

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΟΦΙΑ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ

**«Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας μέσα από τη
διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση»**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΟΦΙΑ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ

**«Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από τη διδασκαλία
του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
2. Βασιλική Πάτσιου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών
3. Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εξεταστική Επιτροπή

4. Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών
5. Θωμάς Μπάκας, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
6. Αναστάσιος Εμβλωτής, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
7. Μαριάννα Σπανάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πίνακας περιεχομένων

Κατάλογος πινάκων.....	7
Κατάλογος Γραφημάτων.....	19
Περίληψη.....	23
Ευχαριστίες.....	24
Εισαγωγή.....	25
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	28
1.1. Ανάγνωση	29
1.2. Γραμματισμός	33
1.3. Αναγνωστικότητα και στάδια ανάπτυξης του παιδιού.....	37
1.3.1. Στάδια ανάπτυξης κατά τον J. Piaget.....	37
1.3.2. Στάδια ανάπτυξης σύμφωνα με άλλους μελετητές	39
1.4. Βιβλιοφιλία κατά ηλικίες	41
1.4.1. Βρεφική ηλικία	41
1.4.2. Προσχολική ηλικία	41
1.4.3. Σχολική ηλικία	42
1.5. Τύποι αναγνωστών.....	46
1.5.1. Αναπτυξιακή ακολουθία της J. Chall.....	46
1.5.2. Τύποι αναγνωστών κατά τον J. A. Appleyard	46
1.5.3. Τύποι αναγνωστών κατά τον C. Poslaniek	50
1.6. Ανάγνωση και ανάπτυξη.....	52
1.6.1. Ανάγνωση και γλωσσική ανάπτυξη.....	52
1.6.2. Ανάγνωση και γνωστική ανάπτυξη.....	60
1.6.3. Ανάγνωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας.....	63
1.6.4. Ανάγνωση και κοινωνική ανάπτυξη	65
1.6.5. Ανάγνωση και ηθική ανάπτυξη.....	65
1.6.6. Ανάγνωση και πνευματική ή διανοητική ανάπτυξη.....	66
1.6.7. Ανάγνωση και φυσική ανάπτυξη	67
1.7. Θεωρητικές σχολές και διδακτικές προοπτικές	68
1.7.1. Θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης (Theory of Aesthetic Response).....	71
1.7.2. Θεωρία Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του Iser	73
1.7.3. Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ 84

Εισαγωγή.....	85
2.1. Ο ρόλος της οικογένειας	85
2.2. Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον	96
Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον – συνομήλικοι.....	96
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	98
2.3. Ο ρόλος του σχολείου	99
2.4. Ο εκπαιδευτικός.....	103
2.4.1. Ο εκπαιδευτικός ως βοηθός «καθοδηγητής» και εμπνευστής.....	103
2.4.2. Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο ανάγνωσης	106
2.4.3. Ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής	113
2.4.4. Ο εκπαιδευτικός ως συναναγνώστης	115
2.5. Ο ρόλος της Βιβλιοθήκης	117
2.5.1. Ιστορική αναδρομή – θεσμικό πλαίσιο – Νομοθετική ρύθμιση	123
2.5.2. Σύγχρονη πραγματικότητα.....	126
2.5.3. Προϋποθέσεις χώρου – υλικού	127
2.5.4. Δραστηριότητες	129

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ..... 131

3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	132
3.2. Φιλαναγνωσία και παιχνίδι	137
3.3. Εξωσχολικό βιβλίο.....	139
Βιβλία γνώσεων	139
Ηλεκτρονικό βιβλίο	141
Κόμικς.....	143
3.4. Γιατί τα παιδιά δεν διαβάζουν.....	147
3.5. Το κίνητρο στην ανάγνωση	154
3.5.1. Αναγνωστικό κίνητρο	154
3.5.2. Στάση	171
3.5.3. Αναγνωστικό Ενδιαφέρον – Προτίμηση.....	178
3.6. Πλεονεκτήματα της φιλαναγνωσίας	182
3.7. Στρατηγικές ενθάρρυνσης της φιλαναγνωσίας στο σχολείο.....	193
3.7.1. Μεγαλόφωνη ανάγνωση	196
3.7.2. Σιωπηρή ανάγνωση.....	199
3.7.3. Λέσχες Ανάγνωσης.....	202

3.7.4. Κύκλοι ανάγνωσης.....	203
3.7.5. Αναγνωστικοί φίλοι	204
3.7.6. Συζήτηση για τα βιβλία.....	205
3.7.7. Ζωντανή Σχολική Βιβλιοθήκη	206
3.7.8. Παρουσιάσεις βιβλίων – διαφήμιση της ανάγνωσης	206
3.7.9. Βραβεία ανάγνωσης.....	207
3.7.10. Αναγνωστικά προγράμματα.....	207
3.8. Δραστηριότητες	208
3.8.1. Δραστηριότητες δημιουργίας ευνοϊκού αναγνωστικού κλίματος:.....	208
3.8.2. Δραστηριότητες γνωριμίας με τα διάφορα λογοτεχνικά είδη:.....	210
3.8.3. Δραστηριότητες σύνδεσης με άλλες μορφές τέχνης:.....	210
3.8.4. Δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον:	211
3.8.5. Δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής:	211

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1. Εισαγωγή.....	214
4.2. Η Λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	215
4.3. Καινοτόμες δράσεις για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας.....	217
4.4. Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) 2011	218

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Το πλαίσιο της έρευνας.....	222
2. Στόχοι και υποθέσεις έρευνας.....	222
3. Το ερευνητικό δείγμα.....	223
4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	225
5. Δομή του ερωτηματολογίου.....	226
6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	229
7. Ζητήματα δεοντολογίας.....	230
8. Περιορισμοί της έρευνας	230

ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ.....

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	342
Εισαγωγή.....	343
Φιλαναγνωσία – εννοιολογικός προσδιορισμός.....	343
Αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο.....	345
Χρήση λογοτεχνικών βιβλίων στη διδασκαλία	349
 ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ χ^2	 353
Εισαγωγή.....	354
Έλεγχος κριτηρίου χ^2 εκπαιδευτικών	355
Έλεγχος κριτηρίου χ^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών.....	355
Έλεγχος κριτηρίου χ^2 σχετικά με το τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών	359
Έλεγχος κριτηρίου χ^2 σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	363
Έλεγχος χ^2 των μαθητών.....	369
Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών	369
Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.....	386
Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών	394
 ΕΛΕΓΧΟΣ T – TEST.....	 404
Εισαγωγή.....	405
Έλεγχος t – test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	406
Έλεγχος t – test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών	414
Έλεγχος t – test ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών	422
Έλεγχος T – test μαθητών	424
T – test ως προς το φύλο των μαθητών	424
T – test μαθητών ως προς τον τύπο του σχολείου	445
T – test μαθητών ως προς την τάξη φοίτησης	450
 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	 462
Εισαγωγή.....	463
Έλεγχοι ANOVA μαθητών	465
Έλεγχοι ANOVA Εκπαιδευτικών	471
 ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	 475
Εισαγωγή.....	476
Συμπεράσματα – διαπιστώσεις.....	477

Βιβλιογραφία.....	487
 Παράρτημα.....	 502
Ανάγνωση και γλωσσική ανάπτυξη	502
Ανάγνωση και γνωστική ανάπτυξη	505
Ανάγνωση και κοινωνική ανάπτυξη.....	509
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	514
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	514
Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	515
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Α΄ - Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	515
Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	516
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ΄ - Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	516
Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	517
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Ε΄ - Στ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.....	517
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	519
Ερωτηματολόγιο μαθητών	528
Έγκριση διεξαγωγής έρευνας	534

Κατάλογος πινάκων

1. Φύλο εκπαιδευτικών
2. Ηλικία εκπαιδευτικών
3. Σύνολο ετών υπηρεσίας εκπαιδευτικών
4. Ακαδημαϊκά προσόντα εκπαιδευτικών
5. Τύπος σχολείου
6. Περιοχή εργασίας (αστική – ημιαστική)
7. Περιοχή εργασίας
8. Η φιλιαναγνωσία είναι η αγάπη για το διάβασμα
9. Η φιλιαναγνωσία είναι η ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα
10. Η φιλιαναγνωσία είναι η ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντα
11. Η φιλιαναγνωσία είναι η ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης
12. Η φιλιαναγνωσία είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη
13. Η φιλιαναγνωσία είναι μία παιγνιώδης δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης τους παιδιού με την ανάγνωση
14. Η φιλιαναγνωσία είναι πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης
15. Η φιλιαναγνωσία είναι αυτόνομο μάθημα
16. Η φιλιαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης
17. Το σχολείο θα πρέπει να προωθήσει τη φιλιαναγνωσία
18. Οι γονείς θα πρέπει να προωθήσουν τη φιλιαναγνωσία
19. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση
20. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας
21. Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς
22. Η βιβλιοθήκη στο σχολείο επηρεάζει τη φιλιαναγνωσία των μαθητών
23. Επαρκής διδακτικός χρόνος για ανάγνωση κειμένων στην τάξη
24. Χρήση λογοτεχνικών βιβλίων που προτείνονται στο βιβλίο της Γλώσσας
25. Υλοποίηση προγραμμάτων φιλιαναγνωσίας

26. Ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στην τάξη
27. Επίσκεψη συγγραφέα στο σχολείο
28. Ανάγνωση και συζήτηση για τα βιβλία στην τάξη
29. Παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας στην τάξη
30. Δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων
31. Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο
32. Επίσκεψη σε δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες
33. Επίσκεψη σε εκθέσεις βιβλίων, βιβλιοπωλεία
34. Λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης
35. Ύπαρξη βιβλιοθήκης για παιδιά στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου
36. Δυνατότητα πρόσβασης στη βιβλιοθήκη
37. Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο
38. Συμμετοχή των μαθητών σε λέσχη ανάγνωσης του σχολείου
39. Ύπαρξη γωνιάς βιβλίου στην αίθουσα διδασκαλίας
40. Υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων
41. Ύπαρξη οργανωμένης βιβλιοθήκης στο σχολείο
42. Παρουσία βιβλιοθηκονόμου
43. Ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλιαναγνωστικής γωνιάς στην τάξη
44. Ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα φιλιαναγνωσίας
45. Ενημέρωση για τις νέες εκδόσεις
46. Δωρεάν διάθεση βιβλίων στους εκπαιδευτικούς
47. Δυνατότητα διάθεσης χρηματικού ποσού για την αγορά βιβλίων
48. Δυνατότητα συνεργασίας με βιβλιοθήκη
49. Συμμετοχή σε φιλιαναγνωστικά προγράμματα
50. Αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας
51. Μεγαλόφωνη ανάγνωση
52. Σιωπηρή ανάγνωση
53. Ανάγνωση με φίλους
54. Διαμόρφωση ομάδων ανάγνωσης
55. Ανάγνωση από ηλεκτρονικό ή διαδραστικό πίνακα
56. Ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο
57. Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου
58. Διάθεση χρόνου για συζήτηση εξωσχολικών βιβλίων στην τάξη
59. Παρουσίαση βιβλίων στην τάξη

60. Προσωπική επιλογή βιβλίων από τους μαθητές
61. Πραγματοποίηση συζητήσεων για βιβλία
62. Προσωπική συμμετοχή εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για βιβλία
63. Προσωπική σχέση εκπαιδευτικών με το βιβλίο
64. Ικανοποίηση που αντλείται από την ανάγνωση
65. Προτίμηση παρακολούθησης μίας ιστορίας στον κινηματογράφο
66. Βιβλίο ως δώρο
67. Ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης που εμπλουτίζεται
68. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκες για το δανεισμό βιβλίων
69. Ανάγνωση με τα παιδιά στο σπίτι
70. Ανάγνωση βιβλίων μέσα σε ένα έτος
71. Ενασχόληση με δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου
72. Φύλο μαθητών
73. Τύπος σχολείου
74. Τάξη μαθητών
75. Περιοχή έρευνας
76. Επαγγελματική ενασχόληση πατέρα
77. Επαγγελματική ενασχόληση μητέρας
78. Ανάγνωση βιβλίων εκτός των σχολικών
79. Εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουν οι μαθητές
80. Ηλεκτρονικό βιβλίο
81. Παραμύθια
82. Περιπέτειες
83. Ποίηση
84. Βιογραφίες
85. Κόμικς
86. Βιβλία γνώσεων
87. Ανάγνωση στο σχολείο
88. Ανάγνωση στο σπίτι
89. Ανάγνωση στη βιβλιοθήκη
90. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου
91. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου
92. Ανάγνωση σε καθημερινή βάση
93. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια των διακοπών

94. Μη ανάγνωση
95. Ανάγνωση με γονείς
96. Ανάγνωση με αδέρφια
97. Ανάγνωση με παπούδες/γιαγιάδες
98. Ανάγνωση με φίλους
99. Ατομική ανάγνωση
100. Ανάγνωση με το δάσκαλο
101. Ανάγνωση με συμμαθητές
102. Επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας
103. Επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή των φίλων
104. Επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο
105. Επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή του δασκάλου
106. Επιλογή βιβλίου μετά από την ανάγνωση των πρώτων σελίδων
107. Επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς
108. Επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα
109. Ύπαρξη αναγνωστικού υλικού στο σπίτι
110. Ανάγνωση βιβλίων στο σχολείο κατά τον ελεύθερο χρόνο
111. Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο
112. Συζήτηση για τα βιβλία στην τάξη
113. Ανάγνωση ή παιχνίδι;
114. Βιβλίο ως δώρο
115. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκες
116. Επίσκεψη σε βιβλιοπωλεία
117. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο
118. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση φίλων
119. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ύπαρξη περισσότερων βιβλίων στις βιβλιοθήκες
120. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων
121. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση στο σχολείο
122. Ανάγνωση ως διασκέδαση
123. Ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο
124. Ανάγνωση ως πηγή εκμάθησης νέας γνώσης
125. Κατηγορία Α.Π.: Φιλαναγνωσία στο σχολείο
126. Κατηγορία Α.Π.: Αγάπη για το διάβασμα

127. Κατηγορία Α.Π.: Διαμόρφωση του χώρου
128. Κατηγορία Α.Π.: Συζήτηση και επεξεργασία νοήματος
129. Κατηγορία Α.Π.: Γνωριμία με το συγγραφέα
130. Κατηγορία Α.Π.: Διδακτικές πρακτικές
131. Κατηγορία Α.Π.: Ευαισθητοποίηση – συναισθηματική ωρίμανση
132. Κατηγορία Α.Π.: Αισθητική απόλαυση
133. Κατηγορία Α.Π.: Επετειακά κείμενα
134. Κατηγορία Α.Π.: Ιδεολογία – ανάπτυξη απόψεων
135. Κατηγορία Α.Π.: Αδυναμίες
136. Κατηγορία Α.Π.: Ευέλικτη ζώνη
137. Κατηγορία Α.Π.: Νεοελληνική Γλώσσα και Ανθολόγιο
138. Κατηγορία Α.Π.: Σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα
139. Κατηγορία Α.Π.: Επικαιρότητα
140. Κατηγορία Α.Π.: Επάρκεια χρόνου
141. Κατηγορία Α.Π.: Διδακτικές πρακτικές
142. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο
143. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο
144. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου στην αίθουσα διδασκαλίας
145. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων
146. Έλεγχος x^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης
147. Έλεγχος x^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και τη λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο
148. Έλεγχος x^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου στην αίθουσα διδασκαλίας
149. Έλεγχος x^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων
150. Έλεγχος x^2 σχετικά με το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

151. Έλεγχος x^2 σχετικά με το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων
152. Έλεγχος x^2 σχετικά με το πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
153. Έλεγχος x^2 σχετικά με το πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων
154. Έλεγχος x^2 σχετικά με το Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
155. Έλεγχος x^2 σχετικά με το Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων
156. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων
157. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ποσότητα των εξωσχολικών βιβλίων
158. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο
159. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας
160. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή των φίλων
161. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο
162. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή του δασκάλου
163. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου από τις πρώτες σελίδες
164. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς
165. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα
166. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι
167. Έλεγχος x^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ύπαρξη βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη στο σπίτι

168. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης στο δωμάτιο
169. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο
170. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων
171. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων
172. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο
173. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ως διασκέδαση
174. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο
175. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης
176. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων
177. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ποσότητα ανάγνωσης των εξωσχολικών βιβλίων
178. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο
179. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά από πρόταση του δασκάλου
180. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο
181. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως διασκέδαση
182. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο
183. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης

184. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων
185. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων
186. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο
187. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή της οικογένειας
188. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή των φίλων
189. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι
190. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο
191. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση φίλων
192. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως διασκέδαση.
193. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο
194. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης
195. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές
196. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα ανάγνωσης από τους μαθητές σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα
197. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό βιβλίο
198. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα επιλογής των μαθητών το βιβλίο που θα διαβάσουν
199. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη

200. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την ανάγνωση κατά τον ελεύθερο χρόνο
201. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης, η οποία εμπλουτίζεται
202. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την ανάγνωση στα παιδιά στο σπίτι
203. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη
204. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη
205. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ουσιαστική επιμόρφωση τους σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλαναγνωσίας κλπ
206. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)
207. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και τη διάθεση χρόνου στους μαθητές για ανάγνωση με φίλους
208. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ευκαιρία ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα
209. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα των μαθητών για ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο
210. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για βιβλία που διαβάζονται στην τάξη
211. Έλεγχος t –test ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών και την άποψη ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης
212. Έλεγχος t –test ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς
213. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα παραμύθια

214. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα ποιήματα
215. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στις βιογραφίες
216. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα κόμικς
217. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα βιβλία γνώσεων
218. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο
219. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σπίτι
220. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση στη βιβλιοθήκη
221. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου
222. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου
223. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση καθημερινά
224. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια των διακοπών
225. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να μη διαβάζουν ποτέ
226. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους
227. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τα αδέρφια τους
228. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους παππούδες τους
229. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους
230. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μεμονωμένα

231. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με το δάσκαλό τους
232. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν με τους συμμαθητές τους
233. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ενός βιβλίου στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου
234. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και τη συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία στο σχολείο
235. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμηση στη ανάγνωση σε σχέση με το παιχνίδι
236. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμηση στα βιβλία ως δώρα
237. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την επίσκεψη στις βιβλιοθήκες
238. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την επίσκεψη στα βιβλιοπωλεία
239. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο
240. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στην ανάγνωση στη βιβλιοθήκη
241. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να μην διαβάζουν ποτέ
242. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την ανάγνωση βιβλίου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο
243. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο
244. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στα παραμύθια
245. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στις περιπέτειες
246. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στην ποίηση
247. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στα κόμικς

248. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς
249. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τα αδέρφια τους
250. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους παππούδες τους
251. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους
252. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με το δάσκαλό τους
253. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους συμμαθητές τους
254. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν ένα βιβλίο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους στο σχολείο
255. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν περισσότερο αντί να παίζουν
256. Έλεγχος ANOVA για την ανάγνωση στο σχολείο
257. Έλεγχος ANOVA για την ανάγνωση στο σπίτι
258. Έλεγχος ANOVA για την ανάγνωση στη βιβλιοθήκη
259. Έλεγχος ANOVA για την ανάγνωση μαζί με τους γονείς
260. Έλεγχος ANOVA για την ανάγνωση βιβλίου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο
261. Έλεγχος ANOVA για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο
262. Έλεγχος ANOVA για τη συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία στην τάξη
263. Έλεγχος ANOVA για την επίσκεψη στις βιβλιοθήκες
264. Έλεγχος ANOVA για την επαρκή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς
265. Έλεγχος ANOVA για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές
266. Έλεγχος ANOVA για τη συμμετοχή με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη
267. Έλεγχος ANOVA για την επίσκεψη στη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής

Κατάλογος Γραφημάτων

1. Φύλο εκπαιδευτικών
2. Ηλικία εκπαιδευτικών
3. Σύνολο ετών υπηρεσίας εκπαιδευτικών
4. Τύπος σχολείου
5. Περιοχή εργασίας (αστική – ημιαστική)
6. Περιοχή εργασίας
7. Η φιλιαναγνωσία είναι η αγάπη για το διάβασμα
8. Η φιλιαναγνωσία είναι η ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα
9. Η φιλιαναγνωσία είναι η ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντα
10. Η φιλιαναγνωσία είναι η ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης
11. Η φιλιαναγνωσία είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη
12. Η φιλιαναγνωσία είναι μία παιγνιώδης δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης τους παιδιού με την ανάγνωση
13. Η φιλιαναγνωσία είναι πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης
14. Η φιλιαναγνωσία είναι αυτόνομο μάθημα
15. Η φιλιαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης
16. Το σχολείο θα πρέπει να προωθήσει τη φιλιαναγνωσία
17. Οι γονείς θα πρέπει να προωθήσουν τη φιλιαναγνωσία
18. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση
19. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας
20. Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς
21. Η βιβλιοθήκη στο σχολείο επηρεάζει τη φιλιαναγνωσία των μαθητών
22. Επαρκής διδακτικός χρόνος για ανάγνωση κειμένων στην τάξη
23. Χρήση λογοτεχνικών βιβλίων που προτείνονται στο βιβλίο της Γλώσσας
24. Υλοποίηση προγραμμάτων φιλιαναγνωσίας
25. Ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στην τάξη

26. Επίσκεψη συγγραφέα στο σχολείο
27. Ανάγνωση και συζήτηση για τα βιβλία στην τάξη
28. Παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας στην τάξη
29. Δραματοποίηση βιβλίων και ογοτεχνικών κειμένων
30. Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο
31. Επίσκεψη σε δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες
32. Επίσκεψη σε εκθέσεις βιβλίων, βιβλιοπωλεία
33. Λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης
34. Ύπαρξη βιβλιοθήκης για παιδιά στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου
35. Δυνατότητα πρόσβασης στη βιβλιοθήκη
36. Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο
37. Συμμετοχή των μαθητών σε λέσχη ανάγνωσης
38. Ύπαρξη γωνιάς βιβλίου στην αίθουσα διδασκαλίας
39. Υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων
40. Ύπαρξη οργανωμένης βιβλιοθήκης στο σχολείο
41. Παρουσία βιβλιοθηκονόμου
42. Ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλιαναγνωστικής γωνιάς στην τάξη
43. Ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα φιλιαναγνωσίας
44. Ενημέρωση για τις νέες εκδόσεις
45. Δωρεάν διάθεση βιβλίων στους εκπαιδευτικούς
46. Δυνατότητα διάθεσης χρηματικού ποσού για την αγορά βιβλίων
47. Δυνατότητα συνεργασίας με βιβλιοθήκη
48. Συμμετοχή σε φιλιαναγνωστικά προγράμματα
49. Αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας
50. Μεγαλόφωνη ανάγνωση
51. Σιωπηρή ανάγνωση
52. Ανάγνωση με φίλους
53. Διαμόρφωση ομάδων ανάγνωσης
54. Ανάγνωση από ηλεκτρονικό πίνακα
55. Ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο
56. Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου
57. Διάθεση χρόνου για συζήτηση
58. Παρουσίαση βιβλίων στην τάξη
59. Προσωπική επιλογή βιβλίων

60. Πραγματοποίηση συζητήσεων για βιβλία
61. Προσωπική συμμετοχή εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για βιβλία
62. Προσωπική σχέση εκπαιδευτικών με το βιβλίο
63. Ικανοποίηση που αντλείται από την ανάγνωση
64. Προτίμηση παρακολούθησης μίας ιστορίας στον κινηματογράφο
65. Βιβλίο ως δώρο
66. Ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης που εμπλουτίζεται
67. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκες για το δανεισμό βιβλίων
68. Ανάγνωση με τα παιδιά στο σπίτι
69. Ανάγνωση βιβλίων μέσα σε ένα έτος
70. Φύλο μαθητών
71. Τύπος σχολείου
72. Τάξη μαθητών
73. Περιοχή έρευνας
74. Επάγγελμα πατέρα
75. Επάγγελμα μητέρας
76. Ανάγνωση βιβλίων εκτός των σχολικών
77. Εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουν οι μαθητές
78. Ηλεκτρονικό βιβλίο
79. Παραμύθια
80. Περιπέτειες
81. Ποίηση
82. Βιογραφίες
83. Κόμικς
84. Βιβλία γνώσεων
85. Ανάγνωση στο σχολείο
86. Ανάγνωση στο σπίτι
87. Ανάγνωση στη βιβλιοθήκη
88. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου
89. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου
90. Ανάγνωση σε καθημερινή βάση
91. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια των διακοπών
92. Ανάγνωση με γονείς
93. Ανάγνωση με αδέρφια

94. Ανάγνωση με παπούδες/γιαγιάδες
95. Ανάγνωση με φίλους
96. Ατομική ανάγνωση
97. Ανάγνωση με το δάσκαλο
98. Ανάγνωση με συμμαθητές
99. Επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας
100. Επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή των φίλων
101. Επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο
102. Επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή του δασκάλου
103. Επιλογή βιβλίου μετά από την ανάγνωση των πρώτων σελίδων
104. Επιλογή βιβλίου ως μέρους μιας σειράς
105. Επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα
106. Ανάγνωση βιβλίων στο σχολείο κατά τον ελεύθερο χρόνο
107. Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο
108. Συζήτηση για τα βιβλία στην τάξη
109. Ανάγνωση ή παιχνίδι;
110. Βιβλίο ως δώρο
111. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκες
112. Επίσκεψη σε βιβλιοπωλεία
113. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο
114. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση φίλων
115. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ύπαρξη περισσότερων βιβλίων στις βιβλιοθήκες
116. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων
117. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση στο σχολείο
118. Ανάγνωση ως διασκέδαση
119. Ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο
120. Ανάγνωση ως πηγή εκμάθησης νέας γνώσης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Αναλύονται διεξοδικά οι θεωρητικές έννοιες και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση ερωτηματολογίου εκφράζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τη φιλαναγνωσία, τις πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αντίστοιχα, οι μαθητές διατυπώνουν τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση. Παράλληλα, εξετάζεται η θέση της λογοτεχνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, η ενίσχυση του αναγνωστικού κινήτρου και προτείνονται δραστηριότητες προώθησης της φιλαναγνωσίας.

Λέξεις – κλειδιά: ανάγνωση, κίνητρο, φιλαναγνωσία, δημοτικό σχολείο, δραστηριότητες,

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους ανθρώπους που με την καθοδήγηση και την ουσιαστική συμπαράστασή τους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτής της προσπάθειας.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα, κ. Γεώργιο Καψάλη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την εμπιστοσύνη, τη συνεχή επιστημονική παρακολούθηση και συνεργασία.

Επίσης, οφείλω ευχαριστίες στα δύο άλλα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κ. Βασιλική Πάτσιου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και την κ. Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις εύστοχες παρατηρήσεις, τη συνεργασία και τη στήριξη.

Ευχαριστίες οφείλω, επιπλέον, στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής, την κυρία Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, τον κύριο Θωμά Μπάκα, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, τον κύριο Αναστάσιο Εμβαλωτή, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κυρία Μαριάννα Σπανάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις επισημάνσεις, την ουσιαστική συμβολή στην ερευνητική διαδικασία.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στον κ. Ιωάννη Φύκαρη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η βοήθειά του υπήρξε ουσιαστική και πολύτιμη σε όλα τα στάδια του ερευνητικού εγχειρήματος. Ταυτόχρονα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Απόστολο Μπατσίδη, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Νικόλαο Φαρμάκη, Καθηγητή του Τμήματος Μαθηματικών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τις συμβουλές και τις κατευθυντήριες γραμμές στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολικών μονάδων, χωρίς τη θετική στάση και συμβολή των οποίων δεν θα πραγματοποιούνταν η έρευνα.

Τέλος, βαθιά ευγνωμοσύνη οφείλω στην οικογένειά μου, για την ενθάρρυνση, τη στήριξη, την κατανόηση και την αγάπη.

Εισαγωγή

Αφετηρία της παρούσας μελέτης αποτέλεσε ο προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και την προσπάθεια καλλιέργειας της φιλιανανωσίας.

Η φιλιανανωσία δεν αποτελεί έμφυτη ιδιότητα, αλλά καλλιεργείται. Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν μία βασική πηγή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο λογοτεχνικό βιβλίο και το παιδί, ήδη από την προσχολική ηλικία, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας αμφίδρομης, ουσιαστικής και μόνιμης σχέσης.

Ο προβληματισμός για την ανάπτυξη της φιλιανανωστικής στάσης στους μαθητές εισάγεται στο σχολείο με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Πρόγραμμα των «Καινοτόμων Δράσεων Ενίσχυσης της Φιλιανανωσίας των μαθητών». Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία προσπάθεια ανάδειξης της φιλιανανωσίας και στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η συγκεκριμένη μελέτη.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί κυρίως κατά πόσο τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φιλιανανωσίας, σε ποιο βαθμό συντελούν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ελεύθερη ανάγνωση και κατά πόσο αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς η πρακτική για την ενίσχυση της φιλιανανωσίας.

Επιμέρους στόχοι αποτέλεσαν η διερεύνηση της έννοιας «φιλιανανωσία» για τους εκπαιδευτικούς, η ταξινόμηση του αναγνωστικού υλικού που εντοπίζεται στα σχολικά εγχειρίδια για την καλλιέργεια της φιλιανανωσίας, η διερεύνηση της αξιοποίησης του αναγνωστικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και οι σχετικές απόψεις τους, ο έλεγχος κατά πόσο τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους μέσα στην τάξη και τέλος κατά πόσο το αναγνωστικό υλικό εμπίπτει στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές προκειμένου να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν κάποια αποτελέσματα.

Η μελέτη αποτελείται από δύο κυρίως ενότητες, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια με τα επιμέρους υποκεφάλαια και το ερευνητικό παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποσαφηνίζονται κάποιες θεωρητικές έννοιες, όπως είναι η ανάγνωση και ο εγγραμματοςμός. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού σε σχέση με την ανάγνωση καθώς και οι θεωρητικές σχολές στις οποίες στηρίζονται οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προβάλλονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη φιλιανανωσία των μαθητών, όπως είναι η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός με το σχολείο. Παράλληλα εξετάζεται ο ρόλος της βιβλιοθήκης.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά η φιλιανανωσία, τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, τα βιβλία που την υποστηρίζουν και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Επιπλέον, σχολιάζεται το κίνητρο στην ανάγνωση και οι στάσεις και οι προτιμήσεις των μαθητών.

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται η θέση της λογοτεχνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το Πρόγραμμα Σπουδών και οι Καινοτόμες Δράσεις.

Στο ερευνητικό μέρος αναλύεται διεξοδικά η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και μαθητών. Ακολουθούν οι έλεγχοι χ^2 , t-test και ANOVA. Κατόπιν, παραθέτονται γενικοί προβληματισμοί και κάποιες διαπιστώσεις.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και το παράρτημα, στο οποίο υπάρχουν πίνακες και τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

1.1. Ανάγνωση

Η ανάγνωση αποτελεί βασικό ορόσημο για να μεγαλώσει και να αναπτυχθεί το παιδί σε μία εγγράμματη κοινωνία¹. Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές έχουν διατυπώσει ποικίλες θέσεις και περιγραφές για την ανάγνωση. Η ανάγνωση, στην πιο απλή της μορφή, είναι μία διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος εξάγει νόημα από το γραπτό λόγο². Εντούτοις, οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία και κατ' επέκταση οι πιο πρόσφατοι ορισμοί της αναγνωρίζουν την πολυσύνθετη φύση της και συμβάλλουν τρόπον τινά στην ερμηνεία της. Σύμφωνα με τον Allan Kennedy³ «η ανάγνωση είναι ένας τρόπος προσέγγισης των ιδεών μέσω της παρατήρησης ενός τυπωμένου κειμένου. Είναι μια ενέργεια η οποία συνδέεται με την κατανόηση». Ο Robert G. Crowder⁴ ισχυρίζεται ότι «ανάγνωση δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών από το έντυπο στο μυαλό του αναγνώστη. Είναι και μια ενεργητική χρησιμοποίηση των αποθηκευμένων γνώσεων του αναγνώστη. Χρησιμοποιούμε και τη δική μας εμπειρία συμπληρώνοντας τα κενά, ερμηνεύοντας και εξάγοντας συμπεράσματα από το περιεχόμενο του κειμένου». Ανάλογη είναι και η διαπίστωση του Frank Smith⁵, ότι δηλαδή «οι αναγνώστες πρέπει να δίνουν νοήματα στο κείμενο αντί να προσδοκούν να πάρουν νοήματα από αυτό»⁶.

Γενικότερα, η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη νοητική διεργασία, κατά την οποία ένα άτομο με συγκεκριμένα φυλογενετικά χαρακτηριστικά αποκωδικοποιεί μηνύματα τα οποία εκφράζονται μέσω συμβόλων μιας γραπτής αλλά και εικονιστικής γλώσσας. Αποτελεί μία σύνθετη ανθρώπινη δραστηριότητα που εξελίσσεται και μεταβάλλεται συνεχώς καθώς το άτομο βρίσκεται σε δράση. Παράλληλα, απαιτεί το συντονισμό πολλαπλών λειτουργιών⁷. Είναι φανερό ότι η ανάγνωση δεν ταυτίζεται με την απλή παθητική μεταβίβαση νοημάτων και περιεχομένου του κειμένου, αλλά εξερευνά τις δυνατότητες των πιθανών ανταποκρίσεων σε αυτό, περιλαμβάνοντας ένα πολύ μεγαλύτερο φορτίο ερμηνειών, αποτιμήσεων, παραστάσεων και εμπειριών⁸. Είναι μία ερμηνευτική διαδικασία, καθώς κανένα κείμενο δεν είναι απόλυτα αυτάρκες και πολλές φορές ο αναγνώστης "δομεί" το νόημά του⁹.

Η ανάγνωση μπορεί να εκτείνεται από τη μηχανική εκφώνηση του παρουσιαστή του δελτίου ειδήσεων μέχρι τα πολυπληθή επίπεδα ερμηνείας ενός κειμένου. Με αυτή την έννοια ο όρος έχει διευρυνθεί και χρησιμοποιηθεί σε μία μεγάλη ποικιλία φαινομένων, μεταξύ των οποίων η ανάγνωση βαρομέτρων, το διάβασμα του φλιτζανιού και των εκφράσεων του προσώπου. Σε αυτή την περίπτωση, η ανάγνωση είναι αποδομητική¹⁰.

Το τυπικό πρότυπο της διαδικασίας της επικοινωνίας, δηλαδή μεταδότης → μήνυμα → δέκτης δεν είναι επαρκές να περιγράψει την πολυσύνθετη διαδικασία της

¹ G.J. WHITEHURST C.J. LONIGAN, Emergent literacy: development from prereaders to readers, in S. NEUMAN, D. DICKINSON, *Handbook of Early Literacy Research*, v.1, New York 2002, p.11.

² R. C. ANDERSON, *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική* (μτφρ. Στ. Βοσνιάδου κ.ά.), Αθήνα 1994, σ. 29.

³ Βλ. A. KENNEDY, *The psychology of reading*, London 1984

⁴ Βλ. R.G. CROWDER, *The psychology of reading: an introduction*, Oxford 1982.

⁵ Βλ. F. SMITH, *Reading*, Cambridge 1985.

⁶ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Αθήνα 1990, σ. 25-6.

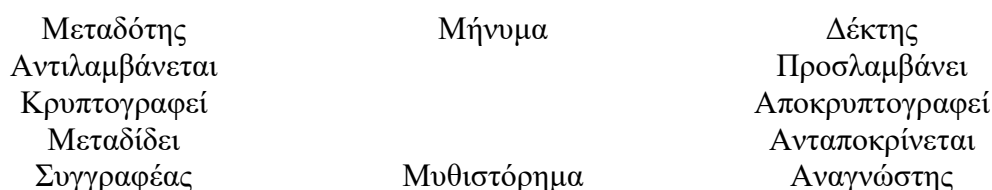
⁷ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές πρακτικές*, Αθήνα 2011, σ. 22.

⁸ Β. ΠΑΤΣΙΟΥ, «Παραμερίζοντας το κείμενο: οι πλάγιοι δρόμοι της ανάγνωσης», *Διαβάζω*, 467 (2006), σ. 130.

⁹ R. C. ANDERSON, *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, ό.π., σ. 32.

¹⁰ D. BURTON, *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (μτφρ. – επιμ. Τζ. Βαρνάβα – Σκούρα), Αθήνα 2009, σ. 37.

ανάγνωσης, κατά αντιστοιχία δηλαδή, συγγραφέας → μυθιστόρημα → αναγνώστης. Ενδεχομένως, το πρότυπο της διαδικασίας της ανάγνωσης θα μπορούσε να σχηματιστεί ως εξής:¹¹



Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο διακεκριμένος θεωρητικός της εκπαίδευσης William S. Gray¹² πρότεινε ένα άλλο πρότυπο της διαδικασίας της ανάγνωσης, το οποίο αναγνωρίζει τόσο την περίπλοκη διαδικασία της ανάγνωσης, όσο και τις ποικίλες συμπεριφορές του αναγνώστη¹³:



Στο κέντρο της διαδικασίας βρίσκεται η ενέργεια της αντίληψης και της αντίληψης των λέξεων. Οι αναγνώστες που παρουσιάζουν δυσχέρειες στην αντίληψη ή αντιμετωπίζουν άγνωστο αλφάβητο χρειάζονται περισσότερη προετοιμασία. Η φάση της κατανόησης επιτυγχάνεται μόνο όταν ο αναγνώστης μπορεί να αποκρυπτογραφεί τις λέξεις και να τις κατανοεί. Υπό ορισμένες συνθήκες, η ανάγνωση με δυσκολία ξεπερνά το επίπεδο της κατανόησης. Η ανάγνωση κάτω από μια κατάσταση έντασης οδηγεί σε τέτοιες αναστολές. Κάποια από τα αναγνώσματα γίνονται αιτία να αποκτήσει ο άνθρωπος γνώσεις και νοήματα, να εξετάσει και να επανεκτιμήσει ήδη αποκτημένες γνώσεις και γνώμες. Κάποια κείμενα είναι ικανά να αλλάξουν θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής. Αυτή τη βαθμίδα της δραστηριότητας ο Gray την αποκαλεί «συγχώνευση νέων και παλαιών ιδεών»¹⁴.

¹¹ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, ό.π., σ. 26.

¹² Βλ. W.S. GREY, "The major aspects of reading", in H.M. ROBINSON (ed.), *Sequential development of reading abilities*, Chicago 1960.

¹³ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, ό.π., σ. 27.

¹⁴ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, ό.π., σ. 28-9.

Η ανάγνωση είναι μία διαδικασία ιδιαίτερα προσωπική και εσωτερική. Τη στιγμή της ανάγνωσης συντελείται ένας διάλογος ανάμεσα στη φαντασία και σε αυτό που φορέας του είναι το κείμενο. Ενδεχομένως να αποτελεί μια ερωτική συνομιλία¹⁵. Ο Σαρτρ το ονομάζει «συνάντηση με τη ζωή»¹⁶. Η πράξη της ανάγνωσης, η οποία αποτελεί μέρος της ευρύτερης διεργασίας της ανθρώπινης ανάπτυξης, βασίζεται στην κατανόηση τόσο του εαυτού, όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ουσιαστικά αποτελεί μια πράξη γνώσης, αυτογνωσίας και δημιουργίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Zimet¹⁷ "Είμαστε ό, τι διαβάζουμε"¹⁸. Κάτι αντίστοιχο ενστερνίζεται και ο Freire¹⁹, ότι δηλαδή η πράξη της ανάγνωσης είναι μία στάση απέναντι στον κόσμο²⁰. Η ανάγνωση εμπλουτίζει και συνεισφέρει στην ανακάλυψη του εαυτού, τα όνειρα, τις φιλοδοξίες και τις ελπίδες, κατανοώντας αυτό το «ιερό μέρος του εσωτερικού κόσμου»²¹. Αναγινώσκουν οι άνθρωποι που αναγνωρίζουν σε ένα βιβλίο μια άγνωστη πλευρά του εαυτού τους, μια ξεχασμένη αίσθηση ή μια συγκίνηση που έρχεται στην επιφάνεια με τη διακριτική μεσολάβηση του συγγραφέα. Για τον αναγνώστη σημασία έχει το ταξίδι, όχι ο προορισμός²². Ο Προυστ αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως ένα διανοητικό "καταφύγιο" μέσω του οποίου οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε χιλιάδες διαφορετικές πραγματικότητες, τις οποίες υπό άλλες συνθήκες δεν θα μπορούσαν να γνωρίσουν ή να κατανοήσουν²³. Γι αυτό το λόγο αποτελεί μια θεϊκή απόλαυση, μια εμπειρία μέσω της οποίας ο άνθρωπος συνειδητοποιεί τόσο την κοινοτυπία, όσο και τη μοναδικότητα των σκέψεών του²⁴. Ο Steiner χαρακτηρίζει την ανάγνωση «προνομιακή μοναξιά» (privileged apartness), που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλον ιδιωτικότητας και ανάπαυσης²⁵. Ο Holland²⁶ δηλώνει ότι "όταν διαβάζει κανείς αναζητά αυτά που ελπίζει κι αυτά που φοβάται"²⁷. Ασφαλώς η ανάγνωση είναι μια ατομική πράξη, αλλά ταυτόχρονα ενυπάρχει ριζωμένη σε μία κοινωνικότητα. Όταν διαβάζει κανείς εγκαθιστά δεσμούς, συμμετέχει σε μία κοινότητα και με αυτόν τον τρόπο εκφράζεται²⁸.

Οι κυριότερες παράμετροι της ανάγνωσης είναι οι γνωστικές και οι συναισθηματικές. Στις γνωστικές πλευρές της ανάγνωσης περιλαμβάνονται η κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, ο αλφαριθμητισμός, η αναγνωστική διαδικασία, η κατανόηση κειμένων, η σχέση της ανάγνωσης με την αντίληψη και τη μνήμη, οι μεταγνωστικές ικανότητες, η νευροφυσιολογική βάση της ανάγνωσης, οι μέθοδοι εκμάθησης της ανάγνωσης, η αξιολόγηση, καθώς και οι αναγνωστικές δυσκολίες²⁹. Αντίστοιχα, οι συναισθηματικές πλευρές δεν έχουν οριοθετηθεί με

¹⁵ Μ. ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ, *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα 1987, σ. 11.

¹⁶ Κ. ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, Αθήνα 1991, σ. 16.

¹⁷ Βλ. S. G. ZIMET, "Reader content and sex differences in achievement", *The Reading Teacher*, 29 (1976), p. 758-763.

¹⁸ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*, Αθήνα 2004, σ. 16.

¹⁹ Βλ. P. FREIRE, The importance of the act of reading, *Journal of Education*, 165 (1983), p. 5-11.

²⁰ Γ. Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*, Αθήνα 2009, σ. 34.

²¹ J. D. O' LEARY, *Creating a love of reading*, Ottawa 1991, p. 1.

²² Σ. ΤΡΙΒΙΖΑΣ, *Το πνεύμα του λόγου*, Αθήνα 2000, σ. 95.

²³ M. WOLF, *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει* (μτφρ. Σ. Δασκαλάκη), Αθήνα 2009, σ. 22.

²⁴ M. WOLF, *Ο Προυστ ...*, ό.π., σ. 25.

²⁵ G. STEINER, "In a Post-culture" *extraterritorial: papers on literature and the language revolution*, Atheneum, New York 1971, p. 155.

²⁶ Βλ. N. HOLLAND, *5 Readers Reading*, Boston 1975.

²⁷ Ζ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδί-Λογοτεχνικό Βιβλίο-Τρόποι καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο ολοήμερο σχολείο», στο Ε. Α. ΗΛΙΑ (επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Βόλος 2007, σ. 137.

²⁸ Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, «Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο *Ανάγνωση και Σχολείο. Δημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1997, σ. 17.

²⁹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση*, ό.π., σ. 16.

σαφήνεια και παραμένουν "νεφελώδεις μεταβλητές" που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, να αξιολογηθούν και να αντιμετωπιστούν στη διδακτική διαδικασία³⁰.

Το κλειδί για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η παροχή κινήτρων. Με τα κίνητρα διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον και δημιουργείται ένα ενθαρρυντικό και φιλικό κλίμα. Τα αναγνωστικά κίνητρα συνδέονται στενά με τη θετική διάθεση απέναντι στην ανάγνωση καθώς και με τη δημιουργία φιλαναγνωστών³¹. Η ανάγνωση είναι μια συνεχώς αναπτυσσόμενη δεξιότητα και βελτιώνεται με την εξάσκηση. «Όσο περισσότερο διαβάζει κανείς, τόσο καλύτερος γίνεται. Κι όσο καλύτερος γίνεται, τόσο περισσότερο διαβάζει»³². Γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης έχει μορφή επεξηγηματική, συμβουλευτική, καθοδηγητική και προϋποθέτει συστηματική εξάσκηση των απαραίτητων επιμέρους δεξιοτήτων³³.

Η ανάγνωση μπορεί να συγκριθεί με την παράσταση μιας συμφωνικής ορχήστρας, καθώς παρουσιάζουν κοινά στοιχεία: 1) όπως συμβαίνει με την παράσταση, η ανάγνωση είναι μία ολιστική πράξη που περιλαμβάνει τη διάκριση των γραμμάτων και την αναγνώριση των λέξεων, εντούτοις, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν τα μέρη συμφωνήσουν σε μία ομαλή και ολοκληρωμένη απόδοση, 2) η επιτυχία προέρχεται από την εξάσκηση, όπως και η δεξιότητα στα μουσικά όργανα αποτελεί μία δια βίου προσπάθεια, 3) όπως με τη μουσική παρτιτούρα, ένα κείμενο επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Η ερμηνεία εξαρτάται από το βάθος του αναγνώστη, το σκοπό της ανάγνωσης καθώς και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ανάγνωση³⁴.

"Καλός αναγνώστης" θεωρείται αυτός που διαβάζει με κριτικό τρόπο και κατανόηση. Ο καλός αναγνώστης διαβάζει κείμενα, τα οποία βρίσκονται μέσα στα όρια των δυνατοτήτων του για κατανόηση. Κάθε φορά που ο εγκέφαλος μαθαίνει να διαβάζει, είναι υποχρεωμένος να δημιουργεί νέα κυκλώματα μάθησης συνδέοντας περιοχές αρχικά σχεδιασμένες για άλλες ενέργειες. Ουσιαστικά, «δεν είμαστε φτιαγμένοι για να διαβάζουμε»³⁵. Στην πορεία που ακολουθεί αναπτύσσει νέες δεξιότητες και ικανότητες. Επομένως, οι καλοί αναγνώστες βρίσκονται συνεχώς σε μια εξελικτική πορεία, η οποία τους οδηγεί να γίνουν ακόμα καλύτεροι αναγνώστες³⁶.

Η αναγνωσιμότητα έχει να κάνει με το ίδιο το βιβλίο, αποτελεί αρετή του και ορίζεται ως το συνολικό άθροισμα, συμπεριλαμβανομένης και της αλληλεπίδρασης αναγνώστη – κειμένου, όλων εκείνων των στοιχείων τα οποία ενυπάρχουν σε ένα δεδομένο τυπωμένο υλικό που επηρεάζει την επιτυχία που έχει μαζί του μια ομάδα αναγνωστών. Η επιτυχία είναι η έκταση μέχρι την οποία το κατανοούν οι αναγνώστες, η μέγιστη ταχύτητα που το διαβάζουν και το ως πού το βρίσκουν ενδιαφέρον. Η αναγνωσιμότητα επηρεάζεται από παράγοντες, όπως ο τύπος των τυπογραφικών στοιχείων και ο σχεδιασμός του βιβλίου, καθώς και η γλώσσα³⁷.

Εκτός από τους επιστημονικούς ορισμούς, έχουν δοθεί στην ανάγνωση και πολλοί προσδιορισμοί, που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της. Πολλές φορές η ανάγνωση έχει συγκριθεί με μία σκάλα, ένα κλειδί, ένα εργαλείο, ένα ναρκωτικό που προκαλεί εθισμό, ένα μολυσματικό ζώο, ένα μαγικό χαλί³⁸.

³⁰ I.J. ATHEY, "Reading research in the affective domain", in H. SINGER & R.B. RUDELL (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark DE 1985, p. 527.

³¹ M. LOCKWOOD, *Promoting reading for pleasure in primary school*, Sage, London 2008, p. 1.

³² S. J. SAMUELS, "Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition", *The Reading Teacher*, 41(1988), p. 756-760.

³³ R. C. ANDERSON, Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες, ό.π., σ. 42.

³⁴ S.A. RYAN, *The value of early literacy and parental involvement*, California 2000, p. 7.

³⁵ M. WOLF, *Ο Προνστ και το καλαμάρι*. ... ό.π., σ. 233.

³⁶ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, ό.π., σ. 94.

³⁷ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά* ..., ό.π., σ. 94-5.

³⁸ M. LOCKWOOD, *Promoting reading for pleasure in the primary school*, ό.π., σ. 3.

1.2. Γραμματισμός

Ο όρος γραμματισμός έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια στο λεξιλόγιο της εκπαίδευσης. Αποτελεί μετάφραση του διεθνώς καθιερωμένου όρου literacy³⁹, που στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως αλφαβητισμός⁴⁰, γραμματισμός⁴¹, εγγραμματοσύνη⁴² και εγγραμματισμός⁴³. Παλαιότερα χρησιμοποιούνταν ο όρος αλφαβητισμός, ο οποίος αναφερόταν στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Σήμερα, στις μεταβιομηχανικές και τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες, ο γραμματισμός αποτελεί: α) θεσμοθετημένο δικαίωμα όλων των πολιτών, και επομένως υποχρέωση της πολιτείας και β) βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος⁴⁴.

Η έννοια του γραμματισμού είναι ευρύτερη και έρχεται να αντικαταστήσει και να αναβαθμίσει την έννοια του αλφαβητισμού, καθώς δεν αφορά μόνο στην ανάγνωση και τη γραφή. Το νόημά του διαρκώς διευρύνεται. Μια άλλη προσέγγιση είναι ο γραμματισμός βάσει της πρόσβασης στη γνώση και την πληροφορία. Για να είναι κανείς εγγράμματος θα πρέπει να έχει πρόσβαση στον κόσμο των βιβλίων και του γραπτού υλικού. Έχουμε κατ' επέκταση πολιτισμικό γραμματισμό, οπτικό γραμματισμό, γραμματισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών, εγγραμματισμό πληροφορικής και πολιτικό εγγραμματισμό⁴⁵. Γίνεται φανερό ότι ο γραμματισμός δεν αφορά μόνο γνώσεις, αλλά και την εφαρμογή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης⁴⁶.

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας «...ο εγγράμματος άνθρωπος κατά κανόνα είναι αυτός που ξέρει γράμματα αλλά και έχει τη δυνατότητα να αποκτά γνώσεις κυρίως μέσω της ανάγνωσης του γραπτού λόγου και, συνεπώς να γίνεται ο ενημερωμένος, ο μορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος θα κατέχει γνώσεις, χωρίς όμως, οι γνώσεις αυτές να είναι δογματικές δοξασίες. Και ο εγγράμματος, ενημερωμένος και μορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος θα μπορούσε να αντιστέκεται σε «σχηματοποιήσεις» που τον καθιστούν «άλογο χειροκροτητή» και έτσι να περιφρονεί την προσωπικότητά του, την ελευθερία του και την αξιοπρέπειά του»⁴⁷.

Για τον προσδιορισμό και τη διασαφήνιση του όρου, η Βαρνάβα – Σκούρα, που επιμελήθηκε το ομώνυμο έργο του D. Burton με τον τίτλο: “Literacy, An Introduction to the Ecology of written Language”, εξετάζει τον αγγλικό όρο literacy και παραδέχεται την δυσκολία στην ακριβή μετάφραση του όρου, καθώς ο όρος literacy αναφέρεται τόσο σε ενέργεια, όσο και σε κατάσταση⁴⁸. Η λέξη εμφανίζεται

³⁹ Ε. ΓΩΤΗ, *Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού: η συμβολή των κειμένων*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2010, σ. 10.

⁴⁰ Βλ. Γ. ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, *Προς μία επιστημονική παιδεία: Επαναπροσδιορίζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2006.

⁴¹ Βλ. Π. ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, «Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία», στο Π. ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*, Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, Αθήνα 2000, σ. 9-32.

⁴² Βλ. W.J. ONG, *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο Κρήτης.

⁴³ Βλ. D. BURTON, *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (μτφρ. – επιμ. Τζ. Βαρνάβα – Σκούρα), Αθήνα 2009· Α. ΑΪΔΙΝΗΣ & Τ. ΚΩΣΤΟΥΛΗ, *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*, Virtual School 2, 2-3· Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Σχολικός Εγγραμματισμός, Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2006.

⁴⁴ Κ. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, *Η ανάγνωση*, Πάτρα 2002, σ. 12.

⁴⁵ D. BURTON, *Εγγραμματισμός...*, ό.π., σ. 30-1.

⁴⁶ Χ. ΔΑΦΕΡΜΟΥ κ.ά. *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα 2006, σ. 19.

⁴⁷ Κ. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, *Η ανάγνωση*, ό.π., σ. 12.

⁴⁸ D. BURTON, *Εγγραμματισμός*, ό.π., σ. 15.

στα λεξικά το 1924 με τη σημασία «ικανός να διαβάζει και να γράφει»⁴⁹. Κατά τον Burdon, ο γραμματισμός καλύπτει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και δεν εξατομικεύεται μόνο στην γραφή και την ανάγνωση. Αναφέρεται σε μια ευρύτερη αναπαράσταση του κόσμου και των ιδεών, με κυρίαρχη αναφορά επίσης την επικοινωνία: «Ο εγγραμματισμός βασίζεται σε ένα σύστημα συμβόλων. Είναι ένα συμβολικό σύστημα που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και ως τέτοιο υπάρχει σε συσχετισμό με άλλα συστήματα ανταλλαγής πληροφοριών. Είναι ένας τρόπος αναπαράστασης του κόσμου στους άλλους»⁵⁰.

Είναι φανερό ότι ο γραμματισμός δεν είναι απλώς η ικανότητα του ανθρώπου να διαβάζει και να γράφει, αλλά περαιτέρω να ελέγχει και να κρίνει τον γραπτό λόγο. Επιπλέον, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει ένα εύρος ειδών λόγου και συνολικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι ο γραμματισμός αναφέρεται στη δυνατότητα του ανθρώπου να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα⁵¹. Ο γραμματισμός είναι ενσωματωμένος στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Επομένως, πραγματοποιείται σε μια μεγάλη ποικιλία περιστάσεων⁵². Αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές⁵³.

Ορίζοντας τον εγγραμματισμό η Heath⁵⁴ σχολιάζει: «η έννοια του εγγραμματισμού καλύπτει πολλαπλά νοήματα και οι ορισμοί του εγγραμματισμού είναι φορείς υποδηλούμενων, αλλά γενικά μη αναγνωριζόμενων απόψεων για τις λειτουργίες της (τι μπορεί να κάνει ο εγγραμματισμός για τα άτομα) και τις χρήσεις της (τι μπορούν να κάνουν με τις εγγράμματα δεξιότητες).

Πολλοί ερευνητές ασχολούνται στις μελέτες τους με τον «αναδυόμενο γραμματισμό». Ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός»⁵⁵ χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την ιδέα ότι η απόκτηση του γραμματισμού αποτελεί μία αναπτυξιακή συνέχεια που εμφανίζεται πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, και όχι ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται αμέσως μόλις το παιδί ξεκινήσει το σχολείο. Η θεώρηση της «αναγνωστικής ετοιμότητας» που προηγήθηκε ως ιδέα του «αναδυόμενου γραμματισμού» επικεντρώνεται στα προσόντα που θα πρέπει να έχουν τα παιδιά προτού ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο⁵⁶. Έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι επιστήμονες υποστήριζαν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή –που συμπίπτει με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο– κατά την οποία το παιδί είναι έτοιμο να αρχίσει να διδάσκεται ανάγνωση. Ο όρος “αναγνωστική ετοιμότητα” (reading readiness) αναφερόταν ακριβώς «σε εκείνο το στάδιο κατά την ανάπτυξη, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά»⁵⁷. Σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας τα παιδιά έπρεπε να κατακτήσουν πολλές δεξιότητες και συμπεριφορές πριν αποκτήσουν την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Η

⁴⁹ D. BURTON, *Εγγραμματισμός*, ό.π., σ. 38.

⁵⁰ D. BURTON, *Εγγραμματισμός*, ό.π., σ. 67.

⁵¹ Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 138-9.

⁵² D. BURTON, *Εγγραμματισμός*, ό.π., σ. 20.

⁵³ Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*, ό.π., σ. 139.

⁵⁴ S. B. HEATH, The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30(1980), p. 123.

⁵⁵ Ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» τυπικά αποδίδεται στον Clay (1966), αν και ο Durkin (1966) ερευνήσε τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών σχετικά με το γγγραμματισμό για κάποιο χρονικό διάστημα.

⁵⁶ G. WHITEHURST, C. LONIGAN, “Child development and emergent literacy”, *Child Development*, 69(1998), p. 848.

⁵⁷ Ε. ΤΑΦΑ, *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα 2001, 19.

ανάπτυξη του προφορικού λόγου αναφερόταν ως πρωταρχική διαδικασία με κυρίαρχη την αντίληψη ότι κάθε περιοχή αναπτύσσεται ανεξάρτητα⁵⁸.

Το αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης ήταν ο καθορισμός μιας σειράς κριτηρίων που αξιολογούσαν συγκεκριμένες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (νοητική ανάπτυξη, ακουστική, οπτική διάκριση, ανάπτυξη λεξιλογίου κ.ά.) των παιδιών προσχολικής ηλικίας προτού οι εκπαιδευτικοί τα φέρουν σε επαφή με τον γραπτό λόγο. Από τα τέλη όμως της δεκαετίας του 1980 το θέμα της κατάκτησης των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής προσεγγίζεται διαφορετικά. Ο όρος “αναδυόμενος γραμματισμός” (emerging literacy) είναι σήμερα ευρύτατα διαδεδομένος και περιγράφει ακριβώς τις στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνυματός του, όπως και με την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, πριν ακόμη αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής⁵⁹.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι ο «αναδυόμενος γραμματισμός» περιλαμβάνει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις που θεωρούνται αναπτυξιακοί πρόδρομοι προς τις συμβατικές μορφές ανάγνωσης και γραφής⁶⁰ καθώς και τα περιβάλλοντα που τα υποστηρίζουν⁶¹. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση που προσφέρει ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον⁶².

Σε εννοιολογικό επίπεδο ο αναδυόμενος γραμματισμός συνιστά ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης για την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης των μικρών παιδιών, τονίζει τη σπουδαιότητά τους κατά τα προσχολικά χρόνια και εκφράζει την αντίληψη για την κατανόηση της φύσης τους⁶³.

Προϋποθέσεις για την ανάγνωση του εγγράμματος ανθρώπου είναι η αναγνώριση της απόλαυσης που προσφέρει η ανάγνωση, η επιλογή των αναγνωσμάτων, η συνειδητοποίηση των διαφορετικών στρατηγικών ανάγνωσης ανάλογα με τη φύση και το ύφος του κειμένου, η ικανότητα παραγωγής νοήματος από το κείμενο, η επίγνωση του γεγονότος ότι ο έντυπος λόγος είναι φορέας αξιών, η συνειδητοποίηση της προσωπικής αναγνωστικής ιστορίας, η ικανότητα σύνδεσης των αναγνωσμάτων με τις αξίες και εμπειρίες του αναγνώστη και η αίσθηση δύναμης και ελέγχου της διαδικασίας της ανάγνωσης⁶⁴.

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στο σχολικό εγγραμματισμό. Ο σχολικός εγγραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν διαφορετικά είδη κειμένων και μέσα από τη διαδικασία της

⁵⁸ B. SLEGGERS, *A Review of the Research and literature of Emergent Literacy*. Viewpoints, ERIC (ED 397 959), p. 7-8.

⁵⁹ Βλ. Π. ΠΑΠΟΥΛΙΑ – ΤΖΕΛΕΠΗ (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού*, Αθήνα 2001.

⁶⁰ Βλ. W. H. TEALE, E. SULZBY, *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Norwood, 1986· W.H. TEALE, & E. SULZBY, *Emergent literacy: New perspectives. Emerging literacy: Young children learn to read and write*, 1989, p. 1-15· E. SULZBY, W.H. TEALE, *The development of the young child and the emergence of literacy. Handbook of research on teaching the English Language arts*, 1991, 273-285.

⁶¹ Βλ. C. J. LONIGAN, “Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked?. *Developmental review*, 14 (1994), p. 303-323· G. WHITEHURST, et al. “Accelerating language development through picture book reading”, *Developmental Psychology*, 24 (1988), p. 552.

⁶² G. WHITEHURST, C. LONIGAN, “Child development and emergent literacy”, ό.π., σ. 849.

⁶³ Βλ. L. GIBSON, *Literacy learning in the early years: Through children's eyes*. Teachers College Press, 1989· E. HIEBERT, C. FISHER, “Whole Language: Three Themes for the Future”, *Educational Leadership*, 47 (1990), p. 62-64· K. ROSKOS, S. NEUMAN, *Language and literacy learning in the early years: An integrated approach*, Harcourt Brace Jovanovich, 1993· D. STRICKLAND, L. MORROW, “New Perspective on Young Children Learning to Read and Write (Emerging Readers and Writers)”, *Reading Teacher*, 42 (1988), p. 70-71.

⁶⁴ Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, «Η συμβολή του μαθήματος της λογοτεχνίας στην προώθηση της δημιουργικής ανάγνωσης», στο *Ανάγνωση και Σχολείο*. Δημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 1997, 60.

αποκωδικοποίησης, της ερμηνείας, της κριτικής ανάλυσης και της παραγωγής κειμένων ποικίλων ειδών και τύπων που οικοδομούν τη σχολική γνώση τους⁶⁵. Ο γραμματισμός αποτελεί τη βάση για τη μαθησιακή, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και προϋπόθεση για την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων.

Επομένως, ο σχολικός γραμματισμός αντιμετωπίζεται από διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση ως δηλωτικός δείκτης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο η παιδαγωγική επιστήμη ορίζει το σχολικό εγγραμματισμό ως τον οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Literacy across the Curriculum), με την έννοια οι μαθητές να ασκούν σε όλα τα μαθήματα τις γλωσσικές δεξιότητες που απέκτησαν στο γλωσσικό μάθημα⁶⁶. Ο γραμματισμός αναδεικνύεται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα όταν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού διαφοροποιείται και μεταβάλλεται καθώς οι κοινωνικές απαιτήσεις αλλάζουν μορφή και περιεχόμενο με ταχείς ρυθμούς, π.χ. η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Γι' αυτό το σχολείο είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις και να συμπαρασύρει την προσαρμογή όλων των εμπλεκόμενων στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία⁶⁷.

Ο κοινωνικός γραμματισμός αναφέρεται στις δυνατότητες των ανθρώπων μιας κοινωνίας να παράγουν, να ερμηνεύουν και να κατανοούν διάφορους κειμενικούς τύπους και είδη λόγου, να εξοικειώνονται με τρόπους γραφής, να προσεγγίζουν κριτικά και να διακινούν τα κείμενα με στόχο την κοινωνική τους ανέλιξη⁶⁸. Τα μέλη αναπτύσσουν πρακτικές γραμματισμού, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Αναλυτικότερα σημαίνει: α) την ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, του νοήματος κειμένου και των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων, καθώς και τη γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, β) την ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, καθώς και της ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, γ) την ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και δ) την ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών⁶⁹.

⁶⁵ Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, «Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού. Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση», στο Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΠ. ΚΑΤΣΙΚΗΣ (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα 2007, σ. 77.

⁶⁶ Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, «Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού...», ό.π. σ. 77.

⁶⁷ Ε. ΓΩΤΗ, *Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων...*, ό.π., σ. 10.

⁶⁸ Βλ. Μ. ΒΕΥΝΗΑΜ, *Πρακτικές Γραμματισμού*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

⁶⁹ Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*, ό.π., σ. 140.

1.3. Αναγνωστικότητα και στάδια ανάπτυξης του παιδιού

Η παιδική ηλικία δεν είναι κάτι το ενιαίο και ομοιόμορφο. Αποτελεί μια περίοδο ανάπτυξης που περνά από διαδοχικές φάσεις ή βαθμίδες, οι οποίες παρουσιάζουν μεταξύ τους τόσο μεγάλες διαφορές ώστε δίνουν την εντύπωση των αλμάτων ή της ασυνέχειας⁷⁰. Αναφορικά με την ανάπτυξη, σύμφωνα με τα πορίσματα της νεότερης Ψυχολογίας, η περίοδος της ανάπτυξης του ατόμου ως την ενηλικίωσή του διαρκεί 20 ως 21 περίπου έτη και υποδιαιρείται σε βαθμίδες ή περιόδους ανάπτυξης. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, οι οποίες συγκλίνουν ως προς τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης, αποκλίνουν ωστόσο ως προς τον αριθμό και τη διάρκεια των βαθμίδων⁷¹. Οι περισσότερες έχουν ως αφετηρία και πηγάζουν από δύο σημαντικούς και αναγνωρισμένους επιστήμονες, τον J. Piaget (1896-1980) και τον S. Freud (1856-1939).

1.3.1. Στάδια ανάπτυξης κατά τον J. Piaget

Το ενδιαφέρον του Piaget επικεντρώνεται στη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, πώς δηλαδή εξευρίσκουν τρόπους επεξεργασίας όλων των πληροφοριών που προσλαμβάνουν μέσω των αισθητήριων οργάνων τους. Ο Piaget παράλληλα ερευνήσε την ηθική συμπεριφορά των παιδιών, όπως και εκείνη που σχετίζεται με τα παιχνίδια τους⁷². Στο κέντρο της θεωρίας του βρίσκεται ένας αριθμός βασικών αντιλήψεων, οι οποίες κατά ένα μεγάλο μέρος συνδέονται με το ενδιαφέρον του για τη βιολογία.

Πίστευε ότι οι αρχικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων, του χώρου, του χρόνου, της αιτιότητας και του εαυτού κατασκευάζονται μόνο σταδιακά κατά τα πρώτα 2 χρόνια. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο κόσμος των μικρών νηπίων είναι μια εγωκεντρική συγχώνευση του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου και ότι η ανάπτυξη μιας ακριβούς αναπαράστασης της φυσικής πραγματικότητας εξαρτάται από τον σταδιακό συντονισμό των σχεδίων αναζήτησης, ακρόασης και αισθήσεων⁷³.

Ο Piaget, προκειμένου για τη νοητική ανάπτυξη, διακρίνει τα παρακάτω στάδια στην πορεία των λογικών δυνάμεων των παιδιών. Το πρώτο και βασικό στάδιο είναι εκείνο της περιόδου μέχρι την ηλικία των δύο (2) ετών, το αισθητικοκινητικό στάδιο, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί εξερευνά φυσικά και σωματικά τον κόσμο. Περιλαμβάνει όλες τις κινήσεις των άνω και κάτω άκρων, το θηλασμό και αργότερα το μπουσούλισμα και περπάτημα. Ένα πρόβλημα, όπως η τροφή, λύνεται με σχήματα φυσικής ενέργειας. Το επόμενο στάδιο, από τα δύο (2) έως τα τέσσερα (4) έτη ο Piaget το ονομάζει προεγνωσιολογικό στάδιο. Σε αυτή την περίοδο υπάρχει ένας βαθμός εσωτερίκευσης ως προς τη λύση των προβλημάτων χωρίς τη μεσολάβηση φυσικών ενεργειών. Εντούτοις, τα παιδιά εξακολουθούν να έχουν περιορισμένα εφόδια λογικής. Στην περίοδο που ακολουθεί, από τα τέσσερα (4) έως τα επτά (7) έτη, η προεγνωσιολογική περίοδος συνεχίζεται, καθώς τα παιδιά συνεχίζουν να κρίνουν με βάση τα εξωτερικά γνωρίσματα, παρά τη λογική. Δεν μπορούν να διαχειριστούν ταυτόχρονα δύο στοιχεία καθώς και την ικανότητα να αντιστρέψουν τις διαδικασίες. Στην περίοδο από τα επτά (7) έως τα δώδεκα (12) χρόνια τα παιδιά διανύουν την

⁷⁰ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλανθρωπίας και της καλλιέργειας με την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα 2003, σ. 12.

⁷¹ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο*, ό.π., σ. 13.

⁷² ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, ό.π., σ. 47.

⁷³ NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press, 2000, p. 80.

ενεργητική περίοδο. Η σκέψη τους χαρακτηρίζεται ως δυνατή, βασιζόμενη συνήθως σε τεκμήρια που προέρχονται από την παρατήρηση. Στο επόμενο στάδιο, από δώδεκα (12) έτη και πάνω οι έφηβοι είναι σε θέση να αναπτύξουν δεξιότητες κανονικής σκέψης και λογικών συλλογισμών, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και την αφηρημένη σκέψη⁷⁴.

Η εφαρμογή των ιδεών του Piaget στο θέμα της ανάγνωσης δεν αποτελεί απλή υπόθεση. Ο Piaget μέσα από τις μακροχρόνιες και πολυάριθμες έρευνές του κατέδειξε ότι τα παιδιά λειτουργούν νοητικά με διαφορετικό τρόπο από ότι οι ενήλικες⁷⁵.

Πολλοί αναπτυξιακοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι οι βασικές τάσεις στη ζωή του ανθρώπου θεμελιώνονται και αναπτύσσονται στη διάρκεια της εξέλιξης του από βρέφος σε ώριμο άνθρωπο κι ότι ριζώνουν βαθύτερα αυτές που αρχίζουν από τα πρώτα στάδια αυτής της εξέλιξης⁷⁶. Γι' αυτό και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της κάθε ηλικίας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού.

Με βάση τον Piaget και τη γνωστική – αναπτυξιακή ψυχολογία, αποδίδονται χαρακτηριστικά στα παιδιά που εξαρτώνται άμεσα με την ηλικιακή φάση την οποία διέρχονται και επηρεάζουν την ανάγνωσή τους και η οποία μπορεί να διαφέρει σε κάθε παιδί⁷⁷. Επομένως:

- Για τη νηπιακή και προσχολική ηλικία, στα παιδιά κυριαρχεί η φαντασία, η μυθοπλασία και οι περιγραφές τους είναι ιδιαίτερα φορτισμένες συναισθηματικά. Αρχίζουν να προβάλλουν ερωτήσεις σχετικά με το τι, για παράδειγμα «τι είναι αυτό;» και «πώς το λένε;». Αρχίζουν, επίσης, οι ερωτήσεις σχετικά με το γιατί, για παράδειγμα «γιατί συμβαίνει αυτό;». Παράλληλα, παρατηρείται μια βαθμιαία ανάπτυξη της προσοχής, που στην αρχή είναι σύντομη και διακοπτόμενη και στη συνέχεια εστιάζεται, καθώς και η τάση για μίμηση⁷⁸.
- Για την πρώτη σχολική ηλικία, δηλαδή από πέντε (5) έως οκτώ (8) ετών⁷⁹, τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών είναι κινητικότητα, ζωτικότητα, συγκεκριμένα υποκειμενικά ενδιαφέροντα και εγωκεντρισμός, φαντασία που όμως αρχίζει να περιορίζεται, ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τα ζώα, συγκεκριμενοποίηση κάποιων εννοιών, μνήμη και όρεξη για μάθηση⁸⁰. Παράλληλα, η προσοχή των παιδιών αποκτά μεγαλύτερη διάρκεια και εμφανίζεται λιγότερο κυμαινόμενη και ταυτόχρονα σημειώνεται αύξηση της μνήμης. Εκδηλώνεται με πιο έντονο τρόπο η περιέργεια, η οποία ζητά ικανοποίηση με υποβολή πληθώρας ερωτήσεων, και μάλιστα για το παρελθόν⁸¹. Συνεπώς τα «ιδανικά» αναγνώσματα για την ηλικία αυτή είναι: φανταστικές μικρές ιστορίες, παραμύθια και μύθοι ζώων, αστείες ιστορίες, ιστορίες για τη φύση και μυθολογία. Η εικονογράφηση σε αυτές τις ηλικίες είναι πλούσια και χρησιμοποιούνται μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία που διευκολύνουν την ανάγνωση⁸². Επιπλέον, καθώς βασίζουν τους κανόνες τους

⁷⁴ TZ. ΣΠΗΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, ό.π., σ. 48.

⁷⁵ TZ. ΣΠΗΝΚ, *Τα παιδιά...* ό.π., σ. 49.

⁷⁶ X. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο*, ό.π., σ. 14.

⁷⁷ E. S. GRASSIAN, J. R. KAPLOWITZ, *Information literacy instruction*, Neal-Schuman, New York 2001, p. 33.

⁷⁸ X. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο*, ό.π., σ. 15.

⁷⁹ Βλ. R. SIEGLER, *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 61-67.

⁸⁰ M. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 31.

⁸¹ X. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο*, ό.π., σ. 15.

⁸² M. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία...* ό.π., σ. 31-2.

στην άμεση παρατήρηση και μαθαίνουν μέσα από πραγματικές καταστάσεις, προτείνονται βιβλία που επιβεβαιώνουν πληροφορίες και σχέσεις⁸³.

- Για τη μεσαία σχολική ηλικία, από τα εννέα (9) έως τα έντεκα (11) έτη, το ενδιαφέρον των παιδιών εστιάζεται στην κοινωνική ζωή και τις φιλικές σχέσεις. Το παιδί απελευθερώνεται σταδιακά από τον εγωισμό και τα πείσματα, αυξάνεται όλο και περισσότερο η απομνημονευτική ικανότητα, η λογική σκέψη και η τάση να δίνει λύσεις, αποκτά συνείδηση του καλού και του κακού και διαμορφώνονται τα ατομικά ενδιαφέροντα⁸⁴. Τα «κατάλληλα» αναγνώσματα για αυτές τις ηλικίες είναι: εύθυμες ιστορίες, ρυθμικά ποιήματα, ιστορικά μυθιστορήματα, περιπέτειες, καθώς και αναγνώσματα με ηρωισμούς και ανθρωπιστικά ιδεώδη. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η πολύ πλούσια εικονογράφηση υποχωρεί και συχνά μετατρέπεται σε ασπρόμαυρη⁸⁵. Επιπρόσθετα, η αναγνωστική ικανότητα ενισχύεται, αν και παρουσιάζονται αποκλίσεις σε παιδιά της ίδιας ηλικίας⁸⁶.
- Τέλος, στην τελευταία σχολική ηλικία και στο στάδιο της προεφηβείας, από τα δώδεκα (12) έως τα δεκατέσσερα (14) έτη, πραγματοποιούνται σημαντικές σωματικές αλλαγές στη ζωή των εφήβων, πρωιμότερα στα κορίτσια και αρκετά αργότερα στα αγόρια⁸⁷. Παρατηρείται αφύπνιση των σεξουαλικών τους ενδιαφερόντων και επαναστατικές τάσεις. Το συναίσθημα εξακολουθεί να είναι κυρίαρχο, γίνεται κατανοητή η υποθετική σκέψη και αναζητούνται πρότυπα και ιδανικά⁸⁸. Γεννιούνται μέσα του οι ηθικές και θρησκευτικές ανησυχίες και παράλληλα προσπαθεί να ανιχνεύσει τα μυστήρια του κόσμου και της ζωής. Αρχίζει να θαυμάζει το ωραίο και να το απολαμβάνει. Ανακαλύπτει ενδιαφέρον στην ποίηση και τη μουσική, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ρέπει και βυθίζεται στη ρέμβη, την ονειροπόληση και κάποιες φορές στη μελαγχολία. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο M. Debesse χαρακτηρίζει την ηλικία αυτή ως «κρίση νεανικής πρωτοτυπίας», ενώ ο Πλάτωνας ως «πνευματική μέθη»⁸⁹. Αναγνώσματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν για θέμα τους τον έρωτα, την ισότητα των φύλων καθώς και κοινωνικούς προβληματισμούς, όπως π.χ. η παγκόσμια ειρήνη, ή τα περιβαλλοντικά θέματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εικονογράφηση απουσιάζει, ενώ όταν υπάρχει, είναι ασπρόμαυρη⁹⁰.

1.3.2. Στάδια ανάπτυξης σύμφωνα με άλλους μελετητές

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η εισήγηση της Charlotte Bühler το 1918 για μια πρακτική διάκριση της αναγνωστικής ηλικίας. Η πρώτη περίοδος των παιδικών ασμάτων και της διήγησης ιστοριών διαρκεί μέχρι την ηλικία των τεσσάρων (4) ετών, ενώ η δεύτερη περίοδος ταυτίζεται με την ηλικία των παραμυθιών και διαρκεί από τα τέσσερα (4) έως τα οκτώ (8) έτη⁹¹.

⁸³ Μ. ΚΑΡΙΠΟΖΗΛΟΥ, Το παιδί στη χώρα των βιβλίων, Καστανιώτης, Αθήνα, σ. 71.

⁸⁴ Βλ. R. SIEGLER, Πώς σκέφτονται τα παιδιά, Gutenberg, Αθήνα, σ. 70 – 88.

⁸⁵ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, Εισαγωγή στη θεωρία..., ό.π., σ. σ. 31-2.

⁸⁶ Μ. ΚΑΡΙΠΟΖΗΛΟΥ, Το παιδί ... ό.π., σ. 72.

⁸⁷ Βλ. M. DONALDSON, Η σκέψη των παιδιών, Gutenberg, Αθήνα, σ. 173-195.

⁸⁸ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, Εισαγωγή στη θεωρία..., ό.π., σ. 32.

⁸⁹ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Παιδί και βιβλίο, ό.π., σ. 16.

⁹⁰ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, Εισαγωγή στη θεωρία ... ό.π., σ. 31-2.

⁹¹ Ι. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΗ, Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας (1900 – 1920) – Ποίηση – Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις, Αθήνα 2002, σ. 60.

Η γερμανίδα ψυχολόγος και ερευνήτρια της παιδικής λογοτεχνίας E. Schliebe – Lippert⁹² πρότεινε μια κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών ηλικιών, η οποία στηρίζεται στις απόψεις της εξελικτικής ψυχολογίας. Διακρίνει: 1) τη μη αισθητική περιοχή και 2) την αισθητική – λογοτεχνική περιοχή. Η γενική σχηματοποίηση που ακολουθεί είναι η παρακάτω⁹³:

1. Η μη αισθητική περιοχή:

- η φάση των 2 – 5 ετών: αρχική φάση που συνδέεται με τα αντικείμενα.
- η φάση των 6 έως 8 ετών: αναγνωστικό στάδιο των παραμυθιών.
- η φάση των 9 έως 10 ετών: αναγνωστικό στάδιο των ειδικών βιβλίων που αναφέρονται στην πραγματικότητα.
- η φάση των 11 έως 13 ετών: αναγνωστικό στάδιο του εντυπωσιακού και πρωτόγνωρου.

2. Η αισθητική – λογοτεχνική περιοχή:

- Πρώτο στάδιο: η ψυχολογική – αισθητική φάση διέγερσης στη νεανική ηλικία: α. Πρώιμο στάδιο (14 έως 16 ετών), β. Ωριμο στάδιο (17 – 20 ετών).
- Δεύτερο στάδιο: ψυχολογικο-αισθητική φάση κατευνασμού της ενηλικίωσης: α. κανονική μορφή, β. Ανώτερη μορφή.

Ένας άλλος γερμανός ερευνητής, ο A. Beinlich⁹⁴, ανέπτυξε μια καινοτόμα για την εποχή του θεωρία, η οποία στηρίζεται σε ανθρωπολογικά δεδομένα και κάνει λόγο για «ανοιχτές ζώνες» της εξέλιξης. Οι «ανοιχτές» εξελικτικές ζώνες χαρακτηρίζονται με βάση τις κοινωνικο-πολιτιστικές ποικιλίες, τη λογοτεχνική εξέλιξη, τα αισθητικά βιώματα και τη γλωσσική-λογοτεχνική δημιουργικότητα και είναι οι ακόλουθες⁹⁵:

- Πρώιμη παιδικότητα (4 – 5 ετών): είναι η ηλικία των ακουσμάτων, της παρατήρησης, της επανάληψης και της ελεύθερης έκφρασης με κύρια ενασχόληση το παιχνίδι, στο οποίο εντάσσεται και η λογοτεχνία.
- Μεσαία παιδικότητα (μεταξύ 5 – 6 και 8 – 9 ετών): σημαντικό ρόλο σε αυτή την ηλικία διαδραματίζει το παραμύθι. Τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα γεγονότα και τα φαινόμενα και παρουσιάζουν έντονη προτίμηση στις ρεαλιστικές και φανταστικές ιστορίες, τα λαϊκά παραμύθια και τα κόμικς.
- Ωριμη παιδικότητα (ανάμεσα στα 9 και 11-12 χρόνια για τα κορίτσια και 12-13 για τα αγόρια): πρόκειται για την ηλικία κατά την οποία το παιδί διαμορφώνει μια ρεαλιστική αντίληψη για τον κόσμο και διαθέτει αισιοδοξία και όραμα. Στρέφεται κυρίως στο περιπετειώδες βιβλίο και τα βιβλία γνώσεων, ενώ αρχίζει και η διάκριση ανάμεσα στα «αγορίστια» και τα «κοριτσίστικα» βιβλία.
- Προεφηβεία και εφηβεία (ανάμεσα στα 11 με 12-13 και 15-16 χρόνια για τα κορίτσια και 13-14 και 17-18 χρόνια για τα αγόρια): είναι η ηλικία που τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν την ταυτότητά τους καθώς και τη θέση τους στην κοινωνία. Ρέπουν προς την επανάσταση και την αντίδραση και αναζητούν βιβλία με θεματολογία που άπτεται των ενδιαφερόντων και των προβλημάτων τους.

Είναι φανερό ότι οι ζώνες αλληλεπικαλύπτονται, εντούτοις η ηλικιακή διάκριση παραμένει χωρίς να είναι δεσμευτική.

⁹² Βλ. E. SCLIEBE – LIPPERT, *Der Mensch als Leser. Entwicklungsverlauf der literarästhetischen Erlebnisfähigkeit*, bei *Begegnung mit dem Buch*, Ratingen 1950, p. 47-59

⁹³ Ι. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ, *Τάσεις*, ό.π. σ. 60-61.

⁹⁴ Βλ. A. BEINLICH, *Über die literarische Entwicklung der Heranwachsenden. Wirkendes Wort*, 110-121 (1965), p. 187-200.

⁹⁵ Βλ. Ι. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ, *Τάσεις*, ό.π. σ. 62-64.

1.4. Βιβλιοφιλία κατά ηλικίες

1.4.1. Βρεφική ηλικία

Όταν το παιδί βρίσκεται στη βρεφική ηλικία, επικρατεί μια πρωτόγονη κατανόηση του περιβάλλοντος στην οποία η μίμηση των προσώπων και ο χειρισμός των αντικειμένων κατέχουν προεξέχουσα θέση⁹⁶.

Η ανάγνωση συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η αφήγηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο καθώς δημιουργεί μια ατμόσφαιρα οικειότητας, ώστε το παιδί να αφομοιώσει τις εμπειρίες και να διευρύνει τα γνωστικά του σχήματα. Σύμφωνα με τον Bruner, ο αφηγηματικός λόγος φαντάζει ευκολότερος από τα άλλα είδη λόγου στα παιδιά. Αυτό συμβαίνει διότι ο αφηγηματικός λόγος σχετίζεται με την αφηγηματική σκέψη, η οποία αναπτύσσεται πρώτη χρονικά στην πορεία της ανάπτυξης του ανθρώπου⁹⁷.

Σε αυτή την ηλικία, η ευχαρίστηση της ανάγνωσης ξεκινά με το στόμα του βρέφους να είναι γεμάτο με κομμάτια από το εξώφυλλο ή και σελίδες από το βιβλίο. Το βρέφος έρχεται σε επαφή με το βιβλίο και το περιεργάζεται όπως ένα οποιοδήποτε άλλο παιχνίδι. Για αυτό το λόγο και παίζει μαζί του με όλες τις συνέπειες που αυτό ενέχει. Όταν ένα βιβλίο καταστραφεί, η αντίδραση του ενήλικα θα πρέπει να είναι παρόμοια με την καταστροφή ενός άλλου παιχνιδιού. Δεν θα πρέπει να αποδοθεί στο βιβλίο μια άλλη αξιολογική διάσταση διαφορετική από ό, τι στα άλλα παιχνίδια⁹⁸.

1.4.2. Προσχολική ηλικία

Στην ηλικία των 3 και 4 ετών τα μικρά παιδιά μαθαίνουν νέους τρόπους για να ταξινομούν και να οργανώνουν τον κόσμο. Αντίστοιχα υπάρχουν βιβλία για τα χρώματα, τα σχήματα, τα μεγέθη καθώς και την αναγνώριση αντικειμένων. Τα βιβλία που προτιμούν τα παιδιά είναι αυτά που εκμεταλλεύονται τον ήχο της γλώσσας: το ρυθμό, τους επιτονισμούς, τις επαναλήψεις, την προσωδία, τις παρηχήσεις κλπ⁹⁹. Απομνημονεύουν εύκολα ποιήματα με ρίμες και τα επαναλαμβάνουν σε συχνή βάση.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας είναι η ζωτικότητα και η κινητικότητα. Το παιδί αναπτύσσει συγκεκριμένα υποκειμενικά ενδιαφέροντα και παρουσιάζει έντονο το στοιχείο του εγωκεντρισμού. Διακρίνεται, παράλληλα, για τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του¹⁰⁰.

Μεγαλώνοντας το παιδί, στην ηλικία των 4-5 ετών, έρχεται να επιβεβαιώσει τη βασική αρχή της λογοτεχνικής θεωρίας του αναγνώστη, ότι δηλαδή είναι ο ίδιος που δίνει νόημα και σημασία στο βιβλίο, διογκώνοντας και επεκτείνοντας τα όνειρα και τις αντιδράσεις των ηρώων ανάλογα με τις δικές του εννομήσεις και επιθυμίες. Σε αυτή την ηλικία, η ανάγνωση είναι υπόθεση που μοιράζεται με τους γονείς και γενικότερα τους ενήλικες. Σε αυτή την περίπτωση η ανάγνωση των βιβλίων ενδιαφέρει το παιδί γιατί δημιουργεί και ενισχύει τις σχέσεις με τους ενηλίκους – μεγάλους¹⁰¹. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά προτιμούν άλλα βιβλία το πρωί, κυρίως δραστηριοτήτων, και άλλα το βράδυ, συνήθως μεγάλου μεγέθους, με γενναίους και έντιμους ήρωες, καθώς και με νικητές. Παράλληλα, παρουσιάζουν

⁹⁶ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία...* ό.π., σ. 248.

⁹⁷ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο ...*, ό.π., 249.

⁹⁸ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 29

⁹⁹ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 30.

¹⁰⁰ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία...*, ό.π., σ. 31.

¹⁰¹ Βλ. Ρ. DELAHAIE, *J' aime les livres avant 6 ans*, Marabout, Allleur, Belgique 1995.

έντονη προτίμηση στα εικονογραφημένα βιβλία μεγάλου μεγέθους με έντονες και ζωηρές εικόνες¹⁰².

Γενικότερα, στην προσχολική ηλικία (3-5 ετών) τα παιδιά εκδηλώνουν στα πλαίσια της αγωγής της πειθαρχημένης ελευθερίας τρόπους αναγνώρισης του εαυτού τους και έκφρασης του εσωτερικού τους κόσμου. Οι δύο αυτές συνιστώσες αποτελούν θεμελιακά γεγονότα που συμπορεύονται με τη γλωσσική τους εξέλιξη και τη συναισθηματική τους ισορροπία. Μέσα από το παραμύθι, το παιχνίδι, το μύθο, την ιστορία και την κίνηση το παιδί θα ανακαλύψει τρόπους αναγνώρισης του εαυτού του και έκφρασης και εξωτερίκευσης του ιδιαίτερου εσωτερικού του κόσμου¹⁰³.

Σε αυτή την ηλικία, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να καλλιεργήσουν τη διάθεση στα παιδιά για να μάθουν και να θέλουν να διαβάζουν, να αναπτύξουν ουσιαστικά την προσωπική επιθυμία για ανάγνωση με παιγνιώδη μορφή¹⁰⁴. Τα παιδιά φοιτώντας στο νηπιαγωγείο αποτελούν ένα ξεχωριστό αναγνώστη, σύμφωνα με τον Appleyard. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου και ειδικότερα η ανάγνωση από έναν ενήλικο στο παιδί αποτελεί μια σημαντική παράμετρο ανάπτυξης, εξέλιξης και βελτίωσης της φιλαναγνωσίας των μικρών μαθητών¹⁰⁵.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας ως ακροατής ιστοριών συνεχίζει να εξαρτάται από την άμεση αισθητηριακή αντίληψη και καθοδηγείται περισσότερο από τη διαίσθηση. Κυριαρχεί ο εγωκεντρικός λόγος και σε αυτό το σημείο έχει επιτευχθεί η σύγκλιση της γλώσσας και της σκέψης. Η φαντασία ενέχει γνωσιακή αξία και αποτελεσματική δύναμη. Σε μεγάλο βαθμό λειτουργεί η μίμηση προτύπων. Η ανάγνωση αναδύεται αυθόρμητα ως ένα είδος θεατρικής πράξης¹⁰⁶.

Επιπρόσθετα, σε αυτή την ηλικία και κατά τη διάρκεια βιβλιοφιλικών δραστηριοτήτων δεν υπάρχει στα παιδιά ο φόβος της αποτυχίας. Το παιδί ζει ολοκληρωτικά την παιδική του ηλικία και βιώνει τη χαρά χωρίς να αισθάνεται ανασφάλεια για σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για τα παιδιά ανάγνωση σε αυτές τις περιπτώσεις σημαίνει παιχνίδι και εμπλοκή με βιβλία μισάνοιχτα, εικόνες ανάποδα κλπ¹⁰⁷.

1.4.3. Σχολική ηλικία

Στην ηλικία των 6 έως 11 ετών το παιδί διέρχεται πλέον στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι η μετατροπή της άλογης μαγικής σκέψης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας σε μια καθαρά νοητική διαδικασία που στηρίζεται σε χωροχρονικές σχέσεις, σε απλές συσχετίσεις και επαγωγικές σκέψεις αρχικά και αργότερα (11 με 12 ετών) σε περισσότερες σύνθετες σκέψεις. Σε αυτή την ηλικία το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει περισσότερα από τα βασικά στοιχεία της αφήγησης, δηλαδή στοιχεία που αφορούν στη δομή, την υπερδομή, τους ήρωες κλπ. και να αντιληφθεί και να κατανοήσει πιο σύνθετες αφηγηματικές έννοιες, όπως το είδος του αφηγητή, το είδος της οπτικής γωνίας και θέασης της αναπαριστώμενης πραγματικότητας, καθώς και τα διάφορα λογοτεχνικά γένη και είδη των κειμένων¹⁰⁸.

¹⁰² Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 32.

¹⁰³ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*, Αθήνα 1984, σ. 43.

¹⁰⁴ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική Λογοτεχνία...*, ό.π., σ. 44.

¹⁰⁵ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 33.

¹⁰⁶ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 252.

¹⁰⁷ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 36.

¹⁰⁸ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 37-8.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, το παιδί στην πρώτη σχολική ηλικία (6-8 ετών) παρουσιάζει αλλαγές στη σωματική κατασκευή του και εκφράζει ως κύρια χαρακτηριστικά τη μίμηση, την επινόηση καθώς και τη διαρκή κινητικότητα. Σε αυτή την περίοδο οικοδομείται η προσωπικότητα του παιδιού και αποκτά μια ανθρωπομορφική αντίληψη και φιλοσοφία για τον κόσμο¹⁰⁹. Επίσης, απελευθερώνεται σταδιακά από τον εγωισμό, αυξάνεται η απομνημονευτική του ικανότητα, αποκτά συνείδηση του καλού και του κακού και διαμορφώνει τα ατομικά του ενδιαφέροντα¹¹⁰.

Συγκεκριμένα, στην ηλικία των 6 έως 8 ετών, το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες με τις οποίες επιχειρεί να εκτελέσει σύνθετες πνευματικές δραστηριότητες και να επιλύσει αντίστοιχα προβλήματα. Επιπλέον, αντιλαμβάνεται τη λογική αλληλουχία των γεγονότων και την ανακάλυψη του νοήματος στην πορεία και την εξέλιξη της ιστορίας. Ταυτόχρονα, επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε θέματα που άπτονται της καθημερινότητας και παρουσιάζει αναπτυγμένη ικανότητα να συγκεντρώνει πληροφορίες, να τις συγκρίνει, να επιλέγει τις χρήσιμες και να απορρίπτει τις άχρηστες. Αυτή η ηλικία θεωρείται από πολλούς και η πιο κατάλληλη περίοδος για να ασχοληθεί το παιδί, να διαβάσει και να αντλήσει πληροφορίες από τα βιβλία γνώσεων¹¹¹. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι πολύ σημαντικές για τη μετάβαση των νέων αναγνωστών από τα σύντομα και εικονογραφημένα κείμενα σε πιο εκτενή και «δύσκολα» κείμενα¹¹².

Επομένως, έχει μεγάλη σημασία να αναπτύξει το παιδί ενδιαφέροντα για το βιβλίο και κυρίως να μην συνδέει το εξωσχολικό διάβασμα με τη μάθηση. Αντίθετα, να είναι σε θέση να αντλεί ευχαρίστηση από την ανάγνωση. Στο πλαίσιο αυτό δεν θα πρέπει να συνδέει το βιβλίο με αναγκαστική εξέταση ή μάθηση και με σωστές ή λάθος απαντήσεις. Εντούτοις, έχουν κριθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά η περιορισμένης έκτασης ιστορία, τα μεγάλα σε μέγεθος τυπογραφικά στοιχεία, η έλλειψη νοηματικών δυσκολιών, η αντιστοίχιση με την αντιληπτικότητα της ηλικίας και τέλος, η όμορφη εικονογράφηση, δημιουργώντας ερεθίσματα για συζήτηση¹¹³.

Στα παιδιά αυτής της ηλικίας αρέσουν ιδιαίτερα οι φανταστικές ιστορίες, τα παραμύθια, οι ιστορίες με ζώα, τα ρυθμικά ποιήματα, οι μικρές ιστορίες για γνωστά τους φυσικά φαινόμενα (για παράδειγμα το ουράνιο τόξο), τα βιβλία που τους προσφέρουν γνώσεις για διάφορα θέματα (για παράδειγμα η έρημος, οι πάγοι, η ζούγκλα και άλλα) με ευχάριστο τρόπο, καθώς και περιπέτειες με κύριο χαρακτηριστικό το αστείο και την αίσθηση του χιούμορ¹¹⁴.

Μεγαλώνοντας το παιδί (8 – 10 ετών) μετατρέπεται σε αυτόνομο και επαρκή αναγνώστη, που εκφράζει τις αναγνωστικές του προτιμήσεις. Σε αυτή την ηλικία, είναι δεδομένο ότι σχεδόν όλα τα παιδιά διαβάζουν με σχετική άνεση. Επιπλέον, διαμορφώνονται τα ατομικά ενδιαφέροντα¹¹⁵, ενώ παράλληλα, εκδηλώνεται και μία τάση για ανεξαρτητοποίηση. Από πολλούς ερευνητές αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται ως "Ηλικία του Ροβινσώνα", καθώς εμφανίζεται η ροπή να ταυτίζονται τα παιδιά με ήρωες που ζουν την περιπέτεια και την ανεξάρτητη και ελεύθερη ζωή¹¹⁶.

¹⁰⁹ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία ...*, ό.π., σ. 44.

¹¹⁰ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία...*, ό.π., σ. 32.

¹¹¹ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 39.

¹¹² F. SIBBERSON, K. SZYMUSIAK, *Day-to-Day Assessment in the Reading Workshop*, New York 2008, p. 5.

¹¹³ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία ...*, ό.π., σ. 46.

¹¹⁴ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία ...*, ό.π., σ. 49.

¹¹⁵ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 41.

¹¹⁶ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία ...*, ό.π., σ. 51.

Ταυτόχρονα, το παιδί αρέσκεται να διαβάζει ιστορίες με τη διάκριση καλού – κακού, με αξίες και ιδεώδη καθώς και κινδύνους και περιπέτειες. Αρχέτυπα, όπως το αρχέτυπο της «γέννησης του ήρωα»¹¹⁷, κυρίαρχες φαντασιώσεις, όπως η φαντασίωση του «έκθετου βρέφους»¹¹⁸, το «οικογενειακό μυθιστόρημα»¹¹⁹ και άλλα ψυχοδυναμικά χαρακτηριστικά με γνωστική – αναπτυξιακή βάση, όπως η «φαντασίωση του Peter Pan»¹²⁰, βρίσκουν ανταπόκριση στις ιστορίες που διαβάζουν τα παιδιά¹²¹.

Το παιδί, κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, χαρακτηρίζεται από τη λεγόμενη "γνωστική έπαρση"¹²², δηλαδή ικανοποιείται περισσότερο με τη λογική αλληλουχία γεγονότων και την ανακάλυψη νοήματος στην εξέλιξη μιας ιστορίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το παιδί έχει περάσει από το στάδιο της άλογης μαγικής σκέψης σε μία καθαρά νοητική διαδικασία. Για αυτό το λόγο αρέσκεται να διαβάζει περισσότερο βιβλία γνώσεων που δίνουν επιστημονικές εξηγήσεις φαινομένων, ούτως ώστε να απομακρυνθεί από τη λεγόμενη "μαγική σκέψη"¹²³.

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία επιλέγουν βιβλία, στα οποία επικρατεί ο εσωτερικός λόγος και οι ανώτερες νοητικές διεργασίες. Σύμφωνα με την Rosenblatt, η αναγνωστική εμπειρία είναι κυρίως ατομική εμπειρία και το παιδί μεταβάλλεται σε δημιουργικό και λειτουργικό αναγνώστη. Πολύ συχνά ταυτίζεται με τον ήρωα, τις σκέψεις και τις πράξεις του και παρουσιάζει μια έντονη προτίμηση στις αστείες ιστορίες και τα κόμικς¹²⁴.

Επιπρόσθετα, εκδηλώνει ενδιαφέρον για τις σειρές βιβλίων, καθώς ενώ το παιδί αναζητά την περιπέτεια και το άγνωστο, ταυτόχρονα επιδιώκει την επανάληψη που του προσφέρει σταθερότητα και ασφάλεια¹²⁵. Είναι σημαντικό για το παιδί να αισθάνεται ότι σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, εκείνο έχει στηρίγματα ευστάθειας και σιγουριάς.

Μετά την ηλικία των 10 ετών (10-12 ετών), το παιδί αποχωρίζεται τον κόσμο της φαντασίας, συγκεκριμενοποιεί το παρελθόν και το μέλλον και έλκεται από τις αναγνώσεις ιστορικών μυθιστορημάτων¹²⁶. Κατά την περίοδο της προεφηβείας και εφηβείας, ο έφηβος εισέρχεται στην ηλικία της τυπικής νοημοσύνης, εξάγοντας συμπεράσματα με τη λογική. Καθώς παρατηρείται συχνά το φαινόμενο τα παιδιά να εγκαταλείπουν το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, ο έφηβος αναζητά αναγνώσματα για να διατηρήσει το ενδιαφέρον ζωντανό, εμπλουτισμένα με καθημερινούς ήρωες που παρουσιάζουν καλύτερο εσωτερικό εαυτό, με σαφή ιδεολογικό οπλισμό και πλούσιο ψυχικό κόσμο¹²⁷.

Οι έφηβοι παρουσιάζουν έντονα επαναστατικές τάσεις, συναισθηματικές εξάρσεις και έντονες μεταπτώσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αυτή την ηλικία εμφανίζεται μια ιδιαίτερη έλξη για λογοτεχνικά κείμενα τα οποία υποδαυλίζουν τη φυγή από την πραγματικότητα και το ταξίδι. Η επιθυμία της φυγής και του ταξιδιού στη μυθοπλασία του υπερφυσικού μπορεί να ικανοποιήσει ξανά ασυνείδητες

¹¹⁷ Βλ. O. RANK, *The myth of the birth of the hero*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2004.

¹¹⁸ Βλ. P.R. LEHRMAN, *The fantasy of not belonging to one's family*, *Archives of Neurology and Psychiatry*, 18 (1927), p. 1015-1023.

¹¹⁹ Βλ. S. FREUD, "Family romances", In J. STRACHEY (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, vol. 9, Hogarth Press, London 1959, p. 235-241.

¹²⁰ Βλ. D. ELKIND, *Children and adolescents. Interpretive essays on Jean Piaget*, Oxford University Press, New York 1970.

¹²¹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...* ό.π., σ. 24.

¹²² Βλ. D. ELKIND, *Children and adolescents* ό.π.

¹²³ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 253.

¹²⁴ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σσ. 256 – 257.

¹²⁵ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί ...*, ό.π., σσ. 24-5.

¹²⁶ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ. ά., *Παιχνίδια φιλικής αναγνώσεως*, ό.π., σ. 42.

¹²⁷ Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία...*, ό.π., σ. 53-5.

επιθυμίες του αναγνώστη. Οι ψυχιατρικές αναλύσεις¹²⁸ δείχνουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένες αιτίες που οι αναγνώστες επιλέγουν μυθοπλαστικά κείμενα του υπερφυσικού. Αυτές οι αιτίες συνοψίζονται στις δύο παρακάτω: 1) σύμφωνα με τον Freud υπάρχει η περιοχή "ανήσυχου παραξενίσματος", στην οποία παρατηρείται «βίαιη και αιφνιδιαστική εισβολή του υπερφυσικού στον πραγματικό κόσμο». Σε αυτή την περίπτωση η φανταστική λογοτεχνία παίζει με την ικανότητα του αναγνώστη να αμφιβάλλει για την πραγματικότητα και να αμφισβητεί τα σύνορά της και τις βεβαιότητές της, 2) Ο αναγνώστης αναζητά μέσα από τη μυθοπλασία στοιχεία ώστε να ανακαλύψει την ταυτότητά του, την καταγωγή του και τη θέση του ανάμεσα στους άλλους¹²⁹.

Ο έφηβος ως αναγνώστης παρουσιάζει αφαιρετική και συνδυαστική λογική. Μπορεί να αξιολογεί, να βρίσκει τις πιθανές αιτίες στις δράσεις και αντιδράσεις των χαρακτήρων, να παρακολουθεί τις διεργασίες της συνείδησης και τη διαδικασία ιδεολογικοποίησης και κοινωνικής συνειδητοποίησης του ήρωα και επιπλέον να γνωρίζει ότι η δική του άποψη είναι μία από τις πολλές πιθανές. Αποτελεί πλέον ένα σκεπτόμενο αναγνώστη, που ουσιαστικά αναζητά στα κείμενα ιδανικά και σταθερότητα, πρότυπα ζωής και αξίες και απαιτεί όλα αυτά να καταξιώνονται στην κοινωνική πραγματικότητα. Είναι ένας επαρκής αναγνώστης που παρουσιάζει ανώτερο επίπεδο σκέψης¹³⁰.

¹²⁸ Βλ. S. DE MIJOLLA-MELLOR, A. JACQUARD, F. LANDOEUER, *L& enfant lecteur*. Bayard, 2006.

¹²⁹ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ. ά. *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 43-6.

¹³⁰ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 260.

1.5. Τύποι αναγνωστών

Η στάση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση και οι σχετικές προτιμήσεις του έχουν αναπτυξιακή και εμπειρική βάση, δηλαδή προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ανάλογες ανάγκες του παιδιού καθώς και την ποιότητα των εμπειριών που προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον του¹³¹.

1.5.1. Αναπτυξιακή ακολουθία της J. Chall

Η Jeanne Chall¹³² δημιούργησε ένα μοντέλο για τη μελέτη της αναπτυξιακής ακολουθίας που ερμηνεύει την αλληλεπίδραση των εγγενών προδιαθέσεων και της επίδρασης του περιβάλλοντος καθώς το παιδί προχωρά από το ένα στάδιο της αναγνωστικής ικανότητας στο επόμενο. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή ακολουθία της Chall διαμορφώνονται τα εξής στάδια¹³³:

1. Το προαναγνωστικό στάδιο (pre-reading stage) για παιδιά έως έξι ετών.
2. Το στάδιο της αρχικής ανάγνωσης ή αποκωδικοποίησης (initial reading or decoding stage) κατά τη διάρκεια των έξι (6) έως επτά (7) ετών. Στο στάδιο αυτό, το παιδί επιτυγχάνει να αποκωδικοποιεί τις λέξεις και να αντιληφθεί την αντιστοιχία ανάμεσα σε γράμματα και ήχους.
3. Το στάδιο της επιβεβαίωσης, ευφράδειας και αποκόλλησης από το έντυπο υλικό (confirmation, fluency, ungluing from print) για παιδιά από επτά (7) έως οκτώ (8) ετών. Το παιδί είναι πλέον ικανό να επιβεβαιώσει τις κατακτήσεις του προηγούμενου σταδίου με το να αυτοματοποιείται στην αποκωδικοποίηση, δηλαδή να επιτυγχάνει υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και εξαγωγής νοήματος από το κείμενο.
4. Το στάδιο κατά το οποίο το παιδί διαβάζει για να μάθει (reading to learn). Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου το παιδί, ηλικίας οκτώ (8) έως δεκατεσσάρων (14) ετών χρησιμοποιεί την ανάγνωση ως εργαλείο για την απόκτηση καινούριας γνώσης, πληροφοριών και γεγονότων. Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η κατανόηση των λέξεων, η προϋπάρχουσα γνώση και η γνώση στρατηγικών.
5. Στην ηλικία των δεκατεσσάρων (14) έως δεκαοκτώ (18) ετών το παιδί υπεισέρχεται στο στάδιο της ανάγνωσης από πολλές οπτικές γωνίες (reading from multiple viewpoints).
6. Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την ανάγνωση ως δόμηση και αποδόμηση (reading as construction and reconstruction) και αφορά παιδιά ηλικίας δεκαοκτώ (18) ετών και άνω.

1.5.2. Τύποι αναγνωστών κατά τον J. A. Appleyard

Μία άλλη ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι η σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο και κυρίως τα χαρακτηριστικά που έχει ο αναγνώστης σε κάθε ηλικία και συγκεκριμένα στην παιδική. Ο J. A. Appleyard¹³⁴ μελετώντας τις θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας των Piaget, Bruner και Vygotsky διακρίνει πέντε τύπους

¹³¹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί ...*, ό.π., σ. 22.

¹³² Βλ. J.S. Chall, *Learning to read: The great debate*, McGraw-Hill, New York 1983.

¹³³ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί ...*, ό.π., σσ. 22-3.

¹³⁴ Βλ. J. A. APPLEYARD, *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

αναγνώστη που εμφανίζονται εξελικτικά, με βάση την ηλικιακή εξέλιξη του ατόμου και αφορούν στο σύνολο των στάσεων, διαθέσεων, προθέσεων και τη γενικότερη ανταπόκριση απέναντι στο βιβλίο¹³⁵.

Οι πέντε τύποι που προτείνει ο J. A. Appleyard¹³⁶ επηρεάζονται από την ηλικία του αναγνώστη και είναι συνυφασμένοι με τις ευδιάκριτες αντιδράσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, με τη νοοτροπία, τις διαθέσεις και τις εμπειρίες που αποκτά ο αναγνώστης καθώς και με τον τρόπο που χρησιμοποιείται τελικά το κείμενο από τον ίδιο. Οι τύποι έχουν ως εξής:

- Ο αναγνώστης ως παίκτης: παρουσιάζεται στην προσχολική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως ήρωας και ηρωίδα: παρουσιάζεται στη σχολική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως σκεπτόμενο ον: παρουσιάζεται στην εφηβική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως ερμηνευτής: παρουσιάζεται στη νεανική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως πολυπράγμων: παρουσιάζεται στην ώριμη ηλικία

Ο Appleyard ξεκίνησε την έρευνά του βασισμένος στις αντιδράσεις των φοιτητών του και μελέτησε τις ανταποκρίσεις τους στα αναγνώσματα. Διαπίστωσε ότι καμιά μελέτη αυτού του είδους δεν μπορεί να αγνοήσει τη θεμελιώδη σημασία της παιδικής ηλικίας στη μετέπειτα εξέλιξη, εφόσον οι ρίζες των αντιδράσεων των ενηλίκων εισχωρούν βαθιά μέσα στις πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες ενός φανταστικού κόσμου¹³⁷.

Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε στους ρόλους του αναγνώστη κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, παραμερίζοντας τους δύο ρόλους που ο Appleyard αποδίδει στους ενήλικους αναγνώστες, αυτούς του ερμηνευτή, που είναι συστηματικός μελετητής της λογοτεχνίας και του πραγματιστή, που γνωρίζει να διαβάζει με πολλαπλούς τρόπους τη λογοτεχνία.

1. **Ο αναγνώστης ως παίκτης:** το παιδί στην προσχολική ηλικία είναι κυρίως ακροατής των ιστοριών και συνήθως παίζει σε ένα φανταστικό κόσμο, στον οποίο αντικατοπτρίζονται φόβοι, επιθυμίες και πραγματικότητες, τις οποίες το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει και να ελέγχει.

Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά, συνήθως, δεν γνωρίζουν ανάγνωση. Παρόλα αυτά διαθέτουν κάποια στοιχεία αναγνωστικής εμπειρίας, προβλέποντας ή αναγνωρίζοντας στοιχεία που συνθέτουν μια λογοτεχνική εμπειρία, για παράδειγμα, τυποποιημένες φράσεις, όπως «μια φορά κι έναν καιρό», την αφηγηματική ακολουθία, τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας, τη διαμάχη ανάμεσα στο καλό και το κακό¹³⁸.

Ένα βασικό ζήτημα για τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι αν θα μάθουν ή όχι να εμπιστεύονται αυτόν τον κόσμο στην πληρότητά του. Αυτό το κάνουν παίζοντας το ρόλο του παίκτη που μπορεί να διαχωρίσει την αλήθεια από τη φαντασία και να συνεχίσει να εμπιστεύεται τον κόσμο της φαντασίας¹³⁹.

Ο αναγνώστης παίκτης, καθώς αναπτύσσεται συναισθηματικά και πνευματικά, οφείλει να οικειοποιηθεί δύο διαφορετικούς ρόλους, από τη μία να παίζει κι από την άλλη να είναι σε θέση να κατανοήσει και να διακρίνει το πραγματικό από το φανταστικό γεγονός¹⁴⁰.

¹³⁵ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ. ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας*, ό.π., σσ. 47-8.

¹³⁶ Βλ. J. A. APPLEBYARD, *Becoming a reader...* ό.π.

¹³⁷ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί ...*, ό.π., σ. 38.

¹³⁸ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία ...*, ό.π., σ. 33.

¹³⁹ J. APPLEBYARD, *Η διαμόρφωση του αναγνώστη* (επιμ. Κ. Μαλαφάντης, μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης), Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 69.

¹⁴⁰ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία ...*, ό.π. 33.

Εμπειρικές έρευνες¹⁴¹ που πραγματοποιήθηκαν οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι αναγνώστες της προσχολικής ηλικίας έχουν ένα πολύ σημαντικό και συγκεκριμένο τρόπο σκέψης: προσηλώνουν το ενδιαφέρον τους σε μεμονωμένες λεπτομέρειες, έχουν περιορισμένη αίσθηση της σχέσης των επιμέρους τμημάτων μιας ιστορίας, γι' αυτό το λόγο οδηγούνται και σε αντιφάσεις και συλλαμβάνουν αποσπασματικά ακόμη και απλές αφηγηματικές δομές¹⁴².

Με την είσοδό τους, βέβαια, στο χώρο του σχολείου, αλλάζει ο τρόπος που το παιδί βιώνει τις λογοτεχνικές τους εμπειρίες. Η εγωκεντρική και προσηλωμένη στο υποκειμενικό βίωμα στάση του μικρού αναγνώστη μετατρέπεται σε μια πιο συλλογική στάση και αντίληψη. Μέσα από δραστηριότητες που παρέχουν οργανωμένη εκπαίδευση, τα παιδιά οδηγούνται στην κατανόηση των λογοτεχνικών ιστοριών και πώς να ανταποκρίνονται σε αυτές μέσα στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κουλτούρας¹⁴³.

Για τον Appleyard το παιδί, ιδιαίτερα μέσα από τις δραστηριότητες της προσχολικής εκπαίδευσης, κατακτά ως αναγνώστης δύο πράγματα: την κοινωνική κατασκευή της εμπειρίας (μέσα από τη συμμετοχή και μέσα από τη σχολική εμπειρία) και την παιγνιώδη έκφρασή της. Επομένως, το σημαντικό εναπόκειται στη διασύνδεση που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους τρεις πόλους: την ανάγνωση ιστοριών, την από κοινού συμμετοχή των παιδιών και τα πολιτισμικά ήθη που μεταφέρονται από τον εκπαιδευτικό¹⁴⁴.

2. **Ο αναγνώστης ως πρωταγωνιστής:** το παιδί της σχολικής ηλικίας είναι ο πρωταγωνιστής και ταυτίζεται με τον πλασματικό ήρωα του κειμένου. Αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο σε ένα μυθιστόρημα που γράφεται συνεχώς εκ νέου, καθώς η αντίληψη του παιδιού για τον κόσμο μεταβάλλεται, συμπληρώνεται και εξελίσσεται¹⁴⁵. Η ταύτιση είναι πρωταρχική και η ιστορία ξαναγράφεται κάθε φορά που το παιδί προβάλλει τον εαυτό του στον ήρωα και αναζητά στοιχεία μέχρις ότου να αποσαφηνίσει τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται οι άνθρωποι¹⁴⁶.

Οι ιστορίες που διαβάζει το παιδί σε αυτή την ηλικία παρουσιάζουν στο παιδί ένα κόσμο που του προσφέρει ένα ασφαλές καταφύγιο. Η θεματολογία τους περιλαμβάνει συνήθως περιπέτειες καθώς και βιβλία με πληροφορίες για τον κόσμο εντός του οποίου ζουν¹⁴⁷.

Η ανάγνωση για το παιδί της σχολικής ηλικίας αποτελεί έναν τρόπο για να οργανώσει πληροφορίες γύρω από τον ευρύτερο κόσμο και να μάθει πώς ο κόσμος αυτός λειτουργεί. Παράλληλα, το παιδί επιχειρεί και ένα είδος αυτοκατάκτησης και εστιάζει την προσοχή του στον έξυπνο και δυνατό ήρωα της ιστορίας. Με την ταύτιση αυτή πολλές φορές αισθάνεται πως λύνει και τα προβλήματα του δικού του κόσμου¹⁴⁸.

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία προτιμούν συνήθως περιπετειώδεις και φανταστικές ιστορίες που διακρίνονται από απλές προτάσεις, σύντομες

¹⁴¹ Βλ. M. & H. CRAGO, *Prelude to Literacy: a preschool child's encounter with picture and story*, Southern Illinois University Press, Urbana 1983 · M. COCHRAN – SMITH, *The making of a reader*, N.J.Nortwood 1984.

¹⁴² M. KANATSOYΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία ...*, ό.π., σ. 34.

¹⁴³ Βλ. M. COCHRAN – SMITH, *The making of a reader*, Nortwood 1984.

¹⁴⁴ Βλ. J.A. APPLEYARD, *Becoming a Reader...* ό.π.

¹⁴⁵ J. APPLEYARD, *Η διαμόρφωση του αναγνώστη ...* ό.π., σ. 57.

¹⁴⁶ M. KANATSOYΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία ...*, ό.π., σ. 32.

¹⁴⁷ J. APPLEYARD, *Η διαμόρφωση του αναγνώστη ...* ό.π., σ. 127.

¹⁴⁸ M. KANATSOYΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία ...*, ό.π., σ. 36.

παραγράφους, συνοπτικές περιγραφές χαρακτήρων, ελάχιστες μεταφορές, στοιχειώδη αφηγηματική δομή, μονοδιάστατους ανθρώπινους χαρακτήρες, δηλαδή μόνο καλοί ή μόνο κακοί καθώς, και εύκολη ανάγνωση.

Επιπλέον, οι περιπέτειες που προτιμούν τα παιδιά ταιριάζουν με τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο, τον κατανοούν και μπορούν να τον αναπαραγάγουν. Αποτελεί και τον απλούστερο τρόπο για να φανταστούν τη σχέση καλού και κακού. Αναγνωρίζουν τη σύγκρουση και επιβεβαιώνουν την αναπόφευκτη νίκη του καλού¹⁴⁹.

Τα παιδιά αρέσκονται σε αυτή την απλή ανάγνωση, όπως εξηγεί και η αναπτυξιακή ψυχολογία, καθώς αισθάνονται την ανάγκη να επιβεβαιώσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και να προχωρήσουν με ασφάλεια σε λιγότερο γνωστές περιοχές. Γι' αυτό και επιμένουν, παρά την κριτική των ενηλίκων, να διαβάζουν συνεχώς τις ίδιες ιστορίες ή παραπλήσιες, χωρίς πολλές παραλλαγές στην πλοκή και τους χαρακτήρες¹⁵⁰.

3. **Ο αναγνώστης ως διανοητής:** στην εφηβική ηλικία, ο έφηβος είναι ο σκεπτόμενος αναγνώστης. Η εφηβεία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα σωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά: απότομη και ακανόνιστη σωματική ανάπτυξη, αυξανόμενη σεξουαλικότητα, ιδεαλισμός, αυτοσυνείδηση, ρομαντισμός, δυσθυμία και αμφιθυμία, φιλοδοξία, παρορμητικότητα, εξέγερση και κρίση που αναζητούν έκφραση στην κοινωνία¹⁵¹.

Ο έφηβος αναζητά στις αναγνώσεις του ιδέες, αξίες, το νόημα της ζωής, που η αλήθεια τους πρέπει να επαληθεύεται από την ίδια τη ζωή¹⁵². Αναστοχάζεται και παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενδοσκόπησης και αυτοσυνείδησης¹⁵³. Σε αυτή την ηλικία δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη δράση, όσο για διαφορετικούς ανθρώπινους χαρακτήρες, για κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και θέματα που άπτονται της ηλικίας και των ενδιαφερόντων του. Τα αναγνώσματα που επιλέγει ένας έφηβος είναι κυρίως μυθοπλασίας με έμφαση σε θέματα ταυτότητας, κοινωνικά θέματα και ζητήματα φύλου¹⁵⁴.

Η αναγνωστική ικανότητα και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών επηρεάζονται εκτός από την ηλικία και από άλλους προσωπικούς, βιοκοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η νοημοσύνη, τα ερεθίσματα που τους παρέχει το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, η εξωτερική εμφάνιση και η ελκυστικότητα ενός βιβλίου είναι ένας παραμελημένος, αλλά σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις αναγνωστικές προτιμήσεις της κάθε ηλικίας¹⁵⁵.

¹⁴⁹ Βλ. N. FRYE, *Anatomy of Criticism: Four Essays*, Princeton University Press, Princeton 1957.

¹⁵⁰ M. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία ...*, ό.π., σ. 37.

¹⁵¹ Βλ. P. SPACKS, *The adolescent idea: myths of youth and the adult imagination*, Basic Books, New York, p. 228, 257.

¹⁵² Βλ. J.A. APPLEBYARD, *Becoming a reader ...*, ό.π.

¹⁵³ Βλ. D. ELKIND, *Children and Adolescents: interpretive essays on Jean Piaget*, Oxford University Press, New York, 1981a, p. 90-5.

¹⁵⁴ J. APPLEBYARD, *Η διαμόρφωση του αναγνώστη...* ό.π., σ. 187.

¹⁵⁵ M. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σ. 39-40.

1.5.3. Τύποι αναγνωστών κατά τον C. Poslaniek

Σημαντική είναι και η μελέτη και οι προτάσεις που παρουσιάζει ο Christian Poslaniek¹⁵⁶, ο οποίος παρατηρεί και κατατάσσει καθορισμένα σχήματα που συνιστούν συγκεκριμένους τύπους και ευδιάκριτα τυπικά αναγνωστικά μοντέλα. Οι τύποι του αναγνώστη, σύμφωνα με τον Poslaniek είναι οι ακόλουθοι¹⁵⁷:

1. Ο τελετουργικός αναγνώστης ή η επαναληπτική ανάγνωση (lecture rituelle): αναφέρεται στη συνήθεια του παιδιού να ακούει κάθε βράδυ την ίδια ιστορία ως μία ένδειξη της ανάγκης για αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης σε σχέση με το άψυχο και έμψυχο περιβάλλον.
2. Ο αναγνώστης παίκτης ή χαλαρός αναγνώστης ή διασκεδαστική ανάγνωση (lecture distraite): σε αυτή την περίπτωση η ανάγνωση θεωρείται ελεύθερη, χαλαρή και δημιουργική απασχόληση και προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό τον τύπο του αναγνώστη-παίκτη του Appleyard.
3. Ο εμπλεκόμενος αναγνώστης ή ανάγνωση εμπλοκής (lecture imliquee): η ανάγνωση εμπλοκής σημαίνει ότι το παιδί εισχωρεί στον κόσμο του βιβλίου και με τη φαντασία του υπερβαίνει τους τυπικούς κανόνες. Συνήθως ταυτίζεται με τους ήρωες του βιβλίου και προβάλλει τον προσωπικό του κόσμο στον κόσμο του βιβλίου.
4. Ο έμπειρος αναγνώστης ή έμπειρη ανάγνωση (lecture expert): ο έμπειρος αναγνώστης συνειδητοποιεί τους υπαινιγμούς και τις υποδηλώσεις του κειμένου και αντιλαμβάνεται την ιδεολογία και τη λογική του κειμένου. Ο έμπειρος αναγνώστης διακρίνει το ύφος και τα νοήματα του συγγραφέα και χρησιμοποιώντας προγενέστερη γνώση του κατανοεί, εξάγει συμπεράσματα και ερμηνεύει τα γεγονότα.
5. Η λογοτεχνική ανάγνωση (lecture litteraire): η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί μια μοναδική εμπειρία, αυτό που ο Προυστ αποκαλεί «θεϊκή απόλαυση». Σε αυτή τη φάση ο αναγνώστης, έχοντας διέλθει από τα προηγούμενα εξελικτικά στάδια, μπορεί να κατανοήσει πέρα από το νόημα και το συμβολισμό του κειμένου, να συσχετίσει το κείμενο με άλλα κείμενα, το συγγραφέα και την εποχή του.

Η αναγνωστική συμπεριφορά ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας έως 6 ετών μπορεί να αναγνωριστεί σε έναν ή και περισσότερους τύπους. Στους δύο τελευταίους τύπους περιορίζονται οι αναγνώστες της σχολικής ηλικίας.

Ασφαλώς, υπάρχει πλήθος ερευνών στις οποίες διακρίνονται τύποι αναγνωστών. Στην παρούσα μελέτη αναφέρθηκαν οι κυριότεροι και ευρέως αποδεκτοί τύποι, στους οποίους στηρίχθηκαν μεταγενέστερες μελέτες. Ο R. Bamberger¹⁵⁸ εντοπίζει τέσσερις τύπους αναγνωστών: το «ρομαντικό», το «ρεαλιστή», το «διανοούμενο» και τον «αισθητικό». Άλλοι ερευνητές διακρίνουν το «λειτουργικό – πραγματιστή», το «συναισθηματικό – φαντασιώδη», το «λογικό – διανοούμενο» και το «λογοτεχνικό αναγνώστη»¹⁵⁹.

Αξίζει να αναφερθεί ακόμη μία διάκριση που κάνει η Maryanne Wolf, στο έργο της «Ο Προυστ και το καλαμάρι» διακρίνοντας πέντε τύπους αναγνωστών:

¹⁵⁶ Βλ. CH. POSLANIEK, CH. HOUYEL, *Activités de lecture à partir de la littérature policière*, Ed. Eres, Paris, 2000.

¹⁵⁷ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 50 – 4.

¹⁵⁸ Βλ. R. BAMBERGER, *Jugendlektüre*, Verlag Jugend und Volk, Wien ²1965.

¹⁵⁹ Ι. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ, *Τάσεις της παιδικής ...*, ό.π., σσ. 48 -9.

1. Τον εκκολαπτόμενο «προ-αναγνώστη», ο οποίος δοκιμάζει και μαθαίνει ένα φάσμα ήχων, λέξεων, εννοιών, εικόνων και ιστοριών, εκτίθεται στο γραπτό λόγο, σε λογοτεχνικό υλικό αλλά και σε απλές συνομιλίες.
2. Τον αρχάριο αναγνώστη, για τον οποίο η αναγνωστική περίοδος ξεκινά με την αποκωδικοποίηση του τυπωμένου λόγου και την κατανόηση του υλικού που αποκωδικοποιήθηκε.
3. Τον αναγνώστη – αποκωδικοποιητή, ο οποίος παρουσιάζει πιο ομαλή και σίγουρη εκφορά λόγου, η οποία απέχει ελάχιστα από την αναγνωστική ευχέρεια.
4. Τον ικανό αναγνώστη, που μεταβαίνει από την απλή πρόσληψη του περιεχομένου στην ανακάλυψη του τι κρύβεται κάτω από την επιφάνεια των λέξεων. Ουσιαστικά, σε αυτή την περίπτωση επιχειρείται η μετατροπή του «ικανού αποκωδικοποιητή» σε «στρατηγικό αναγνώστη», δηλαδή σε αναγνώστη που «γνωρίζει πώς να ενεργοποιήσει την πρότερη γνώση του πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, έτσι ώστε να αποφασίσει ποια είναι τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου, να συνθέσει πληροφορίες και να εξάγει συμπεράσματα (R. Vacca)¹⁶⁰
5. Τον έμπειρο αναγνώστη, ο οποίος εκτελεί την πράξη της συναγωγής κατά την αναγνωστική διαδικασία. Ο έμπειρος αναγνώστης, στην ουσία, είναι η ζωντανή απόδειξη της συνεχώς διευρυνόμενης διανοητικής εξέλιξης του ατόμου¹⁶¹.

Πολλοί μελετητές δεν συμμερίζονται την άποψη ότι η ανταπόκριση των παιδιών στη λογοτεχνία πραγματοποιείται σύμφωνα με την ηλικιακή τους εξέλιξη, καθώς δε λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά, το γνωστικό υπόβαθρο, η κοινωνική τάξη και η «πολιτισμική» στιγμή, ενώ δημιουργούν ένα είδος προκατάληψης σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών να ανταποκριθούν με διαφορετικούς και πιο προσωπικούς τρόπους στη λογοτεχνία¹⁶².

Κάποιοι μελετητές ισχυρίζονται ότι θα ήταν πολύ πιο λειτουργική μια τυπολογία αναγνωστών που θα προσπαθούσε να εντοπίσει περισσότερους βασικούς και επιμέρους τύπους, χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος αποτελεί μία μοναδική και αυτόνομη οντότητα και ότι το παιδί αναγνώστης είναι μία αυτόνομη και ανεξάρτητη προσωπικότητα¹⁶³.

¹⁶⁰ M. WOLF, *Ο Προσ...*, ό.π., σσ. 191-2.

¹⁶¹ Βλ. M. WOLF, *Ο Προσ...*, ό.π., σσ. 163 – 224.

¹⁶² M. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία...*, ό.π., σ. 37.

¹⁶³ Ι. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ, *Τάσεις...*, ό.π., σ. 49.

1.6. Ανάγνωση και ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του παιδιού περιλαμβάνει ένα ευρύ σύστημα αναπτύξεων οι οποίες άλλοτε λαβαίνουν χώρα ταυτόχρονα, άλλοτε παρουσιάζουν περιόδους έξαρσης ή υποχώρησης και ενίοτε ανταγωνίζονται μεταξύ τους διεκδικώντας προτεραιότητα¹⁶⁴. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει περιοχές, όπως: γλωσσική, γνωστική, ανάπτυξη προσωπικότητας¹⁶⁵, κοινωνική, ηθική, πνευματική και φυσική ανάπτυξη¹⁶⁶.

1.6.1. Ανάγνωση και γλωσσική ανάπτυξη

Η ανάγνωση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Έχει παρατηρηθεί από τους μελετητές ότι ο ρυθμός ανάπτυξης της γλώσσας στην προσχολική ηλικία είναι θεαματικός. Το παιδί έρχεται στον κόσμο με μηδενικού περιεχομένου θησαυροφυλάκιο και αφομοιώνει με καταπληκτική ταχύτητα τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το άμεσο περιβάλλον του¹⁶⁷. Η γνωσιακή επιστήμονας Susan Carey στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ μελετά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν νέες λέξεις. Ονομάζει το φαινόμενο αυτό «εντυπωσιακή αντιστοίχιση». Παρατηρεί ότι τα περισσότερα παιδιά ηλικίας δύο έως πέντε ετών μαθαίνουν κατά μέσο όρο δύο με τέσσερις καινούριες λέξεις την ημέρα και χιλιάδες λέξεις κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Ο Ρώσος ποιητής και γλωσσολόγος Kornei Chukovsky αποκαλεί αυτή την πρώτη ύλη της γλώσσας που μαθαίνουν τα παιδιά με απίστευτη ταχύτητα «γλωσσική διάνοια»¹⁶⁸. Η γλωσσική διάνοια περιλαμβάνει στοιχεία του προφορικού λόγου, τα οποία στη συνέχεια συμβάλλουν στην ανάπτυξη και του γραπτού λόγου.

Ήδη από τη δεκαετία του '60 παρατηρήθηκε η συμβολή του παιδικού βιβλίου στην ανάπτυξη της γλώσσας και του εγγραμματισμού. Πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι η «πρώιμη» έκθεση και επαφή του παιδιού με τα βιβλία συμβάλλει στις μεταγενέστερες επιδόσεις του στην περιοχή της γλώσσας. Θεωρητικοί επιστήμονες της γλώσσας, όπως ο Durkin (1966) και η Chomsky (1972)¹⁶⁹, κατέληξαν ότι η ανάγνωση ιστοριών στο παιδί της προσχολικής ηλικίας σχετίζεται θετικά με την πρώιμη ανάγνωση και τη γλωσσική ανάπτυξη. Κάτι αντίστοιχο υποστήριξαν οι Ninio & Bruner¹⁷⁰, ότι δηλαδή η υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη χρήση εικονοβιβλίων. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν περαιτέρω έρευνες¹⁷¹ για τη συμβολή της ανάγνωσης στην ανάπτυξη

¹⁶⁴ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σ. 42.

¹⁶⁵ Βλ. Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σσ. 47-79.

¹⁶⁶ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σ. 42.

¹⁶⁷ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο...*, ό.π., σ. 53.

¹⁶⁸ Μ. WOLF, *Ο Προυντ και το καλαμάρι...*, ό.π., σ. 123.

¹⁶⁹ Βλ. C. CHOMSKY, "Stages in language development and reading exposure", *Harvard Educational Review*, 42 (1972), p. 1-33, στο Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί στη χώρα...*, ό.π., σ. 50.

¹⁷⁰ Βλ. A. NINIO, J. BRUNER, "The achievement and antecedents of labeling", *Journal of Child Language*, 5 (1973), p. 1-15, στο Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π. σ. 50.

¹⁷¹ Βλ. D.B. BEALS, J. deTemple, and D. K. Dickinson, *Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. Bridges to Literacy: Approaches to Supporting Child and Family Literacy*, Basil Blackwell, Cambridge 1994· B. D. DEBARYSHE, "Joint picture-book reading correlates of early oral language skill", *Journal of Child Language*, 20 (1993),: 455-461· J. MASON, D. DUNNING, Toward a model relating home literacy with beginning reading, In: *annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco 1986*· C. ROBBINS, L. EHRI, Linnea, "Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words", *Journal of Educational Psychology*, 86 (1994), p. 54· S.A.STORCH, G.J. WHITEHURST, "The Role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds", *New directions for child and adolescent development*, 92 (2001), p. 53-72· C. J. LONIGAN, G.J. WHITEHURST, "Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds", *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1998), p. 263-290.

της γλώσσας και επισημάνθηκαν συγκεκριμένοι τομείς της γλώσσας και του γραμματισμού που μπορούν να υποστηριχθούν με τη χρήση παιδικών βιβλίων¹⁷².

Στα πλαίσια ενός υγιούς γλωσσικού περιβάλλοντος το παιδί μπορεί να αναπτύξει ομαλά τις έμφυτες γλωσσικές του ικανότητες¹⁷³. Σε μία σειρά μελετών η Senechal και οι συνάδελφοί της¹⁷⁴ παρουσιάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσα από τις αναγνωστικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, σε μία από τις έρευνες της η Senechal και οι συνεργάτες της (1995) απέδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν ενεργά στην ανάγνωση βιβλίων με ενήλικες μάθαιναν περισσότερο λεξιλόγιο σε σχέση με τα παιδιά που άκουγαν παθητικά μία ιστορία. Σε αντίστοιχη έρευνα ένα χρόνο μετά αποδείχθηκε ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα βιβλία συνεισέφερε μοναδικά στη διακύμανση του εκφραστικού τους λόγου και του λεξιλογίου¹⁷⁵.

Η λογοτεχνία και οι γενικότερες εμπειρίες που προέρχονται από αυτήν φαίνεται ότι ενθαρρύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ο S. Herb (1997) πραγματοποιώντας διάφορες έρευνες και εξετάζοντας τα εκάστοτε ευρήματα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «οι πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με την επιτυχία τους στο να μπορούν να διαβάζουν στο σχολείο» και ότι «το διάβασμα ιστοριών επηρεάζει την πρόοδο της μόρφωσής τους όταν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε συζήτηση γύρω από αυτές»¹⁷⁶.

Η από κοινού ανάγνωση (shared reading) αποτελεί μια πολύ σημαντική δραστηριότητα και πολλοί ερευνητές¹⁷⁷ πρεσβεύουν ότι προσφέρει ένα πλαίσιο για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Οι περισσότεροι μελετητές¹⁷⁸ συμφωνούν ότι η από κοινού ανάγνωση συμβάλλει με πολλούς και σημαντικούς τρόπους στον πρώιμο εγγραμματισμό και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών¹⁷⁹. Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ότι προσφέρει ευκαιρίες για τη διεύρυνση του λεξιλογίου και της γλώσσας¹⁸⁰.

Όπως υποστηρίζει η κλινική ιατρός και γλωσσολόγος Rebecca Kennedy, το λεξιλόγιο είναι η πτυχή του προφορικού λόγου που «παρέχεται δωρεάν» κατά την

¹⁷² Τ. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός. Ο ρόλος των γονέων», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1 (2011), σσ. 45 – 46.

¹⁷³ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σ. 48.

¹⁷⁴ Βλ. S. SENECHAL, E. H. CORNELL, “Vocabulary acquisition through shared reading experiences”, *Reading Research Quarterly*, (1993), 360-374· M. SÉNÉCHAL, et al. “Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary”, *Journal of Educational Psychology*, 88 (1996), 520· M. SÉNÉCHAL, E. THOMAS, J.-A. MONKER, “Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading”, *Journal of Educational Psychology*, 87 (1995), 218.

¹⁷⁵ B. A. WASIK, & M.A. BOND, “Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms”, *Journal of Educational Psychology*, 93(2001), p. 244.

¹⁷⁶ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία* (επιμέλεια – θεώρηση Μ. Σουλιώτης), Αθήνα⁶2007, σ. 7.

¹⁷⁷ Βλ. D. K. DICKINSON, C. E. SNOW, “Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes”, *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1987), p. 1-25· D. K. DICKINSON, P.O. TABORS, “Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five”, *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1991), p. 30-46· M. SÉNÉCHAL, et al. “Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language”, *Reading Research Quarterly*, 33 (1998), p. 96-116·

¹⁷⁸ Βλ. A.G. BUS, M.H. VAN IJZENDOORN, A.D. PELLEGRINI, “Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy”, *Review of educational research*, 65 (1995), p. 1-21· C. J. LONIGAN, “Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked?”, *Developmental review*, 14 (1994), p. 303-323· A. C. PAYNE, G.J. WHITEHURST, A.L. ANGELL, “The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families”, *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (1994), p. 427-440· C. E. SNOW, et al. (ed.), *Preventing reading difficulties in young children*, National Academies Press, 1998.

¹⁷⁹ B. A. WASIK, & M.A. BOND, “Beyond the pages of a book...”, ό.π., σ. 243.

¹⁸⁰ Βλ. D. K. DICKINSON, C. E. SNOW, “Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes”, *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1987), p. 1-25

ανάγνωση¹⁸¹. Το παιδί ενισχύεται με λέξεις, στις οποίες όχι μόνο ανταποκρίνεται, αλλά που μπορεί και το ίδιο να κατασκευάσει. Ανάπτυξη της γλώσσας σημαίνει βελτίωση της σκέψης και επέκταση των ιδεών και αντιλήψεων που αφορούν στον κόσμο. Η ανάγνωση εξωραϊζει την έκφραση και τις ιδέες των ανθρώπων και συμβάλλει στη μετάδοσή τους¹⁸². Μέχρι το νηπιαγωγείο μία από τις μεγαλύτερες πηγές του ρεπερτορίου των κατά μέσο όρο 10.000 λέξεων ενός παιδιού πέντε ετών είναι οι λέξεις των βιβλίων με τις οποίες έρχεται σε επαφή¹⁸³.

Ως εκ τούτου η ανάγνωση βιβλίων συμβάλλει στην ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης του παιδιού, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την περαιτέρω βελτίωση του γραπτού λόγου. Το παιδί έρχεται σε επαφή με πιο αναπτυγμένες μορφές και δομές γλώσσας από αυτές που χρησιμοποιεί, γεγονός που λειτουργεί θετικά και αποτελεσματικά στη γλωσσική του ανάπτυξη. Ο Δ. Τομπαΐδης αναφέρει χαρακτηριστικά: «ο μαθητής για να εντάξει στο λεξιλόγιό του μία λέξη, πρέπει να ξέρει τη μορφή της, τη σημασία της και σε ποιο αντικείμενο αναφέρεται. Να αποκτήσει παραστατικό κόσμο»¹⁸⁴. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου για το παιδί σημαίνει αφαιρετική σκέψη, βελτιωμένη έκφραση και αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Ο Walter Loban¹⁸⁵ διεξήγαγε μία λεπτομερέστατη έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Εξέτασε τη γλωσσική ανάπτυξη διακοσίων έντεκα παιδιών ηλικίας 5 έως 18 ετών, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και φτάνοντας μέχρι το λύκειο. Παρατήρησε ότι τα παιδιά που ήταν ανώτερα ως προς τον προφορικό τους λόγο στο νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη παρέμεναν σε αυτό το επίπεδο γραπτού και προφορικού λόγου και στην έκτη δημοτικού. Είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια, διέθεταν πλουσιότερο λεξιλόγιο και παρουσίαζαν γλωσσική ανωτερότητα χρησιμοποιώντας συνδέσμους και δευτερεύουσες προτάσεις. Ο Loban κατέληξε στο ότι οι δάσκαλοι, οι βιβλιοθηκάριοι και οι γονείς θα πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον προφορικό λόγο και ότι η συζήτηση και οι δραστηριότητες στη βιβλιοθήκη είναι ζωτικά κομμάτια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βοηθώντας τα παιδιά να οργανώσουν τις ιδέες τους και να οδηγηθούν σε συνθετότερες γενικεύσεις¹⁸⁶.

Είναι γεγονός ότι τα βιβλία προσφέρουν ένα διαφοροποιημένο και ευρύτερο αριθμό λέξεων και καλύτερες διατυπώσεις από τις συνήθεις καθημερινές¹⁸⁷. Ο λογοτέχνης από τη φύση του φροντίζει να κάνει καλή και προσεκτική επιλογή των λέξεων και εκφράσεων που χρησιμοποιεί και πολλές φορές ξεφεύγει από την αναμενόμενη χρήση ή δίνει στην έκφραση κάποιο ιδιαίτερο χρώμα. Για αυτό το λόγο και ο Α. J. Greimas χαρακτηρίζει τη λογοτεχνική γλώσσα «μεταγλώσσα»¹⁸⁸.

Η σημασιολογική ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου ενός παιδιού, συνεισφέρει σε μία όλο και μεγαλύτερη κατανόηση των σημασιών των λέξεων, γεγονός που πυροδοτεί τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη. Η συντακτική ανάπτυξη, η ενίσχυση δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να κατακτά και να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας, το προετοιμάζει ώστε να μπορεί να κατανοεί

¹⁸¹ M. WOLF, *Ο Προυστ και το καλαμάρι...*, ό.π., σ. 174.

¹⁸² ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σσ. 64-5.

¹⁸³ M. WOLF, *Ο Προυστ...*, ό.π., σ. 127.

¹⁸⁴ Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα ³1988, σ. 232.

¹⁸⁵ Βλ. W. LOBAN, *Language development: kindergarden through grade twelve*, National Council of Teachers of English, Urbana 1976.

¹⁸⁶ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 9.

¹⁸⁷ Α. ΓΚΡΕΜΜΙΝΓΚΕΡ, *Το παιδί και το βιβλίο*, Αθήνα (χ.χ.), σ. 10.

¹⁸⁸ Βλ. Α. J. GREIMAS, *Η θέση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση*. Στο Συνέδριο του Σεριζί, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ. 27 – 40.

την πολυπλοκότητα των προτάσεων στη γλώσσα των βιβλίων¹⁸⁹. Η μορφολογική ανάπτυξη, που αφορά στην κατάκτηση και χρήση από το παιδί των ελάχιστων σημασιολογικών μονάδων της γλώσσας (π.χ. επίθημα του πληθυντικού «-ες»), βοηθά το παιδί να κατανοήσει τα είδη των λέξεων και την ορθή γραμματική χρήση τους. Τέλος, η πραγματολογική ανάπτυξη, που συνιστά την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί τους «κοινωνικοπολιτισμικούς» κανόνες της γλώσσας στα διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα, αποτελεί τη βάση για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι λέξεις στις απεριόριστες συνθήκες και προτάσεις που βρίσκουμε στα βιβλία. Κάθε πτυχή της ανάπτυξης του προφορικού λόγου συμβάλλει σημαντικά στην εξελισσόμενη από μέρους του παιδιού κατανόηση των λέξεων και των πολλαπλών τους χρήσεων στην προφορική ομιλία και το γραπτό κείμενο¹⁹⁰.

Σημαντική είναι, επίσης, η ορθογραφική κατάρτιση του μαθητή, ο οποίος διαβάζοντας πολλά κείμενα, εξοικειώνεται με τον ορθό τρόπο γραφής των λέξεων. Οι λέξεις τόσο στην ορθογραφία όσο και στη στίξη αποτυπώνονται στο μυαλό του και χρησιμοποιούνται στη συνέχεια από το ίδιο το παιδί στα δικά του κείμενα¹⁹¹.

Έχει παρατηρηθεί ότι η συχνότητα με την οποία οι ενήλικες διαβάζουν στα παιδιά σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού¹⁹². Οι Burgess et al.¹⁹³ ανακάλυψαν ότι η συχνότητα ανάγνωσης στο παιδί σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, τη φωνολογική ευαισθητοποίηση, την ανάγνωση λέξεων και την αναγνώριση γραμμάτων¹⁹⁴.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με την ποιότητα της ανάγνωσης μέσω των πεποισήσεων τους για το βιβλίο και τον εγγραμματισμό στις μικρές ηλικίες¹⁹⁵. Παρατηρήθηκε μέσα από έρευνες¹⁹⁶ ότι οι γονείς που θεωρούσαν σημαντική την ανάπτυξη της γλώσσας και του εγγραμματισμού στην προσχολική ηλικία και πίστευαν ότι οι ίδιοι μπορούσαν να συμβάλλουν σε αυτήν ενέπλεκαν τα παιδιά τους σε σχετικές δραστηριότητες συχνότερα από τους γονείς που δε θεωρούσαν σημαντικό το ρόλο τους για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών τους¹⁹⁷.

Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι έρευνες απέδειξαν πως η συχνότητα της ανάγνωσης μπορεί να αντισταθμίσει και να αμβλύνει τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές. Οι Bus et al.¹⁹⁸ (1995) επιβεβαιώνουν με την έρευνά τους ότι τα αποτελέσματα της συχνής ανάγνωσης στο παιδί στα χαμηλά

¹⁸⁹ M. WOLF, *Ο Προσ...*, ό.π., σ. 123.

¹⁹⁰ M. WOLF, *Ο Προσ...*, ό.π., σ. 124.

¹⁹¹ Α. ΓΚΡΕΜΜΙΝΓΚΕΡ, *Το παιδί...*, ό.π., σσ. 10 -11.

¹⁹² Βλ. M.A. EVANS, D. SHAW & M. BELL, "Home literacy activities and their influence on early literacy skills", *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2000), 65.

¹⁹³ Βλ. S.R. BURGESS, S.A. HECHT, & C.J. LONIGAN, "Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study", *Reading Research Quarterly*, 37(2002), p. 408-426.

¹⁹⁴ T. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός...», ό.π., σ. 46.

¹⁹⁵ Βλ. G. E. BINGHAM, "Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading Interactions: Associations with Children's Early Literacy Development", *Early Education and Development*, 18(2007), 23-49 και B. D. DEBARYSHE, J.C. BINDER & M. J. BUELL, "Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing", *Early Child Development and Care*, 160(2000), p. 119-131.

¹⁹⁶ Βλ. D.J. WEIGEL, S.S. MARTIN, & K. K. BENNETT, "Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development", *Reading Research Quarterly*, 40(2005), p. 204-233.

¹⁹⁷ T. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικό βιβλίο...», ό.π., σ. 54.

¹⁹⁸ Βλ. A.G. BUS, M.H. VAN IJENDOORN & A.D. PELLEGRINI, "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy", *Review of educational research*, 65(1995), p. 1-21.

κοινωνικά στρώματα δε διαφέρουν σημαντικά από εκείνα που παρατηρήθηκαν στα ανώτερα στρώματα και ότι η εκπαίδευση των μειονεκτούντων γονέων σε αποτελεσματικές τεχνικές ανάγνωσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού. Τέτοιες τεχνικές είναι για παράδειγμα η διαλογική ανάγνωση, η επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας με βαθμιαία αύξηση της ποσότητας και της αφαίρεσης των γλωσσικών ανταλλαγών από ανάγνωση σε ανάγνωση, η ανάγνωση που συνδυάζει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις προς το παιδί, επέκταση των φράσεων του παιδιού και άλλες υψηλής αφαίρεσης γλωσσικές ανταλλαγές¹⁹⁹ ανάμεσα στο γονιό και το παιδί²⁰⁰.

Σε μία σειρά από έρευνες²⁰¹ ο Whitehurst και οι συνεργάτες του παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα κοινής ανάγνωσης, το οποίο ονομάζεται «διαλογική ανάγνωση» ("dialogic reading") και προσφέρει σημαντικές αλλαγές στις γλωσσικές ικανότητες παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα²⁰². Η διαλογική ανάγνωση περιλαμβάνει διαφοροποιήσεις στον τρόπο που οι ενήλικες διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά. Στον πυρήνα της διαλογικής ανάγνωσης βρίσκεται η εναλλαγή ρόλων. Κατά τη διάρκεια μιας τυπικής ανάγνωσης ο ενήλικας διαβάζει και το παιδί ακούει. Στην περίπτωση της διαλογικής ανάγνωσης το παιδί μετατρέπεται σε αφηγητή. Ο ενήλικας διατηρεί το ρόλο του ενεργού ακροατή, διατυπώνοντας ερωτήσεις, προσθέτοντας πληροφορίες και ενθαρρύνοντας το παιδί να κατανοήσει τις έννοιες της ιστορίας²⁰³. Ουσιαστικά, η διαλογική ανάγνωση δημιουργεί ευκαιρίες ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά στην ανάγνωση και ενθαρρύνει τις συζητήσεις γύρω από τις ιστορίες και τα βιβλία²⁰⁴.

Η ανάγνωση παιδικών ιστοριών στα παιδιά προκαλεί γλωσσικές ανταλλαγές, οι οποίες αφορούν στο περιεχόμενο της ιστορίας με στόχο την κατανόησή της²⁰⁵. Τα κείμενα που παρουσιάζουν επαναλήψεις στη γλώσσα ή την ιστορία προκαλούν τη συμμετοχή του παιδιού στην ανάγνωση με την «ανάγνωση» από το παιδί των επαναλαμβανόμενων σημείων²⁰⁶, ενώ τα βιβλία που προβάλλουν τα γράμματα προκαλούν παρεμβολές που αφορούν στο φωνολογικό τομέα της γλώσσας (ονόματα και προφορά γραμμάτων και συλλαβών)²⁰⁷.

Ο καλύτερος δείκτης της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού στην ηλικία των 2 ετών είναι η ηλικία στην οποία οι γονείς άρχισαν να του διαβάζουν²⁰⁸. Στις χώρες

¹⁹⁹ Bλ. G. J. WHITEHURST, et al. "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families", *Developmental Psychology*, 30(1994), p. 679.

²⁰⁰ T. NΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικό βιβλίο...», ό.π., σ. 56.

²⁰¹ Bλ. A. C. PAYNE, et al., "The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families", *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (1994), p. 427-440· M. C. VALDEZ – MENCHACA, & G. J. WHITEHURST, "Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care", *Developmental Psychology*, 28(1992), p. 1106· G.T. WHITEHURST, et al., "Accelerating language development through picture book reading", *Developmental Psychology*, 24(1988), p. 552· G. J. WHITEHURST, et al., "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families", *Developmental Psychology*, 30(1994), p. 679.

²⁰² G. J. WHITEHURST & C. J. LONIGAN, «Child development and emergent literacy», *Child development*, 69(1998), p. 859.

²⁰³ G. J. WHITEHURST, & C. J. LONIGAN, Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. NEUMAN, D. DICKINSON, *Handbook of Early Literacy Research*, v.1, Guilford Press, New York 2002, p.23.

