Λέσχες ανάγνωσης-Έρευνες και αποτελέσματα

Το υπερκείμενο είναι ο εικονικός χώρος όπου η μοντέρνα λογοτεχνική κριτική και η παιδαγωγική συναντιούνται, καθώς ο ενεργός αναγνώστης στην μαθητοκεντρική τάξη γίνεται πραγματικότητα κι όχι απλά ζητούμενο. Οι αναγνώστες της υπερκειμενικής μυθοπλασίας γνωρίζουν το γεγονός ότι οι ίδιοι δημιουργούν την κειμενική διαδρομή καθώς προχωρούν. Διαβάζοντας από τον υπολογιστή, ενθαρρύνονται να συμπληρώσουν τα χάσματα της απροσδιοριστίας (Iser, 1971), ανάμεσα στις διαθέσιμες πληροφορίες, καθώς πλοηγούνται στο κείμενο. Αν και δεν μπορούν να αλλάξουν την εργασία του συγγραφέα, μπορούν ωστόσο να ανακαλύψουν πολλαπλούς συνδυασμούς, ανταποκρινόμενοι στα πληροφοριακά χάσματα του κειμένου. Έτσι τα όρια μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα γίνονται όλο και πιο ασαφή και η αυθεντία της φωνής του συγγραφέα μεταφέρεται κατά ένα μέρος στον αναγνώστη. Ο αναγνώστης ενεργοποιεί δεξιότητες διαδικαστικής μάθησης για να κατανοήσει όχι μόνο το λόγο αλλά τον ιστό που έχει οικοδομήσει το έργο και που βρίσκεται στο παρασκήνιό του.

Τα τρία βασικά στοιχεία των αναγνωστικών κοινοτήτων, η ποικιλομορφία, η προσωπική επιλογή και η πρωτοβουλία (Daniels, 2002b), ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Στις αναγνωστικές κοινότητες, οι μαθητές συναντιούνται σε μικρές ομάδες για να συζητήσουν κάποιο κείμενο. Είναι υπεύθυνοι για την επιλογή του κειμένου, για τον προγραμματισμό των συναντήσεων, την καταγραφή των λεγομένων και την παρουσίαση της εργασίας τους είτε σε ολόκληρη την τάξη, είτε στο δάσκαλο. Η μεταφορά αυτού του πλαισίου online, ενισχύει την αντίληψη ότι οι μαθητές ελέγχουν το μαθησιακό περιβάλλον. 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 (Stringer et al, 2003) και να παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο όπου οι μαθητές 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). Η έρευνα για τις αναγνωστικές κοινότητες έχει δείξει ότι είναι μία πολύ καλή μέθοδος για την εμπλοκή των μαθητών 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 να διερευνήσουν βαθύτερα διάφορα θέματα, να επικοινωνήσουν ευκολότερα με τα άλλα μέλη της ομάδας και τον δάσκαλο, να παρουσιάσουν και να δημοσιεύσουν τη δουλειά τους online και να έχουν πρόσβαση σε μια ευρεία γκάμα σχετικών κειμένων σε διάφορες μορφές.

Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση προτείνουν εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι αποκλειστικά. Ο δάσκαλος είναι αυτός που επιλέγει σε κάθε περίπτωση το πότε, το πού, το πώς και το γιατί. Επιπρόσθετα διευκολύνουν το δάσκαλο, δεν τον υποκαθιστούν. Για την αποτελεσματική χρήση τους απαραίτητος όρος είναι το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, κλίμα που διαμορφώνεται μόνο με την προσωπική παρουσία και σχέση δασκάλου και μαθητών. Όσον αφορά στην πραγματικότητα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρά τη θετική στάση καθηγητών και μαθητών απέναντι στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, σε σχετική έρευνα αποκαλύπτεται ότι οι φιλόλογοι χρησιμοποιούν ελάχιστα τον Η/Υ τόσο κατά την προετοιμασία στο σπίτι όσο και κατά τη διδακτική διαδικασία ως

βοηθητικό εποπτικό μέσο (Παναγιωτακόπουλος, Κουστουράκης, Κατσίλης, 1998). Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δημιουργεί προσδοκίες για μια καινοτόμα, πιο συμμετοχική, θεσμική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, οι οποίες τις πιο πολλές φορές δεν εκπληρώνονται. Αυτό οφείλεται στη φυσική τάση των διδασκόντων να προσαρμόζουν τα εργαλεία της διδασκαλίας, ακόμα και αυτά που θεωρούνται σχετικώς πρωτοποριακά, σε ένα είδος «γραφειοκρατικής» προσέγγισης, η οποία τους είναι περισσότερο οικεία. Όμως οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία του μαθήματος έτσι, ώστε να αναδειχθούν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία συχνά παραγνωρίζονται ή, ακόμα χειρότερα, αφαιρούνται, όταν εξετάζονται με στενά φιλολογικό τρόπο.

Αν προσεγγίσουμε λοιπόν τη λογοτεχνία με λιγότερες αγκυλώσεις και περισσότερη παιγνιώδη ορμή, αν παραγκωνίσουμε τη φιλολογική σοβαρότητα, η οποία εκπορεύεται τις περισσότερες φορές από αναγνωστική αμηχανία, αν προσανατολιστούμε στην αναγνωστική απόλαυση και όχι στη φιλολογική διδασκαλία, τότε πιθανόν η τεχνολογία να χρησιμοποιηθεί ως γκάτζι και όχι ως φρένο σ' αυτήν την ιδιότυπη θεσμική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, κλεισμένων των θυρών.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Γενικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η χρήση των νέων τεχνολογιών (NT) στην εφαρμογή αναγνωστικών κοινοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεθοδολογία αφορά στη χρήση του Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), ένα ελεύθερο λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα (Open Source, κάτω από την GNU Public License) για τη δημιουργία και διαχείριση on line κοινοτήτων μάθησης και η διεξαγωγή ηλεκτρονικών μαθημάτων μέσω του διαδικτύου, το οποίο προσφέρει ολοκληρωμένες Υπηρεσίες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης. Το γνωστικό αντικείμενο ήταν η νεοελληνική λογοτεχνία του 19^{ου} αιώνα και η εφαρμογή διεξήχθη σε σχολική τάξη 20 ατόμων που φοιτούν στη β΄ λυκείου.

Το moodle δημιουργήθηκε στα 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas και είναι ήδη καταξιωμένο, αλλά και αναπτυσσόμενο περιβάλλον που δημιουργήθηκε για να υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία είτε εξολοκλήρου διαδικτυακά είτε συμπληρωματικά της συμβατικής μεθόδου. Πραγματοποιείται μιά online μαθησιακή εμπειρία που αφορά έναν πιο δημιουργικό και ενεργό ρόλο για μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται σε ιστοσελίδες που μπορούν να προσπελαστούν με οποιαδήποτε σειρά, σε συζήτηση με πραγματικό χρόνο (live chats) μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, online workshops που δίνουν τη δυνατότητα στους/ις μαθητές/ριες να συνεργαστούν μεταξύ τους και να αξιολογήσουν την εργασία των συμμαθητών/ριών τους, εικονικούς φακέλλους για να αναρτούν και να μοιράζονται οι μαθητές/ριες τα αρχεία τους κ.ά. Η διαμόρφωση και λειτουργία του περιβάλλοντος αυτού για χρήση της παρούσας έρευνας έγινε από τον Κατελή Βίγκλα του οποίου η συμβολή στο τεχνικό τουλάχιστον κομμάτι της έρευνας υπήρξε καθοριστική (Βίγκλας, 2007).

Οι προτάσεις που θα παρουσιαστούν βασίζονται στο μοντέλο της μεικτής μάθησης (blended learning) το οποίο προβλέπει ότι η διδασκαλία περιέχει τμήματα που πραγματοποιούνται με την κλασσική τεχνική (πρόσωπο με πρόσωπο) και τμήματα τα

οποία πραγματοποιούνται με τη βοήθεια της τεχνολογίας και του υπολογιστή ειδικότερα. Η μάθηση συντελείται πάντοτε μεταξύ της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων (μαθητών και εκπαιδευτικού) και όχι μεταξύ ανθρώπων και μηχανής. Η τεχνολογία όμως μπορεί να βοηθήσει σημαντικά ώστε αυτές οι αλληλεπιδράσεις να γίνουν πιο απτές, πιο συγκεκριμένες και πιο διαχειρίσιμες (McDonald, 2006).

Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν:

- η διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών/ριών στις online αναγνωστικές κοινότητες σε σύγκριση με την εφαρμογή παραδοσιακής μεθόδου αναγνωστικών κοινοτήτων. Στη διαδικασία της έρευνας μετρήθηκαν οι αλλαγές στην επίδοση των μαθητών/ριών μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών σε σχέση με την εφαρμογή της συμβατικής μεθόδου αναγνωστικών κοινοτήτων αλλά και σε σχέση με την ως τώρα παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο με βάση το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα.
- Μελέτη της αύξησης ή μη των κινήτρων για ανάγνωση και μάθηση και κυρίως ο βαθμός ανταπόκρισης στη λογοτεχνία με την έννοια της ανάγνωσης για αισθητική ικανοποίηση (συνδυασμός του χθες με το σήμερα, μελέτη διαχρονικότητας αξιών, εξέλιξη της γλώσσας κ.ά.)

Οι παράμετροι που ενδιέφεραν στην παρούσα έρευνα ήταν η επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, που να καλύπτουν τους στόχους που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα της δεδομένης σχολικής βαθμίδας στο αντικείμενο της νεοελληνικής λογοτεχνίας και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το μάθημα της λογοτεχνίας, η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και η ανάπτυξη συνεργατικών δομών μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και των ομάδων μεταξύ τους.

4.2 Ειδικότεροι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική αυτή παρέμβαση δεν έθεσε ως αυτοσκοπό την πλήρη απομάκρυνση από τους στόχους γενικούς και ειδικούς διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όπως αυτοί παρουσιάζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του λυκείου. Αντίθετα έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να ανταποκριθούμε στους στόχους που προτείνονται

από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σύμφωνα λοιπόν με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου οι γενικοί στόχοι του μαθήματος της λογοτεχνίας για το Λύκειο επικεντρώνονται στα παρακάτω:

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνίσταται στη διαμεσολάβηση του διδάσκοντος μεταξύ του κειμένου και των μαθητών, ώστε η επικοινωνία να καταστεί ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη σε σχέση με το σκοπό του μαθήματος, τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους της διδασκαλίας.

Γενικοί στόχοι της διδασκαλίας είναι:

α) Να κατανοήσει καλύτερα και να απολαύσει βαθύτερα ο μαθητής το κείμενο μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία, τη διερεύνηση, την ανταλλαγή αναγνωστικής ευαισθησίας και πείρας.

β) Να ασκηθεί ο μαθητής στην ανάγνωση κειμένων, ώστε να καταστεί κατά το δυνατόν επαρκής και με κριτική συνείδηση αναγνώστης με την έφεση να εκφράζει και ο ίδιος τις δημιουργικές ή κριτικές δυνατότητές του.

γ) Να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής σε καίρια θέματα-προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνικής ζωής του.

δ) Να γνωρίσει μορφές και αξίες του πολιτισμού που συνδέονται τόσο με τη ζωή, την παράδοση και τη φυσιογνωμία του έθνους όσο και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον στην ευρωπαϊκή ή την οικουμενική του διάσταση.

ε) Να αποκτήσει ο μαθητής ανάλογα με την ηλικία του ορισμένες γνώσεις αναφορικά με τα λογοτεχνικά γένη και είδη, την εξέλιξή τους, την ειδική χρήση του λόγου και την τεχνική, κατά περίπτωση και σε σχέση με το είδος του κειμένου, το συγγραφέα, την εποχή, τα ρεύματα.

στ) Να αντιληφθεί ο μαθητής το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας.

ζ) Να είναι σε θέση ο μαθητής να εκφράζει, προφορικά ή γραπτά την αναγνωστική του πρόσληψη, να σχολιάζει και να αξιολογεί τεκμηριώνοντας στο κείμενο την άποψή του (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002).

Οι παραπάνω γενικοί στόχοι της διδασκαλίας επιμερίζονται ανάλογα με την τάξη, συγκεκριμενοποιούνται σε ειδικούς διδακτικούς στόχους ανάλογα με τη διδακτική ενότητα (κείμενο) και συνιστούν συνολικά το πεδίο αξιολόγησης του μαθήματος.

Η διδασκαλία Κ.Ν.Α. δεν υπηρετεί στενά γλωσσικούς στόχους, δεν προβάλλει τη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου ως γλωσσικό πρότυπο ούτε προτείνει λογοτεχνικούς «κανόνες». Επειδή όμως το κείμενο είναι τελικά μια γλωσσική μορφή, μια γλωσσική δομή στην οποία δίνει λογοτεχνική αξία η ποιότητα του λόγου και ο ιδιαίτερος τρόπος της γλωσσοτεχνικής σύνθεσης (ύφος), είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου - ανάλογα με το λογοτεχνικό γένος και είδος- οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους αυτή προβάλλει την προθετικότητα του κειμένου, αφενός ασκούν αυτόχρονα γλωσσική αγωγή στο μαθητή, αφετέρου συνιστούν μεθοδολογικά αντικείμενο της διδασκαλίας και της σχετικής στοχοθεσίας. Διότι με την παρατήρηση της γλωσσικής μορφής του το κείμενο γίνεται περισσότερο εναργές και η ερμηνευτική του προσέγγιση περισσότερο τεκμηριωμένη. Άλλωστε στη λογοτεχνία το «πώς» λέγεται «κάτι» είναι πιο σημαντικό από το ίδιο το «κάτι», το οποίο μπορεί να ειπωθεί και με πολλούς άλλους (και μη λογοτεχνικούς) τρόπους. Η συγκεκριμένη γλωσσική στιγμή όμως είναι αυτή που μετατρέπει ένα περιεχόμενο σε μοναδικό λογοτεχνικό κείμενο.

Αυτή ακριβώς η διαπλοκή μορφής και περιεχομένου αναλύεται κατά τη διδασκαλία με την παρατήρηση της γλώσσας του κειμένου, που συνιστά το «σώμα» του και που είναι, ως σώμα, άμεσα αισθητό και παρατηρήσιμο. Σε κάθε περίπτωση όμως προηγείται η λογοτεχνία. Η γλωσσολογία και η θεωρία είναι εργαλεία που βοηθούν στην καλύτερη ανάγνωσή της, στη στερεότερη ερμηνευτική της προσέγγιση.

Η διδακτική παρέμβαση που περιγράφεται έθεσε τους παρακάτω **ειδικούς διδακτικούς** στόχους που θα αποτελέσουν και το ζητούμενο της αξιολόγησης στο τέλος της όλης διαδικασίας. Εξαρχής τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τα οποία θα καταμετρηθεί η όποια αλλαγή στην μαθητική επίδοση. Επικεντρωνόμαστε λοιπόν στα παρακάτω:

α) **εκφραστικά μέσα-τεχνικές** που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στο έργο του. Στόχος είναι να αντιλαμβάνονται οι μαθητές/ριες τη λειτουργία του χρόνου στα αφηγήματα (εντοπισμός αναδρομών και προλήψεων στα έργα), τη γλώσσα, τις αντιθέσεις και το ρόλο του αφηγητή.

β) **ηθογράφηση των προσώπων** των αφηγημάτων, παρατήρηση του λαογραφικού στοιχείου όχι απλά με την επιφανειακή γεγονότων, πράξεων, προσώπων,

αλλά τη διείσδυση στο βάθος της ψυχής των ηρώων του δίνοντας τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών και επιχειρώντας τη σχετική ερμηνεία τους (ψυχολογικό στοιχείο).

γ) εντοπισμός του **αυτοβιογραφικού στοιχείου** στο αφηγηματικό υλικό των διηγημάτων του συγγραφέα. Το έργο του Βιζυηνού σύμφωνα με τον Μουλλά,(Μουλλάς, 1994) μπορεί να θεωρηθεί συναίρεση των ανθρωπίνων αντινομιών. Το διήγημα, πολυπρόσωπο, γίνεται ένα μικρό μυθιστόρημα. Το αίνιγμα μεταβάλλεται σε μυστήριο. Η πορεία προς την αλήθεια είναι συνδρομή πολλών παραγόντων και συνδυασμός συλλογικών προσπαθειών, αναζητήσεων, μαρτυριών. Η σχέση αυτοβιογραφισμού και μυθοπλασίας στα διηγήματα του Βιζυηνού έχει μελετηθεί αρκετά, ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο είναι ο τόνος της αφήγησης, ο οποίος λειτουργεί στα διηγήματα σαν μια πολύ ειλικρινής αντανάκλαση της στάσης του συγγραφέα απέναντι στους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες του. Καθοριστικό στοιχείο του τόνου είναι η συγκίνηση, που είναι έκδηλη στο λόγο του αφηγητή, αλλά και διακρίνεται και πίσω από το λόγο των χαρακτήρων, οπότε γίνεται πιο άμεση, επειδή εκφράζεται χωρίς τις αποστάσεις που συχνά αισθάνεται την ανάγκη να διατηρεί από τα αφηγούμενα ο αφηγητής (Αθανασόπουλος, 2002).

δ) η **γλώσσα** που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, καθαρεύουσα χαλαρή και ανοικτή σε λέξεις και τύπους της λαϊκής γλώσσας, παρατήρηση των πολυεπίπεδων και πολλαπλών γλωσσικών επιλογών, της γλωσσικής ποικιλίας και πολυμορφίας. Σύμφωνα με τον Κ. Μπαλάσκα, (Μπαλάσκα, 1997) σχετικά με τη γλώσσα του Βιζυηνού «*Η καθαρεύουσα του Βιζυηνού ανοίγει το δρόμο στη δημοτική, όχι μόνο γιατί οι ήρωες μιλούν στη δημοτική, αλλά κυρίως γιατί ο ίδιος ο συγγραφέας διακατέχεται από το λαϊκό αίσθημα*»

4.3 Δείγμα

Για την εφαρμογή της έρευνας συνεργάστηκα με μία σχολική τάξη 20 ατόμων, της β' τάξης του ενιαίου λυκείου Αταλάντης του νομού Φθιώτιδας. Αποτελεί ένα μεγάλο σχολείο, ενώ το συγκεκριμένο τμήμα συναποτελείται από μαθητές/ριες κάθε δυνατής επίδοσης-αυτό εξάλλου υπήρξε και κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης τάξης. Η τάξη θα είναι η ίδια στην οποία θα εφαρμοστεί η έρευνα και στις δύο της φάσεις, τόσο στη συμβατική εφαρμογή των αναγνωστικών λεσχών, όσο και στην online εφαρμογή τους.

4. 4 Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα είναι ποιοτική ημιπειραματικής μορφής. Η συλλογή δεδομένων όταν χρησιμοποιούνται ποιοτικές μεθόδους είναι μια πολύπλευρη διαδικασία με τέσσερα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: (α) ο σκοπός είναι μια όσο το δυνατόν πλουσιότερη περιγραφή του πραγματικού πλαισίου της έρευνας, (β) δεν είναι εκ των προτέρων καθορισμένο επακριβώς το τι δεδομένα θα συλλεχθούν, (γ) χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, (δ) τα δεδομένα δεν είναι αντικειμενικά. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ξανά ότι οι μέθοδοι που περιγράφονται παρακάτω δεν είναι ανεξάρτητες από τον ερευνητή. Ο ερευνητής είναι αυτός που διαρκώς διαμορφώνει τον τρόπο χρήσης αυτών των μεθόδων, και η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα εξαρτώνται από τη στάση που παίρνει και το πώς χειρίζεται την έρευνα. Έτσι, υποστηρίζεται ότι ο ίδιος ο ερευνητής είναι το ερευνητικό εργαλείο (Ball, 1990).

Κύριος σκοπός αυτής της έρευνας υπήρξε να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες εμπειρία για τα υπό εξέταση θέματα, όπως αυτά περιγράφονται στους ειδικούς στόχους και να αποκτήσουν εμπειρία κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις αναγνωστικές κοινότητες. Και οι δύο φάσεις της έρευνας περιλαμβάνουν δραστηριότητες ομαδικές και στο τέλος της κάθε φάσης, η οποία περατώνει και την προσέγγιση καθενός από τα δύο διηγήματα του Βιζυηνού, πραγματοποιείται ένα τελικό, ατομικό κριτήριο αξιολόγησης, που μετρά τον βαθμό πρόσκτησης των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί. Είναι δεδομένη η καθοδήγηση της ερευνήτριας στο χωρισμό ενοτήτων και στην ανάθεση εργασιών, καθώς αυτό επιβαλλόταν, λόγω της απουσίας εμπειρίας από πλευράς των μαθητών στην εφαρμογή αναγνωστικών κοινοτήτων και δεδομένου του χρονικού πλαισίου που δόθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου για την διεξαγωγή της έρευνας.

Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να θέσουν τις απορίες και να συζητήσουν μεταξύ τους τις όποιες ενστάσεις τους ή να παρουσιάσουν τις δικές τους προσεγγίσεις και να λάβουν κάθε υποστήριξη στην προσπάθειά τους, τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Λειτουργώντας μέσα σε πλαίσιο σεβασμού για την ελευθερία της άποψης και τη δημοκρατία δεν θεωρήθηκε a priori πως υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, παρά

μόνο διαφορετικές προσεγγίσεις του κάθε θέματος. Στόχος τόσο του αρχικού ερωτηματολογίου όσο και του τελικού ήταν να συλλεχθούν στοιχεία για αναγνωστικές εμπειρίες και συμπεριφορές των μαθητών/ριών, να καταγραφούν απόψεις και συναισθήματα σχετικά με το μάθημα της λογοτεχνίας και τον τρόπο διδασκαλίας του στη σχολική τάξη, να συγκεντρωθούν στοιχεία για τις γνώσεις και την εμπειρία των μαθητών/ριών πάνω στις αναγνωστικές κοινότητες.

