

Λογοτεχνικοί κύκλοι: από τη διδασκαλία στην απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου

Ευαγγελία Αραβανή

Εισαγωγή

Μιλώντας για την ποίηση και γενικότερα για τη λογοτεχνία στη Στοκχόλμη, κατά την τελετή της απονομής του βραβείου Νόμπελ, ο Γιώργος Σεφέρης δήλωνε ότι «ο σύγχρονος κόσμος, ο τυραννισμένος από το φόβο και την ανησυχία, τη χρειάζεται την ποίηση» (Σεφέρης 1981: 160). Κι αυτό, γιατί η λογοτεχνία μέσα από τη μυθοπλασία προβάλλει, θίγει, σχολιάζει φαινόμενα, καταστάσεις και προβλήματα σε ατομικό και κοινωνικό πεδίο. Είναι μια από τις περιοχές του πνεύματος, όπου τίθενται ουσιαστικά ερωτήματα σχετικά με το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι μύθοι ως υποθέσεις των λογοτεχνικών κειμένων «απηχούν βιωμένες πραγματικότητες και ο αναγνώστης αντλεί από τη λογοτεχνική ιστορία εμπειρία πλασμένη από κατανόηση και ευχαρίστηση (Σπανός, 2004: 120).

Αν, λοιπόν, η λογοτεχνία επιτελεί μια τόσο σημαντική λειτουργία, τότε το ερώτημα σχετικά με τη διδασκαλία της αποκτά μια άλλη βαρύτητα. Η λογοτεχνία, ως αντικείμενο διδασκαλίας, δεν συνδέεται με τη χρησιμότητα και την ανάγκη, όπως τα αντικείμενα των θετικών επιστημών. Δεν συγκροτείται από ένα σύνολο δεδομένων που η διδασκαλία τα επιλέγει και τα οργανώνει με σκοπό να τα κάνει προσιτά (Φρυδάκη, 2003). Πρωταρχικός στόχος του μαθήματος οφείλει να είναι η ικανοποίηση των συναισθηματικών ή ψυχικών αναγκών του μαθητή (Gerhard, 1990). Γι' αυτό και η εμπλοκή του στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης και η μετατροπή του σε ενεργητικό παράγοντα προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου αποτελούν τους βασικούς άξονες της σύγχρονης διδακτικής του μαθήματος.

Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο θα μπορούσαν να παίξουν οι λογοτεχνικοί κύκλοι (literature circles), γιατί αποτελούν μία διδακτική στρατηγική, η οποία ενεργοποιεί τους μαθητές ατομικά και συλλογικά μέσω της αναγνωστικής διαδικασίας. Οι μαθητές εξοικειώνονται στο να κατανοούν τη σημασία της λογοτεχνίας ως «καθρέπτη» της ανθρώπινης εμπειρίας, ταυτίζονται με τους φανταστικούς χαρακτήρες σε ανθρώπινες καταστάσεις, αναπτύσσουν συνήθειες ανάγνωσης καθώς και αποτελεσματικούς τρόπους έκφρασης και γραφής (Μαλαφάντης, 2001).

Στο άρθρο, λοιπόν, αυτό στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε πώς οι λογοτεχνικοί κύκλοι σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του σεμιναρίου *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* στους φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2009-2010. Σκοπός της ερευνητικής μελέτης ήταν οι φοιτητές, μπαίνοντας στη θέση των μαθητών, μέσω των λογοτεχνικών κύκλων, να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και να ανακαλύψουν νέους δρόμους που οδηγούν στην απόλαυση του λογοτεχνικού έργου στη διδακτικής πράξη.

1. Τι είναι οι Λογοτεχνικοί Κύκλοι;

Όπως αναφέρουν και οι Noe & Johnson (1999) στο βιβλίο τους *Ας αρχίσουμε με τους λογοτεχνικούς κύκλους*, οι λογοτεχνικοί κύκλοι είναι μέρος ενός ισορροπημένου προγράμματος ανάγνωσης που συνδυάζει το ανεξάρτητο διάβασμα/γράψιμο (independent reading/writing) με το συλλογικό (shared reading/writing), τη μεγαλόφωνη ανάγνωση (reading aloud) και την καθοδουόμενη (guided reading/writing). Βασίζονται στην καινοτόμα ιδέα του Daniels (2001), ο οποίος περιγράφει τους λογοτεχνικούς κύκλους ως μικρές παροδικές ομάδες συζήτησης μαθητών (small student-led discussion groups), οι οποίοι συναθροίζονται, για να διαβάσουν το ίδιο βιβλίο της δικής τους επιλογής. Τα μέλη έχουν αναλάβει συγκεκριμένες υποχρεώσεις, οι οποίες καταγράφονται σε συγκεκριμένες *καρτέλες ρόλων* με τη μορφή οδηγιών, όπως:

Διευθυντής της Συζήτησης (Discussion Director): Διευθύνει τη συζήτηση και διατυπώνει ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κίνητρο για συζήτηση όσον αφορά στο απόσπασμα που έχουν διαβάσει.

Αναλυτής Κειμένου (Passage Detective): Επικεντρώνει τα μέλη της ομάδας σε συγκεκριμένα σημεία του βιβλίου με στόχο να τα βοηθήσει να θυμηθούν ένα ενδιαφέρον, δυναμικό, αστείο, αινιγματικό ή σημαντικό κομμάτι του κειμένου και να εκφράσουν απόψεις σχετικά με αυτό.