²⁰⁴ B.A. WASIK, & M.A. BOND, "Beyond the pages of a book...", ό.π. p. 245.

²⁰⁵ Bλ. T. NΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, D. SOULIOTIS, A. KYRIDIS, & S. HATZISAVVIDES, "Reading children's books to the preschool children in Greek families", *International Journal of Early Childhood*, 38(2006), p. 69-79· M.A. STADLER, & M.A. McEVOY, "The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness", *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2004), p. 502-512.

²⁰⁶ Bλ. S. B. NEUMAN, "Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction", *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1996), p. 495-513.

²⁰⁷ T. NΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικό βιβλίο...», ό.π., σ. 50.

²⁰⁸ Bλ. B. D. DEBARYSHE, "Joint picture-book reading correlates of early oral language skill", *Journal of Child Language*, 20(1993), p. 455-461.

του δυτικού κόσμου τα περισσότερα παιδιά έρχονται σε επαφή με το βιβλίο από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, σε ορισμένες περιπτώσεις και ως έμβρυο. Σε αρκετές έρευνες επαληθεύτηκε ότι οι γονείς διάβασαν για πρώτη φορά στο παιδί τους πριν εκείνο συμπληρώσει το πρώτο έτος της ζωής του, εντούτοις η ανάγνωση στα παιδιά ηλικίας κάτω των 12 μηνών ήταν περιορισμένη, ενώ στα παιδιά ηλικίας 1 και 2 ετών συχνότερη. Οι Yarosz & Barnett²⁰⁹ παρατήρησαν ότι η ανάγνωση από τους γονείς στο παιδί παρουσίαζε μεγαλύτερη αύξηση από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των τριών (3) ετών και μικρότερη αύξηση κατά την ηλικία των τριών (3) με πέντε (5) ετών²¹⁰.

Ασφαλώς, η συμμετοχή του ενήλικα δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην επιλογή και ανάγνωση των βιβλίων, αλλά εμπεριέχει και τη συζήτηση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη θεματολογία και τα βιβλία, όπως δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμοί, εικαστική έκφραση, οργάνωση παιχνιδιών, δημιουργική γραφή κτλ²¹¹.

Σε αρκετές έρευνες παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη συγκεκριμένων τομέων της γλώσσας και του γραμματισμού σχετίζεται με το γονεϊκό στιλ ανάγνωσης στο παιδί. Αυτό μπορεί να κυμαίνεται από έντονα αλληλεπιδραστικό (interactive), το οποίο περιλαμβάνει πλούσια συζήτηση ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί και δραστηριότητες σχετικά με την ανάγνωση, μέχρι απλή ανάγνωση του κειμένου από το γονέα και παθητική ακρόαση του παιδιού²¹².

Έχουν καταγραφεί διάφορων ειδών στιλ ανάγνωσης από τους ενήλικες. Η εφαρμογή του διαλογικού στιλ ανάγνωσης, όπως απέδειξαν οι Whitehurst & Lonigan, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και του πρώιμου γραμματισμού. Λαμβάνοντας υπόψη το διαλογικό στιλ ανάγνωσης, οι Haden, Reese & Fivush²¹³ μελέτησαν περαιτέρω και προσδιόρισαν τη συμβολή τριών στιλ ανάγνωσης στην ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά ηλικίας 4 ετών: α) του στιλ στο οποίο ο ενήλικος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συζητά με το παιδί εστιάζοντας στην περιγραφή των εικόνων, β) του στιλ στο οποίο ο ενήλικος κατά την ανάγνωση κάνει παρεμβολές που αποβλέπουν στην κατανόηση της ιστορίας και γ) του στιλ στο οποίο ο ενήλικος αρχικά αναγγέλλει την ιστορία, τη διαβάζει χωρίς διακοπές και στο τέλος συζητά με το παιδί²¹⁴. Είναι κατανοητό ότι και στις τρεις παραπάνω περιπτώσεις ο διάλογος που προκύπτει συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου και ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας των παιδιών.

Αντίθετα, ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον εύρημα παραθέτει ο Gest και οι συνεργάτες του σε έρευνά τους. Αντικείμενο της μελέτης τους αποτέλεσαν οι πρακτικές πειθαρχίας των γονέων, η κοινή ανάγνωση γονέων και παιδιών και ο αναδυόμενος γραμματισμός των παιδιών. Κατέληξαν ότι διαφαίνεται υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γλωσσική ανάπτυξη μόνο για τα παιδιά των οποίων οι γονείς δε χρησιμοποιούν αυταρχικές μεθόδους για την πειθαρχία τους. Εντούτοις, τα παιδιά, των οποίων οι γονείς ήταν υπέρ της σωματικής τιμωρίας, είχαν

²⁰⁹ Βλ. D. J. YAROSZ, & W. S. BARNETT, "Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading activities", *Reading Psychology*, 22(2001), p. 67-81.

²¹⁰ T. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικό βιβλίο...», ό.π., σ. 52.

²¹¹ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σ. 49.

²¹² Βλ. L.A. HAMMETT, A. KLEECK, & C. J. HUBERTY, "Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study", *Reading Research Quarterly*, 38(2003), p. 442-468.

²¹³ Βλ. C.A. HADEN, E. REESE & R. FIVUSH, "Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts", *Discourse Processes*, 21 (1996), p. 135-169.

²¹⁴ E. REESE, A. COX, "Quality of adult book reading affects children's emergent literacy", *Developmental Psychology*, 35(1999), p. 21.

μικρότερη γλωσσική ανάπτυξη ανεξάρτητα από την ποσότητα των βιβλίων που τους είχαν διαβάσει οι γονείς τους²¹⁵.

Η ανάγνωση, όταν συνδέεται με συζήτηση και μάλιστα υψηλού επιπέδου αφαίρεσης, υποστηρίζει περισσότερο την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των προαναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η ομάδα των Haden, Reese & Fivush παρατήρησε ότι τα παιδιά που οι μητέρες τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έκαναν παρεμβολές υψηλής αφαίρεσης (σύνδεση της ιστορίας με τη ζωή του παιδιού, προβλέψεις κτλ.), είχαν 2,5 χρόνια αργότερα πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά των μητέρων, οι οποίες έκαναν παρεμβολές κυρίως χαμηλού επιπέδου αφαίρεσης (ονόματα αντικειμένων, περιγραφή των εικόνων κτλ)²¹⁶. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν και οι Dickinson & Smith²¹⁷, οι οποίοι μελέτησαν το αναγνωστικό στυλ των νηπιαγωγών. Παρατήρησαν ότι τα παιδιά παρουσίαζαν αυξημένη λεξιλογική ανάπτυξη στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί συζητούσαν με τα παιδιά για την ιστορία που διάβαζαν. Μεταγενέστερη όμως έρευνα²¹⁸ έδειξε ότι οι ερωτήσεις των γονέων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνέβαλαν την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού ανεξάρτητα από τη συζήτηση και το επίπεδο αφαίρεσης²¹⁹.

Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι ικανότητες και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η άποψη αυτή συνάδει με τη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά ωφελούνται και εσωτερικεύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που γνωρίζουν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα ικανότερα άτομα, όταν η πνευματική ικανότητα που απαιτεί η κατάκτησή τους είναι λίγο πιο πάνω από το αναπτυξιακό τους επίπεδο²²⁰. Αυτό σημαίνει ότι ένα βιβλίο με γλώσσα απλούστερη από αυτήν που χρησιμοποιεί το παιδί και γνώσεις που ήδη κατέχει δεν θα συμβάλει στη γλωσσική και νοητική ανάπτυξή του όσο ένα βιβλίο με γλώσσα λίγο πιο περίπλοκη από τη γλώσσα του παιδιού και γνώσεις των οποίων ο βαθμός δυσκολίας είναι τέτοιος ώστε το παιδί να μπορεί να τις αποκτήσει με τη βοήθεια ενός ικανότερου ατόμου²²¹.

Τη γλώσσα των βιβλίων συνοδεύουν αρκετά ασυνήθιστα και ουσιαστικά εννοιολογικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά που συνεισφέρουν σημαντικά στη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη. Χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη σύνταξη που δεν συναντάται στην καθημερινή ομιλία. Απαιτούν από τα παιδιά γνωσιακή ευελιξία και ικανότητα συναγωγής, προωθώντας τη γλωσσική τους ανάπτυξη από συντακτική, σημασιολογική, μορφολογική και πραγματολογική σκοπιά²²².

Σημαντική είναι, επίσης, η αναδυόμενη κατανόηση των λεγόμενων «λογοτεχνικών τεχνικών», όπως τα σχήματα λόγου, οι παρομοιώσεις και οι μεταφορές. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ασκούνται στη γνωσιακά πολύπλοκη χρήση της αναλογίας, που αντανακλά πλευρές της νοητικής ανάπτυξης σε κάθε ηλικία²²³.

²¹⁵ S.D. GEST, et al. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices", *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (2004), p. 319.

²¹⁶ E. REESE, A. COX, "Quality of adult book reading affects children's emergent literacy", *Developmental Psychology*, 35(1999), p. 21.

²¹⁷ Βλ. D. DICKINSON, M. SMITH, "Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension", *Reading Research Quarterly*, 29 (1994), p. 105-122.

²¹⁸ Βλ. L. M. JUSTICE, & H. K. EZELL, "Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children", *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2002), p. 17.

²¹⁹ T. NΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικό βιβλίο...», ό.π., σ. 49.

²²⁰ Βλ. L.C. MOLL, et al., *Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction*, University of Arizona, College of Education and Bureau of Applied Research in Anthropology. Tucson 1990.

²²¹ T. NΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, Παιδικό βιβλίο..., ό.π., σσ. 48-9.

²²² M.WOLF, Ο Προυστ..., ό.π., σσ. 127-8.

²²³ M.WOLF, Ο Προυστ..., ό.π., σσ. 129.

Η ανάγνωση είναι μία δραστηριότητα που βοηθά τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να κατασκευάσουν νοήματα στα πλαίσια ενός βιβλίου, ως πρότυπο ρυθμού και υπόδειγμα της γραπτής έκφρασης²²⁴.

Πολλά βιβλία επιτρέπουν στα παιδιά να ακούσουν τους ήχους της γλώσσας και να πειραματιστούν με αυτούς. Τέτοια βιβλία παρουσιάζουν π.χ. ήχους από ζώα, ή μουσικά όργανα, αλλά και τραγούδια, επαναλήψεις με ρυθμό και ρίμα που αρέσουν ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά. Επίσης, ένα παραμύθι μπορεί να είναι ηχογραφημένο ή να συνοδεύεται από μουσική. Ανάλογη επίδραση έχουν και τα βιβλία με παράξενες λέξεις και ομοιοκαταληξίες, που παροτρύνουν τα παιδιά να παίζουν με τη γλώσσα²²⁵. Πληθώρα τέτοιων περιπτώσεων μπορούμε να εντοπίσουμε στον Ε. Τριβιζά, τη Σ. Μαντουβάλου, τη Θ. Χορτιάτη και άλλους.

Επιπλέον, καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με τη γλώσσα των βιβλίων, οδηγούνται σε μια λεπτομερή επίγνωση των οπτικών λειτουργιών του έντυπου υλικού. Μία πλευρά της λεγόμενης «επίγνωσης του έντυπου υλικού» (print awareness) ξεκινά με την ανακάλυψη ότι οι τυπωμένες λέξεις ακολουθούν συγκεκριμένη φορά. Πολλές φορές μπορεί να παρατηρήσει κανείς τα μικρά παιδιά να δείχνουν και να ακολουθούν τις γραμμές ενός κειμένου με το δάχτυλό τους, χωρίς εντούτοις να γνωρίζουν να διαβάζουν²²⁶.

Έχει υποστηριχθεί από αρκετούς μελετητές η άποψη ότι τα βιβλία γνώσεων και πληροφοριακού τύπου μπορούν να αξιοποιηθούν καλύτερα για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ενθαρρύνει συναισθηματικές αντιδράσεις, ενώ η ανάγνωση κειμένων πληροφοριακού τύπου αφορά κυρίως στις νοητικές ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού²²⁷. Για την πληρέστερη υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης οι ενήλικες θα πρέπει να χρησιμοποιούν τόσο τα λογοτεχνικά όσο και παιδικά βιβλία γνώσεων. Παλαιότερα επικρατούσε η άποψη ότι για την εκμάθηση της γλώσσας και την ανάπτυξη προαναγνωστικών δεξιοτήτων κατάλληλα είναι τα λογοτεχνικά βιβλία που αφηγούνται ιστορίες. Εντούτοις, σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι τα δύο είδη κειμένων (λογοτεχνικά και πληροφοριακά) εξαιτίας των διαφορετικών σκοπών που υπηρετούν, περιέχουν διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα, τα οποία πρέπει να γνωρίσει το παιδί για να αποκτήσει εκφραστική πληρότητα²²⁸.

Ανεξάρτητα από το είδος του κειμένου (λογοτεχνικό, βιβλίο γνώσεων, ποίηση κτλ) το σημαντικό είναι να προσφέρονται στα παιδιά κείμενα με ανεπτυγμένες συντακτικές δομές και πλούσιο λεξιλόγιο, γεγονός που θα λειτουργήσει θετικά στη γλωσσική του ανάπτυξη²²⁹.

Στο παράρτημα υπάρχει πίνακας στον οποίο καταγράφονται λεπτομερέστατα από τη D. Norton τα χαρακτηριστικά και οι επιπτώσεις για την επίτευξη της γλωσσικής ανάπτυξης²³⁰.

²²⁴ Βλ. D. B. YADEN, L.B. SMOLKIN, & A. CONLON, "Preschoolers' question about pictures, print conventions and story text during reading aloud at home", *Reading Research Quarterly*, 24 (1989), p. 208.

²²⁵ Norton, D. *Μέσα...*, ό.π., σ. 8.

²²⁶ M. WOLF, *Ο Πρωστ...*, ό.π. σ. 131.

²²⁷ Μ. ΚΑΡΠΙΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σ. 54.

²²⁸ Βλ. C. PAPPAS, "Is narrative "primary"? Some insights from kindergarteners' pretend reading of stories and information books", *Journal of Literacy Research*, 25(1993), p. 97-129.

²²⁹ Μ. ΚΑΡΠΙΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σ. 55.

²³⁰ D. NORTON, *Μέσα από...*, ό.π., σσ. 4-6.

1.6.2. Ανάγνωση και γνωστική ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την ωρίμανση του παιδιού και επηρεάζεται από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί ιδιαίτερο κλάδο της Ψυχολογίας και ασχολείται με τη σταδιακή ανάπτυξη της σκέψης και της νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον D. Shaffer, «η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στις αλλαγές που συμβαίνουν στις πνευματικές ικανότητες των παιδιών κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Επίσης, τα παιδιά στρέφουν συνεχώς την προσοχή τους σε γεγονότα και αντικείμενα ερμηνεύοντας και συγκρίνοντας τα με προηγούμενες εμπειρίες, κατηγοριοποιώντας τα και κωδικοποιώντας τα στη μνήμη»²³¹.

Στην παρούσα μελέτη επικεντρωνόμαστε στις ικανότητες και δεξιότητες που καλλιεργούν τα παιδιά μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Οι ικανότητες αυτές αφορούν στους τομείς της παρατήρησης, της σύγκρισης, της ταξινόμησης, της οργάνωσης, της σύμπτυξης, της περίληψης, της εφαρμογής και της κριτικής²³².

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα²³³ έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που διαβάζουν, αποκτούν περισσότερη γνώση σε διάφορους τομείς²³⁴. Όπως αναφέρει ο Μ. Γκόργκι «τα βιβλία είναι πηγή γνώσης» και ο Αλ. Γκέρτσεν συμπληρώνει: «Στα λογοτεχνικά βιβλία είναι καταγεγραμμένες οι μεγαλύτερες εξομολογήσεις της θυελλώδους ζωής της ανθρωπότητας, αυτά μας ανοίγουν την πόρτα για να γνωρίσουμε καλύτερα τη σύγχρονη ζωή. Αυτά αποτελούν ένα είδος σχεδιασμού του μέλλοντος»²³⁵.

Η ανάγνωση πραγματοποιείται για την απόκτηση γνώσεων σε ένα πρώτο επίπεδο και στη συνέχεια για την απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες οφείλονται στην επαφή με μια σειρά διανοητικών στρατηγικών. Σε αυτό το επίπεδο, τα βιβλία χρησιμοποιούν έναν πιο περίπλοκο τρόπο εξέτασης και ερμηνείας, απαιτώντας την κατανόηση της δομής των θεμάτων, όπως το αίτιο και το αιτιατό, η ανάλυση και η σύνθεση και πολλά άλλα. Με την ανάγνωση η άμεση εμπειρία επεκτείνεται στο χώρο και στο χρόνο. Η ανάγνωση είναι σκέψη, η οποία βρίσκεται υπό την επήρεια της διέγερσης που προκαλεί ο έντυπος λόγος και η εικόνα. Είναι δύσκολο η σκέψη αυτή να λαβαίνει χώρα χωρίς την ταυτόχρονη ανάπτυξη της διανοητικής ικανότητας²³⁶.

Μέσα από τα βιβλία τα παιδιά καταφέρνουν να κατανοήσουν πολλούς ξεχωριστούς τύπους με διαφορετική πλοκή, διαφορετικό χώρο και χρόνο και διαφορετικούς χαρακτήρες. Τέτοιου είδους γνωσιακές πληροφορίες εντάσσονται, μεταξύ άλλων, σε γνωσιακές δομές που αποκαλούνται «σχήματα», όρους που χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι για να αναφερθούν στην τυποποίηση κάποιων οδών σκέψης που βοηθούν το άτομο να κατανοήσει και να απομνημονεύσει με τον βέλτιστο τρόπο τα γεγονότα²³⁷.

Ως ακροατής ιστοριών το μικρό παιδί οργανώνει τη σκέψη του, συγκροτεί και δομεί τις πληροφορίες χτίζοντας και συνδέοντας τις σχέσεις αιτίας και

²³¹ D. NORTON, *Μέσα από...*, ό.π., σσ. 11.

²³² Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σ. 59.

²³³ Βλ. Α.Ε. CUNNINGHAM, & Κ.Ε. STANOVICH, "The impact of print exposure on word recognition", *Word recognition in beginning literacy*, 1998, 235-262· L. D. ECHOLS, R.F. WEST, K.E. STANOVICH & K.S. ZEHR, "Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation", *Journal of Educational Psychology*, 88 (1996), 296· F.J. MORRISON, L. SMITH, & M. DOW – EHRENSBERGER, "Education and cognitive development: A natural experiment", *Developmental Psychology*, 31(1995), p. 789.

²³⁴ G. WHITEHURST, C. LONIGAN, *Emergent literacy...*, ό.π., σ. 11.

²³⁵ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο...*, ό.π., σ. 56.

²³⁶ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...* ό.π. σσ. 61-3.

²³⁷ Μ. WOLF, *Ο Προστ ...*, ό.π., σ. 130.

αποτελέσματος, τη χρονική σειρά, την αλληλουχία μεταξύ γεγονότων, καταστάσεων και επεισοδίων. Η υπολανθάνουσα λειτουργία της λογοτεχνίας διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στο παιδί της προσχολικής ηλικίας²³⁸. Η ικανότητα πρόβλεψης πιθανών σεναρίων καλλιεργεί τις δεξιότητες συναγωγής του παιδιού, την εξαγωγή δηλαδή συμπερασμάτων και τη διατύπωση υποθέσεων βάσει συγκεκριμένων και δεδομένων πληροφοριών²³⁹.

Η παιδική λογοτεχνία είναι πολύ αποτελεσματική στην ανάπτυξη βασικών λειτουργιών που σχετίζονται με τη σκέψη, όπως: 1) την παρατήρηση, 2) τη σύγκριση, 3) την κατηγοριοποίηση – ταξινόμηση, 4) την υπόθεση, 5) την οργάνωση, 6) την περίληψη, 7) την εφαρμογή και 8) την κριτική.

Πιο αναλυτικά:

- 1) Παρατήρηση: η ικανότητα της παρατήρησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς είναι απαραίτητη προϋπόθεση για πολλές άλλες λειτουργίες, όπως αυτές της σύγκρισης και της ταξινόμησης. Τα βιβλία με πλούσια εικονογράφηση αποτελούν εξαιρετικό δείγμα για την άσκηση της παρατηρητικότητας τόσο για τα μικρά, όσο και για τα μεγάλα παιδιά²⁴⁰. Τα βιβλία γνώσεων συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, καθώς τα παιδιά κατανοούν το περιεχόμενο παρατηρώντας προσεκτικά τις εικόνες²⁴¹.
- 2) Σύγκριση: η ικανότητα της σύγκρισης μπορεί κάλλιστα να καλλιεργηθεί με τη χρήση τόσο των λογοτεχνικών βιβλίων όσο και των βιβλίων γνώσεων²⁴². Με τη σύγκριση τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν στην κριτική ανάλυση και ερμηνεία διαφόρων ιστοριών καθώς και παραλλαγών των ίδιων ιστοριών και αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών.
- 3) Ταξινόμηση: η ταξινόμηση αφορά στην τοποθέτηση ίδιων ή παρόμοιων πραγμάτων σε ομάδες ή κατηγορίες σύμφωνα με συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να ταξινομήσουν αντικείμενα και ιδέες πριν να κατανοήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Για την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής υπάρχουν πολλά εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων με θέμα τα χρώματα, τα σχήματα, τα μεγέθη και τα ζώα²⁴³.
- 4) Υπόθεση: η υπόθεση αποτελεί έντονο ερέθισμα για τα παιδιά που ψάχνουν στις σελίδες και τις εικόνες του βιβλίου για να λύσουν τις απορίες τους. Πολλά εικονογραφημένα βιβλία ενθαρρύνουν τα μικρότερα παιδιά να μαντέψουν το περιεχόμενο της επόμενης σελίδας. Για τα μεγαλύτερα παιδιά, υπάρχουν βιβλία που ελκύουν την ερωτηματική περιέργεια, τα οποία περιέχουν κείμενα και εικόνες ως ενδείξεις που αναπτύσσουν την υποθετική δραστηριότητα των παιδιών με σκοπό μέσα από τις ενδείξεις να πιθανολογήσουν το τι θα συμβεί παρακάτω²⁴⁴.
- 5) Οργάνωση: η οργάνωση αντικατοπτρίζει την ικανότητα των παιδιών να τοποθετούν τα γεγονότα, τόσο σε μια λογική, όσο και σε μια χρονολογική σειρά. Οι ιστορίες που βασίζονται σε μια αυστηρά χρονολογική σειρά, κάνοντας σαφή διάκριση ανάμεσα στις έννοιες του παρελθόντος και του μέλλοντος, βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί καλύτερα την έννοια του

²³⁸ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 34.

²³⁹ Μ. WOLF, *Ο Προυστ ...*, ό.π., σ. 131.

²⁴⁰ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π. σσ. 59-60.

²⁴¹ Τ. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, *Παιδικά βιβλία στη προσχολική και βρεφική ηλικία*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 84.

²⁴² Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π. σ. 61.

²⁴³ Τ. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, *Παιδικά βιβλία...* ό.π., σ. 86.

²⁴⁴ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σσ. 18 – 19.

χρόνου²⁴⁵. Η ανάπτυξη της πλοκής στη λογοτεχνία προτρέπει τα παιδιά να αφομοιώσουν νέες μορφές λογικής οργάνωσης. Μετά από την ακρόαση ή την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου, τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις οργανωτικές τους ικανότητες με την επανάληψη ή τη δραματοποίηση της ιστορίας²⁴⁶.

- 6) Σύμπτυξη – περίληψη: τα παιδιά μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία μπορούν να εξασκηθούν στο να ξεχωρίζουν το σημαντικό από το ασήμαντο, τη συνολική εικόνα από τη λεπτομέρεια, το ουσιώδες από το επουσιώδες²⁴⁷. Οι περιλήψεις ενέχουν και μια βασική λειτουργία, καθώς είτε προφορικές, είτε γραπτές μπορούν να υποκινήσουν άλλα παιδιά να διαβάσουν το ίδιο βιβλίο ή την ίδια ιστορία²⁴⁸.
- 7) Εφαρμογή: η εφαρμογή αφορά στην άσκηση δεξιοτήτων. Βιβλία που περιλαμβάνουν οδηγίες, που είναι απλές, σαφείς και κατάλληλες για το επίπεδο των παιδιών, απαιτούν την ικανότητα της εφαρμογής. Τέτοια βιβλία αποτελούν οι οδηγοί χειροτεχνίας, μαγειρικής, κηπουρικής, παιχνιδιών, πειραμάτων κτλ²⁴⁹. Επιπλέον, τα μικρά παιδιά είναι απαραίτητο να έχουν τη δυνατότητα να καταστήσουν εφαρμόσιμες τις ικανότητες, έννοιες, πληροφορίες ή ιδέες που αποκομίζουν από τα βιβλία.
- 8) Κριτική: η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σκέψης είναι από τις πιο σημαντικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζουν με κρίση τα γεγονότα και τις καταστάσεις²⁵⁰. Η κριτική ικανότητα και σκέψη αφορά κυρίως στην αξιολόγηση τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής. Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται την καταλληλότητα, αξιοπιστία, αξία και αυθεντικότητα των λογοτεχνικών επιλογών τους, αναπτύσσουν τις κριτικές τους ικανότητες. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι τύποι και τρόποι της στρατηγικής της αμφισβήτησης που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά έχουν επίδραση στη σκέψη και την ανάπτυξη των κριτηρίων αξιολόγησής τους²⁵¹. Για την εξάσκηση της κρίσης, μπορούν να διατυπωθούν ερωτήσεις, που συνοψίζονται στις ακόλουθες: α) ερωτήσεις μεταφοράς, δηλαδή μετατροπή μιας ιδέας του βιβλίου σε μια διαφορετική μορφή, π.χ. εικαστική απεικόνιση μιας σκηνής, β) ερωτήσεις ερμηνείας, για την εξήγηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, γ) ερωτήσεις εφαρμογής, εφαρμογή ουσιαστικά των ιδεών του λογοτεχνικού έργου σε νέες καταστάσεις, δ) ερωτήσεις αξιολόγησης, για την εμπέδωση και την επεξεργασία διαφορετικών και εναλλακτικών λύσεων²⁵².

Οι Thomas W. Bean και Nicole Rigoni²⁵³ αναφέρουν ότι «έρευνες για τις αντιδράσεις των αναγνωστών στη λογοτεχνία και στον τομέα των δια-γενεαλογικών σχέσεων έδειξαν τις τρομακτικές δυνατότητες που ενέχει η λογοτεχνία για την αύξηση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη, την ικανότητα αφοσίωσής του και την κριτική σκέψη».

Η παιδική λογοτεχνία είναι πολύ αποτελεσματική στην ανάπτυξη βασικών λειτουργιών που σχετίζονται με τη σκέψη. Χωρίς οπτική και ακουστική αντίληψη η

²⁴⁵ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί....*, ό.π., σσ. 64-5.

²⁴⁶ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια....*, ό.π., σ. 19

²⁴⁷ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί....*, ό.π., σ. 65.

²⁴⁸ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια....*, ό.π., σ. 20.

²⁴⁹ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί....*, ό.π., σ. 66.

²⁵⁰ Τ. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, *Παιδικά βιβλία*, ό.π., σ. 86.

²⁵¹ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια....*, ό.π., σ. 21.

²⁵² Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί....*, ό.π., σ. 67.

²⁵³ Βλ. Τ. W. BEAN, & N. RIGONI, "Exploring the intergenerational dialogue journal discussion of a multicultural young adult novel", *Reading Research Quarterly*, 36(2001), p. 235.

λογοτεχνία δεν μπορεί να προσληφθεί. Χωρίς τη μνήμη δεν θα υπήρχε τρόπος να αντιληφθεί κανείς τις σχέσεις μεταξύ των λογοτεχνικών έργων. Επιπλέον, η λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό ερέθισμα της γνωστικής ανάπτυξης με την πρόκληση της προφορικής ανταλλαγής ιδεών και την ανάπτυξη της διαδικασίας της σκέψης²⁵⁴.

Ο Chet Raymo²⁵⁵ δίνει έμφαση στο ρόλο των παιδικών βιβλίων στην ανάπτυξη της επιστημονικής φαντασίας. Ισχυρίζεται ότι «η δημιουργική γνώση εξαρτάται κυρίως από τις γνωστικές έξεις που χαρακτηρίζουν τα παιδιά: περιέργεια, αδηφάγα παρατηρητικότητα, ευαισθησία σε κανόνες και στις διαφοροποιήσεις τους και τέλος, φαντασία. Τα παιδικά βιβλία που εμπνέουν αυτές τις συνήθειες υποθάλπουν τη γνώση».

Το διάγραμμα της D. Norton που υπάρχει στο παράρτημα τονίζει τα χαρακτηριστικά των παιδιών του δημοτικού σχολείου και τις δραστηριότητες και συνέπειες που παρουσιάζουν στη γνωστική ανάπτυξη²⁵⁶.

1.6.3. Ανάγνωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας

Από παλιά υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της ανάγνωσης με την ανάπτυξη της προσωπικότητας²⁵⁷. Σύμφωνα με τον Georg Maxim²⁵⁸ τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι «τα στοιχεία εκείνα που δίνουν σε κάθε άτομο το ξεχωριστό του ύφος ως προς τις αντιδράσεις του σχετικά με άλλα άτομα, μέρη, πράγματα και γεγονότα». Είναι γεγονός ότι τα παιδιά περνάνε από διάφορα στάδια προσωπικής ανάπτυξης για να αποκτήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά και αρχίζουν σταδιακά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αισθήματα αυτοσεβασμού, αλλά και συμπάθειας προς τους άλλους²⁵⁹.

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας αποτελεί ένα διευρυμένο πεδίο, που δύσκολα μπορεί να χαρτογραφηθεί. Εντούτοις, οι μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η ανάγνωση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και αποδοχή των συναισθημάτων και στην υιοθέτηση ταυτότητας από μέρους των παιδιών. Η πρόοδος, μέσα από τα στάδια της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, αποτελεί μέρος της διαδικασίας ωρίμανσής του. Επομένως, τα βιβλία και οι ιστορίες μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή την διαδικασία. Καθώς διαβάζει το παιδί, ταυτίζεται με τους ήρωες, αποδέχεται ή όχι τα συναισθήματά τους, προβληματίζεται και κατανοεί καλύτερα τις καταστάσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις το βιβλίο λειτουργεί ως βιβλιοθεραπεία, δηλαδή αλληλεπιδρά με τον αναγνώστη ώστε να υπάρξει κάποιο θεραπευτικό αποτέλεσμα, σε περιπτώσεις απώλειας, διαζυγίου, αλλά και κρίσεων άγχους και αίσθησης φόβου ή θυμού. Επιπρόσθετα, οι ήρωες αποτελούν συνήθως και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία υιοθετεί και ακολουθεί ή όχι ένα παιδί.

Η Joanne Hendrick²⁶⁰ δηλώνει ότι τα παιδιά «διέρχονται μια σειρά από στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια των οποίων σχηματοποιούνται βασικά χαρακτηριστικά. Η νεαρή παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από τρία στάδια αυτού του

²⁵⁴ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 11.

²⁵⁵ Βλ. C. RAYMO, "Dr. Seuss and Dr. Einstein: Children's books and scientific imagination", *Orion*, 1993, 22-27.

²⁵⁶ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σσ. 13 – 16.

²⁵⁷ Βλ. D. DURKIN, *Children who read early, two longitudinal studies*, 1966.

²⁵⁸ Βλ. G. W. MAXIM, *The very young: Guiding children from infancy through the early years*, Merrill 1993.

²⁵⁹ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 21

²⁶⁰ Βλ. J. HENDRICK, P. WEISSMAN, *The whole child*. Detroit Educational Television Foundation 1997.

τύπου: εμπιστοσύνη έναντι έλλειψής της, αυτονομία έναντι ντροπής και αμφιβολία και πρωτοβουλία έναντι ενοχής»²⁶¹.

Έχει αποδειχθεί ότι τα περισσότερα αναγνώσματα ευνοούν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και ταυτόχρονα των ίδιων των παιδιών. Βοηθούν το νεαρό αναγνώστη να συμβιβαστεί με τα δικά του συναισθήματα, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, όπως επίσης και με τη μη λογική, την κυριαρχούμενη από το ασυνείδητό του συμπεριφορά του. Το διάβασμα προσφέρει την εμπειρία πολλών συγκινήσεων. Η δυνατότητα που παρέχεται σε κάποιον να αποτραβηχτεί από τη συγκινησιακή κατάσταση οποιαδήποτε στιγμή εκείνος επιθυμεί, δίνει στην ανάγνωση την εμπειρία της ικανοποίησης²⁶². Το παιδί μέσα από τις σελίδες του λογοτεχνικού βιβλίου παρακολουθεί σαν αόρατος παρατηρητής τις συναισθηματικές και ψυχικές διακυμάνσεις των ηρώων και βιώνει τα ίδια συναισθήματα, τα οποία καλλιεργούν, βελτιώνουν, εκλεπτύνουν, ενισχύουν και εξυψώνουν το παιδί²⁶³.

Σύμφωνα με τη Masha Rudman και την Anna Pearce²⁶⁴ «τα βιβλία μπορούν να λειτουργήσουν ως καθρέφτης για τα παιδιά, αντανακλώντας την εμφάνισή τους, τις σχέσεις τους, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άμεσου περιβάλλοντός τους»²⁶⁵. Πολλές φορές οι ιστορίες των βιβλίων και οι ήρωες που παρουσιάζουν ενισχύουν και τονώνουν τη βούληση των παιδιών και παράλληλα επιδρούν ευεργετικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, καθώς μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες το παιδί λυτρώνεται από άσχημα συναισθήματα και αποκτά θάρρος και αποφασιστικότητα²⁶⁶.

Το μικρό παιδί καταβάλλει προσπάθεια ώστε να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός βιβλίου. Η προσπάθεια αυτή συνιστά μια δημιουργική δραστηριότητα, κατά την οποία η προφανής υποκειμενικότητά του προσδιορίζεται ταυτόχρονα και από ψυχοπνευματικά και ατομικά χαρακτηριστικά. Ο μικρός αναγνώστης-ακροατής μετατρέπεται σε έναν μικρό δημιουργό, καθώς προσλαμβάνει με τον προσωπικό του τρόπο τα θέματα, τα νοήματα και τις πράξεις των ηρώων, κινητοποιώντας τη συνείδηση και το υποσυνείδητό του. Στην πραγματικότητα ανακαλύπτει στα βιβλία αυτό που διαθέτει ήδη δυνητικά, αυτό που ενδεχομένως το συγκινεί και το ενδιαφέρει, αλλά δεν το έχει ανακαλύψει ακόμη²⁶⁷.

Ο Marcel Proust λέει ότι η ανάγνωση είναι ένα από τα σημαντικότερα μέσα της αυτοανακάλυψης. «Στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του. Δουλειά του συγγραφέα είναι να προμηθεύει στον αναγνώστη ένα είδος οπτικού οργάνου, για να μπορεί να διακρίνει αυτό το οποίο χωρίς το βιβλίο ποτέ ίσως δεν θα είχε βρει στον εαυτό του»²⁶⁸.

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών είναι ιδιαίτερος σημαντική. Αν τα παιδιά δεν κατανοούν τον ίδιο τους τον εαυτό και δεν πιστεύουν σε αυτόν, τότε δεν θα μπορέσουν εύκολα να εκτιμήσουν οποιοδήποτε και οτιδήποτε άλλο. Η λογοτεχνία συμβάλλει σε αυτό ποικιλοτρόπως, καθώς βοηθά τα παιδιά μέσα από τις ιστορίες να ξεπεράσουν τους φόβους, τα άγχη, να αναπτύξουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης, να εγκαταλείψουν την επιθυμία για εγωιστική συμπεριφορά και να υιοθετήσουν αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας με φίλους και ενήλικες²⁶⁹.

²⁶¹ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 21

²⁶² ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σ. 66.

²⁶³ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο...*, ό.π., σ. 58.

²⁶⁴ Βλ. Μ.Κ. RUDMAN, & Α.Μ. PEARCE, *For love of reading: a parent's guide to encouraging young readers from infancy through age five*, Consumers Union 1988.

²⁶⁵ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 22.

²⁶⁶ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο...*, ό.π. σσ. 58 – 59.

²⁶⁷ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλιανγνωσίας...*, ό.π. σ. 35.

²⁶⁸ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π. σ. 70.

²⁶⁹ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 21

1.6.4. Ανάγνωση και κοινωνική ανάπτυξη

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι η διαδικασία κατά την οποία «τα παιδιά διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τη συμπεριφορά που θεωρούνται σημαντικές από την υπόλοιπη κοινωνία»²⁷⁰.

Κοινωνική ανάπτυξη σημαίνει κατανόηση και γνώση των διαφορετικών κοινωνικών ρόλων. Η περιπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων, οι τρόποι εδραίωσης και διατήρησης είναι τέτοιοι, ώστε αποτελούν το θέμα πολλών ιστοριών και μυθιστορημάτων²⁷¹. Επομένως, υπάρχουν πολλά βιβλία που πραγματεύονται συναισθήματα φιλίας, την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τις σχέσεις των δύο φύλων αναφορικά με τη συνειδητοποίηση ότι αγόρια και κορίτσια μπορούν να πετύχουν σε πολυποίκιλους ρόλους²⁷².

Τα παιδιά μέσα από τα βιβλία συνειδητοποιούν αβίαστα τις μεγάλες κοινωνικές αξίες δίχως τις οποίες δεν είναι δυνατό να υπάρξουν ανθρώπινες κοινωνίες²⁷³. Επιπλέον, τα βιβλία βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι υπάρχουν ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα που επηρεάζουν μεγάλες κοινωνικές μάζες και να σχηματίσουν μια γνώμη πάνω σε αυτά τα θέματα, λαμβάνοντας θέση και πιθανόν συμβάλλοντας με διάφορους τρόπους στην άμβλυνσή τους.

Ο George Maxim²⁷⁴ τονίζει το ρόλο της λογοτεχνίας σε σχέση με τη θετική επίδραση φυλετικής και πολιτισμικής συμπεριφοράς. Υποστηρίζει ότι μέσα από ιστορίες που περιγράφουν τη ζωή των ανθρώπων που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, τα παιδιά θα μπορέσουν να αναπτύξουν κοινωνικά προσόντα, όπως η υπευθυνότητα καθώς και την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Στον πίνακα που υπάρχει στο παράρτημα η D. Norton παραθέτει τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και τις δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμόσουν οι ενήλικες, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών²⁷⁵.

1.6.5. Ανάγνωση και ηθική ανάπτυξη

Η απόκτηση ηθικών προτύπων αποτελεί ένα πολύ σημαντικό τμήμα της παιδικής κοινωνικής ανάπτυξης. Τα μικρά παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τις έννοιες του σωστού και του λάθους όταν αναγνωρίζουν τις οικογενειακές αξίες, τις συμπεριφορές και τα πρότυπα με τη βοήθεια των γονιών τους²⁷⁶.

Τα μικρά παιδιά ηλικίας μέχρι 7 ετών, σύμφωνα με τον Piaget²⁷⁷, διαμορφώνουν απόλυτες και ανένδοτες απόψεις σχετικά με το τι είναι σωστό και λάθος, άμεσα ασφαλώς επηρεασμένοι από τους γονείς τους. Μεγαλώνοντας εντούτοις, στην ηλικία των οκτώ έως έντεκα ετών, αρχίζουν να αναπτύσσουν το αίσθημα της ισότητας και να αντιλαμβάνονται την έννοια του λάθους. Σε αυτή την ηλικία αποκτούν πιο ευέλικτες μορφές σκέψης και επηρεάζονται από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες²⁷⁸.

²⁷⁰ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 34.

²⁷¹ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π. σ. 71.

²⁷² D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 35.

²⁷³ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π., σ. 60.

²⁷⁴ BL.G.W. MAXIM, *The very young: Guiding children from infancy through the early years*, Merrill 1993.

²⁷⁵ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σσ. 29 – 33.

²⁷⁶ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 36.

²⁷⁷ BL. J. PIAGET, B. INHELDER, & L. HÄFLIGER, *Die Psychologie des Kindes*, Walter 1980.

²⁷⁸ D, NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σσ. 36 – 7.

Ο Lawrence Kohlberg²⁷⁹ όρισε τα στάδια της ηθικής αντίληψης των παιδιών και των ενηλίκων σύμφωνα με τις επιλογές που κάνουν όταν δύο ή περισσότερες αξίες έρχονται σε σύγκρουση, λαμβάνοντας υπόψη τις ηθικές αποφάσεις καθώς και τις αιτίες των επιλογών. Στα στάδια 1 και 2 της «προ-συμβατικότητας» το παιδί επιλέγει να είναι καλό ή να υπακούει στους κανόνες για να ανταμειφθεί. Στη συνέχεια υπακούει και προσαρμόζεται για να κερδίσει ανταλλάγματα. Στα στάδια 3 και 4, τα «συμβατικά», όπως αποκαλούνται, το παιδί επιθυμεί την κοινωνική αποδοχή και κατά συνέπεια παίρνει αποφάσεις σύμφωνα με τις προσδοκίες των ανθρώπων που είναι σημαντικοί γι' αυτό. Τα στάδια αυτά συνήθως περιλαμβάνουν παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και των τάξεων του γυμνασίου. Στα στάδια 5 και 6, τα λεγόμενα «μετα-συμβατικά», το παιδί που βρίσκεται στο τελικό στάδιο της εφηβείας και στην αρχή της ενηλικίωσης, προσδιορίζει τις δικές του ηθικές αξίες. Έχει επίγνωση των ίσων δικαιωμάτων, της δικαιοσύνης και της συνείδησης. Το τελευταίο στάδιο, το έβδομο, ενέχει το υψηλότερο επίπεδο της ηθικής και θρησκευτικής αντίληψης. Είναι το πιο ποιοτικό για τη γνώση και την άποψη ενός ανθρώπου για την ολοκλήρωσή του²⁸⁰.

Η παιδική λογοτεχνία περιγράφει πολλές στιγμές κρίσης κατά τις οποίες οι χαρακτήρες παίρνουν ηθικές αποφάσεις και αναλογίζονται τους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτές²⁸¹. Ο Geoffrey Trease²⁸² χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «τους δύο πρώτους αιώνες [της παιδικής λογοτεχνίας] το τρομερό δίδυμο Ηθική – Διδασκαλία διατρέχει με περισσή σχεδόν έπαρση όλες τις ιστορίες». Οι σύγχρονοι συγγραφείς δεν δίνουν έμφαση σε ηθικές απόψεις. Ωστόσο, επειδή δεν τους λείπει η πίστη σε αυτές, τις αφήνουν να αναβλύσουν στα βιβλία τους όπως και στην καθημερινή ζωή²⁸³. Στα βιβλία οι αναγνώστες ή ακροατές βρίσκουν την ευκαιρία να ακονίσουν τη σκέψη τους και συγχρόνως να αποκομίσουν «διδάγματα» χρήσιμα για τη ζωή τους²⁸⁴.

1.6.6. Ανάγνωση και πνευματική ή διανοητική ανάπτυξη

Η ανάγνωση βιβλίων προσφέρει πολλές γνώσεις αναφορικά με ποικίλα θέματα της καθημερινής ζωής. Παράλληλα, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες που οφείλονται σε μια σειρά διανοητικών στρατηγικών. Τα βιβλία για μικρά παιδιά προσφέρουν τα πρώτα δείγματα της λογικής σκέψης και στη συνέχεια, σε ένα δεύτερο επίπεδο, στοιχεία όπως είναι το αίτιο και αιτιατό, η σύγκριση και η αντίθεση, η ανάλυση και η σύνθεση, η χρονική εξέλιξη, η εξελικτική ανάπτυξη καθώς και η έννοια του γενικού προς το ειδικό ή του ειδικού προς το γενικό²⁸⁵. Όλα τα παραπάνω οδηγούν σε μία διανοητική εξέλιξη, απαιτητική σκέψη και κριτική ανάπτυξη.

Μέσα από την ανάγνωση η εμπειρία των παιδιών εξελίσσεται στο χώρο και το χρόνο. Τα γεγονότα αποκτούν ιστορική υπόσταση και τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τον ιστορικό χρόνο αποκτώντας αίσθηση της εξέλιξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καρτέσιος «η ανάγνωση καλών βιβλίων είναι συνομιλία με τους καλύτερους ανθρώπους του παρελθόντος». Κάτι αντίστοιχο περιγράφει και ο Λάννινγκ «όσοι διαβάζουν βιβλία κάνουν συντροφιά με εκλεκτά πνεύματα. Από τις σελίδες των βιβλίων τους οι μεγάλοι άνθρωποι μας μιλάνε, μας μεταδίδουν τους

²⁷⁹ L. KOHLBERG, *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Harper & Row 1981.

²⁸⁰ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 37.

²⁸¹ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 37.

²⁸² Βλ. G. TREASE, *Tales out of school*, Heinemann, London ²1964.

²⁸³ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σσ. 73-4.

²⁸⁴ ΤΣ. ΤΟΝΤΟΡΟΦ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, Αθήνα 2013, σ. 52.

²⁸⁵ TZ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σ. 61.

πολυτιμότερους στοχασμούς τους και σκορπούν τους ψυχικούς τους στοχασμούς στις δικές μας ψυχές»²⁸⁶.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τη μυθολογία, τη φιλοσοφία, τις διάφορες θρησκείες, τον αποκρυφισμό και το υπερφυσικό. Όλα τα παραπάνω εγείρουν το πνεύμα τους και εξάπτουν τη φαντασία τους και στην προσπάθειά τους να δώσουν απαντήσεις στα εύλογα ερωτήματα που τους προκύπτουν, καταφεύγουν στα βιβλία. Ο άμεσος υλικός κόσμος είναι η μόνη πραγματικότητα την οποία αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Συνειδητοποιούν ότι μπορεί να υπάρχει και κάτι άλλο και αυτό αναζητούν, ιδιαίτερο όταν αυτό το άλλο προσλαμβάνει υπερφυσικές δυνατότητες και ικανότητες²⁸⁷.

1.6.7. Ανάγνωση και φυσική ανάπτυξη

Τα νανουρίσματα, τα ταχαρίσματα και οι μικρές ιστορίες που ακούνε τα παιδιά όταν είναι βρέφη συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη τους. Ασφαλώς και ένα παιδί θα αναπτυχθεί ανατομικά και φυσιολογικά, εντούτοις, τα νανουρίσματα, ταχαρίσματα, λimerics και μουσικά – ρυθμικά παιχνίδια ενισχύουν την ανάπτυξή τους²⁸⁸. Αργότερα, τα παιδιά μεγαλώνοντας βασίζονται σε ιδέες από τα βιβλία για τα κινητικά τους παιχνίδια. Πολλές φορές οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο στηρίζονται σε μουσικά και ρυθμικά ποιήματα των βιβλίων.

Επιπλέον, τα βιβλία των γνώσεων προσφέρουν πολλές πληροφορίες για το σώμα και τον τρόπο που αυτό λειτουργεί. Η ενημέρωση για το σώμα και τις ανάγκες του είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εφηβεία, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά ανακαλύπτουν μεγάλες αλλαγές και αντιμετωπίζουν ποικίλα ερωτήματα για αυτά που συμβαίνουν στο σώμα. Ανεξάρτητα από τις συζητήσεις με ενηλίκους, τα παιδιά βρίσκουν απαντήσεις στα βιβλία. Ταυτόχρονα, τα μυθιστορήματα συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς προσφέρουν απόψεις των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κυρίως κατά τη διάρκεια της εφηβείας²⁸⁹.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι αναγνώστες, όταν διαβάζουν ένα κείμενο, μεταφέρουν μαζί τους τις προηγούμενες εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες για τις ιστορίες που αναπτύσσονται σε αυτό. Κατά συνέπεια, διαφορετικοί αναγνώστες συχνά διαβάζουν, ερμηνεύουν και αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο ως προς το λογοτεχνικό κείμενο²⁹⁰. Σε αυτή την κατεύθυνση συντείνει η γλωσσική, γνωστική, προσωπική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το κάθε παιδί θα ερμηνεύσει την ιστορία. Σε μία έρευνα για τις αντιδράσεις των παιδιών, η Miriam Martinez και η Nancy Roser²⁹¹ πιστοποίησαν ότι οι «ερευνητές έχουν προσδιορίσει πολλά χαρακτηριστικά που έχουν οι αναγνώστες και επηρεάζουν την αντίδρασή τους, συμπεριλαμβανομένων και των πεποιθήσεών τους και προσδοκιών, της αναγνωστικής τους ικανότητα, του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτιστικού τους επιπέδου, της γνωστικής τους ανάπτυξης, του φύλου και προσωπικού τους στυλ»²⁹².

²⁸⁶ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο...*, ό.π., σ. 62.

²⁸⁷ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σ. 77

²⁸⁸ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σ. 60.

²⁸⁹ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά...*, ό.π., σ. 60.

²⁹⁰ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 38.

²⁹¹ Βλ. M. MARTINEZ, N.L. ROSER, J.V. HOFFMAN & J. Battle, Fostering better book discussions through response logs and a response framework: A case description. In *Literacy research, theory and practice: Views from many perspectives*, vol. 41, National Reading Conference Yearbook 1992, pp. 303-311.

²⁹² D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 38.

1.7. Θεωρητικές σχολές και διδακτικές προοπτικές

Η θεωρία της λογοτεχνίας έχει να επιδείξει πολλές προσεγγίσεις που διαφωτίζουν το λογοτεχνικό φαινόμενο. Καταρχάς υπάρχουν ποικίλες θέσεις για το τι είναι η θεωρία της λογοτεχνίας. Σημαντικοί θεωρητικοί έχουν δώσει ορισμούς και περιγραφές. Η θεωρία της λογοτεχνίας για τον Tery Eagleton δεν είναι «μια κλειστή, αυστηρά παγιωμένη, σίγουρη για τον εαυτό της μεταγλώσσα, αλλά ένα ρευστό, άτακτο, ανασφαλές και δυνάμει αυτό-αναιρούμενο σύνολο ιδεών». Η λογοτεχνική θεωρία έχει να κάνει με την ερμηνεία, την ανάλυση δηλαδή των κειμένων από μια συγκεκριμένη σκοπιά: φορμαλιστική, δομική, ψυχχαναλυτική, κοινωνιολογική με στόχο το νόημά τους²⁹³. Για τους Wellek και Warren είναι η μελέτη των αρχών της λογοτεχνίας, οι κατηγορίες της, τα κριτήριά της ή ένα σύστημα ερωτημάτων, κάποια σημεία αναφοράς, κάποιες γενικεύσεις στις οποίες παραπέμπουν αναγκαστικά οι μελέτες των συγκεκριμένων έργων²⁹⁴.

Για ορισμένους μελετητές, η θεωρία της λογοτεχνίας και η κριτική έχουν ασαφή όρια, αν και συμφωνούν ότι η λογοτεχνική θεωρία πραγματεύεται τη γενική γνώση της φύσης της λογοτεχνίας, ενώ η λογοτεχνική κριτική ασχολείται με την εμπειρική κριτική συγκεκριμένων κειμένων²⁹⁵.

Σύμφωνα με το διάγραμμα του Jacobson, η ρομαντική θεωρία (19^{ος} αιώνας) εξετάζει το λογοτεχνικό έργο για να μελετήσει το πρόσωπο του συγγραφέα, η μαρξιστική θεωρία επικεντρώνεται στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που γράφτηκε το έργο, η στρουκτουραλιστική επιμένει στα ενδοκειμενικά χαρακτηριστικά και μελετά τους κώδικες που συνθέτουν το νόημα (Νέα Κριτική). Η αναγνωστική θεωρία προβάλλει τη σπουδαιότητα του δέκτη – αναγνώστη, ενώ υπάρχει και η ψυχχαναλυτική θεώρηση αναζητά τις προβολές του συλλογικού ή ατομικού ασυνείδητου²⁹⁶.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο συνδέθηκε και για μεγάλο διάστημα ταλαντεύτηκε ανάμεσα σε δύο ανταγωνιστικές θεωρήσεις: την ιστορική και την αισθητική. Η ιστορική, έχοντας χαρακτήρα θετικιστικό, αναλυτικό και αιτιοκρατικό, εστίασε στην ανάλυση και τη σχολαστική ταξινόμηση σε συστατικά στοιχεία, τόσο του περιεχομένου και της μορφής, όσο και στοιχείων και γεγονότων. Ο αισθητισμός, αντίθετα, οδήγησε το μαθητή – αναγνώστη στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων με βιωματικό τρόπο και αισθητικά και ηθικά κριτήρια²⁹⁷.

Υπάρχουν πολλές θεωρητικές σχολές που προσφέρουν διδακτικές επιλογές στους τρόπους μελέτης της λογοτεχνίας. Η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ορίζεται από τρεις παραμέτρους: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη²⁹⁸.

Το 19^ο αιώνα διαμορφώνεται με βάση τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν η έννοια του παντοδύναμου και παντογνώστη συγγραφέα. Οι συγκρούσεις της αριστοκρατίας και η άνοδος της αστικής τάξης με την ταυτόχρονη

²⁹³ T. EAGLETON, *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (εισαγωγή, θεώρηση, μτφρ. Δ. Τζιόβας), Αθήνα 4^η 1996, σ. 14-5.

²⁹⁴ Βλ. R. WELLEK, A. WARREN, *Θεωρία της Λογοτεχνίας* (μτφρ. Σ.Γ. Δεληγιώργης), Δίφρος, Αθήνα 1980, σ. 51.

²⁹⁵ Βλ. J. HAUTHORN, *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1993, σ. 21.

²⁹⁶ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή ...*, ό.π., σ. 14.

²⁹⁷ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, «Ευέλκτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας», στο Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα 1999, σ. 168.

²⁹⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της», στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Β. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα 2005, σ. 20

εμφάνιση του ρομαντισμού που αναδεικνύει την προσωπικότητα σε κυρίαρχο στοιχείο των ιστορικών εξελίξεων έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μία κυρίαρχη αισθητική που αντιμετωπίζει τη λογοτεχνία ως ιστορία προσωπικοτήτων²⁹⁹.

Ο συγγραφέας διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο, καθώς σηματοδοτεί την πραγματικότητα του καιρού του με το έργο του³⁰⁰. Είναι σημαντικό να γνωρίσει κανείς το δημιουργό καθώς και στοιχεία της γένεσης του έργου, ώστε να συνδέσει το κείμενο με το ιστορικό-κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παράχθηκε. Μία από τις ερμηνευτικές διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκε στη διδακτική πράξη είναι η συσχέτιση της προσωπικότητας του συγγραφέα με το έργο. Με αυτή την προσέγγιση έχει ασχοληθεί διεξοδικά ο Abrams.

Ο Abrams³⁰¹ διακρίνει τρία είδη κριτικής δραστηριότητας, τα οποία συγκλίνουν στην άποψη ότι η τέχνη και η προσωπικότητα συνδέονται άμεσα. Εντούτοις, υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Η πρώτη τάση θεωρεί ότι η ζωή, η προσωπικότητα, το περιβάλλον και οι καταβολές του συγγραφέα αποτελούν το μέσο για να ερμηνεύσει ο αναγνώστης το κείμενο. Η δεύτερη τάση έχει ως στόχο να ανασυγκροτήσει τη ζωή του συγγραφέα και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιεί στοιχεία του κειμένου. Η τρίτη τάση αντιμετωπίζει το έργο ως προβολή της προσωπικότητας και της ψυχής του συγγραφέα. Στη ακραία της εκδοχή θεωρεί το λογοτεχνικό κείμενο μία διαφάνεια που αποκαλύπτει την ψυχή του συγγραφέα³⁰².

Όλες οι παραπάνω τάσεις δείχνουν ότι στην ουσία πρόκειται για στοιχεία της ζωής και της δράσης του συγγραφέα που θα δράσουν επικουρικά στην κατανόηση του κειμένου, ιδιαίτερα εάν πρόκειται για παλαιότερη χρονική περίοδο, φωτίζοντας άγνωστες πτυχές της ιστορίας. Τα στοιχεία για την ιδιοσυγκρασία και την εποχή του συγγραφέα θα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της ερμηνείας του κειμένου, εντούτοις, θα περιορίσουν αισθητά άλλες παραμέτρους, όπως είναι το ίδιο το κείμενο και ο αναγνώστης³⁰³.

Η προσέγγιση ενός κειμένου με βάση τη βιογραφία του συγγραφέα, το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, τις «πηγές» του έργου και γενικά με την ιστορία, τη φιλοσοφία, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία, δίνει μία ιστορική – βιογραφική ερμηνεία και συνεπάγεται την απόπειρα των παιδιών να ανακτήσουν το νόημα που συνέλαβε ο συγγραφέας και μετουσίωσε σε κείμενο³⁰⁴. Επιπλέον, η στενή σχέση βιογραφίας – λογοτεχνίας μετατρέπει τη μελέτη των λογοτεχνικών έργων σε μελέτη της ιστορίας της λογοτεχνίας, διαμορφώνοντας ένα λογοτεχνικό κανόνα με εθνικούς και ιστορικούς στόχους³⁰⁵. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές αναζητούν τον «σωστό» τρόπο ανάγνωσης και ερμηνείας του κειμένου. Ο συγγραφέας αποτελεί αυθεντία και οι μαθητές υποτάσσονται σε αυτόν³⁰⁶. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται πολύ σημαντικός, καθώς μπορεί να προσφέρει πληροφορίες και να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το κείμενο.

Ο συγγραφέας θεωρείται γέννημα του ουμανισμού, του διαφωτισμού και του καπιταλισμού και, επομένως, κρίνεται με τον ίδιο τρόπο που κρίνονται και αυτές οι

²⁹⁹ Μ. ΠΕΣΚΕΤΖΗ, «Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία», στο Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 148.

³⁰⁰ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας...», ό.π., σ. 20.

³⁰¹ Βλ. Μ.Η. ABRAMS, «The Mirror and the Lamp: Romantic theory and the critical tradition», in J. CAUGHIE (ed.), *Theories of Authorship: a Reader*, RKP, London 1996, p. 17-21.

³⁰² Μ. ΠΕΣΚΕΤΖΗ, «Ο ρόλος του συγγραφέα...», ό.π., σ. 148.

³⁰³ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας...», ό.π., σ. 20.

³⁰⁴ Σ. ΚΙΟΣΣΕΣ, (2005). Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική τάξη. Εισάγοντας το θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη, στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Β. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο...*, ό.π., σ. 93.

³⁰⁵ Μ. ΠΕΣΚΕΤΖΗ, «Ο ρόλος του συγγραφέα...», ό.π., σ. 148.

³⁰⁶ Η προσέγγιση αυτή αποδόθηκε στην αγγλική γλώσσα ως “expressive realism” Βλ. C. BELSEY, *Critical Practice*, Routledge, London 1980, p. 7.

έννοιες στη σύγχρονη εποχή³⁰⁷. Ιδιαίτερο παράδειγμα αποτελεί ο Roland Barthes, ο οποίος υποστηρίζει ότι ο συγγραφέας είναι προϊόν του αγγλικού εμπειρισμού, του γαλλικού ορθολογισμού και το αποκορύφωμα της καπιταλιστικής ιδεολογίας υπογράφει το πιστοποιητικό θανάτου του. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «από τη στιγμή που αφηγούμαστε ένα γεγονός αποσυνδέοντάς το από την πραγματικότητα και με βάση την πρακτική της γραφής η φωνή χάνει την προέλευσή της, ο συγγραφέας πεθαίνει και η γραφή αρχίζει»³⁰⁸.

Παρόλο που η σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία περιθωριοποίησε το συγγραφέα, σε αρκετές περιπτώσεις αναπροσδιορίζει το ρόλο του. Ο Michael Foucault πρόβαλε επιφυλάξεις σχετικά με την εξαφάνιση ή το θάνατο του συγγραφέα. Επισημαίνει ότι «το όνομα του συγγραφέα παραμένει μέσα στα όρια των κειμένων διακρίνοντάς τα μεταξύ τους, καθορίζοντας τη μορφή τους και χαρακτηρίζοντας τον τρόπο ύπαρξής τους». Και καταλήγει: «Μπορούμε να πούμε ότι στον πολιτισμό μας το όνομα του συγγραφέα είναι μια μεταβλητή που συνοδεύει ορισμένα κείμενα, αποκλείοντας άλλα... Με την έννοια αυτή η λειτουργία ενός συγγραφέα είναι να χαρακτηρίσει την ύπαρξη, κυκλοφορία και λειτουργία ορισμένων μορφών λόγου μέσα στην κοινωνία»³⁰⁹.

Επιπλέον, ένας από τους εκπροσώπους της σύγχρονης ερμηνευτικής, ο Hirsch, υπερασπίζεται το ρόλο του συγγραφέα και διαπιστώνει ότι οι θεωρίες περί κειμενικής αυτονομίας οδήγησαν σε ακρότητες, εφόσον εξορίστηκε ο συγγραφέας από τη διαδικασία νοηματοδότησης. Ο ίδιος επισημαίνει ότι «η θεωρία της σημαντικής αυτονομίας αγνόησε το γεγονός ότι το νόημα είναι ζήτημα συνείδησης και όχι λέξεων... δεν υπάρχει μαγική χώρα νοημάτων έξω από την ανθρώπινη συνείδηση. Όταν κάποιο νόημα συνδέεται με λέξεις, είναι ο άνθρωπος που κάνει τη σύνδεση, ανεξάρτητα από τους κανόνες και τις συμβάσεις της γλώσσας»³¹⁰. Για να υποστηρίξει την άποψή του ο Hirsch κάνει διάκριση ανάμεσα στο νόημα και τη σημασία. Το νόημα παραμένει αμετάβλητο, ενώ η σημασία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εποχή. Η ερμηνεία που επιχειρεί ο αναγνώστης μπορεί να γίνει σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο, τόσο του συγγραφέα, όσο και του αναγνώστη. Για τον Hirsch, εφόσον ο θεωρητικός της λογοτεχνίας θέλει να σώσει την εγκυρότητα της ερμηνευτικής διαδικασίας, πρέπει να σώσει πρώτα το συγγραφέα³¹¹.

Η δεύτερη παράμετρος είναι το ίδιο το κείμενο, στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον τον 20^ο αιώνα μέσα από τις θεωρητικές τοποθετήσεις των Ρώσων Φορμαλιστών, στη συνέχεια των εκπροσώπων της Νέας Κριτικής (Richards, Eliot, Ransom), από τους δομιστές (Saussure, Frye, Propp, Greimas, Todorov Genette) και τους σημειολόγους (Lotmann)³¹².

Στη συγκεκριμένη μελέτη θα επικεντρωθούμε στη Θεωρία της Πρόσληψης, τη Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του Iser και τη Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt.

³⁰⁷ Δ. ΤΖΙΟΒΑΣ, *Μετά την Αισθητική*, Αθήνα 1987, σ. 198.

³⁰⁸ Βλ. R. BARTHES, *The Death of the Author*, in J. CAUGHIE (Ed.), *Theories of Authorship: a Reader*, RKP, London 1996, p. 208-213.

³⁰⁹ Βλ. M. FOUCAULT, *What is an Author?* in J. CAUGHIE (Ed.), *Theories of Authorship: a Reader*, RKP, London 1996, p. 282.

³¹⁰ Βλ. E. HIRSCH, *Validity in Interpretation*, Yale University, New Haven 1967.

³¹¹ M. ΠΕΣΚΕΤΖΗ, «Ο ρόλος του συγγραφέα...», ό.π., σ. 152.

³¹² Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας...», ό.π. σ. 21.

1.7.1. Θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης (Theory of Aesthetic Response)

Οι σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη. Ο αναγνώστης υπήρξε ο λιγότερο προνομιούχος της τριάδας: συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης, κάτι που αποτελεί παράδοξο, καθώς για να υπάρξει λογοτεχνία, ο αναγνώστης είναι σχεδόν τόσο απαραίτητος όσο και ο συγγραφέας³¹³. Η έννοια του αναγνώστη, η αναγνώριση της συνεισφοράς του κατά την αναγνωστική διαδικασία και η εμπειρία που αυτή συνιστά, δεν απασχόλησαν μόνο πρόσφατα τους θεωρητικούς και ερευνητές³¹⁴. Αρχίζοντας από τον Αριστοτέλη και μέχρι σήμερα πολλοί είναι εκείνοι που έχουν ασχοληθεί με την επίδραση της λογοτεχνίας πάνω στον αναγνώστη³¹⁵. Πάντως, από τη δεκαετία του '60 και μετά, κυρίως εξαιτίας της διάδοσης των ιδεών της αποδόμησης η οποία κλόνισε την πρωτοκαθεδρία του κειμένου, άρχισε το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται στην εξέταση του γεγονότος της ανάγνωσης και το ρόλο του αναγνώστη, αντιλαμβανόμενοι ότι η ανάγνωση δεν είναι μία διαδικασία μονής κατεύθυνσης αλλά μια δυναμική σχέση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη (Rosenblatt, Iser, Holland, Riffaterre)³¹⁶.

Οι αναγνωστικές θεωρίες θεμελιώνονται φιλοσοφικά στη φαινομενολογία³¹⁷, σύμφωνα με την οποία η συνείδηση δεν καταγράφει παθητικά τον έξω κόσμο, αλλά τον συνθέτει ενεργητικά.

Οι πιο διαδεδομένες θεωρίες είναι η αισθητική της πρόσληψης του Jauss (theory of aesthetic response), η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser (Fish, Bleich) και η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt (transactional theory of reading). Η αισθητική της πρόσληψης και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης συναντώνται στη βιβλιογραφία με τον κοινό χαρακτηρισμό «σχολή της Κωνσταντίας»³¹⁸.

Η αισθητική της πρόσληψης είναι μία θεώρηση του λογοτεχνίας που μετατοπίζει το ενδιαφέρον στον αναγνώστη ως υποκείμενο της πρόσληψης και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της λογοτεχνίας³¹⁹. Ο Jauss είναι ο κύριος εκπρόσωπος της λογοτεχνικής θεωρίας και ορίζει την πρόσληψη ως «τη δισυπόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται»³²⁰» ανάλογα, βέβαια, με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές του.

Αντικείμενο της μελέτης του Jauss είναι το πώς η κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου από τον πρώτο αναγνώστη του, διατηρείται, εμπλουτίζεται ή μεταβάλλεται από μια αλυσίδα αντιλήψεων από γενιά σε γενιά³²¹. Ο Jauss στηρίζει τη θέση του για τις διαφοροποιημένες αναγνώσεις των κειμένων στον «αισθητικό

³¹³ T. EAGLETON, *Εισαγωγή στη θεωρία...*, ό.π., σ. 121.

³¹⁴ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11 (1996), σ. 22.

³¹⁵ Δ. ΤΖΙΟΒΑΣ, *Μετά την αισθητική*, ό.π., σ. 225-6.

³¹⁶ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 23.

³¹⁷ Βλ. T. EAGLETON, *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 94-110· F. SCHUREWEGEN, «Θεωρίες της πρόσληψης», στο M. DELCROIX, F. HALLYN, *Εισαγωγή στις σπουδές της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι του Κειμένου*, (επιμ. μτφρ. Ι. Βασιλαράκης), Gutenberg, Αθήνα, σ. 389· J. CULLER, *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000, σ. 171-2.

³¹⁸ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 163.

³¹⁹ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 169.

³²⁰ R.H. JAUSS, *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα* (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος), Αθήνα 1995, σ. 93.

³²¹ R.H. JAUSS, *Η θεωρία της πρόσληψης...*, ό.π., σ. 20.

ορίζοντα προσδοκίας» του αναγνώστη, που διαμορφώνεται από τις συγκεκριμένες αισθητικές εντυπώσεις κατά την ανάγνωση³²².

Ο Jauss, σε αντίθεση με τον Iser, δεν επεξεργάστηκε πρωτόκολλα ανάγνωσης, αλλά πρωταρχικός σκοπός του έργου του υπήρξε η δημιουργία μιας άλλου τύπου λογοτεχνικής ιστορίας, όχι με επίκεντρο τους συγγραφείς και τις περιόδους γένεσης του έργου, αλλά τους ιστορικούς «ορίζοντες» που προσλαμβάνουν οι αναγνώστες³²³.

Ο αναγνώστης πλέον αντιμετωπίζεται ως υποκείμενο που συμβάλλει στη συγκρότηση του κειμένου. Υπάρχει μια συνεχής επικοινωνία με το κείμενο και ο αναγνώστης αποδέχεται, αμφισβητεί, απολαμβάνει, υιοθετεί και κατανοεί το κείμενο. Η επικοινωνία πραγματοποιείται με βάση τρεις στόχους που οφείλει να υπηρετεί η ερμηνεία και που ο Jauss ορίζει στο δοκίμιό του «Η αισθητική της πρόσληψης και η λογοτεχνική επικοινωνία» (σ. 94-7). Οι τρεις αυτοί στόχοι με τη σειρά τους ορίζουν και τις φάσεις διδασκαλίας, δίνοντας χαλαρές κατευθύνσεις: *κατανόηση, εξήγηση, εφαρμογή*³²⁴.

Η κατανόηση αφορά στην αρχική διερεύνηση των διαφορών της πρόσληψης μεταξύ των αναγνωστών – μαθητών και τον εντοπισμό της περιοχής που δημιουργεί η συγχώνευση των οριζόντων κειμένου και αναγνωστών. Οι μαθητές συνομιλούν με το κείμενο, παίρνοντας μέρος σε ένα ελκυστικό παιχνίδι με ερωτήσεις και ανταποκρίσεις. Η ερμηνεία περιλαμβάνει τόσο τις ανταποκρίσεις των αναγνωστών στο κείμενο, όσο και την επιστροφή στο ίδιο το κείμενο και συσχέτιση των στοιχείων της κειμενικής πραγματικότητας. Η εξήγηση στρέφεται σε έναν πιο προσεκτικό έλεγχο του συστήματος των ενδοκειμενικών σχέσεων, που μπορεί να επιφέρει και μια αλλαγή ορίζοντα³²⁵. Σε αυτή την περίπτωση θεωρείται θεμιτή και η χρήση των εργαλείων των κειμενικών προσεγγίσεων. Ένα τέτοιο εργαλείο αποτελεί η κοινωνιοκριτική, ανάμεσα σε διάφορες επιλογές. Η κοινωνιοκριτική³²⁶ αποτελεί μια πρακτική της ανάγνωσης που δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα λογοτεχνικά τεχνάσματα εγγράφουν το ιστορικό και κοινωνικό. Η κοινωνιοκριτική προσπαθεί να ανιχνεύσει στα κείμενα το κοινωνικοϊστορικό που συνήθως παραμερίζεται από αυτό που φαίνεται ως αισθητικό, πνευματικό ή ηθικό. Επιπλέον, αναζητά δομές κοινωνικού και ιδεολογικού χαρακτήρα. Τέλος, στη φάση της εφαρμογής, οι μαθητές – αναγνώστες ενισχύουν το δεσμό της λογοτεχνικής εμπειρίας με την εμπειρία της ζωής και χειραφετούνται³²⁷. Η εφαρμογή είναι εμπνευσμένη από την ερμηνευτική των θεολογικών και νομικών κειμένων και ενισχύει το δεσμό της αναγνωστικής εμπειρίας με την πραγματική κοινωνική και ιστορική εμπειρία των αναγνωστών³²⁸.

Η κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία της πρόσληψης είναι εστιασμένη σε τρία κυρίως σημεία: 1) το ιστορικό νόημα του κειμένου τοποθετείται αυστηρά στο χρόνο της ανάγνωσης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιστορικές και κοινωνικές καταβολές του έργου, 2) ο Jauss διαμόρφωσε το λογοτεχνικό χαρακτήρα του ορίζοντα προσδοκίας, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τους ιδεολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα η προσέγγιση να είναι ιδεαλιστική³²⁹ και 3) ότι παρά τη

³²² Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 164.

³²³ Τ. EAGLETON, *Εισαγωγή στη θεωρία...*, ό.π., σ. 134.

³²⁴ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 170.

³²⁵ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 165.

³²⁶ Βλ. Mahieu, 1987· Zima, 1978· Duchet, 1987· Leenhard, 1973. Στο Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 171

³²⁷ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σσ. 170-4.

³²⁸ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 165.

³²⁹ Α. ΤΖΟΥΜΑ, *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου*, Αθήνα 1991, Επικαιρότητα, σσ. 34-6

ρητορική των δικαιωμάτων του αναγνώστη, το κείμενο ως σταθερή και ορισμένη δομή καταφέρνει να εισβάλει στο κέντρο της θεωρίας της πρόσληψης³³⁰.

Η θεωρία της πρόσληψης από τον R. Ingarden και τον W. Iser μέχρι τον H.R. Jauss, παραμένει δέσμια της παραδοσιακής αισθητικής³³¹, μη προσφέροντας ουσιαστικά τίποτα περισσότερο από διάφορες εκδοχές της ανάγνωσης ως ενεργοποίησης κάποιας εγγενούς κειμενικής δομής³³².

1.7.2. Θεωρία Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του Iser

Ο Iser ανέδειξε την αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη, κάτι που αποτέλεσε μεγάλη καινοτομία στις θεωρητικές προσεγγίσεις. Σε αυτή την περίπτωση η μετατόπιση του ενδιαφέροντος δεν γίνεται προς την πλευρά του αναγνώστη, όσο προς την ίδια την πράξη της ανάγνωσης, όπως ορίζεται από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο. Το ερευνητικό ερώτημα του Iser δεν είναι *τι λέει το κείμενο*, αλλά *το πώς το διαβάζουμε*³³³.

Η καινοτομία έγκειται στο γεγονός ότι πλέον αναγνωρίζεται μία συνιστώσα απροσδιοριστίας, η οποία επιτρέπει τη συμμετοχή του αναγνώστη στην παραγωγή νοήματος. Ο Iser στο έργο του «Η Πράξη της Ανάγνωσης» (The Act of Reading, 1978) κάνει λόγο για «στρατηγικές» τις οποίες χρησιμοποιούν τα κείμενα και για «ρεπερτόριο» των οικείων θεμάτων και νύξεων τις οποίες περιέχουν³³⁴.

Για τον Iser δεν αρκεί απλά η αποκωδικοποίηση των κωδίκων, αλλά ένα λογοτεχνικό έργο είναι αποτελεσματικό όταν εξαναγκάζει τον αναγνώστη να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες. Το έργο ανακρίνει και μετασχηματίζει τις λανθάνουσες πεποιθήσεις που μεταφέρουμε σε αυτό, «αποσταθεροποιεί» τους τετριμμένους τρόπους αντίληψης, παραβιάζει τους συνηθισμένους τρόπους θέασης των πραγμάτων και διδάσκει νέους τρόπους κατανόησης. Παρατηρείται και μια αναλογία με το ρωσικό φορμαλισμό, καθώς εμφανίζεται το φαινόμενο της «ανοικείωσης» και αναθεώρησης των εντυπώσεων και πεποιθήσεων³³⁵.

Η ουσία της ανάγνωσης για τον Iser είναι ότι λειτουργεί ως καταλύτης που μας οδηγεί σε μια κριτική άποψη για την ταυτότητά του αναγνώστη, καθώς ο αναγνώστης διαβάζει τον εαυτό του τη στιγμή που διαβάζει το βιβλίο. Φιλοσοφικά η θεωρία της πρόσληψης του Iser στηρίζεται στη φιλελεύθερη ουμανιστική ιδεολογία, την άποψη δηλαδή ότι το άτομο – αναγνώστης θα πρέπει να είναι διαλλακτικός και δεκτικός ώστε να είναι ανοιχτός σε αμφισβητήσεις και τροποποιήσεις των απόψεων και στάσεων του³³⁶.

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του αμερικανού κριτικού Stanley Fish³³⁷, ο οποίος συμφωνεί εν μέρει με τη θεωρία του Iser. Για τον Fish ο πραγματικός συγγραφέας είναι ο αναγνώστης. Επιπλέον, η ανάγνωση δεν έχει σχέση με την ανακάλυψη του νοήματος του κειμένου, αλλά είναι μία διαδικασία βίωσης της επίδρασης του κειμένου. Η επίδραση του κειμένου στον αναγνώστη εξαρτάται κυρίως

³³⁰ R.C. HOLUB, *Reception theory: A critical introduction* (Vol. 18), Methuen, London 1984, p. 149.

³³¹ H.R. JAUSS & P. De MAN, *Toward an aesthetic of reception* (Vol. 2), University of Minnesota Press Minneapolis 1982, p. 18.

³³² Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Β. ΚΑΠΛΑΝΗ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα 2002, σ. 26.

³³³ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 166.

³³⁴ Τ. EAGLETON, *Εισαγωγή στη θεωρία...*, ό.π., σ. 126.

³³⁵ Τ. EAGLETON, *Εισαγωγή...*, ό.π., σ. 127.

³³⁶ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 128.

³³⁷ Βλ. S. FISH, *Is There a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press 1980.

από το πώς επιδρά εκείνος πάνω στο κείμενο και αυτό αποτελεί ζήτημα ερμηνείας. Σύμφωνα με τον Fish, τα πάντα στο κείμενο αποτελούν προϊόντα ερμηνείας και με κανένα τρόπο δεν είναι «αντικειμενικά» δοσμένα. Εντούτοις, προσφεύγει σε κάποιες «ερμηνευτικές στρατηγικές», τις οποίες μοιράζονται οι αναγνώστες και θα συμβάλλουν στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου³³⁸.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα απεικόνιση των αποκλίσεων ανάμεσα στις δύο μεγάλες αναγνωστικές σχολές παρουσιάζει η Φρυδάκη Ευαγγελία στο βιβλίο της «Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας»³³⁹:

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ (H. R. JAUSS)	ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ (w. ISER)
Το λογοτεχνικό έργο: Απάντηση σε ερωτήματα που θέτει ένας ιστορικός ορίζοντας προσδοκιών	Το λογοτεχνικό κείμενο: Ό, τι παρέχεται στη συνείδηση του αναγνώστη, επειδή αυτό συνδέεται με την εμπειρία του.
Ερμηνεία: Εστιάζει στην ιστορία των διαδοχικών προσλήψεων του έργου και στη σχέση της με τα μεταβαλλόμενα αισθητικά πρότυπα και σύνολα προσδοκιών, που του επιτρέπουν να διαβάζεται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.	Ανάγνωση: Περιγράφει την πορεία του αναγνώστη διαμέσου του κειμένου, με ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι αναγνώστες παράγουν νόημα, συνδέοντας και συμπληρώνοντας τα «ανείπωτα».
Παράγοντες που ρυθμίζουν τις αντιδράσεις του αναγνώστη: Ιστορικοί	Παράγοντες που ρυθμίζουν τις αντιδράσεις του αναγνώστη: Ατομικοί

1.7.3. Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt

Η Louise M. Rosenblatt (1910 – 1999) υπήρξε πρωτοπόρος στο χώρο των αναγνωστικών θεωριών, καθώς ήταν η πρώτη γυναίκα που ασχολήθηκε με τις αναγνωστικές θεωρίες και μάλιστα τις συνέδεσε με την εκπαίδευση. Με τα δύο έργα της, *Literature as Exploration* (Η Λογοτεχνία ως εξερεύνηση) (1938) και *The Reader, The Text, The Poem* (Ο Αναγνώστης, το Κείμενο, το Ποίημα) (1978) τόνισε τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης, ως μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας³⁴⁰.

Όπως η ίδια δηλώνει εξηγώντας την επιλογή της για τον όρο «συναλλαγή» (transaction) και «συναλλακτική» (transactional), σε αντιδιαστολή με τον όρο «αλληλεπίδραση» (interaction) «*χρησιμοποιώ αυτούς τους όρους για να δώσω έμφαση: στη σπουδαιότητα του αναγνώστη και του κειμένου, ... σε ένα διαρκές, σπειροειδές, και όχι γραμμικό, δούναι και λαβείν ανάμεσά τους, ... στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων*»³⁴¹. Υποστηρίζει ότι «η τάση να αντιλαμβανόμαστε το (λογοτεχνικό) έργο ως μία οντότητα που υπάρχει κάπου ξεχωριστά από το συγγραφέα

³³⁸ T. EAGLETON, *Εισαγωγή στη θεωρία...*, ό.π., σσ. 136-7.

³³⁹ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 172.

³⁴⁰ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Β. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (επιμ.), *Η Λογοτεχνία...* ό.π., σ. 56.

³⁴¹ Βλ. L. M. ROSENBLATT, L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration*, The Modern Language Association of America, New York ⁶1999, p. xvi.

και τον αναγνώστη είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο της λογοτεχνικής κριτικής και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας»³⁴². Για τη Rosenblatt η σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα ζωντανό κύκλωμα, εφόσον υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση και συναλλακτική διαδικασία³⁴³. Σύμφωνα με τη θεωρία της Rosenblatt, τόσο το κείμενο, όσο και ο αναγνώστης δεν είναι εντελώς διαφορετικές και παγιωμένες οντότητες, αν ληφθεί π.χ. υπόψη ότι και οι δύο έχουν κοινωνικές καταβολές και ασκούν κοινωνική επιρροή³⁴⁴. Η σχέση που αποκτά ο αναγνώστης με το κείμενο προσφέρει τη δυνατότητα της αληθινής λογοτεχνικής εμπειρίας κι όχι απλώς της απόκτησης γνώσης που ενυπάρχει στο κείμενο. Πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «συναλλαγή» είναι ο John Dewey, ο οποίος τόνισε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να περιγράφει σχέσεις μεταξύ αμοιβαίως συνδεόμενων στοιχείων. Η Rosenblatt έχει επηρεαστεί πολύ από τη φιλοσοφία του Dewey, που διατρέχει όλο το έργο της³⁴⁵. Επίσης, έχει επηρεαστεί από τον A. Bentley και τον ισχυρισμό του, ότι δηλαδή πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κανείς τη «συναλλαγή» καθεαυτή ως το περιεχόμενο της μελέτης του γεγονότος που αυτή συνιστά³⁴⁶.

Η συναλλακτική θεωρία υποστηρίζει ότι «ο αναγνώστης ενός κειμένου «δημιουργεί» το λογοτεχνικό έργο με την ίδια έννοια που ένας πιανίστας ερμηνεύει μια σονάτα διαβάζοντάς την από την παρτιτούρα»³⁴⁷. Όπως τα μουσικά σημεία του δημιουργού οδηγούν τον εκτελεστή στην αναδημιουργία του μουσικού έργου, έτσι και τα κειμενικά σημεία καθοδηγούν τον αναγνώστη στην πραγμάτωση του λογοτεχνικού κειμένου. Η Rosenblatt τονίζει ότι η κάθε πραγμάτωση παίρνει την τελική της μορφή από την προσωπικότητα του αναγνώστη. Γι' αυτό και υπάρχουν διαφορετικές εκτελέσεις – αναγνώσεις. Με αυτή την έννοια η ανάγνωση είναι ένα μοναδικό συμβάν στη ζωή του αναγνώστη, στο οποίο συμμετέχουν τόσο η διάνοια, όσο και το συναίσθημα³⁴⁸. Ο αναγνώστης προσκομίζει κατά το αναγνωστικό γεγονός προσδοκίες που αντλεί από την εμπειρία του με τη λογοτεχνία και τη ζωή, για να τις συσχετίσει με το κείμενο. Το κείμενο θα ανατροφοδοτήσει ή όχι αυτές τις προσδοκίες, ενώ παράλληλα ο αναγνώστης θα τις διαποτίσει με στοιχεία της προσωπικότητάς του, μετατρέποντας το φαινόμενο της ανάγνωσης σε μια αισθητική εμπειρία. Η αναγνώριση της προσωπικότητας του αναγνώστη συμβάλλει στην πληρότητα της συμμετοχής του στη διαδικασία της ανάγνωσης με ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο, ως ένα άτομο οικείο και φιλικό και όχι ως ένας διανοούμενος αποκωδικοποιητής³⁴⁹. Η Rosenblatt αναφέρει χαρακτηριστικά: «Διαμέσου των λέξεων το κείμενο φέρνει στη συνείδηση του αναγνώστη ορισμένες αισθησιακές εμπειρίες... Ο αναγνώστης φέρει στο έργο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, την ανάμνηση παλιών γεγονότων, παρούσες ανάγκες και έγνοιες... Αυτά... τα στοιχεία καθορίζουν την αντίδρασή του στην ιδιαίτερη συνεισφορά του κειμένου...»³⁵⁰.

³⁴² Βλ. L. M. ROSENBLATT, L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration...*, ό.π., στο Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, Εισαγωγή..., ό.π., σ. 38.

³⁴³ Μ. ΚΑΡΠΙΟΖΗΛΟΥ, Το παιδί... ό.π., σ. 35.

³⁴⁴ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11 (1996), σ. 26.

³⁴⁵ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή της θεωρίας...», ό.π., σ. 58.

³⁴⁶ Βλ. L.M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1994, p. 28, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 27.

³⁴⁷ Βλ. L.M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem...* ό.π., σ. 28, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 26.

³⁴⁸ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή της θεωρίας...», ό.π., σ. 58.

³⁴⁹ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σσ. 24-5.

³⁵⁰ Βλ. L. M. ROSENBLATT, L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration...*, ό.π., στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος...», ό.π., σ. 24-5.

Ο αναγνώστης, ενεργοποιώντας τον προσωπικό του κόσμο, δημιουργεί μια σχέση «συναλλαγής», εμπλεκόμενος όσο το δυνατόν πληρέστερα με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο δεν υποβαθμίζεται. Στην περίπτωση αυτή, αναγνώστης και κείμενο είναι οι ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος. Όπως η ίδια δηλώνει: «Η συναλλακτική άποψη, ενώ επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, δεν απορρίπτει το κείμενο και συμμερίζεται την ανησυχία για την εγκυρότητα της ερμηνείας» Γίνεται σαφές ότι χωρίς να υποτιμά το ίδιο το κείμενο, αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο του αναγνώστη και προσπαθεί να «συμβιβάσει» τη δυναμική αυτού του ρόλου με τις κειμενικές επιταγές³⁵¹.

Εντούτοις, η έννοια της «συναλλαγής» περικλείει ένα παράδοξο, όσον αφορά στο ρόλο του αναγνώστη. Το άτομο γίνεται αναγνώστης βασιζόμενος στη σχέση του με το κείμενο και αντιδρώντας σε κειμενικά σύμβολα. Το κείμενο γίνεται λογοτεχνικό δυνάμει της σχέσης του με τον αναγνώστη και καθοδηγώντας τον με τις ενδείξεις του³⁵². Ο αναγνώστης ερμηνεύει το κείμενο προσπαθώντας να δομήσει το νόημα με βάση τις εμπειρίες του και είναι πιθανό να επανερμηνεύσει την παλιά αίσθηση των πραγμάτων υπό το φως της νέας εμπειρίας και των νέων τρόπων που του προσφέρει το κείμενο. Το γεγονός, βέβαια, της παλινδρόμησης σε παλαιότερες εμπειρίες μπορεί να εμποδίσει την ολοκλήρωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, αποτρέποντας τον αναγνώστη να επεξεργαστεί όλα τα κειμενικά στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην αναγνωστική «κοινωνία». Αυτή η «αρρυθμία» που προκαλείται δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα της «εκλεκτικής προσοχής»³⁵³. Η «εκλεκτική προσοχή» αναφέρεται σε επιλογή των αντιδράσεων απέναντι στο λογοτεχνικό έργο. Ο αναγνώστης, επομένως, σταθμίζει την αντίδρασή του, ανάλογα με το κείμενο, έχοντας τη δυνατότητα να δώσει κι άλλες προοπτικές στην κειμενική ακολουθία. Η «εκλεκτική προσοχή» κατευθύνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη σε συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα και συμβάλλει στην υιοθέτηση της «αισθητικής» ή «μη αισθητικής» ανάγνωσης στο λογοτεχνικό κείμενο³⁵⁴.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη διάκριση που κάνει η Rosenblatt για την «αισθητική» (aesthetic reading) και «μη αισθητική» (efferent reading) ανάγνωση³⁵⁵. Η «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ή «απαγωγός»³⁵⁶ ανάγνωση (efferent reading)³⁵⁷ είναι το είδος της ανάγνωσης που παρέχει πληροφορίες μέσα από ένα κείμενο και ουσιαστικά εστιάζει στα δεδομένα που θα μείνουν μετά την ανάγνωση. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο είδη επικεντρώνεται στην εστίαση της προσοχής του αναγνώστη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Στην «αισθητική» ανάγνωση το ενδιαφέρον του αναγνώστη εντοπίζεται στο τι συμβαίνει και πώς αυτός αισθάνεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αντίθετα, στη «μη αισθητική» ανάγνωση το ενδιαφέρον του αναγνώστη περιορίζεται στο τι θα αποκομίσει από την ανάγνωση³⁵⁸. Ως παράδειγμα αναφέρει την ανάγνωση βιβλίων ιστορίας, επιστημονικών άρθρων, άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά, βιβλίων με

³⁵¹ Βλ. L.M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem...* ό.π., σ. 151, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 21.

³⁵² Βλ. L.M. ROSENBLATT, *The Reader, ...* ό.π., σ. 18, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 27.

³⁵³ Βλ. L.M. ROSENBLATT, *The Reader, ...* ό.π., σ. 42-3, 46, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 28.

³⁵⁴ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 28.

³⁵⁵ L. M. ROSENBLATT, *Literature as exploration..* ό.π. σ. 34-5, στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 67.

³⁵⁶ Η Μ. Καρπόζηλου στο έργο της «*Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*» αποδίδει τον όρο «efferent» στα ελληνικά ως «απαγωγό».

³⁵⁷ Από τη λατινική λέξη *effere* που σημαίνει εξάγω L. M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem...*, ό.π. σ. 24, στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 67.

³⁵⁸ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, «*Το παιδί...*», ό.π. σ. 36.

συνταγές μαγειρικής, οδηγιών φαρμάκων κλπ. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για να αποδώσει τη φύση της «μη αισθητικής» ανάγνωσης είναι μία μητέρα, της οποίας το παιδί έχει πει κατά λάθος δηλητήριο από ένα μπουκάλι. Η μητέρα διαβάει με αγωνία την ετικέτα του μπουκαλιού, για να μάθει το αντίδοτο. Θέλει, επομένως, να διαβάσει όσο γίνεται πιο γρήγορα τις πληροφορίες που αναφέρονται στο συγκεκριμένο σκοπό³⁵⁹. Πρόκειται για χρηστική ανάγνωση και αποτελεσματική.

Αντίθετα, κατά την «αισθητική ανάγνωση» (aesthetic reading) ο αναγνώστης επικεντρώνεται στο βαθύτερο νόημα του κειμένου. Είναι πιο προσεκτική και απαιτητική ανάγνωση. Ο αναγνώστης ενδιαφέρεται τόσο για τα λεκτικά σημαία όσο και για τις ιδέες και τα συναισθήματα που του προκαλούνται μέσω του κειμένου. Αντιλαμβάνεται όλες αυτές τις αξίες, τις ιδέες, τα συναισθήματα που περιέχονται στο λογοτεχνικό κείμενο και τις συνδέει με τα προσωπικά βιώματα, τις εμπειρίες και τις σκέψεις του. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρόκειται για μια ανάγνωση συγκινησιακή, αλλά για μια ανάγνωση που εξάγει νοήματα και μπορεί να φτάσει σε επίπεδο «δημιουργικής εξερεύνησης»³⁶⁰. Επιπρόσθετα, αναζητά το ουσιαστικό νόημα, που μπορεί να διαφέρει για κάθε αναγνώστη, και «ερμηνεύει» το έργο³⁶¹.

Η ίδια η Rosenblatt (The Reader, the Text, the Poem, σ. 86) αναφέρει ότι: «Στη “μη αισθητική” ενασχόληση με το κείμενο, μία παράφρασή του ή μία περίληψη μπορεί να είναι το ίδιο χρήσιμη στη μεταφορά πληροφοριών, όσο το αυθεντικό κείμενο. Κάποιος άλλος μπορεί να διαβάσει την εφημερίδα ή το επιστημονικό κείμενο για σας και να το παραφράσει ανακοινώνοντάς το απολύτως ικανοποιητικά. Κανείς όμως δεν μπορεί να διαβάσει ένα ποίημα για σας»³⁶². Ασφαλώς, ένα λογοτεχνικό κείμενο απαιτεί μια αισθητική στάση, την οποία προτιμούν και υιοθετούν συνήθως τα παιδιά³⁶³.

Η διάκριση της «αισθητικής» και «μη αισθητικής» στάσης κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης αποτελεί την πιο σαφή εφαρμογή της συναλλακτικής θεώρησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παρόλο που η «μη αισθητική» ανάγνωση είναι συχνότερη και σχετίζεται με τη φάση «έκκλησης» του λογοτεχνικού κειμένου, η Rosenblatt προφανώς προκρίνει την «αισθητική» που αφορά στην αισθητοποιημένη αντίδραση του αναγνώστη. Ελέγχοντας την αντίδρασή του ο αναγνώστης, θα κατανοήσει την προσωπική του στάση και θα εξασφαλίσει μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία³⁶⁴. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, τονίζει η Rosenblatt, ο μαθητής – αναγνώστης θα πρέπει να απελευθερωθεί συναισθηματικά, να αντιδρά με τους δικούς του όρους, να νιώθει ασφάλεια να εκφράσει τις απόψεις και τα συναισθήματά του, ακόμη κι αν διαφέρουν από τους υπόλοιπους και να είναι ελεύθερος να βιώνει πιο σύνθετες απολαύσεις που προέρχονται από τη λογοτεχνία³⁶⁵.

Σημαντική είναι επίσης η σχέση της θεωρίας της Rosenblatt με τις απόψεις του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη. Η Rosenblatt συγκρίνει τη συναλλακτική φύση της αναγνωστικής διαδικασίας με την άποψη του Piaget, ότι ένα άτομο (π.χ. ο

³⁵⁹ Βλ. L.M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem...* ό.π., σ. 23-4, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 29.

³⁶⁰ Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή...*, ό.π., σ. 39.

³⁶¹ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π. σ. 68.

³⁶² ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π. σ. 68.

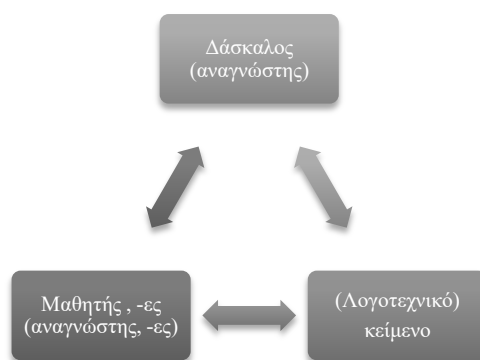
³⁶³ Βλ. έρευνες C. COX, *Challenging the Text: Case Studies of Young Children Responding to Literature*. Paper presented at the National Reading Conference, San Diego 1994a, και C. A. COX, *Young Children's Response to Literature: A Longitudinal Study, K-3*, Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans/LA 1994b, στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 68.

³⁶⁴ L. M. ROSENBLATT, *Literature as exploration...* ό.π. σ. 108, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 31.

³⁶⁵ L. M. ROSENBLATT, *Literature as exploration...* ό.π. σ. 75, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 31.

αναγνώστης) αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον (π.χ. το λογοτεχνικό έργο) τροποποιεί νέες πληροφορίες και δομεί την έννοιά της από τα ακατέργαστα στοιχεία (δεδομένα) που προσλαμβάνει³⁶⁶. Με αυτή την έννοια οι μαθητές – αναγνώστες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης.

Η Rosenblatt προσδίδει στο δάσκαλο το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο. Ο δάσκαλος φέρνει σε επαφή τους μαθητές με κείμενα που επιλέγει ως καταλληλότερα και δημιουργεί τις αντίστοιχες προϋποθέσεις στην αίθουσα διδασκαλίας ώστε τα παιδιά να προσεγγίσουν το έργο, να το κατανοήσουν και να βιώσουν την αισθητική απόλαυση που προσφέρει. Μια αδρή σχηματική παράσταση που προτείνει ο Δ. Πολίτης για τη σχέση δασκάλου – μαθητή/αναγνώστη – κειμένου είναι η παρακάτω:



Όπως διαφαίνεται και από το σχεδιάγραμμα η σχέση του μαθητή – αναγνώστη, όπως και του δασκάλου με το λογοτεχνικό κείμενο είναι άμεση, σε μία διπλής κατεύθυνσης διαδικασία που δημιουργείται μεταξύ τους. Η σχέση τόσο του μαθητή – αναγνώστη, όσο και του δασκάλου με το κείμενο είναι σχέση ισοτιμίας. Ο δάσκαλος και ο μαθητής επικοινωνούν, αλλά δεν κυριαρχούν ο ένας πάνω στον άλλο, κυρίως ο εκπαιδευτικός στο μαθητή. Παρόλο που βρίσκεται στην κορυφή του τριγώνου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθαρά διαμεσολαβητικός και εποπτικός με σκοπό να διαφυλάξει την εμπειρία της λογοτεχνίας³⁶⁷.

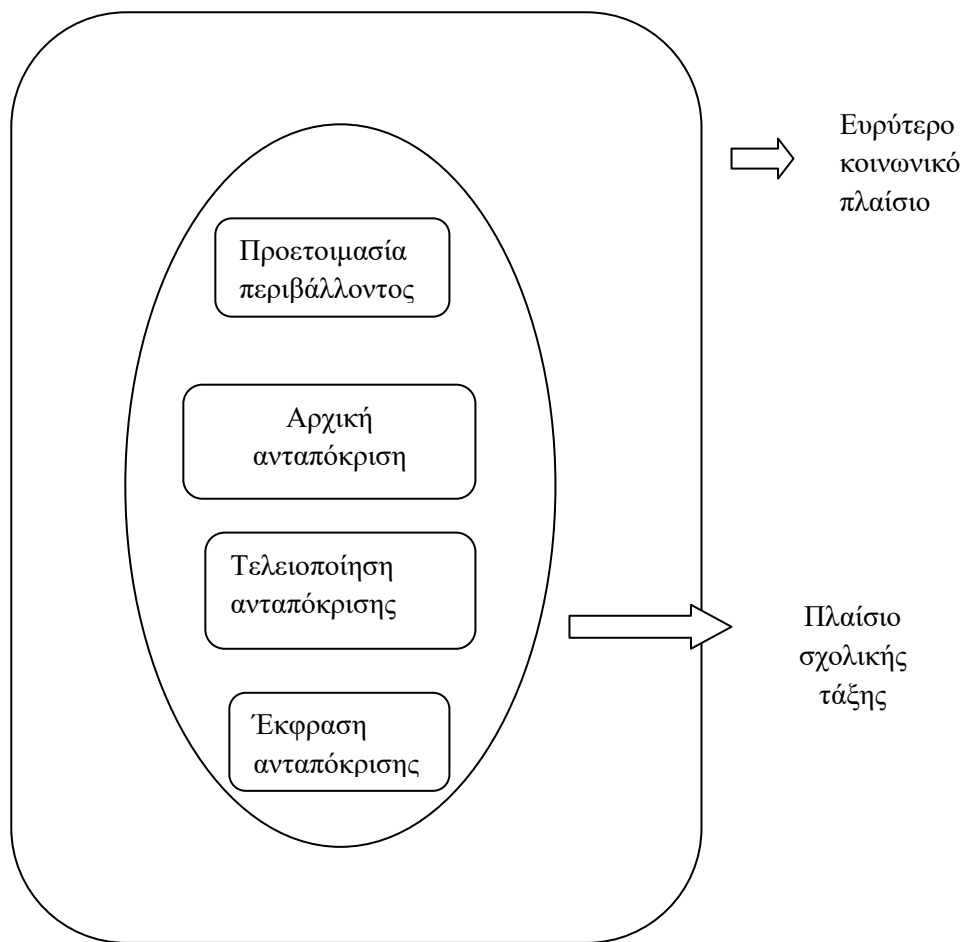
Με βάση τη συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt έχει προταθεί από θεωρητικούς της διδακτικής της λογοτεχνίας μία διδακτική μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων/φάσεων. Τα στάδια προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου είναι τα παρακάτω:

- I. Προετοιμασία περιβάλλοντος
- II. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
- III. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
- IV. Έκφραση της ανταπόκρισης

Σχηματικά, θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής:

³⁶⁶ L. M. ROSENBLATT, *Literature as exploration...* ό.π. σ. 151, στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 27.

³⁶⁷ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Ο ρόλος του αναγνώστη...», ό.π., σ. 32



- I. Προετοιμασία περιβάλλοντος: το πλαίσιο – κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό, οικονομικό – στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη λογοτεχνική εμπειρία. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη καθώς και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές – αναγνώστες³⁶⁸. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε λογοτεχνικά ερεθίσματα για το κείμενο που θα ακολουθήσει και η δημιουργία κινήτρων θα αποτελέσουν κρίσιμο παράγοντα για την καλλιέργεια της φιλαναγνωστικής διάθεσης. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για την προετοιμασία της ανάγνωσης: διακόσμηση της τάξης με αντικείμενα και ζωγραφιές που σχετίζονται με την ανάγνωση, προβολή εικόνων και βίντεο καθώς και ακρόαση μουσικών κομματιών ή ήχων. Παράλληλα μπορεί να πραγματοποιηθεί κάποιου είδους δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι με θέμα τη συγκεκριμένη ανάγνωση³⁶⁹. Επίσης διάφορα παιχνίδια ή κουίζ μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Παιγνιώδεις δραστηριότητες με τον τίτλο³⁷⁰ ή τις εικόνες του βιβλίου εξάπτουν την περιέργεια και τη φαντασία των παιδιών και αποτελούν την αφετηρία για περαιτέρω ενασχόληση με την ανάγνωση.

³⁶⁸ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 61.

³⁶⁹ Βλ. ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σσ. 61-63

³⁷⁰ Βλ. Δραστηριότητες για την αξιοποίηση του τίτλου και τα «εκτός κειμένου» στο Κ. ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (μτφρ. Στ. Αθήνη), εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1992, σ. 45-50.

II. Αρχική ανταπόκριση:

Η Rosenblatt επιμένει ότι πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία στην «πρώτη επαφή» του αναγνώστη με το κείμενο καθώς και τα συναισθήματα και τις σκέψεις που αναδεικνύονται σε αυτό το πρώτο στάδιο³⁷¹. Όπως τονίζει και η Virginia Wolf «η πρώτη διαδικασία που είναι η πρόσληψη εντυπώσεων με τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση, είναι το ήμισυ της διαδικασίας του διαβάσματος...»³⁷². Ως εκ τούτου, η αρχική ανταπόκριση των μαθητών αποτελεί μια ιδιαίτερη και πολύπλευρη διαδικασία που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα σχέση με το κείμενο. Επομένως, απαιτεί και την ανάλογη προσοχή και βαρύτητα εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Οι δύο βασικοί τρόποι επικοινωνίας με το λογοτεχνικό κείμενο είναι η μεγαλόφωνη και η σιωπηρή ανάγνωση³⁷³. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από το δάσκαλο, είτε από τους μαθητές και η σιωπηρή από τον κάθε μαθητή μεμονωμένα. Συνήθως προηγείται η μεγαλόφωνη ώστε να μπορέσουν να αναδειχθούν ο ρυθμός και οι συναισθηματικοί τονισμοί και στη συνέχεια ακολουθεί η προσωπική ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό, να αυτοσυγκεντρωθεί, να επιστρέψει σε σημεία, να κρατήσει σημειώσεις, να διεγείρει τη φαντασία του και γενικότερα να απολαύσει την ανάγνωση με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο.

Σύμφωνα με τη Rosenblatt οι εντυπώσεις από την αρχική ανταπόκριση των μαθητών θα πρέπει να καταγράφονται, ώστε να μην υπάρξουν αλλοιώσεις και απώλειες. Η καταγραφή πραγματοποιείται με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» (free jotting) προερχόμενη από την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών των σουρεαλιστών, τον «καταιγισμό ιδεών» (brainstorming)³⁷⁴. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς αναδεικνύει σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και που βρίσκονται εγκλωβισμένα στον ψυχικό κόσμο του παιδιού. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο προβάλλεται η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία, τα βιώματα και η προσωπικότητα του κάθε παιδιού και προάγονται όλες οι απόψεις, δημιουργώντας μια πολυφωνική και πολυτροπική κοινότητα αναγνωστών.

III. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Σε αυτή τη φάση της ανάγνωσης ο αναγνώστης, έχοντας αποκωδικοποιήσει το κείμενο, μοιράζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα που ενεργοποίησε η ανάγνωση. Εφόσον το κείμενο είναι «ανοιχτό» (openness) επιτρέπει στον αναγνώστη να δημιουργήσει μαζί του μια προσωπική σχέση³⁷⁵. Σίγουρα, στο πλαίσιο αυτό, τίθενται και ορισμένοι περιορισμοί (constraints) που αφορούν στην ομάδα των αναγνωστών και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον τη δεδομένη χρονική στιγμή. Παρόλο, όμως, που υπάρχει μία ομοιογένεια στην αναγνωστική ομάδα, κάθε μέλος

³⁷¹ Βλ. ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σσ. 64-5.

³⁷² Βλ. V. WOLF, *Πώς διαβάζουμε ένα βιβλίο*, στο *Θεωρία Λογοτεχνίας* (απόδοση Ζ. Δρακοπούλου), Imago, Αθήνα 1983, σ. 17.

³⁷³ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 65

³⁷⁴ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 66.

³⁷⁵ Βλ. L.M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem...* ό.π., σ. 23-4, στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π. σ. 68.

ξεχωριστά παρουσιάζει διαφορετικές και εξίσου αποδεκτές αναγνώσεις³⁷⁶. Κάθε αναγνώστης προσφέρει και μοιράζεται τις σκέψεις του με την υπόλοιπη ομάδα με πολλούς τρόπους. Με βάση τις ατομικές αναγνώσεις ακολουθεί συζήτηση, που περιλαμβάνει σύγκριση, επιχειρηματολόγηση, αναθεώρηση και κατανόηση. Για τη συγκεκριμένη φάση η Rosenblatt χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Συνηθίζουμε να αντιμετωπίζουμε το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη... Ίσως θα έπρεπε να θεωρήσουμε το κείμενο ένα ακόμα μέσο επικοινωνίας των αναγνωστών μεταξύ τους...*»³⁷⁷. Στο πλαίσιο της συναλλακτικής θεωρίας ο αναγνώστης αποκτά έναν πιο ενεργητικό ρόλο με περισσότερες υποχρεώσεις, καθώς δεν αρκείται στο να διαβάσει και να συζητά, αλλά ανακαλεί γνώσεις, πληροφορίες και εμπειρίες, αναλύει διεξοδικά, κρίνει, ερμηνεύει, συναισθάνεται και βιώνει προσωπικά τη σχέση του με το κείμενο και τους συναναγνώστες του. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι οι προσωπικές του σκέψεις και τα συναισθήματα που γεννήθηκαν από την ανάγνωση εξωτερικεύονται και γίνονται κατά μία έννοια κτήμα όλων των συναναγνωστών. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να επικρατεί ένα ασφαλές και φιλικό περιβάλλον, στο οποίο οι ιδέες και οι συλλογισμοί διακινούνται ελεύθερα, αποδομούνται, ενισχύονται και αναπροσαρμόζονται.

Η συναλλακτική θεωρία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας συμβάλλει στην ανακαλυπτική και εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης (constructive thinking) σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές αρχές και το (οικο)συστημικό μοντέλο οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης που προωθούν τη δημιουργική μάθηση³⁷⁸.

Η Rosenblatt υπογραμμίζει ότι η λογοτεχνία δεν είναι απλώς τέχνη του λόγου, αλλά και ένα ιστορικοκοινωνικό φαινόμενο που ασκεί πολλαπλή επίδραση στον αναγνώστη, κοινωνικοποιώντας και εντάσσοντας το άτομο σε μία πολιτισμική κοινότητα³⁷⁹. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «ο όρος “συναλλαγή” καταδεικνύει ότι ο αναγνώστης φέρνει και ενεργοποιεί, κατά την επαφή του με το κείμενο, ένα δίκτυο από προηγούμενες εμπειρίες ... η συναλλακτική θεωρία θεωρεί σημαντικούς όλους τους παράγοντες της “συναλλαγής”: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη ... Επιμένοντας ότι το ποίημα είναι ένα γεγονός, στο οποίο συμμετέχει ένα συγκεκριμένο άτομο και σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, υπογραμμίζω τη σπουδαιότητα του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, αναγνωρίζοντας ότι η ανταπόκριση, όπως και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα της εργασίας του συγγραφέα, είναι ένα οργανικό σύνολο που εκφράζεται όχι μόνο από μια συγκεκριμένη ύπαρξη, αλλά και από ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο»³⁸⁰. Όπως είναι φανερό, το πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό, οικονομικό) αποτελεί βασικό παράγοντα για τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας³⁸¹.

³⁷⁶ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 69.

³⁷⁷ L.M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem...* ό.π., σ. 146, στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ,

«Η συμβολή...», ό.π. σ. 69.

³⁷⁸ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π. σ. 71.

³⁷⁹ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π. σ. 74

³⁸⁰ L. M. ROSENBLATT, “The transactional theory of the literary work”, in C. R. COOPER (ed.) *Researching response to literature and the teaching of literature: Points of Departure*, NJ: Ablex Publishing Corp, Norwood 1985, p. 35-6.

³⁸¹ ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π. σ. 74

IV. Έκφραση της ανταπόκρισης

Στην τελευταία φάση της συναλλακτικής θεωρίας που προτείνει η Rosenblatt η ανταπόκριση εκφράζεται από τους αναγνώστες με ποικίλους τρόπους, σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Η πιο συνηθισμένη μορφή είναι η γραπτή έκφραση. Οι αναγνώστες, εφόσον έχει προηγηθεί όλη αυτή η διαδικασία της συναλλαγής με το κείμενο, μπορούν να εκφραστούν μέσω ενός νέου κειμένου με τη μορφή «δημιουργικής γραφής» (creative writing). Η συγγραφή είναι ίσως ο πιο άμεσος τρόπος έκφρασης της ανταπόκρισης στο λογοτεχνικό κείμενο και συμβάλλει παράλληλα στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Επιπλέον, υπάρχουν και άλλες μορφές έκφρασης, ενδεχομένως πιο καλλιτεχνικές. Σε αυτές τις δραστηριότητες εντάσσονται: η δραματοποίηση του κειμένου, η μουσική επένδυση του κειμένου καθώς και η εικαστική απεικόνισή του.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σχολιαστεί ότι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου δεν συνεπάγεται απόλυτα και απόδοση με κάποιας μορφής καλλιτεχνική έκφραση. Πολλές φορές ο αναγνώστης αρκείται στο να διαβάσει ένα έργο και να ικανοποιηθεί με την αισθητική εμπειρία και απόλαυση που του προσφέρει το κείμενο. Επίσης, είναι γεγονός ότι η κάθε ανάγνωση αποτελεί ένα ξεχωριστό αναγνωστικό γεγονός που συντελείται σε διαφορετικό χρόνο και τόπο. Εντούτοις, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, η έκφραση της ανταπόκρισης, καλό θα ήταν να πραγματοποιούνταν, καθώς προσφέρει νέες διαστάσεις στην ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου και καθιστά τα παιδιά – αναγνώστες συνδημιουργούς, βάζοντας το καθένα τη δική του πινελιά στο λογοτεχνικό κείμενο.

Συγκεφαλαιώνοντας, η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία στη διδακτική της λογοτεχνίας, καθώς κατορθώνει να συγκεράσει την προσωπική ανάγνωση με τη διάθεση του ατόμου για κοινωνική συναναστροφή. Ουσιαστικά, προβάλλει την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για αλληλεπίδραση με την ομάδα. Παράλληλα, καλλιεργεί και αναδεικνύει τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών, συνδυάζοντας τη σκέψη με το συναίσθημα, τη δημιουργική και κριτική σκέψη³⁸². Οι μαθητές – αναγνώστες συμμετέχουν ενεργά, έρχονται σε ζωντανό διάλογο με το κείμενο, το κατανοούν και το ερμηνεύουν. Επιπρόσθετα, η συναλλακτική θεωρία λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές επιρροές, καθώς όπως αναφέρει και η Rosenblatt «δεν θα έπρεπε να υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στις δύο όψεις τις τέχνης, την κοινωνική και την αισθητική, οι οποίες είναι αλληλένδετες και συσχετιζόμενες... Η αισθητική και κοινωνική διάσταση της λογοτεχνίας είναι στην πραγματικότητα αδιαχώριστες εφόσον το λογοτέχνημα έχει όχι μόνο αισθητική αξία, αλλά και καταβολές και επιδράσεις ιστορικο-κοινωνικές³⁸³» δεν περιορίζεται στα όρια των αντιδράσεων του αναγνώστη, αλλά λαμβάνει εξίσου υπόψη το κείμενο και το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Επομένως το λογοτεχνικό γεγονός εξετάζεται και ερμηνεύεται πολυδιάστατα και πολυπαραγοντικά.

Όλες οι αναγνωστικές θεωρίες, είτε παραδοσιακές, είτε πιο σύγχρονες, η κάθε μία από τη δική της οπτική γωνία έχει κάτι να προσφέρει, ανάλογα με την περίπτωση,

³⁸² ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 76.

³⁸³ L. M. ROSENBLATT, *Literature as exploration* ό.π. σ. 22-3, στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π. σ. 77.

στα πλαίσια ενός πλουραλιστικού και πολυφωνικού τρόπου προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου³⁸⁴.

Η ανάγνωση είναι μία πράξη επικοινωνιακή, η οποία ορίζεται από τρεις παραμέτρους: το συγγραφέα, το κείμενο, τον αναγνώστη. Η σχέση που διαμορφώνεται είναι διαλεκτική και προσδιορίζεται από ιστορικά και κοινωνικά δεδομένα. Ο αναγνώστης έχοντας ως αφετηρία τη δική του πραγματικότητα επικοινωνεί μέσω του κειμένου με μια άλλη πραγματικότητα, την οποία σηματοδοτεί ο συγγραφέας³⁸⁵.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντικός, καθώς οφείλει να προσεγγίσει τη σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας εκλεκτικά και κριτικά, αποφεύγοντας τη μονολογική χρήση της και αξιοποιώντας την πολυφωνία της, παρουσιάζοντας αποκλίνουσες ή και αντίθετες εκδοχές της και προτείνοντας την κριτική και εκλεκτική χρήση τους³⁸⁶. Στόχος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού να γίνει ο ρόλος «εκείνου που μαθαίνει, εκείνου που δεν διδάσκει παρά τον τρόπο που μαθαίνει»³⁸⁷. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, θα πρέπει να επαναπροσδιορισθεί ως ένας ιδανικός συνομιλητής, επιδιώκοντας να μετατρέψει την τάξη σε μία πλουραλιστική και αναστοχαστική αναγνωστική κοινότητα στο πλαίσιο της οποίας αυτός και οι μαθητές του αποτελούν συνερευνητές και συνερμηνευτές τόσο του κοινού πολιτισμικού περιβάλλοντος τους, όσο και αυτών των ίδιων ως αναγνωστών που διαμορφώθηκαν από αυτό³⁸⁸.

Σύμφωνα με την Άντα Κατσίκη – Γκίβαλου: «η υιοθέτηση μιας και μοναδικής, έστω και σύγχρονης, θεωρίας της λογοτεχνίας, παρότι θα αποτελούσε ενδεχομένως μια διαφορετική ερμηνεία των κειμένων, θα παρέμενε ένας μονόδρομος που πιθανώς θα στερούσε το κείμενο από ερμηνευτικές πολυσημίες και το μαθητή – αναγνώστη από πολλαπλές προσεγγίσεις»³⁸⁹.

³⁸⁴ TZ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, «Η συμβολή...», ό.π., σ. 77.

³⁸⁵ Βλ. Ε. HERMES, *Perspektiven: Grundlagen zum Verstehen und Verfassen von Texten in Deutschunterricht der Sekundärstufe II*, Klett, Stuttgart 1981, p. 160, στο Μ. ΠΕΣΚΕΤΖΗ, «Ο ρόλος του συγγραφέα...», ό.π. σ. 150.

³⁸⁶ Βλ. G. GRAFF, «The future of theory in the teaching of literature», in R. COHEN (Ed.), *Future Literary Theory*, Routledge, London 1989.

³⁸⁷ Βλ. S. FELMAN, «Psychoanalysis and education: teaching terminable and interminable», *Yale French Studies*, 63, p. 37.

³⁸⁸ Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Β. ΚΑΠΛΑΝΗ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, ό.π., σ. 32.

³⁸⁹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο*. Αθήνα 2001, σ. 13.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ
ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ**

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Clinard¹ τέσσερις (4) είναι οι συντελεστές που επηρεάζουν τη μάθηση και κυρίως τη γλώσσα και την ανάγνωση του κάθε παιδιού : 1) τα φυσικά χαρακτηριστικά 2) οι στάσεις και οι συμπεριφορές, 3) το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και 4) το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Κάθε συντελεστής ξεχωριστά και ταυτόχρονα όλοι μαζί οικοδομούνται ο ένας πάνω στον άλλο και είναι όλοι εξαιρετικά σημαντικοί και απαραίτητοι².

Πιο συγκεκριμένα, η σχέση του παιδιού με το βιβλίο επηρεάζεται και διαμορφώνεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι βιβλιοθήκες, οι συνομήλικοι, η κρατική πολιτική για το βιβλίο, τα ΜΜΕ, οι εκδοτικοί οίκοι και τα βιβλιοπωλεία. Κάθε παράγοντας μεμονωμένα, αλλά συγχρόνως από κοινού, μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τη στάση του παιδιού απέναντι στο βιβλίο, διαμορφώνοντας το περιβάλλον εκείνο που ευνοεί τη δημιουργία συστηματικών και κριτικών αναγνωστών από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών³.

2.1. Ο ρόλος της οικογένειας

Η σημασία του ρόλου της οικογένειας για την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας έχει πολλάκις επισημανθεί⁴. Η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως χώρος εξωσχολικός αλλά βαθιά παιδαγωγικός, που προσφέρει τις πρώτες βάσεις αγωγής⁵, αλλά διατηρεί και ένα μεγάλο μερίδιο στην αγωγή του παιδιού, ακόμα και όταν αυτό εισέλθει στη σχολική ηλικία⁶. Ο ρόλος και η σημασία της στην υιοθέτηση συμπεριφοράς, στην απόκτηση συνηθειών που προάγουν το πνεύμα και την κουλτούρα ενός ατόμου, έχει επισημανθεί επανειλημμένα⁷.

Η οικογένεια, ως βασικός φορέας των περισσότερων μορφών "άτυπης" εκπαίδευσης του παιδιού και το σχολείο στην ευρύτερή του έννοια, ως κύριος "διεκπεραιωτής" της "τυπικής εκπαίδευσης του νέου ανθρώπου", αναγνωρίζονται ως οι αντιπροσωπευτικότεροι κοινωνικά και ιδεολογικά προσδιορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν ουσιαστικά τις φιλιανγνωστικές πρακτικές ή συνήθειες και μπορούν να αποδειχθούν σε κύριους μοχλούς καλλιέργειας της αγάπης για το βιβλίο⁸. Σύμφωνα με την Κατσίκη – Γκίβαλου⁹ ο δάσκαλος και ο γονιός επωμίζονται το σημαντικό ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ βιβλίου και παιδιού, χρησιμοποιώντας

¹ Βλ. L. CLINARD, *The Reading Triangle*, Focus Publishing Co, Michigan 1981.

² S. A. RYAN, *The value of early literacy and parental involvement*, Biola University, California 2000, p. 16.

³ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Πρόγραμμα επιστημονικών Μελετών 2011, Κοινοφελές Ίδρυμα Ι. Λάτση, Αθήνα 2011, σ. 10

⁴ Βλ. Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1987· Α. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1998.

⁵ L. M. MORROW, *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, International Reading Association, Newark 1995, p. 6

⁶ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Φιλιανγνωσία και σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα, 2008, σ. 96

⁷ Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, *θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 1987, σ. 57.

⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται η αγάπη...*, ό.π., σ. 16.

⁹ Βλ. Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ταξίδι*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1995, σ. 65.

πρακτικές και τεχνικές ώστε να αντιληφθεί το παιδί ότι το βιβλίο είναι αναντικατάστατη πηγή γνώσης και ευχαρίστησης¹⁰.

Πολλοί θεωρητικοί¹¹ πιστεύουν ότι η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο διευκολύνεται όταν υπάρχει συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας¹². Το σχολείο ως φορέας που του έχει ανατεθεί μεταξύ άλλων και η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας¹³, μπορεί εκτός από τη δική του τακτική απέναντι σε αυτή, να αναλάβει δράσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα για την ενημέρωση της οικογένειας σε μια περαιτέρω βάση. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων¹⁴ προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να αποδειχθεί ουσιαστικής σημασίας, εφόσον οι μεν πρώτοι έχουν την αναγκαία επιστημονική κατάρτιση και οι δεύτεροι έχουν την πρόθεση να συνεισφέρουν¹⁵. Ο ακρογωνιαίος λίθος κάθε επιτυχημένης σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι η κοινή κατανόηση και συμφωνία για τους αντίστοιχους ρόλους¹⁶.

Ο Vygotsky ισχυρίζεται ότι βασικό στοιχείο για τη μάθηση των παιδιών είναι η αλληλεπίδραση με έναν υποστηρικτικό άλλο¹⁷, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για άτομα της άμεσης οικογένειας με έντονη επιρροή. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα στο διανοητικό πλαίσιο των ανθρώπων που τους μεγαλώνουν. Η οικογένεια διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Η στάση των γονέων απέναντι στο βιβλίο και ο τρόπος που φέρνουν τα παιδιά τους σε επαφή με αυτό, συμβάλλει ποικιλοτρόπως στη γλωσσική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και τη μεταγενέστερη σχέση του παιδιού με το βιβλίο και τη φιλαναγνωσία¹⁸.

Η φιλαναγνωσία δεν κληρονομείται από τους γονείς στα παιδιά, αλλά καλλιεργείται¹⁹. Η επίδραση των γονέων στην παροχή κινήτρων για ανάγνωση ξεκινά από τη βρεφική ηλικία²⁰. Στη σύγχρονη παιδαγωγική δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα αυτό και έχει αναδειχθεί ο όρος «υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον» («supportive home») που αφορά στον ενισχυτικό ρόλο των γονέων στο έργο του σχολείου²¹. Επιπλέον, σημαντικό μέρος της έρευνας δείχνει ότι οι γονείς μπορούν να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους²². Παράλληλα, ερευνητές

¹⁰ Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, «Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα 2008, σ. 98

¹¹ Βλ. U. BRONFENBRENNER, "Contexts of child rearing: Problems and prospects", *American Psychologist*, 34(1979), p. 844· J. P. COMER and N.M. HAYNES, "Parent involvement in schools: An ecological approach", *The Elementary School Journal*, (1991), p. 271-277· L. J. CONNORS, & J. L. EPSTEIN, "Parent and school partnerships", *Handbook of parenting*, 4 (1995), p. 437-458· S. M. SWAP, *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*, Teachers' College Press, Columbia University, New York 1993.

¹² S. SONNENSCHNEIN, D. SCHMIDT, Fostering home and community connections to support children's reading, in L. BAKER, M.J. DREHER, J.T. GUTHRIE (eds.) *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, p. 265.

¹³ Ε. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα 1993, σ. 52.

¹⁴ Α. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα 1998, σ. 182.

¹⁵ Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, «Παρεμβατικές δράσεις...», ό.π., σ. 98.

¹⁶ S. SONNENSCHNEIN, D. SCHMIDT, Fostering home..., ό.π., σ. 266.

¹⁷ L. S. VYGOTSKY, *Thought and language*, Harvard University Press, Cambridge 1962, σ.88.

¹⁸ ΧΡ. ΚΛΗΜΕΝΤΙΩΤΗ, Γ. ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ, «εν Φαντασία και Λόγω», Αθήνα 2016, σ.25.

¹⁹ Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, *Για το φως της ψυχής του παιδιού. Μελετήματα για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Αθήνα 2008, σ. 227.

²⁰ Βλ. L. BAKER, D. SCHER, K. MACKLER, "Home and family influences on motivations for reading", *Educational psychologist*, 32 (1997), p. 69-82.

²¹ Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, «Παρεμβατικές δράσεις...», ό.π. σ. 95

²² Βλ. L. COLLINS & S. MATTHEY, "Helping parents to read with their children: Evaluation of an individual and group reading motivation programme", *Journal of Research in Reading*, 24 (2001), pp. 65-81· G. ELIAS, I. HAY, R. HOMMEL & K. FREIBERG, "Enhancing parent-child book reading in a disadvantaged community",

υποστηρίζουν ότι θα ήταν χρήσιμο να εκπαιδεύονται οι γονείς για να διδάξουν στα παιδιά τους λογοτεχνικές δεξιότητες μέσω ειδικών δραστηριοτήτων²³.

Σύμφωνα με τον Anderson και τους συνεργάτες του²⁴ η ανάγνωση αρχίζει από το σπίτι. Η συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών επηρεάζονται κυρίως από δύο παράγοντες: 1) το κλίμα που επικρατεί στο σπίτι και περιβάλλει το παιδί από τη γέννησή του, μεταφέροντας άμεσα και έμμεσα μηνύματα για την αξία της ανάγνωσης και 2) η ικανότητα του ίδιου του παιδιού στην ανάγνωση²⁵. Έρευνες δείχνουν ότι η ανάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική στο σπίτι. Τα παιδιά, των οποίων οι γονείς διαβάζουν στο σπίτι, έχουν υψηλότερη φωνολογική ενημερότητα, υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στην ανάγνωση στις τάξεις του δημοτικού καθώς και ανεπτυγμένη προφορική γλωσσική ανάπτυξη²⁶.

Επιπλέον, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η υποστήριξη των γονέων στην ανάγνωση συνδέεται με αύξηση της ανάγνωσης από τα παιδιά στις μεγαλύτερες τάξεις²⁷. Σε έρευνά τους οι Olofson & Niedersoe²⁸ διαπίστωσαν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς έδειξαν μικρό ενδιαφέρον για τα βιβλία και την ανάγνωση ιστοριών πριν την ηλικία των 5, παρουσίασαν περιορισμένες (αδύναμες weak) αναγνωστικές ικανότητες στο σχολείο. Αντίστοιχα και ο Weinberger ανακάλυψε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες στην ηλικία των επτά (7) ετών, ήταν λιγότερο πιθανό να έχουν αγαπημένο βιβλίο στην ηλικία των τριών (3) ετών και οι γονείς τους τους διάβαζαν λιγότερο στην ηλικία των πέντε (5)²⁹.

Επιπλέον, στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο Hewison διεξήγαγε μια έρευνα, που ονομάστηκε “Haringey Reading Project”, για περίπου δύο χρόνια, κατά τη διάρκεια της οποίας οι γονείς ενθαρρύνονταν από τους εκπαιδευτικούς να ακούνε προσεκτικά τα παιδιά τους να διαβάζουν μεγαλόφωνα για ένα καθορισμένο διάστημα κάθε απόγευμα. Στο τέλος των δύο ετών, τα παιδιά των οποίων οι γονείς τα άκουγαν να διαβάζουν, είχαν αποκτήσει μεγάλη ευχέρεια στην ανάγνωση και διάβαζαν σε ένα σημαντικά υψηλό επίπεδο, σε σχέση με τα παιδιά που οι γονείς τους ανήκαν στην

Australian Journal of Early Childhood, 31 (2006), pp. 20–25· J. HEWISON & J. TIZARD, “Parental involvement and reading attainment”, *British Journal of Educational Psychology*, 50 (1980), pp. 209–215· M.I. MAYFIELD & L. O. OLLILA, “Parent involvement in literacy programs”, in A. WATSON & A. BADENHOP (Eds.), *Prevention of Reading Failure*, Scholastic, Sydney 1996, pp. 204–216· L. MORGAN & H. GOLDSTEIN, “Teaching mothers in low socio-economic status to use decontextualized language during storybook reading”, *Journal of Early Intervention*, 26 (2004) pp. 235–252· S. NICHOLS, “Parental involvement in supporting children with learning difficulties”, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 5 (2000), pp. 23–33.

²³ M. SENECHAL & L. YOUNG, “The effect of family literacy interventions on children’s acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review”, *Review of Educational Research*, 78(2008), p. 880–907.

²⁴ Βλ. R. ANDERSON (κ.α.) *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. (επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φ. Παπαδημητρίου, Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα 1985: Gutenberg.

²⁵ D. L. SPIEGEL, “A portrait of parents of successful readers”, in E.H. CRAMER, CASTLE, M. (eds.) *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, Newark 1994, p. 74.

²⁶ N. PADAK, T. RASINSKI, “Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home”, *The Reading Teacher*, 61(2007), p. 350.

²⁷ Βλ. I. BRÅTEN et al., “Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third-and fourth-grade students”, *Reading and Writing*, 11 (1999), p. 65–88· V. GREANEY, M. HEGARTY, “Correlates of leisure-time reading”, *Journal of Research in Reading*, 10 (1987), p. 3–20· S. NEUMAN, “The home environment and fifth-grade students’ leisure reading”, *The Elementary School Journal*, 86 (1986), p. 335–343· K. ROWE, “The influence of reading activity at home on students’ attitudes toward reading, classroom attentiveness and reading achievement: an application of structural equation modeling”, *British Journal of Educational Psychology*, 61 (1991), p. 19–35· J. SHAPIRO, P. WHITNEY, “Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students”, *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18 (1997), p. 343–370.

²⁸ Βλ. A. OLOFSSON, J. NIEDERSØE, “Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems from 3 to 11 years of age”, *Journal of Learning Disabilities*, 32 (1999), p. 464–472.

²⁹ Βλ. J. WEINBERGER, “A longitudinal study of children’s early literacy experiences at home and later literacy development at home and school”, *Journal of research in Reading*, 19 (1996), p. 14–24.

ομάδα ελέγχου και δεν τα άκουγαν να διαβάζουν μεγαλόφωνα. Ο Hewison παρατήρησε επίσης ότι οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες διατηρούνταν για τρία χρόνια μετά τη λήξη του προγράμματος³⁰. Αντίστοιχη έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο απέδειξε ότι οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν και μπορούν να αποτελέσουν θετικό πρότυπο για την προώθηση της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Η έρευνα εστίασε σε νοικοκυριά όπου οι γονείς διαβάζουν περισσότερο από 30 λεπτά κάθε μέρα. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα αποτύπωσε τη σύνδεση της ανάγνωσης της μητέρας πρωτίστως με την ανάγνωση των κοριτσιών (και κυρίως σε μονογονεϊκές οικογένειες), ενώ αντίστοιχα η ανάγνωση του πατέρα συνδέεται κυρίως με την ανάγνωση των αγοριών³¹.

Η στάση που θα αναπτύξει το παιδί απέναντι στο βιβλίο και η ποιότητα της σχέσης που θα διαμορφώσει με αυτό στη συνέχεια της ζωής του, σχετίζονται άμεσα με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο που μεγαλώνει: με την ύπαρξη βιβλίων και αναγνωστικών ερεθισμάτων στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον του, καθώς και με τους τρόπους τους οποίους θα χρησιμοποιήσουν οι ενήλικοι, γονείς και δάσκαλοι που εμπλέκονται στην αγωγή του, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο και να το "εκπαιδεύσουν" στην τέχνη της ανάγνωσης³². Ένα πλούσιο περιβάλλον σε βιβλία και η εικόνα γονέων που κρατούν συχνά στα χέρια τους βιβλία και ποιοτικά έντυπα είναι μια καλή περίπτωση αναπαραγωγής συμπεριφοράς από τα παιδιά, ιδιαίτερα της πρώτης παιδικής ηλικίας. Κι ακόμη η τακτική του συντροφικού διαβάσματος στην οικογένεια δίνει μια άλλη διάσταση και άλλο εύρος στην υπόθεση που λέγεται ουσιαστική επαφή με το βιβλίο³³. Σε έρευνά του ο Stanovich ανακάλυψε ότι όταν οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης, τα παιδιά ανταποκρίνονται με προθυμία³⁴.

Σημαντική κρίνεται η ενθάρρυνση των γονέων και κυρίως της μητέρας για την ενασχόληση του παιδιού με λογοτεχνικά κείμενα στο σπίτι και τη διαμόρφωση των αναγνωστικών στάσεων κατά την προσχολική ηλικία³⁵. Οι έρευνες τόσο στο διεθνή χώρο³⁶ όσο και στα ελληνικά δεδομένα³⁷ αποτυπώνουν τη σπουδαιότητα της επίδρασης της οικογένειας στη δημιουργία φιλαναγνωστών. Οι Yarosz και Barnett διαπίστωσαν ότι η μόρφωση και η συχνότητα ανάγνωσης της μητέρας σχετίζεται έντονα και επηρεάζει τη συχνότητα ανάγνωσης των παιδιών³⁸. Η Ισλανδία που παρουσιάζει πρωτιές στις αξιολογήσεις του μαθητικού πληθυσμού, έχει να επιδείξει

³⁰ Βλ. J. HEWISON, "The long-term effectiveness of parental involvement in reading: A follow-up to the Haringey Reading Project", *British Journal of Education*, 58 (1988), p. 184-190.

³¹ K. MULLAN, "Families that read: A time-diary analysis of young people's and parents' reading", *Journal of Research in Reading*, 33 (2010), P. 414-430.

³² Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται...*, ό.π. σ. 10.

³³ Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, «Παρεμβατικές δράσεις...», ό.π. 97.

³⁴ K.E. STANOVICH, "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", *Reading Research Quarterly*, 21 (1986), pp. 360-407

³⁵ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία και Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα 2012, σ. 21.

³⁶ Βλ. A. WIGFIELD, & S. R. ASHER, "Social and motivational influences on reading", *Handbook of reading research*, 1 (1984), p. 423-452· D.L. SPIEGEL, "A portrait of parents of successful readers", in E.H. CRAMER, M. CASTLE (eds.) *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, · M. MOORE & B. WADE, "Bookstart: a qualitative evaluation", *Educational Review*, 55 (2003), 3-13· National Center of Educational Statistics, 2003.

³⁷ Βλ. Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση: στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2005· Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, «Παρεμβατικές δράσεις...», ό.π.· Π. ΚΟΨΙΔΑ – ΒΡΕΤΤΟΥ, *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2011.

³⁸ D. YAROSZ, & W. BARNETT "Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities", *Reading Psychology*, 22 (2001), p. 67-81.

οικογένειες με πλούσιες βιβλιοθήκες. Μία μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχει 1.200 βιβλία στη βιβλιοθήκη της, ενώ μία μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχει 265 βιβλία. Επιπλέον, όλες οι οικογένειες διαβάζουν καθημερινά πριν κοιμηθούν στο κρεβάτι³⁹.

Συνήθως οι ενήλικες διαθέτουν αναγνωστικό υλικό στο σπίτι τους, παρόλα αυτά δεν αντιλαμβάνονται την επιρροή που ασκούν στην αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι επιλογές που πραγματοποιούν οι ενήλικες αναφορικά με την παιδική λογοτεχνία επηρεάζουν κατηγορηματικά είτε στην καλλιέργεια είτε στην αποστροφή της φιλαναγνωστικής διάθεσης⁴⁰. Πολλοί μελετητές⁴¹ συγκλίνουν στην άποψη ότι το κυριότερο δεν είναι τι αναγνωστικό υλικό έχει να παρουσιάσει μια οικογένεια στο σπίτι, αλλά πώς χρησιμοποιεί και μεταχειρίζεται αυτό το υλικό⁴². Σημασία, επομένως, δεν έχουν οι πηγές που διαθέτουν οι γονείς, ούτε ποιοι είναι, αλλά πώς διαμορφώνουν το αναγνωστικό περιβάλλον, το οποίο έχει πολύ μεγάλη επίδραση στην αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους⁴³.

Εντούτοις, υπάρχει το ενδεχόμενο οι απόψεις των γονέων για την ανάγνωση να σχετίζονται με την οικονομική τους κατάσταση, καθώς μελέτες εξηγούν γιατί η επιτυχία στην ανάγνωση συνδέεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Οι μεσαίες και ανώτερες οικονομικά οικογένειες αναγνωρίζουν στην ανάγνωση την έννοια της διασκέδασης, ενώ οι οικονομικά δυσμενέστερες δίνουν έμφαση στην ανάγνωση ως δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί⁴⁴.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε σύγχρονες και βιομηχανικές κοινωνίες έχουν πολλές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με αναγνωστικό υλικό και με σχετικές δραστηριότητες πολύ πριν αρχίσουν το σχολείο⁴⁵. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ευκαιρίες για ανάγνωση επηρεάζει όχι μόνο στην αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στη διάθεσή τους για να μάθουν⁴⁶.

Όταν οι αρχικές συναντήσεις των παιδιών με την ανάγνωση είναι απολαυστικές, είναι πιθανό να αναπτύξουν θετική προδιάθεση και να διαβάζουν συχνότερα και περισσότερο τα επόμενα χρόνια. Η αρχική αλληλεπίδραση με το αναγνωστικό υλικό στο σπίτι αποτελεί σημαντικό δείκτη συμπεριφοράς για τα αναδυόμενα κίνητρα για μάθηση. Η κοινή ανάγνωση ιστοριών ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην δημιουργία κινήτρων. Οι γονείς μεταφέρουν αξίες στα παιδιά τους διαβάζοντάς τους βιβλία, προτείνοντας στα παιδιά να διαβάσουν κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο ή συζητώντας μαζί τους για βιβλία που

³⁹ R. TAYLOR, "Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy", *Reading Research Quarterly*, 30(1995), p. 208.

⁴⁰ T. WALTER, "Images, voices, choices: Literature to nurture children's literacy development", in B. Bowman (Ed.), *Love to read: essays in developing and enhancing early literacy skills of African American children*, National Black Children Development Institute, Washington 2002, p. 81 (73-81).

⁴¹ Βλ. W.H. TEALE, "Positive environments for learning to read: What studies of early readers tell us", *Language Arts*, 55(1978), p. 922-932· J. FITZGERALD, D.L. SPIEGEL, & J.W. CUNNINGHAM, "The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy", *Journal of Literacy Research*, 23(1991), p. 191-213.

⁴² D. L. SPIEGEL, "A portrait of parents of...", ό.π., σ. 80.

⁴³ D. L. SPIEGEL, "A portrait of parents of...", ό.π., σ. 76.

⁴⁴ L. BAKER, "The role of parents in motivating struggling readers", *Reading & Writing Quarterly* 19 (1) (2003), p. 91.

⁴⁵ Βλ. L. BAKER, & A. WIGFIELD, "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement", *Reading Research Quarterly*, 34(1999), p. 452-477· C. E. SNOW, M.S. BURNS, & P. GRIFFIN (Eds.), *Preventing reading difficulties in young children*, National Academies Press 1998· S. SONNENSCHNEIN, G. BRODY, & K. MUNSTERMAN, "The Influence of Family Beliefs and Practices on Children's Early Reading Development", *Developing engaged readers in school and home communities*, 1996.

⁴⁶ Βλ. A.E. GOTTFRIED, J.S. FLEMING, & A.W. GOTTFRIED, "Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study", *Child development*, 69(1998), p. 1448-1460.

έχουν διαβάσει⁴⁷. Όταν το κοινωνικοσυναισθηματικό περιβάλλον είναι θετικό, τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάγνωση και την αντιλαμβάνονται ως ευχάριστη δραστηριότητα⁴⁸. Εξάλλου, ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι γονείς με τα παιδιά είναι πολύ πιο σημαντικός από το πόσο οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο⁴⁹.

Οι ιδέες των γονέων για το σκοπό της ανάγνωσης και πώς μαθαίνουν τα παιδιά σχετίζονται άμεσα με τα κίνητρα των παιδιών για την ανάγνωση. Οι γονείς που πιστεύουν ότι η ανάγνωση είναι μία πηγή διασκέδασης έχουν παιδιά με θετικότερη άποψη για την ανάγνωση, σε αντίθεση με τους γονείς που τονίζουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης. Οι γονείς που θεωρούν την ανάγνωση σημαντική μεταφέρουν τις ιδέες αυτές στα παιδιά τους και τους παρέχουν τα κίνητρα για να διαβάζουν για ευχαρίστηση. Αυτά τα ευρήματα έχουν σημαντικές συνέπειες στην καθοδήγηση των γονέων και στην ανάπτυξη παρεμβατικών οικογενειακών αναγνωστικών προγραμμάτων⁵⁰. Σε έρευνα η DeBaryshe⁵¹ εξέτασε ένα τυπικό μοντέλο της σχέσης ανάμεσα στις πεποιθήσεις της μητέρας για την ανάγνωση σε προνήπια, τις οικογενειακές φιλαναγνωστικές πρακτικές και τις επιδόσεις των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η γονική υποστήριξη στη φιλαναγνωσία συμβάλλει στην καλλιέργεια του κινήτρου για ανάγνωση⁵².

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλά προγράμματα για τη συμμετοχή των γονέων στην ανάγνωση των παιδιών τους και την επίδραση που αυτή παρουσιάζει. Ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα είναι το Read It Project⁵³, το οποίο αποσκοπεί στη βελτίωση του επιπέδου αλφαριθμητισμού, τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, την πρόβλεψη για μάθηση εκτός σχολείου, την προώθηση της φιλαναγνωσίας και το ρόλο της εκπαίδευσης στην αναγέννηση των κοινωνικά και οικονομικά χαμηλών ομάδων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση εκτός σχολείου χρησιμοποιώντας ενήλικους εθελοντές για να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Φαίνεται να εμφανίζει καλύτερα αποτελέσματα σε παιδιά ηλικίας 7-9 και 11-12 ετών. Σκοπός του είναι η ανακάλυψη των χαρακτηριστικών των παιδιών που παρακολουθούν το πρόγραμμα, η διερεύνηση των αντιλήψεων του προγράμματος και η αναζήτηση των αναγνωστικών συμπεριφορών και στάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Read It Project είχε επιτυχία. Σχεδόν το 80% των παιδιών πιστεύουν ότι διαβάζουν περισσότερο στο σπίτι από τη στιγμή που ξεκίνησαν το πρόγραμμα. Επίσης, στο 54% των παιδιών αρέσει να διαβάζει πολύ ή αρκετά. Παρόλα αυτά, σχεδόν το 1/3 δήλωσε ότι η ανάγνωση είναι αρκετά ή πολύ δύσκολη. Το 54% δήλωσε ότι η ανάγνωση τους έκανε να αισθάνονται πιο έξυπνοι, ευτυχισμένοι και με περισσότερη αυτοπεποίθηση (38%). Ένα μεγάλο ποσοστό, τα 2/3 των παιδιών, πιστεύει ότι η ανάγνωση είναι σημαντική⁵⁴.

Οι γονείς χρησιμοποιούν πολλές πρακτικές προκειμένου να διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών τους για την ανάγνωση. Η πιο κοινή, αφανής, αλλά

⁴⁷ Βλ. G. KRAAYKAMP, "Literacy socialization and reading preferences. Effects of parents, the library and the school, *Poetics*, 31 (2003), p. 235-257.

⁴⁸ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία...*, ό.π., σ. 20.

⁴⁹ B. HART, T. RISLEY, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Paul H Brookes Publishing, Baltimore 1995, pp. 370-380.

⁵⁰ L. BAKER, D. SCHER, K. MACKLER, "Home and family influences on motivation for reading", *Educational Psychologist*, 32(1997), p. 80.

⁵¹ Βλ. B.D. DEBARYSHE, "Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1995), p. 1-20.

⁵² L. BAKER, D. SCHER, "Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences", *Reading Psychology*, 23, (2002) p. 240.

⁵³ <http://www.readitproject.eu/read-it/>

⁵⁴ J. TANNER, "Being a member of a club makes me feel special!" Children response to community literacy project, *Reading*, 34(2000), p. 134.

ουσιαστική πρακτική είναι η λειτουργία τους ως πρότυπο ανάγνωσης. Ο γονέας αποτελεί καθημερινό παιδαγωγικό παράδειγμα και πρωτογενές πρότυπο για το παιδί. Ανήκει στον κύκλο των "Σημαντικών Άλλων" και επηρεάζει το παιδί που είναι ένας αναγνώστης σε εξέλιξη⁵⁵. Τα παιδιά, βλέποντας τους γονείς τους να διαβάζουν, να παρουσιάζουν μία συχνότητα και θετική διάθεση απέναντι στην ανάγνωση υιοθετούν την ανάλογη συμπεριφορά. Οι γονείς που πηγαίνουν τακτικά στη βιβλιοθήκη (32%-35%) και χαρακτηρίζονται από την αναγνωστική τους συνήθεια στις καθημερινές τους δραστηριότητες, φαίνεται να έχουν μυήσει τα παιδιά τους στην ανάγνωση περισσότερων βιβλίων⁵⁶.

Παρόλο που οι γονείς ως πρότυπα ανάγνωσης έχουν, όπως διαφαίνεται, σημαντικό ρόλο, η πιο συνηθισμένη αναγνωστική πρακτική στο σπίτι είναι η μεγαλόφωνη ανάγνωση. Η έρευνα⁵⁷ έχει ξεκάθαρα τεκμηριώσει ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση συνδέεται με την αναγνωστική ικανότητα, την πρόωμη ανάπτυξη της ανάγνωσης⁵⁸ και το γενικότερο ενδιαφέρον στην ανάγνωση⁵⁹. Είναι πολύ σημαντική η επίδραση της συστηματικής αφήγησης ιστοριών από έναν ενήλικα για ένα ή περισσότερα παιδιά⁶⁰. Η σημασία των αφηγήσεων είναι τεράστια⁶¹, γιατί η δομή (μικροδομή και μακροδομή) συνιστά μια ουσιαστική λογική ανάγνωσης και συγκρότησης της πραγματικότητας, που είναι καθοριστική στη φιλαναγνωσία, αλλά και στη γενικότερη γλωσσική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη⁶².

Η αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων. Γίνεται σαφές ότι η αλληλεπίδραση αυτή περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από μία απλή μεγαλόφωνη ανάγνωση ή παροχή βιβλίων. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς συζητούν με το παιδί συμβάλλει το ίδιο ή και περισσότερο από τον πραγματικό χρόνο που ξοδεύουν στην ανάγνωση⁶³.

Σε μία έρευνα για την επίδραση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στη δημιουργία ανεξάρτητων αναγνωστών συμμετείχαν 269 μαθητές της Γ' τάξης στο New Jersey. Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από γονείς σχετικά με το πόσο συχνά διαβάζουν στα παιδιά, τι είδους βιβλία, ποιοι διαβάζουν στα παιδιά, πόσο συχνά επιλέγουν τα παιδιά να διαβάσουν και τις αναγνωστικές τους προτιμήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: οι μητέρες διαβάζουν περισσότερο από τους πατέρες (σε ποσοστό 35%), το 49% προτιμά να διαβάζει πριν πάει για ύπνο, το 61% άρχισε να διαβάζει στο παιδί προτού γίνει ενός έτους, η βιβλιοθήκη είναι η κύρια πηγή ανάγνωσης, το 87% διαβάζει κάθε μέρα και το 60% των γονέων ανακαλεί τις αναγνώσεις που έκανε ως παιδί. Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι γονείς που διαβάζουν στα παιδιά τους

⁵⁵ Γ. Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις. Δραστηριότητες*, Αθήνα 2009, σ. 245.

⁵⁶ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Η μάθηση της ορθογραφίας*, Αθήνα 2003, σ. 48.

⁵⁷ Βλ. L.A. KASTLER, N.L. ROSER & HOFFMAN, "Understanding of the forms and functions of written language: Insights from children and parents", *Research in literacy: Merging perspectives*, 1987, p. 85-92· S.B. NEUMAN, "The home environment and fifth-grade students' leisure reading", *The Elementary School Journal*, 86(1986), p. 335-343· W.H. TEALE, "Reading to young children: Its significance for literacy development", *Awakening to literacy*, 1984, p. 110-121.

⁵⁸ Βλ. J. INGHAM, *Books and reading development: the Bradford book flood experiment*, Portsmouth, Heinemann 1981.

⁵⁹ D. L. SPIEGEL, "A portrait of parents of...", ό.π. σ. 81.

⁶⁰ Βλ. J. BRUNER, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Retz, Paris 2002.

⁶¹ Βλ. D.K. DICKINSON, & M.W. SMITH, "Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension", *Reading Research Quarterly*, 1994, 105-122· D. K. DICKINSON, & P.O. TABORS, *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Paul H Brookes Publishing 2001.

⁶² Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπνεύσεις*, Αθήνα 2011, σ. 25.

⁶³ L. MICKULECKY, *Family literacy: parent and child interaction*, Indiana University, Bloomington 1996.

δημιουργούν ανεξάρτητους αναγνώστες και ότι η συμμετοχή των γονέων στην ανάγνωση αποτελεί θετικό παράγοντα⁶⁴.

Μέσα από έρευνες⁶⁵ επαληθεύεται η ύπαρξη ισχυρής σχέσης ανάμεσα στην κοινή ανάγνωση, τη μεγάλωφωνη ανάγνωση, την προώθηση θετικών συμπεριφορών απέναντι στην ανάγνωση, την πρόσβαση σε ποικιλία αναγνωστικού υλικού καθώς και την επιτυχία των παιδιών στην ανάγνωση⁶⁶. Ασφαλώς, για να ενθαρρύνουν την ελεύθερη ανάγνωση στο σπίτι οι γονείς θα πρέπει να κατανοήσουν τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, να συμβαδίσουν με την παιδική λογοτεχνία και να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών για τα βιβλία⁶⁷.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 σε νηπιαγωγεία του Βόλου διερευνήθηκαν οι πρακτικές και συνήθειες των γονέων για την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών και δραστηριοτήτων, ώστε στη συνέχεια να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασής τους στη βελτίωση της συμπεριφοράς παιδιών και γονέων απέναντι στο βιβλίο⁶⁸.

