
Mentor

Vol 21, No 1 (2023)

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

**Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης: διδακτικές
εφαρμογές σε Wiki**

Δήμητρα Νικολέρη

doi: [10.12681/mentor.35149](https://doi.org/10.12681/mentor.35149)

To cite this article:

Νικολέρη Δ. (2023). Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης: διδακτικές εφαρμογές σε Wiki. *Mentor*, 21(1), 89-126.
<https://doi.org/10.12681/mentor.35149>

Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης: διδακτικές εφαρμογές σε Wiki

Δήμητρα Νικολέρη
Φιλολόγος
59^ο Γυμνάσιο Αθηνών
poulakosj2@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις διαστάσεις δημιουργίας μιας Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας γυμνασιακής εκπαίδευσης αξιοποιώντας εκπαιδευτικά συνεργατικά εργαλεία Web 2.0. Η έρευνα στοχεύει να αναδείξει δυνατότητες, αλλά και πιθανούς περιορισμούς της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων φιλιαναγνωσίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών σε σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα θα επιχειρήσει να αποδείξει ότι τα προγράμματα φιλιαναγνωσίας σε ψηφιακό περιβάλλον μπορούν να ενδυναμώσουν το πρόγραμμα εγγραμματος των εφήβων στην εκπαίδευση και να συμβάλλουν στην απόκτηση των λεγόμενων «ήπιων δεξιοτήτων», όπως επικοινωνιακές και ψηφιακές δεξιότητες, ομαδικότητα, συνεργασία και δημιουργική σκέψη. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στοχεύουν να εξετάσουν, αν η δημιουργία μιας Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης στο σχολείο ως μια δομημένη εκπαιδευτική δράση ενταγμένη στο επίσημο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης του σχολείου συνάδει με τον κύριο στόχο του γλωσσικού γραμματισμού σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική, επικοινωνιακή και λιγότερο γλωσσοκεντρική και αν δικαιούται να κατέχει μια κεντρική θέση στην εκπαίδευση στη θέση των εγχειριδίων με συλλογές αποσπασμάτων ως συστηματικό πρόγραμμα ενδυνάμωσης του γλωσσικού γραμματισμού στο Γυμνάσιο. Στην ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η εργαλειακή μελέτη περίπτωσης βασισμένη στην έρευνα δράση, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός μεθόδων, που ονομάζεται «τριγωνοποίηση». Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία εφαρμόστηκε η «τριγωνοποίηση δεδομένων» και χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, ερωτηματολόγιο και ατομική συνέντευξη) από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Το ψηφιακό περιβάλλον του wiki με τις δομημένες ερωτήσεις απάντησε στα εξής ερωτήματα: αν το ψηφιακό περιβάλλον του wiki με τις δομημένες ερωτήσεις συνέβαλε θετικά στην οργάνωση, τη συνεργασία, την αυτενέργεια και τη συγκέντρωση των ομάδων, αν δημιούργησε ένα διαδραστικό, ελκυστικό και διαφορετικό

περιβάλλον μάθησης, αν ενίσχυσε τις δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου και, αν η Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης ως “καλή πρακτική” θα μπορούσε να συμβάλλει στον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση ενός επίσημου προγράμματος εγγραμματισμού στη γυμνασιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο να τονώσει το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών/τριών. Συμπερασματικά, καθίσταται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στοχευμένων και ποικίλων καινοτόμων δράσεων προώθησης της κουλτούρας της ανάγνωσης στο σχολείο και η εφαρμογή καλών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού, για να ερευνηθεί το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών/τριών, να εκτιμηθούν οι ωφέλειες από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στη μάθηση, την αποτελεσματική διαχείριση και απόκτηση της γνώσης καθώς και την ανάπτυξη των λεγόμενων «ήπιων δεξιοτήτων».

Λέξεις- Κλειδιά: ψηφιακές λέσχες ανάγνωσης, wiki, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Web.2.0 εργαλεία, αναγνωστική κουλτούρα

Abstract

The purpose of the research work is to investigate the implications of creating a digital Reading Club in the upper secondary school environment using collaborative Web 2.0 educational tools. The research aims to highlight the possibilities and limitations of the implementation of educational programmes for the love of reading with the use of new technologies in a school environment. In particular, it will attempt to prove whether reading programmes in a digital environment can strengthen the literacy programme of teenagers in education and contribute to soft skills acquisition, such as communicative and digital skills, teamwork, collaboration, and creative thinking. The research questions sought to examine whether the creation of a school-based digital Reading Club, as a structured educational activity included in the school's official language education programme, is consistent with the main goal of linguistic literacy in a more socio-centred, communicative, and less language-centred direction; additionally, whether a digital Reading Club is entitled to occupy a central place in education, replacing textbooks with collections of passages as a systematic programme for the strengthening of linguistic literacy in lower secondary education. A combination of qualitative and quantitative research was employed. The selected research method was an instrumental case study based on action research, which is an important methodological tool for change achievement and educational process improvement. In the context of action research, triangulation was used, i.e., a method combination. In the specific research, data triangulation was applied, and three methods of data collection were used

(teacher diary, questionnaire, and individual interview). The wiki digital environment with structured questions answered the following questions: whether the wiki digital environment with structured questions contributed positively to organisation, collaboration, self-activity, and group concentration; whether it created an interactive, engaging, and diverse learning environment; whether it strengthened the skills of understanding and interpreting the text; and, finally, whether the Digital Reading Club as a 'good practice' could contribute to the enrichment and strengthening of a formal literacy programme in lower secondary education aiming at stimulating students' reading motivation. In conclusion, it becomes necessary to design and implement targeted and varied innovative actions to promote the culture of reading in school and the implementation of good digital literacy practices, to investigate students' reading motivation, to assess the benefits of digital technology use in learning, the effective management and knowledge acquisition, and to develop soft skills.

Keywords: digital book clubs, wiki, high school education, Web 2.0 tools, reading culture

1.Εισαγωγή

1.1 Σκοπός

Η εκπαιδευτική δράση «Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε τμήμα της Γ' Γυμνασίου στο 59ο Γυμνάσιο Αθηνών. Σκοπός της ήταν να δημιουργήσει έναν ψηφιακό και διαδραστικό λογοτεχνικό τόπο συνάντησης και ανταλλαγής αναγνωστικών εμπειριών μεταξύ μαθητών/τριών - εφήβων με τη χρήση του εκπαιδευτικού ψηφιακού εργαλείου wiki, και να διεξαχθεί έρευνα που θα μελετήσει την ανάγκη και τη χρησιμότητα εμπλοκής της τεχνολογίας στη γραφή και την ανάγνωση στο σχολικό περιβάλλον τον 21ο αιώνα, καθώς και τη δυνατότητα συνεισφοράς των εκπαιδευτικών εργαλείων Web 2.0 στην κουλτούρα της ανάγνωσης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να εφαρμόσει στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης σε ψηφιακό περιβάλλον, να ελέγξει τον βαθμό συνεργασίας, επικοινωνίας, αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών και ν' αναπτύξει πρακτικές ενίσχυσης του κινήτρου ανάγνωσης σε εφήβους με τη χρήση wiki.

1.2 Μεθοδολογία-Περιορισμοί

Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η εργαλειακή μελέτη περίπτωσης βασισμένη στην έρευνα δράση, η οποία είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων στο πεδίο που ερευνάται. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14) και ταυτόχρονα αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη συστηματική καταγραφή και παρακολούθηση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής πορείας του προγράμματος. Μολονότι η αξιοποίηση της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής στην αξιολόγηση προγραμμάτων αυξάνει, καθώς τα πλεονεκτήματά της αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, κάποιοι την αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Η βασικότερη ένσταση που προβάλλεται αφορά στην περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης (Anisimova & Thomson, 2012). Η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί δημοσκοπική ή δειγματοληπτική έρευνα και είναι προφανές πως δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων. Ταυτόχρονα η κριτική που της ασκούν (Crowe κ.ά., 2011· Flyvbjerg, 2006· Yin, 1994) εστιάζει κατά κύριο λόγο στην έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας, την εισροή μεροληψιών, τη μη δίκαιη αναφορά των ευρημάτων, τον χρονοβόρα χαρακτήρα της, την ιδιαίτερα δύσκολη εφαρμογή της και την αδυναμία ελέγχου των ικανοτήτων του/της αξιολογητή/τριας. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός μεθόδων, που ονομάζεται «τριγωνοποίηση» (Denzin, 2012· Brody, 2011· Cohen & Manion, 2002· Stake, 1994· Walker, 1985). Είναι μια τεχνική έρευνας, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα στις ποιοτικές έρευνες και μπορεί να περιγραφεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων. Η τριγωνοποίηση μπορεί να έχει διάφορα οφέλη για τα ερευνητικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων απαντώνται διαφορετικά, συμπληρωματικά ερωτήματα ή ενισχύεται η ερμηνευτική δυνατότητα (Robson, 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα η συγκέντρωση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές επέτρεψε την αντιπαραβολή και σύγκριση διαφορετικών προσεγγίσεων της ίδιας κατάστασης (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, ερωτηματολόγιο, ατομική συνέντευξη).

1.3 Πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης

1.3.1 Πεδίο εφαρμογής

Η εκπαιδευτική δράση εφαρμόστηκε σε τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου με δυναμικό 24 μαθητών/τριών. Η εκπαιδευτικός είχε επίγνωση του ποιοτικού δυναμικού των μαθητών/τριών και των δεξιοτήτων τους στην ερμηνευτική ανάλυση και κριτική προσέγγιση κειμένων, αφού είχε διδάξει στο τμήμα το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες είχαν επιδείξει τις ψηφιακές δεξιότητές τους σε δημιουργικές ερευνητικές εργασίες. Επίσης, η εικόνα του δυναμικού του τμήματος βρισκόταν σε πλήρη εναρμόνιση με την πυραμίδα κατανομής των μαθητών/τριών μιας τυπικής σχολικής τάξης ως προς την επίδοση. Άρα, οι προϋποθέσεις ικανοποίησης του ερευνητικού ενδιαφέροντος ήταν επαρκείς και κατάλληλες.

1.3.2 Επιλογή λογοτεχνικού βιβλίου

Η εκπαιδευτικός πρότεινε τέσσερα (4) βιβλία στους/στις μαθητές/τριες για ανάγνωση και επεξεργασία και ύστερα από σχετική συζήτηση και ψηφοφορία επιλέχτηκε το βιβλίο της Μ. Κλιάφα, «Η ιστορία ενός νεαρού Gamer».