Ερευνητής (Researcher): «Ξεθάβει» κάποιες παρασκηνιακές πληροφορίες για το συγγραφέα και για τα εξωκειμενικά στοιχεία του λογοτεχνικού έργου.

Σύνδεσμος (Connector): Συνδέει το περιεχόμενο του αποσπάσματος που διάβασε με σύγχρονα ή παλαιότερα γεγονότα και εμπειρίες της πραγματικής ζωής, με άλλες μορφές της λογοτεχνίας, τη μουσική, την τέχνη ή τα ΜΜΕ.

Ενδυναμωτής λεξιλογίου (Vocabulary Enricher): Βρίσκει νέες λέξεις ή σπάνιες (ιδιωματισμούς) που είναι σημαντικές για το κείμενο, ερμηνεύει άγνωστες λέξεις, σημειώνοντας την ανάλογη σελίδα ή παράγραφο.

Εικονογράφος (Illustrator): Ζωγραφίζει κάτι σχετικό με την ενότητα που έχει προετοιμάσει (σκίτσο, σχεδιάγραμμα, εικόνα, κολάζ από εικόνες, κινούμενο σχέδιο, διάγραμμα ροής). Πρόκειται για κάτι που μπορεί να είναι ιδιαίτερα συζητημένο στο βιβλίο, ή κάτι που του γέννησε μια ιδέα ή ένα συναίσθημα και το παρουσιάζει στην υπόλοιπη ομάδα, προκαλώντας τη συζήτηση πάνω σε αυτό.

Συνοψιστής (Summarizer): Αναφέρει περιληπτικά τι έχει συμβεί στο απόσπασμα που διάβασε, αποκαλύπτει τα σημεία- κλειδιά, τα κύρια μέρη, τη γενική ιδέα της ανάγνωσης.

Ταξιδιωτικός Πράκτορας (Travel Tracker): Αναλαμβάνει να αναζητήσει και να εντοπίσει το χώρο της δράσης, πού λαμβάνει κάθε φορά χώρα η υπόθεση, από πού και προς ποια κατεύθυνση κινούνται οι χαρακτήρες, το περιγράφει και το παρουσιάζει είτε σε λεξιλογικό πίνακα ή σε χάρτη διαδρομής ή σε σχέδιο ταξιδιού.

Οι συναντήσεις γίνονται τακτικά, μία με δύο φορές την εβδομάδα και οι ρόλοι των μαθητών αλλάζουν σε κάθε συνάντηση. Όταν ο λογοτεχνικός κύκλος τελειώσει την ανάγνωση και επεξεργασία του βιβλίου, αναλαμβάνει να το παρουσιάσει με διάφορους τρόπους στην υπόλοιπη τάξη (Hill, Noe & Johnson, 2001):

- ✓ Κολάζ με χαρακτήρες και κάτι που να ξεχωρίζει σε αυτούς με βάση το βιβλίο
- ✓ Ημερολόγιο που θα έγραφε ένας από τους χαρακτήρες
- ✓ Ποίημα ή τραγούδι που να εκφράζει συναισθήματα των χαρακτήρων
- ✓ Ζωγραφικός πίνακας με ένα από τα σημαντικότερα θέματα
- ✓ Δύο γράμματα από δύο χαρακτήρες που θα έγραφε ο ένας στον άλλο
- ✓ Δελτίο ειδήσεων και μαγνητοφώνησή του σχετικά με τα γεγονότα του βιβλίου
- ✓ Εικονογραφημένο βιβλίο βασισμένο στα γεγονότα και τους χαρακτήρες
- ✓ Παρουσίαση ταινίας
- ✓ Δημιουργία φυλλαδίου για διαφήμιση του βιβλίου
- ✓ Δημιουργία αναμνηστικού γραμματόσημου με ένα χαρακτήρα ή το χώρο δράσης ή το θέμα του βιβλίου

Οι λογοτεχνικοί κύκλοι, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, είναι μια παραλλαγή των λεσχών ή ομάδων ανάγνωσης, οι οποίες, όμως, αποτελούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξωσχολική δραστηριότητα. Λειτουργούν περίπου 20 παιδικές λέσχες ανάγνωσης (www.ekebi.gr), όπου ο εκπαιδευτικός- συντονιστής της λέσχης συγκεντρώνει τα ενδιαφερόμενα παιδιά, τα οποία διαβάζουν μαζί και συζητάνε για βιβλία, ενώ παράλληλα προχωρούν σε δημιουργικές δραστηριότητες βασισμένες στο βιβλίο που διάβασαν. Η

διαφορά μεταξύ των λεσχών και των κύκλων έγκειται στους προκαθορισμένους ρόλους που οι μαθητές- αναγνώστες υποδύονται κάθε φορά που διαβάζουν ένα βιβλίο στο λογοτεχνικό κύκλο με βάση τις καρτέλες ρόλων. Αντίστοιχα, οι λογοτεχνικοί κύκλοι μας θυμίζουν και σημαντικές διδακτικές πρακτικές της λογοτεχνίας με ομάδες εργασίας (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2004, Λεοντσίνης, 2004, Καράμηνας, 2004), όπου κι εκεί η διαδικασία διαφέρει τόσο στην ανάληψη των συγκεκριμένων ρόλων, όσο και στο σχεδιασμό και την πορεία της εν λόγω μεθόδου.