Οι οικογένειες που έχουν επιτυχημένους αναγνώστες στο σχολείο παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα παρακάτω: επιθυμούν τα παιδιά τους να επιτύχουν και γι' αυτό το λόγο μεταφέρουν την αίσθηση της αξίας της ανάγνωσης και μεταδίδουν την αγάπη για το διάβασμα. Επιπλέον, αγαπούν και σέβονται τα παιδιά τους και είναι πρόθυμοι να ξοδέψουν χρόνο, χρήματα και προσπάθεια στην ανάγνωση. Επίσης, πιστεύουν ότι αποτελούν τους πρώτους δασκάλους των παιδιών τους, γνωρίζουν τι συμβαίνει στο σχολείο και στην αναγνωστική ζωή των παιδιών τους και τέλος, θεωρούν ότι μπορούν να επιδράσουν στην αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους και αντιλαμβανόμενοι το μέγεθος της επίρρεας αυτής⁶⁹.

Η σημασία της συμμετοχής των γονέων στην ανάγνωση των παιδιών είναι καταλυτική. Οι γονείς, όπως φάνηκε από τα παραπάνω, αποτελούν πρότυπα ανάγνωσης, παρέχουν στα παιδιά πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό, ενεργητική συμμετοχή σε προφορικό και γραπτό υλικό, δημιουργία άνετου και ελκυστικού περιβάλλοντος και υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση⁷⁰. Η πεποίθηση των γονέων για την απόλαυση της ανάγνωσης συνδέεται με υψηλό δείκτη επιτυχίας των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου⁷¹.

Σε μελέτη τους οι Hoover-Dempsey and Sadler⁷² εικάζουν ότι η απόφαση των γονέων να συμμετάσχουν ενεργά στη μόρφωση των παιδιών τους βασίζεται κυρίως σε τρεις παράγοντες: στις απόψεις των γονέων για το ρόλο τους, την αίσθηση αποτελεσματικότητας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο και τη γενικότερη ώθηση για συμμετοχή από το σχολείο⁷³.

⁶⁴ S. M. LOUIZIDES, *The effect of reading aloud on a child's reading for pleasure after entering school*, Ken College, New Jersey 1993, pp. 10-11.

⁶⁵ Βλ. L.M. MORROW, J. PARATORE, D. GABER, C. HARRISON & D. TRACEY, "Family literacy: Perspective and practices", *The Reading Teacher*, 47(1993), p. 194-200.

⁶⁶ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing students intrinsic reading motivation*, Saint Xavier University, Chicago 1996, p. 20.

⁶⁷ N. PADAK, T. RASINSKI, "Is being wild about harry enough? ό.π. σ. 351-2.

⁶⁸ T. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, «Παρεμβατικές δράσεις...», ό.π. σ. 98.

⁶⁹ D. L. SPIEGEL, "A portrait of parents of...", ό.π. σ. 76-9.

⁷⁰ S.A. RYAN, *The value of early...*, ό.π. σ. 36-7.

⁷¹ Βλ. L. BAKER, D. SCHER, "Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences", *Reading Psychology*, 23 (2002), p. 239-269.

⁷² Βλ. K.V. HOOVER-DEMPSEY, H.M. SADLER, "Parental involvement in children's education: why does it make a difference?" *Teachers College Record*, 92(1995), 310-331.

⁷³ S. SONNENSCHN, D. SCHMIDT, *Fostering home...*, ό.π., σ. 272.

Η Rasinski⁷⁴ υποστηρίζει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και στην επιτυχία των παιδιών στην ανάγνωση. Τα παιδιά που τους διαβάζουν οι γονείς τους στο σπίτι παρουσιάζουν σημαντικό κέρδος στην ανάγνωση⁷⁵. Κάτι ανάλογο ισχυρίζονται και οι Dwyer and Isbell⁷⁶, ότι δηλαδή, οι γονείς που διαβάζουν στα παιδιά τους, τα εισάγουν στην καλή λογοτεχνία, ενθαρρύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και τα εκθέτουν στον θαυμαστό κόσμο των βιβλίων⁷⁷. Οι γονείς παίζουν ρόλο στην ωρίμανση του αναγνωστικού κινήτρου⁷⁸.

Η έρευνα αποκαλύπτει ότι η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους επηρεάζει θετικά την επίδοση στο σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων στην ανάγνωση του παιδιού αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα στην εκμάθηση της γλώσσας και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Οι Whitehurst & Storch⁷⁹ τονίζουν τη σημασία των πρώιμων συνδέσεων μεταξύ της οικογένειας, της γλώσσας και του αναδυόμενου γραμματισμού για τη μελλοντική αναγνωστική επιτυχία⁸⁰. Η συμμετοχή σε αναγνωστικές δραστηριότητες στο σπίτι έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά και το ενδιαφέρον των παιδιών στην ανάγνωση και αποτελεί πιο ισχυρό παράγοντα από άλλες μεταβλητές, όπως είναι η κοινωνική τάξη. Όσο πιο νωρίς οι γονείς εμπλέκονται στις αναγνωστικές πρακτικές των παιδιών, τόσο πιο βαθιά και με διάρκεια θα είναι τα αποτελέσματα. Η συμμετοχή των γονέων έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στα πρώτα χρόνια, αλλά είναι σημαντικό για την αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών να συνεχιστεί και στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν στη μάθησή τους δείχνουν μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη⁸¹. Γενικότερα, η έρευνα⁸² έχει αποδείξει ότι το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών έχει μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική επιτυχία από κάθε άλλο παράγοντα.

Ερευνητικά δεδομένα⁸³ προσφέρουν συγκλίνουσες αποδείξεις ότι τα παιδιά, που έχουν περισσότερες ευκαιρίες να ασχοληθούν με αναγνωστικές δραστηριότητες,

⁷⁴ Βλ. T.V. RASINSKI, N. PADAK, W. LINEK, & E. STURTEVANT, "Effects of fluency development on urban second-grade readers", *The Journal of Educational Research*, 87(1994), p. 158-165.

⁷⁵ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing students...*, ό.π., σ. 20.

⁷⁶ E.J. DWYER, R. ISBELL, "Reading aloud to students", *The Education Digest*, §§ (1990), 70-71.

⁷⁷ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing students...*, ό.π. σ. 20

⁷⁸ L. BAKER, D. SCHER, "Beginning readers' motivation..", ό.π., σ. 240.

⁷⁹ Βλ. S. A. STORCH, G.J. WHITEHURST, "A structural model supporting home literacy activities for African American Children", in B. BOWMAN (Ed.), *Love to read: Essays in developing and enhancing early literacy skills of African American children*, National Black Children Development Institute, Washington 2002, p. 31-45.

⁸⁰ M. OSTROSKY, J. GAFFNEY, D. THOMAS, "The interplay between literacy and relationships in early childhood settings", *Reading & Writing Quarterly* 22(2) (2006), p. 176 (173-191).

⁸¹ C. CLARK, *Why it is important to involve parents in their children's literacy development*, National Literacy Trust, London 2007, p. 2.

⁸² Βλ. A. BAKER, L. SODEN, *The challenges of parent involvement research*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1998· J. COLEMAN et al, *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington 1966· J. MASON, Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading, in P.B. COUGH, L.C. EHRI & R. TREIMAN (Eds.), *Reading acquisition*, Erlbaum, Hillsdale 1992· C. MULLER, "Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child", in B. SCHNEIDER & C.J. COLEMAN (Eds.), *Parents, their children, and schools*, Westview Press, San Francisco 1993, 77-113· V. PURCELL-GATES, K. DAHL, "Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms", *Journal of Literacy Research* 23(1) (1991), p. 1-34· A. REYNOLDS, Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly* 7(3) (1992), p. 441-462· D. STEVENSON, D. BAKER, The family-school relation and the child's school performance, *Child development* 58 (1987), p. 1348-1357.

⁸³ Βλ. G.J. WHITEHURST, & C. J. LONIGAN, Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, (2001) p. 11-29· D. YADEN, D. ROWE, & L. MACGILLIVRAY, "Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives", in M. KAMIL, P. MOSENTHAL, P. PEARSON & R. BARR (Eds.), *Handbook of reading research*, NJ: Erlbaum, Mahwah 2000, pp. 425-454

σχηματίζουν θετικότερη άποψη για την ανάγνωση, αφιερώνουν χρόνο στην ελεύθερη ανάγνωση και παρουσιάζουν καλύτερες αναγνωστικές ικανότητες⁸⁴.

Γενικότερα, η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση κρίνεται βαρύνουσα και γι' αυτό το λόγο έχουν δημιουργηθεί σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και στις Η.Π.Α. οργανισμοί, όπως π.χ. The Family Reading Campaign, οι οποίοι παρέχουν υποστήριξη και βοήθεια στους γονείς αναφορικά με τη μάθηση των παιδιών τους. Η υποστήριξη πραγματοποιείται μέσω συμβουλευτικής και ενίσχυση της ενεργητικής συμβολής των γονέων στη γενικότερη μόρφωση των παιδιών τους⁸⁵.

Είναι εύλογη η διαπίστωση ότι οι γονείς με καλύτερη μόρφωση είναι πιο πιθανό να έχουν ενεργητικότερο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σχέση με τους λιγότερο μορφωμένους γονείς⁸⁶. Ερευνητικά προγράμματα⁸⁷ στην Αγγλία απέδειξαν ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που διαθέτουν βιβλία και οι γονείς εμφανίζουν φιλαναγνωστική διάθεση, είναι καλύτεροι αναγνώστες. Η αναγνωστική ανάπτυξη δεν «συμβαίνει» απλά. Τα παιδιά μαθαίνουν τις αναγνωστικές δεξιότητες μέσα από την κοινωνική ανάπτυξη που συντελείται καταρχάς στο στενό οικογενειακό περιβάλλον⁸⁸.

Σχεδόν όλοι οι γονείς αναγνωρίζουν την αξία της ανάγνωσης. Εντούτοις, παρουσιάζονται διαφορές⁸⁹ στην κοινωνικοποίηση των παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες⁹⁰. Η οικογένεια, ανεξάρτητα από το μορφωτικό και οικονομικό της επίπεδο, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες συνάντησης με το βιβλίο, ακόμη και αν δεν καλλιεργεί συνειδητά τη θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Έρευνες έχουν δείξει, βέβαια, ότι τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικά στρωμάτων εξοικειώνονται νωρίτερα από τα παιδιά των λαϊκών ή μικροαστικών στρωμάτων με φιλαναγνωστικές πρακτικές, ενώ ο ρόλος της μητέρας αναδεικνύεται σε κάθε περίπτωση καταλυτικός⁹¹. Η έρευνα, επίσης, έχει δείξει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές ικανότητες και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Βέβαια, περαιτέρω έρευνα⁹² αποδεικνύει ότι οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μπορούν να παρέχουν ένα πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα περιβάλλον⁹³.

Οι Gottschall⁹⁴ και Mavrogenes⁹⁵ είναι της άποψης ότι οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα τείνουν να είναι ανεπαρκείς για να προωθήσουν και να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία. Αυτές οι οικογένειες έχουν λίγες ευκαιρίες να βιώσουν την απόλαυση που προσφέρει το διάβασμα. Πιθανές αιτίες αποτελούν: 1) η έλλειψη χρόνου στη φροντίδα των παιδιών, 2) κοινωνικές συνθήκες, όπως η φτώχεια, η εξάρτηση και η έλλειψη στέγης αποτρέπουν το παιδί από την ανάγνωση, 3)

⁸⁴ L. BAKER, D. SCHER, "Beginning readers' motivation...", ό.π., σ. 240.

⁸⁵ C. CLARK, *Why it is important...*, ό.π. σ. 2.

⁸⁶ S. SONNENSCHNEIN, D. SCHMIDT, *Fostering home...*, ό.π., σ. 272.

⁸⁷ Βλ. D. BUTLER, *Babies need books*, Atheneum, New York 1980, p. 120.

⁸⁸ S.A. RYAN, *The value of early...*, ό.π., σ. 56.

⁸⁹ Βλ. L. BAKER, & A. WIGFIELD, "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement", *Reading Research Quarterly*, 34(1999), p. 452-477· L. BAKER, R. SERPELL, & S. SONNENSCHNEIN, "Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers", *Family literacy: Connections in schools and communities*, 1995, p. 236-252.

⁹⁰ S. SONNENSCHNEIN, D. SCHMIDT, *Fostering home...*, ό.π., σ. 270.

⁹¹ A. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται...*, ό.π. σ. 11.

⁹² Βλ. W.H. TEALE, & E. SULZBY, *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*, Ablex Publishing Corporation, Norwood 1986.

⁹³ D. L. SPIEGEL, "A portrait of parents of..." ό.π., σ. 75.

⁹⁴ Βλ. S.M. GOTTSCHALL, *Hug-a-Book: A Program to Nurture a Young Child's Love of Books and Reading. Young Children*, 50(1995), p. 29-35.

⁹⁵ Βλ. N. MAVROGENES, "Helping Parents Help Their Children Become Literate", *Young Children*, 45(1990), 4-9.

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελούν εμπόδια στην ανάγνωση, 4) οι γονείς συχνά νιώθουν ανεπαρκείς να βοηθήσουν τα παιδιά στο σχολείο⁹⁶.

Εντούτοις, οι οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, μπορούν να βρουν αντισταθμιστικούς τρόπους για να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με την ανάγνωση και τη μάθηση. Η δανειστική βιβλιοθήκη, για παράδειγμα, αποτελεί μια εύκολη και προσβάσιμη λύση. Αποτελεσματικές είναι και διάφορες άλλες πρακτικές, όπως η κοινή ανάγνωση ιστοριών. Η Morrow⁹⁷ ισχυρίζεται ότι η πολλαπλή ανάγνωση του ίδιου βιβλίου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τα παιδιά χαμηλών οικονομικών εισοδημάτων, καθώς έχουν τη δυνατότητα να επικεντρωθούν σε διαφορετικές οπτικές του βιβλίου με κάθε καινούρια ανάγνωση⁹⁸.

Οι Guthrie and Schafer⁹⁹ βρήκαν ότι τα παιδιά που είναι αφοσιωμένοι αναγνώστες και έχουν γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είναι αφοσιωμένοι αναγνώστες. Για παράδειγμα ένα παιδί που προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και διαβάζει για απόλαυση σχεδόν κάθε μέρα θα εμφανίζει καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με ένα παιδί που προέρχεται από οικογένεια με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο αλλά δεν διαβάζει. Κάτι ανάλογο ισχύει και για το εισόδημα. Είναι γεγονός ότι οι αφοσιωμένοι αναγνώστες υπερβαίνουν εμπόδια, όπως χαμηλό εισόδημα και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο¹⁰⁰.

Τα αποτελέσματα ενός ενδιαφέροντος προγράμματος του Early Childhood Project (1994) στη Βαλτιμόρη έδειξαν ότι όλες οι κοινωνικοπολιτιστικές ομάδες αναφέρουν συχνές ευκαιρίες για δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λογοτεχνία. Επιπλέον, έγινε φανερό ότι οι ιδέες που έχουν οι γονείς για την ανάγνωση (πηγή διασκέδασης, σύνολο δεξιοτήτων που πρέπει να καλλιεργείται, αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής) επηρεάζουν τα παιδιά. Οι οικογένειες μεσαίων οικονομικών εισοδημάτων αναφέρουν δραστηριότητες με έμφαση στη διασκέδαση υιοθετώντας μια πιο παιγνιώδη προσέγγιση, ενώ οι οικογένειες με τα χαμηλά εισοδήματα αναφέρουν δραστηριότητες με έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων¹⁰¹.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι η οικογένεια διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία και καλλιέργεια αναγνωστών είτε ως πρότυπο ανάγνωσης, είτε προσφέροντας στα παιδιά ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα. Οι περισσότεροι γονείς αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως δείκτη μόρφωσης και πολιτισμού και προσπαθούν να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα ανάλογο πλαίσιο για να το αναπτύξουν.

⁹⁶ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing students...*, ό.π., σ. 13-4.

⁹⁷ Βλ. L.M. MORROW, "Young children's responses to one-to-one story readings in school settings", *Reading Research Quarterly*, 1988, 89-107.

⁹⁸ H.A. PARTRIDGE, "Helping parents make the most of shared book reading", *Early Childhood Educational Journal*, 32(2004), p. 27.

⁹⁹ Βλ. J.T. GUTHRIE, & W. SCHAFFER, *Reading motivation, engagement, achievement and instruction: Policy analysis of NAEP 1999*.

¹⁰⁰ L. BAKER, M.J. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote reading engagement", in L. BAKER, M.J. DREHER, J.T. GUTHRIE (eds.) *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, New York 2000, p. 8-9.

¹⁰¹ J.L. METSALA, L. BAKER, "Early literacy at home: child experiences and parents' perspectives", *The Reading Teacher*, 50(1996), p. 70-1.

2.2. Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον – συνομηλικοί

Όπως ισχυρίζεται ο Vygotsky¹⁰² το κοινωνικό πλαίσιο έχει καθοριστική σημασία για την καθοδήγηση της γνωσιακής ανάπτυξης τόσο μέσω πολιτισμικά αναπτυγμένων εργαλείων, όσο και μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης με πιο έμπειρα μέλη της κοινωνίας¹⁰³.

Σύμφωνα με ερευνητές¹⁰⁴ η κοινωνική αλληλεπίδραση στην ανάγνωση αποτελεί ένα από τα τέσσερα καθοριστικά χαρακτηριστικά των ενεργητικών αναγνώστων, μαζί με τη γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική συμμετοχή σε δραστηριότητες εγγραμματισμού. Η ανάγνωση αποτελεί ένα δίκτυο που ενώνει τις δεξιότητες, τη γνώση, τη στρατηγική και το κίνητρο στην κοινωνία¹⁰⁵. Αυτό το μοντέλο υποδηλώνει ότι για να κατανοηθεί πλήρως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά γίνονται πρόθυμοι και ενεργητικοί αναγνώστες, είναι χρήσιμο και ευεργετικό να εξεταστεί ποια παιδιά αλληλεπιδρούν γύρω από την ανάγνωση και πώς αυτές οι αλληλεπιδράσεις σχετίζονται με το κίνητρο ανάγνωσης¹⁰⁶.

Βάσει των ερευνών¹⁰⁷ που εξετάζουν τον κοινωνικό ρόλο στην ανάγνωση αναγνωρίστηκαν επτά κατηγορίες για την υποστήριξη στην ανάγνωση: σύσταση ή βοήθεια για την επιλογή υλικού ανάγνωσης, ανάγνωση με παρέα, γενικά ενθάρρυνση για ανάγνωση, συζήτηση με συγκεκριμένα αναγνωστικά υλικά, λειτουργώντας ως πρότυπο ανάγνωσης, παροχή υλικού ανάγνωσης και παροχή χώρου ή ευκαιρίας για ανάγνωση¹⁰⁸.

Μελετητές υποστηρίζουν ότι, αν και σίγουρα δεν υποκαθιστούν τις αλληλεπιδράσεις των ενηλίκων, οι συζητήσεις με συνομηλίκους, ακόμη και στο προσχολικό επίπεδο, μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα σημαντικό ενδιάμεσο πλαίσιο για τον εγγραμματισμό¹⁰⁹. Επιπλέον, η στήριξη από τους γονείς και τους φίλους συμβάλλουν εκτός από την επιτυχία στην ανάγνωση και στην καλλιέργεια του αναγνωστικού κινήτρου¹¹⁰. Εντούτοις, δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για την αλληλεπίδραση των συνομηλίκων σχετικά με την ανάγνωση.

Ο Dewey¹¹¹ αναφέρει ότι «το κοινωνικό ενδιαφέρον ... έχει ένα έντονο και ιδιαίτερο ενδιαφέρον». Οι αναγνώστες χρησιμοποιούν την ανάγνωση για να συνδεθούν με τους άλλους αλλά και να ονομάσουν τον εαυτό τους. Μέσα από την

¹⁰² Βλ. L. S. VYGOTSKY, *Mind in society: The development of higher mental process*, 1978.

¹⁰³ S. B. NEUMAN, K. ROSKOS, "Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play", *Early Childhood Research Quarterly*, 6 (2) (1991), p. 237.

¹⁰⁴ Βλ. J. T. GUTHRIE, & A. WIGFIELD, "Engagement and motivation in reading", in M. KAMIL & P. MOSENTHAL (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422), Lawrence Erlbaum, Mahwah 2000· J. T. GUTHRIE, A. WIGFIELD & K.C. PERENCEVICH (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2004.

¹⁰⁵ J. T. GUTHRIE et al., "Building toward coherent instruction", in L. BAKER, M. J. DREHER, & J. T. GUTHRIE (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 209-237). Guilford, New York 2000, p. 209.

¹⁰⁶ S.L. KLAUDA, A. WIGFIELD, "Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations", *Journal of Literacy Research*, 44 (1) (2012), p. 5.

¹⁰⁷ Βλ. W. MUCHERAH & A. YODER, Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading, *Reading Psychology*, 29 (2008), p. 214-235· B. M. PALMER, R.M. CODLING, & L.B. GAMBRELL, "In their own words: What elementary students have to say about motivation to read", *Reading Teacher*, 48 (1994), p. 176-178.

¹⁰⁸ S.L. KLAUDA, A. WIGFIELD, "Relations of perceived ... ό.π., σ. 5

¹⁰⁹ S. B. NEUMAN, K. ROSKOS, "Peers as literacy ... ό.π., σ. 240.

¹¹⁰ L. KLAUDA, A. WIGFIELD, "Relations ... ό.π., σ. 30.

¹¹¹ J. DEWEY, *Interest and Effort in Education*, Houghton, Boston 1913, p. 84

ανάγνωση, τα παιδιά μπορούν να βρουν μία θέση για τους εαυτούς τους στον κοινωνικό κόσμο που κατοικούν¹¹².

Η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών απεικονίζει τις αντιλήψεις τους για το πόσο τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους εκτιμούν την ανάγνωση¹¹³. Εφόσον ένα άτομο γενικά τείνει να συμμορφώνεται με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του άλλου, η επιρροή καθίσταται σημαντικό θέμα. Επομένως, αξίζει να εξεταστεί ο ρόλος των γονέων και των συνομηλίκων, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου η γενική επιρροή από τους φίλους αυξάνεται, ενώ η επιρροή των γονέων ενδέχεται να μειώνεται¹¹⁴.

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι συμμαθητές τους επηρεάζουν ιδιαίτερα αναφορικά με τις δραστηριότητες της ανάγνωσης με όλες τις επακόλουθες θετικές και αρνητικές προοπτικές¹¹⁵.

Σε μόνο μία έρευνα¹¹⁶ παλαιότερα οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι οι αναγνωστικές συνήθειες των οικογενειών τους και των φίλων τους συνδέονταν στενά με τις δικές τους. Πολλές έρευνες στη συνέχεια απέδειξαν ότι η επιρροή στην ανάγνωση των μαθητών είναι μεγάλη. Ιδιαίτερα οι φίλοι επηρεάζονται μεταξύ τους σχετικά με την επιλογή αναγνωστικού υλικού και συζητάνε ή διαβάζουν μεταξύ τους¹¹⁷. Επιπλέον, έρευνες¹¹⁸ δείχνουν ότι οι φίλοι αποτελούν την κύρια πηγή επιρροής στην επιλογή βιβλίου. Αντίστοιχη έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών ηλικίας 6-9 ετών επιλέγει αναγνωστικό υλικό με βάση τις υποδείξεις των φίλων και πολύ λιγότερο των γονέων¹¹⁹.

Η αλληλεπίδραση με τους γονείς και τους φίλους καλλιεργεί την επιθυμία των μαθητών να διαβάσουν σχετικά δύσκολα κείμενα, ενδεχομένως με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση με τους φίλους, ειδικά αυτούς που είναι ενεργητικοί αναγνώστες και βρίσκουν ενδιαφέρον στην ανάγνωση απαιτητικών κειμένων θα επηρεάσουν τους φίλους τους, οι οποίοι είτε για να συμβαδίζουν, είτε για να υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα θα προσπαθήσουν να τους ακολουθήσουν. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση θα δημιουργήσει ευκαιρίες για εξάσκηση και ανατροφοδότηση στα παιδιά¹²⁰.

Αντίθετα, υπάρχει και έρευνα¹²¹ που έδειξε ότι οι νεαροί έφηβοι αναγνώστες δεν ενδιαφέρονται για το τι σκέφτονται οι φίλοι τους αναφορικά με την ανάγνωση. Ουσιαστικά η έρευνα έδειξε ότι οι ανεξάρτητοι αναγνώστες δεν επηρεάζονται από τις προτάσεις ή τις υποδείξεις των φίλων τους.

¹¹² J. D. WILHELM, M. W. SMITH, The power of pleasure reading: What we can learn from the secret reading lives of teens, *English Journal*, 105 (6) (2016), p. 28 (25-30).

¹¹³ S.L. KLAUDA, A. WIGFIELD, "Relations ... ό.π., σ. 5.

¹¹⁴ Βλ. A. WIGFIELD et al., "Development of achievement motivation", in W. DAMON (Series Ed.) & N. EISENBERG (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933-1002), John Wiley, New York 2006.

¹¹⁵ Βλ. B. APPLEBY, J. CONNER, "Well, What Did You Think of It?", *English Journal* 54(1965), pp. 606-612. K. HAWKINS WENDELIN, R. ZINCK, "How students make book choices", *Reading horizons* 23(2) (1983), p. 84-88. J. WORTHY, "On Every Page Someone Gets Killed!" Book Conversations You Don't Hear in School", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 41(7) (1998), pp. 508-517.

¹¹⁶ Βλ. S. LAU & S.M. CHEUNG, "Reading interests of Chinese adolescents: Effects of personal and social factors", *International Journal of Psychology*, 23 (1988), 695-705.

¹¹⁷ Βλ. M.R. CHERLAND, *Private practices: Girls reading fiction and constructing identity*, Taylor & Francis, London 1994. M.J. FINDERS, *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*, Teachers College Press, New York 1997. M.W. SMITH & J.D. WILHELM, "Reading don't fix no Chevys": *Literacy in the lives of young men*, Heinemann, Portsmouth 2002.

¹¹⁸ K. M. EDMUNDS, & K.L. BAUSERMAN, "What teachers can learn about reading motivation through conversations with children", *Reading Teacher*, 59 (2006), p. 419.

¹¹⁹ Βλ. E.B. MOJE, M. OVERBY, N. TYSVAER & K. MORRIS, "The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries", *Harvard Educational Review*, 78 (2008), p. 107-154.

¹²⁰ L. KLAUDA, A. WIGFIELD, "Relations ... ό.π., σ. 34.

¹²¹ Βλ. L. T. STROMMEN, & B. M. MATES, "Learning to love reading: Interviews with older children and teens", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (2004), p. 188-200.

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο ενός κυκλώνα ερεθισμών, που ονομάζουμε γενικά Παράλληλο Σχολείο (Ecole Parallele, κατά την έκφραση του L. Porcher). Ο Porcher εννοεί, κυρίως, την επίδραση που δέχεται το παιδί από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή ό, τι δεν είναι συστηματική εκπαίδευση¹²². Η τηλεόραση και το διαδίκτυο αποτελούν είναι ένα «παράλληλο σχολείο» γιατί διδάσκουν, πληροφορούν, προτείνουν ερμηνείες των γεγονότων και μοντέλα συμπεριφοράς. Ωστόσο, δεν έχουν διδακτικό πρόγραμμα και ειρμό¹²³.

Ο χρόνος που καταναλώνουν κατά μέσο όρο τα παιδιά βλέποντας τηλεόραση είναι ένα δεδομένο που μεταβάλλεται και έχει την τάση να αυξάνεται. Κάποιοι μελετητές ισχυρίζονται ότι αν μιλούσαμε για ασθένεια, είναι φανερό ότι θα είχαμε να κάνουμε με επιδημία μεγάλων διαστάσεων¹²⁴.

Έρευνες δείχνουν ότι οι πολλές ώρες παρακολούθησης της τηλεόρασης και του διαδικτύου οδηγούν τα μικρότερα παιδιά σε επιβράδυνση της ομιλίας και τα μεγαλύτερα σε αδυναμία συγκέντρωσης και μαθησιακά προβλήματα¹²⁵. Υπάρχουν έρευνες κατά πόσο επηρεάζει η τηλεόραση τις αναγνωστικές ικανότητες και επιτυχία των παιδιών¹²⁶. Αρχικά οι έρευνες έδειχναν ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του χρόνου που ξοδεύουν τα παιδιά μπροστά στην τηλεόραση και την ποσότητα της ανάγνωσης ή την αναγνωστική επιτυχία¹²⁷. Εντούτοις, πιο πρόσφατες έρευνες¹²⁸ δείχνουν να υπάρχει μια καμπυλόγραμμη σχέση ανάμεσα στην τηλεόραση και τη σχολική επιτυχία. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξανόταν η παρακολούθηση της τηλεόρασης, τόσο αυξανόταν η σχολική επιτυχία. Παρόλα αυτά, όταν η παρακολούθηση ξεπερνούσε μία φυσιολογική τιμή (3 ή 4 ώρες), σχετιζόταν με αρνητικά αποτελέσματα, όπως περιορισμένος χρόνος ανάγνωσης και χαμηλά ποσοστά στη σχολική επιτυχία. Επιπλέον, περαιτέρω έρευνα¹²⁹ έδειξε πως επιμέρους παράμετροι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως: οι κατάλληλες παιδικές εκπομπές συνδέονται θετικά με την ανάγνωση, καθώς και ενημερωτικές εκπομπές με εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Επιπρόσθετα, η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδέεται με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στην ενήλικη ζωή¹³⁰.

Όσον αφορά στα ΜΜΕ, δεν παίζει μόνο ρόλο το πόσο συχνά βλέπει το παιδί τηλεόραση, αλλά και το τι παρακολουθεί¹³¹. Πάρα πολλές εκπομπές στην ελληνική

¹²² Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική λογοτεχνία*, Κέδρος, Αθήνα 1982, σ. 127.

¹²³ Κ. ΛΑΣΤΡΕΓΚΟ, Φ. ΤΕΣΤΑ, *Από την τηλεόραση στο βιβλίο*, Διάγραμμα, Αθήνα 2000, σ. 46.

¹²⁴ Κ. ΛΑΣΤΡΕΓΚΟ, Φ. ΤΕΣΤΑ, *ό.π...*, σ. 37.

¹²⁵ Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, *Για το φως της ψυχής του παιδιού. Μελετήματα για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Γρηγόρης, Αθήνα 2008, σ. 48.

¹²⁶ J. FLOOD, D. LAPP, "Television and Reading: refocusing and debate", *The Reading Teacher* 49(2) (1995), p. 160-2· S. NEUMAN, *Literacy in the television age: The myth of the TV effect*, Ablex Publishing, Norwood 1995.

¹²⁷ Βλ. R. CORTEEN, T.M. WILLIAMS, "Television and reading skills", in T.M. WILLIAMS (Ed.) *The impact of television: A natural experiment in three communities*, Academic Press, Orlando 1986, pp. 39-86· LONG, E. HENDERSON, "Children's use of time: Some personal and social correlates", *The Elementary School Journal* 73(4) (1973), p. 193-199· P. WILLIAMS et al., "The impact of leisure-time television on school learning: A research synthesis", *American Educational Research Journal* 19(1), (1982), p. 19-50.

¹²⁸ Βλ. S. M. FISCH, *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004· D. REINKING, J. WU, "Reexamining the research on television and reading", *Literacy Research and Instruction* 29(2) (1989), p. 30-43.

¹²⁹ D. ANDERSON et al., "Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1) (2001), p. i-154.

¹³⁰ A. MOSES, "Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature", *Journal of Early Childhood Literacy* 8(1) (2008), p. 82 (67-102).

¹³¹ Σ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Η μάθηση της ορθογραφίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σ. 48.

τηλεόραση έχουν υπότιτλους (ποσοστό 57% του εβδομαδιαίου προγράμματος της τηλεόρασης στην απογευματινή ζώνη την οποία πρωτίστως παρακολουθούν τα παιδιά) κι έτσι ενισχύεται το γεγονός ότι τα παιδιά προσλαμβάνουν οπτική εικόνα και βομβαρδίζονται με οπτικές λέξεις, οι οποίες γράφονται πάρα πολύ συχνά λανθασμένα από πλευράς ορθογραφίας. Σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και το ρόλο της θετικής και αρνητικής μάθησης μέσα από την τηλεόραση, ενδέχεται η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικές οπτικές παραστάσεις της ίδιας λέξης (άλλη στο σχολείο και άλλη στην τηλεόραση) να προκαλεί συγχύσεις και προβλήματα στην ορθογραφική τους επίδοση¹³².

Επιπλέον, τα παιδιά δεν βλέπουν μόνο τις εκπομπές που απευθύνονται σε αυτά. Απεναντίας, βλέπουν εκπομπές που απευθύνονται στο κοινό των ενηλίκων. Ασφαλώς η κατανόηση του προφορικού λόγου και η ικανότητα χρησιμοποίησής του αποκτώνται πιο γρήγορα, όπως και η ικανότητα παρακολούθησης των τηλεοπτικών εικόνων. Αλλά η εμπειρία που προσλαμβάνουν τα παιδιά είναι απατηλή και ψευδής γιατί αφορά τη θεματική αναπαράσταση της ζωής και όχι την ίδια τη ζωή, ενώ από τα παιδιά λείπει η επαρκής πείρα της πραγματικής ζωής που θα τους επέτρεπε να αξιολογήσουν τα θέματα που παρακολουθούν¹³³.

Εντούτοις, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος για τα θέματα που παρακολουθούν οι μαθητές, ώστε να κρατά ανοιχτό ένα διάλυλο συζήτησης και επικοινωνίας.

2.3. Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο αποτελεί εξίσου σημαντικό με την οικογένεια παράγοντα για τη διαμόρφωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση, καθώς και την εν γένει ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η Spiegel δηλώνει με έμφαση: «Η ανάπτυξη της αγάπης για το διάβασμα είναι υπερβολικά σημαντική για να αφεθεί στην τύχη της»¹³⁴. Η Atwell υποστηρίζει ότι η φιλιαναγνωσία θα πρέπει να είναι ο κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης: «και αυτός είναι ο στόχος: κάθε παιδί να καταστεί ικανός, παθιασμένος, εθισμένος, κριτικός αναγνώστης»¹³⁵. Το σχολείο αποτελεί το μοναδικό θεσμό που απευθύνεται υποχρεωτικά και στους μη αναγνώστες¹³⁶. Επιπλέον, οι μελέτες αποκαλύπτουν ότι ελάχιστοι είναι οι «καθημερινοί αναγνώστες» των οποίων οι αναγνωστικές συνήθειες δεν έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο φοίτησαν¹³⁷.

Τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο σε μία καθοριστική ηλικία για τη διαμόρφωση του ατομικού χαρακτήρα και της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας τους. Επομένως, είναι ιδιαίτερα δεκτικά και εύπλαστα στη διαπαιδαγώγησή τους. Σε αυτά τα πρώτα χρόνια του σχολείου τίθενται τα θεμέλια της σχέσης του παιδιού με την

¹³² Σ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, ό.π., σ. 40.

¹³³ Κ. ΛΑΣΤΡΕΓΚΟ, Φ. ΤΕΣΤΑ, *Από την τηλεόραση στο βιβλίο*, Διάγραμμα, Αθήνα 2000, σ. 38.

¹³⁴ D. SPIEGEL, *Reading for pleasure: Guidelines*, International Reading Association, Newark 1981, p. 4

¹³⁵ N. ATWELL, *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic, New York 2007, p. 12.

¹³⁶ Ε. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, «Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλιαναγνωσία», στο Β. ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, Ι. ΒΑΣΙΛΑΡΑΚΗΣ, *Φιλιαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία* (Εισηγήσεις στο Πέμπτο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 52.

¹³⁷ J. HAWTHORN, *Εκκλειδώνοντας το κείμενο: μια εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας* (μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1993, σ. 13.

ανάγνωση και τη γραφή και συνακόλουθα της σχέσης του με το βιβλίο, τόσο ως πηγή γνώσεων και μάθησης όσο και ως πηγή πολιτισμικών εμπειριών και απόλαυσης¹³⁸.

Ο Lockwood¹³⁹ αναγνωρίζει δύο περιοχές που το σχολείο θα πρέπει να προσέξει ώστε να είναι αποτελεσματικό για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας: 1) Το αόρατο ήθος του σχολείου, ο χρόνος δηλαδή που αφιερώνεται στο διάβασμα για ευχαρίστηση και 2) Το ορατό περιβάλλον του σχολείου, στις περιπτώσεις δηλαδή που το διάβασμα αναγνωρίζεται ως απόλαυση και ως αξία σε όλους τους χώρους του σχολείου και με κάθε ευκαιρία.

Για ορισμένα παιδιά η καλλιέργεια της αγάπης για τα βιβλία και οι αναγνωστικές συνήθειες αρχίζουν στο σπίτι. Για τα υπόλοιπα, που δεν βιώνουν τις ίδιες ευκαιρίες, το σχολείο οφείλει να θέσει την ανάπτυξη της σχέσης μαθητών – βιβλίων στο κέντρο του προγράμματός του¹⁴⁰. Μέσα από αναγνωστικά προγράμματα, πλούσιο υλικό, πλήθος ευχάριστων ευκαιριών για ανάγνωση και απολαυστικές δραστηριότητες, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αναγνώσεις και παραστάσεις που η οικογένειά τους αδυνατεί να τους προσφέρει. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν προνομιακό χώρο για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, καθώς αντισταθμίζει μορφωτικούς και οικονομικούς όρους που διακρίνουν τα παιδιά¹⁴¹.

Ασφαλώς, όταν ένα παιδί δέχεται ερεθίσματα τόσο από την οικογένειά του, όσο και από το σχολείο, έχει περισσότερες πιθανότητες και προοπτικές να εξελιχθεί σε ικανό αναγνώστη. Έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν συγκλίνουν οι λογοτεχνικές εμπειρίες του σχολείου με τις λογοτεχνικές εμπειρίες της οικογένειας, τα παιδιά γίνονται καλύτεροι αναγνώστες¹⁴². Ουσιαστικά, πρόκειται για μια λογοτεχνική γέφυρα μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζεται η δυναμική του οικογενειακού περιβάλλοντος, αναδεικνύονται οι ομοιότητες και οι διαφορές, συμπεριλαμβάνονται, σχεδιάζονται και βελτιώνονται οι λογοτεχνικές δραστηριότητες που προσφέρουν ευχαρίστηση, καθώς και μοιράζονται και γίνονται αντικείμενο συζήτησης οι λογοτεχνικές εμπειρίες¹⁴³.



¹³⁸ Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο», στο Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. ΚΑΠΛΑΝΗ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, Αθήνα 2002: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σ. 70

¹³⁹ Μ. LOCKWOOD, *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*, Sage, London 2008, p. 18.

¹⁴⁰ S. FRACTOR et al., "Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: classroom libraries in the elementary school", *The Reading Teacher*, 46(1993), p. 477.

¹⁴¹ Ν. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΛΙΑΟΥ, «Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12 (2007), σ. 171.

¹⁴² R. DESMOND, "Free Reading", *Handbook of Children and the Media*, 2001, p.29-45.

¹⁴³ P.D. ZEECE, "Free reading and reading freely", *Early Childhood Educational Journal*, 29(2002), p. 186.

Το σημείο που τέμνονται οι λογοτεχνικές εμπειρίες τόσο των παιδιών, όσο και των εκπαιδευτικών, όσο και της οικογένειας, αποτελεί κοινό κοινωνικό χώρο που χρειάζεται επέκταση για να υποστηρίξει τους νέους αναγνώστες, δηλαδή τα παιδιά¹⁴⁴.

Μέσα από τα προγράμματα φιλαναγνωσίας η σχολική μονάδα ανοίγει μια πολύ καλή δίοδο επικοινωνίας με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία και με τρόπο βιωματικό συμβάλλει τόσο στη νοητική, όσο και στη συναισθηματική, αισθητική και κριτική καλλιέργεια των παιδιών. Έτσι, οι δάσκαλοι, οι γονείς, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα¹⁴⁵.

Ένας φυσικός τρόπος για να αναπτυχθούν ισχυρές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, είναι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν τις λογοτεχνικές πηγές και ευκαιρίες που υπάρχουν στο σπίτι των μαθητών. Ο δάσκαλος σχεδιάζοντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες πάνω στα ενδιαφέροντα και την κουλτούρα της οικογένειας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωστική τους διάθεση¹⁴⁶. Είναι γεγονός ότι αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μία επιτυχημένη συνεργασία με τους γονείς. Ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση είναι να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν ότι η αντίδραση ενός παιδιού στο βιβλίο είναι πιο σημαντική από τον αριθμό των σελίδων που διαβάζει¹⁴⁷.

Το σχολείο θέτει ως πρωταρχικό στόχο στο πρόγραμμά του την ανάγνωση, η οποία συνεισφέρει ουσιαστικά στα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως είναι η φυσική, τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες και οι τέχνες. Η πράξη της ανάγνωσης διατρέχει ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα και είναι και ένα ζωτικό σημείο της καθημερινής σχολικής ζωής¹⁴⁸.

Η ανάγνωση κατά τον Gunderson¹⁴⁹ ενέχει δύο βασικούς σκοπούς: την πληροφόρηση και την ψυχαγωγία. Το σχολείο επικεντρώνεται κυρίως στην πληροφόρηση και στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και λιγότερο στην ελεύθερη ανάγνωση που προσφέρει ευχαρίστηση¹⁵⁰. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως διαδικασία κατάκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων και τεχνικών και όχι ως διασκέδαση. Επικεντρώνονται στη φωνολογία, τη γραμματική και τη σύνταξη¹⁵¹. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Morrow¹⁵² οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την ελεύθερη ανάγνωση σημαντική, αλλά την τοποθετούσαν χαμηλότερα στην ιεραρχική κλίμακα συγκριτικά με τις δεξιότητες της ανάγνωσης. Έκριναν ότι η φιλαναγνωσία είναι σημαντικός στόχος, αλλά όχι πρωταρχικός. Ως κύρια αιτία σημείωναν την έλλειψη επαρκούς χρόνου για ελεύθερη ανάγνωση¹⁵³.

¹⁴⁴ Βλ. T. CREMIN, Positionality, participation and community: teachers as readers, *Literacy* 1994.

¹⁴⁵ ΧΡ. ΚΑΗΜΕΝΤΙΩΤΗ, Γ. ΠΑΝΝΟΥΛΗΣ, «εν Φαντασία και Λόγω», Αθήνα 2016, σ.21.

¹⁴⁶ Βλ. L. GENTILE, M. MCMILLAN, "Literacy for students at risk: Developing critical dialogues", *Journal of Reading*, 1992, 636-641· S. MCCARTHEY, "Home-school connections: A review of the literature", *The Journal of Educational Research*, 93 (3) (2000), p. 145-153· S. SONNENSCHNEIN et al. *Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development*, 2000.

¹⁴⁷ P. BRANSTON, M. PROVIS, *Children and Parents Enjoying Reading*, David Fulton, London 1999, p. 3.

¹⁴⁸ J.S. WASHBURN, *Motivating lifetime readers of literature*, Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, New York 1977, p. 4.

¹⁴⁹ Βλ. D.V. GUNDERSON, *Language & Reading: An Interdisciplinary Approach*, 1970.

¹⁵⁰ N. ANGELETTI, et al., *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*, Saint Xavier University, Chicago 1996, p. 15.

¹⁵¹ J. SANACORE, *Promoting lifetime literacy: what can be more basic?* National Center for Improving the Culture of Schools, New York 1997, p.1.

¹⁵² Βλ. L. M. MORROW, "Reading and retelling stories: Strategies for emergent readers", *The Reading Teacher*, 38(1985), 870-875.

¹⁵³ N. ANGELETTI, et al., *Improving...*, ό.π., σ. 15-6.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα¹⁵⁴ που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο στα πλαίσια του προγράμματος «Στρατηγική Εθνικού Εγγραμματισμού» (National Literacy Strategy) οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως ένα σύνολο από διακριτές δεξιότητες και όχι ως μία διαδικασία εξαγωγής νοήματος. Όπως υπογραμμίζει και ο Pullman¹⁵⁵, ενώ σημειώθηκαν 71 ρήματα σχετικά με την ανάγνωση, το ρήμα «απολαμβάνω» δεν ήταν ανάμεσα σε αυτά¹⁵⁶.

Αντίστοιχα, οι μαθητές όπως πηγάζει από τις έρευνες¹⁵⁷ ενθαρρύνονται να διαβάζουν περισσότερο όταν έχουν πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία από αναγνωστικό υλικό¹⁵⁸ καθώς και όταν έχουν ευκαιρίες για επιλογή¹⁵⁹. Η επιλογή¹⁶⁰ έχει αναγνωρισθεί ως η ισχυρή δύναμη που επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν την ευθύνη για την ανάγνωσή τους¹⁶¹.

Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαβάσουν περισσότερο όταν έχουν ευκαιρίες για σιωπηρή ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Hiebert (2009) ένας σημαντικός λόγος για την έλλειψη κινήτρου για ανάγνωση είναι περιορισμένος χρόνος στο σχολείο. «ο χρόνος που ξοδεύεται στην ανάγνωση ιδίως κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας συνδέεται με την ευχέρεια στην ανάγνωση»¹⁶².

Επιπρόσθετα, μελετητές υποστηρίζουν ότι το είδος του κειμένου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαβάσουν περισσότερο όταν έχουν ευκαιρίες να τα «καταφέρουν» με δύσκολα και απαιτητικά κείμενα. Αν ένα κείμενο είναι πολύ δύσκολο, το παιδί θα το εγκαταλείψει¹⁶³. Αν αντίστοιχα είναι πολύ εύκολο, θα βαρεθεί. Παράλληλα, οι αναγνώστες ενθαρρύνονται να διαβάσουν περισσότερο όταν η ανάγνωση και οι δραστηριότητες σχετίζονται με τη ζωή τους¹⁶⁴, καθώς και όταν έχουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους σχετικά με αυτό που διαβάζουν¹⁶⁵.

¹⁵⁴ Βλ. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE), *The National Literacy Strategy Framework for Teaching*, London 1998a.

¹⁵⁵ Βλ. P. PULLMAN, "Teaching and testing", in C. POWLING et al., *Meetings with the Minister*, National Centre for Language and Literacy, p. 9-10.

¹⁵⁶ T. CREMIN, et al., "Teachers as readers: building communities of readers", *Literacy*, 43(2009), p. 11.

¹⁵⁷ R.L. ALLINGTON, A. MCGILL-FRANZEN, "What are they to read? Not all children, Mr. Riley, have easy access to books", *Education Week*, 42 (10) (1993), p. 26· J. T. GUTHRIE, et al. "Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years", *Contemporary Educational Psychology*, 32(3) (2007), p. 282-313· S.B. NEUMAN, D. CELANO, "Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods", *Reading Research Quarterly*, 36(1) (2001), p. 8-26.

¹⁵⁸ L. B. GAMBRELL, "Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read", *The Reading Teacher*, 65 (3) (2011), p. 173.

¹⁵⁹ L. B. GAMBRELL, "Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read", *The Reading Teacher*, 65 (3) (2011), p. 175.

¹⁶⁰ Βλ. M.K. RETTIG, & C. G. HENDRICKS, "Factors that influence the book selection process of students with special needs", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(7) (2000), p. 608-618.

¹⁶¹ Βλ. H. JANG, J. REEVE, E. L. DECI, "Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure", *Journal of Educational Psychology*, 102 (3) (2010), p. 588· E. A. SKINNER, M.J. BELMONT, "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year", *Journal of educational psychology*, 85 (4) (1993), p. 571.

¹⁶² L. B. GAMBRELL, "Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read", *The Reading Teacher*, 65 (3) (2011), p. 174.

¹⁶³ Βλ. D.H. SCHUNK, B.J. ZIMMERMAN, "Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes", *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*, 34 (1997), p. 50.

¹⁶⁴ Βλ. J. T. GUTHRIE, et al. "Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years", *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3) (2007), p.282-313· C. S. HULLEMAN, et al., "Enhancing interest and performance with a utility value intervention", *Journal of Educational Psychology*, 102 (4) (2010), p. 880· V. D. PURCELL-GATES, K. NELL, J.A. MARTINEAU, "Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching", *Reading Research Quarterly*, 42 (1) (2007), p. 8-45.

¹⁶⁵ Βλ. A.N. APPLEBEE, et al., "Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English", *American Educational Research Journal*, 40 (3) (2003), p. 685-730.

2.4. Ο εκπαιδευτικός

Η καλλιέργεια και διατήρηση της φιλαναγνωσίας αποτελεί πολύ σημαντικό στόχο που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν. Ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει το θεσμό μέσα από ποικίλους ρόλους, ως βοηθός – καθοδηγητής – εμπνυχωτής, ως πρότυπο ανάγνωσης, ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο κείμενο και το μαθητή και ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας – συναναγνώστης.

2.4.1. Ο εκπαιδευτικός ως βοηθός «καθοδηγητής» και εμπνυχωτής

Πυρήνα της φιλαναγνωσίας αποτελούν οι πλούσιες πηγές και μία καλά ενημερωμένη βιβλιοθήκη. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό ο πλαίσιο έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα κατάλληλο αναγνωστικά περιβάλλον, παρέχοντας κίνητρα στα παιδιά και εμπνυχώνοντάς τα, μέσα από ένα ισορροπημένο πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τόσο τις λογοτεχνικές όσο και τις διδακτικές πρακτικές¹⁶⁶ για να αποκτήσουν τη συνήθεια της φιλαναγνωσίας. Μελετητές¹⁶⁷ υποστηρίζουν ότι ο κύριος διδακτικός στόχος των εκπαιδευτικών είναι να μεταδώσουν στους μαθητές τον ενθουσιασμό, την απόλαυση και τη βαθιά εκτίμηση για την ανάγνωση¹⁶⁸.

Ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά στο εξωτερικό και καταδεικνύει αυτόν ακριβώς το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι ο «καθοδηγητής της ανάγνωσης» (Literacy leader). Ο εμπνυχωτής προσπαθεί να δημιουργήσει αυθεντικές και κατάλληλες νοηματοδοτικές δραστηριότητες για τα παιδιά, ώστε να μάθουν ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι σημαντικές για τη ζωή τους. Επιπλέον, ο καθοδηγητής αναζητά να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών να αναλογιστούν πάνω σε αυτά που έχουν διαβάσει, καθώς το βάθος της σκέψης τους αποτελεί μονόδρομο για την διανοητική τους ανάπτυξη¹⁶⁹. Τέλος, εστιάζει στη δημιουργία, διατήρηση και προώθηση μιας κοινότητας αναγνωστών¹⁷⁰.

Για να υπογραμμίσει τη σημασία της ανάγνωσης θα πρέπει να προσφέρει ένα πλούσιο περιβάλλον με βιβλία και κείμενα που καλύπτουν όλες τις κατηγορίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά είδη¹⁷¹, όπως: νουβέλες, βιογραφίες, παιδικά περιοδικά, επιστημονικά και ιστορικά βιβλία και βέβαια, να δημιουργήσει στα παιδιά ευκαιρίες να δουν τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους να βυθίζονται στα βιβλία, μετατρέποντας την ανάγνωση σε ουσιαστικό μέρος της καθημερινής διαδικασίας¹⁷². Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν κάθε παιδί ξεχωριστά, αναλύοντας τις ανάγκες και τα απαιτήσεις του¹⁷³. Σημαντική βοήθεια μπορεί να προσφέρει και ο υπεύθυνος βιβλιοθήκης ή βιβλιοθηκάριος, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι η άμεση

¹⁶⁶ J. SANACORE, *Questions often asked about promoting lifetime literacy efforts*, Post Campus of Long Island University, Brookville 2001, p. 7.

¹⁶⁷ Βλ. P.H. JOHNSTON, P. AFFLERBACH & P.B. WEISS, "Teachers' assessment of the teaching and learning of literacy", *Educational Assessment*, 1(2) (1993), pp. 91-117.

¹⁶⁸ S.A. METHE, J.M. HINTZE, "Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior", *School Psychology Review* 32(4) (2003), p. 617.

¹⁶⁹ J. TURNER, M. APPELGATE, A. APPELGATE, "Teachers as literacy leaders" *The Reading Teacher* 63(3) (2009), p. 255.

¹⁷⁰ M. CART, "Teacher-librarian as literacy leader", in E. ROSENFELD, D.V. LOERTSCHER, *Toward a 21st-Century School Library Media Program*, The Scarecrow Press, United Kingdom 2007, p. 262.

¹⁷¹ L. B. GAMBRELL, "Promoting pleasure reading: the role of models, mentors and motivators", *Reading Today*, 25(2007), p. 16.

¹⁷² M. LOCKWOOD, *Promoting reading for pleasure in the primary school*, Sage, London 2008, p. 21.

¹⁷³ L. BAKER, "Promoting pleasure reading: the role of models, mentors and motivators", *Reading Today* 25(1) (2007), p. 16.

ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς και τους βιβλιοθηκάρους, ενισχύει τη διάθεση των παιδιών για ανάγνωση¹⁷⁴.

Η Morrow¹⁷⁵, μέσα από έρευνες, αναγνωρίζει στους εκπαιδευτικούς τα παρακάτω χαρακτηριστικά για την προώθηση της ανάγνωσης: τη δημιουργία ευκαιριών στους μαθητές να εξασκήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης με την ελεύθερη επιλογή αναγνωσμάτων κατά τη διάρκεια δεδομένου χρόνου, την ενσωμάτωση στη διδασκαλία της ανάγνωσης εθελοντικών προγραμμάτων ανάγνωσης, τη δημιουργία ελκυστικών και εύκολα προσβάσιμων βιβλιοθηκών, καθώς και την χρήση λογοτεχνικών δραστηριοτήτων¹⁷⁶.

Η Hickman¹⁷⁷ αποδίδει στους εκπαιδευτικούς την προοπτική δημιουργίας αιθουσών διδασκαλίας, μέσα στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να σέβονται τη λογοτεχνία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διασφάλιση της εύκολης πρόσβασης των παιδιών στα βιβλία, με την επίδειξη ελκυστικών βιβλίων και με τη διάθεση επαρκούς χρόνου για ανάγνωση και συζήτηση, έχοντας ως σημείο αναφοράς δημιουργικές λογοτεχνικές δραστηριότητες¹⁷⁸. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός προσφέρει καθοδήγηση στην επιλογή των βιβλίων και των κειμένων των παιδιών¹⁷⁹.

Οι Morrison και συνεργάτες¹⁸⁰ διακρίνουν στους εκπαιδευτικούς συμπεριφορές που συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, όπως: μεγαλόφωνη ανάγνωση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, επίσκεψη με τα παιδιά στη βιβλιοθήκη, προτεινόμενα βιβλία ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, επαρκή χρόνο στην τάξη για να διαβάζουν τα παιδιά και συζήτηση τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές για τις αναγνώσεις τους¹⁸¹.

Ο χρόνος που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για την ανάγνωση είναι σημαντικός. Περισσότερο σημαντικός είναι ο «παραγωγικός» χρόνος, ο χρόνος δηλαδή που τα παιδιά ασχολούνται παραγωγικά με την ανάγνωση. Ο παραγωγικός χρόνος αποτελεί συνάρτηση του διαθέσιμου χρόνου και της ικανότητας ενός δασκάλου να χειριστεί την τάξη¹⁸². Η διάθεση χρόνου για την ανάγνωση είναι μείζονος σημασίας και μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε ως εναλλακτική πρακτική, επιλογή δηλαδή ανάμεσα σε δύο δραστηριότητες, είτε ως αυτόνομη δραστηριότητα σε μεταβατικό χρόνο, ανάμεσα δηλαδή σε δύο διδακτικά αντικείμενα, είτε ως μέρος ολόκληρου του αναγνωστικού προγράμματος, που αποτελεί βέβαια και την επιθυμητή ενέργεια.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν να δίνουν αρνητικά μηνύματα για την ανάγνωση ως κρυφή ύλη ("hidden curriculum")¹⁸³. Χρησιμοποιώντας την, ενδεχομένως, ως ένα είδος τιμωρίας, θα απομακρύνουν τα παιδιά από την ανάγνωση και από τους σκοπούς που πραγματικά υπηρετεί. Επίσης,

¹⁷⁴ Βλ. S. NEUMAN & D. CELANO, "Save the libraries", *Educational Leadership* 61(2004), p. 82-85· F. SHIN, "Should we just tell them to read"? The role of direct encouragement in promoting recreational reading", *Knowledge Quest*, 32(2004).

¹⁷⁵ Βλ. L.M. MORROW, & M.K. RAND, "Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments", *The Reading Teacher*, 44(1991), p. 396-402.

¹⁷⁶ S. FRACTOR et al., "Let's not miss...", ό.π., σ. 477.

¹⁷⁷ Βλ. J. HICKMAN, "A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting", *Research in the Teaching of English*, 1981, p. 343-354.

¹⁷⁸ S. FRACTOR et al., "Let's not miss...", ό.π., σ. 477.

¹⁷⁹ Βλ. J. WUTZ, L. WEDWICK, "BOOKMATCH: Scaffolding book selection for independent reading", *The Reading Teacher*, 59 (2005), p. 16-32.

¹⁸⁰ Βλ. T.G. MORRISON, J. JACOBS, & W.R. SWINYARD, "Do teachers who read personally use recommended practices in their classrooms?" *Reading Research and Instruction*, 38 (1999), p. 81-100.

¹⁸¹ S.S. McKOOL, S. GESPASS, "Does Johnny's reading teacher love to read? How teacher's personal reading habits affect instructional practices", *Literacy Research and Instruction*, 48(2009), p. 264.

¹⁸² R.C. ANDERSON, κ. συν., *Πώς να δημιουργήσουμε...*, ό.π., σ. 127.

¹⁸³ M. LOCKWOOD, *Promoting reading for pleasure...*, ό.π., σ. 21.

αν χρησιμοποιούν την ανάγνωση ως μία ακόμη διδακτική δραστηριότητα που θα πρέπει να ολοκληρωθεί στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, δεν της αναγνωρίζουν την ουσιαστική αξία της.

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια αναγνωστικών εμψυχώσεων ενδέχεται να κινητοποιήσει τα παιδιά να διαβάζουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Gambrell, «ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι μεταδοτικός»¹⁸⁴. Ο Ποσλανιέκ προτείνει αναγνωστικές εμψυχώσεις που δίνουν στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα και τις διακρίνει σε: πληροφοριακές, εμψυχώσεις παιχνιδιού, εμψυχώσεις αισθήματος ευθύνης, καθώς και εμψυχώσεις εμβάθυνσης¹⁸⁵. Ο δάσκαλος απαιτείται να διαθέτει ένα μεγάλο εύρος τεχνικών ώστε να εισάγει τα παιδιά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υποστηρίζει τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές και αναγνωστικές συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να γίνουν επαρκείς και ικανοί αναγνώστες. Μέσα από δραστηριότητες θα πρέπει να προσπαθήσει να αναπτύξει μία υποστηρικτική και τρυφερή σχέση με τα παιδιά.

Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους που θα ενεργοποιήσουν τα παιδιά να διαβάζουν είναι η μεγάλωφνη ανάγνωση. Πολλές φορές τα παιδιά διαβάζουν το ίδιο βιβλίο που τους διάβασε μεγάλωφωνα ο εκπαιδευτικός τους¹⁸⁶. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επεκτείνουν τη λογοτεχνική ανάπτυξη των παιδιών με τη βοήθεια της διαδραστικής μεγάλωφνης ανάγνωσης. Όταν μία ιστορία διαβάζεται μεγάλωφωνα στα παιδιά, ένα πλήθος ευκαιριών εμφανίζονται για περαιτέρω δραστηριότητες και υποστήριξη στο λογοτεχνικό έργο¹⁸⁷. Η μεγάλωφνη ανάγνωση βοηθά στην ανάπτυξη του γνωστικού υπόβαθρου, στη διεύρυνση του λεξιλογίου, στην κατανόηση της δομής μιας ιστορίας και στην αναγνώριση της ανάγνωσης ως απολαυστικής δραστηριότητας¹⁸⁸. Επίσης, οι Lundberg and Linnakyla¹⁸⁹ υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών και στο πλήθος των αναγνώσεων που πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς¹⁹⁰.

Επιπλέον, δραστηριότητες όπως: η ενθάρρυνση για διανομή και μοίρασμα των βιβλίων, η ελεύθερη επιλογή αναγνωσμάτων, καθώς και η επανάληψη στην ανάγνωση δραστηριοποιούν τα παιδιά και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Η δημιουργία ενός σχολικού αναγνωστικού προγράμματος, που περιλαμβάνει μεγάλους πίνακες στους διαδρόμους με διαφημίσεις για την ανάγνωση, δημιουργία αλυσίδας αναγνωστών, βραβεύσεις στο τέλος της χρονιάς, διεξαγωγή μιας μάχης βιβλίων, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις για τα βιβλία που έχουν διαβάσει και συμμετοχή σε προγράμματα της βιβλιοθήκης συμβάλλει στην κινητοποίηση ολόκληρου του σχολικού μηχανισμού, της εκπαιδευτικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου¹⁹¹.

¹⁸⁴ L. GAMBRELL, "Motivating kids to read", *Instructor*, 113 (2004), p. 10-11.

¹⁸⁵ Βλ. Κ. ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ, *Να δώσουμε...*, ό.π., σ. 25-190.

¹⁸⁶ P. CUNNINGHAM, "If they don't read much, how they ever gonna get good?" *The Reading Teacher*, 59(2005), p. 89.

¹⁸⁷ L. TERBLANCE, *Read – Alouds: do they enhance students' ability to read?*, New York 2002, p. 5.

¹⁸⁸ Βλ. J. TRELEASE, *The read aloud handbook*, Penguin, New York 31995.

¹⁸⁹ Βλ. L. LUNDBERG, & P. LINNAKYLA, *Teaching Reading around the World*, IEA Study of Reading Literacy 1993.

¹⁹⁰ A. APPEGATE, M.D. APPEGATE, "The Peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers", *The Reading Teacher*, 57(2004), p. 555.

¹⁹¹ OFFICE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IMPROVEMENT, *Teachers and independent reading: suggestions for the classroom*, Illinois University, Washington 1990, pp. 4-11.

2.4.2. Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο ανάγνωσης

Είναι προφανές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς έχει τη δυνατότητα να επιδράσει με ουσιαστικό τρόπο και σε βάθος στις αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών. Αυτό πιστοποιείται και από αποτελέσματα ερευνών που επιβεβαιώνουν την κεντρικότητα των δασκάλων ως πρότυπα μίμησης για τους μαθητές¹⁹². Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι φιλαναγνώστες, θα μεταφέρουν την αγάπη για την ανάγνωση στους μαθητές τους, προσφέροντας ένα πρότυπο ανάγνωσης¹⁹³. Ο Trelease χαρακτηριστικά αναφέρει: «Είναι σχεδόν αδύνατο να κολλήσεις μια ίωση από κάποιον που δεν έχει. Είναι το ίδιο αδύνατο για ένα παιδί να «κολλήσει» τον ιό της φιλαναγνωσίας από ένα δάσκαλο που δεν τον έχει»¹⁹⁴. Αντίστοιχα, η A. Powell-Brown, χαρακτηριστικά αναφέρει «Αν δεν σου αρέσει η ανάγνωση, προσποιήσου μέχρι να το πετύχεις. Δεν μπορείς να είσαι καλός δάσκαλος λογοτεχνίας, αν δεν σου αρέσει η ανάγνωση»¹⁹⁵.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν σημαντικά την επιθυμητή συμπεριφορά στην τάξη και αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές¹⁹⁶. Ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει να καλλιεργήσει την αγάπη για την ανάγνωση προϋποθέτει να έχει επαρκή γνώση της λογοτεχνίας, πραγματική αγάπη για το βιβλίο, επίγνωση του ψυχικού κόσμου και της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, καθώς και γνώση του κοινωνικού γίνεσθαι¹⁹⁷.

Οι φιλαναγνώστες όχι μόνο διαβάζουν, αλλά αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες και επιλέγουν να διαβάσουν¹⁹⁸. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν θετικά αναγνωστικά πρότυπα για τους μαθητές¹⁹⁹, καθώς συνηθίζουν να συζητούν στην τάξη για τα βιβλία που διαβάζουν, να μοιράζονται τις αναγνωστικές τους εμπειρίες και να μεταδίδουν στα παιδιά τον ενθουσιασμό τους για το διάβασμα²⁰⁰.

Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού²⁰¹. Οι εκπαιδευτικοί που διαβάζουν λογοτεχνία μπορούν να κατανοήσουν τις απαιτήσεις και τις στρατηγικές που πλαισιώνουν την ψυχολογική ανάγνωση, με αποτέλεσμα να οργανώνουν και να υποστηρίζουν εποικοδομητικά τη διενέργεια ανάλογων δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη²⁰².

¹⁹² Βλ. A. BANDURA, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977.

¹⁹³ M.J DREHER, "Motivating Teachers to Read", *The Reading Teacher*, 56(4) (2002), p. 338.

¹⁹⁴ J. TRELEASE, *The read-aloud handbook*, Penguin, 2006.

¹⁹⁵ A. POWELL – BROWN, "Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4) (2003), p. 285.

¹⁹⁶ Βλ. L.B. GAMBRELL, "Creating classroom cultures that foster reading motivation", *Reading Teacher*, 50 (1996) pp. 14-25· S. GRUBAUGH, "Initiating sustained silent reading in your school: Ask "what can SSR do for them?"", *Clearing House*, 60 (1986), pp. 169-173.

¹⁹⁷ Ζ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδί – Λογοτεχνικό βιβλίο – Τρόποι καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο ολοήμερο σχολείο», στο Ε. ΗΛΙΑ (επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σ. 138.

¹⁹⁸ L. BAKER, M.J. DREHER & J.T. GUTHRIE (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*, Guilford Press, New York 2000.

¹⁹⁹ Βλ. L.B. GAMBRELL, "Creating classroom cultures that foster reading motivation", *The Reading Teacher*, 50(1) (1996), p. 20 (14-25)· T.G. MORRISON, et al., "Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classroom?" *Reading Research Instruction*, 38(2), (1999), p. 81.

²⁰⁰ Βλ. W.G. BROZO et al., "Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(4) (2007-8), p. 313 (304-315)· M.C. DRAPER et al., "Reading and writing habits of preservice teachers", *Reading Horizons*, 40(3) (2000), p. 191 (185-203)· M. DREHER, "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*, 56(4), (2002-2003), p. 338 (338-340)

²⁰¹ J.M. AGEE, "Readers becoming teachers of literature", *Journal of Literacy Research*, 29 (1997), p. 397-431.

²⁰² C.S ADREWS – BECK & J. RYCIK, "Teachers reflect on their experience as readers: the literacy club Luncheon", *Reading Horizons*, 33(1992), p.121.

Σύμφωνα με τις θέσεις του International Reading Association «Excellent Reading Teachers» (2000)²⁰³, έξι είναι τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας καλός εκπαιδευτικός ώστε να διδάξει στα παιδιά την ανάγνωση και τη γραφή: 1) να κατανοεί την αναγνωστική ανάπτυξη και να θεωρεί ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, 2) να αξιολογεί συνεχώς την ατομική πρόοδο των παιδιών στην ανάγνωση και να συνδέει τη διδασκαλία της ανάγνωσης με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών, 3) να γνωρίζει μία ποικιλία μεθόδων για να διδάξει την ανάγνωση και να αντιλαμβάνεται πότε να χρησιμοποιεί κάθε μέθοδο και πότε να συνδυάζει τις μεθόδους σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 4) να προσφέρει μεγάλη ποικιλία από υλικό και κείμενα για να διαβάσουν τα παιδιά, 5) να χρησιμοποιεί ευέλικτες πρακτικές για να ενσωματώσει μεμονωμένους μαθητές, και τέλος, 6) να αποτελεί έναν καλό «προπονητή» της ανάγνωσης, να παρέχει δηλαδή βοήθεια όπου χρειάζεται και δίνει καλές συμβουλές στα παιδιά.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει καλή γνώση του εύρους της παιδικής λογοτεχνίας. Ο δάσκαλος που διαβάζει ο ίδιος μανιωδώς, που γνωρίζει και διαβάζει κατά κανόνα παιδικά βιβλία, μεταφέρει το ανάλογο ενδιαφέρον σε μεγάλο ποσοστό στους μαθητές της τάξης²⁰⁴. Βασικός στόχος είναι να χρησιμοποιεί τα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας με άνεση και δημιουργικότητα²⁰⁵, ώστε να διευκολύνεται η είσοδος του μικρού παιδιού στον κόσμο των βιβλίων, η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων και συνηθειών και η εδραίωση σχέσεων με το βιβλίο²⁰⁶.

Το 2002 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα από τους Block, C. & Mangieri, J.N. για να συγκρίνουν τα πορίσματά τους με τα αντίστοιχα μιας έρευνας που είχε πραγματοποιηθεί το 1979 και αφορούσε στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδική λογοτεχνία και την προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Από την έρευνα προέκυψε ότι, αυξήθηκαν μεν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παιδική λογοτεχνία και τις λογοτεχνικές δραστηριότητες, εντούτοις, τα ποσοστά παραμένουν χαμηλά (64% των εκπαιδευτικών δεν μπορούσε να ορίσει τρεις σύγχρονους τίτλους παιδικών βιβλίων και το 17% δεν μπορούσε να ορίσει έναν τίτλο). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή γνώση της παιδικής λογοτεχνίας και εφάρμοζαν δημιουργικές και καινοτόμες δραστηριότητες ήταν φιλιαναγνώστες και οι ίδιοι²⁰⁷.

Παρόλο που οι έρευνες, όπως η παραπάνω, τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μια επαρκή γνώση της παιδικής λογοτεχνίας, πρόσφατες έρευνες²⁰⁸ στο Ηνωμένο Βασίλειο (United Kingdom Literacy Association) αποκαλύπτουν ότι, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι φιλιαναγνώστες στην ιδιωτική τους ζωή, στην επαγγελματική επιλέγουν από ένα περιορισμένο εύρος παιδικών βιβλίων και μάλιστα πολλά από αυτά είναι τα αγαπημένα τους από τη δική τους παιδική ηλικία. Κάποιες από τις ερμηνείες που δίνουν οι ερευνητές είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς εκπαιδευτικών να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους

²⁰³ M. COMMEYRAS, et al., *Teachers as readers: Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*, International Reading Association, Newark 2003, p. 161.

²⁰⁴ Bλ. A. CHAMBERS, *The Reluctant Reader*, 1969, p. 117.

²⁰⁵ M. LOCKWOOD, *Promoting reading for pleasure...*, ό.π., σ. 119.

²⁰⁶ A. ZEPBOY, «Η ιστορία της Δάφνης ή αναγνώσεις και συν-αναγνώσεις νηπίων και ενηλίκων στη δεκαετία του '90», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 13(1998-9) σ. 29.

²⁰⁷ C. BLOCK, J.N. MANGIERI, "Recreational reading: 20 years later", *The Reading Teacher*, 55(2002), pp. 574-577.

²⁰⁸ Bλ. T. CREMIN, E. BEARNE, M. MOTTRAM, & P. GOODWIN., "Primary teachers as readers", *English in Education*, 42(2008), 8-23.

σχετικά με το παιδικό βιβλίο, καθώς και ανεπαρκή επιμόρφωση από την πλευρά της πολιτείας²⁰⁹.

Όπως γίνεται φανερό οι εκπαιδευτικοί είναι πληροφορημένοι για τις αναγνωστικές επιλογές και συνήθειες των μαθητών²¹⁰. Αυτό που δεν είναι γνωστό είναι πώς οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους²¹¹.

Ασφαλώς, οι προσωπικές και επαγγελματικές αναγνωστικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών²¹² έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στη διδασκαλία τους και επηρεάζουν τη στάση των παιδιών ως αναγνώστες.²¹³ Ο Braithwaite²¹⁴ στις έρευνές του εντόπισε ότι οι απόψεις που έχει ένας εκπαιδευτικός σχετικά με τη λογοτεχνία επηρεάζουν τις πρακτικές του μέσα στην τάξη. Μάλιστα, καταλήγει: «Προφανώς έχει σημασία το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι μία πολύπλοκη και απαιτητική εργασία σε επίπεδο γνώσεων και συμπεριφορών με αποτέλεσμα αυτές οι απόψεις να επηρεάζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και σε κάποιο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών»²¹⁵.

Σε έρευνά τους οι Manna and Misheff²¹⁶ εξέτασαν εκθέσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις αναγνωστικές τους συνήθειες και σχημάτισαν δύο κατηγορίες, τον «συναλλακτικό» αναγνώστη (transactional reader) και τον «περιορισμένο» (reduced reader). Η συναλλακτική προσέγγιση στην ανάγνωση σημαίνει ευχαρίστηση και απόλαυση, ενώ οι «περιορισμένοι» αναγνώστες παρουσιάζουν απροθυμία και χαρακτηρίζουν την ανάγνωση ως μία επίπονη και κοπιώδη πράξη που προσφέρει ελάχιστη χαρά²¹⁷. Χωρίς αμφιβολία, οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι «περιορισμένοι» αναγνώστες είναι απίθανο να αποτελέσουν θετικό πρότυπο ανάγνωσης για τα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Mour²¹⁸ θα πρέπει να εφαρμόζουν αυτά που διδάσκουν²¹⁹. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να παρουσιάσουν τον εαυτό τους ως «ευτυχισμένο αναγνώστη» (joyfully literate)²²⁰. Με άλλα λόγια, απαιτείται να εκτιμούν οι ίδιοι την ανάγνωση ώστε να μεταβιβάσουν την αξία της στα παιδιά. Διαφορετικά, δεν θα μπορέσουν να πείσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους για τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης. Αν δεν είναι αφοσιωμένοι αναγνώστες οι ίδιοι, μπορεί

²⁰⁹ L. B. GAMBRELL, "Promoting pleasure reading: the role of models, mentors and motivators", *Reading Today*, 25(2007), p. 16.

²¹⁰ Βλ. R.F. ABRAHAMSON, P. SHANNON, "A plot structure analysis of favorite picture books", *The Reading Teacher*, 37 (1) (1983), p. 44-48· K. CARTER, et al, "Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers", *Teaching and Teacher Education*, 3 (2) (1987), p. 147-157· K.S. KUTIPER, *A survey of the adolescent poetry preferences of seventh, eighth, and ninth graders*, 1985· M. LIVAUDAIS, *A Survey of Secondary Students' attitudes toward reading motivational activities*, 1985· J. TRELEASE, *The new read-aloud handbook*, Penguin, New York 1989.

²¹¹ M. HILL, G. K. BEERS, *Teachers as Readers: Survey of Teacher Personal Reading Habits and Literacy Activities in the Classroom*, Paper presented at the Annual Meeting of Reading Conference, 1993, p. 1.

²¹² Βλ. B.S. BISPLINGHOFF, "Under the wings of writers: a teacher who reads to find her way", *The Reading Teacher*, 56(2002), p. 242-252· M. DREHER, "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*, 56(2003), p. 338-340· L. RIEF, "Passionate teaching, passionate reading: excerpts from voices in the middle", *The New England Reading Association Journal*, 38(2002), p. 7-13.

²¹³ T. CREMIN, "Teachers as readers..." ό.π., σ. 12.

²¹⁴ Βλ. R. BRAITHWAITE, "Does it matter what I think? An exploration of teachers' constructions of literacy and their classroom practices", *Small*, 200 (1999), p. 8.

²¹⁵ S.S. McKOOL, S. GESPASS, "Does Johnny's reading teacher...", ό.π., σ. 265.

²¹⁶ Βλ. A.L. MANNA, S. MISHEFF, S. "What teachers say about their own reading development", *Journal of Reading*, 31(1987), 160-168.

²¹⁷ S.S. McKOOL, S. GESPASS, "Does Johnny's reading teacher...", ό.π. σ. 265.

²¹⁸ Βλ. S.I. MOUR, "Do teachers read?", *The Reading Teacher*, 30(1977), p. 397-401.

²¹⁹ S.S. McKOOL, S. GESPASS, "Does Johnny's...", ό.π., σ. 264.

²²⁰ R. ROUTMAN, *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*, NH: Heinemann, Portsmouth 1991, p.

να θεωρήσουν το χρόνο της ανάγνωσης για απόλαυση χαμένο χρόνο²²¹. Οι φιλαναγνώστες εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα στρατηγικοί και ενσυνείδητοι αναγνώστες και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σχετικά με όσα έχουν διαβάσει. Αυτά τα στοιχεία εμφανίζονται μέσα στην τάξη και συμβάλλουν στη δημιουργία φιλαναγνώστων μαθητών²²². Έρευνες²²³ δείχνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαβάζουν για διασκέδαση εκτός σχολείου, σε ποσοστό 71%, συγκρινόμενοι με το 56% των ενηλίκων γενικά που διαβάζουν για απόλαυση²²⁴.

Έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες επιστημονικές μελέτες²²⁵ για την επίδραση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην απόκτηση της συνήθειας της φιλαναγνώστιας²²⁶. Η Ruddell²²⁷ διέκρινε τους εκπαιδευτικούς στους «επιδραστικούς» (influential) και στους «μη επιδραστικούς» (noninfluential). Οι «επιδραστικοί» εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές και εμπνευσμένες διδακτικές στρατηγικές και δημιουργούν μία αίσθηση ενθουσιασμού για αυτά που διδάσκουν. Βασίζονται στην αισθητική θεωρία (aesthetic reading) της L. M. Rosenblatt, κατά την οποία οι αναγνώστες απορροφώνται από το κείμενο και ζουν τις εμπειρίες των άλλων. Οι «μη επιδραστικοί» εκπαιδευτικοί βασίζονται στη μη αισθητική θεωρία (efferent reading), η οποία δίνει έμφαση στην ικανότητα απόκτησης πληροφοριών και γνώσεων. Η Ruddell καταλήγοντας στην έρευνά της συμφώνησε και με άλλες έρευνες²²⁸ ότι οι «επιδραστικοί» εκπαιδευτικοί τείνουν ένθερμα προς την αισθητική θεωρία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ενώ οι «μη επιδραστικοί» εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως μη αισθητικές διδακτικές στρατηγικές²²⁹.

Ακόμη μία ενδιαφέρουσα έρευνα πραγματοποίησαν οι Applegate & Applegate (2004) για την επίδραση που έχουν οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια φιλαναγνώστων μαθητών. Ονόμασαν την επίδραση αυτή «Peter Effect», θέλοντας να υπογραμμίσουν την κατάσταση που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς που χρεώνονται να μεταδώσουν στα παιδιά την αγάπη για ανάγνωση, που οι ίδιοι όμως δεν διαθέτουν. Η ονομασία προήλθε από την παραβολή με τον ανάπηρο ζητιάνο, από τον οποίο ο Απόστολος Πέτρος ζήτησε χρήματα κι εκείνος του είπε ότι δεν θα μπορούσε να του δώσει κάτι που απλά δεν είχε. Από την έρευνα προέκυψαν αξιόλογα συμπεράσματα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με βάση τις απαντήσεις τους διακρίθηκαν σε δύο κατηγορίες: τους ενθουσιώδεις αναγνώστες και τους μη ενθουσιώδεις αναγνώστες. Σύμφωνα με τα πορίσματα, η

²²¹ D.L. SPIEGEL, *Reading for pleasure: guidelines*, Clearing House on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, Newark 1981, p. 28.

²²² M.J DREHER, "Motivating Teachers to Read", *The Reading Teacher*, 56(4) (2002), p. 338 (338-340)

²²³ Bλ. D. LEGG, "Teachers escape through reading", *Times Educational Supplement*, (2006), p. 12.

²²⁴ M. LOCKWOOD, *Promoting reading for pleasure...*, ό.π., σ. 21.

²²⁵ Bλ. R.L. ALLINGTON, "The schools we have. The schools we need", *Reading Teacher*, 48 (1994), p. 14-14· W. W. ATWELL – VASEY, *Nourishing words: Bridging private reading and public teaching*, SUNY Press 1998· B.S. BISPLINGHOFF, "Under the wings of writers: a teacher who reads to find her way", *The Reading Teacher*, 56(2002), p. 242-252· M. S. DILLINGOFSKI, "Turning Teachers into Readers: the Teachers as Readers Project", *School Library Project*, 39(1993), p. 31-33· M. DREHER, "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*, 56(2003), p. 338-340· T.G. MORRISON, G. BRYAN & G.W. CHILCOAT, "Using student – generated comic books in the classroom", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2002), p. 758-767· R.B. RUDDELL, & M.R. RUDDELL, *Teaching children to read and write: becoming an influential teacher*, Allyn and Bacon, Des Moines 1995· E.A. SKINNER M.J. BELMONT, "Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year", *Journal of Educational Psychology*, 85(1993), p. 571· M. K. RUMMEL, E. P. QUINTERO, "Teachers' reading/teachers' lives", SUNY Press, 1997.

²²⁶ A. APPLGATE, M.D. APPLGATE, "The Peter effect...", ό.π. σ. 555.

²²⁷ Bλ. R.B. RUDDELL & M.R. RUDDELL, *Teaching children to read and write...* ό.π.

²²⁸ Bλ. R.B. RUDDELL & N.J. UNRAU, *Reading as meaning – construction process: the reader, the text and the teacher*, 1994· R. B. RUDDELL, M.E. DRAHEIM & J. BARNES, *A comparative study of the teaching effectiveness of influential and noninfluential teachers and reading comprehension development*, in National Reading Conference Yearbook, National Reading Conference 1990.

²²⁹ A. APPLGATE, M.D. APPLGATE, "The Peter effect...", ό.π. σ. 555.

στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάγνωση ήταν προφανής στους μαθητές. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν οι ίδιοι ενθουσιώδεις αναγνώστες και αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος μεταδίδεται αναπόφευκτα στα παιδιά. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που ήταν ενθουσιώδεις αναγνώστες μετέφεραν στους μαθητές τους τη διάθεση για διάβασμα²³⁰.

Μελέτες που προέκυψαν μετά την επίδραση «Peter Effect» παρουσίασαν μειωμένο ενδιαφέρον των δασκάλων για την ανάγνωση²³¹ καθώς και απροθυμία παρέκκλισης από τη διδακτέα ύλη²³². Παρόλα αυτά, όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με καλής ποιότητας παιδική λογοτεχνία, γοητεύονται από τις ιστορίες και χαίρονται με τις προοπτικές της διδασκαλίας. Περαιτέρω έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι αναγνώστες είναι καλύτεροι εκπαιδευτικοί²³³, αλλά και οι απρόθυμοι αναγνώστες που δεν μεγάλωσαν σε φιλαναγνωστικό περιβάλλον μπορούν και θα πρέπει να εκτίθενται σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη φιλαναγνωσία²³⁴.

Σε επιστημονική μελέτη που έγινε το 1992 στο Οχάιο με τη συμμετοχή 350 εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν κάποιες παρατηρήσεις αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την παιδική λογοτεχνία δεν αλλάζουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, αλλά προσαρμόζουν τις βασικές διδακτικές τους πρακτικές στις λογοτεχνικές πρακτικές. Επιπλέον, δεν δίνουν έμφαση σε στοιχεία της λογοτεχνίας, αλλά επικεντρώνονται στο πώς η λογοτεχνία θα υποστηρίξει άλλες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι ορισμοί που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για τη λογοτεχνική ανάγνωση υπογραμμίζουν τα υλικά και τις πηγές και όχι το φιλοσοφικό ή θεωρητικό προσανατολισμό της λογοτεχνίας²³⁵. Αντίστοιχα, σε έρευνά τους οι Morrisson (1999) εντόπισαν μία ισχυρή σχέση μεταξύ της προσωπικής ανάγνωσης των εκπαιδευτικών και τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών μέσα στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, όσο πιο υψηλά ανεβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στην κλίμακα της προσωπικής ανάγνωσης, τόσο πιο αποτελεσματικές είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν²³⁶.

Ποικίλες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε βάθος χρόνου για την επίδραση των προσωπικών στάσεων των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στα παιδιά. Οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγνωση έχουν διερευνηθεί και καταγραφεί στο παρελθόν²³⁷. Στις παλαιότερες μελέτες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται λιγότερο φιλαναγνώστες. Η Mueller²³⁸ σε έρευνά της εντόπισε ότι το 23.5% των προπτυχιακών και το 50% των πτυχιούχων εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «ενθουσιώδεις» αναγνώστες. Συμπέρανε ότι οι

²³⁰ A. APPLGATE, M.D. APPLGATE, "The Peter effect...", ό.π., σσ. 556-561.

²³¹ Βλ. A.J. APPLGATE & M.D. APPLGATE, "The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers", *The Reading Teacher*, 57 (6) (2004), p. 554-63· M.J. DREHER, "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*, 56 (2003), p. 338-340· S.L. MOUR, "Do teachers read?", *The Reading Teacher*, 30 (1997), p. 178-180.

²³² Βλ. L. MacGILLIVARY, A.L. ARDELL, M.S. CURWEN & J. PALMA, "Colonized teachers: Examining the implementation of a scripted reading program", *Teaching Education*, 15(2) (2004), p. 131-141.

²³³ T. BENEVIDES & S.S. PETERSON, "Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers", *Journal of Education for Teaching*, 36, (3) (2010), p. 291-302· S.S. McKOOL & S. GESPASS, "Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices", *Literacy Research and Instruction*, 48 (2009), p. 264-276.

²³⁴ D. HARRIS, L. SERRO, N.L. WILLIAMS, "Teachers as readers? Readers as teachers? An analysis of readers' (and nonreaders) performance in literacy courses, American Reading Forum Annual Yearbook, vol. 32.

²³⁵ P.L. SCHARER et al. *Literacy and literature in elementary classrooms*, Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio 1992, p. 10-12.

²³⁶ M. J. DREHER, "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*, 56(4) (2002), p. 338.

²³⁷ Βλ. A.F. CARDARELLI, "Teachers under cover: Promoting the personal reading of teachers", *The Reading Teacher*, 45 (9) (1992), p. 664-668· S.I. MOUR, "Do teachers read?", *The Reading Teacher*, 30 (1977), p. 397-401· D.C. MUELLER, "Teachers attitudes toward reading", *Journal of Reading*, 17 (1973), p. 202-205.

²³⁸ Βλ. D. L. MUELLER, "Teacher attitudes toward reading", *Journal of Reading*, 17 (1973), p. 202-205.

εκπαιδευτικοί δεν έχουν σε μεγάλη εκτίμηση την ανάγνωση και αυτό ενδεχομένως επηρεάζει την αποτελεσματικότητα. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και ο Mour²³⁹, με μόνο το 25% των εκπαιδευτικών να διαβάζει συστηματικά. Σε έρευνά τους οι Gray & Troy ανακάλυψαν ότι σε δείγμα 80 εκπαιδευτικών μόνο οι 29 διάβαζαν τη δεδομένη στιγμή ένα βιβλίο και περίπου οι μισοί (41 άτομα) ανέφεραν ότι η ανάγνωση είναι διασκέδαση²⁴⁰.

Αντίστοιχα, έρευνα²⁴¹ στις ΗΠΑ εξετάζει πώς οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές. Συμμετείχαν 625 εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα (Book and Author Luncheon at the 1993 International Reading Association in San Antonio). Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό από τις 50 πολιτείες και τον Καναδά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: 1) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί τον εαυτό της μανιώδη αναγνώστη, που έχει διαβάσει πολλά βιβλία και ενημερώνεται από επιστημονικά περιοδικά, 2) λίγοι εκπαιδευτικοί διαβάζουν περιοδικά σχετικά με τις εκδόσεις βιβλίων σε συχνή βάση, 3) είναι αρκετά ανήσυχοι σχετικά με την απόκλιση στα αποτελέσματα ανάγνωσης και γραφής στην τάξη και την επάρκεια, 4) η αναγνωστική τους παιδαγωγική βασίζεται σε αυτό που ξέρουν ότι κάνουν οι αναγνώστες, παρά σε μεθόδους που θα βοηθούσαν τους διστακτικούς αναγνώστες, και 5) γνωρίζουν ελάχιστα για το πώς να δουλέψουν με αναγνώστες χωρίς κίνητρα. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όταν η διδασκαλία αλλάζει για να προσαρμοστεί στους διστακτικούς αναγνώστες, γίνεται πιο επωφελής συμπεριλαμβάνοντας δραστηριότητες που προάγουν τη φιλαναγνωσία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το πρόγραμμα «Teachers under cover»²⁴², το οποίο σχεδιάστηκε για να δώσει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να διαβάσουν λογοτεχνικά βιβλία και να τα συζητήσουν με τους συναδέλφους τους. Το πρόγραμμα στόχο έχει να αυξήσει το προσωπικό διάβασμα των εκπαιδευτικών και να συμβάλλει ώστε να αναπτύξουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση σε θέματα που άπτονται της φιλαναγνωσίας.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες²⁴³, οι μελετητές καταλήγουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (80%) δεν κατανοεί το μέγεθος του προτύπου που οι ίδιοι ασκούν στα παιδιά. Προφανώς, οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαβάσουν περισσότερο όταν στην τάξη αντανakλάται η αξία²⁴⁴ και η σημασία της ανάγνωσης²⁴⁵.

Τη σημασία επίδειξης ενός θετικού προτύπου ανάγνωσης των εκπαιδευτικών σημειώνει και η Powell-Brown σε έρευνά της, και τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να «διασφαλίσουν ότι το πάθος για ανάγνωση θα μεταδοθεί στα παιδιά»²⁴⁶. Όπως ισχυρίζεται και η Routman «εμείς οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να

²³⁹ Βλ. S. I. MOUR, "Do teachers read?" *The Reading Teacher*, 30 (1977), p. 397-401.

²⁴⁰ M.J. GRAY, A. TROY, "Elementary teachers of reading as models", *Reading Horizons*, 26 (3) (1986), p. 179 - 184.

²⁴¹ M. HILL, G. K. BEERS, *Teachers as Readers: Survey of Teacher Personal Reading Habits and Literacy Activities in the Classroom*, Paper presented at the Annual Meeting of Reading Conference, 1993.

²⁴² A.F. CARDARELLI, "Teachers under cover: Promoting the personal reading of teachers", *The Reading Teacher*, 45 (9) (1992), p. 664.

²⁴³ Βλ. M. DRAPER, M. A. BARKSDALE-LADD, M. RADENCICH, "Reading and writing habits of preservice teachers", *Reading Horizons*, 40 (3) (2000), p. 185-203.

²⁴⁴ Βλ. E.L. DECI, *The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective*, 1992· B. A. MARINAK, L. B. GAMBRELL, "Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?", *Literacy Research and Instruction*, 47 (1) (2008) p. 9-26.

²⁴⁵ L. B. GAMBRELL, "Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read", *The Reading Teacher*, 65 (3) (2011), p. 175 (172-178).

²⁴⁶ A. POWELL-BROWN, "Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (2003-2004), p. 287.

παρουσιάσουμε τους εαυτούς μας ως χαρούμενους φιλαναγνώστες»²⁴⁷. Εξάλλου, για να καλλιεργηθούν φιλαναγνώστες μαθητές χρειάζονται φιλαναγνώστες δάσκαλοι²⁴⁸.

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα είναι πιο ενθαρρυντικά, καθώς μεταγενέστερη έρευνα έδειξε ότι το 47% του πληθυσμού που πήρε μέρος χαρακτηρίζει τον εαυτό του «ενθουσιώδη» αναγνώστη, περίπου το 1/3 δηλώνει ότι απολαμβάνει την ανάγνωση εάν και όταν έχει χρόνο και το 17% δεν αντλεί καθόλου ή αντλεί λίγη ευχαρίστηση από την ανάγνωση. Ωστόσο, θεωρείται ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών έχει ακόμη περιθώριο κατάκτησης στο χώρο της φιλαναγνωσίας²⁴⁹. Από τις πιο πρόσφατες έρευνες²⁵⁰ που πραγματοποιήθηκαν προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν το διάβασμα απόλαυση και διαβάζουν ανάμεσα στα άλλα και παιδικά βιβλία διαθέτουν καλύτερη γνώση της παιδικής λογοτεχνίας, αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση και είναι ήρεμοι και απαλλαγμένοι από το άγχος μέσα στην τάξη. Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι η ανάγνωση ως απόλαυση θα πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των δασκάλων, στο πλαίσιο της οποίας να θεωρούν το διάβασμα μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Σε ανάλογη έρευνα²⁵¹, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77%) θεωρεί τον εαυτό της ένθερμο αναγνώστη, ενώ το 23% θεωρεί τον εαυτό του ανενεργό, ουσιαστικό θέλει να διαβάσει, αλλά δε βρίσκει το χρόνο. Το 60% δηλώνει ότι έχει διαβάσει από ένα έως έξι βιβλία ενηλίκων τον τελευταίο χρόνο, το 30% πάνω από 13 βιβλία και το 62% περισσότερα από δεκαέξι βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας μέσα σε ένα έτος. Έτσι, φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί διαβάζουν βιβλία παιδικά, εφηβικά και ενηλίκων για να διατηρούν την επαφή με τη σύγχρονη λογοτεχνία. Το ενδιαφέρον αυτής της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός των ερωτηθέντων που δήλωσαν ότι παρακολουθούν την εκδοτική παραγωγή μέσα από περιοδικά.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει πρότυπο ανάγνωσης για τα παιδιά²⁵², κυρίως όταν αναδεικνύει την αξία της λογοτεχνίας, μοιράζεται τις αναγνωστικές συνήθειες με τους μαθητές και τονίζει το ρόλο της ανάγνωσης στη βελτίωση της ζωής²⁵³. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να είναι απλός θεατής ή μάρτυρας στην έκθεση του παιδιού στο βιβλίο²⁵⁴. Η φιλαναγνωσία λειτουργεί καλύτερα και τα παιδιά διαβάζουν περισσότερο όταν βλέπουν τους εκπαιδευτικούς να πράττουν ανάλογα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαβάζουν και οι ίδιοι. Κατά συνέπεια, θα μπορέσουν να υπηρετήσουν καλύτερα το ρόλο τους ως ενεργά, παρά παθητικά μοντέλα ανάγνωσης. Βέβαια, δεν αρκεί απλά τα παιδιά να παρατηρούν έναν εκπαιδευτικό να διαβάζει, αλλά χρειάζονται έναν εκπαιδευτικό που θα συζητήσει μαζί τους για αυτά που διάβασε. Ο εκπαιδευτικός

²⁴⁷ R. ROUTMAN, *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*, NH: Heinemann, Portsmouth 1994, p. 14.

²⁴⁸ Βλ. J. GUTHRIE, M. DREHER, L. BAKER, "Why teacher engagement is important to student achievement", in L. BAKER, M.J. DREHER & J. GUTHRIE (Eds.) *Engaging young readers: promoting achievement and motivation*, Guilford Press, New York 2000, pp. 309-320.

²⁴⁹ S. NATHANSON, J. PRUSLOW, R. LEVITT, "The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers Results of a Questionnaire Survey", *Journal of Teacher Education*, 59(4) (2008), p. 318.

²⁵⁰ J. BOWERS, S. DAVIS, "Why teachers should read more children's books", *The Guardian*, July 25, 2013.

²⁵¹ M. HILL, G. K. BEERS, *Teachers as Readers: Survey of Teacher Personal Reading Habits and Literacy Activities in the Classroom*, Paper presented at the Annual Meeting of Reading Conference, 1993, p. 3.

²⁵² L. B. GAMBRELL, "Creating classroom cultures that foster reading motivation", *The Reading Teacher*, 50 (1996), p.15.

²⁵³ A. APPLGATE, M.D. APPLGATE, "The Peter effect...", ό.π. σ. 555.

²⁵⁴ Βλ. B. CAMBOURNE, "Conditions for literacy learning: the conditions of learning: is learning natural?", *The Reading Teacher*, 55(2002), p. 758-762.

που είναι ενθουσιώδης αναγνώστης²⁵⁵ είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσει διδακτικές δραστηριότητες, όπως: λογοτεχνικούς κύκλους και συζητήσεις που προάγουν τη φιλαναγνωσία²⁵⁶. Μέσα από μεταφηγηματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες²⁵⁷ ο εκπαιδευτικός «μεταφέρει» στα παιδιά τον ενθουσιασμό που έχει ο ίδιος για τα βιβλία και την ανάγνωση²⁵⁸.

2.4.3. Ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο²⁵⁹, καθώς καλείται να μετατρέψει την πρωτογενή επαφή παιδιού και βιβλίου σε μόνιμη και δημιουργική σχέση και να διαμορφώσει το μικρό «συλλαβίζοντα αναγνώστη» σε διά βίου σύντροφο του βιβλίου ως αναντικατάστατη πηγή γνώσης, αισθητικής, φαντασίας και δημιουργίας²⁶⁰.

Ο δάσκαλος έχει χρέος να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να "δουν" την τέχνη, να ανακαλύψουν το ωραίο και κυρίως να ακονίσουν την κρίση τους, ώστε να μη δέχονται παθητικά τα μηνύματα τέχνης. Η Λογοτεχνία δεν αποτελεί μάθημα με την κλασσική έννοια του όρου, αλλά μορφωτικό αγαθό, το οποίο θα πρέπει να μεταδοθεί στα παιδιά αβίαστα και με φυσικό τρόπο²⁶¹.

Αναδεικνύοντας και υπογραμμίζοντας τα κοινά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού με τη φαντασία, την τέχνη και ιδιαίτερα τη λογοτεχνία, ο εκπαιδευτικός θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο²⁶². Μέσα από παιγνιώδεις, γόνιμες και παραγωγικές δραστηριότητες συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός φιλικού πλαισίου για τη δημιουργία ένθερμων αναγνωστών που να προσεγγίζουν με ενθουσιασμό και θέρμη τα λογοτεχνικά κείμενα²⁶³.

Σύμφωνα με την Koeller²⁶⁴, οι μαθητές ενδεχομένως να διάβαζαν περισσότερο, αν ήταν υποχρεωμένοι να διαβάζουν λιγότερο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονίζει τις ενδιαφέρουσες εμπειρίες που προκύπτουν από την ανάγνωση και να αφήνει ελεύθερο το πεδίο επιλογής των βιβλίων στα παιδιά²⁶⁵. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν διαβάζοντας²⁶⁶. Σύμφωνα με τον Freire «Το να διδάσκει κανείς στα παιδιά θα έπρεπε να είναι μία καλλιτεχνική εκδήλωση. Εντούτοις, πολλοί εκπαιδευτικοί μετατρέπουν αυτές τις εμπειρίες σε τεχνική διαδικασία, χωρίς αισθήματα, χωρίς δημιουργικότητα, αλλά με επανάληψη. Πολλοί εκπαιδευτικοί λειτουργούν γραφειοκρατικά, ενώ θα έπρεπε να λειτουργούν καλλιτεχνικά»²⁶⁷.

²⁵⁵ Βλ. T.G. MORRISON, J.S. JACOBS & W.R. SWINYARD, "Do teachers who read personally use recommended practices in their classrooms?", *Reading Research & Instruction*, 38 (1999), p. 81-100.

²⁵⁶ A. APPEGATE, M.D. APPEGATE, "The Peter effect...", ό.π. σ. 555.

²⁵⁷ Βλ. O. O' SALLIVAN & S. MCGONIGLE, "Transforming readers: teachers and children in the Centre for Literacy in Primary Education. Power of Reading Project", *Literacy*, 44(2010), p. 51-9.

²⁵⁸ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία...*, ό.π., σσ. 21-2.

²⁵⁹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, Αθήνα 1995, σ. 31.

²⁶⁰ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ταξίδι*, Αθήνα 142008, σ. 65.

²⁶¹ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*, Αθήνα 1984, σ. 92.

²⁶² Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ταξίδι...*, ό.π. σ. 69.

²⁶³ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Ο δάσκαλος ανάμεσα...», ό.π. σ. 35.

²⁶⁴ Βλ. S. KOELLER, "25 years advocating children's literature in the reading program", *The Reading Teacher*, 34(1981), 552-556.

²⁶⁵ P. FLOWERS, M. ROOS, *Literature-based reading programs: elements for success*, Jackson State University, Mississippi 1994, p. 12.

²⁶⁶ Βλ. B.E. CULLINAN, *Children's literature in the reading program*, International Reading Association, Newark 1987.

²⁶⁷ T. CREMIN, *Positionality, participation...* ό.π.

Οι σύγχρονες θεωρίες πρόσληψης, όπως της Rosenblatt αναδεικνύουν τη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στη δημιουργικότητα του αναγνώστη και όχι του συγγραφέα. Ουσιαστικά, αναδημιουργείται το λογοτεχνικό έργο με βάση τον ορίζοντα των προσδοκιών, σκέψεων και πεποιθήσεων του αναγνώστη. Εφαρμόζοντας τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες, οι οποίες καλλιεργούν την ανταπόκριση των μαθητών μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί το μαθητή-αναγνώστη στο κέντρο του ενδιαφέροντος, επιβάλλει το σεβασμό της ιδιαιτερότητάς του και αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Το λογοτεχνικό έργο υπάρχει μονάχα μέσα από μια διαρκή και ζωντανή αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, το οποίο με τη σειρά του μορφοποιεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του δέκτη²⁶⁸. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην ανταπόκριση του μικρού αναγνώστη στο κείμενο, ανταπόκριση που ασφαλώς θα ποικίλλει ανάλογα με τις βιωματικές και αναγνωστικές μνήμες, τα συναισθήματα και ευαισθησίες του καθενός²⁶⁹.

Οι βιωματικές και αναγνωστικές μνήμες των παιδιών θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί το νόημα και η νέα γνώση. Σύμφωνα με την έννοια που έχει ο εποικοδομισμός στη γνωστική ψυχολογία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αναδείξει τις υποκειμενικές σκέψεις των παιδιών και να συντελέσει στη σύνθεση και μορφοποίηση νέων σκέψεων. Σκοπός είναι να προκαλέσει τη σκέψη των παιδιών, ώστε να «βγει» από το κέλυφός της και να σμιλευθεί μέσα από την κατανόηση και το διάλογο²⁷⁰. Κατ' επέκταση, ο δάσκαλος διαφυλάττει το προηγούμενο αναγνωστικό κεφάλαιο (αναγνωστική ιστορία) και την κοινωνική εμπειρία του κάθε παιδιού, διευρύνοντας παράλληλα τις διαφορετικές ανταποκρίσεις που θα προκύψουν μέσα από ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια²⁷¹.

Μελέτες²⁷² απεικονίζουν το ρόλο του δασκάλου να διαμεσολαβεί στη διανομή του νοήματος ανάμεσα στο συγγραφέα και τον αναγνώστη, με την έννοια ότι βοηθά το μαθητή παρέχοντάς του μια υποστηρικτική βάση, την οποία οικοδομούν συλλογικά οι διασταυρώσεις της ενημέρωσης, της κατανόησης και των ικανοτήτων μέσα από την κοινωνική διάδραση²⁷³. Επομένως, στόχος δεν είναι να μεταφέρει ο εκπαιδευτικός το νόημα του κειμένου στα παιδιά, αλλά να αναλύσει πώς σκέφτεται το παιδί και τι στρατηγικές χρησιμοποιεί για να οικοδομήσει το νόημα. Επενδύει σε αυτό που ονόμασε ο Vygotsky *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης*²⁷⁴ και σκοπός είναι να κάνει το παιδί να ξεπεράσει το προηγούμενο όριο του και να κατακτήσει στην πορεία αυτής της ανάπτυξης την αυτονομία του²⁷⁵.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προκαλέσει την έκφραση και διατύπωση προσωπικών βιωμάτων των μαθητών, με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκει. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο δάσκαλος κατορθώσει να δημιουργήσει

²⁶⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Ο δάσκαλος ανάμεσα...», ό.π., σ. 36.

²⁶⁹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Το θαυμαστό ταξίδι..., ό.π. σσ. 69-70.

²⁷⁰ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα 2003, σσ. 104-5.

²⁷¹ Γ. Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλανθρωπία...*, ό.π., σ. 30-31.

²⁷² Βλ. P. GRIFFIN & M. COLE, "Current activity for the future: the Zo-ped", *New Directions for Child and Adolescent*, 23 (1984), p. 45-64· J.V. WERTSCH, *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press 1984.

²⁷³ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π. σ. 106.

²⁷⁴ Η *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης* τοποθετείται ανάμεσα σε αυτό που ο μαθητής είναι ικανός να πραγματοποιήσει μόνος του και σε αυτό που είναι ικανός να επιτύχει με την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα ή σε συνεργασία με ικανούς συνομηλίκους. Η ζώνη ορίζεται προοπτικά, δίνοντας έμφαση σε λειτουργίες που είναι σε εξέλιξη. (Βλ. L.S. VYGOTSKY, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978, p. 135-150)

²⁷⁵ Βλ. L.A. DIXON-KRAUSS, Does Action Research Count as Scientifically-Based Research? A Vygotskian Mediational Response, 2003. Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π. σ. 107.

κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου αφορούν στους ίδιους και τις ζωές τους²⁷⁶. Ο Holland²⁷⁷ επισημαίνει «Εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου έτσι ώστε να αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής», τονίζοντας την αναδημιουργία προσωπικών ζητημάτων ταυτότητας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα²⁷⁸.

2.4.4. Ο εκπαιδευτικός ως συναναγνώστης

Τέλος, ένας από τους σημαντικούς ρόλους του εκπαιδευτικού είναι αυτός του συναναγνώστη. Η προσωπική ανάγνωση των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει από παλιά τους ερευνητές²⁷⁹. Ως αναγνώστης και ισότιμο μέλος της ομάδας της τάξης, συναλλάσσεται με κάθε κείμενο, σεβόμενος την αναγνωστική εμπειρία της λογοτεχνίας και την ατομικότητα του παιδιού²⁸⁰.

Ο δάσκαλος είναι «συνομιλητής» με τα κείμενα και προτρέπει τους μαθητές του σε μια ανάλογη «συνομιλία», ώστε να οδηγούνται σε μια αρχική κατανόηση και σε μια έκφραση συναισθημάτων, αξιών και απόψεων, η οποία θα είναι διαφορετική στον καθένα και ανάλογη προς τα βιώματά του. Από μεταβιβαστής ενός σώματος γνώσεων και εκφραστής προσωπικών προθέσεων και απόψεων γίνεται πια συνδημιουργός του μαθήματος μαζί με τους μαθητές, συντονιστής της δράσης και υπεύθυνος για τη μορφωτική αξιοποίηση των ενδιαφερόντων της ομάδας²⁸¹.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ιδανικό συνομιλητή, επιδιώκοντας να μετατρέψει την τάξη σε μία πλουραλιστική και αναστοχαστική κοινότητα στο πλαίσιο της οποίας αυτός και οι μαθητές αποτελούν συνερευνητές και συνερμηνευτές τόσο του κοινού πολιτισμικού περιβάλλοντος, όσο και των ίδιων ως αναγνωστών που διαμορφώθηκαν από αυτό²⁸².

Βασικός στόχος είναι να εξισορροπεί τις 3 παραμέτρους του λογοτεχνικού έργου: τον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Η λογοτεχνία ως πολυφωνικό αντικείμενο επιδέχεται πολλές ερμηνείες²⁸³. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος και να φέρει στο φως τις ποικίλες αντιδράσεις των παιδιών που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου, αλλά και όταν η ανάγνωση θα έχει ολοκληρωθεί²⁸⁴. Άλλωστε, ο δάσκαλος ως συναναγνώστης βρίσκεται δίπλα στους μαθητές, για να βοηθήσει, να υποδείξει τρόπους κατανόησης και να αποδείξει ότι πολυφωνία δεν σημαίνει αναγκαστικά σύγχυση²⁸⁵. Γενικότερα,

²⁷⁶ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και σχολείο*, Αθήνα 2008, σ. 28

²⁷⁷ Βλ. Ν.Ν. HOLLAND, *5 Readers' Reading*, New Heaven 1975, p. 113-4.

²⁷⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση...», ό.π., σ. 28.

²⁷⁹ Βλ. R.V. DUFFEY, Elementary school teachers' reading (Position Papers in Reading), University of Maryland, College Park 1967 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 037327)· S.I. MOUR, "Do teachers read?", *The Reading Teacher*, 30 (1977), p. 397-401· D.L. MUELLER, "Teacher attitudes toward reading", *Journal of Reading*, 17 (1973), p. 202-205.

²⁸⁰ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 30-31.

²⁸¹ Κ. ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, *Βιοματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα 2000, σ. 37.

²⁸² Β. ΑΠΟΣΤΟΛΟΔΙΟΥ, Β. ΚΑΠΛΑΝΗ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα 2002, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σ. 32.

²⁸³ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδασκαλίας της», στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Β. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα 2005, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σ. 22

²⁸⁴ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ταξίδι...*, ό.π., σ. 69.

²⁸⁵ Βλ. Α. ΖΕΡΒΟΥ, *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση*. www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/announc/d_tomeas/logotehnia_sholeio_Zervou_Al.doc

θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η συνανάγνωση ευνοεί και ενθαρρύνει την ελεύθερη πρόσληψη του έργου και την προσωπική κατανόηση από τον αναγνώστη.

Ο εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής και συναναγνώστης, οφείλει να προετοιμάσει σε όλα τα επίπεδα (αισθητικό, πολιτισμικό, κοινωνικό) τους μαθητές-αναγνώστες πριν από την ανάγνωση, ώστε να είναι ικανοί να συνδιαλεχθούν, όχι μόνο με κείμενα που ανταποκρίνονται στις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, αλλά και με κείμενα που θα εμπλουτίσουν τον ορίζοντα των ενδιαφερόντων τους και θα τους κάνουν κοινωνούς κοινωνικών, ιστορικών, πολιτισμικών θεμάτων και αισθητικών ρευμάτων, άγνωστων ως εκείνη τη στιγμή γι' αυτούς²⁸⁶.

Στα πλαίσια της συνανάγνωσης καθιερώνεται και μία «επικοινωνιακή ηθική», όρος που προσδιορίστηκε από τον Habermas²⁸⁷ και που καθορίζει τον αμοιβαίο σεβασμό από τους συμμετέχοντες, το αίσθημα της εμπιστοσύνης και τον καθορισμό των κανόνων του διαλόγου με διαφάνεια και εντιμότητα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικός όρος, καθώς στα λογοτεχνικά κείμενα αναπόφευκτα προκύπτουν ζητήματα αξιών και ιδεολογίας και είναι αναγκαία η επικοινωνιακή εντιμότητα ανάμεσα στους συναναγνώστες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι η δημιουργία των κατάλληλων όρων για τη διαμόρφωση αυτού του πλαισίου²⁸⁸.

Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης μίας ζώνης ανάγνωσης («reading zone»)²⁸⁹ όπου όλοι οι συμμετέχοντες απορροφώνται πλήρως στο διάβασμα, ο εκπαιδευτικός με τους ποικίλους ρόλους που ενσαρκώνει βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν την ανάγνωση, να τη βιώσουν και κατ' επέκταση καθορίζεται ανάλογα και η μετέπειτα αναγνωστική τους συμπεριφορά²⁹⁰.

²⁸⁶ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση»..., ό.π., σ. 29.

²⁸⁷ Βλ. J. HABERMAS, 1987. *The theory of communicative action*, 2 (1984), p. 305-7.

²⁸⁸ Ε. ΦΡΥΔΑΚΗ, *Η θεωρία της λογοτεχνίας...*, ό.π., σσ. 113-4.

²⁸⁹ Βλ. N. ATWELL, *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic Teaching Resources, 2007.

²⁹⁰ L.M. MORROW, *Promoting voluntary reading in school and home*, Indiana 1985, pp. 20-1.

2.5. Ο ρόλος της Βιβλιοθήκης

Η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί έναν ιδιαίτερο τόπο συνάντησης του παιδιού με το βιβλίο. Έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές²⁹¹ ότι καθοριστικός παράγοντας για την εδραίωση και ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας είναι η σωστή οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης²⁹². Χωρίς την ύπαρξη βιβλιοθήκης σε ένα σχολείο, η προώθηση του βιβλίου και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας θα ήταν ατελείς προσπάθειες²⁹³. Η βιβλιοθήκη έχει βαρύνουσα σημασία και διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο, όχι μόνο στη διάδοση γνώσεων, αλλά γενικά και για την ανύψωση του πνευματικού επιπέδου του λαού, παύοντας να είναι απλά ένας χώρος εναποθέτησης βιβλίων στα ράφια²⁹⁴.

Βασικοί σκοποί μιας σχολικής βιβλιοθήκης είναι, ανάμεσα σε άλλους, η εκμάθηση του τρόπου έρευνας και αναζήτησης πληροφοριών, η υποβοήθηση του σχολικού προγράμματος καθώς και η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας μέσω των λογοτεχνικών βιβλίων και των βιβλίων γνώσεων²⁹⁵.

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν και συνόψισαν τους στόχους της βιβλιοθήκης. Σύμφωνα με τον Γ. Παπαδάτο²⁹⁶ η σχολική βιβλιοθήκη υπηρετεί δύο γενικούς στόχους: α) τους στόχους της διδασκαλίας (*έμμεσα δεσμευτικό*) και β) το ρόλο της ατομικής απόλαυσης της ανάγνωσης, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (*απελευθερωτικό*). Τα βιβλία της βιβλιοθήκης μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνάρτηση με τα σχολικά εγχειρίδια για περαιτέρω εμβάθυνση του γνωστικού αντικειμένου²⁹⁷.

Πολλοί ερευνητές τους επιμερίζουν τους συνοψίζουν στους παρακάτω²⁹⁸:

1. Γνωστικοί – διδακτικοί: τα λογοτεχνικά βιβλία και κυρίως τα βιβλία γνώσεων συμβάλλουν ενεργά στο γνωστικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Τα βιβλία γνώσεων χρησιμοποιούνται άμεσα για την περαιτέρω εμβάθυνση και ενίσχυση της διαδικασίας κατανόησης ενός γνωστικού αντικειμένου. Τα λογοτεχνικά βιβλία συνεισφέρουν έμμεσα στην κατανόηση μιας γνωστικής περιοχής. Παράλληλα, προωθείται και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, πραγματοποιείται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσα από την αξιοποίηση του υλικού και των πηγών που διαθέτει μία σύγχρονη βιβλιοθήκη καθώς και η καλλιέργεια της δεξιότητας αναζήτησης πληροφοριών.
2. Φιλιαναγνωστικοί: η προώθηση της φιλιαναγνωσίας και της δια βίου μάθησης²⁹⁹ συγκαταλέγεται στα σημαντικότερα καθήκοντα της βιβλιοθήκης, η οποία με κεντρικό άξονα το βιβλίο και μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, φέρει τα παιδιά σε επαφή με το βιβλίο και τα διάφορα είδη λογοτεχνίας. Παράλληλα, είναι πολύ

²⁹¹ Βλ. Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ & Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1988· Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000· Γ. ΚΑΚΟΥΡΗΣ, «Οι σχολικές βιβλιοθήκες», στο *Το Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο: Έργο Τέχνης; Μέσο Αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του Κ.Ε.Π.Β.*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1987· Κ. ΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, «Η σχολική βιβλιοθήκη προέκταση της εκπαιδευτικής πράξης και μέσο διερεύνησης του σχολικού προγράμματος» στο *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα, 1998, σ. 109-119.

²⁹² Ν. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΛΙΑΟΥ, «Φιλιαναγνωσία, ...», ό.π., σ. 171.

²⁹³ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 225.

²⁹⁴ Α. ΤΙΛΚΕ, *On-the-job sourcebook for school librarians*, Library Association, 1998, σ. 12.

²⁹⁵ Κ. ΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, «Η λογοτεχνία στο σχολείο και η σχολική βιβλιοθήκη» στο Β.Α. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σ. 279. (277-283)

²⁹⁶ Γ.Σ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2009, σ. 225

²⁹⁷ ΧΡ. ΚΛΗΜΕΝΤΙΩΤΗ, Γ. ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ, «*εν Φαντασία και Λόγω*», Αθήνα 2016, σ.29.

²⁹⁸ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 228-9.

²⁹⁹ Γ. ΚΑΚΟΥΡΗΣ, «Οι σχολικές βιβλιοθήκες» στο ΚΕΠΒ, *Το παιδικό βιβλίο: Έργο τέχνης; Μέσο Αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, Πατάκης, Αθήνα 1985, σ. 85.

σημαντική η δημιουργία κουλτούρας για το βιβλίο, ώστε οι μαθητές να μάθουν να σέβονται και να εκτιμούν τα βιβλία και το χώρο της βιβλιοθήκης³⁰⁰. Η διαμόρφωση του χώρου αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα, καθώς οι αίθουσες ανάγνωσης, το εργαστήρι ζωγραφικής, οι διάφορες εκθέσεις κλπ. όπου τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν και να εκτονωθούν, συνθέτουν ένα ιδανικό εξωσχολικό μαθησιακό χώρο³⁰¹.

3. Βιβλιοφιλικόι – πολιτιστικοί – ψυχαγωγικοί – επικοινωνιακοί: η βιβλιοθήκη προσφέρει ευκαιρίες για ομάδες ανάγνωσης, ευχάριστες δραστηριότητες με αφορμή ένα βιβλίο, καθώς και πολιτιστικά δρώμενα, όπως μία θεατρική παράσταση βασισμένη σε ένα λογοτεχνικό έργο ή η μουσική επένδυση ενός λογοτεχνικού έργου. Επιπλέον, καλλιεργείται η αισθητική αγωγή, καθώς ο χώρος της βιβλιοθήκης θα πρέπει να ικανοποιεί αισθητικά το μαθητή³⁰².
4. Κοινωνικοί: Η συμβολή στην οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από μια ποικιλία υλικών και μέσων, τα οποία συμβάλλουν στην άμβλυνση των πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών των μαθητών. Παράλληλα, μπορεί να επιτευχθεί διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέλος, η βιβλιοθήκη είναι δυνατό να αποτελέσει το κέντρο για την πραγματοποίηση διάφορων εκδηλώσεων με κεντρικό άξονα το βιβλίο και τη συμμετοχή όχι μόνο των μαθητών, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Η βιβλιοθήκη είναι πολύ σημαντικός χώρος, καθώς δίνει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο, να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο των βιβλίων και της ανάγνωσης³⁰³. Επιπλέον, το σχολείο, μέσω της βιβλιοθήκης, μπορεί να παρέμβει αντισταθμιστικά³⁰⁴ στο ζήτημα των οικονομικών και μορφωτικών όρων που περιορίζουν τις ευκαιρίες των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα να έρχονται σε επαφή με ποικιλία λογοτεχνικών βιβλίων³⁰⁵. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που έχουν άμεση πρόσβαση σε βιβλιοθήκη στο χώρο του σχολείου παρουσιάζουν θετική συμπεριφορά απέναντι στην ανάγνωση και έχουν καλύτερες επιδόσεις στη γραφή και κατανόηση³⁰⁶. Οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες³⁰⁷ συνδέονται τυπικά με το είδος των λογοτεχνικών εμπειριών που έχουν τα παιδιά εκτός σχολείου³⁰⁸. Επομένως, μία καλά σχεδιασμένη σχολική βιβλιοθήκη θα μπορούσε να προσφέρει πηγές που δεν είναι διαθέσιμες στα σπίτια των μαθητών.

³⁰⁰ Γ. ΚΑΚΟΥΡΗΣ, «Οι σχολικές βιβλιοθήκες» ό.π. σ. 85.

³⁰¹ C. RAABE, Ένα παράδειγμα. Διεθνής βιβλιοθήκη του Μονάχου, στο ΥΠΕΠΘ – ΕΚΕΒΙ, *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας των μαθητών*, Αθήνα 2013, σ. 61.

³⁰² Γ. ΚΑΚΟΥΡΗΣ, «Οι σχολικές ... ό.π., σ. 85.

³⁰³ OFFICE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IMPROVEMENT, *Teachers and Independent Reading...* ό.π., σ. 7.

³⁰⁴ Βλ. Α. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, «Η Αλίκη στη χώρα των πολυμέσων: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας», στο Ι. ΒΑΣΙΛΑΡΑΚΗΣ (επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 1998, σ. 209-225· Μ. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. ΙΩΑΝΝΟΥ & Κ. ΤΖΑΝΟΥ, «Ο ρόλος της βιβλιοθήκης», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 125-147· Ε. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, «Σχολικός χρόνος. Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία», στο Β. ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ & Ι. ΒΑΣΙΛΑΡΑΚΗΣ (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 45-67.

³⁰⁵ Ν. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΑΛΙΑΟΥ, «Φιλαναγνωσία...», ό.π., σ. 171.

³⁰⁶ M. CASTLE, "Helping children choose books", in E. H. CRAMER, M. CASTLE, (Edit.) *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, p. 151.

³⁰⁷ Βλ. C.E. SNOW, M.S. BURNS & P. GRIFFIN (Eds.), *Preventing reading difficulties in young children*, National Academies Press 1998.

³⁰⁸ M.J. CHAMBLISS, A.M. McKILLOP, "Creating a print-and technology-rich classroom library to entice children to read", in L. BAKER, M. DREHER, J. GUTHRIE (Eds.), *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, p. 97.

Ο Neuman³⁰⁹ ισχυρίζεται ότι μία μεγάλη συλλογή από παιδικά βιβλία μέσα στην τάξη (book flood) μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάγνωση, τη γραφή και την αφηγηματική ικανότητα των μικρών παιδιών από μη προνομιούχα οικονομικά περιβάλλοντα³¹⁰. Οι Houle & Montmarquette³¹¹ κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές δανείζονται περισσότερα βιβλία από τις βιβλιοθήκες που έχουν περισσότερα βιβλία και είναι προσβάσιμες για περισσότερο χρόνο. Ο Lance³¹² και οι συνεργάτες του βλέπουν, μέσα από έρευνες, ένα σταθερό συσχετισμό του επιπέδου χρηματοδότησης της σχολικής βιβλιοθήκης με τα αποτελέσματα των παιδιών σε αναγνωστικά τεστ, ακόμα κι όταν ελέγχονται παράγοντες όπως τα επίπεδα φτώχειας, η πρόσβαση σε Η/Υ κ.ά.

Ένας από τους ρόλους της βιβλιοθήκης, και ενδεχομένως ο πρωταρχικός, είναι ο δανεισμός. Η δανειστική βιβλιοθήκη μετατρέπει το παιδί σε ενεργητικό αναγνώστη και το βοηθά να αποκτήσει καλές συνήθειες ως προς τη χρήση και το σεβασμό για τα πράγματα που το περιβάλλουν. Η εγγραφή του παιδιού στη δανειστική βιβλιοθήκη επηρεάζει και διαμορφώνει τη σχέση του με το βιβλίο. Παιδιά που απέκτησαν τη συνήθεια να δανείζονται βιβλία από την προσχολική ηλικία, εξακολουθούν να δανείζονται στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή τους³¹³.

Παράλληλα, η βιβλιοθήκη υποστηρίζει τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, με την έννοια ότι προσφέρει ενισχυτικό ρόλο. Επομένως, παρουσιάζει ένα διπλό και λειτουργικό στόχο: επιτελεί ένα ρόλο έμμεσα δεσμευτικό, με την έννοια ότι υπηρετεί το στόχο της διδασκαλίας κι έναν απελευθερωτικό, με την έννοια της απεμπλοκής από την άμεση σχολική πραγματικότητα και τη σύνδεσή της με την ατομική απόλαυση της ανάγνωσης³¹⁴.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις επιβάλλουν στη σχολική τάξη να πάψει να αποτελεί το βασικό περιβάλλον της μαθησιακής διαδικασίας και να διευρυνθεί και προς άλλα πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα, κατάλληλα για παιδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, τα οποία θα ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών³¹⁵. Ένα τέτοιο ελκυστικό πλαίσιο μάθησης, ικανό να εμπλουτίσει και να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και παράλληλα να απευθύνεται προς όλους τους μαθητές του, μπορεί να αποτελέσει η σχολική βιβλιοθήκη με τη σύγχρονη μορφή της³¹⁶.

Η σχολική βιβλιοθήκη, όπως την αντιλαμβάνονται η σύγχρονη βιβλιοθηκονομία και η παιδαγωγική επιστήμη δεν είναι ένας χώρος που απλά στεγάζει βιβλία, αλλά ένα πολιτιστικό κέντρο, όπου αναπτύσσονται πολλαπλές δραστηριότητες και όπου ο καταρτισμένος και με δημιουργική φαντασία βιβλιοθηκάριος επινοεί συνεχώς νέους τρόπους προβολής και διακίνησης του λογοτεχνικού βιβλίου³¹⁷. Η σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη υπερβαίνει τον παραδοσιακό ρόλο της αποθήκευσης, ταξινόμησης, καταλογογράφησης και

³⁰⁹ Βλ. S.B. NEUMAN, *Getting books in children's hands: The book flood of 96*. Final report to the William Penn Foundation, Philadelphia 1997· S.B. NEUMAN & D. CELANO, "Books aloud: a campaign to "put books in children's hands", *The Reading Teacher*, 54(2001), p. 550-557.

³¹⁰ M.J. CHAMBLISS, A.M. McKILLOP, "Creating a print...", ό.π. σ. 96-7.

³¹¹ Βλ. R. HOULE & C. MONTMARQUETTE, "An empirical analysis of loans by school libraries", *Alberta Journal of Educational Research*, 30 (1984), p. 104-114.

³¹² Βλ. K. LANCE et al., *The impact of school library media centers on academic achievement*, Hi Willow Research and Publishing, Castle Rock, Colo 1993.

³¹³ Ν. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΑΛΙΑΟΥ, «Φιλαναγνώσια...», ό.π. σ. 172.

³¹⁴ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π. σ. 225.

³¹⁵ Βλ. Π. ΞΩΧΕΛΛΗΣ, *Σχολική Παιδαγωγική*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003.

³¹⁶ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, «Σχολική Βιβλιοθήκη: ένας τόπος μαγικός για όλα τα παιδιά», στο *Πρακτικά Συνεδρίου «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα 2007, σ. 431.

³¹⁷ Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, «Για το φως... ό.π., σ. 237.

δανεισμού βιβλίων και μεταβάλλεται σε χώρο αναζήτησης, απόκτησης και επεξεργασίας της γνώσης, καλλιέργειας της σχέσης του παιδιού με το βιβλίο και συνάμα ανάπτυξης σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων που την επισκέπτονται³¹⁸.

Αντίστοιχα, έλληνες μελετητές³¹⁹ συμφωνούν ότι η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει πλαίσιο συνεργασίας των διαφορετικών αντικειμένων, εκπαιδευτικών και μαθητών του σημερινού σχολείου μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης³²⁰, ενισχύοντας τους στόχους και τους σκοπούς των ΑΠΣ³²¹ και ενίσχυση των επιμέρους μαθημάτων (Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική κ.ά.) με αντίστοιχα βιβλία³²².

Επιπλέον, κατά την άποψη του Ντελόπουλου, είναι απαραίτητο η βιβλιοθήκη να λειτουργεί με συγκεκριμένο ωράριο εντός, αλλά και εκτός του σχολικού προγράμματος, ακόμη και τα Σαββατοκύριακα³²³.

Η UNESCO και η IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions, Διεθνής Ομοσπονδία Βιβλιοθηκονομικών Ενώσεων και Οργανισμών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική βιβλιοθήκη θεωρείται ουσιώδους συντελεστής για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά, καθώς και για την εδραίωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το 1996 ακολούθησε μια διακήρυξη με σκοπό την παγκοσμιοποίηση του θεσμού των σχολικών βιβλιοθηκών, βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών, αναγνωρίζοντας παράλληλα τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Το μανιφέστο (School Library Manifesto) εγκρίθηκε από την IFLA το 1998 και επικυρώθηκε από την ολομέλεια της UNESCO το 1999. Κοινοποιήθηκε σε όλα τα κράτη με σκοπό την παρότρυνση για σχεδιασμό και υλοποίηση της διακήρυξης³²⁴.

Στην εισαγωγή του μανιφέστου διακρίνεται η σπουδαιότητα του ρόλου της σχολικής βιβλιοθήκης: «Η σχολική βιβλιοθήκη είναι βοήθημα όλων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Προσφέρει πληροφορίες και ιδέες για επιτυχή συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία της πληροφόρησης και της γνώσης. Εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες για τη δια βίου εκπαίδευση, αναπτύσσει τη φαντασία τους και τους προσφέρει τη δυνατότητα να ζήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες»³²⁵. Ο όρος σχολική βιβλιοθήκη έχει αντικατασταθεί από τους εξής όρους, που αντιπροσωπεύουν επαρκέστερα το νέο περιεχόμενό της: "Learning Media Center" ή "Learning Resource Center" ή "Media Center" για τη Βρετανία και τις ΗΠΑ και "Centre de Documentation et d' information" για τη Γαλλία. Στα ελληνικά οι όροι αυτοί αποδίδονται ως Κέντρο Μέσων Μάθησης ή Κέντρο Πηγών Πληροφόρησης και Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης, αντίστοιχα³²⁶.

Μία σχολική βιβλιοθήκη δεν θα είναι αναγνωστικά βιώσιμη και ο ρόλος της λειτουργικά παιδαγωγικός, εάν περιοριστεί στο δανεισμό βιβλίων και δεν ληφθούν υπόψη παράγοντες, όπως: τα μαθήματα, η φιλαναγνωσία, τα ενδιαφέροντα των

³¹⁸ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, «Σχολική Βιβλιοθήκη...», ό.π. σ. 431.

³¹⁹ ΧΡ. ΚΛΗΜΕΝΤΙΩΤΗ, Γ. ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ, «εν Φαντασία και Λόγω», Αθήνα 2016, σ.29.

³²⁰ Βλ. Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρη, Αθήνα 2003.

³²¹ Βλ. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της» στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ, *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, Τυπωθήτω – Δαρδανός, Αθήνα 2005, σ. 15-18.

³²² Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*, Πατάκης, Αθήνα, σ. 238.

³²³ Κ.. ΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, «Η σχολική βιβλιοθήκη προέκταση της εκπαιδευτικής πράξης και μέσο διεύρυνσης του σχολικού προγράμματος» στο Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και ΕΚΕΒΙ, Αθήνα 1998, σ. 117-118.

³²⁴ ΧΡ. ΚΛΗΜΕΝΤΙΩΤΗ, Γ. ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ, «εν Φαντασία και Λόγω», Αθήνα 2016, σ. 30-1.

³²⁵ Βλ. School Library Manifesto. IFLA/UNESCO

³²⁶ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, «Σχολική Βιβλιοθήκη...», ό.π. σ. 431.

παιδιών, η επικαιρότητα, η ψυχαγωγία και η κοινωνία της πληροφορίας. Η βιβλιοθήκη θα επιτελέσει το ρόλο της, εφόσον ενταχθεί μεθοδολογικά και λειτουργικά στην επικοινωνιακή μαθησιακή διαδικασία και στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μιας κοινότητας αναγνωστών και γενικότερα στις πολιτιστικές δραστηριότητες του σχολείου³²⁷.

Όπως πολύ εύστοχα διατυπώνεται στο Μανιφέστο το θεσμικό πλαίσιο των βιβλιοθηκών: «Η Σχολική Βιβλιοθήκη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι στόχοι είναι σημαντικοί και βοηθούν την ανάπτυξη του εγγραμματισμού, του «πληροφοριακού αλφαριθμητισμού», της διδασκαλίας, της εκμάθησης, της αυτομόρφωσης και του πολιτισμού και αποτελούν τον πυρήνα των υπηρεσιών της σχολικής βιβλιοθήκης»³²⁸.

Το βασικό χαρακτηριστικό για να δημιουργηθεί μία κοινότητα αναγνωστών, είτε μέσα στην τάξη είτε στο σχολείο γενικότερα, είναι η δημιουργία ενός χώρου στον οποίο τα βιβλία είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί³²⁹ ότι τα παιδιά των τάξεων που περιέχουν λογοτεχνικά βιβλία διαβάζουν 50% περισσότερα βιβλία από τα παιδιά που στην τάξη τους δεν υπάρχει βιβλιοθήκη³³⁰.

Έρευνες παλαιότερων ετών συνδέουν τη σημασία των σχολικών βιβλιοθηκών με την αύξηση των δραστηριοτήτων ανάγνωσης³³¹. Σε μία σχολική αίθουσα που περιέχει μία καλά οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη, τα παιδιά αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα βιβλία, επιδεικνύουν θετικότερη στάση απέναντι στο διάβασμα, επιλέγουν την ανάγνωση ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου και παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις³³². Γενικότερα, η ύπαρξη της σχολικής βιβλιοθήκης συνδέεται άμεσα και θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, οι επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση και την κατανόηση συνδέονται με τον αριθμό των βιβλίων που διατίθενται για κάθε μαθητή στη σχολική βιβλιοθήκη³³³. Σε παρεμφερή έρευνα³³⁴, επιβεβαιώθηκε ότι το μέγεθος της σχολικής βιβλιοθήκης σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών³³⁵. Είναι φανερό ότι και στις δύο περιπτώσεις ο μεγαλύτερος αριθμός διαθέσιμων βιβλίων οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις των παιδιών.

Εξίσου σημαντική αξία, ανεξάρτητα από τη βιβλιοθήκη του κάθε σχολείου, έχει και η βιβλιοθήκη της κάθε τάξης. Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά που φοιτούν σε τάξεις με βιβλιοθήκη διαβάζουν περισσότερο και έχουν καλύτερη στάση απέναντι στο διάβασμα³³⁶.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι η σχέση του παιδιού με τη βιβλιοθήκη συμβάλλει στην καλύτερη ορθογραφική επίδοση των παιδιών. Σε έρευνά της η Σμ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη παρατήρησε ότι τα παιδιά που πηγαίνουν κάθε εβδομάδα στη βιβλιοθήκη απουσιάζουν από την κατηγορία των πάρα πολλών ορθογραφικών λαθών. Σημαντικός, επίσης, ενισχυτικός παράγοντας στα ευρήματα περί ορθογραφικής επίδοσης φαίνεται να είναι η ύπαρξη, ή μη, της προσωπικής

³²⁷ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 226.

³²⁸ ΧΡ. ΚΛΗΜΕΝΤΙΩΤΗ, Γ. ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ, «*εν Φαντασία και Λόγω*», Αθήνα 2016, σ. 32.

³²⁹ Βλ. D.J. BISSETT, *The amount and effect of recreational reading in selected fifth grade classes*, 1969.

³³⁰ J.S. FRACTOR, et al. "Let's not miss opportunities...", ό.π., σ. 477.

³³¹ Βλ. A.N. APPLEBEE, J.A. LANGER, & I.V. MULLIS, "Who reads best", *Factors related to reading achievement in grades*, 3(1988), p. 11.

³³² J.S. FRACTOR, et al. "Let's not miss opportunities...", ό.π., σ. 480.

³³³ Βλ. S.D. KRASHEN, "School libraries, Public Libraries and the NAEP reading scores", *School Library Media Quarterly*, 23(1995), p. 235-7.

³³⁴ Βλ. K.C. LANCE, "The impact of school library Media Centers on Academic Achievement", *ERIC Digest* 1994.

³³⁵ M.J. CHAMBLISS, A.M. McKILLOP, "Creating a print..." ό.π., σ. 95.

³³⁶ R. ANDERSON (κ. ά), «Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες (μτφρ. Α. Αρχοντίδου), Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 119-120.

βιβλιοθήκης στο χώρο του παιδιού στο σπίτι. Αξιόλογος σε αυτή την περίπτωση είναι και ο ρόλος των γονέων. Οι γονείς που πηγαίνουν τακτικά στη βιβλιοθήκη (32%-35%) και χαρακτηρίζονται από την αναγνωστική τους συνήθεια στις καθημερινές τους δραστηριότητες, φαίνεται να έχουν μύσει τα παιδιά τους στην ανάγνωση περισσότερων βιβλίων³³⁷.

Μία ενδιαφέρουσα πρόταση παρουσιάζει ο Σελεστέν Φρενέ με το διδακτικό αντικείμενο «βιβλιοθήκη». Ο Φρενέ³³⁸ θέτει τη βιβλιοθήκη (βιβλιοθήκη εργασίας) και το σχολικό τυπογραφείο ως τα κεντρικά στοιχεία του σχολείου. Η βιβλιοθήκη ως αντικείμενο, παράλληλα με τη βιβλιοθήκη ως χώρο, φέρει σε ουσιαστική επαφή τα παιδιά με το βιβλίο. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια άτυπη «κοινότητα» όλου του σχολείου που με άξονα το βιβλίο προσδίδει ουσιαστικό περιεχόμενο σε μια πολυμορφική – εξελικτική παιδαγωγική ατμόσφαιρα αλληλοδιαπλεκόμενης δράσης μαθητών και εκπαιδευτικών³³⁹.

Η βιβλιοθήκη με τη δυναμική της ξεπερνάει τα όρια του σχολείου, με την έννοια ότι στο πλαίσιο μιας ελεύθερης αλληλεπιδραστικής σχέσης σχολείου-κοινωνίας δεν υπακούει ούτε δεσμεύεται από κάποιο πρόγραμμα, απλά το βοηθάει δημιουργικά, διαχέοντάς το στην εξωσχολική κοινωνική πραγματικότητα³⁴⁰. Είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα μαθήματα αφενός και με την κοινωνία αφετέρου. Το γεγονός αυτό συμβάλλει ώστε ο μαθητής να κατακτήσει τη γνώση και παράλληλα να διαμορφωθεί ο μαθητής – αναγνώστης, ο οποίος ενεργητικά και δημιουργικά ερμηνεύει το περιβάλλον συμμετέχοντας και στη διαμόρφωσή του.

Είναι γνωστό ότι η βιβλιοθήκη αποτελεί δείκτη του πολιτισμού και της πνευματικής κατάστασης ενός λαού. Εκεί που δημιουργήθηκε αξιόλογος πολιτισμός, οι βιβλιοθήκες αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η καλλιέργεια, η ανάπτυξη των γραμμάτων, των επιστημών και όλων γενικά των εκδηλώσεων του πολιτισμού³⁴¹.

Παρόλο που, όπως υποστηρίζει και σε μανιφέστο της η UNESCO, «η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και για την εδραίωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», έρευνες στον ελλαδικό χώρο έχουν δείξει ότι ο θεσμός των σχολικών βιβλιοθηκών υπολειτουργεί. Από τα 16.089 σχολεία της χώρας μόνο τα 500 έχουν βιβλιοθήκες³⁴², ενώ σε αρκετά σχολεία οι βιβλιοθήκες είναι ανύπαρκτες³⁴³, αν και νομικά έχει θεσμοθετηθεί η λειτουργία τους³⁴⁴ σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης³⁴⁵.

³³⁷ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Η μάθηση της ορθογραφίας...*, ό.π., σ. 48.

³³⁸ Βλ. Σ. ΦΡΕΝΕ, *Το σχολείο του λαού* (μτφρ. Κ. Δεναξά – Βενιεράτου), εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1977.

³³⁹ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 240.

³⁴⁰ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 225.

³⁴¹ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο. Ο θεσμός, η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα 2008, σσ. 21-2.

³⁴² Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, «Για το φως...», ό.π. σ. 236.

³⁴³ Βλ. Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, «Οι παιδικές σχολικές βιβλιοθήκες στον καθρέφτη», *Διαδρομές*, 13(1989), σ. 23-26· Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, «Έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες στα δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων», Ανάπτυπο από την επιστημονική επιτηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1989· Β. ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, «Βιβλιοθήκες για παιδιά στην Ελλάδα», *Διαδρομές*, 13(1989), σ. 16-18· Β. ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικές βιβλιοθήκες. Οι στόχοι και η λειτουργία τους», στο *Παιδική Λογοτεχνία, θεωρία και πράξη*, Α', εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1993, σ. 183-192.

³⁴⁴ Βλ. Κ. ΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, «Σε κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας λειτουργεί σχολική βιβλιοθήκη», *Διαδρομές*, 13 (1989β), σ. 10-5.

³⁴⁵ Ν. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΛΙΑΟΥ, «Φιλαναγνώσια...», ό.π., σ. 171.

2.5.1. Ιστορική αναδρομή – θεσμικό πλαίσιο – Νομοθετική ρύθμιση

Ο θεσμός σχολικών βιβλιοθηκών στη νεότερη ιστορία της Ελλάδας έχει βαθιές ρίζες, που φτάνουν πολύ πριν από την Επανάσταση του 1821. Στο τεύχος της 1η Ιουλίου 1812 του "Λόγιου Ερμή" αναφέρεται ότι σε πολλές σχολές εκείνης της περιόδου λειτουργούσαν βιβλιοθήκες, που αποτελούν το επίκεντρο της παιδευτικής δραστηριότητας, όπως η «εν Ιωαννίνους», της Ζαγοράς και των Μηλέων στο Πήλιο, των «Βεκερεστίων» και προστίθεται ότι «...οι Θεσσαλονικείς και Χίοι αμιλλώνται περί της συστάσεως βιβλιοθηκών». Συνολικά σε όλη τη διάρκεια του «Νεοελληνικού Διαφωτισμού» η ανάπτυξη των βιβλιοθηκών με επίκεντρο τα σχολεία ήταν αλματώδης και εξέφραζε την επιθυμία για πνευματική αφύπνιση του γένους³⁴⁶.

Η γενικότερη βελτίωση των συνθηκών ζωής και η οικονομική ανάπτυξη πολλών τουρκοκρατούμενων περιοχών κατά το 18^ο αιώνα συνέβαλε στην αύξηση των σχολείων και σχολών με εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών και ενισχυμένες βιβλιοθήκες, όπως για παράδειγμα οι σχολές των Μαρουτσών στα Γιάννενα (έτος ίδρυσης 1742), της Κοζάνης και του Ιασίου, όπου δίδαξαν μεταξύ άλλων οι Μεθόδιος Ανθρακίτης, Ευγένιος Βούλγαρης και Νικηφόρος Θεοτόκης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Γυμνάσιο Σμύρνης, που πρωτολειτούργησε το 1811 υπό τη διεύθυνση του Κωνσταντίνου Κούμα. Σε επιστολή του προς τους κατοίκους της Σμύρνης ο Κοραής έγραψε: «Θέλετε να ευδοκιμήσει το σχολείον σας; Πρέπει να αρχίσετε από το να καταστήσετε βιβλιοθήκην καλήν και πλούσιαν· ανάγκη δεν είναι να την κάμετε παρευθύς τοιαύτην, ανάγκη όμως είναι να αρχίσετε»³⁴⁷.

Στην περίοδο της Τουρκοκρατίας άρχισε η νομοθετική κατοχύρωση της σχολικής βιβλιοθήκης με το Β.Δ. 8/20-11-1835 του Όθωνα, που προέβλεπε την ίδρυση βιβλιοθήκης σε κάθε δημόσιο σχολείο³⁴⁸. Κανονισμός για τη λειτουργία της σχ. βιβλιοθήκης συντάχθηκε για πρώτη φορά και στάλθηκε στα σχολεία το 1835. Περιείχε αυστηρές συστάσεις για την καταγραφή, τη διατήρηση και διαφύλαξη των βιβλίων, καθώς και για την ενημέρωση του Υπουργείου για τον εμπλουτισμό της συλλογής, ενώ δεν προέβλεπε τίποτα για βασικές συνισταμένες της λειτουργίας της, όπως είναι ο χώρος, το ωράριο, το προσωπικό³⁴⁹.

Το 1901 με Βασιλικό Διάταγμα ορίστηκε ότι σε κάθε σχολείο ή γραμματείο συνίσταται "Σχολική Βιβλιοθήκη" προς χρήση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου συνόλου. Ο εφοδιασμός της γινόταν από κατάλογο «καταλλήλων βιβλίων» για τις σχολικές βιβλιοθήκες, τον οποίο συνέτασσε κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας³⁵⁰. Το Βασιλικό Διάταγμα συνοδεύτηκε από την υπουργική απόφαση (Υ. Α.) 1747/22-12-1901 με τίτλο «Κανονισμός των Σχολικών Βιβλιοθηκών» που αφορούσε στον τρόπο αγοράς των βιβλίων κατόπιν παραγγελίας, στον τρόπο ταξινόμησης, καταγραφής και διαφύλαξης των βιβλίων. Επίσης, στον τρόπο λειτουργίας της βιβλιοθήκης, καθώς εξυπηρετούσε και τους κατοίκους της περιοχής: μία ώρα την εβδομάδα και εκτός σχολικού ωραρίου μετατρεπόταν σε «Λαϊκό Αναγνώστηριο»³⁵¹.

Ακολούθησαν σχετικά νομοθετήματα, όπως οι νόμοι 4397/1929, 5045/1931 «Περί των Σχολικών Βιβλίων» και 5911/1933 «Περί διδακτικών βιβλίων», καθώς

³⁴⁶ Π. ΧΑΡΑΜΗΣ, «Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη», στο *Ανάγνωση και Σχολείο*. Δημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα 1997, σ. 93.

³⁴⁷ Π. ΧΑΡΑΜΗΣ, «Σχολική βιβλιοθήκη...», ό.π., σ. 94.

³⁴⁸ Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα 2003, σ. 20.

³⁴⁹ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, *Η βιβλιοθήκη...*, ό.π., σ. 71.

³⁵⁰ Π. ΧΑΡΑΜΗΣ, «Σχολική βιβλιοθήκη...», ό.π., σ. 94-5.

³⁵¹ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, *Η βιβλιοθήκη...*, ό.π., σ. 73.

και το Β.Δ. 15/21.1.1949, στο οποίο τονίζεται η ίδρυση σχολικής βιβλιοθήκης σε κάθε σχολείο, προς χρήση των μαθητών και των δασκάλων³⁵². Στη συνέχεια, εκδόθηκαν νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως Ν.Δ. 749 "Περί Διδακτικών Βιβλίων" (ΦΕΚ 277/18.12.70) καθώς και η Εγκύκλιος 21326/20.2.1973 του ΥΠΕΠΘ με θέμα "Σχολικά Βιβλιοθήκη"³⁵³.

Ο Νόμος 1566 του 1985 και συγκεκριμένα το άρθρο 43 αναφέρεται στις σχολικές βιβλιοθήκες. Στην πρώτη παράγραφο υπογραμμίζεται ότι η Σχολική Βιβλιοθήκη λειτουργεί "για χρήση των μαθητών, του διδακτικού προσωπικού και των κατοίκων της έδρας και της περιοχής του σχολείου". Ακολούθησαν περαιτέρω αποφάσεις για την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία της Βιβλιοθήκης Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Β.Ε.Π.) της Π.Ε. και Δ.Ε., καθώς και για τη συγκρότηση επιτροπής για σύνταξη καταλόγου βιβλίων του Εκπαιδευτικού Προσωπικού Π.Ε. και Β.Ε.³⁵⁴

Ένα σημαντικό νομοθέτημα για τη θεσμική εξέλιξη της σχ. βιβλιοθήκης είναι η Υ.Α. του Υπ.Ε.Π.Θ. 128800Γ7/(Ες.Φ.11/1240), η οποία περιέχει το Πλαίσιο Λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών". Με αυτήν αναγνωρίζεται "η ανάγκη θεσμοθέτησης του Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολικών Βιβλιοθηκών" και προσδιορίζει "το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο που ορίζει τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών"³⁵⁵.

Ιδιαίτερης σημασίας αποτέλεσε η απόφαση Φ. 8/233/Γ1/1221/16-11-1988 με θέμα: "Σημασία- Σκοποί- Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Βιβλιοθηκών". Στην απόφαση αυτή τονίζεται σε γενικές γραμμές ο θεσμός της Σχολικής Βιβλιοθήκης, η οποία αναβαθμίζει ποιοτικά την εκπαίδευση, προωθεί την ελεύθερη και πλούσια ανταλλαγή ιδεών, τον προβληματισμό και την έρευνα και αναπτύσσει την ελεύθερη επικοινωνία των μαθητών με την επιστήμη, την ιδεολογία, τον πολιτισμό και την πολιτική των άλλων ανθρώπων και λαών. Στην περίπτωση που γίνεται κατάλληλη χρήση της από το σχολείο, συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη καλλιέργεια και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου³⁵⁶.

Στη συνέχεια, υπάρχει ένα κεφάλαιο με τίτλο "Σκοποί – Στόχοι Σχολικής Βιβλιοθήκης". Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται διάκριση ανάμεσα στους γενικότερους και ειδικότερους σκοπούς-στόχους. Στους γενικότερους σκοπούς-στόχους εντάσσεται η επιδίωξη της Σχολικής Βιβλιοθήκης να συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών της παιδείας, να υπηρετεί το άνοιγμα του σχολείου στο κοινωνικό περιβάλλον και να δημιουργεί προϋποθέσεις όχι μόνο για ίσες ευκαιρίες, αλλά και για ίσες αφετηρίες στην εκπαίδευση. Στους ειδικότερους σκοπούς-στόχους εντάσσεται ο δανεισμός βιβλίων σε εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και κατοίκους της περιοχής, η διαπαιδαγώγηση των μαθητών στην ανάγνωση κατάλληλων βιβλίων, καθώς και η συμμετοχή στη διαμόρφωση πλούσιας σχολικής ζωής, πνευματικής και πολιτιστικής δραστηριότητας. Έπεται το κεφάλαιο "Οργάνωση - Λειτουργία Σχολικής Βιβλιοθήκης", το οποίο διαιρείται σε τέσσερις επιμέρους ενότητες: "Γενική Σχολική Δανειστική Βιβλιοθήκη", "Βιβλιοθήκες Τάξεων", "Επιτροπή Βιβλιοθήκης", "Βιβλιοθήκη ως πνευματικό κέντρο"³⁵⁷.

Με το νόμο 1566 παρουσιάζεται για πρώτη φορά ένα ολοκληρωμένο νομοθέτημα που αφορά στη σημασία, τους σκοπούς, την οργάνωση και τη

³⁵² Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας...*, ό.π., σ. 20.

³⁵³ Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες...*, ό.π., σσ. 20-1.

³⁵⁴ Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες...*, ό.π., σ. 21.

³⁵⁵ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, *Η βιβλιοθήκη...*, ό.π., σ. 92.

³⁵⁶ Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες...*, ό.π., σσ. 21-2.

³⁵⁷ Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες...*, ό.π., σ. 22-23.

λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών³⁵⁸. Εντούτοις, σε πολλές περιπτώσεις παραμένει ανενεργό στην πράξη³⁵⁹.