Δεν προτάθηκαν από την εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/τριες ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) για την Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης, που θα εξυπηρετούσαν ιδανικά τον στόχο της χρήσης ψηφιακών μέσων στην αναγνωστική διαδικασία και θα ήταν πιο εύχρηστα και οικονομικά, γιατί υπάρχει σημαντικό κενό στις ψηφιακές βιβλιοθήκες και στα ηλεκτρονικά αναγνωστήρια σε βιβλία σύγχρονης εφηβικής κυρίως λογοτεχνίας δεδομένων και των περιορισμών του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Ν 2121/1993), όπως συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε από το Ν4481/2017. Επομένως, κλασικά βιβλία εφηβικής λογοτεχνίας που ήταν προσβάσιμα ηλεκτρονικά δεν εξυπηρετούσαν τους στόχους της ψηφιακής λέσχης ανάγνωσης που αποσκοπούσε στην επαφή με πιο σύγχρονα βιβλία εφηβικής λογοτεχνίας, ίσως πιο ελκυστικά για εφήβους, χωρίς να παραγνωρίζεται ή να υποβαθμίζεται η αξία της κλασικής ελληνικής εφηβικής λογοτεχνίας. Η γλώσσα, τα φλέγοντα θέματα της εφηβείας, η σύγχρονη νεανική τεχνολογική κουλτούρα, η επίδραση των εφήβων από τη μαζική κουλτούρα του κινηματογράφου και της βιομηχανίας, και η λογοτεχνική

αξία του βιβλίου ήταν τα κριτήρια με τα οποία τελικά επιλέχθηκαν και προτάθηκαν βιβλία της σύγχρονης εφηβικής και νεανικής λογοτεχνίας.

1.3.3 Στόχοι

Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης επιδιώχθηκε να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες ένα ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο, να εξοικειωθούν με την ανάρτηση εργασιών στο εκπαιδευτικό wiki, να αξιοποιήσουν ψηφιακά προγράμματα και ψηφιακές εφαρμογές κατά την επεξεργασία ενός λογοτεχνικού βιβλίου, να αναπτύξουν αυθεντικό και δημιουργικό διάλογο χωρίς τη διαμεσολάβηση της εκπαιδευτικού, να συνεργαστούν και να καταλήξουν σε ένα κοινό αποτέλεσμα και, τέλος, να καλλιεργηθεί η αγάπη για το διάβασμα.

2. Θεωρία-Βιβλιογραφική έρευνα

2.1 Λέσχες Ανάγνωσης στην εκπαίδευση

Οι αναγνωστικές κοινότητες βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλά ονόματα για τις αναγνωστικές κοινότητες - Literature studies, book clubs, cooperative book groups, literature circles, literature discussion groups, book circles. Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις όλα συμπίπτουν στο ότι αναφέρονται σε μικρές ομάδες μαθητών/τριών που συζητούν για ποιοτικά βιβλία. Πρέπει, επίσης, ν' αναφερθεί ότι οι αναγνωστικές κοινότητες είναι μία από τις πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν ως τμήμα ενός ισορροπημένου προγράμματος για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/τριών (Daniels, 1994 Peterson & Eeds, 1990).

Οι αναγνωστικές κοινότητες μέσω της δομημένης συζήτησης και της εκτεταμένης γραπτής και αισθητικής ανταπόκρισης (Schlick & Johnson, 1999), της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του διαλόγου με τους/τις άλλους/άλλες (Vygotsky, 1986), καθώς και της συνεργασίας (Johnson & Johnson, 1994) με συνομηλίκους/ες σε δραστηριότητες που έχουν νόημα, μαθαίνουν στους/στις μαθητές/τριες να συνεργάζονται, να είναι υπεύθυνοι/ες για την προσωπική τους μάθηση και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις. Καλλιεργούν δεξιότητες στους/στις μαθητές/τριες που σχετίζονται με την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με άλλους/ες, αναπτύσσουν

σκέψη υψηλού επιπέδου και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές/τριες αυτενεργούν, καθώς επιλέγουν οι ίδιοι/ες τα κείμενα, αναλαμβάνουν την ευθύνη για συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης και λαμβάνουν αποφάσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Bums, 1998).

Τέλος, οι αναγνωστικές κοινότητες ως συνεργατική διαδικασία συμβάλλουν στο να γίνει το κλίμα της τάξης συνεργατικό και ευχάριστο, φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με την τεχνολογία, τις βιβλιοθήκες, ενώ ταυτόχρονα τους μεταδίδει ενθουσιασμό και υποστήριξη για την υλοποίηση νέων ιδεών σ' ένα οργανωμένο πρόγραμμα ανάγνωσης (Cox & Mathis, 2007).

2.2 Wiki και Λέσχες Ανάγνωσης

Οι έρευνες για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας wiki σε κύκλους λογοτεχνίας και σε λέσχες ανάγνωσης έδειξαν οφέλη από την ενσωμάτωση μιας τέτοιας τεχνολογίας. Ο Moreillon (2009) εφάρμοσε ένα παρόμοιο έργο σε κύκλους λογοτεχνίας παρέχοντας σε φοιτητές/τριες το τεχνολογικό υλικό και την υποστήριξη για τη δημιουργία wikis και τη χρήση άλλων εργαλείων του Web 2.0 , προκειμένου να οργανώσουν, να συζητήσουν και να παρουσιάσουν τις απαντήσεις τους στο κείμενο.

Οι Kissel, Hathaway και Wood (2010) πιστεύουν ότι τα wikis στην τάξη μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενίσχυση ενός κύκλου λογοτεχνίας. Ένα μοντέλο που δημιούργησαν επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να προσθέσουν τις ιδέες τους σε wiki τάξης, αφού ολοκλήρωναν την ατομική ανάγνωσή τους και πάλι αφού συμμετείχαν στη συζήτηση μικρής ομάδας “(Kissel κ.ά., 2010)”.

Ο Edmondson (2012) χρησιμοποίησε έναν παρόμοιο τεχνολογικό ολοκληρωμένο λογοτεχνικό κύκλο με γυμνάσια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες ξεκινούσαν από μια συνάντηση, για να προγραμματίσουν τι θα διάβαζαν για κάθε σύσκεψη και έπειτα ανέβαζαν το χρονοδιάγραμμα στη σελίδα wiki της ομάδας τους. Κατά τη συνάντηση αυτή, λάμβαναν επίσης καθημερινά καθήκοντα τα οποία ήταν παρόμοια με τους παραδοσιακούς ρόλους του κύκλου της λογοτεχνίας. Σε επόμενες συναντήσεις, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν το χρόνο τους για να συζητήσουν τα βιβλία τους. Η ανάθεση εργασίας στο σπίτι σχετιζόταν ή με μια καθορισμένη δραστηριότητα ή με τον ρόλο που είχαν αναλάβει μέσα στην ομάδα. Ο Edmondson (2012) βρήκε πολλαπλά οφέλη σε αυτή την ενσωμάτωση της

τεχνολογίας, όπως την αύξηση των κινήτρων ανάγνωσης των εκπαιδευόμενων, την ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινότητας μέσα στην ομάδα και την εμπλοκή σε συζητήσεις που κατευθύνονταν κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, το wiki παρείχε καθημερινή τεκμηρίωση για την εργασία των σπουδαστών που ήταν χρήσιμη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την πορεία επίδοσης των εκπαιδευόμενων (Edmondson, 2012).

Η Labue (2015) στην ερευνητική μελέτη της χρησιμοποίησε μια ομάδα παρέμβασης και μια ομάδα ελέγχου για να διερευνήσει τις επιπτώσεις της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στους κύκλους της λογοτεχνίας της μέσης εκπαίδευσης. Η ομάδα παρέμβασης χρησιμοποίησε την τεχνολογία wiki για να υποστηρίξει τις προετοιμασίες του κύκλου της λογοτεχνίας, ενώ η ομάδα ελέγχου χρησιμοποίησε φύλλα ρόλων. Η ομάδα παρέμβασης κέρδισε μεγαλύτερες μέσες βαθμολογίες στους ποσοτικούς δείκτες, αν και η διαφορά βαθμολογίας δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Τα ποιοτικά δεδομένα κατέδειξαν θετικά αποτελέσματα στη χρήση της παρέμβασης σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Οι μαθητές/τριες στην ομάδα παρέμβασης κλήθηκαν να μοιραστούν τις σκέψεις τους για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη δραστηριότητα του κύκλου της λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τα σχόλιά τους η χρήση της σελίδας wiki έκανε όλους να συμμετέχουν περισσότερο στη συζήτηση, τους βοήθησαν να παραμείνουν αφοσιωμένοι στο βιβλίο, το υλικό της ομάδας ήταν αποθηκευμένο και οργανωμένο, ενώ οι γραπτές και οι ερωτήσεις ανάγνωσης πυροδοτούσαν νέες ιδέες / συνομιλίες.

3. Παρουσίαση ψηφιακού εργαλείου «Pbworks»

3.1 Κριτήρια επιλογής wiki

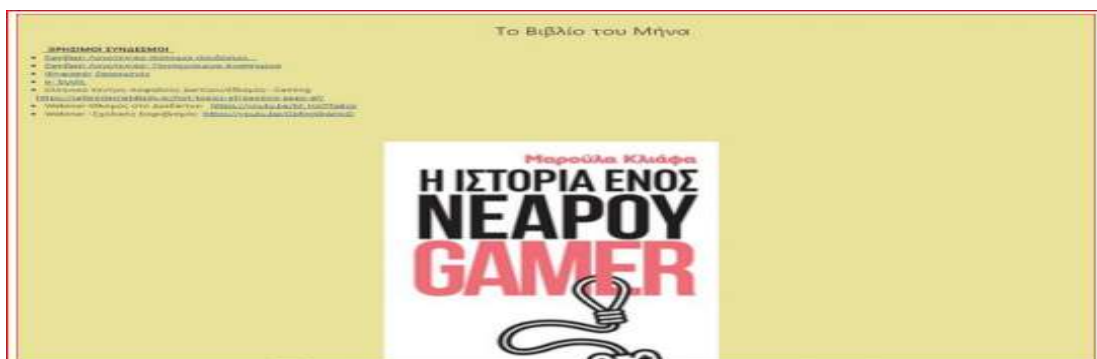
Για την επιλογή του εργαλείου Wiki για μια εργασία ή έρευνα, πρέπει να μελετηθούν ορισμένα χαρακτηριστικά του, που θα διευκολύνουν τη χρήση του. Μερικά από αυτά είναι τα επόμενα: 1) ευκολία χρήσης, 2) εμφάνιση, 3) κόστος, 4) ασφάλεια. Ύστερα από σχετική έρευνα επιλέχτηκε το ψηφιακό εργαλείο “Pbworks (<https://www.pbworks.com>), γιατί διατίθεται δωρεάν, είναι εύκολο στη χρήση και δημιουργεί φιλικό περιβάλλον για τους/τις μαθητές/τριες. Κυρίως, όμως, η ίδια η πλατφόρμα διαθέτει δυνατότητα σύγχρονης γραπτής επικοινωνίας καθώς και οργάνωσης και αποθήκευσης του παραγόμενου υλικού της δράσης. Το γεγονός ότι διατίθεται μόνο σε αγγλόφωνη έκδοση δε δημιούργησε εμπόδια ή προβλήματα στη

χρήση, τη διαχείριση και επικοινωνία μεταξύ των μελών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική δράση. Τέλος, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η διερεύνηση για την επιλογή του συνεργατικού εργαλείου έλαβε υπόψη και την επίσημη πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ. Το e-class ,όμως, είναι κυρίως πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, ενώ το εργαλείο wiki/e-class δεν παρέχει τη δυνατότητα οργάνωσης και αποθήκευσης υλικού δράσης ή μαθήματος.