Η θεωρητική βάση των λογοτεχνικών κύκλων πλαισιώνεται από τις αρχές της διδασκαλίας της ανάγνωσης με βάση τη λογοτεχνία (literature-based reading instruction) (Αραβανή, 2008). Σε αυτήν, επίσης, εδράζονται πολλές εκπαιδευτικές θεωρίες. Ο Hsu (2008) σημειώνει ότι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα των λογοτεχνικών κύκλων είναι στενά συνυφασμένα με τις αρχές της θεωρίας του Vygotsky σχετικά με τη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και της σκαλωσιάς* (zone of proximal development and scaffolding) (1978: 86), την Κοινωνική θεωρία (Social learning theory) του Bandura, που εξηγεί τις δυναμικές των μικρών ομάδων και τις Αναγνωστικές θεωρίες (Reader-response theory) (Rosenblatt, 1978, 1995) που αφορούν στην πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη. Ο συνδυασμός Κοινωνικών, Γνωστικών και Αναγνωστικών θεωριών δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με έμφαση στην καλλιέργεια της αλληλεπιδραστικής σκέψης (interthinking), (Mercer, 2000), πράγμα που έχει αποδειχθεί και ερευνητικά (Pearson, 2010).

Η επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι οι λογοτεχνικοί κύκλοι αποτελούν μια σημαντική διδακτική στρατηγική, διότι συνδυάζουν τη συνεργατική μάθηση με τη μαθητοκεντρική αναζήτηση (student-centered inquiry), βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες. Οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της δικής τους ανάγνωσης και αυτό δημιουργεί τη συνθήκη για να δουν πόσο αποτελεσματικές ήταν οι επιλογές τους, οι οποίες αντανακλώνται σε όλη την ομάδα (Day & Ainley, 2008, Αραβανή, 2008, Κανάκης, 2006, Jaques, 2001 Peralta- Nash & Dutch, 2000, Ματσαγγούρας, 2000). Ο Smith (2005: 23) σημειώνει, επίσης, ότι «τα παιδιά που βιώνουν συζητήσεις με διερευνητικό και στοχαστικό τρόπο σχετικά με την ανάγνωση των βιβλίων, συνηθίζουν να συζητούν με τον ίδιο τρόπο και μεταξύ τους έξω από τους λογοτεχνικούς κύκλους». Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι King & Briggs (2005) που αναφέρουν ότι οι συζητήσεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τεχνικές στρατηγικές ανάγνωσης (technical reading strategies) και δεξιότητες κριτικού γραμματισμού (critical literacy skills).

Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός σύγχρονων ερευνών έχει δείξει ότι συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του αναγνωστικού κινήτρου και στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς τη λογοτεχνία και την ανάγνωση βιβλίων (McElvain, 2010, Day & Kroon, 2010, Certo, Moxley, Reffitt & Miller, 2010). Η ενίσχυση των στρατηγικών κατανόησης των λογοτεχνικών κειμένων (Briggs, 2010, Su, 2009, Fink, 2003), η πρόκληση για πιο βαθιά και ουσιαστική εξέταση του περιεχομένου με διαστάσεις, ατομικές, κοινωνικές, ιστορικές και διαθεματικές (Randall & DeCastro- Ambrosetti, 2009, Pressley, 2006, Miller, 2002) και η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών (Hsu & Liu, 2005) αποτελούν εξίσου σημαντικά ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την αξία των λογοτεχνικών κύκλων στη διδακτική πρακτική. Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε λογοτεχνικούς κύκλους μαθαίνουν να συνεργάζονται καλύτερα (Kong & Fitch, 2003, King, 2001, Gee, 2001), ενθαρρύνονται να συμμετέχουν περισσότερο στην τάξη και αποκτούν ηγετικούς ρόλους (leadership roles) σε συζητήσεις με κοινωνικό περιεχόμενο (McCall, 2010 Awbrey, Longo, Lynd & Payne, 2008).

Ποιος, όμως, ο ρόλος του διδάσκοντα σε μια τέτοιου είδους στρατηγική; Ο διδάσκων λειτουργεί ως εμπνευστής και απλά διαμεσολαβητής. Ο σκοπός των λογοτεχνικών κύκλων είναι οι μαθητές να μπορούν να εξερευνούν και να συζητούν τη λογοτεχνία με τους συνομηλίκους τους (Hill, Noe & Johnson, 2001). Παράλληλα είναι αυτός που παρουσιάζει και επεξηγεί τους ρόλους στους μαθητές, ώστε να είναι έτοιμοι να αναλάβουν ο καθένας όποιον ρόλο επιθυμεί, διευκολύνει την ενεργητική τους συμμετοχή και τη συνολική τους ανταπόκριση. Προσέχει τη σωστή διατύπωση των ερωτήσεων, συντονίζει τη συζήτηση, ώστε να υπάρχουν εποικοδομητικές διαφωνίες, αλλά και γόνιμος διάλογος (Holmes, Frey, Smith & Johnson, 2001, Baron, 2000). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο των λογοτεχνικών κύκλων στο διεθνή χώρο έδειξε, επίσης, ότι μπορούν να λειτουργήσουν αναστοχαστικά για τους διδάσκοντες, καθώς οι ίδιοι κερδίζουν πολύτιμες πληροφορίες από την παρατήρηση των ομάδων (Brown 2004). Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες στην προετοιμασία και στην εφαρμογή της μεθόδου των λογοτεχνικών κύκλων στην πράξη της διδασκαλίας. Γι' αυτό απαιτείται να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως επιλογή σωστών βιβλίων (choosing good books) και αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση των λογοτεχνικών συζητήσεων (Clarke & Holwadel, 2007).