Ενώ στη χώρα μας ο θεσμός της σχολικής βιβλιοθήκης βρίσκεται ακόμα στο στάδιο των συζητήσεων, σε άλλες χώρες με προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Δανία, Αγγλία, Γαλλία), οι σχολικές βιβλιοθήκες αποτελούν, ήδη από τον περασμένο αιώνα, ζωτικό και συνάμα υποστηρικτικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σχολείου και αναπτύσσονται, εμπλουτίζονται και λειτουργούν σύμφωνα με τις απαιτήσεις της «κοινωνίας της πληροφορίας»³⁶⁰.

Με την πάροδο του χρόνου αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία η υποστήριξη της σχολικής βιβλιοθήκης από ευρύτερους εξωσχολικούς θεσμούς, όπως είναι στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Υπηρεσίες Στήριξης των Σχολικών Βιβλιοθηκών (School Library Services) και σε πολλές σύγχρονες χώρες τα Δίκτυα Παροχής Πληροφοριών, σε τοπικό ή εθνικό ή και ευρωπαϊκό επίπεδο³⁶¹.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το 1990 το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προγραμμάτων για την Έρευνα και την Ανάπτυξη θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία των σύγχρονων σχολικών βιβλιοθηκών³⁶². Το 1989 η Ευρωπαϊκή Ένωση επικυρώνει το πρώτο κείμενο για το ρόλο των βιβλιοθηκών: «Οι βιβλιοθήκες μπορούν και οφείλουν να κατέχουν και να χρησιμοποιούν όλα τα κατάλληλα μέσα και τις υπηρεσίες για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους. Το σημαντικότερο κριτήριο πρόσβασης σε αυτές είναι η διασφάλιση της ποιότητας. Γι αυτό οι βιβλιοθήκες παρέχουν πρωταρχικά γνώση αντί έτοιμων πακέτων υλικού αναφορικά με συγκεκριμένα μοντέλα. Η συνεργατική πληροφόρηση, η δημιουργία προκλήσεων για ενεργό συμμετοχή του χρήστη στη διαδικασία εντοπισμού και ανάδυσης της πληροφορίας, η καλλιέργεια και η ανάδειξη της κριτικής σκέψης αποτελούν τις ύψιστες προτεραιότητες³⁶³. Οι βιβλιοθήκες μπορούν να ενδυναμώσουν τις δεξιότητες του κοινού και να το ενεργοποιήσουν ως κοινών σε μία δικτυακή διδασκαλία με εξαιρετικά αισιόδοξες προοπτικές σε διάφορες χώρες»³⁶⁴.

Την ίδια περίοδο (1998) η UNESCO σε συνεργασία με τη Διεθνή Ένωση Βιβλιοθηκονομικών Ενώσεων και Οργανισμών (IFLA-International Federation of Library Associations and Institutions) και τη συμμετοχή πολλών φορέων μέσα από συνέδρια και ερευνητικά προγράμματα καταγράφουν την ύπαρξη και λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών σε διεθνές επίπεδο. Στο μανιφέστο της UNESCO για τις σχολικές βιβλιοθήκες αναφέρονται οι στόχοι της σχολικής βιβλιοθήκης ως εξής: «Η σχολική βιβλιοθήκη είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι στόχοι της υποστηρίζουν τον αλφαριθμητισμό, την αναζήτηση, αξιολόγηση και επιλογή της πληροφορίας, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον πολιτισμό»³⁶⁵.

Το Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) έχει ως στόχο: «την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τέτοιο τρόπο ώστε το σχολικό περιβάλλον να διασφαλίζει και να προβάλλει την πνευματική ελευθερία. Παράλληλα, η σχολική βιβλιοθήκη λειτουργεί ως σημείο πρόσβασης στην πληροφορία που αναζητεί ο μαθητής οικιοθελώς και λειτουργεί σαν εργαστήριο άσκησης του στην κριτική σκέψη που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία...». Επίσης: «Η

³⁵⁸ Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μελέτες...*, ό.π., σ. 23.

³⁵⁹ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 223.

³⁶⁰ Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, *Η βιβλιοθήκη...*, ό.π. σ. 124.

³⁶¹ Π. ΧΑΡΑΜΗΣ, «Σχολική βιβλιοθήκη...», ό.π., σ. 98.

³⁶² Π. ΚΟΨΙΔΑ – ΒΡΕΤΤΟΥ, *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες. Πώς παράγεται το «γεγονός» στη σχολική καθημερινότητα*, Αθήνα 2011, Καστανιώτης, σ. 29.

³⁶³ Π. ΚΟΨΙΔΑ – ΒΡΕΤΤΟΥ, *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες...*, ό.π., σσ. 29-30.

³⁶⁴ Βλ. European Parliament, *The role of libraries in modern societies*, 1998.

³⁶⁵ Π. ΚΟΨΙΔΑ – ΒΡΕΤΤΟΥ, *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες...*, ό.π. σ. 30.

σχολική βιβλιοθήκη συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ώστε να ενσωματώνονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στο να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εντοπίζουν, να αξιολογούν κριτικά και να χρησιμοποιούν προς όφελος της μόρφωσής τους ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και ιδεών, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τον ορίζοντα της γνώσης και τη δράση του σχολείου. Η σχολική βιβλιοθήκη υποστηρίζει την προσπάθεια του σχολείου να διαμορφώσει πολίτες που είναι ενήμεροι, συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα και αναπτύσσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία»³⁶⁶.

2.5.2. Σύγχρονη πραγματικότητα

Παρά το γεγονός ότι η σύσταση βιβλιοθηκών στα σχολεία απασχόλησε το ελληνικό κράτος από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής του, και παρά τις νομοθετικές πρωτοβουλίες των τελευταίων χρόνων που επιχείρησαν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο για τη λειτουργία τους, οι βιβλιοθήκες των σχολείων, ιδίως αυτών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παραμένουν ανενεργές. Δραστήριοι εκπαιδευτικοί και γονείς, οι οποίοι με δικούς τους πόρους αλλά και με τη συνδρομή, κατά περίπτωση, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, σωμάτων, φορέων, βιβλιοπωλείων, εκδοτικών οίκων, κ.ά. δημιούργησαν σχολικές βιβλιοθήκες σε πολλά σχολεία της χώρας³⁶⁷.

Στη μελέτη των Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Πολίτη, Δ., Χαλκιαδάκη, Α., Τσιαμπάση, Φ. (2011) παρουσιάζονται στοιχεία της απογραφής του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), σύμφωνα με τα οποία, κατά το σχολικό έτος 2006-2007 το 93,2% των Δημοτικών Σχολείων της χώρας δήλωνε ότι διέθετε βιβλιοθήκη (4.979 σχολεία) και το 82,5% (4.409 σχολεία) ότι η βιβλιοθήκη αυτή λειτουργούσε³⁶⁸. Τα ποσοστά αυτά είναι ιδιαίτερα υψηλά, εξηγούνται όμως από το διαφορετικό περιεχόμενο που έχει για το κάθε σχολείο ο όρος «βιβλιοθήκη». Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις βιβλιοθήκες των σχολείων είναι μεγάλες και είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων: του τρόπου κτήσης και του περιεχομένου της συλλογής τους, του χώρου που διαθέτουν, του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας τους, καθώς των υπηρεσιών που προσφέρουν στους χρήστες τους. Για παράδειγμα, υπάρχουν σχολικές βιβλιοθήκες πλούσιες και ενημερωμένες σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες, καθώς και "βιβλιοθήκες" με παλιά, φθαρμένα και ξεπερασμένα βιβλία, τα οποία δεν ανταποκρίνονται ούτε στις ανάγκες, ούτε στα ενδιαφέροντα των μαθητών που συστεγάζονται στο γραφείο του Διευθυντή ή των διδασκόντων³⁶⁹. Σίγουρα, θα άξιζε να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες για τα «είδη» των βιβλιοθηκών που λειτουργούν στα δημοτικά σχολεία.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον εμφανίζουν ορισμένα στοιχεία που παρουσιάζονται στην μελέτη που προαναφέρθηκε. Σύμφωνα με την έρευνα το 21,2% των Δημοτικών Σχολείων (1.133 σχολεία) διαθέτει βιβλιοθήκη που στεγάζεται σε ειδικό χώρο. Από το σύνολο των σχολείων που έχουν βιβλιοθήκη (είτε αυτή λειτουργεί είτε όχι) το 68,5% (3.411 σχολεία) έχει πλήρως καταγεγραμμένα τα βιβλία της συλλογής, ενώ το 30,1% (1.497 σχολεία) τα έχει μερικώς καταγεγραμμένα. Όσον αφορά τον τρόπο καταγραφής, στο 98,7% των σχολείων με καταγεγραμμένα πλήρως ή μερικώς τα βιβλία χρησιμοποιείται ο παραδοσιακός τρόπος καταγραφής (π.χ. καρτέλα), ενώ σε ποσοστό 4,4% των σχολείων χρησιμοποιείται «η ηλεκτρονική μορφή καταγραφής με την αξιοποίηση του συστήματος ΑΒΕΚΤ για την αυτοματοποίηση των λειτουργιών

³⁶⁶ Π. ΚΟΥΪΔΑ – ΒΡΕΤΤΟΥ, *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες...*, ό.π., σσ. 30-1.

³⁶⁷ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ.ά., *Καλλιεργείται...*, ό.π., σ. 34-5.

³⁶⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ.ά., *Καλλιεργείται...*, ό.π., σ. 35.

³⁶⁹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ.ά., *Καλλιεργείται...*, ό.π., σ. 35.

της βιβλιοθήκης». Ο μέσος αριθμός τίτλων που διαθέτουν οι σχολικές βιβλιοθήκες είναι 487,5. Τέλος, στον πίνακα³⁷⁰ που παρατίθεται, αποτυπώνεται η λειτουργία της βιβλιοθήκης ως δανειστική και ως αναγνωστήριο και η χρήση της από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και εξωσχολικούς χρήστες. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η σχολική βιβλιοθήκη λειτουργεί κυρίως ως δανειστική και για τους τρεις πληθυσμούς.

	Η βιβλιοθήκη λειτουργεί ως δανειστική			Η βιβλιοθήκη λειτουργεί ως αναγνωστήριο		
	Μαθητές	Εκπαιδευτικοί	άλλοι	μαθητές	εκπαιδευτικοί	άλλοι
Βιβλιοθήκες	4.260	3.503	450	1.150	861	41
Ποσοστό	96,6%	79,55%	10,2%	25,1%	19,5%	0,9%

2.5.3. Προϋποθέσεις χώρου – υλικού

Ο πλούτος του υλικού, η σωστή στελέχωση, οι άνετοι και επαρκείς χώροι και ο αναγκαίος εξοπλισμός είναι μερικές από τις στοιχειώδεις προϋποθέσεις για τη σωστή λειτουργία της βιβλιοθήκης, είτε πρόκειται για σχολική είτε για βιβλιοθήκη μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας³⁷¹.

Πιο αναλυτικά, ο χώρος που θα επιλεγεί για τη βιβλιοθήκη θα πρέπει να είναι φωτεινός, ήσυχος, χαρούμενος, καλαίσθητος, εύκολος στην πρόσβαση των μαθητών, να προσφέρει ησυχία στα παιδιά που τον επισκέπτονται και να μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη πολλών δραστηριοτήτων, οι οποίες καλλιεργούν και αναπτύσσουν την αγάπη για το διάβασμα³⁷², ενώ συγχρόνως καλύπτουν πληροφοριακές, μορφωτικές και ψυχαγωγικές ανάγκες³⁷³. Η παρουσία του δασκάλου είναι σημαντική, καθώς καλείται να παίζει το ρόλο του βιβλιοθηκάρου. Επιβάλλεται, επομένως, να ενημερώνεται για τα λογοτεχνικά βιβλία και να παρακολουθεί την εκδοτική δραστηριότητα³⁷⁴.

Ασφαλώς, ιδανική θα ήταν η ύπαρξη βιβλιοθηκονόμου, ο οποίος θα ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για καινούργιες εκδόσεις και τη σχέση τους με την προσφερόμενη ύλη³⁷⁵, θα καθοδηγεί τα παιδιά στις επιλογές τους και θα προκαλεί το ενδιαφέρον τους, δημιουργώντας κατάλληλες ευκαιρίες και ερεθίσματα.

Ωστόσο, η απλή συσσώρευση βιβλίων σε μία βιβλιοθήκη δεν είναι επαρκής. Μια σχολική βιβλιοθήκη θα πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη, ώστε να προσελκύσει τα παιδιά να διαβάσουν, προσφέροντάς τους ευκαιρίες επιλογής από μία ποικιλία δραστηριοτήτων. Οι Morrow & Weinstein³⁷⁶ αναφέρουν ότι τα παιδιά δεν επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν περιορισμένες βιβλιοθήκες, αλλά «μία καλά σχεδιασμένη βιβλιοθήκη αυξάνει σημαντικά τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχουν σε αναγνωστικές δραστηριότητες»³⁷⁷.

³⁷⁰ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ. ά, *Καλλιεργείται...*, ό.π., σ. 36.

³⁷¹ Π. ΧΑΡΑΜΗΣ, «Σχολική βιβλιοθήκη...», ό.π., σ. 98.

³⁷² Βλ. Ν. ΓΚΛΙΑΟΥ, Βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο: χώρος δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 35 (2003), σ. 14-22.

³⁷³ Βλ. ΤΖ. ΣΠΗΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Καστανιώτης, Αθήνα 1990.

³⁷⁴ Ν. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΛΙΑΟΥ, «Φύλαναγνώσις...», ό.π., σ. 171.

³⁷⁵ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, «Σχολικό – εξωσχολικό βιβλίο: μια σχέση που χρειάζεται να λειτουργήσει», *Διαβάζω*, 467 (2006), σ. 141-3.

³⁷⁶ Βλ. L.M. MORROW & C.S. WEINSTEIN, "Increasing children's use of literature through program and physical design changes", *The Elementary School Journal*, 83(1982), p. 131-7.

³⁷⁷ J.S. FRACTOR, et al., "Let's not miss...", ό.π. σ. 477-8.

Πολλοί μελετητές³⁷⁸ υποστηρίζουν την ύπαρξη βιβλιοθήκης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και προσδιορίζουν μία σειρά από φυσικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη φιλιαναγνωσία³⁷⁹:

- Χώρος εστίασης: ο χώρος θα πρέπει να είναι ελκυστικός και άμεσα ορατός. Είναι προφανές ότι η βιβλιοθήκη αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αίθουσας διδασκαλίας.
- Απομονωμένος χώρος και προσωπικός: όρια διαχωρίζουν το χώρο της βιβλιοθήκης από την υπόλοιπη αίθουσα και εξασφαλίζουν ένα ήσυχο μέρος για ανάγνωση.
- Άνετο περιβάλλον: χωρίς το κατάλληλο περιβάλλον, τα παιδιά δεν θα χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη. Θα πρέπει να αποτελείται από μοκέτα, καρέκλες ή μαξιλάρια.
- Πέντε (5) έως έξι (6) βιβλία για κάθε παιδί: χρειάζεται μεγάλη ποικιλία από βιβλία για να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα της επιλογής. Σχετικά με τη συλλογή μιας σχολικής βιβλιοθήκης, αυτή θα πρέπει να είναι ανάλογη με τον αριθμό των μαθητών και των ενδιαφερόντων τους, και να καλύπτει τις ανάγκες του Αναλυτικού Προγράμματος. Μια επαρκής σχολική βιβλιοθήκη, για ένα σχολείο μέχρι 100 μαθητές περίπου, θα πρέπει να διαθέτει 1.200-3.900 τίτλους έντυπου υλικού, από το οποίο να αντιστοιχούν στο περιεχόμενο κάθε σχολικού εγχειριδίου δέκα τουλάχιστο βιβλία³⁸⁰.
- Βιβλία που προσφέρουν ποικιλία στο είδος και στο αναγνωστικό επίπεδο: τα μικρότερα παιδιά επιλέγουν εικονογραφημένες ιστορίες, πληροφοριακά βιβλία και ποίηση, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά προτιμούν τα μυθιστορήματα και τα βιβλία γνώσεων.
- Επαρκή χώρο για πέντε (5) ή έξι (6) παιδιά: με αυτό τον τρόπο προωθείται η δημιουργία μίας κοινότητας αναγνωστών, η οποία απολαμβάνει να συζητά για τα βιβλία.
- Δύο ειδών ράφια: τα ανοικτά ράφια δελεάζουν τους αναγνώστες, καθώς επιδεικνύουν τα ελκυστικά εξώφυλλα. Τα ράφια, στα οποία φαίνονται οι ράχες των βιβλίων προσφέρουν τη δυνατότητα τακτοποίησης περισσότερων βιβλίων σε λιγότερο χώρο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η έκθεση βιβλίων που επιδεικνύει τα εξώφυλλα, μπορούν να κάνουν τη διαφορά. Σε μία έρευνα³⁸¹ το 90% των βιβλίων που επέλεξαν τα παιδιά προερχόταν από ράφι ανοικτής πρόσοψης³⁸².
- Εκθέσεις λογοτεχνικού περιεχομένου: στα παιδιά του δημοτικού σχολείου αρέσουν οι φανελένιοι πίνακες, τα βίντεο ή η μουσική που σχετίζονται με τα βιβλία, τα λούτρινα ζώα και οι μαριονέτες. Τα μεγαλύτερα παιδιά αρέσκονται σε μία περιοχή με βιβλία, πίνακες ανακοινώσεων και αφίσες που σχετίζονται με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση.
- Οργανωμένα σε κατηγορίες: τα βιβλία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το είδος, το θέμα, το συγγραφέα, το αναγνωστικό επίπεδο, το περιεχόμενο ή ένα συνδυασμό όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών.

³⁷⁸ Βλ. L.M. MORROW, *Promoting Voluntary Reading in School and Home*, Phi Delta Kappa, Bloomington 1985· L.M. MORROW & C.S. WEINSTEIN, "Increasing children's use...", ό.π., σ. 131-7· R. ROUTMAN, *Invitations: changing as teachers and learners K-12*, Irvin Pub 1991.

³⁷⁹ J.S. FRACTOR, et al., "Let's not miss...", ό.π. σ. 478.

³⁸⁰ Σ. ΚΑΡΓΑΚΟΣ, «Η δικτατορία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου» στο Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, ΕΚΕΒΙ, Αθήνα 1998, σ. 83· Β. ΣΙΝΑ, «Η σχολική βιβλιοθήκη: Οργάνωση και Λειτουργία» στο Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, ΕΚΕΒΙ, Αθήνα 1998, σ. 123.

³⁸¹ Βλ. M.G. MARTINEZ, W.H. TEALE, W.L. GLASS, "Describing classroom storybook reading", *Classrooms and Literacy*, (1989), p. 158-188.

³⁸² J.S. FRACTOR, et al., "Let's not miss...", ό.π., σ. 483.

- «Ζωντανά ράφια» : οι Franki Sibberson και Karen Szymusiak³⁸³ κάνουν λόγο για τη δημιουργία μίας σχολικής βιβλιοθήκης με «ζωντανά ράφια», που αφενός προσφέρει αναγνωστικό υλικό για όλους τους μαθητές, και αφετέρου λειτουργεί ως ένα διαδραστικό εργαλείο στα εργαστήρια ανάγνωσης, επιτρέποντας στους νεαρούς αναγνώστες να είναι περισσότερο ανεξάρτητοι, σκεπτόμενοι και σίγουροι για την ανάγνωσή τους³⁸⁴.

Για την ενθάρρυνση της ανάγνωσης με σκοπό την πληροφόρηση, τη μόρφωση, την ψυχαγωγία είναι αναγκαίο οι ίδιες οι βιβλιοθήκες με το υλικό που διαθέτουν, το προσωπικό και τις εγκαταστάσεις τους να ανταποκρίνονται στις πληροφοριακές, μορφωτικές και ψυχαγωγικές απαιτήσεις των αναγνωστών³⁸⁵.

Ο χώρος της βιβλιοθήκης μπορεί να μετατραπεί σε χώρο πολιτισμού, μια γωνιά ανάπτυξης πολλών και ποικίλων δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα υλικά της βιβλιοθήκης, αναδεικνύει τα καλά παιδικά βιβλία και συγχρόνως προσπαθεί να επινοεί τρόπους για να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, όπως η αξιοποίηση του καταλόγου που κυκλοφορούν οι εκδοτικοί οίκοι, η αξιοποίηση βιβλίων γνώσεων και προσαρμογή τους σε μια παιδαγωγική πρακτική, παρουσίαση ενός βιβλίου με τη μορφή κουκλοθέατρου ή δραματοποίησης και πολλούς άλλους.

2.5.4. Δραστηριότητες

Η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να αξιοποιηθεί με δραστηριότητες που προωθούν και ευνοούν το διάβασμα για ευχαρίστηση, δίνουν έμφαση στη γλωσσική ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ανάγνωσης, συνδέουν τα περιεχόμενα της βιβλιοθήκης με τα διδασκόμενα στο σχολείο επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, ενέχουν διεπιστημονικό χαρακτήρα (μέθοδος σχεδίων εργασίας) και αποσκοπούν στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με την αποτελεσματική χρήση της βιβλιοθήκης³⁸⁶.

Η σχολική βιβλιοθήκη προσφέρει πλήθος δραστηριοτήτων που ενισχύουν και καλλιεργούν τη φιλαναγνωσία. Ο Ποσλανιέκ στην εμψυχωτική του δραστηριότητα «Η βιβλιοθήκη πλησιάζει τους αναγνώστες της» προσδίδει και άλλες πιο ευέλικτες μορφές στην έννοια "βιβλιοθήκη"³⁸⁷. Μία βιβλιοθήκη στην αυλή του σχολείου μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών που ως τότε ήταν αδιάφορα στα βιβλία. Ανάλογο αποτέλεσμα έχει και μία βιβλιοθήκη του δρόμου. Σε σταθερά σημεία και σε τακτικά χρονικά διαστήματα μια ομάδα παιδιών στήνει πάγκους με βιβλία προσελκύοντας παιδιά και ενήλικες. Ο ανοιχτός χώρος, η ελευθερία στην έκφραση και ο αυθορμητισμός διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών με τα βιβλία.

Παράλληλα, μπορούν να πραγματοποιηθούν και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες με επίκεντρο τη σχολική βιβλιοθήκη, όπως είναι η ανάγνωση και η αφήγηση στο χώρο της βιβλιοθήκης, η θεματική παρουσίαση βιβλίων, η κατασκευή ενός βιβλίου, οι εκθέσεις εικαστικών έργων, καθώς και η διαδικτυακή σύνδεση με βιβλιοθήκες άλλων σχολείων³⁸⁸.

Πολλές παιδικές βιβλιοθήκες έχουν αναπτύξει προγράμματα φιλαναγνωσίας προσπαθώντας να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών. Η

³⁸³ Βλ. F. SIBBERSON & K. SYZMUSIAK, *Still learning to read: teaching students in grades 3-6*, Stenhouse Publishers 2003.

³⁸⁴ M. DAVIS, "Building classroom libraries with shelf life", *School talk*, National Council of English, (2005), p. 10.

³⁸⁵ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Αθήνα 1990, σ. 130.

³⁸⁶ Π. ΧΑΡΑΜΗΣ, «Σχολική βιβλιοθήκη...», ό.π., σσ. 98-100.

³⁸⁷ Κ. ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, Αθήνα 1990, σσ. 31-7.

³⁸⁸ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο...*, ό.π., σ. 229-231.

γνωστή παιδική βιβλιοθήκη του Κλαμάρ στη Γαλλία με το όνομα «Η χαρά από τα βιβλία» πραγματοποιεί πολλές πρωτότυπες δραστηριότητες³⁸⁹, όπως:

- Η ώρα του παραμυθιού: μία φορά την εβδομάδα, τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες (από 4-7 ετών και από 8-11 ετών) ακούνε το παραμύθι που τους αφηγείται ο υπεύθυνος της βιβλιοθήκης. Στη συνέχεια, ζωγραφίζουν, δραματοποιούν και δημιουργούν εκ νέου το παραμύθι.
- Ο κύκλος των βιβλίων: μία ομάδα παιδιών αναλαμβάνει να παρουσιάσει τις νέες εκδόσεις στα άλλα παιδιά. Η παρουσίαση γίνεται προφορικά και τα παιδιά διηγούνται το βιβλίο που τους άρεσε.
- Αναγνωστική ομάδα: μία ομάδα παιδιών συγκεντρώνεται μία φορά το μήνα και συζητά για ένα βιβλίο που διάβασαν τα μέλη της.
- Η βάρκα με τα ποιήματα: η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει ως σκοπό να προωθήσει την ελεύθερη συνάντηση του παιδιού με την ποίηση. Τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν ή να τα δανειστούν.

³⁸⁹ Β. ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδικές Βιβλιοθήκες: ο τρόπος λειτουργίας και οι στόχοι τους», στο *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής;* Εισηγήσεις στο Α΄ Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Αθήνα 1987, σσ. 83-4.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ο όρος φιλαναγνωσία, επίκαιρος και με έντονη παρουσία στο εκπαιδευτικό προσκήνιο το τελευταίο διάστημα, παραπέμπει τόσο στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με τη γραπτή ύλη όσο και στις πιο εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες¹, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων². Πρόκειται ουσιαστικά για μία αγαπητική σχέση του παιδιού γενικότερα με τον έντυπο λόγο και ειδικότερα με το βιβλίο, η οποία είναι ελεύθερη και αυτενέργητη³ πέρα από τα συμβατικά όρια και τις απαιτήσεις του στενά σχολικού προγράμματος. Περιλαμβάνει την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, περιοδικών, κόμικς, βιβλίων γνώσεων, βιβλίων επιστημονικής φαντασίας σε ηλεκτρονική και έντυπη έκδοση. Μπορεί να λάβει χώρα είτε στο σχολείο, είτε εκτός σχολείου, στο σπίτι, σε μία βιβλιοθήκη ή οπουδήποτε αλλού. Αναφέρεται στην ανάγνωση που γίνεται με βάση την ελεύθερη βούληση προσδοκώντας την ικανοποίηση που αντλείται από την ίδια την πράξη της ανάγνωσης⁴. Περιγράφεται ως «σύνθετη υπόθεση που εξαρτάται από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και άλλους παράγοντες. Είναι ένα σύνολο μιας διαπαιδαγώγησης και ενός πολιτισμικού περιβάλλοντος»⁵. Σύμφωνα με τους Guthrie & Anderson⁶ συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία των κινήτρων, την εννοιολογική γνώση και την κοινωνική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια των λογοτεχνικών δραστηριοτήτων⁷.

Για τις μικρότερες ηλικίες προτείνεται και ο όρος «βιβλιοφιλία»⁸, καθώς εμπεριέχει το βιβλίο περισσότερο σφαιρικά, σαν αντικείμενο. Τα μικρά παιδιά έχουν μια διαφορετική σχέση με το βιβλίο, η οποία ορίζεται εκτός από το περιεχόμενο εξίσου σημαντικά και από τη μορφή και το σχήμα⁹.

Ο όρος μπορεί να γίνει αποδεκτός ως απλή, γενική, περιγραφική κατηγορία, αλλά σε ό, τι αφορά την έρευνα και την παραγωγή ερευνητικών προϊόντων αξιοποιήσιμων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών, συνίσταται η υιοθέτηση του γενικά αποδεκτού από τη διεθνή βιβλιογραφία όρου "εγγραμματισμός"¹⁰. Στην παιδαγωγική επιστήμη ο όρος ταυτίζεται με το "αναγνωστικό κίνητρο", την

¹ Βλ. Κ. ΜΑΚΡΙΔΙΣ, "Social literacy in school contexts: concepts and research instruments", Report for the National Book Center of Greece, Athens 2011.

² Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*, Αθήνα 2011, σ. 20.

³ Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, «Για το φως της ψυχής του παιδιού». Μελετήματα για την παιδική και νεανική λογοτεχνία», Αθήνα 2008, σ. 221.

⁴ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure. A research overview*, London 2006 National Literacy Trust, p. 9.

⁵ Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 60.

⁶ Βλ. J.T. GUTHRIE & E. ANDERSON, "Engagement in reading: Processes of motivated strategic, knowledgeable, social readers", *Engaged reading: Processes, practices and policy implications*, 1999, p. 17-45.

⁷ L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote reading engagement", in L. BAKER, M. DREHER, J. GUTHRIE (Eds.), *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, New York 2000, p.2.

⁸ Βλ. Τ.ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, «Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Τ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ (επ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008, σ. 95-106· Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, «Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια», στο Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας*, ό.π. .

⁹ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*, Αθήνα 2012, σσ. 18-9.

¹⁰ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας ...*, ό.π., σ. 21.

εσωτερική δηλαδή κατάσταση του ατόμου που το ωθεί να αναζητήσει αναγνωστικό υλικό, να επιδοθεί στην ανάγνωση και να επιμένει σε αυτή¹¹.

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν απαντάται ακριβής μετάφραση του όρου, εντούτοις, υπάρχει έντονος προβληματισμός και πληθώρα ερευνών και μελετών για την καλλιέργεια κινήτρων για ανάγνωση και ορολογία όπως: «αναγνωστική χαρά», «αναγνωστική απόλαυση», «ελεύθερη ανάγνωση», «ανεξάρτητη ανάγνωση», «διάβασμα στον ελεύθερο χρόνο» κ.λπ. [«Reading for pleasure», «Reading for enjoyment», «Free voluntary reading», «Wider reading», «Independent reading» (Cullinan, 2000), «Voluntary reading» (Krashen, 2004), «Leisure reading» (Greaney, 1980), «Recreational reading (Manzo & Manzo, 1995), «Ludic reading» (Nell, 1988)¹²]. Γίνεται κατανοητό ότι ο όρος φιλαναγνωσία διαφοροποιείται εννοιολογικά και ιδεολογικά από παρεμφερείς αλλόγλωσσους όρους (literacy, literatie), συνοψίζει μονολεκτικά ξενόγλωσσες περιφράσεις («love reading», «aimer lire», κ.ά.) που διασώζουν τη σημασιολογική βαρύτητα μιας θετικά προσδιορισμένης σχέσης του αναγνώστη με το λόγο και ειδικά με το βιβλίο¹³.

Η φιλαναγνωσία θεωρείται από πολλούς όρος μη προσδιορίσιμος και ασαφής. Η εννοιολογική ασάφεια επιτείνεται από το γεγονός ότι η φιλοσοφία των πρακτικών της κινείται στα όρια και στο μεταίχμιο μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος, βιβλιοθήκης και οικογένειας, δηλαδή μεταξύ διοικητικών θεσμών και εγγενών κοινωνικών θεσμών¹⁴. Παράλληλα είναι όρος πολύτροπος, αξιακός, περιγραφικός και συνάμα ευρύχωρος. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη θετική σχέση του παιδιού με το βιβλίο και στοχεύει στην ενδυνάμωση της σχέσης αυτής, πράγμα που συνιστά την καθεαυτό ουσία της φιλαναγνωσίας. Ως πεδίο ερευνών συγκεντρώνει το ενδιαφέρον όλων των ανθρωπιστικών επιστημών, της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής, της Εξελικτικής Ψυχολογίας, της Κοινωνικής και Γνωστικής Ψυχολογίας αλλά και της Θεωρίας της Λογοτεχνίας¹⁵.

Η ουσία της φιλαναγνωσίας έγκειται στην ελεύθερη επιλογή και όχι στην επιβολή. Φιλαναγνώστης δε θεωρείται αυτός που μπορεί να διαβάσει, αλλά αυτός που επιλέγει να διαβάσει¹⁶. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Stauffer¹⁷ «η αγάπη για το διάβασμα δεν μαθαίνεται, δημιουργείται, δεν απαιτείται, αλλά ενεργοποιείται»¹⁸. Η φιλαναγνωσία δεν είναι έννοια που πρέπει να «μαθευτεί» ή δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί. Αποτελεί μία διαδικασία. Είναι ο διάλογος ανάμεσα στη φαντασία και το κείμενο, όχι το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός βιβλίου¹⁹. Ως επιλογή και πρακτική δεν αποκτιέται εύκολα ούτε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Προϋποθέτει και απαιτεί την αδιάλειπτη, συστηματική και συνδυασμένη καθοδηγητική παρέμβαση όλων των

¹¹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου μέσα από το λόγο των μαθητών της Στ' δημοτικού», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, ΤΖ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα 2008, Πατάκης, σ. 107.

¹² Βλ. B.E. CULLINAN, «Independent reading and school achievement», *School Library Media Research*, 3 (2000)· S. KRASHEN, «Free voluntary reading: new research applications and controversies», *ANTHOLOGY SERIES – SEAMEO REGIONAL LANGUAGE CENTRE*, 46 (2005), p. 1· A.V. MANZO & U.C. MANZO, *Teaching children to literature*, Hancourt Brace Jovanovich, Fort Worth 1995· V. NELL, *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*, Yale University Press 1988.

¹³ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Από την ανάγνωση στη φιλαναγνωσία: οι μεταφορές του νοήματος και η διαλεκτική της απόλαυσης», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ. «Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 55.

¹⁴ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας ...*, ό.π., σ. 20.

¹⁵ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, κ. ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας ...*, ό.π., σ. 24.

¹⁶ M. GODOSKY, «Ten Years of Uninterrupted Sustained Silent Reading», *Reading Improvement*, 17(1980), p. 155.

¹⁷ Βλ. R.G. STAUFFER, *The Language – Experience Approach to the Teaching of Reading*, 1970.

¹⁸ L.M. MORROW, *Promoting voluntary reading in school and home*, Indiana 1985, p. 35.

¹⁹ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, κ. ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας ...*, ό.π., σσ. 62-3.

φορέων που εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και ιδιαίτερα μάλιστα της οικογένειας και του σχολείου²⁰. Ουσιαστικά η αγάπη για το διάβασμα αξιώνει μακροχρόνια και συστηματική παιδεία²¹ και στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι κάθε παιδί να καταστεί ικανός, παθιασμένος, εθισμένος κριτικός αναγνώστης²².

Επιπλέον, είναι εξακριβωμένο ότι οι αναγνώστες ανταποκρίνονται πιο θετικά, όταν το διάβασμα καλύπτει τις ψυχολογικές και κοινωνικές τους ανάγκες²³. Η ανάγνωση κατά τον Bill Martin αναπτύσσεται «με όσμωση, χωρίς συνείδηση του πώς και του γιατί... ο αναγνώστης περιφέρεται και αναζητά στις σελίδες μια ματιά του εαυτού του... για την ευχαρίστηση της ανακάλυψης μιας στενής σχέσης ανάμεσα στον εξωτερικό και τον εσωτερικό κόσμο και αντίστροφα. Για την απόλυτη ικανοποίηση της ανακάλυψης ενός βιβλίου που μιλά ταυτόχρονα στο μυαλό και την καρδιά²⁴.

Όταν η ανάγνωση γίνεται μόνο για απόλαυση, μετατρέπεται σε παιχνίδι (ludic reading²⁵) ή σε μία κατάσταση που έχει ονομαστεί "ρους" (flow²⁶), κατά την οποία το παιδί χάνει την αίσθηση του χρόνου και "ξεχνιέται" μέσα στην ίδια την απόλαυση, με μόνο στόχο να ολοκληρώσει την ανάγνωση²⁷. Η φιλαναγνωσία είναι μία παιγνιώδης, ελεύθερη δραστηριότητα που υπερέχει στην καθημερινότητα του ατόμου και απορροφά τελείως τον αναγνώστη²⁸. Η φιλοπαίγμονος ανάγνωση (ludic reading) προέρχεται ετυμολογικά από τη λατινική λέξη ludo, που σημαίνει «παίζω»²⁹ και αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της φιλαναγνωσίας³⁰. Ο J. Perrot σημειώνει ότι: «Επιτυχημένη ανάγνωση... είναι η δημιουργική εκείνη ενέργεια στην οποία παιχνίδι και φαντασία συμπίπτουν. Είναι η υπέρβαση ενός αναγκάιου καταναγκασμού, η πραγμάτωση του εφευρετικού πνεύματος...»³¹.

Η ελεύθερη ανάγνωση, ως εθελοντική διαδικασία που προσφέρει τέρψη³², πραγματοποιείται στο σχολείο συνήθως με τη μορφή της σιωπηρής ανάγνωσης. Οι ερευνητές τονίζουν με έμφαση ότι η ελεύθερη ανάγνωση είναι η πηγή της αναγνωστικής δύναμης, της λεξιλογικής και γραμματικής ανάπτυξης, της κατανόησης και της γραφής. Η ανάγνωση κάνει τα παιδιά καλύτερους αναγνώστες³³. Οι μαθητές είναι φιλαναγνώστες όταν διαβάζουν από ενδιαφέρον και ευχαρίστηση σε συχνή βάση. Ο πυρήνας της φιλαναγνωσίας είναι η διάθεση να αποκτήσουν μεγαλύτερη

²⁰ Ε. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, «Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλαναγνωσία», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, Αθήνα 1995, σ. 46.

²¹ Ν. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΛΙΑΟΥ, «Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12 (2007), σ. 170

²² Ν. ATWELL, *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic, New York 2007, p. 12.

²³ V. NELL, "The psychology of reading for pleasure: needs and gratifications", *Reading Research Quarterly*, 23 (1988), p. 6-50.

²⁴ B. MARTIN, "The making of a reader: a personal narrative" in B. CULLINAN, *Children's literature in the reading program*. International Reading Association, Newark 1987, p. 18

²⁵ Βλ. V. NELL, *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*, Yale University Press 1988.

²⁶ Βλ. Μ. CSIKZENTMIHALYI, "Flow and Education", *NAMTA Journal*, 22(1997), p. 2-35.

²⁷ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού...», ό.π., σ. 18

²⁸ Βλ. R. CALLOIS, *The Definition of Play: The Classification of Games, The Game Design Reader. A rule of Play Anthology*, MIT Press, Cambridge 1958.

²⁹ Βλ. W. STEPHENSON, "The ludenic theory of newsreading", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 41(1964), p. 367-374.

³⁰ V. NELL, "The insatiable appetite", in E. H. CRAMER, M. CASTLE (Eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, Newark 1994, p. 42.

³¹ ΚΡ. ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Εμπνεύσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος* (μτφρ. Σ. Αθήνη), εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1992, σ. 74.

³² P.D. ZEECE, "Free reading and reading freely", *Early Childhood Educational Journal*, 29(2002), p. 185.

³³ Βλ. S. KRASHEN, "Free voluntary reading", *School Library Journal* 2006.

γνώση για ένα θέμα, να ακολουθήσουν τον ενθουσιασμό της αφήγησης και να διευρύνουν τις εμπειρίες τους μέσα από τα κείμενα³⁴.

Για τον Ποσλανιέκ το πιο καθοριστικό βήμα προς τη φιλαναγνωσία είναι η συνάντηση του παιδιού με ένα βιβλίο που θα νιώθει ότι το εκφράζει σε βαθμό που θα μπορούσε να είχε γραφτεί από τον ίδιο. «Κανείς, όμως, δεν είναι σε θέση να πει: αυτό το παιδί θα κάνει τη συνάντηση της ζωής του με εκείνο το βιβλίο. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να πολλαπλασιάσουμε τις ευκαιρίες για συναντήσεις»³⁵.

Η προώθηση της ανάγνωσης στην τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική και έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να σκέφτονται πάνω στις πολλαπλές σχέσεις που μπορούν να έχουν με τα κείμενα, να ζουν αναγνωστικές περιπέτειες με κείμενα διαφορετικά ως προς τη λειτουργία τους κάτω από την επήρεια παιδαγωγικών εργαλείων και παιδαγωγικών πρακτικών που μπορούν να πληροφορήσουν και να βοηθήσουν στην επινόηση και στη δημιουργική σκέψη³⁶. Δημιουργείται κατά αυτόν τον τρόπο μία κοινότητα αναγνωστών στην οποία διαφορετικοί αναγνώστες διαβάζουν το ίδιο βιβλίο και "συνομιλούν" στα πλαίσια διαφορετικών αντιδράσεων, βιωμάτων και σκέψεων³⁷.

Ωστόσο, στο σχολείο επικρατεί μία αντίφαση. Στα προγράμματα όλων των τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η ανάγνωση ενδιαφέρει κυρίως ως αναγνωστική δεξιότητα, η καλλιέργεια της οποίας θα οδηγήσει τους μαθητές στη σταδιακή εξοικείωσή τους με τη γλώσσα³⁸. Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ταυτόχρονα το ρόλο του σχολικού αναγνώστη και του ελεύθερου αναγνώστη, βιώνοντας ουσιαστικά μία "διπλή λογοτεχνική ζωή"³⁹. Οι δύο ρόλοι έρχονται σε αντιπαράθεση, συγκρούονται και πολλές φορές έχουν αρνητικές συνέπειες για τη δημιουργία μιας φιλαναγνωστικής διάθεσης.

Η «ανάγνωση-καταναγκασμός» του εκπαιδευτικού συστήματος που συναρτάται με την πληροφορία και την ενημέρωση, αποτελεί τη μία όψη της ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου και η αδυναμία απόκτησής της μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η ανάγνωση ως απόλαυση, αποσυνδεδεμένη από τη σχολική επιτυχία ή την επαγγελματική κοινωνική αναγνώριση και απαλλαγμένη από τον καταναγκασμό, συνδέεται με τη φιλαναγνωσία ήδη από τα τέλη του 19^{ου} και κυρίως τον 20^ό αιώνα. Λογοτέχνες όπως ο Κ. Παλαμάς, ο Αλ. Πάλλης, ο Ζ. Παπαντωνίου, η Π. Δέλτα και παιδαγωγοί όπως ο Αλ. Δελμούζος και ο Δ. Γληνός έδωσαν έμφαση στη σημασία του βιβλίου και της ανάγνωσης που ξεφεύγει από τα όρια της εγγραμματοσύνης⁴⁰. Η άλλη όψη της ταυτότητας σχετίζεται με την «ανάγνωση – απόλαυση» με στόχο τη δυνατότητα ουσιαστικής γνώσης του εαυτού μας και ισχυροποίησης των διαφορετικών στοιχείων της ταυτότητάς μας, με την ικανοποίηση των προσωπικών

³⁴ L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should...", ό.π. σ. 2.

³⁵ Κ. ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, Καστανιώτης, Αθήνα 1991, σ. 151.

³⁶ Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, «Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία στην προσχολική εκπαίδευση», στο Ε. Α. ΗΛΙΑ (επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Βόλος 2007, σ. 16.

³⁷ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*, Αθήνα 2009, σ. 29.

³⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Αθήνα 2011, σ. 38.

³⁹ Ι. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ-ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ, *Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας (1900-1920)-Ποίηση-Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα 2002, σ. 42.

⁴⁰ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 13-4.

μας ανησυχιών, την πολιτισμική μας καλλιέργεια, την ανάπτυξη της φαντασίας, την απομάκρυνση της ανίας και την ψυχική μας χαλάρωση⁴¹.

Ο πολυβραβευμένος Βρετανός συγγραφέας Philip Pullman λέει : «ανησυχώ μήπως ξεχνάμε τον αληθινό σκοπό, την αληθινή φύση της ανάγνωσης και της γραφής· και όταν πιέζουμε αυτά τα πράγματα να γίνουν δίνοντάς τους διαζύγιο από την απόλαυση, δημιουργούμε μια γενιά παιδιών που μπορεί να είναι ικανά να παράγουν τους σωστούς ήχους όταν βλέπουν έντυπο λόγο, αλλά μισούν το διάβασμα και δε νιώθουν τίποτα άλλο εκτός από έχθρα για τη λογοτεχνία»⁴².

Η φιλαναγνωσία χρειάζεται ένα ισορροπημένο πρόγραμμα γνωστικό και συναισθηματικό μαζί που να διδάσκει αναγνωστικές δεξιότητες, αλλά να καλλιεργεί και αναγνωστικές στάσεις. Αυτή η διττή έμφαση σε δεξιότητα και θέληση, ή ικανότητα και κίνητρο, μπορεί να επιτευχθεί. Χωρίς την παρουσία και των δύο, η επίτευξη της φιλαναγνωσίας είναι απίθανη⁴³.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι τρεις οι βασικοί πυλώνες στους οποίους εστιάζουν τη δράση τους οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν τη φιλαναγνωσία: 1) ενδυναμώνουν την αυτοαντίληψη των μαθητών – αναγνωστών, παρέχοντάς τους πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό που παρουσιάζει προκλήσεις γι' αυτούς αλλά είναι βατό, 2) ενδυναμώνουν την αίσθηση αυτονομίας των μαθητών – αναγνωστών, ενθαρρύνοντάς τους να επιλέγουν βιβλία που ανταποκρίνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, 3) ενδυναμώνουν την αίσθηση του ανήκειν σε μία αναγνωστική κοινότητα, παρέχοντάς τους ευκαιρίες για συζήτηση αυτών που διαβάζουν με άλλους⁴⁴.

Σε συνέχεια, οι μελετητές⁴⁵ εισηγούνται μια σειρά από συγκεκριμένα βήματα – στάδια για την προώθηση της φιλαναγνωσίας στο σχολείο:

1. Σχηματισμός ομάδας πρωτοβουλίας
2. Διασφάλιση συμμετοχής όλου του προσωπικού
3. Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση προσωπικού
4. Διερεύνηση υφισταμένων αναγκών
5. Καθορισμός στόχων για προώθηση της φιλαναγνωσίας
6. Καταρτισμός και εφαρμογή πλάνου/σχεδίου δράσης
7. Συντρέχουσα και τελική αξιολόγηση του σχεδίου δράσης

Η προβολή της αναγκαιότητας να καλλιεργηθεί η αγάπη για το διάβασμα δε συνδέεται μόνο με καθημερινές ανάγκες ή με εκπαιδευτικές επιταγές, αλλά και με την αναγνώριση της αναμφισβήτητης συμβολής της στην ευρύτερη καλλιέργεια του ανθρώπου, καθώς και στην ουσιαστικότερη "εκπαίδευση του παιδιού"⁴⁶. Είναι γεγονός ότι η ανάγνωση αποτελεί μία από τις αξιοθαύμαστες επινοήσεις στην ιστορία. Αποτέλεσμά της μάλιστα είναι και η ικανότητα καταγραφής της ίδιας της ιστορίας⁴⁷.

⁴¹F. De SINGLY, «Το βιβλίο και η κατασκευή της ταυτότητας. Οι δύο διαστάσεις του σύγχρονου ατομικισμού και η διπλή όψη της ανάγνωσης», στο Μ. ΛΕΟΝΤΣΙΝΗ (επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 2000, σ. 80-82.

⁴² C. POWLING, et al., *Meetings with the Minister: Five children's authors on the National Literacy Strategy*, Reading: The National Centre for Language and Literacy, 2003, p. 10.

⁴³ L. BAKER et al. *Engaging young readers: promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, p. 11

⁴⁴ L. BAKER et al. *Engaging young readers: promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, p. 10.

⁴⁵ M. LOCKWOOD, *Promoting ...* ό.π., σ. 14-22.

⁴⁶ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ.ά., *Καλλιεργείται η αγάπη...*, ό. π., σ. 9.

⁴⁷ M. WOLF, *Ο Πρωστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει* (μτφρ. Σ. Δασκαλάκη), Αθήνα 2009, σ. 19.

3.2. Φιλαναγνωσία και παιχνίδι

Η ευχαρίστηση συνδέεται στενά με την επεξεργασία συναισθημάτων και ανταμοιβής στον εγκέφαλο⁴⁸ και σύμφωνα με το Δαρβίνο διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εκπλήρωση των εξελικτικών επιταγών της επιβίωσης και της αναπαραγωγής. Η επιστημονική μελέτη της απόλαυσης αποκάλυψε ότι υπάρχουν τουλάχιστον τρία θεμελιώδη στοιχεία για την ευχαρίστηση: επιθυμία, προτίμηση και μάθηση⁴⁹.

Το παιχνίδι έχει καταγραφεί ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη μάθηση. Τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε πολυεπίπεδη τάξη υποδηλώνουν ότι ένα περιβάλλον παιχνιδιού σε συνδυασμό με στοιχεία εγγραμματοτισμού παρέχει ένα κοινωνικό πλαίσιο που διευκολύνει την καλλιέργεια της θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση⁵⁰. Σε αντίστοιχη μελέτη, το παιχνίδι συνέβαλε δραματικά στην αλλαγή συμπεριφοράς απέναντι στην ανάγνωση, μέσω παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν από εκπαιδευτικούς, και εν τέλει σε πιο ευνοϊκή στάση⁵¹.

Τα δεδομένα ερευνών αποδεικνύουν ότι η εντυπωσιακή χαρά του παιχνιδιού είναι απολύτως απαραίτητη για την ανάγνωση και αποτελεί απαραίτητα προϋπόθεση για τις υπόλοιπες απολαύσεις, λειτουργίες και οφέλη που ακολουθούν. Επομένως, αυτού του είδους η ευχαρίστηση πρέπει να αποτιμάται και να προσφέρεται στους μαθητές ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους ανεξάρτητη ζωή ανάγνωσης⁵².

Η λογοτεχνία είναι ένα παιχνίδι φαντασίας, ένα παιχνίδι με τις λέξεις, «είναι ένα παιχνίδι για μεγάλα παιδιά», όπως συνηθίζει να λέει ο Β. Αλεξάκης⁵³, ενώ ο Σ. Φρόυντ⁵⁴, αναφερόμενος στην τέχνη και ειδικότερα στην ποίηση, υποστήριξε τη νοσταλγία του δημιουργού για την παιδική ηλικία βρίσκει την εκπλήρωσή της στην ποιητική δημιουργία, καθώς το έργο ενός ποιητή είναι συνέχεια και υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας⁵⁵.

Η φιλαναγνωσία και το παιχνίδι παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω: α) αποτελούν μία εκούσια δραστηριότητα. Το παιχνίδι προσφέρει απόλυτη ελευθερία και το διάβασμα ενός βιβλίου ανήκει στην περιοχή της ατομικής ελευθερίας, β) μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί, γ) ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις, διαθέτοντας το στοιχείο της ανιδιοτέλειας και δ) προσφέρουν στοιχεία αρμονίας⁵⁶.

Η φαντασία αποτελεί την πηγή της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, δεν είναι το αντίθετο της έλλογης σκέψης, αλλά μάλλον μια ικανότητα που εμπλουτίζει την ορθολογική σκέψη. Επιπλέον, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη διαδικασία της μάθησης. Το ανθρώπινο μυαλό δεν αποθηκεύει απλώς τα γεγονότα και τις πληροφορίες, αλλά μπορεί και πρέπει να συνθέτει και να ανασυνθέτει τις

⁴⁸ Βλ. Κ. BERRIDGE, Μ. KRINGELBACH, «Affective neuroscience of pleasure: reward in humans and animals», *Psychopharmacology*, 199 (3) (2008), p. 457-480.

⁴⁹ Μ. KRINGELBACH, Ρ. VUUST, J. GEAKE, «The pleasure of reading», *Interdisciplinary Science Reviews*, 33 (4) (2008), p. 321 -2.

⁵⁰ Βλ. S. STONE, J. CHRISTIE, «Collaborative literacy learning during sociodramatic play in a multiage (K-2) primary classroom», *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (2) (1996), p. 123-133.

⁵¹ Βλ. L.M.MORROW, «Preparing the classroom environment to promote literacy during play», *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (4) (1990), p. 537-554.

⁵² J. D. WILHELM, Μ. W. SMITH, «The power of pleasure reading: What we can learn from the secret reading lives of teens», *English Journal*, 105 (6) (2016), p. 27.

⁵³ Βλ. σχετικά <http://www.tanea.gr/news/cutura/article/4778983/?iid=2> > (ημερομηνία ανάκτησης 2/2/2013)

⁵⁴ Βλ. Σ. ΦΡΟΥΝΤ, *Ψυχανάλυση και λογοτεχνία* (μτφρ. Δ. Αναγνώστου), εκδ. Επίκουρος, Αθήνα 1994, 149-164.

⁵⁵ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ. «Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 45.

⁵⁶ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ταξίδι*, Πατάκης, Αθήνα 142008, σσ. 66-7.

πληροφορίες. Με τη χρήση της φαντασίας μπορεί το παιδί να οδηγηθεί και στη δημιουργία προτύπων σκέψεων και ιδεών⁵⁷.

Σύμφυτη με το παιχνίδι είναι και η φαντασία. Το παιδί υποδύεται ένα ρόλο, φτιάχνει μια εικόνα: είναι πρίγκιπας, ζώο, μάγισσα, αλλά και μεταμορφώνει αντικείμενα, αποδεσμεύοντάς τα από τη συμβατική χρήση τους. Ο Σ. Φρόντλ ισχυρίζεται πως το παιδί που παίζει, δημιουργεί ένα δικό του κόσμο ή μεταφέρει τα πράγματα του δικού του κόσμου σε μια νέα τάξη πραγμάτων της αρεσκείας του, δηλαδή συμπεριφέρεται σαν ποιητής: «Ο ποιητής κάνει το ίδιο όπως και το παιδί που παίζει. Δημιουργεί ένα φανταστικό κόσμο, που τον παίρνει πολύ σοβαρά, δηλαδή τον στολίζει με μεγάλη ποσότητα δυνατής συγκίνησης»⁵⁸.

Το παιχνίδι συνήθως ορίζεται ως μια δραστηριότητα με την οποία καταγίνεται κάποιος για την ευχαρίστηση που προσφέρει, χωρίς να υπολογίζει το τελικό αποτέλεσμα. Ξεκινά θεληματικά και στερείται από κάθε εξωτερική πίεση ή καταναγκασμό. Είναι μία αυθόρμητη εκδήλωση που αρχίζει και τελειώνει χωρίς τύπους⁵⁹. Επομένως, μέσα στην τάξη θα πρέπει να υπάρχει μια ατμόσφαιρα παιχνιδιού, ικανή να δημιουργεί ένα είδος συνενοχής ανάμεσα στο δάσκαλο – μαθητή και τον ενήλικο – δάσκαλο, με μέσο το λογοτεχνικό βιβλίο και απώτερο σκοπό την ευχαρίστηση⁶⁰.

Η φιλαναγνωσία ενέχει τη μορφή του παιχνιδιού⁶¹. Αποτελεί μια ελεύθερη δραστηριότητα που απορροφά τελείως τον παίκτη, είναι μη παραγωγική και λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο⁶².

Η απόλυτη ελευθερία και η έλλειψη οποιουδήποτε καταναγκασμού χαρακτηρίζουν τόσο την ενασχόληση με το παιχνίδι, όσο και την ανάγνωση ενός βιβλίου. «Τα απαράγραπτα δικαιώματα του αναγνώστη συνηγορούν με τη θέση αυτή»⁶³. Ο Johan Huizinga⁶⁴ θεωρεί το παιχνίδι ως «σημαίνουσα λειτουργία», αντίστοιχη με αυτή της σκέψης και της κατασκευής. Το παιχνίδι είναι ένα πέρασμα από την πραγματική ζωή σε μία προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας που, αν και τεχνητή, απορροφά τον παίκτη, ο οποίος αφοσιώνεται σε αυτή και εκστασιάζεται⁶⁵.

Η κινητήριος δύναμη των παιχνιδιών απασχολεί τους μαθητές και τους βοηθά να βιώσουν τη «ροή» — μία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από μία βαθύτερη ενασχόληση με μία δραστηριότητα, που συνοδεύεται από υψηλή συγκέντρωση και αίσθηση εκπλήρωσης⁶⁶. Μία σειρά από πρώτες έρευνες εξέτασαν την επίδραση των παιχνιδιών στο κίνητρο των μαθητών, τη διαδικασία μάθησης και την αυτό-

⁵⁷ Βλ. Κ. EGAN, *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years*, University of Chicago Press, Chicago 1992, σ. 36.

⁵⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ... ό.π.*, σσ. 67-8.

⁵⁹ ΤΖ. ΣΠΗΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες, Καστανιώτης*, Αθήνα 1990, σ. 54.

⁶⁰ Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ, Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, Α. ΚΑΡΚΙΤΣΙΟΣ, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπνυχώσεις*, Gutenberg, Αθήνα 2011, σ. 63

⁶¹ R. CAILLOIS, *Man, play, and games*. University of Illinois Press, 1961· J. HUIZINGA, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*, (μτφρ Σ. Ροζάνης – Γ. Λυκιαρδόπουλος), εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989.

⁶² Nell, V. (1988). The Psychology of reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), p. 7 (6-50)

⁶³ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ. «Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 45.

⁶⁴ J. HUIZINGA, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*, (μτφρ Σ. Ροζάνης – Γ. Λυκιαρδόπουλος), εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989, σ. 20-8.

⁶⁵ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ. «Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 45.

⁶⁶ Βλ. S. WHALEN, M. CSIKSZENTMIHALYI, *Putting Flow Theory into Educational Practice: The Key School's Flow Activities Room*, Report to the Benton Center for Curriculum and Instruction, University of Chicago, 1991· Y. INAL, K. CAGILTAY, "Flow experiences of children in an interactive social game environment", *British Journal of Educational Technology*, 38 (3) (2007), p. 455-464.

αποτελεσματικότητα⁶⁷. Αυτές οι έρευνες έχουν εντοπίσει 4 παράγοντες κλειδιά που συμβάλλουν στην αύξηση του κινήτρου των μαθητών: στην παροχή/πρόβλεψη αφηγηματικού περιεχομένου στο παιχνίδι, την ενσωμάτωση του στοιχείου της φαντασίας στο παιχνίδι, τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και την παροχή ευκαιριών για εξατομίκευση του παιχνιδιού⁶⁸.

3.3. Εξωσχολικό βιβλίο

Βιβλία γνώσεων

Ενώ τα λογοτεχνικά βιβλία έχουν στόχο μέσα από καθαρά αισθητικούς δρόμους να ψυχαγωγήσουν τον αναγνώστη⁶⁹, συμβάλλοντας παράλληλα στην κοινωνικοποίησή του, τα βιβλία γνώσεων έχουν μορφωτικό χαρακτήρα⁷⁰ και, εισχωρώντας σε βάθος, προσφέρουν πληροφορίες του πραγματικού κόσμου⁷¹.

Τα βιβλία γνώσεων είναι «εκείνα που μέσα από την παράθεση στοιχείων, πληροφοριών, γεγονότων, δεδομένων, φαινομένων, περιγραφών, εξηγήσεων και ερμηνειών επιχειρούν να εισαγάγουν το παιδί – αναγνώστη στο χώρο της επιστήμης και να το βοηθήσουν να ανακαλύψει τι γενικότερες έννοιες που διέπουν το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, να ενθαρρύνουν τη δεξιότητα της ερευνητικής εργασίας και τέλος να αναπτύξουν την κριτική σκέψη»⁷².

Το βιβλίο γνώσεων στον ευρωπαϊκό χώρο εμφανίστηκε το 17^ο αιώνα. Σχεδόν ως τις αρχές του 19^{ου} αιώνα ταυτιζόταν με το σχολικό εγχειρίδιο. Η ιστορία των παιδικών βιβλίων γνώσεων είναι μακρά και ενδιαφέρουσα. Στην περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού, εμφανίζονται οι πρώτες μεταφράσεις έργων που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για την διδασκαλία. Ανάμεσα στα πολλά αξιολόγα βιβλία ιδιαίτερη θέση κατέχει, ως ένα από τα πρωϊότερα, η τετράτομη *Αποθήκη των Παίδων*, έργο της γαλλίδας Madame Leprince de Beaumont, που άρχισε να εκδίδεται στην Βενετία από το 1788, μεταφρασμένη από τον Σπυρίδωνα Βλαντή. Άλλα δύο σημαντικά έργα είναι: Το *Ονομαστικόν περί του παντός*, του Ιωάννου Αμωσού Κομενίου που εκδόθηκε στην Πέστη του 1806 σε μετάφραση του Άνθιμου Παπά, από την Τρίκκη της Θεσσαλίας, και η δεκάτομη εικονογραφημένη εγκυκλοπαίδεια του Φραγκίσκου Ιωάννου Βέρτουχ, *Εικονολογία παιδική, περιέχουσα ένα τερπνόν άθροισμα τετραπόδων, φυτών, ανθέων, καρπών, ορυκτών, ενδυμάτων και άλλων διδακτικών αντικειμένων*, που μεταφράστηκε από τους αδελφούς Μανουήλ και Κυριάκο Καπετανάκη και εκδόθηκε στην Βιέννη από το 1810 έως το 1812. Το συγκεκριμένο αποτελεί ένα εκδοτικό επίτευγμα της εποχής, με έγχρωμους πίνακες εκτός κειμένου⁷³.

⁶⁷ Βλ. D. CORDOVA, M. LEPPER, "Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice", *Journal of educational psychology*, 88 (4) (1996), p. 715· L. PARKER, M. LEPPER, "Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun", *Journal of personality and social psychology*, 62 (4) (1992), p. 625.

⁶⁸ R. OWSTON, et al, "Computer game development as a literacy activity", *Computers & Education* 53 (3) (2009), p. 978.

⁶⁹ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Το παιδικό βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2014, σ. 212.

⁷⁰ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1994, σ. 84-5.

⁷¹ A.N. ANDERSON, *Elementary Children's Literature. The basics for teachers and parents*, Allyn and Bacon, Boston ²2005, p. 284-285.

⁷² Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, «Τα παιδικά βιβλία γνώσεων. Ένα παράθυρο στα ορατά και αόρατα του κόσμου», στο ηλεκτρονικό περιοδικό *Κείμενα*, 11, 7 Ιουλίου 2010.

⁷³ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, «Τα παιδικά βιβλία γνώσεων... ό.π.

Καθ' όλη την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα τα βιβλία γνώσεων που κάλυπταν κυρίως τους τομείς της γεωγραφίας και της ιστορίας, συνδέονταν με τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων και σπανιότατα προορίζονταν για ατομική χρήση. Η κατάσταση αυτή συνεχίστηκε έως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα⁷⁴. Τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί αξιόλογο κομμάτι της παγκόσμιας παραγωγής βιβλίων για παιδιά και ο αριθμός του παρουσιάζει ανοδική πορεία⁷⁵.

Τα βιβλία γνώσεων, μέσα από διάφορα είδη και μορφές κειμένων και ποικίλους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, τεχνολογικούς, αισθητικούς/καλλιτεχνικούς τρόπους, αντανakλώντας τις ανησυχίες, τα προβλήματα που αναδύονται ή επικρατούν την εποχή που είναι γραμμένα⁷⁶, καθώς και τις ιδεολογικές συνθήκες της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας επιχειρούν να δώσουν στο παιδί εκείνες τις γνώσεις οι οποίες του είναι απαραίτητες για την ομαλή κοινωνική και ψυχοπνευματική του ανάπτυξη σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του⁷⁷.

Διακρίνονται από αυστηρά καθορισμένα χαρακτηριστικά που απατούν την ικανοποίηση συγκεκριμένων προϋποθέσεων, όπως η ακρίβεια, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα των πληροφοριών, η λογική οργάνωση της ύλης και η σαφήνεια της γλώσσας⁷⁸.

Η αξία του καλού βιβλίου γνώσεων είτε ως σχολικού βοηθήματος είτε ως εξωσχολικής ελεύθερης ενασχόλησης είναι μορφωτική, παιδαγωγική, διδακτική, δημιουργική και φιλαναγνωστική⁷⁹. Είναι μορφωτική γιατί παρέχει γνώσεις και ταυτόχρονα παιδαγωγική και διδακτική καθώς καλλιεργεί δεξιότητες ενισχύοντας την αυτενέργεια, την ανακαλυπτική και την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού. Η D.Norton επισημαίνει ότι τα βιβλία γνώσεων, καθώς δεν αποτελούν αποκύημα της φαντασίας, «ενθαρρύνουν τα παιδιά να δουν τον κόσμο με νέο τρόπο, να ανακαλύψουν τους νόμους της φύσης και της κοινωνίας και να ταυτιστούν με ανθρώπους που διαφέρουν από αυτά»⁸⁰. Επιπλέον, είναι εκείνα που δίνουν απαντήσεις σε ερωτήσεις του παιδιού και παράλληλα δημιουργούν καινούργιες ερωτήσεις. Ταυτόχρονα, μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως δημιουργικά διδακτικά μέσα στην τάξη και ενισχυτικά βοηθήματα. Τέλος, συμβάλλουν αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, καθώς ελκύουν τα παιδιά σε μια ευχάριστη και συναρπαστική ανάγνωση⁸¹.

Μελετητές διακρίνουν τα βιβλία γνώσεων σε τρεις μεγάλες ενότητες: στα μη μυθοπλαστικά βιβλία, στα μυθοπλαστικά βιβλία γνώσεων και στα μεικτά βιβλία γνώσεων⁸². Οι μελετητές διαφοροποιούνται σχετικά με την κατηγοριοποίηση των βιβλίων γνώσεων ως προς το περιεχόμενό τους. Οι B. Cullinan & L. Galda⁸³ τα ταξινομούν με βάση την επιστήμη από την οποία προέρχονται οι παρεχόμενες πληροφορίες. Η J. Glazer και η R. Lukens⁸⁴ διέκριναν τα βιβλία γνώσεων ανάλογα με

⁷⁴ Μ. ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ, «Τα παιδικά βιβλία γνώσεων ... ό.π.

⁷⁵ Τ. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, *Παιδικά βιβλία στη προσχολική και βρεφική ηλικία*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 38-9.

⁷⁶ J.P. CIANCULO, *Informational Picture Books for Children*, American Library Association, USA 2000, p. 18.

⁷⁷ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Το παιδικό βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2014, σ. 212.

⁷⁸ Βλ. Γ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗΣ & Δ. ΚΩΤΤΗ – ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗ, *Βιβλία γνώσεων για παιδιά και νέους*. Θεωρητική προσέγγιση, *Keimena*, τχ. 11.

⁷⁹ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Το παιδικό...* ό.π. σ. 214-215.

⁸⁰ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία* (μτφρ. Μ. Σουλιώτης), εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα 2007, σ. 620

⁸¹ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Το παιδικό...* ό.π. σ. 216.

⁸² Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Το παιδικό ...* ό.π., σ. 217.

⁸³ Βλ. B. E. CULLINAN & L. CALDA, *Literature and the child*, Harcourt Brace College Publishers, San Diego 1998⁴.

⁸⁴ Βλ. J. GLAZER, *Literature for young children*, Upper Saddle River, New Jersey 1991³ R.J. LUKENS, *A critical handbook of children's literature*, Foresman, Glenview 1999⁶.

την τεχνική παρουσίασης του περιεχομένου τους σε πληροφοριακά και βιογραφίες. Η Μ. Καρπόζηλου κατηγοριοποιεί τα βιβλία γνώσεων σε πληροφοριακά και κοινά πραγματογνωστικά. Οι Γ. Παπαντωνάκης, Κώτη-Παπαντωνάκη Δ. τα κατατάσσουν σε βιβλία στα οποία η μυθοπλασία δεν είναι λογοτεχνική (μη λογοτεχνικά κείμενα), δηλ. τα πληροφοριακά βιβλία ή βιβλία γνώσεων και τα βιογραφικά είδη και τα βιβλία στα οποία κυριαρχεί η μυθοπλασία (τα αμιγώς λογοτεχνικά κείμενα). Ο Γ. Παπαδάτος τα κατατάσσει στις κατηγορίες των μη μυθοπλαστικών βιβλίων (βιβλία με καθαρές γνώσεις, βιβλία με λογοτεχνίζοντα κείμενα), των μυθοπλαστικών βιβλίων και των μεικτών βιβλίων γνώσεων⁸⁵.

Όσον αφορά στην προτίμηση, τα βιβλία γνώσεων συγκαταλέγονται στις πρώτες επιλογές των παιδιών και ιδιαίτερα μέσης ηλικίας, καθώς προσφέρουν πληροφορίες του πραγματικού κόσμου και διακατέχονται από υψηλή ποιότητα καθιστώντας τα ελκυστικά και συναρπαστικά⁸⁶.

Ηλεκτρονικό βιβλίο

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης συμφωνούν ότι τα ηλεκτρονικά μέσα ενσωματώνουν ένα νέο είδος ανάγνωσης⁸⁷, το οποίο συνδυάζει σημαντικά στοιχεία της παραδοσιακής ανάγνωσης με τη σύγχρονη που σχετίζεται με την πρόσβαση και την εκτίμηση πληροφοριών, τη λήψη αποφάσεων και την πλοήγηση σε πλούσια πολυμεσικά περιβάλλοντα⁸⁸. Το παιχνίδι και κυρίως η ανάπτυξη διαδικτυακών παιχνιδιών επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν και να εξερευνήσουν τα ψηφιακά μέσα ανεξάρτητα, αλλά και συνεργατικά, κάτι που προάγει τη μεταγνώση⁸⁹.

Πολλοί ερευνητές πρεσβεύουν ότι τα νέα ψηφιακά μέσα υπερτερούν των βιβλίων ως ενασχόληση ελεύθερου χρόνου⁹⁰. Η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι θεωρητικά δεν υπάρχουν μεγάλες αλλαγές ανάμεσα στην ανάγνωση των έντυπων βιβλίων και των ηλεκτρονικών, καθώς η αναγνώριση λέξεων, η σύνδεση με προηγούμενη γνώση και η κατανόηση και δομή του νοήματος υπάρχουν ανεξάρτητα από το μέσο. Ωστόσο, εντοπίζονται διαφορές στη φύση της ανάγνωσης⁹¹.

Κάποιοι ερευνητές υπερθεματίζουν τα ηλεκτρονικά βιβλία, καθώς θεωρούν ότι βοηθούν τα παιδιά σε πολλαπλά επίπεδα. Καταρχάς, τα ηχητικά εφέ που συμπεριλαμβάνονται σε μία ιστορία βοηθούν τον αναγνώστη αντανakλώντας τη δράση του κειμένου και σηματοδοτώντας τη διάθεση της ιστορίας⁹². Αυτά τα στοιχεία βοηθούν τον αναγνώστη να οικοδομήσει το νόημα της ιστορίας και να διευρύνει τα σχήματα. Επιπλέον, ένα σημαντικό πλεονέκτημα είναι ο αυξανόμενος έλεγχος μάθησης, καθώς οι αναγνώστες χειρίζονται τις επιλογές των υπερκειμένων

⁸⁵ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Το παιδικό βιβλίο...* ό.π., σ. 217.

⁸⁶ Τ. ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, *Παιδικά βιβλία...* ό.π., σ. 38-9.

⁸⁷ Βλ. J.P. GEE, "What video games have to teach us about learning and literacy", *Computers in Entertainment (CIE)*, 1.1. (2003), p. 20· D. W. SHAFFER, et al, "Video games and the future of learning", *Phi delta kappa*, 87 (2) (2005), p. 105-111.

⁸⁸ Βλ. C. BEAVIS, *RTS and RPGs: New Literacies and Multiplayer Computer Games*, 2002· H. LOTHERINGTON, "What four skills? Redefining language and literacy standards for ELT in the digital era", *TESL Canada Journal*, 22 (1) 2004, p. 64-78.

⁸⁹ OWSTON, Ron, et al. Computer game development as a literacy activity, *Computers & Education*, 2009, 53.3: 977 (977-989)

⁹⁰ Βλ. W.J. BEENTJES, T. van der VOORT, Television and young people's reading behavior: a review of research, *European Journal of Communication*, 4, p. 51-77· S. NEUMAN, The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance, *Reading Research Quarterly*, 23(4), p. 414-440.

⁹¹ C MCKENNA, D. REINKING, L. LABBO, R. KIEFFER, "The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader", *Reading & Writing Quarterly*, 15 (1999), p. 111-126.

⁹² Βλ. L. LABBO, M. KUHN, "Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books", *Journal of Literacy Research*, 32 (2000), p. 187-210· C. PEARMAN, S. LEFEVER-DAVIS, "Supporting the essential elements with CD-ROM storybooks", *Reading Horizons*, 46 (2006), p.

ανάλογα με τις ανάγκες τους⁹³. Το πιο σημαντικό, βέβαια, σημείο είναι η κατανόηση, η οποία εξαρτάται από την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη που ενεργοποιείται με το κείμενο. Κατά τη διάρκεια της κατανόησης, οι αναγνώστες συνδέουν τη νέα πληροφορία που κοινοποιήθηκε από το κείμενο με τα στοιχεία που έχουν ήδη στο μυαλό τους⁹⁴. Επίσης, κάποιοι υποστηρίζουν ότι με τα ηλεκτρονικά βιβλία υπάρχει πραγματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, καθώς προσφέρουν ένα μεγάλο εύρος στοιχείων κατανόησης⁹⁵ και ποικίλα αναγνωστικά επίπεδα⁹⁶.

Εντούτοις, υπάρχει και η αντίθετη άποψη. Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι με αυτό τον τρόπο οι αναγνώστες στηρίζονται πολύ στην τεχνολογία και δεν αναπτύσσουν δικές τους ικανότητες⁹⁷. Τα έντυπα κείμενα ενθαρρύνουν τον αναγνώστη να σκεφτεί κριτικά και να αναπτύξει μεταγνωστικές ικανότητες, ενώ ένα υπερκειμενικό περιβάλλον εξαρτάται από την τεχνολογία για την κατανόηση⁹⁸. Επιπλέον, πολλές φορές τα παιδιά ξοδεύουν την προσοχή τους σε μη αναγνωστικές δραστηριότητες, όπως τα γραφικά ή τα παιχνίδια που συνήθως τα συνοδεύουν. Οι έρευνες⁹⁹ έχουν δείξει ότι, ενώ τα γραφικά και τα ηχητικά εφέ μπορούν να ενισχύσουν τους αναγνώστες, ταυτόχρονα αποσπούν την προσοχή των αναγνωστών από το να ανακαλούν την ιστορία.

Έρευνες έδειξαν ότι η χρήση ιστοριών από ηλεκτρονικό βιβλίο μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των ιστοριών¹⁰⁰. Σε κάθε περίπτωση δρα υποστηρικτικά και όχι αυτόνομα.

Στο χώρο του διαδικτύου, πέρα από την απουσία των ηλεκτρονικών εντύπων (εφημερίδων, περιοδικών), τα τελευταία χρόνια διαρκώς εμφανίζονται ιστολόγια που προωθούν με ποικίλους τρόπους τον αναγνώστη στην αγάπη για το διάβασμα. Σε βιβλιοφιλικές ιστοσελίδες συγκροτούνται και ενεργοποιούνται διαδικτυακά αναγνωστικές ομάδες που επικοινωνούν ηλεκτρονικά μέσα από τους εκάστοτε ιστότοπους άλλοτε ως απλοί σχολιαστές που συμβουλευονται τις βιβλιοπροτάσεις και καταθέτουν την εμπειρία τους και άλλοτε ως μέλη των ηλεκτρονικών Λεσχών Ανάγνωσης¹⁰¹.

Σε κάθε περίπτωση το ηλεκτρονικό βιβλίο κατέχει σημαντική θέση στη ζωή των μικρών αναγνωστών. Επομένως, η καταλληλή χρήση του μπορεί να προσελκύσει νέους αναγνώστες και να συνεισφέρει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

⁹³ Βλ. D. REINKING, R. SCHREINER, "The effects of computer-mediated text on measures of reading comprehension and reading behavior", *Reading Research Quarterly*, 20(1985), 536-552.

⁹⁴ G. TOMPKINS, *Literacy for the 21st century: A balanced approach*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River 2006.

⁹⁵ Βλ. C. PEARMAN, S. LEFEVER-DAVIS, "Supporting the essential elements with CD-ROM storybooks", *Reading Horizons*, 46 (2006)· D. REINKING, "Computer-mediated text and comprehension differences: The role of reading time, reader preference, and estimation of learning", *Reading Research Quarterly*, 23 (1988), p. 484-498.

⁹⁶ Βλ. M CHU, "Reader response to interactive computer books: Examining literary responses in a non-traditional reading setting", *Literacy Research and Instruction*, 34 (1995), p. 352-366.

⁹⁷ Βλ. L. LABBO, M. KUHN, "Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books", *Journal of Literacy Research*, 32 (2000), p. 187-210· C. LEWIN, *Improving talking book software design: Emulating the supportive tutor*. Center for Information Technology in Education, The Open University, Bradford, England 1996.

⁹⁸ S. BIRKERTS, W. STEPHENSON, *The Gutenberg Elegies*, Fawcett Columbine, New York 1996.

⁹⁹ J. TRUSHELL, A. MAITLAND, C. BURRELL, "Pupils' recall of an interactive storybook on CD-ROM", *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (2003), p. 80-89.

¹⁰⁰ C. PEARMAN, "Independent Reading of CD-ROM Storybooks: Measuring Comprehension With Oral Retellings", *The Reading Teacher*, 61(2008), p. 601 (594-602).

¹⁰¹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ. «Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Καλλιερώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 41.

Κόμικς

Ο όρος «κόμικς» αναφέρεται κυρίως στη μορφή και όχι στο περιεχόμενο. Τα κόμικς παρουσιάζονται ως αφηγηματικές δομές που αποτελούνται από εικόνες διατεταγμένες στη σειρά¹⁰².

Η ιστορία των κόμικς είναι μεγάλη, καθώς στη μορφή που τα ξέρουμε δημιουργήθηκαν το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα στο Ηνωμένο Βασίλειο και συγκεκριμένα το 1884 με ήρωα τον Ally Sloper¹⁰³. Στη συνέχεια έγιναν δημοφιλή στις αρχές της δεκαετίας του 1930 καθώς άρχισαν να εκδίδονται με τη μορφή βιβλίου¹⁰⁴. Στην Ευρώπη (κυρίως στο Βέλγιο, τη Γαλλία, την Ιταλία και την Ισπανία) τα παιδικά περιοδικά άρχισαν να εκδίδουν κόμικς.

Τα κόμικς έχουν θεωρηθεί, στην καλύτερη περίπτωση, δημοφιλής ψυχαγωγία και στη χειρότερη, επικίνδυνη επιρροή για τους νέους. Τέτοιου είδους αρνητικές στάσεις επικρατούσαν κυρίως τη δεκαετία του 1950, κατά τη διάρκεια της οποίας τα κόμικς ήταν ιδιαίτερα γνωστά και αγαπητά.¹⁰⁵

Η αρνητική διάθεση απέναντί τους¹⁰⁶ έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές που διαβάζουν κόμικς δεν διαβάζουν στην πραγματικότητα. Απλά κοιτάζουν τις εικόνες ώστε να αποφύγουν να εμπλακούν στη σύνθετη διαδικασία της ανάγνωσης. Το πρόβλημα ουσιαστικά συνίσταται στο ότι τα παιδιά επικεντρώνονται στις εικόνες και όχι στην ανάγνωση του κείμενου, η οποία αποτελεί πιο σύνθετη και σημαντική διαδικασία¹⁰⁷. Επιπλέον, σύμφωνα με την κριτική, οι μαθητές που διαβάζουν κόμικς θα συνηθίσουν σε μία μη απαιτητική ανάγνωση και επομένως δε θα μεταβούν σε μία πιο απαιτητική και σοβαρή ανάγνωση¹⁰⁸.

Τα κόμικς έχουν παραδοσιακά θεωρηθεί μέσο περιορισμένης μορφώσεως¹⁰⁹. Πολλοί ενήλικες διατηρούν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τα κόμικς και αν αποτελούν αποδεκτό αναγνωστικό υλικό για τα παιδιά. Το ερώτημα κατά πόσο τα κόμικς αποτελούν λογοτεχνικό είδος έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές και έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης αμφισβήτησης. Το ζητούμενο για πολλούς θεωρητικούς είναι κατά πόσο τα κόμικς διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη λογοτεχνία καλής ποιότητας, για παράδειγμα να είναι καλογραμμένα, οι χαρακτήρες τους να έχουν βάθος, να διαθέτουν στιβαρή πλοκή και να αποδίδουν μια ηθική ακεραιότητα σε θέματα που άπτονται της ανθρώπινης υπόστασης¹¹⁰.

Εκείνοι που κριτικάρουν τα κόμικς ισχυρίζονται ότι «παρουσιάζουν μια ισχυρή ομοιότητα με τη λογοτεχνία, καθώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα, διαθέτουν αφηγηματικό περιεχόμενο, είναι εκτυπωμένα σε έντυπη μορφή, εντούτοις δεν

¹⁰² R. VARNUM & C.T. GIBBONS, *Introduction*. In *Language of comics: Word and image*, University of Mississippi, Jackson 2001, p. xvi

¹⁰³ M. SARACENI, *The language of comics*, Routledge, London 2003, p. 1.

¹⁰⁴ L. TIEMENSMA, "Visual literacy: To comics or not to comics? Promoting literacy using comics", in: *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council*, Milan 2009, p. 3.

¹⁰⁵ D. JACOBS, "More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies", *English Journal*, 2007, p. 19.

¹⁰⁶ Βλ. J. G. HARKER, "Youth's librarians can defeat comics", *Library Journal*, 73 (21) (1948), 1705· F. WERTHAM, *Seduction of the Innocent*, Rinehart, New York 1954.

¹⁰⁷ D. JACOBS, "More than words ... ό.π, σ. 19.

¹⁰⁸ Βλ. S. KRASHEN, "The "Decline" of reading in America, poverty, and access to books, and the use of comics in encouraging reading", *Teachers College Record*, 14, 2005

¹⁰⁹ R. VARNUM & C.T. GIBBONS, *Introduction*... ό.π. σ. x

¹¹⁰ A. MESKIN, "Comics as literature?", *The British Journal of Aesthetics*, 49 (3) (2009), p.220.

αποτελούν λογοτεχνία περισσότερο από ότι οι κινηματογραφικές ταινίες ή η όπερα»¹¹¹.

Αρκετοί μελετητές θεωρούν ότι τα κόμικς αποτελούν μία υβριδική μορφή τέχνης που περιλαμβάνει τη λογοτεχνία καθώς και άλλα είδη τέχνης¹¹² και αποτελούν μία τέχνη μαζικής κουλτούρας σχεδιασμένη τόσο σε υψηλούς όσο και χαμηλούς δείκτες τέχνης. Τα κόμικς είναι πολυγενετικά, αποτελούμενα από διαφορετικά είδη και το πιο σημαντικό αποτελούν μία πολυεπίπεδη λεκτική και οπτική αφήγηση¹¹³.

Επιπρόσθετα, τα κόμικς αποτελούν μία απλοποιημένη εκδοχή των κειμένων, με τις λέξεις να συμπληρώνουν και να διευκολύνεται η κατανόηση από τις εικόνες. Μία πολυτροπική προσέγγιση, εντούτοις, θα οδηγούσε σε μία πιο σύνθετη νοηματοδότηση. Σε ένα κλασσικό κείμενο η διάδραση με τις λέξεις καταλήγει σε μία πολύπλοκη παραγωγή νοήματος. Στα κόμικς υπεισέρχονται πέντε επιπλέον στοιχεία, με αποτέλεσμα σε αυτό το πλαίσιο να αντιμετωπίζουμε πολυσύνθετα κειμενικά περιβάλλοντα¹¹⁴.

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τους ήρωες των εικονογραφημένων ιστοριών εντός και εκτός σχολείου¹¹⁵. Οι μαθητές πολλές φορές επιλέγουν τα κόμικς, καθώς προσφέρουν εικόνες, σχέδια και άλλες μορφές τέχνης σε συνδυασμό με κείμενο και διάλογο, τα οποία δεν αποτελούν μόνο κάτι που το παιδί διαβάζει, αλλά και κάτι που βλέπει, σαν να διαβάζει και να παρακολουθεί ταυτόχρονα μία ταινία¹¹⁶. Είναι ουσιαστικά ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων σε μία πρόταση, που ενέχει ένα συγκεκριμένο σκοπό, να πει μια ιστορία¹¹⁷.

Η ανάγνωση των κόμικς είναι ένας τρόπος καλλιέργειας θετικής στάσης στην ενασχόληση με την ανάγνωση. Τα κόμικς διασκεδάζουν και τα παιδιά διαβάζουν για να αντλήσουν χαρά. Ως εκ τούτου, η χαρά της ανάγνωσης μπορεί να οδηγήσει σε ανάγνωση και διαφορετικού είδους. Οι μαθητές εφόσον συνειδητοποιήσουν την ικανοποίηση της ανάγνωσης θα διαβάσουν περισσότερο.

Η παιδευτική δύναμη των κόμικς βρίσκεται στο γεγονός ότι παρέχουν κίνητρα, είναι οπτικοποιημένα, αλληλεπιδραστικά και δημοφιλή¹¹⁸. Τα κόμικς σε αυτή τη μορφή τους αποτελούν ένα βήμα για την απόκτηση υψηλότερων επιδόσεων. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο, τα κόμικς θεωρούνται πρωτίστως να κινητοποιήσουν μέσω της δημοτικότητάς τους και να βοηθήσουν τους μαθητές στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης¹¹⁹. Επιπλέον, οι μαθητές γίνονται πιο ενεργοί δημιουργοί κι όχι παθητικοί καταναλωτές στη νοηματοδότηση. Επομένως, η πραγματική δύναμη των κόμικς έγκειται στην προετοιμασία των μαθητών για καλύτερη διαπραγμάτευση του κόσμου των εννοιών¹²⁰.

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία¹²¹ τα κόμικς έχει βρεθεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην επικοινωνία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και

¹¹¹ W. DOUGLAS, *Reading Comics Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*, Da Capo Press, Cambridge 2007, p. 14.

¹¹² A. MESKIN, "Comics as ό.π. σ. 219.

¹¹³ H. CHUTE, M. DeKOVEN, 'Introduction: Graphic Narrative', *Modern Fiction Studies*, 52 (2006), p. 769.

¹¹⁴ D. JACOBS, "More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies", *English Journal*, 2007, p. 22.

¹¹⁵ Βλ. B. NORTON, "The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers", *The Reading Teacher*, 57 (2) (2003), 140-147.

¹¹⁶ S. WEINER, "Show, don't tell: Graphic novels in the classroom", *English Journal*, 94(2) (2004), p. 115.

¹¹⁷ K. KUKKONEN, *Contemporary Comics Storytelling*, 2013, p. 6.

¹¹⁸ D. JACOBS, "More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies", *English Journal*, 2007, p. 20.

¹¹⁹ Βλ. K. HAUGAARD, "Comic Books: Conduits to Culture?", *The Reading Teacher* 27.1 (1973), p. 54-55.

¹²⁰ D. JACOBS, "More than words... ό.π., σ. 24.

¹²¹ Βλ. S. BIRGE, "No life lessons here: Comics, autism, and empathetic scholarship", *Disability Studies Quarterly*, 30(1) (2010). C. O. SEIDLER, "Fighting disability stereotypes with comics: "I cannot see you, but I

ιδιαιτερότητες με τρόπο που αντιπροσωπεύει την συναισθηματική, φυσική και κοινωνική ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν οι μαθητές. Η αίσθηση της κυριαρχίας στο κείμενο προσφέρει στα παιδιά αυτοπεποίθηση για να ασχοληθούν με τα κόμικς με ενεργητικό και κριτικό πνεύμα¹²².

Τα εικονογραφημένα βιβλία και τα κόμικς υποστηρίζουν την οπτικοποιημένη λογοτεχνία. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν εικόνες προτού διαβάσουν κείμενα¹²³. Οι αναγνώστες των κόμικς διαβάζουν και οφείλουν να αναπτύξουν τον γραμματισμό των κόμικς. Η ανάγνωσή τους επίσης απαιτεί βασικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα να κατανοήσουν τη σειρά των γεγονότων, να ερμηνεύσουν τις μη λεκτικές κινήσεις των χαρακτήρων, να διακρίνουν την πλοκή της ιστορίας και να κάνουν παρεμβάσεις¹²⁴. Επιπλέον, απαιτείται κατανόηση της μοναδικής γλώσσας των κόμικς, καθώς και αποκωδικοποίηση. Οι αναγνώστες οφείλουν να κατανοήσουν τη διάδραση μεταξύ των στοιχείων που το απαρτίζουν – κείμενο και εικόνες¹²⁵. Η ανάγνωση των κόμικς επιβάλλει ενεργή συμμετοχή των αναγνωστών¹²⁶.

Δύο μεγάλης κλίμακας έρευνες, των 8.000 αναγνωστών, που πραγματοποιήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1977 και επαναλήφθηκε το 1996 διαπίστωσαν ότι τα κόμικς είναι η πιο ισχυρή μορφή περιοδικής ανάγνωσης¹²⁷. Έρευνα στις ΗΠΑ έδειξε ότι τα αγόρια ηλικίας 10-14 που διάβαζαν πολλά κόμικς, διάβαζαν γενικά περισσότερο, και διάβαζαν και άλλα βιβλία εκτός από τα κόμικς¹²⁸. Αντίστοιχη έρευνα στη Σκωτία επιβεβαίωσε ότι η ανάγνωση των κόμικς μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για ενίσχυση της ανάγνωσης των νεαρών αγοριών καθώς και να βελτιώσει τα ποσοστά ανάγνωσης¹²⁹.

Έρευνες¹³⁰ δείχνουν ότι τα κόμικς μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολλούς τρόπους μέσα στην τάξη και να παράγουν θετικά αποτελέσματα. Τα κόμικς μπορούν να προωθήσουν τη γλωσσική ανάπτυξη με ποικίλους τρόπους, προσφέροντας αυθεντική γλώσσα και ευκαιρίες μάθησης, καθώς το περιορισμένο κείμενο τα καθιστά εύχρηστα και γλωσσικά αξιοποιήσιμα ακόμη και από αρχάριους αναγνώστες¹³¹. Το γεγονός ότι τα κόμικς είναι εύκολα στην ανάγνωση τα καθιστά ελκυστικά στους αναγνώστες. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα κόμικς είναι η καθημερινή γλώσσα. Ο λόγος είναι ευθύς και σύντομος και πιο απλός από τα συμβατικά λογοτεχνικά κείμενα. Τα κόμικς είναι ιδανικά για διδασκαλία κατανόησης περιεχομένου, σημείων στίξης και ευθύ και πλάγιου λόγου¹³².

Επιπρόσθετα, τα κόμικς μπορούν να διευρύνουν το λεξιλόγιο των παιδιών με λέξεις ή σημασίες που δεν είχαν συναντήσει¹³³. Επίσης, συμβάλλουν στη μάθηση ξένης γλώσσας, καθώς παρουσιάζουν τη γλώσσα σε δράση. Επιπλέον, βοηθούν στη

know you are staring at me”, *Art Education*, (2011), p. 20-23· S. M. SQUIER, “So long as they grow out of it: Comics, the discourse of developmental normalcy, and disability”, *Journal of Medical Humanities*, 29 (2) (2008), p. 71-88.

¹²² B. NORTON, “The motivating power ... ό.π., σ. 145.

¹²³ L. TIEMENSMA, “Visual literacy... ό.π., σ. 3.

¹²⁴ A. LYGA, “Graphic novels for (really) young readers”, *School Library Journal* 3 (1) (2006), p. 56.

¹²⁵ M. PUSTZ, *Comic book culture: Fanboys and true believers*, University Press of Mississippi, Jackson 1999, p. 121.

¹²⁶ L. TIEMENSMA, “Visual literacy... ό.π., σ. 3.

¹²⁷ G. FENWICK, *The Beano-Dandy phenomenon*. In *What’s in the picture? Responding to illustrations in picture books*, London 1998, p. 132.

¹²⁸ Bλ. S.D. KRASHEN, *Benefits of comic book reading*, 2005.

¹²⁹ Bλ. K. SCHOFIELD, *Research finds a Dandy way to help young boys improve literacy*, 2005.

¹³⁰ Bλ. J. MARSH & E. MILLARD, *Literacy and popular culture*, London 2000.

¹³¹ Bλ. L. STARR, *Eek! Comics in the classroom*, 2004.

¹³² G. FENWICK, *The Beano-Dandy phenomenon ... ό.π. σ. 142.*

¹³³ Bλ. S. GRANT, *Pow! Using comic books to get kids reading*, 2006.

γλωσσική ανάπτυξη παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες, καθώς η εικονογράφηση παρέχει ενδείξεις από τα συμφραζόμενα¹³⁴.

Παράλληλα, είναι χρήσιμα για την εισαγωγή εννοιών όπως αφηγηματική δομή και ανάπτυξη χαρακτήρων¹³⁵. Όπως τα λογοτεχνικά κείμενα έτσι και τα κόμικς έχουν αρχή, μέση, τέλος, καθώς επίσης και πρωταγωνιστή και χαρακτήρες που συγκρούονται και κορύφωση της ιστορίας¹³⁶.

Πρόσφατα, πολλοί βιβλιοθηκονόμοι συζητούν για την εισαγωγή των κόμικς στις συλλογές της βιβλιοθήκης, ως ένα τρόπο για να προσελκύσουν τους μαθητές στη βιβλιοθήκη και τον κόσμο της ανάγνωσης¹³⁷. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι η βιβλιοθήκη θα αποκτήσει ένα πιο ενδιαφέρον προφίλ, κυρίως ανάμεσα στους πιο απρόθυμους αναγνώστες, όπως οι έφηβοι, που δείχνουν περιορισμένο ενδιαφέρον για τη βιβλιοθήκη¹³⁸.

Στο ίδιο πλαίσιο έχουν βρει το δρόμο τους στις σχολικές αίθουσες¹³⁹, με τους εκπαιδευτικούς να μην τα υποδέχονται άκριτα στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς θα είναι να επαναπροσδιορίσουν τη σχολική αίθουσα ως σημειωτικό χώρο στον οποίο οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να κατασκευάσουν ένα μήνυμα μέσα από μία μεγάλη ποικιλία πολυτοπικών κειμένων¹⁴⁰.

¹³⁴ L. TIEMENSMA, "Visual literacy... ό.π. σ. 8.

¹³⁵ S. GRANT, *Pow! Using comic books to get kids reading*, 2006, p. 1.

¹³⁶ L. TIEMENSMA, "Visual literacy... ό.π. σ. 8.

¹³⁷ D. JACOBS, "More than words... ό.π. σ. 20.

¹³⁸ Bλ. P. CRAWFORD, "A Novel Approach: Using Graphic Novels to Attract Reluctant Readers", *Library Media Connection* 22.5 (2004), p. 26–28.

¹³⁹ T. EDMUNDS, *Why should kids read comics?*, 2006, p. 1.

¹⁴⁰ B. NORTON, "The motivating power ... ό.π. σ. 146.

3.4. Γιατί τα παιδιά δεν διαβάζουν

Η ανάγνωση έχει θεωρηθεί εδώ και καιρό μία ενασχόληση ακαδημαϊκή και σύγχρονες έρευνες επικεντρώνονται στις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών¹⁴¹. Σε μια τεχνολογική κοινωνία στην οποία η τηλεόραση και το διαδίκτυο φαίνονται να αποτελούν την κύρια επιλογή της ελεύθερης δραστηριότητας, ενδιαφέρον έχει προκαλέσει η επιλογή των παιδιών να μη διαβάζουν¹⁴². Οι έρευνες δείχνουν ότι η φιλαναγνωσία έχει μειωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, καθώς διαπιστώθηκε¹⁴³ ότι τα παιδιά ηλικίας 6 ετών και κάτω, ξοδεύουν περίπου 2 ώρες την ημέρα σε ηλεκτρονικά μέσα (τηλεόραση, υπολογιστές κτλ), περίπου τον ίδιο χρόνο για να παίξουν έξω από το σπίτι και μόλις 39 λεπτά για να διαβάσουν ή να τους διαβάσουν.

Πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι καθώς η εξάρτηση από την τεχνολογία για διασκέδαση και εύρεση πληροφοριών αυξάνεται, εντείνεται η ταχύτητα της ψηφιακής ανάγνωσης και η άμεση παρουσίαση εκτεταμένων πληροφοριών¹⁴⁴ που εμποδίζει τους αναγνώστες από την πιο ουσιαστική ανάγνωση. Ως αποτέλεσμα, ενώ διαβάζουν για ψυχαγωγία, δεν μπορούν να αντλήσουν την αισθητική απόλαυση, και σε ορισμένες περιπτώσεις αποτυγχάνουν να ερμηνεύσουν την ουσία του θέματος¹⁴⁵.

Γενικότερα, οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο το διαδίκτυο σε σχέση με την ανάγνωση, είτε για διασκέδαση, είτε για τα σχολεία, καθώς και την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων¹⁴⁶, παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα πιστοποιούν ότι η χρήση του διαδικτύου επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις¹⁴⁷.

Σε έρευνα¹⁴⁸ που μελετήθηκε η επίδραση της τηλεόρασης στις αναγνωστικές συνήθειες 332 παιδιών ηλικίας 6-12 καθώς και των γονιών τους για 4 χρόνια στη Γερμανία, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος καθημερινής παρακολούθησης άγγιζε τα 117 λεπτά και είχε ως αποτέλεσμα περιορισμένη πρόοδο στην ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές που έβλεπαν λιγότερη τηλεόραση. Επιπλέον, σε αντίστοιχη έρευνα¹⁴⁹ για τις αναγνωστικές συνήθειες μαθητών ηλικίας 9 – 11 ετών βρέθηκε ότι οι μαθητές που παρακολουθούσαν περισσότερο τηλεόραση διάβαζαν λιγότερο και επέλεγαν χαμηλότερης ποιότητας βιβλία για να διαβάσουν¹⁵⁰.

¹⁴¹ Βλ. J.D. GALLIK, "Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6) (1999), p. 480-488· T. MARRA & A. WITTEVEEN, "Survey says...Trends in teen reading 2001-2003", *Young Adult Library Services*, 4(1) (2005), p. 17-21· NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS, *To read or not to read: A question of national consequence*, Washington 2007.

¹⁴² Βλ. NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS, *To read or not to read: A question of national consequence*, Washington 2007· S. T. STEWART, *The decline of learning in America*, Nova Science Publishers, New York 2008.

¹⁴³ V. RIDEOUT, E. VANDEWATER, E. WARTELLA, *Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*, Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park 2003, p. 4.

¹⁴⁴ Βλ. M. WOLF, *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*, HarperCollins publishers Inc., United States, 2008.

¹⁴⁵ J. M. JENNIFER, R.J. PONNIAH, *Pleasure Reading: A Cure for Readicide*, Proceedings of the International Conference on Trends and Innovations in Language Teaching, Sathyabama University, Chennai 2014, p. 594.

¹⁴⁶ K. MOKHTARI, C. REICHARD, A. GARDNER, "The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7) (2009), p. 614.

¹⁴⁷ Βλ. N. NIE, D. HILLYGUS, L. ERBRING, "Internet use, interpersonal relations, and sociability: A time diary study", *The Internet in everyday life*, 2002, 213-243.

¹⁴⁸ M. ENNEMOSER, W. SCHNEIDER, "Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, 99 (2) (2007), p. 349.

¹⁴⁹ S. NEUMAN, P. PROWDA, "Television viewing and reading achievement", *Journal of Reading*, 25 (7) (1982), p. 666-670.

¹⁵⁰ K. MOKHTARI, C. REICHARD, A. GARDNER, "The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7) (2009), p. 611 (609-619).

Ένας ιδιαίτερος όρος εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, το «Readicide»¹⁵¹, που αποδίδεται στα ελληνικά ως βιβλιοκτονία και ουσιαστικά σημαίνει τη συστηματική καταστολή της αγάπης για το διάβασμα. Συνδέεται με το σχολείο και οι μελετητές επισημαίνουν ότι επιδεινώνεται από τις άσκοπες πρακτικές του. Η ανάγνωση δεν αποτελεί πια διασκέδαση, αλλά εργασία και η δημιουργική πλευρά της ανάγνωσης έχει απομακρυνθεί από τη σχολική ύλη¹⁵².

Οι ερευνητές καταλήγουν ότι τέσσερις είναι οι σημαντικοί παράγοντες που προκαλούν τη βιβλιοκτονία: α) το σχολείο εστιάζει περισσότερο στην επίδοση σε σχέση με την ανάγνωση, β) το σχολείο παρέχει περιορισμένες αυθεντικές αναγνωστικές εμπειρίες, γ) οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνουν τους μαθητές με πολλά βιβλία, καθώς και το αντίθετο, δ) οι εκπαιδευτικοί να ελαττώνουν δραματικά τα βιβλία που χρησιμοποιούν¹⁵³.

Ένα συχνό φαινόμενο που οι ερευνητές έχουν ονομάσει «aliteracy» παρατηρείται όταν οι μαθητές είναι ικανοί να διαβάσουν, αλλά επιλέγουν να μη διαβάσουν¹⁵⁴. Υπάρχουν παράλληλα οι όροι «μη αναγνώστες» (non readers), «εγγράμματοι μη αναγνώστες» (literate nonreaders), «απρόθυμοι αναγνώστες» (reluctant readers)¹⁵⁵.

Στη συνέχεια, η K. Beers¹⁵⁶ υπογραμμίζει τρεις κατηγορίες μαθητών που ενώ γνωρίζουν, επιλέγουν να μην διαβάσουν: τους αδρανείς (dormant), τους αδιάφορους (uncommitted) και τους χωρίς κίνητρα (unmotivated). Στους αδρανείς αναγνώστες αρέσει να διαβάζουν, αλλά δε βρίσκουν το χρόνο να το κάνουν. Στους αδιάφορους αναγνώστες δεν αρέσει να το διάβασμα και δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως αναγνώστη, αφήνουν εντούτοις ένα ενδεχόμενο για το μέλλον. Οι αναγνώστες χωρίς κίνητρα δε διαβάζουν και δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως αναγνώστη ούτε τώρα, ούτε στο μέλλον.

Οι μελετητές εξετάζουν μέσα από έρευνες την επιλογή των μαθητών να μην διαβάζουν. Σε έρευνα¹⁵⁷ που πραγματοποιήθηκε οι μαθητές συνόψισαν τις απαντήσεις τους στα παρακάτω: α) το σχολείο έχει γίνει πολύ σοβαρό και ακαδημαϊκό, β) εντοπίζεται έλλειψη προσωπικής επιλογής, γ) έκφραση δυσανεξίας με το δάσκαλο και δ) περιορισμένος χρόνος και υλικό λόγω δραστηριοτήτων εκτός ύλης. Γενικά, οι μαθητές τονίζουν ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα για το σχολείο δεν τους επιτρέπει να διαβάσουν για διασκέδαση¹⁵⁸.

Η Margaret Meek αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι δυσκολίες του παιδιού έγκεινται όχι στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων, αλλά σε κάτι που βρίσκεται πέρα από τις λέξεις, που έχει σχέση με το νόημα, με τη σύλληψη των κανόνων του «παιχνιδιού» της ανάγνωσης¹⁵⁹. Αντίθετα, «όσοι δε βρίσκουν ευχαρίστηση στην ανάγνωση τείνουν να αντιμετωπίσουν το διάβασμα βιβλίων με τον ίδιο τρόπο που οι περισσότεροι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την ετοιμασία της φορολογικής τους

¹⁵¹ K. GALLAGHER, *How schools are killing reading and what can you do about it*, Readicide, Stenhouse Publishers, Portland Maine 2009, p. 2.

¹⁵² L. BUTTI, *Whither creativity?* Middle school VP report, NYSEC News. New York State English Council, Summer 3, p. 3.

¹⁵³ K. GALLAGHER, *How schools are killing reading and what can you do about it*, Readicide, Stenhouse Publishers, Portland Maine 2009, p. 5.

¹⁵⁴ K. VANSLYKE – BRIGGS, “What went wrong: middle school students and aliteracy”, *North Carolina Middle School Association Journal*, 26(1) (2011), p. 1.

¹⁵⁵ K. BEERS, “No time, no interest, no way!: The 3 voices of aliteracy”, *School Library Journal*, 42(2) (1996), p. 30 (30-33)

¹⁵⁶ K. BEERS, “No time, no interest, no way!: The 3 voices of aliteracy, part two”, *School Library Journal*, 42(3) (1996) p. 110-113.

¹⁵⁷ K. VANSLYKE – BRIGGS, “What went wrong ό.π. σ. 2.

¹⁵⁸ V. STRAUSS, *Odds stacked against pleasure reading*, Washington Post 2005, p. A11

¹⁵⁹ M. MEEK, *Learning to read*, Bodley Head, London 1982, p. 37.

δήλωσης: ως κάτι δύσκολο και υποχρεωτικό, το οποίο απαιτεί πολύ και συνεχή χρόνο»¹⁶⁰.

Οι έρευνες δείχνουν ότι ένας καλός δάσκαλος σε αντιδιαστολή με έναν κακό δάσκαλο, ειδικά στα πρώτα χρόνια, μπορεί να επηρεάσει ένα νεαρό μαθητή για να μπου οι σωστές βάσεις για τη φιλαναγνωσία¹⁶¹. Συναφείς έρευνες¹⁶² κατονομάζουν ως αιτίες της φθίνουσας πορείας της ανάγνωσης τα μειωμένα επίπεδα κινήτρων που παρέχονται στα παιδιά, η έμφαση που δίνεται στην πράξη, η προβολή της ατομικής εργασίας και η έλλειψη κατάλληλου υλικού¹⁶³.

Η αναγνωστική εμπειρία στο σχολείο επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική συνήθεια των παιδιών. Το μεγαλύτερο μέρος της ύλης επιβάλλει στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες απομνημόνευσης, σε αντίθεση με τις δεξιότητες κατανόησης που αποτελούν το βασικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής δεξιότητας. Επιπλέον, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη του επιπέδου κατανόησης που διαφέρει από παιδί σε παιδί. Η δυσκολία κατανόησης ενός κειμένου θα αυξήσει το επίπεδο άγχους των αναγνωστών¹⁶⁴ και θα τους αποτρέψει από την ανάγνωση, ενώ οι ενεργοί αναγνώστες θα συνεχίσουν να διαβάζουν καθώς η ανάγνωση θα γίνεται απόλαυση για αυτούς¹⁶⁵.

Επιπλέον, πολλοί αναγνώστες «βρίσκουν στο αναγνωστικό ταβάνι»¹⁶⁶ (hit a “Literacy ceiling”) στο αρχικό στάδιο κατά το οποίο δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση σε γνώσεις και πληροφορίες από τα βιβλία και άλλο αναγνωστικό υλικό, καθώς το ακαδημαϊκό στυλ του κειμένου απαιτεί ένα υψηλότερο επίπεδο σκέψης για πρόβλεψη, ανάλυση, σύνθεση και κατανόηση. Η συμβολή του δασκάλου σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητη, καθώς οι αναγνώστες που έχουν περιορισμένες αναγνωστικές εμπειρίες, χρειάζονται βοήθεια για να κατανοήσουν τις πρακτικές, τα επιμέρους στοιχεία (σύνταξη, γραμματική, λεξιλόγιο, είδη κειμένου) και την πολυδιάστατη φύση της¹⁶⁷.

Οι ερευνητές έχουν μελετήσει τις ικανότητες των μαθητών και την τάση να επιλέγουν βιβλία ισάξια των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων¹⁶⁸. Οι πιο έμπειροι αναγνώστες είναι και πιο ικανοί στην επιλογή απαιτητικών βιβλίων που μπορούν επιτυχώς να διαβάσουν¹⁶⁹.

¹⁶⁰ C. ROSS et al., *Reading matters: what the research reveals about reading, libraries and community*, Libraries Limited, Westport Connecticut 2005, p. 4.

¹⁶¹ K. GALLAGHER, *How schools are killing* ό.π. σ. 89.

¹⁶² Βλ. R. FEIRSON, “From elementary school to middle school: A culture of literacy”, *Education Digest*, 62(7) (1997), p. 25-29· T. LESESNE, *Naked reading: Uncovering what tweens need to become lifelong readers*, Stenhouse Publishers, Portland 2006· A. FOLLS, “Change the literacy depression in your school: Read teens a story!”, *Library Media Connection*, 25(7) (2007), p. 20-22.

¹⁶³ K. VANSLYKE – BRIGGS, “What went wrong ... ό.π. σ. 4

¹⁶⁴ Βλ. S. D. KRASHEN, *Principles and practices in second language acquisition*, Pergamon Press Inc., 1982

¹⁶⁵ Βλ. R. J. PONNIAH and J. PRIYA, “Pleasure reading and the acquisition of second language by adult ESL students”, *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 16 -22, 2014.

¹⁶⁶ Βλ. R. SCHENBACH, C. GREENLEAF, C. CZIKO and L. HURWITZ, *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms*, Jossey Bass, San Francisco, 2000.

¹⁶⁷ J. M. JENNIFER, R. J. PONNIAH, *Pleasure Reading: ό.π. σ. 595*.

¹⁶⁸ Βλ. M. J. FRESCH, “Self-selection of early literacy learners”, *The Reading Teacher*, 49 (1995), p. 220–227· S. KRAGLER, “Choosing books for reading: An analysis of three types of readers”, *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2000), p. 133–141· B. A. LEHMAN, “Children’s choices and critical acclaim: A united perspective for children’s literature”, *Reading Research and Instruction*, 30 (1991), p. 1–20· J. T. LYSAKER, “Learning to read from self-selected texts: The book choices of six first graders”, in C. K. KINZER, K. A. HINCHMAN & D. J. LEU (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice: The forty-sixth year book of the National Reading Conference* (pp.273–283), Chicago 1997· S. SWANTON, “Minds alive! What and why gifted students read for pleasure”, *School Library Journal*, 30 (1984), p. 99–102

¹⁶⁹ K. MOHR, “Children’s choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes”, *Journal of Literacy Research*, 38 (1) (2006), p. 85.

Το γεγονός ότι το σχολείο στοχεύει με την ανάγνωση αποκλειστικά στην εκμάθηση γνώσης αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Σε πολλά σχολεία τα παιδιά διαβάζουν λιγότερα βιβλία για να αφήσουν χώρο για την εκμάθηση της ύλης και την προετοιμασία των τεστ στο σχολείο¹⁷⁰. Επομένως, η δημιουργική πλευρά της λογοτεχνίας έχει απομακρυνθεί από την ύλη λόγω των γραπτών δοκιμασιών. «Υπάρχει η έλλειψη κάθε ευκαιρίας για τους μαθητές να γράψουν δημιουργικά και ακόμη λιγότερες ευκαιρίες να διαβάσουν και να απαντήσουν σε δημιουργικό πλαίσιο γενικότερα»¹⁷¹.

Σε πρόσφατη έρευνα¹⁷² οι αναγνώστες διαχώρισαν την ανάγνωση για το σχολείο με την «αληθινή», όπως την αποκάλεσαν, ανάγνωση. Η ανάγνωση για το σχολείο αποτελεί υποχρέωση, ενώ η «αληθινή» ανάγνωση πράξη χαράς και διασκέδασης. Οι ερευνητές¹⁷³ συμφωνούν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι διδακτικές πρακτικές είναι σημαντικές, συχνά αποτυγχάνουν να προσφέρουν στους μαθητές χρόνο για να απολαύσουν ένα καλό βιβλίο και να αποκτήσουν θετικές αναγνωστικές εμπειρίες¹⁷⁴.

Στο σχολείο οι μαθητές διαβάζουν αυξανόμενα σύνθετα κείμενα, εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν λίγο χρόνο για να διδάξουν την τεχνική¹⁷⁵. Και ενώ οι μαθητές αναμένεται να γνωρίζουν να διαβάζουν μία μεγάλη ποικιλία κειμένων, στο σχολείο περιορίζονται στα σχολικά εγχειρίδια και τα επιλεγμένα από τους εκπαιδευτικούς κείμενα¹⁷⁶. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί απαιτούν από τους μαθητές τους να διαβάζουν κριτικά, αλλά σπάνια τους επιτρέπουν να ξεκινήσουν μία συζήτηση για βιβλία. Επιπλέον, οι μαθητές αναμένεται να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες, αλλά έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους στην ανάγνωση, να διαβάσουν με το δικό τους ρυθμό ή να αποφασίσουν ποιο βιβλίο θα διαβάσουν¹⁷⁷.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προσφέρουν στους μαθητές ό,τι περισσότερο μπορούν και σύμφωνα με τη σχολική ύλη, τεμαχίζουν σπουδαία βιβλία σε κομμάτια, σε σημείο που τα βιβλία παύουν να είναι σπουδαία.¹⁷⁸ Ταυτόχρονα, πολλοί μαθητές αναφέρουν ότι στο σχολείο δίνεται πάρα πολύ μεγάλη έμφαση «στις σωστές απαντήσεις» και στην «ορθή ερμηνεία» των χαρακτήρων και των γεγονότων, με αποτέλεσμα η ανάγνωση να μετατρέπεται από ευχάριστη δραστηριότητα σε μία δύσκολη και χωρίς νόημα τελετουργία¹⁷⁹.

Η εκπαίδευση που είναι «προσδιορισμένη βαθμολογικά», έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ουσιαστική μάθηση και εμποδίζει τα παιδιά να σκέφτονται και τα

¹⁷⁰ D. MEIER et al., *Many Children Left Behind: How the No Children Left Behind Act is Damaging Our Children and Our Schools*, Beacon Press, Boston 2004, p. 57.

¹⁷¹ L. BUTTI, "Whither creativity?" Middle school VP report. NYSEC News, New York State English Council, Summer 3 (2008), p. 3.

¹⁷² J. D. WILHELM, M. W. SMITH, The power of pleasure reading: What we can learn from the secret reading lives of teens, *English Journal*, 105 (6) (2016), p. 30 (25-30).

¹⁷³ BΛ. G. P. MOSER, & T.G. MORISSON, "Increasing Students' Achievement and Interest in Reading", *Reading Horizons*, 38, (4) (1998), p. 233-245.

¹⁷⁴ S. MCCARTHY, et al., *Increasing Recreational Reading through the Use of Read-Alouds*, 2001, p. 15.

¹⁷⁵ BΛ. D.E. ALVERMANN, D. MOORE, "Secondary school reading", in R. BARR, M.L. KAMIL, P. MOSENTHAL & P.D. PEARSON (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2 (pp. 951-983), Longman, New York 1991.

¹⁷⁶ BΛ. J. WORTHY, M. MOORMAN & M. TURNER, "What Johnny likes to read is hard to find in school", *Reading Research Quarterly*, 34 (1999), p. 12-27.

¹⁷⁷ G. IVEY, K. BROADDUS, "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms, *Reading research quarterly*, 36 (4) (2001), p. 350.

¹⁷⁸ K. GALLAGHER, "Reversing readicide", *Educational Leadership*, 67 (6) (2010), p. 39.

¹⁷⁹ B. NORTON, "The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers", *The Reading Teacher*, 57(2) (2003), p. 143.

καθιστά θύματα των εξετάσεων¹⁸⁰. Πιο συγκεκριμένα, το κίνητρο, η πραγματική ουσία της μάθησης, δημιουργεί αντίθετα αποτελέσματα στους μαθητές για καλύτερους βαθμούς.

Υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν ότι τα τεστ έχουν οδηγήσει σε ρηχή διδασκαλία και μάθηση¹⁸¹. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Φιλανδία που δημιουργεί τους καλύτερους αναγνώστες στον κόσμο, με το να μειώνει τις εξετάσεις και να δίνει έμφαση στην ανάγνωση και κριτική σκέψη, καλλιεργώντας τη βαθύτερη σκέψη και τη δημιουργικότητα¹⁸².

Αντίστοιχα, στη Νορβηγία, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τον Olaf Larsen στο Kristiansand Teachers College, τα περισσότερα παιδιά δεν αρχίζουν το σχολείο μέχρι την ηλικία των 7 ετών και παρακολουθούν 15 ώρες κάθε εβδομάδα για τρία χρόνια. Το ένα τρίτο αυτού του χρόνου αφορά σε διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Οι γονείς στο σπίτι οφείλουν να προσφέρουν σημαντική επιρροή στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Επιπρόσθετα, τα παιδιά έχουν τον ίδιο δάσκαλο για τα πρώτα τέσσερα χρόνια και ένα επιπλέον κέρδος, καθώς έχουν ένα ακόμη μακροχρόνιο πρότυπο αναγνωστικής συμπεριφοράς¹⁸³.

Έρευνες δείχνουν ότι η αναγνωστική απόλαυση μειώνεται με την ηλικία¹⁸⁴. Η μείωση συνήθως αποδίδεται στην αυξανόμενη συνειδητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη δική τους απόδοση σε σύγκριση με άλλους, καθώς και σε πρακτικές που τονίζουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των παιδιών¹⁸⁵.

Σε συμφωνία με τα ερευνητικά δεδομένα, ένα σημαντικό μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών του δημοτικού σε σχέση με μεγαλύτερα παιδιά δηλώνει ότι απολαμβάνει την ανάγνωση είτε πάρα πολύ είτε αρκετά (73% and 55%)¹⁸⁶. Μια πρόσφατη έρευνα¹⁸⁷ έδειξε ότι παρόλο που το 30% των παιδιών ηλικίας 5-8 κατατάσσονται στους αναγνώστες υψηλής συχνότητας (διαβάζοντας ένα βιβλίο την ημέρα), μόλις το 17% των παιδιών ηλικίας 15-17 παρουσιάζει αντίστοιχη συχνότητα. Συγκρίνοντας τους μαθητές ηλικίας 9-11 ετών οι Sainsbury and Schagen¹⁸⁸ επιβεβαίωσαν την άποψη ότι τα μεγαλύτερα παιδιά διαβάζουν λιγότερο και παρουσιάζουν αρνητική συμπεριφορά απέναντι στην ανάγνωση¹⁸⁹.

Σύμφωνα με έρευνες οι έφηβοι διαβάζουν λιγότερο και για μικρότερο χρονικό διάστημα καθιστώντας την ανάγνωση μια φθίνουσα διαδικασία. Περίπου μισοί από τους νέους Αμερικανούς, ηλικίας 18 έως 24, δε διαβάζουν βιβλία για ευχαρίστηση, μια συνήθεια που αναπτύσσεται κατά την εφηβεία¹⁹⁰. Αντίστοιχα αποτελέσματα στις

¹⁸⁰ Βλ. K. GALLAGHER, *Readicide: How schools ...* . ό.π., σ. 12.

¹⁸¹ Βλ. D. MEIER et al., *Many Children...* . ό.π.

¹⁸² K. GALLAGHER, *How schools ...* . ό.π. σ. 116.

¹⁸³ E. EKWALL, J. SOLIS, E. SOLIS, "Investigating informal reading inventory scoring criteria", *Elementary English*, 50 (2) (1973), p. 271-323 στο L. MICKULECKY, *Aliteracy and a changing view of reading goals*, Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association, 1978, p. 8.

¹⁸⁴ Βλ. C. Clark, A. Foster, "Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When." *National Literacy Trust* (2005).

¹⁸⁵ Βλ. Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3; pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum

¹⁸⁶ C. CLARK, S. OSBORNE, *How does age relate to pupil's perceptions of them as readers?* National Literacy Trust, 2008, p. 2.

¹⁸⁷ Βλ. SCHOLASTIC, *The 2008 Kids and Family Reading Report*, Scholastic 2008.

¹⁸⁸ Βλ. M. SAINSBURY & I. SCHAGEN, "Attitudes to reading at ages nine and eleven", *Journal of Research in Reading*, 27 (2004), p. 373-386.

¹⁸⁹ C. CLARK, S. OSBORNE, *How does age relate to pupil's perceptions of them as readers?* National Literacy Trust, 2008, p. 1.

¹⁹⁰ Βλ. NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS, *To read or not to read: A question of national consequence*, Washington 2007, p. 7.

ΗΠΑ¹⁹¹ δείχνουν ότι μόνο το 16% των ενηλίκων αναφέρεται ως «συχνός» και «ένθερμος» αναγνώστης (μη αναγνώστες 54%, αδύναμοι 21%, μέτριοι 9%, συχνοί 12%, ένθερμοι 4%). Η USA Today αναφέρει ότι το 27% των ενηλίκων δε διάβασε ούτε ένα βιβλίο το 2007¹⁹².

Η έρευνα σημειώνει ότι ακόμη και όταν διαβάζουν οι έφηβοι, συνήθως ασχολούνται και με κάτι άλλο, κάποιο ηλεκτρονικό μέσο ταυτόχρονα, «το 58% των εφήβων χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης»¹⁹³. Κατά μέσο όρο οι μαθητές ηλικίας 7-9 ετών διαβάζουν περισσότερο και πιο συχνά από τους εφήβους ηλικίας 13-17 ετών. Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η μείωση στην ανάγνωση οφείλεται στο απαιτητικό σχολείο και τις εξωσχολικές δραστηριότητες.

Σε παραπλήσιες έρευνες¹⁹⁴ βρέθηκε ότι το 85% των εφήβων ηλικίας 12 – 17 ετών συμμετέχει σε κάποιο είδους ηλεκτρονική προσωπική επικοινωνία, όπως μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σχόλια σε ιστοσελίδες και μηνύματα σε κινητό τηλέφωνο, εντούτοις, το 60% των εφήβων δεν θεωρεί αυτά τα ηλεκτρονικά κείμενα γραφή.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών είναι η μετάβαση που βιώνει στο σχολείο. Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο αποτελεί δύσκολη υπόθεση. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια η μετάβαση έχει πραγματοποιηθεί συμβολικά σε πιο νεαρή ηλικία¹⁹⁵, καθώς εισέρχονται στη νοοτροπία του γυμνασίου ήδη από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, λόγω των γραπτών δοκιμασιών¹⁹⁶. Η μετάβαση συνοδεύεται από «μία εντυπωσιακή αλλαγή: ο ζήλος και ο ενθουσιασμός υποχωρούν και η διάθεση για διάβασμα μαραίνεται»¹⁹⁷. Οι αιτίες της μείωσης αποδίδονται στην έλλειψη κινήτρων, έμφαση στην προσωπική εργασία και απουσία κατάλληλου υλικού¹⁹⁸. Πολλοί ισχυρίζονται ότι το πρόβλημα είναι πιο βαθύ και επιδεινώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που ελπίζουν να προωθήσουν τους μαθητές.

Η NLT έρευνα αναφέρει ότι η έλλειψη αναγνωστικής χαράς και η αρνητική διάθεση συχνά επιδεινώνονται όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο γυμνάσιο. Αυτό ενισχύει τη σημασία της συνεργασίας του δημοτικού με το γυμνάσιο για να μεταφερθούν οι πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και τις προτιμήσεις τους. Επιπλέον, η συνεργασία αυτή θα πρέπει να δημιουργικό τρόπο να καλύψει το χάσμα ανάμεσα που δημιουργείται όταν τα παιδιά αφήνουν το δημοτικό και πηγαίνουν στο γυμνάσιο. Το Summer Reading Challenge είναι ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό με το δημοτικό να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν και το γυμνάσιο να συνεχίσει το πρόγραμμα σε νέες βάσεις. Αυτή η έρευνα τονίζει επίσης τη σημασία της κοινής αναγνωστικής στρατηγικής ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Θα ήταν χρήσιμο το δημοτικό και το γυμνάσιο να

¹⁹¹ Βλ. NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH, *Principles of Adolescent Literacy Reform: A policy research brief*, National Council of Teachers of English, Urbana 2006

¹⁹² G. TOPPO, “Study gives teachers barely passing grade in the classroom”, *USA Today*, 2007, p. 7A.

¹⁹³ National Endowment of the Arts, “*To Read or Not to Read: A Question of National Consequences*” 2007, p.10.

¹⁹⁴ A. LENHART, S. ARAFEH, A. SMITH, “Writing, technology and teens”, *Pew Internet & American Life Project*, 2008, p. ii

¹⁹⁵ T. LESESNE, *Naked reading: Uncovering what tweens need to become lifelong readers*, Stenhouse Publishers, 2006, p. 10.

¹⁹⁶ K. GALLAGHER, *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*, Stenhouse Publishers, 2009, p. 23.

¹⁹⁷ R. FEIRSEN, “From elementary to middle school: A culture of literacy”, *The Education Digest*, 62 (7) (1997), p. 25.

¹⁹⁸ Βλ. R. FEIRSEN, “From elementary to middle school: A culture of literacy”, *The Education Digest*, 62 (7) (1997), p. 25· T. LESESNE, *Naked reading: Uncovering what tweens need to become lifelong readers*, Stenhouse Publishers, 2006· A. FOLLOS, “Change the literacy depression in your school: read teens a story”, *Library Media Connection*, 25 (7) (2007), p. 20-22.

χαράζουν από κοινού μια πολιτική που αφορά στην ανάγνωση, κάτι που θα περνούσε και το σωστό μήνυμα στους μαθητές¹⁹⁹.

Οι μαθητές που δεν διαβάζουν στο σχολείο μπορεί να διαβάζουν εκτός σχολείου²⁰⁰, καθώς η ανάγνωση στο σχολείο εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, ενώ η ανάγνωση εκτός σχολείου είναι σύμφωνη με τα ενδιαφέροντα των παιδιών²⁰¹ και με προσωπικές και κοινωνικά προσανατολισμένες δραστηριότητες στις οποίες εξερευνούνται νέοι ρόλοι και ταυτότητες. Ενώ η ανάγνωση στο σχολείο είναι συνυφασμένη με πιο παραδοσιακά κείμενα, η εξωσχολική ανάγνωση περιλαμβάνει πιο επίκαιρα θέματα και ζητήματα που άπτονται της τεχνολογίας²⁰².

Είναι ενδιαφέρον ότι ικανοί αναγνώστες που παρουσιάζονται απρόθυμοι να διαβάσουν στο σχολείο, φαίνεται ότι θα διάβαζαν εφόσον τους δινόταν χρόνος και πρόσβαση σε κατάλληλο υλικό²⁰³. Είναι γεγονός όμως ότι οι έφηβοι γενικότερα δεν βρίσκουν εύκολα αυτό που θέλουν να διαβάσουν στο σχολείο. Ακόμη και οι πολύ ενεργητικοί αναγνώστες εκφράζουν δυσανεμία, καθώς η ανάγνωση στο σχολείο δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους²⁰⁴.

Πρόσφατα ερευνητικά συμπεράσματα στον ελλαδικό χώρο αποκαλύπτουν την ισχυρή σχέση του γενικού πληθυσμού με το βιβλίο και επομένως τους χαμηλούς δείκτες φιλαναγνωσίας και συστηματικής ενημέρωσης και επικοινωνίας με το βιβλίο. Πρόκειται για την εικόνα που μορφοποιούν οι δύο πανελλαδικές έρευνες του ΕΚΕΒΙ (1999, 2004) σε δείγμα ατόμων ηλικίας από 15 ετών και άνω: οι Έλληνες που διαβάζουν ένα τουλάχιστον βιβλίο το χρόνο φτάνουν στο 37,8%, περιστασιακά το 29,3%, μέτρια και συστηματικά το 8,5% του πληθυσμού. Την ίδια στιγμή που άλλοι λαοί διαβάζουν αντίστοιχα: οι Γερμανοί: 80%, 29%, 53% και οι Ιταλοί: 41%, 30%, 12%²⁰⁵. Περισσότερο ενθαρρυντικά εμφανίζονται τα αποτελέσματα της Γ΄ Πανελλήνιας Έρευνας Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών του ΕΚΕΒΙ, που πραγματοποιήθηκε το 2010 σε δείγμα 1.500 ατόμων ηλικίας άνω των 15 ετών σε όλη τη χώρα. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, φαίνεται ότι αυξάνεται ο αριθμός των ασθενέστερων αναγνωστών (όσων δήλωσαν ότι διάβασαν από ένα έως εννέα βιβλία την τελευταία χρονιά), ενώ μειώνεται ο αριθμός αυτών που στο ίδιο διάστημα δε διάβασαν κανένα βιβλίο (το ποσοστό αυτό μειώθηκε από το 43% της έρευνας του 2004 στο ποσοστό 40,7% του 2010)²⁰⁶.

¹⁹⁹ C. CLARK, S. OSBORNE, *How does... ό.π.*, σ. 10.

²⁰⁰ Βλ. W. P. BINTZ, "Resistant readers in secondary education: Some insights and implications", *Journal of Reading*, 36 (8) (1993), p. 604-615· J. WORTHY, "On every page someone gets killed!" Book conversations you don't hear in school", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (7) (1998), p. 508-517.

²⁰¹ Βλ. T.W. BEAN, S. K. BEAN, K. F. BEAN, "Intergenerational conversations and two adolescents' multiple literacies: Implications for redefining content area literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (6) (1999), p. 438-448.

²⁰² G. IVEY, K. BROADDUS, "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms, *Reading research quarterly*, 36 (4) (2001), p. 354.

²⁰³ Βλ. J. WORTHY, S. S. MCKOOL, "Students who say they hate to read: The importance of opportunity, choice, and access", in *Yearbook-National Reading Conference*, THE NATIONAL READING CONFERENCE, INC., 1996. p. 245-256.

²⁰⁴ G. IVEY, K. BROADDUS, "Just plain reading"... ό.π., σ. 353.

²⁰⁵ Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*, Πατάκης, Αθήνα 2009.

²⁰⁶ Π. ΚΟΨΙΔΑ – ΒΡΕΤΤΟΥ, *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες*, Καστανιώτης, Αθήνα 2011, σ. 26.

3.5. Το κίνητρο στην ανάγνωση

Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατούν διάφοροι όροι για να αποδώσουν την έννοια του κινήτρου στην ανάγνωση. Συναντάμε όρους όπως: «κίνητρο», «στάση», «ενδιαφέρον», «προτίμηση». Οι όροι αυτοί σχετίζονται μεταξύ τους, εντούτοις παρουσιάζουν διαφορές και αποτελούν λεπτές αποχρώσεις της έννοιας του κινήτρου στην ανάγνωση. Το κίνητρο για την ανάγνωση μπορεί να οριστεί ως η πιθανότητα της ενασχόλησης με την ανάγνωση ή η επιλογή της ανάγνωσης²⁰⁷. Οι Guthrie & Wigfield αναγνωρίζουν την αξία και ορίζουν το αναγνωστικό κίνητρο ως «τους προσωπικούς στόχους, αξίες και πιστεύω του ατόμου για τα θέματα, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ανάγνωσης»²⁰⁸.

3.5.1. Αναγνωστικό κίνητρο

Έχει αποδειχθεί από ερευνητικά δεδομένα²⁰⁹ ότι γενικότερα η μάθηση και ειδικότερα η ανάγνωση επηρεάζεται από κινητήριους παράγοντες²¹⁰. Καθώς η ανάγνωση αποτελεί μία δραστηριότητα που απαιτεί από το μαθητή να καταβάλει προσπάθεια και τα παιδιά επιλέγουν αν θα διαβάσουν ή όχι, το κίνητρο καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο, οι θεωρητικοί και οι ερευνητές της παιδαγωγικής επιστήμης²¹¹ προσπαθούν να κατανοήσουν τις επιλογές που κάνουν τα παιδιά και να διερευνήσουν το κίνητρο που τους ωθεί να επιλέξουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και να επιμένουν σε αυτή²¹².

Στο δημοτικό σχολείο διαμορφώνεται το αναγνωστικό κίνητρο καθώς και η επιτυχία στην ανάγνωση²¹³. Σύμφωνα με έρευνες²¹⁴, κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης περιόδου, τα παιδιά θα πρέπει να νιώσουν ασφάλεια και υποστήριξη τόσο στις συναισθηματικές όσο και στις γνωστικές πλευρές της αναγνωστικής ανάπτυξης²¹⁵. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός συμβάλλοντας και προωθώντας το

²⁰⁷ Βλ. J. A. MALLOY, B.A. MARINAK, L.B. GAMBRELL, "We hope you dance: Creating a community of literate souls", *Essential readings on motivation* (2010), p. 1-9.

²⁰⁸ J.T. GUTHRIE & A. WIGFIELD, "Engagement and motivation in reading". In M.L. KAMIL et al. (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*, Erlbaum, New York 2000, p. 405.

²⁰⁹ Βλ. E.L. DECI, R.M. RYAN, *Self – Determination*, John Wiley & Sons, Inc 1985· J.S. ECCLES, *Expectancies values and academic behaviors* 1983· M.E. FORD, *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Sage 1992· J. KUHL, *Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change and action control* 1986· M.R. LEPPER, "Motivational considerations in the study of instruction", *Cognition and instruction*, 5(1988), p. 289-309· M.L. MAEHR, "Meaning and motivation: toward a theory of personal investment", *Research on motivation in Education*, 1 (1984), p. 115-144· B.L. McCOMBS, "Motivation and lifelong learning", *Educational Psychologist*, 26(1991), p. 117-127· A. WIGFIELD, "Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective", *Educational Psychology Review*, 6(1994), p. 49-78.

²¹⁰ L.B. GAMBRELL, B.M. PALMER, R.M. CODLING, S.A. MAZZONI, "Assessing Motivation to Read", *The Reading Teacher*, 49(1996), p. 518

²¹¹ Βλ. P.R. PINTRICH, & D.H. SCHUNK, *Motivation in Education*, Merrill 2002· A. WIGFIELD & J.S. ECCLES, "Motivational beliefs, values and goals", *Annual Review of Psychology*, 53(2002a), p. 109-132.

²¹² A. WIGFIELD, J.T. GUTHRIE, S. TONKS & K. C. PERENCEVICH, "Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences", *The Journal of Educational Research*, 97(2004), p. 299.

²¹³ Βλ. R.L. ALLINGTON, "The schools we have. The schools we need", *Reading Teacher*, 48 (1994), p. 14· V. PURCELL-GATES, E. MCINTYRE & P.A. FREPPON, "Learning written storybook language in school: A comparison of low – SES children in skills-based and whole language classrooms", *American Educational Research Journal*, 32(1995), p. 659-685.

²¹⁴ Βλ. K.L. ALEXANDER, et al., "Achievement in the first 2 years of school: patterns and processes", *Monographs of the society for Research in Child Development*, (1988), p. i-157· P. OLDFATHER, "What students say about motivating experiences in a whole language classroom", *The Reading Teacher*, 46(1993), p. 672-681· C.E. SNOW, W.S. BARNES, J. CHANDLER, I.F. GOODMAN & L. JEMPHILL, *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*, Harvard University Press 1991.

²¹⁵ L. GAMBRELL, "Creating classroom cultures that foster reading motivation", *The Reading Teacher*, 50(1996), σ. 15.

αναγνωστικό κίνητρο και την επιτυχία στην ανάγνωση²¹⁶ βελτιώνει τις εκπαιδευτικές προοπτικές για τα παιδιά που δυσκολεύονται στην ανάγνωση²¹⁷.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το κίνητρο αποτελεί την καρδιά πολλών διάχυτων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Επιπλέον, γνωρίζουν την ανάγκη να προσφέρουν στα παιδιά κίνητρα προκειμένου να διαβάσουν²¹⁸. Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Veenman²¹⁹, οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν το κίνητρο ως ένα από τα κυριότερα και πρωταρχικά θέματα που αντιμετωπίζουν. Σε μια μεταγενέστερη έρευνα, που διεξήχθη από το Εθνικό Κέντρο Έρευνας για την Ανάγνωση (National Reading Research Center), το κίνητρο αναδείχθηκε το πιο σημαντικό θέμα προβληματισμού των εκπαιδευτικών²²⁰. Οι εκπαιδευτικοί, ανάμεσα σε 84 θέματα για την ανάγνωση, αναγνώρισαν τη δημιουργία κινήτρων ως το πιο σπουδαίο θέμα που χρήζει έρευνας. Μεταξύ των δέκα πρώτων προτιμήσεων των απαντήσεων τους συμπεριλαμβάνονται και οι παρακάτω που σχετίζονται με το αναγνωστικό κίνητρο: αύξηση της ποσότητας και του εύρους της ανάγνωσης, ανάπτυξη εσωτερικής διάθεσης για ανάγνωση και εξερεύνηση του ρόλου του δασκάλου, των γονέων και των συμμαθητών στην καλλιέργεια του αναγνωστικού κινήτρου²²¹.

Η αξία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο κίνητρο υποστηρίζεται από έρευνες²²² που πιστοποιούν τη σχέση μεταξύ του κινήτρου και της επίδοσης²²³. Πιο πρόσφατες έρευνες²²⁴ επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση²²⁵ και πολλοί μελετητές θεωρούν ότι αποτελεί τον πυρήνα της ανάγνωσης, καθώς αντίστοιχες έρευνες φωτίζουν το

²¹⁶ Βλ. Allington, R. L., & Shake, M.C. (1986). Remedial reading: achieving curricular congruence in classroom and clinic. *The Reading Teacher*, 39(7), 648-654. Allington, R.L. (1991). The legacy of "slow it down and make it more concrete". *Learner factors/teacher factors: issues in literacy research and instruction*, 40, 19-29.

²¹⁷ L. GAMBRELL, "Creating classroom cultures ...", ό.π., σσ. 15-6.

²¹⁸ A. APPELGATE, M.D. APPELGATE, "The Peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers", *The Reading Teacher*, 57(2004), p. 555.

²¹⁹ Βλ. S. VEENMAN, "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Education Research*, 54(2), p. 143-178.

²²⁰ Βλ. J. O'FIAHAVAN, L.B. GAMBRELL, J. GUTHRIE, S. STAHL, D.E. ALVERMANN & J.F. BAUMANN, "Poll results guide activities of research center", *Reading Today*, 10(1992), p. 12.

²²¹ L. GAMBRELL, "Creating classroom cultures ...", ό.π., σ. 15.

²²² Βλ. W.B. ELLEY, Elley, W.B., *How in the world do students read?*, 1992. L.B. GAMBRELL & L.M. MORROW, *Creating motivating contexts for literacy learning. Developing engaged readers in school and home communities*, 1996, p. 115-136. J.T. GUTHRIE, W. SCHAFER, Y. WANG & P. AFFERBACH, "Influences of instruction on reading engagement: An empirican exploration of a social – cognitive framework of reading activity", *Reading Research Report*, 3 (1993). A.C. PURVES & R. BEACH, *Literature and the Reader: research in response to literature, reading interest and the teaching of literature*, 1972. H.J. WALLBERG & S.L. TSAI, Tsai, S.L. "Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study", *The Journal of Educational Research*, (1985), p. 159-167. K.K. WIXON, H.Y. LIPSON, *Reading disability*, Harper Collins, New York 1991.

²²³ L. GAMBRELL, "Creating classroom cultures ...", ό.π., σ. 18.

²²⁴ Βλ. L. BAKER, & A. WIGFIELD, "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement", *Reading Research Quarterly*, 34(1999), p. 452-477. L. BAKER, M. DREHER, & J.T. GUTHRIE (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*, Guilford Press, New York 2000. K.E. COX & J.T. GUTHRIE, "Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading", *Contemporary Educational Psychology*, 26(2001), p. 116-131. J.T. GUTHRIE, A. WIGFIELD, J. METSALA & K.E. COX, "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount", *Scientific Studies of Reading*, 3(1999), p. 231-256. C.E. SNOW, M.S. BURNS & P. GRIFFIN (Eds.), *Preventing reading difficulties in young children*, National Academies Press 1998. J.H.Y. WANG, & J.T. GUTHRIE, "Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students", *Reading Research Quarterly*, 39(2004), p. 162-186. A. WIGFIELD, & J. GUTHRIE, "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", *Journal of educational psychology*, 89(1997), p. 420.

²²⁵ L. BAKER, D. SCHER, "Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences", *Reading Psychology*, 23 (2002), p. 240

βάθος και τη σταθερότητα των κινήτρων των παιδιών για ανάγνωση και γραφή²²⁶. Επιπλέον, το κίνητρο θεωρείται ότι συμβάλλει στη διαφοροποίηση ανάμεσα στην επιφανειακή και ρηχή μάθηση και την ουσιαστική, βαθειά και εσωτερική μάθηση²²⁷. Η ισορροπία ευκαιριών που προσφέρεται στα παιδιά για να βιώσουν το αναγνωστικό κίνητρο και την επιτυχία στην ανάγνωση συνεισφέρει στην ενασχόληση με την ανάγνωση και την ταυτόχρονη εκμάθηση της ανάγνωσης²²⁸.

Το αναγνωστικό κίνητρο επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα²²⁹, όπως επιτυχία στην ανάγνωση, βαθύτερη γνωστική ανάπτυξη, μεγαλύτερη αντιληπτική ικανότητα καθώς και επιθυμία για επιμονή στις περιπτώσεις που κάποια κείμενα είναι πιο δύσκολα για τα παιδιά²³⁰. Οι μαθητές με ισχυρό κίνητρο ξοδεύουν πολύ περισσότερο χρόνο για την ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλό κίνητρο ανάγνωσης²³¹. Εντούτοις, υπάρχουν και περιπτώσεις κατά τις οποίες πολύ ικανοί αναγνώστες δεν διαβάζουν αν δεν έχουν αποκτήσει τα κίνητρα για να το κάνουν²³².

Σύμφωνα με μελέτες, το αναγνωστικό κίνητρο είναι η εσωτερική κατάσταση του ατόμου που το ωθεί να αναζητήσει αναγνωστικό υλικό, να επιδοθεί στην ανάγνωση και να επιμείνει σε αυτήν²³³. Αποτελεί ουσιαστικά ένα ολοκληρωμένο σύνολο από παράγοντες που ωθούν ένα άτομο να αντιδράσει. Το κίνητρο προτρέπει το άτομο να διαβάσει και ενέχει πολλές εννοιολογήσεις συμπεριλαμβάνοντας την αυτοαντίληψη ή την αυτοεικόνα ως αναγνώστη, την αξιοσύνη ή τις προσδοκίες για την ικανότητα της ανάγνωσης και εφαρμογή σχετικών εργασιών, τον προσανατολισμό στόχων και τη διάκριση εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου²³⁴.

Το κίνητρο ακολουθεί έναν κανόνα, τη διατήρηση της ποιότητας που ενεργοποιεί και συντηρεί τη μαθησιακή δραστηριότητα. Πηγές του κινήτρου στις μαθησιακές θεωρίες αποτελούν ο μπιχεβιορισμός, οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης, η θεωρία του Piaget και η θεωρία του Vygotsky²³⁵.

²²⁶ J. METSALA, A. SWEET, J. GUTHRIE, "How children's motivation relate to literacy development and instruction", *The Reading Teacher*, 49(1996), p. 660.

²²⁷ L. GAMBRELL, "Creating classroom cultures ...", ό.π., σ. 15.

²²⁸ M.J. DREHER, "Fostering reading for learning", in L. BAKER, M.J. DREHER, J. GUTHRIE, *Engaged young readers*, New York 2000, σ.73.

²²⁹ Βλ. R. ALLINGTON, H. STUETZEL, M. SHAKE & S. LAMARCHE, "What is remedial reading? A descriptive study", *Literacy Research and Instruction*, 26(1986), p. 15-30· R.L. ALLINGTON, "The legacy of" slow it down and make it more concrete", *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction*, 40 (1991), p. 19-29· R.C. ANDERSON, P.T. WILSON, & L.G. FIELDING, "Growth in reading and how children spend their time outside of school", *Reading Research Quarterly*, (1988), p. 285-303· W.S. GROLNICK & R.M. RYAN, "Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation", *Journal of Personality and social Psychology*, 52(1987), p. 890· S. HIDI, "Interest and its contribution as a mental resource for learning", *Review of Educational research*, 60(1990), p. 549-571· U. SCHIEFELE, "Interest, learning, and motivation", *Educational psychologist*, 26(1991), p. 299-323· T.M. SMITH-BURKE, "Political and economic dimensions of literacy: Challenges for the 1990s", *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction*, (1989), p. 1-18· M.B. TAYLOR, B.J. FRYE & G.M. MARUYAMA, "Time spent reading and reading growth", *American Educational Research Journal*, 27(1990), p. 351-362· S. TOBIAS, "Interest, prior knowledge, and learning", *Review of Educational Research*, 64 (1994), p. 37-54.

²³⁰ S.A. MAZZONI et al., "A cross-cultural perspective of early literacy motivation", *Journal of Reading Psychology*, 20 (1999), p. 237 – 238.

²³¹ Βλ. J.T. GUTHRIE, et al. "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount", *Scientific Studies of Reading*, 3(1999), p. 231-256· A. WIGFIELD & J.T. GUTHRIE, "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", *Journal of educational psychology*, 89 (1997), p. 420.

²³² L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote reading engagement", ό.π. σ. 140.

²³³ K. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου...», ό.π., σ. 107.

²³⁴ S.A. MAZZONI et al., "A cross-cultural perspective...", ό.π., σ. 240.

²³⁵ Βλ. J. PIAGET, "Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning", *Journal of research in science teaching*, 2(1964), p. 176-186· L.S. VYGOTSKY, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τη θεωρία του μπιχεβιορισμού η παρουσία κινήτρου σε ένα άτομο που επιδεικνύει συγκεκριμένη συμπεριφορά εξαρτάται από την ενίσχυση που λαμβάνει²³⁶. Η θεωρία κοινωνικής μάθησης τονίζει την ύπαρξη δύο παραγόντων που επηρεάζουν το κίνητρο: α) οι προσδοκίες και β) οι προσωπικοί στόχοι²³⁷. Η θεωρία του Piaget υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν οικοδομημένες τάσεις να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και κατ' επέκταση να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται. Σύμφωνα με τον Piaget, τα άτομα διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα, τα οποία αναπτύσσονται. Παράλληλα, η θεωρία του Vygotsky εστιάζει στο γεγονός ότι το κίνητρο πηγάζει τόσο από τα ίδια τα παιδιά όσο και από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους²³⁸.

Πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις εξετάζουν τις υποκείμενες ψυχικές διαδικασίες που εμπλέκονται με το κίνητρο και πώς αυτές επηρεάζονται από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πρόκειται για τη θεωρία των κινήτρων επίδοσης (achievement motivation theory), τη θεωρία απόδοσης (attribution theory) και τη θεωρία στόχων (goal theory)²³⁹.

Η θεωρία των κινήτρων επίδοσης επικεντρώνεται στην ανάγκη του ατόμου να επιτύχει κάτι δύσκολο, να ξεπεράσει τα εμπόδια, να πετύχει έναν υψηλό στόχο, να υπερβεί τον εαυτό του και να ξεπεράσει τους άλλους²⁴⁰. Επιπλέον, αναγνωρίζει αντικρουόμενους παράγοντες ως υπεύθυνους για την ανάγκη του ανθρώπου να πετύχει. Αυτοί είναι η ελπίδα για επιτυχία και ο φόβος της αποτυχίας²⁴¹.

Η θεωρία της απόδοσης επισημαίνει ότι τα άτομα προσπαθούν να αναγνωρίσουν τους λόγους, σύμφωνα με τους οποίους λαμβάνει χώρα ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιτυχίας ή αποτυχίας. Οι λόγοι που οδηγούν στον συγκεκριμένο αποτέλεσμα ονομάζονται αποδόσεις (attributions). Η απόδοση για την επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα, την προσπάθεια, το επίπεδο δυσκολίας καθώς και την τύχη²⁴². Παιδιά που αποδίδουν την επιτυχία τους στην προσπάθεια και στις δυνατότητές τους θα αναπτύξουν αισθήματα ικανότητας και περηφάνιας και θα προσδοκούν επιτυχίες στο μέλλον²⁴³.

Τέλος, η θεωρία των στόχων²⁴⁴ αναδεικνύει τους στόχους ως τον πιο σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τα κίνητρα και τις συμπεριφορές. Η θεωρία των στόχων κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και τους στόχους απόδοσης. Είναι φανερό ότι οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες²⁴⁵ αναγνωρίζουν και αναδεικνύουν την επίδραση που έχουν οι σκέψεις, οι ιδέες και τα συναισθήματα στην έννοια του κινήτρου²⁴⁶.

²³⁶ Βλ. P.R. PINTRICH, & D.H. SCHUNK, *Motivation in education*, Merrill 2002· D. STIPEK, et al. "The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers", *Journal for Research in Mathematics Education*, (1998), p. 465-488.

²³⁷ Βλ. A. BANDURA, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986.

²³⁸ Βλ. H.D. SCHUNK, *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2010.

²³⁹ L. XIAOPING, *Motivating reading in elementary school classrooms*, National Charter Schools Institution 2004, p. 3 – 5.

²⁴⁰ Βλ. H.A. MURRAY, *Explorations in personality*, 1938· J.W. ATKINSON, *An introduction to motivation*, 1964· D.J. STIPEK, et al. "Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1998), p. 41-66.

²⁴¹ L. XIAOPING, *Motivating reading...*, ό.π., p. 3.

²⁴² Βλ. B. WEINER, "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological review*, 92(1985), p. 548.

²⁴³ L. XIAOPING, *Motivating reading...*, ό.π., p. 4.

²⁴⁴ Βλ. C.S. DWECK, *Commentary: The Study of Goals in Psychology*, 1992

²⁴⁵ Βλ. P.R. PINTRICH, & D.H. SCHUNK, *Motivation in education*, Merrill 2002· D. STIPEK, et al., "The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers", *Journal for Research in Mathematics Education*, (1998), p. 465-488.

²⁴⁶ L. XIAOPING, *Motivating reading...*, ό.π., p. 4 – 5.

Η πιο σημαντική διάκριση για το κίνητρο προέρχεται από το χώρο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας και διαχωρίζει το κίνητρο σε «ενδογενές» ή «εσωτερικό» και «εξωγενές» ή «εξωτερικό».

Η διάκριση ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο έχει τις ρίζες της στις απόψεις διαφόρων σημαντικών μελετητών²⁴⁷ σύμφωνα με τις οποίες χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου είναι η έμφυτη ορμή για μάθηση. Αντίθετα, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες του Bandura και του Skinner²⁴⁸, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τονίζουν ότι η μάθηση βασίζεται κυρίως σε εξωτερικές δυνάμεις του ατόμου. Το εσωτερικό κίνητρο έχει περιγραφεί ως ολοκληρωτική εμπλοκή-απορρόφηση του μαθητή σε ένα έργο²⁴⁹, ως διαρκές κίνητρο²⁵⁰ και ως διαρκής ορμή για μάθηση²⁵¹ με στόχο τη δόμηση προσωπικού νοήματος, μια ορμή που περιλαμβάνει την έντονη εμπλοκή, την περιέργεια και την αναζήτηση της κατανόησης²⁵². Πιο σύγχρονες θεωρητικές τοποθετήσεις, όπως η θεωρία της κοινωνικής μάθησης εμπεριέχουν στο υπόβαθρό τους τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό κίνητρο²⁵³.