3.2 Δομή και περιεχόμενο της Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης

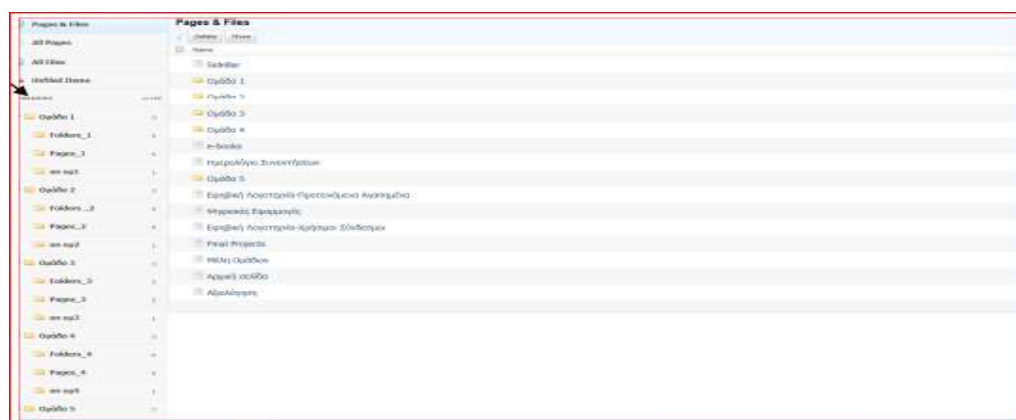
Η Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης του 59ου Γυμνασίου Αθηνών ονομάζεται “LogoTECHnika” για να δηλώσει τον λογοτεχνικό προσανατολισμό της σε συνδυασμό με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Η εκπαιδευτικός ως διαχειρίστρια της συνεργατικής πλατφόρμας επέλεξε τη δημιουργία ιδιωτικού wiki το οποίο είναι προσπελάσιμο από την ηλεκτρονική διεύθυνση «www.demiwiki.pbworks.com». Η πρόσβαση στο περιεχόμενο του wiki από τους/τις συντονιστές/στριες των ομάδων εξασφαλίστηκε με Όνομα χρήστη και Κωδικούς.

1. **Αρχική σελίδα** (Εικόνα 1). Εμφανίζονται το όνομα της Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης, ο σκοπός της ίδρυσής της, το λογοτεχνικό βιβλίο του μήνα για τους/τις μαθητές/τριες που συμμετέχουν στη λέσχη, περίληψη του βιβλίου και χρήσιμοι σύνδεσμοι για εφηβική λογοτεχνία, θέματα σχετικά με διαδικτυακό εθισμό των εφήβων, ψηφιακές εφαρμογές που δίνουν έναν πιο δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και τέλος ηλεκτρονικά βιβλία για ελεύθερη ανάγνωση λογοτεχνικών ή άλλων κειμένων στο διαδίκτυο.



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα

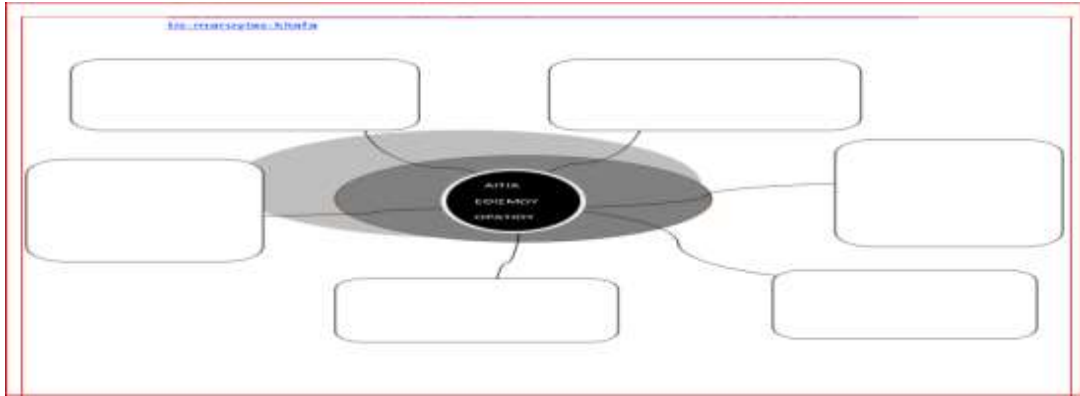
2.“Σελίδες και Αρχεία”. Στο παράθυρο “Σελίδες και Αρχεία” (Pages and Files) εμφανίζονται στην αριστερή στήλη οι αρχικοί φάκελοι που αντιστοιχούν στις πέντε (5) ομάδες. Στους φακέλους και υποφακέλους δίνεται η δυνατότητα να αναρτηθούν αρχεία Word, τα οποία μεταφορτώνονται από τον υπολογιστή στο παράθυρο εργασίας του wiki. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο, γιατί πρόσφερε μεγαλύτερη ευελιξία στην εκπαιδευτικό για την πραγματοποίηση πιο ελκυστικών και παραστατικών εργασιών σε σχέση με τις σελίδες γραφής του wiki (Εικόνες 2, 3, 4). Οι υποφάκελοι με το όνομα “Σελίδες” (Pages) περιέχουν εργασίες για κάθε ομάδα προορισμένες να απαντηθούν απευθείας στη σελίδα του wiki (Εικόνα 5). Η εκπαιδευτικός προσθέτει στη σελίδα του wiki σχόλια και ανατροφοδότηση σε κάθε ομαδική εργασία.



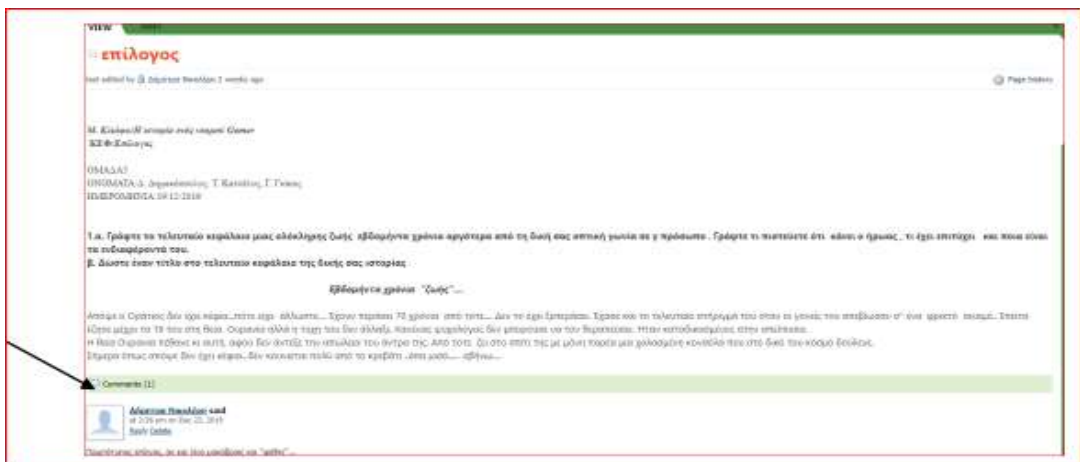
Εικόνα 2. Φάκελοι



Εικόνα 3. Φάκελος: φόρτωση αρχείου Word



Εικόνα 4. Μεταφόρτωση αρχείου Word



Εικόνα 5. Δραστηριότητα σε περιβάλλον wiki: σελίδες (pages) και προσθήκη σχολίου εκπαιδευτικού

4. Πλαίσιο υλοποίησης της δράσης

4.1 Προϋποθέσεις υλοποίησης εκπαιδευτικής δράσης

- Έγκριση της εκπαιδευτικής δράσης από τον/τη συντονιστή/στρια εκπαιδευτικού έργου του 1ου Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ) Αττικής (1ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Αττικής 1708/17/09/2019).
- Συμμόρφωση με τις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Ι.Ε.Π.:2019-2020), σύμφωνα με τις οποίες συνιστάται η προσέγγιση ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου με στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και την ουσιαστική επαφή των μαθητών/τριών με τον κόσμο της Λογοτεχνίας, δίνοντας μάλιστα ιδιαίτερη

έμφαση στη σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με τις Νέες Τεχνολογίες.

- Χρήση της αίθουσας Πληροφορικής δύο (2) ώρες εβδομαδιαίως.
- Προμήθεια πολλαπλών αντιτύπων του βιβλίου της συγγραφέως Μαρούλας Κλιάφα. για την υλοποίηση της δράσης.
- Δημιουργία ομάδων (4-5 ατόμων) και ορισμός συντονιστή/στριας κάθε ομάδας, ο/η οποίος/α απέκτησε κωδικό πρόσβασης στο wiki.
- Αποθήκευση και οργάνωση του υλικού στο wiki.

4.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικής δράσης

Η οργάνωση της Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης ακολούθησε τη λογική των κύκλων ανάγνωσης. Για την υλοποίηση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής δράσης, αρχικά προβλέφθηκαν 24 διδακτικές ώρες, δηλ. 12 δίωρες συναντήσεις, ήτοι τρεις μήνες. Ένας κύκλος ανάγνωσης ολοκληρωνόταν ιδανικά σε 3 διδακτικές ώρες. Κατά την υλοποίηση της δράσης, όμως, ανάλογα με το περιεχόμενο των κεφαλαίων ανάγνωσης, τις δραστηριότητες και τους στόχους συντμήθηκαν ή διερύνθηκαν οι ώρες που αντιστοιχούσαν σε έναν κύκλο ανάγνωσης. Η αξιολόγηση των ομάδων ανά κύκλο ανάγνωσης οδηγούσε στην τελική αποτίμηση του έργου των ομάδων στην οποία συνεκτιμούνταν και συγκρίνονταν οι επιδόσεις των ομάδων σε μηνιαία βάση. Τελικά η δράση ολοκληρώθηκε σε 17 συναντήσεις (18/9/2019 έως 19/12/2019) που αντιστοιχούσαν σε δύο ευρείες περιόδους κύκλων ανάγνωσης (1^η: 18/9/2019 έως 24/10/2019 & 2^η: 6/11/2019 έως 19/12/2019). Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε πέντε (5) ομάδες ατόμων που συνεργάζονταν όλοι μαζί ταυτόχρονα για μια κοινή εργασία (ομαδοσυνεργατική μάθηση). Δημιουργήθηκαν τέσσερις (4) ομάδες που αποτελούνταν από πέντε (5) μαθητές/τριες και μία (1) από τέσσερις (4) μαθητές/τριες. Κριτήρια για τη συγκρότηση των ομάδων αποτέλεσαν ο πλουραλισμός και η ανομοιογένεια κυρίως σε σχέση με τις επιδόσεις και τον βαθμό κοινωνικοποίησής τους μέσα στην τάξη (Webb, 2009· Κόπτης, 2009· Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007· Κανάκης, 2004).