4. 5 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τη έρευνα επιχειρήθηκε η συλλογή αντικειμενικών δεδομένων επίδοσης από το σύνολο των μαθητών, τόσο ατομικά όσο και σε επίπεδο ομάδας. Γνωρίζοντας βέβαια πως η ποσοτική προσέγγιση δεν αντικατοπτρίζει με πληρότητα την καθημερινή διδακτική πράξη προωθήθηκε και η συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι: ερωτηματολόγια (ένα αρχικό-διαγνωστικό και ένα τελικό, όπου αποτιμούν την διδακτική παρέμβαση και αυτοαξιολογούνται), ομαδικές δραστηριότητες, φύλλα ατομικής αξιολόγησης, εκπόνηση ατομικού γραπτού κειμένου, παρατήρηση της λειτουργίας των ομάδων και μέτρηση του χρόνου συνεργασίας των μελών των ομάδων.

4. 6 Διαδικασία

Αρχικά ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ένα **ερωτηματολόγιο** με ερωτήσεις ανοικτού τύπου και το οποίο διερευνά τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας και στον τρόπο που αυτό διδάσκεται στο σχολείο. Διαπιστώθηκε ο μικρός βαθμός ενασχόλησής τους με τη λογοτεχνία γενικότερα αλλά και η άγνοια των μαθητών στην έννοια και λειτουργία των αναγνωστικών κοινοτήτων. Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο:

Ερωτηματολόγιο

[Απαντήστε στις πύ κάτω ερωτήσεις διευκρινίζοντας όσο το δυνατό τις απαντήσεις σας, δηλαδή εξηγώντας το **γιατί**. Αποφύγετε τις μονολεκτικές απαντήσεις]

**1. Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων-πεζών ή ποιητικών- είναι
μιά δραστηριότητα με την οποία καταπιάνεστε και σε τί συχνότητα;**

2. Σας αρέσει το μάθημα της Λογοτεχνίας;

**3. Τί σας ικανοποιεί περισσότερο στη διδασκαλία της
Λογοτεχνίας στο σχολείο;**

**4. Τί δεν σας αρέσει στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της
Λογοτεχνίας;**

**5. Έχετε να προτείνετε κάποια μέθοδο ή τεχνική ή ό,τι άλλο θα
μπορούσε ενδεχομένως να κάνει πιά ενδιαφέρον το μάθημα αυτό;**

**6. Νομίζετε πως, αν διδασκόταν η λογοτεχνία με χρήση κάποιου
λογισμικού σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές θα σας πρόσφερε κάτι νέο και
διαφορετικό;**

7. Συνεργαστήκατε ποτέ με συμμαθητές/ριές σας, ώστε να μελετήσετε κάτι από κοινού; Αν ναι, ποιό το αποτέλεσμα;

8. Γνωρίζετε τί είναι και πως λειτουργούν οι λέσχες ανάγνωσης(ή ‘αναγνωστικές κοινότητες’);

9. Έχετε ενταχθεί ποτέ σε κάποια από αυτές; Αν ναι, τί εμπειρίες αποκομίσατε;

10. Έχετε διδαχθεί λογοτεχνία στο σχολείο δημιουργώντας αναγνωστικές κοινότητες;

Εν συνεχεία έπρεπε να διαπιστωθεί η γνωστική κατάσταση των μαθητών αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν. Κατά συνέπεια οι μαθητές απάντησαν αρχικά σε ένα ατομικό ερωτηματολόγιο-τεστ που ελέγχει τη γνωστική τους κατάσταση στο λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκονται («Τα χταποδάκια», Καραγάτσης) στο τυπικό τους μάθημα λογοτεχνίας της β΄ λυκείου. Άξονες αξιολόγησης είναι: **εκφραστικά μέσα** (αφηγηματικές τεχνικές, χρόνος, αφηγητής, γλώσσα, αντιθέσεις), **ηθογράφηση προσώπων του διηγήματος, λογοτεχνικό ρεύμα και ερμηνεία βασικών σκηνών- αποσπασμάτων** του κειμένου. Οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι έχουν μελετηθεί

από την αρχή της σχολικής χρονιάς όπως εν μέρει και στο προηγούμενο σχολικό έτος και οι μαθητές έχουν ως ένα βαθμό εξοικείωση με τους όρους.

Μετά τον προσδιορισμό της ύλης και τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, ακολουθεί η επιλογή της κατάλληλης μορφής ερωτήσεων που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τις επιδιώξεις της μέτρησης. Στην προκείμενη έρευνα επιλέχθηκαν προς εξέταση οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και συγκεκριμένα δόθηκε η ευκαιρία σε μαθητές/ριες να απαντήσουν σε συνδυασμό ερωτήσεων ελεύθερης ανάπτυξης και σύντομης απάντησης.

Να σημειωθεί πως σε όλη τη διαδικασία προτιμήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, καθώς στόχος δεν ήταν να ελεγχθεί η απομνημονευτική ικανότητα των μαθητών, αλλά να προωθηθεί η δημιουργική, συνθετική και κριτική σκέψη των μαθητών/ριών. Ιδιαίτερα για την περίπτωση της λογοτεχνίας δεν επιδιώχθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις, που σύμφωνα με τον Φ. Βώρο δεν μπορούν να αξιολογήσουν δίκαια την ικανότητα του μαθητή, αλλά τον υποβιβάζουν συχνά σε μηχανήμα και υποθάλπουν μακροπρόθεσμα τη διδασκαλία (Βώρος, 1977). Εξάλλου μονολεκτικές απαντήσεις δεν δίνουν περιθώρια για προσωπική έκφραση, επιχειρούν μάταια να μετατρέψουν την ποιοτική μέτρηση σε ποσοτική και οδηγούν σε αποκλεισμό της κρίσης, της ευαισθησίας των εξεταζομένων, ενώ ανοίγουν τον δρόμο στην τύχη και στην στέρηση υπευθυνότητας και αυτοπεποίθησης των μαθητών/ριών (Κασσωτάκης, 1999). Εξάλλου σημείο αναφοράς της έρευνητικής διαδικασίας υπήρξε και η καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης των συμμετεχόντων

Οι γενικοί κανόνες που ακολουθήθηκαν στην κατασκευή ερωτήσεων συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Σαφήνεια και απλότητα σε ό,τι ζητείται από τους εξεταζόμενους
- Αποφεύγονται λεπτομέρειες και εξεζητημένα θέματα, γενικά ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων ανταποκρινόταν στο μέσο βαθμό ικανότητας των μαθητών
- Κάθε ερώτηση να είναι αυτοτελής και ανεξάρτητη από την προηγούμενη και την επόμενη της
- Να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ διδακτικών στόχων και των ερωτήσεων

- Καλύπτεται όλο το φάσμα των κειμένων και γίνεται αναφορά κάθε φορά σε διαφορετικά σημεία της ύλης
- Ερωτήσεις διαφορετικού βαθμού δυσκολίας προτάσσοντας τις ευκολότερες και προχωρώντας στις πιο δύσκολες
- Να ελέγχονται όχι απομνημονευτικές ικανότητες των μαθητών/ριών, αλλά δημιουργικές και συνθετικές ικανότητες

Εξάλλου η ειδική φύση του μαθήματος, η έμφαση σε συναισθηματικούς μάλλον παρά σε γνωστικούς στόχους, η πολυσημία του λόγου και η ερμηνευτική πολλαπλότητα σε συνδυασμό με τη ζητούμενη αναγνωστική πρόσληψη, την προσωπική κατάθεση και την παραγωγή λόγου του μαθητή, εν μέρει μόνο επιτρέπουν αξιολόγηση με κλειστού (αντικειμενικού) τύπου ερωτήσεις. Και αυτές όμως καλύτερα είναι να διατυπώνονται ως ερωτήσεις σύντομης απάντησης παρά ως ερωτήσεις τύπου πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, σύζευξης ή συμπλήρωσης κενών, που ελάχιστα ενδείκνυνται για την αξιολόγηση του μαθήματος. Επομένως, η αξιολόγηση του μαθήματος, θα πρέπει να βασιστεί: α) σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης που θα αναφέρονται στην κατανόηση του κειμένου και β) σε ανοιχτές ερμηνευτικές ερωτήσεις ανάπτυξης. Τα κριτήρια αξιολόγησης (και βαθμολόγησης) θα είναι: α) η ορθότητα της απάντησης, β) η εγκυρότητα και η τεκμηρίωση της διατυπούμενης απάντησης σε συνδυασμό με την ποιότητα του λόγου του μαθητή.

Γενικά καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε τα κριτήρια να είναι ορθά κατασκευασμένα, ώστε να επιτευχθεί μία έγκυρη, αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγησή τους. Τα κριτήρια αξιολόγησης διατυπώθηκαν έτσι ώστε να διαθέτουν τόσο κατασκευαστική εγκυρότητα όσο και εγκυρότητα περιεχομένου (Tuckman, 1974).

Σε μία πρώτη λοιπόν διαγνωστική φάση οι μαθητές απάντησαν ατομικά στο παρακάτω κριτήριο για το έργο που διδάσκονταν, «**Τα χταποδάκια**», **Καραγάτσης** :

Ερώτηση 1^η

Να ηθογραφήσετε τον ήρωα του αποσπάσματος και να αναφερθείτε στα κύρια συναισθήματα που τον διακατέχουν.

Ερώτηση 2^η

Να εντοπίσετε στοιχεία στη γλώσσα, στις περιγραφές ανθρώπων και περιβάλλοντος που αποδεικνύουν πως το διήγημα πρόκειται για ρεαλιστικό πεζογράφημα με έντονα νατουραλιστικά στοιχεία

Ερώτημα 3^ο

Πάνω σε ποιά αντίθεση δομείται το διήγημα αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο ήρωας από τον ίδιο το συγγραφέα και τον τρόπο που αντιμετωπίζεται από τους θαμώνες της ταβέρνας;

Ορίστηκε το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων των ομάδων για το πρώτο διήγημα: τέσσερις δίωρες συναντήσεις των ομάδων, μία για κάθε ενότητα, μέσα στην τάξη όπου θα συζητούσαν και θα παρουσίαζαν τις απαντήσεις τους στις δραστηριότητες που είχαν τεθεί από τη διδάσκουσα. Στις συναντήσεις που θα είναι δύο τη βδομάδα στο χώρο του σχολείου, διάρκειας δύο ωρών, η κάθε ομάδα θα παρουσιάζει στις υπόλοιπες τα πορίσματα της έρευνάς της αναφορικά με όσα έχουν προγραμματιστεί από τη διδάσκουσα. Θα υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση στα θέματα αυτά.

Σε κάθε βήμα της διαδικασίας η διδάσκουσα κρατούσε σημειώσεις παρατηρώντας το βαθμό συνεργασίας των μαθητών, τις σχέσεις που δημιουργήθηκαν μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας, αλλά και μεταξύ των ομάδων, καθώς και το επιπλέον χρόνο που αφιέρωσαν οι ομάδες για συναντήσεις εκτός σχολικής τάξης, για να προετοιμάσουν τις ομαδικές δραστηριότητες. Οι ομάδες αυτές συμφώνησαν σε επιπλέον συναντήσεις πριν από κάθε παρουσίαση στην τάξη ώστε να προετοιμάσουν τις δραστηριότητες που τους είχαν ανατεθεί. Το κείμενο χωρίστηκε στις παρακάτω ενότητες:

1^η Ενότητα: Η ασθένεια και ο θάνατος της Αννιώς: *«Άλλην αδελφήν...εγλύτωσε από τα βάσανά του!»*

2^η Ενότητα: Η αντιμετώπιση της νέας κατάστασης, οι υιοθεσίες: *«Πολλοί είχανπαρηγορήσει...Ας έχει την ευχή μου»*

3^η Ενότητα: Η επιστροφή του αφηγητή από τα ξένα , η αποκάλυψη σ' αυτόν από τη μάνα του μυστικού της: *«Ευτυχώς αι κακαί εκείναι ειδήσεις...την πήρα στο λαιμό μου, ετελείωσε»*

4^η Ενότητα: Η εξομολόγηση της μάνας από τον πατριάρχη: *«Η εκμυστήρευσις ταύτη...και εγώ εσιώπησα»*

Ακολουθούν οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν στις προκαθορισμένες ομάδες ανά ενότητα αφηγήματος.

Ενότητα πρώτη: Η ασθένεια και ο θάνατος της Αννιώς

«Άλλην αδελφίν.....εγλύτωσεν από τά βάσανά του!»

Δραστηριότητες α' ομάδας

1. Παρουσίαση των κύριων προσώπων του διηγήματος, τονίζοντας τα αυτοβιογραφικά στοιχεία που παραθέτει ο συγγραφέας. Αναφερθείτε στα πρόσωπα και στον τρόπο που παρουσιάζονται, στην αναφορά των ονομάτων, στους ψυχικούς δεσμούς μεταξύ τους.
2. Ποιά η στάση της μητέρας προς τα παιδιά; Διαφοροποιείται ανάμεσα στα αγόρια και την Αννιώ; Διακρίνουμε στο κείμενο στοιχεία που αποδεικνύουν διατάραξη των οικογενειακών σχέσεων;

Δραστηριότητες β' ομάδας

1. Αξιοποιώντας το θρησκευτικό στοιχείο ερμηνεύστε την εικόνα εγκατάστασης της Αννιώς στο ναό και κυρίως την προσευχή της μητέρας και την αντίδραση του Γιωργή.
2. Περιγράψτε τη σκηνή της απέλπιδας προσπάθειας της μητέρας να σώσει την κόρη της πραγματοποιώντας τελετουργικό με τα ρούχα του νεκρού άνδρα της και το ξεψύχισμα της Αννιώς. Σχολιάστε τη διαπλοκή λαογραφικού και θρησκευτικού στοιχείου

Δραστηριότητες γ' ομάδας

1. Στο διήγημα αυτό του Βιζυηνού η πλοκή και η σύνθεση είναι χαρακτηριστικά, όπως και η διαπλοκή του χρόνου της ιστορίας με το χρόνο της αφήγησης. Εντοπίστε στο απόσπασμα αναδρομές, και σκηνές παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τη λειτουργικότητά τους.
2. Σχολιάστε τη συμμετοχή του αφηγητή στα γεγονότα: συμμετέχει, είναι δηλαδή δραματοποιημένος, σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση και ποιά τα βασικά μοτίβα γύρω από τα οποία εκτυλίσσεται ο μύθος;

Δραστηριότητες δ' ομάδας

1. Τί είδους γλώσσα χρησιμοποιεί ο αφηγητής στο διήγημα και γιατί; Εντοπίζετε αντιθέσεις και προσημάνσεις;
2. Παρουσιάστε πολιτιστικά στοιχεία του διηγήματος, αλλά και τη θέση της γυναίκας όπως περιγράφεται από την αφήγηση.

Ενότητα δευτέρα: Η αντιμετώπιση της νέας κατάστασης, οι υιοθεσίες:

«Πολλοί είχανπαρηγορήσει...Ας έχει την ευχή μου»

Δραστηριότητες α' ομάδας

1. Μελετήστε με ποιά αφηγηματική τεχνική σχετική με το χρόνο του αφηγήματος ξεκινά η νέα ενότητα. Περιγράψτε την ψυχολογική κατάσταση της μητέρας μετά το θάνατο της Αννιώς, την αρχική αντίδραση και την απαρχή της αλλαγής

2. Εξετάστε τον τρόπο που κλείνει η ενότητα αυτή. Για άλλη μιά φορά ο συγγραφέας σπάει την χρονική σειρά και δίνει νέα χρονική ακολουθία χρησιμοποιώντας αναχρονίες. Εντοπίστε τη σκοπιμότητα που εξυπηρετείται

Δραστηριότητες β' ομάδας

1. Προσπαθήστε να ηθογραφήσετε τη μητέρα μέσα σε αυτή την ενότητα. Στόχος σας είναι να εντοπίσετε τα στοιχεία εκείνα του κειμένου που παρουσιάζουν δυναμικά τα στοιχεία του χαρακτήρα της (δραματική μέθοδος)
2. Βρείτε τα στοιχεία εκείνα μέσα από το κείμενο που αποδεικνύουν το ρόλο του αφηγητή (δραματοποιημένος ή μη). Σε τί εξυπηρετεί το αφηγηματικό κενό στο τέλος αυτής της ενότητας και στην αρχή της επόμενης;

Δραστηριότητες γ' ομάδας

1. Σχολιάστε το παρακάτω χωρίο του κειμένου: *«εκείνη μόνη έχυνε άφθονα, πλην σιγηλά δάκρυα. Η δυστυχής το έκαμνεν εκ φόβου μήπως παρεξηγηθή, μήπως παραβή τά όριά της εις τας νέας ανηκούσης σεμνότητος»*. Ποιός ο ρόλος της κοινής γνώμης στις αποφάσεις των ανθρώπων στην εποχή του αφηγήματος; Πιστεύετε πως οι άνθρωποι σήμερα επηρεάζονται ή όχι από την κοινή γνώμη;
2. Εντοπίστε στη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας την προσήμανση και προοικονομία στο απόσπασμα της δεύτερης ενότητας. Ποιά η λειτουργικότητά τους στο κείμενο;

Δραστηριότητες δ' ομάδας

1. Παρατηρήστε τη σχέση μητέρας- Γιωργή : επαναλαμβάνεται το μοτίβο της προηγούμενης ενότητας ή διαφοροποιείται; Ποιό περιστατικό είναι δηλωτικό της σχέσης μεταξύ των δύο προσώπων;

2. Αναζητήστε τα στοιχεία εκείνα του κειμένου που του προσδίδουν θεατρική λειτουργία

3^η Ενότητα: Η επιστροφή του αφηγητή από τα ξένα , η αποκάλυψη σ' αυτόν από τη μάνα του μυστικού της

«Ευτυχώς αι κακαί εκείναι ειδήσεις...την πήρα στο λαιμό μου, ετελείωσε»

Δραστηριότητες α' ομάδας

1. Ποια στοιχεία του κειμένου παρουσιάζουν τις προσπάθειες της μητέρας να πείσει τον Γιωργή να κρατήσουν τη δεύτερη κόρη (Κατερινιώ); Είναι πειστικά τα επιχειρήματα της μητέρας ή έχουν ως βάση το συναίσθημα;

2. Στην ενότητα αυτή κατασταλάζουν οι σχέσεις μεταξύ μητέρας-Γιωργή. Ποιο περιστατικό συμβάλλει στην αποκατάσταση των σχέσεων;

Δραστηριότητες β' ομάδας

1. Ποια η φράση που λειτουργεί ως προσήμανση για την αποκάλυψη του μυστικού της μητέρας; Εντοπίστε τη λειτουργία του χρόνου στην αφήγηση της μητέρας και τη σκοπιμότητά της

2. Περιγράψτε τον άνδρα της Δεσποινιάς όπως σκιαγραφείτε σ' αυτή την ενότητα ως πατέρα- σύζυγος-άνθρωπος

Δραστηριότητες γ' ομάδας

1. Από την πρώτη ενότητα ο συγγραφέας τονίζει την αγάπη όλων των αγοριών προς την Αννιώ. Στην τρίτη αυτή ενότητα η μητέρα παρουσιάζει μιά άλλη διάσταση της συμπεριφοράς του Γιωργή. Πιστεύετε πως συνιστά διάσταση απόψεων;

2. Σχολιάστε τη φράση: *«Εσύ είσαι διαβασμένος και συντυχαίνεις καμμιά φορά σαν τον ίδιο τον πνευματικό, και καλύτερα»*. Ταυτίζονται οι πνευματικοί ηγέτες του τότε με το σήμερα;

Δραστηριότητες δ' ομάδας

1. Σχολιάστε τη φράση του κειμένου: *«Καθώς το λεγ' ο λόγος, ξένο παιδί' ναι παίδεψι. Μα για μένα η παίδεψη αυτή είναι παρηγοριά κ' ελαφροσύνη. Γιατί όσο περισσότερο τυραννηθώ και χολοσκάσω, τόσο λιγότερο θα με παιδέψει ο Θεός για το παιδί που πλάκωσα.»* Πώς βλέπει η μητέρα την τιμωρία του Θεού;

2. Σταθείτε στην αληθοφάνεια των ηρώων του διηγήματος και τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, για να μας παρουσιάσει τις αντιδράσεις τους λογικές, ανθρώπινες και δικαιολογημένες.

4^η Ενότητα: Η εξομολόγηση της μάνας από τον πατριάρχη

«Η εκμυστήρευσις ταύτη...και εγώ εσιώπησα»

Δραστηριότητα α' ομάδας

Έχει επισημανθεί πως ο χώρος στα διηγήματα του Βιζυηνού λειτουργεί με συνεχείς αντιθέσεις, π.χ. πόλη/χωριό, μέσα/έξω κ.ά. Εντοπίστε την αντίθεση «κλειστός χώρος» «ανοιχτός χώρος» στο διήγημα αυτό υποδεικνύοντας τα αντίστοιχα σημεία. Πώς εγγράφονται στο μυαλό του αφηγητή οι χώροι αυτοί και με τί είδους περιστατικά συνδέονται;

Δραστηριότητα β' ομάδας

«Ο αφηγητής- πρόσωπο του Βιζυηνού απέχει εξίσου από τον αφηγητή-παντογνώστη (απόντα από την αφήγηση) και από τον αφηγητή-πρωταγωνιστή (προνομιακό φορέα της

αφήγησης)» (Παν. Μουλλάς). Αναζητήστε μέσα στο κείμενο στοιχεία που δικαιολογούν την άποψη αυτή

Δραστηριότητα γ' ομάδας

Με ποιο τρόπο ερμηνεύει ο Γιωργής την την προηγούμενη συμπεριφορά της μητέρας του; Κάνει χρήση αναχρονιών στην αφήγηση, ώστε να διεισδύσει στα βαθύτερα αίτια της στάσης της;

Δραστηριότητα δ' ομάδας

Περιγράψτε τα συναισθήματα της μητέρας μετά την εξομολόγησή της από τον Πατριάρχη και σχολιάστε την τελευταία της φράση: « *Είναι καλόγερος. Δεν έκαμε παιδιά, για να μπορεί να να γνωρίση, τι πράγμα το να σκοτώσει κανείς το παιδί του!*»

Ακολούθησε στην τελευταία συνάντηση το τελικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών με το οποίο ελέγχθηκε ο βαθμός πρόσκτησης των ειδικών στόχων της ερευνητικής προσπάθειας.