2. Οι Λογοτεχνικοί Κύκλοι εν δράσει

2.1. Μεθοδολογία

2.1.1 Στόχοι- Δείγμα- Μέσα Συλλογής δεδομένων

Η συγκρότηση των λογοτεχνικών κύκλων πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του σεμιναρίου *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2009-2010 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ο στόχος της ερευνητικής δοκιμής ήταν να διερευνηθεί αν:

- α) Οι λογοτεχνικοί κύκλοι μπορούν να ενισχύσουν το αναγνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών και να αποκτήσουν θετική διάθεση προς το μάθημα της λογοτεχνίας
- β) Οι λογοτεχνικοί κύκλοι μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση του λογοτεχνικού έργου και να βελτιώσουν τις αναγνωστικές στρατηγικές των μαθητών μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο μάθησης.

Το δείγμα αποτελούσαν 14 φοιτητές (12 κορίτσια και 2 αγόρια) που βρίσκονταν στο 4^ο και 5^ο έτος των σπουδών τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

- 1. Κλείδα παρατήρησης- αξιολόγησης

Η κλίμακα παρατήρησης (observation- feedback chart) ήταν βασισμένη στη λίστα παρατήρησης των Hill, Noe & Johnson, 2001 και προσαρμοσμένη στους στόχους της έρευνας. Η ερευνήτρια παρακολουθούσε τους λογοτεχνικούς κύκλους των φοιτητών και συγκέντρωνε τα στοιχεία με βάση την προκαθορισμένη και δομημένη λίστα που είχε από πριν διαμορφώσει, η οποία είχε τους εξής άξονες:

- α) Δημιουργικότητα- πρωτοτυπία στη διατύπωση των ερωτήσεων
- β) Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την οργάνωση και παρουσίαση των δραστηριοτήτων και των πληροφοριών στην ομάδα
- γ) Ατομική προετοιμασία πριν τη συνάντηση
- δ) Πλουραλισμός απόψεων- επιχειρηματολογία- τεκμηρίωση- εξαγωγή συμπερασμάτων
- ε) Σεβασμός στις απόψεις των μελών της ομάδας
- στ) Ενθάρρυνση για συμμετοχή όλων των μελών στη συζήτηση
- ζ)) Προθυμία συμμετοχής και αναγνώριση της αξίας των διαφορετικών αναγνωστικών προσλήψεων για την ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου

- 2. Επτά καρτέλες των ρόλων των λογοτεχνικών κύκλων (Daniels, 2001)

Χρησιμοποιήθηκαν επτά καρτέλες ρόλων (discussion role sheets): ο Διευθυντής της Συζήτησης, ο Αναλυτής Κειμένου, ο Ερευνητής, ο Σύνδεσμος, ο Εικονογράφος, ο Συνοψιστής και ο Ενδυναμωτής Λεξιλογίου. Πάνω σε κάθε καρτέλα υπήρχαν οι αντίστοιχες οδηγίες, ώστε ο φοιτητής να κατανοήσει τι ακριβώς πρέπει να κάνει αρχικά εξατομικευμένα και στη συνέχεια συλλογικά στις συναντήσεις.

- 3. *Ημερολόγια των φοιτητών*

Οι φοιτητές στην ατομική τους ανάγνωση και προετοιμασία χρησιμοποίησαν ατομικά τετράδια εν είδει ημερολογίων. Το περιεχόμενό τους περιλάμβανε σχόλια, ερμηνείες, προβλέψεις, υποθέσεις, γραφήματα- διαγράμματα, εικόνες σχετικές με το περιεχόμενο, σκέψεις, περιλήψεις των κεφαλαίων. Τα ημερολόγια λειτούργησαν ως εργαλείο, ώστε οι φοιτητές να καταγράψουν αυθόρμητα τις προσωπικές τους αντιδράσεις, να διαμορφώσουν ερμηνείες σε ό,τι διάβαζαν, να δούν πιο προσεκτικά τα κείμενα και να βελτιώσουν την κατανόησή τους.

- 4. *Συνεντεύξεις φοιτητών μετά την ολοκλήρωση των λογοτεχνικών κύκλων*

Η ερευνήτρια μετά το πέρας των λογοτεχνικών κύκλων πήρε ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, επικεντρωμένες στα εξής θέματα: α) Στάσεις των φοιτητών προς τους λογοτεχνικούς κύκλους, β) Αξία και δυνατότητα εφαρμογής των λογοτεχνικών κύκλων στη διδακτική πράξη, γ) Συμβολή των λογοτεχνικών κύκλων στην ανάπτυξη των αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση του αναγνωστικού κινήτρου. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν:

1. Ποια είναι η στάση προς τους λογοτεχνικούς κύκλους; Σου άρεσε αυτή η διδακτική προσέγγιση και γιατί;
2. Ποιες οι διαφορές ανάμεσα στους λογοτεχνικούς κύκλους και στην παραδοσιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας; Ποια προτιμάς και γιατί;
3. Πιστεύεις ότι μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη στο ελληνικό σχολείο και πώς;
4. Πώς πιστεύεις ότι οι δραστηριότητες σε βοήθησαν να κατανοήσεις καλύτερα το λογοτεχνικό βιβλίο;
5. Διαφοροποίησες κάπως τις αναγνωστικές σου συνήθειες μετά τη συμμετοχή σου στους λογοτεχνικούς κύκλους και πώς;
6. Πιστεύεις ότι η συμμετοχή σου σε βοήθησε να αποκτήσεις πιο κοινωνικό προφίλ και γιατί;