4.2.1 Στάδια Κύκλου Ανάγνωσης

1η διδακτική ώρα

- Γενικές οδηγίες και κατευθύνσεις στις ομάδες για τα κεφάλαια που πρόκειται να αναγνωστούν
- Ώρα ανάγνωσης

2η διδακτική ώρα

Ακολουθούσε η ανάρτηση στο wiki από την εκπαιδευτικό των δραστηριοτήτων, που ήταν ειδικά σχεδιασμένες ανά κεφάλαιο για κάθε ομάδα. Ύστερα από διάλογο και συνεργασία των μελών της ομάδας οι συντονιστές/στριες των ομάδων προχωρούσαν στην ανάρτηση των απαντήσεων. Η εκπαιδευτικός παρενέβαινε στη συζήτηση και στη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων, εφόσον της το ζητούσαν οι μαθητές/τριες.

3η διδακτική ώρα

Στη συνάντηση μετά την ανάρτηση των εργασιών, τις οποίες είχε ήδη σχολιάσει και αξιολογήσει η εκπαιδευτικός με ανάρτηση στη σχετική σελίδα στο wiki, γινόταν η παρουσίαση των δραστηριοτήτων στον διαδραστικό πίνακα στην ολομέλεια του τμήματος. Ακολουθούσε συζήτηση και σχολιασμός στην ολομέλεια τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και μεταξύ των ομάδων και της εκπαιδευτικού. Η διαδικασία ολοκληρωνόταν με ανάρτηση σχολίων μεταξύ των ομάδων ύστερα από υπόδειξη της εκπαιδευτικού.

4.2.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, διαγράμματα αφήγησης της ιστορίας, διαγράμματα ροής με αίτια-συνέπειες, σύγκριση χαρακτήρων, καταστάσεων, διλημάτων των ηρώων, απόδοση της ιστορίας με τη μορφή σκηνών (comic), ψηφιακές εφαρμογές (avatar), παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής, chatbox, βιβλιοπαρουσίαση σε Powerpoint και δημιουργία e-book σε Powtoon (Εικόνα 6). Οι εργασίες σχολιάζονταν από την εκπαιδευτικό στο wiki. Τα σχόλια παρουσιάζονταν και συζητούνταν με τους/τις μαθητές/τριες στις συναντήσεις παρουσίασης των εργασιών.



Εικόνα 6. Δραστηριότητες

4.2.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των ομάδων γινόταν ανά κύκλο ανάγνωσης από την εκπαιδευτικό σε προκαθορισμένη φόρμα (εικόνες 6,7). Εφαρμόστηκε κλίμακα αξιολόγησης που εναρμονίστηκε με τον χαρακτηρισμό φοίτησης των μαθητών/τριών, όπως ορίζεται βάσει του Π.Δ 126/2016 εντός του τυπικού σχολικού πλαισίου υιοθετώντας ταυτόχρονα μια πιο εύχρηστη και ευέλικτη αριθμητική κλίμακα από το 0 έως το 4. Η αξιολόγηση αφορούσε σε 5 κριτήρια (συμμετοχή, συνεργασία, αφοσίωση, δημιουργικότητα, ποιοτικό αποτέλεσμα) που είχαν την ίδια βαρύτητα στην εξαγωγή του Μέσου Όρου ατομικά για κάθε μαθητή/τρια και συνολικά για την ομάδα (Εικόνα 8) Για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο Α΄ Τετράμηνο του σχολικού έτους 2019-2020 λήφθηκαν υπόψη από την εκπαιδευτικό συνδυαστικά και ισότιμα οι επιδόσεις: α) της ομάδας στη διάρκεια του προγράμματος, β) του ατομικού φύλλου εργασίας που κλήθηκε να παραδώσει κάθε μαθητής/τρια στη μέση της περιόδου των κύκλων ανάγνωσης και γ) της δημιουργικής εργασίας στο τέλος του προγράμματος.

Φύλλο Αξιολόγησης Ομάδων

.... συνάντηση: / /2019

ΟΜΑΔΑ.....

Κλίμακα Αξιολόγησης: 0=Κάτω του Ικανοποιητικού 1=Ικανοποιητικά 2=Καλά 3=Πολύ Καλά 4=Άριστα

Αντιστοιχία με την κλίμακα του 20 : 0=01-10 1=10-12,5 2=12,5-15,5 3=15,5-18,5 4=18,5-20

Δείκτες Αξιολόγησης	Μαθητής 1	Μαθητής 2	Μαθητής 3	Μαθητής 4	Μαθητής 5
1. Συμμετογή στις συζητήσεις της ομάδας					
2. Συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας					
3. Δημιουργικές ιδέες και πρωτοβουλίες					
4. Ενδιαφέρον, συγκέντρωση στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων					
5. Ποιότητα αποτελέσματος					
	ΣΥΝΟΛΟ:				ΣΥΝΟΛΟ ΟΜΑΔΑΣ

Εικόνα 6. Φύλλο αξιολόγησης

11 ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΚΥΚΛΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ: ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ (25/9/2019 έως 30/10/2019)

01: Γ.Μ.Ο:2,02
 02: Γ.Μ.Ο:2,5
 03: Γ.Μ.Ο:2,73
 04: Γ.Μ.Ο:1,85
 05: Γ.Μ.Ο:2,09

Η Ομάδα 1 παρουσιάζει με διακριτά βαθμιαία άνοδο στις επιδόσεις της με γενικό Μ.Ο:2,02 (Καλά) κυρίως επειδή αποκτά συναφή σταδιακά. Λείπουν η αυτοπεποίθηση και ο ενθουσιασμός. Οι απαραίτητες απαντήσεις έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοση της ομάδας.

Η ομάδα 2 είναι σταθερή στις επιδόσεις με γενικό Μ.Ο: 2,5(Καλά). Οι αρροθίες στην κατανόηση ρόλων και εργασιών είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να διαχειριστεί. Το πλεονέκτημα της ομάδας είναι το πασιτικό δυναμικό των μελών της, το ενδιαφέρον, η προσοχή και η υψηλή συγκέντρωση της πλειονότητας της ομάδας στην εκτέλεση των καθηκόντων.

Η ομάδα 3 με γενικό Μ.Ο 2,73 (Πολύ Καλά) υπερέρχει λόγω καλού συντονισμού, αξιοποίησης και συμμετοχής των μελών άνω των μελών, με αξιόλογο τελικό αποτέλεσμα. Ψοφά είναι ο συντονιστής της ομάδας που ανταποκρίνεται πλήρως στα καθήκοντά του και οι κριματικές δεξιότητες του βοηθούνται α' ένα σαφές καλό επίθετο.

Η ομάδα 4 με γενικό Μ.Ο 1,85 (Ικανοποιητικά) είναι η πιο ολιγομελής και με τις περισσότερες άστοιχτητριές. Πολλές απουσίες, έλλειψη συντονισμού, αμυθημία συνεργασίας είναι τα κυριότερα προβλήματα. Η συντονίστρια καταβάλλει υπερπροσπάθειες για να φέρει σε πέρας τις εργασίες και είναι η μόνη που παρουσιάζεται απολύτως συνεπής και σταθερή στις υποχρεώσεις της.

Η Ο5 με οριακό γενικό Μ.Ο:2,09(Καλά) παρουσιάζει καλή εικόνα εν γένει. Κάποιες διαφορές και συγκρούσεις γίνονται σταδιακά, αλλά υπάρχει περιθώριο για πιο ουσιαστική συνεργασία, αφοσίωση και συγκέντρωση της ομάδας στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αν θέλει να μην πέσει κάτω από τον Μ.Ο «Καλά» που αποτελεί και ψυχολογικό όριο. Η πολύ μέτρια επίδοση στις συνεντεύξεις του 7^{ου} και 8^{ου} κύκλου ανάγνωσης δείχνει ότι η ομάδα πρέπει να προσπαθήσει συστηματικά και μεθοδικά για ν' αποφεύγει τη στασιμότητα ή τα σκαμπελάσματα που θα την αποπροσανατολίσουν ή θα την αποενθαρσύνουν.

Εικόνα 7. Αποτίμηση κύκλου ανάγνωσης

4.4 Τελική αποτίμηση επίδοσης ομάδων				
ΟΜΑΔΕΣ	1 ^ο ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΚΥΚΛΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	2 ^ο ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΚΥΚΛΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	ΤΕΛΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΟΥ «20»
O1	2,02	2,5	2.26	15
O2	2,5	3,14	2.82	17
O3	2,73	3	2.86	17
O4	1,85	2,18	2.01	14
O5	2,09	2,45	2,27	15
			Μ.Ο:2,44	Μ.Ο:15,6

Εικόνα 8: Τελική αξιολόγηση ομάδων

5. Μέθοδοι έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει, αν η δημιουργία μιας «Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης» στο σχολείο ως μια δομημένη εκπαιδευτική δράση ενταγμένη στο επίσημο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης του σχολείου συνάδει με τον κύριο στόχο του γλωσσικού γραμματισμού σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική, επικοινωνιακή και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Άλλωστε, ο γλωσσικός γραμματισμός σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για την Νεοελληνική Γλώσσα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.:2019-2020) δεν εκλαμβάνεται ως σύνολο ουδέτερων και αποσπασματικών ικανοτήτων γραφής, ανάγνωσης και κειμενικής οργάνωσης, αλλά συνδέεται με το ενδιαφέρον για κοινωνική συμμετοχή, με στόχο τη διαμόρφωση σχέσεων ανάμεσα στα άτομα και το κοινωνικό, πολιτικό, φυσικό και τεχνολογικό περιβάλλον τους, εντός του οποίου αισθάνονται, σκέπτονται, δρουν και αλληλεπιδρούν. Τέλος, η έρευνα στοχεύει ν' αναδείξει δυνατότητες αλλά και πιθανούς περιορισμούς της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων φιλιαναγνωσίας σε σχολικό περιβάλλον. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Πώς είναι το πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας;
- 2) Τι προσδοκίες υπάρχουν από ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας σε ψηφιακό περιβάλλον;
- 3) Ποια είναι τα θετικά του στοιχεία;
- 4) Ποια είναι τα αρνητικά του σημεία;

- 5) Το πρόγραμμα, έτσι όπως είναι δομημένο, έχει προκλήσεις, δυσκολίες για τα παιδιά;
- 6) Πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά στο πρόγραμμα;
- 7) Μπορούν τα προγράμματα φιλιαναγνωσίας σε ψηφιακό περιβάλλον να ενδυναμώσουν το πρόγραμμα εγγραμματοτισμού των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον;
- 8) Υπάρχουν προτάσεις και ιδέες επανασχεδιασμού σε μια επόμενη εφαρμογή;

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική. Στην ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/τρια αποτελεί το μέσο με το οποίο διεξάγεται η έρευνα και ο κύριος σκοπός της είναι να διερευνήσει κάποιες πλευρές του υπό μελέτη συστήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθείται είναι η έρευνα δράση, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα δράση μπορεί να διεξαχθεί από έναν/μία μεμονωμένο/η εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α αναλαμβάνει τον ρόλο του/της «εκπαιδευτικού-ερευνητή/τριας» ή συνεργατικά από μια ομάδα εκπαιδευτικών (Cohen κ.ά, 2008). Οποιαδήποτε έρευνα-δράση εμπλέκει τόσο τη δράση όσο και την έρευνα και αποτελεί ταυτόχρονα μια επαγγελματική πρακτική και μία διαδικασία παραγωγής γνώσης (Levin, στο Αυγητίδου, 2011). Η έρευνα δράση στοχεύει στη γεφύρωση του κενού μεταξύ της έρευνας και της διδακτικής πράξης (Somekh, στο Cohen κ.ά, 2008). Όπως αναφέρει η Zuber-Skerritt (στο Cohen κ.ά, 2008) στόχος ενός προγράμματος έρευνας δράσης είναι η επίτευξη πρακτικών βελτιώσεων, καινοτομιών, αλλαγών στο εκπαιδευτικό έργο.