Το εσωτερικό κίνητρο αποτελεί την τάση να εκτελέσει κανείς ένα έργο που του προσφέρει ικανοποίηση, χωρίς την ανάγκη να προστεθεί ένα ερέθισμα ή ώθηση²⁵⁴. Συνδέεται με μεγαλύτερη συχνότητα και βάθος στην ανάγνωση, αυξανόμενη αναγνωστική απόλαυση, καλύτερη μνήμη και μεγαλύτερη επιμονή για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών²⁵⁵. Επιπλέον, συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη εκμάθηση της ανάγνωσης. Πλευρές του εσωτερικού κινήτρου αποτελούν η κατανόηση, η σημασία, η περιέργεια, η συμμετοχή και η πρόκληση²⁵⁶. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι σημαντικά, καθώς λειτουργούν από την εσωτερική διάθεση των μαθητών για μακροχρόνια επιτυχία²⁵⁷.

Έχουν καταγραφεί διάφορες στρατηγικές ενθάρρυνσης για τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, όπως για παράδειγμα η αναζήτηση βιβλίων, η διατήρηση ενός χώρου που διατίθεται αποκλειστικά για την ανάγνωση, η αφιέρωση επαρκούς χρόνου για αναγνωστικές δραστηριότητες, η διαχείριση των περισπασμών και τέλος ο αυτό-έλεγχος και η εξαγωγή συμπερασμάτων²⁵⁸.

Το εξωτερικό κίνητρο αποτελεί τη διάθεση να επιτελέσει κάποιος ένα έργο λόγω της προοπτικής απόκτησης ενίσχυσης, για παράδειγμα χρήματα, έπαινο ή υψηλή βαθμολογία²⁵⁹. Σύμφωνα με μελέτες²⁶⁰ τα εξωτερικά κίνητρα προέρχονται και

²⁴⁷ Βλ. J. DEWEY, *Education and experience*, 1938· J. PIAGET, *The theory of stages in cognitive development*, 1971· L.S. VYGOTSKY, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978· M. MONTESSORI, *The discovery of the child*, Ballantine Books, New York 1967· C.R. ROGERS, *Actualizing tendency in relation to "Motives" and to consciousness*, 1963.

²⁴⁸ Βλ. A. BANDURA, "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological review*, 84(1977), p. 191· B.F. SKINNER, *Science and human behavior*, SimonandSchuster. Com 1953.

²⁴⁹ Βλ. M. CSIKZENTMIHALYI, *Flow: the psychology of optimal experience*, Harper Row, New York 1990.

²⁵⁰ Βλ. M.L. MAEHR, "Sociocultural origins of achievement motivation", *International Journal of Intercultural Relations*, 1(1978), p. 81-104.

²⁵¹ Βλ. P. OLDFATHER, *Sharing the Ownership of Knowing: A Constructivist Concept of Motivation for Literacy Learning*, 1992.

²⁵² Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*, Αθήνα 2005, Γρηγόρης, σσ. 39-40.

²⁵³ L. XIAOPING, *Motivating reading...*, ό.π., σ. 2.

²⁵⁴ Βλ. C.S. SPAFFORD, et al., *The cyclopedic education dictionary*, Delmar Publishers 1998.

²⁵⁵ L. XIAOPING, *Motivating reading...*, ό.π., σ. 2.

²⁵⁶ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure...*, ό.π., σ. 18.

²⁵⁷ S. LEE-DANIELS, B.A. MURRAY, "DEAR me: what does it take to get children reading?", *The Reading Teacher*, 54(2000), p. 155.

²⁵⁸ J. METSALA, A. SWEET, J. GUTHRIE, "How children's motivation ...", ό.π., σ. 661.

²⁵⁹ L. XIAOPING, *Motivating reading...*, ό.π., σ. 1.

²⁶⁰ Βλ. P.C. FAWSON, & C. FAWSON, Conditional philanthropy: A study of corporate sponsorship of reading programs, In *Annual meeting of the International Reading Association*, Toronto, Canada 1994.

πηγάζουν είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από το γονέα ως ένα είδος επιβράβευσης στην ανάγνωση²⁶¹. Είναι ισχυρά καθώς επιφέρουν άμεση προσπάθεια και προσοχή, αλλά ταυτόχρονα είναι βραχυπρόθεσμα²⁶². Εξωτερικά κίνητρα αποτελούν οι σελιδοδείκτες, τα πιστοποιητικά ανάγνωσης, τα βραβεία ανάγνωσης καθώς και τα μικρά και φτηνά βιβλία. Το εξωτερικό κίνητρο περιλαμβάνει την αναγνώριση, τη βαθμολογία και τον ανταγωνισμό²⁶³. Οι αμοιβές μπορούν να συνεισφέρουν ή να υπονοούν ανταγωνιστικότητα και ικανότητα για αυτο-διάθεση, ανάλογα πώς θα τις εκλάβουν τα παιδιά²⁶⁴. Βέβαια, οι μαθητές χρειάζονται ένα εύρος από υποστηρικτικές εμπειρίες που να προωθούν αισθήματα ανταγωνισμού και αυτονομίας, τα οποία κάποιοι μελετητές²⁶⁵ αναγνωρίζουν ως βασικές ανάγκες για όλα τα παιδιά²⁶⁶.

Η αμοιβή και ο έπαινος είναι πολύτιμα, εφόσον δεν είναι κυρίαρχα σε μία αίθουσα διδασκαλίας. Ο αποτελεσματικός έπαινος δίνεται ενδεχομένως σε μία προσπάθεια και την επίτευξή της, καθορίζει τις λεπτομέρειες της ολοκλήρωσης, παρουσιάζει αυθορμητισμό, προσανατολίζει τους μαθητές στην καλύτερη εκτίμηση της δουλειάς τους, αποδίδει την επιτυχία στην προσπάθεια και ενισχύει την εκτίμηση των σχετικών με το έργο στρατηγικών. Ο Wlodkowski²⁶⁷ προτείνει ο έπαινος να χαρακτηρίζεται ως **"3S-3P"**, δηλαδή ειλικρινής (Sincere), συγκεκριμένος (Specific), επαρκής (Sufficient) και σωστά (Properly) δοσμένος για άξια επαίνου (Praiseworthy) επιτυχία με ένα τρόπο που επιλέγεται και προτιμάται (Preferred) από τον εκάστοτε μαθητή²⁶⁸.

Οι αμοιβές μπορεί να αυξήσουν την προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες βραχυπρόθεσμα, εντούτοις έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον με κυρίαρχα τα εσωτερικά κίνητρα, θα εφοδιαστούν με περισσότερα κίνητρα και θα παραμείνουν προσηλωμένα στους στόχους τους²⁶⁹. Αντίθετα, οι μαθητές που συνηθίζουν να λαμβάνουν αμοιβές αφοσιώνονται περισσότερο στους καλούς βαθμούς, στις σωστές απαντήσεις και την ολοκλήρωση των στόχων²⁷⁰ και λιγότερο στην κατανόηση του περιεχομένου, στην απόκτηση πολύτιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων²⁷¹ ή στην απόλαυση της ανάγνωσης²⁷². Ο στόχος απόδοσης θεωρείται ένα είδος εξωτερικού κινήτρου. Συνδέεται με τη χρήση επιφανειακών στρατηγικών για την ανάγνωση και τη διάθεση να ολοκληρωθεί μία δραστηριότητα παρά να γίνει κατανοητή ή να αντληθεί ευχαρίστηση από αυτή²⁷³. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά και οι Thorkildsen & Nicholls²⁷⁴ «Τα άτομα με

²⁶¹ L. GAMBRELL, B. MARINAK, *Reading motivation: What the research say*, 2009, p. 2.

²⁶² J. METSALA, A. SWEET, J. GUTHRIE, "How children's motivation...", ό.π. σ. 661.

²⁶³ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure...*, ό.π., σ. 18.

²⁶⁴ S. LEE-DANIELS, B.A. MURRAY, "DEAR me: what does ..", ό.π. σσ. 155.

²⁶⁵ Βλ. E. L. DECI, et al., "Motivation and education: The self-determination perspective", *Educational psychologist*, 26(1991), p. 325-346.

²⁶⁶ L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote...", ό.π. σ. 10.

²⁶⁷ Βλ. R.J. WLODKOWSKI, *Enhancing adult motivation to learn*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.

²⁶⁸ J. T. GUTHRIE et al., "Building toward coherent instruction", in L. BAKER, M.J. DREHER, J. GUTHRIE, *Engaging Young Readers*, New York 2000, p. 223.

²⁶⁹ Βλ. C. FLINK, et al., "Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations", *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, (1992), p. 189-214.

²⁷⁰ Βλ. E.M. ANDERMAN & A.J. YOUNG, "Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects", *Journal of research in science teaching*, 31(1994), p. 811-831.

²⁷¹ Βλ. M.L. MAEHR & C. MIDGLEY, *Transforming school cultures*, Westview Press 1996.

²⁷² J. T. GUTHRIE et al., "Building toward coherent instruction", ό.π., σ.222.

²⁷³ Βλ. J.L. MEECE & S.D. MILLER, "A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities", *Contemporary Educational Psychology*, 26(2001), p. 454-480.

²⁷⁴ Βλ. T.A. THORKILDSEN & J.G. NICHOLLS, "Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences", *Journal of Educational Psychology*, 90(1998), p. 179.

στόχους απόδοσης ή στόχους σχετιζόμενους με το εγώ τείνουν να μεγιστοποιήσουν ευνοϊκές εκτιμήσεις των ικανοτήτων τους»²⁷⁵.

Παρόλο που η χρήση των αμοιβών αποτελεί αντικείμενο διαμάχης, όλο και περισσότερες πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι προσεκτικά επιλεγμένες αμοιβές μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, χωρίς να υπονομεύουν το αναγνωστικό κίνητρο²⁷⁶. Οι αμοιβές που έχουν ως στόχο την ανάγνωση, όπως τα βιβλία ή τα δελτία για την αγορά βιβλίων επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με τις αμοιβές που δεν σχετίζονται με τη δραστηριότητα της ανάγνωσης²⁷⁷.

Ανεξάρτητα, βέβαια, από την αποτελεσματικότητα των αμοιβών, τα εσωτερικά κίνητρα απαιτούν μία ολοκληρωμένη διαδικασία, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα στοχεύουν κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων²⁷⁸. Παρόλο που πολλά παιδιά εισπράττουν ταυτόχρονα και το εξωτερικό και το εσωτερικό κίνητρο, πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι το εσωτερικό κίνητρο είναι πιο αποδοτικό σε μακροπρόθεσμη διάρκεια από το εξωτερικό κίνητρο²⁷⁹. Πρόσφατες έρευνες²⁸⁰ πάνω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κίνητρο παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις διαθέτουν πρωτίστως εσωτερικά κίνητρα²⁸¹. Τα παιδιά που παρουσιάζουν κυρίως εσωτερικά κίνητρα και ξοδεύουν περισσότερο χρόνο διαβάζοντας γίνονται καλύτεροι αναγνώστες²⁸².

Πολλοί μελετητές ισχυρίζονται ότι το κίνητρο είναι πολυπρόσωπο, μία μεταβλητή με «πολλά πρόσωπα». Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε άτομο κάποιοι τύποι κινήτρων είναι ισχυρότεροι από κάποιους άλλους. Επομένως, η προσέγγιση του αναγνωστικού κινήτρου δεν πρέπει να είναι διπολική, δηλαδή ένα παιδί διαβάζει ή δεν διαβάζει. Κάθε παιδί αναμένεται να έχει ένα ιδιαίτερο προφίλ πολλών διαστάσεων αναγνωστικού κινήτρου²⁸³.

Εφόσον το κίνητρο είναι πολυπρόσωπο, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες προσπάθειες διάκρισης των επιμέρους διαστάσεων του. Η πιο γνωστή και συστηματική διάκριση του αναγνωστικού κινήτρου είναι αυτή των Wigfield και Guthrie²⁸⁴ και περιλαμβάνει τις ακόλουθες διαστάσεις: αναγνωστική αξιολόγηση, αναγνωστική πρόκληση, αναγνωστική περιέργεια, ανάγνωση ως αισθητική απόλαυση, η σπουδαιότητα της ανάγνωσης, η ανάγνωση για ανάγνωση, η ανάγνωση για βαθμούς, οι κοινωνικοί λόγοι για ανάγνωση, ο ανταγωνισμός στην ανάγνωση, η συμμόρφωση και η αποφυγή της αναγνωστικής εργασίας²⁸⁵.

²⁷⁵ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading", in M. KAMIL, D. PEARSON, & R. BARR(ed.), *Handbook of Reading Research*, Volume III., Erlbaum, New York 2000, p 403 – 422.

²⁷⁶ L. GAMBRELL, B. MARINAK, *Reading motivation...*, ό.π., σ. 1.

²⁷⁷ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure...*, ό.π., σ. 21.

²⁷⁸ J. METSALA, A. SWEET, J. GUTHRIE, "How children's motivation...", ό.π. σ. 661.

²⁷⁹ Βλ. E.L. DECI & R.M. RYAN, *Self-Determination*, John Wiley & Sons, Inc. 1985· A.W. GOTTFRIED, "Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations", *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, (1985), p. 85-92· S. HARTER, "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components", *Developmental psychology*, 17(1981), p. 300.

²⁸⁰ Βλ. A.P. SWEET et al., "Teacher perceptions and student reading motivation", *Journal of Educational Psychology*, 90(1998), p. 210.

²⁸¹ A. WIGFIELD, "Facilitating children's reading motivation", in L. BAKER, M.J. DREHER, J. GUTHRIE, *Engaging Young Readers*, New York 2000, p. 142.

²⁸² Βλ. R.C. ANDERSON, et al., "Growth in reading and how children spend their time outside of school", *Reading Research Quarterly*, (1988), p. 285-303· B.M. TAYLOR, et al. "Time spent reading and reading growth", *American Educational Research Journal*, 27(1990), p. 351-362.

²⁸³ K. ΜΑΛΛΑΦΑΝΤΗΣ, «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου...», ό.π., σ. 121-2.

²⁸⁴ Βλ. A. WIGFIELD & J.T. GUTHRIE, "Dimensions of Children's Motivations for Reading: An Initial Study", *Reading Research Report No. 34*, 1995· A. WIGFIELD & J.T. GUTHRIE, "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", *Journal of educational psychology*, 89(1997), p. 420.

²⁸⁵ K. ΜΑΛΛΑΦΑΝΤΗΣ, «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου...», ό.π., σ. 108.

Αναλυτικότερα, οι γενικές διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου είναι οι ακόλουθες²⁸⁶:

α) οι πεποιθήσεις του μαθητή για την ικανότητα (ability), την πρόκληση (challenge) και την αξιοσύνη (efficacy)²⁸⁷. Η αναγνωστική αξιοσύνη (reading efficacy) είναι η πεποίθηση του μαθητή ότι μπορεί να επιτύχει στην ανάγνωση. Η αναγνωστική πρόκληση (reading challenge) αφορά στην ικανοποίηση από την κυριαρχία πάνω στο κείμενο ή από την αφομοίωση των πολύπλοκων ιδεών του. Τόσο η αξιοσύνη όσο και η πρόκληση αναφέρονται στην ικανότητα του μαθητή ως πλευρά του κινήτρου²⁸⁸.

Ο Α. Bandura²⁸⁹ ισχυρίζεται ότι το κίνητρο αποτελεί το αποτέλεσμα της αξιοσύνης ενός ατόμου που σχετίζεται με την εργασία. Ορίζει την αξιοσύνη ως «την κρίση του ατόμου και την ικανότητα να οργανώσει και να εκτελέσει εργασίες απαραίτητες για την επίτευξη ορισμένων τύπων επίδοσης». Ουσιαστικά, η αξιοσύνη είναι οι απόψεις που έχει κάποιος για τον εαυτό του, τις επιλογές που κάνει, την προσπάθεια που καταβάλλει και την επιμονή που επιδεικνύει σε δύσκολες καταστάσεις.

Επιπλέον, οι κοινωνικές εμπειρίες, η αυτοαντίληψη των παιδιών και η αξία που αποδίδουν στην ανάγνωση είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της αξιοσύνης²⁹⁰. Τα ερευνητικά δεδομένα²⁹¹ αποκαλύπτουν ότι τα υψηλά κίνητρα στην ανάγνωση συνδέονται με υψηλή αυτοαντίληψη²⁹². Οι Schunk and Zimmerman²⁹³ πραγματοποιώντας μια επισκόπηση στην έρευνα, παρατηρούν ότι οι μαθητές που διαθέτουν υψηλή αξιοσύνη αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στην ανάγνωση ως πρόκληση και εργάζονται επιμελώς για να τις ελέγξουν, χρησιμοποιώντας παραγωγικά τις γνωστικές στρατηγικές τους²⁹⁴. Οι Schunk and Rice²⁹⁵ απέδειξαν ότι τα παιδιά που βελτίωσαν τη στρατηγική και την αξιοσύνη τους πέτυχαν στην ανάγνωση²⁹⁶.

β) Η αναγνωστική περιέργεια (reading curiosity), η ανάγνωση ως αισθητική απόλαυση (reading topics aesthetically enjoyed) και η σπουδαιότητας της ανάγνωσης (importance of reading). Η αναγνωστική περιέργεια αποτελεί την επιθυμία του μαθητή να αντλήσει πληροφορίες και να μάθει για ένα θέμα που τον ενδιαφέρει. Η ανάγνωση ως αισθητική απόλαυση αποτελεί την απόλαυση της εμπειρίας που βιώνει

²⁸⁶ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου...», ό.π., σσ. 38-9.

²⁸⁷ Βλ. Α. BANDURA & N.E. ADAMS, "Analysis of self-efficacy theory of behavioral change", *Cognitive therapy and research*, 1(1977), p. 287-310· J.S. ECCLES et al. "Expectancies, values and academic behaviors", in J.T. SPENCE (Edit.), *Achievement and achievement motivation*, Freeman, San Francisco 1983, pp. 75-146· J. G. NICHOLLS, "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance", *Psychological review*, 91(1984), p. 328· D.H. SCHUNK, "Self-efficacy and classroom learning", *Psychology in the Schools*, 22 (1985), p. 208-223· Α. WIGFIELD, "Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective", *Educational Psychology Review*, 6(1994), p. 49-78.

²⁸⁸ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου...», ό.π., σ. 40.

²⁸⁹ Βλ. Α. BANDURA & D. CERNOVE, "Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38 (1986), p. 92-113.

²⁹⁰ L. GAMBRELL, B. MARINAK, *Reading motivation...*, ό.π., σ. 1.

²⁹¹ Βλ. M.E. FORD, *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*, Sage 1992· W.A. HENK & S.A. MELNICK, "The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers", *The Reading Teacher*, 48(1995), p. 470-482· Α. WIGFIELD, "Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective", *Educational Psychology Review*, 6(1994), p. 49-78.

²⁹² L.B. GAMBRELL, et al., "Assessing Motivation to Read", ό.π., σ. 519.

²⁹³ Βλ. D.H. SCHUNK & B.J. ZIMMERMAN, "Social origins of self-regulatory competence", *Educational psychologist*, 32(1997), p. 195-208.

²⁹⁴ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading...", ό.π. σ. 403-422.

²⁹⁵ Βλ. D.H. SCHUNK & J.M. RICE, "Strategy Fading and Progress Feedback Effects on Self-Efficacy and Comprehension Among Students Receiving Remedial Reading Services", *The Journal of Special Education*, 27(1993), p. 257-276.

²⁹⁶ Α. WIGFIELD, et al., "Children's motivation...", ό.π., σ. 301.

κανείς μέσα από διάφορα είδη αναγνωστικού υλικού. Η σπουδαιότητα της ανάγνωσης (importance of reading) αφορά στην αξιολόγηση της αξίας του αναγνωστικού έργου. Και οι τρεις αυτές πλευρές αναφέρονται στο εσωτερικό κίνητρο. Η ανάγνωση ως αισθητική απόλαυση δεν αποτελεί μέρος του εσωτερικού κινήτρου γενικά, αλλά θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανάγνωσης²⁹⁷.

γ) Η αναγνώριση για την ανάγνωση (recognition for reading), η ανάγνωση για βαθμούς (reading for grades) και οι προσδοκίες επιτυχίας (expectancies for success). Η αναγνώριση για την ανάγνωση είναι η ικανοποίηση που αντλεί το άτομο από την αναγνώριση για την επιτυχία στην ανάγνωση και η ανάγνωση για βαθμούς αφορά στην επιθυμία για θετική αξιολόγηση από το δάσκαλο²⁹⁸. Αυτές οι διαστάσεις της ανάγνωσης αναφέρονται κυρίως στο εξωτερικό κίνητρο.

Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνονται οι στόχοι επίδοσης (achievement goals), οι στόχοι δηλαδή του μαθητή για να οδηγηθεί στην επιτυχία. Οι στόχοι επίδοσης διακρίνονται σε σχετιζόμενους με το εγώ στόχους (ego-involved goals) έναντι των σχετιζόμενων με το έργο στόχων (task-involved goals)²⁹⁹, ή σε στόχους απόδοσης (performance goals) έναντι των στόχων μάθησης (learning goals)³⁰⁰, ή σε στόχους απόδοσης (performance goals) έναντι των στόχων κυριαρχίας (mastery goals)³⁰¹. Οι Dweck & Leggett³⁰² επισημαίνουν ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν στόχους απόδοσης αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως κάτι που δεν μπορούν να ελέγξουν και ελαχιστοποιούν την προσπάθεια και την ενέργειά τους για να ολοκληρώσουν μία εργασία. Αντίθετα, τα παιδιά που παρουσιάζουν στόχους μάθησης αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως κάτι που μπορούν να ελέγξουν και αναζητούν ευκαιρίες, παρουσιάζοντας επιμονή στις δυσκολίες³⁰³. Οι περισσότεροι μελετητές πιστεύουν ότι οι στόχοι έργου (task-mastery goal) είναι πιο πιθανό να προάγουν μακροχρόνια ενασχόληση και μάθηση σε σύγκριση με τους στόχους απόδοσης, κυρίως όταν ο στόχος απόδοσης τονίζει το φόβο ή την αποτυχία³⁰⁴.

Στις πλευρές του κινήτρου αναγνωρίζονται και οι υποκειμενικές αξίες του έργου (subjective task values), οι οποίες αναφέρονται στο σκοπό για τον οποίο ο μαθητής επιδίδεται σε ένα έργο³⁰⁵. Διακρίνονται σε αξίες ενδιαφέροντος, πόσο δηλαδή αρέσει στο μαθητή το έργο, αξίες επίτευξης, πόσο σημαντικό θεωρεί ο μαθητής το έργο ώστε να επιτύχει σε αυτό και αξίες χρησιμότητας, πόσο χρήσιμο είναι για το μαθητή το έργο³⁰⁶.

²⁹⁷ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 40.

²⁹⁸ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 39.

²⁹⁹ Βλ. J. G. NICHOLLS, "Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education", *American Psychologist*, 34(1979), p. 1071.

³⁰⁰ Βλ. C.S. DWECK & E.L. LEGGETT, "A social-cognitive approach to motivation and personality", *Psychological review*, 95(1988), p. 256.

³⁰¹ Βλ. C. AMES, "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of educational psychology*, 84(1992), p. 261.

³⁰² Βλ. C.S. DWECK & E.L. LEGGETT, "A social-cognitive... ό.π., σ. 256.

³⁰³ L. XIAOPING, *Motivating reading...*, ό.π., σ. 5.

³⁰⁴ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 – 422.

³⁰⁵ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 39.

³⁰⁶ Βλ. J.S. ECCLES et al, "Expectancies, values and academic behaviors", in J.T. SPENCE (Edit.), *Achievement and achievement motivation*, Freeman, San Francisco 1983, pp. 75-146· M.E FORD, *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*, Sage 1992· P.R. PINTRICH & E.V. De GROOT, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of educational psychology*, 82(1990), p. 33· A. WIGFIELD, "Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective", *Educational Psychology Review*, 6(1994), p. 49-78· A. WIGFIELD & J.S. ECCLES, "The development of achievement task values: A theoretical analysis", *Developmental review*, 12(1992), p. 265-310· P.H. WINNE, "Steps toward promoting cognitive achievements", *The Elementary School Journal*, 85(1985), p. 673-693.

δ) Οι κοινωνικοί λόγοι για την ανάγνωση (social reasons for reading), ο ανταγωνισμός στην ανάγνωση (competition in reading) και η συμμόρφωση (compliance). Οι κοινωνικοί λόγοι για την ανάγνωση αφορούν στη διαδικασία κατά την οποία το παιδί μοιράζεται τις αναγνωστικές εμπειρίες του με την οικογένεια και τους φίλους. Ο ανταγωνισμός στην ανάγνωση αποτελεί την επιθυμία του ατόμου να ξεπεράσει τους άλλους στην ανάγνωση και η συμμόρφωση είναι η ανάγνωση ως εξωτερικός στόχος ή απαίτηση. Οι προαναφερθείσες πλευρές σχετίζονται με τους στόχους απόδοσης και αποτελούν σημαντική πλευρά του κινήτρου³⁰⁷.

Το κοινωνικό κίνητρο για την ανάγνωση συνδέεται με τις διαπροσωπικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Τα παιδιά που τους αρέσει να μοιράζονται βιβλία με τους συμμαθητές τους και να συμμετέχουν υπεύθυνα σε μία κοινότητα αναγνωστών είναι πολύ πιθανό να παρακινηθούν εσωτερικά³⁰⁸. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα³⁰⁹ το κοινωνικό κίνητρο οδηγεί σε αύξηση του ποσού της ανάγνωσης και υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση³¹⁰.

Επιπλέον, οι έρευνες³¹¹ αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική συνεργασία προσφέρει επιτυχία, υψηλό επίπεδο γνώσης και εσωτερική διάθεση για ανάγνωση και γραφή. Οι ευκαιρίες που παρέχονται στη συνεργατική μάθηση μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές ιδέες και δημιουργικότητα όπως και δεξιότητες εγγραμματισμού³¹².

ε) Η αποφυγή της αναγνωστικής εργασίας (reading work avoidance) αναφέρεται σε ό, τι δεν αρέσει στους μαθητές σε σχέση με την ανάγνωση³¹³. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει έλλειψη κινήτρου και οι μαθητές διατηρούν ασφαλείς αποστάσεις από την ανάγνωση.

Από όλες τις παραπάνω διαστάσεις και πλευρές του αναγνωστικού κινήτρου, αυτές που αναδείχθηκαν περισσότερο αξιόπιστες από τη σχετική έρευνα³¹⁴ είναι οι ακόλουθες: η αναγνωστική αξιολόγηση, η αναγνωστική πρόκληση, η αναγνωστική περιέργεια, η ανάγνωση ως αισθητική απόλαυση, η ανάγνωση ως αναγνώριση, οι κοινωνικοί λόγοι για την ανάγνωση και ο ανταγωνισμός στην ανάγνωση³¹⁵. Στο εσωτερικό κίνητρο περιλαμβάνονται η αναγνωστική περιέργεια και η αισθητική απόλαυση, ενώ στο εξωτερικό κίνητρο η ανάγνωση για αναγνώριση και ο ανταγωνισμός στην ανάγνωση. Ο ανταγωνισμός στην ανάγνωση, όπως και οι

³⁰⁷ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σσ. 40-1.

³⁰⁸ Βλ. L.M. MORROW, *Motivating Reading and Writing in Diverse Classrooms: Social and Physical Contexts in a Literature-Based Program*. NCTE Research Report No. 28, National Council of Teachers of English, Urbana 1996· K.R. WENTZEL & A. WIGFIELD, "Academic and social motivational influences on students' academic performance", *Educational Psychology Review*, 10(1998), p. 155-175.

³⁰⁹ Βλ. J.T. GUTHRIE, et al. "Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections", *Reading Research Quarterly*, (1995), p. 8-25· K.R. WENTZEL, "Social and Academic Motivation in Middle School Concurrent and Long-Term Relations to Academic Effort", *The Journal of Early Adolescence*, 16(1996), p. 390-406· J.T. GUTHRIE & A. WIGFIELD, "Engagement and motivation in reading", *Handbook of reading research*, 3, (2000), p. 403-422.

³¹⁰ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 – 422.

³¹¹ Βλ. J.F. ALMASI & M.G. McKEOWN, "The nature of engaged reading in classroom discussions of literature", *Journal of literacy research*, 28(1996), p. 107-146· J.T. GUTHRIE et al., "Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections", *Reading Research Quarterly*, 30(1995), p. 8-25.

³¹² L. B. GAMBRELL, S.A. MAZZONI, J.F. ALMASI, "Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text", in L. BAKER, M.J. DREHER, J.T. GUTHRIE, *Engaging Young Readers*, New York 2000, σ. 121.

³¹³ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 41.

³¹⁴ Βλ. A. WIGFIELD & J.T. GUTHRIE, *Dimensions of Children's Motivations for Reading: An Initial Study*, *Reading Research Report No. 34*, 1995.

³¹⁵ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 41.

κοινωνικοί λόγοι για την ανάγνωση συγκαταλέγονται και στις κοινωνικές πλευρές της ανάγνωσης³¹⁶.

Σε μεταγενέστερη μελέτη τους, οι Guthrie, Meter, McCann, Wigfield, Bennett, Poundstone κ.α. περιγράφουν 14 διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου: εμπλοκή, περιέργεια, κοινωνική ανταλλαγή, επένδυση, πρόκληση, συναισθηματική εναρμόνιση, συμμόρφωση, αναγνώριση, βαθμοί, αμοιβές, ανταγωνισμός, χρησιμότητα, αποφυγή της αναγνωστικής εργασίας και αναγνωστική αξιοσύνη³¹⁷.

Η προσωπική επιλογή θεωρείται άκρως σημαντική για την ενίσχυση του αναγνωστικού κινήτρου³¹⁸. Οι Worthy & McCool³¹⁹ ανακάλυψαν ότι όταν τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια το αναγνωστικό υλικό τους, αυξάνεται η πιθανότητα να γίνουν φιλαναγνώστες. Οι Guthrie & Wigfield αναφέρουν ότι η αυθεντική και ιδιαίτερη επιλογή που κάνουν τα παιδιά αυξάνει την προσπάθεια και την αφοσίωση στην ανάγνωση των κειμένων³²⁰. Ανάλογες διαπιστώσεις αναφέρουν και άλλες έρευνες³²¹ αποδεικνύοντας ότι η ελεύθερη επιλογή και η δυνατότητα επαφής με μεγάλη ποικιλία αναγνωστικού υλικού κινητοποιούν τους μαθητές και καλλιεργούν τη φιλαναγνωστική τους διάθεση³²².

Μία ενδιαφέρουσα διάκριση του αναγνωστικού κινήτρου κάνει ο Rudell (1992), ο οποίος τονίζει τη σημασία της αισθητικής στάσης ενθαρρύνοντας τους αναγνώστες να μπουν μέσα στην ιστορία, να τη ζήσουν εκ των έσω». Αναγνωρίζει τα παρακάτω έξι κίνητρα που καλλιεργούν την αισθητική αντίδραση στους αναγνώστες και δημιουργούν συνδετικούς κρίκους με το λογοτεχνικό κείμενο: επίλυση προβλημάτων, κύρος, αισθητική, απόδραση, πνευματική περιέργεια και αυτοαντίληψη³²³. Τα βιβλία που χαρακτηρίζονται από την επίλυση προβλημάτων προτρέπουν τους αναγνώστες να αισθανθούν επιτυχημένοι ως προς την επίλυση αυτών των προβλημάτων. Η εσωτερική παρακίνηση του κύρους επιτρέπει στο παιδί να αισθανθεί σημαντικό, να το προσέξουν οι υπόλοιποι, να ελέγξει και να επηρεάσει καταστάσεις. Πολλές φορές μέσα από εικονογραφημένες ιστορίες, τα παιδιά φαντάζονται τους εαυτούς τους ως ήρωες. Η αισθητική παρακίνηση διεγείρει τις αισθήσεις και ποικίλλει, από την εκτίμηση της καλαισθησίας στη φύση μέχρι το ευχάριστο αίσθημα της οικογενειακής και ευρύτερης κοινωνικής συνύπαρξης και αρμονίας. Η λογοτεχνία της μεγάλης απόδρασης επιτρέπει στους αναγνώστες να συνοδεύουν λογοτεχνικούς χαρακτήρες σε άγνωστα ή ακόμα και φανταστικά μέρη. Η παρακίνηση της νοητικής περιπέτειας επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν νέους κόσμους και ιδέες. Τέλος, η κατανόηση του εαυτού αποτελεί ένα

³¹⁶ J. METSALA, A. WIGFIELD, A.D. McCANN, "Children's motivations for reading", *The Reading Teacher*, 50(1996), p. 361.

³¹⁷ J. T. GUTHRIE, et al., "Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction", *Reading Research Quarterly*, 31(1996), p. 306-332.

³¹⁸ D. GORDOVA & M.R. LEPPER, "Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice", *Journal of educational psychology*, 88(1996), p. 715.

³¹⁹ B.L. J. WORTHY & S. McCOOL, "Students who say they hate to read: The importance of opportunity, choice, and access", in D. LEU, C. KINZER & K. HINCHMAN (Eds.), *Literacies for the 21st century*, National Reading Conference, Chicago 1996, pp. 245-256.

³²⁰ L. GAMBRELL, B. MARINAK, *Reading motivation...*, ό.π., σ. 1.

³²¹ B.L. G. IVEY & K. BROADDUS, "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms", *Reading Research Quarterly*, 36(2001), p. 350-377. A. KOHN, "Choices for children: Why and how to let students decide", *Phi Delta Kappan*, 75(1993). J. WORTHY & K. PRATER, "The Intermediate Grades:" I Thought about It All Night": Readers Theatre for Reading Fluency and Motivation", *The Reading Teacher*, 56(2002), p. 294-297. J. WORTHY et al., "More than just reading": The human factor in reaching resistant readers", *Literacy Research and Instruction*, 41(2001), p. 177-201.

³²² K. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 43.

³²³ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*. (επιμέλεια – θεώρηση Μ. Σουλιώτης), Αθήνα 2007, σ. 41.

πολύ σημαντικό κίνητρο. Τα βιβλία επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στα προσωπικά κίνητρα και να επηρεάσουν τους άλλους³²⁴.

Ένας τρόπος για να συλλάβει κανείς τις διαφορετικές απόψεις του κινήτρου είναι να τις επαναπροσδιορίσει με τη μορφή ευρύτερων ερωτήσεων που τα παιδιά θέτουν στον εαυτό τους: 1) μπορώ να επιτελέσω αυτή την εργασία; (ικανότητα - αξιοσύνη), 2) θέλω να επιτελέσω αυτή την εργασία και για ποιο λόγο; (εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο)³²⁵.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πλευρές του κινήτρου η Gambrell³²⁶ διέκρινε τέσσερις πτυχές της προσωπικότητας των φιλαναγνώστων: ο αναγνώστης διαθέτει κίνητρα, είναι νοήμων, στρατηγικός και κοινωνικά δραστήριος. Ο όρος φιλαναγνώστης (engaged) αναφέρεται σε μία κοινή λειτουργία του κινήτρου, της εννοιολογικής γνώσης, των στρατηγικών και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια των αναγνωστικών δραστηριοτήτων³²⁷.

Ο αναγνώστης διαθέτει κίνητρα και επιλέγει να διαβάσει για μια ποικιλία λόγων, όπως είναι η απόκτηση νέας γνώσης, η απόδραση στο φαντασιακό κόσμο του κειμένου και η εκμάθηση της εκτέλεσης μιας εργασίας. Επιπλέον, ο αναγνώστης είναι νοήμων, ικανός να χρησιμοποιεί πληροφορίες από προηγούμενες εμπειρίες για να κατασκευάσει νέες αντιλήψεις από το κείμενο και να αξιοποιήσει τη γνώση που άντλησε από τα κείμενα σε προσωπικά, διανοητικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Ο φιλαναγνώστης είναι επίσης στρατηγικός, χρησιμοποιώντας γνωστικές στρατηγικές για να αποκωδικοποιήσει, να ερμηνεύσει, να κατανοήσει, να ελέγξει και να ρυθμίσει την αναγνωστική διαδικασία, ώστε οι σκοποί και στόχοι της ανάγνωσης να ικανοποιηθούν. Τέλος, ο φιλαναγνώστης είναι και κοινωνικά δραστήριος, ικανός να επικοινωνήσει και να μοιραστεί με τους άλλους στα πλαίσια μίας διαδικασίας κατανόησης, δημιουργίας και επέκτασης της σημασίας του κειμένου³²⁸.

Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί η Gambrell πραγματοποιεί μία απόπειρα αναπαράστασης του μοντέλου των τεσσάρων πτυχών της προσωπικότητας του αναγνώστη.

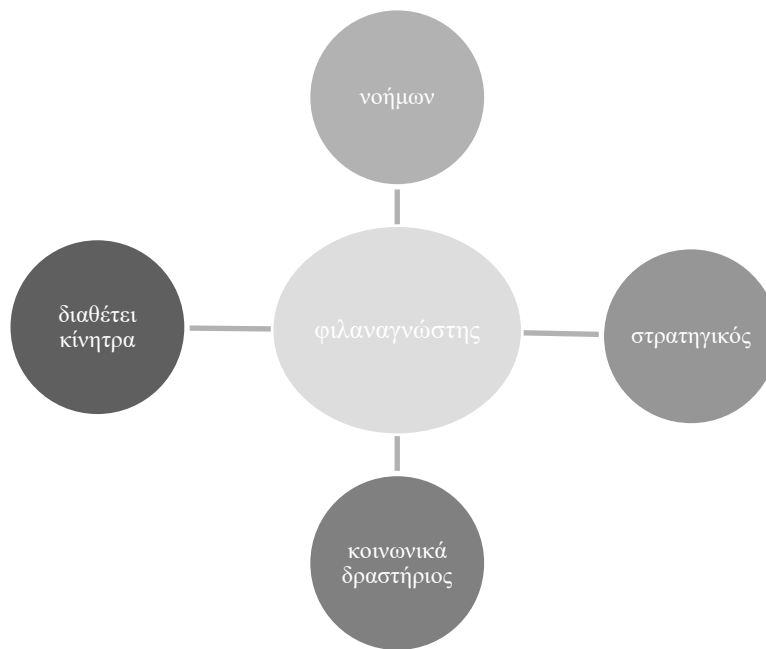
³²⁴ D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού...*, ό.π., σ. 41-2.

³²⁵ J. METSALA, A. WIGFIELD, A.D McCANN, "Children's motivations for reading", ό.π. σ. 360.

³²⁶ Βλ. L.B. GAMBRELL, "Creating classroom cultures that foster reading motivation", *Reading Teacher*, 50 (1996), p. 14-25.

³²⁷ L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote reading engagement...", ό.π. σ. 2.

³²⁸ L.B. GAMBRELL, "Creating classroom ...", ό.π. σ. 16.



Οι Gambrell και οι συνεργάτες της³²⁹ δημιούργησαν ένα εργαλείο για την αποτελεσματική και αξιόπιστη ποιοτική και ποσοτική εκτίμηση του αναγνωστικού κινήτρου, εξετάζοντας την αυτοαντίληψη των παιδιών και την αξία που αποδίδουν στην ανάγνωση. Το εργαλείο ονομάζεται «Προφίλ Κινήτρου Ανάγνωσης» (Motivation to Read Profile) και αποτελείται από δύο υπο-εργαλεία: το «ερωτηματολόγιο ανάγνωσης» (Reading Survey), και τη «διαλογική συνέντευξη» (Conversational Interview). Η έρευνα επικεντρώνεται σε δύο τομείς: στην αυτοαντίληψη των παιδιών και στην αξία που αποδίδεται στην ανάγνωση. Η αυτοαντίληψη του αναγνώστη (self – concept as a reader) αφορά στο πώς το παιδί αντιλαμβάνεται την ικανότητά του στην ανάγνωση και την επίδοσή του σε σύγκριση με αυτή των συνομηλίκων του. Η αξία της ανάγνωσης (value of reading) αφορά στην αξία που αποδίδει το παιδί σε αναγνωστικά έργα και δραστηριότητες και ιδίως σχετικά με τη συχνότητα της ενασχόλησης με την ανάγνωση³³⁰. Παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ατομική φύση του αναγνωστικού κινήτρου του κάθε μαθητή, όπως τα βιβλία που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, οι αγαπημένοι συγγραφείς καθώς και ο χώρος, στον οποίο τα παιδιά εντοπίζουν τα βιβλία που τους ενδιαφέρουν. Το «ερωτηματολόγιο ανάγνωσης» αποτελείται από είκοσι (20) ερωτήσεις τετράβαθμης κλίμακας, ενώ η «διαλογική συνέντευξη» αποτελείται από τρία (3) μέρη, το πρώτο περιέχει ερωτήσεις που σχετίζονται με την ανάγνωση αφηγηματικού κειμένου, το δεύτερο περιέχει ερωτήσεις αναφορικά με την ανάγνωση πληροφοριακού κειμένου και το τρίτο με γενικότερες ερωτήσεις για το αναγνωστικό κίνητρο. Μέσα από το συγκεκριμένο εργαλείο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με αυθεντικές σκέψεις για τις αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών³³¹.

Με το «Προφίλ Κινήτρου Ανάγνωσης» (MRQ) οι Wigfield and Guthrie προσπάθησαν να μετρήσουν τις διαφορετικές πλευρές του κινήτρου ανάγνωσης. Ανακάλυψαν ότι τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό κίνητρο συνδέεται με την ανάγνωση των παιδιών, παρόλο που γενικά το εσωτερικό κίνητρο εμφανίζεται να συνδέεται περισσότερο με την επιτυχία και τα αποτελέσματα στην ανάγνωση σε

³²⁹ Βλ. L.B. GAMBRELL, et al., “Assessing motivation to read”, *Reading Teacher*, 49 (1996), p. 518-533.

³³⁰ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 41.

³³¹ L.B. GAMBRELL, “Creating classroom ...”, ό.π. σ. 15.

αντίθεση με το εξωτερικό κίνητρο. Επίσης, συμπεράναν ότι η αίσθηση που έχουν τα παιδιά για την αναγνωστική τους ικανότητα συνδέεται με την ανάγνωση. Επιπρόσθετα, διαπίστωσαν πως τα παιδιά που παρουσιάζουν διαφορές στο επίπεδο εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου διαφοροποιούνται στην ανάγνωση. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με υψηλό εσωτερικό κίνητρο διαβάζουν περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά με μέτριο ή χαμηλό εσωτερικό κίνητρο³³². Πολλοί μελετητές³³³ καταλήγουν στο γεγονός ότι καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία της ανάγνωσης, κινητοποιούνται εσωτερικά και οδηγούνται προς αυτή την κατεύθυνση³³⁴.

Το κίνητρο αποτελεί τη βάση για συντονισμό των γνωστικών στόχων και στρατηγικών στην ανάγνωση. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί διαθέτει εσωτερικό κίνητρο και πιστεύει ότι είναι ικανός αναγνώστης, θα επιμείνει στην ανάγνωση πιο δύσκολων κειμένων και θα καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια να κατανοήσει τα κείμενα. Ένας μαθητής με υψηλά κίνητρα θα αναζητήσει βιβλία που προσφέρουν ευχαρίστηση. Οι γνωστικές ικανότητες που απαιτούνται για να εντοπίσει βιβλία, να αποφύγει τους περισπασμούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης καθώς και τη συγκέντρωση νέων ιδεών ενεργοποιούνται στην περίπτωση που το κείμενο διαθέτει και αναδεικνύει εσωτερικούς στόχους. Αυτό είναι σύμφωνο τόσο με τη γνωστική πλευρά της ανάγνωσης, όσο και με την απόκτηση της εμπειρίας³³⁵, όπως επίσης και με την ανάπτυξη του εσωτερικού κινήτρου. Συμπερασματικά, το να γίνει κανείς ένας ικανός και δραστήριος αναγνώστης περιλαμβάνει συντονισμό των κινητήριων διαδικασιών με τις γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες της ανάγνωσης³³⁶.

Οι έρευνες³³⁷ δείχνουν ότι συχνά παρατηρείται το φαινόμενο το εξωτερικό κίνητρο των παιδιών να αυξάνεται κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου και πολλές φορές σε βάρος του εσωτερικού κινήτρου³³⁸. Έχει καταγραφεί από σχετικές έρευνες ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου που διαθέτουν υψηλά κίνητρα διαβάζουν περίπου τριάντα (30) λεπτά κάθε μέρα για την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον τους. Οι μαθητές με λιγότερα κίνητρα διαβάζουν δέκα (10) λεπτά λιγότερο³³⁹.

Σύμφωνα με την Gambrell και τους συνεργάτες της, «οι αναγνώστες που έχουν υψηλά κίνητρα αυτό-προσδιορίζονται και παράγουν τις δικές τους ευκαιρίες για ανάγνωση. Επιθυμούν να διαβάσουν και η επιλογή τους επηρεάζεται από πολλούς προσωπικούς λόγους, όπως είναι η περιέργεια, η συμμετοχή η κοινωνική συναναστροφή και η συναισθηματική ικανοποίηση»³⁴⁰. Μετατρέπονται σε ζωντανούς αναγνώστες που αναγνωρίζουν τους διαφορετικούς σκοπούς της ανάγνωσης³⁴¹ και ως εκ τούτου αποφασίζουν και για τη μοίρα τους ως αναγνώστες³⁴².

³³² A. WIGFIELD, "Facilitating children's reading motivation ...", ό.π., σ. 146.

³³³ Βλ. E.L. DECI, & R.M. RYAN, *Self-Determination*, John Wiley & Sons, Inc. 1985· M.R. RYAN & J. STILLER, "The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning", *Advances in motivation and achievement*, 7 (1991), p. 115-149.

³³⁴ A. WIGFIELD, "Facilitating children's reading motivation ...", ό.π. σ. 147.

³³⁵ Βλ. J.G. GREENO, et al. "The situativity of knowing, learning, and research", *American Psychologist*, 53 (1998), p. 5-26

³³⁶ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 – 422.

³³⁷ Βλ. S. HARTE, "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components", *Developmental psychology*, 17(1981), p. 300· M.L. MAEHR & C. MIDGLEY, *Transforming school cultures*, Westview Press 1996.

³³⁸ A. WIGFIELD, "Facilitating children's reading motivation ...", ό.π. σ. 143.

³³⁹ L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote...", ό.π. σ. 10.

³⁴⁰ L.B. GAMBRELL, et al. "Assessing motivation to read", ό.π., σ. 518.

³⁴¹ J.S. WASHBURN, *Motivating lifetime readers of literature*, New York 1977, p. 5.

³⁴² L.B. GAMBRELL, et al. "Assessing motivation to read", ό.π., σ. 518.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που διαθέτουν υψηλό εσωτερικό κίνητρο, στόχους μάθησης και υψηλή αξιοσύνη είναι κατ' επέκταση ενεργοί αναγνώστες και σε μεγάλο βαθμό πετυχημένοι³⁴³. Τα παιδιά αποκτούν υψηλά κίνητρα όταν διαβάζουν σε συχνή βάση για ευχαρίστηση, ενδιαφέρον και γνώση. Στο επίκεντρο της ενασχόλησής τους βρίσκεται η επιθυμία να αποκτήσουν γνώση πάνω σε ένα θέμα, να ακολουθήσουν τον ενθουσιασμό της αφήγησης και να διευρύνουν τις εμπειρίες τους μέσω της ανάγνωσης³⁴⁴. Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένους τους στόχους μάθησης αναζητούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να αποδεχτούν νέες προκλήσεις στο πεδίο της ανάγνωσης³⁴⁵. Ως εκ τούτου, αφοσιώνονται στην κατανόηση του περιεχομένου και την εκμάθηση ευέλικτων δεξιοτήτων³⁴⁶.

Εφόσον η εσωτερική διάσταση του αναγνωστικού κινήτρου συνδέεται με τη συχνότητα ανάγνωσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να το εντάξουν στα διδακτικά προγράμματα του σχολείου. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν τα ατομικά τους ενδιαφέροντα και την περιέργεια καθώς και ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους μέσα από την ανάγνωση. Σε αυτό το πλαίσιο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό η προσωπική επιλογή θεμάτων και υλικού στα αναγνωστικά προγράμματα του σχολείου³⁴⁷.

Έρευνες δείχνουν ότι το κίνητρο για ανάγνωση φθίνει καθώς τα παιδιά παρακολουθούν το σχολείο. Οι εξηγήσεις που δίνονται εστιάζουν καταρχάς στην ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται την απόδοσή τους. Τα παιδιά αποκτούν περισσότερη πείρα όταν λαμβάνουν ανατροφοδότηση και σε ορισμένα παιδιά αυτό λειτουργεί και οδηγεί σε μία αυξανόμενη κατανόηση ότι δεν είναι τόσο ικανοί, όσο άλλοι. Επιπλέον, μία δεύτερη εξήγηση επικεντρώνεται στις διδακτικές πρακτικές. Οι πρακτικές που εστιάζουν στην κοινωνική σύγκριση μεταξύ των παιδιών ωθούν το μεγάλο ανταγωνισμό και ως εκ τούτου μειώνουν τις πεποιθήσεις ικανότητας, τους γνωστικούς στόχους και το εσωτερικό κίνητρο και αντίθετα αυξάνουν το εξωτερικό κίνητρο καθώς και τους στόχους επίδοσης³⁴⁸.

Οι έρευνες³⁴⁹ καταγράφουν τη μείωση κυρίως όταν τα παιδιά αρχίζουν να φοιτούν στο γυμνάσιο. Η αλλαγή στο κίνητρο αντικατοπτρίζει αλλαγή στις συνθήκες της τάξης. Τα παιδιά σε αυτές τις έρευνες μετακινούνται από μία σχολική τάξη με αυτάρκεια σε ένα δασκαλοκεντρικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες για να εκφραστούν και μικρές πιθανότητες διαπραγματεύσεως με τους δασκάλους σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτές οι αλλαγές οδήγησαν τα παιδιά να αποκτήσουν την αίσθηση ότι η ανάγνωση είναι προσωπικό κτήμα τους και να εστιάσουν σε εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι η απόκτηση βαθμών³⁵⁰.

³⁴³ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 – 422.

³⁴⁴ L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote...", ό.π. σ. 2.

³⁴⁵ Βλ. C. AMES, "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84(1992), p. 261· C. AMES & J. ARCHER, "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes", *Journal of Educational Psychology*, 80(1988), p. 260· C.S. DWECK, & E.L. LEGGETT, "A social-cognitive approach to motivation and personality", *Psychological Review*, 95(1988), p. 256· J. G. NICHOLLS, et al., "Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values", *Learning and Individual differences*, 1(1989), p. 63-84.

³⁴⁶ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 – 422.

³⁴⁷ J. METSALA, A. WIGFIELD, A.D McCANN, "Children's motivations for reading"..., ό.π., σ. 362.

³⁴⁸ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 – 422.

³⁴⁹ Βλ. A. WIGFIELD, "Transition to early adolescent: Changes in children's domain specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school", *Developmental Psychology*, 27 (1991), p. 552-565· P. OLDFATHER & K. DAHL, "Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning", *Journal of Literacy Research*, 26(1994), p. 139-158· P. OLDFATHER & H.J. McLAUGHLIN, "Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary and middle school contexts", *Research in Middle Level Education*, 3 (1993), p. 1-25.

³⁵⁰ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 – 422.

Τα αποτελέσματα των ερευνών ανέδειξαν τέσσερα στοιχεία – κλειδιά που σχετίζονται με το κίνητρο για ανάγνωση: πρόσβαση σε βιβλία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή βιβλίων, εξοικείωση με τα βιβλία καθώς και κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους για τα βιβλία³⁵¹. Μία τέτοια έρευνα πραγματοποιήθηκε για τη δημιουργία και βελτίωση του κινήτρου στη σχολική τάξη. Το πρόγραμμα «Εκκίνηση» (Running Start), που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του ευρύτερου προγράμματος «Η ανάγνωση είναι θεμελιώδης» (Reading Is Fundamental) βασίζεται στο μοντέλο Cambourne³⁵² και προτείνει ότι το κίνητρο και η αναγνωστική ανάπτυξη ενισχύονται όταν τα παιδιά βυθίζονται σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και βιβλία περιβάλλον, εκτίθενται σε συχνή χρήση του βιβλίου, συναναστρέφονται και συνομιλούν με άλλους για τα βιβλία, αποφασίζουν οι ίδιοι για το πώς, πότε και πού θα διαβάσουν, τους παρέχονται ευκαιρίες για λογοτεχνικές δραστηριότητες και υποστηρίζονται από διαδράσεις με ενηλίκους που έχουν υψηλές προσδοκίες για επιτυχία. Το πρόγραμμα ενώνει το σχολείο, το σπίτι και την κοινωνία σε μία γιορτή δέκα (10) εβδομάδων για την ανάγνωση που στόχο έχει να καλλιεργήσει τη φιλαναγνωσία στα παιδιά³⁵³.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων στην ωρίμανση του αναγνωστικού κινήτρου³⁵⁴. Ο ρόλος των γονέων γίνεται πολύ συχνά αντιληπτός από την άποψη των πηγών υλικού και των ευκαιριών που προσφέρουν στα παιδιά για να αλληλεπιδράσουν με κεντρικό άξονα την ανάγνωση. Η έρευνα³⁵⁵ έχει αποδείξει ότι τα παιδιά που έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ανάγνωση στο σπίτι έχουν αναπτύξει πιο θετική άποψη για την ανάγνωση, διαβάζουν περισσότερο στον ελεύθερο χρόνο τους και παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιτυχία στο πεδίο της ανάγνωσης³⁵⁶. Επιπλέον, οι αναγνωστικές εμπειρίες στο σπίτι που προωθούν το εσωτερικό κίνητρο για ανάγνωση είναι πολύ σημαντικές για τους αρχάριους αναγνώστες³⁵⁷. Παράλληλα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαβάζουν περισσότερο όταν έχουν πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία από αναγνωστικό υλικό³⁵⁸, όταν η ανάγνωση και οι δραστηριότητες σχετίζονται με τη ζωή τους³⁵⁹, όταν έχουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση

³⁵¹ L. GAMBRELL, “Creating classroom cultures that ...”, ό.π. σ. 20.

³⁵² Βλ. B. CAMBOURNE, “The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom”, Scholastic, Inc. 1988.

³⁵³ L. GAMBRELL, “Creating classroom cultures that..”, ό.π. σ. 17.

³⁵⁴ L. BAKER, D. SCHER, “Beginning readers’ motivation ...”, ό.π. σ. 240.

³⁵⁵ Βλ. G.J. WHITEHURST, & C.J. LONIGAN, “Emergent literacy: Development from prereaders to readers”, *Handbook of early literacy research*, 1 (2001), p. 11-29· D. YADEN, D. ROWE, & L. MacGILLIVRAY, “Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives”, in M. KAMIL, P. PEARSON & R. BARR (Eds.), *Handbook of reading research*, Erlbaum, Mahwah 2000, pp. 425-454.

³⁵⁶ L. BAKER, D. SCHER, “Beginning readers’ motivation ...”, ό.π., σ. 240.

³⁵⁷ L. BAKER, D. SCHER, “Beginning readers’ motivation...”, ό.π., σ. 240.

³⁵⁸ Βλ. R.L. ALLINGTON & A. MCGILL – FRANZEN, What are they to read? Not all children, Mr. Riley, have easy access to books, *Education Week*, 42(10) (1993), p. 26· J.T. GUTHRIE et al., Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years, *Contemporary Educational Psychology*, 32(3) (2007), 282–313· J.S.KIM, Summer reading and the ethnic achievement gap, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(2) (2004), p. 169–189· S.B. NEUMAN & D. Celano, Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study in four neighborhoods, *Reading Research Quarterly*, 36(1) (2001), 8–26.

³⁵⁹ Βλ. J.T. GUTHRIE et al., Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years, *Contemporary Educational Psychology*, 32(3) (2007), 282–313· C.S. HULLEMAN et al., Enhancing interest and performance with a utility value intervention, *Journal of Educational Psychology*, 102(4) (2010)· V. PURCELL-GATES, N. DUKE & J. MARTINEAU, Learning to read and write genrespecific text: Roles of authentic experience and explicit teaching, *Reading Research Quarterly*, 42(1) (2007), p. 8–46.

με τους άλλους σχετικά με αυτό που διαβάζουν³⁶⁰ και όταν στην τάξη αντανakλάται η αξία κι η σημασία της ανάγνωσης³⁶¹.

Η DeBaryshe³⁶² ερευνήσε ένα κλασσικό μοντέλο της σχέσης ανάμεσα στις πεποιθήσεις των μητέρων για την ανάγνωση στα νήπια, τις αναγνωστικές πρακτικές της οικογένειας και τα αποτελέσματα των παιδιών. Η έρευνά της αποτελεί τεκμήριο για την υπόθεση ότι η γονεϊκή άποψη της απόλαυσης ως κίνητρο για την ανάγνωση λειτουργεί θετικά στην καλλιέργεια του αναγνωστικού κινήτρου των παιδιών³⁶³.

Επιπλέον, το φύλο επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση του αναγνωστικού κινήτρου. Τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο ισχυρές πεποιθήσεις επάρκειας στην ανάγνωση σε σχέση με τα αγόρια³⁶⁴. Οι Wigfield and Guthrie³⁶⁵ εντόπισαν διαφορές ως προς το φύλο. Σύμφωνα με τις μελέτες τους, τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη αξιοσύνη και αύξηση του κοινωνικού κινήτρου για ανάγνωση. Τα αγόρια εμφανίζονται με ανεπτυγμένη τη διάσταση του ανταγωνισμού στην ανάγνωση. Γενικότερα, από τις έρευνες³⁶⁶ προκύπτει ότι τα κορίτσια προβάλλουν μια πιο θετική αντιμετώπιση απέναντι στο αναγνωστικό κίνητρο³⁶⁷.

Τέλος, το αναγνωστικό κίνητρο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο³⁶⁸. Η προσέγγιση που πραγματοποιείται στο σχολείο σχετικά με την ανάγνωση κατευθύνει το αναγνωστικό κίνητρο των παιδιών³⁶⁹. Η υποχρεωτική ανάγνωση των σχολικών βιβλίων στερείται οποιουδήποτε κινήτρου, εκτός από το αίσθημα του καθήκοντος και το φόβο της εξέτασης. Η δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση θα πρέπει να βασιστεί στα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και στη σύνδεση της ανάγνωσης με προσωπικές εμπειρίες. Η παιδαγωγική επιστήμη αναγνωρίζει τη σημασία ενός νοηματοδοτικού περιβάλλοντος (meaningful situation), το οποίο θα δημιουργεί διαρκώς ερωτήματα και προβλήματα που μπορούν να απαντηθούν μέσα από την ανάγνωση. Είναι γεγονός ότι πολλές

³⁶⁰ Βλ. A. APPLEBEE, J. LANGER, M. NYSTRAND & A. GAMORAN, Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English, *American Educational Research Journal*, 40(3) (2003), p. 685-730.

³⁶¹ Βλ. E.L. DECI, "The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective", In A. RENNINGER, S. HIDI & A. KRAPP (Eds.), *The role of interest in learning and development*, Erlbaum, Hillsdale 1992, pp. 43-70· B. MARINAK & L.B. GAMBRELL, Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, 47(1) (2008), p. 9-26.

³⁶² Βλ. B.D. DeBARYSHE, "Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1995), p. 1-20.

³⁶³ L. BAKER, D. SCHER, "Beginning readers' motivation ...", ό.π., σ. 240-241.

³⁶⁴ Βλ. J. ECCLES, et al. "Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school", *Child development*, 64 (1993), p. 830-847· H.W. MARSH, *Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk*, 1989· A. WIGFIELD, et al. "Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study", *Journal of Educational Psychology*, 89(1997), p. 451.

³⁶⁵ Βλ. A. WIGFIELD & J.T. GUTHRIE, "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", *Journal of educational psychology*, 89(1997), p. 420.

³⁶⁶ Βλ. V. GREANEY & M. HEGARTY, "Correlates of leisure-time reading", *Journal of Research in Reading*, 10(1987), p. 3-20· J. C. KUSH & M.W. WATKINS, "Long-term stability of children's attitudes toward reading", *The Journal of Educational Research*, 89(1996), p. 315-319· M.C. McKENNA et al. "Children's attitudes toward reading: A national survey", *Reading Research Quarterly*, (1995), p. 934-956.

³⁶⁷ L. BAKER, A. WIGFIELD, "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement", *Reading Research Quarterly*, 34 (1999), p. 457.

³⁶⁸ Βλ. D.J. STIPEK, *Motivation to learn: Integrating theory and practice*, Allyn & Bacon 2002· A. WIGFIELD, et al., "The development of children's motivation in school contexts", *Review of research in education*, 23 (1998), p. 73-118.

³⁶⁹ A. WIGFIELD, J.T. GUTHRIE, S. TONKS & K. C. PERENCEVICH, "Children's motivation for reading...", ό.π., σ. 300.

φορές τα παιδιά δεν επιλέγουν να διαβάσουν, γιατί δεν ξέρουν τι αναζητούν μέσα από την ανάγνωση³⁷⁰.

Τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με την ανάγνωση όταν έχουν ευκαιρίες για επιλογή στο τι θα διαβάσουν. Η επιλογή έχει αναγνωριστεί ως η πανίσχυρη δύναμη που επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν την ευθύνη για την ανάγνωσή τους³⁷¹. Επομένως, το κίνητρο αυξάνεται όταν οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για επιλογή³⁷².

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαβάζουν περισσότερο όταν έχουν ευκαιρίες για ανάγνωση μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Hiebert ένας σημαντικός λόγος για την έλλειψη κινήτρων για ανάγνωση είναι ο περιορισμένος χρόνος στο σχολείο. Είναι γεγονός ότι ο χρόνος που ξοδεύεται στην ανάγνωση, ιδίως κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας συνδέεται με την ευχέρεια στην ανάγνωση³⁷³.

Ο Hunt δεν αγνοεί ότι το παιδί είναι ένας υπό ανάπτυξη αναγνώστης, στον οποίο οι τεχνικές ανάγνωσης του κειμένου είναι ουσιαστικά άγνωστες. Πιστεύει όμως ότι, όταν προηγηθεί η πρώτη εξοικείωση με τα κείμενα, μπορεί να προχωρήσει στην ανάγνωση συνθετότερων μορφών τους. Όσο περισσότερο το παιδί κατανοεί τους κώδικες του κειμένου και μυείται στην αναγνωστική διαδικασία, τόσο εξελίσσεται σε έναν επιδέξιο ή ώριμο αναγνώστη. Για να είναι εφικτό αυτό θα πρέπει να του προσφέρονται περισσότερα κείμενα «ανοιχτά», δηλαδή κείμενα που προκαλούν τον αναγνώστη να τα ανακαλύψει³⁷⁴.

Στις περισσότερες έρευνες διαφαίνεται ότι οι άνθρωποι γίνονται αναγνώστες διαβάζοντας συχνά και εκτενώς, ενώ το σημαντικότερο κίνητρο για το νεοφώτιστο αναγνώστη είναι η απόλαυση που αυτός αντλεί από την ίδια αναγνωστική εμπειρία³⁷⁵.

3.5.2. Στάση

Η αναγνωστική στάση, σύμφωνα με τους Wigfield & Guthrie, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συνιστά μια επιμέρους όψη του αναγνωστικού κινήτρου³⁷⁶. Εντούτοις, το κίνητρο διακρίνεται από τη στάση, η οποία αναφέρεται στο ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητής για μία εργασία³⁷⁷. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν υψηλή αξιολύπη, χωρίς να τους αρέσει να διαβάζουν. Κάποιοι μαθητές αναφέρουν ότι είναι καλοί στην ανάγνωση, αλλά ότι δεν τους αρέσει ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου³⁷⁸.

³⁷⁰ Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο», στο Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Β. ΚΑΠΛΑΝΗ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ(επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...* Αθήνα 2002, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σσ. 70-1

³⁷¹ Βλ. Μ.Κ. RETTING & C.G. HENDRICKS, Factors that influence the book selection process of students with special needs, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(7) (2000), p. 608-618

³⁷² Βλ. H. JANG, J. REEVE & E.L. DECI (2010), Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure, *Journal of Educational Psychology*, 102(4) (2010), p. 588-600· E.A. SKINNER & M.J. BELMONT, Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85(4) (1993), p. 571-581.

³⁷³ E.H. HIEBERT, *Reading more, reading better*, Guilford, New York 2009.

³⁷⁴ Βλ. P. HUNT, *Criticism, Theory, and Children's Literature*, Basil Blackwell, Oxford 1991, p.81-99.

³⁷⁵ C. ROSS, P. ROTHBAUER, *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries, and community*, Libraries Unltd Incorporated, 2006, p. ix.

³⁷⁶ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 39.

³⁷⁷ Βλ. M.C. McKENNA, et al., "Children's attitudes toward reading: A national survey", *Reading Research Quarterly*, (1995), p. 934-956.

³⁷⁸ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading ...", ό.π. σ. 403 - 422.

Γενικότερα, πολλοί μελετητές³⁷⁹ ορίζουν την αναγνωστική στάση ως τη συμπεριφορά που έχουν οι αναγνώστες απέναντι στην ανάγνωση³⁸⁰.

Πολλοί μελετητές έχουν αποπειραθεί να δώσουν έναν ορισμό για τον όρο *στάση* (attitude). Γενικά, έχει οριστεί ως «μία νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη με βάση την εμπειρία, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες αυτή σχετίζεται»³⁸¹. Δίνοντας έμφαση στην έννοια της πράξης, η *στάση* είναι «μια επίκτητη προδιάθεση του ατόμου να ανταποκρίνεται με ένα σταθερά ευνοϊκό ή μη ευνοϊκό τρόπο όσον αφορά ένα δεδομένο αντικείμενο»³⁸². Ένας άλλος ορισμός που επικεντρώνεται στη γνωστική αξιολόγηση αναφέρει ότι «η στάση είναι μια θετική ή αρνητική αξιολόγηση ενός προσώπου, αντικειμένου ή πράγματος»³⁸³. Δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα³⁸⁴ «η στάση είναι ένα γενικό και διαρκές θετικό ή αρνητικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, ή θέμα»³⁸⁵.

Πιο συγκεκριμένα, για τη αναγνωστική στάση, οι πρωτοπόροι μελετητές³⁸⁶ θεωρούν ότι είναι ένα συνεχές με θετικά και αρνητικά άκρα «σύστημα συναισθημάτων που σχετίζονται με την ανάγνωση, το οποίο οδηγεί το μαθητευόμενο να προσεγγίζει ή να αποφεύγει μια κατάσταση ανάγνωσης»³⁸⁷. Ακολούθησαν και άλλοι ορισμοί, με πιο πρόσφατο και εμπεριστατωμένο τον ακόλουθο³⁸⁸: «μια κατάσταση του νου, που συνοδεύεται από αισθήματα και συναισθήματα, τα οποία κάνουν την ανάγνωση περισσότερο ή λιγότερο πιθανή»³⁸⁹.

Πολλές φορές η στάση απέναντι στην ανάγνωση αναφέρεται στις απόψεις και τα συναισθήματα που προβάλλουν οι αναγνώστες σχετικά με την ανάγνωση³⁹⁰. Άλλες φορές η στάση συνδέεται κυρίως με τη συναισθηματική πλευρά της ανάγνωσης και αντιμετωπίζει τις απόψεις ως συμβαλλόμενους παράγοντες³⁹¹.

Η στάση θεωρείται ότι περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις³⁹²: α) τη γνωστική διάσταση (πεποιθήσεις – αντιλήψεις), β) τη συναισθηματική διάσταση (συναισθήματα και βιοφυσιολογικές αντιδράσεις σε συνδυασμό με ένα στοιχείο αξιολόγησης) και γ) τη διάσταση της συμπεριφοράς (πρόθεση και πράξεις)³⁹³.

³⁷⁹ Βλ. J.E. ALEXANDER & R.C. FILLER, *Attitudes and reading*, International Reading Association, Newark 1976· G.C. MATHEWSON, *Model of attitude influence upon reading and learning to read*, 1994· M.C. McKENNA, et al., *Children's attitudes...*, ό.π., σ. 934-956.

³⁸⁰ L. BAKER, A. WIGFIELD, "Dimensions of children's motivation ...", ό.π. σ. 452.

³⁸¹ Βλ. G.W. ALLPORT, *Attitudes*, 1935, p. 810.

³⁸² Βλ. M. FISHBEIN & I. AJZEN, *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, 1975, p. 6.

³⁸³ Βλ. A.T. BECK, et al., "Cognitions, attitudes and personality dimensions in depression", *British Journal of Cognitive Psychotherapy*, (1983), p. 302.

³⁸⁴ Βλ. R.E. PETTY, J.T. CACIOPPO, *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*, Dubuque, Iowa 1981, p. 7.

³⁸⁵ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. σ. 27.

³⁸⁶ Βλ. J.E. ALEXANDER, & R.C. FILLER, *Attitudes and reading...*, ό.π., σ. 1.

³⁸⁷ D. CUNNINGHAM, "Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing", *Literacy Teaching and Learning*, 12(2008), p. 20.

³⁸⁸ Βλ. M.C. SMITH, "A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood", *The Journal of Educational Research*, (1990), p. 215-219.

³⁸⁹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 29.

³⁹⁰ Βλ. G.C. MATHEWSON, *Model of attitude influence upon reading and learning to read*, 1994· D.W. RAJECKI, *Attitudes*, Sinauer Associates, 1990.

³⁹¹ S.A. MAZZONI et al., "A cross-cultural perspective ...", ό.π. σ. 240.

³⁹² Βλ. H.C. TRIANDIS, *Attitude and attitude change*, John Wiley & Sons, New York, 1971.

³⁹³ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σσ. 27 – 28.

Η στάση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθιέρωση της συνήθειας της ανάγνωσης³⁹⁴. Η Smith³⁹⁵ παρατήρησε ότι «η συναισθηματική απόκριση στην ανάγνωση αποτελεί τον πρωτεύοντα ρόλο που εξηγεί γιατί οι αναγνώστες διαβάζουν και γιατί οι μη αναγνώστες δεν διαβάζουν»³⁹⁶. Σε έρευνα³⁹⁷ για τη σημασία της θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση, τα παιδιά ανέφεραν συμπεριφορές ενδεικτικές της απόλαυσης της ανάγνωσης³⁹⁸.

Οι πιο σημαντικές σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις των αναγνωστικών στάσεων είναι οι ακόλουθες:

1) το μοντέλο ερμηνείας του Mathewson³⁹⁹, σύμφωνα με το οποίο οι αναγνωστικές στάσεις έχουν τρία συστατικά στοιχεία: α) τις πεποιθήσεις για την ανάγνωση, β) τις προθέσεις ή την ετοιμότητα για δράση και γ) τα συναισθήματα για την ανάγνωση⁴⁰⁰,

2) το μοντέλο της McKenna⁴⁰¹ που στηρίζεται σε διάφορες μελέτες⁴⁰². Σε αυτή την περίπτωση, η αναγνωστική στάση αφορά κυρίως στα συναισθήματα για την ανάγνωση, ενώ η πρόθεση και οι πεποιθήσεις είναι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της στάσης⁴⁰³. Οι McKenna, Kear and Ellsworth⁴⁰⁴ ανέπτυξαν ένα εργαλείο 20βαθμης κλίμακας για την αναγνωστική στάση και να εκτιμήσουν κατά πόσο αρέσει στα παιδιά να διαβάζουν για τα μαθήματα του σχολείου ή για προσωπική απόλαυση⁴⁰⁵.

Οι έρευνες εντοπίζουν ότι η ηλικία και η αντίληψη σχετικά με την ανάγνωση επηρεάζουν τα συναισθήματα των μαθητών που σχετίζονται με την ανάγνωση. Σε έρευνα⁴⁰⁶ μεγάλης κλίμακας στο Ηνωμένο Βασίλειο ρωτήθηκαν μαθητές δημοτικού και γυμνασίου τι συναισθήματα τους προκαλεί η ανάγνωση. Στις απαντήσεις που δόθηκαν υπήρχε μόνο μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους αναγνώστες, με ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών του δημοτικού σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά να δηλώνει ότι η ανάγνωση τους κάνει ευτυχισμένους. Παρόλα αυτά υπήρχαν μερικές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μη αναγνωστών. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών του δημοτικού δηλώνει ότι η ανάγνωση τους ηρεμεί (43.6% και 28.2%) τους κάνει ευτυχισμένους (28.3% και 8.3%) και πιο έξυπνους (17.9% και 8.6%). Εντούτοις, πιστεύουν ότι ανάγνωση τους κάνει ανήσυχους (12.8% και 4.6%) και αγχωμένους (12% και 23.1%).

³⁹⁴ Βλ. T.H. ESTES, et al., *Estes attitude scales: Manual for administration and interpretation*, Virginia Research Associates, Charlottesville 1975· M.C. McKENNA & D.J. KEAR, "Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers", *The Reading Teacher*, 43(1990), p. 626-639.

³⁹⁵ Βλ. M.C. SMITH, *A longitudinal study of the development of reading comprehension skills, metacognitive reading skills, and reading attitude: Childhood to adulthood*, University of Wisconsin—Madison 1988.

³⁹⁶ D. CUNNINGHAM, "Literacy environment quality...", ό.π. σ. 20.

³⁹⁷ Βλ. M.K. RANSBURY, "An assessment of reading attitude", *Journal of Reading*, 17(1973), p. 25-28.

³⁹⁸ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 54.

³⁹⁹ Βλ. G.C. MATHEWSON, *Model of attitude influence...*, ό.π.

⁴⁰⁰ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 30.

⁴⁰¹ Βλ. M.C. McKENNA, "Toward a model of reading attitude acquisition", *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*, (1994), p. 18-40.

⁴⁰² Βλ. I. AJZEN, "Attitude structure and behavior", *Attitude structure and function*, 1989, p. 241-274· I. AJZEN & M. FISHBEIN, *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1980· M. FISHBEIN & I. AJZEN, *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Addison-Wesley 1975· A.E. LISKA, "A critical examination of the causal structure of the Fishbein /Ajzen attitude-behavior model", *Social Psychology Quarterly*, 47 (1984), p. 67 -74.

⁴⁰³ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 30

⁴⁰⁴ Βλ. M.C. McKENNA, et al., "Children's attitudes toward reading...", ό.π., σ. 934-956.

⁴⁰⁵ L. BAKER, D. SCHER, "Beginning readers' motivation for reading...", ό.π. σ. 241.

⁴⁰⁶ C. CLARK, S. OSBORNE, *How does age relate to pupil's perception s of them as readers?* National Literacy Trust, 2008, p. 4.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι μαθητές για τους αναγνώστες, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών του δημοτικού σχολείου πιστεύει ότι οι αναγνώστες είναι ευτυχισμένοι και με πολλούς φίλους, ενώ αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά θεωρούν τους αναγνώστες έξυπνους, αλλά και «φυτά», «βαρετούς», «που δε βγαίνουν έξω». Τα παιδιά του δημοτικού πιστεύουν ότι οι αναγνώστες είναι άνθρωποι που θα τα πάνε καλά και έχουν πολλούς φίλους, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά αντιμετωπίζουν τους αναγνώστες ως έξυπνους, αλλά που δεν ζουν τη ζωή τους, να βγαίνουν έξω κτλ. Αναφορικά με το είδος της ανάγνωσης, ένα μεγάλο ποσοστό μικρών και μεγάλων παιδιών θεωρούν ότι ένας αναγνώστης διαβάζει μυθιστορήματα. Ένα μεγάλο ποσοστό μη αναγνωστών πιστεύει ότι ο αναγνώστης απολαμβάνει «πραγματικά» factual βιβλία, εφημερίδες και κείμενα από το διαδίκτυο⁴⁰⁷.

Όσον αφορά τη σημασία της ανάγνωσης τα παιδιά υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση είναι περισσότερο σημαντική από τα αθλήματα (41.3% και 24.9%), τη συναναστροφή με τους φίλους (37.5% και 19.4%) και τη μουσική (38.0% και 21.5%). Τα μεγαλύτερα παιδιά πιστεύουν ότι η ανάγνωση είναι σημαντικότερη από τους υπολογιστές και τα παιχνίδια (15.4% και 8.6%), ενώ μεγαλύτερο ποσοστό των μικρών παιδιών πιστεύει το ίδιο (24.5% και 17.8%). Το σημαντικό είναι ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών θεωρούν ότι η ανάγνωση συνδέεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την επιτυχία τους μετέπειτα στη ζωή⁴⁰⁸.

Νεότερες έρευνες⁴⁰⁹ τονίζουν το ρόλο της στάσης στην ανάπτυξη των αναγνωστών. «Η στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση είναι ένας κεντρικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοσή τους στην ανάγνωση»⁴¹⁰. Υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικός για δύο λόγους: Πρώτον, οι McKenna, Kear, and Elsworth (1995) ισχυρίζονται ότι η στάση μπορεί να επηρεάσει το επίπεδο της ικανότητας που τελικά αποκτά ο μαθητής υπό την επήρεια συγκεκριμένων παραγόντων, όπως αφοσιωμένη ενασχόληση και υπομονή. Δεύτερον, όταν ένας ικανός αναγνώστης παρουσιάζει αρνητική ή «περιορισμένη» στάση υπάρχει πιθανότητα να επιλέξει να μη διαβάσει στην περίπτωση που έχει και άλλες επιλογές⁴¹¹. Γενικότερα, η έρευνα⁴¹² υποστηρίζει ότι θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική στάση, την αναγνωστική ικανότητα καθώς και τη συχνότητα της ανάγνωσης⁴¹³.

Οι μαθητές που πιστεύουν ότι είναι ικανοί αναγνώστες είναι πιο πιθανό να επιτύχουν περισσότερο σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν ανάλογες πεποιθήσεις⁴¹⁴. Επίσης, όπως διαφαίνεται από έρευνες⁴¹⁵, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται την

⁴⁰⁷ C. CLARK, S. OSBORNE, *How ...* ό.π. σ. 4

⁴⁰⁸ C. CLARK, S. OSBORNE, *How does ...* ό.π., σ. 6.

⁴⁰⁹ Βλ. M.Y. LIPSON & K.K. WIXSON, *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach*, Harper Collins, New York 1992, p. 141.

⁴¹⁰ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 48.

⁴¹¹ D. CUNNINGHAM, "Literacy environment quality ...", ό.π., σ. 20.

⁴¹² Βλ. K.E. STANOVICH, "Matthew effect in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", *Reading Research Quarterly*, 21, (1986), p. 360-406· K.E. STANOVICH, *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*, Guilford, New York 2000.

⁴¹³ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 51.

⁴¹⁴ Βλ. S.G. PARIS & E.R. OKA, "Children's reading strategies, metacognition, and motivation", *Developmental Review*, 6(1986), p. 25-56· D.H. SCHUNK, "Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children", *Journal of Special Education*, 19 (1985), p. 307-317· J.S. ECCLES, et al., "Expectancies, values and academic behaviors", in J. T. SPENCE (Ed.), *Achievement and achievement motives*, Freeman, San Francisco, pp. 75-146

⁴¹⁵ Βλ. C. AMES & J. ARCHER, "Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes", *Journal of Education Psychology*, 80 (1988), p. 260-267· C. DWECK & E. ELLIOT, "Achievement motivation", in A.M. HEATHERINGTON (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vo. 4.

ανάγνωση ως πολύτιμη και σημαντική και που διαβάζουν για προσωπικούς λόγους θα εμπλακούν με την ανάγνωση με ένα πιο σχεδιασμένο και αποδοτικό τρόπο⁴¹⁶.

Έχουν παρατηρηθεί διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικής αναγνωστικής στάσης, όπως: η εκπαίδευση στις μεταγνωστικές δεξιότητες⁴¹⁷, η μεγαλόφωνη ανάγνωση⁴¹⁸, οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας⁴¹⁹, η ανάγνωση υψηλής ποιότητας λογοτεχνικών κειμένων⁴²⁰, η σύνδεση με την πραγματική ζωή⁴²¹ και οι συζητήσεις⁴²² που ακολουθούν τα κείμενα⁴²³.

Η στάση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να μάθουν να διαβάζουν σε σχέση με τα κορίτσια, παρόλο που οι διαφορές είναι μικρές⁴²⁴. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία εξηγήσεων για αυτά τα αποτελέσματα. Καταρχάς, τα αγόρια δεν είναι τόσο ώριμα όσο τα κορίτσια όταν αρχίζουν το σχολείο, υπάρχει έλλειψη ανδρών εκπαιδευτικών στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού καθώς και το στερεότυπο ότι η ανάγνωση είναι μία δραστηριότητα που ταιριάζει περισσότερο σε κορίτσια⁴²⁵. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα κορίτσια έχουν συχνά περισσότερα κίνητρα από τα αγόρια για να διαβάσουν και ως εκ τούτου παρουσιάζουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση⁴²⁶.

Ταυτόχρονα, ερευνητικές εργασίες⁴²⁷ έχουν αποδείξει ότι τα κορίτσια διαθέτουν και υψηλότερη αναγνωστική επίδραση σε σύγκριση με τα αγόρια⁴²⁸.

Socialization, personality and social development, Wiley, New York 1983, p. 643-691· S.G. PARIS & E.R. OKA, "Children's reading strategies, metacognition, and motivation", *Developmental Review*, 6(1986), p. 25-56.

⁴¹⁶ L.B. GAMBRELL, et al., "Assessing motivation to read ...", ό.π. σ. 518.

⁴¹⁷ Βλ. B.D. PAYNE, & B.H. MANNING, "Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension, strategy use and attitude", *Literacy Research and Instruction*, 32(1992), p. 29-38.

⁴¹⁸ Βλ. W.G. HERROLD, et al. "Comparison of the effect of a middle school, literature-based listening program on male and female attitudes toward reading", *Educational Research Quarterly*, 1989.

⁴¹⁹ Βλ. J. SHAPIRO & W. WHITE, "Reading attitudes and perceptions in traditional and nontraditional reading programs", *Literacy Research and Instruction*, 30(1991), p. 52-66.

⁴²⁰ Βλ. L.M. MORROW, "Home and school correlates of early interest in literature", *The Journal of Educational Research*, (1983), p. 221-230.

⁴²¹ Βλ. B.J. GUZZETTI, et al., "Using a literature-based approach to teaching social studies", *Journal of Reading*, 36(1992), p. 114-122.

⁴²² Βλ. C.B. CAZDEN, *Classroom Discourse*, Helnemann, Portsmouth 1988· T.E. RAPHAEL & S.I. McMAHON, "Book club: An alternative framework for reading instruction", *The Reading Teacher*, 48(1994), p. 102-116.

⁴²³ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΘΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 55.

⁴²⁴ Βλ. J. S. HYDE & M.C. LINN, "Gender differences in verbal ability: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 104(1988), p. 53.

⁴²⁵ Βλ. J. BROPHY, "Interactions of male and female students with male and female teachers", *Gender influences in classroom interaction*, 1985, p. 115-142.

⁴²⁶ A. WIGFIELD, "Facilitating children's reading motivation ...", ό.π. σ. 145.

⁴²⁷ Βλ. R.C. ANDERSON, *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, 1985· E.N. ASKOV & T.J. FISCACH, "An investigation of primary pupils' attitudes toward reading", *The Journal of Experimental Educational*, (1973), p. 1-7· L.H. CHIU, "Children's attitudes toward reading and reading interests", *Perceptual and motor skills*, 58(1984), p. 960-962· P.J. DIAMOND & A.J. ONWUEGBUZIE, "Factors associated with reading achievement and attitudes among elementary school-aged students", *Research in the Schools* 2001· J. DOWNING, "Reading: skill or skills?", *The Reading Teacher*, 35(1982), p. 534-537· H.S. HANSEN, "The impact of the home literary environment on reading attitude", *Elementary English*, 46(1969), p. 17-24· J.C. KUSH & M.W. WATKINS, "Long-term stability of children's attitudes toward reading", *The Journal of Educational Research*, 89(1996), p. 315-319· A. PARKER & E. PARADIS, "Attitude development toward reading in grades one through six", *The Journal of Educational Research*, (1986), p. 313-315· E.P. ROSS & R.K. FLETCHER, "Responses to children's literature by environment, grade level and sex", *Reading Instructional Journal*, 32(1989), p. 22-28· J.E. SHAPIRO, "Primary children's attitudes toward reading in male and female teachers' classrooms: An exploratory study", *Journal of Literacy Research*, 12(1980), p. 255-257. Μ. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, «Η ανάγνωση ως ελεύθερη δραστηριότητα των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13 (1990^α), σ. 155-181· Σ. ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, «Στάσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου απέναντι στην ανάγνωση και σχέσεις τους με την αναγνωστική δεξιότητα», *Επιστήμες της Αγωγής*, 4 (2004), σ. 103-116.

⁴²⁸ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΘΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 47.

Επιπλέον, τα κορίτσια φαίνεται να διαβάζουν πιο πολύ για απόλαυση, ενώ τα αγόρια για ωφελμιστικούς σκοπούς⁴²⁹. Τα κορίτσια έχουν πιο θετική πεποίθηση για την ικανότητά τους να τα καταφέρουν στην ανάγνωση (αναγνωστική αξιοσύνη)⁴³⁰, δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα της ανάγνωσης, στους κοινωνικούς λόγους της ανάγνωσης και στον ανταγωνισμό μέσα από την ανάγνωση⁴³¹.

Πρόσφατη έρευνα⁴³² εξέτασε το ρόλο του φύλου στην αναγνωστική ικανότητα και το κίνητρο, διερευνώντας κατά πόσο αυτές οι διαφορές θα μπορούσαν να εξηγηθούν καλύτερα με βάση το φύλο. Εκατόν ογδόντα δύο παιδιά ηλικίας 8 – 11 (98 αγόρια) συμπλήρωσαν μία φόρμα αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης, ένα ερωτηματολόγιο αναγνωστικού κινήτρου και ένα ερωτηματολόγιο για το όλο του φύλου. Ενώ, δεν υπάρχουν φυλετικές διαφορές στην αναγνωστική δεξιότητα και το εξωτερικό αναγνωστικό κίνητρο, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο εσωτερικό αναγνωστικό κίνητρο. Επιπλέον, η θηλυκή ταυτότητα είναι πιο στενά συνδεδεμένη με διάφορες πτυχές του αναγνωστικού κινήτρου σε σχέση με τα αγόρια.

Αντίστοιχα, σε παραπλήσια έρευνα με θέμα το φύλο διακόσια τριάντα δύο παιδιά ηλικίας 10 ετών (τα 117 αγόρια) συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο εξετάζοντας την αναγνωστική ικανότητα, τη συχνότητα της ανάγνωσης και τις απόψεις σχετικά με την ανάγνωση στο σχολείο. Γενικότερα, τα κορίτσια παρουσίαζαν καλύτερη αναγνωστική κατανόηση, διάβαζαν με μεγαλύτερη ευχέρεια και είχαν θετική άποψη για την ανάγνωση και το σχολείο. Παρόλα αυτά μικρότερες διαφορές παρουσιάζουν οι αναγνωστικές ικανότητες σε σχέση με τη διάθεση και τη συχνότητα ανάγνωσης. Η αναγνωστική ικανότητα σχετίζεται με τη συχνότητα που διαβάζουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, παρόλο που μόνο η αναγνωστική ικανότητα των αγοριών συνδέεται με τη διάθεσή τους για ανάγνωση στο σχολείο⁴³³.

Η στάση επηρεάζεται άμεσα από την ηλικία των παιδιών. Καταρχάς, παρουσιάζεται μείωση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στην ανάγνωση από την αρχή προς το τέλος του δημοτικού σχολείου⁴³⁴. Επίσης, έχει βρεθεί⁴³⁵ μείωση της θετικής στάσης από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στη συνέχεια στο λύκειο⁴³⁶.

⁴²⁹ Βλ. V. GREANEY & S.B. NEUMAN, "Young people's views of the functions of reading: A cross-cultural perspective", *The Reading Teacher*, 37(1983), p. 158-163.

⁴³⁰ Βλ. A. WIGFIELD & J.T. GUTHRIE, *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Reading Research Rep. No. 34), National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland, Athens 1995

⁴³¹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 47.

⁴³² S. McGEOWN et al., "Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?" *Journal of Research in Reading*, 3(2) (2012), p.1-9.

⁴³³ S. LOGAN, R. JOHNSTON, "Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie", *Journal of Research in Reading*, 32(2) (2009), p. 199-214.

⁴³⁴ Βλ. J.E. ALEXANDER & R.C. FILLER, *Attitudes and reading*, International reading association, Newark 1976· J.E. BARNETT & L. IRWIN, "The Effects of Classroom Activities on Elementary Students' Reading Attitudes", *Reading improvement*, 31(1994), p. 113-21· J.T. GUTHRIE & V. GREANEY, "Literacy acts", *Handbook of reading research*, 2(1991), p. 68-96· Σ. ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, «Στάσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου απέναντι στην ανάγνωση και σχέσεις τους με την αναγνωστική δεξιότητα», *Επιστήμες της Αγωγής*, 4 (2004), σ. 103-116· Β. ΚΩΤΟΥΛΑΣ & Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, «Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες προς την ανάγνωση και τη γραφή», στο Μ. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ & Α. ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Ατραπός, Αθήνα 2001, σ. 481-493· A.T. JERSILD, and R.J. TASCH, *Children's Interests and What They Suggest for Education*, Columbia University Bureau of Publications New York 1949· M.C. McKENNA & D.J. KEAR, *Measuring attitude toward reading..*, ό.π., σ. 626-639· M.C. McKENNA, et al., "Children's attitudes toward reading..", ό.π., σ. 934-956· C.A. MELLON, "It's the Best Thing in the World!" Rural Children Talk about Reading", *School Library Journal*, 38(1992), p. 37-40· M.C. SMITH, "A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood", *The Journal of Educational Research*, (1990), p. 215-219· B.B. SWANSON, "Teacher judgments of first-graders' reading enthusiasm", *Literacy Research and Instruction*, 25(1986), p. 41-46.

⁴³⁵ Βλ. M.A. ANDERSON, et al., "Giftedness and reading: A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors", *Gifted Child Quarterly*, 29(1985), p. 186-189· M.D. BECK, "What are pupils' attitudes toward the school curriculum?", *The Elementary School Journal*, 78(1977), p. 73-78· T.H. ESTES, "A scale to

Επιπλέον, σε έρευνα⁴³⁷ διαπιστώθηκε ότι προς το τέλος της σχολικής ηλικίας τα παιδιά αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην ανάγνωση ως ωφέλεια και όχι στην ανάγνωση ως απόλαυση. Ακόμα και παιδιά που αντιλαμβάνονται την έννοια της χρησιμότητας και της απόλαυσης⁴³⁸, δεν μπορούν να προβούν σε επιμέρους διάκριση ανάμεσα στη χρησιμότητα της ανάγνωσης και στην ανάγνωση ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης⁴³⁹. Επομένως, τα παιδιά διαβάζουν για να λάβουν πληροφορίες και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα μαθήματα⁴⁴⁰, παρά για απόλαυση και χαλάρωση, όπως κατέγραψε και έρευνα στις Η.Π.Α. με εθνικό δείγμα⁴⁴¹.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της θετικής στάσης και ιδιαίτερα η συναισθηματική πλευρά της δικής του στάσης. Σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης⁴⁴² βρέθηκε ότι η συναισθηματική σχέση δασκάλου – μαθητή, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η παροχή αναγνωστικού υλικού και η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του υλικού αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για την αλλαγή της αναγνωστικής στάσης από αρνητική σε θετική⁴⁴³.

Οι αναγνωστικές στάσεις των παιδιών πολλές φορές διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της βρεφονηπιακής ηλικίας και στη βάση της αλληλεπίδρασης με τους γονείς τους. Οι έρευνες⁴⁴⁴ αποδεικνύουν ότι η συχνότητα και η ποιότητα της από κοινού ανάγνωσης γονέα – μικρού παιδιού συνδέονται με την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού καθώς και το γενικότερο ενδιαφέρον του στην ανάγνωση. Εξάλλου, έχει υποστηριχθεί⁴⁴⁵ ότι η αξία που αποδίδει η οικογένεια στην ανάγνωση, η διαθεσιμότητα και η χρήση αναγνωστικού υλικού και η αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων και των παιδιών στην ανάγνωση διευκολύνουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και αυξάνουν τη θετική αναγνωστική στάση⁴⁴⁶.

measure attitudes toward reading”, *Journal of Reading*, 15(1971), p. 135-138· C.E. MARTIN, “Why some gifted children do not like to read”, *Roepers Review*, 7(1984), p. 72-75.

⁴³⁶ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 42.

⁴³⁷ Βλ. J. EWING & M. JOHNSTONE, Attitudes to reading: measurement and classification within a curriculum structure, Dundee College of Education, Dundee 1981.

⁴³⁸ Βλ. R. LEWIS, & W.H. TEALE, “Primary School Students' Attitudes towards Reading”, *Journal of Research in Reading*, 5(1982), p. 113-122.

⁴³⁹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 44.

⁴⁴⁰ Βλ. A.N. APPLEBEE, et al., “Who reads best”, *Factors related to reading achievement in grades*, 3(1988), p. 11.

⁴⁴¹ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 44.

⁴⁴² Βλ. J. WORTHY, & K. PRATER, “The Intermediate Grades:” I Thought about It All Night”: Readers Theatre for Reading Fluency and Motivation”, *The Reading Teacher*, 56(2002), p. 294-297.

⁴⁴³ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 56.

⁴⁴⁴ Βλ. H.S. SCARBOROUGH, & W. DOBRICH, “On the efficacy of reading to preschoolers”, *Developmental Review*, 14(1994), p. 245-302.

⁴⁴⁵ Βλ. R.D. HESS & S.D. HOLLOWAY, “Family and school as educational institutions”, *Review of child development research*, 7 (1984), p. 179-222· L.M. MORROW, “Home and school correlates of early interest in literature”, *The Journal of Educational Research*, (1983), p. 221-230· O.N. SARACHO, “Family literacy: Exploring family practices”, *Early Child Development and Care*, 172(2002), p. 113-122.

⁴⁴⁶ Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 53.

3.5.3. Αναγνωστικό Ενδιαφέρον – Προτίμηση

Το αναγνωστικό ενδιαφέρον (reading interest)⁴⁴⁷ αναφέρεται στις προτιμήσεις των ανθρώπων για συγκεκριμένα θέματα, είδη αναγνωστικού υλικού, έργα και περιεχόμενα⁴⁴⁸. Το ενδιαφέρον περιλαμβάνει την προδιάθεση του ατόμου προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή πεδίο και την πραγματοποίηση ή υλοποίηση μέσω του περιβάλλοντος, με συνθήκες και υλικά που είναι προσφιλή σε αυτό το άτομο⁴⁴⁹. Επιπλέον, το αναγνωστικό ενδιαφέρον οδηγεί τον άνθρωπο σε μια ψυχική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από «εκτεταμένη προσοχή, μεγαλύτερη συγκέντρωση, ευχάριστα συναισθήματα κατά την προσπάθεια και αυξημένη προθυμία για μάθηση»⁴⁵⁰.

Το αναγνωστικό ενδιαφέρον διακρίνεται σε: α) ατομικό ή θεματικό ενδιαφέρον (individual or topic interest) και β) περιστασιακό ενδιαφέρον (situational interest)⁴⁵¹. Το ατομικό ή θεματικό ενδιαφέρον, που αναπτύσσεται με αργό ρυθμό και είναι σχετικά σταθερό, ορίζεται ως η προδιάθεση του ατόμου για συγκεκριμένα θέματα, έχει αξιολογικό χαρακτήρα και τη βάση του αποτελούν η προϋπάρχουσα γνώση, οι προσωπικές εμπειρίες, τα συναισθήματα και οι αξίες⁴⁵². Το περιστασιακό ενδιαφέρον⁴⁵³, αντίθετα, προσδιορίζεται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, έχει μικρή χρονική διάρκεια και βασίζεται στην αυθόρμητη εμπλοκή του ατόμου σε μια δραστηριότητα⁴⁵⁴.

Για το περιστασιακό ενδιαφέρον γίνεται ιδιαίτερη αναφορά από τους Hidi & Harackiewicz⁴⁵⁵. Σύμφωνα με τη μελέτη τους, οι μαθητές αρχικά βιώνουν το περιστασιακό ενδιαφέρον, το οποίο ακολουθείται σταδιακά από την ανάπτυξη του εσωτερικού κινήτρου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές καταρχάς αντλούν ευχαρίστηση από ένα συγκεκριμένο βιβλίο. Η ευχαρίστηση μπορεί να περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο βιβλίο, που διαβάστηκε μαζί με ένα συγκεκριμένο άτομο, μία συγκεκριμένη μέρα. Υπό αυτό το πρίσμα, το περιστασιακό ενδιαφέρον ορίζεται ως μία προσωρινή κατάσταση που επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, παρά από καλά ανεπτυγμένες εσωτερικές ανάγκες⁴⁵⁶.

Υπό τις κατάλληλες συνθήκες, βέβαια, το περιστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να διευρυνθεί και να μετατραπεί σε ένα μόνιμο και θεματικό ενδιαφέρον που θα πυροδοτήσει και εσωτερικά κίνητρα ανάγνωσης. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι

⁴⁴⁷ Βλ. S. HIDI, "Interest and its contribution as a mental resource for learning", *Review of Educational research*, 60(1990), p. 549-571. S. HIDI, "Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations", *Educational Psychology Review*, 13(2001), p. 191-209. K. RENNINGER, et al. *The role of interest in learning and development*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc 1992.

⁴⁴⁸ S.A. MAZZONI et al., "A cross-cultural perspective...", ό.π. σ. 240.

⁴⁴⁹ Βλ. S. HIDI & W. BAIRD, "Interestingness—A neglected variable in discourse processing", *Cognitive Science*, 10(1986), p. 179-194.

⁴⁵⁰ K. RENNINGER, et al. *The role of interest in learning and development*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc 1992, p. 9.

⁴⁵¹ Βλ. U. SCHIEFELE, "Interest and learning from text", *Scientific studies of reading*, 3(1999), p. 257-279.

⁴⁵² Βλ. P.A. ALEXANDER, & T.L. JETTON, "The role of importance and interest in the processing of text" *Educational Psychology Review*, 8(1996), p. 89-121. K. RENNINGER et al., *The role of interest in learning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc 1992. K. RENNINGER, *Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation*, 2000. U. . SCHIEFELE, "Interest and learning from text..", ό.π.: S. TOBIAS, "Interest, prior knowledge, and learning", *Review of Educational Research*, 64(1994), p. 37-54.

⁴⁵³ Βλ. K. RENNINGER et al., *The role of interest in learning...*, ό.π.: G. SCHRAW & S. LEHMAN, "Situational interest: A review of the literature and directions for future research", *Educational Psychology Review*, 13(2001), p. 23-52.

⁴⁵⁴ K. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 60.

⁴⁵⁵ Βλ. S. HIDI & J.M. HARACKIEWICZ, "Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century", *Review of educational research*, 70(2000), p. 151-179.

⁴⁵⁶ J. GUTHRIE, et al., "From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation?", *Literacy Research and Instruction* 45(2005), p. 95.

κατάλληλες συνθήκες που μπορούν να «αλιεύσουν» το ενδιαφέρον των παιδιών, μπορούν αργότερα να το διατηρήσουν⁴⁵⁷. Εξάλλου, τόσο το ατομικό – θεματικό ενδιαφέρον όσο και το περιστασιακό αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους⁴⁵⁸.

Γενικά, τα παιδιά σε σχετική έρευνα απάντησαν ότι το αναγνωστικό ενδιαφέρον επηρεάζεται από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την ελεύθερη πρόσβαση στα βιβλία και τη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητάς τους ως αναγνώστες⁴⁵⁹.

Η αναγνωστική προτίμηση (reading preference) έχει οριστεί ως «η προδιάθεση ενός ατόμου να προτιμά ένα αναγνωστικό θέμα έναντι ενός άλλου»⁴⁶⁰. Παλαιότερα ο όρος ταυτιζόταν με το αναγνωστικό ενδιαφέρον. Εντούτοις, οι μελετητές⁴⁶¹ υποστηρίζουν ότι η αναγνωστική προτίμηση είναι απλώς μια εκφρασμένη στάση, ενώ το αναγνωστικό ενδιαφέρον βασίζεται στην άμεση, πραγματική αναγνωστική συμπεριφορά, καθώς και ότι η προτίμηση έχει πιο παθητικό χαρακτήρα, ενώ το ενδιαφέρον περισσότερο δυναμικό.

Από πολλούς ερευνητές θεωρήθηκε ότι οι αναγνωστικές προτιμήσεις αναφέρονται στις προτιμήσεις των παιδιών σε υποθετικές καταστάσεις στα πλαίσια πειραματικών ερευνών, στις οποίες τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε ερεθίσματα που τους δίνονται. Αντίθετα, για τη διερεύνηση των αναγνωστικών ενδιαφερόντων υιοθετούνται περιγραφικά και πραγματικά σχέδια έρευνας, που βασίζονται σε απαντήσεις των παιδιών σε φυσικά περιβάλλοντα⁴⁶².

Υπάρχει η τάση να συγχέονται οι έννοιες αναγνωστική στάση και ενδιαφέρον. Εντούτοις, «η στάση υποδηλώνει την προδιάθεση να αντιδρά κανείς προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση όσον αφορά ένα δεδομένο αντικείμενο. Ουσιαστικά, όμως, το άτομο παρωθούν τα ενδιαφέροντά του και όχι μία στάση»⁴⁶³. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι «η ανάπτυξη των στάσεων προηγείται της διαμόρφωσης του ενδιαφέροντος. Για τον εκπαιδευτικό, αυτό σημαίνει ότι η θετική στάση του μαθητή απέναντι στην ανάγνωση πρέπει να διαμορφωθεί ώστε να καταστεί δυνατό στη συνέχεια να πραγματοποιηθεί ο στόχος του, που είναι να κάνει τους μαθητές δια βίου αναγνώστες»⁴⁶⁴.

Επίσης, το αναγνωστικό ενδιαφέρον διαφοροποιείται από το κίνητρο. Το αναγνωστικό ενδιαφέρον⁴⁶⁵ συνδέεται συνήθως με ένα θέμα που ενδιαφέρει τα παιδιά, όπως είναι το διάστημα, οι δεινόσαυροι ή η ιστορία⁴⁶⁶. Είναι γεγονός ότι τα

⁴⁵⁷ Βλ. S. HIDI & J.M. HARACKIEWICZ, “Motivating the academically unmotivated ..”, ό.π.· M. MITCHELL, “Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom”, *Journal Educational Psychology*, 85 (1993), p. 424-436.

⁴⁵⁸ J. GUTHRIE, et al., “From spark to fire...”, ό.π. p. 95.

⁴⁵⁹ Βλ. K. EEDMUNDS & K. BAUSERMAN, “What teachers can learn about reading motivation through conversations with children”, *The Reading Teacher*, 59 (2006), p. 414-426.

⁴⁶⁰ E.G. SUMMERS & A. LUKASEVICH, “Reading preferences of intermediate-grade children in relation to sex, community, and maturation (grade level): A Canadian perspective”, *Reading Research Quarterly*, (1983), p. 348.

⁴⁶¹ Βλ. J. GETZELS, “Pre-school education”, *The Teachers College Record*, 68(1966), p. 219-228· E.M. KING, “Critical appraisal of research on children's reading interests, preferences, and habits”, *Canadian Education and Research Digest*, 7(1967), p. 312-326· S. WEINTRAUB, *Summary of Investigations Relating to Reading, July 1, 1983 to June 30, 1984, 1985*.

⁴⁶² K. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση...*, ό.π., σ. 62.

⁴⁶³ Βλ. J. GETZELS, “Pre-school education...”, ό.π., σ. 219-228.

⁴⁶⁴ L.D. KENNEDY, & R.S. HALINSKI, “Measuring attitudes: An extra dimension”, *Journal of Reading*, 18(1975), p. 518.

⁴⁶⁵ Βλ. P.A. ALEXANDER & T.L. JETTON, “The role of importance and interest in the processing of text”, *Educational Psychology Review*, 8(1996), p. 89-121· U. SCIEFELE & A. KRAPP, “Topic interest and free recall of expository text”, *Learning and individual differences*, 8(1996), p. 141-160· G. SCHRAW, “Situational interest in literary text”, *Contemporary Educational Psychology*, 22(1997), p. 436-456.

⁴⁶⁶ J. GUTHRIE, “Contexts for engagement and motivation in reading...”, ό.π. σ. 403 – 422.

κείμενα που έχουν κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο και απευθύνονται κυρίως στη φαντασία και στο συναίσθημα του παιδιού, μεταφέροντάς το σε έναν κόσμο μυθοπλασίας, προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον απ' ότι τα βιβλία γνώσεων⁴⁶⁷. Στο πλαίσιο αυτό, το παιδικό βιβλίο οφείλει να ικανοποιεί τα ειδικά ενδιαφέροντα του παιδιού και τις λανθάνουσες μελλοντικές τάσεις. Ουσιαστικά αναδεικνύει τις στατικές και δυναμικές τάσεις του παιδιού, συμβάλλοντας στην αντικειμενική κατάκτηση του κόσμου και "εξερεύνηση" του εγώ μέσα από τη συμπεριφορά των άλλων⁴⁶⁸.

Επομένως, η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο επιτυγχάνεται όταν κατορθώσει ο δάσκαλος να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα του βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά αφορούν την ίδια τη ζωή τους και παρουσιάζονται με τρόπο ελκυστικό⁴⁶⁹.

Όσον αφορά στις προτιμήσεις, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα κορίτσια φαίνεται ότι διαβάζουν περισσότερο από τα αγόρια, έχουν καλύτερα ποσοστά επιτυχίας στα τεστ και δείχνουν προτίμηση στις ιστορίες με γυναίκες πρωταγωνίστριες, ενώ τα αγόρια με άνδρες πρωταγωνιστές. Επιπλέον, τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε ιστορίες με άξονα τη φιλία και την οικογενειακή ζωή, ενώ τα αγόρια ενδιαφέρονται κυρίως για βιβλία με περιεχόμενο την ιστορία, τις επιστήμες και τα αθλήματα⁴⁷⁰. Τα ζώα είναι ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων και των δύο φύλων⁴⁷¹. Οι νεαροί αναγνώστες προτιμούν ιστορίες και παραμύθια⁴⁷².

Πολλές έρευνες⁴⁷³ απεικονίζουν τη σύνδεση που έχουν τα αγόρια με το φύλο τους, ιδιαίτερα σε δημόσιο χώρο. Οι περισσότεροι θεωρητικοί⁴⁷⁴ πρεσβεύουν ότι οποιαδήποτε διαφορά στο φύλο δεν κληρονομείται, αλλά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής.

Παλιότερα, οι έρευνες⁴⁷⁵ για την επιλογή κειμένου εστίαζαν στην προσοχή των μαθητών στα τεχνικά χαρακτηριστικά των βιβλίων. Τα φυσικά χαρακτηριστικά των βιβλίων – τίτλος, εξώφυλλο, εικονογράφηση, μέγεθος – επηρεάζουν τον αναγνώστη, προσελκύοντας ή αποτρέποντάς τον. Η επανάσταση στη βιομηχανία του

⁴⁶⁷ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα 2008, σ. 30.

⁴⁶⁸ Ι. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ, *Τάσεις ...*, ό.π., σ. 50.

⁴⁶⁹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση ...», ό.π. σ. 28

⁴⁷⁰ Βλ. Μ. BARRS, & S. PIDGEON, *Reading the difference*, Stenhouse, York 1994.

⁴⁷¹ Βλ. Ν. Α. ANDERSON, *Elementary children's literature: The basics for teachers and parents*, Allyn & Bacon, Boston 2002.

⁴⁷² Βλ. C. HALL, & M. COLE, *Children's reading choices*, Routledge, London 1999· G. MOSS, & J. McDONALD, "The borrowers: Library records as unobtrusive measures of children's reading preferences", *Journal of Research in Reading*, 27 (2004), p. 401–412.

⁴⁷³ Βλ. G.T. CHILDRESS, "Gender gap in the library: Different choices for girls and boys", *Top of the News*, 42(1) (1985), p. 69–73· T. COLLINS - STANLEY, S. GAN, & H. YU, "Choice of romantic, violent, and scary fairy-tale books by preschool girls and boys", *Child Study Journal*, 26 (1996), p.279–302· E. DUTRO, "But that's a girls' book!" Exploring gender boundaries in children's reading practices", *The Reading Teacher*, 55 (2001-2), p. 376–384· C. SCHULTHEIS, *A study of the relationship between gender and reading preferences in adolescents*, Kent State University, Kent 1990.

⁴⁷⁴ Βλ. D. LANGERMAN, "Books & boys: Gender preferences and book selection", *School Library Journal*, 36 (1990), 132–136· A. SIMPSON, "Facts and fictions: An investigation of the reading practices of girls and boys", *English Education*, 28 (1996), p. 268–279.

⁴⁷⁵ Βλ. M.J. GREENLAW, & O.P. WIELAN, "Reading interests revisited", *Language Arts*, 56 (1979), p. 432–434· D. V. LAWSON, *Children's reasons and motivation for the selection of favorite books*, Dissertation Abstracts International, 32(09) (1972), 4840A· G.C. PETERSON, *A study of library books selected by second grade boys and girls in the Iowa City, Iowa schools*, Dissertation Abstracts International, 32(09) (1971), 4847A· J. STEWIG, "Children's preferences in picture book illustration", *Educational Leadership*, 30 (1972), p. 276–277

παιδικού βιβλίου⁴⁷⁶ δικαιολογεί το ανανεωμένο ενδιαφέρον στις προτιμήσεις των μαθητών για τα φυσικά χαρακτηριστικά των βιβλίων⁴⁷⁷.

Η ανάγνωση εκτυλίσσεται πάντα μέσα σε πολιτισμικά συμφραζόμενα. Τα κίνητρά της, η νοηματοδότηση του κειμένου και η συνολική αξιοποίηση της αναγνωστικής πράξης, εξαρτώνται από τη γενικότερη πολιτισμική εγρήγορση του αναγνώστη, δηλαδή την ποικιλία των ενδιαφερόντων, των εμπειριών και των γνώσεών του⁴⁷⁸.

Η συνοχή στην εκπαίδευση είναι εξαιρετικά πολύτιμη για την ενασχόληση με την ανάγνωση. Αναφέρεται στη σύνδεση μεταξύ των επιμέρους τμημάτων της διδασκαλίας, όπως η στρατηγική της διδασκαλίας της ανάγνωσης, οι στόχοι μάθησης, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η αυτόνομη υποστήριξη και οι αμοιβές. Εφόσον τα επιμέρους τμήματα συνδεθούν, οι μαθητές θα γίνουν φιλαναγνώστες. Η ενασχόληση περιλαμβάνει μακροχρόνια κίνητρα και βοηθά τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες. Με αυτές τις αυξανόμενες ιδιότητες της ανεξαρτησίας και της ικανότητας, οι μαθητές κερδίζουν γενικότερη γνώση, αυτογνωσία και τη δυνατότητα να τις διευρύνουν και τις δύο μέσα από την ευρεία και συχνή ανάγνωση⁴⁷⁹.

⁴⁷⁶ Βλ. B. GOLDSTONE, "Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications", *The Reading Teacher*, 55 (2001-2002), p. 362–370· F. SERAFINI, "Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books", *Reading Research and Instruction*, 44(3) (2005), p. 47–64.

⁴⁷⁷ K. MOHR, "Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes", *Journal of Literacy Research*, 38 (1) (2006), p. 82.

⁴⁷⁸ Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: ...», ό.π. σσ. 70-1.

⁴⁷⁹ J. GUTHRIE, "Contexts for engagement and motivation in reading...", ό.π. σ. 403 – 422.

3.6. Πλεονεκτήματα της φιλαναγνωσίας

Η C. Huck⁴⁸⁰ όρισε τη λογοτεχνία ως «την ευφάνταστη διαμόρφωση της ζωής μέσα από τις μορφές και δομές της γλώσσας». Η γλώσσα από μόνη της δεν αρκεί, εφόσον απουσιάζουν η σκέψη και η φαντασία⁴⁸¹. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς έχει μεγάλο αντίκτυπο στα παιδιά και στο μέλλον τους ως ενήλικες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γκράχαμ Γκρην: "η επίδραση που ασκεί το διάβασμα κατά την παιδική ηλικία είναι βαθύτατη. Το μέλλον βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό στα ράφια των βιβλιοθηκών"⁴⁸². Επιπλέον, ο Μ. Γκόργκι τόνισε πως «όταν οι άνθρωποι σταματούν να διαβάζουν, σταματούν και να σκέπτονται»⁴⁸³. Το ενδεχόμενο να γίνει ένα παιδί φιλαναγνώστης εξαρτάται από την ανάπτυξη της αγάπης για το διάβασμα ιδιαίτερα σε μικρή ηλικία. Ένα αρχικά ορθό και ολοκληρωμένο ξεκίνημα⁴⁸⁴ στην ανάγνωση είναι καθοριστικό για την μετέπειτα εξέλιξη της φιλαναγνωστικής εμπειρίας⁴⁸⁵. Επομένως, ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας οφείλει να αποτελεί συνειδητό και αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλών και αξιόλογων παραμέτρων της ανάγνωσης⁴⁸⁶.

Γενικότερα, η ανάγνωση ως αγαθό πρωταρχικό για την ποιότητα ζωής αποτελεί σταθερή και αδιαπραγμάτευτη αξία του πολιτισμού. Από τις πρώτες προτεραιότητες της UNESCO είναι ο αλφαριθμητισμός και η προώθηση της ανάγνωσης. Η διακήρυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνοψίζει την προσφορά της ανάγνωσης ως εξής:

- Η ανάγνωση μεταδίδει ποιότητα στη ζωή
- Η ανάγνωση παρέχει πρόσβαση στον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά
- Η ανάγνωση είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή στην κοινωνία
- Η ανάγνωση βελτιώνει και χειραφετεί τα άτομα/πολίτες⁴⁸⁷.

Κατά την αρχαιότητα η λογοτεχνία συνιστούσε βασική διάσταση της εκπαίδευσης και καθόριζε πλήρως την αποστολή και λειτουργία της⁴⁸⁸. Ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης ο Οράτιος και ο Λογγίνος συζητούν για τη σπουδαιότητα τη λογοτεχνίας και την επίδρασή της στο κοινό⁴⁸⁹. Ο Αριστοφάνης αντανakλά συμβατική σοφία, όταν σε έναν από τους χαρακτήρες του από τους Βατράχους δηλώνει ότι οι τραγικοί πρέπει να παρέχουν «σοφές συμβουλές για τη δημιουργία καλύτερων πολιτών». Ο αναγνώστης, στην αρχαιότητα, είναι ένας πολίτης του κράτους, ο συγγραφέας διαμορφωτής της ηθικής του συνόλου και ο κριτικός φύλακας του κοινού συμφέροντος: η λογοτεχνία, οι παραγωγοί και οι καταναλωτές της, αντιμετωπίζονται όλοι σε σχέση με τις ανάγκες της πολιτείας ως σύνολο⁴⁹⁰.

⁴⁸⁰ Βλ. C.S. HUCK, & K.J. KERSTETTER, "Developing readers", *Children's literature in the reading program*, 1987, p. 30-40.

⁴⁸¹ S.L. PUGH, *Teaching children to appreciate literature*, ERIC Clearinghouse, 1988, p. 1.

⁴⁸² I.K. APBANITH, *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο. Ο θεσμός, η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα 2008: Εκδ. Οίκος Αντ. Σταμούλη, σ. 56.

⁴⁸³ Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*, Αθήνα 1991: Σύγχρονη Έκφραση, σ. 17.

⁴⁸⁴ Βλ. A.E. CUNNINGHAM & K.E. STANOVICH, "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later", *Developmental psychology*, 33(1997), p. 934.

⁴⁸⁵ J.T. GUTHRIE, et al., "Building toward coherent instruction...", ό.π., σ. 213.

⁴⁸⁶ D.L. SPIEGEL, *Reading for pleasure: Guidelines*, Washington 1981, p. 4.

⁴⁸⁷ Βλ. Χ. ΜΠΑΝΟΥ, *Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και αναγνωστική πολιτική σε μια μεταβατική εποχή*, 2007.

⁴⁸⁸ J. P. TOMKINS "The Reader in History: The Changing Shape of Literary Response", *Reader – Response Criticism. From Formalism to Post Structuralism*. J. Hopkins University Press, Baltimore and London 1988, p. 204.

⁴⁸⁹ J. P. TOMKINS, "The Reader in History...", ό.π., σ. 202.

⁴⁹⁰ J. P. TOMKINS, "The Reader in History...", ό.π., σ. 204.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα οφέλη από την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στα παιδιά είναι πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Η αξία της φιλαναγνωσίας έγκειται στην ταυτόχρονη εκπαιδευτική εξέλιξη καθώς και την εν γένει ανάπτυξη των παιδιών⁴⁹¹. Η διεθνής βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά πλούσια σε έρευνες και μελέτες παιδαγωγών, ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και θεωρητικών της λογοτεχνίας για τη συμβολή της ανάγνωσης στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνική του ευαισθητοποίηση, στην αισθητική και την ευρύτερη καλλιέργειά του, καθώς και για τη σημασία της δημιουργίας αναγνωστών από την προσχολική ακόμη ηλικία⁴⁹².

Έχει παρατηρηθεί ότι η ανάγνωση κειμένου και εικόνας⁴⁹³ είναι μία εμπειρία σημαντική για το παιδί ώστε να κατασκευάσει και να εξερευνήσει με τον τρόπο του τον κόσμο στον οποίο μπορεί να ζήσει⁴⁹⁴. Σε γενικές γραμμές, έχει επισημανθεί ότι οι μαθητές που ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε φιλαναγνωστικές δραστηριότητες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο⁴⁹⁵ και ιδιαίτερα στην αναγνωστική ικανότητα⁴⁹⁶. Τόσο στην έρευνα PIRLS 2001 όσο και στην PIRLS 2006, οι μαθητές με τις πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ανάγνωση είχαν τις υψηλότερες αναγνωστικές επιδόσεις⁴⁹⁷. Από έρευνες διαφαίνεται ότι ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά στην ελεύθερη ανάγνωση συσχετίζεται άμεσα και θετικά με τη σχολική επιτυχία και την επίδοση σε σταθμισμένα τεστ⁴⁹⁸.

Η φιλαναγνωσία προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη των αισθήσεων των μαθητών. Παράλληλα, συμβάλλει στην καλλιέργεια της νοημοσύνης. Κατά μία έννοια η λογοτεχνία εξασκεί όσο καμιά άλλη τέχνη τόσο την εξυπνάδα όσο και την ευαισθησία του μαθητή, ο οποίος είναι πια σε θέση να απαντά με ακρίβεια, ενώ παράλληλα τον προμηθεύει με εφόδια για ένα δικό του εξωτερικό ξεκίνημα στην πραγματικότητα και το περιβάλλον του⁴⁹⁹.

Η φιλαναγνωσία επηρεάζει θετικά την ανάγνωση, τη γραφή και την αφηγηματική ικανότητα των μικρών παιδιών κυρίως από μη προνομιούχα οικονομικά περιβάλλοντα⁵⁰⁰. Μακροχρόνιες έρευνες δείχνουν ότι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας σε μικρή ηλικία προβλέπει επιτυχία σε μεγαλύτερη ηλικία. «Ο φιλαναγνώστης μπορεί να υπερβεί ακόμη και τα εμπόδια που σχετίζονται με το οικογενειακό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο»⁵⁰¹. Ένα εύρος προγνωστικών μελετών παρουσιάζει τη φιλαναγνωσία ως σημαίνοντα παράγοντα σχολικής επιτυχίας και στη συνέχεια ακολουθούν η ευφυΐα, η εθνικότητα και το οικογενειακό εισόδημα⁵⁰². Οι Anderson et al. μέσα από έρευνες διέκριναν ότι οι μαθητές που σημείωναν μεγαλύτερη επιτυχία

⁴⁹¹ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure...*, ό.π., σ. 9.

⁴⁹² Α.ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ. ά. *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα;*, ό.π., σ. 13.

⁴⁹³ Βλ. A.G. BUS, et al., "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy", *Review of educational research*, 65(1995), p. 1-21· E. HOFF, "Environmental supports for language acquisition", *Handbook of early literacy research*, 2 (2006), p. 163-172.

⁴⁹⁴ E. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 25.

⁴⁹⁵ Βλ. M.C. McKENNA & D.J. KEAR, "Measuring attitude toward reading...", ό.π., σ. 626-639· PISA, 2009

⁴⁹⁶ EURYDICE NETWORK, *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, EACEA, Brussels 2011, p. 14.

⁴⁹⁷ I.V.S. MULLIS et al., *PIRLS 2006 International Report*, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston 2006, p. 6.

⁴⁹⁸ A.M. SMITH, *Recreational reading program for sixth grade students*, New Jersey 2007, p. 1.

⁴⁹⁹ F.R. LEAVIS, *Education and University: A sketch for an "English School"*, Chatto Windus, London 1943, p. 34.

⁵⁰⁰ M.J. CHAMBLISS, A.M. McKILLOP, "Creating a print-and technology-rich classroom library to entice children to read", in L. BAKER, M. DREHER, J. GUTHRIE (Eds.) *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, pp. 96-9.

⁵⁰¹ I.J. KIRSCH et al., *Reading for change: performance and engagement across countries*, Results from PISA 2000, OECD Paris, 2002, p 3.

⁵⁰² L. BAKER, M. DREHER, J.T. GUTHRIE, "Why teachers should promote reading engagement...", ό.π., σ. 9.

στην ανάγνωση προερχόταν από σχολικές τάξεις όπου υπήρχαν διαθέσιμα βιβλία, παρέχόταν κίνητρα για ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός διάβαζε κάθε μέρα στα παιδιά και υπήρχε καθορισμένη ώρα για ελεύθερη ανάγνωση στο σχολείο.⁵⁰³ Αντίστοιχη έρευνα των Guthrie, Schafer και Huang (2001) αποκάλυψε ότι οι μαθητές με υψηλή ενασχόληση με την ανάγνωση (reading engagement), αλλά με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων παρουσίαζαν μεγαλύτερη επιτυχία στην ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή ενασχόληση με την ανάγνωση και παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά⁵⁰⁴.

Βέβαια, υπάρχει και ο αντίλογος, καθώς έρευνες όπως αυτής της Duke περιγράφει τις διαφορές στο αναγνωστικό περιβάλλον των παιδιών που παρακολουθούν μαθήματα σε σχολείο είτε πολύ υψηλών είτε πολύ χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Εντόπισε σημαντικές διαφορές στην ποσότητα και ποιότητα των αναγνωστικών εμπειριών ανάμεσα στα παιδιά. Τα παιδιά που παρακολουθούσαν σχολείο σε υψηλές κοινωνικοοικονομικές περιοχές είναι περισσότερο ευνοημένα όχι μόνο εξαιτίας των περισσότερων βιβλίων, περιοδικών και εντύπων, αλλά με περισσότερη παραγωγική χρήση του έντυπου υλικού⁵⁰⁵.

Η συμβολή της φιλαναγνωσίας είναι καθοριστική στην διεύρυνση του λεξιλογίου των παιδιών. Οι μαθητές που παρουσιάζουν φιλαναγνωστική διάθεση, χρησιμοποιούν καλύτερο και πλουσιότερο λεξιλόγιο χωρίς άμεση διδασκαλία⁵⁰⁶, έχουν αυξημένες αναγνωστικές ικανότητες και παρουσιάζουν εύρος στην ανάγνωση, ευφράδεια στο λόγο και ανεπτυγμένη ικανότητα γραφής⁵⁰⁷. Επιπλέον, οι μαθητές κατανοούν πληρέστερα τα κείμενα⁵⁰⁸ και ενισχύονται στη γραμματική και τη σύνταξη⁵⁰⁹.

Η αναγνωστική λειτουργία προτείνεται ως κατάλληλη μέθοδος για την άσκηση του παιδιού στην ορθογραφία⁵¹⁰. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο πόσο διαβάζουν γενικά τα παιδιά και σε ποιο βαθμό έχουν κατακτήσει μέσα από τη συνεχή οπτική επαφή με τις λέξεις ένα προσωπικό λεξιλόγιο ορθογραφικής ικανότητας⁵¹¹. Οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις⁵¹² στο ατομικό λεξιλόγιο του παιδιού επηρεάζονται από το πόσες φορές ο αναγνώστης – παιδί αυτοματοποιεί την ορθογραφική διαδικασία αποκωδικοποιώντας τις λέξεις⁵¹³. Έρευνα έχει δείξει ότι μετά την τρίτη τάξη, το λεξιλόγιο που μαθαίνουν τα παιδιά εξαρτάται απόλυτα από τα βιβλία που

⁵⁰³ R.C. ANDERSON, κ. συν., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*, Αθήνα 1994, σ. 52.

⁵⁰⁴ L. B. GAMBRELL, "Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read", *The Reading Teacher*, 65 (3) (2011), p. 172.

⁵⁰⁵ Βλ. N. DUKE, "For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low-and very high-socioeconomic status first-grade classrooms", *American Educational Research Journal*, 37(2) (2000), p. 441-478.

⁵⁰⁶ Βλ. S. ANGELOS, & N. McGRIFF, "Tracking students' reading progress", *Knowledge Quest*, 30 (2002), p. 44-46.

⁵⁰⁷ Βλ. R.C. ANDERSON, et al. "Growth in reading and how children spend their time outside of school", *Reading Research Quarterly*, (1988), p. 285-303· S.D. KRASHEN, *The power of reading: Insights from the research*, Libraries Unlimited, Englewood 1993, p. 33· B.M. TAYLOR, et al. "Time spent reading and reading growth", *American Educational Research Journal*, 27(1990), p. 351-362.

⁵⁰⁸ Βλ. J. CIPIELEWSKI & K.E. STANOVICH, "Predicting growth in reading ability from children's exposure to print", *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1992), p. 74-89· K.E. COX & J.T. GUTHRIE, "Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading", *Contemporary Educational Psychology*, 26(2001), p. 116-131.

⁵⁰⁹ C.C. BLOCK & J.N. MANJERI, "Recreational reading: 20 years later", *The Reading Teacher*, 55 (2002), p. 572-580.

⁵¹⁰ Βλ. P.B. COUGH, et al., *Reading acquisition*, 1992.

⁵¹¹ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η μάθηση της ορθογραφίας*, Αθήνα 2003, σ. 37.

⁵¹² Βλ. C.A. PERFETTI, *The representation problem in reading acquisition*, 1992

⁵¹³ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η μάθηση της ορθογραφίας...*, ό.π., σ. 39.

διαβάζουν⁵¹⁴. Όπως παρατηρεί η Ratcliffe, ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας σε σχολείο με ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, βοηθά τα παιδιά να ενταχθούν και να βελτιώσουν το επίπεδό τους. Μέσω του προγράμματος αυξάνεται το αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών, βελτιώνεται ο γραπτός λόγος και διευρύνεται το λεξιλόγιό τους⁵¹⁵.

Σε έρευνά τους οι Stanovich & West⁵¹⁶ προσπάθησαν να δείξουν τη χαρακτηριστική επίδραση της ανάγνωσης σε ποσοτικό επίπεδο πάνω στην ορθογραφική εξέλιξη των αναγνωστών⁵¹⁷. Παρεμφερείς έρευνες παρουσιάζουν ανάλογα ευρήματα. Οι Cunningham & Stanovich⁵¹⁸ αποδεικνύουν ότι ένα ποσοστό 7% επί του δείγματος για την επίδοση στην ορθογραφία ανά έτος επηρεάζεται από την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ανεξάρτητα από τη μη λεκτική νοητική ηλικία και μνήμη⁵¹⁹. Σε αντίστοιχη έρευνα των Cipielewski & Stanovich⁵²⁰ αναδεικνύεται ότι η ποσότητα σελίδων ανάγνωσης μπορεί να διαμορφώσει τις ατομικές διαφορές των παιδιών στην ικανότητα ορθογραφικής επίδοσης από την τρίτη έως την πέμπτη τάξη⁵²¹.

Για τη νορβηγική γλώσσα οι Lie, Andreassen & Olaussen⁵²² κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η έκθεση του παιδιού στον έντυπο λόγο και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σπίτι έφερε ανώτερη βαθμολογία ορθογραφικής επίδοσης⁵²³. Αντίστοιχα, για την ελληνική γλώσσα, σε έρευνά της η Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σμ. διαπίστωσε ότι τα παιδιά που διαβάζουν περισσότερα βιβλία κάνουν από αρκετά έως λίγα ορθογραφικά λάθη, ενώ τα παιδιά που δηλώνουν ότι δεν συμπαθούν το διάβασμα, δεν θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερα βιβλία και δεν διαβάζουν βιβλία, εκτός από αυτά του σχολείου, κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη⁵²⁴.

Όπως γίνεται φανερό από την έρευνα της Purcell – Gates V.⁵²⁵ η φιλαναγνωσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας μελετήθηκαν δύο ομάδες παιδιών 5 ετών που δεν ήξεραν ακόμα να διαβάζουν. Οι δύο ομάδες ήταν παρόμοιες σε ό, τι αφορά στην κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Ωστόσο, στα παιδιά της πρώτης ομάδας διάβαζαν κατά πολύ τα προηγούμενα δύο έτη (τουλάχιστον πέντε φορές την εβδομάδα), ενώ δεν συνέβη το ίδιο στα παιδιά της δεύτερης ομάδας, της ομάδας ελέγχου. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά, πρώτον, να διηγηθούν μία ιστορία σχετικά με κάποιο γεγονός από τη ζωή τους, όπως μια γιορτή γενεθλίων και, δεύτερον, να προσποιηθούν ότι διαβάζουν

⁵¹⁴ U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, *Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading*, 1985, p. 707.

⁵¹⁵ A. RATCLIFFE, "Reading for Pleasure? What a Concept!" *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74(6) (2009), p. 23-24.

⁵¹⁶ Βλ. K.E. STANOVICH, & R.F. WEST, "Exposure to print and orthographic processing", *Reading Research Quarterly*, (1989), p. 402-433.

⁵¹⁷ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η μάθηση της ορθογραφίας...*, ό.π., σ. 37.

⁵¹⁸ Βλ. A.E. CUNNINGHAM & K.E. STANOVICH, "Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience", *Journal of Educational Psychology*, 82(1990), p. 733.

⁵¹⁹ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η μάθηση της ορθογραφίας...*, ό.π., σ. 38.

⁵²⁰ Βλ. J. CIPIELEWSKI & K.E. STANOVICH, "Predicting growth in reading ability from children's exposure to print", *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1992), p. 74-89.

⁵²¹ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η μάθηση της ορθογραφίας...*, ό.π., σ. 39.

⁵²² Βλ. I. BRATEN, L.I. ANDREASSEN & B.S. OLAUSSEN, "Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third-and fourth-grade students", *Reading and Writing*, 11(1999), p. 65-88.

⁵²³ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η μάθηση της ορθογραφίας...*, ό.π., σ. 39.

⁵²⁴ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η μάθηση της ορθογραφίας...*, ό.π., σ. 47.

⁵²⁵ Βλ. V. PURCELL-GATES, "Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge", *Reading Research Quarterly*, 31(1996), p. 406-428. V. PURCELL-GATES, "Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders", *Research in the Teaching of English*, (1988), p. 128-160.

μια ιστορία σε μία κούκλα. Οι διαφορές που προέκυψαν ήταν ξεκάθαρες. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας χρησιμοποίησαν πλουσιότερο λεξιλόγιο, κατέφευγαν σε πιο εξεζητημένες συντακτικές δομές, μεγαλύτερες φράσεις και αναφορικές προτάσεις⁵²⁶. Ανάλογα είναι και τα πορίσματα της έρευνας του Organization for Economic Co-operation and Development (2002), η οποία αποκάλυψε ότι η ελεύθερη ανάγνωση αποτελεί πιο σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο από ότι η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση⁵²⁷.

Η ενασχόληση με το λογοτεχνικό κείμενο συντελεί αποφασιστικά στη γλωσσική μόρφωση του παιδιού, εθίζοντάς το στην επιλογή των ωραιότερων και καταλληλότερων λέξεων, προκειμένου να εκφραστεί, και διευρύνοντας εντυπωσιακά τον ορίζοντα της σκέψης του. Τη στενή σχέση της γλωσσικής καλλιέργειας με τη σκέψη του ανθρώπου έχει ήδη τονίσει ο φιλόσοφος της γλώσσας Wittgenstein «τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου»⁵²⁸. Οι έρευνες δείχνουν τα παιδιά που διαβάζουν περισσότερα βιβλία επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα ικανότητας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας⁵²⁹.

Μαζί με τη γλωσσική ανάπτυξη σχεδόν παράλληλα αναπτύσσονται και άλλες πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού με χαρακτηριστική τη γνωστική πλευρά. Ως ακροατής ιστοριών το μικρό παιδί οργανώνει τη σκέψη του, συγκροτεί και δομεί τις πληροφορίες χτίζοντας και συνδέοντας τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, τη χρονική σειρά, την αλληλουχία μεταξύ γεγονότων, καταστάσεων και επεισοδίων, με αποτέλεσμα η υπολανθάνουσα λειτουργία της λογοτεχνίας να είναι καταλυτική στο μικρό παιδί της προσχολικής ηλικίας⁵³⁰. Ταυτόχρονα, η φιλιαναγνωσία συνεισφέρει στην εξάσκηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων⁵³¹. Επιπλέον, συμβάλλει στη γενικότερη γνωστική λειτουργία των παιδιών⁵³², καθώς και στη δομή των ιστοριών⁵³³.

Γενικότερα, κάθε μορφή έκθεσης σε έντυπο υλικό⁵³⁴ αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Η φιλιαναγνωσία, επιδρά όχι μόνο στην αναγνωστική ικανότητα, αλλά, αυξάνει και τις γενικές γνώσεις των

⁵²⁶ M. WOLF, *Ο Προυστ και το καλαμάρι ...* ό.π., σ. 128.

⁵²⁷ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure ...*, ό.π., σ. 6.

⁵²⁸ H. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, «Για το φως της ψυχής του παιδιού ...», ό.π., σ. 224.

⁵²⁹ Βλ. M. JANOPOULOS, "The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency", *TESOL quarterly*, 20(1986), p. 763-768· H. GRADMAN, E. HANANIA, "Language learning background factors and ESL proficiency", *The Modern Language Journal*, 75(1995), p. 39-51· Y. O. LEE, S. KRASHEN, B. GRIBBONS, "The effect of reading on the acquisition of English relative clauses", *Institut voor Togepaste Linguistik*, 113-14 (1996), p. 263-273· R. CONSTANTINO, et al, Free Voluntary Reading as a Predictor of TOEFL scores, *Applied Language Learning*, 8 (1997), p. 111-118· H. KIM, S. KRASHEN, "The author recognition and magazine recognition tests, and free voluntary reading as predictors of vocabulary development in English as a foreign language for Korean high school students", *System*, 26 (1998), p. 515-523· J. STOKES, S. KRASHEN, J. KARTCHNER, "Factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: The role of reading and study", *Institut voor Togepaste Linguistik*, 121-22 (1998), p. 19-25.

⁵³⁰ E. ΑΡΤΖΑΝΟΔΟΥ, κ.ά., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας...*, ό.π., σ. 34.

⁵³¹ Βλ. J. HANSEN, "The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension", *Reading Research Quarterly*, 16(1981), p. 391-417.

⁵³² Βλ. L. BOTSTEIN, "Damaged literacy: Illiteracies and American democracy", *Daedalus*, 119 (1990), p. 55-84· S. FREEDMAN, R. CALFEE, "Understanding and comprehending", *Written Communication*, 1 (1984), p. 459-490· J. GOODY, *The domestication of the savage mind*, Cambridge University Press, 1977· E. HAVELOCK, "The coming of literate communication to western culture", *Journal of Communication*, 30 (1980), p. 90-98· D. OLSON, "The cognitive consequences of literacy", *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 27 (1986), p. 109.

⁵³³ Βλ. L. IDOL, "Group Story Mapping A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers", *Journal of learning disabilities*, 20 (1987), p. 196-205.

⁵³⁴ Βλ. J. CIPIELEWSKI, K. STANOVICH, "Predicting growth in reading ability from children's exposure to print", *Journal of Experimental Child Psychology*, 54 (1992), p. 74-89.

παιδιών⁵³⁵. Τα βιβλία κατά τον Μ. Γκόργκι είναι πηγή γνώσεων⁵³⁶. Δίνουν πληροφορίες και επεκτείνουν το πεδίο γνώσεων των παιδιών, προσφέροντας τη δυνατότητα επαφής με άλλους τόπους και άλλες εποχές. Συγχρόνως, διευρύνουν την αισθαντικότητα των μαθητών και μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε απόψεις⁵³⁷.

Επιπλέον, η φιλαναγνωσία συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των πολιτισμών⁵³⁸ και σε μια πιο σύνθετη σκέψη αναφορικά με την ανθρώπινη φύση, τα κίνητρα και τις αποφάσεις⁵³⁹. Ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες⁵⁴⁰, το βιωματικό υπόβαθρο⁵⁴¹, τη συμμετοχή στα κοινά⁵⁴² και καταπολεμά το αίσθημα μοναξιάς στους ενηλίκους⁵⁴³.

Η ανάγνωση ενέχει ειδικό βάρος στη ζωή του παιδιού, καθώς με αυτή έρχεται σε επαφή με τα πνευματικά δημιουργήματα και την ανθρώπινη πορεία μέσα στο χρόνο, γνωρίζει εμπειρίες άλλων και έμμεσα ζει τα βιώματα των ηρώων, συνειδητοποιεί τα ανθρώπινα προβλήματα και αποθησαυρίζει διαπιστώσεις, απόψεις, κρίσεις, υποθέσεις και τρόπους του σκέπτεσθαι. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του αναγνώστη, καθώς ανοίγει νέους ορίζοντες, δημιουργεί εσωτερική ασφάλεια και ισορροπία και ενισχύει τον ιδεολογικό και ηθικό προσανατολισμό του ατόμου. Το παιδί αποκτά κριτικό στοχασμό, γνωρίζει τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει⁵⁴⁴. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν λογοτεχνία, πριν μάθουν να διαβάζουν, να παράγουν νόημα, να κατασκευάζουν γέφυρες για να συνδέουν διάφορα νοήματα, να δημιουργούν καινούρια δομικά σχήματα και να οικοδομούν νέους τρόπους σκέψης και πιο σύνθετες έννοιες⁵⁴⁵.

Η λογοτεχνία ιεραρχεί, καθορίζει αξιακές και αισθητικές προτεραιότητες, επηρεάζει κοινωνικά σύνολα και οδηγεί την ατομική και κοινωνική συνείδηση πέρα από τους περιορισμένους φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και αλλοτρίωσης. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί έκφραση της ενότητας της αίσθησης και της γνώσης⁵⁴⁶. Η λογοτεχνία αποτελεί έναν από τους φορείς της συλλογικής μνήμης και συνείδησης της κοινωνίας, εκφράζοντας όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα την αυτοσυνειδησία της. Το λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από τον επικοινωνιακό του ρόλο, ενσωματώνει και στοιχεία εξωλογοτεχνικά που προέρχονται από το κοινωνικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό περιβάλλον της κοινωνίας που εκφράζει⁵⁴⁷.

Παράλληλα, συμβάλλει στην ωρίμανση της προσωπικότητας, την κοινωνική ευαισθησία και την κοινωνική συνείδηση. Σύμφωνα με τον R. Jauss, η ανάγνωση,

⁵³⁵ Βλ. A.E. CUNNINGHAM, & K.E. STANOVICH, "The impact of print exposure on word recognition", *Word recognition in beginning literacy*, 1998, p. 235-262.

⁵³⁶ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο*, Αθήνα 2003, σ. 56.

⁵³⁷ Μ. ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ, *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα 1988, σ. 20.

⁵³⁸ Βλ. Μ. MEEK, "What will literacy be like?", *Cambridge journal of Education*, 23 (1993), p. 89-99.

⁵³⁹ Βλ. A.E. CUNNINGHAM, & K.E. STANOVICH, "The impact of print ...", ό.π.: J.S. BRUNER, *The culture of education*, Harvard University Press, 1996

⁵⁴⁰ Βλ. J. ALLAN, et al., *Literature circles, gender and reading for enjoyment*, 2005.

⁵⁴¹ Μ. LOCKWOOD, *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*, London 2008: Sage, p. 10-11.

⁵⁴² Βλ. A.G. BUS, et al., "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy", *Review of educational research*, 65(1995), p. 1-21.

⁵⁴³ Βλ. D. RANE-SZOSTAK & K.A. HERTH, "Pleasure reading, other activities, and loneliness in later life", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(1995), p. 100-108.

⁵⁴⁴ Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*, Αθήνα 1984, σ. 38.

⁵⁴⁵ Βλ. N. MIKKELSEN, "Sendak, Snow White, and the Child as Literary Critic", *Language Arts*, 62(1985), p. 362-373, στο Μ. ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 40.

⁵⁴⁶ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της», στο Τζ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, Αθήνα 2005, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σ. 14-5.

⁵⁴⁷ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές αναζητήσεις», *Forum Νέων Επιστημών, Εργαστήριο Λόγου και Τέχνης*, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 2.

εκτός από την αισθητική απόλαυση που προσφέρει, απελευθερώνει τη συνείδηση⁵⁴⁸. Αναπτύσσει τις διάφορες ατομικές ικανότητες και μετατρέπει τα ατομικά μειονεκτήματα σε αφορμές προβληματισμού⁵⁴⁹. Η λογοτεχνία έχει την ικανότητα να συλλαμβάνει αλήθειες, προχωρώντας από την επιφάνεια στο βάθος του ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Ο Γερμανός ποιητής Σίλλερ έγραψε: «το βαθύτερο νόημα βρίσκεται στα παραμύθια που άκουσα στα παιδικά μου χρόνια, παρά στην αλήθεια που διδάσκεται με τα χρόνια» (The Piccolomini, III, 4)⁵⁵⁰. Επηρεάζει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του, αφυπνίζοντας τη συνείδησή του. Συγχρόνως, εξευγενίζει τον άνθρωπο και εκφράζει αδέσμευτα διαχρονικές αλήθειες⁵⁵¹. Μέσω των μηνυμάτων που περιέχει, προτείνει στον αναγνώστη ιδανικά, αξίες, πρότυπα δράσης και συμπεριφοράς. Τον ασκεί στην αυτοσυγκέντρωση, που είναι μια πολύτιμη μορφή πνευματικής πειθαρχίας. Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για τα φαινόμενα της κοινωνικής ζωής και προκαλεί τον αναγνώστη να στοχαστεί πάνω σε αυτά προσφέροντάς του ένα αποτελεσματικό όπλο για την κατάκτηση της γνώσης, τη δυνατότητα στοχασμού και κριτικής σκέψης⁵⁵². Η ανάγνωση εξασκεί τον αναγνώστη στην απόκτηση αυτό-ελέγχου και αυτοπεποίθησης⁵⁵³, ενώ παράλληλα αναπτύσσει το δυναμικό εαυτό του μέσα από δραστηριότητες αυτό-έκφρασης και λήψης αποφάσεων⁵⁵⁴.

Ο Fielding και οι συνεργάτες του συμφωνούν ότι η ανάγνωση προσφέρει νέες αντιλήψεις για τους ανθρώπους, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα ηθικά διλήμματα που δύσκολα «μαθαίνονται» στην πραγματική ζωή⁵⁵⁵. Τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα συνεισφέρουν στη δημιουργία της ηθικής συνείδησης των παιδιών. Το μήνυμα των παραμυθιών είναι συνήθως ο διαρκής και αναπόφευκτος αγώνας, που αποτελεί εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Το καλό και το κακό συνυπάρχουν και παίρνουν υπόσταση με τη μορφή ορισμένων σχημάτων. Η δυαδικότητα θέτει το ηθικό ζήτημα και απαιτεί τον αγώνα για να το λύσει⁵⁵⁶.

Τα παιδικά βιβλία έχουν και πάντα είχαν μεγάλη κοινωνική και παιδαγωγική επιρροή. Από ιστορική άποψη, η συμβολή των παιδικών βιβλίων στην κοινωνική, λογοτεχνική και βιβλιογραφική ιστορία είναι ανεκτίμητη. Από μια σύγχρονη οπτική τα παιδικά βιβλία είναι σημαντικά για την εγγραμματοσύνη και την κουλτούρα και βρίσκονται στο επίκεντρο των δύο τάσεων, της χρήσης εικόνας και λόγου από τη μία έναντι του απλού γραπτού λόγου από την άλλη⁵⁵⁷. Από την άποψη της παιδαγωγικής της αξίας, η παιδική λογοτεχνία έχει μεγάλη συνεισφορά στην εμπέδωση των πολιτιστικών αξιών και η σημασία της στη λογοτεχνική παιδεία συνοψίζεται ως εξής από τη διακεκριμένη Βρετανίδα βιβλιοθηκάρια Peggy Heeks: «...το ύφος τελικά κρίνει την ποιότητα μιας ιστορίας... Τα παιδιά μπορούν να απολαμβάνουν το ύφος ακόμη και αν δεν το κατανοούν...»⁵⁵⁸.

⁵⁴⁸ TZ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι/παιχνίδια της ανάγνωσης», στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ (επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, σ. 131.

⁵⁴⁹ Μ. ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ, *Απόψεις για την παιδική ...*, ό.π. σ. 20.

⁵⁵⁰ Β. BETTELHEIM, *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, 1989, p. 5.

⁵⁵¹ Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, «Για το φως της ψυχής του παιδιού ...», ό.π., σ. 225.

⁵⁵² Ζ. ΒΑΛΑΣΗ, *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά. Μικρό Πανόραμα*, Αθήνα 2001, σ. 21.

⁵⁵³ Βλ. Μ.Β. DOUBEK, & Ε.Ι. COOPER, "Closing the gap through professional development: Implications for reading research", *Reading Research Quarterly*, 42(2007), p. 411-415.

⁵⁵⁴ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική...*, ό.π., σ. 20.

⁵⁵⁵ L.G. FIELDING et al., "A new focus on free reading: the role of trade books in reading instruction", in T. RAPHAEL (ed.), *The Contexts of School Based Literacy*, Random House, New York 1986.

⁵⁵⁶ Β. BETTELHEIM, *The uses of enchantment ...*, ό.π. σ. 8-9.

⁵⁵⁷ Π. ΧΑΝΤ, *Κριτική, θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα 1996, σ. 35.

⁵⁵⁸ Π. ΧΑΝΤ, *Κριτική, θεωρία...*, ό.π., σ. 38.

Η ανάγνωση επηρεάζει και το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Η συναισθηματική ανάγνωση και ανάπτυξη είναι έννοιες αλληλένδετες. Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι συγκεκριμένες εικόνες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ιστορίες, κι ότι οι ιστορίες εκφράζουν συναισθήματα που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες λέξεις. Μέσα από τις ιστορίες τα παιδιά αποκτούν ένα ρεπερτόριο συναισθημάτων. Τα παιδιά κατά την ανάγνωση ταυτίζονται με τους ήρωες⁵⁵⁹. Οι ιστορίες αποτελούν ένα ασφαλές πλαίσιο εντός του οποίου θα μπορέσουν να βιώσουν τα συναισθήματα αυτά και να κινητοποιήσουν το συναισθηματικό του κόσμο. Τα παιδιά μαθαίνουν να βιώνουν νέα συναισθήματα και προετοιμάζονται ώστε να κατανοήσουν περισσότερα πολύπλοκα συναισθήματα⁵⁶⁰. Επίσης, τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για να κατανοήσουν τον εαυτό τους μέσα στον σύνθετο κόσμο, τον οποίο πρέπει να διαχειριστούν. Ταυτόχρονα, απαιτούνται ιδέες για να φέρουν σε τάξη την αναταραχή των συναισθημάτων τους και σε αυτή τη βάση τάξη στη ζωή τους⁵⁶¹.

Ο John Glazer (1991) επισημαίνει τέσσερις τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία συνεισφέρει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών: α) η λογοτεχνία δείχνει στα παιδιά πως τα αισθήματά τους είναι οικεία και σε άλλα παιδιά και άρα φυσιολογικά, β) η λογοτεχνία αντιμετωπίζει το συναίσθημα από πολλές διαφορετικές σκοπιές δείχνοντας το γενικότερο πλαίσιο και παρέχοντας τη βάση για την ονομασία του, γ) οι πράξεις διάφορων λογοτεχνικών χαρακτήρων παρέχουν ποικίλους τρόπους αντιμετώπισης κάποιου συναισθήματος και 4) η λογοτεχνία ξεκαθαρίζει ότι ο άνθρωπος βιώνει πολλά συναισθήματα και ότι αυτά μπορεί να οδηγήσουν στη σύγκρουση⁵⁶².

Ο παραδοσιακός ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις της παιδικής ηλικίας. Η έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων μετά την αφήγηση ιστοριών ενθαρρύνουν τα παιδιά στην κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό και την ενσυναίσθηση⁵⁶³.

Μέσα από τη λογοτεχνία καλλιεργείται το συναίσθημα με την ομορφιά του λόγου, αλλά και η σκέψη με την προσπάθεια αποδέσμευσης του πολυδιάστατου νοήματος, που είναι ακινητοποιημένο μέσα στις λέξεις. Το λογοτεχνικό κείμενο, κατά τον Πλάτωνα, είναι «παιδιά», δηλαδή λεκτικό παιχνίδι, αλλά και «σπουδή», δηλαδή υπόθεση σοβαρή, εφόσον περικλείει ένα νόημα, χωρίς το οποίο δεν καταξιώνεται⁵⁶⁴.