Κριτήριο Αξιολόγησης

Διήγημα: «Το αμάρτημα της μητρός μου»

Όνομα _____

Ερώτηση 1^η

Πώς κλιμακώνεται το γεγονός της ασθένειας της Αννιώς στην α' ενότητα του έργου; Με ποιές λέξεις/φράσεις το δηλώνει ο συγγραφέας και τί πετυχαίνει με την τεχνική του;

Ερώτηση 2^η

Πώς λειτουργεί ο χρόνος στο διήγημα, ευθύγραμμα ή όχι; Εντοπίστε χωρία – αποσπάσματα του κειμένου που να αποδεικνύουν την απάντησή σας.

Ερώτηση 3^η

Μέσω της αντίθεσης αφηγητής-παιδί και αφηγητής- ενήλικας εξελίσσεται η ιστορία. Ποιες διαφορές εντοπίζονται σε καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις;

Ερώτηση 4^η

Το διήγημα έχει χαρακτηριστεί οικογενειακή τραγωδία. Ποιο πρόσωπο θεωρείτε τραγικό και γιατί; Ακόμη, πιστεύετε πως επέρχεται τελικά η κάθαρση;

Στο βήμα αυτό οι ομάδες παραμένουν ίδιες, ώστε να μετρηθεί η διαφοροποίηση της επίδοσής τους σε σχέση με την πρώτη φάση της διεξαγωγής της έρευνας και ξεκινά η εφαρμογή της δεύτερης φάσης της έρευνας: η εφαρμογή των αναγνωστικών κοινοτήτων στο online περιβάλλον moodle.



Οι ομαδικές δραστηριότητες όπως και οι ενότητες του κειμένου αυτή τη φορά υπάρχουν μέσα στο εικονικό αυτό περιβάλλον μάθησης. Ακόμη υπήρχαν αναρτημένα στοιχεία για τον συγγραφέα όπως και γλωσσάριο ειδικών λογοτεχνικών όρων. Το κείμενο «Ποίος ήτο ο φονεύς του αδελφού μου» χωρίζεται στις παρακάτω ενότητες:

1^η ενότητα: Ένα ξενοδοχείο στο Βόσπορο, τα κεντρικά πρόσωπα του διηγήματος

2^η ενότητα: Διηγηματικό ιντερμέδιο-ο αφηγητής ψάχνει στην Πόλη το φονιά του αδελφού του

3^η ενότητα: Μιά νύχτα στο σπίτι της Τουρκάλας

4^η Ενότητα: Τρία χρόνια αργότερα, η συνάντηση του αφηγητή με το φονιά του αδελφού του



Αναγνωστικές @ Κοινότητες

Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακινήθηκαν να ενασχοληθούν με το νέο, ψηφιακό τους περιβάλλον, να γνωρίσουν στοιχεία για το συγγραφέα και ταυτόχρονα να αναζητήσουν έννοιες άγνωστες στο 8^ο μέρος του περιβάλλοντος, στο γλωσσάρι. Στη νέα αυτή φάση της έρευνας τα πράγματα εξελίχθηκαν πιο ευχάριστα για το σύνολο των μαθητών, καθώς ακόμη κι αυτοί οι οποίοι δεν είχαν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για τη λογοτεχνία παρασύρθηκαν από τη χρήση του νέου αυτού μέσου, το οποίο παρέχει τις παρακάτω δυνατότητες στους χρήστες του:

- Ιστοσελίδες που μπορούν να προσπελαστούν με οποιαδήποτε σειρά,
- Συζήτηση σε πραγματικό χρόνο (live chats) μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλων
- Online workshops που δίνουν τη δυνατότητα στους/ις μαθητές/ριες να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά και να αξιολογήσουν τις εργασίες των συμμαθητών/ριών τους .

Οι μαθητές/ριες παρατήρησαν μπαίνοντας στην πρώτη σελίδα του online περιβάλλοντος τις παραπάνω δυνατότητες στην αριστερά στήλη του περιβάλλοντος που έχει τα παρακάτω δεδομένα:

Άτομα

[Συμμετ](#)

[έχοντες](#)

Δραστηριότητες

[Chats](#)

[Glossaries](#)

[Εργασίες](#)

[Ομάδες](#)

[συζητήσης](#)

[Πηγές](#)

[πληροφοριών](#)

Μαθήματα

[G](#)

[roup B](#)

[G](#)

[roup A](#)

Στη συνέχεια παρατήρησαν το κέντρο της ιστοσελίδας και εντοπίσανε όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την επεξεργασία του διηγήματος. Η αποδέσμευση από το σχολικό εγχειρίδιο ήταν προφανής όπως και η δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές γνώσης που παρείχε το ίδιο το περιβάλλον, αλλά και το διαδίκτυο. Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του moodle είναι πως υποστηρίζει την διερευνητική μάθηση, ωθεί στον πειραματισμό και συσχετισμό γεγονότων και πράξεων, δίνει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του συν-ερευνητή με τους/ις μαθητές/ριες, δίνει δυνατότητα απρόσκοπτης συνεργασίας των μαθητών/ριών από το σπίτι με τον προσωπικό τους υπολογιστή και τέλος έχει επιφάνεια απλή και φιλική ακόμη και σε όσους δεν έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες χρήσης η/υ.

Ακολουθεί η εικόνα που έχει ο/η μαθητής/ρια στον η/υ του: υλικό οργανωμένο σε δέκα ενότητες : εισαγωγή, περίληψη, βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, τέσσερις ενότητες με τις ανάλογες δραστηριότητες για κάθε ομάδα μαθητών/ριών, γλωσσάρι, chat και επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης. (Στο Παράρτημα συνάπτεται και το γλωσσάρι).

Περιγραφή θέματος

Ομάδα συζητήσεων ειδήσεων

Εισαγωγή

Το τρίτο [δύγημα](#) του Βιζυηνού *Ποιος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου* δημοσιεύτηκε σε συνέχειες στο περιοδικό *Εστία* σε τρεις συνέχειες από τις 23 Οκτωβρίου 1883. Σ' αυτό το [δύγημα](#) που χαρακτηρίστηκε από τον Παλαμά ως «το διηγηματογραφικό αριστούργημα του Βιζυηνού» ο συγγραφέας μας περιγράφει ένα δραματικό περιστατικό της ζωής του: το θάνατο του αδελφού του, Χρήστου και τις αγωνιώδεις προσπάθειες της μητέρας του να βρει το δολοφόνο του παιδιού της.



The screenshot shows a Facebook discussion page titled "Αναγνωστικές @ Κοινότητες". The main content is a list of 10 discussion points related to the book "Ποιος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου" by Vasilios Vassiliou. The first point is the title "Εισαγωγή" (Introduction), which includes a paragraph of text about the book's publication in the magazine "Eestia" in 1883. The second point is a portrait of Vasilios Vassiliou. The third point is the title "Ποιος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου" (Who was the murderer of my brother?), with a link to the book. The remaining points are numbered 4 through 10, each with a link to a discussion thread.

Οι δραστηριότητες όπως αναρτήθηκαν στο ψηφιακό περιβάλλον ανά ενότητα του έργου είναι οι παρακάτω:

1^η ενότητα: « Ένα ξενοδοχείο στο Βόσπορο, τα κεντρικά πρόσωπα του διηγήματος»

Ομάδα 1^η- Δραστηριότητες

1. Τα ήθη, η εμμονή σε προκαταλήψεις και η αναφορά σε νοοτροπίες, θεωρούνται χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διηγηματογραφίας του Βιζυηνού. Σε ποιά σημεία του κειμένου αναγνωρίζετε τα παραπάνω;
2. Να συγκεντρώσετε τα ψυχογραφικά χαρακτηριστικά της χριστιανής μητέρας και της τουρκάλας και να τα συγκρίνετε. Ποιό ήθος και ποιές αξίες εκπροσωπεί η καθεμιά;

Ομάδα 2^η- Δραστηριότητες

1. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από τρία επιμέρους επεισόδια. Εντοπίστε τα και δώστε από ένα τίτλο στο καθένα
2. Μπορείτε να εντοπίσετε σημεία στο κείμενο που αποτελούν προοικονομία για όσα τραγικά θα αποκαλυφθούν στο τέλος της ιστορίας;

Ομάδα 3^η- Δραστηριότητες

1. Το [διήγημα](#) αυτό έχει ένα τίτλο-ερώτημα. Τί πιστεύετε πως εξυπηρετεί η τεχνική αυτή στην πλοκή της ιστορίας;
2. Ο Βιζυηνός απεικονίζει τα πρόσωπα και το περιβάλλον του διηγήματος με τρόπο ρεαλιστικό. Να δώσετε μερικά παραδείγματα μέσα από το κείμενο που να δικαιολογούν αυτή την άποψη.

Ομάδα 4^η Δραστηριότητες

1. Ποιός είναι ο κεντρικός αφηγητής της ιστορίας και ποιά η εμπλοκή του στην υπόθεση; (Δραματοποιημένος ή μη)
2. Πώς λειτουργεί ο χρόνος στο απόσπασμα αυτό, ευθύγραμμα ή υπάρχουν αναδρομές και εγκιβωτισμένες αφηγήσεις;

2^η ενότητα: «Διηγηματικό ιντερμέδιο-ο αφηγητής ψάχνει στην Πόλη το φονιά Του αδελφού του»

Ομάδα 1^η

Ο Βιζυηνός χαρακτηρίστηκε ως προς τη χρήση της γλώσσας στα διηγήματά του «έπαμφοτερίζων». Δικαιολογείται αυτός ο χαρακτηρισμός από χωρία της ενότητας αυτής;

Ομάδα 2^η

Κεντρικό τραγικό πρόσωπο της ιστορίας αναδεικνύεται ο Κιαμήλ. Ο συγγραφέας τον περιβάλλει με μυστήριο, καθώς είναι θύμα μιας ακούσιας άγνοιας. Πώς περιγράφεται ο Κιαμήλ στο απόσπασμα αυτό;

Ομάδα 3^η

Αναφερθείτε στη «οικία» της μητέρας του Κιαμήλ μέσα από τη λεπτομερή [περιγραφή](#) του συγγραφέα και παρουσιάστε τη στάση της οθωμανικής οικογένειας σχετικά με το θεσμό της φιλοξενίας.

Ομάδα 4^η

Ποιά η λειτουργικότητα αυτού του αποσπάσματος σε όλο το [διήγημα](#); Πως εξηγείτε τον χαρακτηρισμό του: «διηγηματικό ιντερμέδιο»; Μπορείτε να το παραβάλετε με ένα οργανικό μέρος μιάς αρχαιοελληνικής τραγωδίας;

3^η ενότητα: Μιά νύχτα στο σπίτι της Τουρκάλας

Ομάδα 1- Δραστηριότητες

1. Ποιές αναλογίες διαπιστώνετε σε χώρο, χρόνο και πρωταγωνιστές ανάμεσα στην πρώτη ενότητα και σ' αυτήν την τρίτη; Εντοπίστε λεπτομέρειες που έχουν σημασία και λειτουργικό ρόλο στη δράση

2. Στην ενότητα αυτή σκιαγραφείται ακόμη πιο ολοκληρωμένα ο χαρακτήρας του Κιαμήλ κάνοντάς τον συμπαθή στους αναγνώστες. Ποιά είναι η ιστορία του;

Ομάδα 2^η-Δραστηριότητες

1. Να σχολιάσετε τη φράση: «Αφήκες να σκοτώσουν τον αδελφοποιτό σου, του είπε....είσαι προδότης!». Ποιά στοιχεία της ηθικής της εποχής μας αποκαλύπτει;

2. Στο αποσπάσμα αυτό παρατηρούνται έντονες αντιθέσεις στην [περιγραφή](#) των χαρακτήρων των προσώπων, κάποιες από τις οποίες μάλιστα αναδεικνύονται τραγελαφικές. Εντοπίστε τις αντιθέσεις στα πρωταγωνιστικά πρόσωπα.

Ομάδα 3^η- Δραστηριότητες

1. Πρατηρείστε την διαπλοκή του χρόνου στο απόσπασμα αυτό. Το παρελθόν εισβάλλει στο παρόν και το δράμα κορυφώνεται με την [αφήγηση](#) του Κιαμήλ. Θεωρείτε πως το παρελθόν συνιστά κινητήρια δύναμη, ρυθμιστή των αποφάσεων για τα δύο πρωταγωνιστικά τραγικά πρόσωπα, τη μητέρα του αφηγητή και τον Κιαμήλ;

2. Εντοπίστε τις γλωσσικές διαφορές στα αποσπάσματα της [αφήγησης](#) και τα αποσπάσματα των διαλόγων. Ποιός ο στόχος του συγγραφέα;

Ομάδα 4^η-Δραστηριότητες

1. Πίσω από τις περιπέτειες της καλοστημένης αυτής αστυνομικής ιστορίας αναδύονται οι άνθρωποι, Έλληνες και Τούρκοι να πιάνονται στην παγίδα της μοίρας. Πως πιστεύετε πως λειτουργεί η μοίρα στο έργο του Βιζυηνού;

2. Περιγράψτε την κλιμάκωση των συναισθημάτων του αφηγητή στην εξιστόρηση του Κιαμήλ και τις αποκαλύψεις στις οποίες ο τελευταίος προβαίνει.

4^η Ενότητα: Τρία χρόνια αργότερα, η συνάντηση του αφηγητή με το φονιά του αδελφού του

Ομάδα 1^η

Συλλογιστείτε τον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται στο [διήγημα](#) η εξαετία που οριοθετεί τη διάρκειά του. Πόσους αφηγηματικούς χρόνους εντοπίζετε και ποιά γεγονότα καλύπτει ο καθένας από αυτούς;

Ομάδα 2^η

Το [διήγημα](#) αυτό του Βιζυηνού παρουσιάζει με επιμελημένη τεχνική πλοκής και σύνθεσης την τραγικότητα των δύο κεντρικών προσώπων μέσα από την ακραία αντιθετική σχέση που τα συνδέει. Ερμηνεύστε την τραγικότητα της μητέρας και του Κιαμήλ μέσα από αυτή την επιλογική ενότητα

Ομάδα 3^η

Ποιά συναισθήματα υποβάλλονται από τη λυρική [περιγραφή](#) της καθαγιασμένης αυλής του σπιτιού του αφηγητή και της μορφής του Κιαμήλ, όπως αυτή παρουσιάζεται στην τελευταία ενότητα; Τί αισθάνεται τελικά ο αναγνώστης για τον δολοφόνο;

Ομάδα 4^η

Παρατηρήστε το τέλος του διηγήματος και εντοπίστε τις αναλογίες με το αντίστοιχο τέλος του διηγήματος «Το αμάρτημα της μητρός μου», στους διαλόγους των προσώπων, στα συναισθήματα που τα κατακλύζουν και στο κενό που δεν μπορεί να καλυφθεί ανάμεσα στην αλήθεια και την άγνοια.

Οι διδακτικοί στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως και στο προηγούμενο έργο του Βιζυηνού. Υπάρχει βέβαια εναλλαγή στις δραστηριότητες μεταξύ των ομάδων, ώστε όλοι να διερωτηθούν και να αναζητήσουν απαντήσεις σε κάθε ερώτημα. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε το ατομικό κριτήριο αξιολόγησης, ώστε να μετασχηματιστεί σε ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα η όποια αλλαγή επίδοσης των μαθητών.

Επαναληπτικό Κριτήριο Αξιολόγησης

Κείμενο: «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδερφού μου»

Όνομα _____

1. Με ποιούς από τους παρακάτω χαρακτηρισμούς πιστεύετε πως διακρίνεται το διήγημα του Γ. Βιζυηνού; Να δικαιολογήσετε τις επιλογές σας με αναφορές μέσα από το κείμενο.

- α) ψυχογραφικό
- β) ηθογραφικό
- γ) κοινωνικό
- δ) αστυνομικό
- ε) ιστορικό
- στ) σατιρικό
- ζ) διδακτικό
- η) ευθυμογραφικό

2. Αναφερθείτε στη λειτουργικότητα του χρόνου στο σύνολο του διηγήματος, εντοπίστε ανάδρομες και πρόδρομες αφηγήσεις και σχολιάστε την συμβολή τους στην πλοκή και τη σύνθεση του έργου.

3. «Τα ψυχρά της επιστήμης σκέμματα, διων εδοκίμαζον ενίοτε να καταπραΰνω τας ορμάς της θερμής αυτής καρδιάς, εξητμίζοντο πριν φθάσωσι τον σκοπόν αυτών, ως μικραί σταγόνες ύδατος, όταν πίπτωσιν επί σφοδρώς φλεγομένης καμίνου». Να σχολιάσετε το παραπάνω χωρίο. Πιστεύετε πως είναι ενδεικτικό της αντίθεσης στον τρόπο σκέψης μεταξύ μητέρας και γιού;

**4. «...Να τον ιδώ κρεμασμένο, να τραβήξω το σχοινί του,
και ύστερ ας πεθάνω»**

Μια Λαμπρή πρωί πρωί
που γύρισα απ την εκκλησιά
μου' ρθε ο Νικόλας στο μυαλό
πόλειπ' από το σπίτι μας
χρόνους κλειστούς δεκαοχτώ
κι ήταν ακόμη αγδίκιωτος.
Γιατί ήταν τα παιδιά μικρά
κι εγώ τα χαϊδανάσταινα
να μεγαλώσουν γρήγορα
να πάρουνε το δίκιο τους
το δίκιο του πατέρα τους,
όπου τον εσκοτώσασι
άδικα και παράλογα.
Τώρα που μεγαλώσατε
κι ο καιρός είναι βολικός
να κυνηγήστε τους οχτρούς
(από τη Μανιάτισσα μάνα)

Να συγκρίνετε το παραπάνω χωρίο από το διήγημα του Βιζυηνού με το εξεταζόμενο κείμενο.

4. 7 Λόγοι επιλογής των διηγημάτων του Βιζυηνού

Από τα έργα των νεοελλήνων διηγηματογράφων που παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο της β' λυκείου προτάθηκαν από τη διδάσκουσα τα διηγήματα με τα οποία θα δουλεύανε οι αναγνωστικές κοινότητες. Μετά από συζήτηση στην τάξη με την οποία διερευνήθηκαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών για νεοέλληνες λογοτέχνες αλλά και το

λογοτεχνικό ρεύμα ρεαλισμού και νατουραλισμού του 19^{ου} αιώνα στην Ελλάδα αποφασίστηκε να μελετηθούν διαδοχικά τα κείμενα: «Το αμάρτημα της μητρός μου» και «Ποίος ήτο ο φονεύς του αδελφού μου» του Γ. Βιζυηνού. Το πρώτο μελετήθηκε με την εφαρμογή συμβατικής μεθόδου αναγνωστικών κοινοτήτων ενώ το δεύτερο με χρήση του online περιβάλλοντος moodle.

«Τα διηγήματα του Βιζυηνού συγκεντρώνουν όλες τις προϋποθέσεις της καλής αφηγηματικής πεζογραφίας. Διακρίνονται για την αφηγηματική ικανότητα, για την τεχνική διάρθρωση της πλοκής, για την πλαστική δύναμη στη διαγραφή των χαρακτήρων, αλλά, προπαντός, για τη διείσδυση στο βάθος της ανθρώπινης ψυχής και την έντονη δραματικότητα. **Ψυχογραφικός** και δραματικός πεζογράφος είναι κατά κύριο λόγο ο Βιζυηνός. Μπορεί να μας κάνει να ενδιαφερθούμε ζωηρά για την ιστορία που μας λέει, μπορεί να ζωντανέψει άμεσα και παραστατικά τα πρόσωπά του, αλλά περισσότερο ακόμα—ικανότητα που είναι η δυσκολότερη και η σημαντικότερη για έναν πεζογράφο—μπορεί να εισδύσει στην ανθρώπινη ψυχή και να εικονίσει την εσωτερική τρικυμία και το δράμα της. Δύο είναι τα βασικά εξωτερικά γνωρίσματα των διηγημάτων του Βιζυηνού: ο **αυτοβιογραφικός** χαρακτήρας των μύθων του και η γλώσσα τους, η καθαρεύουσα. Σ' αυτά τα δύο γνωρίσματα θα μπορούσαν να προστεθούν ακόμα δύο, πιο δευτερεύοντα: το κοσμοπολίτικο ή καλύτερα το ανθρώπινο στοιχείο που διακρίνεται μέσα σ' αυτά και η έκτασή τους, η τάση του συγγραφέα προς το άπλωμα της αφήγησης. Η πρωτοτυπία του Βιζυηνού βρίσκεται στο ότι μπόρεσε να αναπαραστήσει και να απεικονίσει, με πειστικούς αφηγηματικούς και πεζογραφικούς τρόπους, γεγονότα και περιστατικά της οικογένειάς του, και να μας τα εξιστορήσει με βαθιά συγκίνηση, πόνο και συγκρατημένο πάθος». (Σαχίνης, 1968). Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα αφηγήματα του Γ. Βιζυηνού εντοπίζονται στα παρακάτω:

Αναφορικά με το «*Αμάρτημα της μητρός μου*»: «Υπάρχει η ζέστα του υποκειμενικού στοιχείου στο *Αμάρτημα της μητρός μου*, καθώς η αφήγηση μας δίνεται ως ανάμνηση του συγγραφέα. Ένα οικογενειακό δράμα εξιστορεί στο διήγημα αυτό ο Βιζυηνός, με γνώση της ψυχής και με αφηγηματική τέχνη. Από την αφήγηση δεν λείπουν ακόμα, εδώ κι εκεί, η ειρωνεία, η χάρη, το χιούμορ. Το θέμα είναι απλό, τα πρόσωπα λίγα: κυρίως η μητέρα και ο αφηγητής. Ωστόσο η επιμονή του συγγραφέα στον εσωτερικό κόσμο, η σωστή περιγραφή και απόδοση του ψυχικού δράματος της μητέρας,

της Δεσποινιώσ της Μιχαλιέσσας, η ηθική δοκιμασία της από τη συναίσθηση του αμαρτήματός της, υψώνουν το θέμα και το διήγημα σ' ένα άλλο επίπεδο - όχι απλώς ρεαλιστικό. Γιατί όλα στο *Αμάρτημα της μητρός μου* υπηρετούν τον μέσα κόσμο, την αγωνία και το βάθος της ψυχής, τη συγκρατημένη έκφραση του πόνου της μητέρας. Έπειτα οι σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα του διηγήματος είναι τόσο αληθινές, τόσο φυσικές, τόσο συγκινητικά και ουσιαστικά δοσμένες, ώστε το δράμα να υποβάλλεται αβίαστα, με ισορροπία και με μέτρο, χωρίς ακρότητες ή υπερβολές. Η πλαστική δύναμη του Βιζυηνού διακρίνεται επίσης εδώ: τα πρόσωπά του, και ιδίως η μητέρα, ζωντανεύουν θαυμάσια, μέσα σε λίγες γραμμές, ανάμεσα από ένα διάλογο που μπορεί και μας δίνει πάντα το καίριο - ό,τι αποκαλύπτει μια πτυχή της ψυχής. Η ευαισθησία του συγγραφέα συλλαμβάνει και τις παραμικρότερες κυμάνσεις της εσωτερικής ζωής, και η πλαστική και η αφηγηματική του ικανότητα τις μορφοποιούν και τις δικαιώνουν πεζογραφικά, κερδίζοντας και γοητεύοντας τον αναγνώστη. Το *αμάρτημα της μητρός μου* είναι ένα διήγημα με ζεστά συναισθήματα και πάθη, με ανθρωπιά και τρυφερότητα. Η τάση της μητέρας να υιοθετεί ολοένα μικρά κορίτσια δεν παρουσιάζεται ως έμμονη ιδέα, όπως γράφουν ο Αντώνης Γιαλούρης και ο Άλκης Θρύλος, δεν είναι δηλαδή απλή ιδιοτροπία ή ψυχική ιδιομορφία ούτε «μονομανίας αποτέλεσμα», αλλά βαθύτατη ανάγκη της ψυχής» (Σαχίνης, 1968).