2.1.2 Περιγραφή Διαδικασίας των Λογοτεχνικών Κύκλων

Η διαδικασία ξεκίνησε με τη διδάσκουσα να παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο και να επεξηγεί τους ρόλους των λογοτεχνικών κύκλων στους φοιτητές, μοιράζοντας τις αντίστοιχες καρτέλες, οι οποίες περιείχαν οδηγίες για τον κάθε ρόλο, ώστε οι φοιτητές- μαθητές να διευκολυνθούν στην αναζήτηση των πληροφοριών τους. Οι 14 συνολικά φοιτητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 7 ατόμων, δημιουργώντας δύο λογοτεχνικούς κύκλους και ασχολήθηκαν με την ανάγνωση δύο βιβλίων. Πρόκειται για το έργο του Καραγάτση *Γιούγκερμαν* και το έργο του Θεοτοκά *Αργώ*. Η επιλογή των δύο βιβλίων βασίστηκε στο γεγονός ότι αποσπάσματα και από τα δύο έργα έχουν ανθολογηθεί στο σχολικό βιβλίο της Β' Λυκείου.

Μια φορά την εβδομάδα στο σεμινάριο γινόταν η συνάντηση των δύο λογοτεχνικών κύκλων. Οι φοιτητές- μαθητές κάθε λογοτεχνικής ομάδας είχαν ήδη διαβάσει και προετοιμάσει ανάλογα με το ρόλο που υποδύονταν τα κεφάλαια του αντίστοιχου βιβλίου. Ο διευθυντής ξεκινούσε τη συζήτηση κάνοντας ενδεικτικά τις ερωτήσεις: Τι σκεφτήκατε, όταν διαβάσατε το απόσπασμα; Έχετε κάποιες ερωτήσεις να υποβάλετε; Σας άρεσε; Τι σας άρεσε περισσότερο; Στη συνέχεια έδινε το λόγο στο συνοψιστή, όπου και περιέγραφε περιληπτικά το περιεχόμενο του αποσπάσματος, όπως για παράδειγμα:

«στο απόσπασμα βλέπουμε τον Γιούγκερμαν να ψάχνει την τύχη του στον Πειραιά και να προσπαθεί να συνεργαστεί με εμπόρους ναρκωτικών, ώστε να εξοικονομήσει περισσότερα χρήματα και να ανέβει κοινωνική τάξη. Δεν τα κατάφερε, όμως, καθώς δεν τον εμπιστεύτηκαν, επειδή ήταν ξένος» (Γιούγκερμαν: Προσπάθειες για ύποπτες επιχειρήσεις).

Στον ίδιο λογοτεχνικό κύκλο αμέσως μετά πήρε το λόγο ο αναλυτής του κειμένου, ο οποίος είχε εντοπίσει δύο βασικά σημεία για συζήτηση, την άνεση με την οποία κινείται ο υπόκοσμος και τις αθέμιτες ενέργειες του Γιούγκερμαν για να ικανοποιήσει τις φιλοδοξίες του. Αυτά αποτέλεσαν το έναυσμα να ακουστούν πολλές και διαφορετικές απόψεις που αφορούσαν τόσο κοινωνικά ζητήματα της εποχής, όσο και την προσωπικότητα του ήρωα. Ο σύνδεσμος ήταν ο επόμενος ρόλος που ήρθε να συνδέσει αυτά τα θέματα με τις εμπειρίες των μελών και την καθημερινή ζωή. Η ταινία *Τα Κόκκινα Φανάρια* που έδειξε σε συνδυασμό με φωτογραφίες του παλιού Πειραιά και του τωρινού έφεραν το απόσπασμα πιο κοντά στη ζωή των φοιτητών.

Στη συνέχεια ο διευθυντής ζήτησε από τον ερευνητή να πληροφορήσει την ομάδα για το συγγραφέα και το ιστορικο- κοινωνικό πλαίσιο του βιβλίου, δίνοντας το έναυσμα για εκ νέου συζητήσεις και ερμηνείες. Ο ενδυναμωτής του λεξιλογίου εντόπισε τη λέξη *φαρμακευτικά προϊόντα*, αφενός για τη μεταφορική της σημασία και αφετέρου για ασκήσεις παραγωγής και σύνθεσης. Τέλος ο εικονογράφος είχε ετοιμάσει ένα σκίτσο με τη μορφή γελοιογραφίας που απεικόνιζε ένα χαρτοπαίχτη μέσα σε ένα σκοτεινό δωμάτιο καζίνο. Παρουσίασε την εικόνα χωρίς σχόλια και ζήτησε από τα μέλη να εκφράσουν τις ιδέες τους σε σχέση με το κείμενο. Διαφορετικές απόψεις ακούστηκαν και έδωσαν τροφή για συζήτηση. Ο λογοτεχνικός κύκλος έκλεισε με το διευθυντή να ρωτάει αν βρήκαν ενδιαφέρον το απόσπασμα, τι τους έμεινε στο μυαλό και τι πιστεύουν ότι θα συμβεί στη συνέχεια και να μοιράζει νέους ρόλους για την επόμενη συνάντηση.

