



**Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:**  
**«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ**  
**ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Λέσχες Ανάγνωσης στο σχολείο: το μάθημα της λογοτεχνίας  
και παραγωγή διδακτικού υλικού»**

**Επιβλέπουσες καθηγήτριες:**  
**Παπαρούση Μαρίτα – Καλδή Σταυρούλα**



**Επιμέλεια: Ακριβούση Ευαγγελία**  
**Βόλος, Φεβρουάριος 2009**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7976/1  
Ημερ. Εισ.: 15-01-2010  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
372.414  
ΑΚΡ

## Ευχαριστίες...

Θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω και δημόσια τις επιβλέπουσες καθηγήτριες μου και ιδιαίτερα την κ. **Μαρίτα Παπαρούση** για τις πολύτιμες υποδείξεις της, την αμέριστη κατανόηση, τη συνεχή στήριξη και την άψογη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής.

Τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στη φιλόλογο-καθηγήτρια του 3<sup>ου</sup> Γενικού Λυκείου Λάρισας, την κ. **Ελένη Φανάρα**, που παραχώρησε διδακτικές ώρες από το μάθημά της για την πραγματοποίησή της έρευνας και που με τις γνώσεις και την εμπειρία της συνέβαλε αποφασιστικά στην επιτυχή υλοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά το συγγραφέα-καθηγητή κ. **Θωμά Ψύρρα**, ο οποίος δέχτηκε την πρόσκληση μας και παραβρέθηκε στην τελευταία συνάντηση της Λέσχης για να συζητήσει με τους/τις μαθητές/τριες τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις απορίες που γεννήθηκαν κατά την ανάγνωση του Μαράν Αθά.

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

<b>1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>5</b>
<b>2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>	
3.1. Τι είναι οι Λέσχες ανάγνωσης.....	9
3.2. Θεωρητικό υπόβαθρο των Λεσχών ανάγνωσης.....	11
3.3. Ιστορική αναδρομή – Οι Λέσχες ανάγνωσης σήμερα .....	15
3.4. Παράγοντες που ευνόησαν τη διάδοση των Λεσχών ανάγνωσης.....	17
3.5. Τύποι αναγνωστικών κοινοτήτων .....	20
3.6. Βασικά χαρακτηριστικά των Λεσχών ανάγνωσης.....	20
3.7. Τρόπος λειτουργίας των Λεσχών ανάγνωσης.....	22
3.8. Απαραίτητα συστατικά για τη σωστή λειτουργία των κύκλων.....	32
3.9. Αναδυόμενα προβλήματα και τρόποι επίλυσης τους.....	33
3.10. Συνεισφορά των κύκλων ανάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία - Έρευνες και αποτελέσματα.....	36
3.11. Η Διδακτική της λογοτεχνίας και οι Λέσχες ανάγνωσης.....	50
<b>4. Β' ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
4.1. Γενικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης.....	58
4.2. Ειδικότεροι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης.....	58
4.3. Δείγμα.....	59
4.4. Μεθοδολογία.....	61
4.5. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	63
4.6. Διαδικασία.....	64
<b>5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
5.1. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	66
5.2. Κριτική προσέγγιση του «Μαράν Αθά».....	80
5.2.1. Ρόλοι εντός των ομάδων.....	80

5.2.2. Συζητήσεις των ομάδων.....	81
5.3 Ανάλυση ερωτηματολογίων.....	104
<b>6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>122</b>
<b>7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>125</b>
<b>8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>143</b>

## **1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας ερευνητικής παρέμβασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο μέσα από τις Λέσχες ανάγνωσης. Η ερευνητική αυτή παρέμβαση στηρίχθηκε στις σύγχρονες απόψεις της Διδακτικής της Λογοτεχνίας για αισθητική απόλαυση του μαθήματος και στροφή προς τον/την αναγνώστη/τρια, καθώς και στις παιδαγωγικές θεωρίες για ενεργό μάθηση μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν και κατά πόσο καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία των μαθητών/τριών και η ικανότητά τους να προσεγγίζουν κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο μέσα από τη δημιουργία «κοινότητας αναγνωστών» στην τάξη. Η πειραματική διδασκαλία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τις αρχές Νοεμβρίου ως και τα μέσα Δεκεμβρίου 2008 στους/στις μαθητές/-τριες της Β' τάξης του 3<sup>ου</sup> Γενικού Λυκείου Λάρισας, και είχε διάρκεια έξι εβδομάδες. Το βιβλίο που διαβάστηκε ήταν το «Μαράν Αθά» του Θ. Ψύρρα. Επιλέχθηκαν ποιοτικές στρατηγικές προσέγγισης γιατί αυτές υιοθετούν μια πιο σύνθετη εικόνα της πραγματικότητας και κινούνται στο πλαίσιο του ερμηνευτικού και κοινωνικά κριτικού παραδείγματος στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε τη στρατηγική της μελέτης περίπτωσης με εργαλεία συλλογής δεδομένων τη συμμετοχική παρατήρηση και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης υπήρξαν ιδιαίτερα ικανοποιητικά και ενθαρρυντικά, με τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοούν τις αφηγηματικές τεχνικές και εμβαθύνουν στο λογοτεχνικό κείμενο, δρώντας συνεργατικά και διερευνητικά. Φάνηκε, επίσης, ότι οι φυσικές συζητήσεις σε συνδυασμό με την αυτενέργεια των παιδιών συντελούν στην απόλαυση της λογοτεχνίας και στη δημιουργία ευχάριστου και παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης.

## 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε όλη την ιστορική της διαδρομή, είχε, και εξακολουθεί να έχει, τις ιδιαιτερότητες της και τα δικά της προβλήματα. Η νεοελληνική λογοτεχνία, αρχικά, εξαρτήθηκε από το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, στη συνέχεια ανέλαβε το ρόλο να στηρίξει τη γλωσσική διδασκαλία, λειτουργώντας ως υποδειγματικός λόγος, και σήμερα μέσα από την ιστορική οπτική, με την οποία παρουσιάζεται στα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια της Μέσης Εκπαίδευσης, προβληματίζει τον/την εκπαιδευτικό αν πρέπει να την αντιμετωπίσει ως ιστορικό ντοκουμέντο ή ως ενεργό κείμενο. Το βέβαιο είναι ότι η διδασκαλία της εξακολουθεί να περιστρέφεται γύρω από την εύρεση και εξαγωγή του ενός και μοναδικού νοήματος από τα κείμενα, που γνώστης/τρια του, μέσα στη σχολική τάξη είναι πάντα ο/η καθηγητής/τρια (Καπλάνη & Κούντουρα, 2004).

Από την άλλη πλευρά, μολονότι στο ελληνικό ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ της λογοτεχνίας αναφέρεται ξεκάθαρα πως σκοποί του μαθήματος είναι, μεταξύ άλλων, «η αισθητική απόλαυση, η βιωματική συμμετοχή των μαθητών/τριών, η ευαισθητοποίησή τους, η ανάπτυξη της φαντασίας τους και η καλλιέργεια μιας σταθερής σχέσης με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση», κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται στη σχολική τάξη. Αντίθετα, η υπερανάλυση των δομικών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου σε συνδυασμό με την ανίχνευση των εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών, κατακρεουργούν κάθε είδους αισθητικής απόλαυσης και εμπειρίας, αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ως κάτι που εξαντλείται στο περιεχόμενο και τη μεθόδευσή του.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής και λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες θεωρίες της Διδακτικής της λογοτεχνίας, η οποία στρέφεται προς τον/την αναγνώστη/τρια και επιδιώκει τη δημιουργία κριτικών υποκειμένων, που μπορούν να διαλέγονται με το κείμενο και έχουν τη δυνατότητα να αιτιολογούν τόσο τη δική τους ερμηνεία, όσο και τις ερμηνείες των συναναγνωστών/τριών τους, επιχειρήθηκε η διδασκαλία της λογοτεχνία με ένα διαφορετικό τρόπο, εισάγοντας, δηλαδή, στη σχολική τάξη τις -γνωστές κυρίως στο χώρο των ενηλίκων- Λέσχες ανάγνωσης.

Μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι έχουν γίνει και στο παρελθόν ανάλογες έρευνες, οι οποίες, ωστόσο, περιορίστηκαν στο να

εξετάσουν τη συνεισφορά των αναγνωστικών κοινοτήτων στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος στην τάξη (Spiegel, 1998; Burns, 1998; Farinacci, 1998; King, 2001). Από την πλευρά μας, θέλοντας να προχωρήσουμε ένα βήμα παραπέρα, θέσαμε ως στόχο της έρευνάς μας τη διερεύνηση του αν και κατά πόσο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να προσεγγίζουν κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο μέσα σε μια Λέσχη ανάγνωσης και κατά πόσο θα ήταν εφικτή και προκλητική η διδασκαλία της λογοτεχνίας με αυτό τον τρόπο. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να εξεταστεί η δυνατότητα εφαρμογής μιας μεθόδου διδασκαλίας που ευδοκίμει στην Ευρώπη και κυρίως στη Γαλλία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά και σφαιρικά οι Λέσχες ανάγνωσης: τι είναι, ποιο το θεωρητικό τους υπόβαθρο, ποια η πορεία τους στο χρόνο, ποιοι οι παράγοντες που ευνόησαν τη διάδοσή τους, οι τύποι των Λεσχών ανάγνωσης, τα βασικά χαρακτηριστικά τους και ο τρόπος λειτουργίας τους. Επίσης, αναφέρονται τα απαραίτητα συστατικά για τη σωστή λειτουργία των αναγνωστικών κύκλων, τα αναδυόμενα προβλήματα, η συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η σχέση τους με τη Διδακτική της λογοτεχνίας. Γίνεται, τέλος, ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση και η υλοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης: θέτονται οι γενικοί και ειδικοί στόχοι της έρευνας, παρουσιάζεται το δείγμα, η μεθοδολογία της ερευνητικής προσπάθειας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, περιγράφεται η διαδικασία εφαρμογής της Λέσχης και, τέλος, επιχειρείται η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, όπως και διατύπωση προτάσεων για την εισαγωγή των αναγνωστικών κοινοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές/τριες της Β' τάξης Γενικού Λυκείου της Λάρισας, κατά το σχολικό έτος 2008-2009, με τη διδασκαλία ολόκληρου μυθιστορήματος («Μαράν Αθά» του Θ. Ψύρρα) στη σχολική τάξη. Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης διερευνήθηκε ως προς το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας και συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα.



# Πρώτο μέρος

### 3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### 3.1. Τι είναι οι Λέσχες ανάγνωσης;

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλά ονόματα για τις Λέσχες ανάγνωσης: *literature circles*, *book clubs*, *discussion groups*, *book circles*, *literature discussion groups*, *cooperative book groups*, *reading group*, *reading club*, που παρά τις μικρές τους διαφοροποιήσεις -κυρίως ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους- αναφέρονται στο ίδιο πράγμα. Στο ελληνικό χώρο βρίσκουμε, επίσης, τους όρους «Αναγνωστικές κοινότητες» και «Κύκλοι ανάγνωσης» με το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Daniels (1994) ως «Λέσχες ανάγνωσης» ορίζονται οι μικρές ομάδες συζήτησης που επιλέγουν να διαβάσουν και κατόπιν να συζητήσουν την ίδια ιστορία, το ίδιο ποίημα, άρθρο ή βιβλίο. Κατά την ανάγνωση του κειμένου, κάθε μέλος της ομάδας κρατά σημειώσεις που θα το βοηθήσουν στην μετέπειτα συζήτηση και στην ανταλλαγή των ιδεών που θα ακολουθήσει. Κάθε μέλος αναλαμβάνει ένα ρόλο, προκειμένου να διευκολυνθεί η συζήτηση. Αυτοί οι ρόλοι μπορούν να μη χρησιμοποιούνται, όταν οι αναγνώστες/τριες θα είναι σε θέση να διεξάγουν και να οργανώνουν μόνοι/ες τους τις συζητήσεις (Daniels, 1994:13).

Κάθε ομάδα ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάγνωσης και περιοδικών συναντήσεων, καθώς προχωρά στην ανάγνωση του βιβλίου. Όταν τελειώσουν ένα βιβλίο, τα μέλη της ομάδας μοιράζονται τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες τους με την ευρύτερη κοινότητα. Το βιβλίο παρουσιάζεται σαν αντικείμενο συζήτησης, εξωτερικεύονται τα συναισθήματα που γεννήθηκαν μετά την ανάγνωση, παρουσιάζονται αποκλίνουσες, «ανοιχτές», ερμηνευτικές ερωτήσεις, καθώς και ερωτήσεις για την αναγνωστική αξία όσων διαβάστηκαν (Daniels, 1994:23). Οι έμπειροι/ες αναγνώστες/τριες κάνουν προβλέψεις, κατασκευάζουν εικόνες, αναζητούν συνδέσεις με τα προσωπικά τους βιώματα και με άλλα κείμενα, παρακολουθούν την πορεία της ανάγνωσης, συμφωνούν ή διαφωνούν με το/τη συγγραφέα, αξιολογούν το περιεχόμενο και το στυλ γραφής. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης, τα μέλη μπορούν να αλλάξουν ομάδες και να αρχίσουν ένα νέο κύκλο.

Οι Λέσχες ανάγνωσης, συνεπώς, προσφέρουν ένα περιβάλλον φυσικής συζήτησης μεταξύ των μελών τους για αυτό που διαβάζουν, εντός του οποίου κάθε μέλος μοιράζεται τις σκέψεις και τις αποκρίσεις του, αξιοποιώντας μια από τις βασικές

λειτουργίες της γλώσσας που συνίσταται στην επικοινωνία. Στην προκειμένη περίπτωση τα μέλη χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο για να μιλήσουν για το γραπτό κείμενο (Sanchez, 1999). Φέρνοντας στο κείμενο το απόθεμα των προηγούμενων εμπειριών τους, οι αναγνώστες/στριες αλληλεπιδρούν τόσο με το κείμενο, όσο και μεταξύ τους και οικοδομούν ενεργά έννοιες και νοήματα, μετατρέποντας το διάβασμα σε μια «συναλλακτική» διαδικασία (Rosenblatt, 1978). Δίνεται, επίσης, η δυνατότητα χρήσης των κοινωνικών ικανοτήτων των μελών με αποτελεσματικό τρόπο, γεγονός που συμβάλλει στη νοηματοδότηση και εσωτερίκευση της γνώσης, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα στο μέλλον (Pitman, 1997).

Οι Λέσχες ανάγνωσης αφορούν όλα τα είδη βιβλίου (τη λογοτεχνία, την πολιτική, τα μαθηματικά, την ιστορία, την ψυχολογία κ.α.) και μπορούν να δημιουργηθούν παντού: σε φυσικούς χώρους (βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία), σε εκπαιδευτικούς φορείς (πανεπιστήμιο, σχολείο, φροντιστήριο), σε χώρους εργασίας, σε δημόσια ιδρύματα και φορείς, σε συλλόγους κ.α.

Όσον αφορά τις μαθητικές αναγνωστικές κοινότητες, αυτές λειτουργούν ως «σκαλωσιές» που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να παράγουν ιδέες και να συζητούν τα όσα διάβασαν. Έτσι αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, αναστοχάζονται, οικοδομούν έννοιες και νοήματα με τους/τις συναγνώστες/τριες τους και οδηγούνται στην βαθύτερη κατανόηση του γραπτού κειμένου (Schlick & Johnson, 1999). Επίσης, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, αναλαμβάνουν τον έλεγχο και την ευθύνη της μάθησης τους και αποκτούν πιο σύνθετα επίπεδα σκέψης.

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις κοινότητες αυτές είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία αμέτρητων ιστοχώρων (online αναγνωστικές κοινότητες), όπου αναπτύσσονται εικονικές συζητήσεις γύρω από βιβλία και στις οποίες μπορεί να συμμετάσχει ο/η καθένας/καθεμιά. Η επικοινωνία είναι ασύγχρονη και δεν γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Καθένας/Καθεμιά μπορεί να στείλει το σχόλιό του/της ή να απαντήσει σε διαφορετικό χρόνο από εκείνον του/της συνομιλητή/τριας του/της, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία μιας σειράς μηνυμάτων γύρω από το συζητούμενο θέμα, τα οποία είναι πιο οργανωμένα και μεστά, καθώς ο/η συμμετέχων/ουσα μπορεί να μιλήσει χωρίς διακοπές, παύσεις και ενοχλήσεις (Burniske, 2000). Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά αυτών των κοινοτήτων είναι η ποικιλομορφία, η προσωπική επιλογή και η πρωτοβουλία, τα οποία διευκολύνουν τον έλεγχο της

συζήτησης (Daniels, 2002). Τα μέλη της ομάδας έχουν χρόνο να διαβάσουν, να σκεφτούν και να απαντήσουν οποτεδήποτε, ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό (Beeghly, 2005), ενώ η διατήρηση της ανωνυμίας ενθαρρύνει ακόμα και τους/τις πιο διστακτικούς/ές στην ανάληψη νέων πρωτοβουλιών.

Ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον, σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές/τριες μέσα από τις Λέσχες ανάγνωσης διαβάζουν περισσότερο, συζητούν και μαθαίνουν να αποδομούν και να ανα-δομούν λογοτεχνικά κείμενα (Daniels, 2002). Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Combes & Ring (2004) τα online αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα παρέχουν τη δυνατότητα για χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του/της κάθε μαθητή/τριας.

### **3.2. Θεωρητικό υπόβαθρο των Λεσχών ανάγνωσης**

Οι Λέσχες ανάγνωσης αναπτύχθηκαν βασισμένες στη θεωρία της συνεργατικής μάθησης, της ανάγνωσης ως διαδικασίας, της σύνδεσης ανάγνωσης – γραφής, της αυτόνομης μάθησης και τη θεωρία της αναγνωστικής πρόσληψης (reader response theory). Πιο συγκεκριμένα:

**Θεωρία συνεργατικής μάθησης:** Εκπαιδευτικές έρευνες (Vygotsky, 1978) για το ρόλο της συνεργασίας στη μάθηση κατέδειξαν ότι όταν οι μαθητές/τριες συνεργάζονται για κοινούς στόχους, οι γνώσεις τους είναι πιο διευρυμένες και βαθύτερες. Ο Vygotsky αναφέρει ότι κάθε λειτουργία της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζεται πρώτα στο κοινωνικό και μετά στο ψυχολογικό επίπεδο, πρώτα δηλαδή ως διαπροσωπική διαδικασία και κατόπιν ως ενδοπροσωπική. Στις Λέσχες ανάγνωσης οι μαθητές/τριες μοιράζονται και αποσαφηνίζουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να γίνουν πιο στοχαστικοί/ές και κριτικοί/ές, όταν διαβάζουν. Η διαπροσωπική, δηλαδή, μορφή της συζήτησης, εσωτερικεύεται και γίνεται μέρος της προσωπικής ανεξάρτητης σκέψης των παιδιών, όταν διαβάζουν μόνα τους ή με τους/τις συνομηλίκους/ες (Vygotsky, 1986).

**Η ανάγνωση ως διαδικασία:** Ενώ η ανάγνωση θεωρείται διαδικασία στις μικρές ομάδες, τρία άλλα βασικά στοιχεία εγγυώνται την επιτυχία: οι φυσικές συζητήσεις, η εξατομίκευση και η εσωτερικοποίηση της εκμάθησης. Οι Lehman και Scharer (1996) υποστηρίζουν ότι η συζήτηση προσφέρει στον/στην αναγνώστη/τρια περισσότερες προοπτικές από ότι να διαβάσει μόνος/η του/της και ενισχύει την κριτική, λογοτεχνική του/της σκέψη. Οι Strickland et al (1989) υποστηρίζουν ότι οι σπουδαστές/τριες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη συζήτηση αποτελεσματικότερα και να την χρησιμοποιούν ως μέσο μάθησης στις λέσχες ανάγνωσης. Ο Short (1990) σημειώνει ότι το να διαβάζεις, να γράφεις και να μοιράζεται σε μια όμοια ομάδα, επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξατομικεύσουν την πρόοδό τους. Στους κύκλους λογοτεχνίας, οι σπουδαστές/τριες γίνονται οι ιθύνοντες/ουσες λόγω των ελεύθερων επιλογών των κειμένων ανάγνωσης, των προγραμμάτων συνεδριάσεώς τους και της μικρής ομάδας που διαμορφώνεται χάρη στα κοινά ενδιαφέροντά τους. Κατά τη διάρκεια της συνεργατικής αυτής μάθησης γνωρίζουν ο ένας/η μια τον/την άλλον/άλλη από ποικίλες προοπτικές, ακαδημαϊκές και προσωπικές, στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί στη συζήτηση μέσα στην τάξη. Οι McMahon και το Raphael (1997), επιπλέον, σημειώνουν ότι οι διανοητικές διαδικασίες των ατόμων καθοδηγούνται από τις εξωτερικές, κοινωνικές πράξεις, και ότι η διεθνοποίηση των κοινωνικών πλαισίων εμφανίζεται ως φυσικό αποτέλεσμα. Οι μικρές ομάδες στην τάξη είναι ιδανικό περιβάλλον, όπου οι αρχάριοι/ες μπορούν να εσωτερικοποιήσουν γλωσσικές στρατηγικές και τα εργαλεία, δεδομένου ότι αναπτύσσουν τη δυνατότητά να καθιερώσουν τους στόχους τους μέσα από την ομαδική εργασία.

**Σύνδεση ανάγνωσης – γραφής:** Η ενοποίηση ανάγνωση-γραφής ενσωματώνεται στους λογοτεχνικούς κύκλους. Οι μαθητές/τριες συνθέτουν ερωτήσεις για συζήτηση βασισμένες σε αυτό που διαβάζουν, διαδραματίζοντας το ρόλο του/της διευθυντή/τριας της συζήτησης, ερμηνεύουν το κείμενο που ανέγνωσαν με διάφορους τρόπους και μοιράζονται τις απόψεις τους με τους/τις συνομήλικους μέσα από το γράψιμο ημερολογίων ανάγνωσης και λογοτεχνικών επιστολών. Επίσης, οι δραστηριότητες που συνοδεύουν την ανάγνωση του κειμένου, συμβάλλουν στη σύνδεση ανάγνωσης-γραφής. Ο Norwick (1995) προτείνει διάφορους τρόπους επέκτασης του λογοτεχνικού κειμένου, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επεκταθούν και να ενισχυθούν η απόλαυση των παιδιών, η εκτίμηση και η κατανόηση της λογοτεχνίας. Για

παράδειγμα, θα μπορούσαν να περιληφθούν δραστηριότητες όπως: το γράψιμο ενός τραγουδιού για το βιβλίο που διαβάστηκε, ο σχεδιασμός ενός χάρτη με τους χώρους δράσης που αναφέρονται στο κείμενο, η παραγωγή των μαριονετών, το γράψιμο μιας περίληψης από μια σκηνή που θα επιλέξουν τα παιδιά, η δημιουργία ενός ιστορικού εμβλήματος για μια σημαντική πτυχή του κειμένου, μια διαφήμιση του βιβλίου, η συγγραφή ενός νέου επιλόγου ή η υποθετική λήψη συνέντευξης από κάποιον χαρακτήρα του έργου.

**Αυτόνομη μάθηση:** Αντίθετα από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική τάξη όπου ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/η που θέτει τις ερωτήσεις στους/τις μαθητές/τριες, στους κύκλους λογοτεχνίας οι σπουδαστές/τριες παράγουν μόνοι/ες τις ερωτήσεις για τη συζήτηση. Η Cohen (1983) υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες που παράγουν μόνοι/ες τους ερωτήσεις βελτιώνουν το βαθμό κατανόησης κατά την ανάγνωση. Η Nelson (1984) συμφωνεί με την Cohen, καθώς αποβλέπει μέσα από την τεχνική του σχηματισμού ερώτησης σε διττό αποτέλεσμα: την κατανόηση των σπουδαστών και την επένδυση. Διαπιστώνει ότι οι σπουδαστές/τριες ξαναδιαβάζουν και επενδύουν περισσότερο, καθώς γράφουν ερωτήσεις, βελτιώνοντας κατά συνέπεια την κατανόησή τους. Η πραγματική επιλογή, σύμφωνα με τον Daniels (1994), είναι ένα ακόμη δημοφιλές χαρακτηριστικό στους κύκλους λογοτεχνίας. Ο Short (1990) επίσης σημειώνει ότι οι πραγματικές επιλογές είναι υπαρκτές, καθώς όλες οι στιγμές λήψης αποφάσεων στην κοινότητα μάθησης ενισχύονται από την ύπαρξη των προβλέψιμων ρουτινών. Οι σπουδαστές/τριες διαμορφώνουν τους κύκλους με την επιλογή των βιβλίων, προετοιμάζονται και συμμετέχουν στις συζητήσεις με την εναλλαγή των ρόλων, καθορίζουν τα παράλληλα κείμενα που θα διαβαστούν, σχεδιάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστούν τα κείμενα. Ο Atwell (1998), επιπλέον, βεβαιώνει ότι η ελεύθερη επιλογή των βιβλίων ασκεί ισχυρή επίδραση στην ευφράδεια, τον ρυθμό ανάγνωσης και την κατανόηση των μαθητών/τριών. Οι Grambrell (1996) και Burns (1998), ως υποστηρικτές του κινήτρου ανάγνωσης, θεωρούν ότι οι ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή βιβλίων δίνουν στους/στις σπουδαστές/τριες τον πραγματικό λόγο να επενδύουν και να αφοσιώνονται, ώστε να γίνουν "δεσμευμένοι αναγνώστες" (Grambrell, 1996, σελ. 16). Ο/Η «δεσμευμένος/η αναγνώστης/τρια» είναι: 1) παρακινημένος/η για να επιλέξει να διαβάσει για ποικίλο σκοπό, (δηλ., βιβλία προσωπικής επιλογής στους κύκλους λογοτεχνίας), 2) πεπειραμένος/η για να αποκτήσει

τη γνώση από το κείμενο και να την εφαρμόσει σε ποικίλα πλαίσια (μέσα την εναλλαγή των διαφορετικών ρόλων στη συζήτηση), 3) να έχει στρατηγική στο να ερμηνεύσει, να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει (δηλ., ανάγνωση ως διαδικασία), και 4) να αλληλεπιδρά κοινωνικά για να μοιραστεί και να επικοινωνήσει με άλλους/ες στο στάδιο της κατασκευής και της επέκτασης της έννοιας (που μπορεί να γίνει στις μικρές ομάδες). Επειδή, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά στηρίζονται στους κύκλους λογοτεχνίας, οι σπουδαστές/τριες για να γίνουν "δεσμευμένοι/ες αναγνώστες/τριες" πρέπει να συμμετάσχουν στους λογοτεχνικούς κύκλους.

**Θεωρία της αναγνωστικής πρόσληψης:** Η Louise Rosenblatt με το βιβλίο της *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work* (1978) διατύπωσε τη θεωρία ότι η ανάγνωση είναι μια συναλλακτική διαδικασία. Το νόημα του κειμένου δεν προϋπάρχει στις λέξεις του/της συγγραφέα/ως, αλλά έρχεται σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του κειμένου με τον/την αναγνώστη/τρια, ο/η οποίος/α φέρνει σ' αυτό το απόθεμα των προηγούμενων εμπειριών του/της. Κάθε αναγνώστης/τρια, λοιπόν, λόγω των ποικίλων και διαφορετικών εμπειριών οικοδομεί το δικό του/της νόημα, το οποίο δεν ταυτίζεται με κανενός/καμιάς άλλου/ης, ακόμη κι όταν διαβάζουν το ίδιο κείμενο. Υποστήριξε ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένας μοναδικός και απόλυτα σωστός τρόπος ανταπόκρισης στη λογοτεχνία. Το νόημα δεν βρίσκεται μόνο στο κείμενο περιμένοντας τον/την αναγνώστη/τρια να το ανακαλύψει, ούτε μόνο στις εμπειρίες που αυτός/ή έφερε στην ανάγνωση. Οι αναγνώστες/τριες πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να βιώνουν τις εμπειρίες και να οικοδομούν τα προσωπικά τους νοήματα κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Η θεωρία αυτή έδωσε μια ισχυρή υποστήριξη στον Daniels (1994) και τις Λέσχες ανάγνωσης, καθώς η ανοιχτή, φυσική συζήτηση ενός λογοτεχνικού έργου και η εναλλαγή ρόλων βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το κείμενο από διαφορετικές οπτικές. Οι Λέσχες ανάγνωσης δεν εστιάζουν στις απαντήσεις προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά κυρίως στις προσωπικές ερωτήσεις και ιδέες του/της αναγνώστη/τριας για το κείμενο, το στυλ του/της συγγραφέα/ως ή τα κίνητρα. Ο Probst (1988) κάνοντας παρόμοιες σκέψεις, σημειώνει ότι οι αναγνώστες/τριες πρέπει να είναι «προσωπικά υπεύθυνοι/ες για αυτό που αποκομίζουν από τη λογοτεχνία (p.22), επειδή η ερμηνεία της λογοτεχνίας προέρχεται από την ανταπόκριση ενός προσώπου μέσω της λογοτεχνίας και όχι γύρω από τη λογοτεχνία. Επιπλέον, ο Hancock (2000), υποστηρίζοντας τις απόψεις της

Rosenblatt, επισημαίνει ότι το νόημα προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ του κειμένου και του/της αναγνώστη/τριας και ότι η διαφορετική κατανόηση των αναγνωστών/τριών προσθέτει στις νέες ιδέες. Κατά συνέπεια, τα δυναμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ομάδας, τα μικτά επίπεδα δυνατότητας και οι διαφορετικές πολιτιστικές και εθνικές ταυτότητες των μελών στους κύκλους ανάγνωσης τα επιτρέπουν για να δημιουργήσουν περισσότερες έννοιες όταν προσεγγίζουν και αναλύουν τα κείμενα.

### **3.3. Ιστορική αναδρομή – Οι Λέσχες ανάγνωσης σήμερα**

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή και ξεκινώντας απ' τους αιώνες που προηγήθηκαν της ανακάλυψης της τυπογραφίας και λίγο μετά, τα βιβλία και τα χειρόγραφα διαβάζονταν δημόσια, ενώ στη συνέχεια ακολουθούσε η ερμηνεία και ο σχολιασμός τους. Τα κείμενα εκείνη την εποχή ήταν στην πλειοψηφία τους θρησκευτικά και φιλοσοφικά και λειτουργούσαν ως κανόνες. Πράγμα που σημαίνει ότι στο σχολιασμό τους δε χωρούσε αμφισβήτηση και δεν υπήρχε ελευθερία στη σκέψη και το λόγο. Τον 15ο αιώνα, οι γυναίκες στη Γαλλία διάβαζαν η μια στην άλλη έργα και βιβλία της εποχής τους, τα οποία συνήθως υποτιμούσαν το γυναικείο φύλο, και στη συνέχεια τα σχολίαζαν, ενώ τον 19ο αιώνα στην Αμερική ομάδες γυναικών διάβαζαν ποίηση. Οι ομάδες αυτές εξελίχθηκαν και διευρύνθηκαν, άλλες έγιναν μικτές μετά τη συμμετοχή και των ανδρών και αποτέλεσαν έναν τρόπο προσωπικής βελτίωσης και κοινωνικοποίησης, ακόμα και για εκείνους/ες που δεν είχαν το προνόμιο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στη Γαλλία τα λογοτεχνικά καφενεία ή Cafes litteraires έχουν μακρά παράδοση ήδη από τον 18ο αιώνα. Εκεί συναντιόνταν μεγάλες μορφές του Διαφωτισμού, της λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας και της πολιτικής και συζητούσαν. Λιγότερο γνωστά είναι τα λογοτεχνικά καφενεία της Ελλάδας. Υπήρχαν όμως δυο τρία στο κέντρο της Αθήνας, όπως για παράδειγμα ο Κοραΐς, 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. Από τη στιγμή που υπήρξε το βιβλίο υπάρχουν και οι Λέσχες Ανάγνωσης σε διάφορες μορφές στο πέρασμα των αιώνων.

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/τις 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/ες που νιώθουν κοινωνικά απομονωμένοι/ες. 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 (Εγχειρίδιο του ΕΚΕΒΙ, «Λέσχες Ανάγνωσης, Μιλάμε για βιβλία...», σελ. 8-10).

Οι Λέσχες Ανάγνωσης γνωρίζουν μεγάλη επιτυχία στις αγγλοσαξονικές χώρες. Στην Αμερική έγιναν μόδα χάρη στην εκπομπή της Όπρα Γουίνφρεϊ και εκτιμάται ότι φτάνουν τις 500.000, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία είναι τέτοια η οργάνωση, ώστε μπορεί να πληροφορηθεί κανείς από τη βιβλιοθήκη της περιοχής του πόσες λέσχες λειτουργούν στη γειτονιά του. Στις μέρες μας εκτιμάται ότι στη Μ. Βρετανία υπάρχουν 50.000 Λέσχες Ανάγνωσης. Ελάχιστες αναγνωστικές κοινότητες έχουν απομείνει στη Γαλλία, μολονότι είναι χώρα με μεγάλη αναγνωστική παράδοση. Στη Γερμανία υπάρχουν εναλλακτικά τα Σπίτια της Λογοτεχνίας, όπου οι συγγραφείς μπορούν να συζητούν ελεύθερα με το κοινό τους (Στάικου, 2008).

Στον ελληνικό χώρο ο αριθμός είναι σαφώς μικρότερος. Σύμφωνα με στοιχεία του ΕΚΕΒΙ (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου) στην Ελλάδα λειτουργούσαν μερικές Λέσχες Ανάγνωσης από τη δεκαετία του '50, στην Αθήνα και στις Κυκλάδες (Εγχειρίδιο του ΕΚΕΒΙ, «Λέσχες Ανάγνωσης, Μιλάμε για βιβλία...», σελ. 8-10). Μετά την καμπάνια, όμως, που ξεκίνησε το ΕΚΕΒΙ στο τέλος του 2006 για την προώθηση και διάδοση της ανάγνωσης μέσω των Λεσχών Ανάγνωσης, αυτή τη στιγμή λειτουργούν 126 Λέσχες στην Ελλάδα –αριθμός συνεχώς αυξανόμενος– από τις οποίες σύμφωνα με ανακοίνωση του ΕΚΕΒΙ (Ιανουάριος 2008) οι είκοσι από αυτές είναι παιδικές.

Αξίζει να σημειωθεί η σημαντική προσπάθεια του «Θαλής και Φίλοι», μιας ομάδας που απαρτίζεται από ανθρώπους με μεγάλη αγάπη για το βιβλίο και τη μαθηματική λογοτεχνία. Με τη βοήθειά τους έχουν ξεκινήσει ήδη από το 2005 Λέσχες Ανάγνωσης μαθηματικής λογοτεχνίας με μαθητές/τριες σε περισσότερα από 140 σχολεία σήμερα σ' όλη την Ελλάδα (Στάικου, 2008).

Επίσης, αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο των αναγνωστικών κοινοτήτων στη σχέση αναγνώστη/τρια – βιβλίου, στην ανάπτυξη αναγνωστικών πρακτικών, στον τρόπο ανταπόκρισης στα κείμενα και στον τρόπο που συζητά κανείς για αυτά, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και οι δανειστικές βιβλιοθήκες της Θεσσαλονίκης οργάνωσαν και παρακολουθούν Λέσχες Ανάγνωσης εφήβων, ηλικίας 11-16 ετών (Χρονάκη, 2006).

### 3.4. Παράγοντες που ευνόησαν τη διάδοση των Λεσχών ανάγνωσης

Κατά την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αι. μια σειρά ευνοϊκών συνθηκών, τόσο στο σχολείο, όσο και στον ευρύτερο πολιτισμό, συγχωνεύτηκαν για να υποστηρίξουν την ταχεία ανάπτυξη των Λεσχών Ανάγνωσης σε σχολικά περιβάλλοντα. Κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες που συνέβαλαν σ' αυτό ήταν οι εξής:

#### ⚡ Οι ένθερμες Λέσχες ενηλίκων.

Ο μεγάλος αριθμός των Λεσχών Ανάγνωσης ενηλίκων, που στην αρχή της νέας χιλιετίας ξεπερνούσε τις 100.000, για αρκετούς/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς που προσπαθούσαν να εισάγουν τις Λέσχες Ανάγνωσης στη σχολική τάξη, λειτούργησε ως πρότυπο. Συμμετέχοντας οι ίδιοι/ες σε αυτές, προσπάθησαν να μεταφέρουν την ενέργεια, τον τρόπο σκέψης, τη συγκίνηση και τις εμπειρίες που βίωναν οι ίδιοι/ες, στην τάξη, χωρίς να διασαλεύσουν την ηρεμία και την ισορροπία της.

#### ⚡ Η υποστήριξη των εκδοτών.

Οι εκδότες/τριες εμπορικών βιβλίων αναγνώρισαν και τροφοδότησαν την ραγδαία εξέλιξη των αναγνωστικών κοινοτήτων, προσφέροντας δωρεάν οδηγούς συζήτησης για τα περισσότερα βιβλία τους ή παρέχοντας συμπληρωματικό υλικό στις ιστοσελίδες τους. Κάτι τέτοιο, φυσικά, δεν αποτελεί μόνο μια ανιδιοτελή υπηρεσία για να

κρατηθούν οι λέσχες, αλλά και έναν πολύ χαμηλού κόστους τρόπο να προωθηθούν οι πωλήσεις πολλαπλάσιων αντιγράφων.

#### ⬇ **Η εξάπλωση του Διαδικτύου.**

Το Διαδίκτυο έχει υποστηρίξει τη διάδοση των αναγνωστικών κοινοτήτων. Υπάρχουν σήμερα αμέτρητοι ιστοχώροι όπου οποιοσδήποτε αναγνώστης/τρια μπορεί να μεταβεί σε μια εικονική συζήτηση για βιβλία ή να πληροφορηθεί βήμα προς βήμα πώς να δημιουργήσει μια αναγνωστική κοινότητα. Επίσης, πολλές αναγνωστικές κοινότητες έχουν δημιουργήσει ιστοσελίδες για να επικοινωνούν τα μέλη μεταξύ τους, να κρατούν αρχεία εργασίας και να μοιράζονται τις απόψεις τους με ένα ευρύτερο κοινό. Εξειδικευμένες υπηρεσίες όπως το Amazon.com και το bn.com προσφέρουν όχι μόνο την δυνατότητα ηλεκτρονικής αγοράς ενός βιβλίου, αλλά και πληθώρα πληροφοριών για το/τη συγγραφέα, τη γνώμη άλλων αναγνωστών/τριών, τις πωλήσεις, καθώς και σχετικούς ιστοχώρους. Υπάρχει, επίσης η δυνατότητα της on-line ανάγνωσης βιβλίων και η μεταφόρτωση τους σε φορητές ηλεκτρικές συσκευές.

#### ⬇ **Η διδασκαλία της ανάγνωσης και οι πρακτικές γραμματισμού έχουν βελτιωθεί.**

Παρά τις διαμάχες μεταξύ των οπαδών της γλωσσικής διδασκαλίας και τους/τις υποστηρικτές/τριες της λογοτεχνίας, τις τελευταίες δεκαετίες οι πρακτικές γραμματισμού έχουν βελτιωθεί. Τα παιδιά διαβάζουν πολύ περισσότερο «καλή» λογοτεχνία, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα και την αυθεντικότητα των κειμένων. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τώρα από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν υψηλότερα επίπεδα σκέψης: να σχεδιάσουν τη συλλογιστική πορεία, να κάνουν υποθέσεις, να διατυπώσουν τις κρίσεις τους, να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος-επίλογο στο κείμενο που διάβασαν. Προωθείται πλέον η λογοτεχνικο-κεντρική διδασκαλία ανάγνωσης και επιχειρείται η σύνδεση της ανάγνωσης με την πραγματική ζωή των μαθητών/τριών. Η εποικοδομητική αυτή προσέγγιση απέχει πολύ από τις παραδοσιακές μεθόδους της στείρας ανάγνωσης και των μηχανιστικών ασκήσεων και συμβαδίζει με το περιβάλλον των αναγνωστικών κοινοτήτων που αναπτύσσεται.

#### ⬇ **Η άνθιση της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας.**

Η προηγούμενη δεκαετία υπήρξε πολύ παραγωγική όσον αφορά την παιδική λογοτεχνία. Αμέτρητα βιβλία εικόνων δημοσιεύτηκαν, ελκύοντας τόσο τους/τις μικρούς/ες, όσο και τους/τις μεγάλους/ες που τους/τις τα διάβαζαν. Οι νέοι/ες, από την

άλλη πλευρά, μπορούσαν να επιλέξουν από μια πληθώρα βιβλίων που ήταν εφάμιλλα στην αισθητική και την ποιότητα με εκείνα των ενηλίκων. Η λογοτεχνική αυτή ευφορία συνέβαλε αποφασιστικά στην ανάπτυξη αναγνωστικών κοινοτήτων στο σχολικό πλαίσιο.

#### ✚ **Διαβάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.**

Παράλληλα με την εξάπλωση των παιδικών αναγνωστικών κοινοτήτων, αναπτύσσονται και Λέσχες Ανάγνωσης των εκπαιδευτικών. Οι αυξημένες υποχρεώσεις παύουν πλέον να είναι δικαιολογία και όλο και περισσότεροι/ες δάσκαλοι/ες συγκεντρώνονται με συναδέλφους/ισσες στις σχολικές τάξεις, τα σχολικά εργαστήρια ή στο σπίτι κάποιου/ας για να διαβάσουν και γνωρίσουν κλασικά λογοτεχνικά, επαγγελματικά ή και παιδικά βιβλία. Τέτοιες προσπάθειες σήμερα ενθαρρύνονται, καθώς οι δάσκαλοι/ες αποκτούν νέες εμπειρίες που τις μεταφέρουν στην τάξη, ανανεώνοντας τις μεθόδους διδασκαλίας.

#### ✚ **Τα Εθνικά Λογοτεχνικά Πρότυπα υποστηρίζουν τις αναγνωστικές κοινότητες.**

Το 1996, το Εθνικό Συμβούλιο των δασκάλων των αγγλικών και η Διεθνής Ένωση ανάγνωσης εξέδωσαν τα εθνικά πρότυπα για την αγγλική γλώσσα. Το έγγραφο τόνιζε την ανάγκη οι σπουδαστές/τριες να μελετήσουν ένα ευρύ φάσμα των βιβλίων - που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς πολιτισμούς, περιόδους, και περιοχές - για την προσωπική τους ευχαρίστηση και πληροφόρηση. Ταυτόχρονα, δόθηκε στους/τις εκπαιδευτικούς οδηγός για το πώς να οργανώνουν Κύκλους Ανάγνωσης στην τάξη, οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ως μια από τις «καλύτερες σχολικές πρακτικές» στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Το γεγονός αυτό έδωσε νέα ώθηση στη διάδοση των αναγνωστικών κοινοτήτων.

#### ✚ **Οι Λέσχες Ανάγνωσης ανέπτυξαν άφθονη λογοτεχνική & ερευνητική βάση.**

Την αύξηση των αναγνωστικών κοινοτήτων συνόδευσε και η αύξηση των αρχείων τους. Σήμερα, λοιπόν, έχει συσσωρευτεί ένας σημαντικός αριθμός ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, απολογισμοί δασκάλων, άρθρα σε περιοδικά, βαθμολογημένες διατριβές, βιντεοκασέτες και ένα σημαντικό σώμα βιβλίων, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως παράδειγμα για την οργάνωση και την εφαρμογή λογοτεχνικών κύκλων, καθώς επίσης, και ως βάση για περαιτέρω έρευνα και πειραματισμό (Daniels, 2002).

### 3.5 Τύποι αναγνωστικών κοινοτήτων

Τις αναγνωστικές κοινότητες μπορούμε να τις προσαρμόσουμε ανάλογα με τα μέλη, το είδος βιβλίων, τον διαθέσιμο χρόνο, τις δραστηριότητες και τις μεθόδους αξιολόγησης. Έτσι, μπορούμε να έχουμε τα εξής μοντέλα (<http://www.lcandler.web.aplus.net/litcirclemodels.htm>):

- *Δομημένες αναγνωστικές κοινότητες*: το δομημένο μοντέλο λειτουργεί καλά αν διαθέσουμε άφθονο χρόνο στην ανάγνωση και την προετοιμασία των ανατιθέμενων ασκήσεων. Είναι αρκετά εύκολο μοντέλο για να εφαρμοστεί στην τάξη και δεν απαιτεί την ύπαρξη βοηθού. Δεν είναι όμως, αρκετά αποτελεσματικό στους/τις μαθητές/τριες χαμηλών επιδόσεων και μολονότι αρέσει στους/τις δασκάλους/ες επειδή είναι δομημένο, οι μαθητές/τριες το αποφεύγουν λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας που απαιτεί.
- *Βασικό μοντέλο αναγνωστικών κοινοτήτων*: μια εύκαμπτη προσέγγιση στους κύκλους λογοτεχνίας που δεν απαιτεί τη χρήση των εκτενών ενημερωτικών φυλλαδίων και τετραδίων ασκήσεων.
- *Τροποποιημένες αναγνωστικές κοινότητες*: αυτή η μέθοδος μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική με τους/τις σπουδαστές/τριες που δεν είναι ικανοί/ές να ανταπεξέλθουν στις εβδομαδιαίες υποχρεώσεις τους, δεδομένου ότι ο κύκλος συναντάται κάθε ημέρα. Εντούτοις, θα ήταν δύσκολο να εφαρμοστεί χωρίς έναν/μια δάσκαλο/α-βοηθό ή έναν/μια αξιόπιστο/η εθελοντή/τρια γονέα.
- *Αναγνωστικές κοινότητες με ρόλους*: με αυτή τη μέθοδο, κάθε μέλος αναλαμβάνει ένα ρόλο στην ομάδα (ερευνητή/τριας, αναγνώστη/τριας, σκιτσογράφου κτλ), προκειμένου να εμβαθύνουν περισσότερο στο κείμενο.

### 3.6. Βασικά χαρακτηριστικά των Λεσχών ανάγνωσης

1. Οι μαθητές/τριες επιλέγουν μόνοι/ες τους τι θα διαβάσουν με βάση μια θεματική ενότητα ή τα έργα ενός/μιας συγγραφέα/ως (Wright, 2006).

2. Σχηματίζονται μικρές προσωρινές ομάδες ανάλογα με την επιλογή του βιβλίου.
3. Διαφορετικές ομάδες διαβάζουν διαφορετικά βιβλία.
4. Οι ομάδες συναντιούνται σε καθορισμένα τακτά διαστήματα.
5. Οι μαθητές/τριες κρατούν σημειώσεις (ή σκίτσα και διαγράμματα) που θα καθοδηγήσουν το διάβασμα και τη συζήτηση.
6. Τα θέματα συζήτησης προέρχονται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες.
7. Οι συνεδριάσεις της ομάδας στοχεύουν στο να έχουν τη μορφή ανοιχτής και φυσικής συζήτησης, έτσι ώστε να είναι ευπρόσδεκτες οποιεσδήποτε προσωπικές συνδέσεις, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή παρεκβάσεις από το θέμα.
8. Στις νεοσχηματισθείσες ομάδες, οι μαθητές/τριες μπορούν να εναλλάσσονται στους ρόλους εντός της ομάδας.
9. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ρόλο διευκολυντή/τριας. Δεν είναι ούτε μέλος της ομάδας, ούτε καθοδηγητής/τρια.
10. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τις παρατηρήσεις του/της εκπαιδευτικού και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών.
11. Το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο.
12. Όταν το βιβλίο τελειώνει, οι αναγνώστες/τριες μοιράζονται τις εντυπώσεις τους με τους/τις συμμαθητές/τριες, και στη συνέχεια, σχηματίζονται νέες ομάδες με βάση νέες επιλογές βιβλίων (Daniels, 1994).