Αναφορικά με το «*Ποίος ήτο ο φονεύς του αδελφού μου*»: συνιστά ίσως το πιο φιλόδοξο από τα διηγήματα του Βιζυηνού. Φιλόδοξο με την έννοια ότι η κύρια προσπάθεια, αλλά και το επίτευγμα, εδώ είναι η ενορχήστρωση των ποικίλων αφηγηματικών και εκφραστικών μέσων σε μια σύνθεση πολλαπλών επιπέδων. Ό,τι στα προηγούμενα διηγήματα είναι ακόμη απλό και γραμμικό, εδώ εμφανίζεται πολύμορφο και πολυδιάστατο. Η πλοκή αποτελεί κυριολεξία: μια ύφανση του αφηγηματικού λόγου, όπου τα επεισόδια συμπλέκονται το ένα με το άλλο, επιβάλλοντας τις αρχικές σημασίες τους ή όσες καινούριες αποκτούν από τα συμφραζόμενά τους. Το διήγημα, πολυπρόσωπο, γίνεται ένα μικρό μυθιστόρημα. Το αίνιγμα μεταβάλλεται σε μυστήριο. Η πορεία προς την αλήθεια είναι συνδρομή πολλών παραγόντων και συνδυασμός συλλογικών προσπαθειών, αναζητήσεων, μαρτυριών. Και για να συμπεράνουμε: το *Ποίος ήτον ο φονεύς του αδελφού μου* κατέχει μια σημαντική θέση όχι μόνο μέσα στο έργο του Βιζυηνού, αλλά και μέσα στη νεοελληνική διηγηματογραφία γενικότερα. Ό,τι

το καταξιώνει όμως απόλυτα δεν είναι αποκλειστικά η επιδεξιότητα της σύνθεσης ή της πλοκής του. Εδώ η ισορροπία των αντιθέσεων λειτουργεί με τον τελειότερο τρόπο. Η επιμελημένη τεχνική συνδυάζεται με τολμηρές καταδύσεις στο βυθό της ψυχής. Πίσω από τις περιπέτειες μιας καλοστημένης αστυνομικής ιστορίας αναδύονται τελικά οι άνθρωποι με την τραγικότητά τους, Έλληνες ή Τούρκοι, πιασμένοι στο ίδιο δόκανο της μοίρας. Η μητέρα του θύματος και ο δολοφόνος: η πρώτη δοσμένη στην άγνοιά της (γιατί το δράμα αρχίζει από τη γνώση), ο δεύτερος, αγαθός και αθώος, βυθισμένος στη συσκότιση του νου του (γιατί το δράμα τελειώνει πολλές φορές με την παραφροσύνη).

Έτσι μας έρχεται κάτι από τον ταραγμένο, δαιμονικό και αγγελικό ταυτόχρονα κόσμο του Ντοστογιέφσκι: το ρίγος της αβύσσου περισσότερο από οποιοδήποτε έγκλημα και τιμωρία. Ο αναγνώστης θα προσέξει ότι Το αμάρτημα της μητρός μου και το Ποίος ήτον ο φονεύς του αδερφού μου τελειώνουν μ' ένα διάλογο των ίδιων προσώπων. Στο "Αμάρτημα" ο αφηγητής σωπαίνει μπροστά στη γνώση της μητέρας του. Εδώ κρύβει την αλήθεια μπροστά στην άγνοιά της. Έτσι ή αλλιώς, το φράγμα προβάλλει ανυπέρβατο και ο λόγος δεν μπορεί να το ξεπεράσει» (Μουλλάς, 1994). Και στα δυο παραπάνω διηγήματα το κεντρικό πρόσωπο σε κάποιες κομβικές στιγμές της εξέλιξης φεύγει για ταξίδι, ως σύμβολο απόσυρσης από συγκεκριμένο πρόβλημα ή κατάσταση ζωής που εμφανιζόταν κάθε φορά στη ζωή του αφηγητή. Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (Αθανασόπουλος, 2002) αυτό το τράβηγμα του του αφηγητή από την ιστορία του κάθε διηγήματος- το οποίο στο επίπεδο της μυθοπλασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν ένας εύκολος τρόπος κλεισίματος- σε κάθε ιστορία αυτός φτάνει στο σημείο είτε να συμμετέχει, είτε απλώς να εμπλέκεται συναισθηματικά σε ιστορίες που διηγούνται σ' αυτόν κάποιοι χαρακτήρες, αλλά στις οποίες δεν έχει συμμετοχή. Η κοινότητα της μοίρας ανάμεσα στο συγγραφέα και τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες του, πέρα από την πιθανή χρησιμότητά τους ως παραγόντων ανάγνωσης του αφηγηματικού έργου του, αποκαλύπτουν και συνιστούν αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε τραγωδία της προσωπικής ζωής του Βιζυηνού- και έτσι περνάμε από το έργο στη ζωή του, για να μπορέσουμε με μεγαλύτερη κριτική οικειότητα και ερμηνευτική ασφάλεια να επιστρέψουμε και να μείνουμε στο έργο του.

Ο Βιζυηνός σήμερα, μέσα στον κυκεώνα των ισοπεδωτικών τάσεων της εποχής μας, μέσα στο θρίαμβο του τεχνικού πολιτισμού συμβολίζει την αστείρευτη ανθρώπινη δημιουργικότητα, την καθαρότητα, την αέναη κίνηση προς το καλό (Μαμώνη, 2002).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Τα συμπεράσματα από το πρώτο διαγνωστικό ερωτηματολόγιο ήταν απογοητευτικά για τη διδάσκουσα, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/ριών άκουγε για πρώτη φορά την έννοια «αναγνωστικές κοινότητες» ή «λέσχες ανάγνωσης», αν και στη δημοτική βιβλιοθήκη Αταλάντης λειτουργούσαν –υποτίθεται– αναγνωστικές λέσχες. Μόλις τρεις από το σύνολο των μαθητών γνώριζαν την έννοια των λεσχών, καθώς είχαν ενημερωθεί σχετικά στην βιβλιοθήκη της περιοχής τους, αλλά δεν είχαν συμμετάσχει ποτέ σε μία τέτοια προσπάθεια. Βέβαια παρατηρήθηκε ήδη από το ερωτηματολόγιο το αυξημένο ενδιαφέρον όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/ριών για τη χρήση η/υ ειδικά στη λογοτεχνία! Να σημειωθεί πως από το ερωτηματολόγιο φάνηκε το χαμηλό ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία, λίγοι μαθητές/ριες διαβάζουν βιβλία- μόλις οι πέντε από τους είκοσι στη διάρκεια των καλοκαιρινών τους διακοπών. Ακόμη μικρότερο ήταν το ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία ως σχολικό μάθημα και κυρίως από τον τρόπο που αυτή διδάσκεται μέσα στις σχολικές τάξεις. Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/ριών στο παραπάνω ερωτηματολόγιο, τους στόχους της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με τους γνωστικούς στόχους της δεδομένης σχολικής βαθμίδας, όπως περιγράφεται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε η παρακάτω εκπαιδευτική προσπάθεια.

Η ειδική φύση του μαθήματος, η έμφαση σε συναισθηματικούς μάλλον παρά σε γνωστικούς στόχους, η πολυσημία του λόγου και η ερμηνευτική πολλαπλότητα σε συνδυασμό με τη ζητούμενη αναγνωστική πρόσληψη, την προσωπική κατάθεση και την παραγωγή λόγου του μαθητή, εν μέρει μόνο επιτρέπουν αξιολόγηση με κλειστού (αντικειμενικού) τύπου ερωτήσεις. Και αυτές όμως καλύτερα είναι να διατυπώνονται ως ερωτήσεις σύντομης απάντησης παρά ως ερωτήσεις τύπου πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, σύζευξης ή συμπλήρωσης κενών, που ελάχιστα ενδείκνυνται για την αξιολόγηση

του μαθήματος. Επομένως, η αξιολόγηση του μαθήματος, θα έπρεπε να βασιστεί: **α)** σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης που θα αναφέρονται στην κατανόηση του κειμένου και **β)** σε ανοιχτές ερμηνευτικές ερωτήσεις ανάπτυξης.

Στην πρώτη φάση εφαρμογής των αναγνωστικών κοινοτήτων οι ομάδες δούλεψαν με βάση τις παραπάνω δραστηριότητες, ενώ έγινε προσπάθεια ώστε κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες να ασχοληθεί με καθέναν από τους διδακτικούς στόχους, έτσι οι εργασίες που τους ανατίθενταν κάθε φορά ήταν διαφορετικές. Με βάση τις σημειώσεις παρατηρήσεις της ερευνήτριας οι ομάδες λειτούργησαν χωρίς ιδιαίτερη συνεργασία εκτός σχολικού περιβάλλοντος, αφενός λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος για το μάθημα της λογοτεχνίας και αφετέρου λόγω αντικειμενικών δυσκολιών, καθώς το 1/3 της τάξης έμενε αρκετά χιλιόμετρα μακριά από την περιοχή του σχολείου, σε γύρω χωριά και έτσι δεν υπήρχε δυνατότητα να συναντηθούν απρόσκοπτα. Μετά από παρότρυνση της διδάσκουσας έγιναν κάποιες ενδιάμεσες συναντήσεις των ομάδων, δύο ώρες συνολικά στο σχολικό χώρο, «χρησιμοποιώντας» κενά από απουσίες, απεργίες κ.ά. συναδέλφων, ώστε οι ομάδες να λειτουργήσουν, να συνεργαστούν και να προετοιμάσουν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες.

Μετά από την συνεργασία των ομάδων μέσα σε τέσσερα διδακτικά δίωρα παρουσιάστηκαν διαδοχικά τα πορίσματα της μελέτης και εργασίας των μαθητών/ριών. Το ενδιαφέρον της τάξης κινήθηκε σε υψηλά επίπεδα αυξανόμενα όσο περνούσαμε από την μία ενότητα στην άλλη. Υπήρξαν στιγμές συζήτησης, ακόμη και αντιπαράθεσης προκειμένου να αιτιολογηθούν επιλογές του συγγραφέα ή ερμηνεία χωρίων του κειμένου.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν για την ερευνήτρια η συνοχή που αποκτούσαν οι ομάδες από τη μία συνάντηση στην επόμενη, η στήριξη που παρείχαν στα πιά αδύναμα μέλη και η εμπιστοσύνη και αναγνώριση που δείχνανε στους δυνατότερους. Δεν παρατηρήθηκε ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας, αλλά ευγενής άμιλλα μεταξύ των ομάδων. Να σημειωθεί πως όλη η διδακτική παρέμβαση κινήθηκε ανεξάρτητα από βαθμολογική αξιολόγηση τετραμήνου και αυτό βεβαίως γνωστοποιήθηκε εξ αρχής στους/ις μαθητές/ριες, ώστε να αποκλειστούν εξωτερικά κίνητρα βαθμοθηρικά που καμία σχέση δεν έχουν με την ουσία και τα ζητούμενα της έρευνας.

Στη δεύτερη φάση εφαρμογής της έρευνας, στην online μορφή της με βάση τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών υπήρξε αυξημένο σε σχέση με την προηγούμενη μέθοδο, καθώς οι ομάδες πλέον δεν χρειάστηκαν την προτροπή της ερευνήτριας για συνεργασία εκτός σχολικής τάξης, αλλά λειτουργώντας ως ένα δομημένο και ευνομούμενο σύνολο με υπευθυνότητα προχώρησαν σε συζητήσεις online αλλά και διά ζώσης. Είχαν τη δυνατότητα να κρατούν σημειώσεις, να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που είχε αναλάβει ο καθένας να συλλέξει και να τις αναρτούν στην ηλεκτρονική τους μορφή στο online περιβάλλον ή να τις υποβάλλουν για αξιολόγηση στον/ην εκπαιδευτικό. Εξάλλου το περιβάλλον αυτό έχει, όπως φαίνεται από την πρώτη σελίδα του λίγες λέξεις, μικρές περιγραφές, εικονίδια με πρόσθετες πληροφορίες. Συνολικά ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/ριών με το ίδιο το περιβάλλον σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο υπήρξε τουλάχιστον διπλάσιος, ενώ οι ώρες που αφιέρωσαν για συνεργασία τα μέλη της κάθε ομάδας ήταν σαφώς υπερδιπλάσιος επίσης.

Στο τέλος των τεσσάρων συναντήσεων στη σχολική τάξη όπου και παρουσιάστηκαν αποτελέσματα της εργασίας των ομάδων στις δραστηριότητες που τους είχαν ανατεθεί όπως και στην παραπάνω συμβατική μέθοδο οι μαθητές/ριες γράφουν ατομικό κριτήριο αξιολόγησης, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός πρόσκτησης των διδακτικών στόχων που παραμένουν ίδιοι όπως και στο προηγούμενο διήγημα. Στη διάρκεια αυτής της φάσης διεξαγωγής της έρευνας η διδάσκουσα έχει τη δυνατότητα να μελετήσει το χρόνο και τη συχνότητα συμμετοχής στα discussion groups που αξιοποίησε κάθε ομάδα. Ακόμη εμφανές ήταν και το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για την ενασχόληση με το λογοτεχνικό κείμενο χάρη στη μεσολάβηση του η/υ. Κυρίως για τη συνεργασία μαθητών/ριών εκτός σχολικής τάξης χρησιμοποιήθηκε η ενότητα 9, το chat, δηλαδή σύγχρονη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων.

Μετά και την ολοκλήρωση της αξιολόγησης των μαθητών/ριών για το βαθμό κατάκτησης των διδακτικών στόχων με τη χρήση νέων τεχνολογιών στις λέσχες ανάγνωσης ζητείται από τους μαθητές να προχωρήσουν ατομικά στη συγγραφή ενός **γραπτού κειμένου**, χωρίς περιορισμό στην έκταση και στο οποίο να εφαρμόζουν κάποιες από τις αφηγηματικές τεχνικές που μελέτησαν στα παραπάνω κείμενα του Γ. Βιζυηνού. Στη συγκεκριμένη φάση αυτό που μελετήθηκε από τη διδάσκουσα ήταν ο αριθμός των

μαθητών/ριών επί του συνόλου της τάξης που έδειξαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκαν με τη συγγραφή ενός πονήματος καθώς και ο βαθμός επιτυχίας τους στο να παρουσιάσουν με πειστικότητα ένα τουλάχιστον στοιχείο: ψυχογραφία, αυτοβιογραφικό στοιχείο, πλοκή κ.ά. Σημαντικό ερευνητικό εργαλείο που ανοίγει διαύλους επικοινωνίας με το σύνολο των μαθητών/ριών είναι και το φύλλο αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές/ριες μετά το πέρας της διαδικασίας. (Παρατίθεται στο τέλος του Παραρτήματος).

5.2 Ρόλοι εντός των ομάδων

Δημιουργήθηκαν ομάδες των πέντε ατόμων ανομοιογενείς ως προς το φύλο και την επίδοση των μαθητών/ριών . Σαφώς λήφθηκαν υπόψη κάποιες προτιμήσεις μεταξύ των μαθητών ως προς τα άτομα με τα οποία θεωρούσαν πως θα συνεργάζονταν καλύτερα. Οι τέσσερις ομάδες που συστάθηκαν ανταποκρίνονταν στον χωρισμό των κειμένων σε τέσσερις ενότητες το καθένα. Οι ομάδες παρέμειναν μέχρι το τέλος της διαδικασίας , δηλαδή τόσο στην εφαρμογή της συμβατικής εφαρμογής όσο και στην online εφαρμογή των αναγνωστικών κοινοτήτων, ώστε να διευκολυνθεί η παρατήρηση και μέτρηση της διαφοροποίησης στην επίδοση των μαθητών/ριών. Στόχος ήταν κάθε ομάδα να ασχοληθεί με καθέναν από τους διδακτικούς στόχους που έχουν περιγραφεί παραπάνω σε κάθε φάση της εργασίας τους. Διανεμήθηκαν οι παρακάτω ρόλοι μεταξύ των μαθητών/ριών:

- questioner/discussion director: αυτός/ή που αναπτύσσει τις ερωτήσεις προς συζήτηση
- literary luminary/passage mater: αυτός/ή που σημειώνει τα πιο σημαντικά ή ενδιαφέροντα σημεία του κειμένου ώστε να αναγνωστούν δυνατά
- connector: αυτός/ή που κάνει συνδέσεις με το παρόν συγκρίνοντας το κείμενο με δεδομένα της σύγχρονης ζωής
- summarizer: αυτός/ή που είναι υπεύθυνος/η περιλήψεων στο κείμενο
- word wizard: αυτός/ή που αναλαμβάνει τη γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου, αναζητά ορισμούς λέξεων και σημειώνει τις λέξεις που είναι πρωτάκουστες ή ενδιαφέρουσες για σχολιασμό

Αφού η τάξη έχει χωριστεί σε ομάδες πραγματοποιείται η πρώτη συνάντηση της κάθε ομάδας, ώστε να αντεθούν ρόλοι σε κάθε μαθητή και να αναλάβει ο καθένας συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Συναποφασίζεται η επόμενη συνάντηση των ομάδων, όπου θα ανακοινωθούν τα πορίσματα της μελέτης τους. Εντωμεταξύ η εκπαιδευτικός κρατά σημειώσεις, όπου καταγράφει τη συνοχή και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, το βαθμό συμφωνίας τους για την ανάθεση ρόλων, και βέβαια καθοδηγεί αναφορικά με τις αρμοδιότητες του κάθε μαθητή/ριας στην ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου. Οι ομάδες αναλαμβάνουν στις συναντήσεις τους να δουλέψουν τις δραστηριότητες που τους έχουν τεθεί με βάση τους ρόλους που ανέλαβαν. Μετά την πρώτη συνάντηση-συζήτηση, αφού κοινοποιήσουν τα πορίσματά τους, συμφωνούν για την επόμενη συνάντηση. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να ολοκληρωθεί η μελέτη του κάθε διηγήματος.

Έτσι, ο **questioner/discussion director** αναλαμβάνει να εντοπίσει βασικά θέματα-ερωτήματα για συζήτηση στο απόσπασμα του διηγήματος προς ανάγνωση, όπως γενικότερα το περιβάλλον του διηγήματος: ο χώρος, ο χρόνος, τα πρόσωπα, αλλά και η ερμηνεία της λειτουργικότητας του τίτλου σε καθένα από τα διηγήματα. Στον **summurizer** ανατίθεται η αφήγηση της καθεμιάς ενότητας περιληπτικά, με έμφαση στις τεχνικές πύκνωσης λόγου αλλά και τον εντοπισμό των βασικών σημείων- δραματικών σκηνών του κειμένου. Ο **word wizard** αναλαμβάνει να εντοπίσει στοιχεία αφηγηματικής τεχνικής στο κάθε έργο όπως: σχήματα λόγου, μεταφορές, αντιθέσεις, συγκρούσεις χαρακτήρων, επαναλήψεις, λειτουργικότητα του χρόνου, αλλά και του χώρου. Ο **literary luminary/passage mater** αναλαμβάνει να εντοπίσει τα σημαντικά σημεία του αποσπάσματος και όσα συνιστούν την ιδιομορφία του, χρήση σύντομων διαλόγων που παρεμβαίνουν στην αφήγηση, η ιδιότυπη-εκλαϊκευμένη καθαρεύουσα που χρησιμοποιεί ο Βιζυηνός στα έργα του ,η διαφορετική χρήση γλώσσας καθαρεύουσα ή λαϊκή ανάλογα με το πρόσωπο που μιλά ή και τον ίδιο τον συγγραφέα σε διαφορετικό ηλικιακό και μορφωτικό επίπεδο. Τέλος ο **connector** κρίζεται ως ο αρμόδιος για τη σύνδεση του διηγήματος με το σήμερα, τα συναισθήματα των νέων για την έννοια της οικογένειας του τότε και του σήμερα, την σημασία του ηθικώς λανθασμένου, την έννοια του τραγικού, τα κοινά σημεία (όπου και όπως αυτά υπάρχουν) με τις σκέψεις και τα συναισθήματα της εποχής του συγγραφέα.

Βέβαια για να διανεμηθούν οι παραπάνω ρόλοι υπήρξε συζήτηση μεταξύ των μελών των ομάδων, κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές/ριες εκδήλωσαν το ενδιαφέρον για συγκεκριμένο ρόλο, διερωτήθηκαν στις αρμοδιότητες του καθενός και τελικά μοίρασαν τους ρόλους αυτούς μεταξύ τους. Κατά κοινή ομολογία ο ρόλος που φάνηκε στο σύνολο της τάξης ως πιο απαιτητικός ήταν αυτός του summarizer, καθώς η σύνταξη περιλήψεων κάθε φορά ήταν μια εξαιρετικά απαιτητική εργασία. Σε όλη τη φάση της εφαρμογής ο ρόλος του/ης εκπαιδευτικού είναι ωθεί τις ομάδες να συνεργαστούν και να προετοιμάζονται επαρκώς για την επερχόμενη κάθε φορά συνάντηση, στη διάρκεια των συζητήσεων να θέτει κάποια δημοκρατικά όρια διαχείρισης του χρόνου (να μην μονοπωλείται η συζήτηση από ένα μόνο άτομο κ.ά.), να στηρίζει την ανεξαρτησία των μαθητών/ριών, να παραδώσει το ρυθμό και την εξέλιξη των συζητήσεων στα χέρια των μαθητών/ριών και τέλος να οργανώσει την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών/ριών. Ως πιο σημαντικό αναδείχθηκε από την όλη διαδικασία η ώθηση των μαθητών/ριών σε ημιδομημένη συζήτηση με βάση τις δραστηριότητες που τους είχαν ανατεθεί.