Η συμμετοχή της εκπαιδευτικού στην έρευνα δράση σηματοδοτεί και την ανάληψη του ρόλου της ερευνήτριας. Η χρήση των καταγραφών σε ένα ημερολόγιο θεωρείται απαραίτητη για τη συστηματική και αξιόπιστη καταγραφή και αξιολόγηση της όλης ερευνητικής και εκπαιδευτικής πορείας του προγράμματος. Αυτό προϋποθέτει συστηματική αυτοπαρατήρηση. Τα ημερολόγια στην έρευνα δράση χρησιμοποιούνται με κύριο στόχο να τεκμηριωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (παρατηρήσεις, συμπεράσματα, αξιολογήσεις, και άλλα δεδομένα) και να αναπτυχθεί αναστοχασμός με απώτερο σκοπό τον σχεδιασμό, τον έλεγχο και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου, 2011). Η ερευνήτρια τηρεί προσωπικό ημερολόγιο μετά την ολοκλήρωση κάθε δράσης.

5.1 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης εφαρμόστηκε η τριπλή διασταύρωση των στοιχείων με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη και ημερολόγιο). Αυτός ο συνδυασμός μεθόδων, που ονομάζεται «τριγωνοποίηση» (Denzin, 2012· Brody, 2011· Cohen & Manion, 2002· Stake, 1994· Walker, 1985) συγκεντρώνει δεδομένα από τρεις οπτικές γωνίες και επιτρέπει την αντιπαράθεση και σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από αυτήν (Denzin, 2012· Brody, 2011· Cohen & Manion, 2002· Stake, 1994· Walker, 1985). Για την αξιολόγηση του εν λόγω ερευνητικού προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν 24 μαθητές/τριες (14 κορίτσια και 10 αγόρια) και τη συλλογή δεδομένων για αυτό, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία πραγματοποιήθηκε στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν στα θετικά και αρνητικά σημεία του προγράμματος, προκλήσεις ομαδοσυνεργατικής δράσης, δυσκολίες συνεργασίας, φιλιαναγνωσία και ψηφιακό περιβάλλον και άλλα. Για να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των μαθητών/τριών σε σχέση με την οργάνωση, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος μοιράστηκε στους/στις μαθητές/τριες ερωτηματολόγιο, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλειστές ερωτήσεις με βάση την κλίμακα διαστήματος τύπου Likert.

5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα (μελέτη περίπτωσης) και με βάση την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου, της ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης και του προσωπικού ημερολογίου της ερευνήτριας–εκπαιδευτικού τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης αποτυπώνονται διαγραμματικά ως ακολούθως:

Στην ομάδα ερωτήσεων σχετικά με το είδος των δομημένων δραστηριοτήτων στο ψηφιακό περιβάλλον του wiki, 15 μαθητές/τριες (62,5%) συμφώνησαν ότι συνέβαλαν στην κριτική κατανόηση και την αισθητική προσέγγιση του κειμένου, 8 μαθητές/τριες (33,33%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν, ενώ 1 μαθητής/τρια (4,16%) διαφώνησε (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Είδος δομημένων δραστηριοτήτων στην κριτική κατανόηση και την αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	0	0.00
Μάλλον διαφωνώ	1	4.16
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	33.33
Μάλλον συμφωνώ	0	0.00
Συμφωνώ απόλυτα	15	62.5
Σύνολο	24	100.0

Στο ερώτημα σχετικά με τη διαγραμματική και σχηματική παρουσίαση δραστηριοτήτων και τη δημιουργία ενός ελκυστικού περιβάλλοντος εργασίας 17 μαθητές/τριες (70,83%) συμφώνησαν 5 μαθητές/τριες (30.83%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν, ενώ 2 μαθητές/τριες (8,33%) διαφώνησαν (Πίνακας 2). Σε παρατηρήσεις γράφτηκε από μαθήτρια ότι «ήταν πιο δύσκολες από τις ερωτήσεις ανάπτυξης», και ότι «οι ερωτήσεις ανάπτυξης σε κάνουν να κατανοείς το κείμενο καλύτερα...».

Πίνακας 2: Το wiki ως περιβάλλον εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	0	0.00
Μάλλον διαφωνώ	2	8,33
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	30,83
Μάλλον συμφωνώ	0	0.00
Συμφωνώ απόλυτα	17	70.83
Σύνολο	24	100.0

Το ψηφιακό περιβάλλον του wiki με τις δομημένες ερωτήσεις ως περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής δράσης συνέβαλε σε πολύ υψηλό ποσοστό(70,83%) στη συνοχή και στην οργάνωση της ομάδας (Πίνακας 3). Με τη σειρά της η συνεργασία σε ομάδες οδήγησε σε σύσφιξη των σχέσεων, αύξησε τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και αυτενέργειας. Μόνο όμως σε ποσοστό 50% συμφώνησαν ότι συνέβαλε η ομαδική συνεργασία στη διαχείριση συγκρούσεων. Οι

δυσκολίες που αντιμετώπισαν σχετίζονται με συχνές συγκρούσεις λόγω διαφορετικών και αντίθετων απόψεων, μη ενεργή συμμετοχή κάποιων μελών, δυσκολία ν' απαντήσουν σε ερωτήσεις λόγω έλλειψης χρόνου, απροθυμία συνεργασίας από μέλη της ομάδας, μη δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, καθώς συγκεκριμένα άτομα επωμίζονταν την ευθύνη για την υλοποίηση της εργασίας, ενώ κάποια άλλα συμπεριφέρονταν με επιπολαιότητα και χαλαρότητα. Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι οι μαθητές/τριες δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική δράση.

Πίνακας 3: Δομημένο ψηφιακό περιβάλλον και επίδραση στη συνεργασία και οργάνωση των ομάδων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	0	0.00
Μάλλον διαφωνώ	1	4.16
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	25.00
Μάλλον συμφωνώ	17	70.83
Συμφωνώ απόλυτα	0	0.00
Σύνολο	24	100.00

Στα θετικά στοιχεία του προγράμματος συγκαταλέγονται η ενασχόληση με ψηφιακά εργαλεία, η επαφή με την ηλεκτρονική γραφή στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, η ανάγνωση μιας ολοκληρωμένης ιστορίας, το διαδραστικό, ευχάριστο, ενδιαφέρον, διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η σύσφιξη σχέσεων και η δημιουργικότητα. Το υλικό των ομάδων ήταν αποθηκευμένο και οργανωμένο, ενώ το ψηφιακό περιβάλλον παρείχε τεκμηρίωση για την εργασία των μαθητών/τριών, πολύ χρήσιμη για την αξιολόγηση του έργου της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και την πορεία επίδοσης των μαθητών/τριών και των ομάδων.

Στα στοιχεία του προγράμματος που παρουσιάστηκαν δυσκολίες ή δυσλειτουργίες προτάσσονται η σύνθεση των ομάδων, οι δυσκολίες συντονισμού και συνεργασίας των ομάδων, ο υψηλός βαθμός δυσκολίας ασκήσεων που σε αρκετές περιπτώσεις απαιτούσαν ψηφιακές δεξιότητες και γνώση συγκεκριμένων λογισμικών, και, τέλος, η διαχείριση του χρόνου και η σταδιακή μείωση του ενθουσιασμού και του ενδιαφέροντος λόγω μεγάλης χρονικής διάρκειας της εκπαιδευτικής δράσης.

Πίνακας 4: Δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας σε σχέση με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	20	8.33
Μάλλον διαφωνώ		0.00
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	4.16
Μάλλον συμφωνώ	0	0.00
Συμφωνώ απόλυτα	21	87.5
Σύνολο	24	100.00

Οι δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου ενισχύθηκαν σε σχέση με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπως υποστήριξε ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών (87,5%) λόγω της συνεργασίας, της αυτενέργειας, της συγκέντρωσης και του είδους των ερωτήσεων στο ψηφιακό περιβάλλον του wiki (Πίνακας 4). Οι μαθητές/τριες που απάντησαν αρνητικά σχολίασαν: «εξαρτάται από το άτομο» και «το όλο project δεν μπορεί να επιδράσει έμμεσα στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας». Οι μαθητές/τριες που απάντησαν θετικά σχολίασαν: «η ανάλυση των κειμένων γινόταν κατά κύριο λόγο από τους μαθητές», «συνειδητοποιήσαμε ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις που πρέπει να λάβουμε υπόψη για ένα θέμα οπότε ενισχύθηκαν οι δεξιότητες ως προς την ερμηνεία», «γνωρίζουμε ακριβώς τι πρέπει να κάνουμε για να αντιληφθούμε το νόημα του κειμένου και να το κατανοήσουμε πλήρως», «ήμασταν συνέχεια συγκεντρωμένοι και έπρεπε να πούμε κάτι στην ομάδα», «οι ερωτήσεις που μας δόθηκαν βοήθησαν να δούμε πώς πρέπει να λειτουργούμε με τα λογοτεχνικά κείμενα, «καταλάβαμε τον τρόπο δομής των κειμένων», «διαβάζαμε το βιβλίο στην τάξη και αυτό με βοήθησε να το καταλάβω καλύτερα». Μάλιστα 21 από τα 24 άτομα (87,5%) δήλωσαν ότι η ηλεκτρονική γραφή σε συνδυασμό με τη συνεργασία σε ομάδες επέδρασε θετικά με ποικίλους τρόπους στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Ανάμεσα στα άλλα για τη θετική επίδραση της ομαδοσυνεργατικής δράσης στη συνεργατική πλατφόρμα του wiki σε συνδυασμό με το επίπεδο βελτίωσης του γλωσσικού γραμματισμού σχολιάστηκαν τα εξής: «κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών», «οδήγησε στη δραστηριοποίησή τους σε μεγάλο βαθμό και άρα στην πιο

αποτελεσματική συνεργασία τους», «όλα γίνονταν πιο γρήγορα και ακούγονταν πολλές απόψεις», «βοήθησε στο πιο ορθογραφημένο και γρήγορο γράψιμο», «στον Η/Υ απαντάμε πιο συμπτυκνωμένα απ' ό,τι γράφουμε».