Στη συνέχεια, παραθέτουμε έναν πίνακα από το βιβλίο *Getting Started with Literature Circles* των Schlick Noe & Johnson (1999), όπου καταφαίνεται μέσα από την αντιπαράθεση, τι είναι και τι δεν είναι οι λογοτεχνικοί κύκλοι εντός του σχολικού περιβάλλοντος:

Λογοτεχνικοί κύκλοι είναι....	Λογοτεχνικοί κύκλοι δεν είναι...
βασισμένοι στις ανταποκρίσεις των αναγνωστών/τριών	οργανωμένοι δασκαλοκεντρικά και κειμενοκεντρικά
κομμάτι ενός ισορροπημένου λογοτεχνικού προγράμματος	ολοκληρωμένο πρόγραμμα ανάγνωσης
ομάδες που σχηματίστηκαν από την επιλογή βιβλίου	ομάδες που σχηματίζονται από τον/την εκπαιδευτικό βάσει μόνο των ικανοτήτων

μέσο προώθησης της ανεξαρτησίας, της υπευθυνότητας, καθώς και της αυτοδιαχείρισης της γνώσης των μαθητών/τριών	αδόμητες και ανεξέλεγκτες κοινότητες συζήτησης, χωρίς καμιά ευθύνη
καθοδηγούμενοι πρώτιστα από τις ιδέες και τις ερωτήσεις των μαθητών/τριών	καθοδηγούμενοι πρώτιστα από τις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού ή του αναλυτικού προγράμματος
πλαίσια μέσα στα οποία γίνεται εφαρμογή των αναγνωστικών ικανοτήτων και της γραφής	χώρος πρακτικής των ικανοτήτων των παιδιών
ευέλικτοι και ποτέ δεν αναπαράγουν το ίδιο αποτέλεσμα	το αποτέλεσμα μιας «συνταγής»

### 3.7. Τρόπος λειτουργίας των Λεσχών ανάγνωσης

Οι ομάδες ανάγνωσης λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το επίπεδο και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτές (αρχάριοι/ες, μεσαίου επιπέδου, προχωρημένοι/ες), καθώς και τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Παρόλα αυτά, όλες οι Λέσχες ανάγνωσης χαρακτηρίζονται από ποικιλία, προσωπική επιλογή και κίνητρα από τα ίδια τα παιδιά (Daniels, 2002). Έτσι, λοιπόν, η εφαρμογή των κύκλων ανάγνωσης στην εκπαίδευση, συνήθως, ακολουθεί τα εξής τρία στάδια - φάσεις:

**1<sup>ο</sup> στάδιο: Ο/Η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που εισάγει στη διαδικασία και την κατευθύνει.**

Τα χαρακτηριστικά αυτής της φάσης είναι τα εξής:

- ✚ Ο/Η δάσκαλος/α καθορίζει το πρόγραμμα των συναντήσεων (συνήθως οι ομάδες συναντιούνται μια φορά την εβδομάδα).
- ✚ Ο/Η εκπαιδευτικός καθορίζει την ανάθεση της ανάγνωσης και επιλέγει ανθολογίες κειμένων.
- ✚ Ο/Η δάσκαλος/α σχηματίζει τις ομάδες, οι οποίες συνήθως είναι ομοιογενείς.

- ✚ Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση των ομάδων.
- ✚ Οι μαθητές/τριες διαβάζουν και εκπληρώνουν όσα ο/η εκπαιδευτικός τους/τις ανέθεσε πριν τη συνάντηση της ομάδας.
- ✚ Ο/Η δάσκαλος αξιολογεί την πρόοδο βάσει των παρατηρήσεων και των σημειώσεων του/της.

**2<sup>ο</sup> στάδιο: Ο/Η εκπαιδευτικός εισάγει και ο/η μαθητής/τρια κατευθύνει.**

Τα χαρακτηριστικά αυτής της φάσης είναι τα ακόλουθα:

- ✚ Ο/Η δάσκαλος/α μαζί με τους/τις μαθητές/τριες συζητούν για τη διάρκεια κάθε κύκλου ανάγνωσης. Οι ομάδες συναντιούνται συνήθως μια φορά την εβδομάδα, αλλά μπορούν να προσαρμόζουν το πρόγραμμα ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες.
- ✚ Ο/Η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που καθορίζει την ανάθεση της ανάγνωσης. Υπάρχουν 2 ή 3 επιλογές βιβλίων τα οποία είναι σχετικά μεταξύ τους και ενδιαφέροντα.
- ✚ Ο/Η δάσκαλος σχηματίζει τις ομάδες ανάγνωσης βάσει των προτιμήσεων και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών.
- ✚ Οι μαθητές/τριες ηγούνται των συζητήσεων.
- ✚ Οι μαθητές/τριες μπορούν να τροποποιήσουν τα φύλλα ρόλων.
- ✚ Οι μαθητές/τριες αυτοαξιολογούνται σε περιορισμένη έκταση και αξιολογούν και τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

**3<sup>ο</sup> στάδιο: Οι μαθητές/τριες είναι αυτοί/ές που επωμίζονται την ευθύνη υλοποίησης της τελευταίας φάσης.**

Τα χαρακτηριστικά αυτής της φάσης είναι τα παρακάτω:

- ✚ Οι μαθητές/τριες συναντιούνται, συζητούν και αποφασίζουν για το πρόγραμμα των συναντήσεων, τη διάρκεια και όλα τα σχετικά θέματα.
- ✚ Οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα βιβλία. Υπάρχουν 4 ή 5 επιλογές βιβλίων, τα οποία μπορεί να σχετίζονται θεματικά ή να είναι του/της ιδίου/ας συγγραφέα/ως ή να ανήκουν σ' ένα λογοτεχνικό είδος.
- ✚ Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν και επιλέγουν ομάδες. Οι ομάδες μπορεί να είναι ανομοιογενείς.



- ✚ Οι ομάδες συζητούν μόνες του, ενώ ο/η δάσκαλος/α κινείται ελεύθερα και παρατηρεί.
- ✚ Οι μαθητές/τριες μπορούν να τροποποιήσουν τα φύλλα ρόλων ή και να μην τα χρησιμοποιήσουν καθόλου.
- ✚ Υπάρχει ευρείας μορφής αυτοαξιολόγηση από τους/τις μαθητές/τριες και αξιολόγηση των συμμαθητών/τριών τους (Hill & Schlick Noe & Johnson, 2001).

Γενικά, οι διαδικασίες για την υλοποίηση των κύκλων ανάγνωσης είναι οι ακόλουθες:

#### ✚ **Επιλογή υλικού - βιβλίων**

Σύμφωνα με τους Brabham και Villaume (2000), η μυθοπλασία είναι το πιο συνηθισμένο αναγνωστικό υλικό που επιλέγεται στις Λέσχες Ανάγνωσης, αν και όλα τα είδη κειμένων, όπως τα εικονογραφημένα ή τα άρθρα εφημερίδων μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν με μεγάλη επιτυχία. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στις Λέσχες Ανάγνωσης πρέπει να εξασφαλίζουν τη ζωντάνια και τη μεστότητα των συζητήσεων (Farinacci, 1998), γι' αυτό και προτάθηκε μια σειρά κριτηρίων για την επιλογή των κατάλληλων τίτλων: α) να είναι κατανοητά στους/τις μαθητές/τριες διαφορετικού επιπέδου και ικανοτήτων, β) να αντικατοπτρίζουν τις μαθητικές γλωσσικές ανάγκες και ικανότητες, γ) να αναφέρονται σε θέματα σχετικά με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών και δ) να προκαλούν τη σκέψη και τη συζήτηση (Farinacci, 1998; Peralta-Nash& Dutch, 2000). Η Gambrell (1996) υποστηρίζει πως τα βιβλία και οι ιστορίες που τα παιδιά βρίσκουν πιο ενδιαφέροντα είναι εκείνα που τα ίδια επέλεξαν για τους δικούς τους λόγους και σκοπούς. Οι Λέσχες Ανάγνωσης σχηματίζονται βάσει των ενδιαφερόντων ή των τίτλων που έχουν επιλεγεί.

#### ✚ **Σχηματισμός/Οργάνωση των ομάδων**

Βασική προϋπόθεση για το σχηματισμό κύκλων ανάγνωσης είναι τα κοινά ενδιαφέροντα και η αγάπη για το ίδιο είδος βιβλίων, καθώς δεν ασχολούνται όλες οι Λέσχες Ανάγνωσης μ' ένα μόνο είδος βιβλίων ή με όλα τα είδη μαζί. Τα μέλη συγκεντρώνονται και συναποφασίζουν για τον τρόπο λειτουργίας της Λέσχης, ενώ πολλές φορές ορίζεται και κάποιος/α καθοδηγητής/τρια - συντονιστής/τρια που βοηθά στην ουσιαστική και επικεντρωμένη στο αντικείμενο συζήτηση (Εγχειρίδιο ΕΚΕΒΙ).

Όσον αφορά τις σχολικές ομάδες ανάγνωσης, συνήθως ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος/η που στα πρώτα στάδια προτείνει τίτλους βιβλίων και σχεδιάζει τη διαδικασία (Hill, Schlick Noe & Johnson, 2001), προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το νόημα και τη σημαντικότητα των κοινοτήτων (Gilbert, 2000). Ο Farinacci (1998) προτείνει κατά τον σχηματισμό κοινοτήτων ο/η εκπαιδευτικός να συζητήσει με τα παιδιά τα ακόλουθα θέματα: α) πώς να χειρίζονται άγνωστες λέξεις, β) πώς να ανταποκρίνονται και να δίνουν ανατροφοδότηση στους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη Λέσχη, γ) πώς να επιλέγουν θέματα προς συζήτηση και πώς να δρουν εντός της ομάδας. Όταν οι μαθητές/τριες εξοικειωθούν με τη διαδικασία, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μπορεί να περιοριστεί στο να τους/τις εισάγει σε μια σύντομη συζήτηση πάνω σε κάποιο βιβλίο, αναφερόμενος/η στους χαρακτήρες, την πλοκή, το μέγεθος και το πόσο σύνθετο είναι το κάθε βιβλίο που επιλέχθηκε από τα ίδια τα παιδιά (Farinacci, 1998; Burns, 1998).

#### ↓ **Επιλογή μελών και αριθμού που θα έχει κάθε Λέσχη**

Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου η αγάπη για το διάβασμα είναι αρκετή για τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων. Η ηλικία, η ευφυΐα, το φύλο ή ακόμα και η κοινωνική τάξη, το επάγγελμα, η εθνικότητα και τα ενδιαφέροντα του κάθε μέλους δεν παίζουν κανένα απολύτως ρόλο. Αν και τις περισσότερες φορές οι Λέσχες σχηματίζονται από ανθρώπους με κοινά κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ωστόσο, η πολυφωνία που προκύπτει από τη διαφορετικότητα, καθώς και η ποικιλία θεμάτων προς συζήτηση, είναι ενδιαφέροντα και βοηθητικά σε μια Λέσχη Ανάγνωσης. Ως ιδανικός αριθμός μελών προτείνονται τα 10-15 άτομα (Εγχειρίδιο ΕΚΕΒΙ). Ο αριθμός αυτός περιορίζεται σημαντικά, όταν μιλάμε για κύκλους ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον. Οι Brabham & Villaume (2000) προτείνουν τέσσερις με έξι μαθητές/τριες για κάθε λογοτεχνικό κύκλο, αν και σημειώνουν πως η αποτελεσματικότητα της συζήτησης μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και μεταξύ δύο μαθητών/τριών, όπως και με τη συμμετοχή όλης της τάξης. Συνεχίζουν λέγοντας πως ο αριθμός των μελών πρέπει να είναι τέτοιος που να μην παρεμποδίζεται η εμβάθυνση στην ερμηνεία των κειμένων, καθώς και η συνεισφορά στην κοινή συζήτηση. Ο Burns (1998) θεωρεί καταλληλότερος αριθμό για τις μαθητικές Λέσχες τα τέσσερα με πέντε μέλη, ενώ ο Farinacci (1998) πιστεύει ότι και μέχρι οκτώ συμμετέχοντες/ουσες δεν εμποδίζουν την απρόσκοπτη λειτουργία της Λέσχης. Ο Daniels (2001) και η Schlick

Noe (2004) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευόμενοι/ες στους αναγνωστικούς κύκλους δεν πρέπει να ομαδοποιούνται βάσει των αναγνωστικών ικανοτήτων. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/τριες συζητούν για τα βιβλία που διαβάζουν με τους/τις άλλους/ες: ακόμα και μαθητές/τριες με προβλήματα ανάγνωσης μπορεί να επωφεληθούν, όταν τους/τις δοθεί η ευκαιρία να μοιραστούν τις σκέψεις τους με την ομάδα. Ο Burns (1998) και οι Elbaum, Schumm&Vaughn (1997) σημειώνουν ότι οι αναγνωστικοί κύκλοι πρέπει να σχηματίζονται με ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, καθώς στις ετερογενείς ομάδες ο/η ένας/μια βοήθα τον/την άλλο/η, μαθαίνουν και διασκεδάζουν περισσότερο. Μετά τον σχηματισμό των ομάδων, οι μαθητές/τριες αρχίζουν να προετοιμάζονται για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει ( Peralta-Nash & Dutch, 2000).

#### ✚ Προετοιμασία για συζήτηση

Η προετοιμασία για συζήτηση προϋποθέτει όχι μόνο οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με το κείμενο, αλλά να είναι έτοιμοι/ες να εκπληρώσουν τους ρόλους που θα τους/τις ανατεθούν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Αυτοί οι ρόλοι μπορεί να ανατεθούν από τον/την εκπαιδευτικό ή να επιλεγθούν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Οι ρόλοι είναι σημαντικοί γιατί παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες ένα μοναδικό τρόπο να σκεφτούν για το κείμενο, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές τους ικανότητες και οπτικές (Stein & Beed, 2004).

Οι πιο συνηθισμένοι ρόλοι σύμφωνα με τον Daniels (2002) είναι οι εξής:

- ✚ *Αυτός/ή που αναπτύσσει τις ερωτήσεις προς συζήτηση (questioner/discussion director):* διευκολύνει τη συζήτηση και προσπαθεί να δραστηριοποιήσει όλα τα μέλη, θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις που αντλεί από τα ενδιαφέροντα, τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα για αυτό που διαβάζει. Δεν επικεντρώνεται σε λεπτομέρειες, αλλά κατευθύνει την ομάδα στις θεματικές ενότητες των βιβλίων.
- ✚ *Αυτός/η που ζωγραφίζει - οπτικοποιεί τα ενδιαφέροντα αποσπάσματα του κειμένου,* δίνοντας καλλιτεχνική μορφή στις σκέψεις του (illustrators).
- ✚ *Αυτός/η που ανακαλύπτει αξιόλογα τμήματα του κειμένου για να αναγνωστούν δυνατά (literary luminary / passage master).*
- ✚ *Αυτός/η που κάνει συνδέσεις μέσα από τη σύγκριση του κειμένου προς ανάγνωση με άλλα κείμενα και με την καθημερινή ζωή (connector).*

- ✎ Αυτός/η που είναι υπεύθυνος/η να κάνει περιλήψεις στο κείμενο (summarizer).
- ✎ Αυτός/η που σημειώνει τις λέξεις που προκαλούν ενδιαφέρον, είναι πρωτότυπες ή προκαλούν σχολιασμό και καταγράφει τη θέση τους στο κείμενο. Αφού κάνει εικασίες για την πιθανή ερμηνεία τους, μετέπειτα αναζητά σε λεξικά τον ακριβή ορισμό τους (word wizard).

Κάποιοι επιπρόσθετοι ρόλοι είναι:

- ✎ *ο/η ιστορικός* (historian): στην περίπτωση της ιστορικής μυθιστοριογραφίας αναζητά τα πραγματικά ιστορικά γεγονότα και τον τρόπο παρουσίασης τους στο κείμενο.
- ✎ *ο/η ερευνητής* (investigator): αναζητά κρυμμένες πληροφορίες για το κείμενο ή το/τη συγγραφέα.
- ✎ *ο/η σχεδιαστής/τρια πορείας* (travel tracer): σχεδιάζει την πορεία που ακολούθησαν οι ήρωες στο χώρο και τον χρόνο, όταν υπάρχουν πολλές μετακινήσεις αυτών.
- ✎ *ο/η δημιουργός χαρακτήρων* (character creator): δημιουργεί νέα πρόσωπα τα οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην πλοκή του έργου, δίνοντας πιθανόν μια άλλη εξέλιξη σ' αυτή.

Ορισμένοι/ες μελετητές/τριες πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται καλύτερα για τη συζήτηση στους κύκλους ανάγνωσης κρατώντας σημειώσεις για τα τμήματα του κειμένου που θέλουν να μοιραστούν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους (Peterson & Eeds, 1990; Simpson, 1994-95). Έτσι, κάθε μαθητής/τρια αναλαμβάνει να συμπληρώσει ένα φύλλο ανάλογα με τον ρόλο που του/της έχει ανατεθεί, πριν μοιραστεί τις σκέψεις του/της με τα υπόλοιπα μέλη κατά τη διάρκεια της συζήτησης εντός κύκλου. Εναλλακτικά, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταγράφουν απλά τις αντιδράσεις, τις ερωτήσεις ή τα σημεία που τους άρεσαν πολύ ή ακόμη που βρήκαν δυσνόητα (Brabham & Villame, 2000; Farinacci, 1998; Peralta-Nash & Dutch, 2000; Burns, 1998). Μπορούν να εκφράσουν το θαυμασμό ή την απορία τους, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να κάνουν συνδέσεις, να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν προβλέψεις, να αλληλεπιδράσουν και να αξιολογήσουν χαρακτήρες, να ασκήσουν κριτική ή να συγχαρούν το/τη συγγραφέα και να ερμηνεύσουν τα γεγονότα της ιστορίας (Hancock, 1993; Handloff & Golden, 1995; Wilson, 1989). Επίσης, μπορούν να

προετοιμάσουν μια συζήτηση, δημιουργώντας δίκτυα χαρακτήρων, χρησιμοποιώντας ζωγραφιές που ανταποκρίνονται στο κείμενο και εντοπίζοντας διαφορετικές λογοτεχνικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις συγγραφείς (Brabham & Villaume, 2000; Peralta-Nash & Dutch, 2000; Whitin, 2002).

#### ✚ Ανταλλαγή ιδεών και απόψεων

Αφού όλα τα μέλη του κύκλου τελειώσουν το διάβασμά τους και την προετοιμασία του ρόλου τους, μαζεύονται και ξεκινούν τη συζήτηση. Οι σημειώσεις, τους βοηθούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα και να εμβαθύνουν στη συζήτηση (Brabham & Villaume, 2000). Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έρχονται με σκοπό να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, σεβόμενοι/ες τη διαφορετικότητα των υπολοίπων, καθώς και να αξιολογήσουν, τόσο τη δική τους συνεισφορά, όσο και των άλλων στη συζήτηση και την κατάκτηση νοήματος (Samway et al, 1991). Όταν πρόκειται για μαθητές/τριες που έχουν μικρή εμπειρία στις Λέσχες ανάγνωσης, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να υποδείξει κατάλληλα μοντέλα συμπεριφοράς, περιλαμβάνοντας τρόπους υποβολής ερωτήσεων, ανατροφοδοτήσεις και απαντήσεις, όπως επίσης και να παρακολουθεί υπομονετικά τη συζήτηση. Μόλις οι μαθητές/τριες κατανοήσουν τις νόρμες και τις δεξιότητες που απαιτεί η συζήτηση, τότε ο/η εκπαιδευτικός περιορίζει τη δράση του/της και οι εκπαιδευόμενοι/ες αναλαμβάνουν την πρωταρχική ευθύνη για τη διεξαγωγή της συζήτησης (Farinacci, 1998). Η συζήτηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές, ανάλογα με τις ερωτήσεις ή τις δραστηριότητες που θα τεθούν. Μερικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες που αφορούν τα λογοτεχνικά κείμενα είναι οι εξής:

- ✚ να γίνουν εικασίες / προβλέψεις σχετικά με τη συνέχεια της ιστορίας
- ✚ βιντεοσκοπημένες δραματοποιήσεις
- ✚ η χρονική διαδοχή των γεγονότων να σχηματιστεί σε μια γραμμή
- ✚ να προταθεί εναλλακτικό τέλος της ιστορίας
- ✚ συνέντευξη του/της συγγραφέα/ως (φανταστική ή μη)
- ✚ η σύνθεση της ιστορίας σε εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά μικρότερης ηλικίας (Daniels, 1994)
- ✚ ένας χάρτης με το ταξίδι – πορεία του κεντρικού ήρωα σε περίπτωση που μας οδηγεί το κείμενο σε κάτι τέτοιο (Schlick Noe, 2004)

Η συζήτηση παρέχει τη δυνατότητα στους/τις αναγνώστες/τριες να ανταλλάξουν απόψεις γύρω από το κείμενο που διάβασαν και να το κατανοήσουν καλύτερα (Eeds &

Wells, 1989). Σύμφωνα με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Vygotsky (1978), η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά, όταν οι μαθητευόμενοι/ες συνομιλούν με άλλους/ες και ειδικά με ιθύνοντες/ουσες. Επιπρόσθετα, μέσα από το διάλογο ακούγονται όλες οι «φωνές» και οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν πως υπάρχει περισσότερη της μιας ερμηνείας για κάθε κείμενο (Junyk, 2003). Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε αυθεντικές συζητήσεις, συμμετέχουν ενεργά στην ανάγνωση (Alpert, 1987; Enciso, 1996) και παίρνουν περισσότερα ρίσκα (Eeds & Wells, 1989). Επίσης, κατά τη διάρκεια συζητήσεων σε μικρές ομάδες, οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται συναισθηματικά στη λογοτεχνία (King, 2001). Η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, καθώς και η συζήτηση μπορεί να μην γίνεται μόνο εντός ενός κύκλου, αλλά κάθε ομάδα να παρουσιάζει το βιβλίο της στα μέλη άλλων ομάδων σαν ένα τελικό project. Παράλληλα, πρέπει να εξασφαλίζονται στους/τις μαθητές/τριες ευκαιρίες να μαθαίνουν για τα υπόλοιπα βιβλία, τα οποία πιθανόν θα τους/τις ενδιέφεραν να αναγνώσουν σε μελλοντικούς κύκλους (Peralta-Nash & Dutch, 2000).

#### ✚ Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Daniels (2002) αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για το/τη δάσκαλο/α και ένα ουσιαστικό στοιχείο για τη μάθηση. Όπως αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν σωστά «μπορούν σε κάθε επίσκεψη να παρατηρούν τα σημαντικά σχόλια που κάνει κάθε μέλος, να ανακαλύπτουν ποιος/α είναι προετοιμασμένος/η, να προσδιορίζουν τους τύπους σκέψης των μαθητών/τριών και να σημειώνουν τις κοινωνικές ικανότητες που εκδηλώνονται». Από την άλλη πλευρά προτείνεται οι μαθητές/τριες να αυτοαξιολογούνται, αναπτύσσοντας έτσι, μεταγνωστικές ικανότητες και σκέψη ανώτερου επιπέδου. Οι αναγνώστες/τριες βασίζονται συνήθως σε δυο κριτήρια για να αυτοαξιολογηθούν: α) διαβάζουν βιβλία συγκεκριμένου επιπέδου, στο οποίο μπορούν να ανταποκριθούν και β) επιλέγουν αναγνώσματα που είναι ευανάγνωστα, με πολλές εύγλωττες εκφράσεις που κάνουν τη γλώσσα να τρέχει (Lowe, 2002). Επίσης, ως εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης προτείνεται η τοποθέτηση ενός μέλους εκτός συζήτησης, το οποίο θα παρατηρεί την ομάδα, τις στρατηγικές και τις κοινωνικές δεξιότητες της, και στη συνέχεια να συζητά τις παρατηρήσεις του αυτές με την υπόλοιπη ομάδα. Επιπλέον, μπορεί η βιντεοσκόπηση των ομάδων να αποτελέσει μέσο αξιολόγησης και συζήτησης των θετικών στοιχείων

και των αδυναμιών, καθώς και παράγοντα βελτίωσης (Daniels, 2002). Ο Daniels (2002/2006) προτείνει τα εξής βήματα:

1. Όταν οι μαθητές/τριες έρθουν σε επαφή με τους κύκλους ανάγνωσης και αποκτήσουν εξοικείωση, ρωτάμε τα παιδιά ποια νομίζουν πως είναι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχουν τα μέλη των αποτελεσματικών κύκλων ανάγνωσης και τα σημειώνουμε μετά από καταγισμό ιδεών των παιδιών.
2. Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά. Χωρίζουμε τους/τις μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες και τους/τις ζητάμε να καταγράψουν τα στοιχεία που είναι περισσότερο σημαντικά και να επιλέξουν τον τρόπο καταγραφής τους.
3. Μόλις οι λίστες με τα στοιχεία είναι έτοιμες, θα πρέπει να αποφασίσουν πόσα από αυτά τα στοιχεία θα ανατεθούν στο κάθε μέλος.
4. Τελικό βήμα είναι η εξαγωγή συμπεράσματος μέσα από μια εποικοδομητική συζήτηση, όπου και βγαίνει η τελική απόφαση για το ποια χαρακτηριστικά θα επικρατήσουν.

Συχνά κρατάμε ημερολόγια των διαλόγων, «γραπτή συζήτηση», όπως ονομάζεται στο Σικάγο, όπου και οι μαθητές/τριες κρατούν αυθόρμητες σημειώσεις σχετικές με το θέμα συζήτησης, απαντώντας στις προηγούμενες σημειώσεις κάποιου μέλους της ομάδας (Daniels, 2006).

Ο Steineke (2002) από την πλευρά του κρίνει ως παιδαγωγικά καταλληλότερο ένα μοντέλο αξιολόγησης που να συνδυάζει τις ατομικές με τις ομαδικές δραστηριότητες \* αυτές παρουσιάζονται στη συνέχεια:

➤ **Τελικές «Εκθέσεις»:** Αυτού του είδους οι εκθέσεις αντικαθιστούν το παραδοσιακό «επαναληπτικό τεστ» (traditional final), καθώς γράφονται σε ένα προσωπικότερο ύφος και τόνο. Εντούτοις, τηρούνται αυστηρά και βαθμολογούνται οι κανόνες δομής ενός παραδοσιακού «τεστ» και δίνονται οδηγίες που αφορούν το περιεχόμενο και την έκταση.

➤ **Portfolio λογοτεχνικών κύκλων:** Το portfolio είναι μια συλλογή από τεχνουργήματα (artifacts), συνήθως μερικών από τα καλύτερα κομμάτια, αλλά και από εκείνα που αποκαλύπτουν τη δουλειά και την πρόοδο που έγινε στην τάξη. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, εάν η τάξη εμπλακεί σε

περισσότερους από έναν λογοτεχνικούς κύκλους. Μ' αυτόν τον τρόπο, κάθε μαθητής/τρια θα είχε την ευκαιρία να βελτιώσει τις δεξιότητες του μεταξύ δύο κύκλων και στη συνέχεια, τη δυνατότητα να συγκρίνει τα τεχνουργήματα του, προκειμένου να γίνει φανερή η βελτίωση και η πρόοδος του.

➤ **Συζητήσεις σχετικές με το βιβλίο:** Πρόκειται για μια δομή, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ήδη στην τάξη κατά τη διάρκεια των κύκλων ανάγνωσης, με τη διαφορά ότι σε αυτό το σημείο απαιτείται περισσότερος χρόνος και καλύτερη οργάνωση. Η προετοιμασία του φύλλου εργασίας που διαπραγματεύεται τη συζήτηση (book talk sheet) γίνεται ατομικά από κάθε μαθητή/τρια, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης του βιβλίου από το κάθε παιδί και της προσωπικής του αλληλεπίδρασης με αυτό.

➤ **Projects:** Τα σχέδια εργασίας μπορούν να συμπεριληφθούν με μεγάλη επιτυχία στις Λέσχες Ανάγνωσης. Μέσω αυτών οι μαθητές/τριες έχουν περισσότερες επιλογές για να δείξουν αυτά που πραγματικά γνωρίζουν, ενώ επιτρέπουν στην κάθε ομάδα εργασίας να ακολουθήσει τους δικούς της ρυθμούς και να δημιουργήσει ένα σχέδιο προόδου βασισμένο σε συγκεκριμένα – διαφορετικά για κάθε ομάδα – κριτήρια. Η παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος διαφέρει ως προς τη διαβάθμιση, ανάλογα με τα κριτήρια που έχει ορίσει η κάθε ομάδα ως αρκετά για να αξιολογηθεί το project με «άριστα».

Ωστόσο, ενώ η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο συστατικό των κύκλων ανάγνωσης, ο εξεταστικός παροξυσμός και η υπερτίμηση του τελικού αποτελέσματος της μάθησης ακυρώνουν το σκοπό των κύκλων και μετατρέπουν την εφαρμογή τους σε μια διαδικασία χωρίς νόημα. Οι πιέσεις για τον έλεγχο του μαθησιακού αποτελέσματος και τα βαθμολογικά διαγωνίσματα υπονομεύουν τον αυθορμητισμό και την εμπιστοσύνη που απαιτεί η διεξαγωγή εποικοδομητικών συζητήσεων στο πλαίσιο των κύκλων ανάγνωσης.



### 3.8. Απαραίτητα συστατικά για τη σωστή λειτουργία των κύκλων

Η Steineke (2002) αναφέρει πέντε βασικά συστατικά κατά τον σχηματισμό των ομάδων, τα οποία καθορίζουν την εύρυθμη λειτουργία τους. Αυτά είναι τα εξής:

✚ **Θετική αλληλεξάρτηση:** Τα μέλη της ομάδας έχουν ανάγκη το ένα από το άλλο για να δημιουργηθούν ιδανικές συνθήκες για συζήτηση. Όσο περισσότερο αλληλεπιδρούν τα μέλη, τόσο καλύτερη συζήτηση παράγεται, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να έχουν αρκετό υλικό για να συμπληρώσουν τις αντίστοιχες φόρμες (discussion reports) και να κατανοήσουν βαθύτερα το κείμενο. Οι ομάδες στοχεύουν και σε κοινωνικές δεξιότητες, για την επίτευξη των οποίων απαιτείται θετική αλληλεξάρτηση, όπως η εναλλαγή των ρόλων, οι μεταξύ τους ερωτήσεις και οι πληρέστερες επεξηγήσεις των όσων αναφέρονται.

✚ **Ατομική υπευθυνότητα:** Τα παιδιά οφείλουν να έχουν διαβάσει το τμήμα του βιβλίου που τους έχει οριστεί και να έχουν έτοιμες τις σημειώσεις τους, όταν συναντηθούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όταν τα παιδιά θέτουν στόχους όλα μαζί, εργάζονται με περισσότερο ζήλο, προκειμένου να τους υλοποιήσουν για να μην βρεθούν εκτεθειμένα απέναντι στην ομάδα. Μετά από μια συζήτηση, οι μαθητές/τριες γράφουν περιλήψεις ή συμπληρώνουν αναφορές, τις οποίες υπογραμμίζουν πόσο καλά άκουσαν τις ιδέες των υπολοίπων μελών της ομάδας. Όταν ο κύκλος ανάγνωσης ολοκληρωθεί, οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν μια ομαδική εργασία, αλλά καθένας/καθεμιά είναι, επίσης, υπεύθυνος/η και για τη συμπλήρωση του ατομικού φύλλου εργασίας ή ενός τεστ.

✚ **Κοινωνικές δεξιότητες:** Τα παιδιά χρησιμοποιούν λίστες ελέγχου (checklists) για το αν ενεργοποιούν και αξιοποιούν -και σε ποιο βαθμό- σημαντικές ομαδικές δεξιότητες, όπως τη διατύπωση συμπληρωματικών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, την προσφορά υποστήριξης και φιλίας, την ίση αντιμετώπιση όλων των μελών της ομάδας.

✚ **Διαπροσωπική επαφή:** Οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται ο/η ένας/μία στον/την άλλο/η, κάθονται αρκετά μακριά από τις άλλες ομάδες, ώστε να μην ενοχλούνται και αλληλοεμπλέκονται σε εκτενείς συζητήσεις συμπληρώνοντας τις αντίστοιχες φόρμες.

↓ **Έλεγχος προόδου της ομάδας:** Μετά από κάθε συνάντηση, τα παιδιά σημειώνουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της ομάδας. Εάν ο χρόνος το επιτρέπει, γίνεται συνάντηση όλων των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης και συγκρίνονται οι επιδόσεις και τα προβλήματα τους. Μετά την ολοκλήρωση του κύκλου ανάγνωσης, κάθε παιδί συμπληρώνει μια ατομική φόρμα προόδου, στην οποία καταγράφει τη συνεισφορά του στην ομάδα και θέτει νέους στόχους για περαιτέρω βελτίωση στους μελλοντικούς κύκλους που θα συμμετάσχει.

### **3.9. Αναδύομενα προβλήματα και τρόποι επίλυσης τους**

Συχνά κατά την οργάνωση των κύκλων ανάγνωσης και τη διεξαγωγή της συζήτησης αναδύονται ορισμένα προβλήματα, που σχετίζονται τόσο με διαδικαστικά θέματα, όσο και με τη σωστή στάση του/της εκπαιδευτικού και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Τα σημαντικότερα από αυτά συνοψίζονται παρακάτω:

↓ **Σύγχυση μεταξύ των κύκλων ανάγνωσης και των απλών ομάδων:** Δεν μπορούμε να ονομάσουμε κύκλο ανάγνωσης οποιαδήποτε ομάδα μαθητών/τριών συγκεντρώνεται για να οποιαδήποτε δραστηριότητα σχετική με το διάβασμα. Η επιλογή του βιβλίου από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες και η ενεργή εμπλοκή τους στην ομαδική συζήτηση είναι από τα πιο διακριτά χαρακτηριστικά των κύκλων.

↓ **Υπερεκτίμηση της αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος:** Οι πιέσεις για τον έλεγχο και την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος έρχονται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία και τους στόχους των κύκλων ανάγνωσης. Έτσι, ενώ τα πραγματικά αποτελέσματα των κύκλων θα γίνονταν αντιληπτά μακροπρόθεσμα, μέσα στον αξιολογικό παροξυσμό οι ανοιχτές και νέες εφαρμογές μετατρέπονται σε απλά βαθμολογικά διαγωνίσματα, που στόχο έχουν τη συγκέντρωση ενός τελικού βαθμού. Καλό θα ήταν να υπάρχει διάφορων μορφών αξιολόγηση και μόνο κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

↓ **Λανθασμένη χρήση των προτεινόμενων φύλλων για κάθε ρόλο εντός του κύκλου:** Σε κάποια βιβλία προτείνονται φύλλα δραστηριοτήτων, ανάλογα με το ρόλο που αναλαμβάνει να επιτελέσει κάθε μαθητής/τρια μέσα στην ομάδα (βλ.

Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups, Daniels, 2002). Ο σκοπός για τον οποίο δημιουργήθηκαν ήταν να υποστηρίξουν τη συνεργατική μάθηση, δίνοντας στα παιδιά ανοιχτές και σαφώς προσδιορισμένες αρμοδιότητες, παρέχοντας ταυτόχρονα έναν λόγο για ανάγνωση και ένα διαδραστικό για την ομαδική συζήτηση. Στόχευαν στην ενίσχυση των μαθητών/τριών ώστε να διαβάζουν και να συζητούν καλύτερα. Τα φύλλα αυτά, ωστόσο, δεν αξιοποιήθηκαν σωστά από τους/τις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μείνουν ανεκμετάλλευτα (Daniels, 2002).

✚ **Ένα μέλος μονοπωλεί τη συζήτηση:** Στην περίπτωση αυτή συνίσταται στους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν ο/η καθένας/καθεμιά έναν περιορισμένο αριθμό καρτών (τριών ή τεσσάρων), ο οποίος θα μειώνεται κάθε φορά που θα απαντά σε μια ερώτηση ή θα εκφράζει τη γνώμη του. Μόλις οι κάρτες κάποιου μέλους τελειώσουν, αυτό περιμένει χωρίς να συμμετέχει στη συζήτηση μέχρι να τελειώσουν και οι κάρτες των υπολοίπων μελών. Μόλις αυτό συμβεί, οι κάρτες μοιράζονται εκ νέου και η συζήτηση συνεχίζεται. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ίση συμμετοχή στη συζήτηση.

✚ **Κάποια μέλη προχωρούν αμέσως σε επεξηγήσεις, χωρίς να αφήσουν τα υπόλοιπα να εκφραστούν:** Ένας θαυμάσιος τρόπος επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος είναι η στρατηγική που ονομάζεται «Κρατάω την τελευταία λέξη για μένα», τα βήματα της οποίας είναι: 1. Ένα μέλος δείχνει στα υπόλοιπα τις σημειώσεις με τις επεξηγήσεις του ή τις διαβάζει μεγαλόφωνα, 2. Στη συνέχεια κάθε μέλος της ομάδας εξηγεί το λόγο για τον οποίο κατά τη γνώμη του επιλέχθηκε η συγκεκριμένη επεξήγηση, ενώ υπάρχει και η δυνατότητα να προσθέσει νέα σχόλια, 3. Μόλις όλα τα μέλη εκφράσουν την άποψή τους, ο/η μαθητής/τρια που παρουσίασε πρώτος/η τις επεξηγήσεις του/της, συνοψίζει τις απόψεις που ακούστηκαν και προσθέτει ό,τι θεωρεί πως λείπει και 4. Πριν η ομάδα εξετάσει την επόμενη άποψη, τα μέλη της κάνουν πρόσθετες συμπληρωματικές ερωτήσεις για να συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης του/της συγγραφέα/ως ή το νόημα που κρύβεται πίσω από ένα συγκεκριμένο κείμενο (Steineke, 2002).

⬇ **Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ανιχνεύσουν τις απόψεις του/της εκπαιδευτικού και δεν αναπτύσσουν δικές τους.** Στην προσπάθεια τους να βρουν «τι θέλει να πει ο/η συγγραφέας» ή μάλλον τι αντιλαμβάνεται ο/η εκπαιδευτικός ότι θέλει να πει ο/η συγγραφέας, οι προσωπικές ερμηνείες των μαθητών/τριών χάνονται ή ποτέ δεν εξάγονται (Baker & Freebody, 1989; Hynds, 1992). Όταν ο/η δάσκαλος/α κυριαρχεί στη λογοτεχνική συζήτηση, θέτοντας σύντομες ερωτήσεις που απαντώνται εύκολα ή επιβραβεύει μόνο ορισμένες απαντήσεις σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, τότε οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ανιχνεύσουν τις απαντήσεις που ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί σωστές και όχι να δώσουν τη δική τους ερμηνεία και προσέγγιση (Alpert, 1987; Baker & Freebody, 1989; Hynds, 1992).

⬇ **Ορισμένες ομάδες τελειώνουν νωρίτερα από άλλες:** Εάν κάτι τέτοιο γίνεται συστηματικά, αυτό σημαίνει πως ενδεχομένως οι σημειώσεις που κρατούν και επεξεργάζονται τα μέλη είναι ελλιπείς και ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να τις ελέγξει, εντείνοντας την παρατήρησή του. Εάν τα πραγματικά αίτια του προβλήματος είναι δύσκολο να διαφανούν, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να θέσει το πρόβλημα στα μέλη, προκειμένου τα ίδια να βρουν λύση. Επίσης, όταν έχει μεσολαβήσει αρκετό διάστημα ανάμεσα στις συναντήσεις της ομάδας, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να διεξάγει καταιγισμό ιδεών από τον οποίο θα προκύψουν ερωτήσεις που απαιτούν πιο ολοκληρωμένη επεξεργασία του κειμένου (π.χ. ποιο είναι το αγαπημένο σου κομμάτι στο κείμενο, βάσει των όσων έχεις διαβάσει ως τώρα, πως νομίζεις ότι τελειώνει η ιστορία, τι νομίζεις ότι σκεφτόταν ο/η συγγραφέας όταν έγραφε το έργο ή βάσει ποιων εμπειριών θεωρείς ότι δημιουργήθηκε, τι συμβουλή θα έδινες στον/την ήρωα/ίδα και για ποιο λόγο, κ.τ.λ.).

⬇ **Κάποια μέλη έρχονται απροετοίμαστα:** Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει τις δεξιότητες που απαιτούνται στον κύκλο ανάγνωσης, κάνοντας κατανοητό πως εάν κάποιο μέλος της ομάδας δεν ολοκληρώσει την εργασία που του ανατέθηκε, αυτό θα αποτελέσει πρόβλημα για όλη την ομάδα και αιτία καθυστέρησης. Παράλληλα, προσπαθεί να διαγνώσει τις αιτίες που οδηγούν σε αυτή την κατάσταση και εφόσον το κρίνει σκόπιμο, βοήθα το/τη μαθητή/τρια να αναπληρώσει το χαμένο έδαφος. «Μια ομάδα εργασίας είναι τόσο δυνατή, όσο είναι και το πιο αδύναμο μέλος της», επισημαίνει ο Christopher Avery (2001).

✚ Τα μέλη διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, αλλά δεν τις χρησιμοποιούν συχνά: Για την επίλυση του προβλήματος αυτού, κάποιο μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να συμπληρώνει φύλλο παρατήρησης και να καταγράφει τη συχνότητα χρήση των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Συγκρίνονται οι «επιδόσεις» καθενός/καθεμιάς και προτείνονται τρόποι αύξησης της συχνότητας των «παραγκωνισμένων» δεξιοτήτων (Steineke, 2002).

✚ Η συζήτηση αποπροσανατολίζεται σε άσχετα από το κείμενο θέματα και συχνά δημιουργούνται καυγάδες μεταξύ των μελών. Πολλές φορές και ενώ ο/η εκπαιδευτικός αφήνει μόνους/ες τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν το κείμενο και να παράγουν επικοινωνιακό διάλογο, η συζήτηση ξεφεύγει σε διάφορα θέματα και δεν επικεντρώνεται πια μόνο στο κείμενο. Τότε μάλιστα τα παιδιά βρίσκουν την ευκαιρία να «πειράξουν» το ένα το άλλο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις και καυγάδες. Για την αποφυγή τέτοιων καταστάσεων, μια καλή στρατηγική είναι η ύπαρξη συντονιστή/τριας, ο/η οποίος/α θα επαναφέρει τους/τις μαθητές/τριες στο θέμα και θα βοηθήσει ώστε η συζήτηση να είναι ουσιαστική και επικοινωνιακή. Επίσης, καλό είναι να βιντεοσκοπούμε τη συζήτηση και στη συνέχεια να τη προβάλλουμε στους/τις μαθητές/τριες, ώστε και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν το πρόβλημα (Clarke, 2007).

### **3.10. Συνεισφορά των κύκλων ανάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία – Έρευνες και αποτελέσματα**

Θεωρία και έρευνα στα πεδία της αφηγηματικής και αναγνωστικής θεωρίας έχουν αποδείξει ότι η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στη σχολική διαδικασία επιφέρει και ενισχύει την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να γνωρίσουν κόσμους διαφορετικούς από το δικό τους. Οι Λέσχες ανάγνωσης έχουν σημειώσει τα τελευταία χρόνια μια αυξανόμενη χρήση από τους/τις ίδιους/ες τους/τις αναγνώστες/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά (Daniels, 2002). Η αυξανόμενη δημοτικότητα των λεσχών ανάγνωσης επιβεβαιώνει την επιθυμία να μιλούμε για βιβλία, καθώς επίσης και να τα διαβάζουμε (Shenitz, 1999). Μαζί με αυτή

την αξιοσημείωτη αύξηση και διάδοση τους, σημειώθηκε παράλληλα αύξηση στις έρευνες πάνω στον ίδιο τομέα.

Οι αναγνωστικές κοινότητες βασίζονται στην αντίληψη ότι η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής αναπτύσσεται καλύτερα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του διαλόγου με τους/τις άλλους/άλλες (Vygotsky, 1986). Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1994) μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους/ες σε δραστηριότητες που έχουν νόημα, οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με άλλους/ες, αναπτύσσουν σκέψη ανώτερου επιπέδου και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Το κλίμα της τάξης καθίσταται συνεργατικό και ευχάριστο, καθώς οι μαθητές/τριες επιλέγουν οι ίδιοι/ες τα κείμενα, αναλαμβάνουν την ευθύνη για συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη και λαμβάνουν αποφάσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Burns, 1998). Ως συνεργατική διαδικασία φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με την τεχνολογία και τις βιβλιοθήκες, τους/τις μεταδίδει ενθουσιασμό και υποστήριξη για την υλοποίηση νέων ιδεών σ' ένα τριτοβάθμιο πρόγραμμα ανάγνωσης (Cox & Mathis, 2007). Όσο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συνεργάζονται, να είναι υπεύθυνοι/ες για την προσωπική τους μάθηση και να σέβονται τις διαφορετικές και πολλαπλές οπτικές πάνω στα ίδια θέματα και ζητήματα, τόσο μαθαίνουν να είναι καλύτεροι/ες ακροατές/τριες και περισσότερο ειλικρινείς με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Burns, 1998; Farinacci, 1998; King, 2001). Οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στους ασφαλείς κύκλους ανάγνωσης, μπορούν να μεταφερθούν και στη ζωή έξω από την τάξη (Clarke & Holwadel, 2007).

Τα παιδιά είναι φύσει κοινωνικά όντα και οι κύκλοι ανάγνωσης αποτελούν ένα φυσικό όχημα κινητοποίησης όλων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους (Pitman, 1997). Η κοινωνική αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται στους λογοτεχνικούς κύκλους είναι βασικό στοιχείο της επιτυχίας τους. Η δυνατότητα να εκφράζουν προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου και να έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και απόψεις συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Έτσι, η μελέτη της λογοτεχνίας από μεμονωμένη πράξη δημιουργίας νοήματος γίνεται μια κοινωνική πράξη διαπραγμάτευσης της έννοιας μεταξύ των μαθητών/τριών (Burns, 1998).

Οι Samway et al. (1991) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές/τριες που είναι πιο κοινωνικοί/ες αισθάνονται αρκετά άνετοι/ες μέσα στους κύκλους ανάγνωσης, ώστε να θέσουν σε κρίση τις ιδέες τους, ενώ για τους/τις μαθητές/τριες που έχουν λιγότερο θετική και επιτυχή εμπειρία στην ανάγνωση, η συζήτηση σε κύκλους μπορεί να γίνει ακόμα πιο ευεργετική. Ο Blake (1995) βρήκε ότι ντροπαλά παιδιά που φοβούνται να συνεισφέρουν σε μεγάλες ομάδες αλλά έχουν αξιόλογα πράγματα να επισημάνουν, νιώθουν πιο άνετα στις μικρές ομάδες. Συχνά, βέβαια, οι μαθητές/τριες που θεωρούν τους εαυτούς τους αδύναμους/ες αναγνώστες/τριες και δεν έχουν εμπειρία σε διαδραστική τάξη, νιώθουν άβολα ή αποφεύγουν μαθητοκεντρικούς διαλόγους (Wollman-Bonilla, 1994). Οι Schlick Noe & Johnson (1999) τονίζουν ότι οι επιτυχημένοι λογοτεχνικοί κύκλοι εξαρτώνται από το κλίμα της τάξης, στο οποίο ο/η καθένας/καθεμιά νιώθει πολύτιμος/η.