5.3. Συζητήσεις των ομάδων

Παράλληλα με τα δομημένα ερωτηματολόγια που βασίζονται σε κάποιους κανόνες και ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους στόχους κρίθηκε απαραίτητο να προτρέπει η ερευνήτρια τους/ις μαθητές/ριες σε ελεύθερες συζητήσεις (χωρίς συγκεκριμένους κανόνες) στις μικρές ομάδες, οι οποίες (συζητήσεις) αποσκοπούν σε διαφορετικούς στόχους. Αυτές οι συζητήσεις είχαν ανεπίσημο χαρακτήρα και ευνοούσαν τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και οικειότητας μέσα στο οποίο οι μαθητές, ακόμη και οι πιο διστακτικοί και εσωστρεφείς, έπαιρναν το θάρρος να εκφράσουν αυθόρμητα αυτό που σκέπτονται, πριν ακόμη καταλήξουν σε μια διαμορφωμένη άποψη. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται το είδος της «διερευνητικής ομιλίας», που έχει ιδιαίτερη σημασία για την εξέλιξη της σκέψης και της μάθησης. Εξάλλου η ομιλία δεν είναι απλώς έκφραση μιας σκέψης, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για τη διαμόρφωση της ίδιας της σκέψης. Η σκέψη δηλαδή μπορεί να γενηθεί τη στιγμή που μιλά, τη στιγμή που συνομιλώ με κάποιον. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, αναγκαία

προϋπόθεση είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί ακαταστάλαχτη έκφραση χωρίς το φόβο της απόρριψης. Στο περιβάλλον της μικρής ομάδας, που ευνοεί την αλληλόδραση και τη συνεργατική προσπάθεια, μπορεί επομένως να καλλιεργηθεί η "διερευνητική ομιλία". Αντλήθηκαν λοιπόν θέματα για συζήτηση από την επικαιρότητα της σχολικής ζωής, πχ. η βιβλιοθήκη του σχολείου που παραμένει για δεύτερο χρόνο κλειστή, δίνοντας αφορμή για το θέμα της δυνατότητας αξιοποίησης βιβλίων από τους/ις μαθητές/ριες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές είχαν την αίσθηση ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα το οποίο καλούνται να λύσουν, και επομένως η συζήτησή τους αποκτούσε ουσιαστικό περιεχόμενο. Παράλληλα στην πρώτη φάση της έρευνας η ερευνήτρια παρακολουθούσε την πορεία συνεργασίας της κάθε ομάδας, εντόπιζε το βαθμό συνεργασίας των συμμετεχόντων εκτός σχολικής τάξης και διαπιστώθηκε πως, αν και μέσα στην αίθουσα το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών κεντριζόταν από την πλοκή και τη σύνθεση, τη λειτουργία των συναισθηματικών κορυφώσεων, αλλά και ανθρωπιά που έκρυβε η ενοχή των ηρώων του Βιζυηνού, εκτός σχολικής τάξης δεν συνεργάστηκαν ικανοποιητικά οι ομάδες. Μικρό δείγμα των συζητήσεων:

Εκπ : Ποιό συναίσθημα σας προκλήθηκε λοιπόν από την τρίτη ενότητα;

-Έλενα: Εγώ νομίζω πως είναι.. μάλλον συμπάθεια για τη μάνα που πέρασε τόσο πολλά..να πεθαίνει το μωρό της..εξαιτίας της..

-Κων/νος: Σιγά και τι πέρασε, φυλακή μπήκε; Μια χαρά συνεχίζει τη ζωή της..

-Αριστέα: Ναι.. Συνεχίζει τη ζωή της, αλλά τι ζωή είναι αυτή...μέσα στις τύψεις..δεν βρίσκει πουθενά ανακούφιση.. Κι εγώ νιώθω οίκτο για τη μάνα αυτή

-Στέφανος: Τι λες, ρε Αριστέα, δεν φτάνει που σκότωσε το παιδί της, έστω χωρίς να το θέλει, γλύτωσε και τη ..στενή, καμιά τιμωρία!

-Εκπ: Πραγματικά πιστεύετε πως δεν τιμωρήθηκε η μάνα;

-Γιώργος: Η συμπεριφορά της πάντως με τις συνεχείς υιοθεσίες και τις θυσίες που κάνει...-όπως ότι δουλεύει- δείχνει σα να... θέλει η ίδια να τιμωρηθεί, ακόμη κι αν δεν πήγε φυλακή. Ίσως η αυτοτιμωρία νά' ναι χειρότερη...

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν ο χώρος και ο χρόνος, δηλαδή το γεγονός πως κατάγονταν στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες από παρακείμενες περιοχές και δεν υπήρχε η δυνατότητα να συναντηθούν, καθώς και η έλλειψη χρόνου, αφού οι μαθητές/ριες ήταν ήδη στη β' τάξη του λυκείου και είχαν αυξημένες υποχρεώσεις στα πλαίσια της προετοιμασίας τους για τις επερχόμενες πανελλαδικές εξετάσεις για τα ανώτερα και ανώτατα ιδρύματα της χώρας. Οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας είχαν μια αποκλίνουσα πορεία πολλές φορές από τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων, καθώς αντικειμενικές δυσχέρειες, αλλά και η έλλειψη κινήτρου μείωνε το ενδιαφέρον των μαθητών για επεξεργασία των δραστηριοτήτων και ουσιαστική ενασχόληση με το κείμενο. Το ενδιαφέρον άρχισε να δραστηριοποιείται, όταν διαπίστωσαν το πέπλο μυστηρίου που καλύπτει τον τίτλο του διηγήματος και τη στάση της μάνας στο θέμα της ασθένειας της μικρής της κόρης. Ακόμη βασικό σημείο που προκάλεσε έντονες συζητήσεις ήταν το πλήθος λαογραφικών στοιχείων με τα οποία είναι διανθισμένα τα διηγήματα του Βιζυηνού.

Παρόλες τις αντιξοότητες η ερευνήτρια προσπάθησε να παρακολουθεί κάθε ομάδα, παίζοντας το ρόλο του καλού ακροατή που δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τη συζήτηση, και κάνει ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να διευκρινίσουν, να αναπτύξουν τη σκέψη τους ή να εξετάσουν εναλλακτικές δυνατότητες. Να τονίσω πως υπήρξαν στιγμές διαφωνιών σχετικά με θέματα όπως: κατανόηση της γλώσσας του Βιζυηνού, ο βαθμός αυτοβιογραφικότητας του διηγήματος, η καθαρή και αν τελικά αυτή επέρχεται στο τέλος του διηγήματος με την εξομολόγηση της μάνας στον Πατριάρχη. Ακόμη πολλές συζητήσεις και επεξηγήσεις υπήρξαν στο θέμα της διαπλοκής του χρόνου της ιστορίας σε σχέση με το χρόνο της αφήγησης. Οι μαθητές/ριες δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τη διαστολή και συστολή του χρόνου στο «Αμάρτημα της μητρός μου» και στη σκοπιμότητα που αυτό εξυπηρετεί. Ένα ακόμη σημείο διαφωνιών και συνάμα απορίας ήταν η ηθογράφιση της μάνας και του ρόλου της

απέναντι σε κάθε της παιδί, η αξιολόγηση της στάσης της απέναντι στην Αννιώ και στα αγόρια, όπως και απέναντι στα υιοθετημένα της κορίτσια.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, η χρήση του **on line περιβάλλοντος** για το διήγημα «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου» εξομαλύνθηκαν μιά σειρά από προβλήματα όπως: το νέο περιβάλλον διευκόλυνε τη συνεργασία των μαθητών, καθώς πλέον δεν υπήρχε ο χωροχρονικός περιορισμός, είχαν τη δυνατότητα και για σύγχρονη επικοινωνία- chat, από όπου οι ίδιοι/ες επιθυμούσαν, είτε το εργαστήριο η/υ της σχολικής μονάδας είτε την άνεση του προσωπικού τους υπολογιστή στο δωμάτιο του σπιτιού τους. Στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί το γεγονός πως το κλίμα που καλλιεργήθηκε μεταξύ των ομάδων ήταν πίο θερμό, αφού οι συζητήσεις ήταν εκτενέστερες, ξέφευγαν βέβαια πολλές φορές από τις ζητούμενες δραστηριότητες και επικεντρώνονταν στην καθημερινότητα των μαθητών/ριών. Βέβαια όλοι προσπάθησαν να ανταποκριθούν στα ζητούμενα των δραστηριοτήτων, αλλά δεν έλειψαν και διάλογοι όπως οι παρακάτω: «Πού θα πάμε αύριο βράδυ;», «Είναι αλήθεια αυτό που έμαθα για τον Χ;», «Ελπίζω αύριο να χάσουμε καμιά ώρα μάθημα» κ. ά. Αν και γνώριζαν πως η ερευνήτρια είχε πρόσβαση σε κάποιους απ' αυτούς τους διαλόγους, δεν πτοούνταν, αντιθέτως θεωρώ πως ίσως προσπαθούσαν να περάσουν κάποια μηνύματα προς την ερευνήτρια περιμένοντας να αντιμετωπίσουν αντιδράσεις. Στην φάση αυτή της έρευνας το ενδιαφέρον και οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν στην περιπέτεια και την πλοκή του έργου με προσπάθειες των μαθητών/ριών να φανταστούν τη συνέχεια, την έννοια της εκδίκησης που απαιτεί η μάνα, το παράδοξο της συμπάθειας που προκαλεί ο φονιάς στους αναγνώστες και τέλος την ανθρώπινη τραγικότητα στο μεγαλείο της. Μικρό δείγμα των συζητήσεων:

–Ανδριάνα: Τί εννοεί ο ...ποιητής «διαπλοκή χρόνου»;

–Κυριακή: Όπως είχαμε πει και στο προηγούμενο..δηλ. με τι σειρά αφηγείται την ιστορία. Το τσέκαρα στο λεξικό, είναι τα γεγονότα με τη σειρά ή έχει αναδρομές-προλήψεις...

–Νίκος: Κική, αναδρομές είναι για το παρελθόν και προλήψεις για για μέλλον;

-Κυριακή: Ναι... Δεν είναι και δύσκολο, λοιπόν, ιδέα κανείς; Γιάννη;

-Γιάννης: Στην περίληψη βρήκα μια σίγουρη αναδρομή: η Τουρκάλα μάνα αφηγείται μια παλιά ιστορία...ένας που αυτοκτόνησε για μια γυναίκα...(τι βλάκας!)

-Χρυσούλα: Γιατί ρε Γιάννη;;; Είναι ρομαντικός ο άνθρωπος, όχι σαν και σας... Πρόληψη υπάρχει πουθενά ή όχι;

Στις συζητήσεις των μαθητών, αν και δεν τους είχε ζητηθεί άγγιξαν επιφανειακά και το θέμα της άγνοιας και της γνώσης, συγκρίνοντας το τέλος των δύο διηγημάτων με τους διαλόγους των ίδιων προσώπων αλλά με την ίδια σιωπή του αφηγητή μπροστά στη γνώση στο «Αμάρτημα» και τη σιωπή μπρος στην άγνοια της μάνας στο «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου». Ιδίως το εκδικητικό μένος της μητέρας και γενικότερα η ψυχολογική της κατάσταση τροφοδότησε πλήθος συζητήσεων, καθώς παρουσιάστηκαν αντιτιθέμενες απόψεις, όπως: «..Η μάνα και ο καημός της είναι μοναδικά, δικαιολογούν κάθε της πράξη..», αλλά και : «Κρύβεται μία υπερβολή στην αντίδραση της μητέρας, που οφείλεται στις συνθήκες της εποχής..». Παρατηρήθηκε πως οι καλύτερων επιδόσεων μαθητές παρακινούσαν και επανέφεραν τους υπολοίπους στην τάξη, προσπαθώντας να επιστρέψουν στα ζητούμενα των δραστηριοτήτων και να προετοιμάσουν την εργασία που είχε ο καθένας. Αυτό θεωρείται ως εξαιρετικά θετικό, καθώς το ρόλο του εκπαιδευτικού, του καθοδηγητή και συντονιστή τον είχαν πλέον αναλάβει οι ίδιοι οι μαθητές/ριες αναπτύσσοντας έτσι υπευθυνότητα στη μελέτη τους και καλλιεργώντας υποσυνείδητα μεταγνωστικές δυνατότητες. Ακόμη, υπήρξε σημαντική εξέλιξη στην έρευνα, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές/ριες αντιλήφθηκαν πως μπόρεσαν να εμβαθύνουν σε έναν συγγραφέα, το έργο του αλλά και την εποχή του, εφόσον μελέτησαν συνολικά και όχι αποσπασματικά δύο διαφορετικά έργα του.

5. 4. Ανάλυση ερωτηματολογίων

Τα κριτήρια αξιολόγησης (και βαθμολόγησης) ήταν η εγκυρότητα και η τεκμηρίωση της διατυπούμενης απάντησης σε συνδυασμό με την ποιότητα του λόγου του μαθητή. Ακολουθούν πίνακες παράθεσης της βαθμολογικής επίδοσης των ομάδων σε κάθε φάση

της διδακτικής παρέμβασης τόσο με τη συμβατική μέθοδο εφαρμογής αναγνωστικών λεσχών, όσο και με την online χρήση τους.

Πίνακας Α

Βαθμολογική επίδοση κάθε ομάδας ανά ενότητα μαθήματος «Αμάρτημα»- Συμβατική Μέθοδος

Ομάδες	Ενότητα 1η	Ενότητα 2η	Ενότητα 3η	Ενότητα 4η
Ομάδα 1 ^η	16	18	17,5	18,5
Ομάδα 2η	15	14	16,5	16
Ομάδα 3 ^η	14	15	14,5	15
Ομάδα 4 ^η	18	18,5	18	18,5

Πίνακας Β

Βαθμολογική επίδοση κάθε ομάδας ανά ενότητα μαθήματος «Φονεύς»-Χρήση Νέων Τεχνολογιών

Ομάδες	Ενότητα 1η	Ενότητα 2η	Ενότητα 3η	Ενότητα 4η
Ομάδα 1 ^η	16,5	16	17	20
Ομάδα 2η	14	14,5	16,5	16,5
Ομάδα 3 ^η	14,5	16	15,5	17
Ομάδα 4 ^η	17	18	18,5	20

Ακολουθεί πίνακας (σχήμα 1) με τη βαθμολογική επίδοση των μαθητών/ριών στα ατομικά κριτήρια: αρχικό διαγνωστικό, στο τέλος της συμβατικής μεθόδου αναγνωστικών λεσχών και στο τέλος των online αναγνωστικών κοινοτήτων. Επιπρόσθετα παρατίθενται γραφήματα με την επίδοση των ομάδων αρχικά στον πίνακα Α (σχήμα 2) με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της έρευνας και ο πίνακας Β (σχήμα 3) με την εφαρμογή των online αναγνωστικών κοινοτήτων. Παρατηρούμε στη συνέχεια το συγκεντρωτικό γράφημα με τις επιδόσεις όλων των μαθητών σε καθεμία από τις ατομικές γραπτές δοκιμασίες. Παρατηρούμε πως υπάρχει άνοδος της βαθμολογικής επίδοσης των μαθητών. Τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα συνάδουν και με ποιοτικά τα οποία συλλέχθηκαν από τη διδάσκουσα, σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων των ομάδων. Σημειώθηκε λοιπόν πως οι ομάδες 1^η και 4^η αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο στη συνεργασία τους και πέτυχαν έτσι υψηλότερο βαθμό συνοχής, γι' αυτό πέτυχαν και

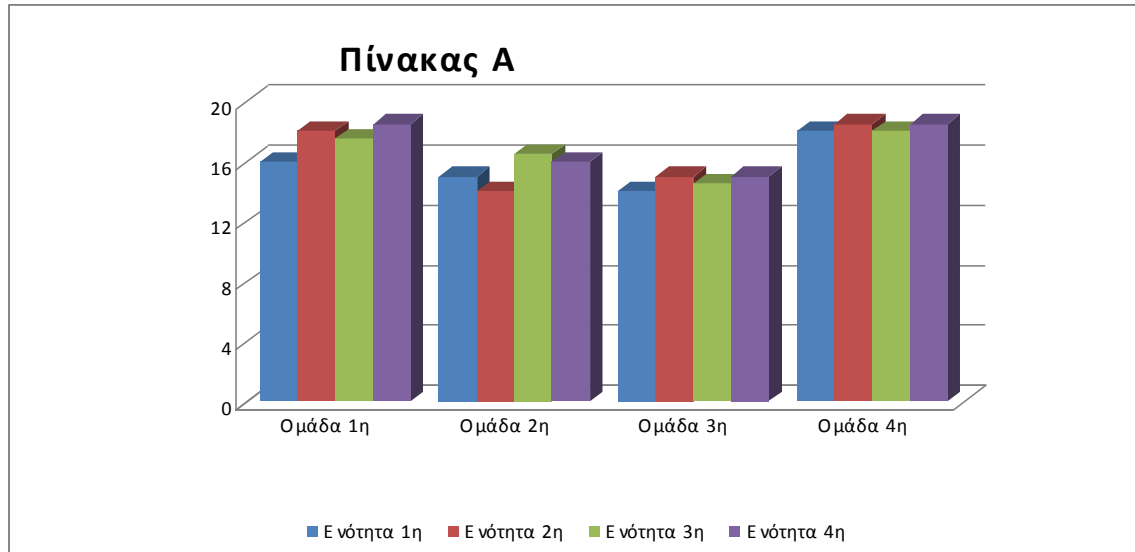
υψηλότερες επιδόσεις. Παρατηρούμε πως η εξέλιξη της βαθμολογικής επίδοσης μαθητών και ομάδων είναι εμφανής.

Κωδικοποίηση	Αρχικό	Συνολικό	Συνολικό Κριτήριο με
	Διαγνωστικό	Κριτήριο Συμβατικής Μεθόδου	χρήση Νέων Τεχνολογιών
	ΑΔ	ΣΚΣΜ	ΣΚΝΤ
Μαθητής 1	14	15,5	16
Μαθητής 2	16	15	16,5
Μαθητής 3	14,5	15	17
Μαθητής 4	17,5	16	18
Μαθητής 5	9	9	11
Μαθητής 6	16,5	17	17
Μαθητής 7	16	16,5	17,5
Μαθητής 8	17,5	18	19
Μαθητής 9	17	17,5	18
Μαθητής 10	14	15	16
Μαθητής 11	11	12	12
Μαθητής 12	15	16,5	18,5
Μαθητής 13	8	10	13
Μαθητής 14	13	13,5	14,5
Μαθητής 15	18	19,5	20
Μαθητής 16	14	15,5	16,5
Μαθητής 17	16,5	17	17,5
Μαθητής 18	8	10	11,5
Μαθητής 19	19	20	20
Μαθητής 20	18	19,5	20

Σχήμα 1

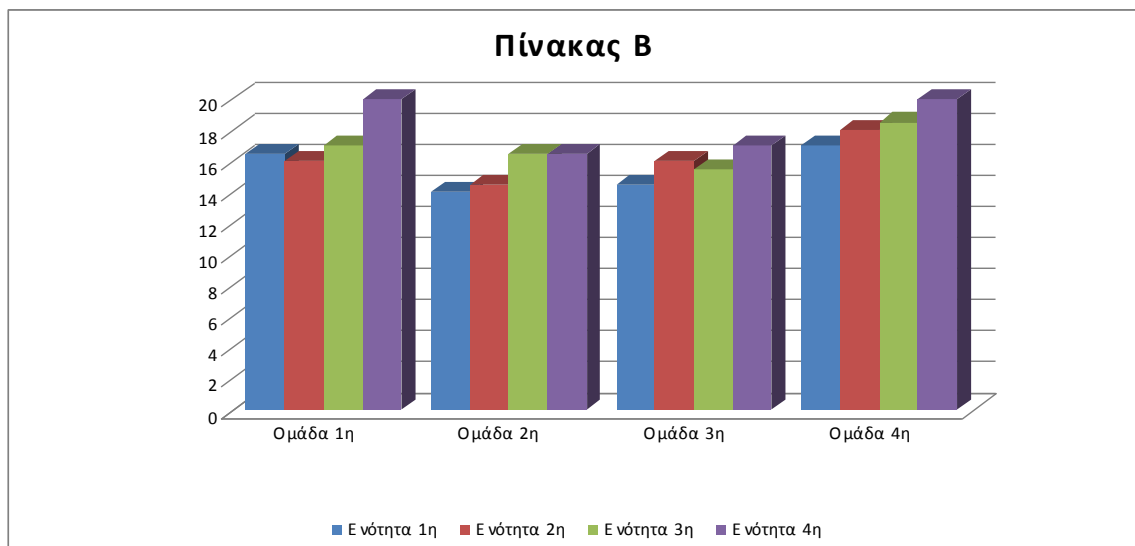
Σαφώς οι επιδόσεις των μαθητών/ριών μπορούν να ερμηνευτούν και με βάση την αποκτηθείσα εμπειρία τους στη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και πάλι η βελτίωσή τους στην επίτευξη των αρχικών διδακτικών στόχων είναι στατιστικά σημαντική. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως από τα είκοσι υποκείμενα της έρευνας οι

δώδεκα φέρανε μετά από κάποιο διάστημα το γραπτό κείμενο, στο οποίο εφαρμόζαν κάποιες από τις αφηγηματικές τεχνικές που μελέτησαν στα παραπάνω κείμενα του Γ. Βιζυηνού.