Η παρουσίαση του συγκεκριμένου λογοτεχνικού κύκλου είναι απλά ενδεικτική του τρόπου οργάνωσης όλων των υπόλοιπων λογοτεχνικών συναντήσεων. Η ερευνήτρια βρισκόταν παρούσα σε όλη τη διάρκεια και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της στην κλείδα παρατήρησης- αξιολόγησης. Οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό ό,τι είχαν καταγράψει στα ημερολόγιά τους και τα αξιοποιούσαν μέσα στη συνάντηση, είτε με τη μορφή ερωτήσεων, είτε με τη μορφή συζήτησης. Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα που είχε τεθεί από την αρχή, χρειάστηκαν 5 συναντήσεις για τον κάθε λογοτεχνικό κύκλο, ώστε να ολοκληρώσει την ανάγνωση και συζήτηση του κάθε βιβλίου (Φεβρουάριος 2010- Ιούνιος 2010). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ρόλοι εναλλάσσονταν και όλοι οι φοιτητές υποδύθηκαν όλους τους ρόλους στις συναντήσεις τους. Την τελευταία εβδομάδα του σεμιναρίου οι ομάδες παρουσίασαν το κάθε βιβλίο ολοκληρωμένο - ο λογοτεχνικός κύκλος του Καραγάτση με τη μορφή ημερολογίου του Γιούγκερμαν και ο λογοτεχνικός κύκλος του Θεοτοκά με ένα κολάζ από τους βασικούς χαρακτήρες της φοιτητικής ομάδας - και πραγματοποιήθηκαν και οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις από την ερευνήτρια.

3. Αποτελέσματα- Συζήτηση

Από την επιτόπια παρατήρηση της ερευνήτριας και τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι φοιτητές «αγάπησαν» τους λογοτεχνικούς κύκλους και, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, «θα ήθελαν να είχαν ξανά την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια αντίστοιχη διαδικασία». Χαρακτήρισαν του λογοτεχνικούς κύκλους ιδιαίτερα διασκεδαστικούς, γεμάτους ενδιαφέρον και αποδοτικούς σχετικά με την καλλιέργεια φιλιαναγνωσίας, πράγμα που επιβεβαιώνεται και στις διεθνείς

έρευνες (Certo et all, 2010). Ως εκ τούτου έκριναν ότι θα είχε ιδιαίτερη αξία η εφαρμογή τους στη σχολική τάξη για το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Σχετικά με τις επιλογές ανάγνωσης βιβλίων και τις αναγνωστικές συνήθειες οι 13 στους 14 φοιτητές προτίμησαν την ανάγνωση των βιβλίων μέσα από λογοτεχνικούς κύκλους από την ατομική ανάγνωση ή την ανάγνωση αποσπασμάτων από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας φοιτητής «η ανάγνωση ενός αποσπάσματος δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσεις ένα μέρος από την ιστορία και όχι όλη την ιστορία και μάλιστα μέσα από διαφορετικές αναγνωστικές οπτικές». Σε συνάφεια με αυτό βρίσκεται και το γεγονός ότι ενισχύθηκε το αναγνωστικό τους κίνητρο. Φοιτητές που αγαπούσαν το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων το αγάπησαν περισσότερο και φοιτητές που δεν ενδιαφερόντουσαν για τη λογοτεχνία, άρχισαν να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όπως διαπιστώνεται και διεθνώς (McElvain, 2010, Day & Kroon, 2010, Certo et all, 2010):

«Οι συζητήσεις με τους συμφοιτητές μου και οι εναλλασσόμενοι ρόλοι με έκαναν να δω με διαφορετικό μάτι τη λογοτεχνία και μάλιστα να αρχίσω να διαβάζω και άλλα βιβλία ίδιου ή και διαφορετικού είδους, περιεχομένου, συγγραφέα», μας ανέφερε ένας φοιτητής, ενώ ένας άλλος «εκτίμησε το έργο του Θεοτοκά ακόμη περισσότερο».

Ένα, επίσης, σημαντικό εύρημα αφορά στην *εξοικείωση των φοιτητών να μιλούν στην ομάδα για ένα βιβλίο και να λειτουργούν συνεργατικά*. Όπως φάνηκε από την ποιοτική ανάλυση της κλείδας παρατήρησης της ερευνήτριας, καθώς και από τις συνεντεύξεις των φοιτητών η συμμετοχή τους στους λογοτεχνικούς κύκλους τους έμαθε πώς να παρουσιάζουν, να αναλύουν και να συζητούν στην ομάδα για ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Οι φοιτητές εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στον τρόπο που διατύπωναν τις ερωτήσεις τους και στην οργάνωση και παρουσίαση των πληροφοριών του κειμένου. Σέβονταν τις απόψεις των συμφοιτητών τους, συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό στις τελευταίες συναντήσεις, έδειχναν προθυμία συνεργασίας και αναγνώρισαν την αξία των διαφορετικών αναγνωστικών προσλήψεων για την ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, πράγμα που επιβεβαιώνεται και διεθνώς (McCall, 2010, Awbrey, Longo, Lynd & Payne, 2008).

«Στην αρχή ένιωθα πολύ αγχωμένη και νευρική, καθώς δεν ήξερα τι να πω στην ομάδα και πώς η ομάδα θα ανταποκρινόταν σε αυτό που θα έλεγα. Γι' αυτό και μιλούσα πολύ λίγο. Αυτό, όμως, το συναίσθημα με την πάροδο του χρόνου υποχώρησε. Έμαθα ότι η συλλογική ανάγνωση μπορεί να

αποβεί πιο χρήσιμη από την ατομική. Έπαιρνα ιδέες από τους συμφοιτητές μου, οι οποίες με βοήθησαν να συμπληρώσω, αλλά και να αξιολογήσω τις δικές μου απόψεις».

Πρόκειται για τη μαρτυρία μιας φοιτήτριας, η οποία επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή σε τέτοιου είδους συζητήσεις συμβάλλει στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλύτερη ανταπόκριση των μαθητών στα κείμενα (Kong & Fitch, 2003, Gee, 2001, King, 2001).

Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι η επαφή των φοιτητών με το λογοτεχνικό βιβλίο έγινε πιο ουσιαστική, καθώς βελτιώθηκαν οι αναγνωστικές τους δεξιότητες και ενισχύθηκαν οι στρατηγικές της κατανόησης (Briggs, 2010, Su, 2009, Fink, 2003, Klinger et al 1998). Η βελτίωση ήταν σταδιακή και εξελικτική, όπως φάνηκε στον άξονα «πλουραλισμός απόψεων- επιχειρηματολογία- τεκμηρίωση- εξαγωγή συμπερασμάτων» της κλείδας παρατήρησης. Οι φοιτητές άρχισαν να εντοπίζουν ευκολότερα και αποδοτικότερα το περιεχόμενο (theme) τις εικόνες- κλειδιά της πλοκής (plot) με τη σειρά που αυτές παρουσιάζονται στα κεφάλαια των λογοτεχνικών βιβλίων. Το χωροχρονικό πλαίσιο (setting), οι αφηγηματικές συμβάσεις, η θέση και ο ρόλος των ηρώων (characters) ήταν όλο και πιο διακριτά και κατανοητά. Οι προβλέψεις τους για την εξέλιξη της ιστορίας στηρίχθηκαν σε σημεία- δείκτες των κειμένων σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, όπως πρεσβεύουν οι Αναγνωστικές θεωρίες ιδιαίτερα στις τελευταίες συναντήσεις. Εκτιμάμε ότι συνέβαλαν σε αυτά τόσο οι συζητήσεις στο λογοτεχνικό κύκλο, όπως φάνηκε και στην έρευνα των King & Briggs (2005), όσο και η εναλλαγή των ρόλων που ο κάθε φοιτητής αναλάμβανε να υποδυθεί.

Σημαντικό ρόλο, τέλος, στη «διάδραση» των φοιτητών- αναγνωστών με το λογοτεχνικό κείμενο έπαιξε και η σύνδεση των λογοτεχνικών έργων με την καθημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις διεθνείς έρευνες, όπου η δημιουργία προσωπικών διασυνδέσεων με το περιεχόμενο των κειμένων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόησή του (Pressley, 2006, Miller, 2002). Όπως σημειώνει και ο Whitin (2002: 449): «Οι καλοί αναγνώστες συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με αυτό που διαβάζουν. Σε δημιουργικές συζητήσεις, όπως οι λογοτεχνικοί κύκλοι, οι αναγνώστες έχουν την ευκαιρία να εξηγήσουν τις συνδέσεις που βλέπουν ανάμεσα στη ζωή τους και στην ιστορία (sketch-to-stretch strategy)».

«Τα βιβλίο του Καραγάτση ζωντάνεψε μέσα από τις εικόνες του παλιού Πειραιά, όπως τις φαντάστηκε ο εικονογράφος και τις ταινίες *Το 10* και *Τα Κόκκινα Φανάρια* που μας έφερε να δούμε ο σύνδεσμος», αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια. Ενώ, ένας άλλος φοιτητής προσθέτει πως «η συνάντηση των μελών της φοιτητικής ομάδας, της “Αργώς” με τις διαφωνίες τους

και τον τρόπο με τον οποίο διασκεδάζουν σε κάθε συνάντησή τους μου έφερε στο μυαλό τις αντίστοιχες δικές μας συνελεύσεις μέσα από τις οποίες προσπαθούμε να διευθετήσουμε κάποια θέματα που μας απασχολούν». Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν πολλές διαφορετικές ατομικές προσλήψεις των δύο έργων από τους φοιτητές μέσα από το ρόλο του εικονογράφου, του συνδέσμου και του αναλυτή κειμένου, πράγμα που φανερώνει ότι δεν υπάρχει μια, σωστή ερμηνεία. «Στην πραγματικότητα πολλαπλές ερμηνείες (*multiple interpretations*) εμπλουτίζουν κάθε ατομικό αναγνώστη (*individual reader*)» (Whitin, 2002: 444).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, είναι σαφές ότι υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί, καθώς πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Στόχος μας, όμως, ήταν βρούμε έναν τρόπο διαφυγής από την παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας και να καλλιεργήσουμε στους μαθητές το πάθος, το ενδιαφέρον, τον ζήλο και το κίνητρο για τη λογοτεχνική ανάγνωση. Άλλωστε «ο αναγνώστης έχει δικαίωμα να μη διαβάσει, να πηδάει σελίδες, να μην τελειώνει ένα βιβλίο, να το ξαναδιαβάσει, να διαβάσει οτιδήποτε, να διαβάσει οπουδήποτε, να διαβάσει για οποιοδήποτε λόγο, να τσαλαβουτάει, να διαβάσει μεγαλόφωνα, να σιωπά...» (Πενάκ, 1996: 14). Ίσως αν τα σκεφτούμε όλα αυτά, να απελευθερωθούμε κι εμείς οι εκπαιδευτικοί, βαδίζοντας με τους μαθητές- αναγνώστες στους δρόμους της φιλιαναγνωσίας που ανοίγονται μέσα από τους λογοτεχνικούς κύκλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Αραβανή, Ε. (2008). Διδάσκοντας μέσα από τη λογοτεχνία: «Ένα ταξίδι συνάντησης ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, 98-106.
- Αραβανή, Ε. (2008). Ο ρόλος της συνεργατικής μάθησης στον «Ασημένιο Δρόμο» του Γ. Μπόντη: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 171-184.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*, μτφρ. Ν. Φίλλιπς, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανάκης, Ι. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Καράμηνας, Ι. (2004). Η διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου με την αξιοποίηση του διαδικτύου: σενάριο διδασκαλίας για το κείμενο [Είμαστε εις το «εμείς»] του Μακρυγιάννη από το νέο Ανθολόγιο. Στο *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Ανα-*