Πίνακας 5: Ένταξη της Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης στο επίσημο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	4.16
Μάλλον διαφωνώ	1	4.16
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		
Μάλλον συμφωνώ		
Συμφωνώ απόλυτα	22	91.66
Σύνολο	24	100.00

Με την ιδέα η Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης να ενταχθεί στο επίσημο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης συμφώνησε το 91,66% των μαθητών/τριών (Πίνακας 5). Μάλιστα, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν είναι πολλαπλάσια, αφού οι μαθητές/τριες βιώνουν την ευεργετική εμπειρία της αναγνωστικής απόλαυσης ενός βιβλίου και αποκτούν ταυτόχρονα τις λεγόμενες «ήπιες δεξιότητες».

Η σχέση τους με τη λογοτεχνία βελτιώθηκε, όπως δήλωσε το 79, 16% των μαθητών/τριών. Από αυτούς μόνο πέντε (5) μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τη λογοτεχνία ανεξάρτητα από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Όσοι δήλωσαν αλλαγή στάσης κατά κύριο λόγο αναφέρονταν σε δεξιότητες ερμηνείας και κριτικής κατανόησης κειμένου. Άρα, «ο δρόμος για τη λογοτεχνία και τη βιβλιοφιλία είναι πολύ μακρύς...».

Το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών/τριών δεν φαίνεται να ενισχύθηκε με την υποστηρικτική σελίδα που δημιουργήθηκε στο wiki για θέματα εφηβικής λογοτεχνίας ούτε υπήρχε ιδιαίτερη ομοθυμία στη δημιουργία κλειστής ομάδας στο Instagram για τη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων σχετικά με βιβλία λογοτεχνικά, βιβλιοκριτικές, μελέτες ή άρθρα σχετικά με τη λογοτεχνία από τον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο ή από λογοτεχνικά ιστολόγια.

Κλείνοντας, η αξιολόγηση των ομάδων με βάση το ερευνητικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού στη διάρκεια της δράσης συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία και η συγκέντρωση ήταν αναγκαίες προϋποθέσεις για την καλή ποιότητα

του αποτελέσματος και κατ' επέκταση τον καλό ή πολύ καλό μέσο όρο των ομάδων. Από την άλλη πλευρά η σύνθεση των ομάδων, οι ατομικές δεξιότητες, το συλλογικό κίνητρο και η δημιουργικότητα ήταν παράγοντες που έτειναν στον ποιοτικό διαχωρισμό των ομάδων και συνέβαλαν ανά περίπτωση στη βελτίωση ή τη μείωση του μέσου όρου των ομάδων. Ακολουθεί παρουσίαση των σχολίων από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού κατά τους δύο κύκλους ανάγνωσης.

Αποτίμηση 1ης περιόδου Κύκλων Ανάγνωσης (18/9/2019 έως 24/10/2019)

ΟΜΑΔΕΣ	Γ.Μ.Ο	Παρατηρήσεις
01:Γ.Μ.Ο:2,02	2,02	Η Ομάδα 1 παρουσιάζει με διακυμάνσεις βαθμιαία άνοδο στις επιδόσεις της με γενικό Μ.Ο:2,02 (Καλά) κυρίως επειδή αποκτά συνοχή σταδιακά. Λείπουν η αυτοπεποίθηση και ο ενθουσιασμός. Οι σποραδικές απουσίες μελών έχουν αντίκτυπο στις επιδόσεις και στον Γ.Μ.Ο
02:Γ.Μ.Ο:2,5		Η ομάδα 2 είναι σταθερή στις επιδόσεις με γενικό Μ.Ο: 2,5 (Καλά). Οι αρρυθμίες στην κατανομή ρόλων και εργασιών είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να διαχειριστεί. Το πλεονέκτημα της ομάδας είναι το ποιοτικό δυναμικό των μελών της, το ενδιαφέρον, η αφοσίωση και η υψηλή συγκέντρωση της πλειονότητας της ομάδας στην εκτέλεση των καθηκόντων
03:Γ.Μ.Ο:2,73		Η ομάδα 3 με γενικό Μ.Ο 2,73 (Πολύ Καλά) υπερέχει λόγω καλού συντονισμού, αξιοποίησης και συμπερίληψης των απόψεων όλων των μελών, με αξιόλογο τελικό αποτέλεσμα. Ψυχή είναι ο συντονιστής της ομάδας που ανταποκρίνεται πλήρως στα καθήκοντά του και οι ψηφιακές δεξιότητες του βρίσκονται σε ένα αρκετά καλό επίπεδο.
04:Γ.Μ.Ο:1,85		Η ομάδα 4 με γενικό Μ.Ο 1,85 (Ικανοποιητικά) είναι η πιο ολιγομελής και με τις περισσότερες

		<p>δυσλειτουργίες. Πολλές απουσίες, έλλειψη συντονισμού, απροθυμία συνεργασίας είναι τα κυριότερα προβλήματα. Η συντονίστρια καταβάλλει υπερπροσπάθειες για να φέρει σε πέρας τις εργασίες και είναι η μόνη που παρουσιάζεται απολύτως συνεπής και σταθερή στις υποχρεώσεις της.</p>
05:Γ.Μ.Ο:2,09		<p>Η ομάδα 5 με οριακό γενικό Μ.Ο:2,09(Καλά) παρουσιάζει καλή εικόνα εν γένει. Κάποιες διαφωνίες και συγκρούσεις λύνονται σταδιακά, αλλά υπάρχει περιθώριο για πιο ουσιαστική συνεργασία, αφοσίωση και συγκέντρωση της ομάδας στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αν θέλει να μην πέσει κάτω από τον Μ.Ο «Καλά» που αποτελεί και ψυχολογικό όριο. Η πολύ μέτρια επίδοση στις συναντήσεις του 7ου και 8ου κύκλου ανάγνωσης δείχνει ότι η ομάδα πρέπει να προσπαθήσει συστηματικά και μεθοδικά για ν' αποφύγει τη στασιμότητα ή τα σκαμπανεβάσματα που θα την αποπροσανατολίσουν ή θα την αποσυντονίσουν</p>

Αποτίμηση 2ης περιόδου Κύκλων Ανάγνωσης (6/11/2019 έως 19/12/2019)

Ομάδα	Γ.Μ.Ο.	Παρατηρήσεις
1	2,5	<p>Η Ομάδα 1 στη δεύτερη περίοδο των κύκλων ανάγνωσης παρουσίασε Γ.Μ.Ο: 2,5 (Καλά) βελτιωμένο κατά 0,48 σε σχέση με την πρώτη περίοδο. Δεν σημειώθηκαν απουσίες, αυξήθηκε ο βαθμός συνεργασίας, ενδιαφέροντος και αφοσίωσης από μέλος της ομάδας που δεν ανταποκρινόταν ικανοποιητικά στο σύνολο των δεικτών κατά την πρώτη περίοδο. Η ομάδα απέκτησε σταθερά και σταδιακά συνοχή, αφοσίωση στο στόχο και αποτελεσματικότητα, γεγονός που είχε θετικό αντίκτυπο και στην ποιότητα των εργασιών και στον Γ.Μ.Ο. Συγκεκριμένο μέλος της ομάδας με ΔΕΠΥ δεν ενσωματώθηκε σε κανένα επίπεδο στη συλλογική προσπάθεια,</p>

		αν και καταβλήθηκαν φιλότιμες προσπάθειες από τα μέλη.
2	3.14	Η Ομάδα 2 στη δεύτερη περίοδο παρουσίασε Γ.Μ.Ο:3, 14 (Πολύ Καλά) βελτιωμένο κατά 0,6 σε σχέση με την πρώτη περίοδο. Αμβλύθηκαν και μειώθηκαν οι εντάσεις. Το πλεονέκτημα της ομάδας παρέμεινε το ποιοτικό δυναμικό των μελών της, ο υψηλός βαθμός αφοσίωσης στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων και το εν γένει ποιοτικό και αξιόλογο αποτέλεσμα των εργασιών. Παρόλα αυτά η δυσλειτουργία που χαρακτήρισε την ομάδα σε όλο το διάστημα της εκπαιδευτικής δράσης είχε αντίκτυπο σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις (13η συνάντηση) στον δείκτη της ποιότητας του αποτελέσματος γεγονός που της στοίχισε και την «πρωτιά» στην τελική βαθμολογική κλίμακα των ομάδων.
3	3	Η Ομάδα 3 στη δεύτερη περίοδο παρουσίασε Γ.Μ.Ο:3 (Πολύ Καλά) βελτιωμένο κατά 0,27 σε σχέση με την πρώτη περίοδο. Καλός συντονισμός, ομαδικό πνεύμα, οργάνωση, μεθοδικότητα, ευελιξία ήταν τα χαρακτηριστικά της ομάδας μέχρι και την προτελευταία συνάντηση. Στην τελευταία συνάντηση (17η) υπήρχε ένα κλίμα χαλαρότητας με αρνητική επίδραση στην επίδοση της ομάδας στο κομμάτι της δημιουργικής εργασίας, ίσως λόγω αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για την υπεροχή της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην χάσουν την πρωτιά αλλά να την κερδίσουν οριακά από την Ομάδα 2 με «0, 4 μ.».
4	2,18	Η Ομάδα 4 στη δεύτερη περίοδο παρουσίασε Γ.Μ.Ο:2,18 (Καλά) βελτιωμένο κατά 0,3 σε σχέση με την πρώτη περίοδο. Η Ομάδα βελτίωσε την επίδοσή της κινούμενη στη βαθμολογική κλίμακα από το «Ικανοποιητικά» στο «Πολύ Καλά». Λιγότερες απουσίες και μεγαλύτερη προθυμία συνεργασίας από συγκεκριμένα μέλη της ομάδας, ταυτόχρονα με το οργανωτικό και μεθοδικό πνεύμα της συντονίστριας και του έτερου δυνατού κρίκου της ομάδας, την οδήγησαν παρά τα πολλά προβλήματα που παρουσίαζε σε έναν πολύ

		ικανοποιητικό Γ.Μ.Ο.
5	2,45	Η Ομάδα 5 στη δεύτερη περίοδο παρουσίασε Γ.Μ.Ο:2,45 (Καλά) βελτιωμένο κατά 0,36 σε σχέση με την πρώτη περίοδο. Η ομάδα αναδιπλώθηκε, συνεργάστηκε και κατάφερε κυρίως με την πρωτοτυπία των ιδεών της να συγκεντρώνει υψηλό μέσο όρο στο δείκτη του ποιοτικού αποτελέσματος της εργασίας.