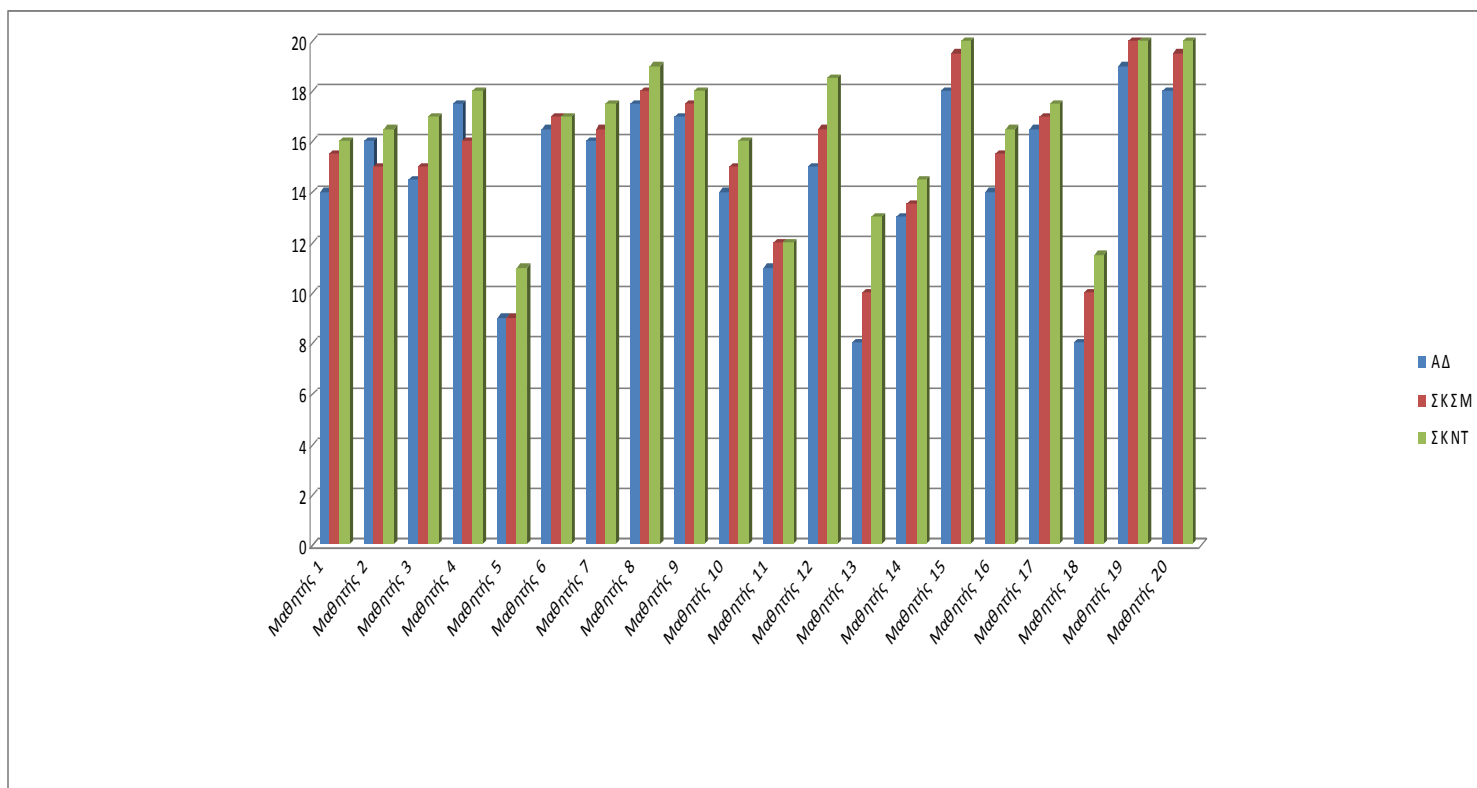
Σχήμα 2

(Επίδοση ομάδων με τη συμβατική εφαρμογή αναγνωστικών κοινοτήτων)



Σχήμα 3

(Επίδοση ομάδων με την εφαρμογή on line αναγνωστικών κοινοτήτων)



Σχήμα 3

Στο σχήμα 3 παρατίθενται συγκεντρωτικά οι επιδόσεις κάθε μαθητή/ριας στο αρχικό διαγνωστικό κριτήριο στο κείμενο «Χταποδάκια» του Καραγάτση (μπλε στήλη , με τα αρχικά ΑΔ), επίδοση στο συνολικό κριτήριο συμβατικής μεθόδου (κόκκινη στήλη με τα αρχικά ΣΚΣΜ) και τέλος η επίδοση στο συνολικό κριτήριο με χρήση νέων τεχνολογιών (πράσινη στήλη με τα αρχικά ΣΚΝΤ).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η λειτουργία των λεσχών ανάγνωσης είναι μια εμπνευσμένη δραστηριότητα. Αναδεικνύεται σ' αυτή η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και η ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Από τη στιγμή που οι μαθητές βλέπουν με άλλη ματιά το σχολείο τους είναι άμεσες οι θετικές επιπτώσεις γι' αυτό. Άλλωστε και η προβολή και παρουσίαση των δραστηριοτήτων της λέσχης στους υπόλοιπους μαθητές, στους γονείς και τους καθηγητές λειτουργούν σαν πόλος έλξης για νέα μέλη των λεσχών.

Η ανταπόκριση των μαθητών στις παραπάνω διδακτικές προτάσεις ήταν αρκετά θετική και η συμμετοχή τους αρκετά αυξημένη σε σχέση με το συνηθισμένο. Η χρήση μιας ενιαίας πλατφόρμας, όπως το moodle, για την παρουσίαση όλων αυτών των μορφών επικοινωνίας και συνεργασίας ανέδειξε καλύτερα τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Για το λόγο αυτό η χρήση του κρίνεται προτιμητέα έναντι άλλων εξειδικευμένων για κάθε μορφή εργαλείων. Επιπλέον το περιβάλλον της τοπικής εγκατάστασης του moodle, είναι πιο προστατευμένο αφού δεν υπάρχουν διαφημίσεις, ύποπτα και περιττά hyperlinks κλπ, που θα μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών, και να δυσκολέψουν τη δουλειά του εκπαιδευτικού.

Αρνητική υπήρξε στην όλη διαδικασία η στάση των μαθητών/ριών στη γλώσσα των δύο διηγημάτων, καθώς η καθαρεύουσα δυσχέραινε την κατανόηση και πρόσκτηση του νοήματος από πλευράς τους. Επιπλέον πρόβλημα υπήρξε στην αρχή της εφαρμογής των αναγνωστικών κοινοτήτων, αφού οι μαθητές/ριες το αντιμετώπιζαν ως κάτι νέο και κατ' επέκταση ξένο σώμα στην σχολική τους καθημερινότητα. Βέβαια οι αρχικές ενστάσεις μπορούν να καμφθούν εύκολα με την μελέτη ενός έργου στο σύνολό του, με την εφαρμογή και χρήση νέων τεχνολογιών και με την δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας και διαλόγου από τον/ην εκπαιδευτικό.

Το θετικό που αποκόμισα από την όλη διαδικασία είναι πως οι μαθητές/ριες παρά το «νεαρό» της ηλικίας τους, την «ανωριμότητα» που εμείς οι εκπαιδευτικοί τους προσάπτουμε με κάθε ευκαιρία –ίσως για να δικαιολογήσουμε δικά μας λάθη και παραλείψεις- αντιλαμβάνονται την προσπάθεια του/ης εκπαιδευτικού για σχεδιασμό της διδακτικής ώρας και έχουν πλήρη αντίληψη της προσπάθειας που καταβάλλεται, ώστε να βελτιωθεί η στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία και ειδικότερα τη λογοτεχνία του 19^{ου} αιώνα. Αρνητικό θεωρώ τον περιορισμό των κινήτρων σε εξωτερικά μόνο, δηλαδή αξιολόγηση επίδοσης (βέβαια οι μαθητές/ριες δεν φέρουν ευθύνη γι' αυτό, είμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί απόλυτα υπεύθυνοι). Ζητούμενο κάθε νέας προσπάθειας στη σχολική τάξη είναι η φαντασία, η έμπνευση, ο καλός σχεδιασμός από πλευράς εκπαιδευτικού, αλλά και η παραδοχή πως κάθε καλό σχέδιο μπορεί να παρεκκλίνει της πορείας του και αυτό δεν είναι καταδικαστέο, αλλά αφορμή για αναθεώρηση του τι πιστεύουμε εμείς για την τάξη μας και τους μαθητές μας και τι στην πραγματικότητα ενδιαφέρει τους ίδιους.

Ο συναναγνώστης δάσκαλος, γνωρίζοντας ότι η λογοτεχνία είναι παιχνίδι με τις λέξεις (Schiller) ή ότι ο ποιητής γράφοντας το ποίημα κάνει το ίδιο όπως το παιδί που παίζει (Freud) (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995), καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στη λογοτεχνία, στη λογοτεχνική ανάγνωση και στο παιχνίδι, προσπαθεί κατά τη διδασκαλία να αναδείξει τη σύνθεση του μυθικού και λογοκρατικού στοιχείου, της φαντασίας και της πραγματικότητας, της αταξίας και της κανονικότητας, που χαρακτηρίζουν ένα λογοτέχνημα με την εισαγωγή των τεχνικών του παιχνιδιού. Με παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές, το παιδί θα γνωρίσει και θα οικειοποιηθεί τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, θα ταυτισθεί αλλά και θα κρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους, θα σχολιάσει απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο διατυπώνοντας και τις δικές του απόψεις.

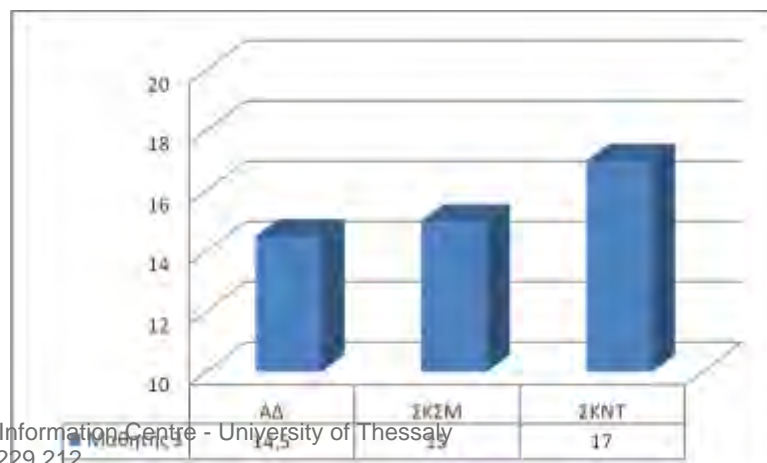
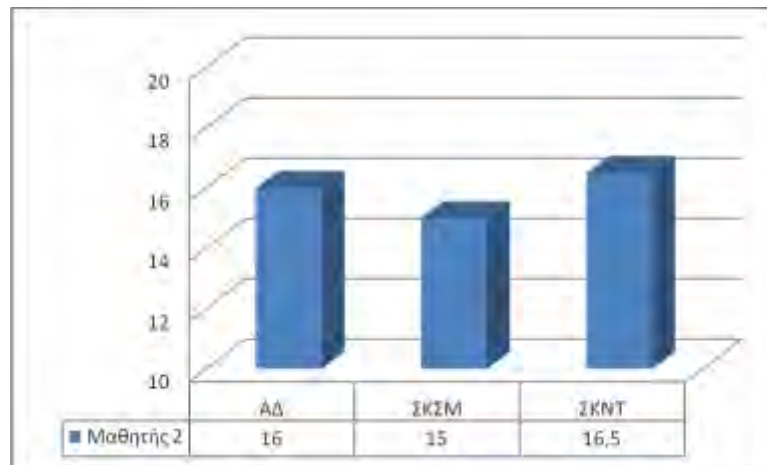
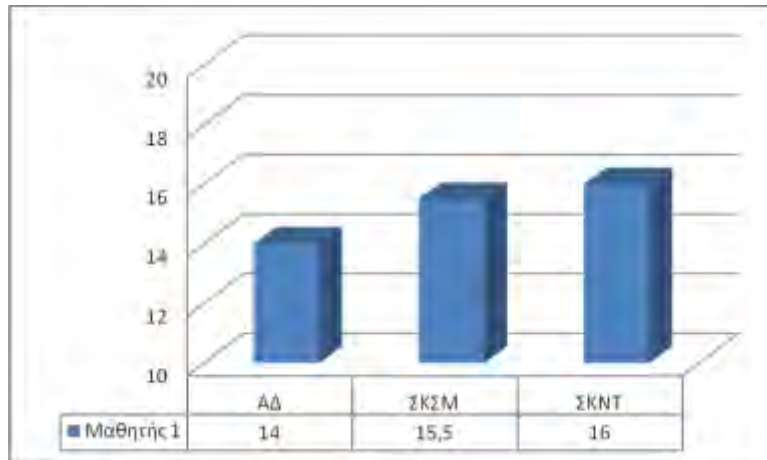
Οι συντονιστές μιας σχολικής ομάδας εισπράττουν τον οποιοδήποτε κόπο πλουσιοπάροχα. Η μετάδοση γνώσης σε μαθητές που χαμογελούν να σε ακούνε, η συμμετοχή σε μια ζωντανή νεαρή παρέα που σκέφτεται, αστειεύεται, διασκεδάζει μαθαίνοντας και σου δίνει το δικαίωμα μια που σε εμπιστεύεται να παρέμβεις, να προτείνεις, να σχολιάσεις είναι αρκετά. Πόσο μάλλον αν όλα αυτά συνοδεύονται από μια αλλαγή στο τρόπο που βλέπουν τη λογοτεχνία. Αν κερδίσουμε έστω και έναν μαθητή σαν μελλοντικό αναγνώστη, θεωρούμε ότι το έργο μας έχει στεφθεί από επιτυχία. Σε πείσμα των καιρών και των διαφόρων σειρήνων τα παιδιά που συμμετέχουν σε λέσχη ανάγνωσης διαβάζουν και διαβάζουν εθελοντικά. Ψάχνουν, αναρωτιούνται, μαθαίνουν. Μαθαίνουν να συνεργάζονται, να συζητούν, μαθαίνουν να διαφωνούν. Βλέπουν τη λογοτεχνία πια σαν ένα μέσο για να γνωρίσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Δεν είναι ένα σύστημα σωστών απαντήσεων και μεθόδων, αλλά μια αυθόρμητη και φυσική έκφραση του ανθρώπινου νου, που προσπαθεί να συλλάβει τις σημαντικές πτυχές του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου.

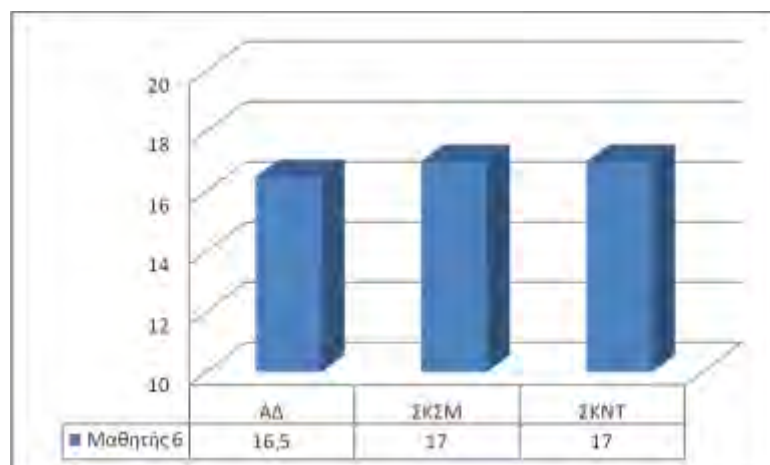
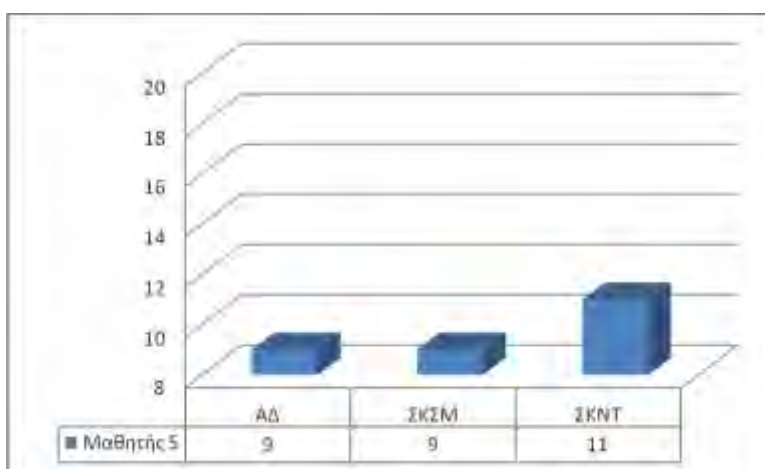
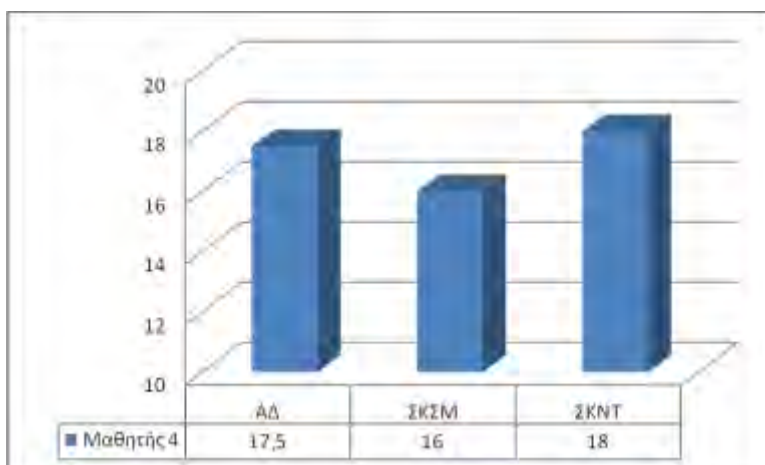
Τα Ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων των τάξεων του γυμνασίου και του λυκείου με την ποικιλία λογοτεχνικών ειδών, αισθητικών ρευμάτων, τεχνοτροπιών, θεμάτων δίνουν την αφορμή στα παιδιά να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικούς, ενδιαφέροντες, παλαιούς και σύγχρονους, Έλληνες και ξένους συγγραφείς. Αν θέλουμε όμως να καλλιεργήσουμε τη φιλαναγνωσία, δε θα πρέπει να σταθούμε μόνο σ' αυτά. Θα

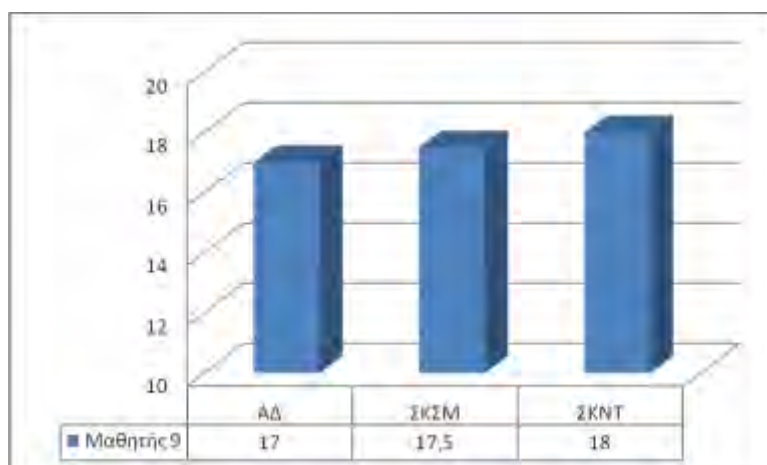
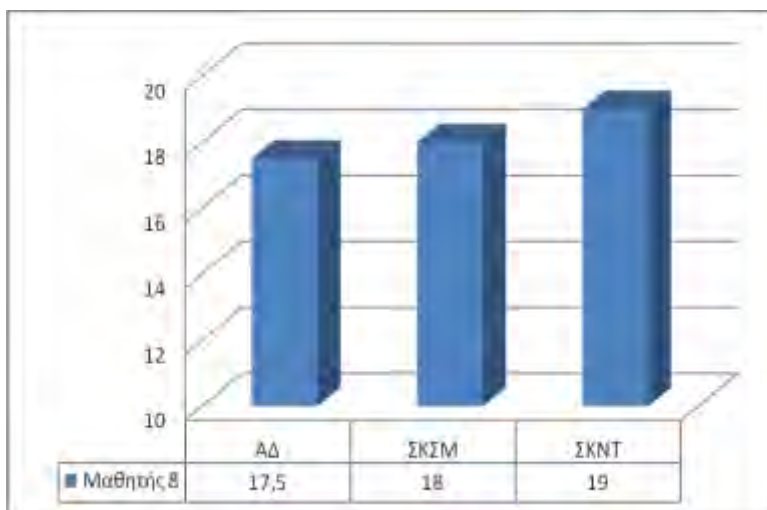
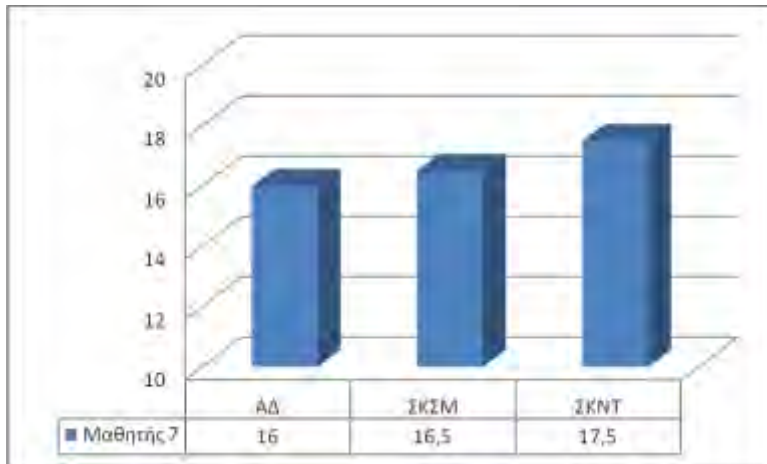
πρέπει να μεταβούμε από το ένα κείμενο στα πολλά, από τα κείμενα στο βιβλίο, από τη λογοτεχνία μας στη λογοτεχνία των άλλων, από τον πολιτισμό μας στον πολιτισμό των άλλων και, εντέλει, από αναγνώστες της ιστορίας των άλλων να γίνουμε αναγνώστες και γνώστες του εαυτού μας. Μόνο τότε μπορεί να δημιουργήσουμε αναγνώστες που θα διατρανώνουν, όπως ο ήρωας του Κάρλος Μαρία Ντομίνγκες στο μυθιστόρημά του *Το Χάρτινο σπίτι*: «κανείς δε θέλει να χάσει ένα βιβλίο. Προτιμάμε να χάσουμε ένα δαχτυλίδι, ένα ρολόι ή την ομπρέλα μας παρά ένα βιβλίο που ίσως δε θα ξαναδιαβάσουμε ποτέ, αλλά στον απόηχο του τίτλου του διατηρείται μια αλλοτινή και χαμένη ίσως συγκίνηση» (Ντομίνγκες, 2006).