Σύμφωνα με τον Daniels (2006), μέσω των κύκλων ανάγνωσης αναπτύσσονται πιο ισχυρές σχέσεις ανάμεσα στον/την αναγνώστη/τρια και το κείμενο, βελτιώνεται το κλίμα της τάξης, εξασφαλίζονται συνθήκες ισότητας και κατανόησης των φύλων και δημιουργείται ένα περιβάλλον πιο συμβατό με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μελών που το συνιστούν. Επίσης, το αίσθημα του «ανήκειν» που προκαλεί λιγότερο άγχος στα παιδιά κατά τη συζήτηση στην τάξη και καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Samway, 1991), το δικαίωμα επιλογής των βιβλίων και η απόδοση ευθύνης σε εκείνα για την αποτελεσματική λειτουργία των κύκλων, είναι τρία βασικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν τόση αποτελεσματικότητα σε μια τόσο απλή εφαρμογή, όπως είναι οι αναγνωστικοί κύκλοι.

Ο Hong (2008) αναφέρει πως κάποιου/ες μαθητές/τριες μπαίνουν σ' ένα λογοτεχνικό κύκλο όχι τόσο για το βιβλίο, όσο για να βλέπουν τους/τις φίλους/ες τους και να ανήκουν σε μια κοινότητα. Το ίδιο επισημαίνει και η Χρονάκη (2006), καθώς τους/τις μαθητές/τριες φαίνεται να τους/τις ικανοποιεί πρωτίστως η δυνατότητα συνέντευξης με ομηλικούς/ες σε ένα περιβάλλον, όπου έχουν την ελευθερία να εκφράσουν και να μοιραστούν τη γνώμη τους για βιβλία που διαβάζουν ή για θέματα που τους/τις απασχολούν, χωρίς να αξιολογούνται γι' αυτό. Η αναγνωστική διαδικασία, σημειώνει, στα πλαίσια της ομάδας αποτελεί έναν τρόπο επικοινωνίας, ένταξής τους σε μια ομάδα με ισότιμη συμμετοχή, δίνοντας τους/τες τη δυνατότητα να ανακαλύψουν το δικό τους νόημα για αυτά που διαβάζουν. Τονίζει, επίσης, πως οι ομάδες ανάγνωσης

μπορούν να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς στο να κατανοήσουν τη σχέση των νέων με τη λογοτεχνία και να συμβάλλουν στον αναπροσδιορισμό του τρόπου διδασκαλίας της.

Τα οφέλη από τη συνεργασία σε λογοτεχνικούς κύκλους είναι πολλά τόσο για το άτομο, όσο και για την τάξη. Μέσω της συνεργασίας το άτομο έχει τη δυνατότητα να μιλήσει πολλές φορές, και έτσι να συμμετάσχει και εμπλακεί περισσότερο στη διαδικασία. Οι μαθητές/τριες μπορούν να εξασκηθούν σε επαγωγικούς συλλογισμούς και να ανταλλάξουν, να συγκρίνουν, να εκτιμήσουν και να υπερασπιστούν τις απόψεις τους. Επίσης οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν προφορικές δεξιότητες και να προκαλέσουν συζητήσεις ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Οι συζητήσεις αυτές μπορεί να αποτελέσουν προδρόμους για πιο επίσημες αναλύσεις της λογοτεχνίας, σ' ένα δεύτερο επίπεδο. Η Enciso (1998) σημειώνει ότι οι μικρές ομάδες έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν πως τα παιδιά φαντάζονται τον κόσμο της ιστορίας, πως τοποθετούν τους εαυτούς μέσα σ' αυτά, πως δημιουργούν εικόνες και ερμηνεύουν τις σχέσεις (Knoeller, 2001). Οι Eeds και Wells (1989) παρατήρησαν ότι οι μαθητές/τριες μοιράζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κείμενο, εξιστορούν τις προσωπικές τους ιστορίες και αξιολογούν τις διαφορετικές πτυχές του κειμένου. Επιπλέον, κατασκευάζουν τους βαθύτερους όρους του κειμένου με την υπόθεση, την ερμηνεία, και την επαλήθευση κατά τη διάρκεια των συζητήσεων ανάγνωσής τους. Η Hickman (1995) παρατηρεί πως ενώ η δυναμική των μικρών ομάδων συχνά δημιουργεί τάξεις που μοιάζουν λιγότερο οργανωμένες από τις συμβατικές δασκαλοκεντρικές, η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών σημαίνει ανάλογη τήρηση των κανόνων.

Οι λογοτεχνικοί κύκλοι προωθούν την κατανόηση και τη διαπραγμάτευση με το κείμενο, και δημιουργούν κοινότητες μέσα στην τάξη (Straits & Nichols, 2007, Sweigart, 1991). Οι Wade και Moje (2000) περιγράφουν την εφαρμογή λογοτεχνικών κύκλων σαν μια συμμετοχική προσέγγιση, στην οποία το κείμενο προωθεί πολιτιστικές μεθόδους μάθησης «...χωρίς να αγνοούν τις γνώσεις-εμπειρίες που οι μαθητές/τριες φέρνουν μαζί τους στο σχολείο, αλλά ενσωματώνοντάς τες στο πρόγραμμα και ενθαρρύνοντάς τους/τες να κάνουν συνδέσεις μεταξύ αυτών και των ποικίλων κειμένων που διαβάζουν».



Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε λογοτεχνικές συζητήσεις τους/τις επιτρέπει να θέσουν τις προσωπικές τους ερωτήσεις προωθούν σημαντικά πιο περίπλοκες και σύνθετες συζητήσεις σε σχέση με εκείνες που ενθαρρύνονται από τους/τις δασκάλους/ες (Almasi, 1994; Gambrell & Almasi, 1996). Οι σκέψεις και οι αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών σε σύγκριση με τις έτοιμες ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, οδηγούν στη μάθηση μέσω των λογοτεχνικών κύκλων. Μαθητές/τριες και δάσκαλος/α δουλεύουν μαζί για να ξεφύγουν από τη παραδοσιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας. Οι εκπαιδευόμενοι/ες με βάση τις δικές τους ιδέες, συζητούν μεταξύ τους και συνεισφέρουν στη διαδικασία της μάθησης. Αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ανάπτυξη συζητήσεων και ερμηνειών για το κείμενο και αναπτύσσουν πιο σύνθετα επίπεδα σκέψης και γλώσσας. Οι αναγνώστες/τριες που δημιουργούνται έτσι είναι ανταγωνιστικοί/ες, κριτικοί/ες και σκεπτόμενοι/ες (Brabham & Villaume, 2000; Cox & Mathis, 2007).

Η συζήτηση σε μικρές ομάδες παρέχει την ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών και διάχυση αυτών μεταξύ των συμμαθητών/τριών. Η επαφή με τις ποικίλες οπτικές των άλλων παρέχουν τη βαθιά γνώση (Karolidis, 2001) και προκαλούν ανώτερα επίπεδα σκέψης και ανταπόκρισης στο κείμενο (Cantrell, 2002). Αυτού του είδους συζητήσεις ονομάστηκαν «grand conversations» από τους Eeds και Wells (1989) και διαφέρουν από τις παραδοσιακές, καθώς είναι μαθητοκεντρικές συζητήσεις που αποσπούν απαντήσεις που ξεπερνούν την απλή εξιστόρηση των στοιχείων και των γεγονότων ιστορίας, και απεικονίζουν μια αισθητική θέση, με τις οποίες οι μαθητές/τριες "ζουν μέσω" του κειμένου, και ερμηνεύουν αυτό βάσει της προσωπικής τους εμπειρίας (Rosenblatt, 1978).

Σύμφωνα με τον Whitin (2002) οι καλοί/ες αναγνώστες/τριες συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με αυτά που διάβασαν. Στις παραγωγικές συζητήσεις, οι αναγνώστες/τριες εξηγούν τους συνδέσμους που ανακάλυψαν ανάμεσα στη ζωή τους και την ιστορία, δραστηριοποιώντας όλες τους τις ικανότητες. Οι μαθητές/τριες σημειώνουν πως ενώ μπήκαν στους αναγνωστικούς κύκλους με πολύ διαφορετικές απόψεις, κατόρθωσαν να τις συγκεράσουν μέσα από τη συζήτηση. «Το να μοιράζεσαι τις ερωτήσεις, τις ιδέες και τις απόψεις που αποκομίζονται από την ανάγνωση μπορεί να είναι μια διασκεδαστική εμπειρία» (Ward, 1998).

Όπως δηλώνει ο Almasi (1995) «μαθητές/τριες που μετείχαν σε μαθητοκεντρικές ομάδες ενεπλάκησαν πιο ουσιαστικά στη συζήτηση από ότι εκείνοι/ες των δασκαλοκεντρικών ομάδων». Καθώς τα παιδιά απομακρύνονται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τις δικές τους δραστήριες ομάδες συζήτησης (Goatley, Brock, & Raphael, 1995), οι οποίες υποκινούν και στηρίζουν ανώτερα επίπεδα σκέψης (Cazden, 2001).

Οι λογοτεχνικοί κύκλοι παρέχουν στους/τις εκπαιδευτικούς μια μοναδική ευκαιρία να παρατηρούν και αποτιμούν τους/τις μαθητές/τριες τους στην προσπάθεια να κατανοήσουν καλύτερα πως εμπλέκονται στην ενεργό σκέψη, πως παρουσιάζουν όσα διάβασαν και πόσο καλά αλληλεπιδρούν με τους/τις μεγαλύτερους/ες, όταν μοιράζονται τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Επίσης, δίνουν στους/τις μαθητές/τριες την ευθύνη για τη μάθησή τους και ευκαιρίες να σκεφτούν βαθύτερα, ενθαρρύνοντας ανώτερα επίπεδα σκέψης. Τους/Τις φέρνει, επιπλέον, σε επαφή με περισσότερες των μια ερμηνειών για κάθε κείμενο, με ερμηνείες που δεν ήταν φανερές από την αρχή. Έτσι ο/η ένας/μία μαθαίνει από τον/την άλλο/η. Επιπρόσθετα, δίνει τη δυνατότητα να ακουστούν όλες οι φωνές στην τάξη. Οι διαφορετικές απόψεις είναι σεβαστές, αλλά πρέπει να υποστηρίζονται (Junyk, 2003; Whitin, 2002). Η ισότιμη συμμετοχή σε μια ομάδα με σεβασμό στηρίζει την κινητοποίηση και μάθηση των παιδιών (Allington & Johnston, 2002; Five, 1992; Lewis, Schaps, & Watson, 1996).

Όπως αναφέρει η Samway (1991) η οποία εφάρμοσε λογοτεχνικούς κύκλους στην τάξη της «...είναι φανερό πως η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα βιβλία και το διάβασμα αλλάζει δραματικά». Τα παιδιά τώρα είναι αναγνώστες/τριες με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, εμπλοκή και γνώση. Ψάχνουν για γνωστά βιβλία, κάνουν προτάσεις ο/η ένας/μία στον/την άλλο/η και μιλούν για βιβλία, μέσα και έξω από την τάξη, συμβουλεύουν τους/τις εκπαιδευτικούς κυρίως όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης. Συμφωνά με τα λόγια των παιδιών επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους/τις άλλους/ες και τη θέση τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο King (2001) από την πλευρά του σημειώνει ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε αναγνωστικούς κύκλους θεωρούν το διάβασμα μια κοινωνική διαδικασία και είναι ικανά να διατυπώνουν συναισθηματικές και κριτικές αποκρίσεις πάνω στο κείμενο. Γιατί όπως σημειώνει ένας μαθητής «Όταν είσαι μόνος δεν μπορείς να μιλήσεις. Βασίζεσαι στις προσωπικές σου εκτιμήσεις για το συνέβη».

«Οι άνθρωποι μπορούν και να μην συμφωνούν πάντα αλλά είναι υποχρεωμένοι για να ακούσουν ο ένας τον άλλο και να εργαστούν μαζί για να φθάσουν στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν. Σε μερικές ομάδες, η συγκέντρωση είναι σκληρή εξαιτίας του πώς αισθάνονται οι άνθρωποι. Αλλά η ανάγνωση μπορεί να τους βοηθήσει με την αφηρημένη σκέψη. Δια μέσου συναισθηματικών ζητημάτων τους οδηγεί στη σύνδεση με γνωστικά πράγματα. Οι άνθρωποι έχουν μια ευκαιρία να μιλήσουν για τα πράγματα που αποφεύγονται συνήθως στη γενική συνομιλία, χωρίς να ειπωθεί τίποτα προσωπικό, σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον» (Stanistreet, 2008).

Ο Short (1997) επιβεβαιώνει ότι οι λογοτεχνικοί κύκλοι δίνουν την ευκαιρία στους/τις αναγνώστες/τριες να γίνουν «εγγράμματου/ες». Οι αναγνώστες/τριες ενδυναμώνονται μέσω των λογοτεχνικών κύκλων και δημιουργούν τους δικούς τους στόχους στο διάβασμα (Stien & Beed, 2004). Ο Ketch (2005) θεωρεί ότι η προφορική διαδικασία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να διευκρινίζουν και να σταθεροποιούν τις σκέψεις τους, πράγμα το οποίο ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, τον επιθυμητό στόχο όλων των αναγνωστών/τριών.

Αρκετές έρευνες αποκαλύπτουν ότι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε αναγνωστικές ομάδες βελτιώνουν την αναγνωστική τους ικανότητα και σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε διάφορα τεστ συγκριτικά με μαθητές/τριες που δεν συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα (Davis, Resta, Davis & Camacho, 2001). Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Daniels (2002) στο Σικάγο, επιχειρώντας να συνδέσει τους κύκλους ανάγνωσης με τη βελτίωση της επίδοσης μαθητών/τριών από υποβαθμισμένα σχολεία, τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως τα σχολεία που εφάρμοσαν τους κύκλους, σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή. Πιο συγκεκριμένα, στην τρίτη τάξη η απόδοση στο διάβασμα βελτιώθηκε κατά 13% και στη γραφή 25%, ενώ στην έκτη τάξη το ποσοστό βελτίωσης ήταν μόλις 9% στην ανάγνωση και 8% στη γραφή. Τα ποσοστά βελτίωσης της όγδοης τάξης άγγιξαν το 10% στην ανάγνωση και το 27% στη γραφή.

Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Klinger, Vaugh and Schumm που πραγματοποιήθηκε το 1998 σε παιδιά τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Τα οφέλη των μαθητών/τριών που ήταν οργανωμένοι/ες σε ομάδες συνομηλίκων όσον αφορά την κατανόηση κειμένων ήταν πολύ μεγαλύτερα από ότι εκείνα της ομάδας

ελέγχου, ενώ ίδιες ήταν οι επιδόσεις σχετικά με τη γνώση του περιεχομένου των κειμένων (Daniels, 2002). Σημειώθηκε πως κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, το 65% του χρόνου ήταν σχετικό με το θέμα, το 25% σχετιζόνταν με διαδικαστικά θέματα, το 8% ήταν η ανατροφοδότηση και μόλις το 2% αφορούσε άσχετα θέματα.

Οι Martinez-Roldan και Lopez-Robertson (2000) ερεύνησαν την επίδραση που έχουν οι κύκλοι ανάγνωσης στους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες της πρώτης τάξης και βρήκαν ότι τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου, ήταν ικανά να διεξάγουν εποικοδομητικές συζητήσεις, όταν τους/τις δοθεί ευκαιρία να συζητηθούν με ένα κείμενο. Ειδικά οι τάξεις με πλειοψηφία ισπανόφωνων μαθητών/τριών έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία και προετοιμάζονταν για προσωπικές διασυνδέσεις με τις ιστορίες που διάβαζαν σε σχέση με τους/τις αγγλόφωνους/ες συνομηλίκους τους.

Η έρευνα των Sai και Hsu (2007) σε δίγλωσσες ομάδες στην Ταϊβάν (στη μια διδασκόταν τα Ιαπωνικά και στην άλλη τα Αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα) κατέδειξε τα εξής: α) η ομάδα των Ιαπωνικών ήταν πιο αποτελεσματική απ' ότι εκείνη των Αγγλικών και β) οι παράγοντες που επηρέασαν την επιτυχία σχετιζόνταν με την επιλογή των υλικών και των ρόλων, την κατανομή του χρόνου για συζήτηση, την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή. Ανάλογα υπήρξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Lin (2006) σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες (με γλώσσες ομιλίας τα Αγγλικά και τα Κινέζικα) στη Νότια Ταϊβάν. Η Lin βρήκε ότι οι λογοτεχνικοί κύκλοι ωφέλησαν τους/τις μαθητές/τριες της στην κατανόηση κειμένων και βελτίωσαν τα λογοτεχνικά τους ενδιαφέροντα. Οι μαθητές/τριες των Sai και Hsu βελτίωσαν τα παραπάνω και ταυτόχρονα παρουσίασαν ενδυνάμωση της μνήμης τους.

Η Dana Grisham από το πανεπιστήμιο του San Diego οργάνωσε το 1999 την πρώτη επιτροπή στο American Educational Research Assosiation, προκειμένου να μελετήσει τις αναγνωστικές κοινότητες και να συγκεντρώσει τις σχετικές έρευνες. Οι έρευνες που συγκεντρώθηκαν, αναφέρονταν στα οφέλη που προσφέρουν οι αναγνωστικές κοινότητες σε μαθητές/τριες υποβαθμισμένων περιοχών (Pardo, 1992), σε φυλακισμένους/ες έφηβους (Hill & Van Horn, 1995), σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Hauschildt & Mc Mahon, 1996), σε όσους/όσες μαθαίνουν κάποια δεύτερη γλώσσα (Macgillivray, 1995) ή σε όσους/όσες τα Αγγλικά είναι ξένη γλώσσα (Dupuy, 1997). Επίσης, βρέθηκε πως οι αναγνωστικές κοινότητες αυξάνουν την ευχαρίστηση και την ενασχόληση των μαθητών/τριών με την ανάγνωση (Fox and

Wilkinson, 1997), δίνουν ευκαιρίες για συζήτηση (Kaufmann, et al, 1997; Scharer, 1996), συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης (Hansen-Krening, 1997), στην προώθηση άλλων απόψεων για τα κοινωνικά ζητήματα (Noll, 1994), στην παροχή κοινωνικών διεξόδων για τους/τις μαθητές/τριες (Alvermann et al, 1977), καθώς και την καλλιέργεια της φυλετικής ισότητας (Evans, Alverman, and Anders, 1998) (Daniels, 2002).

Ανάλογη επισκόπηση ερευνών κάνει και η Spiegel (1998) αποδεικνύοντας ότι η βελτίωση των ανταποκρίσεων των μαθητών/τριών απέναντι στη λογοτεχνία, μέσω των κύκλων, παρατηρείται στους εξής τομείς: α) οι μαθητές/τριες αποκτούν την ευθύνη και τον έλεγχο για όσα διαβάζουν (Jacque, 1993; Crawford & Hoopingamer, 1993; Garan, 1994; Anzul, 1993; Freedman, 1993; Stewart, Paradis, Ross, & Lewis, 1996; Fuhler, 1994; Tumer & Paris, 1995; Daniels, 1994; Bames & Todd, 1977), β) δημιουργούν συνδέσεις με το λογοτεχνικό έργο, τις ζωές τους και τον κόσμο (Anzul, 1993; Cox & Many, 1992; Crawford & Hoopingamer, 1993; Dava1a, 1987; Dix, 1993; Enciso, 1992; Galda, 1992; Gilles, 1990,1993; McMahon, 1994; Many & Wiseman, 1992; Samway et al., 1991; Swift, 1993), γ) εκτιμούν τις πολλαπλές ερμηνείες και προσδοκούν την αμφισημία (Dias, 1992; Yocum, 1993; Almasi, 1995; Samway et al., 1991; Chase & Hynd, 1987), δ) γίνονται πιο κριτικοί/ες αναγνώστες/τριες (Protherough, 1987; Borders & Naylor, 1993; Samway et al., 1991; Sebesta, Monson & Senn, 1995), ε) καλλιεργούν ανώτερο επίπεδο σκέψης και κατανόησης της λογοτεχνίας (Almasi, 1995; Anzul, 1993; Berger, 1996; Crawford & Hoopingamer, 1993; Kletzien & Hushion, 1992; Many & Wiseman, 1992; and Raphael & McMahon, 1994), και στ) αυξάνουν τα είδη-τρόπους ανταπόκρισής τους στη λογοτεχνία (Enciso, 1992; Gilles, 1993; Raphael & McMahon, 1994; Samway et al., 1991).

Σημαντικά, επίσης, αποτελέσματα ερευνών είναι αυτά που σχετίζονται με το ρόλο που διαδραματίζουν οι κύκλοι ανάγνωσης στην υποστήριξη και την ενίσχυση της προσωπικής και πολλαπλής αναπαράστασης των κειμένων, σε μια προσπάθεια αποκάλυψης του νοήματος/μηνύματος και του σκοπού του/της συγγραφέα/ως. Όταν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μαθητοκεντρικές συζητήσεις για τη λογοτεχνία, διαφορετικά νοήματα και προσεγγίσεις μπορούν να δοθούν, προσφέροντας έτσι πολλαπλά και διαφορετικά αναγνώσματα του ίδιου κειμένου (Auger, 2003).

Έρευνα, επίσης, που υποστηρίζει τη χρήση λογοτεχνικών κύκλων στις σχολικές αίθουσες αποκαλύπτει ότι τα παιδιά μπορούν να αυξήσουν την κατανόηση, να βελτιώσουν την υψηλότερου επιπέδου σκέψη και ενθαρρύνουν ποιοτικές απαντήσεις στο κείμενο (Almasi, 1995; Eeds & Wells, 1989; Sweigart, 1991; H McElvain, 2005). Οι Schnorr και Davern (2005) διαπίστωσαν οι μαθητές/τριες που μετείχαν σε λογοτεχνικούς κύκλους εκτίμησαν τις προσωπικές τους συνδέσεις και ανταποκρίσεις προς το κείμενο μέσα με μια ομάδα ισότιμα καλών αναγνωστών/τριών. Επίσης, αλληλεπίδρασαν με τα άλλα μέλη, ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες και κατανόησαν τι σημαίνει να είσαι καλός/η αναγνώστης/τρια.

Η Hall (2007) σε έρευνα που διεξήγαγε, διαπίστωσε ότι οι μαθητές/τριες που μετείχαν στους κύκλους λογοτεχνίας βελτίωσαν το βαθμό κατανόησης κειμένων και είχαν επίσης στατιστικά τα υψηλότερα αποτελέσματα στη στάση τους απέναντι στην έρευνα για τη ψυχαγωγική ανάγνωση συγκριτικά με τους/τις σπουδαστές/τριες που δεν μετείχαν στο πρόγραμμα. Το ίδιο διαπίστωσε και η Swift (1993), τονίζοντας πως περισσότερο επωφελήθηκαν οι αδύναμοι/ες αναγνώστες/τριες. Οι Kush και Watkins (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αναγνωστική συνήθεια και η αναγνωστική επίτευξη είναι αμφίδρομες στην επιρροή. Ο Atwell (1987) βρήκε ότι οι μαθητές/τριες διαβάζουν περισσότερο και διασκεδάζουν διαβάζοντας στους λογοτεχνικούς κύκλους.

Έρευνα που έγινε το 2005 με θέμα τις Λέσχες ανάγνωσης, το φύλο και την αναγνωστική απόλαυση για λογαριασμό του Παιδαγωγικού τμήματος της Σκωτίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέδειξε τα εξής: α) τα παιδιά κερδίζουν αυτονομία και ενθουσιασμό από το διάβασμα, β) συνεχίζουν να επιδιώκουν και στο σπίτι τη συζήτηση των βιβλίων που διάβασαν στο σχολείο, γ) αυξήθηκαν τα θετικά συναισθήματα αγοριών και κοριτσιών απέναντι στην ανάγνωση στο σχολείο, δ) παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια διάβαζαν πιο συχνά στο σπίτι για προσωπική τους ευχαρίστηση και πρότειναν βιβλία στους φίλους τους, ε) όλοι/ες οι μαθητές/τριες διάβαζαν περισσότερα βιβλία από ό,τι πριν, στ) το λεξιλόγιο των αγοριών βελτιώθηκε εξαιτίας του ευρύτερου λεξιλογίου που παρέχεται μέσω των βιβλίων με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η προφορική ικανότητα και η δυνατότητα των παιδιών να μαθαίνουν μέσω του αναλυτικού προγράμματος και ζ) προωθήθηκαν μέσω των αναγνωστικών κύκλων διάφοροι τύποι συζήτησης (συζήτηση για το κείμενο, για τα συναισθήματα που αυτό τους προκαλεί, για τις συσχετίσεις του κειμένου με τον κόσμο και τις εμπειρίες των

παιδιών, σύγκριση των συγγραφικών ικανοτήτων του/της συγγραφέα/ως με άλλους/ες συγγραφείς) (SEED, 2005).

Τα παιδιά που απολαμβάνουν το διάβασμα και τους δίνει ευχαρίστηση στον προσωπικό τους χρόνο, τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο μιας και είναι θετικά συνδεδεμένο με την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Η πρόσφατη έρευνα της PISA έδειξε πως η πλειοψηφία των μαθητών/τριών διαβάζουν ελάχιστα για προσωπική τους ευχαρίστηση και σχεδόν το ένα τρίτο δεν διαβάζει καθόλου στον ελεύθερο τους χρόνο (OECD, 2000). Σύμφωνα με τον Krashen (1996), είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι το διάβασμα στον ελεύθερο χρόνο, διάβασμα που εμείς το επιθυμούμε, είναι η βασική πηγή εμπλουτισμού της αναγνωστικής μας ικανότητας, του λεξιλογίου μας και της έκτασής του, της ορθογραφίας και της ικανότητας μας να μπορούμε να χειριζόμαστε σύνθετες γραμματικές δομές. Το διάβασμα αναπτύσσει το λεξιλόγιο, τις γενικές γνώσεις και την προφορική προφορική, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών σε όλα τα μαθήματα, σημειώνοντας καλύτερη απόδοση από τους/τις ομηλικούς/ες τους με τις ίδιες βασικές γνωστικές ικανότητες που όμως διαβάζουν λιγότερο (Cunningham & Stanovich, 1998).

Οι καθηγητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων έχουν χρησιμοποιήσει επιτυχώς τις Λέσχες ανάγνωσης και σε τμήματα πτυχιούχων και προπτυχιακών φοιτητών/τριών για να ενισχύσουν τη μάθηση τους, να ερευνήσουν τα κοινωνικές πλαίσια και να εκτιμήσουν την ποικιλομορφία (Peck, 2000; Roberts, Jensen, & Hadjiyianni, 1997), καθώς επίσης και να βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στη χρησιμοποίηση της λογοτεχνίας κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Grisham, 2000). Η Wells (1990) διαπίστωσε ότι οι πτυχιούχοι/ες φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στους αναγνωστικούς κύκλους έδωσαν τους ίδιους τύπους απαντήσεων κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τα παιδιά που είχαν συμμετάσχει στη μελέτη των αναγνωστικών κύκλων των Eeds και Wells (1989).

Σε έρευνα, επίσης, της Cantrell (2002) καταφάνηκε ότι η εφαρμογή των κύκλων ανάγνωσης σε εν ενεργεία δασκάλους/ες όχι μόνο μεταφέρθηκε στα παιδιά, αλλά και ότι επέτρεψε στους/τις δασκάλους/ες να σταχυολογήσουν περισσότερες ερμηνείες, γεγονός που τους/τις διευκόλυνε στο να κάνουν συνδέσεις μεταξύ του κειμένου και της διδασκαλίας τους. Οι δάσκαλοι/ες σε αυτή την μελέτη χρησιμοποίησαν τις ομάδες

συζήτησης για να βοηθήσουν ο/η έναν/μία τον/την άλλο/η να καταλάβουν καλύτερα τα μαθήματα ανάγνωσης και να συμμετέχουν έμπρακτα στη συζήτηση για τη διδασκαλία.

Έχουν γίνει, επίσης, έρευνες σχετικά με το ποιους τύπους γλωσσικής ανάπτυξης προωθούν οι αναγνωστικοί κύκλοι. Σύμφωνα με την Kasten (1995) στις συζητήσεις συνομηλίκων η ανταλλαγή απόψεων και η έκφραση της κατανόησης -που είναι και η πιο συχνή- ανασκευάζοντας όσα διάβασαν, προκειμένου να εξηγήσουν και να μοιραστούν τις σκέψεις τους με τους/τις υπολοίπους/ες, αυξάνουν το επίπεδο κατανόησης και σκέψης. Η γλώσσα είναι πιο φυσική και προβλέψιμη (Goodman, 1988), ενώ όσο περισσότερο διαβάζουν ολόκληρα κείμενα, τόσο βελτιώνεται η αναγνωστική τους ικανότητα (Anderson et al., 1985). Η Sanchez το 1999 με την έρευνα που πραγματοποίησε έδειξε ότι οι πιο συχνές λειτουργίες της προφορικής γλώσσας είναι η επεξήγηση και στη συνέχεια η έκφραση συναισθημάτων: δύο λειτουργίες που αναπαριστούν μια πληροφοριακή και μια αισθητική απόκριση. Η πληροφοριακή απόκριση προσδιορίζει την πληροφορία του κειμένου, ενώ η αισθητική τα συναισθήματα του/της αναγνώστη/τριας για το κείμενο (Rosenblatt, 1991).

Οι Evans, Alwermann και Anders (1998) επίσης διερεύνησαν πώς το φύλο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν οι μαθητές/τριες στις λογοτεχνικές συζητήσεις. Διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια έπαιζαν πιο ενδοτικούς ρόλους στις ομάδες λογοτεχνίας, γεγονός που ώθησε τους/τις δασκάλους/ες να εξετάσουν πρακτικές της τάξης τους, για να καταλάβουν πώς οι πρακτικές της γλώσσα συνδέονται με τη δύναμη, το φύλο και την κυριαρχία. Οι Phelps και Weaver (1999) εστίασαν στους τρεις πιο ομιλητικούς μαθητές/τριες (ένα αγόρι και δύο κορίτσια) στην έρευνά τους για μαθητοκεντρικές ομάδες συζήτησης. Έδωσαν έμφαση στο πώς μια κοπέλα περιθωριοποιήθηκε, καθώς ένα αγόρι διαρκώς τη διέκοπτε κάνοντας διορθώσεις σε αυτά που εκείνη έλεγε. Το κορίτσι έγινε αμυντικό και στη συνέχεια σιωπηλό. Επιπλέον, η Marks (1995) επικεντρώνοντας στο φύλο ερεύνησε τις διαφορές που παρουσιάζουν στους λογοτεχνικούς κύκλους. Βρήκε ότι τα αγόρια μιλούσαν περισσότερο στις μικτές ομάδες, ενώ τα κορίτσια υποχωρούσαν και παραχωρούσαν την ηγεσία της ομάδας στα αγόρια. Τα κορίτσια, δηλαδή, απλά ενθάρρυναν τη συμμετοχή, ενώ τα αγόρια παρουσίαζαν τους εαυτούς τους ως ειδικούς.

Ανάλογα υπήρξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Clarke (2007) η οποία διαπίστωσε ότι κατά τη συζήτηση του βιβλίου, οι μαθητές/τριες αναδημιουργούσαν και



διαιώνιζαν τους διαφορετικούς ρόλους των φύλων, ανάλογα με την ιδεολογία και τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Κατέληξε πως οι λογοτεχνικοί κύκλοι μπορούν να αποτελέσουν την ιδανική στρατηγική για την εξάλειψη αυτών των προκαταλήψεων, με την προϋπόθεση ότι οι καθηγητές/τριες θα πρέπει να είναι ενήμεροι/ες για τα βαθύτερα επίπεδα συνομιλιών και θα είναι κριτικοί/ες απέναντι στα μηνύματα σχετικά με το φύλο, τη δύναμη και την ιδεολογία που αυτά μεταφέρουν.

Συχνό σχολικό φαινόμενο είναι η σιωπή των εφήβων κοριτσιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της λογοτεχνίας, στοιχείο που προκάλεσε την ανησυχία των εκπαιδευτικών (Benjamin & Irwin, 1998). Ο Johnson (2000) μελέτησε τους κύκλους ανάγνωσης «μόνο για κορίτσια» στο γυμνάσιο και βρήκε πως τα νεαρά κορίτσια σε ομάδες συζήτησης τείνουν να περιορίζουν τις φωνές τους και να μην εκδηλώνονται (Orenstein, 1994). Η έρευνά του έδειξε, επίσης, πως τα κορίτσια είναι πιθανόν σε τέτοιους λογοτεχνικούς κύκλους να εξετάζουν περισσότερο κριτικά θέματα ισότητας και να αμφισβητούν τα κατεστημένα γυναικεία πρότυπα της κοινωνίας (Johnson, 2000).

Οι Eisenwine & Hunt (2000) προχώρησαν σε ένα άλλου είδους έρευνα, μελετώντας τη χρήση υπολογιστών σε λογοτεχνικούς κύκλους με παιδιά που είχαν ειδικές ανάγκες στην ανάγνωση και τη γραφή. Διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών βελτιώθηκαν και πως ο υπολογιστής χρησίμευσε ως ένα κινητήριο εργαλείο στο ταξίδι τους προς την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων.

Οι Jewell & Pratt (1999) θέλοντας να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται στη λογοτεχνία και πώς εμπλέκονται σε φιλοσοφικές συζητήσεις, μελέτησαν μαθητές/τριες τέταρτης και πάνω τάξης. Ταυτόχρονα, κατέγραψαν τις αντιδράσεις των γονιών στη χρήση της μεθόδου και τις απόψεις τους για τα συναισθήματα των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνα ήταν θετικά τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους γονείς. Τα ποιοτικά θέματα συζήτησης των παιδιών, ο μεγάλος βαθμός επαγωγικής σκέψης, η δήλωση των απόψεων, οι συνδέσεις με τις απόψεις των συνομηλίκων, οι συμφωνίες και οι διαφωνίες, η χρήση αποδεικτικών στοιχείων και η γενικότερη αύξηση του κινήτρου επίτευξης των μαθητών/τριών είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής λογοτεχνικών κύκλων στα σχολεία.

Οι Menon & Mirabito (1999) ύστερα από εφαρμογή ομάδων ανάγνωσης στην τάξη τους, παρατήρησαν ότι οι μαθητές/τριες διάβαζαν περισσότερο και για τα άλλα τα σχολικά μαθήματα. Ανυπομονούσαν να διαβάσουν ένα βιβλίο που σχετιζόταν με τους

κύκλους ή ένα βιβλίο που θα τους πρότεινε κάποιος/α φίλος/η. Όταν επέλεγαν ένα βιβλίο, εστίαζαν στην αναμενόμενη ευχαρίστηση που θα τους/τις παρείχε και όχι στο μέγεθος ή τις δυσκολίες που θα προκαλούσε. Αναρωτιόνταν τι κάνει ένα βιβλίο άξιο διαβάσματος και σχολίαζαν προφορικά ή γραπτά τους χαρακτήρες, τα γεγονότα και το ύφος γραψίματος του/της συγγραφέα/ως. Τα παιδιά που δεν ήταν αναγνώστες/τριες στην πορεία έγιναν. Επιπλέον, είδαν τη διαδικασία ως έναν τρόπο για να γεφυρωθεί το κενό μεταξύ κάποιων ανθρώπων.

Οι Samway et al. (1991) σε μια έρευνα σε μαθητές/τριες της πέμπτης και έκτης τάξης παρατήρησαν ότι τα μέλη των ομάδων συνδέουν τη ζωή τους με τα βιβλία, διαφωνούν με τους χαρακτήρες και αποκτούν αντίληψη των όρων, όπως «ελευθερία των λέξεων» και «προκατάληψη».

Οι Rahael και McMahon (1994) επιθυμώντας να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να καταλάβουν τις διαφορές μεταξύ των προκαταλήψεών τους για τις συζητήσεις γύρω από βιβλία και των αυθεντικών συζητήσεων που αναπτύσσονται, δημιούργησαν λέσχες ανάγνωσης. Εκεί διαπίστωσαν πως οι μαθητές/τριες απέκτησαν ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών, ανέπτυξαν διάλογο γύρω από σημαντικά θέματα, χρησιμοποίησαν ποικίλους τρόπους για να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους και γνώρισαν διαφορετικές οπτικές. Τα παιδιά ενθάρρυναν το ένα το άλλο να συνεισφέρει στη συζήτηση, ενώ οι μικρότεροι/ες συμμετείχαν πιο ενεργά και αναλάμβαναν αρχηγικούς ρόλους.

Η Hansen- Krening & Mizokawa (1997) διερεύνησαν την επίδραση των λογοτεχνικών κύκλων στην ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης και ανακάλυψαν ότι οι μαθητές/τριες μέσα από τις συζητήσεις για εθνοκεντρικά κείμενα, συνειδητοποιούν τα χαρακτηριστικά και τις αξίες του έθνους τους και ενισχύουν το αίσθημα της κοινότητας.

Ο Maloch (2005) εξετάζοντας τη συμμετοχή και δημιουργία ταυτότητας δύο Αφρο-Αμερικάνων μαθητών/τριων της τρίτης τάξης, διαπίστωσε ότι οι λογοτεχνικοί κύκλοι προσφέρουν στους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εμπλακούν στη μαθητική κοινότητα για να ενισχύσουν το πολιτιστικό τους κεφάλαιο και τη μάθηση.

Η Feret (2005) εφαρμόζοντας κύκλους λογοτεχνίας σε ομάδες, όπου συμμετείχαν μαμάδες με τις κόρες τους, βρήκε πως η απλή γοητεία της συμμετοχής σε μια φιλική συζήτηση για βιβλία εξελίχθηκε σε μικρή κοινότητα αφοσιωμένων

ομιλητών/τριών και στοχαστών/τριών που έμαθαν να εξερευνούν τη λογοτεχνία και να εκφράζουν τις σκέψεις τους μέσα στην ομάδα. Ταυτόχρονα ενδυνάμωσε τις σχέσεις ανάμεσα στις μητέρες και τις κόρες τους.

Τέλος, οι Stien και Beed (2004) χρησιμοποίησαν τους λογοτεχνικούς κύκλους για κείμενα μη-μυθοπλαστικά (πληροφοριακά, ιστορικά κτλ.) και βρήκαν ότι η μέθοδος αυτή συμβάλλει, ώστε οι μαθητές/τριες να διαβάζουν τέτοιου είδους κείμενα και να το διασκεδάζουν. Οι μαθητές/τριες επέλεξαν βιβλία που αναφέρονταν στην αληθινή ζωή και συζητούσαν τι ήταν σημαντικό και τι τους έλκυε. Συχνά έφευγαν από τους ανατεθειμένους ρόλους και συζητούσαν σ' ένα τρίτο επίπεδο. Τα παιδιά χαιρόντουσαν να ακούνε τις συζητήσεις των συμμαθητών/τριών τους και τον τρόπο που μετέφεραν στην τάξη πτυχές της ζωής τους. Έμαθαν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων και ανέπτυξαν μια νέα αγάπη για το διάβασμα. Επίσης, συζητούσαν θέματα που αφορούσαν το σχολικό πρόγραμμα και τα μαθήματα, για τις ανάγκες τους, για τη βελτίωση που επέδειξαν μετά τη διαδικασία.

### **3.11. Η Διδακτική της λογοτεχνίας και οι Λέσχες ανάγνωσης**

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο παρουσιάζει συχνά ποικίλα προβλήματα που εδράζονται συνήθως στη σύγχυση των δύο εμπλεκόμενων βασικών εννοιών: διδασκαλία και λογοτεχνία. Η διδασκαλία είναι μια συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και περιεχόμενα, όπου χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία προσπαθεί να επηρεάσει κοινωνικά, ψυχολογικά, νοητικά και πολιτισμικά τον/την μαθητή/τρια σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Κοσσυβάκη, 2006). Η λογοτεχνία από την άλλη αποτελεί δημιουργία που συναρτάται με την αισθητική απόλαυση, το θαυμασμό και τη συγκίνηση που αποπνέει στον/την αναγνώστη/τρια και αποτελεί κατά βάση μια επικοινωνιακή απόπειρα του/της συγγραφέα/ως με τον/την αναγνώστη/τρια. Δεν πρέπει, λοιπόν, να αντιλαμβανόμαστε τη λογοτεχνία ως μάθημα που μπορεί να αξιολογηθεί υπό το πρίσμα ενός γνωσιοκεντρικού μοτίβου και με βάση την απλή συσσώρευση γνώσεων (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2007), ενώ η ανάγνωση της λογοτεχνίας

σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αποτελεί καθήκον, φυσική και ηθική υποχρέωση για το/τη μαθητή/τρια (Καλογήρου, 2005).

Η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, «στην έγερση της δημιουργικότητας του/της μαθητή/τριας», στη βελτίωση της γλωσσικής του/της έκφρασης και της αφηγηματικής ικανότητας, και στη θεώρηση από την πλευρά του ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί γι' αυτόν/ή χώρο ταύτισης της εξωτερικής πραγματικότητας και του ψυχικού-βιωματικού του κόσμου. Κρίνεται, επίσης, αναγκαία η πλήρης αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2007).

Τα τελευταία χρόνια η συστηματική μελέτη θεμάτων και συνιστωσών που άπτονται της διδασκαλίας της λογοτεχνίας έφερε στο φως αξιοσημείωτες απόψεις για τους στόχους που καλείται να επιτύχει η λογοτεχνία. Η ενασχόληση με τα θέματα αυτά επιβάλλει την αναφορά σε βασικές θεωρίες που αφορούν την ανάγνωση της λογοτεχνίας, ώστε να αντιληφθούμε το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να κινείται η διδασκαλία της.

Ο/Η αναγνώστης/στρια κατά τον Gadamer, όποιας ηλικίας κι αν είναι, προσεγγίζει το λογοτεχνικό κείμενο ανεξάρτητα από το ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε. Έτσι, αναπτύσσει μια δικιά του/της σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο και γίνεται ο/η νοηματοδότης του, καταργώντας αβίαστα και θεμιτά τον/την συγγραφέα. Το κείμενο «ξαναγράφεται» κατά την ώρα της ανάγνωσής του από τον/την αναγνώστη/στρια, με βάση τις προσδοκίες του/της, τα «θέλω» και το ψυχισμό του/της. Όμοια και στην περίπτωση ενός/μιας μαθητή/τριας, η διαδικασία προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου θα γίνει πραγματικά δημιουργική, αν κατορθώσει αυτός/αυτή να συγχωνεύσει τον ορίζοντα των δικών του/της προσδοκιών με τον ορίζοντα του κειμένου ανεξάρτητα από τον ορίζοντα του/της συγγραφέα/ως.

Η παραπάνω άποψη τεκμηριώνεται με τη «θεωρία της αισθητικής πρόσληψης» σύμφωνα με την οποία ο/η αναγνώστης/στρια αποκτά το κύρος του/της «συνδημιουργού» του κειμένου. Έτσι, η αυθεντία του/της συγγραφέα/ως κλονίζεται και αμφισβητείται στην εκάστοτε περίπτωση το αυθυπόστατο του νοήματος που υποτίθεται ότι διαπραγματεύεται ο/η δημιουργός. Ο χρόνος κατά την ανάγνωση διαστέλλεται, ώστε να εμπλουτιστεί με εμπειρίες που διευρύνουν τα όρια της ατομικής ζωής.

Συνεπώς, το λογοτεχνικό κείμενο δεν αποτελεί «πηγή έκχυσης νοημάτων» αλλά «ένα τόπο επί του οποίου συντελείται η διηγετική παραγωγή των νοημάτων» (Κατσίκη Γκίβαλου, 2007). Επομένως, πρέπει όχι μόνο να υπολογίζουμε το ανεπανάληπτο της προσωπικής έκφρασης αλλά και το υποκειμενικό στοιχείο της αναγνωστικής διαδικασίας (Καλογήρου, 2005, σελ. 79).

Σύμφωνα με τη Louise M. Rosenblatt και τη «Συναλλακτική Θεωρία της Ανάγνωσης» (Transactional Theory of Reading), για την οποία έχει γίνει λόγος και στο θεωρητικό πλαίσιο, η εμπειρία με τη λογοτεχνία είναι μια αισθητική κατάσταση, μια αλληλεπίδραση, όπου η εμπειρία είναι η βασική συνιστώσα. Η αισθητική απόλαυση προέρχεται από την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που προκαλούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα που ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση. Το κείμενο είναι μόνο μελάνι στο χαρτί. Ο/Η αναγνώστης/τρια είναι αυτός/ή που κατά την επαφή του/της με το κείμενο, ενεργοποιεί τα προσωπικά του/της βιώματα και «αναδημιουργεί» ή «συνδημιουργεί» το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Με βάση τη θεωρία αυτή της Rosenblatt, για την οποία έχει γίνει λόγος και στο θεωρητικό υπόβαθρο, έχει προταθεί από επιστήμονες που ασχολούνται με τη διδακτική της λογοτεχνίας, διδακτική μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων/φάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία αυτή οι Καλογήρου και Βησσαράκη (2005) παρουσίασαν μια πρόταση διδασκαλίας, η οποία παρουσιάζει τα εξής στάδια: 1. Προετοιμασία περιβάλλοντος, 2. Αρχική ανταπόκριση, 3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης και 4. Έκφραση της ανταπόκρισης.

### 1. Προετοιμασία περιβάλλοντος

Κατά τη Rosenblatt, το πλαίσιο -κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό- μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός είναι βασικός παράγοντας στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζουν οι ειδικότερες σχέσεις και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών-αναγνωστών/τριών. Πρωταρχικό μέλημα του/της δασκάλου/ας πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Όμως, η φιλαναγνωστική περιέργεια και η αναγνωστική επιθυμία των μαθητών/τριών μπορούν αποτελεσματικά να αναπτυχθούν μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον, εντός του οποίου η

ανάγνωση θα προβάλλεται ως πολυσχιδής εμπειρία εξερεύνησης και ανακάλυψης και όχι ως καταναγκαστική και τυπική δραστηριότητα.

Για ορισμένα κείμενα που αναφέρονται σε συγκεκριμένα γεγονότα (π.χ. ιστορικά), η άγνοια των οποίων θα μπορούσε να δημιουργήσει πρόβλημα στην προσέγγιση, κάποιου είδους εισαγωγή θα ήταν, ίσως, χρήσιμη.