- θεωρήσεις, Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου- 1 Δεκεμβρίου 2002 (σσ. 184-192). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνης, Γ. (2004). Επαναστατική λογοτεχνία, ιστορική εξέλιξη και αλλαγή (1780-1830 περίπου)- Διδακτική πρόταση. Στο *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου- 1 Δεκεμβρίου 2002* (σσ. 552-563). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. (2001). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «γιατί», «πώς», «πότε» και «για ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000.
- Πενάκ, Ντ. (1996). *Σαν μυθιστόρημα*, μτφρ. Ρένα Χατχούτ, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σεφέρης, Γ. (1981). *Δοκιμές*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σπανός, Γ. (2004). Το παιχνίδι με τη φαντασία και τη μυθοπλασία στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου: θεωρία και πράξη. Στο *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου- 1 Δεκεμβρίου 2002* (σσ. 119-127). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A. & Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing*. Retrieved 12-5-2011 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED502712.pdf>.
- Baron, M. (2000). *Literature circles*. Retrieved 12-4-2011 from <http://www.readingonline.org>.
- Briggs, S. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. Retrieved 2-4-2011 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511091.pdf>.
- Brown, M. (2004). *What are literature circles?* Retrieved 22-4-2011 from <http://www.educationworld.com>
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. (2010). I learned how to talk about a book: children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Clarke, L. & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how we fix them?. *Reading Teacher*, 61(1), 20-29.
- Daniels, H. (2001). *Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups*. (2nd edition). New York: Stenhouse Publishers.
- Day, D. & Ainley, G. (2008). From skeptic to believer: one teacher's journey implementing literature circles. *Reading Horizons*, 48(3), 157-176.
- Day, D. & Kroon, S. (2010). Online literature circles rock! Organizing online literature circles in a middle school classroom. *Middle School Journal*, 42(2), 18-28.
- Fink, L. (2003). *Literature circles: getting started* Newark, DE: International Reading Association.

- Gee, P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(8), 714- 725.
- Gerhard, H. (1990). *Handlungs-produktionsorientierter literaturunterricht in der sekundarstufe* Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Hill, B, Noe, K. & Johnson, N. (2001). *Literature circles resource guide: teaching suggestions, forms, sample book lists and database of books for literature circles*. Norwood, MA: Christopher- Gordon Publishers.
- Holmes, C., Frey, C., Smith, T. & Johnson, K. (2001). Sharing adventures in literature circles. *Journal of Maine Association for Middle Level Education*, 11(1), 1-4.
- Hsu, J. Sai, M. (2008). *Multiple intelligence literature circles: a JFL and an EFL experience*. Retrieved 3-4-2011 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED495304.pdf>.
- Hsu, J-Y & Liu, S-Y. (2005). *Faulker's Emily revives: experimenting literature circles with Taiwanese college students*. Paper presented at the 22nd International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- King, C. (2001). "I like group reading because we can share ideas": the role of talk with the literature circle. *Reading*, 35(1), 32- 36.
- King, C. & Briggs, J. (2005). *Literature circles: better talking, more ideas minibook publications 19*. Royston: UKLA.
- Kong, A. & Fitch, E. (2003). Using book club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing, and talking about books. *Reading Teacher*, 56(4), 352- 362.
- McElvain, C. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- McCall, A. (2010). Teaching powerful social studies ideas through literature circles, *Social Studies*, 101(4), 152-159.
- Mercer, M. (2000). *Words and minds*. London: Routledge.
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning*. Portland, ME: Stenhouse.
- Noe, K. & Johnson, N. (1999). *Getting started with literature circles*. Norwood, MA: Christopher- Gordon Publishers.
- Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, 44(1), 3-11.
- Peralta-Nash Dutch, J. (2000). Literature circles: creating an environment for choice." *Primary Voices K-6*, 8(4), 29- 37.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Randall, L. & De Castro- Ambrossetti, D. (2009). Analysis of student responses to participation in literature circles in a university classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(2), 69-103.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th edition). New York: Modern Language Association.
- Smith, V. (2005). *Making reading mean royston minibook publications 20*. Royston: UKLA.
- Su, C. (2009). *An explanatory mixed methods study of Taiwanese junior college learners' attitudes toward their participation in literature circles*. Kingsville: Texas A&M University.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitin, P. (2002). Leading into literature circles through the sketch to sketch strategy. *The Reading Teacher*, 55(5), 444- 450.

Abstract

The purpose of this study is to present how Literature Circles, as an instructive strategy, were drawn and implemented in the frame of the seminar 'Teaching Literature in secondary school' to 14 students of the Department of Philosophy and Social Studies at the University of Crete. The data collection tools included an observation-feedback chart, discussion role sheets, student journals, and semi-structured post-course interviews with the students. The findings of the study can be summarized as follows: a) students considered literature circles the most enjoyable part of language arts; (b) their reading engagement and motivation increased while at the same time (c) they developed better comprehension and social skills.

Ευαγγελία Αραβανή

Διδάσκουσα ΠΔ/407 στο τμήμα Φιλοσοφικών
και Κοινωνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Κρήτης
Διεύθυνση: Επαμεινώνδα 41, Γλυφάδα, 166-74

Τηλέφωνο: 210 9632336 και 6973351594, Email: earavani@gmail.com