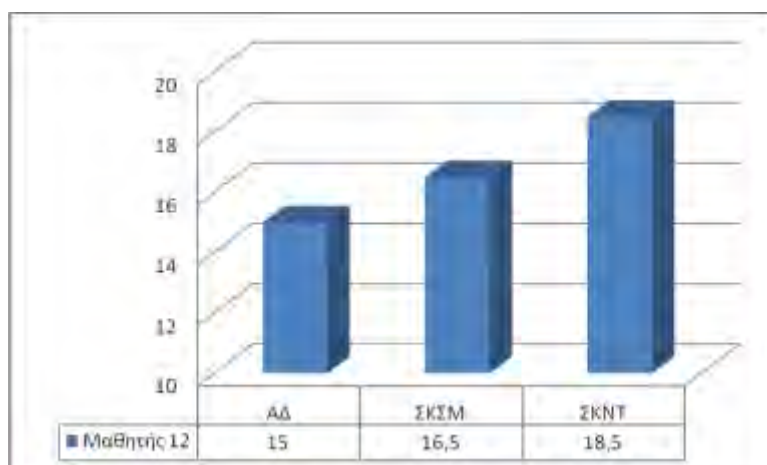
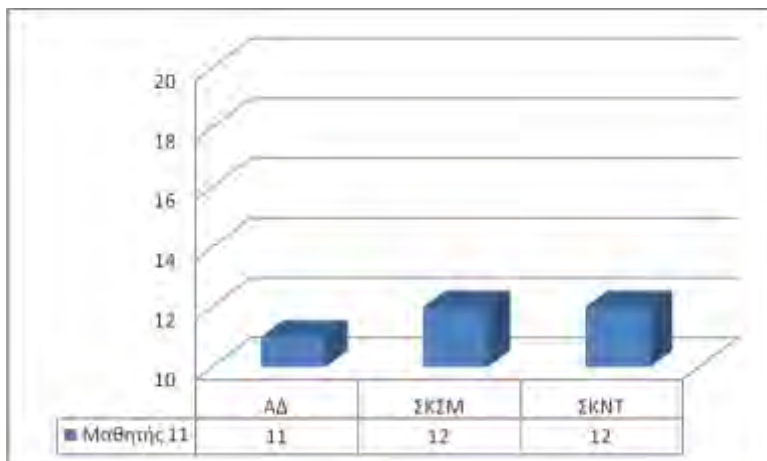
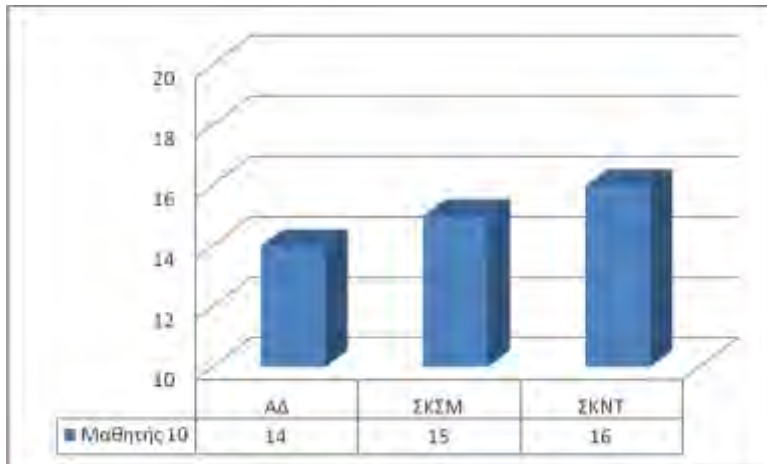
7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

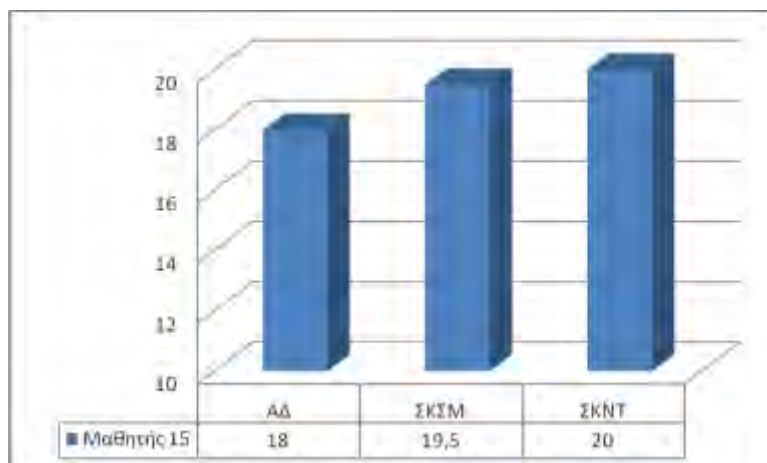
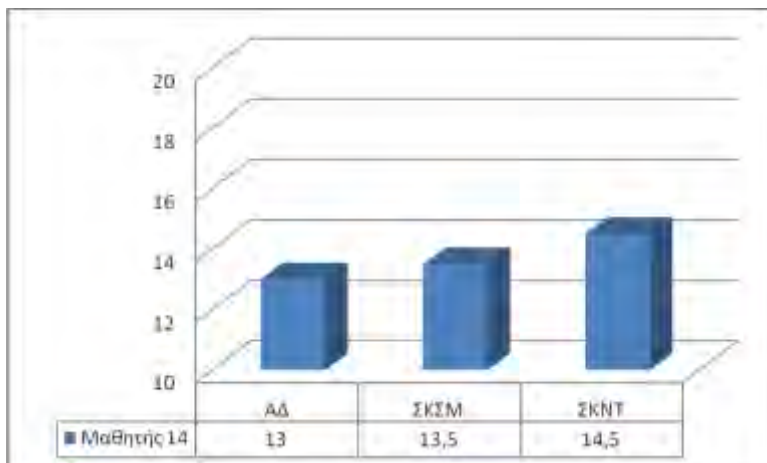
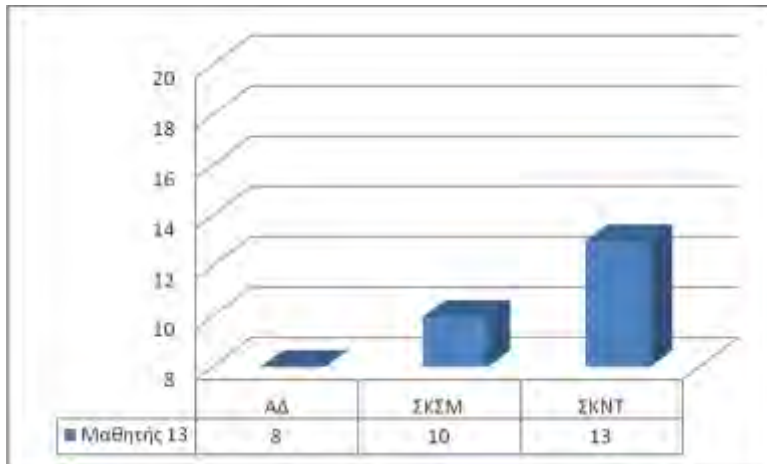
Ακολουθούν γραφήματα της επίδοσης κάθε μαθητή σε κάθε φάση της διεξαγωγής της έρευνας, στο αρχικό διαγνωστικό (ΑΔ), στο συνολικό κριτήριο συμβατικής μεθόδου (ΣΚΣΜ0 και στο συνολικό κριτήριο με χρήση νέων τεχνολογιών (ΣΚΝΤ). Στη συνέχεια παρατίθεται το γλωσσάρι εννοιών, όπως υπάρχει στο ψηφιακό περιβάλλον moodle και τέλος το φύλλο αυτοαξιολόγησης του μαθητή/ριας και αξιολόγησης της παρέμβασης.

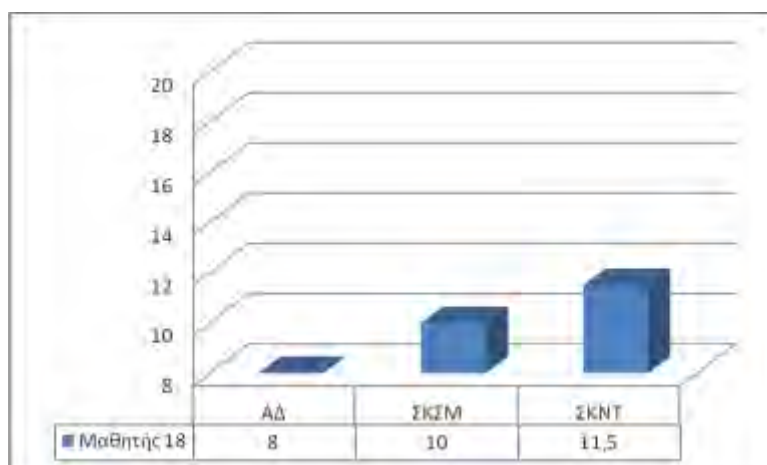
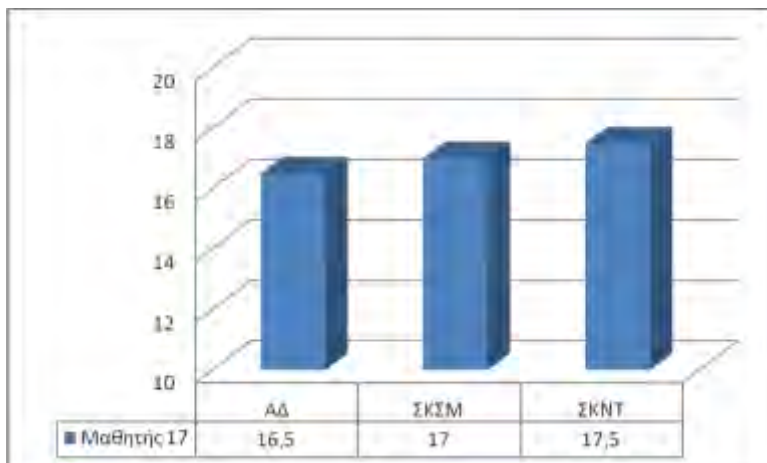
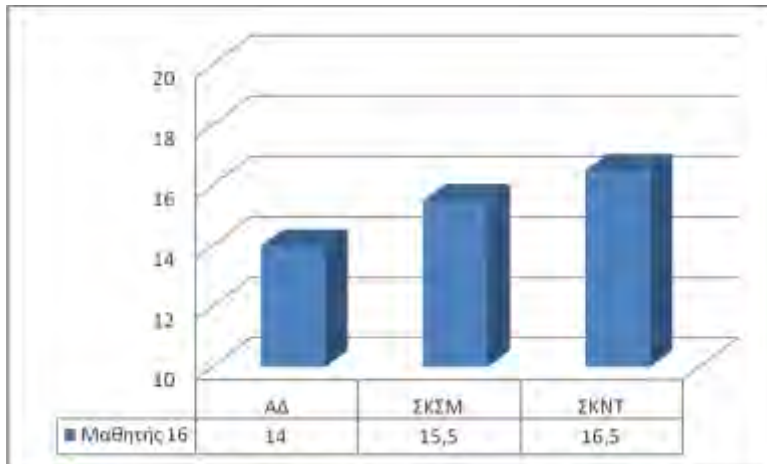


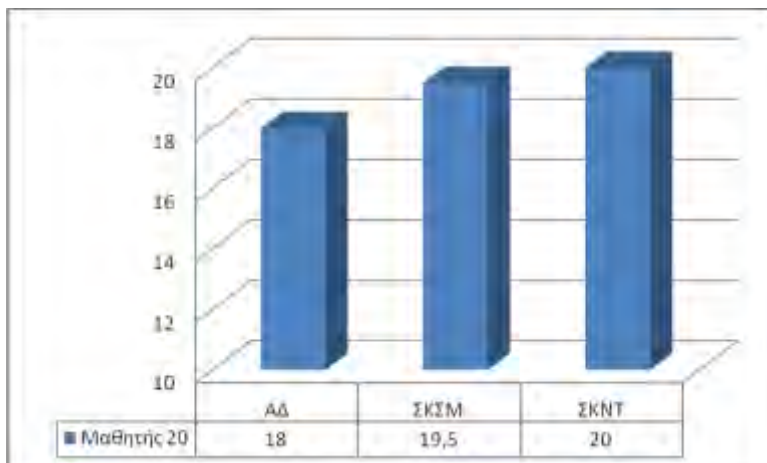
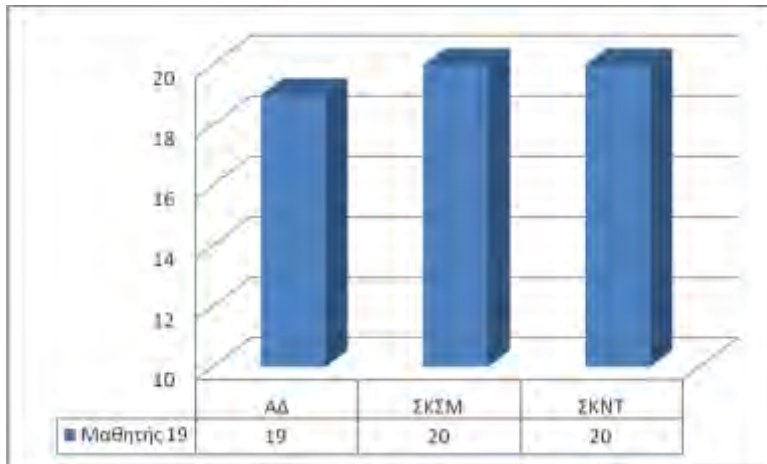












Γλωσσάρι

Α

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης (1851-1911): γεννήθηκε στη Σκιάθο, γιός φτωχού ιερέα, άνθρωπος βαθύτατα θρησκευόμενος, ταπεινός και μοναχικός. Το έργο του το διακρίνει βαθιά θρησκευτική πίστη, προσήλωση στην παράδοση, συγκατάβαση στις αδυναμίες των ανθρώπων και συμπάθεια στις δυστυχίες τους, αλλά και ευαισθησία απέναντι στη φύση και τη ζωή. Άρχισε το συγγραφικό του έργο με ιστορικά μυθιστορήματα, περιπετιώδη και ρομαντικά *Η μετανάστις*, *Οι έμποροι των εθνών*, *Η γυφτοπούλα*. Αργότερα στράφηκε στο [διήγημα](#), όπου και διέπρεψε: *Η φόνισσα*, *Η νοσταλγός*, *Το μοιρολόγι της φώκιας* κ.ά. [Περισσότερα](#) από Βικιθήκη.

Αναδρομές ή αναλήψεις: είναι αφηγήσεις γεγονότων του παρελθόντος που διακόπτουν την φυσική χρονική πορεία της [αφήγησης](#).

Ανδρέας Καρκαβίτσας (1865-1922): Γεννήθηκε στα Λεχαινά της Ηλείας και πέθανε στο Μαρούσι της Αττικής. Σπούδασε ιατρική στην Αθήνα και υπηρέτησε ως γιατρός στο εμπορικό ναυτικό και στο στρατό. Ταξίδεψε σε διάφορα σημεία της χώρας και γνώρισε από κοντά τη ζωή των ανθρώπων (ναυτικών και στεριανών) που περιγράφει στο έργο του. Το έργο του εκτός από ηθογραφικό ενδιαφέρον έχει και έντονο ρεαλιστικό χαρακτήρα. Έργα του: *Διηγήματα*, *Η Λυγερή*, *Ο ζητιάνος*, *Λόγια της πλώρης* κ.ά. [Περισσότερα](#) από Βικιθήκη.

Αφηγηματικός χρόνος: είναι βασικό στοιχείο της [αφήγησης](#) και πολλές φορές δεν συμπίπτει με το χρόνο της ιστορίας

Αφήγηση: καλείται ο βασικός αφηγηματικός τρόπος που συνιστά την έκθεση των γεγονότων του μύθου. Είναι δυναμική και συμβάλλει στην εξέλιξη της πλοκής, στο «γίνεσθαι».

Αφηγητής: καλείται το πρόσωπο που αφηγείται τον μύθο, δηλαδή την ιστορία του έργου. Ο αφηγητής δεν είναι αναγκαστικά ο συγγραφέας. Μπορεί ο αφηγητής να βγαίνει από την ιστορία για να τη διηγηθεί πιστά, όταν αυτή έχει ήδη συμβεί- αυτός ο αφηγητής είναι **εξωδιηγητικός**- είτε να είναι ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας και τότε ονομάζεται **ενδοδιηγητικός**.

Δ

Διάλογος: ονομάζεται η συνδιαλλαγή των προσώπων σε ευθύ λόγο και α' πρόσωπο. Ο διάλογος εκφράζει δράση, ένταση, παραστατικότητα και αποτελεί τον βασικό αφηγηματικό τρόπο των θεατρικών έργων.

Διήγημα: πεζό λογοτεχνικό είδος που διαθέτει ολοκληρωμένο μύθο(υπόθεση). Στο διήγημα υπάρχει ενότητα μύθου, τόπου και χρόνου. Η υπόθεση συμβαίνει σε καθορισμένο τόπο και περιορισμένο χρόνο και περιστρέφεται γύρω από ένα βασικό και κύριο γεγονός, στο οποίο συνήθως πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ένα πρόσωπο, ο

ήρωας και πρωταγωνιστής του διηγήματος.

Ε

Είδη λογοτεχνικού λόγου: α) ποίηση, β) πεζός λόγος, γ) δράμα.

Εμίλ Ζολά (1840-1902): ήταν Γάλλος συγγραφέας. Θεωρείται ο πατέρας αλλά και ο κυριότερος εκπρόσωπος του νατουραλισμού. Επιπλέον πήρε ενεργό μέρος στην πολιτική και τάχθηκε υπέρ της απελευθέρωσης της κοινωνίας. Από το 1869 ως το 1893 ο Ζολά συνέγραψε όλα σχεδόν τα μυθιστορήματα ως τμήματα μιας σειράς που ονόμασε Les Rougon-Macquart. Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire (Ρουγκόν-Μακάρ. Φυσική και κοινωνική ιστορία μιας οικογένειας υπό την Β' Αυτοκρατορία). Η σειρά αυτή περιλαμβάνει 20 μυθιστορήματα.

Ε

Επιβράδυνση: καλείται η επιβράδυνση του αφηγηματικού χρόνου εξαιτίας της παρεμβολής γεγονότων μικρής ή μεγάλης διάρκειας.

Επιτάχυνση: ονομάζεται η συντόμευση του χρόνου παρουσίασης γεγονότων που έχουν μεγάλη διάρκεια.

Η

Ηθογραφία: στροφή των καλλιτεχνών προς την ύπαιθρο με στόχο την [περιγραφή](#) και απεικόνιση των ηθών και εθίμων του ελληνικού λαού.

Κ

Κωνσταντίνος Θεοτόκης (1872-1923): Γεννήθηκε στην Κέρκυρα από αρχοντική οικογένεια. Τελειώνοντας το Γυμνάσιο πήγε στο Παρίσι και σπούδασε για τρία χρόνια φιλολογία, μαθηματικά και φιλοσοφία. Παρέμεινε στη Γερμανία για δύο χρόνια όπου και γνώρισε τον Κ. Χατζόπουλο και απέστηκε τις σοσιαλιστικές θεωρίες, οι οποίες επηρέασαν το έργο του. Το έργο του Κ. Θεοτόκη ανανεώνει την ηθογραφική πεζογραφία και διακρίνεται, εκτός από τους κοινωνικούς προβληματισμούς, και για τη ρεαλιστική μορφή του. Έργα του: Η τιμή και το χρήμα, Κορφιάτικες ιστορίες, Ο κατάδικος, Η ζωή και ο θάνατος του Καραβέλα, Οι σκλάβοι στα δεσμά τους. [Περισσότερα](#) από Βικιθήκη.

Κωνσταντίνος Χατζόπουλος (1868-1920): Γεννήθηκε στο Αγρίνιο και σπούδασε Νομικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, πολυ λίγο όμως άσκησε το δικηγορικό επάγγελμα, καθώς αφιερώθηκε στη λογοτεχνία. Παρέμεινε για 11 χρόνια στη Γερμανία όπου ενστερνίστηκε τις σοσιαλιστικές ιδέες, που προσπάθησε να μεταδώσει και στην Ελλάδα. Μοιράστηκε ανάμεσα στην ποίηση και την πεζογραφία. Στην ποίηση ακολούθησε το ρεύμα του συμβολισμού, ενώ στην πεζογραφία έθεσε ως στόχο του τη ρεαλιστική απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας του καιρού του και ακολούθησε τις αρχές του ρεαλισμού και νατουραλισμού. Μέσα από το έργο του προσπάθησε να δώσει διέξοδο στους κοινωνικούς προβληματισμούς, αποκαλύπτοντας μερικές πληγές της σκληρής επαρχιακής ζωής (Αγάπη στο χωριό, Ο πύργος του ακροπόταμου) ή της κοινωνικής

πραγματικότητας (Τάσω, Στο σκοτάδι και άλλα διηγήματα). Μαζί με τον Θεοτόκη και τον Παρορίτη είναι ο εισηγητής του κοινωνικού μυθιστορήματος στην Ελλάδα. Το έργο του Φθινόπωρο είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της συμβολιστικής και γενικότερα της λυρικής πεζογραφίας. [Περισσότερα](#) από Βικιθήκη.