Για το εισαγωγικό πλαίσιο (το οποίο είναι δυνατόν να προετοιμαστεί όχι μόνο από το/τη δάσκαλο/α, αλλά και από μαθητές/τριες που έχουν ενημερωθεί για το θέμα του κειμένου που θα διδαχθεί) μπορεί να γίνει προβολή σχετικών slides ή διαφανειών με φωτογραφίες ή ζωγραφικά έργα, διακόσμηση της τάξης με αυτά, ακρόαση μουσικών κομματιών ή και ήχων. Επίσης, η ανάγνωση παράλληλων κειμένων με ανάλογο θέμα από το ίδιο ή και από άλλα λογοτεχνικά είδη μπορεί να λειτουργήσει ως προϊδεασμός και προετοιμασία των μαθητών/τριών για την υποδοχή του λογοτεχνικού κειμένου. Μπορεί ακόμα να γίνει κάποιας μορφής δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον για την επικείμενη ανάγνωση. Επίσης, μπορεί να δοθεί ο τίτλος και να ζητηθεί τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου.

### Αρχική ανταπόκριση

Οι αναγνώστες/τριες στην προσπάθειά τους να συλλάβουν το λογοτεχνικό έργο ως «ολότητα» μετακινούνται σε διάφορα σημεία, ανάλογα με το τι αισθάνονται κάθε στιγμή να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Θέτουν, δηλαδή σε λειτουργία την «επιλεκτική προσοχή» και αναδημιουργούν το κείμενο στην προσπάθεια τους να το προσεγγίσουν. Η Rosenblatt επιμένει ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία από αυτήν που έως τώρα δίνεται στην «πρώτη επαφή» του/της αναγνώστη/τριας, στα συναισθήματα και τις ιδέες που αναδύονται σ' αυτό το στάδιο, γιατί ο,τιδήποτε προστίθεται ή αλλάζει στη συνέχεια, έχει πάντα σχέση με την αρχική ανταπόκριση (initial response). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Virginia Woolf «Η πρώτη διαδικασία πού' ναι η πρόσληψη εντυπώσεων με τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση, είναι το ήμισυ της διαδικασίας του διαβάσματος ...». Η αρχική ανταπόκριση, επομένως, είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, καθοριστική για τη σχέση που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια με το κείμενο, γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται με τη δέουσα βαρύτητα και προσοχή από το δάσκαλο.

Μέσα στα πλαίσια της διδακτικής προσέγγισης του κειμένου οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιχειρήσουν τις δικές τους μεγαλόφωνες αναγνώσεις (στην περίπτωση της διδασκαλίας του ποιήματος ίσως κάτι τέτοιο επιβάλλεται) και να ακούσουν τις ζωντανές ερμηνείες άλλων αναγνωστών/τριών-συμμαθητών/τριών τους ή του/της δασκάλου/ας. Φυσικά πρέπει πάντοτε να έχουν το χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου. Τη στιγμή που διαβάζει φωναχτά, ο/η αναγνώστης/τρια σκηνοθετεί τον εαυτό του/της και προσφέρει μία -έστω και υποτυπώδη ερμηνεία του κειμένου, υιοθετώντας αργό ή γοργότερο ρυθμό, παύσεις, συναισθηματικούς τονισμούς κ.λπ. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ικανοποιεί τις αισθήσεις του/της αναγνώστη/τριας και ανταποκρίνεται στην ενδιάθετη ροπή των παιδιών προς το ρυθμό και τη μουσική. Σύμφωνα με τη Rosenblatt, η ανταπόκριση πρέπει να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει, γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί έως την ανακοίνωσή της, τουλάχιστον για μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας, πιθανώς θα οδηγήσει σε αλλοιώσεις και απώλειες. Η καταγραφή γίνεται υπό μορφήν «ελεύθερων σημειώσεων» (free jotting) πάνω στη σελίδα του κειμένου και γύρω από αυτό. Παρακινούμε τους/τις μαθητές/τριες να λειτουργούν με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών των σουρρρεαλιστών, δηλαδή με τη διαδικασία που αποκαλείται «καταιγισμός ιδεών» (brainstorming). Η άμεση καταγραφή (κατά τη διάρκεια της πρώτης ανάγνωσης ή και των επόμενων αναγνώσεων) των εντυπώσεων και των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αποριών που δημιουργούνται ή ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση, είναι ιδιαίτερα σημαντική: βοηθά το/τη μαθητή/τρια να οικειοποιηθεί το κείμενο, ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία του/της.

#### Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Η ανάγνωση είναι «προσωπική υπόθεση». Όμως, λόγω της εγγενούς κοινωνικότητας μας, πολλές φορές αισθανόμαστε την ανάγκη να μοιραστούμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που δημιουργεί ή ενεργοποιεί η ανάγνωση. Σε αυτή τη φάση η προσωπική ανταπόκριση κοινοποιείται στην ομάδα με πολλούς τρόπους και μέσα. Οι μαθητές/τριες ανακοινώνουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν οι ίδιοι/ες μέσα στη συζήτηση των ομάδων.

Η ανταλλαγή απόψεων με άλλους/ες αναγνώστες/τριες προσφέρει τη δυνατότητα στον/την αναγνώστη/τρια να κατανοήσει καλύτερα τη δική του/της σχέση με το κείμενο. Αυτή η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών οδηγεί το μαθητή/τρια στο να εμβαθύνει και να αναλύσει την ανταπόκρισή του/της βοηθούμενος/η και από την ανταπόκριση των συμμαθητών/τριών του/της. Η συναλλακτική θεωρία στη διδακτική της λογοτεχνίας αποδίδει στον/την αναγνώστη/τρια-μαθητή/τρια ένα ρόλο με περισσότερες ευθύνες. Ανακαλύπτει τη γνώση, βιώνει εμπειρίες, αναλύει, ερμηνεύει τα δεδομένα του κειμένου και δημιουργεί προσωπικές συνδέσεις με το κείμενο, τους/τις συμμαθητές/τριες και τον/την δάσκαλο/α. Είναι ελεύθερος/η να βιώσει συναισθήματα, να σκεφτεί, να ονειρευτεί και στη συνέχεια να εκφραστεί χωρίς το φόβο των αρνητικών επικρίσεων ή της απόρριψης. Τέλος, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταφύγουν σε αξιολόγηση του λογοτεχνικού έργου βασιζόμενοι/ες και αναφερόμενοι/ες σε συγκεκριμένα κριτήρια αλλά και εκφράζοντας προσωπικές τους απόψεις και εκτιμήσεις.

#### Έκφραση της ανταπόκρισης

Σε αυτή τη φάση η ανταλλαγή απόψεων και ανταποκρίσεων προσφέρει τη δυνατότητα για πληρέστερη κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και του εαυτού τους. Η ανταπόκριση αυτή μπορεί να εκφραστεί μέσα από δραστηριότητες, όπως «δημιουργική γραφή», δραματοποίηση ή εικαστική απόδοση του κειμένου, δημιουργία ανθολογίων ανάλογα με το θέμα, το/τη συγγραφέα, το είδος του κειμένου ή και τη δημιουργία ενός project.

Οι Καλογήρου και Λαλαγιάννη (2005) παραθέτουν τις βασικότερες θεωρητικές τάσεις και κατευθύνσεις, οι οποίες διαμορφώνουν μια νέα ή μια ανανεωμένη αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα στις σύγχρονες συνθήκες ζωής: α) τη στροφή προς τον/την αναγνώστη/τρια και την αναγνώριση του κρίσιμου ρόλου του/της στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας, β) την τάξη ως «κοινότητα αναγνωστών», γ) την εισαγωγή του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία και δ) τη διεπιστημονική προσέγγιση της λογοτεχνίας.



Τόσο η μέθοδος διδασκαλίας που περιγράφηκε παραπάνω, όσο και οι θεωρητικές τάσεις βρίσκουν πλήρη εφαρμογή στις Λέσχες ανάγνωσης. Στηριζόμενες στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του/της αναγνώστη/τριας ως «συνδημιουργού» του κειμένου και ασπάζονται την άποψη πως «η λογοτεχνία εκφράζει τους απειράριθμους τρόπους με τους οποίους τα ανθρώπινα πλάσματα αντιμετωπίζουν τις απειρίοστες δυνατότητες που προσφέρει η ζωή». Ταυτόχρονα, η ατομική και συλλογική ανάγνωση κατέχουν κεντρικό ρόλο, η ανταπόκριση στα κείμενα επιτυγχάνεται μέσα από τη συζήτηση σε μικρές και μεγάλες ομάδες, ενώ η σταδιακή μετατροπή της τάξης σε «κοινότητα» συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Όσον αφορά τον παιγνιώδη χαρακτήρα της διδακτικής διαδικασίας, αυτός εξασφαλίζεται με τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος, με την ανάθεση ρόλων στα μέλη της Λέσχης και με τις ποικίλες δραστηριότητες που αναπτύσσονται για την επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου. Η διεπιστημονικότητα, τέλος, των αναγνωστικών κοινοτήτων γίνεται φανερή από τα ποικίλης ύλης βιβλία (ιστορικά, μαθηματικά, ψυχολογίας) που διαβάζονται σε συνδυασμό με τη λογοτεχνία.

# Δεύτερο μέρος

## Έρευνα

## **4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1. Γενικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης**

Στόχος της παρέμβασης αυτής είναι να διερευνηθεί κατά πόσο είναι δυνατό και με ποιο τρόπο να υλοποιηθεί μια Λέσχη ανάγνωση στο σχολικό περιβάλλον, ποια τα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες και ποια η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στη λογοτεχνία γενικότερα. Στόχος, επίσης, είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με νέες διδακτικές μεθόδους, στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος που διέπεται από τις παιδαγωγικές αρχές της συνεργατικής μάθησης.

### **4.2. Ειδικότεροι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης**

#### **Παιδαγωγικοί στόχοι:**

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με νέες διδακτικές μεθόδους της λογοτεχνίας, αποσυνδέοντάς τη από το γλωσσικό μάθημα.
- Να αναπτύξουν σκέψη ανώτερου επιπέδου, κριτική σκέψη, και μέσα από διαδικασίες μάθησης, να εξασκηθούν στην έρευνα, την επεξεργασία και την επιλογή των πληροφοριών.
- Να γίνουν υπεύθυνοι/ες για την προσωπική τους μάθηση, ελέγχοντας τη διαδικασία της μάθησης και χρησιμοποιώντας το υλικό ανάλογα με τον προσωπικό τους ρυθμό.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, αλληλεπιδρώντας με τους/τις συμμαθητές/τριες τους μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρονται.
- Να προωθηθεί η αυτόνομη μάθηση και η αυτενέργεια των παιδιών μέσα στην τάξη, περιορίζοντας το ρόλο του/της εκπαιδευτικού στο ρόλο του/καθοδηγητή/τριας.

- ο Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, να εκφράζονται ελεύθερα και να συνεισφέρουν ισότιμα στην ομάδα, κυρίως οι πιο ντροπαλοί/ες και οι πιο «αδύνατοι/ες» μαθητές/τριες.
- ο Να μάθουν να σέβονται τις διαφορετικές και πολλαπλές οπτικές πάνω στα ίδια θέματα και ζητήματα, να γίνουν καλύτεροι/ες ακροατές/τριες και περισσότερο ειλικρινείς με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

#### **Διδακτικοί – Γνωστικοί στόχοι:**

- ο Να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία των μαθητών/τριών.
- ο Να μάθουν τα παιδιά να προσεγγίζουν κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο, μέσα από τη συζήτηση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους.
- ο Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις αφηγηματικές τεχνικές ενός κειμένου.
- ο Να γνωρίσουν, να χαρακτηρίσουν και να ψυχογραφήσουν τα πρόσωπα του κειμένου και να κατανοήσουν τις επιλογές της δράσης τους.
- ο Να εντοπίσουν και να συγκρίνουν τις «γλώσσες» του κειμένου.
- ο Να δουν και να μάθουν το «πώς» της αφήγησης.
- ο Να ευχαριστηθούν την ανάγνωση.

### **4.3. Δείγμα**

Η Λέσχη Ανάγνωσης υλοποιήθηκε στο α' τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2008-2009, από τις αρχές Νοεμβρίου έως και τα μέσα Δεκεμβρίου. Μέλη αυτής αποτέλεσαν 21 μαθητές/τριες, 7 αγόρια και 14 κορίτσια, της θεωρητικής κατεύθυνσης της Β' τάξης του 3<sup>ου</sup> Γενικού Λυκείου Λάρισας. Πρόκειται για ένα περιφερειακό σχολείο, στο οποίο παραδοσιακά φοιτούν παιδιά από αγροτικά χωριά και μικροαστικές συνοικίες. Την τελευταία, ωστόσο, δεκαετία παρουσιάστηκε μια ανατροπή στην ταξική διαστρωμάτωση του σχολείου, καθώς παιδιά από νεόπλουτα στρώματα εντάχθηκαν στο μαθητικό δυναμικό του, αλλοιώνοντας το χαρακτήρα του, που πλέον μετατρέπεται σε

μεσοαστικός και άνω. Στο τμήμα, επίσης, φοιτούν και δύο δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες που κατάγονται από την Αλβανία. Η έρευνα, επομένως, διεξήχθη με μαθητές/τριες ποικίλης οικονομικής και κοινωνικής προέλευσης, από παιδιά μεταναστών μέχρι και παιδιά της μεσοαστικής τάξης.

Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες (εκτός από δύο) είχαν συμμετάσχει και την προηγούμενη σχολική χρονιά σε Λέσχη Ανάγνωσης που είχε δημιουργηθεί ύστερα από παρότρυνση του καθηγητή της τάξης, ο οποίος χάρη στο μεράκι και την όρεξή του για δουλειά, προσπάθησε να καλλιεργήσει τη φιλιαναγνωσία των μαθητών/τριών του. Η Λέσχη αυτή, ωστόσο, δεν είχε κάποιο θεωρητικό ή επιστημονικό υπόβαθρο και τα αποτελέσματά της δεν καταγράφηκαν, ούτε διερευνήθηκαν περαιτέρω. Στο πλαίσιο αυτής, τα παιδιά είχαν μελετήσει το «Πανδαιμόνιο» του Κώστα Ακρίβου, ένα μυθιστόρημα που «αξιοποιεί προσφυώς τη μακρά γενεαλογία βλάσφημων μυθιστορημάτων ως η ροΐδειος Πάπισσα Ιωάννα μαζί με άλλα αγιολογικού χαρακτήρα γύρω από τον ασκητισμό και την Ορθόδοξη πίστη, καθώς και τις αναθεματισμένες συζητήσεις περί αβάτου του Αγίου Όρους», σύμφωνα με την κριτική της Μάρης Θεοδοσοπούλου (2006) και το οποίο πρόσφερε, εκτός από την ευχαρίστηση της ανάγνωσης, πολλά εναύσματα για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας.

Αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω στοιχεία και την πρότερη εμπειρία των μαθητών/τριών, κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της παρούσας Λέσχης ανάγνωσης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική προσέγγιση από τα παιδιά του μυθιστορήματος «Μαράν Αθά» του Θωμά Ψύρρα, χωρίς ωστόσο αυτό να αποβαίνει εις βάρος της έρευνας αναφορικά με το βαθμό καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας. Το ερωτηματολόγιο και οι δραστηριότητες που δόθηκαν στην τάξη απέβλεπαν στη διερεύνηση της αλλαγής συμπεριφοράς και στάσης των μαθητών/τριών απέναντί στη Λογοτεχνία, αλλά και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, του διαλόγου και της φιλολογικής προσέγγισης ενός κειμένου. Με αυτό τον τρόπο μελετήθηκε, τόσο η στάση των παιδιών που είχαν συμμετάσχει και στο παρελθόν σε Λέσχη ανάγνωσης, όσο και των δύο μαθητών/τριών που μετείχαν για πρώτη φορά.

#### 4.4. Μεθοδολογία

Κατά την εφαρμογή της ερευνητικής παρέμβασης στο σχολείο, που στόχο είχε τη διερεύνηση της αλλαγής στάσης των μαθητών/τριών, καταλληλότερη μέθοδος να προσεγγίσει το ζητούμενο της μελέτης θεωρήθηκε ότι είναι η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι με τη συγκεκριμένη μέθοδο δίνεται έμφαση στη φύση της εμπειρίας και όχι στην αριθμητική συχνότητα της εμφάνισης συμπεριφοράς. Μελετάται, δηλαδή, η επίδοση των μαθητών/τριών σε είδος και όχι σε βαθμό, σε ποιοτικό και όχι σε ποσοτικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, επιτρέπεται η σε βάθος διεξόδυση στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς αντιπροσωπευτικών ομάδων κοινού ενδιαφέροντος. Ταυτόχρονα, αντλούμε στοιχεία μέσα στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών, δηλαδή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας · ένα χώρο οικείο που βοηθά να συμπεριφέρονται φυσιολογικά και με μεγάλη άνεση. Άλλωστε, στις ποιοτικές έρευνες, το ίδιο το φυσικό περιβάλλον χρησιμοποιείται ως άμεση πηγή δεδομένων. Σύμφωνα με τους Bird et al (1999), η ποιοτική έρευνα «επιδιώκει να συλλάβει την πολυπλοκότητα και τη ροή» του προς εξέταση αντικειμένου και δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στο γιατί συμβαίνουν όσα συμβαίνουν. Στην ποιοτική προσέγγιση, τα γεγονότα εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και η κατανόησή τους προϋποθέτει την επιμέρους κατανόηση των συστατικών του πολύπλοκου ιστού, από τον οποίο αποτελούνται.

Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του είδους έρευνας είναι η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, η έμφαση στις λεπτομέρειες και η σημαντικότητα του τρόπου με τον οποίο ο/η ερευνητής/τρια αντιλαμβάνεται τις έννοιες (Cresswell,1998). Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο που επιτρέπει αλλαγές στα ερωτήματα που τίθενται, στο δείγμα, στον τρόπο που συλλέγονται τα δεδομένα, βοηθά στη διαμόρφωση ολικής εικόνας, στην κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και στην επισήμανση του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου για την ερμηνεία των παρατηρούμενων συμπεριφορών.

Στην προκειμένη περίπτωση, όπου διερευνάται η αλλαγή της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στη λογοτεχνία και ο βαθμός καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας, η ποιοτική έρευνα προσφέρει μεγάλο πλούτο πληροφόρησης και κατευθύνσεων αναφορικά με τη συμπεριφορά, τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των

παιδιών, καθώς και τη δυνατότητα για αξιολόγηση σε βάθος των ιδεών, των προτάσεων και τελικά των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών. Η ποιοτική, δηλαδή, μελέτη επιτρέπει να εξετάσουμε το πώς κάθε παιδί αποκτά την εκάστοτε συμπεριφορά-στάση, και δεν περιορίζεται απλά στην καταγραφή των αποτελεσμάτων και του βαθμού επίτευξης των τιθέμενων στόχων.

Όσον αφορά τη στρατηγική της ποιοτικής έρευνας, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί τον κορμό αυτής της εργασίας. Επιλέχθηκε αυτή η μεθοδολογία, καθώς στόχος μας ήταν μέσα από την ενδελεχή μελέτη και παρατήρηση μιας μαθητικής κοινότητας, να μελετήσουμε και να αναλύσουμε τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν την ομάδα και κατόπιν τούτου να κάνουμε γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το φαινόμενο και θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για έρευνα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, αφού μια εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν ο/η ερευνητής/τρια δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει. Στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης. Στο δίλημμα αν θα είναι συμμετοχική ή μη νομίζουμε ότι σε φυσικό πλαίσιο όπως το περιβάλλον του σχολείου, η αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση, όπως την αποκαλεί ο Bailey είναι ο καλύτερος τρόπος παρατήρησης. Οι Adelman et al. (1980) έδωσαν μια σειρά από πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης που την κάνουν ελκυστική ερευνητική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών θα αναφέρουμε τα εξής (Cohen & Manion, 2000):

1. Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα». Αυτή η ιδιότητα οφείλεται στο ότι είναι ρεαλιστικές και συγκρατούν την προσοχή σε αρμονία με την εμπειρία του/της αναγνώστη/τριας, και έτσι παρέχουν μια «φυσική» βάση για γενίκευση.
2. Οι μελέτες περίπτωσης επιτρέπουν γενικεύσεις, είτε σχετικά με μια περίπτωση, είτε από μια περίπτωση σε μια τάξη περιπτώσεων. Η ιδιαίτερη δύναμή τους έγκειται στην προσοχή που δίνουν στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδια της περίπτωσης.
3. Οι μελέτες περίπτωσης αναγνωρίζουν το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών.

4. Παρουσιάζουν τα δεδομένα έρευνας ή αξιολόγησης σε μορφή περισσότερο προσβάσιμη από τα άλλα είδη ερευνητικών εκθέσεων, παρά το γεγονός ότι τίμημα αυτής της αρετής είναι η μεγάλη τους έκταση.

Εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση, ως ερευνητική τεχνική χρησιμοποιήσαμε και ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προς τους/τις μαθητές/τριες, προκειμένου να καταγραφεί και η δική τους αντίληψη και στάση απέναντι στη διαδικασία και το λογοτεχνικό μάθημα.

## 4.5. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

### 1. Ερωτηματολόγια

Σύμφωνα με την Cohen (1994), «οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα». Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση αυτή, συντάχθηκαν και στη συνέχεια συμπληρώθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες ένα **αρχικό (pre-test)** και ένα **τελικό ερωτηματολόγιο (post-test)**, προκειμένου να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία και τον τρόπο προσέγγισης της στο σχολικό περιβάλλον και έξω από αυτό, καθώς και η επίδραση των Λεσχών ανάγνωσης στην αλλαγή των αρχικών αντιλήψεων,

Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 21 ερωτήσεις. Δεκαενέα από αυτές ήταν ανοιχτού τύπου, ενώ δύο μόνο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κλειστού τύπου, αφού απαιτούσαν απλά θετική ή αρνητική απάντηση. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δώδεκα ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου, που επέτρεπαν την ελεύθερη κατάθεση απόψεων από τους/τις μαθητές/τριες. Μεριμνήθηκε, ώστε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια, χωρίς αοριστίες και να εκμαιεύουν απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια.



## 2. Συμμετοχική παρατήρηση

Κατά την πραγματοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη με συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο που παρείχε τη δυνατότητα να κρατήσουμε σημαντικές σημειώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση που ανέπτυξαν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και να προβούμε σε τροποποιήσεις και σε καίρια παροχή ανατροφοδότησης, όπου χρειαζόταν. Συλλέχθηκαν, επίσης, δεδομένα αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και αναπτύχθηκαν πιο στενές και άτυπες σχέσεις μεταξύ αυτών και της γράφουσας, αφού αντιμετωπίστηκε ως ενεργό μέλος της κάθε ομάδας που εργάζεται για να φέρει εις πέρας τους ίδιους στόχους. Επιπρόσθετα, αποφεύχθηκαν προκαταλήψεις στις συζητήσεις που διεξάγονταν στο φυσικό τους περιβάλλον και εξήχθησαν συμπεράσματα σχετικά με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών.

### **4.6. Διαδικασία**

Η ερευνητική αυτή παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2008-2009 και ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν σε δεκαπέντε λεπτά (15') το αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test)(βλ. Παράρτημα 1) με στόχο να διερευνηθεί η σχέση και οι απόψεις των μαθητών/τριών για τη λογοτεχνία και τον τρόπο που διδάσκεται στο σχολείο. Εξετάστηκε, επίσης, η πρότερη εμπειρία των παιδιών σε Λέσχες ανάγνωσης και η στάση τους απέναντι σε εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων.

Το δεύτερο στάδιο περιλάμβανε την υλοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης στη σχολική τάξη και διήρκεσε έξι εβδομάδες. Κάθε εβδομάδα πραγματοποιούνταν και μια συνάντηση. Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης έγινε διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών/τριών αναφορικά με τις αφηγηματικές τεχνικές και τον τρόπο που αναλύουμε ένα κείμενο, δίνοντας τους/τες να προσεγγίσουν κριτικά το διήγημα του Γ. Βιζυηνού «Το αμάρτημα της μητρός μου». Στην ίδια συνάντηση πραγματοποιήθηκε ο σχηματισμός ανομοιογενών ομάδων των τεσσάρων ατόμων, η επιλογή του Μαράν Αθά από τα παιδιά ως το βιβλίο που θα διαβαζόταν στη Λέσχη, η ανάθεση ρόλων στα μέλη

κάθε ομάδα, καθώς και ο καθορισμός του θέματος που θα επεξεργαζόταν κριτικά η κάθε ομάδα. Ως χρόνος συνάντησης ορίστηκε το δίωρο του μαθήματος της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας και η ποσότητα ύλης που θα διαβαζόταν κάθε φορά αποφασίστηκε να είναι δύο κεφάλαια του βιβλίου. Ακολούθησαν τέσσερις συναντήσεις στις οποίες τα παιδιά συζήτησαν μεταξύ τους για το βιβλίο και εργάστηκαν σε ομαδικές δραστηριότητες. Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του βιβλίου, ορίστηκε μια έκτη και τελευταία συνάντηση, στην οποία οι μαθητές/τριες κάλεσαν τον συγγραφέα του βιβλίου, τον κ. Ψύρρα και συζήτησαν μαζί του. Στην ίδια συνάντηση παρουσιάστηκε και το σκίτσο που δημιουργήθηκε από μια ομάδα, με αφορμή την ανάγνωση του μυθιστορήματος. Προγραμματίστηκε, ακόμη, μια εκδρομή στην Αθήνα για την παρακολούθηση του Μαραν Αθά στο θεατρικό σανίδι.

Στο τρίτο στάδιο, έξι εβδομάδες αργότερα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν τις εμπειρίες τους - θετικές και αρνητικές - από τη συμμετοχή τους στη Λέσχη ανάγνωσης, τα στοιχεία που τους/τις άρεσαν ή δεν τους /τις άρεσαν από το «Μαραν Αθά», καθώς και τους λόγους που θα ενθάρρυναν ή θα απέτρεπαν κάποιον/α να διαβάσει το βιβλίο. Δόθηκε, επιπρόσθετα, ένα τελικό ερωτηματολόγιο (post-test)(βλ. Παράρτημα 3), προκειμένου να γίνει σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο και διερεύνηση της αλλαγής των αντιλήψεων, των ιδεών και της στάσης των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της στο σχολείο.

## **5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **5.1. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων**

Στο σημείο αυτό αναλύονται οι σημειώσεις που κράτησε η υποφαινόμενη κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής της παρατήρησης στη Λέσχη ανάγνωσης, καθώς και οι «εκθέσεις» των μαθητών/τριών σχετικά με τις εμπειρίες (θετικές ή αρνητικές) που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε αυτή, όπως και τα σχόλια τους για το βιβλίο που διαβάστηκε.

Υπήρχαν τέσσερις περιοχές από τις οποίες συλλέχθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα: 1) Η οργάνωση και η διαχείριση της Λέσχης ανάγνωσης, 2) Η ανταπόκριση των παιδιών στην αναγνωστική κοινότητα, 3) Η αλλαγή της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στη λογοτεχνία και 4) Η αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης ενός κειμένου.

Επιδιώξαμε να εξετάσουμε:

- 1) Πώς οργανώθηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη η Λέσχη ανάγνωσης, ποια η εμπλοκή της καθηγήτριας και της γράφουσας στη διαδικασία, ο ρόλος και η ευθύνη των μαθητών/τριών.
- 2) Πώς τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη Λέσχη ανάγνωσης: τι είδους συζητήσεις παρήχθησαν και ποια η επίδραση αυτών στους/τις μαθητές/τριες. Μελετήθηκε, επίσης, αν οι συζητήσεις αυτές επεκτείνονταν και έξω από τη σχολική τάξη.
- 3) Πώς αντιμετώπιζαν τα παιδιά τη λογοτεχνία πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης. Είχε αλλάξει η στάση τους απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα; Θα διάβαζαν και άλλα βιβλία μετά το πέρας του προγράμματος;
- 4) Αν άλλαξε η ικανότητα και η δυνατότητα των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο.
- 5) Αν η εξέλιξη των ομάδων ήταν ίδια

#### **1) Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΛΕΣΧΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Για την οργάνωση και διαχείριση της Λέσχης, συνυπεύθυνοι/ες ήταν η καθηγήτρια της τάξης, η υποφαινόμενη και οι μαθητές/τριες.

Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία της καθηγήτριας ήταν κυρίως αισθητή στις πρώτες συναντήσεις · σε εκείνη ανήκε η πρωτοβουλία για τη δημιουργία της Λέσχης και με την καθοδήγηση αυτής, η υποφαινόμενη προχώρησε στο σχηματισμό ανομοιογενών ως προς το φύλο, τις ικανότητες και το επίπεδο ομάδες. Δόθηκε μεγάλη έμφαση σε αυτό, καθώς στόχος ήταν να ξεπεραστούν τα ατομικά όρια σκέψης και πράξης, να αναπτυχθεί συνεργασία μεταξύ των μελών και να αποφευχθούν διαφοροποιήσεις στο ρυθμό, με τον οποίο θα προχωρούσαν οι ομάδες. Πάρα τις αρχικές αντιρρήσεις των παιδιών που ήθελαν να συνεργαστούν με τους/τις φίλους/ες, η μεικτή αυτή σύνθεση των ομάδων αποδείχτηκε ιδιαίτερα επιτυχής και διατηρήθηκε η ίδια από την αρχή ως το τέλος της διαδικασίας. Οι καλοί/ες μαθητές/τριες αναγκάστηκαν να συνεργαστούν με τους/τις «αδύνατους/ες» για να επιτύχουν κοινούς στόχους, γεγονός που επέτρεψε στους/τις πρώτους/ες να γίνουν καλύτεροι/ες, αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ στους/τις δεύτερους/ες να εκφραστούν ελεύθερα, να μάθουν από τους/τις συμμαθητές/τριες και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται αλληλεξάρτηση, καθώς η ομάδα για να ολοκληρώσει το έργο της χρειάζεται τη συμβολή του κάθε μέλους και αντίστροφα, η επιτυχία του κάθε μέλους εξαρτάται από τη συμβολή των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Επίσης, στα μέλη των μεικτών αυτών ομάδων αναπτύχθηκε ισχυρή αλληλεπίδραση, καθώς έγινε κατανοητό πως το επιθυμητό αποτέλεσμα δεν μπορούσε να εξασφαλιστεί μόνο από έναν/μία, αλλά αναγκαία ήταν η συνεισφορά όλων. Η αλληλεξάρτηση εξασφαλίστηκε με κοινούς στόχους, κοινές αμοιβές, κατανομή ρόλων, καταμερισμό έργου ή καταμερισμό των πηγών.

Επίσης, από κοινού η καθηγήτρια και η γράφουσα δίδαξαν στα παιδιά τις μεθόδους και τον τρόπο κριτικής προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου, πριν εισάγουν το λογοτεχνικό κύκλο. Αρχικά, δόθηκε στους/τις μαθητές/τριες ένα σύντομο αφήγημα - το «Αμάρτημα της μητρός μου» του Γ. Βιζυηνού που θα διδαχθούν και στην Γ΄ Λυκείου- και τους/τις ζητήθηκε να σχολιάσουν τις αφηγηματικές τεχνικές και τα πολιτιστικά-κοινωνικά στοιχεία του κειμένου. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι αρχικές γνώσεις των παιδιών και να συγκριθούν με τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν μετά το πέρας της Λέσχης. Τα παιδιά είχαν μια κάποια πρότερη γνώση, η οποία όμως ήταν συγκεχυμένη και για αυτό η κριτική προσέγγιση του κειμένου δεν επιτεύχθηκε. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές/τριες έκαναν χρήση

λογοτεχνικών όρων και εντόπιζαν κάποιες αφηγηματικές τεχνικές στο κείμενο, αλλά χωρίς να μπορούν πάντα να τις τεκμηριώσουν. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, μέλη ομάδων έμοιαζε να κατονομάζουν τυχαία τις τεχνικές αυτές, χρησιμοποιώντας μονολεκτικές απαντήσεις και αδυνατώντας να εμβαθύνουν στο κείμενο. Αυτό υποχρέωσε τη γράφουσα και την καθηγήτρια της τάξης να διδάξουν αναλυτικά τις αφηγηματικές τεχνικές στα παιδιά και να τους δώσουν το ανάλογο έντυπο υλικό, στο οποίο θα μπορούσαν να ανατρέξουν καθ' όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής κοινότητας και της κριτικής προσέγγισης του Μαράν Αθά.

Η γράφουσα, επιπρόσθετα, όρισε το θέμα το οποίο θα επεξεργαζόταν κάθε ομάδα. Έτσι, στην πρώτη ομάδα ανατέθηκε να ασχοληθεί με τα πρόσωπα του κειμένου, στη δεύτερη να επεξεργαστεί τη γλώσσα του κειμένου, στην τρίτη να δουλέψει το χρόνο και τον τόπο, στην τέταρτη ομάδα να ασχοληθεί με τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου και στην πέμπτη να εντοπίσει τα πολιτιστικά και κοινωνικά στοιχεία που υπάρχουν στο κείμενο. Το αντικείμενο μελέτης των ομάδων παρέμενε ίδιο από την αρχή ως το τέλος του προγράμματος.

Από κοινού η καθηγήτρια και η υποφαινόμενη ανέθεσαν και τους ρόλους που θα αναλάμβανε κάθε μέλος στην ομάδα. Η επιλογή των ρόλων έγινε κατόπιν συζητήσεως με τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να είναι σύμφωνη, τόσο με τα ενδιαφέροντά τους, όσο και με τις «προδιαγραφές» της Λέσχης ανάγνωσης. Οι ρόλοι που ανατέθηκαν ήταν οι εξής: α) αυτός/ή που θα κάνει περίληψη του κειμένου, β) εκείνος/η που θα εντοπίζει σημεία που χρήζουν σχολιασμού, γ) κάποιος/α που θα κάνει διακειμενικές αναφορές και συνδέσεις με την πραγματικότητα, και δ) εκείνος/η που θα κατέγραφε τις δυσνόητες, πρωτότυπες ή άξιες σχολιασμού λέξεις του κειμένου. Επισημάνθηκε η ανάγκη της ισότιμης συμμετοχής στην ομάδα και η δυνατότητα της μεταξύ τους εναλλαγής των ρόλων σε κάθε δραστηριότητα, καθώς και η σημαντικότητα της αυτενέργειας των ομάδων, με την όσο το δυνατόν λιγότερη παροχή βοήθειας από την εκπαιδευτικό. Στη πρώτη συνάντηση καταφάνηκε ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει πλήρως τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους και γι' αυτό κρίθηκε πως δεν ήταν σκόπιμο να τους δίνεται συμβουλευτικό υλικό ή καθοδηγητικά φυλλάδια για την εκτέλεση των ρόλων. Στις επόμενες συναντήσεις, οι ρόλοι εναλλάσσονταν μεταξύ των μελών της εκάστοτε ομάδας, έτσι ώστε κανένας/καμιά να μην επαναλάβει τον ίδιο ρόλο. Τα παιδιά ερχόντουσαν στην τάξη, έχοντας κάνει περιλήψεις, καταγραφή δυσνόητων ή

πρωτότυπων λέξεων, εντοπισμό αξιοσημείωτων σημείων και διακειμενικών αναφορών. Σε μια μόνο συνάντηση (την 4<sup>η</sup>) οι δώδεκα (57,1%) από τους/τις εικοσιένα/μια μαθητές/τριες ήρθαν στη συνάντηση, έχοντας διαβάσει τα δύο κεφάλαια του βιβλίου που είχαν καθοριστεί, απροετοίμαστοι/ες, όμως, στα καθήκοντα των ρόλων τους. Προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν πρόχειρα, με μορφή σημειώσεων κάποια στοιχεία της δουλειάς που έπρεπε να είχαν κάνει, γιατί διαφορετικά θα δημιουργούνταν πρόβλημα σε όλη την ομάδα και θα καθυστερούσαν. Η κατανομή αυτή των ρόλων φάνηκε να ευχαριστεί τα παιδιά, τα οποία ως το τέλος της διαδικασίας παρέμεναν πιστά στις ανάγκες των ρόλων τους. Ιδιαίτερα φάνηκε να τους ελκύει ο ρόλος αυτού/ής που εντόπιζε ενδιαφέροντα σημεία του κειμένου και κατόπιν τα συζητούσαν στην ομάδα, στοιχείο που καταμαρτυρούσε η ανυπομονησία κάποιων μελών να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο.

Η υποφαινόμενη, πάντα με τη βοήθεια της καθηγήτριας, ανέλαβε την υποστήριξη των ομάδων και την επικέντρωση των μαθητών/τριών στη συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, στις δύο πρώτες συναντήσεις παρείχε στα παιδιά έντυπο υλικό με δραστηριότητες-ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα 2) που καθοδηγούσαν τη συζήτηση (π.χ. «Ο χρόνος της αφήγησης ταυτίζεται με τον χρόνο των γεγονότων; Για ποιο λόγο επιλέγεται αυτού του είδους η γλώσσα και τι εξυπηρετεί; Ο ήρωας περιγράφεται μόνο μέσα από τα λόγια του ή υπάρχουν και άλλες τεχνικές; Συζητήστε τι επιτυγχάνεται με τον συγκεκριμένο τρόπο οικοδόμησης του ήρωα. Τι νομίζετε ότι εξυπηρετεί η χρήση επιστολών στην αφήγηση;»), αποτρέποντας τον εκτροχιασμό της σε παρεμφερή ή ανούσια θέματα και διευκόλυνε τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν εκ των έσω τον τρόπο ανάλυσης ενός λογοτεχνικού κειμένου. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της Λέσχης, παρενέβαιναν και οι δύο, όταν κάποια ομάδα οδηγούνταν σε αδιέξοδο, όταν η συζήτηση μονοπωλούνταν από έναν/μια μαθητή/τρια ή όταν συζητούνταν άσχετα με το κείμενο θέματα. Οι παρεμβάσεις και οι υποδείξεις ήταν καθοδηγητικού τύπου και δεν σχετίζονταν συνήθως με την ανάλυση του μυθιστορήματος. Κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων ήταν αρκετές, όσο όμως τα παιδιά εξοικειώνονταν με τη διαδικασία και κατανοούσαν καλύτερα τον τρόπο προσέγγισης ενός κειμένου, οι παρατηρήσεις και οι παρεμβάσεις ελαχιστοποιήθηκαν.

Στις δύο επόμενες συναντήσεις δεν δόθηκαν σκόπιμα φύλλα δραστηριοτήτων, ώστε να αναπτυχθούν φυσικές και μη προκαθορισμένες συζητήσεις.

Η πρωτοβουλία, η ευθύνη και ο έλεγχος από την πλευρά των παιδιών καταδεικνύεται κυρίως στις ακόλουθες ενέργειες. Οι μαθητές/τριες ανέδειξαν έναν οργανωτή, ο οποίος ανέλαβε να επικοινωνήσει με το ΕΚΕΒΙ και να εξασφαλίσει χρήσιμο υλικό για τη Λέσχη τους, κάτι το οποίο δεν είχε γίνει στο παρελθόν. Το υλικό που στάλθηκε από το ΕΚΕΒΙ τοιχοκολλήθηκε από τα παιδιά στην σχολική αίθουσα και ο «οργανωτής» παρουσίασε στους/τις υπόλοιπους/ες την ιστορία και τα χαρακτηριστικά των Λεσχών ανάγνωσης.

Οι μαθητές/τριες, επίσης, επέλεξαν το βιβλίο που θα διαβαζόταν. Συμφωνήθηκε η ανάγνωση μυθιστορήματος. Τα παιδιά έψαξαν στο διαδίκτυο, σε εφημερίδες και λογοτεχνικά περιοδικά, ενώ κάποιου/ες μαθητές/τριες πρότειναν τίτλους βιβλίων που είχαν διαβάσει ή θα ήθελαν να διαβάσουν και να συζητήσουν με άλλους/ες. Έπειτα από γόνιμο διάλογο με αρκετές αντικρουόμενες απόψεις για την καταλληλότητα, τη θεματολογία και τις προσδοκίες των παιδιών από το βιβλίο, αποφασίστηκε στη Λέσχη ανάγνωσης να διαβαστεί το βιβλίο ενός καθηγητή του σχολείου τους, το «Μαράν Αθά» του Θωμά Ψύρρα. Η περιέργεια για το πώς και το τι γράφει ένα οικείο στα παιδιά πρόσωπο, σε συνδυασμό με την αναφορά και την παρότρυνση να το διαβάσουν από τον τραγουδοποιό Σωκράτη Μάλαμα σε μια συναυλία του, που είχαν παρακολουθήσει αρκετοί/ες μαθητές/τριες, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή. Καθ' όλη τη διάρκεια της εύρεσης τίτλου, η καθηγήτρια της τάξης και η γράφουσα παρέμειναν αμέτοχες. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μόνου/ες τους επισκέφτηκαν βιβλιοπωλεία, συγκρίνανε τις τιμές και κατόπιν το παρήγγειλαν.

Μετά την επιλογή του βιβλίου ορίστηκε η συχνότητα των συναντήσεων. Τα παιδιά θα βρισκότουσαν μια φορά την εβδομάδα, συγκεκριμένη ημέρα, για δύο ώρες, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας, το οποίο δεν είναι υποχρεωτικό και το οποίο συνήθως επιλέγεται από μαθητές/τριες που δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία γενικότερα. Ορίστηκε ότι κάθε φορά θα διαβάζονταν δύο κεφάλαια του βιβλίου. Έτσι, όλα τα μέλη θα είχαν τον απαραίτητο χρόνο να προετοιμαστούν για τη Λέσχη. Το χρονοδιάγραμμα και η ποσότητα του κειμένου προς ανάγνωση τηρήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της Λέσχης. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η πέντε και τελευταία συνάντηση, όπου οι

μαθητές/τριες αποφάσισαν να διαβάσουν τρία, αντί για δύο κεφάλαια του βιβλίου, προκειμένου να το τελειώσουν.

Στο πλαίσιο των ομάδων οι μαθητές/τριες επεξεργάζονταν μόνοι/ες τους το κείμενο και συζητούσαν γύρω από αυτό. Από την τέταρτη μάλιστα συνάντηση και μετά αυτονομήθηκαν παντελώς. Αυτό δεν έγινε ύστερα από υπόδειξη της γράφουσας ή της καθηγήτριας της τάξης, αλλά προέκυψε «αφ' εαυτής» θα λέγαμε, καθώς τα παιδιά από την τρίτη κιόλας συνάντηση σταδιακά απομακρύνονταν από τις δοθείσες εργασίες - ερωτήσεις και συζητούσαν θέματα που τους/τις ενδιέφεραν περισσότερο. Όσο διάστημα οι ομάδες δούλευαν μόνες τους, ένα μέλος είχε αναλάβει τον καθοδηγητικό ρόλο και την ευθύνη για όσα θα συζητούνταν. Η δυνατότητα αυτενέργειας φάνηκε να τους/τις ενθουσιάζει και να κάνει τη συμμετοχή τους ενεργότερη και τη συζήτηση ουσιαστικότερη. Στο τέλος κάθε συνάντησης, η συζήτηση «άνοιγε» στην τάξη και καθένας/καθεμιά μπορούσε να εκφράσει την άποψή του για οποιοδήποτε θέμα.

Εκτός από την κριτική προσέγγιση του βιβλίου, στο τέλος της διαδικασίας οι μαθητές/τριες παρουσίασαν και τα αποτελέσματα κάποιων δραστηριοτήτων που δούλευαν τις έξι εβδομάδες της Λέσχης. Παρουσιάστηκε, λοιπόν, το σκίτσο που εμπνεύστηκε μια από τις ομάδες, το χρονονόγιο του κειμένου, καθώς και ένα σχεδιάγραμμα-χάρτη με τα μέρη στα οποία περιπλανήθηκε ο κεντρικός ήρωας του μυθιστορήματος (βλ. Παράρτημα 4).

### **Προβλήματα κατά την υλοποίηση της Λέσχης**

Κατά την υλοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης αναδύθηκαν κάποια προβλήματα που καθυστερούσαν τη διαδικασία και αποτελούσαν τροχοπέδη για την επιτυχή έκβασή της. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια σχολιασμού του μυθιστορήματος κάποια μέλη των ομάδων μονοπωλούσαν τη συζήτηση και δεν επέτρεπαν στους/τις συμμαθητές/τριες τους να εκφράσουν την άποψη τους ή να διαφωνήσουν μαζί τους. Συνεπαρμένοι/ες από οίστρο ή έχοντας τάση προβολής μιλούσαν ακατάπαιυστα, ακόμη και για θέματα που δεν άπτονταν των ρόλων που τους/τις είχαν ανατεθεί. Αποτέλεσμα ήταν να μην αναπτύσσεται ο διάλογος και να χρειάζεται η παρέμβαση της καθηγήτριας,



η οποία παρακολουθώντας στενά την ομάδα, απηύθυνε ερωτήσεις και στα μέλη που δεν μιλούσαν.

Ένα ακόμη πρόβλημα που αναδύθηκε, ήταν ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες στην τέταρτη συνάντηση ήρθαν απροετοίμαστοι/ες. Η γράφουσα προσπάθησε να διευκολύνει τη διεξαγωγή της συζήτησης, ζητώντας από τα παιδιά να καταγράψουν, έστω και πρόχειρα, κάποια σημαντικά σημεία των ρόλων τους. Αναζητώντας τα αίτια αυτού του προβλήματος, διαπίστωσε πως οι μαθητές/τριες του Λυκείου έχουν ιδιαίτερα επιβαρυνόμενο πρόγραμμα, τίθενται συχνά σε αξιολογικές διαδικασίες, ενώ ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να προετοιμάζει όσο το δυνατόν καλύτερα τα παιδιά για τις πανελλαδικές εξετάσεις.

Το τρίτο και τελευταίο πρόβλημα που προέκυψε ήταν ότι κάποια μέλη των ομάδων – κυρίως οι καλοί/ες μαθητές/τριες – στην προσπάθειά τους να γίνουν αρεστοί/ες στην καθηγήτρια και να εξασφαλίσουν την εύνοιά της, ανίχνευαν την απάντηση που εκείνη θα ήθελε να δοθεί και διατύπωναν ανάλογες κρίσεις. Συνέπεια αυτού ήταν να μην εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και η γράφουσα να δυσκολεύεται να διακρίνει τις ιδέες τους, την κριτική τους ικανότητα και την σχέση τους με τη λογοτεχνία.

## **2] Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

### **Η Λέσχη ανάγνωσης έδωσε έναυσμα για πολλά είδη συζητήσεων**

Αναλύοντας τις συζητήσεις των ομάδων είναι δυνατόν να αναφερθούν τρεις τύποι συζητήσεων:

α) *Συζήτηση για το κείμενο.* Οι μαθητές/τριες εστίασαν την προσοχή τους στο κείμενο αυτό καθ' αυτό και το προσέγγισαν κριτικά, αναλύοντας τα πρόσωπα και την εξέλιξη τους, τη γλώσσα, τις αφηγηματικές τεχνικές, το χρόνο και τον τόπο του μυθιστορήματος, τα πολιτιστικά και κοινωνικά στοιχεία που εντόπισαν σε αυτό. Αυτού του είδους η συζήτηση αναφορικά με την κριτική προσέγγιση του κειμένου κάλυπτε το μεγαλύτερο μέρος των συζητήσεων στις ομάδες και θα αναλυθεί διεξοδικότερα παρακάτω.