Το λογοτεχνικό βιβλίο επιδρά πολλαπλά πάνω στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, καθώς καλλιεργεί και αναπτύσσει τη φαντασία. «Όταν τα παιδιά διαβάζουν, ενεργοποιούν την ικανότητά τους για φαντασία, για δημιουργική και κριτική σκέψη και για ενσυναίσθηση»⁵⁶⁵. Ο Αϊνστάιν προτρέπει τα παιδιά να διαβάζουν παραμύθια, ακόμη και όταν μεγαλώσουν, για να αναπτύξουν τη φαντασία τους⁵⁶⁶. Η παιδική λογοτεχνία επηρεάζει βαθιά τα παιδιά σε διάφορους τομείς της προσωπικότητάς τους. Σκοπός της τέχνης, γενικότερα, είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η λογοτεχνία το κατορθώνει με την ποιότητα της έκφρασης, με τον πλούτο των νοημάτων και με την απελευθέρωση της φαντασίας⁵⁶⁷. Κινητοποιώντας τη φαντασία του παιδιού, αναπτύσσεται και η ευαισθησία του⁵⁶⁸. Πλουτίζοντας τον παραστατικό κόσμο του

⁵⁵⁹ W.C. BOOTH, *The Rhetoric of Fiction*, Middlesex Penguin Books, ²1987, p. 278-281, 378.

⁵⁶⁰ M. WOLF, *Ο Προσвт και το καλαμάρι...*, ό.π. σ. 124-5.

⁵⁶¹ B. BETTELHEIM, *The uses of enchantment ...*, ό.π. σ. 5.

⁵⁶² D. NORTON, *Μέσα από τα μάτια...*, ό.π., σ. 22.

⁵⁶³ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική...*, ό.π., σ. 20.

⁵⁶⁴ Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, «Για το φως της ψυχής του παιδιού ...», ό.π., σ. 223.

⁵⁶⁵ L. GAMBRELL, "Motivating kids to read", *Instructor*, 113 (2004), p. 10-11.

⁵⁶⁶ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο ...*, ό.π. σ. 57.

⁵⁶⁷ Μ. ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ, *Απόψεις για την παιδική ...*, ό.π. σ. 19.

⁵⁶⁸ Ζ. ΒΑΛΑΣΗ, *Εισαγωγή στη μελέτη ...*, ό.π., σ. 21.

παιδιού τροφοδοτείται η φαντασία του και ωθείται προς τη δημιουργία⁵⁶⁹. Το λογοτέχνημα εξελίσσει τη φαντασία και το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, προσφέροντάς του μορφές – πρότυπα, με τα οποία είναι δυνατόν να ταυτιστεί, και επιτρέποντάς του να περιπλανηθεί στον οικείο χώρο του ονείρου και του μύθου⁵⁷⁰. Μέσα από την ανάγνωση ή την αφήγηση ιστοριών, έχοντας τους πρωταγωνιστές των βιβλίων ως μοντέλο συμπεριφοράς, τα παιδιά εξασκούνται σε στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων μέσα σε ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας⁵⁷¹.

Το υλικό του βιβλίου, χάρη στην τυπογραφική του εμφάνιση και χάρη στην εικονογράφηση που είναι δυνατόν να περιέχει, λειτουργεί ως καλλιτεχνική παιδεία με αποτέλεσμα να αναπτύσσει στον αναγνώστη αισθητικά κριτήρια⁵⁷². Καθώς φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με ποικίλους εκφραστικούς τρόπους που σκοπό έχουν να υπηρετήσουν το ωραίο, προάγει την καλαισθησία και την αισθητική. Τα παιδικά βιβλία είναι μοναδικά, καθώς ως έργα τέχνης είναι πλήρως κατανοητά στα παιδιά.

Μέσω της αισθητικής καλλιέργειας και της ανάπτυξης της φαντασίας το παιδί οδηγείται στην ψυχική του ωρίμανση⁵⁷³. Όπως αναφέρει η Rosenblatt⁵⁷⁴ η καλή λογοτεχνία αποτελεί αισθητική απόλαυση, προσφέροντας ευχαρίστηση και ανακινώντας τη φαντασία⁵⁷⁵. Η Λογοτεχνία ανοίγει παράθυρο προς τον "κόσμο" και τον συλλαμβάνει στην πολλαπλότητα και στη συνθετότητά του, στοχεύοντας πρωτίστως να προκαλέσει τέρψη και αισθητική συγκίνηση στο μαθητή, με απώτερο στόχο να εξοικειωθεί αυτός με το βιβλίο και να γίνει δια βίου φίλος του⁵⁷⁶. Γενικότερα, όταν τα παιδιά διαβάζουν, βιώνουν την αξία της ανάγνωσης ως αισθητική απόλαυση. Έτσι, είναι πιο πιθανό να διαβάζουν με την αίσθηση του σκοπού⁵⁷⁷, το οποίο αργότερα θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής συνήθειας⁵⁷⁸.

Το λογοτεχνικό κείμενο, ως μοναδικό έργο τέχνης, έχει μεγάλη αξία συνεισφέροντας στην πολυδιάστατη καλλιέργεια του παιδιού, την αισθητική, ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική του ωρίμανση και κατ' επέκταση συμβάλλοντας στην ολόπλευρη διαμόρφωση του μαθητή⁵⁷⁹ ωθώντας τον να γίνει ελεύθερος και επαρκής αναγνώστης⁵⁸⁰. Τα παιδιά αναγνωρίζουν ανησυχίες και εμπνεύσεις στα κείμενα, τα οποία συνδέονται με όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς τους, δίνοντας πλήρως πίστη στη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχουν εμπιστοσύνη για το μέλλον⁵⁸¹. Ο Norman Holland⁵⁸² σημειώνει ότι "εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου έτσι ώστε να

⁵⁶⁹ Β. ΔΑΡΑΔΗΜΟΥ-ΡΑΠΤΗ, «Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο αισθητικής αγωγής», στο: *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής;* Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Αθήνα 1987, σ. 34.

⁵⁷⁰ Η. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ, «Για το φως της ψυχής του παιδιού ...», ό.π., σ. 224.

⁵⁷¹ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική...*, ό.π., σ. 20.

⁵⁷² Ζ. ΒΑΛΑΣΗ, *Εισαγωγή στη μελέτη ...*, ό.π. σ. 21.

⁵⁷³ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, *Παιδί και βιβλίο ...*, ό.π. σ. 58.

⁵⁷⁴ ΒΛ. L. ROSENBLATT, *The reader, the text, the poem*, Southern Illinois University, Carbondale 1978.

⁵⁷⁵ M.J. CHAMBLISS, A.M. McKILLOP, "Creating a print-and ...", ό.π. σ. 99.

⁵⁷⁶ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνική ανάγνωση και Σχολείο», στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ(Επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, Αθήνα 2008, σ. 15.

⁵⁷⁷ ΒΛ. J. SANACORE, "Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts", *Reading Psychology*, 23(2002), p. 67-86.

⁵⁷⁸ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure ...*, ό.π. σ. 9.

⁵⁷⁹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνική ανάγνωση και Σχολείο ...», ό.π. σ. 14.

⁵⁸⁰ Β.Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία...*, ό.π., σ. 38.

⁵⁸¹ B. BETTELHEIM, *The uses of enchantment ...*, ό.π. σ. 5.

⁵⁸² ΒΛ. N.N. HOLLAND, *The dynamics of literary response*, Columbia University Press, New York 1989..

αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής»⁵⁸³. Κάτι ανάλογο επισημαίνει και ο Προυστ, ότι δηλαδή η ανάγνωση είναι μία «παρέμβαση, η οποία αν και προέρχεται από έναν άλλο», παράγεται «στο βάθος του εαυτού μας»⁵⁸⁴. Ο καλός αναγνώστης βιώνει την πρακτική της ανάγνωσης ως μία «παρώθηση» που επιτρέπει την προσωπική ενεργητικότητα⁵⁸⁵. «Στην πραγματικότητα κάθε αναγνώστης, όταν διαβάσει, είναι ο αναγνώστης του εαυτού του». Το βιβλίο του συγγραφέα δεν είναι παρά ένα είδος οπτικού εργαλείου που προσφέρεται στον αναγνώστη για να του επιτρέψει να διακρίνει αυτό, που χωρίς το βιβλίο, δεν θα μπορούσε ίσως να δει μέσα του [...]»⁵⁸⁶.

Επιπρόσθετα, η λογοτεχνία συνεισφέρει, όπως προαναφέρθηκε, στην ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού⁵⁸⁷, αλλά και την οικοδόμηση της ταυτότητάς του μέσω της παιδευτικής-θεραπευτικής της λειτουργίας⁵⁸⁸. Πολλές φορές χαρακτηρίζεται ως «αντισταθμιστική ανάγνωση» ή και «ανάγνωση φυγής», καθώς βοηθά τον αναγνώστη να ξεχάσει τα προβλήματα, επιφυλάσσοντάς του μια παροδική αναστολή από την καθημερινότητα⁵⁸⁹. Η χαρά που αντλεί ο αναγνώστης μέσα από το βιβλίο οδηγεί στην αναγνωστική συνήθεια, που μπορεί να αποτελέσει λύση και καταφύγιο του ανθρώπου σε συνθήκες μοναξιάς, θλίψης ή στέρησης⁵⁹⁰.

Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος «βιβλιοθεραπεία»⁵⁹¹, δηλαδή, «μία διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης⁵⁹² ανάμεσα στην προσωπικότητα του αναγνώστη και το λογοτεχνικό ανάγνωσμα»⁵⁹³. Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί στη διεθνή βιβλιογραφία για τον όρο «βιβλιοθεραπεία» ανάλογα από το χώρο και τον τομέα από τον οποίο προσεγγίζεται. Μία εκπαιδευτική προσέγγιση του όρου προτείνει τη «βιβλιοθεραπεία» ως αποτελεσματική μέθοδο μέσα στην τάξη με σκοπό όχι μόνο να θεραπεύσει, αλλά κυρίως να προλάβει την εμφάνιση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών. Ασφαλώς, δεν πρόκειται για μια απλή πράξη, αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία που περιλαμβάνει τρία στάδια (αναγνώριση, κάθαρση, κατανόηση)⁵⁹⁴ και μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη και αποτελεσματική. Οι Boders και Paisley⁵⁹⁵ αναφέρουν πως η «βιβλιοθεραπεία» είναι αποτελεσματική για αλλαγή στη συμπεριφορά, την πνευματική υγεία, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και τη μείωση του φόβου⁵⁹⁶.

Τα λογοτεχνικά κείμενα συντείνουν στην ψυχική ωρίμανση του παιδιού, καθώς το βοηθούν να υπερνικήσει τις συναισθηματικές εξαρτήσεις, να επιτύχει αξιακά επιτεύγματα, να κατακτήσει τη συνειδητή και κυρίως την ασυνειδητή πλευρά της προσωπικότητάς του. Τα λογοτεχνικά κείμενα, και κυρίως τα παραμύθια, μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, το υποσυνείδητο και το

⁵⁸³ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνική ανάγνωση και Σχολείο ...», ό.π., σ. 17.

⁵⁸⁴ Μ. ΠΡΟΥΣΤ, *Διαβάζοντας (Μέρες Ανάγνωσης)*, (μτφρ. Π. Παπαδόπουλος – Γ. Τσιταράκης), εκδ. Εστία, Αθήνα 1985, σ. 172-181.

⁵⁸⁵ Μ. ΠΡΟΥΣΤ, *Διαβάζοντας* ό.π., σ. 172-181.

⁵⁸⁶ Μ. PROUST, *Les temps retrouvés*, Gallimard/folio, Paris 1981, p. 276-277.

⁵⁸⁷ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, Αθήνα 1995: Δελφίνι, σ. 31.

⁵⁸⁸ Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, «Λογοτεχνικό βιβλίο και εκπαίδευση: σχέση συναλληλίας ή αποκλεισμού;» στο Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα 1999, σ. 270.

⁵⁸⁹ ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες ...*, ό.π., σ. 116-8.

⁵⁹⁰ Ζ. ΒΑΛΑΣΗ, *Εισαγωγή στη μελέτη ...*, ό.π., σ. 21.

⁵⁹¹ Βλ. G. IRELAND, "Bibliotherapy as an Aid in Treating Mental Cases", *Modern Hospital*, 34 (1930), p. 87-91.

⁵⁹² Βλ. D.H. RUSSELL & C. SHRODES, "Contributions of Research in Bibliotherapy to the Language-Arts Program", *The School Review*, 58(1950), p. 335-342.

⁵⁹³ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η συναισθηματική γλώσσα*, Αθήνα 2004, σ. 33.

⁵⁹⁴ ΣΜ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ, *Η συναισθηματική...*, ό.π., σ. 35.

⁵⁹⁵ Βλ. S. BORDERS & P.O. PAISLEY, "Children's literature as a resource for classroom guidance", *Elementary School Guidance & Counseling*, 1992.

⁵⁹⁶ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική...*, ό.π., σσ. 26-7.

ασυνείδητο. Το παιδί χρειάζεται να καταλάβει τι συμβαίνει στο συνειδητό για να μπορέσει να διαχειριστεί το ασυνείδητο. Μέσα από τα βιβλία τα παιδιά συνταιριάζουν τις ασυνείδητες με τις συνειδητές φαντασιώσεις, με αποτέλεσμα να συναντιέται ο μαγικός κόσμος με την πραγματικότητα και όλη αυτή η διαδικασία αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας για το παιδί. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό το γεγονός ότι η μορφή και η δομή των παραμυθιών προτείνουν εικόνες στο παιδί με τις οποίες μπορεί να δομήσει τις φαντασιώσεις του και στη συνέχεια να δώσει καλύτερες κατευθύνσεις στη ζωή του⁵⁹⁷.

Τα παιδιά αναπτύσσουν περαιτέρω θετική διάθεση απέναντι στην ανάγνωση, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως αναγνώστες⁵⁹⁸ και θέτουν τα θεμέλια για την αναγνωστική απόλαυση στην ενήλικη ζωή τους. Έρευνες δείχνουν ότι όσο περισσότερο διαβάζει κάποιος τόσο καλύτερος αναγνώστης γίνεται. Πράγματι, η ποσότητα της ανάγνωσης και η αναγνωστική ικανότητα επηρεάζουν αμοιβαία η μία την άλλη – καθώς αυξάνεται η ποσότητα, αυξάνεται και η αναγνωστική ικανότητα, η οποία με τη σειρά της αυξάνει το αναγνωστικό σύνολο⁵⁹⁹. Ο Allan και οι συνεργάτες του συνοψίζουν: «τα παιδιά, τα οποία δηλώνουν ότι απολαμβάνουν το διάβασμα για προσωπική ευχαρίστηση στον ελεύθερό τους χρόνο, έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο. Η ανάγνωση για προσωπική ικανοποίηση συνδέεται θετικά με τις ικανότητες ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου»⁶⁰⁰.

Σε έκθεση του «Δικτύου Ευρυδίκη», η ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο και η ανάγνωση για προσωπική ικανοποίηση αναγνωρίζονται ως σημαντικοί παράγοντες για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών. «Αποτελεί ανέκαθεν αποδεδειγμένο γεγονός ότι όσοι διαβάζουν περισσότερο είναι και καλύτεροι αναγνώστες. Με περισσότερη ανάγνωση, βελτιώνεται η ικανότητα της ανάγνωσης, κάτι το οποίο με τη σειρά του ενθαρρύνει για ακόμη περισσότερη ανάγνωση»⁶⁰¹. Ανάλογα συμπεράσματα έδειξε και η διεθνής έρευνα PIRLS, η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα πως «οι μαθητές με τις πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ανάγνωση είχαν και τις υψηλότερες αναγνωστικές επιδόσεις»⁶⁰².

Τέλος, το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο χρησιμοποιείται παράλληλα στην προπαρασκευή της διδασκαλίας, ως επικουρικό μέσο, το οποίο εισάγει το παιδί στο επιστημονικό βιβλίο και το εξοπλίζει πνευματικά, μορφώνοντάς το κατά τρόπο αβίαστο και μεθοδικό. Καλλιεργεί επιμέρους σκοπούς όλων των ειδικών μαθημάτων ανάλογα με την ύλη (ιστορία, γεωγραφία, φυσικές επιστήμες κλπ) και χρησιμοποιείται για επέκταση, συμπλήρωση, εμβάθυνση και εντύπωση των γνώσεων⁶⁰³.

Όπως έγινε φανερό τα οφέλη από την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας είναι ποικίλα και ιδιαίτερα σημαντικά. Η ανάπτυξη της αγάπης για το διάβασμα εμπλουτίζει τη ζωή και ως ένα βαθμό την ολοκληρώνει. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Huck⁶⁰⁴ «Η λογοτεχνία καταγράφει το ύψος και το βάθος της

⁵⁹⁷ B. BETTELHEIM, *The uses of enchantment* ..., ό.π. σ. 7.

⁵⁹⁸ Βλ. J.T. GUTHRIE & D.E. ALVERMANN (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*, Teachers College Press, 1999.

⁵⁹⁹ C. CLARK & K. RUMBOLD, *Reading for pleasure* ..., ό.π., σ. 9.

⁶⁰⁰ J. ALLAN, et al., *Literature Circles, gender and reading for enjoyment*, Scottish Executive Education Department, Edinburgh 2005, p. 5.

⁶⁰¹ Eurydice («Δίκτυο Ευρυδίκη»), *Η διδασκαλία της ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, πολιτικές και πρακτικές*, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA), Βρυξέλλες 2011.

⁶⁰² I.V.S. MULLIS et al., *PIRLS 2006 International Report*, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston 2006, p. 6

⁶⁰³ Ζ.Θ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, «Παιδί – Λογοτεχνικό Βιβλίο – Τρόποι καλλιέργειας της Φιλιαναγνωσίας στο Ολοήμερο Σχολείο», στο Ε. ΗΛΙΑ (Επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Βόλος 2007, σσ. 132-3.

⁶⁰⁴ Βλ. C.S. HUCK, «Literacy and literature», *Language Arts*, 69(1992), p. 520-526.

ανθρώπινης εμπειρίας. Ενεργοποιεί τόσο την καρδιά, όσο και το μυαλό και βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν νέες ιδέες και γνώσεις. Εντείνει τη φαντασία, δημιουργώντας νέες εμπειρίες και εμπλουτίζοντας παλιές. Καλλιεργεί την αίσθηση του όμορφου, του δίκαιου και του αληθινού»⁶⁰⁵. Διαμορφώνοντας και εξελίσσοντας τη συνήθεια της φιλιαναγνωσίας διασφαλίζεται η εκπαιδευτική προσπάθεια και τοποθετούνται τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός έθνους αναγνωστών⁶⁰⁶.

3.7. Στρατηγικές ενθάρρυνσης της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο

Πολλοί ερευνητές και μελετητές της διδακτικής της λογοτεχνίας έχουν σχεδιάσει και προβάλλει κάποιες τεχνικές ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο ευνοϊκό κλίμα για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και στο χώρο του σχολείου γενικότερα.

Η ελεύθερη ανάγνωση έχει χαρακτηριστεί ως η καρδιά ενός εργαστηρίου ανάγνωσης⁶⁰⁷. Είναι μια συνεργατική και δομημένη εμπειρία⁶⁰⁸. Η ελεύθερη ανάγνωση αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία που υπάρχουν στην εκπαίδευση. Δεν θα παράγει από μόνη της τα υψηλότερα επίπεδα ανταγωνισμού. Αντίθετα, προσφέρει ένα θεμέλιο, ώστε να μπορούν τα παιδιά να αγγίζουν τα ανώτερα επίπεδα επάρκειας. Όταν η ελεύθερη ανάγνωση απουσιάζει, αυτά τα ανώτερα επίπεδα είναι δύσκολο να τα φτάσει κανείς⁶⁰⁹.

Καταρχάς, θεωρείται αυτονόητη και απαραίτητη η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε αναγνωστικά ερεθίσματα, η δημιουργία ουσιαστικά μίας βιβλιοφιλικής ατμόσφαιρας. Ένα περιβάλλον που να είναι φιλικό ως προς την ανάγνωση εμπεριέχει όχι μόνο βιβλία, αλλά και αντικείμενα, εικόνες και ερεθίσματα για αναγνώσεις και αναγνωστικά παιχνίδια.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται από μελετητές η προσωποποίηση της ανάγνωσης, η οποία θα προκαλέσει κίνητρα και θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα βιβλία και το διάβασμα. Με τον όρο προσωποποίηση περιλαμβάνουν θεματικούς καταλόγους με δυνατότητες επιλογής, προσωπικές προτιμήσεις και συζητήσεις γύρω από αυτές, καθώς και εκδήλωση των ενδιαφερόντων των παιδιών σχετικά με θέματα που τους απασχολούν⁶¹⁰.

Η προώθηση της ανάγνωσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας αναγνωστικής γωνιάς στην αίθουσα διδασκαλίας, στην οποία υπάρχουν βιβλία και υλικά για να μπορέσουν τα παιδιά να αναμειχθούν με διδακτικές και παιγνιώδεις αναγνωστικές δραστηριότητες⁶¹¹. Οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά για γνωριμία με πολλά βιβλία που είναι κατάλληλα και σχετικά με την ανάγνωση παρέχουν ευκαιρίες και για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους⁶¹².

⁶⁰⁵ P. FLOWERS, M. ROOS, *Literature-based reading programs: elements for success*, Mississippi 1994, p. 6.

⁶⁰⁶ L. MICKULECKY, "The need for affective literates", in E. H. CRAMER, M. CASTLE (Edits.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, Newark 1994, p. 253.

⁶⁰⁷ W. TOWLE, "The art of the reading workshop", *Educational Leadership*, 58 (2000), p. 38.

⁶⁰⁸ Βλ. I. FOUNTAS, G. S. PINNELL, *Guiding Readers and Writers, Grades 3-6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*, Westport, Heinemann 2001.

⁶⁰⁹ S.D. KRASHEN, *The power of reading: insights from the research*, Libraries Unlimited, Englewood 1993.

⁶¹⁰ E.H. CRAMER, "Connecting in the classroom. Ideas for teachers", in E.H. CRAMER, M. CASTLE (edits.) *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, Newark 1994, p. 128.

⁶¹¹ L.M. MORROW, *Promoting voluntary reading...*, ό.π. σ. 12.

⁶¹² L. GAMBRELL, "Creating classroom ...", ό.π., σ. 22.

Μέσα από έρευνες⁶¹³ αναδεικνύεται ότι υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη αναγνωστικής γωνιάς και την αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Όταν η αίθουσα διδασκαλίας μετατρέπεται σε αναγνωστικό κέντρο, τα παιδιά αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τα βιβλία, δείχνουν αυξανόμενη θετική διάθεση προς την ανάγνωση, επιλέγουν την ανάγνωση ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου, ξοδεύουν περισσότερο χρόνο διαβάζοντας και παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιτυχία στην ανάγνωση⁶¹⁴.

Είναι σημαντικό να υπάρχει αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλα τα είδη των παιδικών βιβλίων, όπως: μυθιστορήματα, διηγήματα, βιβλία γνώσεων, ποίηση, εγκυκλοπαιδικά βιβλία, εικονογραφημένα βιβλία, λεξικά και βιογραφίες στις βιβλιοθήκες, καθώς και να πραγματοποιείται συνεχής επανέλεγχος και ανανέωση του υλικού που είναι διαθέσιμο στα παιδιά για επιλογή. Επιπλέον, η συνδρομή σε μερικά δημοφιλή περιοδικά και εφημερίδες, και ιδιαίτερα σε αυτά που απευθύνονται σε παιδιά, θα ενισχύσει τη φιλαναγνωστική δράση⁶¹⁵.

Πολλοί ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το παιδί θα πρέπει να κατέχει βιβλία δικά του, στο δικό του ιδιαίτερο χώρο. Κάνουν λόγο για την ιδιοκτησία βιβλίων, καθώς πρεσβεύουν ότι όταν τα παιδιά έχουν στην κατοχή τους βιβλία είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν μαζί τους και να τα διαβάσουν⁶¹⁶.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία φιλαναγνωστικού κλίματος ως πρότυπο συμπεριφοράς. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι ενθουσιώδεις αναγνώστες, και οι μαθητές τους, ως επί το πλείστον, είναι εν δυνάμει ενθουσιώδεις αναγνώστες. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενος κάθε ευκαιρία για ανάγνωση, ελαχιστοποιώντας τους περισπασμούς και προσφέροντας πλούσιο υλικό κάθε είδους, πραγματοποιεί συχνές επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για ανάγνωση. Στα πλαίσια αυτά κάνει χρήση διάφορων μεθόδων, όπως: τα κινούμενα σχέδια για την ανάγνωση, η ανάγνωση εφημερίδας και η συνδρομή σε περιοδικό, η έκθεση σε διαφορετικά είδη γραφής, η επίσκεψη στη βιβλιοθήκη και η βοήθεια στα παιδιά να φτιάξουν τη δική τους βιβλιοθήκη⁶¹⁷.

Οι εκπαιδευτικοί, τονίζοντας ότι η ανάγνωση είναι η πιο σημαντική δεξιότητα, εμπλέκονται στην ανάγνωση των παιδιών τους, κάνουν ερωτήσεις, προτείνουν βιβλία, φέρνουν βιβλία στην τάξη, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ολοκληρωμένα κείμενα, κάνουν χρήση της βιβλιοθήκης και συνεργάζονται με τους γονείς. Δημιουργούν ένα αναγνωστικό περιβάλλον, στο οποίο τα βιβλία είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά. Χρησιμοποιούν και άλλα υλικά που υποβοηθούν την ανάγνωση, όπως: εικόνες, χάρτες, ηχογραφήσεις, παιχνίδια⁶¹⁸.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας με τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος είναι και η δυνατότητα επιλογής από τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι στον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά επιλέγουν την ανάγνωση ως δραστηριότητα που τους εκφράζει και τους προσφέρει ικανοποίηση.

Ο Trelease⁶¹⁹ παρουσιάζει μέσα από ερευνητικά δεδομένα την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται πολύ στο να διδάξουν στα παιδιά την ανάγνωση, ώστε

⁶¹³ Βλ. J.S. FRACTOR, et al. "Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school", *The Reading Teacher*, 46(1993), p. 476-484.

⁶¹⁴ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing student intrinsic reading motivation*, Chicago 1996, p. 19.

⁶¹⁵ D. CUNNINGHAM, "If they don't read much, how they ever gonna get good?", *The Reading Teacher*, 59(2005), p. 90.

⁶¹⁶ J.S. WASHBURN, *Motivating lifetime readers...* ό.π., σ. 9.

⁶¹⁷ F.M. SHAUGHNESSY, *Twenty five habits to encourage reading*, Portales, New Mexico 1995, p. 3-5.

⁶¹⁸ J.S. WASHBURN, *Motivating lifetime readers ...*, ό.π. σ. 9.

⁶¹⁹ Βλ. J. TRELEASE, *The read aloud handbook*, Penguin, 1995.

αμελούν να τα διδάξουν να θέλουν να διαβάσουν⁶²⁰. Κάτι ανάλογο ισχυρίζεται η Koeller⁶²¹, ότι δηλαδή οι μαθητές θα διάβαζαν περισσότερο, αν τους ζητούσαν να διαβάζουν λιγότερο. Οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της διδασκαλίας, θα πρέπει να υπογραμμίσουν ευρείες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες ανάγνωσης⁶²², να προσφέρουν σχετικές αναγνώσεις και να συνδυάσουν τη διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων με την ελεύθερη επιλογή παιδικών αναγνωσμάτων ώστε τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν από την ανάγνωση⁶²³.

Η έρευνα⁶²⁴ έχει δείξει ότι τα παιδιά που διαβάζουν ίδια βούληση, διαβάζουν περισσότερο σε σχέση με τους άλλους⁶²⁵. Εφόσον υπάρχει πληθώρα από αναγνωστικό υλικό (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά κλπ) οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν το υλικό που θέλουν⁶²⁶. Είναι ζωτικής σημασίας το παιδί να έχει πληθώρα αναγνωστικού υλικού⁶²⁷ ώστε να μετατραπεί η ανάγνωση σε εύκολη και δελεαστική δραστηριότητα⁶²⁸.

Σε αυτή την κατεύθυνση, της προσωπικής επιλογής, μπορούν να βοηθήσουν θεματικοί κατάλογοι που θα αναρτηθούν μέσα στην τάξη και που αναφέρονται σε ιστορίες με ζώα ή βιβλία που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών, λόγου χάρη η μουσική, οι περιπέτειες κτλ⁶²⁹.

Είναι σημαντικό οι ίδιοι οι μαθητές να εμπλέκονται στη διαδικασία απόκτησης νέων τίτλων. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους και να αισθανθούν υπεύθυνοι για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης τους. Επομένως, μπορούν να οριστούν ή να δημιουργηθούν επιτροπές μαθητών από τα ίδια τα παιδιά για την προμήθεια και αγορά των βιβλίων⁶³⁰.

Τα παιδιά, αφού επιλέξουν την ανάγνωση ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου, αποκτούν πολλά πλεονεκτήματα, όπως: η ανάπτυξη της φαντασίας, η διεύρυνση του λεξιλογίου και η καθιέρωση της δια βίου ανάγνωσης⁶³¹. Η συνεχής εξάσκηση οδηγεί στην αναγνωστική ικανότητα, που με τη σειρά της οδηγεί σε ευχαρίστηση και αυξάνει τη διάθεση για ανάγνωση⁶³².

Ένας καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας είναι ο χρόνος⁶³³. Απαιτείται επαρκής χρόνος για ανάγνωση και επαρκής χρόνος για φιλαναγνωστικές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς⁶³⁴. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν τον απαραίτητο χρόνο για

⁶²⁰ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing student intrinsic ...*, ό.π. σ. 9.

⁶²¹ Βλ. S. KOELLER, "25 years advocating children's literature in the reading program", *The Reading Teacher*, 34(1981), p. 552-556.

⁶²² Βλ. B.E. CULLINAN, *Children's literature in the reading program*, International Reading Association, Newark 1987.

⁶²³ P. FLOWERS, M. ROOS, *Literature-based reading programs ...*, ό.π., σ. 5.

⁶²⁴ Βλ. M. ARANHA, "Sustained silent reading goes East", *The Reading Teacher*, 39(1985), p. 214-217· M. DULLY, *The Relation between Sustained Silent Reading to Reading Achievement and Attitude of the At-Risk Student*, 1989· S.J. DYMOCK, "The effect of sustained silent reading on reading comprehension: A review of the research", In *National Reading Conference, 50th annual meeting, Scottsdale 2000*· M.P. WILMOT, *An Investigation of the Effect upon the Reading Performance and Attitude toward Reading of Elementary Grade Students, of Including in the Reading Program a Period of Sustained, Silent Reading*, 1975

⁶²⁵ K. WIESENDANGER, et al., "Recreational Reading: Useful Tips for Successful Implementation", *Reading Horizons*, 49(2009), p. 269.

⁶²⁶ J. SANACORE, *Encouraging the lifetime reading habit*, Hearnstead 1990, p. 8.

⁶²⁷ S.B. ZAKARIYA, "To Boost Kids' Reading Skills, Pack Away the Workbooks and Bring on the Books", *American School Board Journal*, 172(1985), p. 20.

⁶²⁸ R. LANGE, *Improving student interest in recreational reading*, Chicago 1994, p. 21.

⁶²⁹ A. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ταξίδι*, Αθήνα 142008, σ. 74.

⁶³⁰ D.L. SPIEGEL, *Reading for pleasure ...*, ό.π., σ. 38.

⁶³¹ Βλ. B.E. CULLINAN, *Read to me: Raising kids who love to read*, Scholastic 1992.

⁶³² M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing student intrinsic ...*, ό.π. σ. 17.

⁶³³ J. SANACORE, *Promoting lifetime literacy: what can be more basic?* New York 1997, p. 3.

⁶³⁴ J. SANACORE, *Encouraging the lifetime ...*, ό.π. σ. 7.

ανάγνωση στα παιδιά, τους δίνουν σαφέστατα το μήνυμα ότι η φιλιαναγνώσια αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα⁶³⁵.

Σύμφωνα με τον Staton⁶³⁶ "Όταν οι μαθητές θεωρούν την ανάγνωση προνόμιο, επιλέγουν να διαβάσουν όταν έχουν την ευκαιρία. Το μεγαλύτερο κίνητρο για να διαβάζουν οι μαθητές είναι να τους δοθεί χρόνος να διαβάσουν"⁶³⁷. Ο χρόνος είναι σημαντικός για την ενθάρρυνση της αναγνωστικής συνήθειας κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς⁶³⁸.

Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο, όχι μόνο για την ανάγνωση, αλλά και για να ξεφυλλίσουν, να σκεφτούν και να επιλέξουν το βιβλίο που θεωρούν ότι είναι κατάλληλο για αυτά ή τους αρέσει. Επομένως, ο χρόνος θα πρέπει να είναι ικανοποιητικός για να μπορέσουν τα παιδιά να νιώσουν την ελευθερία και την άνεση να συλλογιστούν και να επιλέξουν βιβλία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους.

Είναι φανερό ότι το κατάλληλο σε ερεθίσματα αναγνωστικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τον αναγκαίο χρόνο και τη δυνατότητα προσωπικής επιλογής μπορεί να ενθαρρύνει τη φιλιαναγνώσια στο σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο συμβάλλουν κάποιες μέθοδοι και τεχνικές. Οι πιο διαδεδομένες και αποτελεσματικές που χρησιμοποιούνται ευρέως στο σχολείο είναι οι παρακάτω:

3.7.1. Μεγαλόφωνη ανάγνωση

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση θεωρείται η πιο σημαντική δραστηριότητα ενθάρρυνσης της φιλιαναγνώσιας⁶³⁹. Το 1985 η Εθνική Αμερικανική Επιτροπή για την Ανάγνωση κατέληξε στο συμπέρασμα: «Η κατ' εξοχήν σημαντικότερη δραστηριότητα για να οικοδομήσουμε τις γνώσεις που απαιτούνται για τη μελλοντική επιτυχία στην ανάγνωση είναι η μεγαλόφωνη ανάγνωση εκ μέρους των ενηλίκων για χάρη των παιδιών»⁶⁴⁰. Γενικότερα, συμβάλλει στην ανάπτυξη του γνωστικού υπόβαθρου, στην ενίσχυση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην εξοικείωση με τις δομές αφήγησης, στην κατανόηση της διαδικασίας της ανάγνωσης και στην ανακάλυψη της ανάγνωσης ως ευχάριστης δραστηριότητας⁶⁴¹.

Η Chomsky έδειξε ότι τα παιδιά που είχαν την εμπειρία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης παρουσίασαν βελτίωση στη γλωσσική και φωνολογική ανάπτυξη⁶⁴². Ένας από τους κορυφαίους μελετητές της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, ο Trelease⁶⁴³, ισχυρίζεται ότι διαβάζοντας φωναχτά στα παιδιά, όχι μόνο βελτιώνονται οι αρνητικές συμπεριφορές σχετικά με την ανάγνωση, αλλά ενδυναμώνεται η φαντασία των παιδιών, επεκτείνεται η προσοχή και βελτιώνονται οι δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής, της ομιλίας και της ακοής. Επιπρόσθετα, η μεγαλόφωνη ανάγνωση συμβάλλει στη δημιουργία ενός γνωστικού υπόβαθρου και προσφέρει ένα θετικό

⁶³⁵ J. SANACORE, *Encouraging the lifetime...*, ό.π. σ. 5.

⁶³⁶ Βλ. M. STATON, "Reading Motivation", *Library Talk*, 11 (1998), p. 18-20.

⁶³⁷ M.B. MENON & J. MIRABITO, "Ya' mean all we hafta do is read?" *The Reading Teacher*, 53(1999), p. 192.

⁶³⁸ J. SANACORE, *Encouraging the lifetime...*, ό.π. σ. 4

⁶³⁹ Βλ. M.J. ADAMS, *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge 1990· C. ANDERSON et al., *Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading*, National Institute of Education, Washington 1985· B.A. GOLDFIELD & C.E. SNOW, "Reading books with children: The mechanics of parental influence on children's reading achievement", *Understanding reading comprehension*, (1984), p. 204-215.

⁶⁴⁰ R.C. ANDERSON et al., *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*, The National Institute of Education, Washington 1985, p. 85.

⁶⁴¹ L. TERBLACHE, *Read – Alouds: do they enhance students' ability to read?*, University of Illinois, Children's Research Center, 2002, p. 9.

⁶⁴² Βλ. C. CHOMSKY, "Stages in language development and reading exposure", *Harvard Educational Review*, 42 (1972), p. 1-33.

⁶⁴³ Βλ. Trelease, J. (1995). *The read aloud handbook*. Penguin.

πρότυπο ανάγνωσης για τα παιδιά, τα οποία μιμούνται ό, τι ακούν και βλέπουν από τους μεγάλους⁶⁴⁴.

Ο ίδιος συνεχίζει ότι "η μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι η πιο αποτελεσματική διαφήμιση για την απόλαυση της ανάγνωσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν φωναχτά, τα παιδιά εκθέτονται σε μια μεγάλη ποικιλία από βιβλία, πρωτόγνωρες και μοναδικές εμπειρίες, διευρυμένο λεξιλόγιο, νέες πληροφορίες και γνώσεις, ένα πρότυπο καλής ανάγνωσης καθώς και την απόλαυση της ανάγνωσης"⁶⁴⁵.

Πολλοί μελετητές έχουν αποδείξει ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση αυξάνει και διευρύνει το λεξιλόγιο των παιδιών⁶⁴⁶. Επιπλέον, η μεγαλόφωνη ανάγνωση συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης⁶⁴⁷ καθώς και στην ανάπτυξη των σωστών συντακτικών δομών⁶⁴⁸. Η αποτελεσματικότητα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης μπορεί να βελτιωθεί με συγκεκριμένες παραμέτρους: περισσότερος χρόνος, ελεύθερη επιλογή, χρήση διάφορων κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και επίδειξη της αναγνωστικής πράξης στην τάξη⁶⁴⁹. Ουσιαστικά, δημιουργεί ένα υπόβαθρο γνώσης και μία κατάσταση που συνδέει το μαθητή με τη φιλαναγνωσία⁶⁵⁰.

Ανάλογα οι Dwyer and Isbell⁶⁵¹ υποστηρίζουν ότι οι γονείς που διαβάζουν μεγαλόφωνα στα παιδιά τους τα εισάγουν στην καλή λογοτεχνία, ενισχύουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη και τα μνούν στο θαυμαστό κόσμο των βιβλίων⁶⁵². Επιπλέον, η ανάγνωση από έναν ενήλικα σε ένα μικρότερο παιδί αποτελεί έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο σύνδεσης της φιλαναγνωσίας με τον ουσιαστικό χρόνο που περνάει μαζί⁶⁵³. Ως εκ τούτου πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο σε δραστηριότητες μεγαλόφωνης ανάγνωσης⁶⁵⁴. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση σε αυτή την περίπτωση αποτελεί διασκέδαση και για τον αναγνώστη και για τον ακροατή⁶⁵⁵. Επίσης, τα παιδιά μέσω της μεγαλόφωνης ανάγνωσης αντιλαμβάνονται

⁶⁴⁴ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing student intrinsic ...*, ό.π. σ. 16

⁶⁴⁵ R. LANGE, *Improving student interest ...*, ό.π. σ. 22.

⁶⁴⁶ Βλ. I. BECK, M. MCKEOWN, L. KUCAN, *Bringing words to life: Robust vocabulary development*, Guilford, New York 2002· J. DE TEMPLE, C. SNOW, *Learning words from books*, in A. van KLEECK, S.A. STAHL & E.B. BAUER (Eds.) *On reading books to children: Parents and teachers*, Erlbaum, Mahwah 2003, p. 16-36· E. GREENE BRABHAM, C. LYNCH-BROWN, "Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades", *Journal of Educational Psychology*, 94(3) (2002), p. 465 - 473· M. SÉNÉCHAL, "The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary", *Journal of child language*, 24(1) (1997), p. 123-138· I. SHARIF et al., "Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers", *Early Childhood Education Journal*, 30(3) (2003), p. 177-180.

⁶⁴⁷ Βλ. L. MORROW & L.B. GAMBRELL, "Literature-based instruction in the early years", in S.B. NEUMAN & D.K. DICKINSON (Eds.), *Handbook of early literacy research*, Guilford, New York 2002, p. 348-360· K. STANOVICH, A. CUNNINGHAM, R. WEST, *Literacy experiences and the shaping of cognition*, in S.G. PARIS & H.M. WELLMAN (Eds.), *Global prospects for education: Development, culture, and schooling*, American Psychological Education, Washington 1998, p. 253-288· W. TEALE, "Home background and young children's literacy development", in W.H. TEALE & E. SALZBY (Eds.) *Emergent literacy: Writing and reading*, Ablex, Norwood 1986, p. 173-206.

⁶⁴⁸ Βλ. C. CHOMSKY, "Stages in language development and reading exposure", *Harvard Educational Review*, 42(1) (1972), p. 1-33.

⁶⁴⁹ H. B. LANE, T.L. WRIGHT, "Maximizing the effectiveness of reading aloud", *The Reading Teacher* 60(7) (2007), p. 669 (668-675).

⁶⁵⁰ S. MCCARTHY, et al., *Increasing Recreational Reading through the Use of Read-Alouds*, 2001, p. 27.

⁶⁵¹ Βλ. E.J. DWYER, & R. ISBELL, "Reading aloud to students", *The Education Digest*, §§ (1990), p. 70-71.

⁶⁵² M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing student intrinsic ...*, ό.π. σ. 20

⁶⁵³ Βλ. A. DUPART, & J. HOLLINS, "Commentary: Encouraging the Transition to Pleasure Reading among Children 10-12 Years", *The Reading Teacher*, 38(1985), p. 500-503.

⁶⁵⁴ W. TEALE, "Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice", in A van KLEECK & E.B. BAUER (Eds.) *On reading books to children: Parents and teachers*, Erlbaum, Mahwah 2003, p. 114-139.

⁶⁵⁵ R. LANGE, *Improving student interest ...*, ό.π. σ. 19.

πόσο σημαντική είναι η ανάγνωση⁶⁵⁶ και την αξιολογούν ανάλογα όταν παρατηρούν τους ενήλικες να τους διαβάζουν σε συχνά βάση⁶⁵⁷.

Σε έρευνά τους⁶⁵⁸, οι Jacobs, Morrison & Swinyard εξέτασαν πόσοι εκπαιδευτικοί διαβάζουν μεγαλόφωνα στους μαθητές τους σε τακτική βάση. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.874 εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα έδειξαν η μεγαλόφωνη ανάγνωση παρατηρείται πιο συχνά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και μειώνεται στις μεγαλύτερες. Επιπλέον, στις πρώτες τάξεις συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται εικονογραφημένες ιστορίες. Τα βιβλία γνώσεων δε διαβάζονται τόσο συχνά.

Έχει παρατηρηθεί πολλές φορές ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν στα παιδιά μια ιστορία που τους αρέσει, τα παιδιά την ξαναδιαβάζουν στη συνέχεια μόνα τους πολλές φορές⁶⁵⁹. Η διαδικασία της επανάληψης της ανάγνωσης προσφέρει ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο ανάγνωσης.

Πολλές έρευνες έχουν εντοπίσει την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στη μεγαλόφωνη ανάγνωση, την κατανόηση και τις γλωσσικές δεξιότητες. Η αλληλεπίδραση με τα βιβλία αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την προώθηση της αναγνωστικής ανάπτυξης στα παιδιά. Ερευνητικά δεδομένα υποδηλώνουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ της κοινής ανάγνωσης, της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, της προώθησης θετικών συμπεριφορών απέναντι στην ανάγνωση, την πρόσβαση σε μια ποικιλία αναγνωστικού υλικού και της επιτυχίας στην ανάγνωση⁶⁶⁰. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση θεωρείται από πολλούς μελετητές ως η καταλληλότερη προετοιμασία για τη μελλοντική απόκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που απαιτούνται στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης. Η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη για το θέμα συνοψίζεται επιγραμματικά: «Μεγαλόφωνη ανάγνωση: ο μόνος δρόμος»⁶⁶¹.

Τα πιο γνωστά εμπόδια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης είναι η έλλειψη χρόνου και η περιορισμένη πρόσβαση σε παιδικά βιβλία⁶⁶². Η Adams ερευνά και επεξηγεί γιατί τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο με διαφορές στις ώρες μεγαλόφωνης ανάγνωσης που κυμαίνονται από 25 ώρες ως 1.500⁶⁶³.

Οι αναγνωστικές δραστηριότητες που έχουν σημασία για τα παιδιά συμπεριλαμβανομένου και της μεγαλόφωνης ανάγνωσης προσφέρουν παράθυρα και καθρέφτες στα παιδιά ώστε να αποτελούν ταυτόχρονα ακροατές και αναγνώστες της λογοτεχνίας⁶⁶⁴.

⁶⁵⁶ Βλ. E. GREENE BRABHAM & C. LYNCH-BROWN, "Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades", *Journal of Educational Psychology*, 94(2002), p. 465.

⁶⁵⁷ R. LANGE, *Improving student interest ...*, ό.π. σ. 20

⁶⁵⁸ J. JACOBS, T. MORRISON, W. SWINYARD, "Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers", *Reading Psychology*, 21 (2000), p. 171-193.

⁶⁵⁹ M.J. FRESCH, "Self – selection of early literature learners", *The Reading Teacher*, 49(1995), p. 221.

⁶⁶⁰ Bλ. L.M. MORROW, et al., "Family literacy: Perspective and practices", *The Reading Teacher*, 47(1993), p. 194-200.

⁶⁶¹ Βλ. R. JOBE, P. HART, *Canadian Connections: Experiencing literature with children*, Pembroke, Markham 1991, p. 15, στο M. ΚΑΠΠΟΖΗΛΟΥ, *Το παιδί...*, ό.π. σ. 52

⁶⁶² D. DICKINSON et al. "The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children", *Journal of Educational Psychology*, 95(3) (2003), p. 465.

⁶⁶³ M. ADAMS, *Beginning to read: Learning and thinking about print*, Cambridge 1990.

⁶⁶⁴ T. WALTER, "Images, voices, choices: Literature to nurture children's literacy development", in B. Bowman (Ed.), *Love to read: essays in developing and enhancing early literacy skills of African American children*, National Black Children Development Institute, Washington 2002, p. 73 (73-81).

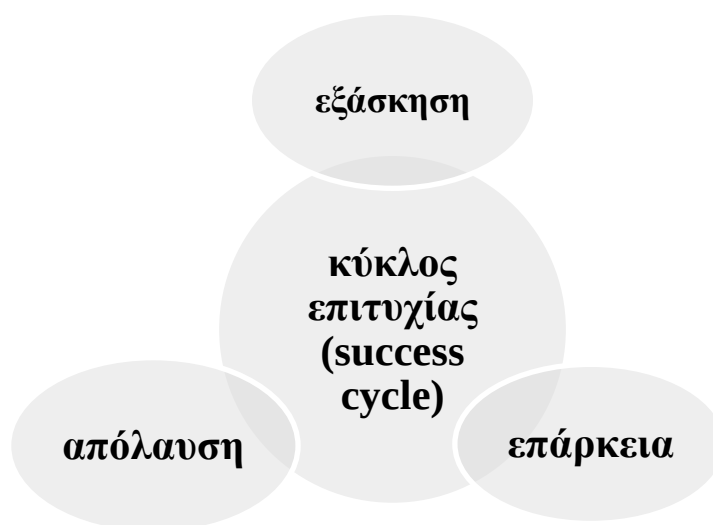
3.7.2. Σιωπηρή ανάγνωση

Η σιωπηρή ανάγνωση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη κατά τη διδακτική διαδικασία. Θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα της συγκέντρωσης για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα⁶⁶⁵. Επιπλέον, συμβάλλει στην καθιέρωση της φιλαναγνωσίας ως καθημερινής και τακτικής συνήθειας⁶⁶⁶.

Η σιωπηρή ανάγνωση επιτρέπει στους μαθητές να διαβάζουν σε έκταση και σε βάθος ώστε η πράξη της ανάγνωσης να αυτοματοποιηθεί⁶⁶⁷. Ουσιαστικά η σιωπηρή ανάγνωση αποτελεί ένα συμβόλαιο από πλευράς μαθητών για κινητοποίηση και ενεργή ανάγνωση.

Η ελεύθερη ανάγνωση βιβλίων είναι ένα πολύτιμο στοιχείο της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Εξάλλου, η καλύτερη εξάσκηση για την ανάγνωση είναι η ίδια η ανάγνωση. Οι ενθουσιώδεις αναγνώστες βελτιώνουν την αναγνωστική τους ευχέρεια, αποκτούν ένα νέο λεξιλόγιο, αφομοιώνουν γνώσεις για τον κόσμο και ακόμη ανυψώνουν την νοημοσύνη τους⁶⁶⁸. Οι ειδικοί στη λογοτεχνία συμφωνούν ότι τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία της ανάγνωσης για να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες και ότι η σιωπηλή ανάγνωση αναπτύσσει την ικανότητα τους⁶⁶⁹.

Ο Cullinan⁶⁷⁰ σχεδίασε τον κύκλο επιτυχίας (success cycle) της ανάγνωσης. Ο κύκλος της επιτυχίας βασίζεται στην ιδέα ότι η εξάσκηση οδηγεί στην επάρκεια, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην αύξηση της διάθεσης για ανάγνωση. Ο κύκλος επιτυχίας του Cullinan βασίζεται στην άποψη του Trelease ότι όσο περισσότερο εξασκεί κάποιος μία δεξιότητα, όπως η ανάγνωση, τόσο καλύτερος γίνεται σε αυτή⁶⁷¹.



⁶⁶⁵ K. WIESENDANGER, et al., "Recreational Reading ...", ό.π., σ. 270.

⁶⁶⁶ Βλ. J. PILGREEN, S. KRASHEN, "Sustained Silent Reading with English as a Second Language High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency, and Reading Enjoyment" *School Library Media Quarterly*, 22(1) (1993), pp. 21-3.

⁶⁶⁷ Βλ. J. TRELEASE, *The Read Aloud Handbook* (2nd ed.), Penguin Books, New York 1989.

⁶⁶⁸ S. LEE-DANIELS, B.A. MURRAY, "DEAR me: ...", ό.π., σ. 154.

⁶⁶⁹ K. WIESENDANGER, et al., "Recreational Reading ...", ό.π. σ. 271.

⁶⁷⁰ Βλ. B.E. CULLINAN, *Read to me: Raising kids who love to read*, Scholastic 1992

⁶⁷¹ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing student intrinsic ...*, ό.π. σ. 18.

Στο εξωτερικό η σιωπηρή ανάγνωση αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Γενικά, περιλαμβάνει τη χαλάρωση, την αντανάκλαση, την αντίδραση και την εγρήγορση⁶⁷²

Υπάρχουν μέθοδοι που υποστηρίζονται από την έρευνα⁶⁷³, όπως: η αδιάπτωτη σιωπηρή ανάγνωση (**SSR, Sustained Silent Reading**), το «εγκαταλείπω τα πάντα και διαβάζω» (**DEAR, Drop Everything And Read**), ο σιωπηλός, αθόρυβος, αδιάλειπτος και εξατομικευμένος χρόνος ανάγνωσης (**SQUIRT, Silent, Quiet, Uninterrupted Individualized Reading Time**) και η αδιάλειπτη, αδιάπτωτη και σιωπηρή ανάγνωση (**USSR, Uninterrupted Sustained Silent Reading**). Όλες οι παραπάνω μέθοδοι συγχωνεύουν θεμελιώδη στοιχεία της μοντελοποίησης, της ελεύθερης επιλογής και του προσωπικού χρόνου και ρυθμού⁶⁷⁴.

Το πρόγραμμα «εγκαταλείπω τα πάντα και διαβάζω» (**DEAR, Drop Everything And Read**) αποτελεί ένα πρόγραμμα για τακτικό και καθορισμένο χρόνο για ελεύθερη ανάγνωση. Κατά τη διάρκειά του όλοι, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, εγκαταλείπουν τη δραστηριότητά τους και διαβάζουν. Μπορεί να κυμανθεί από 5 λεπτά μέχρι μισή ώρα ή και περισσότερο. Δεν υπάρχουν διακοπές και κυριαρχεί η ελεύθερη επιλογή. Παράλληλα, προσφέρονται ευκαιρίες για συζήτηση. Το πρόγραμμα λειτουργεί καλύτερα όταν τα παιδιά μοιράζονται τα βιβλία και ακολουθεί συζήτηση. Στα πλαίσια του προγράμματος μπορούν και χρησιμοποιηθούν και οι βιβλιοσκώληκες (*Bookworm*). Ουσιαστικά πρόκειται για απεικονίσεις σκουληκιών αγοριών και κοριτσιών που κρατάνε βιβλία. Ο βιβλιοσκώληκας αποδίδει οπτικά την ανάγνωση που έκανε το κάθε παιδί κατά τη διάρκεια της χρονιάς⁶⁷⁵.

Στην περίπτωση της σιωπηρής ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός αφήνει τον έλεγχο, δηλαδή εμπιστεύεται ότι τα παιδιά όντως θα διαβάσουν το βιβλίο⁶⁷⁶. Πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά πράγματι διαβάζουν⁶⁷⁷, ενώ κάποιες άλλες όχι⁶⁷⁸. Αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο ο χρόνος που αφιερώνεται στη σιωπηρή ανάγνωση, αλλά η επιθυμία για ανάγνωση⁶⁷⁹.

Γενικότερα, η σιωπηρή ανάγνωση θεωρείται ότι συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα παρουσιάζουν βελτίωση⁶⁸⁰ και ευφράδεια στη γραφή⁶⁸¹, το λεξιλόγιο

⁶⁷² E.M. GARANT, G. DeVOGED, "The benefits of SSR: Scientific Research and Common Sense Converge", *The Reading Teacher*, 62(4) (2008-09), p. 342

⁶⁷³ Βλ. J.T. GUTHRIE & A. WIGFIELD, "Engagement and motivation in reading", *Handbook of reading research*, 3, (2000), p. 403-422· N.M. NAGY, et al., *A survey of sustained silent reading practices in seventh-grade classrooms*. ERIC Clearinghouse, 2000.

⁶⁷⁴ K. WIESENDANGER, et al., "Recreational Reading ...", ό.π. σ. 269.

⁶⁷⁵ S. LEE-DANIELS, B.A. MURRAY, "DEAR me: ...", ό.π. σ. 155.

⁶⁷⁶ E.M. GARANT, G. DeVOGED, "The benefits of SSR: Scientific Research and Common Sense Converge", *The Reading Teacher*, 62(4) (2008-09), p. 341 (336-344)

⁶⁷⁷ Βλ. K. COHEN, "Reluctant eighth grade readers enjoy sustained silent reading", *California Reader*, 33(1999), p. 22-25· R. HERDA & F. RAMOS, "How consistently do students read during sustained silent reading?" *California School Library Journal*, 24(2001), p. 29-31· D. VON SPRECKEN & S. KRASHEN, "Do students read during sustained silent reading?" *California Reader*, 32(1998), p. 11-13

⁶⁷⁸ Βλ. C. GREENLEAF et al., "Apprenticing adolescent readers to academic literacy", *Harvard Educational Review*, 71(1) (2001), p. 79-130· G. IVEY, K. BROADDUS, "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms", *Reading research quarterly*, 36 (4) (2001), p. 350-377· S. STAHL, JR. YADEN, The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement, *The Elementary School Journal*, 105 (2) (2004), p. 141-165.

⁶⁷⁹ S. KRASHEN, *Free Voluntary Reading: New Research*, Applications and Controversies, Paper presented at the RELC Conference, Singapore 2004, p. 3.

⁶⁸⁰ Βλ. S. D. KRASHEN, *The power of reading: Insights from the research*, CO: Libraries Unlimited, Englewood 1993· Y. HSU et al., "A three-year longitudinal study of in-class sustained silent reading with Taiwanese vocational college students", in *Selected papers from the Sixteenth International Symposium on English Teaching*, English Teacher Association – Republic of China, Crane Publishing Company, Taipei 2007.

⁶⁸¹ Βλ. B. MASON, "The efficiency of self-selected reading and hearing stories on adult second language acquisition", in *Selected Papers from the Sixteenth International Symposium on English Teaching*, English

και τη γραμματική⁶⁸². Επιπλέον, βοηθά και στη γλωσσική ανάπτυξη όχι μόνο της πρώτης γλώσσας, αλλά και της δεύτερης⁶⁸³.

Είναι σημαντικό να έχουν τα παιδιά ευκαιρίες για να μοιραστούν μεγάλωφωνα τις σκέψεις τους με τους συμμαθητές τους μετά τη σιωπηρή ανάγνωση. Η συζήτηση, οι ιδέες που θα ακουστούν και η ανατροφοδότηση των σκέψεών τους προσφέρουν διευρυμένους ορίζοντες⁶⁸⁴ και δυνατότητα για περαιτέρω εμβάθυνση και αφύπνιση⁶⁸⁵.

Μέσω της διαδικασίας της σιωπηρής ανάγνωσης μπορεί να επιτευχθεί άλλη μία πολύ σημαντική παράμετρος, η μετακίνηση από πιο «εύκολα» σε πιο «δύσκολα» κείμενα⁶⁸⁶. Η σιωπηρή ανάγνωση προσφέρει το χρόνο και τη δυνατότητα μιας ομαλής μετάβασης από το ένα αναγνωστικό επίπεδο στο άλλο, λαμβάνοντας υπόψη τον προσωπικό ρυθμό κάθε παιδιού. Επιπλέον, αποτελεί μια ευκαιρία για τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να διασκεδάσουν τις ικανότητές τους ως αναγνώστες⁶⁸⁷.

Σε έρευνά τους οι Weisendanger & Bader εξέτασαν τι συμβαίνει αφότου ολοκληρωθεί ένα πρόγραμμα σιωπηρής ανάγνωσης. Παρακολούθησαν τις καλοκαιρινές αναγνωστικές συνήθειες τόσο των παιδιών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα όσο και παιδιών που δεν πήραν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διάβασαν πολύ περισσότερο κατά τους καλοκαιρινούς μήνες σε σχέση με τα παιδιά που δε συμμετείχαν. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η σιωπηρή ανάγνωση συνεχίζει να επιδρά και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος⁶⁸⁸.

Αντίστοιχα, η Valeri-Gold ενσωμάτωσε τη σιωπηρή ανάγνωση στην τάξη της και ανακάλυψε ότι επέδρασε θετικά στην πλειονότητα των μαθητών. Στη συνέχεια τα παιδιά διάβαζαν περισσότερο στον ελεύθερο χρόνο τους⁶⁸⁹.

Υπάρχει, βέβαια και ο αντίλογος, δηλαδή έρευνες που τα αποτελέσματά τους αποκαλύπτουν ότι η σιωπηρή ανάγνωση δεν έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά ή στην σχολική επιτυχία. Υποστηρίζουν ότι αντικαθιστώντας το χρόνο της σιωπηλής ανάγνωσης στην τάξη με άμεση διδασκαλία, θα υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά⁶⁹⁰.

Teachers' Association–Republic of China, Crane Publishing Company, Taipei 2007· K SMITH, “The effect of adding SSR to regular instruction”, in *Selected Papers from the Sixteenth International Symposium on English Teaching*, *English Teachers' Association–Republic of China*, Crane Publishing Company, Taipei 2007.

⁶⁸² Βλ. S. D. KRASHEN, *The power of reading: Insights from the research*, CO: Libraries Unlimited, Englewood 1993· B. MASON, “The efficiency of self-selected reading and hearing stories on adult second language acquisition”, in *Selected Papers from the Sixteenth International Symposium on English Teaching*, *English Teachers' Association–Republic of China*, Crane Publishing Company, Taipei 2007· V. RODRIGO, “The amount of input matters: Incidental acquisition of grammar through listening and reading”, *The International Journal of Foreign Language Teaching* 2(1) (2006), pp. 10-13.

⁶⁸³ Βλ. K. CHO, H. KIM, S. KRASHEN, “Recreational reading in English as a foreign language in Korea: Positive effects of a sixteen-week program”, *Knowledge Quest* 32(4) (2004), p. 36-38· S. D. KRASHEN, *The power of reading: Insights from the research*, CO: Libraries Unlimited, Englewood 1993.

⁶⁸⁴ Βλ. S.J. DYMOCK, “The effect of sustained silent reading on reading comprehension: A review of the research”, in *National Reading Conference*, 50th annual meeting, Scottsdale 2000· J.T. GUTHRIE & A. WIGFIELD, “Engagement and motivation in reading”, *Handbook of reading research*, 3 (2000), p. 403-422· D. WIDDOWSON, et al., “Engaging in recreational reading”, *Learning to read: Beyond phonics and whole language*, (1999), p. 215-226.

⁶⁸⁵ K. WIESENDANGER, et al., “Recreational Reading ...”, ό.π. σ. 280.

⁶⁸⁶ M.J. FRESCH, “Self – selection of early ...”, ό.π. σ. 221.

⁶⁸⁷ H. TRUDEL, “Making Data-Driven Decisions: Silent Reading”, *The Reading Teacher*, 61 (2007), p. 308

⁶⁸⁸ K.D WIESENDANGER & E.D. BIRLEM, “The effectiveness of SSR: An overview of the research”, *Reading Horizons*, 24(1984), p. 197-201.

⁶⁸⁹ Βλ. M. VALERI-GOLD, “Uninterrupted Sustained Silent Reading is an Effective Authentic Method for College Developmental Learners”, *Journal of Reading*, 38(1995), p. 385-6.

⁶⁹⁰ K. WIESENDANGER, et al., “Recreational Reading ...”, ό.π. σ. 270.

3.7.3. Λέσχες Ανάγνωσης

Οι λέσχες ανάγνωσης, όπως ορίζονται από τους McMahon and Raphael⁶⁹¹, είναι μικρές ομάδες ανθρώπων που συναντώνται για να συζητήσουν πάνω σε ένα βιβλίο, μοιράζονται ιδέες και σκέψεις και γενικά διευρύνουν τις ερμηνείες τους από αυτά που διάβασαν. Σύμφωνα με τον Ward⁶⁹² "το να μοιράζεται κανείς ερωτήσεις, σκέψεις και απόψεις που κερδίζει από την ανάγνωση μπορεί να είναι μια συναρπαστική εμπειρία". Τα παιδιά μπορούν να το πετύχουν αυτό με την υποστήριξη και την καθοδήγηση ενός άλλου που είναι γνώστης⁶⁹³. Μέσω αυτής της δραστηριότητας γίνονται καλύτεροι αναγνώστες καθώς θέτουν ερωτήματα πέρα από τα απλά γεγονότα της ιστορίας.

Τα παιδιά, όχι μόνο διασκεδάζουν συζητώντας για βιβλία, αλλά και αντλούν ευχαρίστηση από την ίδια τη διαδικασία της συναναστροφής. Η ανάγνωση δεν είναι μία απομονωμένη δραστηριότητα, αλλά μία ευχάριστη δραστηριότητα που μπορούν να βιώσουν με άλλους⁶⁹⁴.

Οι κύκλοι ανάγνωσης είναι συνήθως μικρές (4-6 ατόμων) προσωρινές ομάδες παιδιών που μελετούν το ίδιο λογοτεχνικό κείμενο⁶⁹⁵, ή σε κάποιες περιπτώσεις ένα κοινό θέμα ή συγγραφέα⁶⁹⁶. Κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων διαβάζουν, συζητάνε και γράφουν για το κοινό μυθιστόρημα, συγγραφέα ή θέμα και στη συνέχεια επιλέγουν μία δραστηριότητα για να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν. Βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky⁶⁹⁷.

Η ανάγνωση σε ομάδες βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν καλές αναγνωστικές στρατηγικές, να σκέφτονται κριτικά πάνω σε αυτό που διαβάζουν, κερδίζοντας την «αναγνωστική τους αυτονομία», να γίνονται κοινωνοί διαφορετικών «αναγνώσεων» του ίδιου κειμένου, ώστε να εκτιμούν τις πολλαπλές ερμηνείες, να οδηγούνται στη βαθύτερη κατανόηση και να βοηθούνται στην οικοδόμηση προσωπικού και συλλογικού νοήματος, να απελευθερώνουν εντέλει τις πολλαπλές δυνατότητες του κειμένου⁶⁹⁸.

Μία εξαιρετικά πρωτοποριακή ιδέα που αξίζει να αναφερθεί και υλοποιείται σε διάφορες πόλεις του εξωτερικού περιλαμβάνει μικρές ομάδες ανάγνωσης εφήβων, οι οποίοι πραγματοποιούν αναγνώσεις στο δρόμο. Τα παιδιά, κουβαλώντας σάκους γεμάτους με παιδικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη και φορώντας φωτεινά μπλουζάκια που διαφημίζουν την ανάγνωση, ψάχνουν και βρίσκουν οικογένειες σε πάρκα και πλατείες και αρχίζουν να διαβάζουν στα παιδιά τους. Όσοι ώρα διαρκεί η ανάγνωση, μέλη της ομάδας συζητούν με τους γονείς και τους ενημερώνουν για την αξία της

⁶⁹¹ S.I. McMAHON, & T.E. RAPHAEL, "The Book Club Connection: Literacy Learning and Classroom Talk", *Language and Literacy Series*, Newark 1997, p.xii.

⁶⁹² Βλ. C. WARD, "Having their say", *School Library Journal*, 44(1998), p. 24.

⁶⁹³ S.I. McMAHON, & T.E. RAPHAEL, "The Book Club Connection ...", ό.π., σ. 8.

⁶⁹⁴ M.B. MENON & J. MIRABITO, "Ya' mean...", ό.π. σ. 194.

⁶⁹⁵ Βλ. M. EEDS & R. PETERSON, "Teacher as curator: Learning to talk about literature", *The Reading Teacher*, 45(1991), p. 118-126.

⁶⁹⁶ Βλ. E. NOLL, "Social issues and literature circles with adolescents", *Journal of Reading*, 38(1994), p. 88-93.

⁶⁹⁷ M. PITMAN, *Literature Circles*, Advanced Analysis of Instruction Through Reflective Strategies, 1997, p. 5.

⁶⁹⁸ Βλ. B. BURNS, "Changing the classroom climate with literature circles", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 1998, 124-129· E. BRABHAM, S. VILLAUME, "Continuing Conversations about Literature Circles", *The Reading Teacher*, 54(3) (2000), p. 278-80· C. PERALTA-NASH, J. DUTCH, "Literature Circles: Creating an Environment for Choice", *Primary Voices K-6*, 8 (4) (2000), p. 29-37· C. KING, "I like group reading because we can share ideas": the role of talk within the Literature Circle, *Reading* 35(1) (2001), p. 32-36· H. DANIELS, *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*, Stenhouse Publishers, 2002· H. DANIELS, "Expository text in literature circles", *Voices from the Middle*, 9 (4) (2002), p. 7-14· D. STIEN, P. BEED, "Bridging the gap between fiction and nonfiction in the literature circle setting", *The Reading Teacher*, 2004, 510-518.

ανάγνωσης και τους υπενθυμίζουν ότι η ανάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί παντού⁶⁹⁹.

3.7.4. Κύκλοι ανάγνωσης

Βασιζόμενοι στη θεωρία του Vygotsky ότι δηλαδή η ανάπτυξη συνδέεται με την κοινωνική μάθηση και στα αποτελέσματα ερευνών⁷⁰⁰ ότι η συνεργασία και η ομαδική δουλειά μπορεί να επιφέρει θετικές συνέπειες πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους λογοτεχνικούς κύκλους για να αυξήσουν τις ευκαιρίες για ανάγνωση.

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τους λογοτεχνικούς κύκλους για να δημιουργήσουν μία θετική μαθησιακή κοινότητα και να προσφέρουν ένα περιβάλλον για φιλαναγνωστικές και μαθητοκεντρικές εμπειρίες⁷⁰¹. Ο Almasi δηλώνει ότι όταν οι μαθητές συζητούν για αυτά που διαβάζουν, είναι πολύ πιθανό να διαβάσουν περισσότερο⁷⁰².

Οι λογοτεχνικοί κύκλοι λαμβάνουν χώρα είτε μέσα, είτε έξω από το σχολείο και περιλαμβάνουν συζητήσεις για τα βιβλία των επιλογών των μαθητών χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού⁷⁰³. Το σημαντικό είναι πως συζητούν όλοι μαζί και εκτιμούν τη συνεισφορά του κάθε ατόμου ξεχωριστά⁷⁰⁴. Το ιδιόμορφο χαρακτηριστικό των κύκλων ανάγνωσης είναι ότι πραγματοποιείται ταυτόχρονα ιδιωτική⁷⁰⁵ και κοινή ανάγνωση⁷⁰⁶. Κατά τη διάρκεια των λογοτεχνικών κύκλων οργανώνονται ποικίλες άλλες πολιτισμικές δραστηριότητες, όπως: ανάγνωση από κάποιον διάσημο της πόλης που τα παιδιά γνωρίζουν και σέβονται, φεστιβάλ ανάγνωσης, παρελάσεις, πολιτισμικά γεγονότα κτλ⁷⁰⁷.

Οι επιτυχημένοι λογοτεχνικοί κύκλοι εξαρτώνται απόλυτα από ένα κλίμα μέσα στην τάξη, όπου όλοι νιώθουν πολύτιμοι και ότι αξίζουν. Επομένως, η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και σεβασμού είναι το κλειδί για την επιτυχία αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής⁷⁰⁸.

Οι κύκλοι ανάγνωσης συμβάλλουν στην προώθηση μιας επικοινωνιακής συζήτησης, συνεργασίας και σύνθεσης της ιδέας να δημιουργηθεί νέα γνώση⁷⁰⁹ και ενισχύουν την αναγνωστική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών διάφορων επιπέδων ανάγνωσης⁷¹⁰ καθώς και ηλικιακών ομάδων⁷¹¹.

⁶⁹⁹ J.D. O' LEARY, *Creating a love of ...*, ό.π., σ. 12.

⁷⁰⁰ Βλ. D. JOHNSON, R. JOHNSON, *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, 1989.

⁷⁰¹ L. CLARKE, J. HOLWADEL, "Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?" *The Reading Teacher*, 61(2007), p. 21.

⁷⁰² J. ALMASI, "The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature", *Reading Research Quarterly*, 30 (1995), p. 320.

⁷⁰³ Βλ. D.J. LEAL, "The power of literary peer-group discussions: How children collaboratively negotiate meaning", *The Reading Teacher*, 47(1993), p. 114-120.

⁷⁰⁴ Βλ. F.D. SAMWAY, "Reading the skeleton, the heart and the brain of a book: students' perspectives on literature study circles", *The Reading Teacher*, 45(1991), p. 196-205.

⁷⁰⁵ Βλ. M.A. FAUST, "Ways of Reading and" The Use of Force", *The English Journal*, 81(1992), p. 44-49.

⁷⁰⁶ B. SORBA, *Lifelong readers*, Dominican College, 1995, p. 4.

⁷⁰⁷ J.D. O' LEARY, *Creating a love of reading*, Ottawa, Ontario 1991 National Literacy Secretariat, p. 11.

⁷⁰⁸ K. NOE SCHLICK, N JOHNSON, *Getting Started with Literature Circles. The Bill Harp Professional Teachers Library Series*, Christopher-Gordon Publishers, Norwood, 1999, p. 7.

⁷⁰⁹ M. PITMAN, *Literature Circles...*, ό.π. σ. 7.

⁷¹⁰ Βλ. Labbo, L. D., & Teale, W. H. (1990). Cross-age reading: A strategy for helping poor readers. *The Reading Teacher*, 43(6), 362-369.

⁷¹¹ M. LIPPE, D. WEBER, *Increasing student intrinsic ...*, ό.π., σ. 21.

3.7.5. Αναγνωστικοί φίλοι

Ο όρος αναγνωστικοί φίλοι (reading buddies) κυριαρχεί στις αγγλόφωνες χώρες. Είναι μία ιδέα που χρονολογείται παλιότερα, όταν οι Roeder & Lee⁷¹² πρότειναν κάθε παιδί να διαλέξει ένα προσωρινό σύντροφο και σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα τα παιδιά να διαβάζουν το ένα στο άλλο⁷¹³. Σήμερα μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Μία από αυτές και ίσως η πιο διαδεδομένη είναι η ανάγνωση βιβλίων ή διηγημάτων από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σε παιδιά μικρότερης, για παράδειγμα τα παιδιά των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σε παιδιά του νηπιαγωγείου ή της Α' τάξης. Η πιο συνηθισμένη, βέβαια, μορφή είναι το διάβασμα σε ζευγάρι. Σε αυτή την περίπτωση, ο δάσκαλος αφήνει στα παιδιά την πρωτοβουλία να επιλέξουν το σύντροφό τους στην ανάγνωση. Τα δυο παιδιά διαβάζουν βιβλία το ένα στο άλλο⁷¹⁴.

Παρόλο που η δραστηριότητα αυτή ενθαρρύνει την ελεύθερη επιλογή συντρόφου και αναγνώσματος, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών ώστε να βοηθηθούν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση ή έχουν περιορισμένο αναγνωστικό εύρος. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγνωση σε ζευγάρια περιλαμβάνει ζευγάρωμα αναδυόμενων αναγνωστών με πιο προχωρημένους αναγνώστες. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους για να βοηθήσει τα παιδιά που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα ικανότητας: 1) τα παιδιά μπορούν να κάνουν τους συμμαθητές τους αναγνωστικούς φίλους, 2) τα μικρά παιδιά μπορούν να γίνουν ζευγάρι με μεγαλύτερα παιδιά και περισσότερο ανεπτυγμένα αναγνωστικά, 3) τα μικρά παιδιά μπορούν να γίνουν ζευγάρι με μεγαλύτερα παιδιά που όμως δεν είναι ανεπτυγμένα αναγνωστικά⁷¹⁵.

Η ανάγνωση σε ζευγάρια είναι μία λογοτεχνική δραστηριότητα, η οποία βελτιώνει τη λογοτεχνική ανάπτυξη των παιδιών. Έχει δημιουργηθεί ειδικά για να αυξήσει τον αναδυόμενο εγγραμματοισμό των παιδιών⁷¹⁶. Επιπλέον, αναζητά να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά⁷¹⁷, να αυξήσει το αναγνωστικό επίπεδο και την αναγνωστική ικανότητα και να ενθαρρύνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση⁷¹⁸.

Συχνά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης στις αναγνωστικές δεξιότητες αναστέλλουν την ικανότητα των παιδιών να απολαμβάνουν την ανάγνωση⁷¹⁹. Τα μικρά παιδιά, παρόλα αυτά, μπορούν να ωφεληθούν από τις αναγνωστικές εμπειρίες των μεγαλύτερων αδερφών τους, καθώς μοιράζονται τις ακαδημαϊκές και αναγνωστικές δραστηριότητες στο σπίτι, έχοντας ως πρότυπο συχνά τους ενήλικες και δασκάλους⁷²⁰. Σύμφωνα με έρευνες των Block & Dellamura η ανάγνωση σε ζευγάρια μετατρέπεται σε μία πολύτιμη εμπειρία για όλους τους συμμετέχοντες, εφόσον "οι δραστηριότητες που αφορούν στην ανάγνωση σε ζευγάρια επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές να αγγίζουν νέα επίπεδα στους λογοτεχνικούς ορίζοντες"⁷²¹.

⁷¹² Βλ. H.H. ROEDER & N. LEE, "Twenty-five teacher-tested ways to encourage voluntary reading", *The Reading Teacher*, 27(1973), p. 48-50.

⁷¹³ D.L. SPIEGEL, *Reading for pleasure* ..., ό.π., σ. 34.

⁷¹⁴ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ταξίδι*..., ό.π., σ. 73.

⁷¹⁵ R. M. LOWERY, et al., Book buddies: Kindergartners and fifth graders explore books together, *Dimensions of Early Childhood*, 36(2008), p. 31.

⁷¹⁶ Βλ. C.C. BLOCK & R.J. DELLAMURA, "Better book buddies", *The Reading Teacher*, 54(2000), p. 364-370.

⁷¹⁷ Βλ. C. JUEL, "Beginning reading", *Handbook of reading research*, 2 (1991), p. 759-788· V. NOLL, "Cross-age mentoring progress for social skills development", *School Counselor*, 44 (1997), p. 239-242.

⁷¹⁸ R. M. LOWERY, et al., Book buddies..., ό.π. σ. 31

⁷¹⁹ Βλ. S.J. DEAN, & J.A. TRENT, *Improving Attitudes Toward Reading*, 2002.

⁷²⁰ Βλ. A. WILLIAMS & E. GREGORY, "Siblings bridging literacies in multilingual contexts", *Journal of Research in Reading*, 24(2001), p. 248-265.

⁷²¹ C.C. BLOCK & R.J. DELLAMURA, "Better book ..., ό.π. σ. 370.

Επιπλέον, οι μελέτες αποδεικνύουν ότι η ανάγνωση σε ζευγάρια βελτιώνει γενικότερα τη μάθηση των παιδιών. Όταν τα μεγαλύτερα παιδιά δουλεύουν σε αναγνωστικές δραστηριότητες με τα μικρότερα και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν σημαντικά οφέλη στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους και βελτιωμένη στάση και συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο εν γένει⁷²². Επιπρόσθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά στα ζευγάρια ανάγνωσης συχνά έχουν το ρόλο του μέντορα. Με τη βοήθεια του δασκάλου διαμορφώνουν συμπαγείς τρόπους για να μεταφέρουν δύσκολες έννοιες στα μικρότερα παιδιά⁷²³. Τέλος, μειώνεται η προβληματική συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά, καθώς αυξάνονται οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα από την αναγνωστική δραστηριότητα⁷²⁴ και τα παιδιά δείχνουν βελτιωμένη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο⁷²⁵.

3.7.6. Συζήτηση για τα βιβλία

Έχει ήδη αναφερθεί ότι οι συζητήσεις που πραγματοποιούνται γύρω από ένα βιβλίο είναι ιδιαίτερα σημαντικές όχι μόνο για την καλύτερη κατανόηση, αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των αναγνώστων. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι ωφέλιμη τόσο για την αναγνωστική ικανότητα, όσο και για τη συμπεριφορά⁷²⁶.

Επιπλέον, είναι φανερό ότι οι συζητήσεις που πραγματοποιούνται γύρω από το βιβλίο διασκεδάζουν και δελεάζουν τους αναγνώστες. Ο κύριος στόχος στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να κινητοποιηθούν οι μαθητές ώστε να γνωρίσουν ένα βιβλίο και να μυηθούν στην φιλιαναγνωσία⁷²⁷.

Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές, το παιδί θα γνωρίσει και θα οικειοποιηθεί τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, θα ταυτισθεί αλλά και θα κρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους, θα σχολιάσει απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο διατυπώνοντας και τις δικές του θέσεις⁷²⁸.

Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι λόγου χάριν το παιχνίδι – κουίζ. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και υποβάλλουν αμοιβαία ερωτήσεις του τύπου «Σε ποιο βιβλίο ανήκει το απόσπασμα αυτό;» ή «Σκέφτομαι ένα βιβλίο στο οποίο ένα πρόσωπο λέει... Ποιο είναι το βιβλίο και το πρόσωπο;». Συζήτηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και για ένα άλλο σημαντικό θέμα, τα κριτήρια δηλαδή με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί ένα παιδικό βιβλίο. Στη συζήτηση αυτή ενθαρρύνονται να αντλήσουν στοιχεία και παραδείγματα από τις προσωπικές τους αναγνώσεις⁷²⁹.

⁷²² Βλ. M.E. HENRIQUES, "Increasing literacy among kindergartners through cross-age training", *Young Children*, 52 (1997), p. 42-47· T.E. HERON, et al., Peer tutoring systems: Application in classrooms and specialized environments", *Reading & Writing Quarterly*, 22 (2006), p. 27-45.

⁷²³ C.C. BLOCK & R.J. DELLAMURA, "Better book ...", ό.π., σ. 370.

⁷²⁴ Βλ. B. BURRELL, et al., "Student Mentors and Protoges Learning Together", *Teaching Exceptional Children*, 33(2001), p. 24-29.

⁷²⁵ Βλ. J.J. BEATRY & L. PRATT, Early literacy in preschool and kindergarden, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River.

⁷²⁶ S. LEE-DANIELS, B. MURRAY, "DEAR Me: What Does It Take To Get Children Reading?" *Reading Teacher*, 54 (2000), p. 154-55.

⁷²⁷ J. SANACORE, *Encouraging the lifetime ...*, ό.π. σ. 2

⁷²⁸ A. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση...», ό.π., σ. 32.

⁷²⁹ A. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση...», ό.π., σ. 74.

3.7.7. Ζωντανή Σχολική Βιβλιοθήκη

Έχει ήδη αναφερθεί η σημασία της βιβλιοθήκης στο σχολικό χώρο σε προηγούμενο κεφάλαιο και έχει αναλυθεί ο ρόλος της στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ως παράδειγμα το εγχείρημα των Sibberson, Szymusiak⁷³⁰, οι οποίοι δημιούργησαν ένα λεπτομερειακό και εμπνευσμένο χάρτη για το πώς μπορεί να οργανωθεί μία σχολική βιβλιοθήκη. Λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, οραματίστηκαν μια βιβλιοθήκη όπως θα τη σχεδιάζαν τα παιδιά, αν τους δινόταν η ευκαιρία. Ένα μεγάλο χώρο, φωτεινό, γεμάτο βιβλία και παιχνίδια που θα πρόσφερε στα παιδιά τη δυνατότητα να εμπλακούν ουσιαστικά με τα βιβλία και να αναπτύξουν φιλαναγνωστικές συνήθειες.

Μία ζωντανή σχολική βιβλιοθήκη (self-life library) δεν προσφέρει μόνο αναγνωστικό υλικό, αλλά δρα και ως ένα διαδραστικό μέσο στα αναγνωστικά εργαστήρια, δημιουργώντας για τα παιδιά μια ενεργητική και αναγνωστική κοινότητα. Με αυτό τον τρόπο ωθεί τους νέους αναγνώστες να είναι πιο ανεξάρτητοι, αντανakλαστικοί και σίγουροι για την αναγνωστική ζωή τους. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι, όπως: ειδικά καλάθια με βιβλία, υποστηρικτικά κείμενα, κριτικές βιβλίων και κοινά ερωτήματα, καθώς και ενθάρρυνση της ανάγνωσης σε όλα τα είδη⁷³¹.

3.7.8. Παρουσιάσεις βιβλίων – διαφήμιση της ανάγνωσης

Οι βιβλιοπαρουσιάσεις φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με τα βιβλία και τα προσκαλούν στο χώρο της ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια των βιβλιοπαρουσιάσεων, προβάλλονται διαφορετικά είδη βιβλίων, παρουσιάζονται αποσπάσματα που αντανakλούν το ύφος και το στυλ των βιβλίων, αντιστοιχίζονται συγγραφείς που μοιάζουν στη γραφή και το θέμα ή και νέα βιβλία με την παραδοσιακή λογοτεχνία⁷³². Απαιτείται η συνεργασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των βιβλιοθηκονόμων, της διεύθυνσης και των γονέων⁷³³.

Παράλληλα, διοργανώνονται διαφημιστικές εκστρατείες για την ανάγνωση. Θεωρητικά η καλύτερη διαφήμιση της ανάγνωσης είναι η ίδια η ανάγνωση. Τα παιδιά με την προτροπή του δασκάλου, οργανώνουν μια διαφημιστική εκστρατεία (φτιάχνουν αφίσες, σχεδιάζουν τις κύριες σκηνές κτλ.) για να προωθήσουν κάποια βιβλία. Επιπλέον, επιλέγοντας το θέμα του μήνα, οι μαθητές δημιουργούν αφίσες που περιγράφουν το θέμα των βιβλίων που διάβασαν τον τελευταίο μήνα μετά από πρόταση του δασκάλου (π.χ. ιστορίες από τη φύση)⁷³⁴.

⁷³⁰ Βλ. F. SIBBERSON & K. SYZMUSIAK, *Still learning to read: Teaching students in grades 3-6*, Stenhouse Publishers, 2003

⁷³¹ M. DAVIS, *Building Classroom Libraries with self life*, National Council of Teachers of English, Urbana 2005.

⁷³² Βλ. M.K. CHELTON, "Educational and Recreational Services of the Public Library for Young Adults", *The Library Quarterly*, 48(1978), p. 488-498· K.L. DONELSEN & A.P. NILSEN,). *Literature for today's young adults*, Longman, New York 2001.

⁷³³ J. SANACORE, *Encouraging the lifetime ...*, ό.π. σσ. 10-11.

⁷³⁴ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό...*, ό.π., σ. 73.

3.7.9. Βραβεία ανάγνωσης

Τα βραβεία συνδέονται συνήθως με τα εξωτερικά κίνητρα ανάγνωσης. Μπορούν να θεσπιστούν βραβεία για να «ανταμείψουν» τις αναγνώσεις των παιδιών ή και να ενθαρρύνουν περαιτέρω ανάγνωση.

Οι θεωρητικοί πρεσβεύουν ότι τα βραβεία ανάγνωσης δημιουργούν αίσθηση και προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών⁷³⁵. Έχει γίνει εκτενής αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο για τα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά. Οι αμοιβές μπορούν να διευκολύνουν ή να υπονοούν ανταγωνισμό και αυτοδιάθεση ανάλογα με το πώς χρησιμοποιούνται και γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά⁷³⁶. Στα εξωτερικά κίνητρα περιλαμβάνονται οι σελιδοδείκτες, το πιστοποιητικό ανάγνωσης, μικρά και οικονομικά βιβλία.

Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα να συμμετέχει η ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και άλλοι κοινωνικοί φορείς, με αποτέλεσμα να υπάρχει και άμεση σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.

3.7.10. Αναγνωστικά προγράμματα

Τα αναγνωστικά προγράμματα πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και περιλαμβάνουν στη βάση τους όλες τις μεθόδους που έχουν αναφερθεί. Τα βασικά στοιχεία ενός αναγνωστικού προγράμματος είναι η χρήση φυσικών κειμένων, η μεγαλόφωνη ανάγνωση, η σιωπηρή ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο ανάγνωσης, ελεύθερη επιλογή αναγνωστικού υλικού και οι αναγνωστικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες⁷³⁷.

Ένα αποτελεσματικό αναγνωστικό πρόγραμμα παρέχει κίνητρα στους μαθητές, προωθεί λογοτεχνικές ομάδες συζήτησης με βάση τις αναγνωστικές επιλογές και ενθαρρύνει τις επισκέψεις στη βιβλιοθήκη⁷³⁸. Τα παιδιά για να γίνουν δια βίου αναγνώστες χρειάζονται ένα ελκυστικό και ασφαλές πρόγραμμα σπουδών, καθώς και κοινότητες που να ενδιαφέρονται ώστε να μπορέσουν να συνθέσουν, να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν. Επίσης, χρειάζονται και ένα σημαντικό βαθμό επιλογής για το τι, το πώς και το γιατί να μάθουν. Ένα αναγνωστικό πρόγραμμα επιτρέπει στα παιδιά να επιλέξουν τι θα διαβάσουν και με το ρυθμό που θέλουν. Εμφανίζει καλύτερα αποτελέσματα όταν τα παιδιά διαβάζουν μαζί⁷³⁹.

Ένα αναγνωστικό πρόγραμμα δεν είναι απλά «βρες ένα βιβλίο και διάβασε». Αντίθετα, αποτελεί μια στοχαστική, στρατηγική και προσεκτική εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης⁷⁴⁰. Οι Moser & Morrison⁷⁴¹ ετοίμασαν ένα επιτυχημένο αναγνωστικό πρόγραμμα για μικρά παιδιά βασισμένο σε τέσσερις ακρογωνιαίους λίθους: χρόνος, επιλογή, επιμερισμός, πρότυπο μίμησης⁷⁴².

Μέσα από τα αναγνωστικά προγράμματα λειτουργούν και αναγνωστικά εργαστήρια. Τα αναγνωστικά εργαστήρια αποτελούν την καλύτερη και ίσως τη μοναδική αληθινή διαφοροποιημένη μέθοδο στη διδασκαλία και μάθηση. Στο πλαίσιο

⁷³⁵ M. LOCKWOOD, *Promoting reading for pleasure in the primary school*, Sage, 2008, p. 28.

⁷³⁶ S. LEE-DANIELS, B.A. MURRAY, "DEAR me ...", ό.π. σ. 155.

⁷³⁷ P. FLOWERS, M. ROOS, *Literature-based reading ...*, ό.π. σσ. 29-36.

⁷³⁸ S. LEE-DANIELS ..., ό.π., 154.

⁷³⁹ S. LEE-DANIELS ..., ό.π., σ. 155.

⁷⁴⁰ R. ROUTMAN, "Reading Essentials: The Specifics You Need to Teach Reading Well", Heinemann Portsmouth, 2002, p. 83.

⁷⁴¹ G.P. MOSER, T.G. MORRISON, "increasing students' achievement and Interest in Reading", *Reading Horizons*, 38 (1998), p. 233-245

⁷⁴² S. SABESTA, *Motivating readers*, Leadership Letters. Issues and Trends in Reading, p. 5.

αυτό οι μαθητές λειτουργούν ως ξεχωριστά υποκείμενα και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν τις ανάγκες και την ανάπτυξη των μαθητών τους⁷⁴³.

Ένα διαδεδομένο αναγνωστικό πρόγραμμα είναι ο «επιταχυνόμενος αναγνώστης» (Accelerated Reader). Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης που εκτιμά το αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών, προτείνει ανάλογα τίτλους βιβλίων και στη συνέχεια, όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης, θέτει μια σειρά από ερωτήματα, τύπου αναγνωστικού κουίζ. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι προσφέρει επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τα ποσοστά ανάγνωσης, το μέγεθος της ανάγνωσης καθώς και άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την ανάγνωση⁷⁴⁴.

Ένα από τα πιο γνωστά και δημοφιλή αναγνωστικά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε αγγλόφωνα σχολεία είναι το Book it⁷⁴⁵. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάσουν και τα ανταμείβει με επαίνους, αναγνώριση και πίτσα. Ξεκίνησε το 1985 και χρηματοδοτείται από την Pizza Hut. Μέχρι σήμερα αριθμεί περισσότερους από 14 εκατομμύρια μαθητές σε 38.000 εκπαιδευτικές μονάδες. Οι στόχοι του προγράμματος στηρίζονται στην αναγνωστική ικανότητα. Για το συγκεκριμένο αναγνωστικό πρόγραμμα δεν αρκεί να διαβάζει κανείς γιατί πρέπει, αλλά να θέλει να διαβάσει και μάλιστα να διαβάζει με την καρδιά του. Για να το πετύχει κάθε παιδί στο πρόγραμμα, προσμετρά τον αριθμό βιβλίων που διαβάζει, τον αριθμό των σελίδων ή τον αριθμό των λεπτών που αφιερώνει στην ανάγνωση.

3.8. Δραστηριότητες

Όλες οι παραπάνω τεχνικές και ιδέες μπορούν να βρουν εφαρμογή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον, συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός αναγνωστικού περιβάλλοντος και προσφέρουν απόλαυση και δημιουργικότητα. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες διακρίνονται σε δραστηριότητες δημιουργίας ευνοϊκού αναγνωστικού κλίματος, δραστηριότητες γνωριμίας με τα διάφορα λογοτεχνικά είδη, δραστηριότητες σύνδεσης με άλλες μορφές τέχνης, δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τέλος δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής.

3.8.1. Δραστηριότητες δημιουργίας ευνοϊκού αναγνωστικού κλίματος:

Δημιουργώντας μια κατάλληλη αναγνωστική ατμόσφαιρα στο σχολείο, αφιερώνοντας τουλάχιστον 15-20 λεπτά, προωθείται η διάθεση για ανάγνωση. Είναι πιο αποτελεσματικό να δαπανούνται λίγα λεπτά για ανάγνωση σε καθημερινή βάση, παρά περισσότερος χρόνος στο τέλος της εβδομάδας ή έστω και δύο φορές την εβδομάδα⁷⁴⁶. Η κατάλληλη ατμόσφαιρα δημιουργεί μια «αναγνωστική ιερότητα», κατά την οποία οι αναγνώστες διαβάζουν πολύ, διαβάζουν συχνά⁷⁴⁷.

⁷⁴³ F. SIBBERSON, K. SZYMUSIAK, *Day-to-Day Assessment in the Reading Workshop*, New York 2008, p. 6.

⁷⁴⁴ A.W. CLARK, K.L. McDONNELL, *Increasing Independent Reading Practice through Family Involvement and Motivational Strategies*, Chicago 2001, p. 22-3.

⁷⁴⁵ Βλ. <http://www.bookitprogram.com/>

⁷⁴⁶ Βλ. S.D. KRASHEN, "Free voluntary reading: New research, applications, and controversies", Presented at the RELC Conference, Singapore, 2004.

⁷⁴⁷ Βλ. T. PRUZINSKY, "Read books, every day, mostly for pleasure", *English Journal*, 103(4), 2014, p 25-30.

«Θέσπιση βραβείων»: σε κάθε μαθητή που διάβασε 3 ή 5 βιβλία δίνεται αντίστοιχα το βραβείο των τριών ή των πέντε βιβλίων⁷⁴⁸.

«Κήπος Ανάγνωσης»: εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χώρος στην αυλή του σχολείου οργανώνεται ένας ανοιχτός χώρος για την ανάγνωση που θα περιλαμβάνει πλούσια βλάστηση, καθίσματα και φυσικά βιβλία και έντυπο υλικό⁷⁴⁹.

Εβδομάδα Βιβλίου: ορίζεται κάθε χρόνο μία εβδομάδα αφιερωμένη στο βιβλίο, κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιούνται εκθέσεις βιβλίου, εκθέσεις με εικαστικά έργα των παιδιών που σχετίζονται με τα βιβλία, θεατρικά παιχνίδια, παραστάσεις κ.λπ.

Διαφημίσεις για την ανάγνωση: σχεδίαση και κατασκευή από τα ίδια τα παιδιά αφίσας που να διεγείρει τις αισθήσεις αναφορικά με το διάβασμα.

«Παντού μπορεί να διαβάσει κανείς»: διοργάνωση φωτογραφικού διαγωνισμού που αφορά στα πιο περίεργα και διασκεδαστικά μέρη που μπορεί κανείς να διαβάσει. Στη συνέχεια ακολουθεί έκθεση με τις φωτογραφίες⁷⁵⁰.

Ιστορίες γεύματος: κατά τη διάρκεια του γεύματος τα παιδιά μπορούν να ακούνε ιστορίες, είτε μικρές αυτοτελείς, είτε μεγαλύτερες, σε συνέχειες⁷⁵¹.

Ιστορίες περιπάτου: κατά τη διάρκεια ενός περιπάτου τα παιδιά μπορούν να ακούνε τους μεγάλους να διαβάζουν ιστορίες, είτε μικρές αυτοτελείς, είτε μεγαλύτερες, σε συνέχειες⁷⁵².

Οι αρχαιολόγοι του μέλλοντος: τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει και από ένα κουτί. Στο κουτί αυτό τα παιδιά θα πρέπει να τοποθετήσουν τα βιβλία που θα θέλανε να βρουν οι αρχαιολόγοι το έτος 2800 σκάβοντας στην αυλή του σχολείου. Τα παιδιά συζητούν και επιχειρηματολογούν για τα βιβλία που θα επιλέξουν και κάνουν βιβλιοπαρουσιάσεις, τις οποίες τοποθετούν μέσα στο κουτί μαζί με τα βιβλία. Παράλληλα, μπορούν να οργανώσουν ένα θεατρικό δρώμενο. Μεταμφιεσμένοι σε αρχαιολόγους ανακαλύπτουν τα βιβλία και εκφράζουν συναισθήματα⁷⁵³.

Αναγνωστικό περιβάλλον: σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο σχεδιασμός μιας χωροταξικής βιβλιοθήκης (Design a space-age library), στην οποία κυριαρχούν αναγνωστικά δέντρα, αναγνωστικοί κήποι, οι κριτικές βιβλίων που γράφονται σε σκελετούς ή πειρατικά καράβια⁷⁵⁴.

⁷⁴⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το θαυμαστό ...*, ό.π. σ. 73.

⁷⁴⁹ Βλ. www.literacytrust.org.uk/readingconnects/rp-visibility-pi.html

⁷⁵⁰ Βλ. www.literacytrust.org.uk/readingconnects/rp-visibility-pi.html

⁷⁵¹ Βλ. www.readingrockets.org

⁷⁵² Βλ. www.readingrockets.org

⁷⁵³ Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, «Αναγνωστικές Εμπυρώσεις», στο Ε. ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ κ.ά. *Παιχνίδια Φίλαναγνωσης...*, ό.π., σ. 190.

⁷⁵⁴ Βλ. VOLUNTARY SERVICES OVERSEAS, *Promoting reading and library use in your school: a resource pack*. Voluntary Services Overseas, Castries, St. Lucia 1994, p. 17-63.

3.8.2. Δραστηριότητες γνωριμίας με τα διάφορα λογοτεχνικά είδη:

Θεματικές με χρώματα: η τακτοποίηση των λογοτεχνικών βιβλίων στη βιβλιοθήκη πραγματοποιείται με βάση τις θεματικές περιοχές. Τα παιδιά διακρίνουν τα βιβλία σε μυθιστόρημα, βιογραφία, ποίηση, επιστημονική φαντασία, εικονογραφημένα, βιβλία περιπέτειας, βιβλία γνώσεων. Κάθε είδος αντιπροσωπεύεται με ένα χρώμα, π.χ. η ποίηση με κόκκινο. Στη ράχη κάθε βιβλίου τοποθετούνται χρωματιστές ετικέτες που συμβάλλουν στη διάκριση των ειδών⁷⁵⁵.

Βιβλίο Φωτογραφιών: κάθε παιδί επιλέγει το αγαπημένο του βιβλίο και βγαίνει φωτογραφία κρατώντας το. Στη συνέχεια οι φωτογραφίες τοποθετούνται στις λευκές σελίδες ενός αυτοσχέδιου βιβλίου, που είναι χωρισμένο ανά θεματικές ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος, και τα παιδιά γράφουν κάτω από τη φωτογραφία τους ένα συνοπτικό κείμενο εξηγώντας γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο βιβλίο⁷⁵⁶.

3.8.3. Δραστηριότητες σύνδεσης με άλλες μορφές τέχνης:

Θεατρικό παιχνίδι/παράσταση: ένα λογοτεχνικό έργο μεταφέρεται στη σκηνή και οι ήρωες ζωντανεύουν μέσα από τους ρόλους των μαθητών.

Μουσικά βιβλία: καρέκλες τοποθετούνται σε δύο σειρές με ενωμένη την πλάτη τους. Κάτω από κάθε καρέκλα βρίσκεται ένα βιβλίο. Για κάθε παιδί αντιστοιχεί και μία καρέκλα. Τα παιδιά παρελαύνουν γύρω από τις καρέκλες όση ώρα διαρκεί η μουσική. Μόλις σταματήσει η μουσική τα παιδιά κάθονται στην καρέκλα και διαβάζουν από το βιβλίο. Όταν ολοκληρωθεί το παιχνίδι ο δάσκαλος τοποθετεί τα βιβλία σε ένα ειδικό κουτί που αναγράφεται «Μουσικά Βιβλία» για να μπορούν τα παιδιά να διαβάσουν αργότερα το τέλος της ιστορίας⁷⁵⁷.

«Ζωγραφίστε τις εντυπώσεις σας»: τα παιδιά ζωγραφίζουν ένα επεισόδιο της ιστορίας, στην οποία ο ήρωας είναι πραγματικά λυπημένος, φοβισμένος, θυμωμένος ή χαρούμενος⁷⁵⁸.

Ένα βιβλίο διαφορετικό από τα άλλα: τα παιδιά φτιάχνουν βιβλία με ασυνήθιστες μορφές, όπως απλός κύλινδρος (το χαρτί τυλίγεται γύρω από ένα στήριγμα), διπλός κύλινδρος (όπως π.χ. η εβραϊκή «Τορά», το χαρτί τυλίγεται γύρω από δύο στηρίγματα), βιβλίο-ακορντεόν (ένα μακρύ φύλλο χαρτί που διπλώνεται σε πολλά μικρότερα), βιβλίο με λωρίδες⁷⁵⁹.

Υιοθετώντας ένα βιβλίο: τα παιδιά μυούνται στη διαδικασία συντήρησης βιβλίων. Τα παιδιά διαλέγουν βιβλία από μια στοίβα με φθαρμένα εξώφυλλα και σχισμένες σελίδες και μετασχηματίζονται σε ομάδες Α' Βοηθειών προτείνοντας τρόπους συντήρησης και αποκατάστασής τους⁷⁶⁰.

⁷⁵⁵ School Talk, National Council of English, www.ncte.org/Library/files/Free/recruitment/ST0102January05.pdf

⁷⁵⁶ Βλ. Μ. J. SMITH, Gamewell Elementary, Lenoir, North Carolina, Grade 1, <http://www.educationworld.com>

⁷⁵⁷ Βλ. Μ. VANDEYANDER, Jefferson Elementary, Newell, West Virginia, Grade 2, <http://www.educationworld.com>

⁷⁵⁸ Φ. ΜΠΡΑΣΕΡ, 1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο, Αθήνα 2005, σ. 88.

⁷⁵⁹ Φ. ΜΠΡΑΣΕΡ, 1001 δραστηριότητες ..., ό.π. σ. 90.

⁷⁶⁰ Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, «Αναγνωστικές Εμπνηχώσεις ...», ό.π., σ. 160.

3.8.4. Δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον:

Μυστηριώδης αναγνώστης: οριοθετείται ένα πρόγραμμα με τίτλο «Μυστηριώδης αναγνώστης» για 2 εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια αυτού του προγράμματος επισκέπτεται την αίθουσα ένας αναγνώστης κάθε μέρα και διαβάζει στα παιδιά. Ο αναγνώστης μπορεί να είναι του άμεσου ή ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών (γονείς, παππούδες ή γιαγιάδες, θείοι, ξαδέλφια, γείτονες κλπ). Τα παιδιά ξαφνιάζονται ευχάριστα και ακούν την ιστορία που τους διαβάζει ο επισκέπτης⁷⁶¹.

Επίσκεψη συγγραφέων: προγραμματισμένη επίσκεψη ενός αγαπημένου συγγραφέα παιδικών βιβλίων. Τα παιδιά, αφού έχουν διαβάσει τα βιβλία μπορούν να ρωτήσουν το συγγραφέα σχετικά με αυτά.

Πορτρέτα αναγνωστών: το κάθε παιδί επιλέγει ένα πρόσωπο από το άμεσο ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και κάνει το πορτρέτο του ως αναγνώστη. Έχοντας ρόλο δημοσιογράφου, το παιδί παίρνει συνέντευξη, βγάζει φωτογραφίες και παρουσιάζει τον αναγνώστη σε ένα χαρτόνι. Πραγματοποιείται έκθεση πορτρέτων.

Γιορτή Ανταλλαγής Βιβλίων: διοργάνωση γιορτής κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά ανταλλάσσουν βιβλία που έχουν διαβάσει. Κάθε παιδί περιγράφει με λίγα λόγια τις εντυπώσεις του από το βιβλίο και αρχίζει η ανταλλαγή.

3.8.5. Δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής:

Αραχνο-ιστορίες: τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένα παιδί κρατά ένα κουβάρι με νήμα και αρχίζει μια ιστορία, λέγοντας μία πρόταση. Στη συνέχεια ρίχνει το κουβάρι σε ένα συμμαθητή του, κρατώντας την άκρη του νήματος. Το παιδί που θα πάρει το κουβάρι συνεχίζει την ιστορία, συμπληρώνοντας μία ή περισσότερες προτάσεις και κρατώντας με τη σειρά του το νήμα, ρίχνει το κουβάρι σε κάποιο άλλο παιδί. Μέχρι να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά δημιουργείται ένας ιστός αράχνης στον κύκλο. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός σημειώνει την ιστορία⁷⁶².

Όταν οι ήρωες συναντώνται: τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα σημειώνει τους αγαπημένους της ήρωες και συγγράφουν μια ιστορία με πρωταγωνιστές όλους τους ήρωες. Οι ιστορίες διαβάζονται στη συνέχεια μέσα στην τάξη⁷⁶³.

«Τι θα συνέβαινε αν...»: η γνωστή δραστηριότητα που προτείνει ο Ροντάρι⁷⁶⁴ για τις «φανταστικές υποθέσεις» και που συμβάλλει στη δημιουργική γραφή των παιδιών, καθώς αφού επιλεγεί ένα πρόσωπο ή γεγονός της ιστορίας, ακολουθεί η ερώτηση «Τι θα συνέβαινε αν...», αλλάζοντας άρδην την εξέλιξη της ιστορίας.

Αλλάζοντας τα παραδοσιακά παραμύθια: τα παιδιά γνωρίζουν τα παραμύθια με διαφορετικό τρόπο χρησιμοποιώντας π.χ. μετατόπιση (άλλος τόπος, χρόνος),

⁷⁶¹ Βλ. C. L. RESTIFO, Ridgefield School, Erie, Pennsylvania, Grade 1, <http://www.educationworld.com>

⁷⁶² Βλ. M. WEILAND, Alta Elementary, Alta, IA, Grade 1, <http://www.educationworld.com>

⁷⁶³ Βλ. A.M. COSGROVE, St. Joseph School, Cuyahoga Falls, Ohio, Grade 5, <http://www.educationworld.com/>

⁷⁶⁴ Βλ. J. RODARI, *Γραμματική της φαντασίας* (μτφρ. Γ. Κασαπίδης), εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σ. 39.

αντιστροφή χαρακτήρων (οι καλοί γίνονται κακοί), εμπλουτισμός (με ένα τυχαίο περιστατικό)⁷⁶⁵

Από την αρχή και το τέλος: τα παιδιά γράφουν μία δική τους ιστορία ξεκινώντας από την πρώτη εικόνα του βιβλίου και τελειώνοντας με την τελευταία εικόνα του⁷⁶⁶.

Φτιάχνοντας μια ιστορία από εικόνα στο κείμενο: τα παιδιά γράφουν ιστορίες χρησιμοποιώντας εικόνες βιβλίων. Τα παιδιά παίρνουν μεμονωμένες εικόνες από εικονογραφήσεις βιβλίων και συνθέτουν μία ιστορία.

Είμαι ο συγγραφέας και ξαναγράφω την ιστορία: Τα παιδιά, αφού διαβάσουν μια ιστορία, συζητάνε την εξέλιξη των γεγονότων και επεμβαίνουν στην πλοκή, αλλάζοντάς την εν μέρει ή στο σύνολό της⁷⁶⁷.

Εξερευνώντας τον κόσμο της ποίησης: τα παιδιά γνωρίζουν την ποίηση και φτιάχνουν τα ίδια λίμερικς⁷⁶⁸ ή χαϊκού⁷⁶⁹ ή και ρίμες.

«Πώς θα ήταν ο κόσμος εάν...»: τα παιδιά γράφουν ιστορίες με αφορμή παράξενες υποθετικές καταστάσεις. *Πώς θα ήταν ο κόσμος εάν δεν υπήρχαν βιβλία;* *Πώς θα ήταν ο κόσμος εάν δεν υπήρχαν παιδιά;* *Πώς θα ήταν ο κόσμος εάν δεν υπήρχαν χρώματα;* Κάθε ιστορία μπορεί να συνοδεύεται από την εικονογράφησή της⁷⁷⁰.

Γράφοντας γράμματα: τα παιδιά γράφουν γράμμα σε έναν ήρωα βιβλίου, ή επιλέγουν έναν ήρωα, τον υποδύονται και γράφουν ένα γράμμα στους αναγνώστες. Επιπλέον, μπορούν να γράψουν ένα γράμμα στο συγγραφέα ή σε κάποιο φίλο μια χαρακτηριστική σκηνή της ιστορίας ή το χαρακτήρα ενός ήρωα που προκάλεσε εντύπωση⁷⁷¹.

⁷⁶⁵ Φ. ΜΠΡΑΣΕΡ, *1001 δραστηριότητες ...*, ό.π., σ. 41.

⁷⁶⁶ Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, «Αναγνωστικές Εμπνευσιές ...», ό.π. σ. 160.

⁷⁶⁷ Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, «Αναγνωστικές Εμπνευσιές ...», ό.π. σ. 188.

⁷⁶⁸ Πρόκειται για πεντάστιχο ποίημα που αποτελείται από μία στροφή και ακολουθεί ένα συγκεκριμένο είδος ομοιοκαταληξίας: ο πρώτος, ο δεύτερος και ο πέμπτος στίχος ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους, και αντίστοιχα ο τρίτος με τον τέταρτο. Επίσης, ακολουθείται μια συγκεκριμένη αφηγηματική δομή: 1^{ος} στίχος: παρουσίαση του πρωταγωνιστή, 2^{ος} στίχος: δράση και ιδιαιτερότητα του πρωταγωνιστή, 3^{ος} στίχος: εξέλιξη της δράσης, 4^{ος} στίχος: αντίδραση των άλλων ή συνέπειες της δράσης, 5^{ος} επανάληψη του πρώτου στίχου με την προσθήκη ενός χαρακτηρισμού που σχολιάζει και συνοψίζει το χαρακτήρα του. Βλ. ενδεικτικά: Γ. ΣΕΦΕΡΗΣ, *Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά*, έκδ. Ερμής, Αθήνα 1992· ΤΖ. ΠΟΝΤΑΡΙ, *Η γραμματική της φαντασίας*, έκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1994· Αφιέρωμα: Χιούμορ και παιδική λογοτεχνία, Περιοδικό *Διαβάζω*, 336 (1994)· Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, *Ποίηση για μικρά παιδιά. Τα limerics*, έκδ. Προμηθέας, Θεσσαλονίκη 1996.

⁷⁶⁹ Αποτελεί μία μορφή ιαπωνικής ποίησης, η οποία είναι διάσημη σε όλο τον κόσμο για τις δομικές και νοηματικές της ιδιαιτερότητες. Αποτελείται από 17 συλλαβές που χωρίζονται σε τρεις στίχους. Το χαϊκού περιγράφει μια στιγμή του χρόνου και δημιουργεί με τις λέξεις του μια εικόνα, ενώ συχνά αποκαλύπτει και πώς νιώθει ο δημιουργός του. Βλ. ενδεικτικά: Χ. ΤΟΥΜΑΝΙΔΗΣ, *Ανθολογία ελληνικού Χαϊκού*, έκδ. Δελφοί, 1996· Ζ. ΣΑΒΒΙΝΑ, *Παγκόσμια Ανθολογία Χαϊκού. Τα φύλλα στο δέντρο ξανά*, Εκδόσεις 5 + 6, 2002· www.haiku.gr (ελληνικός κύκλος χαϊκού)· ΕΛ. ΚΑΡΥΔΑ, *Τα χαϊκού στο σχολείο*, έκδ. Δαρδανός, Αθήνα 2006.

⁷⁷⁰ Δ. ΓΟΥΛΗΣ, ΣΤ. ΓΡΟΣΔΟΣ, «Αναγνωστικές Εμπνευσιές ...», ό.π., σ. 233.

⁷⁷¹ Βλ. VOLUNTARY SERVICES OVERSEAS, *Promoting reading...*, ό.π. σ. 56.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1. Εισαγωγή

Κεντρικός σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η ταυτόχρονη δηλαδή καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων, του συναισθηματικού κόσμου και της κοινωνικότητάς του. Η λογοτεχνία στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως κύριο στόχο τη βιωματική και τη συνθετική απόλαυση της ζωής, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και το μέσο για τη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα¹. Σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο δημοτικό σχολείο η εκπαιδευτική διαδικασία είναι περισσότερο παιδοκεντρική και λιγότερο γνωσιοκεντρική. Προτού, λοιπόν, έρθει σε επαφή με τον τεμαχισμό της γνώσης, το παιδί στο δημοτικό σχολείο μπορεί να προσεγγίσει τον κόσμο ενιαία². Επομένως, με κεντρικό άξονα το παιδί, σε αυτά τα πρώτα χρόνια του σχολείου τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη στάσεων, συνηθειών και αντιλήψεων που θα διαμορφώσουν και την προσωπικότητά του.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί μία πρόκληση και επιταγή της σύγχρονης εποχής. Έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, μελετητές και θεωρητικούς της λογοτεχνίας. Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάζει πηγάζουν από την σύνδεση των εννοιών διδασκαλία και λογοτεχνία, καθώς και από τη θέση που κατέχει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η διδασκαλία είναι μία διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία άμεσα συνδεδεμένη με την αισθητική απόλαυση, το θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στον αποδέκτη³. Η Λογοτεχνία δεν αποτελεί μάθημα, αλλά μορφωτικό αγαθό⁴. Το διάβασμα ως "μάθημα" αντιτίθεται ριζικά στο διάβασμα – απόλαυση που προϋποθέτει την προσωπική και ελεύθερη εμπλοκή του παιδιού⁵. Παρόλο που μοιάζει συναφές, είναι εντελώς διαφορετικό "να διαβάσει κάποιος για να μάθει" από το "να μαθαίνει καθώς διαβάζει". Το πρώτο αποπνέει σχολικό καταναγκασμό και αντίκειται στην ίδια την έννοια της λογοτεχνίας, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στη γνώση που προσφέρει η ψυχαγωγία, νοούμενη κυριολεκτικά ως αγωγή ψυχής⁶.

Επιπλέον, μέχρι πρότινος τουλάχιστον, η Λογοτεχνία δεν κατείχε ξεχωριστή θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Η εξάρτησή της από το μάθημα της γλώσσας τη δέσμευε καθώς λειτουργούσε υποστηρικτικά. Η ανάγνωση ενδιέφερε κυρίως ως αναγνωστική δεξιότητα, η καλλιέργεια της οποίας οδηγεί τους μαθητές στη σταδιακή εξοικείωση με τη γλώσσα⁷. Εντούτοις, το τελευταίο διάστημα έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικά βήματα για την αναβάθμισή της, με την αποδέσμευσή

¹ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα 2012, σ. 15.

² Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο», στο Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Β. ΚΑΠΛΑΝΗ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, Αθήνα 2002, σ. 69.

³ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της», στο Τζ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, Αθήνα 2005, σ. 14.

⁴ Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΔΕΛΩΝΗΣ, *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*, Αθήνα 1984, σ. 92.

⁵ Τζ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ, «Προλεγόμενα», στο Τζ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, Αθήνα 2005, σ. 27.

⁶ Α. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, "Μάθε, παιδί μου, γράμματα". Εισαγωγή στο γραμματισμό μέσα από το παιδικό βιβλίο», στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ (Επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, Αθήνα 2008: Παπαδόπουλος, σ. 24

⁷ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα: Τρόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Αθήνα 2011 Κοινωφελές Ίδρυμα Γ. Λάτση, σ. 38.

της από το μάθημα της γλώσσας και την καθιέρωση ώρας φιλιαναγνωσίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Η ένταξη της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο αφορά κυρίως στο γλωσσικό μάθημα. Λόγω, όμως, της ιδιότητάς της να μιλά για όλα τα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο, θέματα που εντάσσονται σε γνωστικές περιοχές άλλων μαθημάτων, όπως η ιστορία, η γεωγραφία και η μελέτη περιβάλλοντος, η ανάγνωση των βιβλίων δεν μπορεί να ανήκει σε ένα μόνο μάθημα. Ουσιαστικά, διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα και γίνεται μέρος της σχολικής ζωής στο σύνολό της. Επομένως, η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο μπορεί να παίζει έναν ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο ως σύνδεσμος ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και τις διάφορες κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν⁸. Επιπρόσθετα, η λογοτεχνία, ως τέχνη, συνδέεται άμεσα με τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως είναι η μουσική, ο χορός, η θεατρική αγωγή, η αισθητική αγωγή κ.ά. συμβάλλοντας στην επαφή των παιδιών με όλες τις παραπάνω μορφές της τέχνης.

4.2. Η Λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η Λογοτεχνία, ως γνωστικό αντικείμενο, εντάσσεται, σύμφωνα με το ΑΠΣ 2002 (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και το ΔΕΠΠΣ 2002 (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (Παράρτημα), στο μάθημα της Γλώσσας και υποστηρίζεται από το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο με τον τίτλο *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων*⁹. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών, η Γλώσσα «γίνεται» με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας «όχημα και αποτέλεσμα αισθητικής καλλιέργειας»¹⁰.

Ένας από τους ειδικούς σκοπούς του ΑΠΣ (2002) είναι «να γνωρίσει (ο μαθητής) και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου»¹¹. Η δεύτερη παράγραφος, με τίτλο «Άξονες, Γενικοί Στόχοι, Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης», αναφέρεται στη Λογοτεχνία έχοντας ως άξονες το βιωματικό λόγο και τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων. Στους Γενικούς Στόχους γίνεται λόγος για «απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης, εξοικείωση με τα στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων, προσέγγιση αξιολόγων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, καθώς και δείγματα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας»¹².

Ακολουθεί ένα κεφάλαιο που αφορά στο γραπτό λόγο και τη λογοτεχνία, διαχωρίζει τους μαθητές της Α' και Β' τάξης του δημοτικού, από τους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης και τους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης και περιλαμβάνει γενικούς σκοπούς, στόχους, θεματικές ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι «η επαφή του παιδιού με καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας, η εξοικείωσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή του να αναπτύξει τη δημιουργική του φαντασία». Στους ειδικούς στόχους συγκαταλέγονται «η εξοικείωση του παιδιού με βιωματικό τρόπο με

⁸ Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο...», ό.π., σ. 70

⁹ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας...», ό.π., σ. 15.

¹⁰ ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ.ά., *Καλλιεργείται...*, ό.π., σ. 38.

¹¹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμ. Α', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2002, σ. 18.

¹² Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών..., ό.π., σ. 16.

τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, η ψυχαγωγία με τα κείμενα και η απόλαυση ως ακροατής, καθώς και η ενθάρρυνση για τη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών¹³».

Στη Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου σκοπός είναι «η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή των μεγαλύτερων τάξεων με την εθνική, αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία καθώς και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας». Το παιδί διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα προσεγγίζοντας και το βιοματικό λόγο, εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας, προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση και γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας¹⁴.

Για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, την Ε' και τη Στ', ο σκοπός παραμένει ίδιος με αυτόν της Γ' και Δ' τάξης, η εξοικείωση, δηλαδή, του μαθητή με την εθνική και την παγκόσμια λογοτεχνία. Παρόμοιοι παραμένουν και οι επιμέρους στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες¹⁵.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου και στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής. Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιείται με βάση τη διακειμενική τους προσέγγιση (σύνδεση και σύγκριση με ανάλογα κείμενα), την ερμηνεία βάσει του περικειμένου τους (πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, την εποχή του, τον δημιουργό του), καθώς και με τη μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους, χωρίς όμως τάση εξάντλησης και σχολαστικισμό¹⁶.

Η λογοτεχνία μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής. Το κείμενο οποιουδήποτε σχολικού βιβλίου μπορεί να συνοδεύεται από λογοτεχνικό κείμενο ανάλογου θέματος. Επίσης, διδάσκεται, κυρίως, σε συνδυασμό με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών, της μουσικής, το θέατρο, το χορό και την όπερα. Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα¹⁷.

Τα *Ανθολόγια*, που αποτελούν το διδακτικό υλικό της Λογοτεχνίας¹⁸, έχουν ως στόχο την επαφή του μαθητή με αντιπροσωπευτικά κείμενα της «λογοτεχνικής μας κληρονομιάς», η επιλογή των οποίων γίνεται «με κοινό παρονομαστή έννοιες και αξίες όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναισθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και διάρκεια του ελληνισμού, κυρίως όμως οι σημερινές δυνατότητές του»¹⁹.

Απώτερος στόχος του Αναμορφωμένου Σχολικού Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002) είναι η βάση ενεργοποίησης της αναγνωστικής διάθεσης, να αναδειξεί την προσωπική αίσθηση και τη μοναδικότητα της λογοτεχνικής εμπειρίας και τελικά να διασώσει την ουσία της λογοτεχνικής έκφρασης. Αυτό καταδεικνύεται από τα νέα

¹³ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ..., ό.π., σ. 30.

¹⁴ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών..., ό.π., σσ. 30-1.

¹⁵ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών..., ό.π., σ. 31.

¹⁶ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών..., ό.π., σ. 44.

¹⁷ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών..., ό.π., σ. 44.

¹⁸ Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, «Η θέση της λογοτεχνίας...», ό.π., σ. 17.

¹⁹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ..., ό.π., σ. 46.

Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων. Τα Ανθολόγια διαμορφώνουν μια άλλη βάση θεώρησης της Λογοτεχνίας, αποσυνδέοντάς τη από τη γλωσσική διδασκαλία και επανασυνδέοντάς τη με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου. Συνολικά, προτείνουν μια βιωματική-επικοινωνιακή και ταυτόχρονα, μια πιο "ελεύθερη" επαφή με τη Λογοτεχνία, που δεν θα αγνοεί τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά θα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές-αναγνώστες να επιλέγουν ουσιαστικά εκείνοι τους τρόπους με τους οποίους θα τα προσεγγίζουν και να διασώζουν την πολύτιμη προσωπική αναγνωστική ευχαρίστηση²⁰.

4.3. Καινοτόμες δράσεις για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται μια αξιόλογη προσπάθεια ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο. Στα πλαίσια του Νέου Σχολείου καθιερώθηκε ο θεσμός της φιλαναγνωσίας αρχικά για τις Β΄ και Γ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (2010) και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλες τις τάξεις των Ολοήμερων Δημοτικών σχολείων με ΕΑΕΠ (Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα). Συγκεκριμένα, στις Α΄ και Β΄ τάξεις αφιερώνεται μία (1) διδακτική ώρα του γλωσσικού μαθήματος για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, ενώ στις Γ΄ - Στ΄ τάξεις εισάγεται για πρώτη φορά ο θεσμός της φιλαναγνωσίας για μία (1) ώρα εντός του γλωσσικού μαθήματος.

Για την ενίσχυση των δράσεων της Φιλαναγνωσίας, το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ), ξεκινά την εφαρμογή της συγχρηματοδοτούμενης Πράξης «Καινοτόμες Δράσεις για την ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας» στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ).

Η πράξη θα καλύψει τρεις σχολικές χρονιές (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014). Αρχικά, θα εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, ενώ εκτιμάται ότι την τρίτη χρονιά – και αναλόγως των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής – θα ενταχθεί στο πρόγραμμα όλων των Δημοτικών Σχολείων της χώρας σε όλες τις τάξεις.

Οι κύριοι άξονες της Πράξης είναι²¹:

1. Οργάνωση ημερίδων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ειδικών σεμιναρίων για την επιμόρφωση των διευθυντών σχολείων και των στελεχών εκπαίδευσης.
2. Εκτέλεση ενός ευρύτατου προγράμματος γνωριμίας των μαθητών με τους δημιουργούς των βιβλίων (επισκέψεις συγγραφέων και εικονογράφων στα σχολεία).
3. Ενίσχυση λειτουργίας Λεσχών Ανάγνωσης με την αγορά μικροεξοπλισμού.
4. Συνομιλία – συνάντηση συγγραφέων και μαθητών με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Τα σχετικά βίντεο θα υπάρχουν στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΕΚΕΒΙ (philanagnosia.gr), ώστε να έχουν πρόσβαση οι μαθητές από όλη τη χώρα.

²⁰ Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, «Προλογικό σημείωμα», στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, (επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, Αθήνα 2008, Παπαδόπουλος, σ. 9

²¹ ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες και Καινοτόμες Δράσεις για την Ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα 5-9-2011, Αρ. Πρωτ. 99731/Γ1.

5. Δημιουργία ψηφιακών φακέλων για μαθητές και εκπαιδευτικούς γύρω από μεγάλα θέματα της εποχής (π.χ. μετανάστευση, ρατσισμός, κ.ά.) και ανάρτησή τους στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΕΚΕΒΙ (philanagnosia.gr).
6. Παραγωγή ψηφιακών ηχογραφημένων ιστοριών και ψηφιοποίηση βιβλίων και ανάρτησή τους στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΕΚΕΒΙ (philanagnosia.gr).
7. Διοργάνωση συνεδρίων (ένα στη Θεσσαλονίκη κι ένα στην Αθήνα), τοπικών ημερίδων με σκοπό την ενημέρωση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονιών και των τοπικών κοινωνιών για την Πράξη και τις δυνατότητες που αυτή προσφέρει.

4.4. Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) 2011

Το 2011 εκπονήθηκε από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο έχει ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας «την κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό»²². Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 99 από τα 961 σχολεία του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Α.Ε.Π.). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι πρώτη φορά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει ξεχωριστή ώρα κατά την οποία οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα και όχι με αποσπάσματα²³.

Στους σκοπούς περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η «ανάδειξη της λογοτεχνίας ως σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο», που κατέχει «σημαντική θέση στη ζωή» καθώς προσφέρει τα εφόδια για την «κατανόηση του κόσμου και τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας»²⁴. Επίσης, αναφέρεται στη «συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνεται κανείς την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική εμπειρία και ταυτότητα», την «ανασύσταση της σχολικής τάξης ως κοινότητα αναγνωστών», τη δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών», τη «συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία», την «καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων», την «ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» και την «αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι διαπολιτισμικός τόπος» που μπορεί να παρέχει «πολλαπλές γλωσσικές εμπειρίες και εξοικείωση με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό»²⁵.

Το συγκεκριμένο ΠΣ αποσκοπεί στη δημιουργία αναγνωστών με «αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη», εξοικειωμένους με όλα τα είδη της ανάγνωσης, ικανούς να αναγνωρίζουν τους «διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν μεταξύ τους», τα «πολιτισμικά στοιχεία» που αναδύονται σε κάθε κείμενο και τις «συμβάσεις και τεχνικές των λογοτεχνικών κειμένων», ώστε να ανιχνεύουν την «μυθοπλαστική επέμβαση της λογοτεχνίας» και να «μετουσιώνουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση»²⁶.

Επιπλέον, το ΠΣ εναντιώνεται στη χρήση του σχολικού ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων ως αποκλειστικού εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας. Αντίθετα, «συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα

²² Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα 2011, σ. 21.

²³ ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, κ.ά., *Καλλιεργείται...*, ό.π., σ. 40.

²⁴ Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία..., ό.π., σ. 21.

²⁵ Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία..., ό.π., σσ. 21-2.

²⁶ Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία..., ό.π., σσ. 22-3.

οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια»²⁷. Σε σχέση με το παλιότερο ΠΣ, το νέο συνιστά τη διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και κυρίως χωρίς να επιβάλλει συγκεκριμένα έργα. Τονίζει τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της καθημερινής επαφής του παιδιού με το βιβλίο. Αφενός ενισχύει τις πιθανότητες διαμόρφωσης μιας βαθιάς σχέσης παιδιού – βιβλίου, αφετέρου δίνει έμφαση στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα²⁸.

Παράλληλα, γίνεται λόγος για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, προτείνεται η αξιοποίηση «του επεξεργαστή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές («δημιουργική γραφή»), των πολυμέσων για την κατασκευή από τους μαθητές πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων ασύγχρονης επικοινωνίας και των ιστολογίων»²⁹.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μεθόδευση της διδασκαλίας, καθώς στο κέντρο της διδασκαλίας τοποθετείται ο μαθητής και η μαθήτρια με την υποκειμενικότητα που έχει ο καθένας, δηλαδή την κοινωνική προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τη θρησκευτική και εθνική ταυτότητα, το φύλο και τις ιδιαιτερότητες. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται δύο μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές μέθοδοι: η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project³⁰. Εκμεταλλευόμενοι τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και με τη δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ικανό να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να καλλιεργήσει τη φιλιανγνωσία.

Το Πρόγραμμα Σπουδών (2011) προβλέπει ώρα φιλιανγνωσίας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, την Α' και τη Β' των 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Στόχος είναι να προεκταθεί και στις υπόλοιπες τάξεις και να αποτελέσει συνήθεια των παιδιών. Για καλύτερη διαχείριση και αποτελεσματική διδασκαλία προτείνεται η οργάνωση της διδασκαλίας σε διδακτικές ενότητες, προτείνοντας κάποια ενδεικτικά παραδείγματα³¹.

Προτεινόμενες ενότητες κατά τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης:

ΔΗΜΟΤΙΚΟ			
Α'	Από την προφορική στη γραπτή λογοτεχνία		
Β'	Το παραμύθι	Ποίηση και Τραγούδι	Οικογένεια
Γ'	Λογοτεχνία και Φύση	Το ταξίδι	Φιλικές σχέσεις
Δ'	Το παιχνίδι στη λογοτεχνία	Κόμικς	Ιστορίες λαών
Ε'	Χιουμοριστικές ιστορίες	Η ποίηση ως παιχνίδι λέξεων και εικόνων	Λογοτεχνία και κινηματογράφος
Στ'	Εικόνες του τόπου μου	Επιστημονική φαντασία	Ο ξένος

²⁷ Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία..., ό.π., σσ. 24-5.

²⁸ ΑΝ. ΠΑΤΕΡΑ, Τ. ΤΣΙΑΙΜΕΝΗ, Φιλιανγνωσία..., ό.π., σ. 15

²⁹ Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία..., ό.π., σ. 27.

³⁰ Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία..., ό.π., σ. 28.

³¹ Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία..., ό.π., σσ. 115-145.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η φιλιαναγνωσία ως έννοια άρχισε να διαδίδεται και να επικρατεί τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό σχολείο, παρόλο που τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνουν στην άποψη ότι οι φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες είναι απαραίτητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Μολονότι οι διεθνείς έρευνες¹ έχουν ξεκινήσει αρκετές δεκαετίες πριν, οι αντίστοιχες ελληνικές μελέτες² είναι περιορισμένες.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία στο δημοτικό σχολείο, καθώς το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν την κυριότερη πηγή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο βιβλίο και το παιδί, ήδη από την προσχολική ηλικία, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας αμφίδρομης, ουσιαστικής, δημιουργικής και μόνιμης σχέσης.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική προσπάθεια εστιάζει στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος που είναι άμεσα συνυφασμένα με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και επιδιώκει να διερευνήσει τις στάσεις καθώς και τις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αναφορικά με την προώθηση της φιλιαναγνωσίας, καθώς και τις δυσκολίες και τα εν γένει προβλήματα που αντιμετωπίζουν αμφοτέρω.

2. Στόχοι και υποθέσεις έρευνας

Ως σκοπός της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας τίθεται η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα και το σχολικό πρόγραμμα, η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας, τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, καθώς και τα εγγενή προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως και οι απόψεις των μαθητών σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που βιώνουν.

Γενικός σκοπός: σκοπός της παρούσης διδακτορικής διατριβής είναι να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη φιλιαναγνωσία, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, καθώς το ενδιαφέρον των μαθητών για ελεύθερη ανάγνωση και οι αναγνωστικές τους προτιμήσεις.

¹ Ενδεικτικά βλ. D.C. MUELLER, "Teachers attitudes toward reading", *Journal of Reading*, 17 (1973), p. 202-205• S.I. MOUR, "Do teachers read?", *The Reading Teacher*, 30 (1977), p. 397-401• M.G. McKENNA, D.J. KEAR, "Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers", *The Reading Teacher*, 43 (1990), p. 626-639• A.F. CARDARELLI, "Teachers under cover: Promoting the personal reading of teachers", *The Reading Teacher*, 45 (9) (1992), p. 664-668• T.G. MORRISON, J. JACOBS & W.R. SWINYARD, "Do teachers who read personally use recommended practices in their classrooms?", *Reading Research and Instruction*, 38 (1999), p. 81-100• C.C. BLOCK, J.N. MANGIERI, "Recreational reading: 20 years later", *The Reading Teacher*, 55(6) (2000), p. 572-580• T. MERISUO – STORM, "What would interest boys? Boys as readers and writers", Paper presented at the European Conference of Educational Research, University of Crete 2004• NATIONAL LITERACY TRUST, *Reading for pleasure. Survey – KST+*, 2006• S.S. McKOOL, .S. GESPASS, "Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices?" *Literacy Research and Instruction*, 48(3) (2009), p. 264-277.

² Ενδεικτικά βλ. Β. ΠΑΡΡΑ, *Αξιοποίηση των παιδικών λογοτεχνικών έργων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης 2002• Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*, Αθήνα 2005• ΑΝΤ. ΚΑΤΣΙΚΗ ΓΚΙΒΑΛΟΥ, ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ (επιμ.), *Φιλιαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα 2008• ΑΝΤ. ΚΑΤΣΙΚΗ ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Αθήνα 2011• ΑΝ. ΓΚΙΒΑΛΟΥ, ΔΗΜ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, Αθήνα 2013.

Επιμέρους στόχοι:

- Να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της φιλαναγνωσίας.
- Να εξεταστούν οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.
- Να ανιχνευθούν τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και κατά πόσο επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους μέσα στην τάξη.
- Να αναλυθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.
- Να ερευνηθεί η στάση των μαθητών απέναντι στη φιλαναγνωσία.
- Να μελετηθούν οι αναγνωστικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, επομένως διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα και για τους δύο πληθυσμούς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν για τους εκπαιδευτικούς είναι τα παρακάτω:

- Τι είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η φιλαναγνωσία.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο σχολείο.
- Η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής συμβάλλει στην προώθηση της φιλαναγνωσίας
- Οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη επηρεάζουν την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι φιλαναγνώστες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν για τους μαθητές είναι τα εξής:

- Τα παιδιά ενδιαφέρονται σε σημαντικό βαθμό να διαβάζουν διάφορα βιβλία.
- Οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατευθύνουν την ανάγνωσή τους.
- Ο χώρος και ο χρόνος και τα πρόσωπα επηρεάζουν την ανάγνωση των παιδιών.
- Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός επιδρούν στην καλλιέργεια της διάθεσης των παιδιών για ανάγνωση.
- Η πλειονότητα των παιδιών διαβάζει γιατί είναι σημαντικό για το σχολείο.

Οι παραπάνω υποθέσεις αποτέλεσαν το πλαίσιο δημιουργίας και διαμόρφωσης των ερωτηματολογίων και συγκρότησαν την ερευνητική στρατηγική για την σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας.

3. Το ερευνητικό δείγμα

Στην παρούσα έρευνα ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι μαθητές των τάξεων Δ' και Στ'.

Εστίασαμε την έρευνά μας σε αυτές τις τάξεις του δημοτικού για τους παρακάτω λόγους: Πρώτον, οι μαθητές σε αυτές τις ηλικίες έχουν αποκτήσει

ευχέρεια στην ανάγνωση και γραφή, σημαντικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της προσωπικής ενασχόλησης με την ανάγνωση. Δεύτερον, βρίσκονται σε ένα κομβικό σημείο για τη διαμόρφωση των στάσεων και απόψεων σχετικά με την ανάγνωση των εξωσχολικών βιβλίων, δημιουργώντας τις δικές τους αναγνωστικές συνήθειες και τρίτον είναι ικανοί να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο προβάλλοντας τις απόψεις τους με ειλικρίνεια και αυθορμητισμό.

Η αρχική σκέψη ήταν η έρευνα να απευθυνθεί σε μαθητές Δ', Ε' και Στ' τάξης. Εντούτοις, λόγω του τεράστιου αριθμού που θα προέκυπτε στο δείγμα (περίπου 12.696 μαθητές), επιλέχθηκε η Δ' και η Στ' τάξη που τοποθετείται ουσιαστικά στη μέση και στο τέλος του δημοτικού σχολείου. Επίσης, τον ίδιο μαθητικό πληθυσμό (Δ' έως Στ') έχουν επιλέξει και άλλοι ερευνητές σε παραπλήσιες έρευνες³.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας ο συνολικός αριθμός των δασκάλων ανέρχεται στους 49.617 και οι μαθητές στους 629.373 (έκθεση ΕΛ.ΣΤΑΤ, ακαδ. έτος 2012-2013). Συγκεκριμένα για τις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ', Ε', Στ') ο αριθμός των μαθητών ανέρχεται σε 204.292 (έκθεση ΕΛ.ΣΤΑΤ, ακαδ. έτος 2012-2013).

Το ερευνητικό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποσπάστηκε από τους πληθυσμούς εκπαιδευτικών και μαθητών από τα σχολεία των νομών Αττικής, Θεσσαλονίκης και Κοζάνης. Έχει καταγραφεί από έρευνα⁴ ότι σχεδόν το 1/3 των μαθητών κατοικεί στο νομό Αττικής, επομένως υπάρχει ένας αξιοσημείωτος αριθμός του πληθυσμού. Οι υπόλοιποι νομοί περιλαμβάνουν περιοχές αστικές και ημιαστικές καθώς και περιοχές με διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Στο νομό Αττικής λειτουργούν συνολικά 932 σχολικές μονάδες, στο νομό Θεσσαλονίκης 322 σχολεία και στο νομό Κοζάνης 81. Ο συνολικός πληθυσμός που προκύπτει είναι 1345 σχολικές μονάδες. Παράλληλα, υπήρξε και η σκέψη να εξεταστούν σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), καθώς στα σχολεία αυτά η φιλαναγνωσία είναι υποχρεωτική και εντάσσεται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Τα σχολεία ΕΑΕΠ είναι συνολικά 1336 σε όλη την Ελλάδα.

Επομένως, με βάση τον πληθυσμό $N = 2670$ σχολεία (κλασικά και ΕΑΕΠ), την τιμή της τυπικής απόκλισης $s = 1.2350$, που προκύπτει από το εύρος των τιμών των απαντήσεων και το επιτρεπτό σφάλμα εκτίμησης ($d = 0,25$), το μέγεθος του δείγματος ορίζεται σε 92 σχολεία (46 από τον ένα υποπληθυσμό – κλασικά σχολεία και 46 από τον άλλο υποπληθυσμό – σχολεία ΕΑΕΠ).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 442 εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής ($N = 246$), του νομού Θεσσαλονίκης ($N = 86$) και του νομού Κοζάνης ($N = 110$), των δύο τύπων σχολείων (κλασικό = 263 και ΕΑΕΠ = 179) και των δύο φύλων (άνδρες = 173 και γυναίκες = 269). Παράλληλα, συμμετείχαν 2.087 μαθητές του νομού Αττικής ($N = 1.046$), του νομού Θεσσαλονίκης ($N = 523$) και του νομού Κοζάνης ($N = 433$), των δύο τύπων σχολείων (κλασικό = 1.051 και ΕΑΕΠ = 1.035) και των δύο φύλων (αγόρια = 999 και κορίτσια = 1.087).

³ Βλ. Β. ΠΑΡΡΑ, *Αξιοποίηση των παιδικών λογοτεχνικών έργων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης 2002• Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, *Το παιδί και η ανάγνωση*, Αθήνα 2005• Γ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗΣ, Η. ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Μ. ΚΑΠΛΑΝΟΓΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα 2010• Κ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, Β. ΦΕΛΟΥΚΑ, «Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις» στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητα και Προοπτικές*, Αθήνα 2013• Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, «Ανιχνεύοντας ένα ευέλικτο σύστημα φιλαναγνωσίας για το σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η φιλαναγνωσία υπό το φως της Οικοσυστημικής θεωρίας», στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητα και Προοπτικές*, Αθήνα 2013.

⁴ Βλ. ΤΖ. ΒΑΡΝΑΒΑ ΣΚΟΥΡΑ, Β. ΒΑΣΙΛΟΥ & ΣΤ. ΓΕΩΡΓΑΚΟΣ, *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ποσοτικά στοιχεία 1960—1990*, Αθήνα 1993

Η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζεται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα με βάση το φύλο, τον τύπο του σχολείου και το νομό κατοικίας.

Πίνακας: Κατανομή συμμετεχόντων κατά πληθυσμιακή ομάδα με βάση το φύλο, τον τύπο σχολείου και το νομό κατοικίας

Πληθυσμιακή ομάδα	N	Φύλο		Τύπος Σχολείου		Νομός Κατοικίας		
		Α	Γ	Κλασικό	ΕΑΕΠ	Αττικής	Θεσσαλονίκης	Κοζάνης
Εκπαιδευτικοί	442	173	269	263	179	246	86	110
Μαθητές	2.087	999	1.087	1.051	1.035	1.046	523	433
Σύνολο	2.529	1.172	1.356	1.314	1.214	1.292	609	543

4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο όργανο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση. Στα μειονεκτήματά του συγκαταλέγονται ο χρόνος που χρειάζεται να διαμορφωθεί και να απαντηθεί, η απλότητα και ο περιορισμός των δεδομένων καθώς και η περιορισμένη ευελιξία ως προς τις απαντήσεις⁵.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το ένα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και το άλλο σε μαθητές της Δ' και της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Ο σχεδιασμός, η σύνταξη και η δομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο των θεωριών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τις παρεμφερείς ελληνικές και διεθνείς έρευνες⁶.

Το είδος των ερωτήσεων που εμπεριέχονται στα ερωτηματολόγια είναι ερωτήσεις γνώμης ή άποψης. Ο τύπος των ερωτήσεων είναι κυρίως «κλειστού» τύπου και περιλαμβάνει διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις με κλίμακα ιεράρχησης και ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής⁷. Οι διχοτομικές ερωτήσεις («ναι»/«όχι») είναι σημαντικές, καθώς ο συμμετέχων οφείλει να πάρει θέση, εντούτοις, σε κάποιες περιπτώσεις, πιο περίπλοκες ενδεχομένως, δόθηκε και μια τρίτη επιλογή («μερικές φορές»).

⁵ Βλ. N. WILSON & S McLEAN, *Questionnaire Design: a practical introduction*, University of Ulster Press, Antrim 1999 στο L. COHEN, L. MANION & K. MORRISON, *Μεθοδολογία ...* ό.π. σ. 414.

⁶ Βλ. έρευνες για εκπαιδευτικούς: T.G. MORRISON, J. JACOBS & W.R. SWINYARD, "Do teachers who read personally use recommended practices in their classrooms?" *Reading Research and Instruction*, 38 (1999), p. 81-100• C. BLOCK & J. N. MANGIERI, "Recreational Reading: 20 years later", *The Reading Teacher*, 55(6) (2000), p. 572-580• S.S. McKool & S. Gespass, "Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices?" *Literacy Research and Instruction*, 48(3) (2009), p. 264-277• A. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι Ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Αθήνα 2011• Έρευνες για μαθητές: M.G. McKENNA, D.J. KEAR, "Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers", *The Reading Teacher*, 43 (1990), p. 626-639• P. GREEN, C. KANDYBA, C. McDONALD, T. STEVENS, *Motivating students to read*, Saint Xavier University, Chicago Illinois 2000• S.J. DEAN, J.A. TRENT *Improving attitudes toward reading*. Saint Xavier University, Chicago, Illinois 2002• T. MERISUO – STORM, *What would interest boys? Boys as readers and writers*, Paper presented at the European Conference of Educational Research, University of Crete 2004• *Reading for pleasure, Survey – KST+*. National Literacy Trust 2006.

⁷ Ενδεικτικά βλ. C. JAVEAU, *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα 2010• L. COHEN, L. MANION & K. MORRISON, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα 2007, σ. 413-446.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις με κλίμακα ιεράρχησης κλίμακας τύπου Likert (πεντάβαθμη κλίμακα), η οποία αποτελεί ένα χρήσιμο μηχανισμό καθώς ενσωματώνει ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων και παράλληλα αποτυπώνει τα ποσοτικά δεδομένα⁸. Η κλίμακα Likert δίνει μια ποικιλία απαντήσεων, από την ένδειξη 1 = καθόλου έως την ένδειξη 5 = πάρα πολύ. Ασφαλώς υπάρχουν και οι περιορισμοί, καθώς υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας για την επιλογή και η ένδειξη «Συμφωνώ λίγο» ενός ερωτώμενου να συμπίπτει με το «Συμφωνώ πολύ» ενός άλλου, καθώς για τον καθένα ισχύουν διαφορετικές διαβαθμίσεις. Επιπλέον, συνηθίζεται η πλειονότητα των συμμετεχόντων να μη θέλει να χαρακτηριστεί ακραία, επομένως δεν επιλέγουν τις ακραίες τιμές. Οποσδήποτε, οι κλίμακες ιεράρχησης περιορίζουν με τις τυποποιημένες απαντήσεις τους⁹.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής στο ερωτηματολόγιο των μαθητών, ώστε να αποτυπωθεί η ποικιλία των πιθανών απαντήσεων στην ερώτηση «Πώς επιλέγεις το βιβλίο που θα διαβάσεις;» οι ερωτήσεις με τις απαντήσεις πολλαπλής επιλογής μπορούν να κωδικοποιηθούν εύκολα και να αποδώσουν τις συχνότητες των απαντήσεων.

Επιλέχθηκαν ερωτήσεις «κλειστού» τύπου, ακολουθώντας τον κανόνα ότι όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο, ώστε να παράγει συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση¹⁰. Οι «ανοιχτές» και «κλειστές» ερωτήσεις διαφέρουν κυρίως ως προς το ερέθισμα που προκαλούν στον ερωτώμενο για να εκφραστεί. Η «κλειστή» ερώτηση δεν απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, απαντά κανείς γρήγορα, είναι λιγότερο προσωπική και θα απαντηθεί πιο εύκολα τις περισσότερες φορές¹¹. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα για συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος¹². Εντούτοις, στις ερωτήσεις «κλειστού» τύπου η επιλογή και η ελευθερία έκφρασης είναι περιορισμένες¹³.

Υπήρξαν, βεβαίως, και ερωτήσεις «ανοιχτού» τύπου, πιο περιορισμένες αριθμητικά. Οι ερωτήσεις «ανοιχτού» τύπου προσφέρουν προσωπικές απόψεις των ερωτηθέντων και μπορούν να αποτελέσουν πηγή ανεύρεσης πολύτιμων πληροφοριών για την έρευνα. Σαφώς για τον ερευνητή είναι πιο δύσκολο να κωδικοποιηθούν, αναζητώντας κάποιο βαθμό ομοιότητας, και να διεξάγει συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων. Εντούτοις, οι «ανοιχτού» τύπου ερωτήσεις παρέχουν αξιόλογες πληροφορίες για την έρευνα.

5. Δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα) έχει έκταση πέντε σελίδων Α4. Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου είκοσι λεπτά και περιλαμβάνει πέντε ενότητες με 19 ερωτήσεις με υποερωτήσεις (συνολικά 51 ερωτήσεις).

Στην πρώτη σελίδα εμπεριέχεται μία σύντομη επιστολή προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ενημερώνοντάς τους αφενός για το σκοπό της

⁸ L. COHEN, L. MANION & K. MORRISON, *Μεθοδολογία...* ό.π. σ. 426.

⁹ L. COHEN, L. MANION & K. MORRISON, *Μεθοδολογία ...* ό.π. σ. 430.

¹⁰ L. COHEN, L. MANION & K. MORRISON, *Μεθοδολογία...* ό.π. σ. 417.

¹¹ Β. ΦΙΛΙΑΣ (επιμ.), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα 1996, σ. 155.

¹² A.N. OPPENHEIM, *Questionnaire Design, Interviewing an Attitude Measurement*, London 1992 στο L. COHEN, L. MANION & K. MORRISON, *Μεθοδολογία...* ό.π. σ. 417.

¹³ Β. ΦΙΛΙΑΣ (επιμ.), *Εισαγωγή ...* ό.π. σ. 154.

έρευνας και τη σπουδαιότητα της συνεισφοράς τους ως προς την επιτυχή ολοκλήρωσή της και αφετέρου τονίζοντας τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Οι αρχικές ερωτήσεις προσδιορίζουν το ατομικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ερωτήσεις «κλειστού» τύπου, οι οποίες αφορούν στο φύλο, την ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, το εργασιακό καθεστώς, την υπηρεσία, την περιοχή εργασίας, το σύνολο ετών υπηρεσίας και την τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε πέντε ενότητες. Θεωρήθηκε χρήσιμο και πιο εύκολα διαχειρίσιμο για τους συμμετέχοντες να χωριστούν οι ερωτήσεις σε υποκεφάλαια με επιμέρους σχετικούς τίτλους. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που άπτονται της εκάστοτε υπό-θεματολογίας. Η πρώτη ενότητα περιέχει ερωτήσεις που αφορούν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φιλαναγνωσία. Η δεύτερη ενότητα περικλείει ερωτήσεις σχετικά με τις πρωτοβουλίες που καλλιεργούν και προωθούν τη φιλαναγνωσία. Η τρίτη ενότητα εμπεριέχει ερωτήσεις αναφορικά με την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής για την επίτευξη της φιλαναγνωσίας. Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση της φιλαναγνωσίας και τέλος, η πέμπτη ενότητα ενέχει ερωτήσεις που αποβλέπουν στην προσωπική ανάγνωση των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ενότητα, που αποτελείται από τις ερωτήσεις 1.1. έως 1.9., προσπαθεί να προσδιορίσει την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για την έννοια της φιλαναγνωσίας. Πρόκειται για προτάσεις – δηλώσεις, όπως για παράδειγμα «Η φιλαναγνωσία είναι αγάπη για το διάβασμα», στις οποίες οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται με απαντήσεις μέσω προκαθορισμένης κλίμακας τύπου Likert (από την ένδειξη «Διαφωνώ πολύ» έως «Συμφωνώ πολύ»). Η ερώτηση 1.9. είναι ανοιχτού τύπου και καλεί τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τη δική τους ερμηνεία στην έννοια της φιλαναγνωσίας.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις δύο έως επτά και αναφέρεται στις πρωτοβουλίες που καλλιεργούν τη φιλαναγνωσία. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 2.1 έως 2.8 αποτελούν προτάσεις – δηλώσεις, όπως για παράδειγμα: «Η φιλαναγνωσία θα πρέπει να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης», στις οποίες οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται με απαντήσεις μέσω προκαθορισμένης κλίμακας τύπου Likert (από την ένδειξη «Διαφωνώ πολύ» έως «Συμφωνώ πολύ»). Η τρίτη ερώτηση προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») κατά πόσο χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στην πέμπτη ερώτηση, η οποία είναι «ανοιχτού τύπου», οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο αξιοποιούν τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στην έκτη ερώτηση, η οποία είναι επίσης ανοιχτού τύπου, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν το χρονικό πλαίσιο που χρησιμοποιούν λογοτεχνικά βιβλία στη διδασκαλία τους. Η έβδομη ερώτηση παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») το βαθμό που ενισχύουν τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα «η ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη».