Μ

Μυθιστόρημα: είναι το μεγαλύτερο σε έκταση είδος λογοτεχνικού πεζού έργου. Ο μύθος του μπορεί να είναι πλαστός ή να προέρχεται από την πραγματικότητα. Οι ήρωές του είναι χαρακτήρες και η ηθογράφησή τους πηγάζει από τη δράση τους και εξαπλώνεται όχι μόνο σε μεγάλη τοπική έκταση αλλά και σε μεγάλη χρονική διάρκεια, πολύ μεγαλύτερη από εκείνη της νουβέλας.

Το μυθιστόρημα, ανάλογα με το περιεχόμενο και την προθετικότητα του συγγραφέα, διακρίνεται σε ιστορικό, ηθογραφικό, πολεμικό, ή κατ' άλλη διάκριση, σε κοινωνικό, ψυχογραφικό, πολιτικό, φιλοσοφικό, μοντέρνο ή, ανάλογα με την ηλικία του κοινού στο οποίο απευθύνεται, παιδικό, εφηβικό.

Ν

Νατουραλισμός: είναι λογοτεχνικό ρεύμα που ξεκίνησε από τη Γαλλία με τα έργα του Εμίλ Ζολά. Βασική αρχή του νατουραλισμού είναι ότι ο άνθρωπος διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση του περιβάλλοντος και των περιστάσεων. Οι νατουραλιστές μελετούν την ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου με στόχο να δείξουν την κακή πλευρά, τις ασχήμιες και τα τρωτά της ανθρώπινης ζωής, καθώς και το ότι ο άνθρωπος είναι δέσμιος των ενστίκτων και των παρορμήσεών του.

Νουβέλα: είδος λογοτεχνικού πεζού έργου που ως προς την έκταση τοποθετείται μεταξύ διηγήματος και μυθιστορήματος και πολλές φορές η διάκρισή του από το [μυθιστόρημα](#) είναι δύσκολη. Το περιεχόμενο της νουβέλας είναι όμοιο με εκείνο του μυθιστορήματος

Π

Παρνασσισμός: είναι ποιητικό ρεύμα που δημιουργήθηκε ως αντίδραση στον ρομαντισμό, με σκοπό να επαναφέρει την κλασική ισορροπία. Εμπνέεται από την κλασική αρχαιότητα και επιδιώξεις του είναι η αποφυγή του πάθους και της λυρικής έξαρσης, η προσπάθεια να δοθεί στα ποιητικά κείμενα μορφική τελειότητα και και ομορφιά και να δημιουργηθεί ένα ρωμαλέος και δυνατός στίχος.

Περιγραφή: ονομάζουμε την αναπαράσταση προσώπων, τόπων, γεγονότων η οποία παρεμβάλλεται στην [αφήγηση](#). Είναι στατική και ανφέρεται στο «είναι», δηλαδή στην ουσία των πραγμάτων, προσώπων και φαινομένων που περιγράφονται. Άλλοτε στην περιγραφή υπερισχύουν τα λυρικά στοιχεία, και η περιγραφή καλείται **λυρικότροπη**, άλλοτε υπερισχύουν τα αφηγηματικά στοιχεία, και τότε έχουμε **περιγραφική [αφήγηση](#)**.

Π

Πρόδρομες αφηγήσεις ή προλήψεις: είναι όταν γίνεται λόγος από πριν για γεγονότα που πρόκειται να συμβούν αργότερα.

Προσήμανση: ονομάζεται η ψυχολογική προετοιμασία του αναγνώστη από τον αφηγητή για γεγονότα που πρόκειται να συμβούν κατά την εξέλιξη του μύθου.

Ρ

Ρεαλισμός: είναι το κίνημα-ρεύμα της τέχνης που αναπαριστά πιστά και αντικειμενικά την πραγματικότητα χωρίς πολλά εκφραστικά μέσα. Έχουμε πιστή [αφήγηση](#) των γεγονότων και αποστασιοποίηση του αφηγητή από τα γεγονότα που αφηγείται καθώς και μιά τάση προς αντικειμενικότητα.

Ο ρεαλισμός στην Ελλάδα εμφανίζεται στο β' μισό του 19ου αιώνα έχοντας στο επίκεντρό του την [ψυχογραφία](#) των προσώπων και την [ηθογραφία](#), δηλαδή την [περιγραφή](#) και απεικόνιση ηθών και εθίμων του ελληνικού λαού. Χαρακτηριστικά δείγματα ρεαλιστικής πεζογραφίας είναι Ο Ζητιάνος του Ανδρέα Καρκαβίτσα και η Φόνισσα του Παπαδιαμάντη. Το δρόμο για την καλλιέργεια του ηθογραφικού διηγήματος άνοιξε ο Δημήτριος Βικέλας με το έργο του Λουκής Λάρας. Ο Βικέλας συνδέθηκε φιλικά με το Θρακιώτη λογοτέχνη **Γεώργιο Βιζυηνό**, που υπήρξε ο πραγματικός εισηγητής του ηθογραφικού διηγήματος ανοίγοντας το δρόμο για την [ηθογραφία](#) με το διήγημά του Το αμάρτημα της μητρός μου, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Εστία στα 1883.

Απο τις αρχές του 1900 και μετά στο χώρο της πεζογραφίας δεσπόζουν δύο συγγραφείς: ο Κωνσταντίνος Θεοτόκης και ο Κωνσταντίνος Χατζόπουλος στο έργο των οποίων είναι έντονος ο κοινωνικός προβληματισμός.

Ρεύμα λογοτεχνικό: ονομάζεται η γενική τάση που διαμορφώνεται στο πλαίσιο ενός συνόλου προς μια κατεύθυνση (αισθητική, φιλοσοφική, πολιτική κτλ.). Πιο συγκεκριμένα, είναι το σύνολο των ιδεών ή αντιλήψεων (καλλιτεχνικών, αισθητικών, φιλοσοφικών κτλ.) που σε δεδομένη εποχή γίνονται αποδεκτές από ένα σημαντικό σύνολο ανθρώπων.

Σ

Σίγκμουντ Φρόυντ (Sigmund Freud, 1856-1939): ήταν Αυστριακός ιατρός, φυσιολόγος, ψυχίατρος και θεμελιωτής της ψυχαναλυτικής σχολής στον τομέα της ψυχολογίας. Αναγνωρίζεται ως ένας από τους πλέον βαθυστόχαστους αναλυτές του 20ου αιώνα που μελέτησε και προσδιόρισε έννοιες όπως το ασυνείδητο, την απώθηση κ.ά. Οι επιστημονικές θεωρίες του Φρόυντ και οι τεχνικές θεραπείας που ανέπτυξε θεωρήθηκαν ιδιαίτερα καινοτόμες και αποτέλεσαν αντικείμενα έντονης αμφισβήτησης όταν παρουσιάστηκαν στη Βιέννη του 19ου αιώνα. Ωστόσο και σήμερα συνεχίζουν να εγείρουν έντονο προβληματισμό και αντιπαραθέσεις. Η επίδραση του Φρόυντ δεν περιορίστηκε μόνο στην ψυχολογία και την ψυχιατρική, αλλά ταυτόχρονα απλώθηκε σε πολλούς τομείς της επιστήμης (ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, φιλοσοφία) και της τέχνης

Συμβολισμός: είναι το λογοτεχνικό ρεύμα που ξεκίνησε από τη Γαλλία στα τέλη του

19ου αιώνα ως αντίδραση στον παρνασισμό και νατουραλισμό. Χαρακτηριστικά του είναι ότι ο καλλιτέχνης αντλεί τα θέματά του από την υποκειμενική ζωή και τον εσωτερικό του κόσμο, θεωρεί τον εξωτερικό κόσμο σαν σύμβολο της ατομικής του ζωής, ενδιαφέρεται για τη λέξη και όχι τόσο για το νόημα, για τη μουσικότητα και υποβλητικότητα της λέξης. Ακόμη, εκτός από τα σύμβολα χρησιμοποιούνται εικόνες, μεταφορές και παρομοιώσεις

Υ

Υπερρεαλισμός(σουρεαλισμός): το πιο σημαντικό ρεύμα του Μεσοπολέμου που επηρέαστηκε από τον Φρόυντ και τους διαδόχους του(υποσυνείδητο και ψυχανάλυση). Το ρεύμα αυτό επηρέασε τη νεότερη ποίηση. Τα υπερρεαλιστικά έργα αντλούν τα θέματά τους από τον κόσμο του υποσυνειδήτου, όπου κυριαρχεί η ελεύθερη φαντασία. Το ρεύμα αυτό στηρίζεται στην αυτόματη γραφή, στην καταγραφή των ονείρων και του υποσυνειδήτου. Ο υπερρεαλισμός ανανέωσε την ποίηση τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο.

Υ

Ύφος: καλείται ο ξεχωριστός τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί ο αφηγητής τη γλώσσα, δηλαδή τα μορφολογικά, συντακτικά, και λεξιλογικά της στοιχεία. Ο αφηγητής επινοεί γλωσσικές στρατηγικές και τεχνικές που τον εκφράζουν, ώστε να περάσει με τον καλύτερο τρόπο το μήνυμά του. Το ύφος μπορεί να είναι απλό, σύνθετο, επιτηδευμένο, σοβαρό, καυστικό, λογοτεχνίζον, επιστημονικό, σταχαστικό κτλ.

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΡΙΑΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
(Προσπάθησε να αποφεύγεις μονολεκτικές απαντήσεις)

Ερώτηση 1η

Θεωρείτε πως η ομάδα σας λειτούργησε επιτυχημένα σε γενικές γραμμές σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του αναγνωστικού κύκλου. Αν ναι/όχι, γιατί συνέβη αυτό;

Ερώτηση 2^η

Πόσο σημαντική ήταν η συμβολή σας στη συζήτηση; Υπάρχει κάτι και ποιο είναι αυτό που θα μπορούσατε να κάνετε καλύτερα την επόμενη φορά;

Ερώτηση 3^η

Ποιες στρατηγικές ανάγνωσης εφαρμόσατε ως ομάδα (προβλέψεις, εικόνες, ερωτήματα, ανάλυση-ερμηνεία αποσπασμάτων;)

Ερώτηση 4^η

Ποιά μέθοδος πιστεύετε πως σας βοηθά περισσότερο στην ανάγνωση και προσέγγιση ενός κειμένου: η συμβατική ή η on line εφαρμογή αναγνωστικών κύκλων;

Ερώτηση 5^η

Τι έχετε να προτείνετε στη διδάσκουσα ως αλλαγή ή βελτίωση στον τρόπο που προσεγγίστηκε η νεοελληνική λογοτεχνία του 19^{ου} αιώνα; Υπάρχουν σημεία που δεν αποσαφηνίστηκαν στα κείμενα και ποιά είναι αυτά;

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασόπουλος Β. (1992). Οι μύθοι της ζωής και του έργου του Βιζυηνού.
Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Αναγνωστοπούλου Δ., (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, εκδόσεις Πατάκη.

Αναστασιάδης, Π. (2006). Ο Ρόλος των Νέων Τεχνολογιών και η Ανάδειξη των Ψηφιακών Κοινωνικών Δεξιοτήτων (e-social skills) στην Κοινωνία της Γνώσης.
Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τεύχος 8, σ 25-32

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα:
Τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας λογοτεχνία στο σχολείο*.
Αθήνα: Τυπωθήτω

Βίγκλας Κατελής (2007). Online Αναγνωστικές Κοινότητες: Μια πρόταση για την καλλιέργεια λογοτεχνικής κουλτούρας με τη χρήση της τεχνολογίας, Διπλωματική Εργασία, Βόλος.

Bolter, J D. (2006). Οι μεταμορφώσεις της γραφής Υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας. Μεταίχμιο.

Βώρος Φ., (1977). *Δοκίμια για την παιδεία*, Αθήνα, Παπαδήμας.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, (2004). *Β' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:*
<http://www.ekebi.gr/erevnes/anagn04/index.htm>

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, (1999). *Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς. Σύνοψη αποτελεσμάτων.* Αθήνα: Εθνικό κέντρο βιβλίου.

Έλιοτ Τ.Σ., (1983). *Δοκίμια για την ποίηση και την κριτική (1919-1961, Επιλογή),* μετάφραση-επιμέλεια Στεφ. Μπεκατώρος, Αθήνα, Ηριδανός, σ. 194.

Καλογήρου Τ. -Βησσαράκη Ε., (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας», *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*, εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ., (1999). "Πρόλογος" στο *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα

Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (2001). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές εφαρμογές.* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Καψομένος Ε. Γ. (1996). , *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου στο: Σημειωτική και εκπαίδευση, (Συμπόσιο Φλώρινας, 1994),* επιμέλεια Σταύρος Καμαρούδης-Ελ. Χοντολίδου, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σσ. 28-45.

Μαμώνη Κ., 2002. *Ο Βιζυηνός και ρυθμός του κόσμου, πρώτη δημοσίευση, ημερολόγιο 2003, Χαλκίδα, Διάμετρος..*

Μουλλάς Παν., 1994. «Το νεοελληνικό διήγημα και ο Γ. Μ. Βιζυηνός», *Γ. Μ. Βιζυηνός Νεοελληνικά Διηγήματα*, Αθήνα: Εστία: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, σελ. ρι'-ριδ')

Μπαλάσκας, Κ. (1997). *Εκπαιδευτική θεωρία και πολιτική*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 21.

Μπαλάσκας, Κ. (1989). Λογοτεχνία και διδασκαλία. Εισαγωγή στην απορία περί το πώς στο «Δέντρο» τευχ. 48-49, σ. 83.

Παναγιωτακόπουλος Χ., Κουστουράκης Γ., Κατσίλης Γ. (1998). Κοινωνικά αποτελέσματα της διείσδυσης των Υπολογιστών στη ζωή μας: Ανίχνευση του «άγχους για τους Υπολογιστές» σε καθηγητές φιλολογικών μαθημάτων (ΠΕ 2) Β.θμιας Εκπαίδευσης στο περιοδ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση» τευχ. 102-103, σσ. 112-120..

Σαχίνης Απόστολος, (1968). Το διήγημα του Γ. Μ. Βιζυηνού, *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 10 σελ: 311-361[*Παλαιότεροι πεζογράφοι*, 1973. Αθήνα,Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»]

Σεφέρης Γ., (1944), Δοκιμές, Αθήνα, Ίκαρος

Συνέδριο του Σεριζί (1995). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας /* μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Ειδικότερα τα άρθρα:

Genette, Gerard (1985). «Λογοτεχνία και ιστορία», *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* /μετ. Ι. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα, 95–103.

Alter, Jean (1985). «Πρός τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας;», *Συνέδριο του Σεριζί: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*/μετ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα, 63–74.

Chevalier, Jean–Claude (1985). «Σημείωση για την παρέκκλιση», *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*/μετ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα, 165–170.

Mace, Gerard (1985). «Να διδάξουμε την ποίηση για να ξαναμάθουμε στους μαθητές ανάγνωση», *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*/μετ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα, 189–199.

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2006). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Δ. Ψύλλος & Β.

Δαδiléλης (επιμ.), Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006, 829-836

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (επιμ.), Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004, 165-176

ΥΠΕΠΘ, (2001) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Αθήνα.

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

Ξενόγλωσση

Adorno Th. W. (1965), *Noten zur Literatur*, τόμ. 1, σσ. 77-78, Φρανκφούρτη.

Alpert, B.R. (1987). Active, silent and controlled discussions: Explaining variations in classroom conversation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, p. 29-40.

Angeletti, S. R.. (1991). Encouraging students to think about what they read. *The Reading Teacher*, 45. 288-296.

Auger, T. (2003, March). Student-centered reading: A review of the research on literature circles. *EPS Update*. Retrieved March 2, 2007, from www.epsbooks.com.

Baker, C. & Freebody, P. (1989). *Children's first school books*. Oxford: Basil Blackwell. Chapter 7, Lessons in the culture of school literacy, p. 154-183.

Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in policy sociology*, London: Routledge.

Barthes R. (1988), “La morte de l' auter” στο Essais critiques IV, Paris.

Becta (British Educational Communications and Technology Agency) (2003).

Making web sites work. How to plan and design an effective school web site. Coventry: Becta

Birkerts, S. (1995). *The Gutenberg Elegies: The fate of reading in an electronic age*, Faber, p: 28, London.

Brabham, E.G & Villaume, S.K. (2000). Questions and Answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, Vol. 54, No. 3, p. 278-280.

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.

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

Clarke, L. & Holwadel, J. (2007). “Help! What Is Wrong With These Literature Circles and How Can We Fix Them?”. *The Reading Teacher*, Vol 61, No. 1, p. 20–29

Clarke, L. (1997). Discussing Shiloh: A conversation beyond the book. *Journal of adolescent & adult literacy*, Vol. 5, No. 1, p. 112-122.

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

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.

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

Daniels, H. (2002a). *But does it work? Recent research on literature circles, Literature-Circles.com.* Retrieved from <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.

Davis, B. H., Resta, V., Davis, L.L. & Camacho, A. (2001). Novice teachers construction in literature study groups. *Research in the teaching of English*, Vol. 23, p. 171-194.

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.

Easthorpe, A. (1991). *Literary into Cultural Studies.* London: Routledge

Eco U., (1993). *Ερμηνεία και Υπερερμηνεία*, μτφρ. Α. Παπακωνσταντίνου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Eeds, M. & Wells, D. (1989).** Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, Vol. 23, p. 4-29.
- 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.
- Enciso, P. (1996).** Why engagement in reading matters to Molly. *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 12, p. 171-194.
- Evans, K. S. (1996).** Creating spaces for equity? The role of positioning in peer-led discussions. *Language Arts*, 73. 194-202.
- Gardner, H. (1983).** *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- 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.
- Genette, G. (1966, 1969,1972).** *Figures I, II, III*, éd. Seuil, Paris.
- Gilleron, R. & Kilgarriff, K., (2007).** *The bookaholics' guide to Book Blogs*, London – New York: Marion Boyars Publishers.
- Giroux, H. και P. McLaren (1994).** *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. London: Routledge.

- Giroux, H. και Shannon, P. (1997)** *Education and Cultural Studies: Toward a PerformativePractice*. London: Routledge
- Glasser, W. (1986)**. Control Theory in the Classroom. New York: Harper and Row.
- Glister, P. (1996)**. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Goldmann, L. (1956)**. *Le dieu caché*, Paris , Gallimard, σσ. 23-31
- Goodman, K. (1988)**. Look what they've done to Judy Blume!: The "basalization" of children's literature. *The New Advocate*, Vol. 1, pp. 29-41.
- Grossberg, L.(1994)**. "Introduction: Bringing it all Back Home—Pedagogy and Cultural Studies", στο Giroux, H. και P. McLaren (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. London: Routledge.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995)**. *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- Hill, C. & Schlick Noe, K. & Johnson, N. (2001)**. *The Literature Circles Resource Guide*. Christopher - Gordon Publishers, Inc.
- Hill, Bonnie Campbell, Katherine L. Schlick Noe and Nancy J. Johnson. (1995)**. *Literature Circles and Response*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers
- Hill, T., Smith, D. & Mann, F. (1987)**. Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers, *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 307-313
- Hynds, S. (1992)**. Challenging questions in the teaching of literature. In J. Langer (Ed.), *Literature instructions: A focus on student response* (p.78-100). Urbana, IL: NCTE.

- Iser, W. (1978).** *The act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London and Henley, Routledge and Kegan Paul.
- Iser, W. (1971),** *Indeterminacy and the Reader's Response*, Quoted in Newton, K.M. (ed.). (1988). *Twentieth Century Literary Theory: A Reader*. London: Macmillan Education
- Jauss, R. (1995).** Η θεωρία της πρόσληψης, (μετφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα, Εστία.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994).** Cooperative learning in the culturally diverse classroom. In R.A. DeVillar, C.J. Faltis & 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.
- King, C. (2001).** “ I like group reading because we can share ideas”: the role of talk within the Literature Circles. *Reading*, Vol. 35, No. 1, p. 32-36.
- Leu, D. (2000).** Exploring literacy on the Internet. *The Reading Teacher*, 53(5), 424-429.
- Mason, R. & Weller, M. (2000).** Factors affecting students' satisfaction on a web course. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(2), 173-200.
<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/mason.html>
- McDonald, J. (2006).** Learning Object: A new definition, a case study and an argument for change. In L. Markauskaite, P. Goodyear, & P. Reimann (Eds.) *Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in*

Tertiary Education: Who's Learning? Whose Technology? (pp. 256–265). Sydney: Sydney University Press.

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

Meerman S., David, (2007). *The new rules of marketing and PR: How to use news releases, blogs, podcasting, viral marketing, and online media to reach buyers directly.* London: Wiley.

Milner, A. (1993). *Cultural Materialism.* Carlton: Melbourne University Press.

Oliver, T.-A. & Shapiro, F. (1993). Self-efficacy and computers, *Journal of Computer-based Instruction*, 20, 81-85

Parrott, M. and Riding, P. (2002). 'Building an International On-line Teacher Community to Support Continuing Professional Development' *Proceedings of the 2002 IEEE International Conference on Computers in Education.* Auckland, New Zealand.

Phillips, R. A. (2004). The design dimensions of e-learning. In R. Atkinson & C. McBeath & D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. accepted). Perth: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/phillips.html>

Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.

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]

Raphael, T.E., Florio-Ruane, S. & George, M.A. (2004). Book Club Plus: Organizing your literacy curriculum to bring students to high levels of literacy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (3), 198-206.

Raphael, T.E., Florio –Ruane, S. & George, M. (2004). Book club plus: A conceptual framework to organize literacy instruction. *Language Arts*, Vol.79, No. 2, pp. 159-168.

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.M. (1991). Literature ---S.O.S.! *Language Arts*, Vol. 68, p. 444-448.

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

Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

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.

Schlick Noe, K. L. & Johnson, N.L. (1999). *Getting started with literature circles*. Norwood, MA: Christopher – Gordon Publishers, Inc.

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

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

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

Wade, S. E. & Moje, E.B. (2000). The role of text in classroom learning. In M. L. Kamik, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol.3, p. 609-627. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wienczek, J. & O' Flahavan, J. F. (1994). From teacher-led to peer discussions about literature. Suggestions for making the shift. *Language Arts* , 71, 488-498.

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

Wollman-Bonilla, J. (1994). Why don't they "just speak"? Attempting literature discussin with more and less able readers. *Research in the Teaching of English*, Vol. 28, p. 231-258

Wright, L. (2006). Guided reading, Literature Circles, and Reading Workshop. *Journal of Adventist Education*, April/May, p.10-14.