β) *Συζήτηση για τα συναισθήματα των μαθητών/τριών κατά την ανάγνωση του κειμένου.* Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, οι ερωτήσεις-δραστηριότητες που δίνονταν στα παιδιά τροφοδοτούσαν την εξωτερίκευση των εσωτερικών τους αντιδράσεων. Τέτοιες ερωτήσεις ήταν για παράδειγμα: «Πώς αισθάνεστε για τον Νικόλαο; Άλλαξαν τα συναισθήματά σας κατά την εξέλιξη της πλοκής; », «Ποιο είναι το αγαπημένο σας σημείο στο κείμενο;».

γ) *Συζήτηση για τη σχέση του κειμένου με την πραγματικότητα.* Τα παιδιά με βάση τις εμπειρίες τους συνέκριναν τους/τις ήρωες/ίδες και τα γεγονότα με τον πραγματικό κόσμο, εντόπιζαν ονόματα υπαρκτών (και σε κάποιες περιπτώσεις γνωστών τους προσώπων) και προσπάθησαν να βρουν αντιστοιχίες στην καθημερινότητα τους. Συζήτησαν, επίσης, πώς οι ίδιοι/ες θα αντιδρούσαν στη σημερινή εποχή, αν βρίσκονταν αντιμέτωποι με ανάλογες καταστάσεις.

### **Τα γνωστικά οφέλη της συζήτησης**

Η συζήτηση μεταξύ των μαθητών/τριών εκπλήρωσε διάφορες λειτουργίες. Πρώτα από όλα, τη δυνατότητα να επανεξετάσουν την πλοκή και να κατανοήσουν πληρέστερα και εις βάθος το κείμενο. Όσο περισσότερο τα παιδιά συζητούσαν, τόσο καλύτερα κατανοούσαν το κείμενο. Έγιναν καλύτεροι/ες «θεατές» διαφόρων σκηνών (Fox, 1993) και αναμείχθηκαν με τους χαρακτήρες του βιβλίου. Έφεραν στην επιφάνεια τις ιδέες-μηνύματα του κειμένου και διατύπωσαν ελεύθερα τη θέση τους αναφορικά με αυτά. Επίσης, οι μαθητές/τριες βελτίωσαν την κριτική τους ικανότητα και τις επιδόσεις τους στο λογοτεχνικό μάθημα. Αξιοσημείωτο είναι, τέλος, ότι η συζήτηση επέτρεψε στα παιδιά να «βυθιστούν» στο κείμενο, έτσι ώστε να ταυτιστούν με τους/τις ήρωες/ίδες και να συζητήσουν πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι/ες αν βρίσκονταν σε ανάλογη κατάσταση. Στο σημείο, ωστόσο, αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι ομάδες δεν παρουσίασαν μεγάλες γνωστικές διαφοροποιήσεις κατά την εξέλιξη της διαδικασίας, κάποιες (αυτές που ασχολήθηκαν με τα πρόσωπα και τις αφηγηματικές τεχνικές), ωστόσο, παρήγαγαν πολύ περισσότερο υλικό, κατά την κριτική προσέγγιση του κειμένου, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες (και κυρίως τη δεύτερη ομάδα που ασχολήθηκε με τη γλώσσα). Δεν πρόκειται για ουσιαστική διαφορά, καθώς σε επίπεδο κατανόησης και ανάλυσης, και οι πέντε ομάδες εξελίσσονταν με τον ίδιο ρυθμό.

## Τα παιδαγωγικά οφέλη της συμμετοχής στη Λέσχη ανάγνωσης

Η Λέσχη ανάγνωσης έγινε πιο ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες, όταν ενισχύθηκε με τη δυναμική της κοινωνικά διαμορφωμένη ομάδα. Τα παιδιά ένιωσαν να αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» και αυτό καταγράφηκε στην αλληλεπίδραση που ανέπτυξαν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Ως εκείνη τη στιγμή καθένας/καθεμιά λειτουργούσε αυτόνομα και εγωιστικά · ο σχηματισμός, όμως, των ομάδων και το είδος των δραστηριοτήτων που απαιτούσε πολλαπλές και διαφορετικές δεξιότητες, ανέτρεψαν την αρχική αντίληψη πως καθένας/καθεμιά μόνος/η μπορούσε να επιτύχει το ιδανικό αποτέλεσμα και «επέβαλε» κατά κάποιο τρόπο τη συνεργασία μεταξύ των μελών. Τα παιδιά, νιώθοντας οικειότητα προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους και ανέλυσαν κριτικά το κείμενο, ακούγοντας ο/η ένας/μία τη γνώμη του/της άλλου/άλλης. Ακόμη και τα πιο ντροπαλά παιδιά, σταδιακά άρχισαν να εκφράζουν την άποψή τους, να διαφωνούν ή να συμφωνούν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Οι μαθητές/τριες έμαθαν να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και οπτικές που διατυπώθηκαν πάνω στο ίδιο θέμα, ακόμη και αν αυτές ήταν αντικρουόμενες προς τη δική τους γνώμη. Αυτό καταφάνηκε ιδιαίτερα στις απαντήσεις των μαθητών/τριών, οι οποίοι ανέφεραν: «Η δική μου άποψη είναι διαφορετική από του Χ., αλλά μπορεί να ισχύουν και τα δύο». Επιπλέον, τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ενήργησαν αυτόνομα και υπεύθυνα, τόσο στα διαδικαστικά θέματα (επιλογή και παραγγελία βιβλίου), όσο και κατά τη μεταξύ τους συζήτηση (από την τρίτη συνάντηση και μετά απομακρύνθηκαν από τα φύλλα εργασίας και ανέπτυξαν διάλογο, σχολιάζοντας θέματα που τους/τις ενδιέφεραν περισσότερο). Στα θετικά οφέλη της διαδικασίας θα καταταχθεί και η επαφή τους με τις νέες διδακτικές μεθόδους της λογοτεχνίας, που επέτρεψε στους/τις μαθητές/τριες να απολαύσουν τη διαδικασία και να μάθουν «παίζοντας». Η δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη και ο έλεγχος της μάθησης από τους/τις ίδιους/ες καταγράφηκε στις τελικές εκθέσεις-αξιολογήσεις από δεκαεννέα από τα εικοσιένα παιδιά (90,4%).

### 3] Η ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Από τις συζητήσεις των ομάδων και από την τελική έκθεση αξιολόγησης, τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν, τόσο τη διαδικασία, όσο και το βιβλίο. Μολονότι, στην αρχή οι περισσότεροι/ες δήλωσαν ότι η λογοτεχνία τους/τις δυσκολεύει στην προσέγγιση και την κατανόηση, στοιχείο που αποτυπωνόταν στη συζήτηση των ομάδων (αρκετές φορές σταματούσαν να διαλέγονται, καθώς δεν είχαν κάτι να σχολιάσουν και χρειαζόταν η παρέμβαση της γράφουσας για να δώσει ανατροφοδότηση), κατά την εξέλιξη, ωστόσο, της Λέσχης και ενώ οι μαθητές/τριες κατακτούσαν σταδιακά την ικανότητα να αναλύουν κριτικά το μυθιστόρημα, η στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία άλλαξε. Φαινόταν να απολαμβάνουν την ανάγνωση και την ανταλλαγή απόψεων με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, και όπως οι ίδιοι/ες ανέφεραν ευχαριστιόντουσαν την ανάκληση των γεγονότων και των αγαπημένων σημείων του κειμένου. Ακόμη και οι πιο αδιάφοροι/ες στη λογοτεχνία μαθητές/τριες, δραστηριοποιήθηκαν και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες και τη συζήτηση. Τα παιδιά έφτασαν να συζητούν ακόμη και στα διαλείμματα για το βιβλίο και να σκέφτονται ποιο θα είναι το επόμενο βιβλίο που θα διαβάσουν. Ένας μαθητής στο πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης, ανέφερε χαρακτηριστικά «η γλώσσα δεν αποτελεί τελικά και τόσο ανασταλτικό παράγοντα για να απολαύσεις ένα βιβλίο. Εγώ δεν διάβαζα ως τώρα, γιατί φοβόμουν ότι απλά θα έχανα το χρόνο μου.. τώρα, όμως, θα το κάνω και είμαι σίγουρος ότι θα το απολαύσω εξίσου. Θέλω να διαβάσω Παπαδιαμάντη». Εκείνο που αποδείχθηκε ότι τους/τις χαροποιούσε ιδιαίτερα ήταν ότι ξέφευγαν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και τη βαθμοθηρική λογική και διάβαζαν για την προσωπική τους ευχαρίστηση, κάτι που οι ίδιοι/ες επέλεξαν. Θετικότερα ήταν και τα σχόλια τους για το Μαράν Αθά: σημείωσαν ότι μολονότι αρχικά τους/τις δυσκόλεψε η γλώσσα, στη συνέχεια αφέθηκαν στη μαγεία της, ταυτίστηκαν με τους/τις ήρωες/ίδες και προβληματίστηκαν σχετικά με τα «πρέπει» που ορθώνονται στη ζωή του ανθρώπου και τη στάση που εκείνος πρέπει να κρατά απέναντί τους. Δήλωσαν ότι θα το πρότειναν ανεπιφύλακτα και σε άλλους/ες ή θα ξανασυζητούσαν πρόθυμα για το βιβλίο στο σπίτι τους και στο φροντιστήριο.

#### 4] Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΕΝΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ.

Οι γνώσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τις αφηγηματικές τεχνικές και τον τρόπο που προσεγγίζουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο, όπως αποδείχθηκε στην πρώτη συνάντηση από την ανάλυση του διηγήματος του Βιζυηνού, «Το αμάρτημα της μητρός μου», ήταν συγκεχυμένες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά, όταν τους/τις ζητήθηκε να αναφερθούν στα πρόσωπα του κειμένου, κατέγραψαν απλά τα ονόματά των ηρώων/ίδων και ανέφεραν συνοπτικά τις πράξεις τους. Σχετικά με τη γλώσσα, περιορίστηκαν στην απλή κατονομασία αυτής (καθαρεύουσα με στοιχεία δημοτικής), χωρίς να αναζητήσουν περαιτέρω διαφοροποιήσεις εντός του κειμένου, ενώ αναφορικά με το χρόνο και τον τόπο του διηγήματος σημείωσαν ότι ο τόπος είναι Βιζύη - Κων/πολη και ότι μολονότι δεν υπάρχουν χρονολογικές ενδείξεις, ο χρόνος του κειμένου καλύπτει περίπου 28 χρόνια, από τότε που ο Γιώργης ήταν παιδί μέχρι που ενηλικιώθηκε. Όσον αφορά, τις αφηγηματικές τεχνικές και κυρίως το είδος του αφηγητή, εκεί καταγράφηκαν τα πιο ετερόκλητα στοιχεία. Οι περισσότεροι δεν διαχώριζαν τον αφηγητή από το συγγραφέα, άλλος/η μίλησε για παραστατικότητα στο λόγο και άλλοι/ες για αφηγητή που παρουσιάζει την ιστορία τρίτου προσώπου σαν να ήταν δικά του, ενώ λόγος έγινε και για αυτοβιογραφία. Αποτελεσματικότερη ήταν η καταγραφή και η ανάλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων του διηγήματος, καθώς οι μαθητές/τριες ήταν πιο εξοικειωμένοι/ες με αυτού του είδους την εργασία. Υστερούσαν, ωστόσο, στο να εντάξουν τα δεδομένα στην εποχή του έργου και να εξηγήσουν τη σκοπιμότητά τους στο κείμενο.

Για το λόγο αυτό κρίθηκε από την υποφαινόμενη και την καθηγήτρια της τάξης αναγκαία η διδασκαλία του «πώς» αναλύουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο, της παρουσίασης κάποιων θεωρητικών δεδομένων και της παροχής σε έντυπη μορφή βασικών όρων και τεχνικών που θα τους/τις διευκόλυναν κατά τη μετέπειτα εργασία τους.

Η τελική αξιολόγηση της πρώτης ομάδας, που θα ασχολούνταν με τα πρόσωπα του κειμένου, θα γινόταν βάση της ενασχόλησής της με τα εξής:

- Διάκριση των κύριων από τα δευτερεύοντα πρόσωπα
- Ψυχογραφία και ο χαρακτηρισμός των βασικών προσώπων
- Παρακολούθηση της εξέλιξης των χαρακτήρων
- Καταγραφή του τρόπου παρουσίασης των προσώπων

- Διάκριση στον τρόπο παρουσίασης των γυναικείων και των ανδρικών προσώπων
- Εντοπισμός του συμβολισμού των προσώπων
- Διερεύνηση της σχέσης του αφηγητή με τα πρόσωπα
- Μελέτη της ονοματοθεσίας των βασικών ηρώων.

Αναφορικά με τη δεύτερη ομάδα που θα ασχολούνταν με τη γλώσσα του κειμένου, οι στόχοι που έπρεπε να επιτευχθούν ήταν οι ακόλουθοι:

- Χαρακτηρισμός της γλώσσας του μυθιστορήματος (λαϊκή με πολλά λόγια στοιχεία).
- Εντοπισμός των διαφορετικών «γλωσσών» - Χαρακτηρισμός του κειμένου ως «πολύγλωσσου»
- Διάκριση της γλώσσας του νεαρού Νικόλαου από εκείνη του γέροντα Νικόλαου
- Εντοπισμός της διαφοροποιημένης χρήσης της γλώσσας από τους άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες
- Προσπάθεια δικαιολόγησης - αιτιολόγησης της γλωσσικής ποικιλίας και ο ρόλος που επιτελεί η διαφοροποίηση αυτή στο story
- Συζήτηση για τη γλώσσα της Σιωπής
- Αναφορά στη συναισθηματική χρήση της γλώσσας από τον ερωτευμένο Νικόλαο.

Οι στόχοι που καλούνταν να έχει επιτύχει η τρίτη ομάδα στο τέλος του προγράμματος αναφέρονταν στα παρακάτω:

- Εντοπισμός του χρόνου και του τόπου του κειμένου
- Διάκριση του πραγματικού από τον κειμενικό τόπο
- Καταγραφή των σημαντικότερων τόπων εξέλιξης της δράσης και των σημαντικότερων σκηνικών αλλαγών, καθώς και της λειτουργίας τους.
- Διερεύνηση της σχέσης του τόπου με τα πρόσωπα του κειμένου και τις ψυχικές τους μεταπτώσεις
- Εξέταση της ενδεχομένως συμβολικής χρήσης του χώρου
- Διάκριση του χρόνου της αφήγησης από το χρόνο της ιστορίας
- Εντοπισμός των χρονικών ενδείξεων του κειμένου

- Εύρεση των αναλήψεων και των προλήψεων, των ελλείψεων, των επιτομών και των παύσεων
- Καταγραφή των επαναλήψεων.

Τα κριτήρια, με τα οποία θα αξιολογούνταν η τέταρτη ομάδα μετά το πέρας της διαδικασίας ήταν, αν είχαν ασχοληθεί με τα εξής:

- Το είδος της αφήγησης
- Τη διάκριση αφηγητή – συγγραφέα
- Την εύρεση εγκιβωτισμών, προδρομικών ή αναδρομικών αφηγήσεων
- Την καταγραφή του ελεύθερου πλάγιου λόγου
- Τη χρήση εσωτερικού μονολόγου
- Την επιστολική γραφή ως τεχνική αφήγησης
- Τον εντοπισμό δομικών στοιχείων του κειμένου
- Την καταγραφή των προοικονομιών και των προΐδεσμών
- Τη διάκριση ανάμεσα στον/την αποδέκτη/τρια της αφήγησης και τον/την νοούμενο/η αναγνώστη/τρια.

Τέλος, η πέμπτη ομάδα καλούνταν να έχει συζητήσει ως το τέλος της αναγνωστικής κοινότητας, τα ακόλουθα:

- Τις προλήψεις και τις δεισιδαιμονίες που υπάρχουν στο χωριό
- Τις κοινωνικές συνήθειες και αντιλήψεις της εποχής
- Τα λαογραφικά στοιχεία του κειμένου
- Την πίστη στη δύναμη των γυναικών και τις τελετουργίες των ταρσίτσων
- Τη θέση του ιερέα στο χωριό
- Το τυπικό του αρραβωνιάσματος
- Τον τρόπο μεταφοράς των ανθρώπων
- Τον τρόπο επικοινωνίας

Με βάση της κριτική ανάλυση του Μαράν Αθά από τους/τις μαθητές/τριες, η οποία παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω, μπορούμε να πούμε ότι οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό και από τις πέντε ομάδες. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης, οι περισσότερες ομάδες (με εξαίρεση την πέμπτη ομάδα)

παρουσίασαν δυσκολία στην εκτέλεση των εργασιών τους και δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν στην πράξη τα θεωρητικά δεδομένα που δόθηκαν για τις αφηγηματικές τεχνικές και τον τρόπο ανάλυσης του λογοτεχνικού κειμένου. Ιδιαίτερα, η πρώτη και δεύτερη ομάδα περιορίστηκαν σε λίγα μόνο σχόλια, χωρίς να αναπτύξουν μεταξύ τους συζήτηση. Η παρέμβαση της γράφουσας και της καθηγήτριας της τάξης συνέβαλε αποφασιστικά στην προσέγγιση του μυθιστορήματος. Στην επόμενη συνάντηση, οι μαθητές/τριες έδειχναν να έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία και προχωρούσαν σε ουσιαστικότερες παρατηρήσεις και αξιολογικές κρίσεις. Αξιοσημείωτη είναι η επεξεργασία των προσώπων από την πρώτη ομάδα, η οποία αναφορικά με τη δεύτερη συνάντηση παρουσίασε σημαντική αλλαγή στον τρόπο που προσέγγιζε το κείμενο. Επίσης, τα μέλη της τέταρτης ομάδας που δούλευαν τις αφηγηματικές τεχνικές του Μαράν Αθά σημείωσαν σημαντική βελτίωση, καθώς φαινόταν να έχουν κατανοήσει πλήρως τις θεωρητικές πληροφορίες. Κατά τη διάρκεια της τέταρτης συνάντησης, τα παιδιά αποδεσμεύτηκαν παντελώς από τα φύλλα δραστηριοτήτων και με οξυμμένη κριτική ικανότητα προσέγγιζαν το κείμενο. Όλες οι ομάδες αυτενεργούσαν και ήταν υπεύθυνες για τη μάθηση τους. Οι παρατηρήσεις τους ήταν καίριες και ουσιαστικές, ειδικά εκείνες της τρίτης ομάδας. Η εξέλιξη, ωστόσο, και των υπολοίπων ομάδων ακολουθούσε ανάλογους ρυθμούς. Η μεγαλύτερη, όμως, βελτίωση καταγράφηκε στην έκτη και τελευταία συνάντηση, όπου τα μέλη των ομάδων συζητούσαν, όχι εμφανή στοιχεία του κειμένου, αλλά αυτά που είχαν ανασύρει στην επιφάνεια, ύστερα από την επεξεργασία του μυθιστορήματος στις προηγούμενες συναντήσεις. Τα σχόλια, οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις τους ήταν δομημένα, είχαν θεωρητική βάση, αποκάλυπταν την κριτική τους ικανότητα και δεν θύμιζαν σε καμιά περίπτωση τις κρίσεις τους κατά την πρώτη συνάντηση, όπου είχε επιχειρηθεί να προσεγγισθεί κριτικά «Το αμάρτημα της μητρός μου».

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πραγματοποίηση της Λέσχης όξυνε την κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών, διεύρυνε τους ορίζοντές τους και καλλιέργησε τη φαντασία τους. Τα παιδιά έμαθαν να διαχωρίζουν τα ουσιαστικά από τα ανούσια, να παρατηρούν τις λεπτομέρειες και να εμβαθύνουν σε ένα κείμενο. Επίσης, έμαθαν να δουλεύουν τις αφηγηματικές τεχνικές και αξιολογούν το ύφος και τον τρόπο γραφής του συγγραφέα.



## 5.2. Κριτική Προσέγγιση του Μαράν Αθά

### 5.2.1. ΡΟΛΟΙ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της Λέσχης ανάγνωσης, οι ρόλοι των ομάδων παρέμειναν ίδιοι, εναλλάσσονταν όμως μεταξύ των μελών, έτσι ώστε κανένας/καμιά να μην επαναλάβει τον ίδιο ρόλο. Και στις τέσσερις συναντήσεις που τα παιδιά ανέλυαν κριτικά το Μαράν Αθά, γράφτηκαν περιλήψεις από τους/τις μαθητές/τριες που είχαν τον αντίστοιχο ρόλο. Οι περιλήψεις αυτές παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις από ομάδα σε ομάδα, καθώς κάθε παιδί εστίαζε την προσοχή του και κατέγραφε στοιχεία που για κάποιο άλλο πιθανόν φαίνονταν ανούσια. Όσο προχωρούσε η Λέσχη, οι αρχικές διαφοροποιήσεις εξέλειπαν, καθώς πλέον οι μαθητές/τριες κατανοούσαν πληρέστερα το κείμενο και τα ουσιώδη μηνύματά του.

Όσον αφορά τμήματα του κειμένου, που οι μαθητές/τριες έκριναν άξια σχολιασμού, αυτά σχετιζόνταν κυρίως με φράσεις γνωμικού χαρακτήρα ή τις επιλογές των προσώπων (π.χ. «ο Άγιος ξένος άνθρωπος είναι», «Ο κόσμος πλάστηκε από αντίθετα στοιχεία», «Ποια μάνα δεν σκιάζετε αυτό που έχει στην κοιλιά της», «Τα σερνικά έχουν διπλή όψη», όπως και τα τραγούδια του Δέσποτα, το γεγονός ότι κάποιος/α μπορούσε να ονειρευτεί για άλλο πρόσωπο, η στάση του Δέσποτα, η «επιλογή» του Νικόλαου, η ερωτική σκηνή με τη Δέσποινα, η λεκτική επίθεση σε κάποιον πεθαμένο κτλ).

Αναφορικά με τις λέξεις που καταγράφηκαν στον αντίστοιχο ρόλο, αυτές ήταν κυρίως λέξεις άγνωστες στα παιδιά, συνήθως ιδιωματικές [κυρατζής (=αυτός που μετέφερε εμπορεύματα με το μουλάρι), αλιτζές (=ξανθότριχο άλογο), κούδα (= ομάδα χριστών από την Ήπειρο), βακούφικος (= αυτός που ανήκει σε εκκλησία ή μοναστήρι)], αλλά και λέξεις-φράσεις συναισθηματικά φορτισμένες [«ο πάθος» «γλυκάθηκα», «εθυσιάζαμε το πρόσφορο του σώματος», «λαχταρούσα», «την αγαπούσα πλιότερο απ' τη ζωή μου», «η κοιλιά χωράφι θερισμένο», «βοήθα με να βγω απέ δω», «θα σε αμποδέσω», «Μαράν Αθά»].

Ο τέταρτος ρόλος σχετιζόταν με τη σύνδεση στοιχείων του κειμένου με την πραγματικότητα και τις διακειμενικές αναφορές. Τα μέλη αναφέρθηκαν στην αληθοφάνεια των προσώπων και του τόπου, συζήτησαν για τα αδιέξοδα που

ορθώνονται στη ζωή των ανθρώπων και τους οδηγούν σε άλλο δρόμο από αυτόν που οι ίδιοι/ες θα επέλεγαν, συνέκριναν το Δεσπότη με κάθε μορφή εξουσίας που επιθυμεί να επιβληθεί και τσαλαπατά τον/την εξουσιαζόμενο/η, εντόπισαν λαογραφικά στοιχεία (βότανα για τη θεραπεία της ασθένειας, κουκιά για την καταστροφή των ανδρών κτλ), αναφέρθηκαν στην περίοδο της Σιωπής του Νικόλαου ως το χρόνο που χρειάζεται κάθε άνθρωπος για να «θεραπευτεί» από κάτι και να γνωρίσει τον εαυτό του και τις επιθυμίες του. Σχετικά με τις διακειμενικές αναφορές, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη χρήση πολλών εκκλησιαστικών εκφράσεων, κυρίως από το θεία λειτουργία [«αλάβρυσον», «επιστολήν προς», «ίνα μηδείς αναξίων εισέλθει», «παρίσταναι ταις θύραις του ναού, ανάπτειν λύχνον σκηνώματος δόξης»], καθώς επίσης και στον τίτλο του μυθιστορήματος «Μαράν Αθά» που σημαίνει «Ο κύριος είναι κοντά για να σε τιμωρήσει» και είναι δανεισμένη από τον προφήτη Ησαΐα.

## 5.2.2. ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

### 2<sup>η</sup> Συνάντηση της Λέσχης - Συζήτηση για το 1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου

#### 1<sup>η</sup> Ομάδα

Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με τα πρόσωπα του κειμένου. Οι μαθητές/τριες αρχικά κατέγραψαν απλά τα ονόματα των προσώπων που εμφανίζονται στα δύο αυτά κεφάλαια. Διέκριναν τον κεντρικό ήρωα/πρωταγωνιστή, τον Νικόλαο, τόσο από τα δευτερεύοντα πρόσωπα, δηλαδή τις ταρσίτσες, τον Δεσπότη Δωρόθεο, τον διάκονο Μιχαήλ, τον αγωγάτη Τζήμα, τον παπα-Θύμιο, τον Διαμαντή Μανώλα, τον κυρ Γιαννούλη, όσο και από τα πρόσωπα στα οποία γίνεται μια απλή αναφορά και δεν αποτελούν φορείς δράσης (Στέφανος Γώγος, Κώστας Συντζιάκης, Φώκος του Αγγελάκη, Γιοργοβίτσας, Γ. Κουρδής, Δ. Αδάμος, Κ. Τζιαφούλια, Ηλίας Καραθάνος, Ζώης Νυφαντής, Τράικος Μπέσης).

Στη συνέχεια, με την υπόδειξη της υποφαινόμενης, προσπάθησαν να περιγράψουν τα πρόσωπα αυτά. Τα παιδιά συζητούσαν χρησιμοποιώντας κυρίως επίθετα και χαρακτηρισμούς (π.χ. Ο Νικόλαος είναι καλοκάγαθος, υπάκουος, καημένος, ο Τζήμας είναι φοβητσιάρης, Ο δεσπότης αυταρχικός), γεγονός που δεν βοηθούσε στην εξέλιξη της συζήτησης και στην εμβάθυνση στο κείμενο. Χρειάστηκε

και πάλι η παρέμβαση της γράφουσας, η οποία αυτή τη φορά διευκρίνισε πως η περιγραφή και η ψυχογραφία των προσώπων καλό θα ήταν να γίνεται με ουσιαστικά, τα οποία θα αιτιολογούνται, και μέσα από την εύρεση των αντιθέσεων/αντιφάσεων στις οποίες κινούνται τα πρόσωπα. Κατόπιν τούτου, ο διάλογος έγινε πιο ουσιαστικός.

Τα παιδιά αφορμώμενα από την ορφάνια του Νικόλαου συζήτησαν με ιδιαίτερη ευαισθησία για τα στερημένα παιδικά του χρόνια, συγκρίνοντας τον με παιδιά που μεγαλώνουν σε ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον, και απέδωσαν την αβουλία, την ατολμία και δίψα του Νικόλαου για αληθινή αγάπη στα δύσκολα αυτά χρόνια. Μίλησαν για την ασφάλεια που ένιωσε με την ένταξη του στην ομάδα/εκκλησία και για το συναισθηματικό στήριγμα που βρήκε στο πρόσωπο του Δεσπότη. Στο σημείο αυτό διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις: μια μαθήτρια μίλησε για φαινομενικό στήριγμα και για κατ' επίφαση ευτυχία, αφού ο ήρωας δεν επέλεξε να ζήσει κοντά και να υπηρετήσει την εκκλησία, γεγονός που ίσως κάποια στιγμή προκαλούσε την αντίδρασή του. Κάποιος άλλος μαθητής χαρακτήρισε το Νικόλαο ως «θύμα» της ζωής, αλλά και του Δεσπότη, ο οποίος μολονότι διατεινόταν πως τον αγαπούσε, τον θυσιάζε στέλνοντάς τον σ' ένα μέρος που κανείς άλλος δεν πλησίαζε από φόβο, προκειμένου να σωθεί το ποίμνιό του από τις «μαγγανείες» και η επισκοπή του από τις διαβολές. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι ο Νικόλαος στάλθηκε να εκτελέσει την αποστολή, ενώ ήταν άρρωστος, κλόνισαν την πίστη των παιδιών για αληθινή αγάπη του Δεσπότη προς το Νικόλαο.

Λόγος έγινε και για τον αγωγιάτη Τζήμα, ο οποίος κινούνταν μέσα στην αντίθεση του ορθολογισμού και του φόβου του για τις δαιμονικές γυναίκες του χωριού, τις ταρσίτσες. Στο πρόσωπό του, οι μαθητές/τριες βρήκαν ομοιότητες με τους αμόρφωτους ανθρώπους που χωρίς να το αντιλαμβάνονται ασπάζονται και πιστεύουν σε αντικρουόμενες απόψεις. Σε ανάλογο πλαίσιο κινείται και ο παπα-Θύμιος, ο οποίος αρχικά φάνηκε να ανταποκρίνεται σε επίπεδο σκέψεων και πράξεων στις προσδοκίες των παιδιών, καθώς αναφέρθηκαν στη φιλοξενία, τη βοήθεια, τη συμπαράσταση και την γλυκύτητα των λόγων του ως στοιχεία που θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν όλους τους ιερείς. Η πίστη του, ωστόσο, σε δεισιδαιμονίες και η υποταγή του στα μυστικά των γυναικών έρχονται σε σύγκρουση με τις χριστιανικές αντιλήψεις και κάνουν τον παπα-Θύμιο πρόσωπο αντιφατικό.

Στα υπόλοιπα πρόσωπα του κειμένου, οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν υπαρκτά πρόσωπα (Σουλίου, Συντζιάκης κτλ) και αναρωτήθηκαν για το λόγο αυτής της επιλογής του συγγραφέα. Οι περισσότεροι της ομάδας συμφώνησαν πως κάτι τέτοιο εξυπηρετούσε κυρίως την αληθοφάνεια του έργου. Με τη συζήτηση αυτή ως έναυσμα τα παιδιά σκέφτηκαν να μελετήσουν λίγο περισσότερο τα ονόματα του κειμένου και να ανιχνεύσουν τη σημασία της επιλογής. Τους/Τις ανατέθηκε μια σχετική εργασία για εύρεση πληροφοριών.

Σαφής διάκριση έγινε από τους/τις μαθητές/τριες και κατά την περιγραφή ανδρών και γυναικών. Οι άνδρες (κι εδώ γίνεται αναφορά στους ξένους, όχι στους γηγενείς) ερχόμενοι στο χωριό αποδέχτηκαν τις μητριαρχικές δομές της κοινωνίας και ασκούν παρενθετική εξουσία. Παρουσιάζονται, λοιπόν, φοβισμένοι, αμίλητοι, απόμακροι και αδύναμοι, να μιλούν για τις γυναίκες συγκρατημένα και προσέχουν τα λόγια τους. Από την άλλη, γύρω από το γυναικείο φύλο υπάρχει ένα «μυστήριο». Τις γνωρίζουμε μέσα από το λόγια των ανδρών του χωριού, οι οποίοι τις παρουσιάζουν ισχυρές, δεμένες μεταξύ τους, δραστήριες, με δύναμη να καθορίζουν τη μοίρα των άλλων. Ο Νικόλαος αντιλαμβάνεται την παρουσία τους αλλά δεν μπορεί να τις δει. Η πρώτη γυναίκα για την οποία γίνεται λόγος είναι η παπαδιά, που τον περιποιείται και ταυτόχρονα κεντρίζει την περιέργειά του για τις κινήσεις των γυναικών. Είναι αυτή που ξεκινάει το παιχνίδι που αργότερα θα συνεχίσουν και θα ολοκληρώσουν οι ταρσίτσες. Αλλά τι ήταν αυτές οι ταρσίτσες και γιατί ονομασθήκαν έτσι; Κάποιος μαθητής έκανε λόγο για «μάγισσες», άλλοι/ες αναφέρθηκαν σε «ονειρεύτριες». Η ονομασία τους, ωστόσο, τους/τις προβλημάτισε και δεν κατέληξαν σε κάποιο συμπέρασμα.

## 2<sup>η</sup> Ομάδα

Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τη γλώσσα του κειμένου. Τα παιδιά μίλησαν για ιδιωματική γλώσσα, ανάμεικτη με πολλά Θεσσαλικά και λόγια στοιχεία. Προσπάθησαν να εξηγήσουν το λόγο αυτής της επιλογής και αναφέρθηκαν: α) στην προσπάθεια του συγγραφέα να αποδώσει την ατμόσφαιρα της εποχής, β) στη μόρφωση του Νικόλαου, γ) στην διάθεση να αποτυπωθεί η τότε κοινωνική πραγματικότητα και δ) στην καταγωγή του συγγραφέα (Θεσσαλός- Τυρναβίτης), ο οποίος κατά κάποιο τρόπο θέλησε να βγάλει προς τα έξω τη γλώσσα του Θεσσαλικού κάμπου, τη γλώσσα που κλείνει μέσα του κάθε άνθρωπος που ζει στην περιοχή αυτή.

Μολονότι αρχικά η γλώσσα αυτή δυσκόλεψε κάποιους/ες μαθητές/τριες, λόγω άγνωστων και δυσνόητων λέξεων, στη πορεία φάνηκε να εξοικειώνονται με αυτή και οι ίδιοι/ες να μιλούν για «μαγεία» της γλώσσας, η έλλειψη της οποίας πιθανώς να στερούσε μεγάλες αρετές από το κείμενο.

### 3<sup>η</sup> Ομάδα

Η τρίτη ομάδα επεξεργάστηκε το χώρο και το χρόνο των γεγονότων. Τα παιδιά, ακολουθώντας την πορεία του ήρωα, έκαναν ένα διάγραμμα-χάρτη των περιοχών από τις οποίες εκείνος πέρασε κατά τη μετάβασή του από τα Τέμπη στο χωριό (βλ. Παράρτημα 4). Τόνισαν πως πρόκειται για πραγματικό και όχι φανταστικό χώρο · για μια διαδρομή στον Κίσαβο, όπου περιγράφεται γλαφυρά η ομορφιά της ανοιξιιάτικης φύσης σε αντίθεση με την άσχημη ψυχοσωματική κατάσταση του ήρωα. Κάποια μαθήτρια σημείωσε πως η διαδρομή αυτή μέσα στην ησυχία της φύσης, είναι και μια διαδικασία περισυλλογής και μετάβασης του ήρωα από την ιερατική ζωή στα εγκόσμια και τον έρωτα. Προσπάθησαν, επίσης, να εντοπίσουν γεωγραφικά το χωριό. Έκαναν λόγο για το Σκλήθρο, τη Σκήτη... αλλά καθώς δεν υπάρχουν ακριβέστερες ενδείξεις από το κείμενο, καταλήξαν πως το χωριό βρίσκεται «κάπου στο Μαυροβούνι».

Όσον αφορά το χρόνο, εξ' αρχής γίνεται λόγος για αναδρομική αφήγηση, καθώς ο γέρος πια Νικόλαος αφηγείται τα γεγονότα της νεανικής του ζωής. Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν στο κείμενο χρονικές ενδείξεις (πουρνό με εσήκωσε, ώρες πολλές, ο ήλιος κατακεφαλής, έπεσε το σκότος της νυκτός, πέρασαν έξι μέρες κτλ.) και προσδιορίζουν τη χρονική διάρκεια του ταξιδιού σε επτά ημέρες. Ο χρόνος καθ' όλη τη διάρκεια του ταξιδιού κυλά γραμμικά. Υπάρχουν παύσεις κατά την περιγραφή της μετάβασης στο χωριό και επιτομές στην περιγραφή της περίθαλψης από τους μοναχούς στο μοναστήρι του Τιμίου Προδρόμου και στο σπίτι του παπα-Θύμιου. Οι διαλογικές σκηνές είναι ελάχιστες στα δύο αυτά κεφάλαια (διάλογος με το Δεσπότη, τον Τζήμα, τον παπα-Θύμιο) και δεν μεταβάλλουν τη χρονικότητα των σκηνών.

### 4<sup>η</sup> Ομάδα

Η τέταρτη ομάδα δούλεψε τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου. Οι μαθητές/τριες έκαναν λόγο για μεικτή αφήγηση, όπου συνυπάρχουν η αφήγηση και η μίμηση. Ο αφηγητής είναι πρωτοπρόσωπος, ομοδιηγητικός και αυτοδιηγητικός, ενώ η

οπτική της αφήγησης είναι σταθερή, καθώς έχουμε την αφήγηση ενός μόνο προσώπου, ενώ η εστίαση είναι εσωτερική. Έντονες διαφωνίες και συζητήσεις προκλήθηκαν μεταξύ των παιδιών, όταν χρειάστηκε να διακρίνουν τον συγγραφέα από τον αφηγητή. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας ισχυρίζονταν ότι έχουμε ταύτιση του συγγραφέα με τον αφηγητή και πως το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι τίποτα άλλο από μια αντιγραφή ή παράθεση των χειρογράφων που ο Θωμάς –και κατ’ επέκταση ο συγγραφέας Θωμάς Ψύρρας - κληρονόμησε από τη γιαγιά του. Μόνο μια μαθήτρια μίλησε για λογοτεχνική κατασκευή, αλλά και εκείνη με πολλές επιφυλάξεις. Η σύγχυση αυτή δημιούργησε ποικίλες ερμηνείες των γεγονότων του έργου, ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά δεν προέβαιναν καν σε αναζήτηση των λόγων της εκάστοτε επιλογής του συγγραφέα, καθώς θεωρούσαν πως όλα αναφέρονταν στην πραγματικότητα και δεν επιδέχονταν τροποποιήσεων και εξηγήσεων. Στο σημείο αυτό η καθοδήγηση της καθηγήτριας της τάξης με μια σειρά ερωτήσεων, οδήγησε τους/τις μαθητές/τριες στην κατεύθυνση της λογοτεχνικής-μυθοπλαστικής γραφής και αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον των παιδιών για το «πώς» του Μαράν Αθά. Αναφέρθηκαν, επίσης, στις εγκιβωτισμένες αφηγήσεις της ιστορίας του θανατικού, του ερχομού των πρώτων κουδαραίων στο χωριό και του Πλατωνικού μύθου της αρχικής ένωσης ανδρών και γυναικών, το μετέπειτα διαχωρισμό τους και την επιθυμία που γεννήθηκε από τότε για ένωση αυτών των δύο. Αντίθετα, χαρακτήρισαν αναδρομική την αφήγηση των «σημείων» του είχαν δει οι άντρες του χωριού, το φαινόμενο ατεκνίας εκείνου του χρόνου και τη φυγή των ανδρών-κτιστών για να δουλέψουν σε μακρινά μέρη.

#### 5<sup>η</sup> Ομάδα

Η πέμπτη ομάδα μελέτησε τα πολιτιστικά και κοινωνικά στοιχεία που παρουσιάζονται στο κείμενο. Έτσι, επισημάνθηκε η περίθαλψη και ανατροφή των ορφανών παιδιών από την εκκλησία και τα κοσμικά τραγούδια του Δεσπότη που παραπέμπουν σ’ έναν συγκεκριμένο ιερέα των Τεμπών, ο οποίος έγραφε και τραγουδούσε τέτοιου είδους τραγούδια που σώζονται ως τις μέρες μας. Σημειώθηκε η πίστη σε «δαιμονικά» και «σατανικές» γυναίκες που μπορούν να καταστρέψουν τους άνδρες, ο φόβος για νεράιδες που ξεσηκώνουν το νου, τα «σημάδια» που προμηνούν την καταστροφή και τρομάζουν τους άνδρες. Τα παιδιά, επίσης, συζήτησαν τον τρόπο

και τα μέσα μετακίνησης των ανθρώπων της εποχής και έκαναν ιδιαίτερη αναφορά στον κυρατζή Τζήμα, παρομοιάζοντας τον με το σημερινό ταξιτζή και στον Στέφανο Γώγο, ο οποίος μολονότι κουρέας εκτελούσε και ιατρικά καθήκοντα στο χωριό. Οι δύο αυτές περιπτώσεις έδωσαν αφορμή για διάλογο αναφορικά με τα παλαιότερα επαγγέλματα και για την «πολυπραγμοσύνη» κάποιων προσώπων. Τα παιδιά μίλησαν, επιπρόσθετα, για τη γυναικοκρατούμενη κοινωνία του χωριού και την πίστη πως σε αυτές οφείλεται η αρχή και η εξέλιξη του κόσμου. Κάποιοι/ες δεν δίστασαν να μιλήσουν για καθαρά γυναικείο –αν όχι φεμινιστικό- βιβλίο.

### **3<sup>η</sup> Συνάντηση της Λέσχης - Συζήτηση για το 3<sup>ο</sup> & 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου**

#### 1<sup>η</sup> Ομάδα

Συνεχίζοντας τη συζήτηση για τα πρόσωπα, η ομάδα αναφέρθηκε στις πληροφορίες που συγκέντρωσε για τον Άγιο Νικόλαο, σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει την επιλογή του ονόματος του κεντρικού ήρωα. Διαχώρισε, λοιπόν, τον ναυτικό από τον Θεσσαλό στρατιωτικό άγιο και απέδωσε το όνομα του πρωταγωνιστή στην καταγωγή του και στα κοινά στοιχεία του βίου του με τον άγιο Νικόλαο (ορφάνια, ιερατικός βίος κτλ). Έπειτα, τα παιδιά αναφέρθηκαν στην αποστολή του Νικόλαου, ο οποίος υπηρετώντας την εκκλησία βρίσκεται σ' έναν κατεξοχήν γυναικείο χώρο και γίνεται δακτυλοδεικτούμενος. Αυτό, όμως, θα αποτελέσει το έναυσμα για την εξέλιξη του χαρακτήρα του και τις ψυχικές μεταπτώσεις που θα ακολουθήσουν, καθώς το «άμαθο» καλογερόπαιδο πρώτη φορά θα βρεθεί τόσο κοντά στις γυναίκες, θα τις αφουγκραστεί, θα τις νιώσει, θα τις σκεφτεί... Τα πρώτα όνειρα που συναντούμε στα δύο αυτά κεφάλαια μαθαίνουν στον ήρωα τη γυναικεία σκέψη, τον τρόπο που αυτές ερμηνεύουν και ζουν τη ζωή. Ο Νικόλαος που ως εκείνη τη στιγμή ασχολούνταν μόνο με τα της εκκλησίας, μπαίνει σε μια διαδικασία σκέψης για τις γυναίκες, «περνά –όπως ανέφερε μια μαθήτριά- από το ιερατικό βίο στα εγκόσμια, από το σκοτάδι στο φως της ζωής, αλλά και της αμαρτίας». Στη μύηση αυτή στα γυναικεία, πρωταγωνιστούν οι ταρσίτσες, ο *διονυσιακός* αυτός *θίασος*, ο οποίος ονειρεύεται για άλλους, με συγκεκριμένο κάθε φορά σκοπό και στόχο. Καθεμιά από τις ταρσίτσες βλέπει όνειρα από τη δική της σκοπιά: η μεγάλη ταρσή μιλά ως μητέρα, οι μικρότερες ηλικιακά ως

σύζυγοι, ενώ η Σεβαστή ως το νεαρό κορίτσι που ανυπομονεί και διψά να γνωρίσει τον έρωτα. Μέσα από τις τελετουργίες μυούν τη μικρότερη στον έρωτα και την αγάπη και αποπλανούν το Νικόλαο. Ακόμη και τα ονόματα των ονειρευτριών (Ωσχου, Πρέμνου, Εριφιώτη κτ.λ.) παραπέμπουν σε επίθετα του θεού Διόνυσου και τις αρχαίες τελετουργίες που γίνονται προς τιμήν του. Οι γυναίκες αυτές χαίρονται τη διαδικασία, είναι ενωμένες μεταξύ τους και ακολουθούν ένα τυπικό που δημιουργεί μυστήριο στον πρωταγωνιστή, εξάπτοντάς του ταυτόχρονα τη φαντασία. Ο «άβγαλτος» Νικόλαος γίνεται ωτακουστής αλλά και μέρος της ιστορίας που στήνουν οι ταρσίτσες για τη ζωή του ανθρώπου, ξεκινώντας από τη γέννηση, στη γνώση του κόσμου και του έρωτα.

## 2<sup>η</sup> Ομάδα

Η ομάδα εντρυφώντας στη γλώσσα του μυθιστορήματος αναφέρθηκε σε διαφορετικές «γλώσσες». Πιο συγκεκριμένα, έκανε διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα του γέροντα Νικόλαου, ο οποίος στο πρώτο κεφάλαιο μιλά με λόγο αυστηρό, απότομο, καυστικό και συνάμα μεστό (Εσύ μοι εστάθης, Δέσποτα!, Ανάγκη κρίσεως πλιο δεν έχω από ανθρώπους...) και στη γλώσσα των γραμμένων επιστολών του 19χρονου Νικόλαου, ο οποίος μιλά πιο διστακτικά, με παύσεις, αμφιβολίες (δεν ηξεύρω κι ούτε μπορώ κρίσιν να λάβω) και διαρκείς παρεκτροπές από το θέμα. Στο σημείο αυτό σημειώθηκε η μεταγλωσσική λειτουργία της γλώσσας, καθώς ο νεαρός αφηγητής αμφιβάλλει για την ορθότητα των όσων λέει και προσπαθεί να τα επαναδιατυπώσει καλύτερα. Συχνή, επίσης, είναι η χρήση δοτικών, απόρροια της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης που είχε λάβει, και παραταγμένου λόγου που καταδεικνύει ότι ο αφηγητής είναι ένας απλός, λαϊκός άνθρωπος. Τα παιδιά απέδωσαν τη διαφορά στη γλώσσα του νεαρού και ηλικιωμένου Νικόλαου στη διαφορετική ηλικία, τις εμπειρίες, αλλά και τη διάθεση του ήρωα (ο γέροντας είναι οργισμένος για τη ζωή που δεν έζησε, ο νεαρός είναι εντυπωσιασμένος από τα τόσα καινούργια που βιώνει και μαθαίνει, ώστε δεν ξέρει ποιο από όλα να καταγράψει και για ποιο να μιλήσει). Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι η γλώσσα καθορίζεται από την οντότητα του αφηγητή.

Διάκριση, ωστόσο, έκανα οι μαθητές/τριες και ανάμεσα στη γλώσσα των γυναικών και των ανδρών. Οι άνδρες, κτίστες ως επί το πλείστον, χρησιμοποιούν μια ιδιοματική γλώσσα, την κουδαρίτικη, η οποία τους βοηθά να μην γίνονται αντιληπτοί από τους υπόλοιπους και κυρίως από τις γυναίκες. Χρησιμοποιούν, λοιπόν, το *κιε* αντί



του και, τη γυναίκα τη λένε *μουχούσα*, το φαί *λιαγκρόβα* και το κορίτσι *αγκίδα*. Έχουν θα λέγαμε το δικό τους κώδικα επικοινωνίας που τους προστατεύει από τις μαγγανείες των γυναικών και τους επιτρέπει να διατηρούν να δικά τους μυστικά.