Η τρίτη ενότητα περικλείει τις ερωτήσεις από την όγδοη έως τη δέκατη πέμπτη και αναφέρεται στην ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Η όγδοη ερώτηση ερευνά τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο και η ένατη ερώτηση τη λειτουργία βιβλιοθήκης για παιδιά στην ευρύτερη

περιοχή του σχολείου. Η δέκατη ερώτηση αφορά στην προσβασιμότητα της βιβλιοθήκης της ευρύτερης περιοχής. Στην ενδέκατη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί αποκρίνονται για τη λειτουργία Λέσχης Ανάγνωσης στο σχολείο και στη δωδέκατη για τη συμμετοχή των παιδιών στη Λέσχη Ανάγνωσης. Η δέκατη τρίτη ερώτηση διερευνά την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και η δέκατη τέταρτη την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων. Η δέκατη πέμπτη ερώτηση καλεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») το βαθμό που διευκολύνουν την προσπάθεια τους για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας ορισμένες πρωτοβουλίες, για παράδειγμα «η ύπαρξη μιας καλά οργανωμένης και πλούσιας βιβλιοθήκης στο σχολείο».

Η τέταρτη ενότητα εμπεριέχει τις ερωτήσεις από 16.1 έως 16.12 σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση της φιλαναγνωσίας. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να επιλέξουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») το βαθμό που χρησιμοποιούν κάποιες διδακτικές πρακτικές, για παράδειγμα «Διαβάζετε μεγάλοφωνα στους μαθητές σας».

Η τελευταία ενότητα που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις δέκα επτά έως δέκα εννιά αφορά στην προσωπική ανάγνωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις 17.1 έως 17.7 οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») απαντήσεις που τους αντιπροσωπεύουν αναφορικά με την προσωπική σχέση που έχουν με την ανάγνωση, για παράδειγμα «Μου αρέσει, όταν έχω χρόνο, να περνώ τη μέρα μου διαβάζοντας». Στην δέκατη όγδοη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πόσα βιβλία ενηλίκων διάβασαν κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους. Στην τελευταία ερώτηση, τη δέκατη ένατη, οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να επιλέξουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») πόσο συχνά αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, για παράδειγμα σερφάρισμα στο διαδίκτυο, παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων κλπ.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές έχει έκταση 2 σελίδων Α4 και περιέχει δώδεκα ερωτήσεις. Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 10 λεπτά. Στην πρώτη σελίδα εμπεριέχεται μία σύντομη επιστολή προς τους συμμετέχοντες μαθητές, ενημερώνοντάς τους αφενός για το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και αφετέρου τονίζοντας τη σημασία της προσωπικής απάντησης, καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Επιπλέον, γίνεται λόγος για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και σε περίπτωση έλλειψης κατανόησης κάποιας ερώτησης να απευθυνθούν στον εκπαιδευτικό για βοήθεια.

Οι αρχικές ερωτήσεις προσδιορίζουν το φύλο των μαθητών, την τάξη που παρακολουθούν, την περιοχή κατοικίας και το επάγγελμα των γονιών τους. Στην πρώτη ερώτηση οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν διαβάζουν και άλλα βιβλία εκτός από τα σχολικά. Στη δεύτερη ερώτηση προσδιορίζεται πόσα βιβλία διαβάζουν οι μαθητές μέσα σε μία σχολική χρονιά και στην τρίτη ερώτηση οι μαθητές απαντούν αν τους αρέσει η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο (π.χ. tablet).

Στη συνέχεια, στην τέταρτη ερώτηση οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») το είδος των βιβλίων που τους αρέσει να διαβάζουν, για παράδειγμα παραμύθια, περιπέτειες ποιήματα κ.ο.κ. Στην πέμπτη ερώτηση οι μαθητές παρακινούνται να επιλέξουν από την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») το μέρος στο οποίο τους αρέσει να διαβάζουν, για παράδειγμα το σχολείο, το σπίτι ή η βιβλιοθήκη. Στην έκτη ερώτηση οι μαθητές διακρίνουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») τη

χρονική στιγμή κατά την οποία τους αρέσει να διαβάζουν, για παράδειγμα στον ελεύθερο χρόνο, τα Σαββατοκύριακα, καθημερινά κ.ο.κ.

Στην έβδομη ερώτηση οι μαθητές διαλέγουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») το άτομο με το οποίο τους αρέσει να διαβάζουν, για παράδειγμα τους γονείς, τα αδέρφια, τους φίλους κλπ. Στην όγδοη ερώτηση οι μαθητές σημειώνουν πώς επιλέγουν ένα βιβλίο που θα διαβάσουν, για παράδειγμα από το εξώφυλλο, από τους φίλους κλπ. Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Στην ένατη ερώτηση οι μαθητές επισημαίνουν τα βιβλία που υπάρχουν στο σπίτι τους, για παράδειγμα παιδικά βιβλία, βιβλία ενηλίκων κλπ. Στη δέκατη ερώτηση οι μαθητές σημειώνουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από την ένδειξη «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») τις απαντήσεις που τους αντιπροσωπεύουν σε ορισμένες προτάσεις – δηλώσεις, όπως για παράδειγμα: «Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου».

Στην ενδέκατη ερώτηση οι μαθητές επιλέγουν από μία τρίβαθμη κλίμακα (που περιλαμβάνει τις ενδείξεις «Ναι», «Όχι», «Μερικές φορές») τι θα τους παρακινούσε να διαβάσουν περισσότερο, για παράδειγμα: «Θα διάβαζα περισσότερο, αν είχα περισσότερο χρόνο». Στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές διαλέγουν από μία τρίβαθμη κλίμακα (που περιλαμβάνει τις ενδείξεις «Ναι», «Όχι», «Μερικές φορές») απαντήσεις σχετικά με το γιατί διαβάζουν, για παράδειγμα: «Διαβάζω γιατί είναι διασκεδαστικό».

6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε 3 στάδια. Στο πρώτο στάδιο εντάσσεται η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων που με τις παρατηρήσεις τους και τις επισημάνσεις τους συνέβαλαν στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο στάδιο και αφού συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα δικαιολογητικά, κατατέθηκε αίτηση με συνοδευτικό φάκελο έρευνας στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αρμόδιο φορέα του ΥΠΕΠΘ. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής γνωμοδότησε θετικά με την υπ' αριθμ. Πράξη 9/17-3-2016 για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στις 28 – 4 – 2016 (Αριθμ. Πρωτ. Φ15/547/71848/Δ1) το ΥΠΕΠΘ χορήγησε την επίσημη άδεια διεξαγωγής και στάλθηκε σχετικό έγγραφο στα υπό έρευνας σχολεία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2016, χωρίς ασφαλώς να διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Προηγήθηκε επικοινωνία μέσω επιστολής (βλ. Παράρτημα) με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, κατόπιν συννενοήσεως και δεν ξεπερνούσε τη μία διδακτική ώρα. Είχε προηγηθεί επιστολή στους γονείς των μαθητών (βλ. Παράρτημα) προκειμένου να γνωστοποιηθεί ο σκοπός της έρευνας και η διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις ειλικρινείς απαντήσεις και στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν ορθές ή λανθασμένες. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ζητήθηκε από τους μαθητές να μην γράψουν πουθενά το όνομά τους και τους δόθηκε η διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις τους ήταν απόρρητες και απροσπέλαστες στους εκπαιδευτικούς.

Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια, 2.529 συνολικά (442 εκπαιδευτικοί και 2.087 μαθητές) ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.14 και η στατιστική επεξεργασία τους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν και κάποιες διαπιστώσεις και θέματα προς συζήτηση.

7. Ζητήματα δεοντολογίας

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές του δημοτικού σχολείου με την προσπάθεια να μην διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία των μαθημάτων και της σχολικής κοινότητας εν γένει.

Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του κώδικα δεοντολογίας που διέπει τις έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες καταρχάς διασφαλίστηκε η άδεια διεξαγωγής της έρευνας από τους αρμόδιους φορείς (ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και στη συνέχεια με ευθύνη του ερευνητή για σεβασμό στις αρχές προστασίας των προσωπικών δεδομένων και για τήρηση της δεοντολογίας ορθής ερευνητικής πολιτικής διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια.

Ασφαλώς, πρωταρχικό μέλημα ήταν η θα διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα στο πλαίσιο της προστασίας των προσωπικών δεδομένων και του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων και των ατομικών διαφορών. Αυτό πραγματοποιήθηκε στη βάση της εμπιστευτικότητας και της υπόσχεσης για την τήρησή της. Επιπλέον, εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων μετά από πληροφόρηση για την έρευνα. Για όλα τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ενημερώθηκαν από μία επιστολή που συνόδευε τα ερωτηματολόγια. Ειδικά για τους μαθητές υπήρξε μέριμνα να σταλεί υπεύθυνη δήλωση και μία επιστολή πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προκειμένου οι γονείς να δώσουν τη συγκατάθεσή τους προκειμένου να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τηρήθηκαν οι κανόνες της επιστημονικής δεοντολογίας, δηλαδή δεν κατασκευάστηκαν ή θα παραποιήθηκαν τα αποτελέσματα και ότι θα παρουσιαστούν δημόσια και θα τεθούν στην κρίση των μελών της επταμελούς επιστημονικής επιτροπής.

8. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει τους περιορισμούς που αναφέρονται κυρίως στα μεθοδολογικά ζητήματα, όπως η επιλογή του δείγματος, καθώς προτάθηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές από τρεις νομούς (Αττικής, Θεσσαλονίκης, Κοζάνης) που υπήρχε πρόσβαση από την πλευρά του ερευνητή.

Επιπλέον, υπήρξαν κάποιες κενές απαντήσεις κυρίως στα ερωτηματολόγια των παιδιών. Ενδεχομένως, να μην έγιναν κατανοητές κάποιες ερωτήσεις, αν και έγινε προσπάθεια να περιοριστεί το πρόβλημα με τη συνοδευτική επιστολή και την παρότρυνση για αναζήτηση βοήθειας σε ανάλογη περίπτωση.

Επίσης, ο βαθμός ανταπόκρισης του δείγματος. Γενικά υπήρξε θετική ανταπόκριση, εντούτοις, σε λίγες περιπτώσεις κάποιοι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση οι μαθητές τους δεν θέλησαν να συμμετέχουν, για παράδειγμα από τα δύο τμήματα της Στ' τάξης ενός σχολείου, συμμετείχε μόνο το ένα. Αντίστοιχα, υπήρχαν και μαθητές που δεν θέλησαν είτε οι ίδιοι, είτε οι γονείς τους να συμμετάσχουν, παραδείγματος χάριν από τα 18 παιδιά μιας τάξης, συμμετείχαν τα 15.

ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Προφίλ εκπαιδευτικών

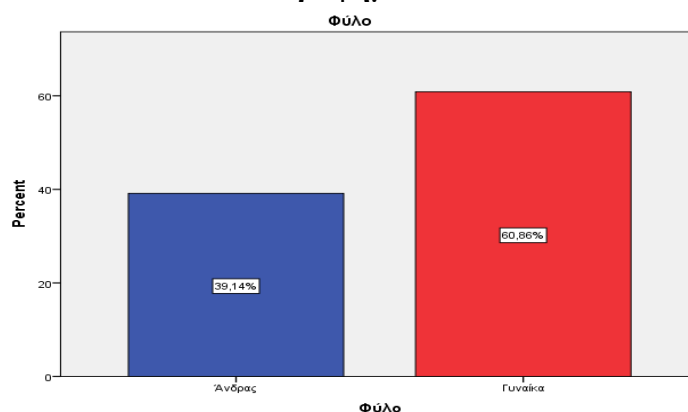
1. Φύλο Εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 1 και στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 442 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 173 ήταν άνδρες (ποσοστό 39,1%) και οι 269 γυναίκες (ποσοστό 60,9%).

Πίνακας 1

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	173	39,1	39,1	39,1
	Γυναίκα	269	60,9	60,9	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 1



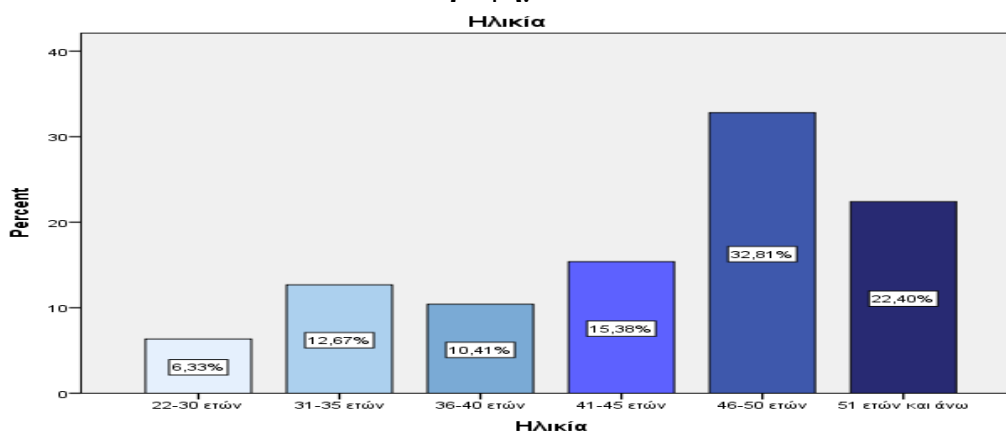
2. Ηλικία των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 2 και στο γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία. Αναφορικά με την ηλικία το δείγμα χωρίστηκε σε έξι κατηγορίες. Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς την ηλικία υποδεικνύει ότι το 6,3% του δείγματος, δηλαδή οι 28 εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 22 – 30, το 12,7% του δείγματος, δηλαδή 56 εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 31 έως 35 ετών, το 10,4% του δείγματος, δηλαδή 46 εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 36 έως 40 ετών, το 15,4% του δείγματος, δηλαδή 68 εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 41 έως 45 ετών, το 32,8% του δείγματος, δηλαδή 145 εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 46 έως 50 ετών και τέλος το 22,4% του δείγματος, δηλαδή 99 εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας άνω των 51 ετών.

Πίνακας 2
Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30 ετών	28	6,3	6,3	6,3
	31-35 ετών	56	12,7	12,7	19,0
	36-40 ετών	46	10,4	10,4	29,4
	41-45 ετών	68	15,4	15,4	44,8
	46-50 ετών	145	32,8	32,8	77,6
	51 ετών και άνω	99	22,4	22,4	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 2

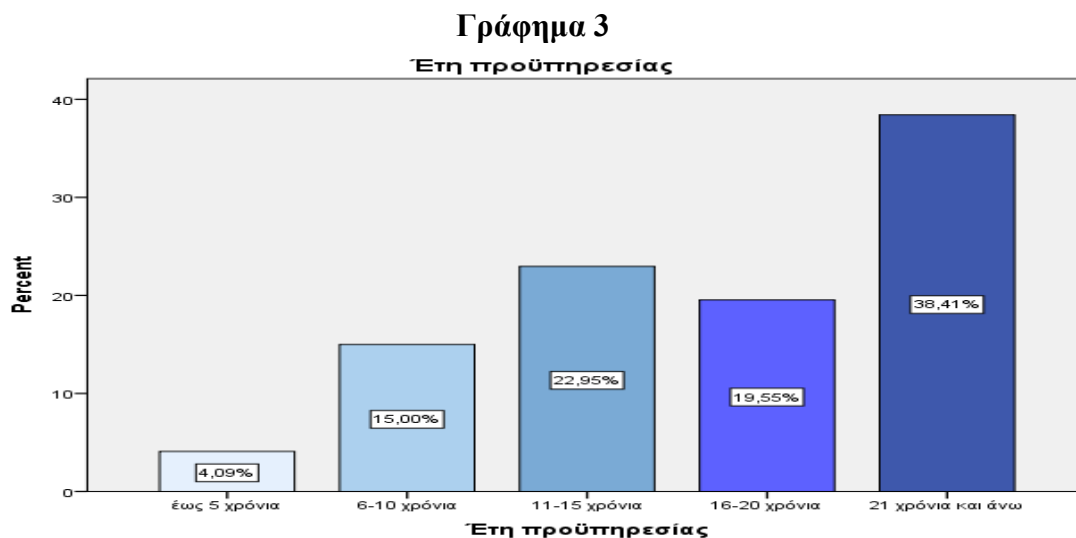


3. Σύνολο ετών υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 3 και στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το σύνολο των ετών υπηρεσίας. Αναφορικά με το σύνολο ετών υπηρεσίας, το δείγμα χωρίστηκε σε πέντε κατηγορίες. Από 0 – 5 έτη υπηρεσίας, καταλαμβάνει ποσοστό 4,1%, δηλαδή 18 εκπαιδευτικοί. Από 6 – 10 έτη υπηρεσίας έχουν οι 66 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 14,9%. Από 11 – 15 έτη υπηρεσίας έχουν οι 101 εκπαιδευτικοί και καταλαμβάνουν ποσοστό 22,9%. Από 16 – 20 έτη υπηρεσίας έχουν οι 86 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 19,5%. Τέλος με ποσοστό 38,2%, δηλαδή 169 εκπαιδευτικοί, έχουν από 21 και άνω έτη υπηρεσίας. Δύο από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 3
Έτη προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	έως 5 χρόνια	18	4,1	4,1	4,1
	6-10 χρόνια	66	14,9	15,0	19,1
	11-15 χρόνια	101	22,9	23,0	42,0
	16-20 χρόνια	86	19,5	19,5	61,6
	21 χρόνια και άνω	169	38,2	38,4	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		



4. Ακαδημαϊκά προσόντα εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα, 210 εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία και από αυτούς οι 182 έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία της Εξομοίωσης. Παράλληλα, οι 251 από τους εκπαιδευτικούς διαθέτουν πτυχίο από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι 32 έχουν μετεκπαιδευτεί στη Γενική Αγωγή και οι 13 στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον, οι 76 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος διαθέτουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικότητας, οι 2 Διδακτορικό Δίπλωμα και 10 εκπαιδευτικοί διαθέτουν άλλο πτυχίο (Πάντειο, Οικονομικές Σχολές, Δραματική Σχολή, Ωδείο).

Πίνακας 4

	Ακαδημαϊκά Προσόντα Εκπαιδευτικών							
	Παιδαγωγική Ακαδημία	Παιδαγωγική Ακαδημία με Εξομοίωση	Π.Τ.Δ.Ε.	Μετεκπαίδευση Γενική Αγωγή	Μετεκπαίδευση Ειδική Αγωγή	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα	Άλλο πτυχίο
Όχι	232 (52,5%)	260 (58,5%)	191 (43,2%)	410 (92,8%)	429 (97,1%)	366 (82,8%)	440 (99,5%)	432 (97,3%)
Ναι	210 (47,5%)	182 (41,2%)	251 (56,8%)	32 (7,2%)	13 (2,9%)	76 (17,2%)	2 (0,5%)	10 (2,3%)
Σύνολο	442	442	442	442	442	442	442	442

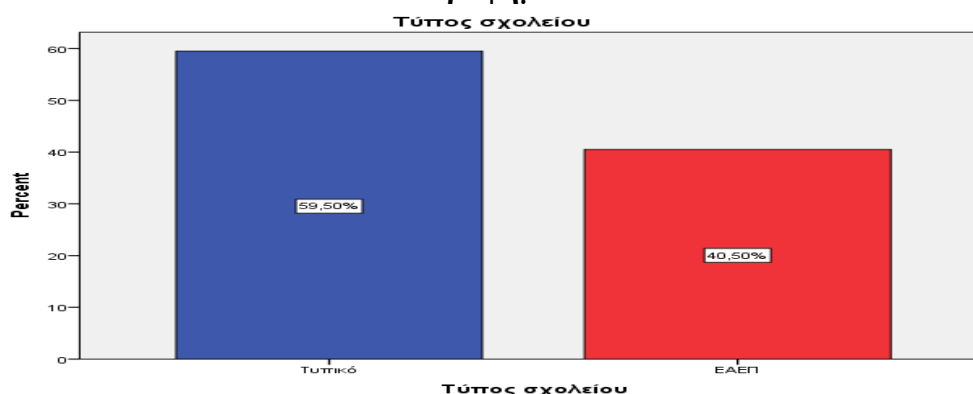
5. Τύπος Σχολείου

Στον πίνακα 5 και στο γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του τύπου σχολείου από τον οποίο προέρχονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 59,5% του δείγματος, δηλαδή 263 εκπαιδευτικοί, προέρχεται από «τυπικό» σχολείο και οι υπόλοιποι 179 εκπαιδευτικοί (40,5%) από σχολεία ΕΑΕΠ (Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα).

Πίνακας 5
Τύπος σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Τυπικό	263	59,5	59,5	59,5
	ΕΑΕΠ	179	40,5	40,5	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 4



Περιοχή εργασίας εκπαιδευτικών

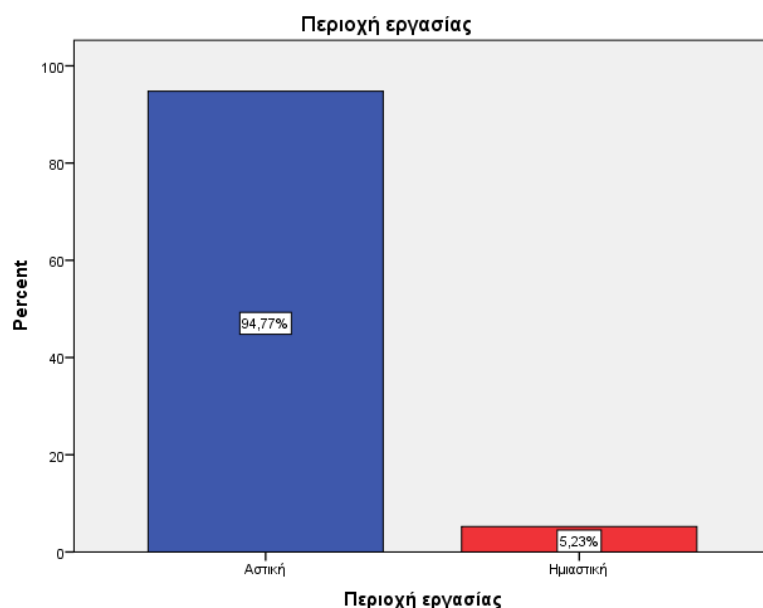
Στους πίνακες 6, 7 και στα γραφήματα 5, 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 94,3% του δείγματος, δηλαδή 417 εκπαιδευτικοί, προέρχεται από αστικές περιοχές και το 5,2% του δείγματος, δηλαδή 23 συμμετέχοντες, από ημιαστικές – αγροτικές περιοχές. Δύο εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

6. Περιοχή εργασίας (αστική – ημιαστική) συμμετεχόντων

Πίνακας 6
Περιοχή εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	417	94,3	94,8	94,8
	Ημιαστική	23	5,2	5,2	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 5



7. Περιοχή εργασίας συμμετεχόντων

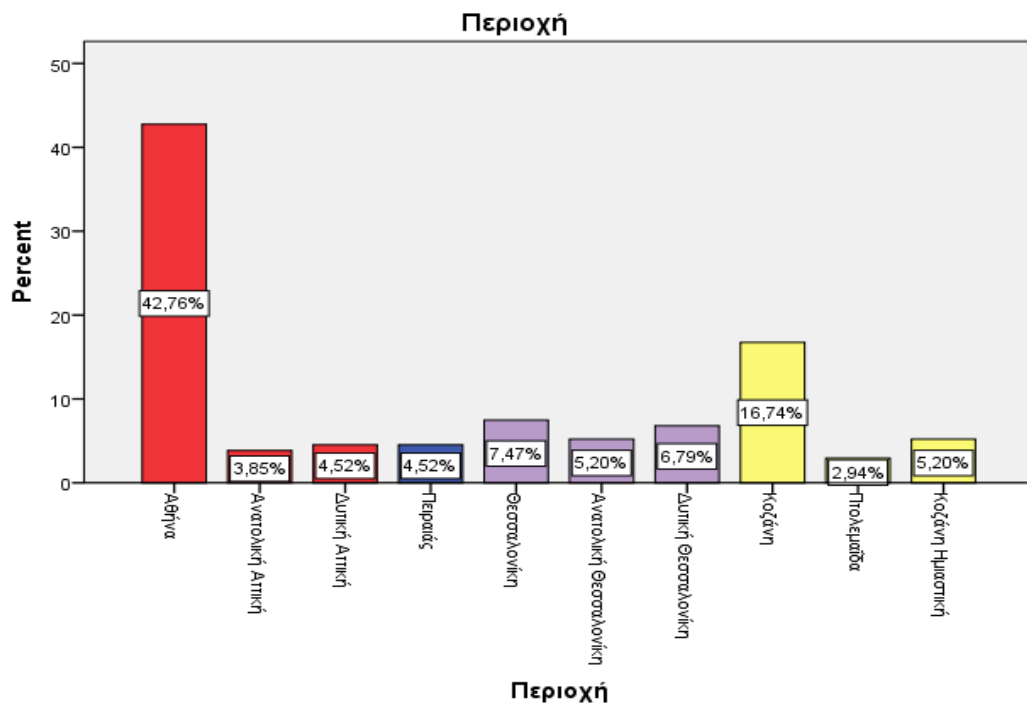
Το 55,6% του δείγματος, δηλαδή 246 εκπαιδευτικοί, προέρχεται από το νομό Αττικής, το 19,5% του δείγματος, δηλαδή 86 άτομα, από το νομό Θεσσαλονίκης και το 24,8% του δείγματος, δηλαδή 110 άτομα, από το νομό Κοζάνης.

Πιο συγκεκριμένα, από την Αθήνα συμμετείχε το 42,8% του δείγματος, δηλαδή 189 εκπαιδευτικοί, από την Ανατολική Αττική το 3,8% του δείγματος, δηλαδή 17 εκπαιδευτικοί, από τη Δυτική Αττική το 4,5% του δείγματος, δηλαδή 20 εκπαιδευτικοί και από τον Πειραιά το 4,5% του δείγματος, δηλαδή 20 εκπαιδευτικοί. Από την πόλη της Θεσσαλονίκης συμμετείχε το 7,5% του δείγματος, δηλαδή 33 εκπαιδευτικοί, από την Ανατολική Θεσσαλονίκη το 5,2% του δείγματος, δηλαδή 23 εκπαιδευτικοί και από τη Δυτική Θεσσαλονίκη το 6,8% του δείγματος, δηλαδή 30 εκπαιδευτικοί. Τέλος, από την πόλη της Κοζάνης συμμετείχε το 16,7% του δείγματος, δηλαδή 74 εκπαιδευτικοί, από την πόλη της Πτολεμαΐδας το 2,9% του δείγματος, δηλαδή 13 εκπαιδευτικοί και από ημιαστικές περιοχές της Κοζάνης το 5,2% του δείγματος, δηλαδή 23 εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 7
Περιοχή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθήνα	189	42,8	42,8	42,8
	Ανατολική Αττική	17	3,8	3,8	46,6
	Δυτική Αττική	20	4,5	4,5	51,1
	Πειραιάς	20	4,5	4,5	55,7
	Θεσσαλονίκη	33	7,5	7,5	63,1
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	23	5,2	5,2	68,3
	Δυτική Θεσσαλονίκη	30	6,8	6,8	75,1
	Κοζάνη	74	16,7	16,7	91,9
	Πτολεμαΐδα	13	2,9	2,9	94,8
	Κοζάνη Ημιαστική	23	5,2	5,2	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 6



Αντίληψη περί φιλαναγνωσίας

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τις ιδέες και τις αντιλήψεις που οι ίδιοι έχουν διαμορφώσει αναφορικά με τη φιλαναγνωσία.

8. Η φιλαναγνωσία είναι η αγάπη για το διάβασμα

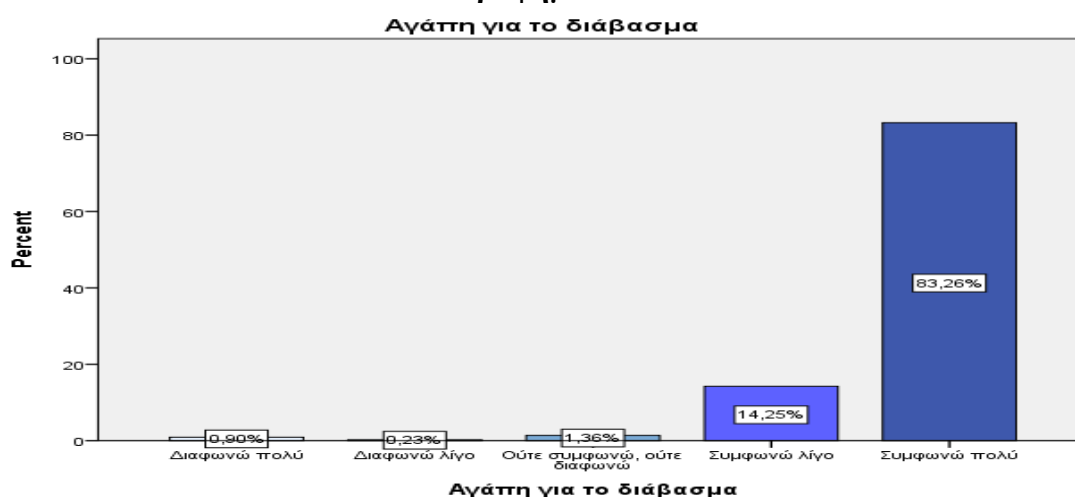
Στον πίνακα 8 και στο γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «Φιλαναγνωσία είναι η αγάπη για το διάβασμα». Το 0,9% του δείγματος, δηλαδή 4 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαφωνεί πολύ και το 0,2% του δείγματος, δηλαδή 1 εκπαιδευτικός, ανέφερε ότι διαφωνεί λίγο. Το 1,4% του δείγματος, δηλαδή 6 συμμετέχοντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Αντίθετα, το 14,3% του δείγματος, δηλαδή οι 63 από τους ερωτηθέντες, συμφώνησε λίγο και το 83,3% του δείγματος, δηλαδή 368 εκπαιδευτικοί, συμφώνησε πολύ.

Όπως προκύπτει, το σύνολο του δείγματος (431 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 97,6%) συμφώνησε ότι «η φιλαναγνωσία είναι αγάπη για το διάβασμα».

Πίνακας 8
Αγάπη για το διάβασμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	4	,9	,9	,9
Διαφωνώ λίγο	1	,2	,2	1,1
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	6	1,4	1,4	2,5
Συμφωνώ λίγο	63	14,3	14,3	16,7
Συμφωνώ πολύ	368	83,3	83,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 7



9. Η φιλαναγνωσία είναι η ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα

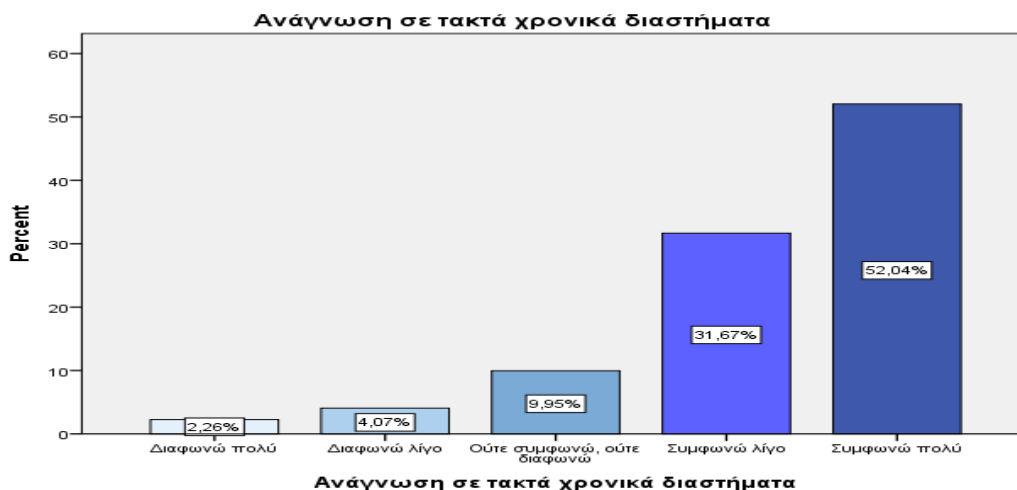
Στον πίνακα 9 και στο γράφημα 8 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «Φιλαναγνωσία είναι η ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα». Το 2,3% του δείγματος, δηλαδή 10 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί πολύ με την παραπάνω πρόταση και το 4,1% του δείγματος, δηλαδή 18 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι διαφωνεί λίγο. Το 10% του δείγματος, δηλαδή 44 από τους ερωτηθέντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 31,7% του δείγματος, δηλαδή 140 εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι συμφωνεί λίγο και το 52% του δείγματος, δηλαδή 230 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα του δείγματος (370 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 83,7%) συμφώνησε με την άποψη ότι «η φιλαναγνωσία είναι ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα».

Πίνακας 9
Ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	10	2,3	2,3	2,3
Διαφωνώ λίγο	18	4,1	4,1	6,3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	44	10,0	10,0	16,3
Συμφωνώ λίγο	140	31,7	31,7	48,0
Συμφωνώ πολύ	230	52,0	52,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 8



10. Η φιλαναγνωσία είναι η ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντά μου

Στον πίνακα 10 και στο γράφημα 9 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «Φιλαναγνωσία είναι η ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντά μου». Το 1,8 % του δείγματος, δηλαδή 8 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί πολύ με την παραπάνω πρόταση και το 4,8% του δείγματος, δηλαδή 21 εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι διαφωνεί λίγο. Το 10,2% του δείγματος, δηλαδή 45 από τους ερωτηθέντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 45% του δείγματος, δηλαδή 199 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι συμφωνεί λίγο και το

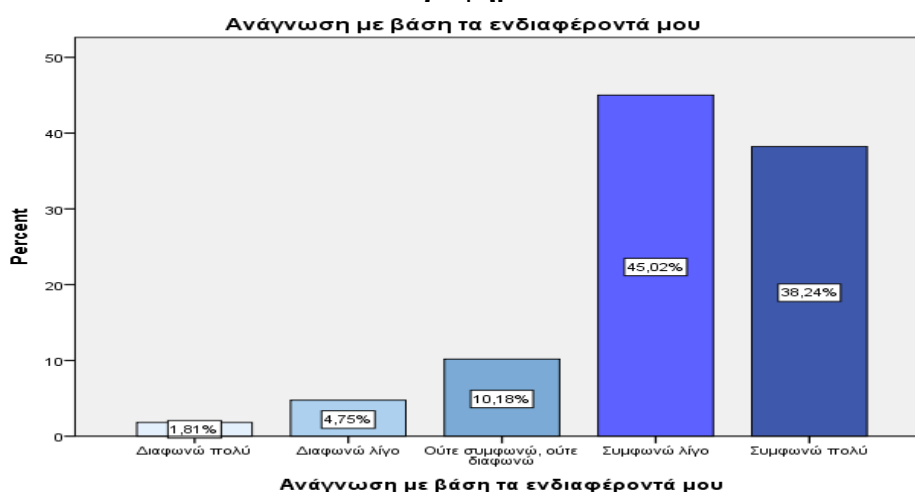
38,2% του δείγματος, δηλαδή 169 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος (368 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 83,2%) συμφώνησε με την άποψη ότι «η φιλαναγνωσία είναι ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντά μου».

Πίνακας 10
Ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντά μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	8	1,8	1,8	1,8
Διαφωνώ λίγο	21	4,8	4,8	6,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	45	10,2	10,2	16,7
Συμφωνώ λίγο	199	45,0	45,0	61,8
Συμφωνώ πολύ	169	38,2	38,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 9



11. Η φιλαναγνωσία είναι η ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης

Στον πίνακα 11 και στο γράφημα 10 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «φιλαναγνωσία είναι η ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης». Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί πολύ με την παραπάνω πρόταση και το 2,3% του δείγματος, δηλαδή 10 εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι διαφωνεί λίγο. Το 6,1% του δείγματος, δηλαδή 27 από τους ερωτηθέντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 24,9% του δείγματος, δηλαδή 110 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι συμφωνεί λίγο και το 65,6% του δείγματος, δηλαδή 290 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ.

Όπως προκύπτει, το σύνολο σχεδόν του δείγματος (400 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 90,5%) συμφώνησε με την άποψη ότι «φιλαναγνωσία είναι η ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης».

Πίνακας 11**Ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	5	1,1	1,1	1,1
	Διαφωνώ λίγο	10	2,3	2,3	3,4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	6,1	6,1	9,5
	Συμφωνώ λίγο	110	24,9	24,9	34,4
	Συμφωνώ πολύ	290	65,6	65,6	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 10

12. Η φιλαναγνωσία είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη

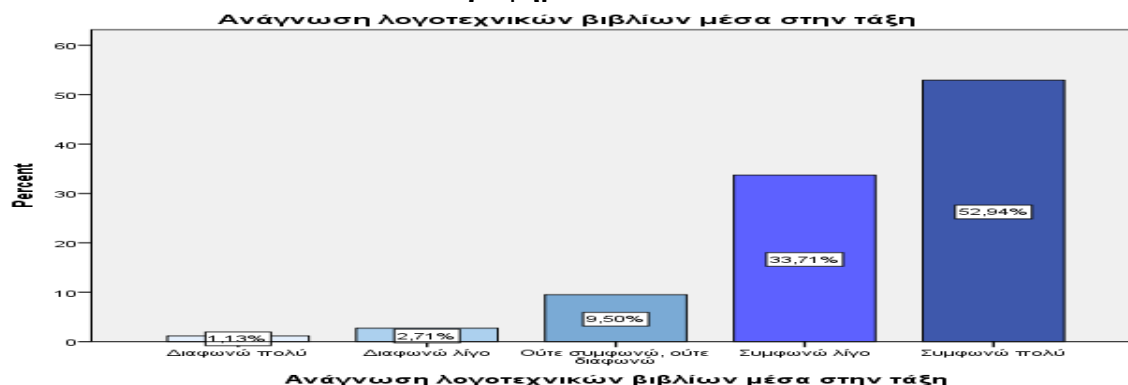
Στον πίνακα 12 και στο γράφημα 11 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «φιλαναγνωσία σημαίνει ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη». Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι διαφωνεί πολύ με την παραπάνω πρόταση και το 2,7% του δείγματος, δηλαδή 12 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαφωνεί λίγο. Το 9,5% του δείγματος, δηλαδή 42 από τους ερωτηθέντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 33,7% του δείγματος, δηλαδή 149 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως συμφωνεί λίγο και το 52,9% του δείγματος, δηλαδή 234 από τους ερωτηθέντες, απάντησε πως συμφωνεί πολύ.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα του δείγματος (383 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 86,6%) δήλωσε πως συμφώνησε με την πρόταση ότι «η φιλαναγνωσία είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη».

Πίνακας 12**Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	5	1,1	1,1	1,1
	Διαφωνώ λίγο	12	2,7	2,7	3,8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	42	9,5	9,5	13,3
	Συμφωνώ λίγο	149	33,7	33,7	47,1
	Συμφωνώ πολύ	234	52,9	52,9	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 11



13. Η φιλαναγνωσία είναι μια παιγνιώδης δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση

Στον πίνακα 13 και στο γράφημα 12 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντίληψη ότι «η φιλαναγνωσία αποτελεί μια παιγνιώδη δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση». Το 1,4% του δείγματος, δηλαδή 6 από τους ερωτηθέντες, ανέφερε πως διαφωνεί πολύ με την παραπάνω πρόταση και το 1,8% του δείγματος, δηλαδή 8 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαφωνεί λίγο. Το 4,3% του δείγματος, δηλαδή 19 εκπαιδευτικοί, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 29,6% του δείγματος, δηλαδή 131 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι συμφωνεί λίγο και το 62,9% του δείγματος, δηλαδή 278 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ.

Διαφαίνεται ότι το σύνολο σχεδόν του δείγματος (409 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 92,5%) συμφώνησε με την άποψη ότι «η φιλαναγνωσία αποτελεί μια παιγνιώδη δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση».

Πίνακας 13

Παιγνιώδης δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	6	1,4	1,4	1,4
Διαφωνώ λίγο	8	1,8	1,8	3,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	19	4,3	4,3	7,5
Συμφωνώ λίγο	131	29,6	29,6	37,1
Συμφωνώ πολύ	278	62,9	62,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 12



14. Η φιλαναγνωσία είναι πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης

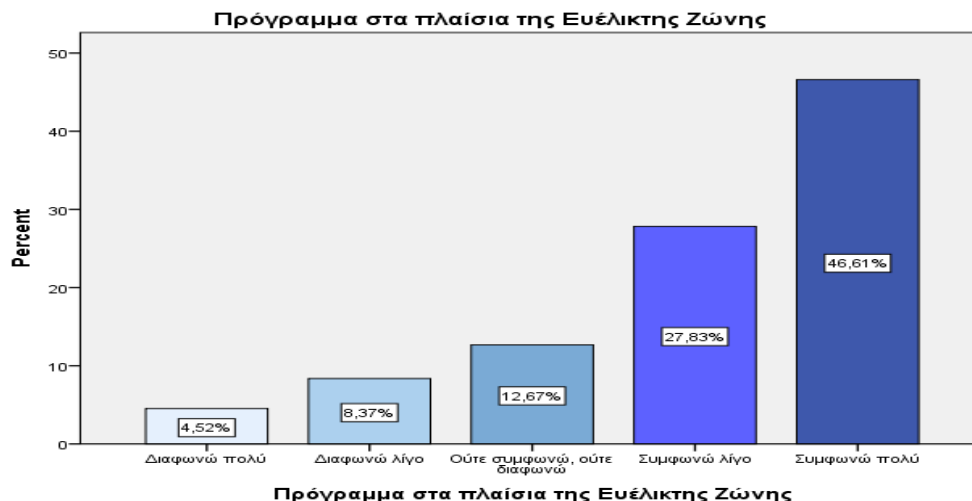
Στον πίνακα 14 και στο γράφημα 13 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραδοχή ότι «η φιλαναγνωσία αποτελεί πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολείο». Το 4,5% του δείγματος, δηλαδή 20 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε πως διαφωνεί πολύ με την παραπάνω πρόταση και το 8,4% του δείγματος, δηλαδή 37 εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι διαφωνεί λίγο. Το 12,7% του δείγματος, δηλαδή 56 εκπαιδευτικοί, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 27,8% του δείγματος, δηλαδή 123 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι συμφωνεί λίγο και το 46,6% του δείγματος, δηλαδή 206 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος (329 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 74,4%) δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη ότι «η φιλαναγνωσία αποτελεί πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολείο».

Πίνακας 14
Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	20	4,5	4,5	4,5
	Διαφωνώ λίγο	37	8,4	8,4	12,9
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	56	12,7	12,7	25,6
	Συμφωνώ λίγο	123	27,8	27,8	53,4
	Συμφωνώ πολύ	206	46,6	46,6	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 13



15. Η φιλαναγνωσία αποτελεί αυτόνομο μάθημα

Στον πίνακα 15 και στο γράφημα 14 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντίληψη ότι «η φιλαναγνωσία αποτελεί αυτόνομο μάθημα». Το 21,4% του δείγματος, δηλαδή 55 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε πως διαφωνεί πολύ με την παραπάνω άποψη και το 13,3% του δείγματος, δηλαδή 59 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι διαφωνεί λίγο. Το 17,9% του δείγματος, δηλαδή 79 εκπαιδευτικοί, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 25,3% του δείγματος, δηλαδή 112 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι συμφωνεί λίγο και το 31% του δείγματος, δηλαδή 137 από τους συμμετέχοντες, απάντησε πως συμφωνεί πολύ.

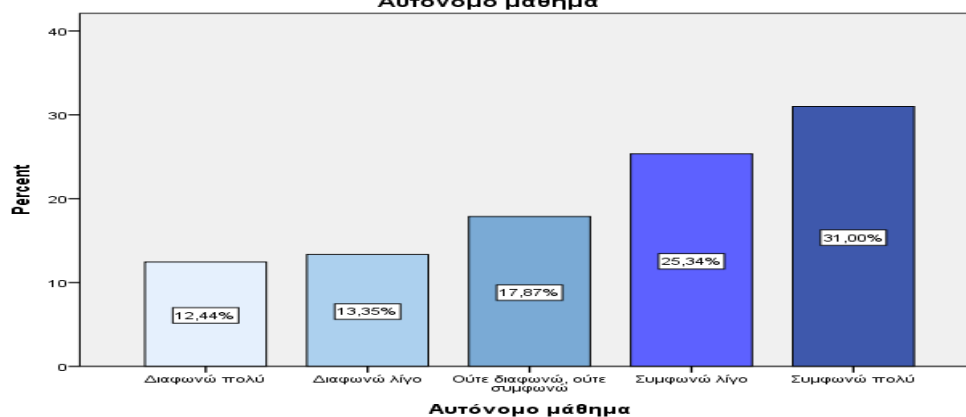
Όπως προκύπτει, σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (249 άτομα, ποσοστό 56,3%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι «η φιλαναγνωσία αποτελεί αυτόνομο μάθημα».

Πίνακας 15
Αυτόνομο μάθημα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	55	12,4	12,4	12,4
Διαφωνώ λίγο	59	13,3	13,3	25,8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	79	17,9	17,9	43,7
Συμφωνώ λίγο	112	25,3	25,3	69,0
Συμφωνώ πολύ	137	31,0	31,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 14

Αυτόνομο μάθημα



Πρωτοβουλίες για την καλλιέργεια και προώθηση της φιλαναγνωσίας

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και οι οποίες καλλιεργούν και προωθούν τη φιλαναγνωσία στο σχολείο.

16. Η φιλαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης

Στον πίνακα 16 και στο γράφημα 15 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «η φιλαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης». Το 1,4% του δείγματος, δηλαδή 6 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω άποψη και το 3,4% του δείγματος, δηλαδή 15 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι διαφωνεί. Το 11,1% του δείγματος, δηλαδή 49 εκπαιδευτικοί, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 53,4% του δείγματος, δηλαδή 236 από τους ερωτηθέντες, ισχυρίστηκε ότι συμφωνεί και το 30,8% του δείγματος, δηλαδή 136 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα του δείγματος (372 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 84,2%) δήλωσε ότι συμφωνεί με την αντίληψη ότι «η φιλαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης».

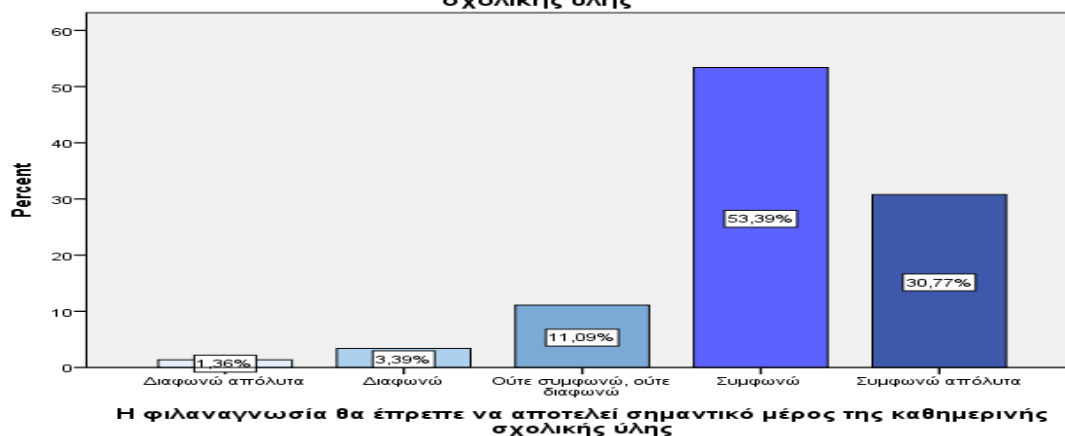
Πίνακας 16

Η φιλαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	1,4	1,4	1,4
Διαφωνώ	15	3,4	3,4	4,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	49	11,1	11,1	15,8
Συμφωνώ	236	53,4	53,4	69,2
Συμφωνώ απόλυτα	136	30,8	30,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 15

Η φιλαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης



17. Το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει να προωθήσει τη φιλαναγκωσία

Στον πίνακα 17 και στο γράφημα 16 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντίληψη ότι «το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη να προωθήσει τη φιλαναγκωσία». Το 0,9% του δείγματος, δηλαδή 6 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε πως διαφωνεί με την παραπάνω άποψη και το 10% του δείγματος, δηλαδή 44 εκπαιδευτικοί, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 57,2% του δείγματος, δηλαδή 253 από τους συμμετέχοντες, ανέφερε ότι συμφωνεί και το 31,9% του δείγματος, δηλαδή 141 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα.

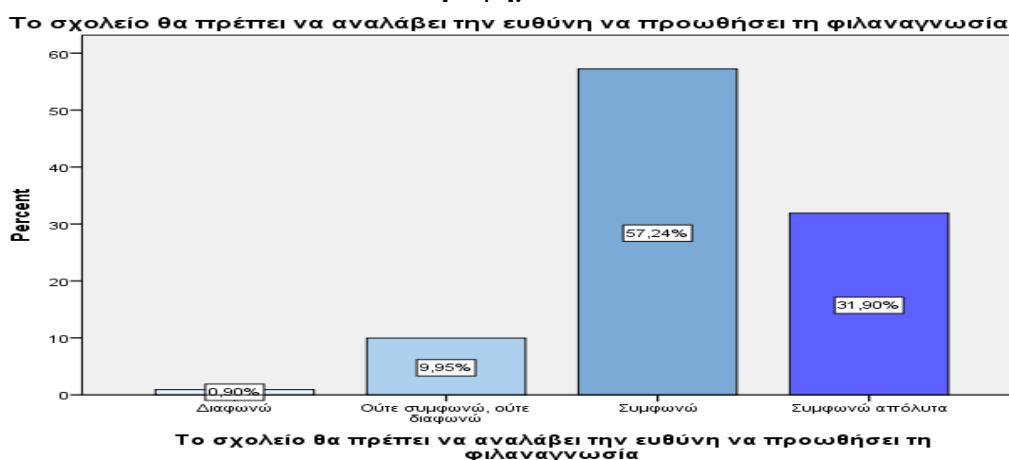
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειονότητα του δείγματος (394 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 89,1%) συμφώνησε με την αντίληψη ότι «το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη να προωθήσει τη φιλαναγκωσία».

Πίνακας 17

Το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη να προωθήσει τη φιλαναγκωσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	4	,9	,9	,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	44	10,0	10,0	10,9
Συμφωνώ	253	57,2	57,2	68,1
Συμφωνώ απόλυτα	141	31,9	31,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 16



18. Οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να προωθήσουν τη φιλαναγκωσία

Στον πίνακα 18 και στο γράφημα 17 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για να προωθήσουν τη φιλαναγκωσία». Το 2% του δείγματος, δηλαδή 9 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί με την παραπάνω άποψη και το 7% του δείγματος, δηλαδή 31 από τους ερωτηθέντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 61,3% του δείγματος, δηλαδή 271 από τους συμμετέχοντες, ανέφερε ότι συμφωνεί και το 29,6% του δείγματος, δηλαδή 131 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα.

Διαφαίνεται ότι το σύνολο σχεδόν του δείγματος (402 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 90,9%) δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη ότι «οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να προωθήσουν τη φιλαναγνωσία».

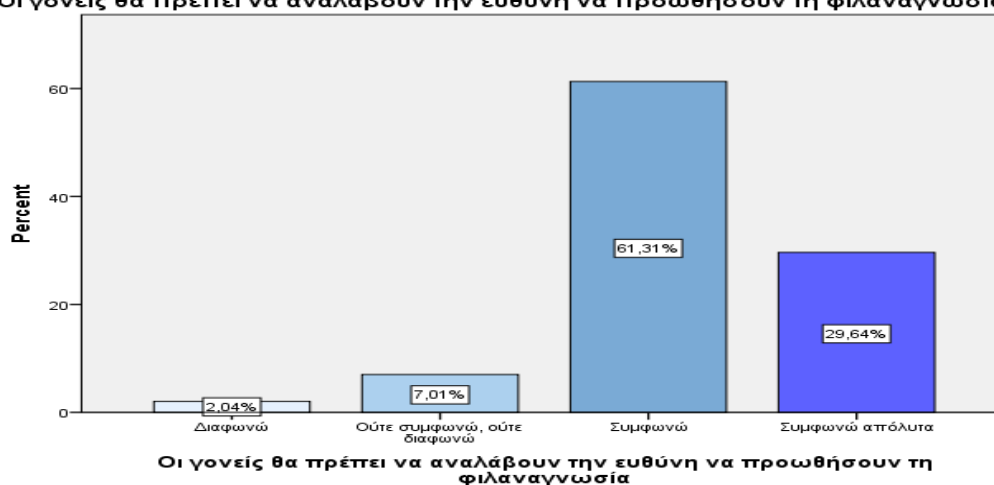
Πίνακας 18

Οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να προωθήσουν τη φιλαναγνωσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	9	2,0	2,0	2,0
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	31	7,0	7,0	9,0
	Συμφωνώ	271	61,3	61,3	70,4
	Συμφωνώ απόλυτα	131	29,6	29,6	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 17

Οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να προωθήσουν τη φιλαναγνωσία



19. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (συνομήλικοι, συγγενείς, σύλλογοι, MME) επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση

Στον πίνακα 19 και στο γράφημα 18 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντίληψη ότι «το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (συνομήλικοι, συγγενείς, σύλλογοι, MME) επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση». Το 0,9% του δείγματος, δηλαδή 4 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί με την παραπάνω άποψη και το 3,4% του δείγματος, δηλαδή 15 εκπαιδευτικοί, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 56,6% του δείγματος, δηλαδή 250 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι συμφωνεί και το 38,7% του δείγματος, δηλαδή 171 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα.

Όπως προκύπτει, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (421 άτομα, ποσοστό 95,3%) δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη ότι «το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού για την ανάγνωση».

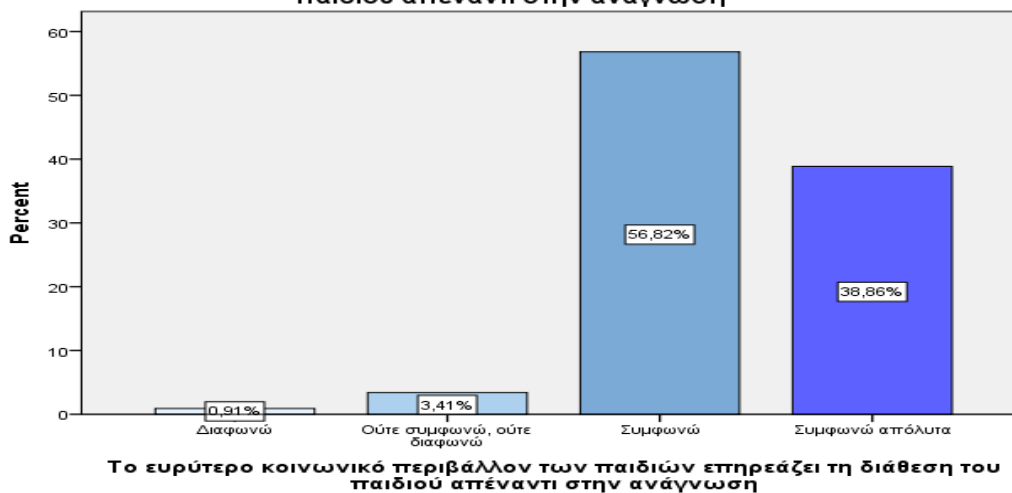
Πίνακας 19

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	,9	,9	,9
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	15	3,4	3,4	4,3
	Συμφωνώ	250	56,6	56,8	61,1
	Συμφωνώ απόλυτα	171	38,7	38,9	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 18

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση



20. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών

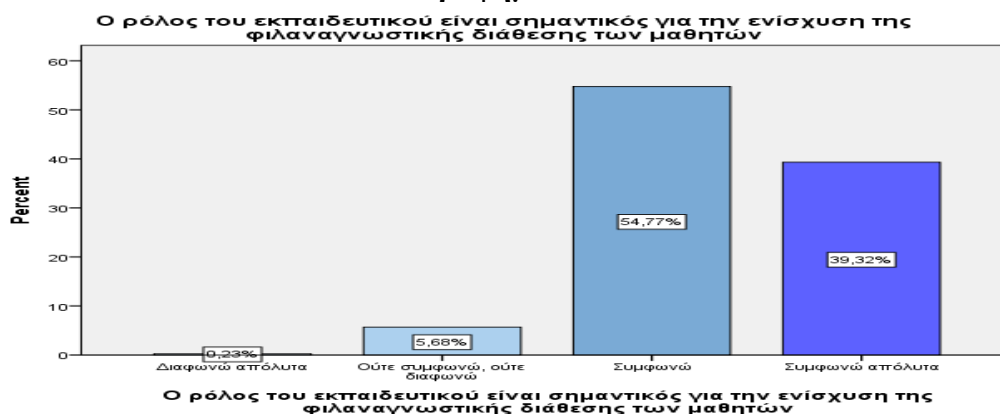
Στον πίνακα 20 και στο γράφημα 19 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών». Το 0,2% του δείγματος, δηλαδή 1 εκπαιδευτικός, δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω άποψη και το 5,7% του δείγματος, δηλαδή 25 εκπαιδευτικοί, διατήρησε ουδέτερη στάση. Το 54,5% του δείγματος, δηλαδή 241 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι συμφωνεί και το 39,1% του δείγματος, δηλαδή 173 εκπαιδευτικοί, ανέφερε πως συμφωνεί απόλυτα.

Όπως γίνεται φανερό, το σύνολο του δείγματος (414 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 93,6%) δήλωσε ότι συμφωνεί με την αντίληψη ότι «ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών». Δύο από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 20

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,2	,2	,2
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	25	5,7	5,7	5,9
	Συμφωνώ	241	54,5	54,8	60,7
	Συμφωνώ απόλυτα	173	39,1	39,3	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 19

21. Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων

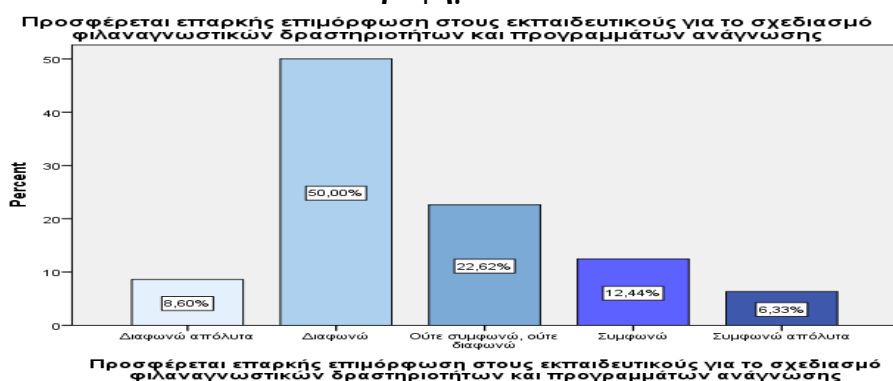
Στον πίνακα 21 και στο γράφημα 20 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης». Το 8,6% του δείγματος, δηλαδή 38 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα και το 50% του δείγματος, δηλαδή 221 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαφωνεί με την παραπάνω άποψη. Το 22,6% του δείγματος, δηλαδή 100 από τους συμμετέχοντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Αντίθετα, το 12,4% του δείγματος, δηλαδή 55 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι συμφωνεί και το 6,3% του δείγματος, δηλαδή 28 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί σχεδόν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (259 άτομα, ποσοστό 58,6%) διαφώνησαν με την αντίληψη ότι «προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων».

Πίνακας 21

Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	38	8,6	8,6	8,6
Διαφωνώ	221	50,0	50,0	58,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	100	22,6	22,6	81,2
Συμφωνώ	55	12,4	12,4	93,7
Συμφωνώ απόλυτα	28	6,3	6,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 20

22. Η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών

Στον πίνακα 22 και στο γράφημα 21 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη ότι «η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών». Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα και το 1,8% του δείγματος, δηλαδή 8 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαφωνεί με την παραπάνω θέση. Το 8,8% του δείγματος, δηλαδή 39 από τους συμμετέχοντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Αντίθετα, το 50,2% του δείγματος, δηλαδή 222 εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι συμφωνεί και το 38% του δείγματος, δηλαδή 168 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος (390 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 88,2%) συμφώνησε με την άποψη ότι «η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών».

Πίνακας 22

Η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	5	1,1	1,1	1,1
Διαφωνώ	8	1,8	1,8	2,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	39	8,8	8,8	11,8
Συμφωνώ	222	50,2	50,2	62,0
Συμφωνώ απόλυτα	168	38,0	38,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 21



23. Ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για ανάγνωση κειμένων και φιλαναγνωστικές δραστηριότητες είναι επαρκής

Στον πίνακα 23 και στο γράφημα 22 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση ότι «ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για ανάγνωση κειμένων και φιλαναγνωστικές δραστηριότητες είναι επαρκής». Το 8,6% του δείγματος, δηλαδή 38 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα και το 55,9% του δείγματος, δηλαδή 247 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι διαφωνεί με την παραπάνω θέση. Το 22,9% του δείγματος, δηλαδή 101 από τους συμμετέχοντες, διατήρησε ουδέτερη στάση. Αντίθετα, το 12,72% του δείγματος, δηλαδή 56 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι συμφωνεί.

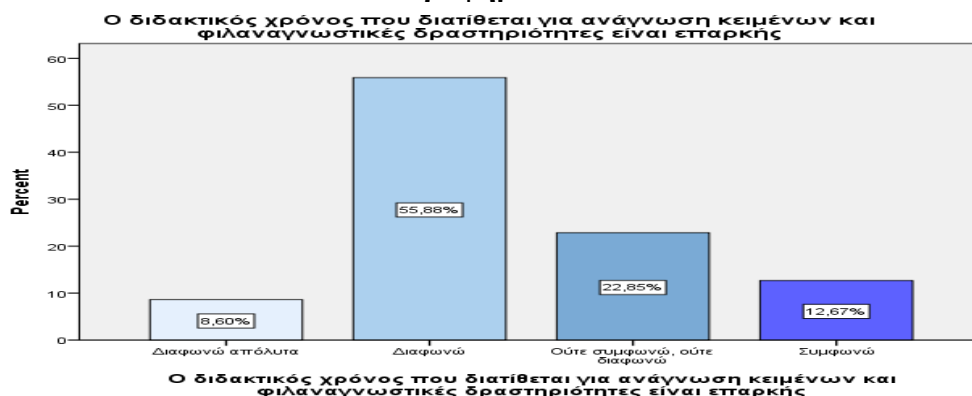
Όπως προκύπτει, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (285 άτομα, ποσοστό 64,5%) διαφώνησαν με την άποψη ότι «ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για ανάγνωση κειμένων και φιλαναγνωστικές δραστηριότητες είναι επαρκής».

Πίνακας 23

Ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για ανάγνωση κειμένων και φιλαναγνωστικές δραστηριότητες είναι επαρκής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	38	8,6	8,6	8,6
	Διαφωνώ	247	55,9	55,9	64,5
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	101	22,9	22,9	87,3
	Συμφωνώ	56	12,7	12,7	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 22



24. Χρήση των λογοτεχνικών βιβλίων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Στον πίνακα 24 και στο γράφημα 23 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το 3,6% του δείγματος, δηλαδή 16 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως δεν χρησιμοποιεί καθόλου τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται. Το 28,7% του δείγματος, δηλαδή 127 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί λίγο τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται. Το 38% του δείγματος, δηλαδή 168 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι χρησιμοποιεί αρκετά τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται. Αντίθετα, το 21,3% του δείγματος, δηλαδή 94 από τους συμμετέχοντες, αποκρίθηκε ότι χρησιμοποιεί πολύ τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται και τέλος το 8,4% του δείγματος, δηλαδή 37 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί πάρα πολύ τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται.

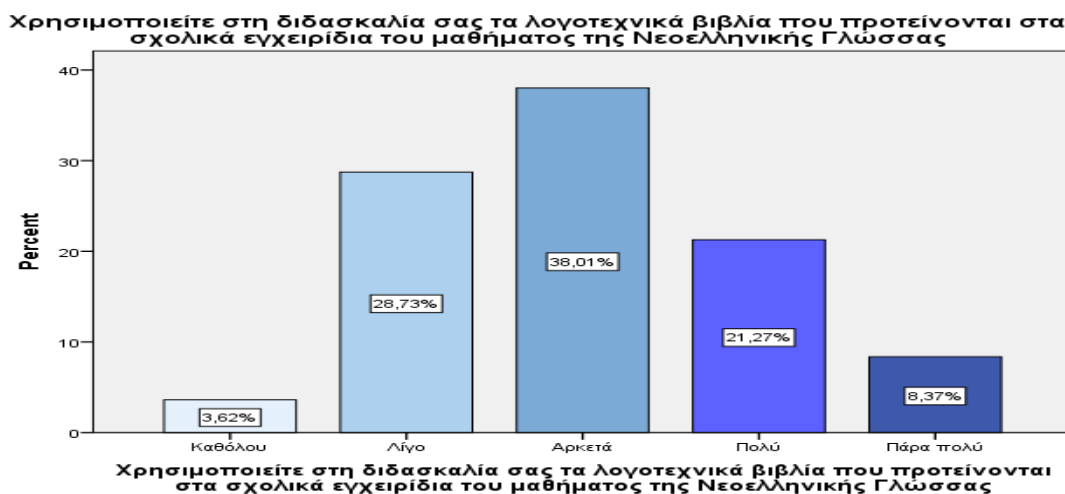
Όπως γίνεται φανερό, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (299 άτομα, ποσοστό 67,7%) χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Πίνακας 24

Χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	127	28,7	28,7	32,4
	Αρκετά	168	38,0	38,0	70,4
	Πολύ	94	21,3	21,3	91,6
	Πάρα πολύ	37	8,4	8,4	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 23



25. Υλοποίηση προγραμμάτων φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 25 και στο γράφημα 24 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προγράμματα φιλαναγνωσίας που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν. Το 1,6% του δείγματος, δηλαδή 7 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως δεν υλοποιεί καθόλου προγράμματα φιλαναγνωσίας. Το 9,5% του δείγματος, δηλαδή 42 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι σε κάθε τάξη που αναλαμβάνει υλοποιεί σε μικρό βαθμό προγράμματα φιλαναγνωσίας. Το 43,4% του δείγματος, δηλαδή 192 εκπαιδευτικοί, ισχυρίστηκε ότι υλοποιεί αρκετά προγράμματα φιλαναγνωσίας. Αντίθετα, το 29,6% του δείγματος, δηλαδή 131 από τους συμμετέχοντες, αποκρίθηκε ότι σε κάθε τάξη που αναλαμβάνει υλοποιεί σε μεγάλο βαθμό προγράμματα φιλαναγνωσίας και τέλος το 15,4% του δείγματος, δηλαδή 68 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι υλοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό προγράμματα φιλαναγνωσίας. Δύο εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

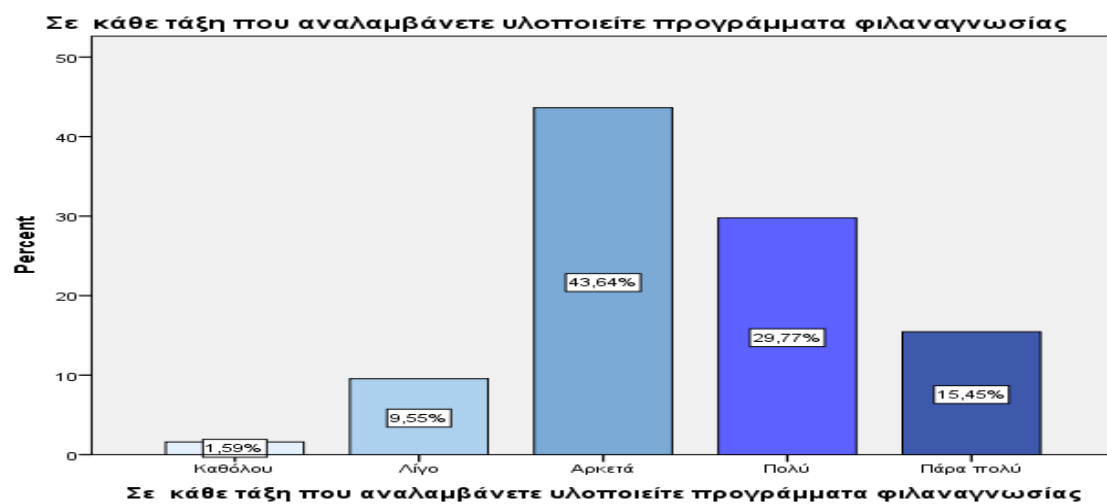
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το σύνολο σχεδόν του δείγματος (391 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 88,4%) δήλωσε ότι υλοποιεί πρόγραμμα φιλαναγνωσίας σε κάθε τάξη που αναλαμβάνει.

Πίνακας 25

Σε κάθε τάξη που αναλαμβάνετε υλοποιείτε προγράμματα φιλαναγνωσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	1,6	1,6	1,6
	Λίγο	42	9,5	9,5	11,1
	Αρκετά	192	43,4	43,6	54,8
	Πολύ	131	29,6	29,8	84,5
	Πάρα πολύ	68	15,4	15,5	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 24



Πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι ίδιοι για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των παιδιών.

26. Ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

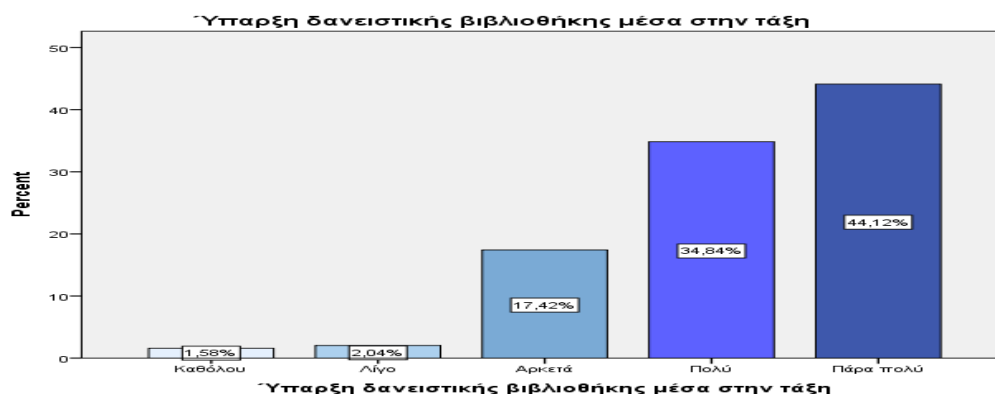
Στον πίνακα 26 και στο γράφημα 25 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που προσφέρει η ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη. Το 1,6% του δείγματος, δηλαδή οι 7 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως η ύπαρξη βιβλιοθήκης δεν ενισχύει καθόλου τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών και το 2% του δείγματος, δηλαδή οι 9 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης την ενισχύει λίγο. Το 17,4% του δείγματος, δηλαδή 77 εκπαιδευτικοί, αποκρίθηκε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης ενισχύει αρκετά τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Αντίθετα, το 34,8% του δείγματος, δηλαδή 154 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης ενισχύει πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση και τέλος το 44,1% του δείγματος, δηλαδή 195 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης ενισχύει πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Διαφαίνεται ότι το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (426 άτομα, ποσοστό 96,3%) δήλωσε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Πίνακας 26
Ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	1,6	1,6	1,6
Λίγο	9	2,0	2,0	3,6
Αρκετά	77	17,4	17,4	21,0
Πολύ	154	34,8	34,8	55,9
Πάρα πολύ	195	44,1	44,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 25



27. Επίσκεψη ενός συγγραφέα στο σχολείο για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

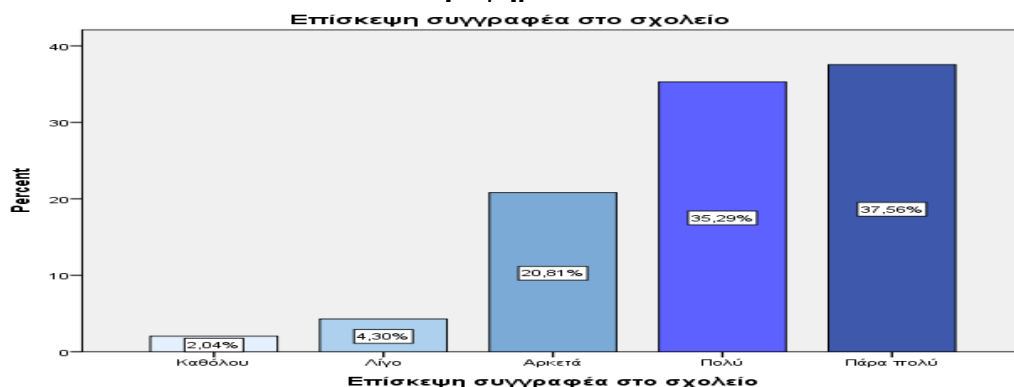
Στον πίνακα 27 και στο γράφημα 26 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που προσφέρει η επίσκεψη ενός συγγραφέα στο σχολείο. Το 2% του δείγματος, δηλαδή 9 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως η επίσκεψη ενός συγγραφέα δεν ενισχύει καθόλου τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών και το 4,3% του δείγματος, δηλαδή οι 19 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι η επίσκεψη ενός συγγραφέα την ενισχύει λίγο. Το 20,8% του δείγματος, δηλαδή 92 εκπαιδευτικοί, αποκρίθηκε ότι η επίσκεψη ενός συγγραφέα ενισχύει αρκετά τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Αντίθετα, το 35,3% του δείγματος, δηλαδή 156 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι η επίσκεψη ενός συγγραφέα ενισχύει πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση και τέλος το 37,6% του δείγματος, δηλαδή 166 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι η επίσκεψη ενός συγγραφέα ενισχύει πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Όπως προκύπτει, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (414 άτομα, ποσοστό 93,7%) δήλωσε ότι η επίσκεψη ενός συγγραφέα στο σχολείο ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Πίνακας 27
Επίσκεψη συγγραφέα στο σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	9	2,0	2,0	2,0
Λίγο	19	4,3	4,3	6,3
Αρκετά	92	20,8	20,8	27,1
Πολύ	156	35,3	35,3	62,4
Πάρα πολύ	166	37,6	37,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 26



28. Ανάγνωση και συζήτηση για τα βιβλία στην τάξη για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 28 και στο γράφημα 27 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που προσφέρει η ανάγνωση και συζήτηση για βιβλία στην τάξη. Το 2,9% του δείγματος,

δηλαδή 13 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως η ανάγνωση και συζήτηση για βιβλία στην τάξη ενισχύει λίγο τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών και το 16,3% του δείγματος, δηλαδή 72 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ανάγνωση και συζήτηση για βιβλία στην τάξη την ενισχύει αρκετά. Το 45,7% του δείγματος, δηλαδή 202 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι η ανάγνωση και συζήτηση για βιβλία στην τάξη ενισχύει πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση και τέλος το 34,6% του δείγματος, δηλαδή 153 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ανάγνωση και συζήτηση για βιβλία στην τάξη ενισχύει πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

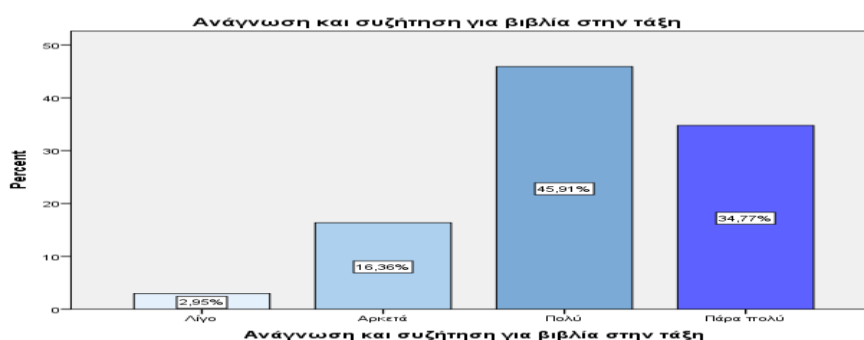
Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (427 άτομα, ποσοστό 96,6%) απάντησε ότι η ανάγνωση και συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία μέσα στην τάξη ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 εκπαιδευτικοί (0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 28

Ανάγνωση και συζήτηση για βιβλία στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	13	2,9	3,0	3,0
	Αρκετά	72	16,3	16,4	19,3
	Πολύ	202	45,7	45,9	65,2
	Πάρα πολύ	153	34,6	34,8	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 27



29. Παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας μέσα στην τάξη

Στον πίνακα 29 και στο γράφημα 28 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που προσφέρουν οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας μέσα στην τάξη. Το 0,7% του δείγματος, δηλαδή 3 εκπαιδευτικοί, απάντησε πως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας μέσα στην τάξη δεν ενισχύουν καθόλου τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 1,6% του δείγματος, δηλαδή οι 7 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας την ενισχύουν λίγο. Το 11,8% του δείγματος, δηλαδή 52 εκπαιδευτικοί, αποκρίθηκε ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας ενισχύουν αρκετά τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 40,7% του δείγματος, δηλαδή 180 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι οι

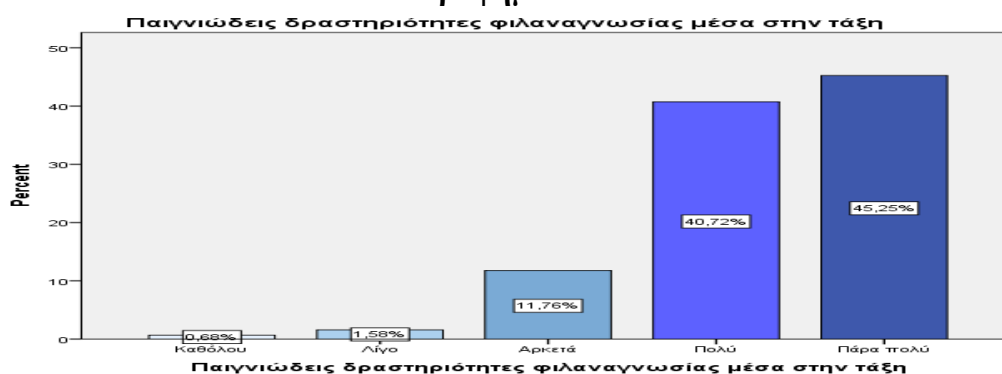
παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας ενισχύουν πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση και τέλος το 45,2% του δείγματος, δηλαδή 200 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας μέσα στην τάξη ενισχύουν πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (432 άτομα, ποσοστό 97,7%) δήλωσε ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας μέσα στην τάξη ενισχύουν τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Πίνακας 29
Παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας μέσα στην τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	,7	,7	,7
Λίγο	7	1,6	1,6	2,3
Αρκετά	52	11,8	11,8	14,0
Πολύ	180	40,7	40,7	54,8
Πάρα πολύ	200	45,2	45,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 28



30. Δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

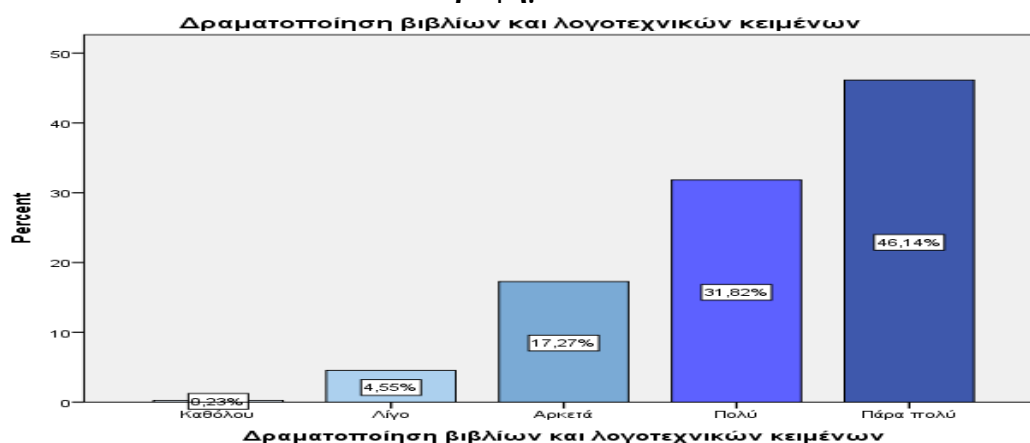
Στον πίνακα 30 και στο γράφημα 29 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που προσφέρει η δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη. Το 0,2% του δείγματος, δηλαδή 1 εκπαιδευτικός, απάντησε πως η δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων δεν ενισχύει καθόλου τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 4,5% του δείγματος, δηλαδή οι 20 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι η δραματοποίηση βιβλίων την ενισχύει λίγο. Το 17,2% του δείγματος, δηλαδή 76 εκπαιδευτικοί, απερίθρηκε ότι η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων ενισχύει αρκετά τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 31,7% του δείγματος, δηλαδή 140 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι η δραματοποίηση ενισχύει πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση και τέλος το 45,9% του δείγματος, δηλαδή 203 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η δραματοποίηση ενισχύει πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Διαφαίνεται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα (419 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 94,8%) δήλωσε ότι η δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 30
Δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,2	,2	,2
	Λίγο	20	4,5	4,5	4,8
	Αρκετά	76	17,2	17,3	22,0
	Πολύ	140	31,7	31,8	53,9
	Πάρα πολύ	203	45,9	46,1	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 29



31. Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

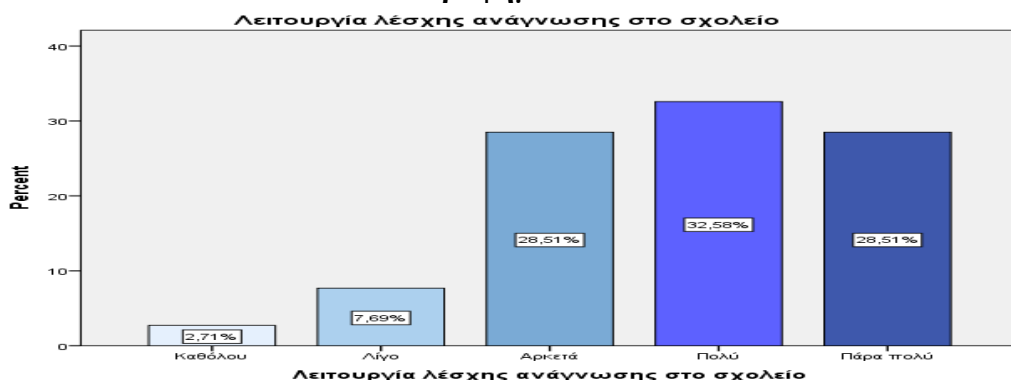
Στον πίνακα 31 και στο γράφημα 30 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που παρέχει η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο. Το 2,7% του δείγματος, δηλαδή 12 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης δεν ενισχύει καθόλου τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 7,7% του δείγματος, δηλαδή οι 34 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης την ενισχύει λίγο. Το 28,5% του δείγματος, δηλαδή 126 εκπαιδευτικοί, αποκρίθηκε ότι η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης ενισχύει αρκετά τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 32,6% του δείγματος, δηλαδή 144 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης ενισχύει πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση και τέλος το 28,5% του δείγματος, δηλαδή 126 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης ενισχύει πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Όπως προκύπτει, η πλειονότητα του δείγματος των εκπαιδευτικών (396 άτομα, ποσοστό 89,6%) δήλωσε ότι η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Πίνακας 31

Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	34	7,7	7,7	10,4
	Αρκετά	126	28,5	28,5	38,9
	Πολύ	144	32,6	32,6	71,5
	Πάρα πολύ	126	28,5	28,5	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 30



32. Επίσκεψη σε δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

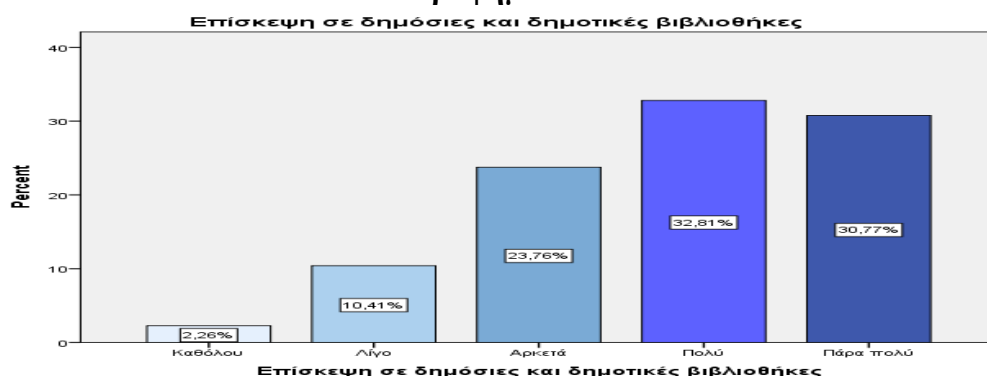
Στον πίνακα 32 και στο γράφημα 31 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που προσφέρει η επίσκεψη σε δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες. Το 2,3% του δείγματος, δηλαδή 10 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η επίσκεψη σε βιβλιοθήκες δεν ενισχύει καθόλου τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 10,4% του δείγματος, δηλαδή οι 46 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι η επίσκεψη σε βιβλιοθήκες την ενισχύει λίγο. Το 23,8% του δείγματος, δηλαδή 105 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η επίσκεψη σε βιβλιοθήκες ενισχύει αρκετά τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 32,8% του δείγματος, δηλαδή 145 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι η επίσκεψη σε βιβλιοθήκες ενισχύει πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση και τέλος το 30,8% του δείγματος, δηλαδή 136 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι η επίσκεψη σε βιβλιοθήκες ενισχύει πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (386 άτομα, ποσοστό 87,4%) δήλωσε ότι η επίσκεψη σε βιβλιοθήκες ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Πίνακας 32
Επίσκεψη σε δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	2,3	2,3	2,3
	Λίγο	46	10,4	10,4	12,7
	Αρκετά	105	23,8	23,8	36,4
	Πολύ	145	32,8	32,8	69,2
	Πάρα πολύ	136	30,8	30,8	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 31



33. Επίσκεψη σε εκθέσεις βιβλίων, βιβλιοπωλεία, εκδοτικούς οίκους για την προώθηση της φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 33 και στο γράφημα 32 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας που προσφέρει η επίσκεψη σε εκθέσεις βιβλίων, βιβλιοπωλεία, εκδοτικούς οίκους κλπ. Το 2% του δείγματος, δηλαδή 9 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η επίσκεψη σε εκθέσεις και βιβλιοπωλεία δεν ενισχύει καθόλου τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών. Το 11,1% του δείγματος, δηλαδή οι 49 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι η επίσκεψη σε εκθέσεις και βιβλιοπωλεία ενισχύει λίγο τη φιλαναγνωσία. Το 27,8% του δείγματος, δηλαδή 123 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η επίσκεψη σε εκθέσεις και βιβλιοπωλεία την ενισχύει αρκετά. Το 30,8% του δείγματος, δηλαδή 136 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι η επίσκεψη σε εκθέσεις και βιβλιοπωλεία ενισχύει πολύ τη φιλαναγνωσία και τέλος το 28,3% του δείγματος, δηλαδή 125 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι η επίσκεψη σε εκθέσεις και βιβλιοπωλεία ενισχύει πάρα πολύ τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

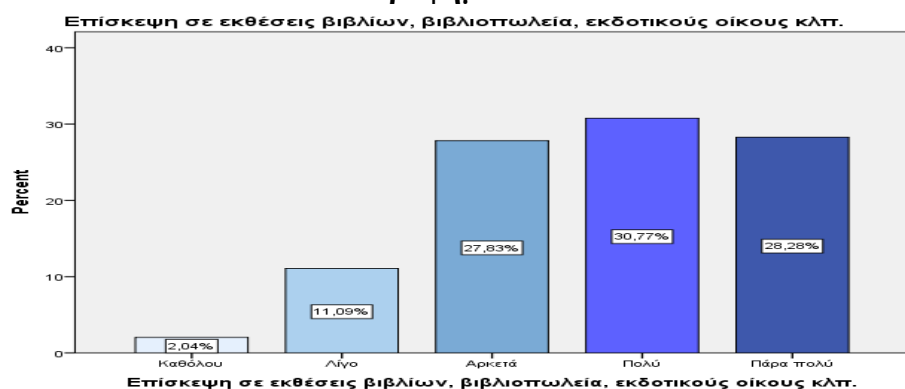
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα (384 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 86,9%) δήλωσε ότι η επίσκεψη σε εκθέσεις, βιβλιοπωλεία και εκδοτικούς οίκους ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών.

Πίνακας 33

Επίσκεψη σε εκθέσεις βιβλίων, βιβλιοπωλεία, εκδοτικούς οίκους κλπ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	49	11,1	11,1	13,1
	Αρκετά	123	27,8	27,8	41,0
	Πολύ	136	30,8	30,8	71,7
	Πάρα πολύ	125	28,3	28,3	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 32



Ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη της φιλαναγνωσίας

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν στην ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη και ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.

34. Λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο

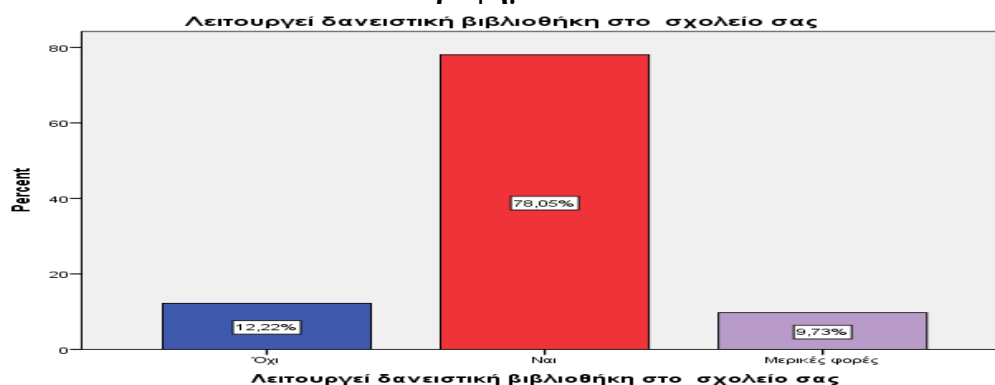
Στον πίνακα 34 και στο γράφημα 33 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο. Το 12,2% του δείγματος, δηλαδή 54 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη. Το 78,1% του δείγματος, δηλαδή 345 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη και το 9,7% του δείγματος, δηλαδή 43 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η δανειστική βιβλιοθήκη λειτουργεί μερικές φορές.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (388 άτομα, 87,8%) δήλωσε ότι λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο.

Πίνακας 34
Λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	54	12,2	12,2	12,2
Ναι	345	78,1	78,1	90,3
Μερικές φορές	43	9,7	9,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 33



35. Λειτουργία βιβλιοθήκης για παιδιά στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου

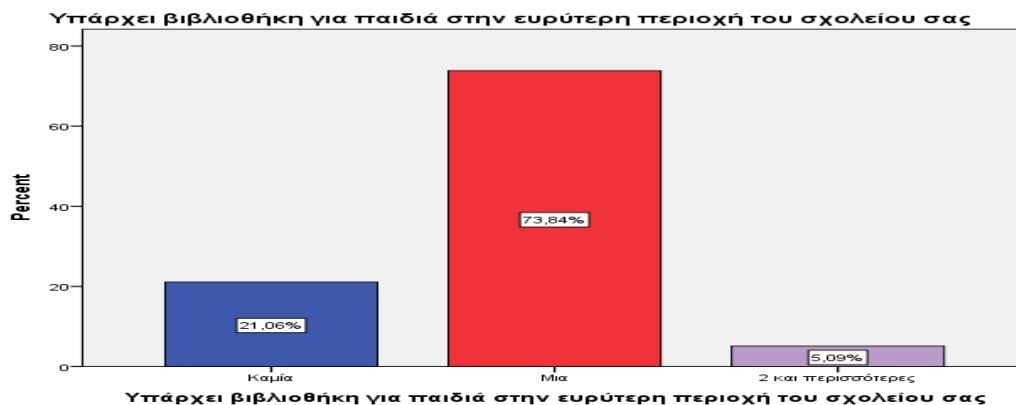
Στον πίνακα 35 και στο γράφημα 34 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία βιβλιοθήκης στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου. Το 20,6% του δείγματος, δηλαδή 91 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν λειτουργεί καμία βιβλιοθήκη στην ευρύτερη περιοχή. Το 72,2% του δείγματος, δηλαδή 319 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι λειτουργεί μία βιβλιοθήκη στην ευρύτερη περιοχή. Το 5% του δείγματος, δηλαδή 22 από τους ερωτηθέντες, ανέφερε ότι λειτουργούν περισσότερες από 2 βιβλιοθήκες στη ευρύτερη περιοχή.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (341 άτομα, ποσοστό 77,2%) δήλωσαν ότι λειτουργεί τουλάχιστον μία βιβλιοθήκη για παιδιά στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου. Δέκα από τους συμμετέχοντες (2,3%) δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 35

Υπάρχει βιβλιοθήκη για παιδιά στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου σας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία	91	20,6	21,1	21,1
	Μία	319	72,2	73,8	94,9
	2 και περισσότερες	22	5,0	5,1	100,0
	Total	432	97,7	100,0	
Missing	System	10	2,3		
Total		442	100,0		

Γράφημα 34



36. Δυνατότητα πρόσβασης στη βιβλιοθήκη

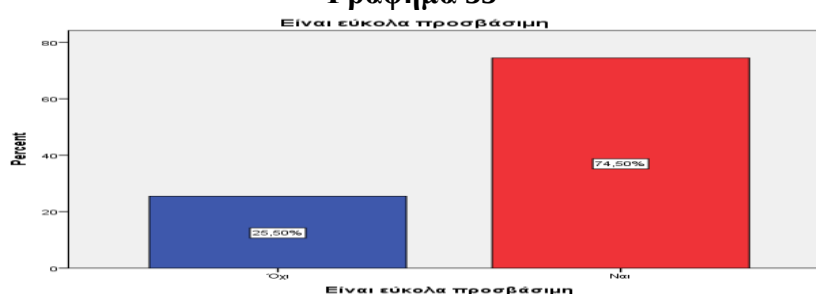
Στον πίνακα 36 και στο γράφημα 35 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης στη βιβλιοθήκη. Το 23,1% του δείγματος, δηλαδή 102 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν είναι εύκολα προσβάσιμη, ενώ το 67,4% του δείγματος, δηλαδή 298 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι είναι εύκολα προσβάσιμη.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 67,4%) δήλωσε ότι η βιβλιοθήκη είναι εύκολα προσβάσιμη. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 42 από τους συμμετέχοντες (9,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 36
Είναι εύκολα προσβάσιμη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	102	23,1	25,5	25,5
	Ναι	298	67,4	74,5	100,0
	Total	400	90,5	100,0	
Missing	System	42	9,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 35



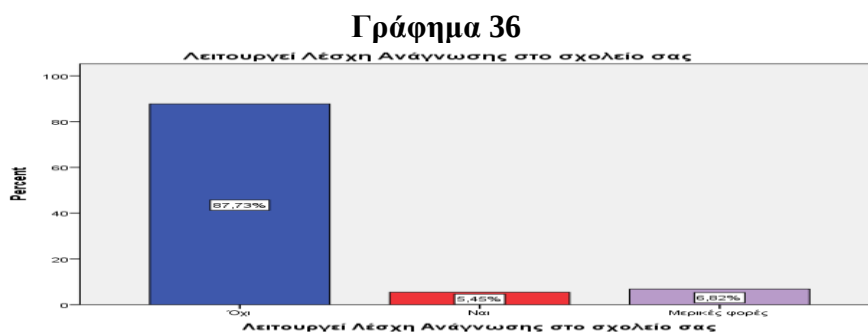
37. Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο

Στον πίνακα 37 και στο γράφημα 36 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο. Το 87,3% του δείγματος, δηλαδή 386 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν λειτουργεί λέσχη ανάγνωσης. Το 5,4% του δείγματος, δηλαδή 24 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι λειτουργεί και το 6,8% του δείγματος, δηλαδή 30 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι λειτουργεί μερικές φορές.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (ποσοστό 87,3%) δήλωσε ότι δεν λειτουργεί λέσχη ανάγνωσης στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 από τους συμμετέχοντες (0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 37
Λειτουργεί Λέσχη Ανάγνωσης στο σχολείο σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	386	87,3	87,7	87,7
	Ναι	24	5,4	5,5	93,2
	Μερικές φορές	30	6,8	6,8	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		



38. Συμμετοχή των μαθητών σε λέσχη ανάγνωσης

Στον πίνακα 38 και στο γράφημα 37 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε λέσχη ανάγνωσης. Το 73,8% του δείγματος, δηλαδή 326 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν συμμετέχουν τα παιδιά σε λέσχη ανάγνωσης. Το 7,5% του δείγματος, δηλαδή 33 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι συμμετέχουν σε λέσχη ανάγνωσης και το 7,9% του δείγματος, δηλαδή 35 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι συμμετέχουν μερικές φορές.

Διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (ποσοστό 73,8%) δήλωσαν ότι δεν συμμετέχουν τα παιδιά σε λέσχη ανάγνωσης. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 48 από τους ερωτηθέντες (10,9%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 38
Συμμετέχουν τα παιδιά της τάξης σας στη Λέσχη Ανάγνωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	326	73,8	82,7	82,7
	Ναι	33	7,5	8,4	91,1
	Μερικές φορές	35	7,9	8,9	100,0
	Total	394	89,1	100,0	
Missing	System	48	10,9		
Total		442	100,0		



39. Ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

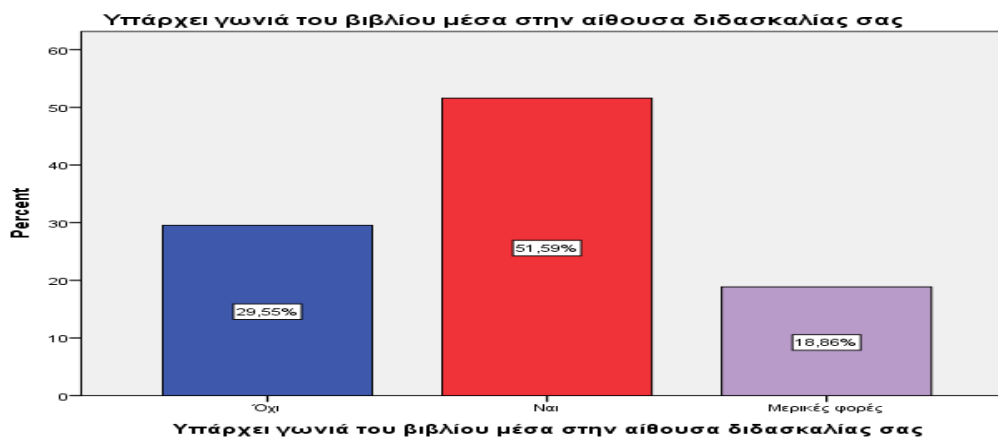
Στον πίνακα 39 και στο γράφημα 38 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Το 29,4% του δείγματος, δηλαδή 130 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν υπάρχει γωνιά βιβλίου. Αντίθετα, το 51,4% του δείγματος, δηλαδή 227 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι υπάρχει γωνιά του βιβλίου και το 18,8% του δείγματος, δηλαδή 83 εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι η γωνιά του βιβλίου υπάρχει κατά περιόδους.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (310 άτομα, ποσοστό 70,2%) δήλωσαν ότι υπάρχει γωνιά βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Δύο από τους ερωτηθέντες (0,5%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 39

Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	130	29,4	29,5	29,5
	Ναι	227	51,4	51,6	81,1
	Μερικές φορές	83	18,8	18,9	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 38



40. Υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων με την τάξη

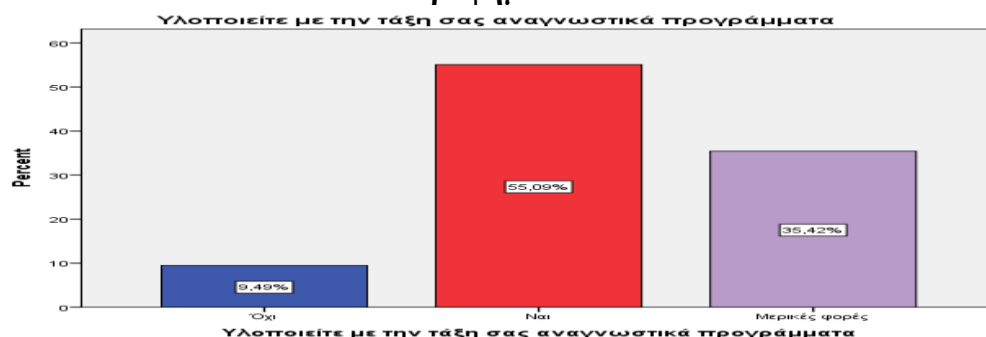
Στον πίνακα 40 και στο γράφημα 39 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων με την τάξη τους. Το 9,3% του δείγματος, δηλαδή 41 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν υλοποιεί αναγνωστικά προγράμματα. Αντίθετα, το 53,8% του δείγματος, δηλαδή 238 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι υλοποιεί αναγνωστικά προγράμματα και το 34,6% του δείγματος, δηλαδή 153 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι υλοποιεί κατά περιόδους.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (391 άτομα, ποσοστό 88,4%) δήλωσε ότι υλοποιεί στην τάξη αναγνωστικά προγράμματα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 10 από τους ερωτηθέντες (2,3%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 40
Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	41	9,3	9,5	9,5
	Ναι	238	53,8	55,1	64,6
	Μερικές φορές	153	34,6	35,4	100,0
	Total	432	97,7	100,0	
Missing	System	10	2,3		
Total		442	100,0		

Γράφημα 39



Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με τις πρωτοβουλίες που διευκολύνουν το ρόλο τους για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

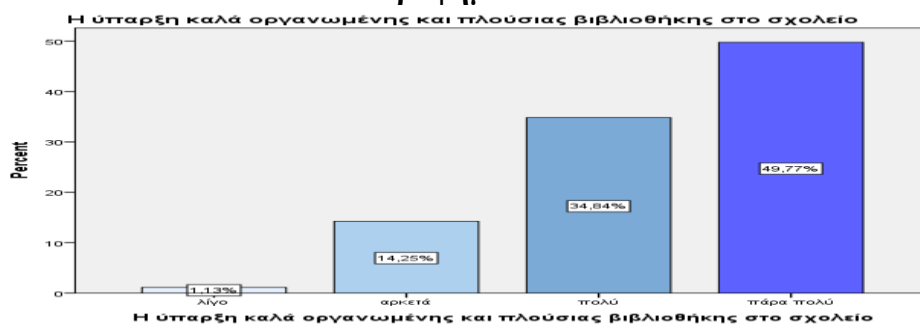
41. Ύπαρξη καλά οργανωμένης βιβλιοθήκης για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας

Στον πίνακα 41 και στο γράφημα 40 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει η ύπαρξη καλά οργανωμένης βιβλιοθήκης στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης διευκολύνει λίγο την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και το 14,3% του δείγματος, δηλαδή 63 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι διευκολύνει αρκετά. Το 34,8% του δείγματος, δηλαδή 154 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διευκολύνει πολύ και το 49,8% του δείγματος, δηλαδή 220 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης διευκολύνει πάρα πολύ την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα (437 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 98,9%) δήλωσε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης διευκολύνει την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Πίνακας 41**Η ύπαρξη καλά οργανωμένης και πλούσιας βιβλιοθήκης στο σχολείο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	1,1	1,1	1,1
	αρκετά	63	14,3	14,3	15,4
	Πολύ	154	34,8	34,8	50,2
	πάρα πολύ	220	49,8	49,8	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 40

42. Παρουσία βιβλιοθηκονόμου στο σχολείο για την προώθηση της φιλαναγνωσίας

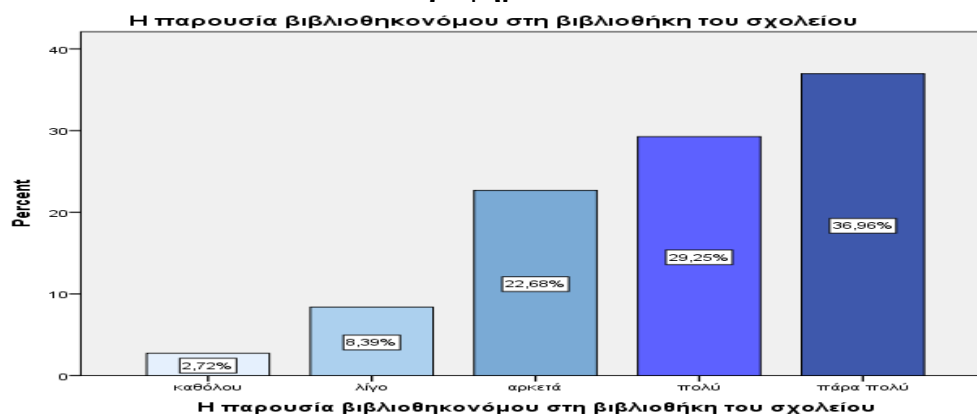
Στον πίνακα 42 και στο γράφημα 41 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει η παρουσία βιβλιοθηκονόμου στη βιβλιοθήκη του σχολείου για την προώθηση της φιλαναγνωσίας. Το 2,7% του δείγματος, δηλαδή 12 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η παρουσία βιβλιοθηκονόμου δεν διευκολύνει καθόλου την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και το 8,4% του δείγματος, δηλαδή 37 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει λίγο. Το 22,6% του δείγματος, δηλαδή 100 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η παρουσία βιβλιοθηκονόμου διευκολύνει αρκετά την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, το 29,2% του δείγματος, δηλαδή 129 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διευκολύνει πολύ και το 36,9% του δείγματος, δηλαδή 163 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει πάρα πολύ.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (392 άτομα, ποσοστό 88,7%) δήλωσε ότι η παρουσία βιβλιοθηκονόμου στη βιβλιοθήκη του σχολείου ενισχύει τη φιλαναγνωσία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 1 εκπαιδευτικός (0,2%) δεν απάντησε.

Πίνακας 42**Η παρουσία βιβλιοθηκονόμου στη βιβλιοθήκη του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	37	8,4	8,4	11,1
	Αρκετά	100	22,6	22,7	33,8
	Πολύ	129	29,2	29,3	63,0
	Πάρα πολύ	163	36,9	37,0	100,0
	Total	441	99,8	100,0	
Missing	System	1	,2		
Total		442	100,0		

Γράφημα 41



43. Ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη για την προώθηση της φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 43 και στο γράφημα 42 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει η ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη για την προώθηση της φιλαναγνωσίας. Το 0,7% του δείγματος, δηλαδή 3 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου δεν διευκολύνει καθόλου την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και το 3,4% του δείγματος, δηλαδή 15 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει λίγο. Το 12,7% του δείγματος, δηλαδή 56 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου διευκολύνει αρκετά στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, το 41% του δείγματος, δηλαδή 181 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι τη διευκολύνει πολύ και το 42,3% του δείγματος, δηλαδή 187 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου διευκολύνει πάρα πολύ την προώθηση της φιλαναγνωσίας.

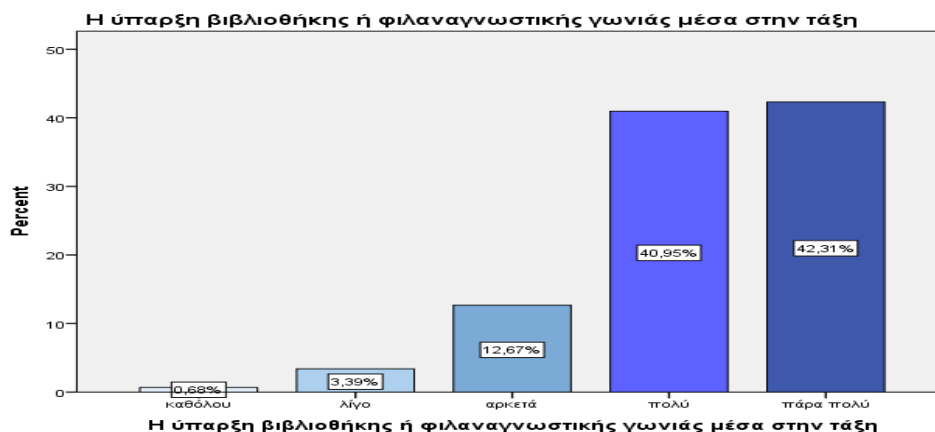
Όπως προκύπτει, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (424 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 96%) δήλωσε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης ή γωνιάς βιβλίου διευκολύνει την προώθηση της φιλαναγνωσίας.

Πίνακας 43

Η ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	3	,7	,7	,7
λίγο	15	3,4	3,4	4,1
αρκετά	56	12,7	12,7	16,7
πολύ	181	41,0	41,0	57,7
πάρα πολύ	187	42,3	42,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 42



44. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας για την προώθηση της φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 44 και στο γράφημα 43 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας για την προώθηση της φιλαναγνωσίας. Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν διευκολύνει καθόλου την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και το 3,8% του δείγματος, δηλαδή 17 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει λίγο. Το 17,9% του δείγματος, δηλαδή 79 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διευκολύνει αρκετά στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, το 37,8% του δείγματος, δηλαδή 167 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι τη διευκολύνει πολύ και το 38,9% του δείγματος, δηλαδή 172 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διευκολύνει πάρα πολύ την προώθηση της φιλαναγνωσίας.

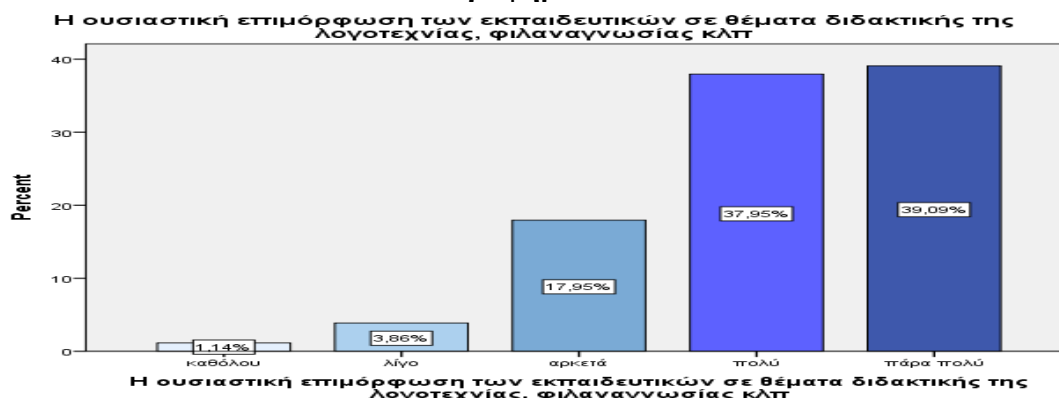
Όπως γίνεται φανερό, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (418 άτομα, ποσοστό 94,6%) δήλωσε ότι η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας διευκολύνει την προώθηση της φιλαναγνωσίας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 44

Η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλαναγνωσίας κλπ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	1,1	1,1	1,1
	Λίγο	17	3,8	3,9	5,0
	Αρκετά	79	17,9	18,0	23,0
	Πολύ	167	37,8	38,0	60,9
	Πάρα πολύ	172	38,9	39,1	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 43



45. Ενημέρωση για νέες εκδόσεις βιβλίων για την προώθηση της φιλοαναγνωσίας

Στον πίνακα 45 και στο γράφημα 44 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει η συστηματική ενημέρωση για νέες εκδόσεις παιδικών και εφηβικών βιβλίων για την ανάπτυξη και ενίσχυση της φιλοαναγνωσίας. Το 1,6% του δείγματος, δηλαδή 7 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ενημέρωση για νέες εκδόσεις δεν διευκολύνει καθόλου την προώθηση της φιλοαναγνωσίας και το 7,2% του δείγματος, δηλαδή 32 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει λίγο. Το 28,3% του δείγματος, δηλαδή 125 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η ενημέρωση για νέες εκδόσεις διευκολύνει αρκετά στην ενίσχυση της φιλοαναγνωσίας, το 39,1% του δείγματος, δηλαδή 173 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι τη διευκολύνει πολύ και το 23,8% του δείγματος, δηλαδή 105 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι η ενημέρωση για νέες εκδόσεις διευκολύνει πάρα πολύ την ανάπτυξη της φιλοαναγνωσίας.

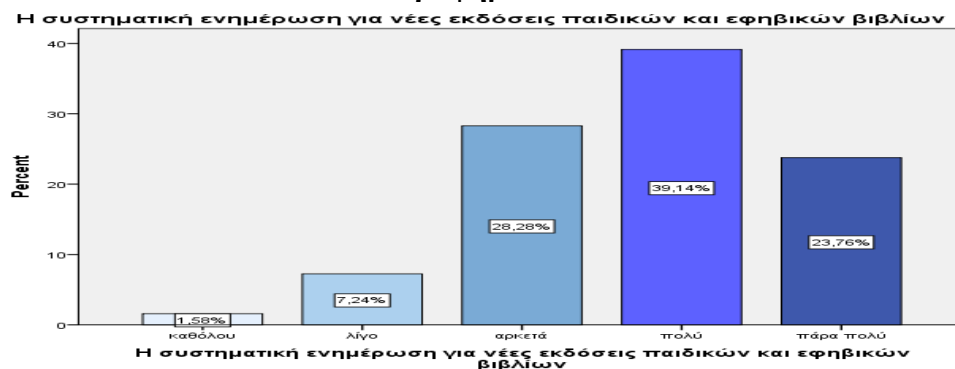
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (403 άτομα, ποσοστό 91,2%) δήλωσε ότι η ενημέρωση για νέες εκδόσεις παιδικών και εφηβικών βιβλίων διευκολύνει την ανάπτυξη της φιλοαναγνωσίας.

Πίνακας 45

Η συστηματική ενημέρωση για νέες εκδόσεις παιδικών και εφηβικών βιβλίων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	1,6	1,6	1,6
Λίγο	32	7,2	7,2	8,8
Αρκετά	125	28,3	28,3	37,1
Πολύ	173	39,1	39,1	76,2
Πάρα πολύ	105	23,8	23,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 44



46. Δωρεάν διάθεση παιδικών και εφηβικών τίτλων στους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 46 και στο γράφημα 45 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας η δωρεάν διάθεση παιδικών και εφηβικών τίτλων στους εκπαιδευτικούς. Το 8,6% του δείγματος, δηλαδή 38 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η δωρεάν διάθεση βιβλίων διευκολύνει λίγο την προώθηση της φιλαναγνωσίας και το 18,6% του δείγματος, δηλαδή 82 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει αρκετά. Το 32,4% του δείγματος, δηλαδή 143 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η δωρεάν διάθεση βιβλίων διευκολύνει πολύ στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και το 39,6% του δείγματος, δηλαδή 175 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι τη διευκολύνει πάρα πολύ.

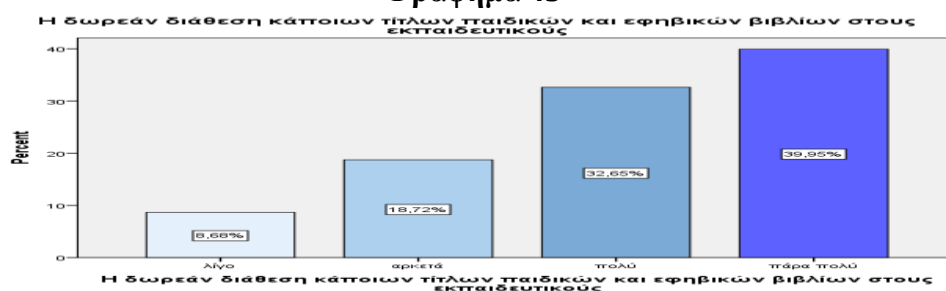
Διαφαίνεται ότι το σύνολο σχεδόν του δείγματος (400 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 90,6%) δήλωσε ότι η δωρεάν διάθεση παιδικών και εφηβικών βιβλίων διευκολύνει στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,9%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 46

Η δωρεάν διάθεση κάποιων τίτλων παιδικών και εφηβικών βιβλίων στους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	38	8,6	8,7	8,7
	Αρκετά	82	18,6	18,7	27,4
	Πολύ	143	32,4	32,6	60,0
	Πάρα πολύ	175	39,6	40,0	100,0
	Total	438	99,1	100,0	
Missing	System	4	,9		
Total		442	100,0		

Γράφημα 45



47. Δυνατότητα διάθεσης χρηματικού ποσού στους εκπαιδευτικούς για την αγορά βιβλίων

Στον πίνακα 47 και στο γράφημα 46 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας η δυνατότητα διάθεσης χρηματικού ποσού στους εκπαιδευτικούς για την αγορά βιβλίων. Το 2,5% του δείγματος, δηλαδή 11 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η διάθεση χρηματικού ποσού δεν διευκολύνει καθόλου την προώθηση της φιλαναγνωσίας και το 3,2% του δείγματος, δηλαδή 14 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι διευκολύνει λίγο. Το 17,9% του δείγματος, δηλαδή 79 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η διάθεση χρηματικού ποσού για την αγορά βιβλίων διευκολύνει αρκετά στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, το 29,6% του δείγματος, δηλαδή 131 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι τη διευκολύνει πολύ και τέλος, το 46,8%, δηλαδή 207 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι τη διευκολύνει πάρα πολύ.

Όπως προκύπτει, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (417 άτομα, ποσοστό 94,3%) δήλωσαν ότι η διάθεση χρηματικού ποσού για την αγορά βιβλίων διευκολύνει στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.

Πίνακας 47

Η δυνατότητα διάθεσης χρηματικού ποσού για την αγορά βιβλίων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	11	2,5	2,5	2,5
λίγο	14	3,2	3,2	5,7
αρκετά	79	17,9	17,9	23,5
πολύ	131	29,6	29,6	53,2
πάρα πολύ	207	46,8	46,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 46



48. Δυνατότητα συνεργασίας με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία για την προώθηση της φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 48 και στο γράφημα 47 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει για την προώθηση της φιλαναγνωσίας η δυνατότητα συνεργασίας με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία. Το 0,5% του δείγματος, δηλαδή 2 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η

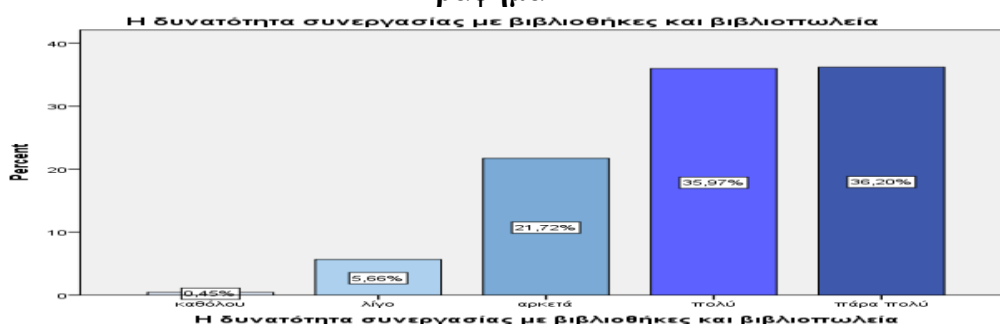
συνεργασία με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία δεν διευκολύνει καθόλου την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και το 5,7% του δείγματος, δηλαδή 25 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει λίγο. Το 21,7% του δείγματος, δηλαδή 96 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η συνεργασία με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία διευκολύνει αρκετά στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, το 36% του δείγματος, δηλαδή 159 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι τη διευκολύνει πολύ και το 36,2%, δηλαδή 160 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι τη διευκολύνει πάρα πολύ.

Όπως γίνεται φανερό, το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (415 άτομα, ποσοστό 93,9%) δήλωσε ότι η συνεργασία με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία διευκολύνει στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.

Πίνακας 48
Η δυνατότητα συνεργασίας με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	,5	,5	,5
λίγο	25	5,7	5,7	6,1
αρκετά	96	21,7	21,7	27,8
πολύ	159	36,0	36,0	63,8
πάρα πολύ	160	36,2	36,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 47



49. Συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς

Στον πίνακα 49 και στο γράφημα 48 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς. Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα δεν διευκολύνει καθόλου την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και το 7,5% του δείγματος, δηλαδή 33 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει λίγο. Το 23,1% του δείγματος, δηλαδή 102 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα διευκολύνει αρκετά στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, το 32,6% του δείγματος, δηλαδή 144 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι τη διευκολύνει πολύ και το 35,7% του δείγματος, δηλαδή 158 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι τη διευκολύνει πάρα πολύ.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (404 άτομα, ποσοστό 91,4%) δήλωσαν ότι η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς διευκολύνει στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.

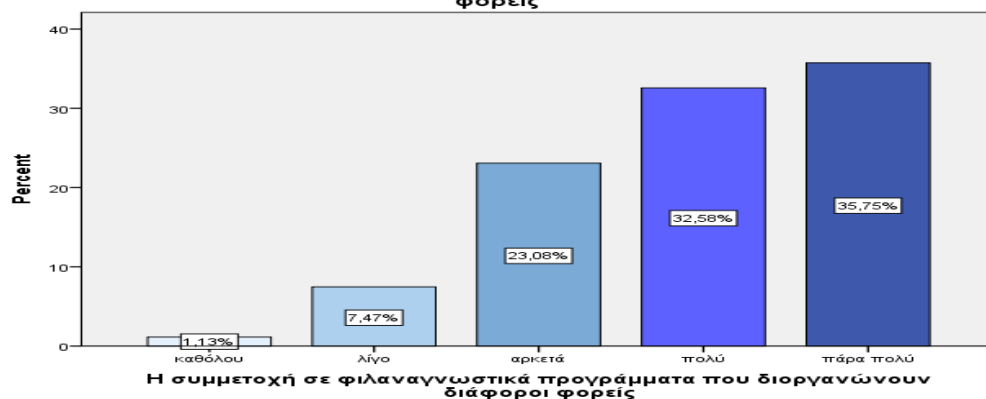
Πίνακας 49

**Η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν
διάφοροι φορείς**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	1,1	1,1	1,1
	λίγο	33	7,5	7,5	8,6
	αρκετά	102	23,1	23,1	31,7
	πολύ	144	32,6	32,6	64,3
	πάρα πολύ	158	35,7	35,7	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 48

**Η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι
φορείς**



50. Αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για την προώθηση της φιλαναγνωσίας

Στον πίνακα 50 και στο γράφημα 49 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διευκόλυνση που προσφέρει για την προώθηση της φιλαναγνωσίας η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Το 1,4% του δείγματος, δηλαδή 6 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν διευκολύνει καθόλου την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και το 6,8% του δείγματος, δηλαδή 30 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι τη διευκολύνει λίγο. Το 19,9% του δείγματος, δηλαδή 88 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ διευκολύνει αρκετά στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, το 38,5% του δείγματος, δηλαδή 170 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι τη διευκολύνει πολύ και το 33,5% του δείγματος, δηλαδή 148 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι τη διευκολύνει πάρα πολύ.

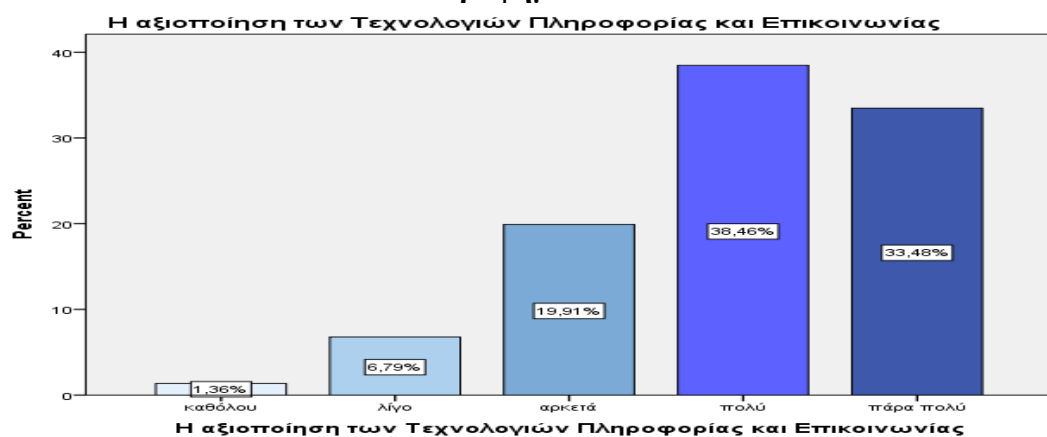
Όπως προκύπτει από τα παραπάνω το σύνολο των ερωτηθέντων του δείγματος (406 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 91,9%) δήλωσε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ διευκολύνει στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.

Πίνακας 50

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	1,4	1,4	1,4
	Λίγο	30	6,8	6,8	8,1
	Αρκετά	88	19,9	19,9	28,1
	Πολύ	170	38,5	38,5	66,5
	Πάρα πολύ	148	33,5	33,5	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 49



Διδακτικές πρακτικές για την προώθηση της φιλαναγνωσίας

Στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

51. Μεγαλόφωνη ανάγνωση

Στον πίνακα 51 και στο γράφημα 50 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Το 2,7% του δείγματος, δηλαδή 12 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαβάζει λίγες φορές μεγαλόφωνα στους μαθητές και το 14,3% του δείγματος, δηλαδή 63 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι διαβάζει μερικές φορές μεγαλόφωνα. Το 45,7% του δείγματος, δηλαδή 202 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαβάζει συχνά μεγαλόφωνα στους μαθητές και 37,3% του δείγματος, δηλαδή 165 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαβάζει πάντα μεγαλόφωνα στους μαθητές.

Όπως γίνεται φανερό, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (430 άτομα, ποσοστό 97,3%) δήλωσε ότι διαβάζει μεγαλόφωνα στους μαθητές.

Πίνακας 51
Διαβάζετε μεγαλόφωνα στους μαθητές σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	12	2,7	2,7	2,7
Μερικές φορές	63	14,3	14,3	17,0
Συχνά	202	45,7	45,7	62,7
Πάντα	165	37,3	37,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 50



52. Σιωπηρή ανάγνωση

Στον πίνακα 52 και στο γράφημα 51 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της σιωπηρής ανάγνωσης. Το 0,5% του δείγματος, δηλαδή 2 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν προσφέρει καθόλου χρόνο στους μαθητές για σιωπηρή ανάγνωση και το 3,2% του δείγματος, δηλαδή 14 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι προσφέρει λίγο χρόνο. Το 18,8% του δείγματος, δηλαδή οι 83 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι εξασφαλίζει μερικές φορές χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση. Το 54,8% του δείγματος, δηλαδή 242 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι παρέχει συχνά χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση και το 22,9% του δείγματος, δηλαδή 101 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι παρέχει πάντα χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση στους μαθητές.

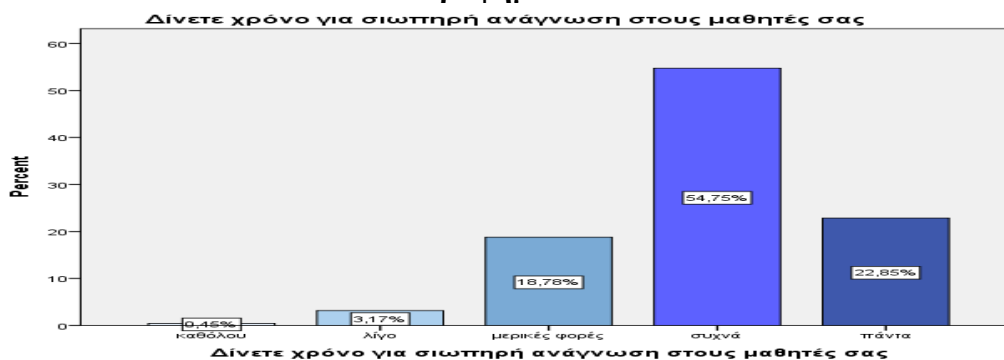
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (426 άτομα, ποσοστό 96,5%) δήλωσε ότι παρέχει χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση στους μαθητές.

Πίνακας 52

Δίνετε χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση στους μαθητές σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	,5	,5	,5
Λίγο	14	3,2	3,2	3,6
Μερικές φορές	83	18,8	18,8	22,4
Συχνά	242	54,8	54,8	77,1
Πάντα	101	22,9	22,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 51



53. Ανάγνωση με φίλους

Στον πίνακα 53 και στο γράφημα 52 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική της ανάγνωσης με φίλους. Το 4,3% του δείγματος, δηλαδή 19 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν παρέχει καθόλου χρόνο στους μαθητές για ανάγνωση με τους φίλους τους και το 19% του δείγματος, δηλαδή 84 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι προσφέρει λίγο χρόνο. Το 32,4% του δείγματος, δηλαδή οι 143 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι εξασφαλίζει μερικές φορές χρόνο για ανάγνωση με φίλους. Το 37,8% του δείγματος, δηλαδή 167 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι παρέχει συχνά χρόνο για ανάγνωση με φίλους και το 6,6%

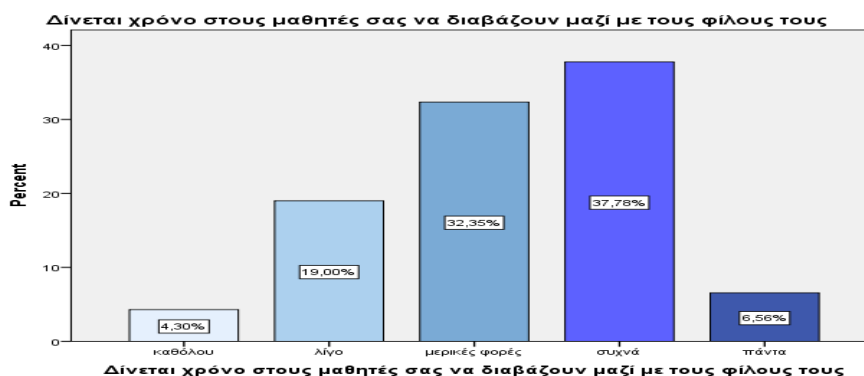
του δείγματος, δηλαδή 29 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι εξασφαλίζει πάντα χρόνο στους μαθητές για ανάγνωση με φίλους.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (339 άτομα, ποσοστό 76,8%) δήλωσε ότι προσφέρει χρόνο στους μαθητές να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους.

Πίνακας 53

Δίνετε χρόνο στους μαθητές σας να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	4,3	4,3	4,3
	Λίγο	84	19,0	19,0	23,3
	Μερικές φορές	143	32,4	32,4	55,7
	Συχνά	167	37,8	37,8	93,4
	Πάντα	29	6,6	6,6	100,0
Total		442	100,0	100,0	

Γράφημα 52



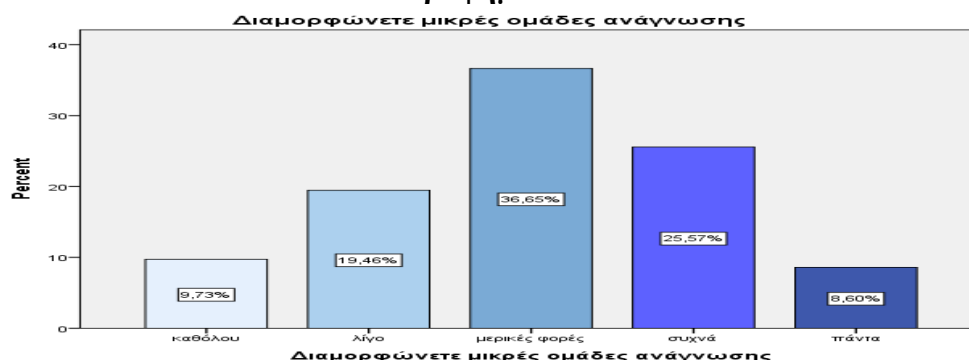
54. Διαμόρφωση ομάδων ανάγνωσης

Στον πίνακα 54 και στο γράφημα 53 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική των ομάδων ανάγνωσης. Το 9,7% του δείγματος, δηλαδή 43 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν διαμορφώνει καθόλου ομάδες ανάγνωσης και το 19,5% του δείγματος, δηλαδή 86 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι διαμορφώνει σε μικρό βαθμό. Το 36,7% του δείγματος, δηλαδή οι 162 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαμορφώνει μερικές φορές ομάδες ανάγνωσης. Το 25,6% του δείγματος, δηλαδή 113 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαμορφώνει συχνά ομάδες ανάγνωσης και το 8,6% του δείγματος, δηλαδή 38 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαμορφώνει πάντα μικρές ομάδες ανάγνωσης.

Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (313 άτομα, ποσοστό 70,9%) δήλωσε ότι διαμορφώνει μικρές ομάδες ανάγνωσης.

Πίνακας 54**Διαμορφώνετε μικρές ομάδες ανάγνωσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	9,7	9,7	9,7
	Λίγο	86	19,5	19,5	29,2
	Μερικές φορές	162	36,7	36,7	65,8
	Συχνά	113	25,6	25,6	91,4
	Πάντα	38	8,6	8,6	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 53**55. Ανάγνωση από ηλεκτρονικό ή διαδραστικό πίνακα**

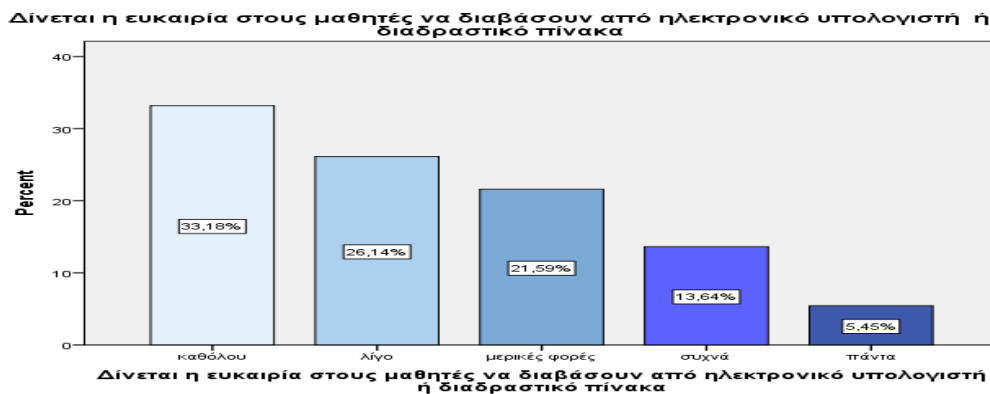
Στον πίνακα 55 και στο γράφημα 54 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της ανάγνωσης από ηλεκτρονικό ή διαδραστικό πίνακα. Το 33% του δείγματος, δηλαδή 146 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι οι μαθητές δεν έχουν καθόλου την ευκαιρία να διαβάσουν από ηλεκτρονικό ή διαδραστικό πίνακα και το 26% του δείγματος, δηλαδή 115 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι διαβάζουν λίγο. Το 21,5% του δείγματος, δηλαδή οι 95 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαβάζουν μερικές φορές, το 13,6% του δείγματος, δηλαδή 60 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαβάζουν συχνά και το 5,4% του δείγματος, δηλαδή 24 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι οι μαθητές διαβάζουν πάντα από ηλεκτρονικό ή διαδραστικό πίνακα.

Όπως γίνεται φανερό, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (261 άτομα, ποσοστό 59%) δήλωσαν ότι δεν παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα. Μερικοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι δεν υπάρχει στο σχολείο η υλικοτεχνική υποδομή. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 55**Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλ. υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	146	33,0	33,2	33,2
	Λίγο	115	26,0	26,1	59,3
	Μερικές φορές	95	21,5	21,6	80,9
	Συχνά	60	13,6	13,6	94,5
	Πάντα	24	5,4	5,5	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 54



56. Ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο

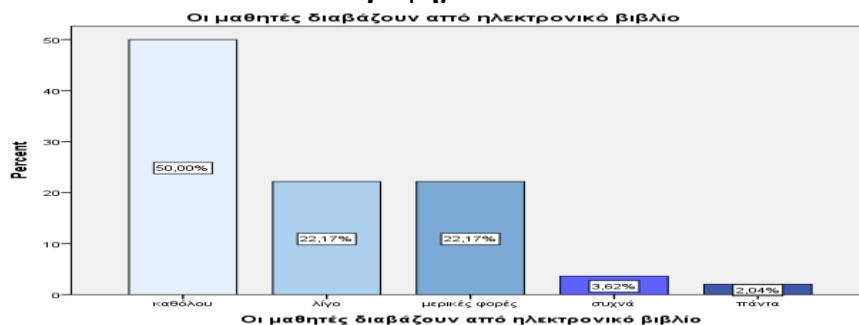
Στον πίνακα 56 και στο γράφημα 55 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική της ανάγνωσης από ηλεκτρονικό βιβλίο. Το 50% του δείγματος, δηλαδή 221 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι οι μαθητές δεν διαβάζουν καθόλου από ηλεκτρονικό βιβλίο και το 22,2% του δείγματος, δηλαδή 98 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι διαβάζουν λίγο. Επίσης το 22,2% του δείγματος, δηλαδή οι 98 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαβάζουν μερικές φορές, το 3,6% του δείγματος, δηλαδή 16 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαβάζουν συχνά και το 2% του δείγματος, δηλαδή 9 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι οι μαθητές διαβάζουν πάντα από ηλεκτρονικό βιβλίο.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (319 άτομα, ποσοστό 72,2%) δήλωσε ότι οι μαθητές δεν διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο.

Πίνακας 56
Οι μαθητές διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	221	50,0	50,0	50,0
Λίγο	98	22,2	22,2	72,2
Μερικές φορές	98	22,2	22,2	94,3
Συχνά	16	3,6	3,6	98,0
Πάντα	9	2,0	2,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 55



57. Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου

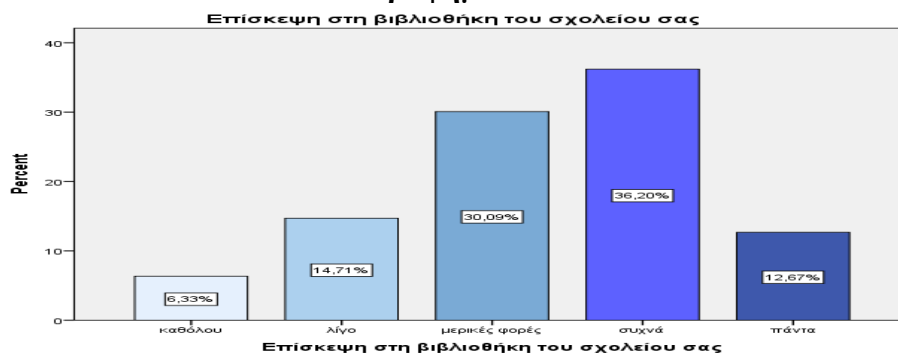
Στον πίνακα 57 και στο γράφημα 56 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της επίσκεψης στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Το 6,3% του δείγματος, δηλαδή 28 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι δεν επισκέπτονται καθόλου με τους μαθητές τη βιβλιοθήκη του σχολείου και το 14,7% του δείγματος, δηλαδή 65 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι την επισκέπτονται λίγο. Το 30,1% του δείγματος, δηλαδή οι 133 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι την επισκέπτονται μερικές φορές. Το 36,2% του δείγματος, δηλαδή 160 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι την επισκέπτονται συχνά και το 12,7% του δείγματος, δηλαδή 56 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι επισκέπτονται πάντα με τους μαθητές τη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (349 άτομα, ποσοστό 79%) δήλωσε ότι επισκέπτονται με τους μαθητές τη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Πίνακας 57
Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	28	6,3	6,3	6,3
Λίγο	65	14,7	14,7	21,0
Μερικές φορές	133	30,1	30,1	51,1
Συχνά	160	36,2	36,2	87,3
Πάντα	56	12,7	12,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 56



58. Διάθεση χρόνου για συζήτηση των εξωσχολικών βιβλίων στην τάξη

Στον πίνακα 58 και στο γράφημα 57 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική της διάθεσης χρόνου για συζήτηση των εξωσχολικών βιβλίων στην τάξη. Το 3,6% του δείγματος, δηλαδή 16 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι οι μαθητές δεν συζητούν καθόλου τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν και το 14,3% του δείγματος, δηλαδή 63 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι συζητούν λίγο. Το 29,2% του δείγματος, δηλαδή οι 129 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι συζητούν μερικές φορές και το 42,3% του δείγματος, δηλαδή 187 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι συζητούν συχνά. Τέλος, το 9,3% του δείγματος, δηλαδή 41 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι οι μαθητές συζητούν πάντα τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν.

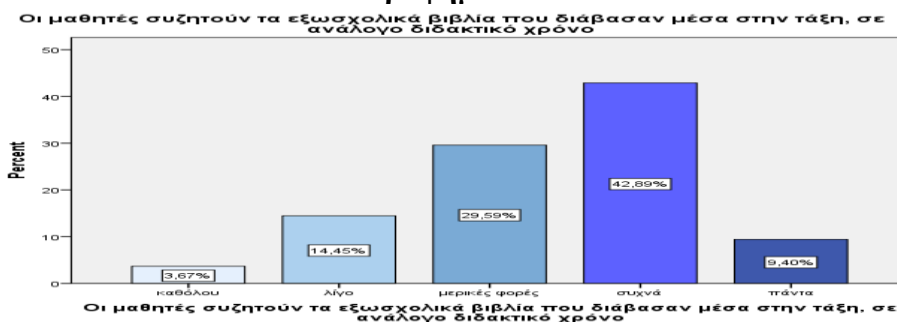
Όπως προκύπτει, η πλειονότητα του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα (357 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 80,8) δήλωσε ότι οι μαθητές συζητούν τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν μέσα στην τάξη σε ανάλογο διδακτικό χρόνο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 6 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,4%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 58

Οι μαθητές συζητούν τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν μέσα στην τάξη, σε ανάλογο διδακτικό χρόνο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	3,6	3,7	3,7
	Λίγο	63	14,3	14,4	18,1
	Μερικές φορές	129	29,2	29,6	47,7
	Συχνά	187	42,3	42,9	90,6
	Πάντα	41	9,3	9,4	100,0
	Total	436	98,6	100,0	
Missing	System	6	1,4		
Total		442	100,0		

Γράφημα 57



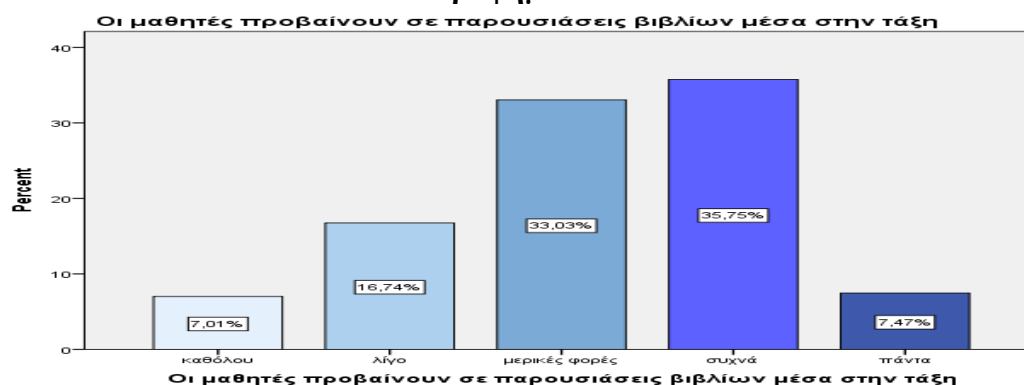
59. Παρουσίαση βιβλίων μέσα στην τάξη

Στον πίνακα 59 και στο γράφημα 58 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της παρουσίασης βιβλίων μέσα στην τάξη. Το 7% του δείγματος, δηλαδή 31 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι οι μαθητές δεν παρουσιάζουν καθόλου βιβλία μέσα στην τάξη και το 16,7% του δείγματος, δηλαδή 74 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι παρουσιάζουν λίγο. Το 33% του δείγματος, δηλαδή οι 146 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι παρουσιάζουν βιβλία μερικές φορές και το 35,7% του δείγματος, δηλαδή 158 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι παρουσιάζουν συχνά. Τέλος, το 7,5% του δείγματος, δηλαδή 33 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν πάντα τα βιβλία που διάβασαν.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (337 άτομα, ποσοστό 76,2%) δήλωσε ότι οι μαθητές προβαίνουν σε παρουσιάσεις βιβλίων μέσα στην τάξη.

Πίνακας 59**Οι μαθητές προβαίνουν σε παρουσιάσεις βιβλίων μέσα στην τάξη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	31	7,0	7,0	7,0
	Λίγο	74	16,7	16,7	23,8
	Μερικές φορές	146	33,0	33,0	56,8
	Συχνά	158	35,7	35,7	92,5
	Πάντα	33	7,5	7,5	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 58**60. Προσωπική επιλογή των βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά**

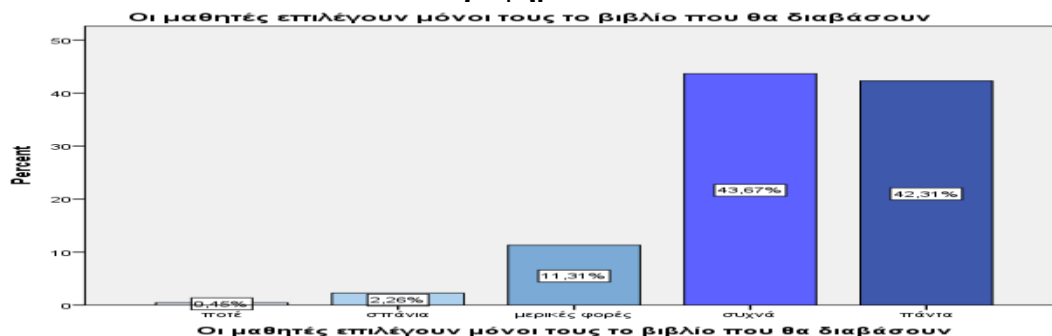
Στον πίνακα 60 και στο γράφημα 59 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική της προσωπικής επιλογής των βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά. Το 0,5% του δείγματος, δηλαδή 2 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι οι μαθητές δεν επιλέγουν ποτέ μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν και το 2,3% του δείγματος, δηλαδή 10 από τους συμμετέχοντες, ισχυρίστηκε ότι επιλέγουν λίγες φορές. Το 11,3% του δείγματος, δηλαδή οι 50 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι οι μαθητές επιλέγουν μερικές φορές μόνοι τους τα βιβλία και το 43,7% του δείγματος, δηλαδή 193 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι επιλέγουν συχνά. Τέλος, το 42,3% του δείγματος, δηλαδή 187 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι οι μαθητές επιλέγουν πάντα μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (430 άτομα, ποσοστό 97,3%) δήλωσε ότι οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν.

Πίνακας 60**Οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	,5	,5	,5
	Σπάνια	10	2,3	2,3	2,7
	Μερικές φορές	50	11,3	11,3	14,0
	Συχνά	193	43,7	43,7	57,7
	Πάντα	187	42,3	42,3	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 59



61. Πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη

Στον πίνακα 61 και στο γράφημα 60 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική των συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη. Το 0,9% του δείγματος, δηλαδή 4 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν πραγματοποιούνται ποτέ συζητήσεις για τα βιβλία και το 5,9% του δείγματος, δηλαδή 26 από τους συμμετέχοντες, ανέφερε ότι συζητούν λίγες φορές. Το 26% του δείγματος, δηλαδή οι 115 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι συζητούν μερικές φορές και το 49,1% του δείγματος, δηλαδή 217 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι συζητούν συχνά. Τέλος, το 18,1% του δείγματος, δηλαδή 80 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι πραγματοποιούνται πάντα συζητήσεις σχετικά με βιβλία που διαβάζονται μέσα στην τάξη.

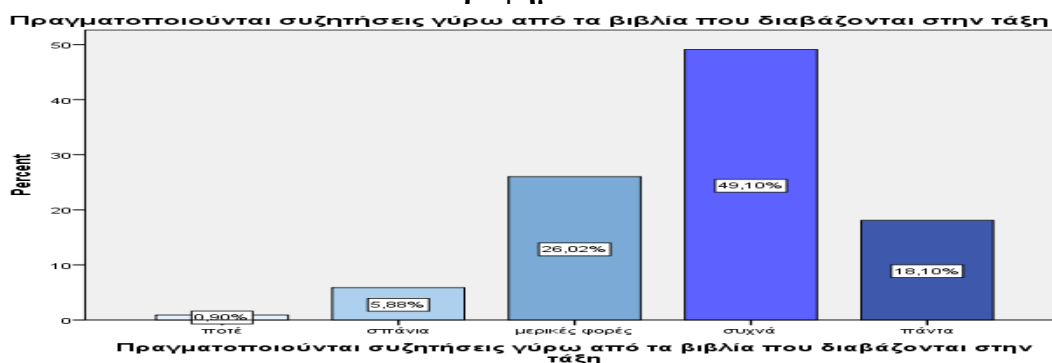
Διαφαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (412 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 93,2%) δήλωσε ότι πραγματοποιούνται συζητήσεις σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη.

Πίνακας 61

Πραγματοποιούνται συζητήσεις σχετικά με βιβλία που διαβάζονται στην τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	4	,9	,9	,9
Σπάνια	26	5,9	5,9	6,8
Μερικές φορές	115	26,0	26,0	32,8
Συχνά	217	49,1	49,1	81,9
Πάντα	80	18,1	18,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 60



62. Προσωπική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις γύρω από τα βιβλία και κατάθεση προσωπικών μαρτυριών και παραδειγμάτων

Στον πίνακα 62 και στο γράφημα 61 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της συμμετοχής των ίδιων των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις γύρω από βιβλία και την κατάθεση προσωπικών μαρτυριών και παραδειγμάτων. Το 0,5% του δείγματος, δηλαδή 2 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν συμμετέχει με προσωπικές απόψεις σε συζητήσεις και το 8,6% του δείγματος, δηλαδή 38 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι συμμετέχει λίγες φορές. Το 35,1% του δείγματος, δηλαδή οι 115 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι συμμετέχει μερικές φορές και το 41% του δείγματος, δηλαδή 181 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι συμμετέχει συχνά. Τέλος, το 14,9% του δείγματος, δηλαδή 66 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι συμμετέχει πάντα με προσωπικές απόψεις σε συζητήσεις σχετικά με τα βιβλία.