5.3 Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές επεκτάσεις της εκπαιδευτικής δράσης

Η Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης ως «καλή πρακτική» μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση ενός επίσημου προγράμματος εγγραμματοσύνης στη γυμνασιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα σε μεγάλο βαθμό (το 91,6%) οι μαθητές/τριες αποδέχονται ότι θα ήταν ωφέλιμο να ενταχθεί στο επίσημο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το συνεργατικό εργαλείο wiki σε συνδυασμό με το είδος και τη δομή των δομημένων δραστηριοτήτων δημιούργησε ένα διαδραστικό και ελκυστικό περιβάλλον εργασίας και συνέβαλε σημαντικά στην κριτική κατανόηση και την αισθητική προσέγγιση των κεφαλαίων του λογοτεχνικού κειμένου. Ταυτόχρονα, η ομαδοσυνεργατική δράση στο ψηφιακό περιβάλλον του wiki συνέβαλε στη σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας, ενώ αύξησε τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και αυτενέργειας. Μάλιστα, τα οφέλη που προέκυψαν είναι πολλαπλάσια, αφού οι μαθητές/τριες βίωσαν την ευεργετική εμπειρία της αναγνωστικής απόλαυσης ενός βιβλίου και απέκτησαν ταυτόχρονα τις λεγόμενες «ήπιες δεξιότητες». Επομένως, η δημιουργία μιας Ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης στο σχολείο ως μια δομημένη εκπαιδευτική δράση ενταγμένη στο επίσημο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης του σχολείου συνάδει με τον κύριο στόχο του γλωσσικού γραμματισμού σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική, επικοινωνιακή και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Έτσι, η ανάγνωση κυρίως λογοτεχνικών κειμένων στο πλαίσιο μιας ψηφιακής Λέσχης Ανάγνωσης δικαιούται να κατέχει μια κεντρική θέση στην εκπαίδευση στη θέση των εγχειριδίων με συλλογές αποσπασμάτων ως συστηματικό πρόγραμμα ενδυνάμωσης του γλωσσικού γραμματισμού στο Γυμνάσιο. Είναι αξιοσημείωτο ότι το 79,16%

δήλωσε ότι θα ξανασυμμετείχε σε μια λέσχη ανάγνωσης εντός του σχολικού ωραρίου και πλαισίου.

Στα θετικά στοιχεία της εκπαιδευτικής δράσης συγκαταλέγεται η εξοικείωση με την ηλεκτρονική γραφή που σε συνδυασμό με τη συνεργασία σε ομάδες επέδρασε θετικά με ποικίλους τρόπους στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Επίσης, ο υψηλός βαθμός συγκέντρωσης στο πλαίσιο της ομάδας, ο πλουραλισμός των απόψεων και το είδος των δομημένων ερωτήσεων συνέβαλαν στην εν γένει κατανόηση του τρόπου προσέγγισης και ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ ταυτόχρονα η συνεργασία σε ψηφιακό περιβάλλον οδήγησε σε πιο συμπυκνωμένα και συμπεριληπτικά κείμενα.

Στα στοιχεία του προγράμματος που παρουσιάστηκαν δυσκολίες ή δυσλειτουργίες προτάσσονται η διαχείριση συγκρούσεων στο πλαίσιο της ομάδας που οδηγούσε υπό συγκεκριμένες συνθήκες σε έλλειψη αποτελεσματικής και δημιουργικής συνεργασίας, καθώς και ο υψηλός βαθμός δυσκολίας ορισμένων ασκήσεων/δραστηριοτήτων που απαιτούσαν ψηφιακές δεξιότητες και γνώση συγκεκριμένων λογισμικών, γεγονός που αποσυντόνιζε τις ομάδες και είχε επίπτωση στην επίδοση και την αξιολόγησή τους.

Στα αρνητικά στοιχεία της δράσης εντάσσεται η μη επίτευξη ενίσχυσης του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών/τριών, αφού η υποστηρικτική σελίδα που δημιουργήθηκε στο wiki για θέματα εφηβικής λογοτεχνίας είχε ελάχιστη επισκεψιμότητα ή αναγνωσιμότητα. Στην ενίσχυση του αναγνωστικού κινήτρου θα μπορούσε να είχε συμβάλει στη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης η δημιουργία ενός wikiblog με δυνατότητα χρήσης χώρου για δημόσια συζήτηση (Forum), τη διαχείριση του οποίου θα μπορούσε να αναλάβει μια ομάδα μαθητών/τριών με την καθοδήγηση και της εκπαιδευτικού. Ένα τέτοιο ψηφιακό εργαλείο θα μπορούσε να εμπλέξει τους/τις μαθητές/τριες πιο ενεργά στην έρευνα, την επιλογή, το διάβασμα και την παρουσίαση βιβλίων, θα αύξανε την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη διαδραστικότητα και θα οδηγούσε σε μια πιο ώριμη και αυτόνομη αναγνωστική συνείδηση.

Πάντως, μεμονωμένα η Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου Πληροφορικής δεν είναι δυνατόν να τονώσει το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών/τριών. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν συντονισμένα ποικίλες και καινοτόμες πρακτικές καλλιέργειας της αγάπης για το διάβασμα στο σχολείο κυρίως με την αξιοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών

συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων στο περιβάλλον μιας οργανωμένης, σύγχρονης σχολικής βιβλιοθήκης.

Έτσι, καθίσταται κομβικός ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών, των βιβλιοθηκονόμων και των εκπαιδευτικών που καλούνται να καλλιεργήσουν στους/στις μαθητές/τριες τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Σε αυτό το πλαίσιο προβάλλει επιτακτική η ανάγκη τουλάχιστον να επαναλειτουργήσουν, να αναβαθμιστούν και να εκσυγχρονιστούν περαιτέρω οι ήδη υπάρχουσες σχολικές βιβλιοθήκες με σχολικούς βιβλιοθηκονόμους, που καλούνται να παίξουν σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς έναν σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλλουν σημαντικά στο στοίχημα της καλλιέργειας της αγάπης για την ανάγνωση και το βιβλίο, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων, όπως ψηφιακές δεξιότητες, αποτελεσματική διαχείριση της πληροφορίας και της γνώσης, συνεργασία, ικανότητα επικοινωνίας ιδεών, δημιουργικότητα. Πάντως, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των παιδιών, αν η εκπαιδευτική δράση λάμβανε χώρα σε μια οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη με υπολογιστές, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν πιο ευνοϊκές συνθήκες για την ενίσχυση του κινήτρου ανάγνωσης των μαθητών/τριών.

Γι' αυτό καθίσταται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στοχευμένων και ποικίλων καινοτόμων δράσεων προώθησης της κουλτούρας της ανάγνωσης στο σχολείο και η εφαρμογή καλών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού, για να ενισχυθεί το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών/τριών και να εκτιμηθούν οι ωφέλειες από την εφαρμογή τους στην απόκτηση και διαχείριση της γνώσης καθώς και στην ανάπτυξη και ενίσχυση της καλλιέργειας των λεγόμενων «ήπιων δεξιοτήτων».

Βιβλιογραφία

Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003) Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί Έρευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Alvermann, D. E. (2008) Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 8–19.

Ακίδου, Ν. (2017) *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος φιλιαναγνωσίας σε μουσείο*.

Ακριβούση, Ε. (2009) *Λέσχες ανάγνωσης στο σχολείο: το μάθημα της λογοτεχνίας και παραγωγή διδακτικού υλικού: διπλωματική εργασία, μεταπτυχιακή εργασία*. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14281/P0014281.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anisimova, T. & Thomson (2012) S.B. Using multi-method research methodologies for more informed decision making, *JOAAG*, Vol. 7. No.1, σελ. 96-104.

Αρτζανίδου Ε. & Κουράκη Χ. (2014) Φιλιαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή, στο *Πρακτικά Ιου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4 – 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα.

Αυγητίδου, Σ. (2011) Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες». *Action Researcher in Education*, 2, 29-48. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf

Bassey M. (1999) *Case study research in educational settings*, Open University press, Buckingham.

Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M. (1998) The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development, *Journal of Preventive Medicine*, 27(2), p. 238–245.

Βρεχτούρα, Α. (2010) *Η συμβολή των αναγνωστικών κοινοτήτων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41747/8603.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Burns, B. (1998) Changing the classroom climate with literature circles, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 42, No. 2, p.124-130.

Candler, L. *Getting started with Classroom book clubs*. Retrieved from <https://www.lauracandler.com/files/literacy/literature-circles/>

Clark, C. & Rumbold, K. (2006) *Reading for pleasure. A research overview*. Retrieved from http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf

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

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002) *Research methods in education*, Routledge.

Colwell, J., Woodward, L., & Hutchinson, A. (2018) Out-of-School Reading and Literature Discussion: An Exploration of Adolescents' Participation in Digital Book Clubs. *Online Learning*, 22(2). Retrieved from https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=teaching_earning_fac_pubs

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

Conant, Alissa A. (2018) *Implementation of Literature Circles in Oregon Middle Schools*, University Honors Theses, Paper 635. Retrieved from <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1781&context=honorstheses>

Cox, E & Mathis, S. (2007) Sharing Stories: Collaborative Literature Circles. *North Carolina School Library Media Association, Annual Conference*. Winston-Salem, NC.

Crane, N., Zusho, A., Ding, Y., & Cancelli, A. (2016) Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, corrected proof - available online 12 October 2016.

Daniels, H. (2002) *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups (2nd ed.)*. York, ME: Stenhouse.

Daniels, H. (2002) Rethinking role sheets. *Voices from the Middle*, 10(2), 44–45. Retrieved from <http://search.proquest.com.jproxy.lib.ecu.edu/docview/213932759?accountid=10639>

Day, D. & Kroon, S. (2015) Online Literature Circles Rock! Organizing Online Literature Circles in a Middle School Classroom. *Middle School Journal*, V.42, No2, p.18-28.

Denton, C., Wolters, C., York, M., Swanson, E., Kulesz, A., & Francis, D. (2015) Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender, *Learning and Individual Differences*, 37, 81-95.

Denzin, N. K. (2012) Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.

Dohn, N. (2009) Web 2.0 – mediated Learning Inherent Tensions and Evident Challenges. *International Journal of Computer- Supported Collaborative Learning*, 4(3), 343-363.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002) Motivational beliefs, values and goals, *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Edmondson, E. (2012) Wiki literature circles: Creating digital learning communities, *English Journal*, 101(4), 43–49. Retrieved from <http://search.proquest.com.jproxy.lib.ecu.edu/docview/935880835?accountid=10639>

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

Farinacci, M. (1998) We have so much to talk about: Implementing literature circles as an action-research project. *The Ohio Reading teacher*, Vol. 32, No. 2, p. 4-11.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1994) Cooperative learning in the culturally diverse classroom. In DeVillar, R.A., Faltis, C.J., & Cummins, J.P. (eds.), *Cultural diversity in schools*.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019) *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019 – 2020*. Ανακτήθηκε από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-_143773_-_2019_-_odigies_filologika_gymnasioy_2019_20_a_i_130254.pdf

Καλαφάτης Κ., *Εγχειρίδιο χρήσης Pbworks*. Ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/kkalafatis/pbworks-41888366>

Καρακίτσος Α.(2012) *Φιλαναγνωσία: εδώ είναι το ταξίδι*, Αθήνα, Ψυχογιός.