Η γλώσσα των γυναικών από την άλλη είναι τελεστική, ιερατική. Εμπλουτισμένη με πολλά λόγια στοιχεία επιτελεί ένα σπουδαίο έργο, μυεί τον πρωταγωνιστή στον κόσμο των γυναικών και του έρωτα. Ειδικά, κατά την επανάληψη συγκεκριμένων φράσεων στην αρχή και το τέλος της διήγησης των ονείρων (Ταρσίτσες, μωρέ ταρσίτσες, κουκιά στο προσκεφάλι...συνέχιση του ονείρου ας λάβει...) έχουμε φατική λειτουργία του λόγου. Επίσης, ο αφηγητής με τη μορφή του ελεύθερου πλάγιου λόγου αφιερώνει μεγαλύτερο μέρος στα λόγια των γυναικών, απ' ότι σε εκείνα των ανδρών.

### 3<sup>η</sup> Ομάδα

Στα δύο αυτά κεφάλαια η δράση εξακολουθεί να διαδραματίζεται στο χωριό. Ο σκηνικός χώρος μετατοπίζεται άλλοτε μέσα στην κάμαρα του Νικόλαου και άλλοτε στον προαύλιο χώρο της εκκλησίας, εκεί όπου οι ταρσίτσες συγκεντρώνονται και διηγούνται τα όνειρά τους. Ο χώρος της εκκλησίας δεν επιλέχθηκε τυχαία από εκείνες. Είναι ένας ιερός χώρος, στον οποίο ζει το πρόσωπο που θέλουν να μυήσουν. Περιγραφή του χώρου γίνεται σε διάφορα σημεία, μέσα από την οποία γίνεται φανερή η αντίθεση στην ομορφιά του εξωτερικού χώρου (κήπος δροσερός, με άγια δέντρα) και στο λιτό και στενάχωρο κελί του Νικόλαου. Η αντιπαραβολή αυτή του «μέσα» και του «έξω» χώρου θα μπορούσε να αποτελέσει και μια σύγκριση στη μοναχική και απομονωμένη ζωή του ήρωα και στην χαρά και την ομορφιά της συναναστροφής και του έρωτα. Από τη μια, λοιπόν, έχουμε τον πραγματικό χώρο της αφήγησης και από την άλλη τον φανταστικό χώρο των ονείρων. Η δράση σε αυτά ξεκινά από το χωριό με τη γέννηση του Ξάνθου και συνεχίζει με το ταξίδι του στον κόσμο και την επιστροφή του στα πάτρια εδάφη.

Σχετικά με το χρόνο, οι μαθητές/τριες παρατήρησαν πως αφιερώνονται πολλές σελίδες στην ακριβή αφήγηση των ονείρων και των σκέψεων του Νικόλαου μετά το άκουσμα αυτών, οπότε αναφέρθηκαν σε παύσεις, ενώ ολόκληρες ημέρες προσπερνιούνται μέσα σε λίγες γραμμές (κι απέρασαν μέρες και νύχτες εις βάσανον αποκλεισμένος...). Εντόπισαν επίσης, χρονικές ενδείξεις του κειμένου (φεγγάρι,

Αύγουστος, επόμενη νύχτα, ένατη της γιόμισης κτλ.) και προσπάθησαν να καθορίσουν το χρόνο, κατά τον οποίο οι γυναίκες έμπαιναν εις όνειρα. Όλα τα όνειρα ειδώθηκαν τον Αύγουστο, κατά τη γέμιση του φεγγαριού, μεταξύ των δύο πανσέληνων. Ο ακριβής, ωστόσο, χρόνος καθενός από αυτά δεν μπόρεσε να προσδιοριστεί, καθώς κάποιες από τις συναντήσεις των γυναικών δεν προσδιορίζονταν χρονικά.

#### 4<sup>η</sup> Ομάδα

Η ομάδα συνεχίζοντας την ενασχόλησή της με τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου συζήτησε τον τρόπο απόδοσης των ονείρων και επισήμανε την αυτούσια μεταφορά των λόγων της εκάστοτε ταρσίτσας, κάνοντας λόγο για μίμηση με ελεύθερο πλάγιο λόγο. Χαρακτήρισε την αφήγηση ως γραμμική και αναφέρθηκε στα μεσολαβητικά κείμενα μετά από κάθε όνειρο. Επισήμανε διαφορές στον τρόπο παράθεσης των ονείρων και στον τρόπο γραφής των μεσολαβητικών κειμένων, οι οποίες αποδόθηκαν στο ότι στην πρώτη περίπτωση ο αφηγητής καταγράφει επακριβώς όσα ακούει, χωρίς να παρεμβάλλει σχόλια, αφού πρόκειται για άγνωστες σε εκείνον πληροφορίες και μαρτυρίες, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο λόγος του μοιάζει να ακολουθεί τη ροή της συνείδησής του ήρωα, ο οποίος προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει όσα άκουσε. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε εσωτερικό μονόλογο του Νικόλαου, μολονότι υπάρχει νοητικά απέναντί του ο πεθαμένος Δέσποτας. Τα μεσολαβητικά κείμενα συνδέουν τα όνειρα μεταξύ τους και δίνουν τη δυνατότητα να εξελιχθεί η πλοκή του έργου. Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν, επίσης, στις επιστολές ως ιδιαίτερη τεχνική αφήγησης που δίνει στα γραφόμενα αληθοφάνεια, δημιουργεί νέο επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ αφηγητή/τριας και αναγνώστη/τριας και σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών/τριών κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και κάνει το διάβασμα πιο εύκολο και απολαυστικό.

#### 5<sup>η</sup> Ομάδα

Στα δύο αυτά κεφάλαια η ομάδα εντόπισε και σχολίασε ποικίλα κοινωνικά στοιχεία, λαϊκές δοξασίες και προκαταλήψεις της εποχής. Πρώτα από όλα έγινε λόγος για τη χρήση των κουκιών από τις ονειρεύτριες · μετά από έρευνα διαφόρων πηγών (βιβλιοθήκη, διαδίκτυο..), η ομάδα συνέδεσε τα κουκιά με τη λατρεία του θεού

Διόνυσου και η παρουσία τους θεωρήθηκε αναμενόμενη στο «θίασο» των γυναικών. Αναφέρθηκαν, επίσης, στο Χάροντα, ο οποίος προσωποποιείται και έρχεται όχι για να αφαιρέσει τη ζωή του ανθρώπου, άλλα για να τον απαλλάξει από τα βάσανα αυτής. Η παρουσία, δηλαδή, του Χάρου είναι λυτρωτική και όχι καταστροφική. Ανάλογη διάσταση εντοπίστηκε από τους μαθητές/τριες και σε δημοτικά τραγούδια. Ως προκατάληψη θεωρήθηκε, επιπρόσθετα, από την ομάδα η αντίληψη πως η σύλληψη παιδιού κατά τη διάρκεια των εμμήνων είναι υπεύθυνη για το σημάδια που εμφανίζονται στο σώμα του, ενώ ως λαϊκή δοξασία αναφέρθηκε η παρουσία των μοιρών στη γέννηση μωρού και η ερμηνεία των αστεριών για να προβλεφθεί το μέλλον. Στις κοινωνικές συνήθειες και αντιλήψεις της εποχής εντάχθηκε από τα παιδιά η συλλογή βοτάνων που χρησιμεύουν ως γιατρικά κάθε σωματικού πόνου και η δύναμη του καθρέφτη να αποκαλύπτει μυστικά ή δυσδιάκριτα σημεία.

#### **4<sup>η</sup> Συνάντηση της Λέσχης - Συζήτηση για το 5<sup>ο</sup> & 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου**

##### 1<sup>η</sup> Ομάδα

Στα δύο αυτά κεφάλαια ο χαρακτήρας του ήρωα εξελίσσεται. Το «άμαθο» νεαρό παπαδοπαιδί, αφού μνηθεί στα γυναικεία, γνωρίζει τον έρωτα, με τη μορφή της ανυστερόβουλης προσφοράς από τη Σεβαστή, και αλλάζει. Παύει πια να είναι ο άβουλος και ετεροκατευθυνόμενος νέος, που υπηρετεί το Θεό και την εκκλησία και μετατρέπεται σε γνώστη της ζωής · μιας ζωής που ως τότε λησμονούσε. Ο έρωτας τον βγάζει από την κατάσταση σήψης και τον κάνει ευαίσθητο, ευσυγκίνητο, ευτυχισμένο, αλλά το σημαντικότερο για πρώτη φορά ολοκληρωμένο. Κατανοεί στην πράξη την αγάπη προς τον πλησίον που κηρύττει η εκκλησία και επιθυμεί να τη ζήσει σε όλο της το μεγαλείο, σε κάθε διάσταση, «ψυχή τε και σώματι». Για αυτόν ως τότε ο Θεός είναι Αγάπη, τώρα το σχήμα αντιστρέφεται και η Αγάπη είναι Θεός. Αποφασίζει, λοιπόν, να εγκαταλείψει τον ιερατικό βίο και να γίνει κοσμικός.

Εμπόδιο σ' αυτό θα σταθεί η άρνηση του Δεσπότη. Όπως επισημάνθηκε από κάποιο μαθητή εξέλιξη έχουμε και στο χαρακτήρα του αυτού. Η αρρώστια και ο επερχόμενος θάνατος θα μετατρέψουν τον ήρεμο, ευδιάθετο και αφοσιωμένο στα ιερατικά γέροντα σ' ένα στριφνό και χαιρέκακο άνθρωπο που γίνεται ο σκληρότερος

εχθρός και ο πιο παράλογος κριτής της αγάπης του «παιδιού» του προς τη Σεβαστή. Κάποιος άλλος μαθητής, ωστόσο, διαφώνησε, λέγοντας πως δεν υπάρχει εξέλιξη στο χαρακτήρα του, αλλά αποκάλυψη, καθώς από το πρώτο κεφάλαιο υπέβασκε η αυταρχικότητα και η έλλειψη πραγματικής πατρικής αγάπης και ευσπλαχνίας προς το Νικόλαο. Η στάση αυτή του Δεσπότη θα προκαλέσει στο Νικόλαο εσωτερική σύγκρουση: να ακολουθήσει το δρόμο της καρδιάς και της αγάπης, αυτής που τον οδηγεί στην ευτυχία, ή να παραμείνει πιστός στο καθήκον, το χρέος, προδίδοντας, όμως τη μοναδική γυναίκα που αγάπησε.

Ο ήρωας θα βρεθεί σε απόγνωση, καθώς διαφορετικά επιθυμεί ο ίδιος και διαφορετικά ο Δεσπότης · και τη δύσκολη, την καθοριστική στιγμή ίσως από δειλία, ίσως λόγω των συνθηκών, δεν θα μπορέσει να αντισταθεί και να καθορίσει τη ζωή του και τη μετέπειτα πορεία της. Για πρώτη φορά στα κεφάλαια αυτά βλέπουμε τον Νικόλαο ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα · ο έρωτας τον ωρίμανσε. Για πρώτη, όμως, φορά θα διακρίνουμε και την τραγικότητα του · είναι ο άνθρωπος που αναγκάζεται να ζήσει τη ζωή διαφορετικά από ότι επιθυμεί. Ο τίτλος του 6<sup>ου</sup> κεφαλαίου (εν Γολγοθά) μαρτυρά την ψυχική κατάσταση του ήρωα και καταδεικνύει πως ακολουθεί το δρόμο της ιεροσύνης ακούσια, βιώνοντάς τον ως τιμωρία.

Ξεχωριστή μνεία έγινε από την ομάδα στη Σεβαστή. Χαρακτηρίστηκε ως η άβγαλτη κοπέλα, που γνωρίζει τον έρωτα πρώτα από τα λόγια των άλλων γυναικών και έπειτα ερχόμενη σε επαφή με άνδρα. Περιγράφεται ως όμορφη, λυγερή, μελαχρινή κοπέλα, νεαρή στην ηλικία, με γλυκιά φωνή που σαγηνεύει τον Νικόλαο. Είναι δυναμική και αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες από τον πρωταγωνιστή, του γνωρίζει τον έρωτα ως απλόχερη και ανιδιοτελή προσφορά και όχι ως πράξη συμφέροντος ή ως ανταμοιβή σε «ερωτική πολιορκία». Τρέφει αγνή και αληθινή αγάπη για εκείνον και καλύπτει όλα τα συναισθηματικά κενά που του δημιούργησε η ορφάνια και η ανατροφή του στην εκκλησία. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η Σεβαστή ξαναγεννά τον Νικόλαο και τον ολοκληρώνει. Το όνομα της παραπέμπει σε επίθετο της Παναγίας, στοιχείο αγνότητας και καθαρότητας από τη μια, στοιχείο ειρωνικό από την άλλη · η Παναγιά προσωποποιείται στο πρόσωπο της Σεβαστής και η λατρεία του Νικόλαου μετατοπίζεται. Επιλέγει πια να αγαπά και να λατρεύει τη δική του Παναγία, τη Σεβαστή.

Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο σημειώθηκε και η δράση του διακόνου Μιχαήλ. Πρόκειται για τον τύπο ανθρώπου που επιβουλεύεται και εποφθαλμιά τη θέση άλλου, συκοφαντεί και δεν διστάζει να βλάψει το διπλανό του, προκειμένου να εξασφαλίσει την εύνοια των ανωτέρων του και να επιτύχει προσωπικά οφέλη. Μέλος της ομάδας τον χαρακτήρισε ζηλιάρη και χαιρέκακο, άνθρωπο που γνωρίζει εκ των προτέρων πως δεν πρόκειται να βιώσει την αληθινή αγάπη και την ολοκλήρωση και γι' αυτό προσπαθεί να την υποβαθμίσει και να την απαξιώσει.

## 2<sup>η</sup> Ομάδα

Στα κεφάλαια αυτά η γλώσσα του αφηγητή αλλάζει. Ακούμε πια τη φωνή του ερωτευμένου και ώριμου Νικόλαου, ο οποίος βλέπει τα πάντα υπό το πρίσμα της αγάπης. Ακόμη και τα λόγια του έχουν διαφορετική χροιά. Ο πρωταγωνιστής χρησιμοποιεί πολλά επίθετα και ποικίλα μεταφορικά σχήματα, ενώ ο ρυθμός κυλά γοργά· βιάζεται να συναντήσει τη Σεβαστή και να χαθεί στην αγκαλιά της. Στην αναδιήγηση ειδικά του τελευταίου ονείρου η συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας είναι καταφανής. Και αργότερα, όμως, όταν θα συναντήσει το Δεσπότη, η γλώσσα του θα είναι ιδιαίτερα σκληρή, γεμάτη αποφασιστικότητα και πίστη στην αγάπη για τη Σεβαστή. Οι προτάσεις του στηρίζονται στο ρήμα και το ουσιαστικό. Τα ιδιωματικά στοιχεία της γλώσσας ερμηνεύονται από τον χώρο αναφοράς, τη Θεσσαλία και την περιπλάνηση του ήρωα σε αυτόν.

## 3<sup>η</sup> Ομάδα

Στα δύο αυτά κεφάλαια παρατηρούνται συνεχείς σκηνικές αλλαγές. Η τοπογραφία είναι πραγματική. Στην αρχή ο μυθιστορηματικός χώρος εξακολουθεί να είναι το χωριό στο Μαυροβούνι της Λάρισας - στο κελί του Νικόλαου, όπου πραγματοποιείται η συνέντευξη με τη Σεβαστή, στον προαύλιο χώρο της εκκλησίας που γίνονται οι συναντήσεις των δύο ερωτευμένων, στο σπίτι του παπα-Θύμιου, στο σπίτι της Σεβαστής για τα αρραβωνιάσματα - ενώ αργότερα ο μυθιστορηματικός χώρος μετατοπίζεται στα Τέμπη, αφού παρακολουθήσουμε όλη τη διαδρομή του ήρωα με τους ενδιάμεσους σταθμούς από το χωριό ως εκεί. Πρόκειται για την ίδια διαδρομή που

ακολούθησε ο Νικόλαος, όταν ερχόταν στο χωριό, μόνο που αυτή τη φορά δεν έχουμε λεπτομερή περιγραφή του χώρου, παρά μόνο απλές γεωγραφικές αναφορές. Κάτι τέτοιο ερμηνεύθηκε από τους/τις μαθητές/τριες ως προσπάθεια αποφυγής άσκοπων επαναλήψεων, που θα κούραζαν τον/την αναγνώστη/τρια, και ταυτόχρονα ως τέχνασμα για να φανεί ξεκάθαρα η αγωνία και η βιασύνη του πρωταγωνιστή να πάρει την ευχή του Δεσπότη και να γυρίσει στην αγάπη του. Στα Τέμπη, ο σκηνικός χώρος διαρκώς αλλάζει · η δράση διαδραματίζεται στο δεσποτικό, στον προαύλιο χώρο, στη φυλακή, στα βράχια όπου κάνει απόπειρα αυτοκτονίας. Ο/Η αναγνώστης/τρια παρακολουθεί με αμείωτο ενδιαφέρον τις μετακινήσεις του ήρωα που συνιστούν ταυτόχρονα και αλλαγή της ψυχικής του διάθεσης. Αυτό θα συνεχιστεί και κατά τη μετάβαση του στην Καρυά. Η πορεία ως εκεί θα περιγραφεί λεπτομερειακά από τον συγγραφέα –αναφορά γίνεται και σε περιοχές από τις οποίες διέρχεται (Δερελί, Νιζερό) - ως πορεία προς τον Γολγοθά και θα ταυτιστεί με το τέλος της ευτυχίας του Νικόλαου.

Πρόκειται για το σημείο του βιβλίου όπου σημειώνονται πολλές σκηνικές αλλαγές, καθώς συμπίπτουν με μια σημαντική στιγμή για την εξέλιξη της πλοκής · τη στιγμή που σηματοδοτεί το τέλος της ευτυχίας και την αρχή της τιμωρίας, το σημείο που κορυφώνεται η τραγικότητα του ήρωα και αποκαλύπτονται οι ψυχικές του μεταπτώσεις.

Ο χρόνος των κεφαλαίων αυτών εκτείνεται από τα τέλη Αυγούστου που έχουμε το Όνειρο-Άναρο της Σεβαστής ως τις παραμονές Χριστουγέννων που συνέρχεται από την αρρώστια, στην Καρυά. Οι χρονικές ενδείξεις (του Οκτωβρίου επτά, την επαύριο κ.τ.λ.) είναι πολλές και οι μαθητές/τριες αποφασίζουν να κάνουν ένα χρονολόγιο ολόκληρου του βιβλίου (βλέπε Παράρτημα 4). Τραγική ειρωνεία αποτελεί η ημερομηνία της χειροτονίας: έκτη του μηνός Οκτωβρίου, Θωμά αποστόλου και Ερωτηίδος μάρτυρος. Η αναφορά αυτή συμπυκνώνει το δίλημμα στο οποίο θα περιέλθει την ημέρα εκείνη ο Νικόλαος · από τη μια θα υπάρχει η εκκλησία και ο ιερατικός βίος και από την άλλη ο έρωτας και η Σεβαστή.

Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν, επιπρόσθετα, στις επιβραδύνσεις, όταν γίνεται αναφορά στις εσωτερικές συγκρούσεις που δοκιμάζει ο ήρωας και στην συναισθηματική του κατάσταση (κατά τη συνεύρεση με τη Σεβαστή, την αναμονή του να συναντήσει τον άρρωστο Δεσπότη, τη σύγκρουση με το εκείνον, το Γολγοθά που βιώνει κατά τη μετάβασή του στην Καρυά), ενώ έχουμε επιταχύνσεις σε όλες τις άλλες

περιπτώσεις. Κάποιος μαθητής σημείωσε χαρακτηριστικά ότι στη σκηνή με τους δύο ερωτευμένους, «ο χρόνος μοιάζει να σταματά · κι αυτό γιατί η αγάπη διαστέλλει το χρόνο, καθώς ο ερωτευμένος βιώνει τόσα συναισθήματα και εμπειρίες, που πιθανόν κάποιος να χρειάζεται μια ολόκληρη ζωή για να τα ζήσει». Καταδεικνύεται, λοιπόν, πως ο συγγραφέας επιθυμεί να ψυχογραφήσει τον ήρωα και να δώσει έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα, προσπερνώντας εν τάχει σημεία που θα συνιστούσαν ανώφελη επανάληψη (π.χ. συνοπτική αφήγηση της πορείας που ακολούθησε ο Νικόλαος επιστρέφοντας στα Τέμπη, καθώς είχε περιγραφεί ήδη αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο). Τα γεγονότα, επίσης, δίνονται με χρονική σειρά και εκλείπουν αναλήψεις και προλήψεις.

#### 4<sup>η</sup> Ομάδα

Η ομάδα που μελετούσε τις αφηγηματικές τεχνικές αναφέρθηκε στη γραμμική αφήγηση των γεγονότων, από τη στιγμή του τελευταίου ονείρου έως και την εγκατάσταση και διαμονή του ήρωα στην Καρυά. Μίμηση με ελεύθερο πλάγιο λόγο επισημάνθηκε στα λόγια της Σεβαστής, του παπα-Θύμιου και όλων των προσώπων που συναναστρέφεται ο πρωταγωνιστής, ενώ πρωτοπρόσωπη, αυτοδιηγητική αφήγηση εξακολουθεί να υπάρχει σε όλα τα υπόλοιπα σημεία του κειμένου.

Στη συνάντηση αυτή, η ομάδα επισήμανε και την ύπαρξη τριών τραγουδιών ως δομικά στοιχεία του κειμένου. Πρόκειται α) για το τραγούδι του Δεσπότη στον τεκέ, β) για το τραγούδι του Νικόλαου στη Σεβαστή και γ) για το τραγούδι του Νικόλαου στον Πηνεϊό. Τα τραγούδια αυτά συμπληρώνουν την αφήγηση και σχετίζονται με τις μεταβολές στην ψυχική κατάσταση του πρωταγωνιστή. Είναι, δηλαδή, ένας τρόπος να εξωτερικεύσει και να γνωστοποιήσει ο ήρωας τα συναισθήματά του, και ένα αφηγηματικό τέχνασμα που σπάει τη μονοτονία και δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στον/την αναγνώστη/τρια να ψυχογραφήσει τον Νικόλαο. Τα τραγούδια, επίσης, δίνονται σε τρία καθοριστικά σημεία της πλοκής του έργου και συντελούν στη μετάβαση από τη μια κατάσταση στην άλλη: πριν τη μετάβαση στο χωριό, αφού γνωρίσει τη Σεβαστή και τον έρωτα, όταν έχει απωλέσει οριστικά την ευτυχία.

Στα δύο αυτά κεφάλαια του Μαράν Αθά αποκαλύπτονται όλα τα «σημάδια» και καταρρέουν οι δοξασίες. Η ομάδα σημειώνει πως η συνεύρεση του Διαμαντή της χήρας

η διάψευση της ύπαρξης στοιχείων και πηγολαμπήδων στο νεκροταφείο είχε προοικονομηθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στη σελίδα 112, όταν ο Νικόλαος βλέπει τον Διαμαντή να έρχεται νύχτα από την περιοχή του νεκροταφείου και λίγο αργότερα να φεύγει από εκεί μια μαυροφόρα σκιά. Προσημάνσεις εντοπίστηκαν, ωστόσο, και σε άλλα σημεία της ενότητας. Η διστακτικότητα του Νικόλαου να μιλήσει στο Δεσπότη και οι ταλαντεύσεις του μεταξύ αγάπης και ιερατικού βίου πριν ακόμη φύγει από το χωριό αποτελούν προμήνυμα για τις μετέπειτα εσωτερικές συγκρούσεις του ήρωα και την αδυναμία του να καθορίσει ο ίδιος τη ζωή και να πάρει τη μοίρα στα χέρια του. Η αρρώστια, επιπλέον, του Δεσπότη που τον έχει κάνει «δύσκολο και ακατανόητο» προσημαίνει την αρνητική στάση του απέναντι στην επιθυμία του Νικόλαου να παντρευτεί και την προσπάθεια επιβολή της δύναμης/θέλησής του μέσα από την ακούσια χειροτονία.

#### 5<sup>η</sup> Ομάδα

Στη συζήτηση της ομάδας για τις κοινωνικές συνήθειες της εποχής, ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην «αναγνώριση» των μελλονύμφων ή αλλιώς στο προξενιό. Ο άνδρας έστειλε έναν προξενητή στο σπίτι της κοπέλας που αγαπούσε, με στόχο να διερευνήσει τη διάθεση εκείνης και των γονιών της να την παντρεύουν. Μάθαινε, επίσης, την προίκα που δινόταν στην κόρη. Ακολουθούσε συνάντηση, όπου γινόταν «αναγνώριση», γνωριμία των δύο νέων, και αν υπήρχε κοινό ενδιαφέρον, ο γαμπρός πήγαινε στο σπίτι της νύφης, τη ζητούσε και έδιναν λόγο. Λίγο αργότερα ακολουθούσαν τα αρραβωνιάσματα. Τα παιδιά διαλέχθηκαν αντιπαραβάλλοντας τα έθιμα των παλαιότερων κοινωνιών με τα σημερινά. Ένα ακόμη στοιχείο που σημειώθηκε ήταν η ευχή που έπρεπε να πάρει κάποιος από τον πατέρα του/της ή τον/την κηδεμόνα του/της για να παντρευτεί. «Αν ο Νικόλαος δεν ήταν τόσο προσκολλημένος στο τυπικό, ίσως να μην έχανε ποτέ τη Σεβαστή και να ζούσε τη ζωή του, όπως ο ίδιος θα επέλεγε» τόνισε μια μαθήτρια. Οι περισσότεροι συμφώνησαν μαζί της · ένα μόνο μέλος της ομάδας αναφέρθηκε στη σημασία της επιλογής και της αντίστασης και όχι της αποφυγής καταστάσεων («Καλά έκανε και πήγε στο Δεσπότη, αλλά εκεί έπρεπε να υπερασπιστεί με μεγαλύτερη πυγμή την αγάπη του για τη Σεβαστή», είπε χαρακτηριστικά). Στις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής εντάχθηκε και



ο γάμος με εκείνη που «χαλάς». Τα παιδιά συζήτησαν για την ηθική της κοινωνίας εκείνης, που επέβαλε ως επακόλουθο της ερωτικής επαφής το γάμο. Πρόκειται για αναχρονιστική αντίληψη που φυλακίζει την ερωτική επιθυμία του ανθρώπου, τον κάνει να μισεί το κορμί του, που τιμωρεί το λάθος. Άξιες σχολιασμού κρίθηκαν από την ομάδα και οι αποκαλύψεις του κυρ Διαμαντή σχετικά με τα «σημάδια». Σε όλες τις κλειστές κοινωνίες υπάρχουν κάποιες προκαταλήψεις, «κοινά μυστικά» ή ανομολόγητες συμβάσεις, που επιτρέπουν την συγκάλυψη κατακριτέων συμπεριφορών και πράξεων. Όταν τα μυστικά αποκαλυφθούν, τότε καταρρέει το σύστημα αξιών και όλα ερμηνεύονται υπό διαφορετικό πρίσμα. Έγινε λόγος, επιπρόσθετα, για το «αμπόδεμα», τη δυνατότητα να «δέσεις» κάποιον με μάγια, ώστε να μην μπορεί να κάνει αυτό που επιθυμεί. Πρόκειται για λαϊκή δοξασία, η οποία, ωστόσο, λειτουργεί ανασταλτικά σε κάθε ενέργεια του ήρωα. Τέλος, αναφορά έγινε και στην υποδοχή του Νικόλαου στην Καρυά ως καινούργιου ιερέα. Όλο το χωριό τον υποδέχτηκε με τιμές στην πλατεία · επρόκειτο για ξεχωριστό πρόσωπο, μορφωμένο, που θα τελούσε σημαντικό λειτούργημα. Οι περιποιήσεις και τα «φιλέματα» θα συνεχιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της αρρώστιας του πρωταγωνιστή. Ανάλογων τιμών στα χωριά χαίρουν οι δάσκαλοι και οι γιατροί.

## **5<sup>η</sup> Συνάντηση της Λέσχης - Συζήτηση για το 7<sup>ο</sup>, 8<sup>ο</sup> & 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου**

### 1<sup>η</sup> Ομάδα

Στα τρία τελευταία κεφάλαια του βιβλίου, ο Νικόλαος ολοκληρώνεται ως προσωπικότητα. Αφού πέρασε από τη μύηση στα γυναικεία, αφού γνώρισε τον έρωτα και την απογοήτευση, τώρα θα περιπλανηθεί στον κόσμο, θα γνωρίσει τη σιωπή και θα βγει φωτισμένος και έτοιμος να κηρύξει την αγάπη. Πιο συγκεκριμένα, ο κεντρικός ήρωας μακριά πλέον από την αγαπημένη του Σεβαστή θα βρεθεί σε απόγνωση, θα νιώσει μισός · ο πόνος θα κυριεύσει την ψυχή του και η σκέψη να εγκαταλείψει τον ιερατικό βίο και να ζήσει την αγάπη δίπλα της θα γίνει διακαής πόθος. Ο χρόνος θα θεραπεύσει τις πληγές του και ο Νικόλαος θα βγει από την ψυχική πάλη πιο δυνατός, νοσηματοδοτώντας αλλιώς την αγάπη. Δεν μετάνιωσε που αγάπησε και δεν θεωρεί τον εαυτό του αμαρτωλό · άλλωστε θα υποπέσει και πάλι στην «αμαρτία» της σαρκικής

επαφής με τη Δέσποινα · και αυτή τη φορά θα το κάνει συνειδητά. Το μέλασμα του προσώπου του θα αποκτήσει νόημα, καθώς ο Νικόλαος θα γίνει στην πραγματικότητα «διόψης». Θα είναι αφενός αυτό που έφτιαξαν και θέλουν οι γυναίκες, από την άλλη όμως θα ξυπνήσει η ανδρική του φύση και θα ποθήσει την επαφή του με γυναίκα. Αυτή θα είναι η Δέσποινα, η ορφανή και καλοκάγαθη κοπέλα, που τον περιποιείται με στοργή και τρυφερότητα και η οποία θα θυσιάσει τον εαυτό της, προκειμένου ο διάκονος να λυτρωθεί από τα βάσανα της αγάπης. Το όνομά της, όπως και της Σεβαστής, παραπέμπει στην Παναγία. Η θεότητα που ως τα 19 του χρόνια λάτρευε και υπηρετούσε, προσωποποιείται τώρα στις δύο γυναίκες που γνώρισε στη ζωή του · σε αυτή που λάτρευε ως θεά και σε αυτή που έρχεται να τον βοηθήσει τη δύσκολη στιγμή. Η γνωριμία του με το γέροντα των Κλημάδων συνιστά μια ξεχωριστή εμπειρία για το Νικόλαο, καθώς του δείχνει τα δρόμο της σιωπής και του ακούσματος της φύσης. Μέσα σε αυτή την κατάσταση ο ήρωας θα μείνει είκοσι χρόνια και θα γνωρίσει την ολότητα, «θα δει το κορμί του πνεύμα να γίνεται και θα νιώσει τη φλέβα του να χτυπάει ως να ήταν η καρδιά του κόσμου». Και όταν πια βγει φωτισμένος, θα ταξιδέψει στον κόσμο και θα κηρύξει την αγάπη · την αγάπη ως υπέρτατη δύναμη, ως αυτή που κυριεύει και κυριαρχεί στα πάντα και όχι την «αγάπη» όπως τη βίωσε στους κόλπους της εκκλησίας και στην συμπεριφορά του Δεσπότη. Για τον γέροντα πια Νικόλαο, Αγάπη = Θεός και όχι Θεός = αγάπη. Ο Νικόλαος έχει εξελιχθεί μέσα από τις δοκιμασίες και τις περιπέτειες. Παραμένει, όμως, ως το τέλος του βιβλίου ο τραγικός ήρωας, που μολονότι έφτασε στη φώτιση και γνώρισε την ολότητα, αντικρίζει όσα έκανε, χωρίς να μπορεί να τα αλλάξει. Το αδιέξοδο στο οποίο περιήλθε και η εκ των υστέρων θεώρησή του, επαναπροσδιορίζουν την έννοια του τραγικού. Στο σημείο αυτό οι μαθητές/τριες συζήτησαν την απόλυτη αναλογία των ονείρων με τη ζωή του Νικόλαου.

## 2<sup>η</sup> Ομάδα

Ο εντοπισμός των ποικίλων γλωσσών του κειμένου συνεχίζεται και στα τελευταία κεφάλαια. Έτσι, η ομάδα αναφέρθηκε στη «γλώσσα της σιωπής» του γέροντα, η οποία αποτελεί προετοιμασία για την έκσταση και την έξοδο του Νικόλαου στον κόσμο ως φωτισμένου. Είναι οι τόσες φωνές της Σιωπής που θα γνωρίσουν στον ήρωα τη φύση, το κορμί του, το πνεύμα του και που τελικά θα τον οδηγήσουν στην

ολότητα. Από την άλλη συναντούμε τη γλώσσα του Θωμά, του πιτσιρικά που θα πάρει τα χειρόγραφα του γέροντα Νικόλαου και θα τα διηγηθεί στους ανθρώπους ως παραμύθι. Η γλώσσα του μικρού Θωμά, όπως φαίνεται από τα λιγοστά του λόγια στο τέλος του βιβλίου είναι η Θεσσαλική – Τυρναβίτικη γλώσσα, η γλώσσα του χώρου όπου μεγαλώνει.

Στο σημείο αυτό και αφού η ανάγνωση του βιβλίου είχε ολοκληρωθεί, οι μαθητές/τριες συνοψίζοντας τις απόψεις και τα συμπεράσματά τους για τη γλώσσα του Μαράν Αθά, τη χαρακτήρισαν με το οξύμωρο ως «λόγια λαϊκή», ενώ το κείμενο ως πολύγλωσσο. Τα λόγια στοιχεία της καταφαίνονται στη γλώσσα κυρίως του γέροντα Νικόλαου και αντλούν την προέλευση τους από την εκκλησιαστική του παιδεία, ενώ τα λαϊκά στοιχεία κυριαρχούν στην αφήγηση του νεαρού Νικόλαου, όπως και στη γλώσσα των ταρσίτσων, του Τζήμα, της Δέσποινας. Σχετικά με το χαρακτηρισμό του κειμένου ως «πολύγλωσσο» τα παιδιά αναφέρθηκαν στις διαφορετικές γλώσσες που συνάντησαν κατά την ανάγνωσή του και ήταν οι εξής: α) η γλώσσα του γέροντα Νικόλαου, β) η γλώσσα των επιστολών του 19χρονου, γ) η γλώσσα των ανδρών, δ) η γλώσσα των γυναικών, ε) η γλώσσα του ερωτευμένου, στ) η γλώσσα της Σιωπής και ζ) η γλώσσα του Θωμά.

### 3<sup>η</sup> Ομάδα

Στα τελευταία τρία κεφάλαια του Μαράν Αθά ο σκηνικός χώρος παρουσιάζει απανωτές αλλαγές και μετατοπίσεις. Ενώ, λοιπόν, αρχικά βρισκόμαστε στην Καρυά, στη συνέχεια ο χώρος δράσης μετατοπίζεται στη σπηλιά του γέροντα των Κλημάδων και από εκεί ανοίγει στον κόσμο, μέσα από τις περιοχές που επισκέπτεται ο πεφωτισμένος πια Νικόλαος (Τσαριτσάνη, Ελασσόνα, Καστοριά, Βουλγαρία, Βλαχία, Μαύρη Θάλασσα..). Στο τέλος μεταφερόμαστε στον Τύρναβο, όπου ο Νικόλαος θα περάσει τα τελευταία χρόνια της ζωής του. Οι αλλαγές αυτές του μυθιστορηματικού τόπου σχετίζονται άμεσα και με τις αλλαγές στη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα. Από την απόγνωση της Καρυάς περνά στη γνώση της σιωπής μετά τη συνάντηση με το γέροντα των Κλημάδων, και από τη εκεί στην έκσταση και τη διαφώτιση. Τα ταξίδια του στον κόσμο ταυτίζονται με την επίτευξη της ολοκλήρωσης και την επιθυμία για διάδοση της αγάπης, ενώ η τελική εγκατάστασή του στον Τύρναβο σηματοδοτεί την

κόπωση λόγω της περασμένης ηλικίας και τη διάθεση να αναθέσει τη συνέχιση του έργου του σε κάποιον νεότερο.

Γενικά σε όλο το κείμενο, ο τόπος της ιστορίας διαρκώς μετατοπίζεται, ακολουθώντας την πορεία και τις διαδρομές του ήρωα, ενώ ο τόπος της αφήγησης παραμένει σταθερός · είναι το καμαράκι του γέροντα Νικόλαου στον Τύρναβο, εκεί, όπου περνά τα τελευταία χρόνια της ζωής του, συλλογιζόμενος τα λάθη και τα πάθη του.

Ο χρόνος της αφήγησης από την άλλη ακολουθεί τη φυσική διαδοχή των γεγονότων της ιστορίας. Παρατηρούμε επιταχύνσεις κατά την περιγραφή της αρρώστιας του Νικόλαου, όπως και των ταξιδιών που κάνει αργότερα, ενώ ο χρόνος μοιάζει να σταματά όταν αφηγείται την ερωτική συνεύρεση με τη Δέσποινα και τις ώρες που πέρασε δίπλα στο γέροντα των Κλημάδων. Οι χρονικές ενδείξεις είναι αρκετές και διευκολύνουν τον/την αναγνώστη/τρια να παρακολουθεί την εξέλιξη των γεγονότων και της πλοκής.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές/τριες μετά το πέρας της ανάγνωσης του Μαράν Αθά συζήτησαν τη χρονική διάρκεια των γεγονότων που αναφέρονται σε ολόκληρο το βιβλίο. Ξεκινώντας, λοιπόν, από την ιστορία του θανατικού που έπεσε στο χωριό 400 χρόνια πριν, την οποία ο/η αναγνώστης/τρια πληροφορείται με εγκιβωτισμένη αφήγηση, ο χρόνος της ιστορίας ολοκληρώνεται με την παράδοση των χειρογράφων του γέροντα Νικόλαου στο Θωμά. Πρόκειται, συνεπώς, για μια πολύ μεγάλη χρονικά περίοδο, την αφηγείται ο Νικόλαος σε 330 σελίδες. Ο αναδιαταγμένος αφηγηματικά χρόνος οδηγεί στο Θωμά, ο οποίος ξαναστέλνει πίσω την ιστορία για να γίνει παραμύθι. Ο χρόνος, δηλαδή, γίνεται εκτατικός για να διαχυθεί το «μέσα» προς τα έξω.

#### 4<sup>η</sup> Ομάδα

Και στα τελευταία αυτά κεφάλαια δεν έχουμε καμιά αλλαγή στον τρόπο αφήγησης των γεγονότων. Ο αφηγητής παραμένει πρωτοπρόσωπος, ομοδιηγητικός/αυτοδιηγητικός και αποδίδει τα λόγια των άλλων με ελεύθερο πλάγιο λόγο. Εκείνο, όμως, που γίνεται καταφανές είναι η διαφοροποίηση στον αποδέκτη της αφήγησης και το/τη νοούμενο/η αναγνώστη/τρια. Πιο συγκεκριμένα, καθ' όλη τη

διάρκεια της ανάγνωσης τον Μαράν Αθά, αποδέκτης της αφήγησης νοείται ο Δεσπότης, τον οποίο βάζει απέναντί του ο Νικόλαος από το πρώτο κεφάλαιο και του μιλά με οργή και θυμό, καθώς τον θεωρεί υπεύθυνο για τη ζωή που δεν έζησε. Νοούμενοι/ες αναγνώστες/τριες, είμαστε όλοι εμείς που κρατάμε το βιβλίο στα χέρια και το διαβάζουμε. Στο τέλος, ωστόσο, του βιβλίου ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα: τελικός αποδέκτης της αφήγησης είναι ο Θωμάς και νοούμενοι/ες αναγνώστες/τριες-ακροατές/τριες, όσοι/ες θα μάθουν το παραμύθι αυτό από τα γραπτά ή προφορικά λόγια του Θωμά. Το κείμενο, δηλαδή, απευθύνεται στο Θωμά, με στόχο να του μάθει την ιστορία, την οποία θα κληθεί να μετασχηματίσει σε παραμύθι και να την ξαναστείλει πίσω σε προφορική (ή και γραπτή) μορφή.

Και μέσα, όμως, στο κείμενο εντοπίζουμε διαφορετικούς αποδέκτες/τριες της αφήγησης. Έτσι, αποδέκτες του ονείρου της κάθε Ταρσής είναι οι άλλες ταρσίτσες και ο Νικόλαος, ως ωτακουστής · καθένας/καθεμιά κατανοεί διαφορετικά το όνειρο και τα λόγια της Ταρσής. Αλλιώς ερμηνεύει όσα ακούει και βλέπει ο «ανίδεος» στα γυναικεία Νικόλαος, διαφορετικά οι μνημένες γυναίκες, διαφορετικά ίσως η Σεβαστή, που μολονότι γυναίκα, αγνοεί πολλές όψεις της γυναικείας φύσης της. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και κατά τη συνομιλία του Νικόλαου με το γέροντα στις Κλημάδες. Αποδέκτης της αφήγησης, στην προκειμένη περίπτωση της σιωπής, είναι ο δόκιμος. Και θεωρούμε τη Σιωπή ως αφήγηση, καθώς συντελεί με τον τρόπο της στη φώτιση του Νικόλαου.

Κατανοούμε, συνεπώς, πως πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο κείμενο, που κλείνει μέσα στο κεντρικό σχήμα «αφηγητής – αποδέκτης/τρια αφήγησης – νοούμενος/η αναγνώστης/τρια», επιμέρους αφηγητές/τριες και αποδέκτες/τριες, στοιχείο που καταδεικνύει την αρτιότητα του λογοτεχνικού έργου και τη μυθοπλαστική δεινότητα του συγγραφέα.

#### 5<sup>η</sup> Ομάδα

Τα σημεία που συζητήθηκαν από την ομάδα σχετικά με τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνήθειες και αντιλήψεις της εποχής αφορούν τα παρακάτω. Στην αρχή τα μέλη αναφέρθηκαν στα βότανα ως μέσο θεραπείας · δίνονταν στον ασθενή σε μορφή ροφήματος, αλοιφής ή φαγητού και αποτελούσαν το κύριο φάρμακο. Η Δέσποινα,

λοιπόν, τρίβει με αλοιφή αγκαθομηλιάς, ένα ισχυρό παραισθησιογόνο, το στήθος του Νικόλαου, για να τον απαλλάξει από το σωματικό και ψυχικό πόνο. Συζητήθηκε, επίσης, ο τρόπος επικοινωνίας ανθρώπων που βρίσκονταν μακριά μέσω αλληλογραφία. Μόνο έτσι μπορούσε ο ήρωας να επικοινωνήσει με το Δεσπότη και τη Σεβαστή · αλλά πόσα μπορούν να ειπωθούν με λέξεις; Η επιστολική μορφή ολόκληρου του κειμένου, εκτός του ότι αποτελεί μια ιδιαίτερη αφηγηματική τεχνική, συμβαδίζει με την εποχή στην οποία αναφέρεται και αφήνει στον/την αναγνώστη/τρια την ελευθερία να συμπληρώσει όσα δεν μπορούν να αποτυπωθούν με λόγια σε ένα γράμμα. Αναφορά έγινε από τα παιδιά και στην αντίληψη πως πριν πεθάνει ο άνθρωπος πρέπει να κοινωνήσει, για να συγχωρηθούν τα αμαρτήματα της ζωής του · χριστιανική αντίληψη που θέλει τον άνθρωπο να μεταβαίνει σε μια μεταθανάτια ζωή, όπου η ευτυχία βιώνεται, μόνο αν είναι ψυχικά καθαρός και έχει μετανοήσει για όλα του τα σφάλματα/λάθη. Τέλος, θεωρήθηκε αξιοσημείωτη η αντίληψη πως ό, τι κάνει κάποιος/α στη ζωή του, αντικατοπτρίζεται πάνω του, τον/την σημαδεύει. Οι εμπειρίες και τα βιώματα του αποτυπώνονται στις σκέψεις, στις πράξεις, στα λόγια του...με αυτά- είτε καλά είτε άσχημα είναι- πορεύεται και δύσκολα τα αλλάζει, αφού αυτά συνιστούν τη ζωή του.

#### **6<sup>η</sup> Συνάντηση της Λέσχης – Συζήτηση με το συγγραφέα**

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του Μαράν Αθά και τη συζήτηση των ομάδων στη Λέσχη, ακολούθησε μια συνάντηση με το συγγραφέα του βιβλίου. Σε αυτή οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για το μυθιστόρημα, για όσα τους άρεσαν ή όχι, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να επιλύσουν απορίες και να πληροφορηθούν για το «πώς» της γραφής.

Πιο συγκεκριμένα, από την αρχή της συζήτησης, τα παιδιά, πιθανόν και λόγω της οικειότητάς τους με το συγγραφέα - καθηγητής στο σχολείο, όχι, όμως δικός τους- τον βολιδοσκόπησαν με σειρά ερωτήσεων που σχετίζονταν με την αλήθεια των γεγονότων και την ύπαρξη μυθοπλασίας κατά την αφήγησή τους. « Ο Θωμάς στο τέλος του βιβλίου είστε εσείς;», «Εσείς τα σκεφτήκατε ή απλά αντιγράψατε αυτούσια τα χειρόγραφα;» ήταν κάποιες από τις ερωτήσεις. Ο κ. Ψύρρας χαμογελώντας εξήγησε

στους/τις μαθητές/τριες πως δεν υπάρχει καμιά πραγματικότητα, την οποία έπειτα αναπαριστά το κείμενο. Η χρήση του Θωμά στο τέλος δεν είναι παρά ένα τέχνασμα, που εξυπηρετεί την αληθοφάνεια των γραφομένων. «Το Μαράν Αθά είναι μια λογοτεχνική κατασκευή, έστω και αν κάποια σημεία είναι αληθινά».

Συζητήθηκε, επίσης, η επιλογή αναφοράς σε αληθινά πρόσωπα και οι πραγματολογικοί λόγοι που οδήγησαν το συγγραφέα σε αυτό. «Το βιβλίο σαφώς δεν γράφτηκε σε μια μέρα, με μια ανάσα...το χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε από τη μια γραφή στην άλλη, ήταν μεγάλο και η αναφορά σε πρόσωπα που γνώριζα, βοηθούσε να έχω σταθερά σημεία αναφοράς και να μην χάνομαι». Αληθινός είναι φυσικά και ο χώρος δράσης. Ακόμη και η παραμικρή αναφορά σε περιοχές, οικήματα ή τόπους που βρέθηκε ο Νικόλαος έγινε ύστερα από ενδελεχή μελέτη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αληθοφάνεια και να πειστεί ο/η αναγνώστης/τρια. Ταυτόχρονα διατηρούνταν το νήμα της γραφής. Έτσι, το σπίτι του παπα-Βασίλη που περιγράφεται στην Τσαριτσάνη είναι ένα πραγματικό οίκημα που βρίσκεται κάτω από το Οικονόμιο Γυμνάσιο, το σπίτι του Σουλιώτη στο Μεταξοχώρι το ίδιο, ακόμη και τα δέντρα κάτω από τα οποία συλλογιζόταν ο Νικόλαος στο δεσποτικό των Τεμπών, υπήρχαν την εποχή εκείνη στα συγκεκριμένα σημεία. «Η ύπαρξη, ωστόσο, αληθινών τόπων και προσώπων δεν σχετίζεται σε καμιά περίπτωση με την ιστορία του κειμένου». Σχετικά με το γεωγραφικό εντοπισμό του χωριού, ο συγγραφέας σημείωσε ότι βρίσκεται κάπου στο Μαυροβούνι, αλλά εσκεμμένα δεν ονοματίστηκε · είναι ένα φανταστικό χωριό που ο/η καθένας/καθεμιά μπορεί να το τοποθετήσει, όπου θέλει.