Κασκάλη, Α. (2018) *Teaching Literary Text in High School EFL Learners with the use of Traditional and Digital Means to Develop their Communication Skills and Promote their Motivation*. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22004/4/KaskaliAnnaMsc2018.pdf>

Κατελής, Β. (2007) *On line αναγνωστικές κοινότητες: Μια πρόταση για την καλλιέργεια λογοτεχνικής κουλτούρας με τη χρήση τεχνολογίας, μεταπτυχιακή εργασία*. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14165/P0014165.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Πολίτης, Δ., Χαλκιαδάκη, Α. & Τσιαμπάση, Φ. (2011) *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης. Πρόγραμμα επιστημονικών μελετών 2011*. Κοινοφελές ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση. Ανακτήθηκε από http://www.latsis-foundation.org/content/actions/action_230/inline/ell/actionInline_230_55505340d3e5b.pdf 126

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.

Kissel, B., Hathaway, J. I., & Wood, K. D. (2010) Digital collaborative literacy: Using wikis to promote social learning and literacy development. *Middle School Journal*, 41(5), 58-64. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00940771.2010.11461742?journalCode=umsj20>

Kogan, S. M., Wejnert, C., Chen, Y. F., Brody, G. H., & Slater, L. M. (2011) Respondent-driven sampling with hard-to-reach emerging adults: An introduction and case study with rural African Americans, *Journal of Adolescent Research*, 26(1), 30-60.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011) *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορύθμιση*, Αθήνα, Πεδίο

Κώστας, Α. (2018) Από το Web 2.0 στη μάθηση 2.0: πώς η δυνατότητα του Μέσου διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μάθησης. *Εισήγηση στη 2^η Επιστημονική Ημερίδα: Νέα Μέσα-Νέα Μάθηση*, σελ.63-80, Αθήνα, Γρηγόρη.

Labue, M. (2015) *Integrating Wiki Technology into Middle School Literature Circles*, East Carolina University. Ανακτήθηκε από (<http://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/4838?show=full>)

Larson, Lotta C. (1911) Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers in Online Learning Communities, *The Reading Teacher*, 62(8), 638-48. Retrieved from <https://doi.org/10.1598/RT.62.8.2>

Leu, D. L., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013) New literacies: A duallevel theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150-1181), Newark, DE, International Reading Association.

Λυμπερά, Σ., & Lympera, S. (2017) *Η συμβολή των παιδικών βιβλιοθηκών στην προώθηση της φιλαναγνωσίας*, Ανακτήθηκε από http://hypatia.teiath.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/20188/Final%20Lympera%20Sofia_filanagnosia.pdf?sequence=4

Μαγγόπουλος, Γ. (2015) Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64).

Μαλαφάντης, Κ. (2006) Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας των παιδιών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.*

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2008) The three p's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.

Miller, D. (2009) The book whisper: Awakening the inner reader in every child, San Francisco, Jossey Bass, στο *Life Long Readers*, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Προώθηση της Φιλιαναγνωσίας από Εκπαιδευτικούς, Βιβλιοθηκονόμους και Διευθυντές. Ανακτήθηκε από http://www.lifelongreaders.org/flipbooks/LiRe_FRAMEWORK_GREEK.pdf

Moreillon, J. (2009) Learning and teaching in WANDA wiki wonderland: Literature circles in the digital commons, *Teacher Librarian*, 37(2), 23–28. Retrieved from <http://search.proquest.com.jproxy.lib.ecu.edu/docview/224872647?accountid=10639>

Παπαδάτος Γ. (2009) *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία, θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις –Δραστηριότητες*, Πατάκης, Αθήνα

Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012) *Φιλιαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*, Αθήνα, Επίκεντρο.

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

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995) *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, NJ, The Erlbaum Group.

Rosenblatt, L. M., & Booth, W. C. (1995) *Literature as exploration*.

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

Smith, L., Borkowski, J., & Whitman, T. (2008) From reading readiness to reading competence: The role of self- regulation in at- risk children, *Scientific Studies of Reading*, 12, 131-152.

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

Stake R. (1995) *The art of case study research*, Sage, London.

Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009) Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension, *Reading and Writing*, 22, 85-106.

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

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

Vrugt, A., & Oort, F. (2008) Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement, *Metacognition Learning*, 30, 128-146.

Χαλκιαδάκη Α., (2008) Τα πολλαπλά 'στοιχήματα' μιας ερευνητικής προσπάθειας, στο Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τ., & Χαλκιαδάκη Α. (επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 150.

Walker, J. C. (1985) Rebels with our applause? A critique of resistance theory in Paul Willis's ethnography of schooling, *Journal of Education*, 167(2), 63-83.

West, J. A., & West, M. L. (2009) *Using wikis for online collaboration: The power of the read-write web*, John Wiley & Sons. Retrieved from <http://mwpwiki.pbworks.com/f/Using%2BWikis%2Bfor%2BOnline%2BCollaboration.pdf>

Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004) Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences, *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.

Wiki για το wiki. Ανακτήθηκε από <http://dreamteam.wikidot.com/criteria>

Wiki στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/gpalegeo/wiki-7056040>

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

Wright, L. M. (2006) Guided reading, literature circles, and reading workshop, *Journal of Adventist Education*, 10-14.

Yin, R. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, California.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**I. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

1. Συμμετείχατε σε μια Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης. Τι σας άρεσε στο πρόγραμμα αυτό;
2. Τι δεν σας άρεσε και τι θα προτιμούσατε να γίνεται διαφορετικά;
3. Σας άρεσε να μοιράζεστε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας για ένα βιβλίο με άλλους;
6. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή και συνεργασία σε ομάδες αύξησε τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ σας;
7. Θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες σε συνδυασμό με τη χρήση του Η/Υ και του Wiki συνέβαλαν αποτελεσματικά στην ερμηνευτική και κριτική προσέγγιση του κειμένου;
8. Πιστεύετε ότι ενισχύθηκαν οι δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου σε σχέση με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ή όχι;
9. Πιστεύετε ότι βελτιώθηκε ο βαθμός αυτενέργειας και συνεργασίας μεταξύ σας στο ψηφιακό και συνεργατικό περιβάλλον της Λέσχης Ανάγνωσης;
10. Πώς επηρέασε η ηλεκτρονική γραφή σε συνδυασμό με τη συνεργασία σε ομάδες τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου;
11. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής γραφής στο πλαίσιο της ομάδας σε σχέση με την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;
12. Πιστεύετε ότι η Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης θα ήταν ωφέλιμο να ενταχθεί στο επίσημο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης στο σχολείο;
13. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε ως άτομα και ως ομάδα στη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης;
14. Προτιμάτε την ανάγνωση ενός ολόκληρου βιβλίου ή τη διδασκαλία αποσπασμάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;
15. Σας άρεσε το λογοτεχνικό βιβλίο που διαβάστηκε ή όχι;
16. Πώς θα κρίνατε τη στάση σας απέναντι στη λογοτεχνία μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα; Έχει αλλάξει ή όχι;
17. Θα συμμετείχατε ξανά σε Λέσχη Ανάγνωσης εντός ή εκτός σχολείου;
18. Πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να δημιουργηθεί μια κλειστή ομάδα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ψηφιακής λέσχης ανάγνωσης στο facebook ή στο Instagram που θ' ασχολείται με την εφηβική λογοτεχνία ή και με θέματα εφηβείας γενικότερα;
19. Τι θα είχατε να προτείνετε για τη βελτίωση αντίστοιχου προγράμματος στο μέλλον;
20. Θεωρείτε ότι η ανάγνωση και επεξεργασία ενός e-book θα ταίριαζε περισσότερο σε μια ψηφιακή λέσχη ανάγνωσης;

II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ Likert

ΦΥΛΟ: Κορίτσι Αγόρι

1. Η ανάγνωση του βιβλίου από την εκπαιδευτικό συνέβαλε σημαντικά στην αναγνωστική απόλαυση

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

2. Η ανάγνωση του βιβλίου από την εκπαιδευτικό δημιουργεί ισχυρό δεσμό μεταξύ εκπαιδευτικού και ομάδων

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

3. Η καθορισμένη ώρα ανάγνωσης του βιβλίου στην τάξη οδηγεί σε μεγαλύτερη αναγνωστική απόλαυση και σε μια πιο ουσιαστική και βιωματική σχέση με το κείμενο.

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

4. Η καθορισμένη ώρα ανάγνωσης του βιβλίου στην τάξη καθιστά πιο εύκολη και αποτελεσματική τη συζήτηση, τη συνεργασία και την επεξεργασία των δραστηριοτήτων στο wiki

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

5. Η επεξεργασία ατομικών φύλλων εργασίας οδήγησε σε μια πιο ενσυνείδητη και ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις ομάδες

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

6. Η επεξεργασία ατομικών φύλλων εργασίας συνέβαλε σε έναν πιο ουσιαστικό διάλογο και σε αισθητή βελτίωση του ποιοτικού αποτελέσματος της εργασίας

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

7. Το είδος των ερωτήσεων στο wiki της ψηφιακής λέσχης ανάγνωσης συνέβαλε στην κριτική κατανόηση και την αισθητική προσέγγιση του κειμένου

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

8. Η διαγραμματική και σχηματική παρουσίαση των ερωτήσεων δημιουργεί ένα πιο ελκυστικό και ευχάριστο περιβάλλον εργασίας

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

9. Το ψηφιακό περιβάλλον εργασίας με δομημένες ερωτήσεις ευνοούσε την οργάνωση, τη συνεργασία της ομάδας και την αποτελεσματική διαχείριση των ερωτήσεων

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

10. Οι ομάδες επεδείκνυαν ικανοποιητικό βαθμό συγκέντρωσης, προσοχής και ενδιαφέροντος στη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων σε ψηφιακό περιβάλλον.

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

11. Η συνεργασία σε ομάδες στην ψηφιακή λέσχη ανάγνωσης ενόησε τον διάλογο, ενίσχυσε τους δεσμούς μεταξύ των μελών και συνέβαλε στη συλλογική δράση.

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

12. Η συνεργασία σε ομάδες στη Λέσχη Ανάγνωσης βοήθησε να αναπτυχθούν τρόποι διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων στις ομάδες.

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

13. Η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στον διαδραστικό πίνακα δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των ομάδων και της εκπαιδευτικού.

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

14. Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης σε μια οργανωμένη Βιβλιοθήκη με υπολογιστές θα ταίριαζε περισσότερο σε μια λέσχη ανάγνωσης εντός του σχολείου και θα μπορούσε να αυξήσει το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

15. Το βιβλίο έχει ενδιαφέροντες χαρακτήρες, θίγει σημαντικά θέματα της εφηβείας και μάλιστα με ιδιαίτερη ενάργεια το gaming .

- α. Συμφωνώ απόλυτα
- β. Συμφωνώ
- γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- δ. Διαφωνώ
- ε. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