Στη συνέχεια, σχολιάστηκε η απόφαση του συγγραφέα να αγγίξει καθαρά γυναικεία θέματα, τα οποία πολύ δύσκολα περιγράφονται και μάλιστα από κάποιον που δεν τα βιώνει. Η έλλειψη σχετικών βιβλίων αποτέλεσε πρόκληση για τον κ. Ψύρρα, ο οποίος τόνισε πως πριν γράψει καθετί κατέφευγε σε γυναικολογικά βιβλία και σε προσωπικές μαρτυρίες και βιώματα γνωστών του προσώπων. Αναφέρθηκαν, επιπλέον, στη Δέσποινα, η οποία ξύπνησε τα ανδρική ένστικτα του Νικόλαου, επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά τον χαρακτηρισμό του ως «διόψη». Ο μνημένος στα γυναικεία Νικόλαος ήταν ως εκείνη τη στιγμή, αυτό που έφτιαζαν οι γυναίκες, αυτό που εκείνες επιθυμούσαν · η συνεύρεσή του με τη Δέσποινα αποκαλύπτει την ανδρική του όψη, αυτή που κυριαρχείται από τη σωματική επιθυμία.

Λόγος έγινε και για τις Ταρσίτσες. Τι τελικά ήταν και γιατί ονομάστηκαν έτσι; Ο συγγραφέας απέφυγε να δώσει σαφή απάντηση, αφήνοντας τον καθένα να διατηρήσει αυτό που ο ίδιος αποκόμισε από το κείμενο.. σχολίασε μόνο πως στις παλαιότερες κοινωνίες επινοούσαν διάφορα τεχνάσματα για να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό. Η τελετουργία των ονείρων θα μπορούσε να αποτελέσει πρόσχημα για να μάθει η κοπέλα και ο δόκιμος τα μυστικά του έρωτα και τίποτα παραπάνω. Όσον αφορά την ονομασία τους επισημάνθηκε αφενός η ύπαρξη αυτού του γυναικείου ονόματος στην Ήπειρο (Ταρσή) και αφετέρου η απόδοσή του ως χαρακτηρισμού σε γυναίκες που «ονειρεύονταν για άλλους». Οι γυναίκες αυτές μέσα από τα όνειρα προέβλεπαν τα μελλούμενα και να έδιναν λύση σε υπαρκτά προβλήματα. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν έκαναν τίποτα άλλο από το αναδεικνύουν τις βαθύτερες επιθυμίες καθενός και να του δίνουν απλές ή αυτονόητες συμβουλές, που λόγω της απόγνωσής του αδυνατούσε να σκεφτεί και να πράξει.

Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν και στο γέροντα αφηγητή, ο οποίος εκτός από την αρχή και το τέλος του μυθιστορήματος, εμφανίζεται και σε άλλα σημεία του κειμένου. Κάτι τέτοιο, αφενός μας υπενθυμίζει πως ο γέροντας Νικόλαος είναι αυτός που μιλά, αφετέρου μας καταδεικνύει πως ο ηλικιωμένος Νικόλαος παρεμβαίνει και διορθώνει τα λόγια του 19χρονου, με την εκ των υστέρων γνώση που έχει αποκτήσει στα βαθιά γηρατιά του. Ο συγγραφέας θα κάνει λόγο για παλίμψηστη ζωή, η οποία παρουσιάζεται με τα λόγια του νεαρού δόκιμου, με τα μάτια, όμως, και τις παρεμβάσεις του ηλικιωμένου ιερέα.

Σχολιασμός έγινε από τα παιδιά και του εξώφυλλου του βιβλίου. Η γυάλινη σφαίρα που παραπέμπει σε μαγικές τελετουργίες, τελικά δεν συνάδει με τις τελετές των ταρσίτσων, ανέφερε χαρακτηριστικά μία μαθήτρια. Η διήγηση των ονείρων δεν σχετιζόταν με τίποτα το εξωπραγματικό και μυστικό, δεν απεργαζόταν την καταστροφή, ούτε το θάνατο των ανδρών, αλλά στην πραγματικότητα αποτελούσε μήση των νεότερων κοριτσιών στα γυναικεία θέματα και την αγάπη. Το οπισθόφυλλο, από την άλλη, μολονότι προσελκύει το ενδιαφέρον, εξάπτει την περιέργεια και τη φαντασία του/της μελλοντικού/ής αναγνώστη/τριας, δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα του κειμένου. Πουθενά, δηλαδή, δεν βλέπουμε τον πρωταγωνιστή να ζει έναν κολασμένο βίο και να αφήνεται στις σαρκικές απολαύσεις, αδιαφορώντας για όλα τα άλλα.



Η συζήτηση ολοκληρώθηκε με τα παιδιά να μιλούν με ενθουσιασμό για τον τρόπο που ο συγγραφέας πραγματεύτηκε τον έρωτα του Νικόλαου και της Σεβαστής, με ανάμεικτα συναισθήματα για το Δεσπότη και με έντονο προβληματισμό για την τραγικότητα του ανθρώπου, ο οποίος αξιολογεί τις επιλογές του πάντα εκ των υστέρων, όταν δεν μπορεί πια να τις αλλάξει. Εκφράστηκε, όμως, και δυσανασχέτηση κάποιων για τις πολλές σελίδες που καταλαμβάνουν τα όνειρα, τα οποία κουράζουν τον/την αναγνώστη/τρια, ενώ μια μαθήτρια πρότεινε ένα διαφορετικό τέλος για το κείμενο · το Νικόλαο να επιστρέφει στο χωριό και να ζητά συγχώρεση από τη Σεβαστή.

### **5.3 Ανάλυση ερωτηματολογίων**

Μετά τη συλλογή και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης. Αρχικά, αναλύονται ξεχωριστά τα αποτελέσματα καθεμιάς ερώτησης του pre – test και εξάγεται το ποσοστό των μαθητών/τριών ανάλογα με τις απαντήσεις που δόθηκαν. Σημειώνεται, επίσης, το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα του τελικού ερωτηματολογίου, τα οποία συγκρίνονται με εκείνα του αρχικού, επιχειρώντας να εντοπιστεί πιθανή αλλαγή των ιδεών, των αντιλήψεων και των γνώσεων των μαθητών/τριών γύρω από τη λογοτεχνία μετά την εφαρμογή της Λέσχης ανάγνωσης. Δημιουργούνται, επιπλέον, γραφήματα σε κάποιες ερωτήσεις, όπου απεικονίζεται οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ακολουθεί συζήτηση που αφορά τόσο τα ευρήματα των ερωτηματολογίων, όσο και της συμμετοχικής μας παρατήρησης.

## Ανάλυση των αποτελεσμάτων του αρχικού ερωτηματολογίου (pre-test)

### ➤ 1<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Αγοράζετε εφημερίδα στο σπίτι σας; Πόσο συχνά»*

Στην ερώτηση αυτή που στόχο είχε να εξετάσει τη σχέση των μαθητών/τριών και της οικογένειας τους με το διάβασμα γενικότερα, από τους/τις είκοσι ένα/μια (21) μαθητές/τριες, οι δεκαοκτώ (85,7%) απάντησαν θετικά, ενώ τρεις μαθητές/τριες (14,2%) απάντησαν αρνητικά ή σπάνια. Όσον αφορά τη συχνότητα από τα δεκαοκτώ παιδιά που αγοράζουν στο σπίτι τους εφημερίδα, τα επτά (38,8%) απάντησαν καθημερινά, επτά (38,8%) απάντησαν 2-4 φορές την εβδομάδα, ενώ τέσσερις μαθητές/τριες (22,2%) ανέφεραν ότι εφημερίδα μπαίνει στο σπίτι τους 4-6 φορές το μήνα.

### ➤ 2<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Τι σας αρέσει να διαβάζετε από την εφημερίδα;»*

Στόχος της ερώτησης αυτής ήταν να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τα αναγνώσματά τους και να εξεταστεί η επαφή τους με κείμενα-άρθρα που προβληματίζουν και οξύνουν την κριτική τους ικανότητα. Από τους/τις συνολικά είκοσι ένα/μία μαθητές/τριες, οι δέκα (47,6%) έδωσαν ως απάντηση «αθλητικά», οι πέντε (23,8%) αναφέρθηκαν στα «κοινωνικά-πολιτιστικά», τέσσερις (19%) σημείωσαν «πολιτικά, άρθρα γενικού ενδιαφέροντος, επιφυλλίδες και χρονογραφήματα», ενώ δύο μαθητές/τριες (9,5%) απάντησαν «τα ένθετα».

### ➤ 3<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Παρακολουθείτε δελτίο ειδήσεων από την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο;»*

Η ερώτηση αυτή απέβλεπε στο να μελετηθεί η σχέση των μαθητών/τριών με την επικαιρότητα και το μέσο που προτιμούν να ενημερωθούν. Επίσης, μέσω αυτού θα μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα για το αν τους ενδιαφέρει η είδηση καθ' αυτή ή συνδυασμένη με εικόνα. Οι δεκατέσσερις μαθητές/τριες (66,6%) απάντησαν ότι ενημερώνονται από την τηλεόραση, δύο (9,5%) ότι ενημερώνονται τόσο από το

ραδιόφωνο, όσο και από την τηλεόραση, ενώ πέντε παιδιά (23,8%) δήλωσαν ότι δεν παρακολουθούν καθόλου δελτίο ειδήσεων.

#### ➤ 4<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Ποια είναι τα αγαπημένα σας site στο Internet;»*

Στην ερώτηση αυτή που στόχο είχε να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των παιδιών στο διαδίκτυο και κυρίως να εξεταστεί η επιλογή ή όχι δικτυακών τόπων που σχετίζονται με λογοτεχνία, βιβλία, online Λέσχες ανάγνωσης ή blogs, από τους/τις είκοσι ένα/μια μαθητές/τριες, οι τέσσερις (19%) απάντησαν πως χρησιμοποιούν το Internet μόνο για να βρουν πληροφορίες για κάποιο μάθημα ή εργασία, έξι (28,5%) απάντησαν ότι προτιμούν τα sites που αναπτύσσονται συζητήσιες (chats), καθώς και ιστοχώρους από όπου μπορείς να κατεβάσεις μουσική και βίντεο, εννιά (42,8%) απάντησαν στα αγαπημένα τους sites εντάσσονται όσα σχετίζονται με αθλητικές ειδήσεις, αυτοκίνητα, μόδα, παιχνίδια, κουτσομπολίστικά περιοδικά, ενώ μόνο μια μαθήτρια (4,7%) σημείωσε πως δεν χρησιμοποιεί το διαδίκτυο.

#### ➤ 5<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Σας αρέσει να διαβάσετε λογοτεχνία;»*

Στην ερώτηση αυτή που αποσκοπούσε να εξεταστεί τη στάση και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών απέναντι στη λογοτεχνία, δεκαπέντε μαθητές/τριες (71,4%) από τους/τις είκοσι ένα/μια απάντησαν θετικά, ενώ έξι (28,5%) απάντησαν αρνητικά.

#### ➤ 6<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους διαβάσετε λογοτεχνία;»*

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε μόνο από τα παιδιά που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση. Οι απαντήσεις είχαν μεγάλο εύρος και ποικιλία. Τα παιδιά απάντησαν ότι μέσα από τη λογοτεχνία βιώνουν καταστάσεις που δεν έζησαν και ίσως δεν θα ζήσουν ποτέ, αποκτούν εμπειρίες, μαθαίνουν να βλέπουν τα πράγματα μέσα από μια διαφορετική οπτική γωνία, ταυτίζονται με τους/τις ήρωες/ίδες, προβληματίζονται, οξύνεται η κριτική τους ικανότητα, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους, αναπτύσσουν τη

φαντασία τους, ψυχαγωγούνται...και όπως ανέφερε ένας μαθητής «γιατί η λογοτεχνία είναι απόλαυση».

#### ➤ 7<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους δεν διαβάζετε λογοτεχνία;»*

Στην παρούσα ερώτηση απάντησαν μόνο τα έξι παιδιά που σημείωσαν ότι δεν τους/τις αρέσει η λογοτεχνία. Οι λόγοι που αναφέρθηκαν για αυτό ήταν οι εξής: η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα-χόμπι, ενώ κάποιοι/ες χαρακτήρισαν την ανάγνωση της λογοτεχνίας ως βαρετή και ανούσια διαδικασία.

#### ➤ 8<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Πόσα βιβλία έχετε διαβάσει τους τελευταίους 12 μήνες;»*

Η ερώτηση αυτή τέθηκε αποσκοπώντας στη διερεύνηση της επαφής των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα. Από τους/τις είκοσι ένα/μια μαθητές/τριες οι εννιά (42,8%) έδωσαν απάντηση «κανένα βιβλίο», πέντε παιδιά (23,8%) σημείωσαν ότι διάβασαν ένα μόνο βιβλίο, ενώ επτά από αυτούς/ες (33,3%) απάντησαν ότι ανέγνωσαν 3-6 βιβλία τον τελευταίο χρόνο.

#### ➤ 9<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Σας αρέσει να διαβάζετε μόνοι ή με παρέα; Γιατί;»*

Στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν να εξεταστεί αν και κατά πόσο οι μαθητές/τριες επιθυμούν και τους/τις αρέσει να διαβάζουν «από κοινού» με άλλους/ες, ξεφεύγοντας από την αντίληψη ότι η ανάγνωση είναι μια μοναχική διαδικασία. Η συντριπτική πλειοψηφία, ωστόσο, των παιδιών (είκοσι από τα είκοσι ένα, ποσοστό 95,2%) απάντησε πως προτιμά να διαβάζει μόνο/η του/της κάποιο βιβλίο και μετά να το συζητά με άλλους/ες. Οι λόγοι που αναφέρθηκαν για αυτό ήταν ότι η κατ' ιδίαν ανάγνωση διευκολύνει τη συγκέντρωση και την εμβάθυνση στο κείμενο και αυξάνει το βαθμό της κατανόησης του. Μόνο μια μαθήτρια (4,8%) σημείωσε πως της αρέσει να μοιράζεται με παρέα την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, καθώς έτσι είναι δυνατόν να αναπτυχθεί συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης με τους/τις άλλους/ες και να

φωτιστούν σημεία του κειμένου που δεν θεωρήθηκαν αξιοσημάντα από τον/την μοναχικό/ή αναγνώστη/τρια.

#### ➤ 10<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Σας αρέσει να μοιράζεστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα σας για ένα βιβλίο με άλλους;»*

Μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης επιχειρήθηκε να μελετηθεί η επιθυμία των μαθητών/τριών να συμμετάσχουν σε συζήτηση για κάποιο λογοτεχνικό κείμενο που έχουν αναγνώσει και να μοιραστούν τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αυτό τους προκάλεσε. Στην ουσία διερευνήθηκε αν και κατά πόσο τα παιδιά ήταν διατεθειμένα και έτοιμα να συμμετάσχουν σε μια Λέσχη ανάγνωσης. Τα παιδιά στο σύνολό τους, είκοσι από τα είκοσι ένα (95,2%) απάντησαν πως τους αρέσει πολύ, καθώς γνωρίζουν διαφορετικές απόψεις-οπτικές, πείθουν και πείθονται, εμβαθύνουν περισσότερο στο κείμενο. Ένας μαθητής (4,7%) δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση.

#### ➤ 11<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Θα σας άρεσε να προσεγγίσετε τη λογοτεχνία μέσα από τη ζωγραφική, τη μουσική ή το θέατρο;»*

Στόχος της παρούσας ερώτησης ήταν να καταγραφεί αν οι μαθητές/τριες επιθυμούν να προσεγγίζουν τη λογοτεχνία, όχι μόνο μέσα από το γραπτό κείμενο, αλλά και μέσω άλλων μορφών τέχνης, όπως η μουσική (π.χ. μελοποιημένη ποίηση), το θεατρικό έργο ή τη ζωγραφική. Δεκαέξι από αυτούς/ες (76,1%) απάντησαν πως θα τους/τις προσέλκυε και θα τους/τις άρεσε πολύ, καθώς είναι άμεσα συσχετιζόμενες τέχνες που ικανοποιούν και άλλες ανθρώπινες αισθήσεις, ενώ ταυτόχρονα απομακρύνουν από τις συνηθισμένες (και αρκετές φορές βαρετές) μεθόδους προσέγγισης της λογοτεχνίας. Οι υπόλοιποι/ες πέντε (23,8%) απάντησαν ότι δεν θα τους/τις ικανοποιούσε κάτι τέτοιο, καθώς δεν θα απέδιδε πιστά το λογοτεχνικό κείμενο, θα αποτύπωνε μια οπτική μόνο αυτού και θα περιόριζε την εμβάθυνση και την πολλαπλή κριτική του προσέγγιση.

#### ➤ 12<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Σας ικανοποιεί ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται σήμερα η λογοτεχνία στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι, για ποιους λόγους;»*

Στηριζόμενοι στις σύγχρονες απόψεις της διδακτικής της λογοτεχνίας που προτείνει νέες μεθόδους για τη διδασκαλία και την προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο, τέθηκε η παρούσα ερώτηση, προκειμένου να εξετασθεί κατά πόσο οι μαθητές/τριες είναι ικανοποιημένοι/ες από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και για ποιους λόγους. Οι τρεις (14,2%) από τους/τις είκοσι ένα/μία απάντησαν θετικά συνδέοντας τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος με την κατάρτιση του/της καθηγητή/τριας και την ικανότητά του/της να αναλύει το κείμενο με τη συνεργασία των μαθητών/τριών. Πέντε παιδιά (23,8%) σημείωσαν πως είναι «αρκετά» ικανοποιημένα, χωρίς να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, ενώ δώδεκα (57,1%) από τα είκοσι ένα φάνηκαν αρνητικά απέναντι στις παραδοσιακές-δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Ένας μαθητής (4,7%) δεν απάντησε καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση.

### ➤ 13<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Αν όχι, τι θα θέλατε να αλλάξει;»*

Η ερώτηση αυτή απευθυνόταν στους/τις δώδεκα μαθητές/τριες που στην προηγούμενη ερώτηση είχαν απαντήσει αρνητικά. Οι αλλαγές που τα παιδιά θα επιθυμούσαν να γίνουν στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των μαθητών, αυτενέργεια, ανάληψη πρωτοβουλιών, εμπάθυνση και κριτική προσέγγιση των κειμένων, καλλιέργεια του διαλόγου, ανταλλαγή απόψεων, απουσία βαθμολόγησης, απομάκρυνση από το σχολικό εγχειρίδιο, παιγνιώδης χαρακτήρας.

### ➤ 14<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Προτιμάτε τη διδασκαλία ολόκληρων κειμένων ή αποσπασμάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;»*

Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τη λογοτεχνία καλύτερα μέσα από πολλά και διαφορετικά αποσπάσματα έργων ή αν επιθυμούν να διδάσκονται λιγότερα άλλα ολοκληρωμένα κείμενα. Η ερώτηση αυτή ήταν καθοριστική σχετικά και με το τι θα διαβαζόταν στη Λέσχη ανάγνωσης που θα δημιουργούνταν. Έντεκα (52,3%) από τους/τις είκοσι ένα/μία μαθητές/τριες απάντησαν ότι προτιμούν τη διδασκαλία ολόκληρων κειμένων. Ως τεκμηρίωση της προτίμησής τους σημείωσαν τη πληρέστερη κατανόηση του κειμένου

και του τρόπου που προσεγγίζουμε τη λογοτεχνία, την εμπάθυνση σε αυτό, τη σφαιρικότητα των αντιλήψεων-απόψεων, την παρακολούθηση της εξέλιξης των χαρακτήρων. Οκτώ παιδιά (38%) ανέφεραν ότι προτιμούν τη διδασκαλία αποσπασμάτων, καθώς έτσι έρχονται σε επαφή με περισσότερα κείμενα και γνωρίζουν αντιπροσωπευτικά δείγματα διαφορετικών περιόδων ή περιοχών, γεγονός που διαμορφώνει τις μετέπειτα προτιμήσεις και επιλογές τους. Τρεις μαθητές/τριες (14,2%) απάντησαν ότι δεν έχουν ιδιαίτερη προτίμηση και πως η διδασκαλία δεν εξαρτάται από το κείμενο, αλλά από τον/την καθηγητή/τρια που το διδάσκει κάθε φορά.

### ➤ 15<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Θα προτιμούσατε να επιλέγετε οι ίδιοι τα κείμενα που θα διδαχθείτε;»*

Η συγκεκριμένη ερώτηση αποσκοπούσε στο να εξετάσει αν το περιεχόμενο του λογοτεχνικού μαθήματος καθορίζει και τη στάση των παιδιών απέναντί του · δηλαδή, αν η επιλογή των κειμένων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες θα αύξανε και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ήταν σε ποσοστό 76,1% (δεκαέξι από τους/τις είκοσι ένα/μία μαθητές/τριες) θετικές, καθώς με τον τρόπο αυτό θα απολάμβαναν την ανάγνωση, το μάθημα θα γινόταν διασκεδαστικό και πιο ευχάριστο, και η εμπλοκή τους θα ήταν μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη. Πέντε από τους/τις μαθητές/τριες (23,8%) συνδέοντας τη λογοτεχνία με τη μάθηση, απάντησαν ότι θα προτιμούσαν να μην επιλέγουν οι ίδιοι/ες τα κείμενα, καθώς δεν γνωρίζουν όλα τα μεγάλα έργα και άρα δεν είναι σε θέση να επιλέξουν το κατάλληλο από κάθε γενιά, περίοδο ή συγγραφέα.

### ➤ 16<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση-βαθμολόγηση του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο;»*

Στην παρούσα ερώτηση που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων και της στάσης των παιδιών απέναντι στην αξιολόγηση του λογοτεχνικού μαθήματος, τα ποσοστά των απαντήσεων ήταν σχεδόν ισόποσα μοιρασμένα. Δέκα, δηλαδή, από αυτά (47,6%) απάντησαν ότι συμφωνούν με τη βαθμολόγηση του μαθήματος, καθώς αυτό αποτελεί κίνητρο για μελέτη και ενασχόληση, και ταυτόχρονα επαινεί την προσπάθεια.

Επιπλέον, όπως σημείωσε μια μαθήτρια, δεν παύει να είναι ένα εξεταζόμενο μάθημα στις πανελλήνιες και χρήζει ανάλογης αντιμετώπισης. Αντίθετα, έντεκα από τα είκοσι ένα παιδιά (52%) έδωσαν αρνητική απάντηση, τονίζοντας πως στη λογοτεχνία δεν υπάρχει μια μόνο ερμηνεία που μπορεί να αξιολογηθεί. Παράλληλα, η βαθμολόγηση πιέζει και αγχώνει τους/τις μαθητές/τριες, μειώνει την απόλαυση του κειμένου και περιορίζει τη δυνατότητα ελεύθερης διατύπωσης των απόψεων τους, αφού τα παιδιά τις περισσότερες φορές επιδιώκουν να μαντέψουν την απάντηση που θα ικανοποιήσει τον/την καθηγητή/τρια.

### ➤ 17<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Έχετε ποτέ συμμετάσχει σε αναγνωστικές κοινότητες;»*

Στόχος της ερώτησης αυτής ήταν να διερευνηθεί η πρότερη εμπειρία των μαθητών/τριών σε αναγνωστικές κοινότητες. Από τους/τις είκοσι ένα/μία μαθητές/τριες οι δεκαεννέα (90,4%) απάντησαν θετικά, ότι δηλαδή είχαν μετάσχει στη Λέσχη που είχε δημιουργηθεί την προηγούμενη χρονιά στο σχολείο τους, ενώ μόλις δύο παιδιά (9,5%) απάντησαν αρνητικά.

### ➤ 18<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Τι σας άρεσε στις αναγνωστικές κοινότητες;»*

Στην συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν μόνο οι δεκαεννέα μαθητές/τριες που είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε Λέσχη ανάγνωσης. Τα θετικά χαρακτηριστικά αυτών που σημείωσαν τα παιδιά σχετίζονταν με την ανάπτυξη διαλόγου και την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων, τη δυνατότητα να γνωρίζουν διαφορετικές οπτικές πάνω στο ίδιο κείμενο, το συνεργατικό και ευχάριστο κλίμα της τάξης, τη γνωριμία και συζήτηση με το/τη συγγραφέα του κειμένου, την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της αναγνωστικής κοινότητας.

### ➤ 19<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Τι δεν σας άρεσε στις αναγνωστικές κοινότητες;»*

Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, απάντησαν μόνο οι δεκαεννέα μαθητές/τριες που είχαν ξαναπάρει μέρος σε Λέσχη ανάγνωσης. Τα αρνητικά που σημείωσαν ήταν ότι



κάποια μέλη προσπαθούσαν να επιβάλλουν τις απόψεις τους και δημιουργούνταν συχνά συγκρούσεις που αποπροσανατόλιζαν τη συζήτηση. Επίσης, δημιουργήθηκαν «παρέεσ-κλίκες», που απέκλειαν άλλα άτομα, λιγότερο δημοφιλή, πιο ντροπαλά ή αντίθετα στις απόψεις τους, να ενταχθούν στην παρέα. Στα αρνητικά επισημάνθηκε και η συνεχής παρέμβαση του/της καθηγητή/τριας της τάξης, που λειτουργούσε ανασταλτικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και μετέτρεπε τη Λέσχη σε απλή δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

### ➤ 20<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Άλλαξε η στάση σας απέναντι στη λογοτεχνία μετά τη συμμετοχή στις αναγνωστικές κοινότητες; Αν ναι, ως προς τι (διαβάζετε περισσότερο/προσεγγίζετε καλύτερα αυτά που διαβάζετε);»*

Στην ερώτηση αυτή που στόχο είχε να εξετάσει την επίδραση της προηγούμενης αναγνωστικής κοινότητας στα μέλη της και να δώσει πληροφορίες για τον τρόπο που θα οργανωνόταν η καινούργια Λέσχη, από τους/τις δεκαεννέα μαθητές/τριες, οι έντεκα (52,3%) απάντησαν πως δεν άλλαξε η στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία, ενώ μόνο οι οκτώ (38%) σημείωσαν πως διαβάζουν περισσότερο και κυρίως επιθυμούν να διαβάζουν μαζί με άλλους και να μοιράζονται τις απόψεις τους. Κανένας/καμιά μαθητής/τρια δεν ανέφερε κάτι σχετικά με την καλύτερη ή κριτικότερη προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.

### ➤ 21<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Πιστεύετε ότι η βαθύτερη προσέγγιση ενός κειμένου επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη συζήτηση;»*

Στην ερώτηση αυτή που απευθυνόταν στο σύνολο των μαθητών/τριών και όχι μόνο σε όσους/ες είχαν μετάσχει ξανά σε αναγνωστικές κοινότητες, θετικά απάντησαν τα δεκαοκτώ (85,7%) από τα είκοσι ένα παιδιά, αναφέροντας ότι η ανταλλαγή απόψεων και ο φωτισμός διαφορετικών οπτικών, φέρνει στην επιφάνεια στοιχεία που ίσως έμεναν ασχολίαστα και διευκολύνουν την παρακολούθηση της εξέλιξης της πλοκής, τον εντοπισμό ιδεών και απόψεων του/της συγγραφέα/ως, την ερμηνεία του «πώς» και του «γιατί». Τρεις μαθητές/τριες (14,2%) απάντησαν αρνητικά, τονίζοντας πως η

εμβάθυνση σε ένα κείμενο επιτυγχάνεται αν γνωρίζει κανείς σωστά τον τρόπο και τις τεχνικές προσέγγισης και όχι από τη συνεργασία ή τη συζήτηση με άλλους/ες.

Από την ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου προέκυψε ότι η ομάδα με την οποία θα δουλεύαμε δεν ενημερωνόταν από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο για θέματα της τρέχουσας επικαιρότητας, ούτε για τα λογοτεχνικά δρώμενα. Η ανάγνωση εφημερίδας ήταν καθημερινή συνήθεια λίγων μαθητών/τριών (38,8%), ενώ το ποσοστό μειωνόταν περισσότερο, όταν η ανάγνωση αναφερόταν σε λογοτεχνικά βιβλία. Οι λόγοι που σημειώθηκαν για αυτή τους την επιλογή σχετίζονταν κυρίως με την έλλειψη χρόνου και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα. Αυτό, όμως, που καταφάνηκε ιδιαίτερα ήταν ότι τα παιδιά είχαν συνδέσει τη λογοτεχνία με τον τρόπο διδασκαλίας της στο σχολείο. Οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι που εφαρμόζονται συνήθως κάνουν το λογοτεχνικό μάθημα πληκτικό και δύσκολο, καθώς η κριτική προσέγγιση τις περισσότερες φορές είναι επιφανειακή ή ανέφικτη, λόγω περιορισμένου χρόνου. Τα παιδιά, συνεπώς, δυσκολεύονται στην κατανόηση των κειμένων και καταλήγουν να αποστρέφονται τη λογοτεχνία. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, πως κάποιοι/ες μαθητές/τριες θεωρώντας τη λογοτεχνία ένα απλό, σχολικό, εξεταζόμενο μάθημα, στερούνται την απόλαυση, την ευχαρίστηση και «παίδευση» που αυτό θα έπρεπε να προσφέρει.

Μολονότι, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα το 71,4% απάντησε ότι τους/τις αρέσει η λογοτεχνία, αυτό δεν αποδείχθηκε, ούτε από τον αριθμό των βιβλίων που διαβάζουν, ούτε όταν χρειάστηκε να εκφράσουν την ικανοποίησή τους από τον τρόπο της διδασκαλίας της. Οι μαθητές/τριες, αν και δήλωσαν ότι επιθυμούν να διαβάζουν μόνοι/ες τους ένα βιβλίο, ήταν απόλυτα θετικοί/ες στο να μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα με άλλους/ες και να ανταλλάσσουν απόψεις, καθώς έτσι θεωρούσαν ότι προσεγγίζεται καλύτερα και πιο κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο. Ένα μεγάλο μάλιστα ποσοστό παιδιών (76,1%) σημείωσε ότι θα επιθυμούσε η προσέγγιση αυτή να γίνεται και μέσω άλλων τεχνών, όπως η ζωγραφική, το θέατρο, η μουσική. Η απομάκρυνση από το σχολικό εγχειρίδιο, η αυτενέργεια των μαθητών/τριών και η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ενεργός συμμετοχή και η ανάπτυξη διαλόγου, η απουσία αξιολόγησης της λογοτεχνίας, η διδασκαλία ολόκληρων κειμένων και όχι αποσπασμάτων, καθώς και η δυνατότητα να επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά όσα θα διδαχθούν ήταν βασικά τους

αιτήματα, ώστε να η λογοτεχνία να ξαναβρεί τον πραγματικό της ρόλο και σκοπό στη σχολική τάξη και στη ζωή των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά τις αναγνωστικές κοινότητες, σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες (εκτός από δύο) είχαν συμμετάσχει και στο παρελθόν σε αναγνωστική κοινότητα, που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του σχολείου. Οι εμπειρίες τους ήταν θετικές, καθώς το κλίμα της τάξης έγινε πιο ευχάριστο και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών αυξήθηκε. Εκείνα, όμως, που καταγράφηκαν ως αρνητικά ήταν η προσπάθεια κάποιων μελών να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους/τις άλλους/ες και η πρόκληση διαφωνιών και συγκρούσεων, καθώς και η δημιουργία «ομάδων-κλικών» που λειτουργούσαν μόνες τους, αποκλείοντας κάποια μέλη.

#### **Ανάλυση των αποτελεσμάτων του τελικού ερωτηματολογίου (post-test) – Σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test)**

Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις, από τις οποίες οι οκτώ είναι ίδιες με εκείνες του αρχικού ερωτηματολογίου, μια διαφοροποιείται ελάχιστα, ενώ τρεις δεν υπήρχαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Το στοιχείο αυτό επέτρεψε να γίνει σύγκριση ανάμεσα στις αρχικές και τις τελικές απαντήσεις των μαθητών/τριών, καθώς και στην αλλαγή της στάσης και των αντιλήψεών τους απέναντι στη λογοτεχνία.

##### **➤ 1<sup>η</sup> Ερώτηση**

*«Συμμετείχατε σε μια Λέσχη ανάγνωσης. Τι σας άρεσε από το πρόγραμμα αυτό;»*

Στην ερώτηση αυτή που ζητούσε να καταγραφούν οι θετικές εμπειρίες των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους στη Λέσχη ανάγνωσης, τα παιδιά απάντησαν ότι μέσω του προγράμματος αυτού κατανόησαν πλήρως τις αφηγηματικές τεχνικές και έμαθαν με ποιο τρόπο προσεγγίζουμε κριτικά ένα κείμενο. Σημείωσαν, επίσης, πως η επιλογή του βιβλίου από τους/τις ίδιους/ες, ο παιγνιώδης χαρακτήρας του μαθήματος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων, η ανταλλαγή απόψεων γύρω από θέματα που τους/τις ενδιέφεραν, η αυτενέργεια, όπως και η συζήτηση με το συγγραφέα

ήταν στοιχεία που τους/τις επέτρεψαν να απολαύσουν τη διαδικασία και το λογοτεχνικό κείμενο. Μολονότι, ανάλογα στοιχεία σχετικά με τη συνεργασία των μελών και το φωτισμό διαφορετικών οπτικών είχαν επισημανθεί και στο αρχικό ερωτηματολόγιο, δεν υπήρχε καμιά θετική κρίση για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα ίδια τα παιδιά, ούτε για τον παιγνιώδη χαρακτήρα και την απόλαυση της διαδικασίας.

### ➤ 2<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Τι δεν σας άρεσε και θα προτιμούσατε να γίνεται διαφορετικά;»*

Στη συγκεκριμένη ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου τα παιδιά επικεντρώθηκαν στη μονοπώληση της συζήτησης από κάποια μέλη, στη δημιουργία συγκρούσεων και «κλικών». Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, τέτοιου είδους αρνητικές αποτιμήσεις εξέλειπαν. Οι μαθητές/τριες σημείωσαν ότι θα προτιμούσαν η Λέσχη ανάγνωσης να υλοποιούνται σε διαφορετικό χρόνο και τόπο. Δικαιολόγησαν την απάντησή τους σημειώνοντας πως εντός της σχολικής τάξης είναι δύσκολο να ξεφύγεις από τη νοοτροπία του/της μαθητή/τριας που γνωρίζει πως τις απόψεις του τις ακούει ο/η καθηγητής/τρια της τάξης και πιθανόν θα τις λάβει υπόψη του κατά την αξιολόγηση του λογοτεχνικού μαθήματος. Θα προτιμούσαν, λοιπόν, οι συναντήσεις να γίνονται κάπου εκτός σχολείου. Επίσης, θα επιθυμούσαν η Λέσχη να υλοποιούνται κάποια άλλη χρονική στιγμή, καθώς η συγκεκριμένη χρονική περίοδος ήταν περίοδος διαγωνισμάτων και εξετάσεων και τα παιδιά δεν μπορούσαν να είναι πάντα όσο προετοιμασμένα χρειαζόταν, ούτε να απολαύσουν χωρίς άγχος το λογοτεχνικό κείμενο και το πρόγραμμα.

### ➤ 3<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Θα συμμετείχατε ξανά σε Λέσχη ανάγνωσης εντός ή εκτός σχολείου;»*

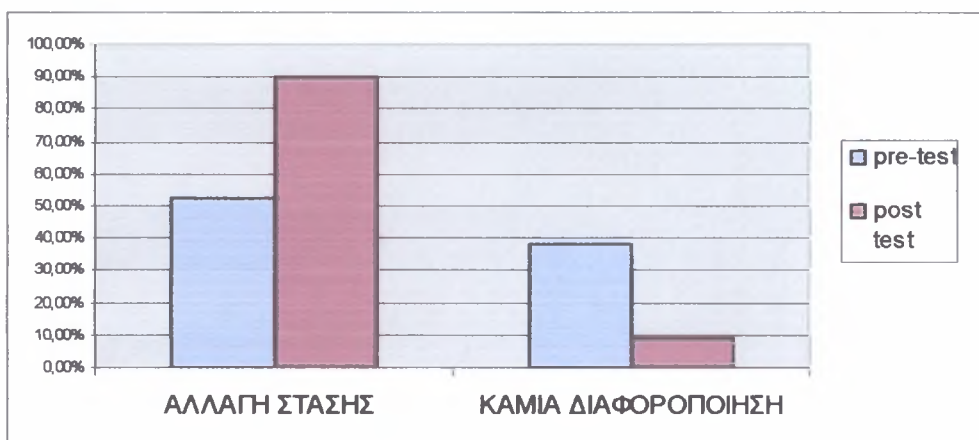
Η ερώτηση αυτή δεν υπάρχει στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Τέθηκε με στόχο να καταγραφεί η μελλοντική στάση των παιδιών απέναντι στις αναγνωστικές κοινότητες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Από τους/τις είκοσι ένα/μία μαθητές/τριες οι δεκαπέντε (71,4%) απάντησαν θετικά, επισημαίνοντας πως πρόκειται για ένα ευχάριστο τρόπο να διαβάσεις ένα βιβλίο και να μοιραστείς με άλλους/ες διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες, πέντε παιδιά (23,8%) απάντησαν πως θα έπαιρναν μέρος μόνο αν η

Λέσχη πραγματοποιούνταν εκτός σχολείου και μόνο ένας μαθητής (4,7%) απάντησε αρνητικά, επειδή δεν του αρέσει να διαβάζει και έχει άλλα ενδιαφέροντα.

#### ➤ 4<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Πως θα κρίνατε τη στάση σας απέναντι στη λογοτεχνία μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα; Έχει αλλάξει ή όχι;»*

Στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι απόψεις των μαθητών/τριών ήταν σχεδόν ισόποσα μοιρασμένες. Η στάση αυτή φάνηκε να αλλάζει μετά την ερευνητική μας παρέμβαση, καθώς από τα είκοσι ένα παιδιά, τα δεκαεννέα (90,4%) απάντησαν θετικά και αναφέρθηκαν κυρίως στη δυνατότητά τους να προσεγγίζουν κριτικά ένα κείμενο, να εμβαθύνουν σε αυτό και να το αναλύουν, εντοπίζοντας τις αφηγηματικές τεχνικές και χρησιμοποιώντας σωστά τους λογοτεχνικούς όρους. Δύο μαθητές/τριες (9,5%) δεν παρατήρησαν καμιά αλλαγή στη συμπεριφορά, τη στάση και τη γνώμη τους απέναντι στο λογοτεχνικό μάθημα.



#### ➤ 5<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Μετά από πόσο χρονικό διάστημα νομίζετε ότι θα διαβάσετε το επόμενο λογοτεχνικό βιβλίο;»*

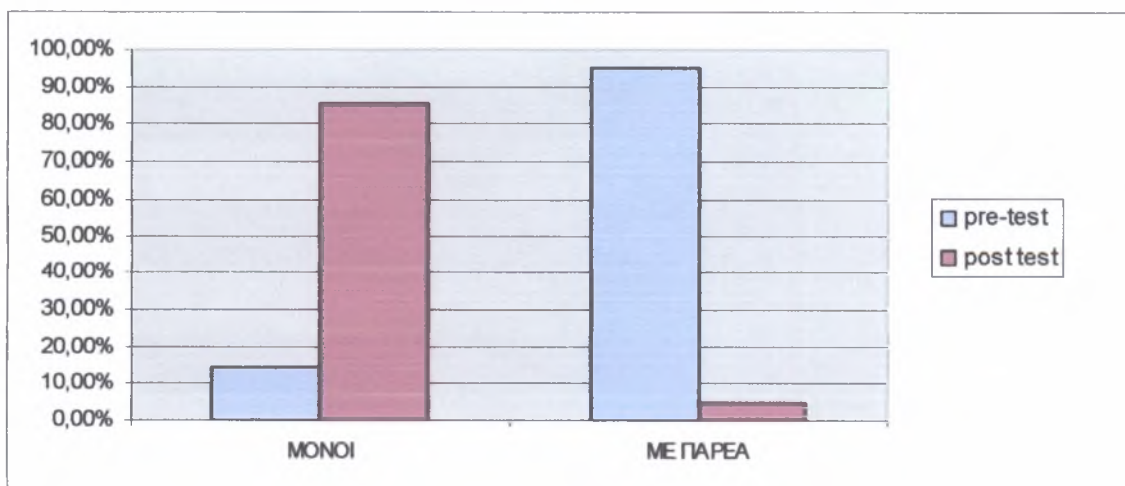
Στην ερώτηση αυτή που στόχο είχε να διερευνήσει τη διάθεση των μαθητών/τριών να συνεχίσουν και στο μέλλον την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, οι δέκα (47,6%) από τους/τις είκοσι ένα/μία μαθητές/τριες απάντησαν «εντός του επόμενου μήνα», έξι (28,5%) απάντησαν «δεν ξέρω, ανάλογα με το χρόνο που θα έχω», και πέντε παιδιά (23,8%) σημείωσαν το χρονικό διάστημα από 2 μήνες έως ένα χρόνο. Απόλυτη

αντιστοιχία της ερώτησης αυτής με τις ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου δεν υπάρχει. Ωστόσο, θα μπορούσε να συγκριθεί με την ερώτηση που αναφερόταν στον αριθμό βιβλίων που είχαν διαβαστεί τον τελευταίο χρόνο. Παρατηρείται, λοιπόν, αλλαγή στην στάση των παιδιών, καθώς το ποσοστό αυτών που δήλωσαν ότι θα διαβάσουν ένα βιβλίο στο διάστημα των επόμενων δύο μηνών έως ενός χρόνου είναι πολύ μικρότερο από εκείνο που κατέγραφε όσους/ες δεν είχαν διαβάσει κανένα βιβλίο τους τελευταίους δώδεκα μήνες. Αυξημένο είναι και το ποσοστό των μαθητών/τριών που δήλωσαν ότι θα διαβάσουν το επόμενο βιβλίο, εντός του επόμενου μήνα.

### ➤ 6<sup>η</sup> Ερώτηση

«Θα διαβάσετε ένα λογοτεχνικό βιβλίο μόνοι/ες σας ή με παρέα; Γιατί;»

Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρήθηκε η απόλυτη ανατροπή στη στάση των παιδιών σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, όπου η συντριπτική πλειοψηφία αυτών ανέφερε πως θα ήθελαν αν διαβάζει μόνη της. Στο τελικό ερωτηματολόγιο από τους/τις εικοσιένα/μία μαθητές/τριες, οι δεκαοκτώ (85,7%) απάντησαν πως θα διάβαζαν με παρέα, γιατί η ανάγνωση γίνεται πιο απολαυστική, μολονότι δεν προχωρά με τον ίδιο γρήγορο ρυθμό που θα προχωρούσε αν διάβαζαν μόνοι/ες τους. Μόνο τρεις μαθητές/τριες (14,2%) σημείωσαν πως θα προτιμούσαν τη μοναχική ανάγνωση της λογοτεχνίας, ώστε να βυθιστούν στο κείμενο, χωρίς ενοχλήσεις ή παρεμβάσεις άλλων.



### ➤ 7<sup>η</sup> Ερώτηση

«Σας αρέσει να μοιράζεστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα σας για ένα βιβλίο με άλλους;»

Στην ερώτηση αυτή δεν παρουσιάστηκε καμιά σχεδόν διαφοροποίηση σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο. Το σύνολο των παιδιών (100%) τάχθηκε υπέρ της άποψης και της προτίμησης της ανταλλαγής σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων που γεννήθηκαν από την ανάγνωση ενός βιβλίου με άλλους/ες που είχαν την ανάλογη εμπειρία της ανάγνωσης του ίδιου βιβλίου. Ακόμη και τα επιχειρήματα με τα οποία τεκμηρίωσαν την άποψη τους ήταν παρόμοια με εκείνα του αρχικού ερωτηματολογίου.



### ➤ 8<sup>η</sup> Ερώτηση

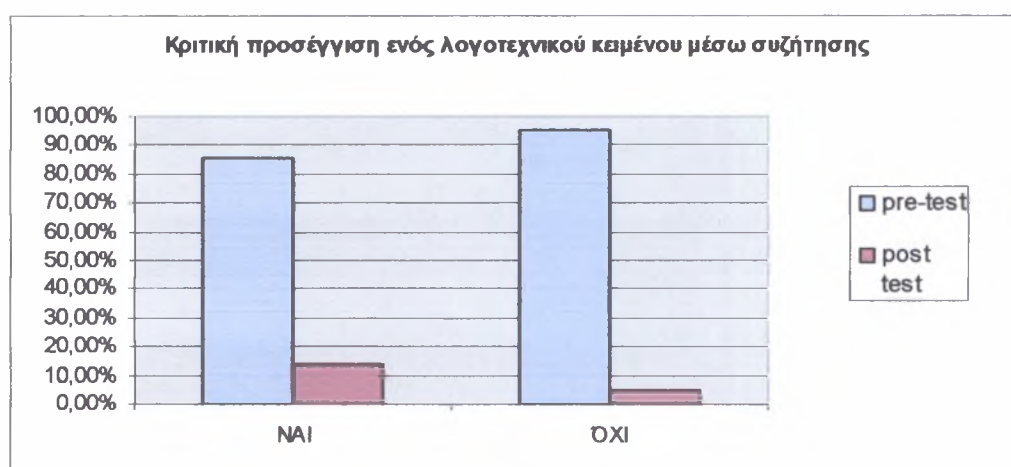
«Νομίζετε ότι είστε σε θέση να αναλύσετε κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο;»

Η παρούσα ερώτηση δεν υπάρχει στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Στόχο είχε να διερευνηθεί η εκτίμηση των μαθητών/τριών αναφορικά με την ικανότητα τους να αναλύουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, μετά την εφαρμογή της Λέσχης ανάγνωσης και τη λογοτεχνική ανάλυση του Μαραν Αθά. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες (76,1%) απάντησαν ότι είχαν κατανοήσει πλήρως τις αφηγηματικές τεχνικές και ήταν σε θέση να προσεγγίσουν κριτικά ένα κείμενο, ενώ οι υπόλοιποι/ες πέντε (23,8%) απάντησαν «όχι μόνοι/ες τους», «δεν ήταν σίγουροι/ες» ή «έως ένα βαθμό».

### ➤ 9<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Πιστεύετε ότι η βαθύτερη προσέγγιση ενός κειμένου επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη συζήτηση;»*

Στην ερώτηση αυτή το σύνολο των μαθητών/τριών, με εξαίρεση μια μαθήτρια που δεν απάντησε, απάντησε πως ένα λογοτεχνικό κείμενο το κατανοείς καλύτερα, όταν γνωρίζεις απόψεις που ως τότε δεν είχες σκεφτεί. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή ιδεών και αντιλήψεων με άλλα άτομα που το διάβασαν και έχουν την αντίστοιχη εμπειρία. Στην ερώτηση αυτή σημειώνεται ελάχιστη διαφοροποίηση σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, καθώς και εκεί τα παιδιά υπερθεμάτισαν στη συζήτηση ως το καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης ενός κειμένου.

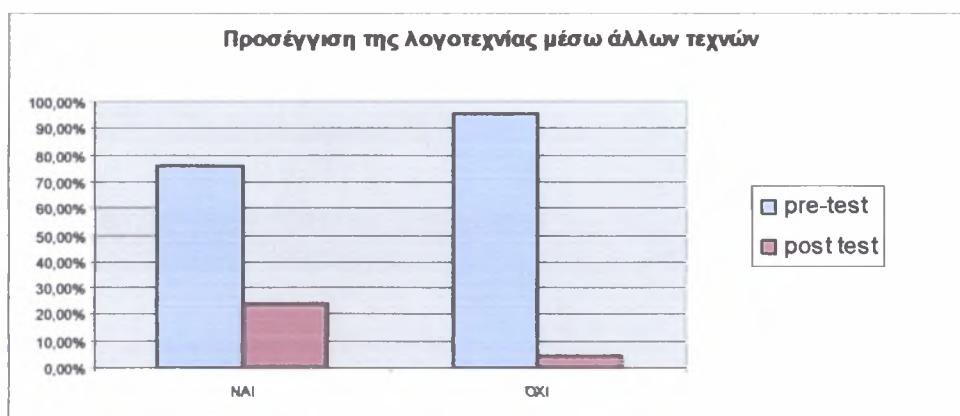


### ➤ 10<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Σας αρέσει να προσεγγίζετε τη λογοτεχνία μέσα από τη ζωγραφική, τη μουσική ή το θέατρο;»*

Στην ερώτηση αυτή που στόχο είχε να εξεταστεί κατά πόσο άλλαξε η στάση των μαθητών/τριών μετά τις δραστηριότητες-εργασίες και τη δημιουργία σκίτσου στα πλαίσια της Λέσχης ανάγνωσης απέναντι σε εναλλακτικές μορφές προσέγγισης της λογοτεχνίας, παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, καθώς οι είκοσι από τους/τις είκοσι ένα/μια μαθητές/τριες (95,2%) απάντησαν θετικά. Ένας μόνο μαθητής απάντησε αρνητικά, χωρίς να δικαιολογήσει την επιλογή του.

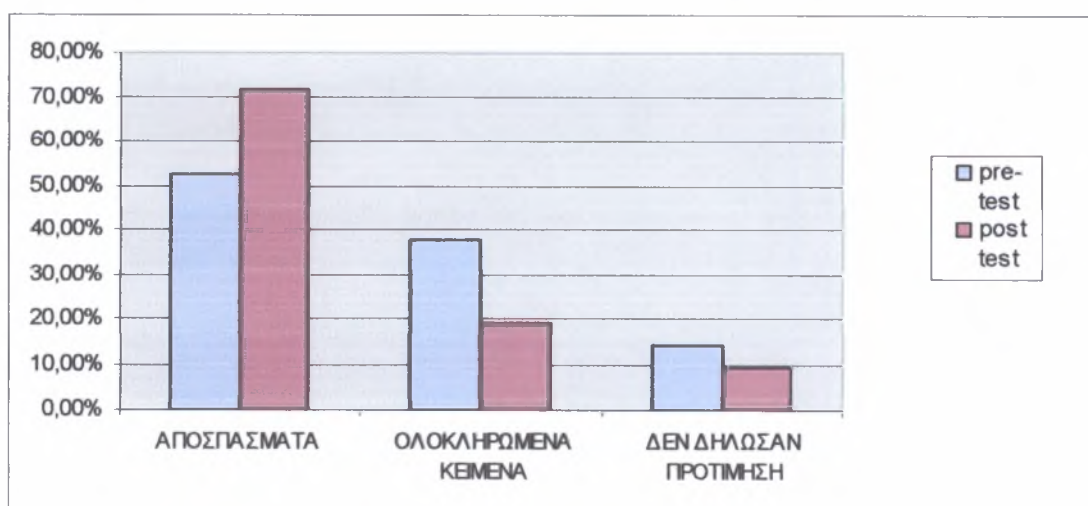




### ➤ 11<sup>η</sup> Ερώτηση

*«Προτιμάτε τη διδασκαλία ολόκληρων κειμένων ή αποσπασμάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;»*

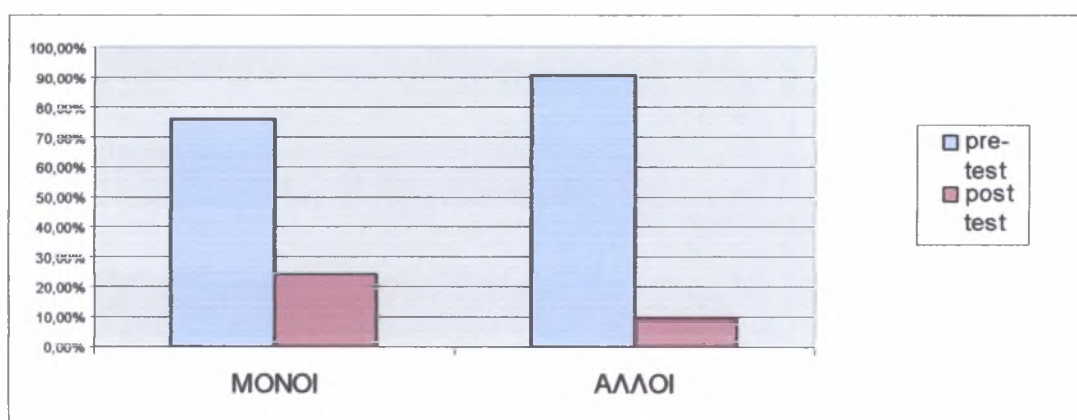
Μετά την πραγματοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης και την κριτική ανάλυση του Μαράν Αθά, ενός κειμένου που μελετήθηκε και αναλύθηκε ολόκληρο, το ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησε ότι προτιμά τη διδασκαλία ολόκληρων κειμένων και όχι αποσπασμάτων αυξήθηκε σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, από 52,3% σε 71,4%. Τέσσερις μαθητές/τριες (19%) έμειναν σταθεροί/ες στην άποψη τους ότι η διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά κείμενα, έστω και σε αποσπασματική μορφή, ενώ δύο μαθητές/τριες (9,5%) δεν εξέφρασαν προτίμηση, σημειώνοντας ότι τους/τις ικανοποιεί τόσο η διδασκαλία αποσπασμάτων, όσο και ολοκληρωμένων έργων.



## ➤ 12<sup>η</sup> Ερώτηση

«Προτιμάτε να επιλέγετε οι ίδιοι/ες τα κείμενα που θα διδαχθείτε;»

Στην ερώτηση αυτή το ποσοστό των μαθητών/τριων που θα προτιμούσε να επιλέγει μόνο του τα κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, αυξήθηκε σημαντικά μετά τη συμμετοχή τους στην αναγνωστική κοινότητα, όπου οι ίδιοι/ες ενεργούσαν αυτόνομα και υπεύθυνα, λαμβάνοντας την πρωτοβουλία, τόσο για την επιλογή του υλικού/βιβλίου που θα διαβαζόταν, όσο και για τη διεξαγωγή της συζήτησης. Από 76,1% αυξήθηκε σε 90,4%, ενώ μόνο δύο μαθητές/τριες (9,5%) σημείωσαν πως θα προτιμούσαν να επιλέγει ο/η καθηγητής/τρια της τάξης το υλικό, καθώς γνωρίζει καλύτερα τους ρυθμούς μάθησης της τάξης και την καταλληλότητα κάποιων κειμένων.



Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε αλλαγή στη στάση και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με το λογοτεχνικό μάθημα και τη διδασκαλία του στο σχολείο. Τα παιδιά σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στο αρχικό ερωτηματολόγιο, έδειξαν να ευχαρίστουνται τη συμμετοχή τους στη Λέσχη ανάγνωσης, να απολαμβάνουν την ανάγνωση του μυθιστορήματος Μαράν Αθά και να γίνονται πιο κριτικοί/ες απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα. Αυξημένο ήταν και το ποσοστό αυτών που επιθυμούσαν να διαβάζουν παρέα με άλλους/ες και στη συνέχεια να μοιράζονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις που προκλήθηκαν κατά την ανάγνωση. Ικανοποιημένα φάνηκε να είναι τα παιδιά, επίσης, από την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας. Το γεγονός ότι επέλεξαν οι ίδιοι/ες το βιβλίο που διάβασαν, προσεγγίζοντάς το ολόκληρο μέσα από τη συζήτηση και τη ζωγραφική, αλλά και η

αυτενέργεια των μαθητών/τριών που αναπτύχθηκε καθ' όλη τη διαδικασία, επέτρεψε την απομάκρυνση από τα στενά δασκαλοκεντρικά πρότυπα διδασκαλίας και δημιούργησε ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα στην τάξη, στοιχείο που καταγράφηκε στα θετικά του προγράμματος.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων σε συνδυασμό με τις καταγραφές της συμμετοχικής παρατήρησης, μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι η υλοποίηση της Λέσχης ανάγνωσης ήταν επιτυχημένη και οι αρχικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν ενεργά στην κριτική προσέγγιση του μυθιστορήματος και επέδειξαν σημαντική αλλαγή αναφορικά με τη στάση, τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους για τη λογοτεχνία και τον τρόπο που αυτή διδάσκεται στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να προσεγγίζουν κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο μέσα από συζήτηση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Έχοντας γνωρίσει και κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου, μπορούσαν να χαρακτηρίσουν και να ψυχογραφήσουν τα πρόσωπα, δικαιολογώντας τις επιλογές της δράσης τους, να εντοπίζουν και να συγκρίνουν τις «γλώσσες» του κειμένου, να αναλύουν το χρόνο και τον τόπο, καθώς και να καταγράφουν τα πολιτιστικά και κοινωνικά στοιχεία που παρουσιάζονταν στο Μαράν Αθά ή σε οποιοδήποτε άλλο λογοτεχνικό κείμενο. Επιπρόσθετα, καλλιεργήθηκε η φιλιαναγνωσία και οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για την ανάγνωση κι άλλων βιβλίων, καθώς και για τη συμμετοχή τους σε νέες αναγνωστικές κοινότητες.

Τα παιδιά, επιπλέον, εξοικειώθηκαν με νέες διδακτικές μεθόδους που προωθούσαν την παιγνιώδη προσέγγιση της λογοτεχνίας και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη. Αλληλεπιδρώντας με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες, έγιναν καλύτεροι/ες ακροατές/τριες και έμαθαν να σέβονται τη διαφορετική άποψη πάνω στα ίδια θέματα και ζητήματα. Ελέγχοντας τα ίδια τον ρυθμό εργασίας, εξασκήθηκαν στην έρευνα και επεξεργασία πληροφοριών, αναπτύσσοντας έτσι, την κριτική τους σκέψη. Ανέλαβαν πρωτοβουλίες και έγιναν υπεύθυνοι/ες για την προσωπική τους μάθηση.

Η σύνθεση των ομάδων φάνηκε αρκετά πετυχημένη, αφού δεν προέκυψαν μεγάλες γνωστικές αποκλίσεις μεταξύ των μελών, ούτε και πρόβλημα συγχρονισμού των ομάδων, καθώς όλες εκτελούσαν τις εργασίες στον απαιτούμενο χρόνο. Η συζήτηση προχωρούσε ομαλά, με τα παιδιά μέσα από τις διαφωνίες να οδηγούνται στη

σύνθεση. Τα μόνα προβλήματα που παρουσιάστηκαν σε δύο ομάδες σχετίζονταν με την τάση κάποιων μαθητών/τριών να μονοπωλούν τη συζήτηση και να προσπαθούν να δώσουν την απάντηση που θα ικανοποιούσε την καθηγήτρια και όχι την προσωπική τους άποψη.

Επομένως, η Λέσχη ανάγνωσης αξιοποιήθηκε θετικά στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος και επέδρασε καταλυτικά στην αλλαγή της στάση των μαθητών/τριών, τόσο σε επίπεδο κριτικής προσέγγισης, όσο και ευχαρίστησης ως προς τη διαδικασία.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις της διδακτικής της Λογοτεχνίας υποστηρίζουν τη λειτουργία της τάξης ως κοινότητας αναγνωστών και δίνουν έμφαση στη στροφή προς τον/την αναγνώστη/τρια και την αναγνώριση του κρίσιμου ρόλου του/της στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Η εισαγωγή του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και την έγερση της δημιουργικότητας του/της μαθητή/τριας αποτελούν τους επιδιωκόμενους στόχους της διδασκαλίας (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2007).

Για τους παραπάνω λόγους προτείνουμε:

- τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων στις σχολικές τάξεις
- τη διδασκαλία των αφηγηματικών τεχνικών μέσα από τη μελέτη ολοκληρωμένων κειμένων
- την προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσα κι από άλλες μορφές τέχνης (θέατρο, μουσική, ζωγραφική)
- το διαχωρισμό λογοτεχνικού και γλωσσικού μαθήματος
- την αποσύνδεση της λογοτεχνίας από το εξεταστικό και βαθμοθηρικό πνεύμα που κυριαρχεί στο σχολείο
- την εισαγωγή του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία
- την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης που συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών
- την παροχή ευκαιριών στους/τις μαθητές/τριες να αυτενεργήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Μόνο έτσι, οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν και θα αγαπήσουν τη λογοτεχνία, θα ευαισθητοποιηθούν και θα αποζητούν μόνοι/ες τους τη συντροφιά ενός καλού βιβλίου, που αποτελεί και στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

## 7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

1. Αγοράζετε εφημερίδα στο σπίτι σας; Πόσο συχνά;

.....  
.....

2. Τι σας αρέσει να διαβάζετε από την εφημερίδα;

.....  
.....  
.....

3. Παρακολουθείτε δελτίο ειδήσεων από την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο;

.....  
.....  
.....

4. Ποια είναι τα αγαπημένα σας site στο Internet;

.....  
.....  
.....

5. Σας αρέσει να διαβάζετε λογοτεχνία;

.....  
.....  
.....

6. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους διαβάζετε λογοτεχνία;

.....  
.....  
.....

7. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους δεν διαβάζετε λογοτεχνία;

.....  
.....  
.....

8. Πόσα βιβλία έχετε διαβάσει τους τελευταίους 12 μήνες;

.....  
.....  
.....

9. Σας αρέσει να διαβάζετε μόνοι ή με παρέα; Γιατί;

.....  
.....  
.....

10. Σας αρέσει να μοιράζεστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα σας για ένα βιβλίο με άλλους;

.....  
.....  
.....

11. Θα σας άρεσε να προσεγγίσετε τη λογοτεχνία μέσα από τη ζωγραφική, τη μουσική ή το θέατρο;

.....  
.....  
.....

12. Σας ικανοποιεί ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται σήμερα η λογοτεχνία στα ελληνικά σχολεία; Αν ναι, για ποιους λόγους;

.....  
.....  
.....

13. Αν όχι, τι θα θέλατε να αλλάξει;

.....  
.....  
.....

14. Προτιμάτε τη διδασκαλία ολόκληρων κειμένων ή αποσπασμάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;

.....  
.....  
.....

15. Θα προτιμούσατε να επιλέγετε οι ίδιοι τα κείμενα που θα διδαχθείτε;

.....  
.....  
.....



16. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση-βαθμολόγηση του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο;

.....  
.....  
.....

17. Έχετε ποτέ συμμετάσχει σε αναγνωστικές κοινότητες;

.....  
.....  
.....

18. Τι σας άρεσε στις αναγνωστικές κοινότητες;

.....  
.....  
.....

19. Τι δεν σας άρεσε στις αναγνωστικές κοινότητες;

.....  
.....  
.....

20. Άλλαξε η στάση σας απέναντι στη λογοτεχνία μετά τη συμμετοχή στις αναγνωστικές κοινότητες; Αν ναι, ως προς τι (διαβάζετε περισσότερο/ προσεγγίζετε καλύτερα αυτά που διαβάζετε);

.....  
.....  
.....

21. Πιστεύετε ότι η βαθύτερη προσέγγιση ενός κειμένου επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη συζήτηση;

.....  
.....  
.....

# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 2<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. Ποια είναι τα πρόσωπα του κειμένου και πώς παρουσιάζονται;
2. Ο ήρωας περιγράφεται μόνο μέσα από τα λόγια του ή υπάρχουν και άλλες τεχνικές; Συζητήστε τι επιτυγχάνεται με τον συγκεκριμένο τρόπο οικοδόμησης του ήρωα.
3. Ερμηνεύονται και αιτιολογούνται οι πράξεις και οι επιλογές του ήρωα;
4. Θεωρείτε πως τυχαία ο συγγραφέας βάζει έναν «άβγαλτο νέο» να μελετήσει γυναικεία θέματα;
5. Παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο οι άνδρες και οι γυναίκες; Ποια είναι τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη σκιαγράφηση της εικόνας των ανδρών και ποια των γυναικών;
6. Οι θρησκευτικές αντιλήψεις του ήρωα κλονίζονται από τις τελετουργίες που συμβαίνουν στο χωριό;

# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

2<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

## ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΜΑΡΑΝ ΑΘΑ

1. Ποια είναι η γλώσσα του κειμένου;
2. Ποια στοιχεία συνδυάζει;
3. Για ποιο λόγο νομίζετε ότι επιλέγεται; Τι εξυπηρετεί;
4. Ανταποκρίνεται η γλώσσα στο κοινωνικό πλαίσιο του μυθιστορήματος;
5. Πιστεύετε ότι θα ήταν προτιμότερη η επιλογή άλλου είδους γλώσσας; Για ποιο λόγο;

# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 2<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΡΟΝΟΣ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

1. Ακολουθήστε την πορεία του Νικόλαου και φτιάξτε ένα διάγραμμα της πορεία του από τα Τέμπη ως το χωρίο.
2. Διερευνήστε αν υπάρχει σχέση μεταξύ του χώρου, των προσώπων και του χρόνου.
3. Ο χρόνος της αφήγησης ταυτίζεται με τον χρόνο των γεγονότων; Πόσος χρόνος αφηγησης αφιερώνεται στη μετάβαση του ήρωα από τα Τέμπη στο χωρίο; Τι εξυπηρετεί;
4. Εντοπίστε στο κείμενο σημεία που έχουμε «έλλειψη» ή «επιτομή». Τι νομίζετε ότι εξυπηρετούν; Ποια αίσθηση χρονικότητας δημιουργείται;
5. Η χρήση διαλόγου σε σκηνές του κειμένου (π.χ. Νικόλαου με το Τζήμα ή διάλογος μεταξύ των ταρσίτσων) μεταβάλλει τη χρονικότητα τους σε σχέση με τις σκηνές εκείνες που έχουμε μόνο αφήγηση;

# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 2<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. Προσπαθήστε να χαρακτηρίσετε το είδος της αφήγησης.
2. Γιατί προτιμάται η πρωτοπρόσωπη αφήγηση; Μεταγράψτε σε τριτοπρόσωπη αφήγηση το κείμενο «Εγέλασεν...καλά!» (σελ. 36) και συζητήστε αν αλλάζει κάτι.
3. Πιστεύετε ότι ο αφηγητής ταυτίζεται με το συγγραφέα;
4. Πιστεύετε ότι ο κεντρικός ήρωας είναι φερέφωνο του συγγραφέα;
5. Καταγράψτε τις αναδρομικές ή προδρομικές αφηγήσεις, καθώς και τους εγκιβωτισμούς που υπάρχουν στο κείμενο;

# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 2<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Καταγράψτε τα λαογραφικά στοιχεία του κειμένου.
2. Στο κείμενο από την αρχή γίνεται λόγος για πίστη σε «δαιμονικά». Τι σκέψεις σας γεννιούνται για τις αντιλήψεις της εποχής και πώς συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων;
3. Ποια ήταν η θέση της γυναίκας στην κοινωνία του χωριού;
4. Συζητήστε για τα επαγγέλματα που αναφέρονται στα δύο αυτά κεφάλαια και τους ανθρώπους που θα εξασκούσαν. Εντοπίστε αναλογίες με τη σημερινή εποχή.
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την κοινωνία του χωριού;

# ΦΥΛΛΟ ΑΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 3<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΜΑΡΑΝ ΑΘΑ

1. Μελετήστε τα ονόματα των προσώπων. Πιστεύετε ότι είναι τυχαία η επιλογή τους;
2. Το γεγονός ότι ο κεντρικός ήρωας ακούει τα όνειρα και τις συζητήσεις των γυναικών παίζει κάποιο ρόλο στην εξέλιξη του χαρακτήρα του;
3. Ποιες εσωτερικές συγκρούσεις δοκιμάζει ο κεντρικός ήρωας;
4. Χαρακτηρίστε τις «ταρσίτσες».
5. Πώς παρουσιάζονται και τι νομίζετε ότι αντιπροσωπεύουν;
6. Πώς αισθάνεστε για το Νικόλαο; Άλλαξαν τα συναισθήματά σας κατά την εξέλιξη της πλοκής;

# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 3<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΝ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. Στα δύο αυτά κεφάλαια αφηγητής είναι ο νεαρός Νικόλαος. Ο λόγος του διαφοροποιείται σε σχέση με τη γλώσσα του γέροντα αφηγητή που συναντούμε στην αρχή του βιβλίου;
2. Καταγράψτε λέξεις ή φράσεις που παραπέμπουν στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Γιατί ποιο λόγο νομίζετε ότι τις χρησιμοποιεί ο συγγραφέας;
3. Αναφέρεται ότι οι άνδρες μεταχειρίζονται ένα δικό τους γλωσσικό κώδικα. Ποιος είναι αυτός; Για ποιο λόγο τον χρησιμοποιούν;
4. Διαφοροποιείται ο λόγος των ανδρών από το λόγο των γυναικών; Ως προς τι;



# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 3<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΡΟΝΟΣ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

1. Ποια στοιχεία συνιστούν το σκηνικό πλαίσιο της δράσης (εκκλησία, κήπος, πλατεία του χωριού, κλπ);
2. Διερευνήστε αν υπάρχει σχέση στην αναπαράσταση του χώρου και των ψυχισμό των προσώπων.
3. Πώς ο συγγραφέας αποτυπώνει το φυσικό περιβάλλον στο οποίο κινείται ο ήρωας; Έχουν κάποια σκοπιμότητα οι λεπτομερέστατες περιγραφές;
4. Υπάρχουν σημεία στο κείμενο που έχουμε ελλείψεις, παύσεις, επαναλήψεις ή προλήψεις; Εντοπίστε τα σημεία και σχολιάστε ποια αίσθηση χρονικότητας δημιουργούν;

# ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 3<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί συχνά το διάλογο. Γιατί;
2. Τι πιστεύετε ότι εξυπηρετεί η χρήση επιστολών στην αφήγηση;
3. Ο τρόπος αφήγησης παραμένει σταθερός από την αρχή ως το τέλος των κεφαλαίων;
4. Γιατί τα όνειρα μεταφέρονται αυτούσια; Πώς δικαιολογείται αυτό;

# ΦΥΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## 3<sup>Η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

### ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Εντοπίστε τα σημεία του κειμένου, όπου υπάρχουν λαϊκές δοξασίες ή προκαταλήψεις;
2. Για ποιο λόγο οι ταρσίτσες χρησιμοποιούν κουκιά; Έχουν κάποιο συμβολικό ρόλο;
3. Γιατί πιστεύετε πως ο συγγραφέας επιμένει σε «καθαρά» γυναικεία θέματα (γέννα, έμμηνα κτλ.); Τι εξυπηρετεί αυτή η επιλογή;
4. Καταγράψτε τα σημεία όπου αποτυπώνονται κοινωνικές αντιλήψεις και συνήθειες της εποχής.

## ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

1. Συμμετείχατε σε μια Λέσχη ανάγνωσης. Τι σας άρεσε από το πρόγραμμα αυτό;  
.....  
.....  
.....
2. Τι δεν σας άρεσε και θα προτιμούσατε να γίνεται διαφορετικά;  
.....  
.....  
.....
3. Θα συμμετείχατε ξανά σε Λέσχη ανάγνωσης εντός ή εκτός σχολείου;  
.....  
.....  
.....
4. Πως θα κρίνατε τη στάση σας απέναντι στη λογοτεχνία μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα; Έχει αλλάξει ή όχι;  
.....  
.....  
.....
5. Μετά από πόσο χρονικό διάστημα νομίζετε ότι θα διαβάσετε το επόμενο λογοτεχνικό βιβλίο;  
.....  
.....  
.....
6. Θα διαβάσετε ένα λογοτεχνικό βιβλίο μόνοι/ες σας ή με παρέα; Γιατί;  
.....  
.....  
.....

7. Σας αρέσει να μοιράζεστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα σας για ένα βιβλίο με άλλους;

.....  
.....  
.....

8. Νομίζετε ότι είστε σε θέση να αναλύσετε κριτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο;

.....  
.....  
.....

9. Πιστεύετε ότι η βαθύτερη προσέγγιση ενός κειμένου επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη συζήτηση;

.....  
.....  
.....

10. Σας αρέσει να προσεγγίζετε τη λογοτεχνία μέσα από τη ζωγραφική, τη μουσική ή το θέατρο;

.....  
.....  
.....

11. Προτιμάτε τη διδασκαλία ολόκληρων κειμένων ή αποσπασμάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;

.....  
.....  
.....

12. Προτιμάτε να επιλέγετε οι ίδιοι τα κείμενα που θα διδαχθείτε;

.....  
.....  
.....

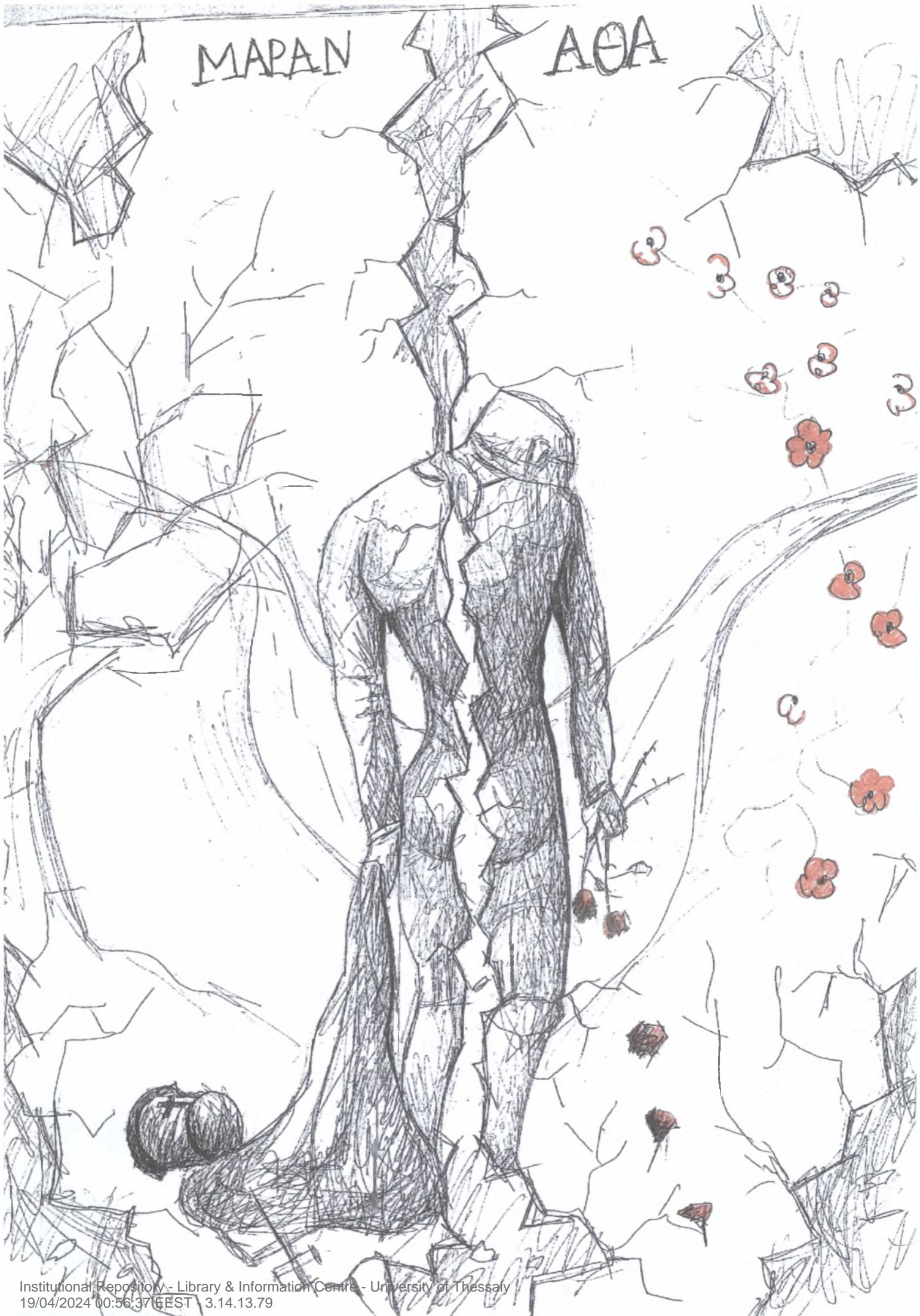
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΧΑΡΤΗΣ




MAPAN

ΑΘΑ



## ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΟ

- Ο Νικόλαος φεύγει από τα Τέμπη της Ζωοδόχου Πηγής (18 Απριλίου)
- 25 Απριλίου τη νύχτα φτάνει στο χωριό
- 4 προς 5 Μαΐου φεύγει από το σπίτι του παπά
- Α' επιστολή [ Ιούνιος]
- Β' επιστολή [Ιούλιος]
- Το πρώτο όνειρο στις 2 Αυγούστου (Πανσέληνος)
- 31 Αυγούστου το Όνειρο-Άναρος της Σεβαστής
- 6 Οκτωβρίου η χειροτονία του Νικόλαου   
Θωμά αποστόλου  
Ερωτηΐδος μάρτυρος
- 8-9 Οκτωβρίου πραγματοποιείται η μετάβαση από τα Τέμπη στην Καρυά.

## ΠΑΝΣΕΛΗΝΟΙ

Πάσχα 13 Απριλίου

- Εαρινή Πανσέληνος 6 Απριλίου
- 5 Μαΐου
- 4 Ιουνίου
- 3 Ιουλίου
- 2 Αυγούστου
- 31 Αυγούστου



## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allington, P.L. & Johnston, P. (2002).** “What do we Know about Effective Fourth-Grade Teachers and their Classrooms?” In C. Roller (ed.), *Learning to teach reading: Setting the Research Agenda*. Newark, DE: International Reading Association.
- Almasi, J.F. (1994).** The effects of peer-led and teacher-ed discussion of literature on fourth graders’ sociocognitive conflicts. In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice: Forth-third yearbook of National Reading Conference* (p. 40-59). Chicago: National Reading Conference.
- Almasi, J.F. (1995).** The nature of fourth graders’ sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, p.314–351.
- Alpert, B.R. (1987).** Active, silent and controlled discussions: Explaining variations in classroom conversation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, p. 29-40.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985).** *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Atwell, N. (1987).** *In the middle: Writing, reading and learning with adolescents*. Portsmouth, NH: Boynton/cook.
- Atwell, N. (1998).** *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning (2<sup>nd</sup> edition)*. Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- 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](http://www.epsbooks.com).
- Avery, C. M. (2001).** *Teamwork Is an Individual Skill: Getting Work Done When Sharing Responsibility*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- 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.
- Beeghly, D. (2005).** It’s about time: Using electronic literature discussion groups with adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 39, p. 380-385.

- Benjamin, B. & Irwin, D. L. (1998).** Censoring Girls' Choices: Continued Gender Bias in English Language Arts Classrooms. *English Journal*, Vol. 87, No. 2, p. 64-71.
- Bird, M. & Hammersley, M. & Gomm, R. & Woods, P. (1999).** Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη – Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα ΕΑΠ
- Blake, R. W. (1995).** “From Literature Based Reading to Reader Response in the Elementary School Classroom.” Paper presented at the *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English* (85<sup>th</sup>, San Diego, CA, November 16-21, 1995). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 392 026).
- 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.
- Burniske, R. (2000).** *Literacy in the cyber age: Composing ourselves online*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- Burns, B. (1998).** Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 42, No. 2, p.124-130.
- Cantrell, S. (2002).** Promoting talk: A Framework for reading discussions in teacher education courses. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 45, Issue 7, p. 642-651.
- Cazden, C. (2001).** *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- 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.
- Cohen, R. (1983).** Self-generated questions as an aid to reading comprehension. *The Reading Teacher*, Vol. 36, p. 770-775.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000).** Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 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. Virtual paper presented at the ASLA On-line I: *Constructing Communities of Learning and Literacy On-line Conference*, May 2004.

- Cox, E & Mathis, S. (2007).** Sharing Stories: Collaborative Literature Circles. *North Carolina School Library Media Association, Annual Conference*. Winston-Salem, NC.
- Creswell, J. (1998).** *Qualitative Inquiry and Research Design; Choosing Among Five Traditions*. London, New Delhi, Thousand Oaks, Sage Publications, 372 p. + notes, index.
- Cunningham, C.M. & Stanovich, K. E. (1998).** What reading does for the mind? *American Educator*, Vol. 22, No. 1&2, p. 8-15.
- Daniels, H. (1994).** *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2002).** *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (2<sup>nd</sup> ed.). Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, H. (2006).** What's the next big thing with literature circles? *Voices from the Middle*, Vol. 13, No. 4, p. 10-15
- Davis, B. H., Resta, V., Davis, L. L. & Camacho, A. (2001).** Nivice teachers construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, Vol. 23, p. 171-194.
- 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.
- Eisenwine, M. & Hunt, D. (2000).** Using a computer in literacy groups with emergent readers. *Reading Teacher*, Vol. 53, Issue 6, p. 456-458.
- Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1997).** Urban middle elementary students' perceptions of grouping formats for reading instruction. *Elementary School Journal*, Vol. 97, No. 5, p. 475-500.
- Enciso, P. (1996).** Why engagement in reading matters to Molly. *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 12, p. 171-194.
- Evans, K.S., Alwermann, D. & Anders, P.L. (1998).** Literature discussion groupsQ An examination of gender roles. *Reading Research and Instruction*, Vol. 37, No. 2, p. 107-122.
- 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.

- Feret, A. (2005).** Mothers and Daughters: Using Books to Strengthen Connections. *Illinois Reading Council Journal*, Vol. 35, No. 4, p. 29-40.
- Five, C.L. (1992).** *Special voices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fox, C. (1993).** *At The Very Edge Of The Forest: the Influence of Literature on Storytelling by Children*. London: Cassell. Guthrie, J. T., Cox, K. E. (2001) 'Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading'. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.
- Grambrell, L. (1996).** Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, Vol. 50, p. 14-25.
- Gambrell, L.B. (1996).** What research reveals about discussion. In L.B. Gambrell & J.F. Almasi (Eds), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (p.25-38). Newark, DE: International Reading Association.
- Gambrell, L.B. & Almasi, J.F. (eds) (1996)** *Lively Discussions: Fostering Engaged Reading*. Newark, DE: International Reading Association .
- Gilbert, L. (2000).** *Getting started: Using literature circles in the classroom*. Primary Voices K-6, Vol. 9, No. 1, p. 9-16.
- Grisham, L. (2000).** Reader response in graduate school: Veteran teachers' experiences with LRCs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Goatley, V.J., Brock, C.H., & Raphael, T.E. (1995).** Diverse learners participating in regular education "Book Clubs." *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, p. 352–380.
- 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.
- Hall, S. (2007).** How I learned to run a really popular book club (and what I learned about its effect on students' reading skills and attitude). *Teacher Librarian*, Vol. 35, Issue 1, p. 32-35.
- Hancock, M. (1993).** Exploring and extending personal response through literature journals. *The Reading Teacher*, Vol. 46, No. 6, p.466-474.
- Hancock, M. J. (2000).** *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Handloff, E. & Golden, J. M. (1995).** Writing as a way of "getting to" what you think and feel about a story. In N. L. Rosen & M. G. Martinez (Eds.), *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature* (p. 201-207).

- Hansen- Krening, N. & Mizokawa, D. T. (1997).** Exploring ethnic-specific literature: A unity of parents, families, and educators. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 41, Issue 3, p.180-189.
- Hickman, J. (1995).** “Not by Chance: Creating Classrooms that Invite Responses to Literature.” In N. Roser & M. Martinez, Book Talk and Beyond: *Children and teachers Respond to Literature*. Newark: International Reading Association.
- Hill, C. & Schlick Noe, K. & Johnson, N. (2001).** *The Literature Circles Resource Guide*. Christopher - Gordon Publishers, Inc.
- Hong, T. (2008).** The Care and Feeding of Book Clubs. *American Theatre*, Feb2008, Vol. 25, Issue 2, p.23
- 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.
- Jewell, T. & Pratt, D. (1999).** Literature discussions in the primary grades: Children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *Reading Teacher*, Vol. 52, Issue 8, p. 842-50
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1994).** Cooperative learning in the culturally diverse classroom. In R.A. DeVillar, C.J. Faltis & J.P. Cummins (Eds.), *Cultural diversity in schools: From rhetoric to practice* (p.57-73). Albany, NY: State University of New York Press.
- Johnson, H. (2000).** “To stand up and say something”: ‘Girls only’ literature circles at the middle level”. *The New Advocate*, Vol. 13, No. 4, pp. 375-389.
- Junyk, M. (2003).** *Literature Circles: A Support Document for Grades 3-10*. Toronto catholic district school board.
- Karolidis, N. (2001).** Teaching Literature as a Reflective Practitioner: Script and Spontaneity. *The Wisconsin English journal*, Vol. 43, No. 2. p.16-19
- Kasten, W. (1995).** Literature circles for the Teaching of Literature – Based Reading. In Radencich, M. & McKay, L. (Eds), *Flexible Grouping for Literacy in the Elementary Grades*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon: 66-80.
- Ketch, A. (2005).** Conversation: The comprehension connection. *The Reading Teacher*, Vol. 59, pp. 813
- 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.
- Knoeller, C. (2001).** Making the Case for Literature Circles in the Middle School and Secondary Classrooms. *The Wisconsin English journal*, Vol. 43, No. 2. p. 9-15

- Krashen, S. (1996).** *Under Attack: The case against bilingual education.* Culver City, CA: Language Education Associates.
- Kush, J., & Watkins, M. (1996).** Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, Vol. 89, No. 5, p.315-319.
- Lehman, B. A., & Scharer, P.L. (1996).** Reading alone, talking together: The role of discussion in developing literary awareness. *The Reading Teacher*, Vol. 50, p. 26-35.
- Lewis, C.C., Schaps, E., & Watson, M.S. (1996).** The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 1, p.16-21.
- Lin, S-J. (2006).** *The effects of literature circles on EFL learning of children in a bilingual class.* Unpublished master dissertation, Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Lowe, K. (2002).** *What's the Story?* Primary English Teaching Association, Sydney.
- Maloch, B. (2005).** Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, No. 1, p.94-112.
- Maloch, B. (2005).** Moments by which change is made: A cross-case exploration of teacher mediation and student participation in literacy events. *Journal of Literacy Research*, Vol. 37, No. 1. p. 239-264
- Marks, T. (1995).** Gender differences in third graders' oral discourse during peer-led literature discussion (Doctoral dissertation, University of Maryland, 1995). *Dissertation Abstracts International*, Vol. 56, p. 2997.
- Martinez-Roldan, C. & Lopez-Robertson, J. (2000).** Initiating literature circles in a first-grade bilingual classroom. *Reading Teacher*, Vol. 53, Issue 4, p. 270-281.
- McMahon, S. I., & Raphael, T. E. (1997).** The book club program: Theoretical and research foundations. In I. S. McMahon, T. E. Raphael, V. J. Goatley, & L. S. Pardo (Eds.), *The book club connection*, pp. 3-25. New York: Teachers College, Columbia University.
- McElvain, C. (2005).** *Transactional Literature Circles and the reading comprehension of at-risk English learners in the mainstream classroom.* Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco.
- Menon, M. B. & Mirabito, J. (1999).** Ya' mean all we hafta do is read? *Reading Teacher*, Vol. 53, Issue 3, p. 190-196.

- Nelson, G. (1984, October).** Reading: A student-centered approach. *English Teaching Forum*, Vol. 8, p. 2-5.
- Norwick, L.F. (1995).** Deepening response through the arts. In B.C. Hill, N.J. Johnson, & K.L. Schlick Noe(Eds.), *Literature circles and response*, p. 131-148. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- OECD (2000).** Reading for Change: Performance and Engagement across Countries. *PISA Programme for International Student Assessment*.
- Orenstein, P. (1994).** *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Peck, C.A. (2000, April).** *Using LRCs in teacher education to explore social contexts*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Peralta-Nash, C. & Dutch, J.A. (2000).** Literature circles: Creating an environment for choice. *Primary Voices K-6*, Vol. 8, No. 2, pp. 29-37.
- Peterson, R. & Eeds, M. (1990).** *Grand conversations: Literature groups in action*. Markham, ON: Scholastic.
- Phelps, S., & Weaver, D. (1999).** Public and personal voice in adolescents' classroom talk. *Journal of Literacy Research*, Vol. 31, p. 321-354.
- Pitman, M. (1997).** *Literature circles*, ERIC [ED 416 503]
- Probst, R. (1988).** *Response and analysis: teaching literature in the junior and senior high school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Raphael, T. & McMahon, S. (1994).** Book club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, Vol. 48, No. 2, p. 102-116.
- Roberts, S.K., Jensen, S.J., & Hadjiyianni, E. (1997).** Using literature study groups in teacher education courses: Learning through diversity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 41, p. 124-133.
- Rosenblatt, L.M. (1978).** *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1991).** Literature ---S.O.S.! *Language Arts*, Vol. 68, p.444-448
- Sai, M. & Hsu, J. (2007).** *Multiple Intelligence Literature Circles: A JFL and an EFL Experience*. National Kaohsiung First University Of Science & Technology, Kaohsiung, Taiwan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED495304).
- Samway, K., Whang, G., Cade, C., Gamil, M. Lubandina, M. & Phommachanh, K. (1991).** Reading the skeleton, the heart, and the brain of a book: Students'

- perspective on literature study circles. *The Reading Teacher*, Vol. 45, No. 3, pp.96-205.
- Sanchez, C. (1999).** *What language interactions occur within Literature circles and how might this affect the oral language development of English learners?.* San Diego State University. Online [www.readingonline.org](http://www.readingonline.org)
- Schlick Noe, K. & Johnson, N. (1999).** *Getting started with literature circles.* Christopher – Gordon Publishers, Inc.
- Schlick Noe, K. (2004).** *Extension projects.* Retrieved from [www.litcircles.org/Extension/extension.html](http://www.litcircles.org/Extension/extension.html)
- SEED sponsored Research (2005).** *Literature circles, gender and reading for enjoyment.* Report for the Scottish Executive Education Department.
- Schnorr, R. & Davern, L. (2005).** Creating exemplary literacy classrooms through the power of teaming. *The Reading Teacher*, Vol. 58, No. 6, p. 494 – 506.
- Shenitz, B. (1999,January 22).** For bookworms who want to talk about it. *The New York Times*, p. E35.
- Short, K. G. (1990).** Creating a community of learners. In K. G. Short & K. M. Pierce (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities*, p. 33-54. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Simpson, A. (1994-95).** Not the class novel: A different reading program. *Journal of Reading*, Vol. 38, No. 4, pp. 290-294.
- Spiegel, D. L. (1998).** Reader response approaches and the growth of readers. *Language Arts*, Vol. 76, No. 1, p. 41-47.
- Straits, W. & Nichols, S. (2007).** Using Historical Nonfiction and Literature Circles to Denelop Elementary Teachers' Nature of Science Understandings. *J Ski Teacher Educ*, Vol. 18, p. 901-912.
- Stanistreet, P. (2008).** 'We teach being with books.'. *Adults Learning*, Vol. 19, Issue 7, p. 14-19.
- Stein, D & Beed, P. (2004).** Bringing the gap between fiction and nonfiction in the literature circles setting. *The Reading Teacher*, Vol. 56, No. 6, p. 510-518.
- Steineke, N. (2002).** *Collaborative Literacy in Action.* Portsmouth: Heinemann
- Strickland, D. S., Dillon, R. M., Funkhouser, L., Glick, M., & Rogers, C. (1989).** Research currents: Classroom dialogue during literature response groups. *Language Arts*, Vol. 66, p.192-200.



- Sweigart, W. (1991).** Classroom talk, knowledge development and writing. *Research in the Teaching of English*, Vol. 25, p. 469–493.
- Swift, K. (1993).** Try reading workshop in your classroom. *The Reading Teacher*, Vol. 46, No. 5, p. 366-371.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986).** Thought and language. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 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
- Wells, D. (1990).** Studying literature study groups in the university classroom. In N.D. Padak (Ed.), *Challenges in reading: The 12th yearbook of the College Reading Association* (p. 132-140). Coral Gables, FL: College Reading Association.
- Whitin, P. (2002).** Leading into literature circles through the sketch-to-sketch strategy. *The Reading Teacher*, Vol. 55, No. 5, p.444-50.
- Wilson, N. (1989).** Learning from confusion: Questions and change in reading logs. *English Journal*, Vol. 78, No. 7, p. 62-68.
- 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

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

**Εγχειρίδιο του ΕΚΕΒΙ**, «Λέσχες Ανάγνωσης, Μιλάμε για βιβλία...». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα

[http://www.ekebi.gr/appdata/documents/lesxh\\_anagnwshs/plhrofories/enxiridio1.pdf](http://www.ekebi.gr/appdata/documents/lesxh_anagnwshs/plhrofories/enxiridio1.pdf)

**Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006).** Πτώμα γυναίκας σε κελί μοναχού. *Το Βήμα*, 6/1/2008

**Καλογήρου, Τ. (2005).** *Τερψεις και ημέρες ανάγνωσης* (Τόμος Α'). Αθήνα. Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου.

- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005).** Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη «*Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*». Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007).** Προλεγόμενα. Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. «*Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*». Αθήνα. Εκδόσεις Τυπωθήτω
- Καπλάνη, Β. & Κούντουρα Α. (2004).** Από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο Β. Αποστολίδου & Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου «*διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*»: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας. Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2007).** Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. «*Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*». Αθήνα. Εκδόσεις Τυπωθήτω
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006).** Τα βασικά χαρακτηριστικά της εναλλακτικής διδακτικής του ενεργού υποκειμένου. Στο «*Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*». Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.
- Στάικου, Μ. (2008).** «*Διαβάζουμε μαζί;*». *Ηριδανός, τεύχος 12*. Online [www.hridanos.gr](http://www.hridanos.gr)
- Χρονάκη, Α. (2006).** Αναγνωστικές ομάδες νέων. *Ένθετο Βιβλιοθήκη, Ελευθεροτυπία*, 24/02/2006

## **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ**

[http://www.ekebi.gr/appdata/documents/lesxh\\_anagnwshs/plhrofories/enxiridio1.pdf](http://www.ekebi.gr/appdata/documents/lesxh_anagnwshs/plhrofories/enxiridio1.pdf)

<http://www.lcandler.web.aplus.net/litcirclemodels.htm>

[www.hridanos.gr](http://www.hridanos.gr)

[www.readingonline.org](http://www.readingonline.org)

[www.litcircles.org/Extension/extention.html](http://www.litcircles.org/Extension/extention.html)

[www.epsbooks.com](http://www.epsbooks.com)

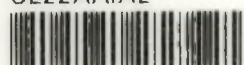
<http://home.att.net/~teaching>

<http://home.att.net/~teaching/litcircl/phases.pdf>

<http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/literaturecircles/index.html>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073687