Όπως προκύπτει, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (402 άτομα, ποσοστό 91%) δήλωσε ότι συμμετέχει σε συζητήσεις γύρω από βιβλία και καταθέτει προσωπικές απόψεις και παραδείγματα.

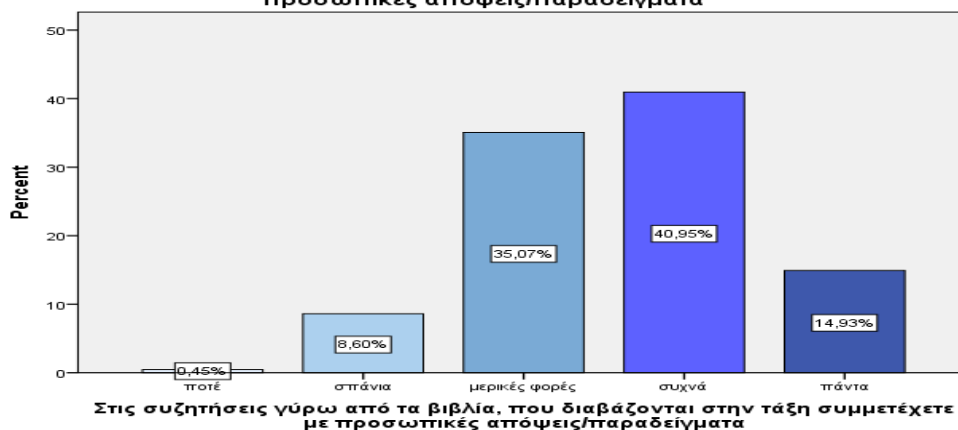
Πίνακας 62

Στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία, που διαβάζονται στην τάξη συμμετέχετε με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	2	,5	,5	,5
Σπάνια	38	8,6	8,6	9,0
Μερικές φορές	155	35,1	35,1	44,1
Συχνά	181	41,0	41,0	85,1
Πάντα	66	14,9	14,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 61

Στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία, που διαβάζονται στην τάξη συμμετέχετε με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα



Προσωπική ανάγνωση των εκπαιδευτικών

Στην πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν στην προσωπική τους ανάγνωση καθώς και στα ενδιαφέροντά τους.

63. Προσωπική σχέση εκπαιδευτικών με το βιβλίο

Στον πίνακα 63 και στο γράφημα 62 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσωπική τους σχέση με το βιβλίο. Το 1,4% του δείγματος, δηλαδή 6 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι στον ελεύθερο χρόνο δεν του αρέσει να διαβάζει καθόλου και το 4,1% του δείγματος, δηλαδή 18 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι του αρέσει να διαβάζει λίγο. Το 27,1% του δείγματος, δηλαδή οι 120 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι του αρέσει να διαβάζει αρκετά και το 42,1% του δείγματος, δηλαδή 186 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι του αρέσει να διαβάζει πολύ. Τέλος, το 25,3% του δείγματος, δηλαδή 112 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (418 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 94,5%) δήλωσε ότι περνά τη μέρα διαβάζοντας.

Πίνακας 63

Μου αρέσει, όταν έχω χρόνο, να περνώ τη μέρα μου διαβάζοντας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	6	1,4	1,4	1,4
λίγο	18	4,1	4,1	5,4
αρκετά	120	27,1	27,1	32,6
πολύ	186	42,1	42,1	74,7
πάρα πολύ	112	25,3	25,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 62



64. Ικανοποίηση που αντλείται από την ανάγνωση

Στον πίνακα 64 και στο γράφημα 63 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση που αντλείται από την ανάγνωση. Το 0,9% του δείγματος, δηλαδή 4 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δεν αντλεί καθόλου ικανοποίηση από την ανάγνωση και το 1,8% του δείγματος, δηλαδή 8 από τους συμμετέχοντες, δήλωσε ότι αντλεί λίγη ικανοποίηση. Το 19,2% του δείγματος, δηλαδή οι 85 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι αντλεί αρκετή ικανοποίηση από

την ανάγνωση και το 45,2% του δείγματος, δηλαδή 200 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι αντλεί πολύ ικανοποίηση. Τέλος, το 32,4% του δείγματος, δηλαδή 143 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι αντλεί πάρα πολύ ικανοποίηση από την ανάγνωση.

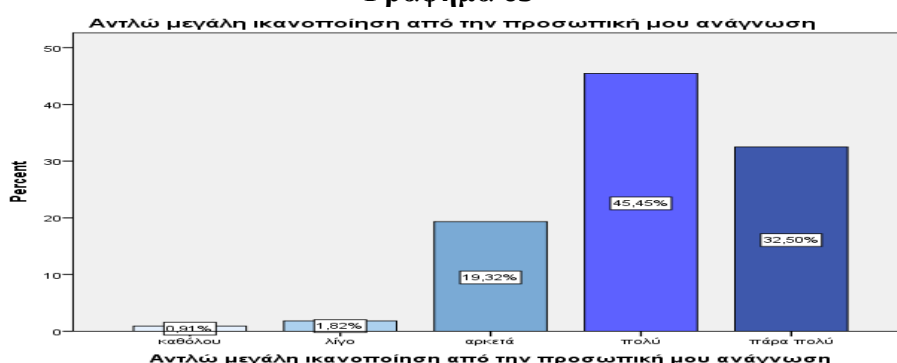
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (428 άτομα, ποσοστό 96,8%) δήλωσε ότι αντλεί ικανοποίηση από την ανάγνωση. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 64

Αντλώ μεγάλη ικανοποίηση από την προσωπική μου ανάγνωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	,9	,9	,9
	λίγο	8	1,8	1,8	2,7
	αρκετά	85	19,2	19,3	22,0
	πολύ	200	45,2	45,5	67,5
	πάρα πολύ	143	32,4	32,5	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 63



65. Προτίμηση παρακολούθησης μιας ιστορίας στον κινηματογράφο

Στον πίνακα 65 και στο γράφημα 64 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προτίμησή τους να παρακολουθήσουν μια ιστορία στον κινηματογράφο ή την τηλεόραση παρά να την διαβάσουν. Το 21,5% του δείγματος, δηλαδή 95 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι προτιμά να διαβάσει την ιστορία και το 44,6% του δείγματος, δηλαδή 197 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι προτιμά σε μικρό βαθμό να δει την ιστορία στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο. Το 21,9% του δείγματος, δηλαδή οι 97 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι επιλέγει αρκετές φορές να δει την ιστορία και το 9,3% του δείγματος, δηλαδή 41 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι προτιμά πολλές φορές να δει την ιστορία. Τέλος, το 2,7% του δείγματος, δηλαδή 12 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι προτιμά πάρα πολλές φορές να δει τη ιστορία στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο παρά να τη διαβάσει.

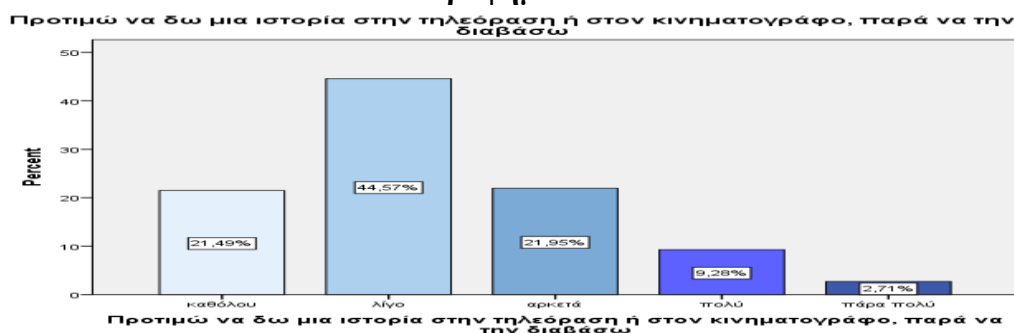
Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (292 άτομα, ποσοστό 66,18%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάσει μία ιστορία παρά να την παρακολουθήσει στον κινηματογράφο ή την τηλεόραση.

Πίνακας 65

Προτιμώ να δω μια ιστορία στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο, παρά να την διαβάσω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	95	21,5	21,5	21,5
	λίγο	197	44,6	44,6	66,1
	αρκετά	97	21,9	21,9	88,0
	πολύ	41	9,3	9,3	97,3
	πάρα πολύ	12	2,7	2,7	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

Γράφημα 64



66. Βιβλίο ως δώρο

Στον πίνακα 66 και στο γράφημα 65 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή τους να αγοράσουν ως δώρο σε ένα φίλο ένα βιβλίο. Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι δεν επιλέγει καθόλου ως δώρο το βιβλίο και το 8,1% του δείγματος, δηλαδή 36 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι επιλέγει σε μικρό βαθμό ως δώρο το βιβλίο. Το 33,9% του δείγματος, δηλαδή οι 150 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι επιλέγει αρκετές φορές ως δώρο το βιβλίο. Το 36,9% του δείγματος, δηλαδή 163 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι επιλέγει πολύ το βιβλίο ως δώρο και τέλος, το 19,5% του δείγματος, δηλαδή 86 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι επιλέγει πάρα πολύ το βιβλίο ως δώρο.

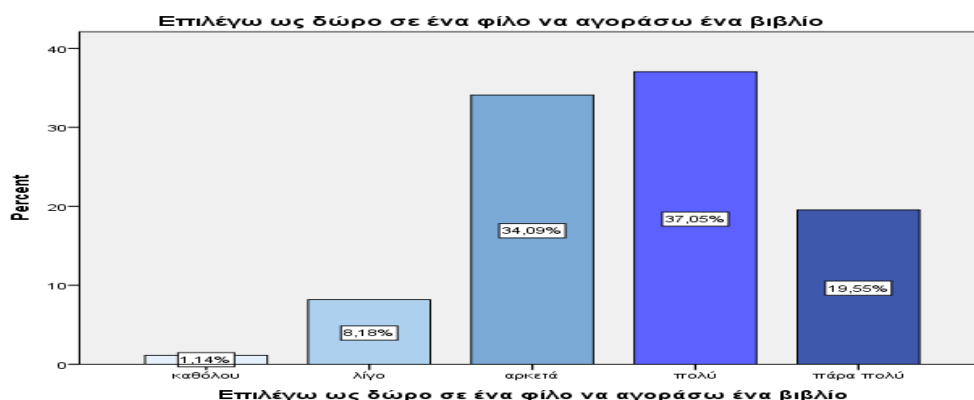
Όπως προκύπτει, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (399 άτομα, ποσοστό 90,3%) δήλωσε ότι επιλέγει το βιβλίο ως δώρο σε ένα φίλο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 66

Επιλέγω ως δώρο σε ένα φίλο να αγοράσω ένα βιβλίο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	1,1	1,1	1,1
	Λίγο	36	8,1	8,2	9,3
	Αρκετά	150	33,9	34,1	43,4
	Πολύ	163	36,9	37,0	80,5
	Πάρα πολύ	86	19,5	19,5	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 65



67. Ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης που εμπλουτίζεται

Στον πίνακα 67 και στο γράφημα 66 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης, η οποία εμπλουτίζεται. Το 1,8% του δείγματος, δηλαδή 8 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι δεν διαθέτει καθόλου βιβλιοθήκη και το 11,1% του δείγματος, δηλαδή 49 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι διαθέτει βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζει λίγο. Το 32,1% του δείγματος, δηλαδή οι 142 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι διαθέτει βιβλιοθήκη και την εμπλουτίζει αρκετά. Το 31,9% του δείγματος, δηλαδή 141 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαθέτει και την εμπλουτίζει πολύ και τέλος, το 22,2% του δείγματος, δηλαδή 98 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαθέτει βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζει πάρα πολύ.

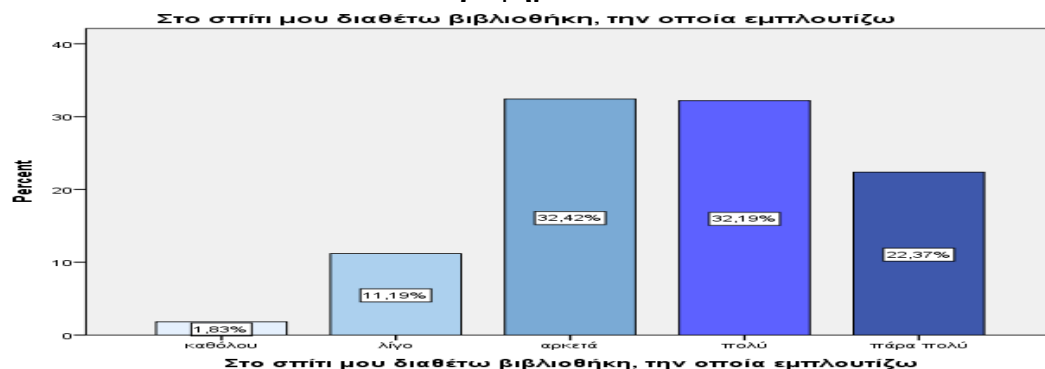
Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (381 άτομα, ποσοστό 86,2%) δήλωσε ότι διαθέτει προσωπική βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζει. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,9%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 67

Στο σπίτι μου διαθέτω βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	1,8	1,8	1,8
	λίγο	49	11,1	11,2	13,0
	αρκετά	142	32,1	32,4	45,4
	πολύ	141	31,9	32,2	77,6
	πάρα πολύ	98	22,2	22,4	100,0
	Total	438	99,1	100,0	
Missing	System	4	,9		
Total		442	100,0		

Γράφημα 66



68. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκες για το δανεισμό βιβλίων

Στον πίνακα 68 και στο γράφημα 67 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίσκεψή τους σε βιβλιοθήκες και το δανεισμό βιβλίων. Το 19,5% του δείγματος, δηλαδή 86 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι δεν δανείζεται βιβλία από τη βιβλιοθήκη και το 29,9% του δείγματος, δηλαδή 132 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι δανείζεται λίγο. Το 28,5% του δείγματος, δηλαδή οι 126 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι δανείζεται αρκετά, το 12,7% του δείγματος, δηλαδή 56 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι δανείζεται πολύ και τέλος, το 9,0% του δείγματος, δηλαδή 40 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι επισκέπτεται πάρα πολύ τη βιβλιοθήκη και δανείζεται βιβλία.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (222 άτομα, ποσοστό 50,2%) επισκέπτονται τη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής και δανείζονται βιβλία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,5%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 68

Επισκέπτομαι τη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής μου για να δανειστώ βιβλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	86	19,5	19,5	19,5
	Λίγο	132	29,9	30,0	49,5
	Αρκετά	126	28,5	28,6	78,2
	Πολύ	56	12,7	12,7	90,9
	Πάρα πολύ	40	9,0	9,1	100,0
	Total	440	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		442	100,0		

Γράφημα 67



69. Ανάγνωση με τα παιδιά στο σπίτι

Στον πίνακα 69 και στο γράφημα 68 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν στα παιδιά τους στο σπίτι. Το 6,1% του δείγματος, δηλαδή 27 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι δεν διαβάζουν καθόλου στα παιδιά τους στο σπίτι και το 9,3% του δείγματος, δηλαδή 41 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι διαβάζουν λίγο. Το 26,7% του δείγματος, δηλαδή οι 118 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι διαβάζουν αρκετά. Το 27,8% του δείγματος, δηλαδή 123 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι διαβάζουν πολύ και το 17% του δείγματος, δηλαδή 75 από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι διαβάζουν πάρα πολύ στα παιδιά τους στο σπίτι.

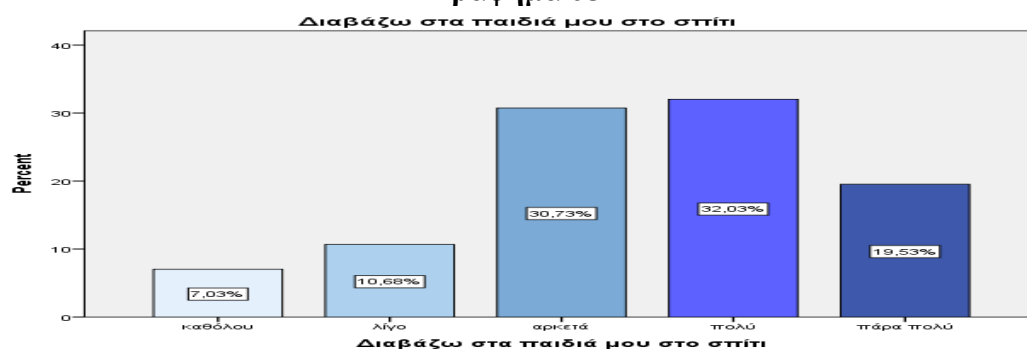
Διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος (316 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 71,5%) δήλωσε ότι διαβάζει με τα παιδιά στο σπίτι. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 58 εκπαιδευτικοί (13,1%) δεν απάντησαν και μάλιστα κάποιοι σημείωσαν απαντήσεις του τύπου «δεν έχω παιδιά» ή «τα παιδιά μου είναι μεγάλα».

Πίνακας 69

Διαβάζω στα παιδιά μου στο σπίτι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	27	6,1	7,0	7,0
	Λίγο	41	9,3	10,7	17,7
	Αρκετά	118	26,7	30,7	48,4
	Πολύ	123	27,8	32,0	80,5
	πάρα πολύ	75	17,0	19,5	100,0
	Total	384	86,9	100,0	
Missing	System	58	13,1		
Total		442	100,0		

Γράφημα 68



70. Ανάγνωση βιβλίων μέσα σε ένα έτος

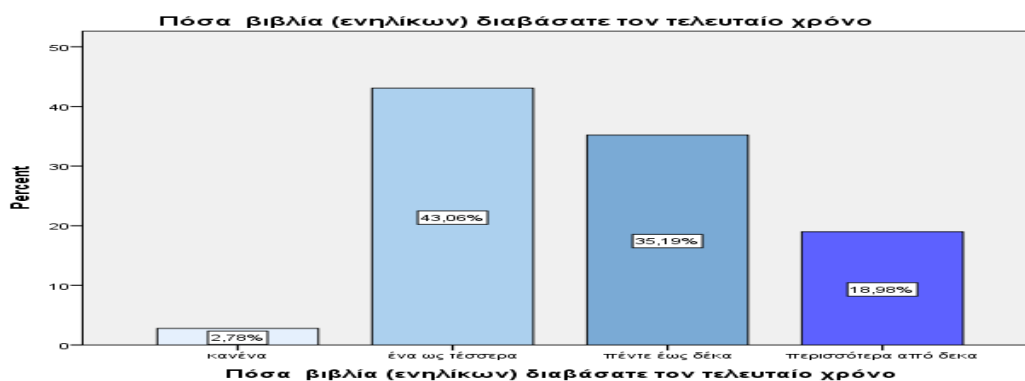
Στον πίνακα 70 και στο γράφημα 69 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα βιβλία ενηλίκων που διάβασαν κατά τη διάρκεια ενός έτους. Το 2,7% του δείγματος, δηλαδή 12 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι δεν διάβασε κανένα βιβλίο τον τελευταίο χρόνο και το 42,1% του δείγματος, δηλαδή 186 από τους ερωτηθέντες, δήλωσε ότι διάβασε από 1 έως 4 βιβλία. Το 34,4% του δείγματος, δηλαδή οι 152 από τους συμμετέχοντες, απάντησε ότι διάβασε από 5 έως 10 βιβλία και τέλος, το 18,6% του δείγματος, δηλαδή 82 εκπαιδευτικοί, απάντησε ότι διάβασε περισσότερα από 10 βιβλία κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους.

Όπως προκύπτει, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (186 άτομα, ποσοστό 42,1%) διαβάζουν από ένα έως τέσσερα βιβλία και ακολουθούν 152 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 34,4%) που δήλωσαν ότι διαβάζουν από πέντε έως δέκα βιβλία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση 10 εκπαιδευτικοί (2,3%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 70
Πόσα βιβλία (ενηλίκων) διαβάσατε τον τελευταίο χρόνο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	12	2,7	2,8	2,8
	Ένα ως τέσσερα	186	42,1	43,1	45,8
	Πέντε έως δέκα	152	34,4	35,2	81,0
	Περισσότερα από δέκα	82	18,6	19,0	100,0
	Total	432	97,7	100,0	
Missing	System	10	2,3		
Total		442	100,0		

Γράφημα 69



Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πόσο συχνά ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους.

71. Ενασχόληση με δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου

Στον πίνακα 71 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενασχόληση με διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Ένα μεγάλο μέρος του δείγματος ασχολείται πολύ με το διαδίκτυο (63,1%), με τη μουσική (68,1%), τη συναναστροφή με φίλους (82,1%) και την ανάγνωση (90,2%), ενώ αντίθετα ασχολούνται λίγο με την τηλεόραση (68,8%) και τις αθλητικές δραστηριότητες (53,4%).

Πίνακας 71

	Διαδίκτυο	Τηλεόραση	Μουσική	Ανάγνωση	Αθλητικές Δραστηριότητες	Συναναστροφή με φίλους
Καθόλου	30 (6,8%)	79 (17,9%)	13 (2,9%)	2 (0,5%)	80 (18,1%)	6 (1,4%)
Λίγο	133 (30,1%)	225 (50,9%)	128 (29%)	42 (9,5%)	156 (35,3%)	73 (16,5%)
Αρκετά	157 (35,5%)	119 (26,9%)	139 (31,4%)	152 (34,4%)	110 (24,9%)	153 (34,6%)
Πολύ	76 (17,2%)	10 (2,3%)	86 (19,5%)	159 (36%)	62 (14%)	101 (22,9%)
Πάρα πολύ	46 (10,4%)	10 (2%)	76 (17,2%)	87 (19,7%)	32 (7,2%)	109 (24,6%)
Σύνολο	442	442	442	442	442	442

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δημογραφικά στοιχεία

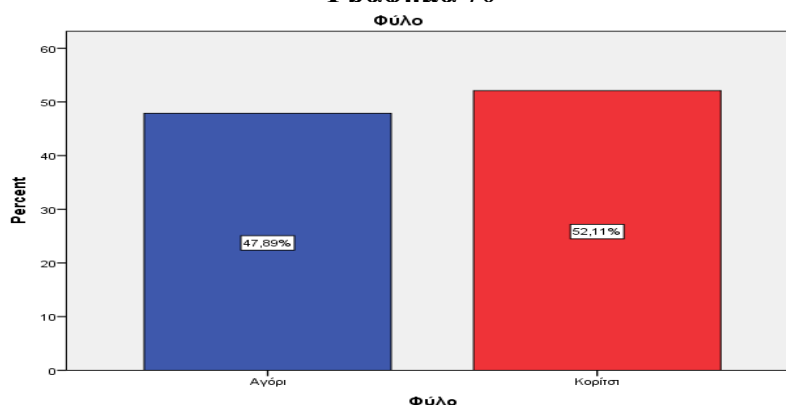
72. Φύλο μαθητών

Στον πίνακα 72 και στο γράφημα 70 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το φύλο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 2087 μαθητές, από τους οποίους το 47,9%, δηλαδή 999 μαθητές είναι αγόρια και το 52,1%, δηλαδή 1087 μαθήτριες, είναι κορίτσια. Στη συγκεκριμένη ερώτηση ένας μαθητής δεν απάντησε.

Πίνακας 72
Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	999	47,9	47,9	47,9
	Κορίτσι	1087	52,1	52,1	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 70



73. Τύπος σχολείου

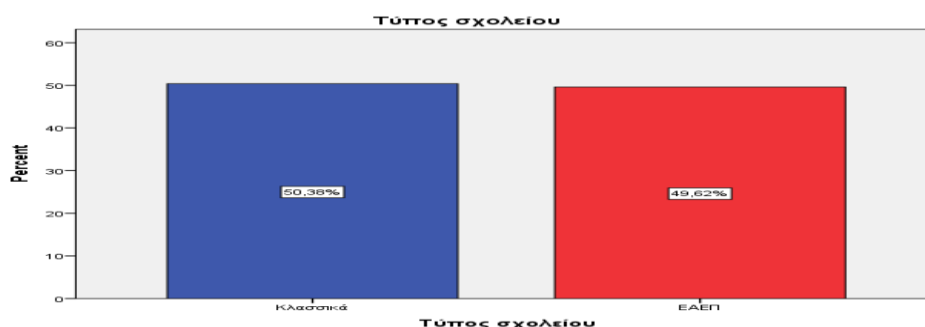
Στον πίνακα 73 και στο γράφημα 71 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τον τύπο του σχολείου. Το 50,4% του δείγματος, δηλαδή 1051 μαθητές, προέρχεται από κλασικά σχολεία και το 49,6% του δείγματος, δηλαδή 1035 μαθητές, προέρχεται από σχολεία ΕΑΕΠ. Στη συγκεκριμένη ερώτηση ένας μαθητής δεν απάντησε.

Πίνακας 73

Τύπος σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κλασικά	1051	50,4	50,4	50,4
	ΕΑΕΠ	1035	49,6	49,6	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 71



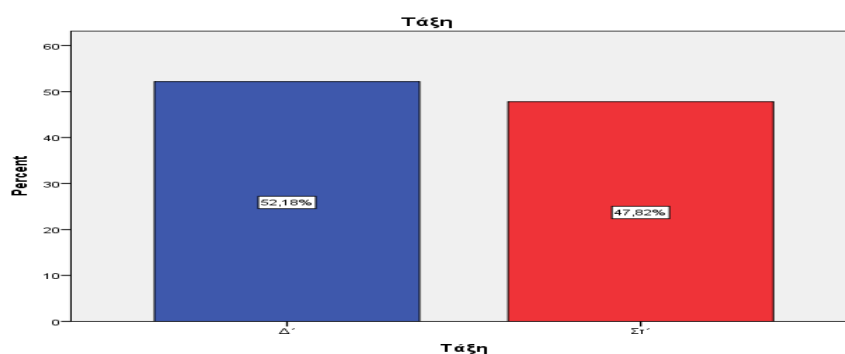
74. Τάξη

Στον πίνακα 74 και στο γράφημα 72 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την τάξη στην οποία φοιτούν. Το 52,1% του δείγματος, δηλαδή 1088 μαθητές, προέρχεται από την Δ΄ τάξη και το 47,8% του δείγματος, δηλαδή 997 μαθητές, προέρχεται από τη Στ΄ τάξη. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δύο μαθητές (0,1%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 74

Τάξη		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δ΄	1088	52,1	52,2	52,2
	Στ΄	997	47,8	47,8	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 72



75. Περιοχή έρευνας

Στον πίνακα 75 και στο γράφημα 73 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των περιοχών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από τρεις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, το νομό Αττικής, το νομό Θεσσαλονίκης και το νομό Κοζάνης.

Πιο συγκεκριμένα, από την ευρύτερη περιοχή της Αθήνας συμμετείχε το 41,7% του δείγματος, δηλαδή 870 μαθητές, από την Ανατολική Αττική το 3,8% του δείγματος, δηλαδή 80 μαθητές, από τη Δυτική Αττική το 4,6% του δείγματος, δηλαδή 96 μαθητές και από τον Πειραιά το 4% του δείγματος, δηλαδή 84 μαθητές.

Το 6,9% του δείγματος, δηλαδή 145 μαθητές προέρχεται από τη Θεσσαλονίκη, το 6,6% του δείγματος, δηλαδή 137 μαθητές, προέρχεται από την Ανατολική Θεσσαλονίκη και το 11,5% του δείγματος, δηλαδή 241 μαθητές, προέρχεται από τη Δυτική Θεσσαλονίκη.

Τέλος, το 13,3% του δείγματος, δηλαδή 278 μαθητές, προέρχεται από την πόλη της Κοζάνης, το 1,8% του δείγματος, δηλαδή 38 μαθητές, προέρχεται από την Πτολεμαΐδα και το 5,6% του δείγματος, δηλαδή 117 μαθητές, προέρχεται από αγροτικές – ημιαστικές περιοχές της Κοζάνης.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ένας μαθητής δεν απάντησε.

Πίνακας 75
Περιοχή σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθήνα	870	41,7	41,7	41,7
	Ανατολική Αττική	80	3,8	3,8	45,5
	Δυτική Αττική	96	4,6	4,6	50,1
	Πειραιάς	84	4,0	4,0	54,2
	Θεσσαλονίκη	145	6,9	7,0	61,1
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	137	6,6	6,6	67,7
	Δυτική Θεσσαλονίκη	241	11,5	11,6	79,2
	Κοζάνη	278	13,3	13,3	92,6
	Πτολεμαΐδα	38	1,8	1,8	94,4
	Κοζάνη-ημιαστικές περιοχές	117	5,6	5,6	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 73

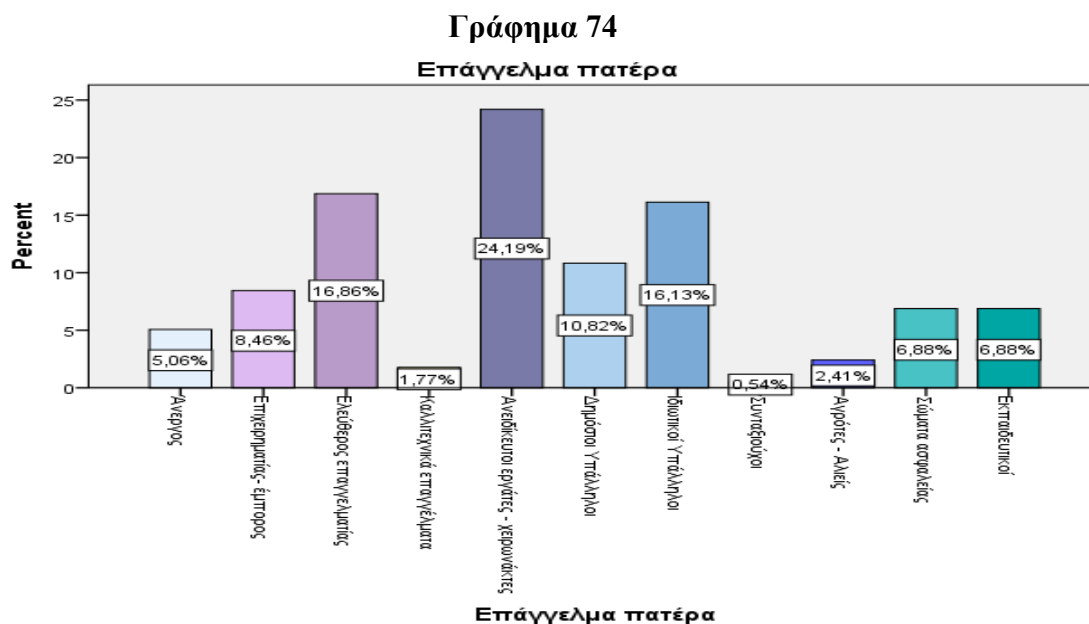


76. Επαγγελματική ενασχόληση πατέρα

Στον πίνακα 76 και στο γράφημα 74 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την επαγγελματική ενασχόληση του πατέρα. Το 4,9% του δείγματος, δηλαδή 103 μαθητές, απάντησε ότι ο πατέρας είναι άνεργος. Το 8,2% του δείγματος, δηλαδή 172 μαθητές, δήλωσε ότι ο πατέρας είναι επιχειρηματίας – έμπορος. Το 16,4% του δείγματος, δηλαδή 343 μαθητές, ανέφερε ότι ο πατέρας είναι ελεύθερος επαγγελματίας - επιστήμονας (γιατρός, δικηγόρος, πολιτικός μηχανικός, αρχιτέκτονας). Το 1,7% του δείγματος, δηλαδή 36 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι ο πατέρας ασχολείται με καλλιτεχνικά επαγγέλματα (μουσικός, ηθοποιός, ζωγράφος, γλύπτης κλπ). Το 23,6% του δείγματος, δηλαδή 492 μαθητές, δήλωσε ότι ο πατέρας είναι ανειδίκευτος εργάτης – χειρωνακτής (εργάτης, οδηγός κλπ). Το 10,5% του δείγματος, δηλαδή 220 μαθητές, απάντησε ότι ο πατέρας είναι δημόσιος υπάλληλος και το 15,7% του δείγματος, δηλαδή 328 μαθητές, δήλωσε ότι ο πατέρας είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Το 0,5% του δείγματος, δηλαδή 11 μαθητές, ανέφερε ότι ο πατέρας είναι συνταξιούχος. Το 2,3% του δείγματος, δηλαδή 49 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι ο πατέρας είναι αγρότης – αλιεύς. Το 6,7% του δείγματος, δηλαδή 140 μαθητές, απάντησε ότι ο πατέρας εργάζεται στα σώματα ασφαλείας (αστυνομία, στρατό, πυροσβεστική κλπ). Το ίδιο ποσοστό (6,7%, 140 μαθητές) δήλωσε ότι ο πατέρας είναι εκπαιδευτικός. Τέλος, το 2,5% του δείγματος, δηλαδή 55 μαθητές, δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 76
Επάγγελμα πατέρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνεργος	103	4,9	5,1	5,1
	Επιχειρηματίας- έμπορος	172	8,2	8,5	13,5
	Ελεύθερος επαγγελματίας	343	16,4	16,9	30,4
	Καλλιτεχνικά επαγγέλματα	36	1,7	1,8	32,2
	Ανειδίκεντοι εργάτες - χειρωνακτές	492	23,6	24,2	56,3
	Δημόσιοι Υπάλληλοι	220	10,5	10,8	67,2
	Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	328	15,7	16,1	83,3
	Συνταξιούχοι	11	,5	,5	83,8
	Αγρότες - Αλιείς	49	2,3	2,4	86,2
	Σώματα ασφαλείας	140	6,7	6,9	93,1
	Εκπαιδευτικοί	140	6,7	6,9	100,0
	Total	2034	97,5	100,0	
Missing	System	53	2,5		
Total		2087	100,0		



77. Επαγγελματική ενασχόληση μητέρας

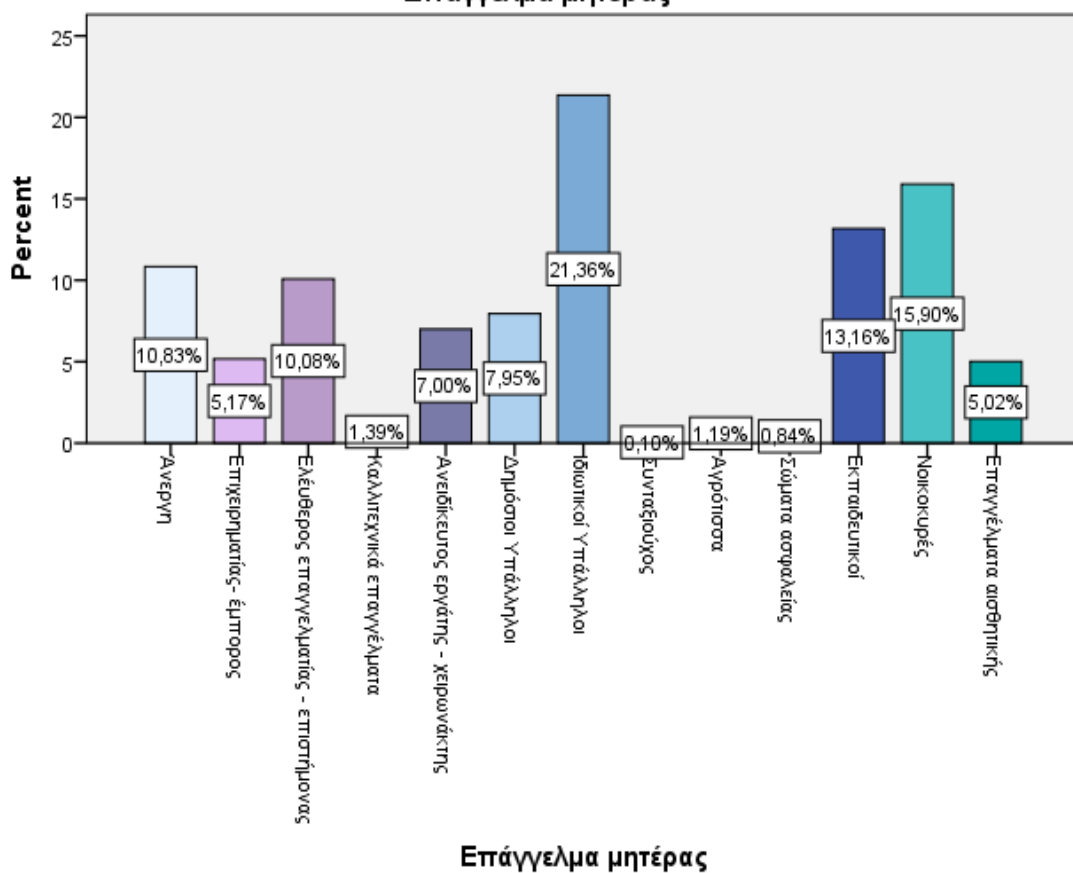
Στον πίνακα 77 και στο γράφημα 75 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την επαγγελματική ενασχόληση της μητέρας. Το 10,4% του δείγματος, δηλαδή 218 μαθητές, απάντησε ότι η μητέρα είναι άνεργη. Το 5% του δείγματος, δηλαδή 104 μαθητές, δήλωσε ότι η μητέρα είναι επιχειρηματίας – έμπορος. Το 9,7% του δείγματος, δηλαδή 203 μαθητές, ανέφερε ότι η μητέρα είναι ελεύθερος επαγγελματίας – επιστήμονας (γιατρός, δικηγόρος, πολιτικός μηχανικός, αρχιτέκτονας). Το 1,3% του δείγματος, δηλαδή 28 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι η μητέρα ασχολείται με καλλιτεχνικά επαγγέλματα (μουσικός, ηθοποιός, ζωγράφος, γλύπτης κλπ). Το 6,8% του δείγματος, δηλαδή 141 μαθητές, δήλωσε ότι η μητέρα είναι ανειδίκευτη εργάτρια – χειρωνακικής (εργάτρια, καθαρίστρια, κομμώτρια, μακιγιουρίστα κλπ). Το 7,7% του δείγματος, δηλαδή 160 μαθητές, απάντησε ότι η μητέρα είναι δημόσιος υπάλληλος και το 20,6% του δείγματος, δηλαδή 430 μαθητές, δήλωσε ότι η μητέρα είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Το 0,1% του δείγματος, δηλαδή 2 μαθητές, ανέφερε ότι η μητέρα είναι συνταξιούχος. Το 1,1% του δείγματος, δηλαδή 24 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι η μητέρα είναι αγρότισσα. Το 0,8% του δείγματος, δηλαδή 17 μαθητές, απάντησε ότι η μητέρα εργάζεται στα σώματα ασφαλείας (αστυνομία, στρατό, πυροσβεστική κλπ). Το 12,7% του δείγματος, δηλαδή 265 μαθητές, δήλωσε ότι η μητέρα είναι εκπαιδευτικός. Το 15,3% του δείγματος, δηλαδή 320 μαθητές, απάντησε ότι η μητέρα είναι νοικοκυρά. Το 4,8% του δείγματος, δηλαδή 101 μαθητές, ανέφερε ότι η μητέρα ασχολείται με επαγγέλματα αισθητικής (κομμώτρια, αισθητικός, μανικιουρίστα κλπ). Τέλος, το 3,5% του δείγματος, δηλαδή 74 μαθητές, δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 77
Επάγγελμα μητέρας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνεργη	218	10,4	10,8	10,8
	Επιχειρηματίας- έμπορος	104	5,0	5,2	16,0
	Ελεύθερος επαγγελματίας – επιστήμονας	203	9,7	10,1	26,1
	Καλλιτεχνικά επαγγέλματα	28	1,3	1,4	27,5
	Ανειδίκεντος εργάτης – Χειρωνακτής	141	6,8	7,0	34,5
	Δημόσιοι Υπάλληλοι	160	7,7	7,9	42,4
	Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	430	20,6	21,4	63,8
	Συνταξιούχος	2	,1	,1	63,9
	Αγρότισσα	24	1,1	1,2	65,1
	Σώματα ασφαλείας	17	,8	,8	65,9
	Εκπαιδευτικοί	265	12,7	13,2	79,1
	Νοικοκυρές	320	15,3	15,9	95,0
	Επαγγέλματα αισθητικής	101	4,8	5,0	100,0
	Total	2013	96,5	100,0	
Missing	System	74	3,5		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 75

Επάγγελμα μητέρας



78. Ανάγνωση βιβλίων εκτός από τα σχολικά

Στον πίνακα 78 και στο γράφημα 76 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την ανάγνωση άλλων βιβλίων εκτός από τα σχολικά. Το 5,4% του δείγματος, δηλαδή 113 μαθητές, απάντησε ότι δεν διαβάζει άλλα βιβλία εκτός από τα σχολικά. Το 62,7% του δείγματος, δηλαδή 1308 μαθητές, δήλωσε ότι διαβάζει και άλλα βιβλία εκτός από τα σχολικά. Το 30,8% του δείγματος, δηλαδή 642 μαθητές, αποκρίθηκε ότι διαβάζει μερικές φορές και άλλα βιβλία εκτός από τα σχολικά.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1950 παιδιά, ποσοστό 93,5%) δήλωσε ότι διαβάζει και άλλα βιβλία εκτός από τα σχολικά. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 24 μαθητές (ποσοστό 1,1%).

Πίνακας 78
Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	113	5,4	5,5	5,5
	Ναι	1308	62,7	63,4	68,9
	Μερικές φορές	642	30,8	31,1	100,0
	Total	2063	98,9	100,0	
Missing	System	24	1,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 76



79. Πόσα εξωσχολικά βιβλία διαβάζουν οι μαθητές μέσα σε ένα χρόνο

Στον πίνακα 79 και στο γράφημα 77 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την ποσότητα των εξωσχολικών βιβλίων που διαβάζουν μέσα σε μία σχολική χρονιά. Το 30,3% του δείγματος, δηλαδή 633 μαθητές, απάντησε ότι διαβάζει από 0 έως 5 βιβλία. Το 25,7% του δείγματος, δηλαδή 537 μαθητές, δήλωσε ότι διαβάζει από 6 έως 10 βιβλία. Το 10,9% του δείγματος, δηλαδή 227 μαθητές, αποκρίθηκε ότι διαβάζει από 11 έως 15 βιβλία. Το 8,2% του δείγματος, δηλαδή 172 μαθητές, απάντησε ότι διαβάζει από 16 έως 20 βιβλία. Το 3,2% του δείγματος, δηλαδή 67 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι διαβάζει από 21 έως 25 βιβλία. Το 3,6% του δείγματος, δηλαδή 76 μαθητές, απάντησε ότι διαβάζει από 26 έως 30 βιβλία και το 8,6% του δείγματος, δηλαδή 179 μαθητές, δήλωσε ότι διαβάζει περισσότερα από 30 εξωσχολικά βιβλία μέσα σε μία σχολική χρονιά.

Όπως γίνεται φανερό, το ένα τρίτο των μαθητών του δείγματος (633 μαθητές, ποσοστό 30,3%) δήλωσε ότι διαβάζει μέχρι πέντε βιβλία μέσα σε μία χρονιά και αντίστοιχα το άλλο ένα τρίτο, (537 μαθητές, ποσοστό 25,7%), απάντησε ότι διαβάζει από έξι έως δέκα βιβλία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 196 μαθητές (ποσοστό 9,4%).

Πίνακας 79

Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	633	30,3	33,5	33,5
	6-10	537	25,7	28,4	61,9
	11-15	227	10,9	12,0	73,9
	16-20	172	8,2	9,1	83,0
	21-25	67	3,2	3,5	86,5
	26-30	76	3,6	4,0	90,5
	άνω των 30	179	8,6	9,5	100,0
	Total	1891	90,6	100,0	
Missing	System	196	9,4		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 77



80. Ηλεκτρονικό βιβλίο

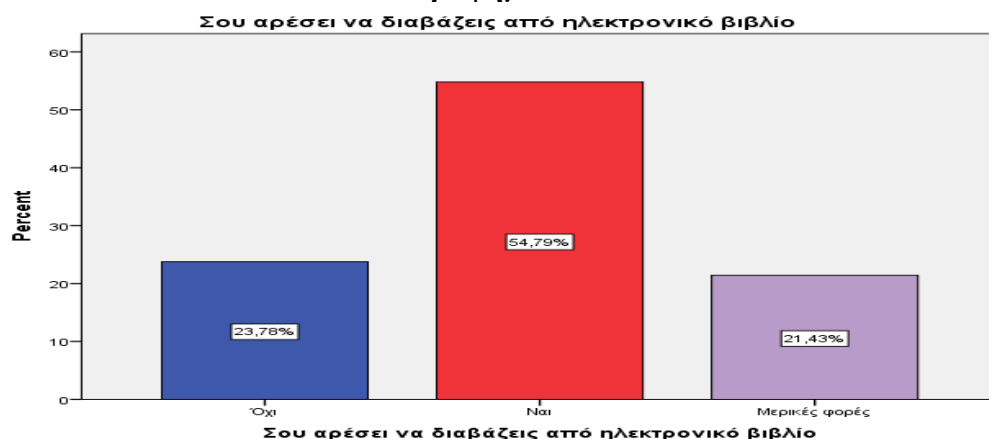
Στον πίνακα 80 και στο γράφημα 78 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμηση της ανάγνωσης από ηλεκτρονικό βιβλίο. Το 23,8% του δείγματος, δηλαδή 496 μαθητές, απάντησε ότι δεν του αρέσει να διαβάζει από ηλεκτρονικό βιβλίο. Το 54,8% του δείγματος, δηλαδή 1143 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει να διαβάζει από ηλεκτρονικό βιβλίο και το 21,4% του δείγματος, δηλαδή 447 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει από ηλεκτρονικό βιβλίο.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές του δείγματος (1590 παιδιά, ποσοστό 76,2%) δήλωσαν ότι τους αρέσει να διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησε 1 μαθητής (ποσοστό 0,0%).

Πίνακας 80
Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	496	23,8	23,8	23,8
	Ναι	1143	54,8	54,8	78,6
	Μερικές φορές	447	21,4	21,4	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 78



Είδη ανάγνωσης

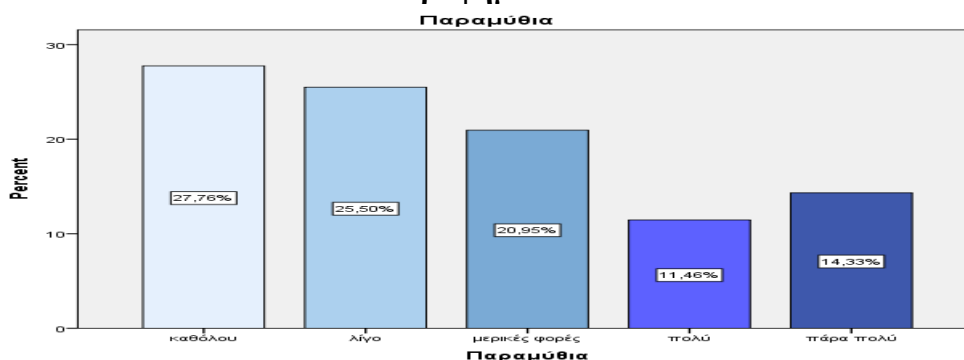
81. Παραμύθια

Στον πίνακα 81 και στο γράφημα 79 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους στα παραμύθια. Το 27,7% του δείγματος, δηλαδή 579 μαθητές, απάντησε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει παραμύθια. Το 25,5% του δείγματος, δηλαδή 532 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει παραμύθια και το 20,9% του δείγματος, δηλαδή 437 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει παραμύθια. Το 11,5% του δείγματος, δηλαδή 239 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει παραμύθια και το 14,3% του δείγματος, δηλαδή 299 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει παραμύθια.

Διαφαίνεται ότι οι μισοί από τους μαθητές του δείγματος (1111 παιδιά, ποσοστό 53,2%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν παραμύθια. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησε 1 μαθητής (ποσοστό 0,0%).

Πίνακας 81

Παραμύθια		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	579	27,7	27,8	27,8
	Λίγο	532	25,5	25,5	53,3
	Μερικές φορές	437	20,9	20,9	74,2
	Πολύ	239	11,5	11,5	85,7
	Πάρα πολύ	299	14,3	14,3	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 79**82. Περιπέτειες**

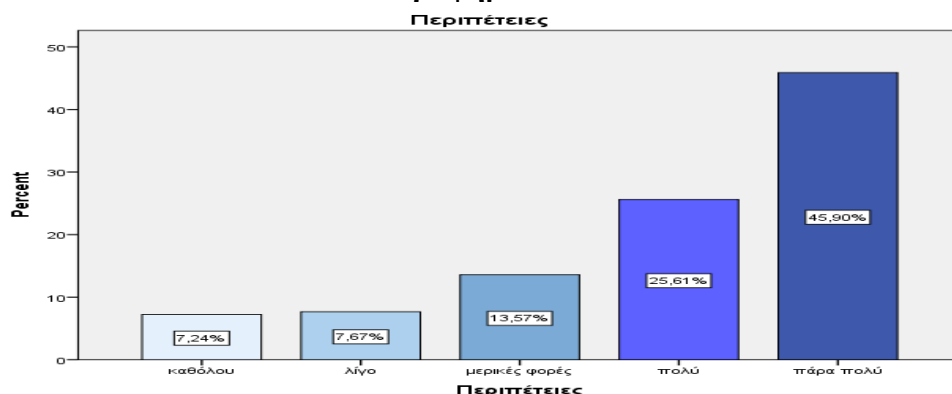
Στον πίνακα 82 και στο γράφημα 80 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους στις περιπέτειες. Το 7,2% του δείγματος, δηλαδή 151 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει περιπέτειες. Το 7,7% του δείγματος, δηλαδή 160 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει περιπέτειες και το 13,6% του δείγματος, δηλαδή 283 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει περιπέτειες. Το 25,6% του δείγματος, δηλαδή 534 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει περιπέτειες και το 45,9% του δείγματος, δηλαδή 957 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει περιπέτειες.

Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1491 παιδιά, ποσοστό 71,5%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάζει περιπέτειες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 82

Περιπέτειες		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	151	7,2	7,2	7,2
	λίγο	160	7,7	7,7	14,9
	μερικές φορές	283	13,6	13,6	28,5
	πολύ	534	25,6	25,6	54,1
	πάρα πολύ	957	45,9	45,9	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 80



83. Ποίηση

Στον πίνακα 83 και στο γράφημα 81 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους στην ποίηση. Το 42,1% του δείγματος, δηλαδή 878 μαθητές, απάντησε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει ποίηση. Το 23,1% του δείγματος, δηλαδή 483 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει ποίηση και το 18,4% του δείγματος, δηλαδή 385 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει ποίηση. Το 9% του δείγματος, δηλαδή 187 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει ποίηση και το 7,3% του δείγματος, δηλαδή 152 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει ποίηση.

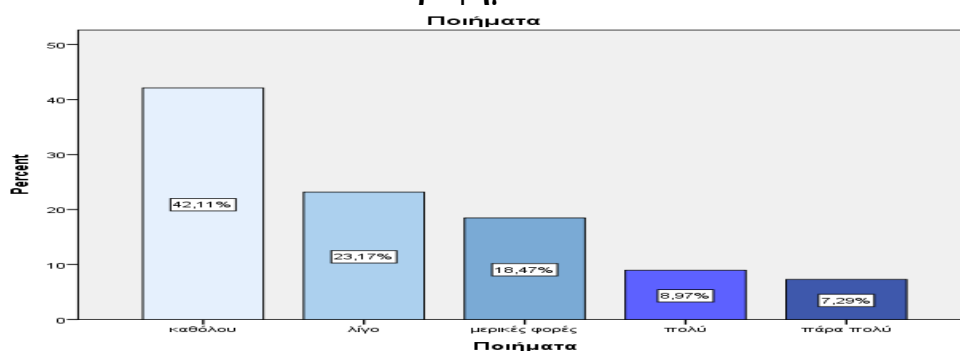
Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του δείγματος (1361 παιδιά, ποσοστό 65,2%) δήλωσε ότι δεν προτιμά να διαβάζει ποίηση. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 24 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 83

Ποιήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	878	42,1	42,1	42,1
	Λίγο	483	23,1	23,2	65,3
	Μερικές φορές	385	18,4	18,5	83,7
	Πολύ	187	9,0	9,0	92,7
	Πάρα πολύ	152	7,3	7,3	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 81



84. Βιογραφίες

Στον πίνακα 84 και στο γράφημα 82 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους στις βιογραφίες. Το 27,6% του δείγματος, δηλαδή 575 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει βιογραφίες. Το 19,3% του δείγματος, δηλαδή 402 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει βιογραφίες και το 23,1% του δείγματος, δηλαδή 482 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει βιογραφίες. Το 15,2% του δείγματος, δηλαδή 317 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει βιογραφίες και το 15,2% του δείγματος, δηλαδή 317 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει βιογραφίες.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί από τους μαθητές του δείγματος (1459 παιδιά, ποσοστό 70%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν βιογραφίες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

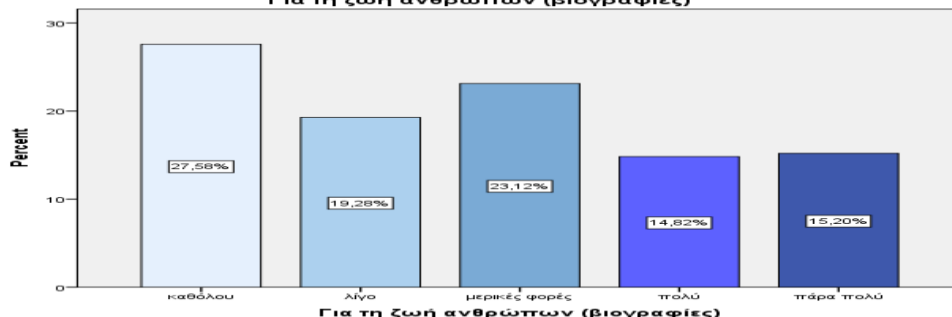
Πίνακας 84

Για τη ζωή ανθρώπων (βιογραφίες)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	575	27,6	27,6	27,6
	λίγο	402	19,3	19,3	46,9
	μερικές φορές	482	23,1	23,1	70,0
	πολύ	309	14,8	14,8	84,8
	πάρα πολύ	317	15,2	15,2	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 82

Για τη ζωή ανθρώπων (βιογραφίες)



85. Κόμικς

Στον πίνακα 85 και στο γράφημα 83 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους στα κόμικς. Το 13,61% του δείγματος, δηλαδή 284 μαθητές, απάντησε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει κόμικς. Το 12,3% του δείγματος, δηλαδή 256 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει κόμικς και το 16,2% του δείγματος, δηλαδή 338 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει κόμικς. Το 19,8% του δείγματος, δηλαδή 413 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει κόμικς

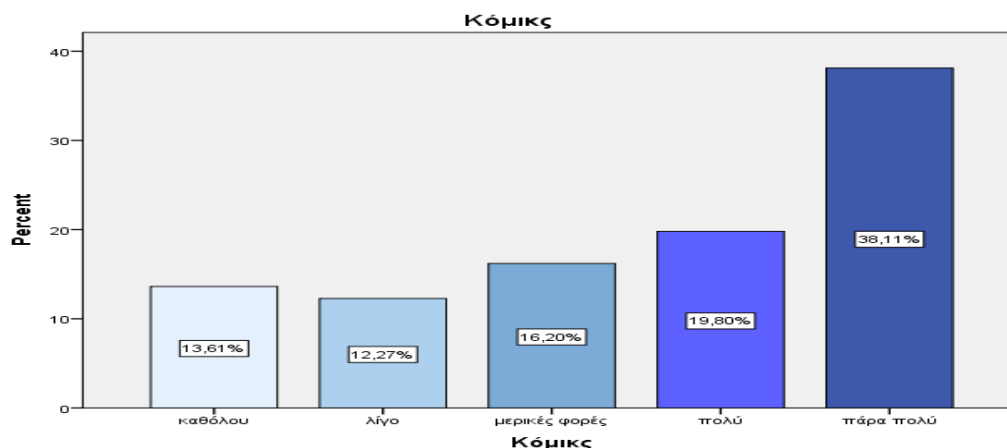
και το 38,1% του δείγματος, δηλαδή 795 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει κόμικς.

Διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του δείγματος (1208 παιδιά, ποσοστό 57,9%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάζει κόμικς. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησε 1 μαθητής (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 85
Κόμικς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	284	13,6	13,6	13,6
	λίγο	256	12,3	12,3	25,9
	μερικές φορές	338	16,2	16,2	42,1
	πολύ	413	19,8	19,8	61,9
	πάρα πολύ	795	38,1	38,1	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 83



86. Βιβλία γνώσεων

Στον πίνακα 86 και στο γράφημα 84 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους στα βιβλία γνώσεων. Το 13,8% του δείγματος, δηλαδή 288 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει βιβλία γνώσεων. Το 13,3% του δείγματος, δηλαδή 277 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει βιβλία γνώσεων και το 25,9% του δείγματος, δηλαδή 540 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει βιβλία γνώσεων. Το 27,8% του δείγματος, δηλαδή 580 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει βιβλία γνώσεων και το 18,5% του δείγματος, δηλαδή 386 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει βιβλία γνώσεων.

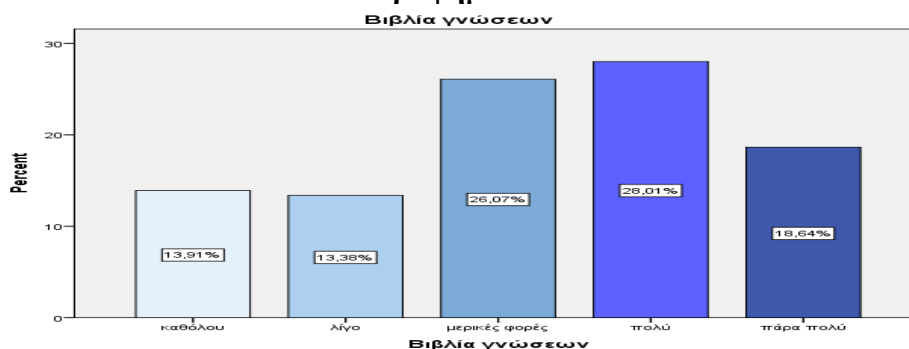
Όπως προκύπτει, οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (996 παιδιά, ποσοστό 46,3%) δήλωσαν ότι προτιμούν να διαβάζουν βιβλία γνώσεων. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 16 μαθητές (ποσοστό 0,8%).

Πίνακας 86

Βιβλία γνώσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	288	13,8	13,9	13,9
	Λίγο	277	13,3	13,4	27,3
	Μερικές φορές	540	25,9	26,1	53,4
	Πολύ	580	27,8	28,0	81,4
	Πάρα πολύ	386	18,5	18,6	100,0
	Total	2071	99,2	100,0	
Missing	System	16	,8		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 84



Τόπος ανάγνωσης

87. Ανάγνωση στο σχολείο

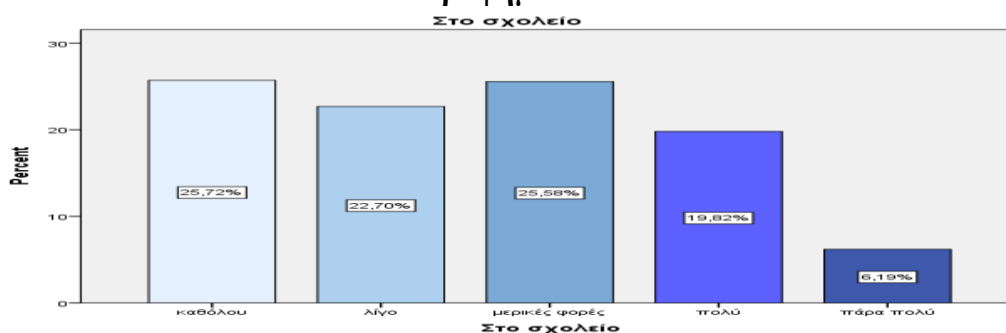
Στον πίνακα 87 και στο γράφημα 85 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο. Το 25,7% του δείγματος, δηλαδή 536 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει σχολείο. Το 22,7% του δείγματος, δηλαδή 473 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει στο σχολείο και το 25,5% του δείγματος, δηλαδή 533 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει στο σχολείο. Το 19,8% του δείγματος, δηλαδή 580 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει στο σχολείο και το 6,2% του δείγματος, δηλαδή 129 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει στο σχολείο.

Όπως γίνεται φανερό, οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1009 παιδιά, ποσοστό 48,4%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 3 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 87
Στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	536	25,7	25,7	25,7
	Λίγο	473	22,7	22,7	48,4
	Μερικές φορές	533	25,5	25,6	74,0
	Πολύ	413	19,8	19,8	93,8
	Πάρα πολύ	129	6,2	6,2	100,0
	Total	2084	99,9	100,0	
Missing	System	3	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 85



88. Ανάγνωση στο σπίτι

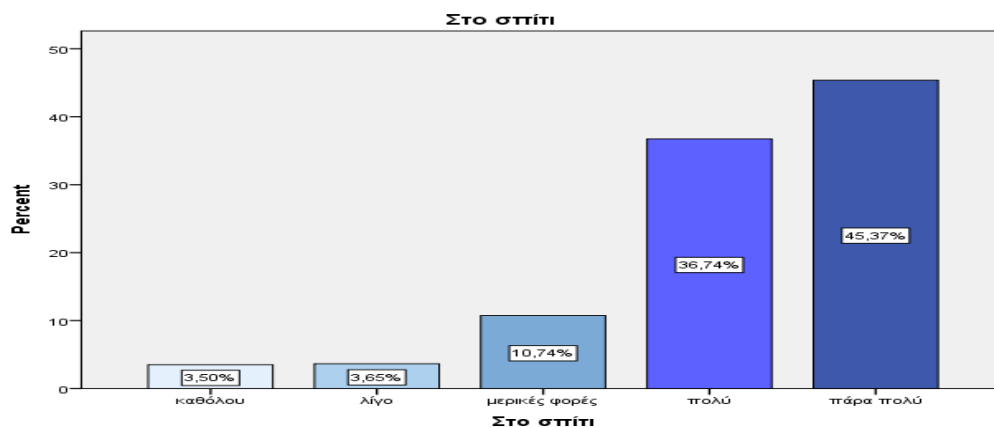
Στον πίνακα 88 και στο γράφημα 86 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σπίτι. Το 3,5% του δείγματος, δηλαδή 73 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει στο σπίτι. Το 3,6% του δείγματος, δηλαδή 76 μαθητές, ανέφερε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει στο σπίτι και το 10,7% του δείγματος, δηλαδή 224 μαθητές, δήλωσε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει στο σπίτι. Το 36,7% του δείγματος, δηλαδή 766 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει στο σπίτι και το 45,3% του δείγματος, δηλαδή 946 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει στο σπίτι.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1712 παιδιά, ποσοστό 82%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάζει στο σπίτι. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 88
Στο σπίτι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	73	3,5	3,5	3,5
	Λίγο	76	3,6	3,6	7,1
	Μερικές φορές	224	10,7	10,7	17,9
	Πολύ	766	36,7	36,7	54,6
	Πάρα πολύ	946	45,3	45,4	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 86



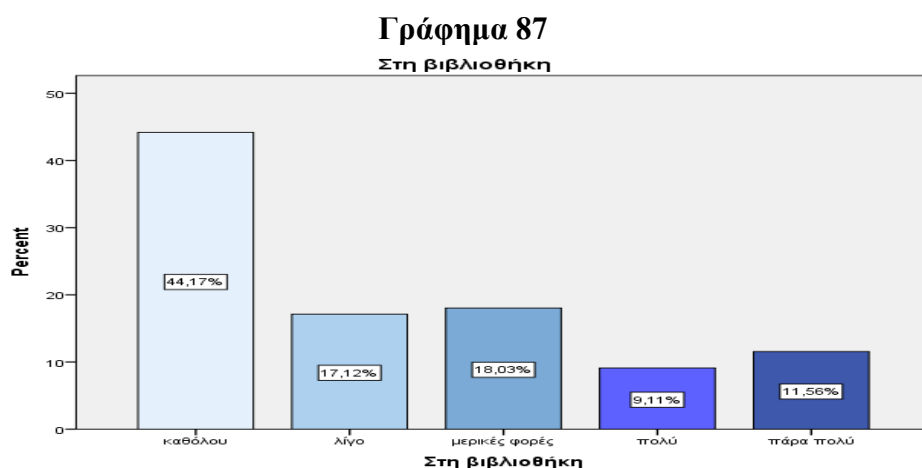
89. Ανάγνωση στη βιβλιοθήκη

Στον πίνακα 89 και στο γράφημα 87 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στη βιβλιοθήκη. Το 44,1% του δείγματος, δηλαδή 921 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει στη βιβλιοθήκη. Το 17,1% του δείγματος, δηλαδή 357 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει στη βιβλιοθήκη και το 18% του δείγματος, δηλαδή 376 μαθητές, αποκρίθηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει στη βιβλιοθήκη. Το 9,1% του δείγματος, δηλαδή 190 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει στη βιβλιοθήκη και το 11,5% του δείγματος, δηλαδή 241 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει στη βιβλιοθήκη.

Διαφαίνεται ότι οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1278 παιδιά, ποσοστό 61,2%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν στη βιβλιοθήκη. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 89
Στη βιβλιοθήκη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	921	44,1	44,2	44,2
	Λίγο	357	17,1	17,1	61,3
	Μερικές φορές	376	18,0	18,0	79,3
	Πολύ	190	9,1	9,1	88,4
	Πάρα πολύ	241	11,5	11,6	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		



Χρόνος ανάγνωσης

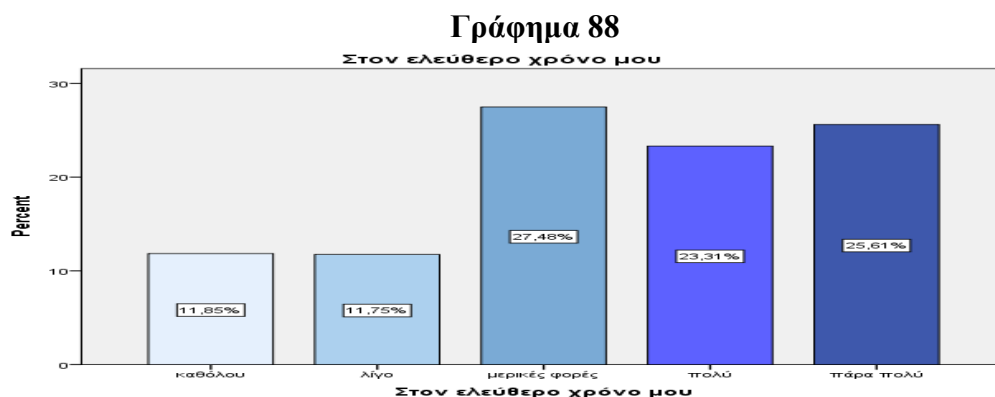
90. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου

Στον πίνακα 90 και στο γράφημα 88 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Το 11,8% του δείγματος, δηλαδή 247 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει στον ελεύθερο χρόνο. Το 11,7% του δείγματος, δηλαδή 245 μαθητές, ανέφερε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και το 27,5% του δείγματος, δηλαδή 573 μαθητές, δήλωσε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει στον ελεύθερο χρόνο. Το 23,3% του δείγματος, δηλαδή 486 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και το 25,6% του δείγματος, δηλαδή 534 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει στον ελεύθερο χρόνο.

Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1593 παιδιά, ποσοστό 76,4%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάζει κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 90
Στον ελεύθερο χρόνο μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	247	11,8	11,8	11,8
	Λίγο	245	11,7	11,8	23,6
	Μερικές φορές	573	27,5	27,5	51,1
	Πολύ	486	23,3	23,3	74,4
	Πάρα πολύ	534	25,6	25,6	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		



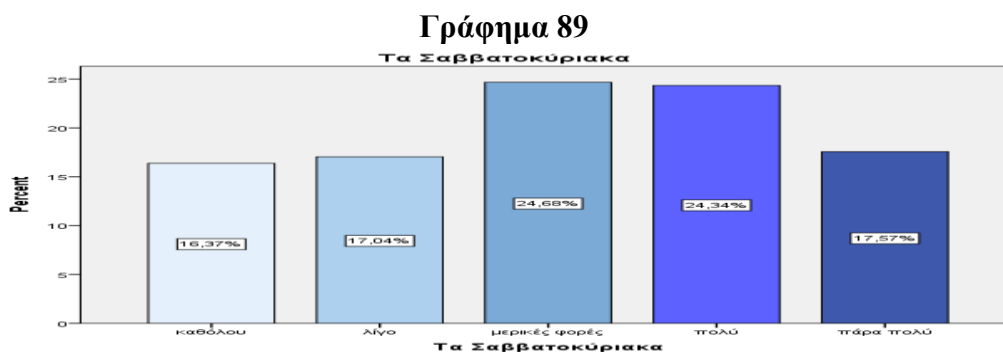
91. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου

Στον πίνακα 91 και στο γράφημα 89 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου. Το 16,3% του δείγματος, δηλαδή 341 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει το Σαββατοκύριακο. Το 17% του δείγματος, δηλαδή 355 μαθητές, ανέφερε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει το Σαββατοκύριακο και το 24,6% του δείγματος, δηλαδή 514 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει το Σαββατοκύριακο. Το 24,3% του δείγματος, δηλαδή 507 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου και το 17,5% του δείγματος, δηλαδή 366 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει το Σαββατοκύριακο.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1387 παιδιά, ποσοστό 66,4%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάζει κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 4 μαθητές (ποσοστό 0,2%).

Πίνακας 91
Τα Σαββατοκύριακα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	341	16,3	16,4	16,4
	Λίγο	355	17,0	17,0	33,4
	Μερικές φορές	514	24,6	24,7	58,1
	Πολύ	507	24,3	24,3	82,4
	Πάρα πολύ	366	17,5	17,6	100,0
	Total	2083	99,8	100,0	
Missing	System	4	,2		
Total		2087	100,0		



92. Ανάγνωση σε καθημερινή βάση

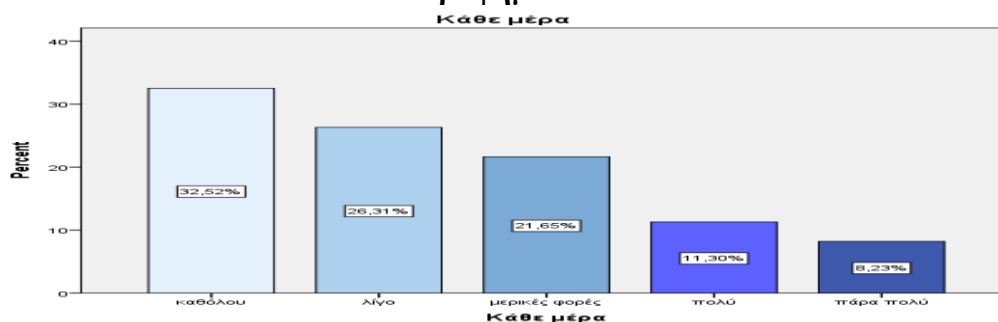
Στον πίνακα 92 και στο γράφημα 90 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν κάθε μέρα. Το 32,4% του δείγματος, δηλαδή 676 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει κάθε μέρα. Το 26,2% του δείγματος, δηλαδή 547 μαθητές, ανέφερε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει κάθε μέρα και το 21,6% του δείγματος, δηλαδή 450 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει κάθε μέρα. Το 11,3% του δείγματος, δηλαδή 235 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει κάθε μέρα και το 8,2% του δείγματος, δηλαδή 171 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει κάθε μέρα.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1223 παιδιά, ποσοστό 58,6%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν σε καθημερινή βάση. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 8 μαθητές (ποσοστό 0,4%).

Πίνακας 92
Κάθε μέρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	676	32,4	32,5	32,5
	Λίγο	547	26,2	26,3	58,8
	Μερικές φορές	450	21,6	21,6	80,5
	Πολύ	235	11,3	11,3	91,8
	Πάρα πολύ	171	8,2	8,2	100,0
	Total	2079	99,6	100,0	
Missing	System	8	,4		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 90



93. Ανάγνωση κατά τη διάρκεια των διακοπών

Στον πίνακα 93 και στο γράφημα 91 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν κατά τη διάρκεια των διακοπών. Το 13,2% του δείγματος, δηλαδή 275 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει στις διακοπές. Το 9,2% του δείγματος, δηλαδή 191 μαθητές, ανέφερε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει στις διακοπές και το 17,5% του δείγματος, δηλαδή 366 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει στις διακοπές. Το 24,6% του δείγματος, δηλαδή 513 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει στις διακοπές και το 35,3% του δείγματος, δηλαδή

737 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει κατά τη διάρκεια των διακοπών.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1616 παιδιά, ποσοστό 77,4%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάζει κατά τη διάρκεια των διακοπών. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 5 μαθητές (ποσοστό 0,2%).

Πίνακας 93
Στις διακοπές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	275	13,2	13,2	13,2
	Λίγο	191	9,2	9,2	22,4
	Μερικές φορές	366	17,5	17,6	40,0
	Πολύ	513	24,6	24,6	64,6
	Πάρα πολύ	737	35,3	35,4	100,0
	Total	2082	99,8	100,0	
Missing	System	5	,2		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 91



94. Ποτέ

Στον πίνακα 94 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να μην διαβάζουν ποτέ. Το 87% του δείγματος, δηλαδή 1815 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να μην διαβάζει ποτέ. Το 5,2% του δείγματος, δηλαδή 109 μαθητές, ανέφερε ότι του αρέσει λίγο να μην διαβάζει ποτέ και το 3,5% του δείγματος, δηλαδή 74 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει ποτέ. Το 1,2% του δείγματος, δηλαδή 26 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να μην διαβάζει και το 2,5% του δείγματος, δηλαδή 52 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να μην διαβάζει.

Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1924 μαθητές, ποσοστό 92,2%) δήλωσε ότι θέλει να διαβάζει. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 11 μαθητές (0,5%).

Πίνακας 94
Ποτέ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1815	87,0	87,4	87,4
	Λίγο	109	5,2	5,3	92,7
	Μερικές φορές	74	3,5	3,6	96,2
	Πολύ	26	1,2	1,3	97,5
	Πάρα πολύ	52	2,5	2,5	100,0
	Total	2076	99,5	100,0	
Missing	System	11	,5		
Total		2087	100,0		

Αναγνωστική παρέα

95. Ανάγνωση με τους γονείς

Στον πίνακα 95 και στο γράφημα 92 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους. Το 37,4% του δείγματος, δηλαδή 780 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει μαζί με τους γονείς. Το 23,7% του δείγματος, δηλαδή 495 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει μαζί με τους γονείς και το 20,2% του δείγματος, δηλαδή 421 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει με τους γονείς. Το 10,5% του δείγματος, δηλαδή 219 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει με τους γονείς και το 8,1% του δείγματος, δηλαδή 169 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει μαζί με τους γονείς.

Όπως γίνεται φανερό, οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1275 παιδιά, ποσοστό 61,1%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν μαζί με τους γονείς. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 3 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

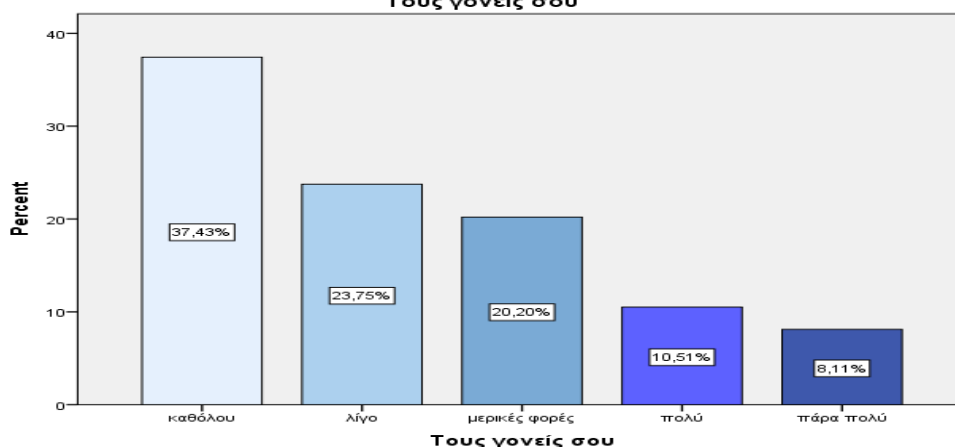
Πίνακας 95

Τους γονείς σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	780	37,4	37,4	37,4
	Λίγο	495	23,7	23,8	61,2
	Μερικές φορές	421	20,2	20,2	81,4
	Πολύ	219	10,5	10,5	91,9
	Πάρα πολύ	169	8,1	8,1	100,0
	Total	2084	99,9	100,0	
Missing	System	3	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 92

Τους γονείς σου



96. Ανάγνωση με τα αδέρφια

Στον πίνακα 96 και στο γράφημα 93 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τα αδέρφια τους. Το 40% του δείγματος, δηλαδή 835 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει μαζί με τα αδέρφια. Το 18,9% του δείγματος, δηλαδή 394 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει μαζί με τα αδέρφια και το 17% του δείγματος, δηλαδή 355 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει με τα αδέρφια. Το 10,8% του δείγματος, δηλαδή 225 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει με τα αδέρφια και το 9,6% του δείγματος, δηλαδή 200 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει μαζί με τα αδέρφια.

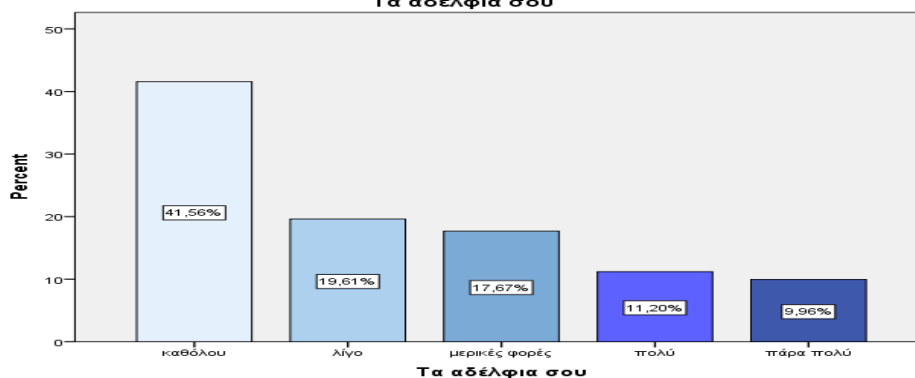
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές του δείγματος (1229 παιδιά, 58,9%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν με τα αδέρφια τους. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 78 μαθητές (ποσοστό 3,7%).

Πίνακας 96
Τα αδέρφια σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	835	40,0	41,6	41,6
	Λίγο	394	18,9	19,6	61,2
	Μερικές φορές	355	17,0	17,7	78,8
	Πολύ	225	10,8	11,2	90,0
	Πάρα πολύ	200	9,6	10,0	100,0
	Total	2009	96,3	100,0	
Missing	System	78	3,7		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 93

Τα αδέρφια σου



97. Ανάγνωση με τους παππούδες

Στον πίνακα 97 και στο γράφημα 94 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους παππούδες. Το 47,8% του δείγματος, δηλαδή 998 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει μαζί με τους παππούδες. Το 20,7% του δείγματος, δηλαδή 433 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει μαζί με τους παππούδες και το 15% του δείγματος, δηλαδή 314 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές

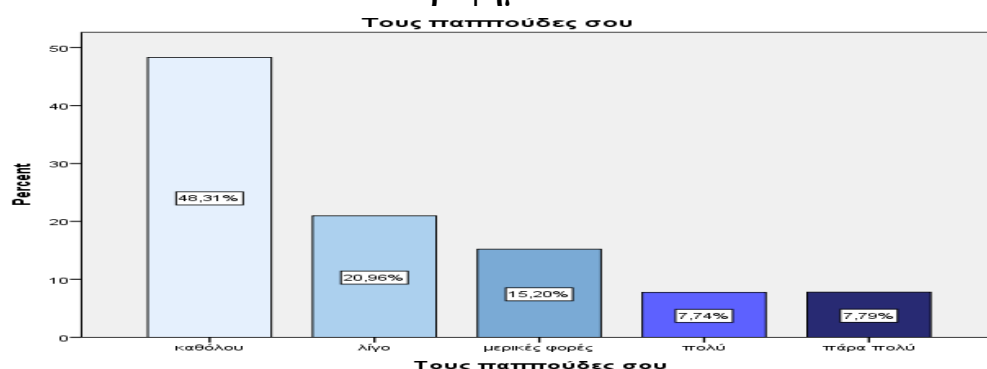
φορές του αρέσει να διαβάζει με τους παππούδες. Το 7,7% του δείγματος, δηλαδή 160 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει με τους παππούδες και το ίδιο ποσοστό 7,7% του δείγματος, δηλαδή 161 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει μαζί με τους παππούδες.

Διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του δείγματος (1431 παιδιά, 68,5%) δήλωσε ότι δεν προτιμά να διαβάζει με τους παππούδες και τις γιαγιάδες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 21 μαθητές (ποσοστό 1%).

Πίνακας 97
Τους παππούδες σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	998	47,8	48,3	48,3
	Λίγο	433	20,7	21,0	69,3
	Μερικές φορές	314	15,0	15,2	84,5
	Πολύ	160	7,7	7,7	92,2
	Πάρα πολύ	161	7,7	7,8	100,0
	Total	2066	99,0	100,0	
Missing	System	21	1,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 94



98. Ανάγνωση με φίλους

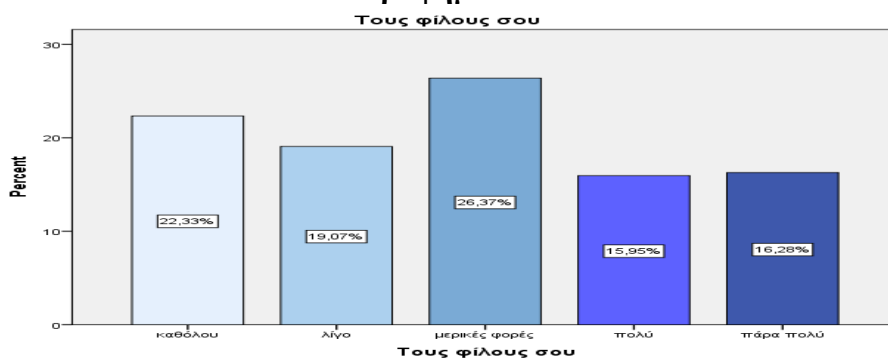
Στον πίνακα 98 και στο γράφημα 95 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με φίλους. Το 22,3% του δείγματος, δηλαδή 465 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει μαζί με φίλους. Το 19% του δείγματος, δηλαδή 397 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει μαζί με φίλους και το 26,3% του δείγματος, δηλαδή 549 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει με φίλους. Το 15,9% του δείγματος, δηλαδή 332 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει με φίλους και το 16,2% του δείγματος, δηλαδή 339 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει μαζί με φίλους.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το 41,3% του δείγματος (862 παιδιά) απάντησε ότι δεν προτιμά να διαβάζει με φίλους, ενώ το ένα τρίτο των μαθητών του δείγματος (671 παιδιά, 32,1%) δήλωσε ότι προτιμά να διαβάζει με τους φίλους. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 5 μαθητές (ποσοστό 0,2%).

Πίνακας 98
Τους φίλους σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	465	22,3	22,3	22,3
	Λίγο	397	19,0	19,1	41,4
	Μερικές φορές	549	26,3	26,4	67,8
	Πολύ	332	15,9	15,9	83,7
	Πάρα πολύ	339	16,2	16,3	100,0
	Total	2082	99,8	100,0	
Missing	System	5	,2		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 95



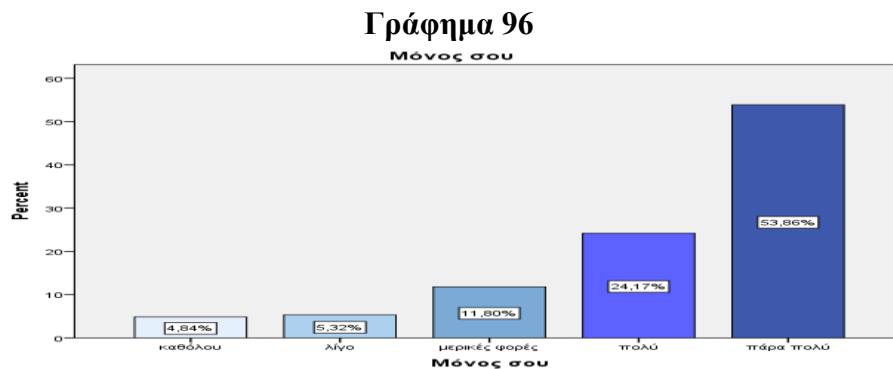
99. Ατομική ανάγνωση

Στον πίνακα 99 και στο γράφημα 96 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μόνοι τους. Το 4,8% του δείγματος, δηλαδή 101 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει ατομικά. Το 5,3% του δείγματος, δηλαδή 111 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει μεμονωμένα και το 11,8% του δείγματος, δηλαδή 246 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει ατομικά. Το 24,1% του δείγματος, δηλαδή 504 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει μεμονωμένα και το 53,8% του δείγματος, δηλαδή 1123 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει ατομικά.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1627 παιδιά, 77,9%) δήλωσε ότι προτιμά πολύ να διαβάζει μεμονωμένα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 99
Μόνος σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	101	4,8	4,8	4,8
	Λίγο	111	5,3	5,3	10,2
	Μερικές φορές	246	11,8	11,8	22,0
	Πολύ	504	24,1	24,2	46,1
	Πάρα πολύ	1123	53,8	53,9	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		



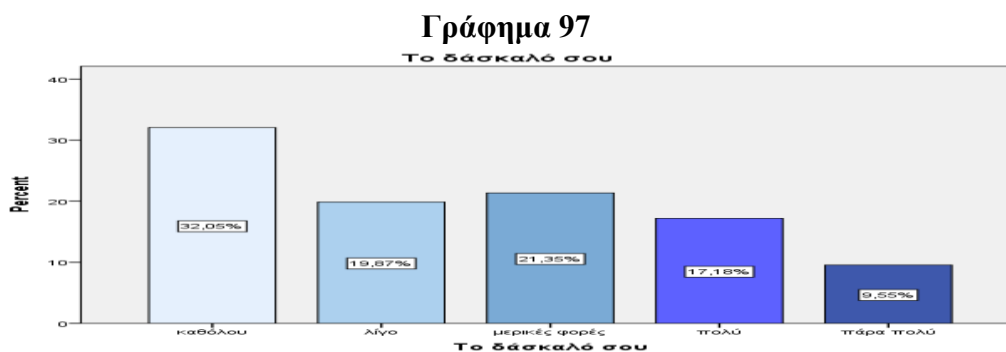
100. Ανάγνωση με το δάσκαλο

Στον πίνακα 100 και στο γράφημα 97 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν με το δάσκαλο. Το 32% του δείγματος, δηλαδή 668 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει με το δάσκαλο. Το 19,8% του δείγματος, δηλαδή 414 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει με το δάσκαλο και το 21,3% του δείγματος, δηλαδή 445 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει με το δάσκαλο. Το 17,2% του δείγματος, δηλαδή 358 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει με το δάσκαλο και το 9,5% του δείγματος, δηλαδή 199 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει με το δάσκαλο.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές του δείγματος (1082 παιδιά, 52,8%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν με το δάσκαλο τους. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 3 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 100
Το δάσκαλό σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	668	32,0	32,1	32,1
	Λίγο	414	19,8	19,9	51,9
	Μερικές φορές	445	21,3	21,4	73,3
	Πολύ	358	17,2	17,2	90,5
	Πάρα πολύ	199	9,5	9,5	100,0
	Total	2084	99,9	100,0	
Missing	System	3	,1		
Total		2087	100,0		



101. Ανάγνωση με συμμαθητές

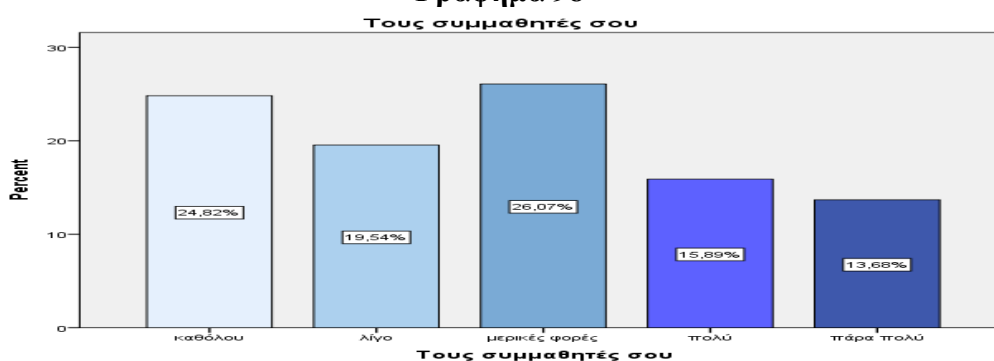
Στον πίνακα 101 και στο γράφημα 98 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν με τους συμμαθητές. Το 24,8% του δείγματος, δηλαδή 517 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει με τους συμμαθητές. Το 19,5% του δείγματος, δηλαδή 407 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει με τους συμμαθητές και το 26% του δείγματος, δηλαδή 543 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει με τους συμμαθητές. Το 15,9% του δείγματος, δηλαδή 331 μαθητές, αποκρίθηκε ότι του αρέσει πολύ να διαβάζει με τους συμμαθητές και το 13,7% του δείγματος, δηλαδή 285 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει με τους συμμαθητές.

Διαφαίνεται ότι οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές του δείγματος (924 παιδιά, 44,3%) δήλωσαν ότι δεν προτιμούν να διαβάζουν με τους συμμαθητές τους. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 4 μαθητές (ποσοστό 0,2%).

Πίνακας 101

Τους συμμαθητές σου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	517	24,8	24,8	24,8
	Λίγο	407	19,5	19,5	44,4
	Μερικές φορές	543	26,0	26,1	70,4
	Πολύ	331	15,9	15,9	86,3
	Πάρα πολύ	285	13,7	13,7	100,0
	Total	2083	99,8	100,0	
Missing	System	4	,2		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 98



Επιλογή βιβλίου

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν στην επιλογή των βιβλίων που διαβάζουν.

102. Επιλογή ενός βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας

Στον πίνακα 102 και στο γράφημα 99 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο ακολουθούν τις υποδείξεις της οικογένειας για την επιλογή ενός βιβλίου. Το 63% του δείγματος, δηλαδή 1314 μαθητές, δήλωσε ότι δεν ακολουθεί τις υποδείξεις της οικογένειας, ενώ το 36,9% του δείγματος, δηλαδή 771 μαθητές, ακολουθεί τις προτάσεις της οικογένειας.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (ποσοστό 63%) δεν ακολουθεί τις συμβουλές της οικογένειας όσον αφορά στην επιλογή ενός βιβλίου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (ποσοστό 0,1%).

Πίνακας 102
Μου το λέει η οικογένειά μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1314	63,0	63,0	63,0
	Ναι	771	36,9	37,0	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 99



103. Επιλογή ενός βιβλίου μετά από προτροπή των φίλων

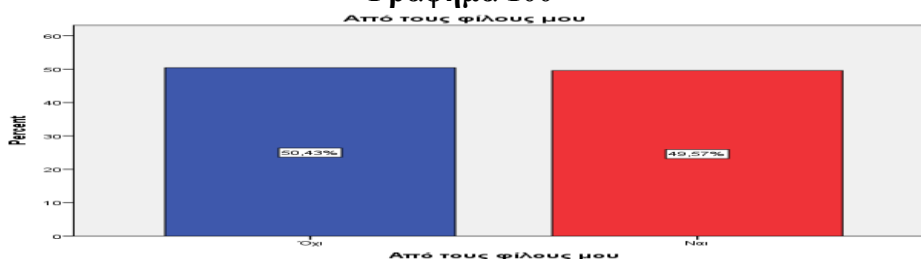
Στον πίνακα 103 και στο γράφημα 100 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με το κατά πόσο υιοθετούν τις προτάσεις των φίλων για την επιλογή ενός βιβλίου. Το 50,4% του δείγματος, δηλαδή 1052 μαθητές, δήλωσε ότι δεν ακολουθεί τις υποδείξεις των φίλων, ενώ το 49,5% του δείγματος, δηλαδή 1034 μαθητές, ακολουθεί τις προτάσεις των φίλων.

Όπως γίνεται φανερό, οι απαντήσεις των μαθητών μοιράζονται ισομερώς όσον αφορά τις συμβουλές των φίλων για την επιλογή ενός βιβλίου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησε 1 μαθητής (ποσοστό 0,0%).

Πίνακας 103
Από τους φίλους μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1052	50,4	50,4	50,4
	Ναι	1034	49,5	49,6	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 100



104. Επιλογή ενός βιβλίου από το εξώφυλλο

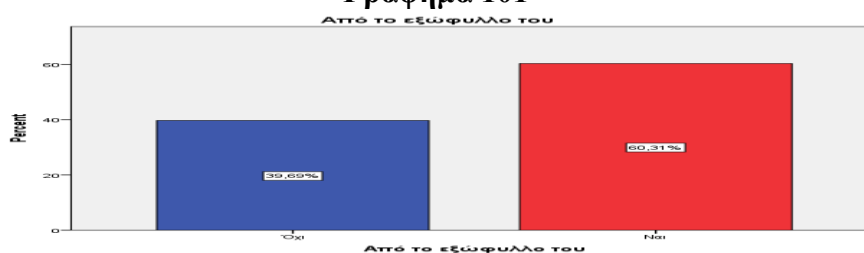
Στον πίνακα 104 και στο γράφημα 101 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με το κατά πόσο επηρεάζονται για την επιλογή ενός βιβλίου από το εξώφυλλο. Το 39,7% του δείγματος, δηλαδή 828 μαθητές, δήλωσε ότι δεν επηρεάζεται από το εξώφυλλο, ενώ το 60,3% του δείγματος, δηλαδή 1258 μαθητές, επηρεάζεται από το εξώφυλλο του βιβλίου.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (60,3%) επηρεάζεται από το εξώφυλλο για την επιλογή ενός βιβλίου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησε 1 μαθητής (ποσοστό 0,0%).

Πίνακας 104
Από το εξώφυλλο του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	828	39,7	39,7	39,7
	Ναι	1258	60,3	60,3	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 101



105. Επιλογή ενός βιβλίου μετά από προτροπή του δασκάλου

Στον πίνακα 105 και στο γράφημα 102 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με το κατά πόσο ακολουθεί τις υποδείξεις του δασκάλου για την επιλογή ενός βιβλίου. Το 60,4% του δείγματος, δηλαδή 1261 μαθητές, δήλωσε ότι δεν ακολουθεί τις προτάσεις του δασκάλου, ενώ το 39,5% του δείγματος, δηλαδή 824 μαθητές, υιοθετεί τις προτάσεις του δασκάλου για την επιλογή του βιβλίου.

Φαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του δείγματος (60,4%) δεν ακολουθεί τις συμβουλές του δασκάλου όσον αφορά στην επιλογή βιβλίου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (0,1%).

Πίνακας 105
Μου το λέει ο δάσκαλός μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1261	60,4	60,5	60,5
	Ναι	824	39,5	39,5	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 102



106. Επιλογή ενός βιβλίου μετά από ανάγνωση των πρώτων σελίδων

Στον πίνακα 106 και στο γράφημα 103 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο επηρεάζονται για την επιλογή ενός βιβλίου διαβάζοντας τις πρώτες σελίδες. Το 60,3% του δείγματος, δηλαδή 1259 μαθητές, δήλωσε ότι δεν διαβάζει τις πρώτες σελίδες για να επιλέξει ένα βιβλίο, ενώ το 39,6% του δείγματος, δηλαδή 826 μαθητές, απάντησε ότι διαβάζει τις πρώτες σελίδες για να επιλέξει ένα βιβλίο.

Γίνεται φανερό ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του δείγματος (60,3%) δεν επιλέγει ένα βιβλίο διαβάζοντας τις πρώτες σελίδες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (0,1%).

Πίνακας 106
Διαβάζω τις πρώτες σελίδες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1259	60,3	60,4	60,4
	Ναι	826	39,6	39,6	100,0
	Total	2085	99,9	100,0	
Missing	System	2	,1		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 103



107. Επιλογή ενός βιβλίου ως μέρος μιας σειράς

Στον πίνακα 107 και στο γράφημα 104 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο επηρεάζονται για την επιλογή ενός βιβλίου όταν αυτό αποτελεί μέρος μιας σειράς που γνωρίζουν και τους αρέσει. Το 41,2% του δείγματος, δηλαδή 860 μαθητές, δήλωσε ότι δεν επιλέγει ένα βιβλίο επειδή αποτελεί μέρος μιας σειράς, ενώ το 58,7% του δείγματος, δηλαδή 1226 μαθητές, απάντησε ότι επιλέγει το βιβλίο ως μέρος μιας αγαπημένης σειράς.

Όπως προκύπτει, οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (58,7%) επιλέγουν ένα βιβλίο ως μέρος μιας σειράς. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 2 μαθητές (0,1%).

Πίνακας 107

Είναι μέρος μιας σειράς που μου αρέσει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	860	41,2	41,2	41,2
	Ναι	1226	58,7	58,8	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		



108. Επιλογή ενός βιβλίου από το συγγραφέα

Στον πίνακα 108 και στο γράφημα 105 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο επηρεάζονται για την επιλογή ενός βιβλίου από το συγγραφέα. Το 66,7% του δείγματος, δηλαδή 1392 μαθητές, δήλωσε ότι δεν επιλέγει ένα βιβλίο εξαιτίας του συγγραφέα, ενώ το 33,3% του δείγματος, δηλαδή 694 μαθητές, απάντησε ότι επιλέγει ένα βιβλίο επειδή γνωρίζει το συγγραφέα.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (66,7%) δεν επιλέγει ένα βιβλίο με βάση το συγγραφέα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησε 1 μαθητής.

Πίνακας 108
Από τον συγγραφέα του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1392	66,7	66,7	66,7
	Ναι	694	33,3	33,3	100,0
	Total	2086	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		2087	100,0		



Αναγνωστικό υλικό

Μετέπειτα, οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με το αναγνωστικό υλικό που υπάρχει στο σπίτι τους.

109. Ύπαρξη αναγνωστικού υλικού στο σπίτι

Στον πίνακα 109 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με την ύπαρξη αναγνωστικού υλικού στο σπίτι τους. Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος διαθέτει στο σπίτι παιδικά βιβλία (87%), βιβλία ενηλίκων (75,9%), προσωπική βιβλιοθήκη στο δωμάτιο (68,8%). Επιπλέον, διαθέτουν λεξικό (77%) και εγκυκλοπαίδεια (58,1%) ενώ δεν διαθέτουν βιβλία από δανειστική βιβλιοθήκη (67,3%).

Πίνακας 109

	Παιδικά βιβλία	Βιβλία ενηλίκων	Βιβλία από δανειστική βιβλιοθήκη	Λεξικό	Εγκυκλοπαίδεια	Προσωπική βιβλιοθήκη δωμάτιο
Όχι	271 (13%)	501 (24%)	1.404 (67,3%)	479 (23%)	873 (41,8%)	650 (31,1%)
Ναι	1.815 (87%)	1.585 (75,9%)	682 (32,7%)	1.607 (77%)	1.213 (58,1%)	1.435 (68,8%)
Σύνολο	2.087	2.087	2.087	2.087	2.087	2.087

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην ελεύθερη ανάγνωση και το σχολείο.

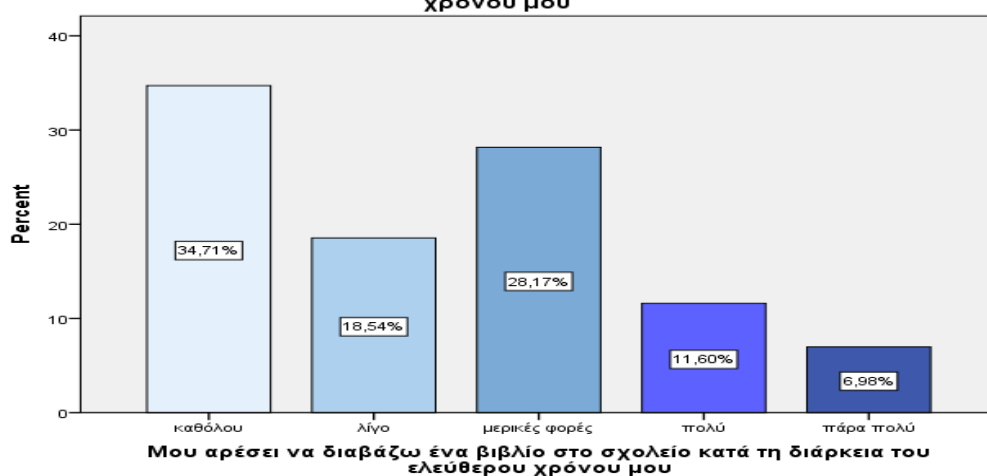
110. Ανάγνωση βιβλίου στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου

Στον πίνακα 110 και στο γράφημα 106 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο τους αρέσει να διαβάζουν ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους. Το 34,5% του δείγματος, δηλαδή 721 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να διαβάζει και το 18,4% του δείγματος, δηλαδή 385 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο να διαβάζει. Το 28% του δείγματος, δηλαδή 585 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι διαβάζει μερικές φορές ένα βιβλίο. Το 11,5% του δείγματος, δηλαδή 241 μαθητές, απάντησε ότι διαβάζει πολύ ένα βιβλίο και το 6,9% του δείγματος, δηλαδή 145 μαθητές, δήλωσε ότι διαβάζει πάρα πολύ ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου.

Όπως προκύπτει, οι μισοί από τους μαθητές του δείγματος (1106 παιδιά, ποσοστό 52,9%) δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει να διαβάζουν ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 10 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 110**Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	721	34,5	34,7	34,7
	Λίγο	385	18,4	18,5	53,2
	Μερικές φορές	585	28,0	28,2	81,4
	Πολύ	241	11,5	11,6	93,0
	Πάρα πολύ	145	6,9	7,0	100,0
	Total	2077	99,5	100,0	
Missing	System	10	,5		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 106**Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου****111. Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο**

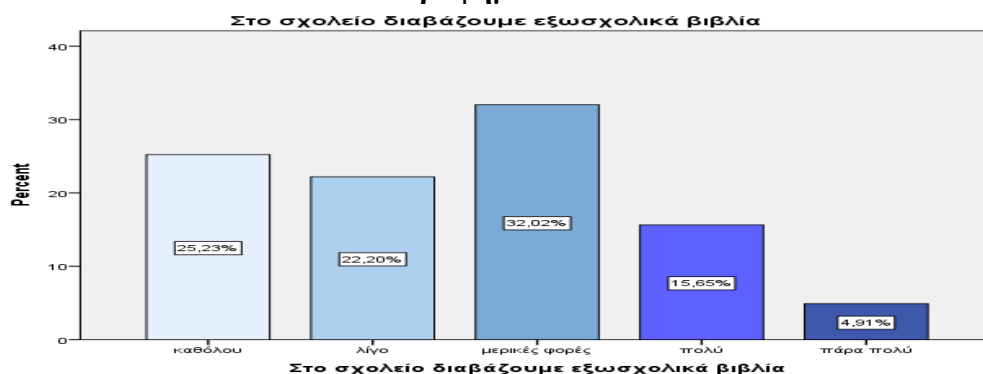
Στον πίνακα 111 και στο γράφημα 107 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο στο σχολείο διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία. Το 25,1% του δείγματος, δηλαδή 524 μαθητές, δήλωσε ότι δεν διαβάζουν καθόλου εξωσχολικά βιβλία και το 22,1% του δείγματος, δηλαδή 461 μαθητές, απάντησε ότι διαβάζουν λίγο. Το 31,9% του δείγματος, δηλαδή 665 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι διαβάζουν μερικές φορές εξωσχολικά βιβλία. Το 15,6% του δείγματος, δηλαδή 325 μαθητές, απάντησε ότι διαβάζουν πολύ εξωσχολικά βιβλία και το 4,9% του δείγματος, δηλαδή 102 μαθητές, δήλωσε ότι διαβάζουν πάρα πολύ εξωσχολικά βιβλία στο σχολείο.

Όπως γίνεται φανερό, οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (47,2%) δήλωσαν ότι δεν διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 10 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 111
Στο σχολείο διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	524	25,1	25,2	25,2
	Λίγο	461	22,1	22,2	47,4
	Μερικές φορές	665	31,9	32,0	79,4
	Πολύ	325	15,6	15,6	95,1
	Πάρα πολύ	102	4,9	4,9	100,0
	Total	2077	99,5	100,0	
Missing	System	10	,5		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 107



112. Συζήτηση μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία

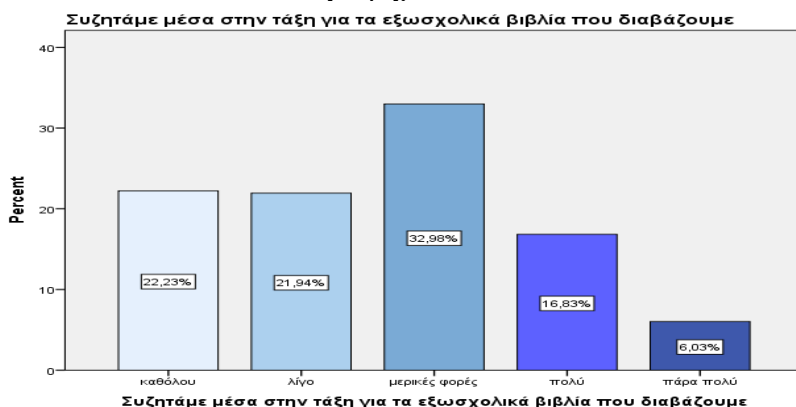
Στον πίνακα 112 και στο γράφημα 108 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο συζητάνε μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν. Το 22,1% του δείγματος, δηλαδή 461 μαθητές, δήλωσε ότι δεν συζητάνε καθόλου και το 21,8% του δείγματος, δηλαδή 455 μαθητές, απάντησε ότι συζητάνε λίγο. Το 32,8% του δείγματος, δηλαδή 684 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι συζητάνε μερικές φορές. Το 16,7% του δείγματος, δηλαδή 349 μαθητές, απάντησε ότι συζητάνε πολύ και το 6% του δείγματος, δηλαδή 125 μαθητές, δήλωσε ότι συζητάνε πάρα πολύ μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν.

Όπως προκύπτει, οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (43,9%) δήλωσαν ότι δεν συζητάνε μέσα στην τάξη τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 13 μαθητές (ποσοστό 0,6%).

Πίνακας 112
Συζητάμε μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουμε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	461	22,1	22,2	22,2
	Λίγο	455	21,8	21,9	44,2
	Μερικές φορές	684	32,8	33,0	77,1
	Πολύ	349	16,7	16,8	94,0
	Πάρα πολύ	125	6,0	6,0	100,0
	Total	2074	99,4	100,0	
Missing	System	13	,6		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 108



113. Προτίμηση στην ανάγνωση σε σχέση με το παιχνίδι

Στον πίνακα 113 και στο γράφημα 109 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο τους αρέσει περισσότερο να διαβάζουν αντί να παίζουν. Το 33,3% του δείγματος, δηλαδή 696 μαθητές, δήλωσε ότι δεν προτιμά καθόλου να διαβάζει αντί να παίζει και το 23,2% του δείγματος, δηλαδή 485 μαθητές, απάντησε ότι προτιμά λίγο να διαβάζει αντί να παίζει. Το 26,3% του δείγματος, δηλαδή 549 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να διαβάζει παρά να παίζει. Το 9,5% του δείγματος, δηλαδή 199 μαθητές, απάντησε ότι προτιμά πολλές φορές να διαβάζει περισσότερο αντί να παίζει και το 7% του δείγματος, δηλαδή 146 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να διαβάζει αντί να παίζει.

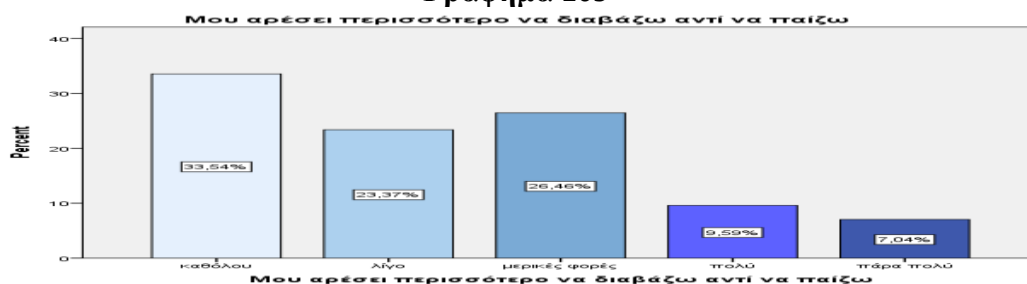
Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1181 παιδιά, ποσοστό 56,5%) δήλωσαν ότι προτιμούν να παίζουν αντί να διαβάζουν. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 12 μαθητές (ποσοστό 0,6%).

Πίνακας 113

Μου αρέσει περισσότερο να διαβάζω αντί να παίζω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	696	33,3	33,5	33,5
	Λίγο	485	23,2	23,4	56,9
	Μερικές φορές	549	26,3	26,5	83,4
	Πολύ	199	9,5	9,6	93,0
	Πάρα πολύ	146	7,0	7,0	100,0
Total		2075	99,4	100,0	
Missing	System	12	,6		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 109



114. Βιβλίο ως δώρο

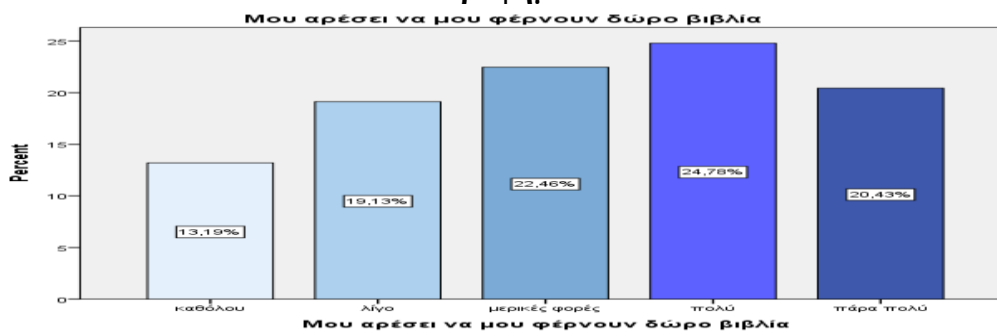
Στον πίνακα 114 και στο γράφημα 110 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο τους αρέσει να λαμβάνουν ως δώρο ένα βιβλίο. Το 13,1% του δείγματος, δηλαδή 273 μαθητές, δήλωσε ότι δεν επιθυμεί καθόλου να παίρνει ως δώρο βιβλίο και το 19% του δείγματος, δηλαδή 396 μαθητές, απάντησε ότι το επιθυμεί λίγο. Το 22,3% του δείγματος, δηλαδή 465 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές επιθυμεί ως δώρο το βιβλίο. Το 24,6% του δείγματος, δηλαδή 513 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ το βιβλίο ως δώρο και το 20,3% του δείγματος, δηλαδή 423 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ το βιβλίο ως δώρο.

Όπως προκύπτει, οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (936 παιδιά, ποσοστό 44,9%) δήλωσαν ότι τους αρέσει ένα βιβλίο ως δώρο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 17 μαθητές (ποσοστό 0,8%).

Πίνακας 114
Μου αρέσει να μου φέρνουν δώρο βιβλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	273	13,1	13,2	13,2
	Λίγο	396	19,0	19,1	32,3
	Μερικές φορές	465	22,3	22,5	54,8
	Πολύ	513	24,6	24,8	79,6
	Πάρα πολύ	423	20,3	20,4	100,0
	Total	2070	99,2	100,0	
Missing	System	17	,8		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 110



115. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκες

Στον πίνακα 115 και στο γράφημα 111 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο τους αρέσει να επισκέπτονται βιβλιοθήκες. Το 19,4% του δείγματος, δηλαδή 404 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να επισκέπτεται βιβλιοθήκες και το 20% του δείγματος, δηλαδή 418 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο. Το 25,8% του δείγματος, δηλαδή 539 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές επισκέπτεται βιβλιοθήκες. Το 18% του δείγματος, δηλαδή 375 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να επισκέπτεται βιβλιοθήκες και το 16,3%

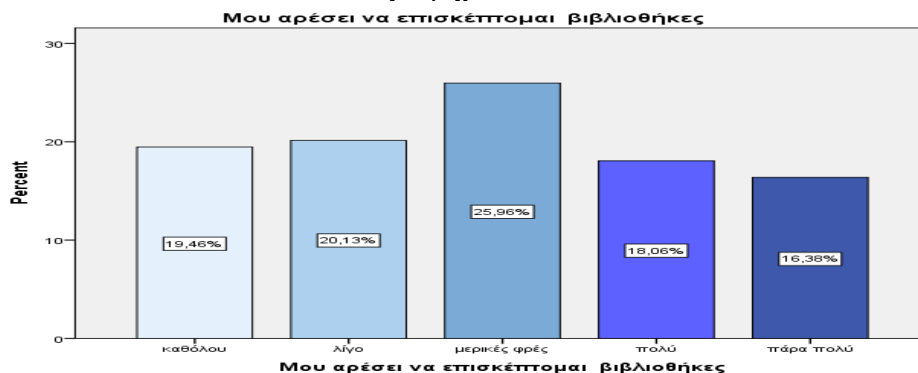
του δείγματος, δηλαδή 340 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να επισκέπτεται βιβλιοθήκες.

Όπως γίνεται φανερό, ένα άξιο λόγου μέρος των μαθητών του δείγματος (822 παιδιά, ποσοστό 39,4%) δήλωσε ότι δεν προτιμά να επισκέπτεται βιβλιοθήκες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 11 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 115
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοθήκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	404	19,4	19,5	19,5
	Λίγο	418	20,0	20,1	39,6
	Μερικές φορές	539	25,8	26,0	65,6
	Πολύ	375	18,0	18,1	83,6
	Πάρα πολύ	340	16,3	16,4	100,0
	Total	2076	99,5	100,0	
Missing	System	11	,5		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 111



116. Επίσκεψη σε βιβλιοπωλεία

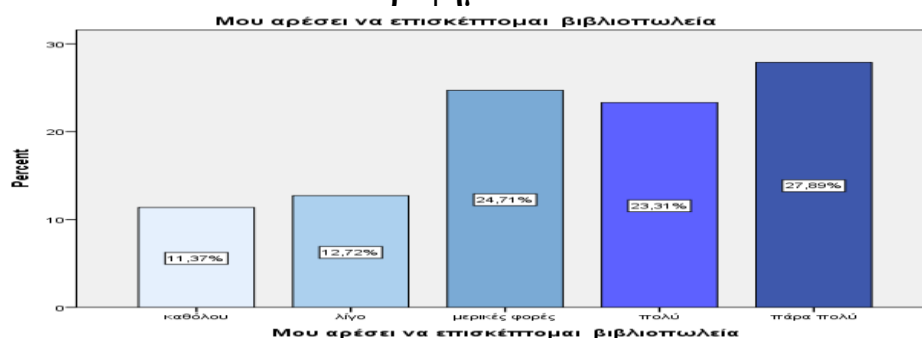
Στον πίνακα 116 και στο γράφημα 112 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο τους αρέσει να επισκέπτονται βιβλιοπωλεία. Το 11,3% του δείγματος, δηλαδή 236 μαθητές, δήλωσε ότι δεν του αρέσει καθόλου να επισκέπτεται βιβλιοπωλεία και το 12,6% του δείγματος, δηλαδή 264 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει λίγο. Το 24,6% του δείγματος, δηλαδή 513 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές του αρέσει να επισκέπτεται βιβλιοπωλεία. Το 23,2% του δείγματος, δηλαδή 484 μαθητές, απάντησε ότι του αρέσει πολύ να επισκέπτεται βιβλιοπωλεία και το 27,7% του δείγματος, δηλαδή 579 μαθητές, δήλωσε ότι του αρέσει πάρα πολύ να επισκέπτεται βιβλιοπωλεία.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1063 παιδιά, ποσοστό 50,9%) δήλωσαν ότι τους αρέσει πολύ να επισκέπτονται βιβλιοπωλεία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 11 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 116
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοπωλεία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	236	11,3	11,4	11,4
	Λίγο	264	12,6	12,7	24,1
	Μερικές φορές	513	24,6	24,7	48,8
	Πολύ	484	23,2	23,3	72,1
	Πάρα πολύ	579	27,7	27,9	100,0
	Total	2076	99,5	100,0	
Missing	System	11	,5		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 112



117. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο

Στον πίνακα 117 και στο γράφημα 113 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο θα διάβαζαν περισσότερο, αν είχαν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο. Το 17,1% του δείγματος, δηλαδή 357 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θα διάβαζε περισσότερο, ενώ το 57,9% του δείγματος, δηλαδή 1208 μαθητές, απάντησε ότι θα διάβαζε περισσότερο, αν είχε περισσότερο χρόνο. Το 24,5% του δείγματος, δηλαδή 512 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές θα διάβαζε περισσότερο, αν είχε περισσότερο χρόνο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1720 παιδιά, ποσοστό 82,4%) δήλωσε ότι θα διάβαζε περισσότερο, εφόσον διέθετε περισσότερο χρόνο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 10 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 117
Είχα περισσότερο χρόνο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	357	17,1	17,2	17,2
	Ναι	1208	57,9	58,2	75,3
	Μερικές φορές	512	24,5	24,7	100,0
	Total	2077	99,5	100,0	
Missing	System	10	,5		
Total		2087	100,0		



118. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων

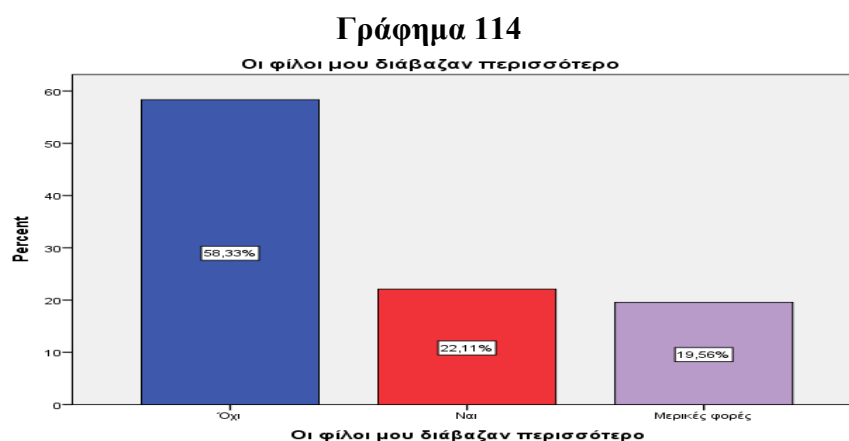
Στον πίνακα 118 και στο γράφημα 114 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο θα διάβαζαν περισσότερο, αν οι φίλοι τους διάβαζαν περισσότερο. Το 58% του δείγματος, δηλαδή 1211 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θα διάβαζε περισσότερο, ενώ το 22% του δείγματος, δηλαδή 459 μαθητές, απάντησε ότι θα διάβαζε περισσότερο, αν οι φίλοι διάβαζαν περισσότερο. Το 19,5% του δείγματος, δηλαδή 406 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές θα διάβαζε περισσότερο, αν οι φίλοι διάβαζαν περισσότερο.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του δείγματος (1211 παιδιά, ποσοστό 58%) δήλωσε ότι δεν επηρεάζεται από τους φίλους και δεν θα διάβαζε περισσότερο, εφόσον οι φίλοι διάβαζαν περισσότερο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 11 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 118

Οι φίλοι μου διάβαζαν περισσότερο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1211	58,0	58,3	58,3
	Ναι	459	22,0	22,1	80,4
	Μερικές φορές	406	19,5	19,6	100,0
	Total	2076	99,5	100,0	
Missing	System	11	,5		
Total		2087	100,0		



119. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ύπαρξη περισσότερων και καλύτερων βιβλίων στις βιβλιοθήκες

Στον πίνακα 119 και στο γράφημα 115 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο θα διάβαζαν περισσότερο, αν οι βιβλιοθήκες είχαν περισσότερα και καλύτερα βιβλία. Το 35,8% του δείγματος, δηλαδή 747 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θα διάβαζε περισσότερο, ενώ το 45,8% του δείγματος, δηλαδή 950 μαθητές, απάντησε ότι θα διάβαζε περισσότερο, αν οι βιβλιοθήκες είχαν καλύτερα βιβλία. Το 18,1% του δείγματος, δηλαδή 378 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές θα διάβαζε περισσότερο, αν οι βιβλιοθήκες είχαν περισσότερα και καλύτερα βιβλία.

Διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1328 παιδιά, ποσοστό 63,6%) δήλωσε ότι θα διάβαζε περισσότερο, εφόσον οι βιβλιοθήκες διέθεταν περισσότερα και καλύτερα βιβλία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 12 μαθητές (ποσοστό 0,6%).

Πίνακας 119
Οι βιβλιοθήκες είχαν καλύτερα και περισσότερα βιβλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	747	35,8	36,0	36,0
	Ναι	950	45,5	45,8	81,8
	Μερικές φορές	378	18,1	18,2	100,0
	Total	2075	99,4	100,0	
Missing	System	12	,6		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 115



120. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων

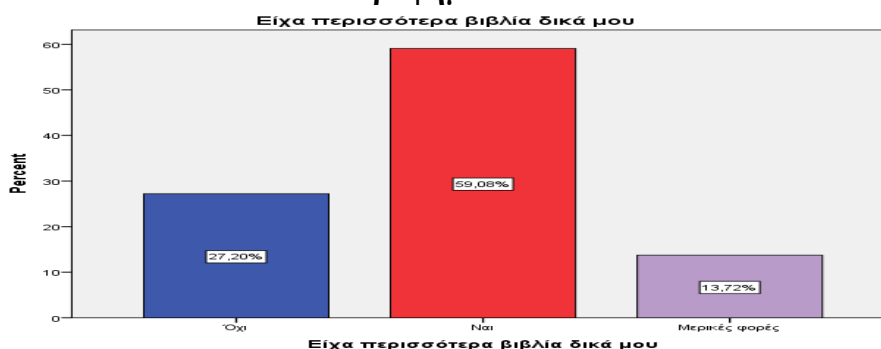
Στον πίνακα 120 και στο γράφημα 116 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο θα διάβαζαν περισσότερο, αν είχαν περισσότερα βιβλία δικά τους. Το 27,1% του δείγματος, δηλαδή 565 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θα διάβαζε περισσότερο, ενώ το 58,8% του δείγματος, δηλαδή 1227 μαθητές, απάντησε ότι θα διάβαζε περισσότερο, αν είχε περισσότερα βιβλία δικά του. Το 13,7% του δείγματος, δηλαδή 285 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές θα διάβαζε περισσότερο, αν είχε περισσότερα βιβλία δικά του.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1512 παιδιά, ποσοστό 72,5%) δήλωσε ότι θα διάβαζε περισσότερο, εφόσον διέθετε περισσότερα βιβλία στην κατοχή του. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 10 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 120
Είχα περισσότερα βιβλία δικά μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	565	27,1	27,2	27,2
	Ναι	1227	58,8	59,1	86,3
	Μερικές φορές	285	13,7	13,7	100,0
	Total	2077	99,5	100,0	
Missing	System	10	,5		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 116



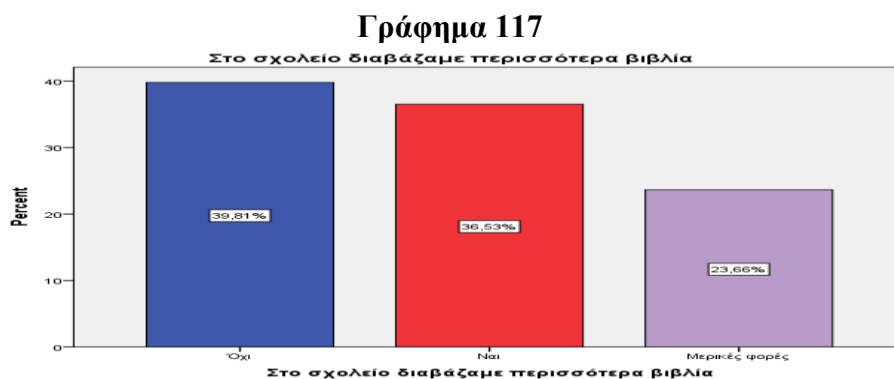
121. Αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση στο σχολείο

Στον πίνακα 121 και στο γράφημα 117 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών κατά πόσο θα διάβαζαν περισσότερο, αν στο σχολείο διάβαζαν περισσότερα βιβλία. Το 39,6% του δείγματος, δηλαδή 826 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θα διάβαζε περισσότερο, ενώ το 36,3% του δείγματος, δηλαδή 758 μαθητές, απάντησε ότι θα διάβαζε περισσότερο, αν στο σχολείο διάβαζαν περισσότερα βιβλία. Το 23,5% του δείγματος, δηλαδή 491 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές θα διάβαζε περισσότερο, αν στο σχολείο διάβαζε περισσότερα βιβλία.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1249 παιδιά, ποσοστό 59,8%) δήλωσε ότι θα διάβαζε περισσότερο, εφόσον στο σχολείο διάβαζαν περισσότερα βιβλία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 12 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 121
Στο σχολείο διαβάζαμε περισσότερα βιβλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	826	39,6	39,8	39,8
	Ναι	758	36,3	36,5	76,3
	Μερικές φορές	491	23,5	23,7	100,0
	Total	2075	99,4	100,0	
Missing	System	12	,6		
Total		2087	100,0		



122. Ανάγνωση ως διασκέδαση

Στον πίνακα 122 και στο γράφημα 118 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν την ανάγνωση διασκεδαστική. Το 12% του δείγματος, δηλαδή 250 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θεωρεί την ανάγνωση διασκεδαστική, ενώ το 63,5% του δείγματος, δηλαδή 1325 μαθητές, απάντησε ότι τη θεωρεί διασκεδαστική. Το 24% του δείγματος, δηλαδή 500 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές η ανάγνωση είναι διασκεδαστική.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1825 παιδιά, ποσοστό 87,5%) δήλωσε ότι η ανάγνωση αποτελεί διασκέδαση. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 12 μαθητές (ποσοστό 0,5%).

Πίνακας 122
Είναι διασκεδαστικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	250	12,0	12,0	12,0
	Ναι	1325	63,5	63,9	75,9
	Μερικές φορές	500	24,0	24,1	100,0
	Total	2075	99,4	100,0	
Missing	System	12	,6		
Total		2087	100,0		



123. Ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο

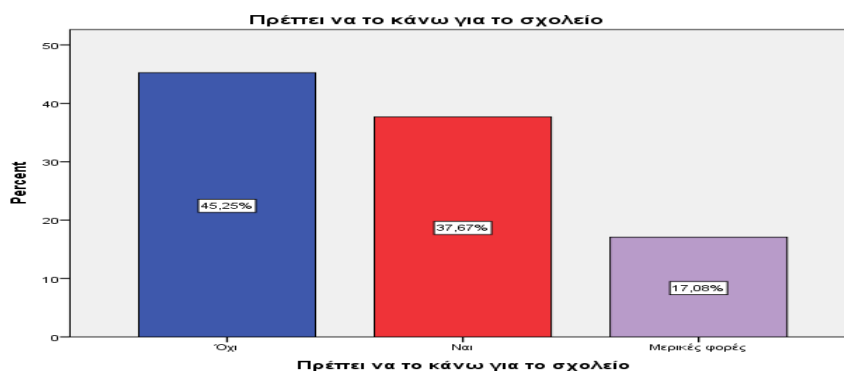
Στον πίνακα 123 και στο γράφημα 119 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν την ανάγνωση υποχρέωση για το σχολείο. Το 44,9% του δείγματος, δηλαδή 938 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θεωρεί την ανάγνωση υποχρέωση, ενώ το 37,4% του δείγματος, δηλαδή 781 μαθητές, απάντησε ότι τη θεωρεί υποχρέωση. Το 17% του δείγματος, δηλαδή 354 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές η ανάγνωση αποτελεί υποχρέωση για το σχολείο.

Διαφαίνεται ότι οι μισοί περίπου από τους μαθητές του δείγματος (1135 παιδιά, ποσοστό 54,4%) απάντησαν ότι θεωρούν την ανάγνωση υποχρέωση για το σχολείο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 14 μαθητές (ποσοστό 0,7%).

Πίνακας 123

		Πρέπει να το κάνω για το σχολείο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	938	44,9	45,2	45,2
	Ναι	781	37,4	37,7	82,9
	Μερικές φορές	354	17,0	17,1	100,0
	Total	2073	99,3	100,0	
Missing	System	14	,7		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 119



124. Ανάγνωση ως πηγή εκμάθησης νέας γνώσης

Στον πίνακα 124 και στο γράφημα 120 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι με την ανάγνωση μαθαίνουν νέα πράγματα. Το 5,4% του δείγματος, δηλαδή 113 μαθητές, δήλωσε ότι δεν θεωρεί ότι μαθαίνει κάτι νέο, ενώ το 83,8% του δείγματος, δηλαδή 1748 μαθητές, απάντησε ότι μαθαίνει νέα πράγματα. Το 10,2% του δείγματος, δηλαδή 212 μαθητές, ισχυρίστηκε ότι μερικές φορές με την ανάγνωση μαθαίνει νέα πράγματα.

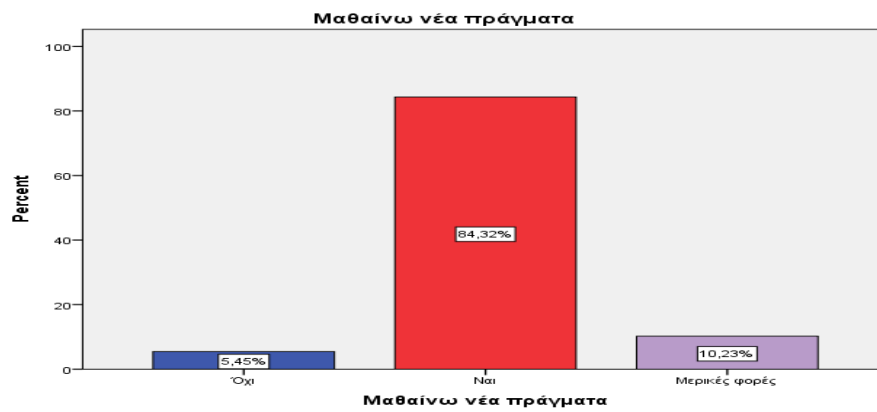
Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (1960 παιδιά, ποσοστό 94%) απάντησε ότι θεωρεί την ανάγνωση ως πηγή εκμάθησης

νέας γνώσης. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 14 μαθητές (ποσοστό 0,7%).

Πίνακας 124
Μαθαίνω νέα πράγματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	113	5,4	5,5	5,5
	Ναι	1748	83,8	84,3	89,8
	Μερικές φορές	212	10,2	10,2	100,0
	Total	2073	99,3	100,0	
Missing	System	14	,7		
Total		2087	100,0		

Γράφημα 120



ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που ενυπέρχαν στο ερωτηματολόγιο.

Η Ανάλυση Περιεχομένου αποτελεί μια ερευνητική τεχνική για αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας¹⁴. Στις κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιείται για τη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού λόγου και τη στατιστική περιγραφή του. Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι: α) η *αντικειμενικότητα*, δηλαδή ακριβείς κανόνες που όσες φορές κι αν εφαρμοστούν θα εξασφαλίσουν τα ίδια αποτελέσματα, β) η *συστηματικότητα*, η σαφήνεια δηλαδή και η συνέπεια στα κριτήρια επιλογής, γ) η *γενίκευση*, ο ακριβής δηλαδή σχεδιασμός με τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων και δ) η *ποσοτικοποίηση*, η αριθμητική δηλαδή μέτρηση των χαρακτηριστικών του περιεχομένου.

Η διαδικασία που ακολουθείται αφορά: α) στην αποδελτίωση και τον καθορισμό της μονάδας ανάλυσης (λέξη ή πρόταση), β) στην ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες ανάλυσης, «εξαντλητικές» έτσι ώστε κάθε σημείωμα να μπορεί να ταξινομηθεί και «αποκλειστικές» ώστε κάθε σημείωμα να μπορεί να ταξινομηθεί μία μόνο φορά σε ένα τμήμα κατηγορίας και γ) στη συστηματική περιγραφή του περιεχομένου¹⁵.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις των οποίων ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πίνακες των ευρημάτων και ακολούθως σχολιασμοί με βάση τα ευρήματα.

Φιλαναγνωσία – εννοιολογικός προσδιορισμός

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορά στο τι είναι η φιλαναγνωσία για τους εκπαιδευτικούς διαμορφώθηκαν οι παρακάτω τρεις κατηγορίες:

- α) φιλαναγνωσία στο σχολείο
- β) αγάπη για το διάβασμα
- γ) διαμόρφωση του χώρου.

1.9.1 Κατηγορία: Φιλαναγνωσία στο σχολείο

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επιμέρους υποκατηγορίες: α) την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη, β) τη διάθεση χρόνου ανάγνωσης και γ) την έμφαση στην ύλη.

Πίνακας 125

1.9.1. Κατηγορία: Φιλαναγνωσία στο σχολείο	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
1.9.1.1. Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη	35	7,9 %
1.9.1.2. Διάθεση χρόνου ανάγνωσης	20	4,5 %
1.9.1.3. Έμφαση στην ύλη	10	2,3 %

¹⁴ Βλ. B. BERELSON, *Content analysis in communications research*, Free Press, Illinois, 1952, p. 18

¹⁵ Βλ. O.R. HOLSTI, "Content analysis", in G. LINDZEY & E. ARONSON, *The Handbook of Social Psychology*, v. 2, Addison – Wesley, Reading Mass 1968.

Μερικοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η φιλιαναγνωση είναι η ανάγνωση των βιβλίων μέσα στην τάξη. «Χρησιμοποιώντας τα κείμενα από το Ανθολόγιο καταφεύγουμε στα βιβλία και οι μαθητές γνωρίζουν Έλληνες συγγραφείς». Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται η «σύνδεση του βιβλίου με την καθημερινότητα των παιδιών».

Παράλληλα, φιλιαναγνωση σημαίνει και διάθεση χρόνου για την ανάγνωση. «Απαραιτήτως θα πρέπει να διατίθεται ένα δίωρο την εβδομάδα για ανάγνωση» καθώς «στους μαθητές αρέσει πολύ η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη».

Παρόλα αυτά, «όσο κι αν το σχολείο μιλάει για φιλιαναγνωση, δεν ενδιαφέρεται καθόλου για αυτή, αλλά για την ύλη που πρέπει να βγάλει». Επιπλέον, «δίνεται μεγάλο βάρος στα γραμματικά φαινόμενα στο μάθημα της γλώσσας κι όχι στην προσπάθεια επεξεργασίας των κειμένων του βιβλίου και κατ' επέκταση προσπάθεια φιλιαναγνωσης. Επιπρόσθετα, τα περιεχόμενα τόσο των βιβλίων της Γλώσσας, όσο και των Ανθολογίων, αντί να βοηθούν, καταφέρνουν με τα απαράδεκτα κείμενα το αντίθετο».

1.9.2 Κατηγορία: Αγάπη για το διάβασμα

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επιμέρους υποκατηγορίες: α) την αγάπη για τη λογοτεχνία, β) την γνωριμία με όλα τα είδη, γ) τη φιλιαναγνωση της οικογένειας και δ) τη φιλιαναγνωση ως τρόπο ζωής.

Πίνακας 126

1.9.2. Κατηγορία: Η αγάπη για το διάβασμα	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
1.9.2.1. Αγάπη για τη λογοτεχνία	55	12,4 %
1.9.2.2. Γνωριμία με όλα τα είδη	37	8,4 %
1.9.2.3. Φιλιαναγνωση της οικογένειας	32	7,2 %
1.9.2.4. Φιλιαναγνωση ως τρόπος ζωής	90	20 %

Η φιλιαναγνωση είναι η αγάπη για τη λογοτεχνία για κάποιους εκπαιδευτικούς, ενώ για άλλους είναι η αγάπη για το διάβασμα γενικότερα ανεξάρτητα από το είδος του αναγνώσματος. Σε αυτή την περίπτωση «οι μαθητές έρχονται σε επαφή με όλα τα είδη της λογοτεχνίας, τα γνωρίζουν και διακρίνουν με ποια θα αναπτύξουν σχέση».

Η φιλιαναγνωση είναι και η ανάγνωση στο σπίτι για κάποιους εκπαιδευτικούς. «Αν τα παιδιά δεν έρθουν από μικρή ηλικία σε επαφή με τα βιβλία, είναι δύσκολο να τα αγαπήσουν μετά. Ένα σπίτι με ανθρώπους που διαβάζουν θα γεννήσει και μελλοντικούς αναγνώστες», ισχυρίζεται ένας εκπαιδευτικός.

Παράλληλα, η φιλιαναγνωση αποτελεί τρόπο ζωής, προσφέροντας στους μαθητές «μία ουσιαστική προσέγγιση στο βιβλίο». «Είναι μεράκι για το διάβασμα στην καθημερινότητα», «τρόπος ζωής που δεν μαθαίνεται, δεν καθοδηγείται, και πολύ περισσότερο δε διδάσκεται»

1.9.3 Κατηγορία: Διαμόρφωση του χώρου

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επιμέρους υποκατηγορίες: α) τη δημιουργία κατάλληλου χώρου, β) την ύπαρξη γωνιάς ανάγνωσης και γ) οι δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πίνακας 127

1.9.3. Κατηγορία: Η διαμόρφωση του χώρου	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
1.9.3.1. Δημιουργία κατάλληλου χώρου	100	22,6 %
1.9.3.2. Ύπαρξη γωνιάς ανάγνωσης	87	19,6 %
1.9.3.3. Δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα	157	35,5 %

Για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό να δημιουργηθεί «ο κατάλληλος χώρος για να μπορέσουν οι μαθητές να μυηθούν στη μαγεία των βιβλίων». Επιπλέον, ένας χώρος «κατάλληλα διαμορφωμένος με τραπεζάκια, μαξιλάρια κλπ. που τα παιδιά θα μπορούν να επισκέπτονται με το δάσκαλο, θα κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών». «Ένα άνετο και ελκυστικό περιβάλλον προσφέρει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για φιλιαναγνώστες» και «μέσα σε μια φωλιά από τη βιβλία, αν μη τι άλλο, θα ανατραφούν φιλιαναγνώστες» όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Ταυτόχρονα «η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί πόλο έλξης στους μαθητές». Επιπρόσθετα, «η γωνιά του βιβλίου με επιλεγμένους τίτλους και άνετα μαξιλάρια πάνω σε χαλί» αποτελεί φιλιαναγνωσία για μία εκπαιδευτικό.

Τέλος, «οι δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου απαρτίζουν τη φιλιαναγνωσία», σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό. Επιπλέον, «τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας» και «οτιδήποτε συμβαίνει σε ένα σχολείο και αφορά στα βιβλία είναι φιλιαναγνωσία».

Αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών που αφορά στην αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο διαμορφώθηκαν οι εξής γενικές κατηγορίες:

- α) συζήτηση και επεξεργασία νοήματος
- β) γνωριμία με το συγγραφέα και άλλα έργα
- γ) διδακτικές πρακτικές
- δ) ευαισθητοποίηση και συναισθηματική ωρίμανση
- ε) αισθητική απόλαυση
- στ) ευκαιριακά κείμενα – σύνδεση με την ιστορία και την κοινωνία
- ζ) ιδεολογία – ανάπτυξη απόψεων
- η) αδυναμίες

5.1. Κατηγορία: Συζήτηση και επεξεργασία νοήματος

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τρεις επιμέρους υποκατηγορίες: α) τον προβληματισμό, β) τη συζήτηση και γ) την επεξεργασία νοήματος.

Πίνακας 128

5.1. Κατηγορία: Συζήτηση και επεξεργασία νοήματος	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.1.1. Προβληματισμός	42	9,5%
5.1.2. Συζήτηση	42	9,5%
5.1.3. Επεξεργασία νοήματος	142	32,1%

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση αφορούν στον προβληματισμό και τη συζήτηση που προκύπτουν από τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα στην τάξη. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επεξεργασία του νοήματος των κειμένων θα οδηγήσει σε νοηματική ανάλυση και κατ' επέκταση καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι πραγματοποιείται ανάλυση όσον αφορά το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το λογοτεχνικό κείμενο καθώς και περαιτέρω ανάλυση και προσδιορισμός της εποχής κατά την οποία γράφτηκε.

5.2. Κατηγορία: Γνωριμία με το συγγραφέα

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει δύο επιμέρους υποκατηγορίες: α) τη γνωριμία με το συγγραφέα και τα έργα του και β) τη γνωριμία και παρότρυνση για περαιτέρω ανάγνωση στο σπίτι άλλων έργων του ίδιου συγγραφέα

Πίνακας 129

5.2. Κατηγορία: Γνωριμία με το συγγραφέα	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.2.1. Γνωριμία με το συγγραφέα και το έργο του	115	26 %
5.2.2. Παρότρυνση για περαιτέρω ανάγνωση στο σπίτι	25	5,6 %

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα λογοτεχνικά κείμενα στο σχολείο για να γνωρίσουν οι μαθητές τους συγγραφείς και να αντλήσουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο τους. Επιπλέον, προτείνεται στους μαθητές να διαβάσουν ολόκληρο το βιβλίο από το οποίο προέρχεται το απόσπασμα. Κατ' επέκταση, προτείνονται άλλα βιβλία του ίδιου συγγραφέα ή άλλα σχετικά κείμενα άλλων συγγραφέων για ανάγνωση στο σπίτι.

5.3. Κατηγορία: Διδακτικές πρακτικές

Η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει πολλές υποκατηγορίες: α) την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας – καλλιέργεια του λόγου, β) τη διερεύνηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, γ) την παραγωγή γραπτού λόγου (περιλήψεις, πεζά, ποίηση), δ) τις καλλιτεχνικές δημιουργίες (εικαστικά – μουσική), ε) τις ομάδες ανάγνωσης, στ) τις παρουσιάσεις βιβλίων, ζ) τη σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση, η) τη δημιουργία μικρών βιβλίων, θ) το θεατρικό παιχνίδι (δραματοποίηση – παντομίμα – παιχνίδια ρόλων), ι) τη σχολική βιβλιοθήκη, ια) το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας – ευέλικτη ζώνη, ιβ) το μάθημα γλώσσας – ανθολόγιο, ιγ) τη χρήση νέων τεχνολογιών, ιδ) τη συμμετοχή σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς.

Πίνακας 130

5.3. Κατηγορία: Διδακτικές πρακτικές	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.3.1. Ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας – καλλιέργεια του λόγου	68	15,4 %
5.3.2. Διερεύνηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων	37	10,6 %
5.3.3. Παραγωγή λόγου (πεζά, περιλήψεις, ποίηση)	65	14,7 %
5.3.4. Καλλιτεχνική έκφραση (εικαστικά – μουσική)	20	4,5%
5.3.5. Παρουσιάσεις βιβλίων	24	5,4 %
5.3.6. Σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση	80	18,1 %
5.3.7. Δημιουργία μικρών βιβλίων	12	2,7%
5.3.8. Δραματοποίηση – παντομίμα – παιχνίδια ρόλων	90	20,4 %
5.3.9. Σχολική βιβλιοθήκη	10	2,3 %
5.3.10. Πρόγραμμα φιλαναγνωσίας – ευέλικτη ζώνη	50	11,3%
5.3.11. Μάθημα γλώσσας – ανθολόγιο	35	8 %
5.3.12. Χρήση νέων τεχνολογιών	13	2,9 %
5.3.13. Συμμετοχή σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς	10	2,3%

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τα λογοτεχνικά βιβλία χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές πρακτικές μέσα στην τάξη. Οι περισσότερες απαντήσεις των ερωτηθέντων συγκεντρώνονται σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού που περιλαμβάνουν τη δραματοποίηση, την παντομίμα και τα παιχνίδια ρόλων, υποστηρίζοντας ότι στους μαθητές

αρέσει πολύ η δραματοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων. «Μία από τις αγαπημένες μας δραστηριότητες είναι να δραματοποιήσουμε μερικές σκηνές του βιβλίου. Αυτό δίνει μεγάλη χαρά στα παιδιά και αποφορτίζει την ατμόσφαιρα» αναφέρει χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός.

Επίσης, μεγάλο μέρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών συγκεντρώνει η μεγάλοςφωνη και η σιωπηρή ανάγνωση, που αποτελεί και μία ιδιαίτερα διαδεδομένη πρακτική στο σχολείο. Επιπλέον, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, ενισχύεται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται ο λόγος τους, να αναπτύσσεται η φωνολογική ενημερότητα στις μικρότερες τάξεις και να εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους. Επιπρόσθετα, τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ένα πεδίο για εξέταση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων καθώς και περαιτέρω εξάσκηση πάνω σε αυτά. «Ένα λογοτεχνικό κείμενο που ενδιαφέρει τα παιδιά μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα για γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα», υποστηρίζει ένας εκπαιδευτικός. Παράλληλα, τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως είναι τα πεζά κείμενα, οι περιλήψεις και τα ποιήματα. «Με αφορμή ένα κείμενο οι μαθητές γράψανε καταπληκτικά ποιήματα», δηλώνει μία εκπαιδευτικός.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός προγράμματος φιλιαναγνωσίας στην ώρα της ευέλικτης ζώνης, καθώς προσφέρεται ο απαραίτητος χρόνος. Ταυτόχρονα, οι μαθητές προβαίνουν σε παρουσιάσεις βιβλίων που διάβασαν μέσα στην τάξη. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι λειτουργεί γωνιά βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και οι μαθητές, αφού διαβάσουν κάποιο βιβλίο, συνήθως το παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους.

Ακόμη, η λογοτεχνία συναντά κι άλλες μορφές τέχνης, όπως είναι τα εικαστικά και η μουσική. «Ένα κείμενο στάθηκε η αφορμή για μια έκθεση ζωγραφικής στο σχολείο», καταγράφει μία εκπαιδευτικός. Συνήθως οι μαθητές αναπαριστούν εικόνες των λογοτεχνικών κειμένων ή συνδυάζουν τη μουσική. Μικρό ποσοστό απαντήσεων συγκεντρώνει η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κυρίως τη σελίδα του «Μικρού Αναγνώστη» ή την προβολή κάποιων ταινιών με αφορμή ένα βιβλίο.

Παράλληλα, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη δημιουργία μικρών βιβλίων καθώς και τη συμμετοχή σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς από τους μαθητές. Τέλος, η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων δε συνδυάζεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική βιβλιοθήκη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

5.4. Κατηγορία: Ευαισθητοποίηση – Συναισθηματική ωρίμανση

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τέσσερις υποκατηγορίες: α) την ευαισθητοποίηση, β) τη συναισθηματική έκφραση, γ) την ώρα ελευθερίας για την έκφραση απόψεων, επιθυμιών και σκέψεων και δ) τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους – κοινωνικοποίηση.

Πίνακας 131

5.4. Κατηγορία: Ευαισθητοποίηση – Συναισθηματική ωρίμανση	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.4.1. Ευαισθητοποίηση	34	7,7 %
5.4.2. Συναισθηματική έκφραση	55	12,4%
5.4.3. Ώρα ελευθερίας για έκφραση απόψεων, επιθυμιών, σκέψεων	25	5,6 %
5.4.4. Δυνατότητα συμμετοχής σε όλους – κοινωνικοποίηση	13	2,9 %

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση των λογοτεχνικών βιβλίων το σχολείο θα συμβάλλει στη συναισθηματική έκφραση των μαθητών και στην ευαισθητοποίησή τους σε ποικίλα κοινωνικά θέματα και την «καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε αξίες, όπως η αγάπη, η φιλία, η οικογένεια». Παράλληλα, θεωρούν ότι «η φιλιαναγνωσία αποτελεί μια ώρα

ελευθερίας, δημιουργικότητας στην οποία μπορούν να εκφραστούν απόψεις, επιθυμίες και σκέψεις. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν και οι πιο αδιάφοροι ή αδύναμοι μαθητές». Επιπλέον, «τα λογοτεχνικά κείμενα στην τάξη αποτελούν πηγή δημιουργίας και έμπνευσης» και «είναι ένα ερέθισμα για να καλπάζει η φαντασία των παιδιών».

5.5. Κατηγορία: Αισθητική απόλαυση

Η συγκεκριμένη κατηγορία αφορά στην αισθητική απόλαυση και επιμερίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: α) την αισθητική απόλαυση, β) τη χαρά της ανάγνωσης και γ) τη συνάντηση των παιδιών με το βιβλίο ως εφελτήριο φιλιανανωσίας.

Πίνακας 132

5.5. Κατηγορία: Αισθητική απόλαυση	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.5.1. Αισθητική απόλαυση	65	13,6 %
5.5.2. Χαρά της ανάγνωσης	13	2,9%
5.5.3. Συνάντηση με το βιβλίο	23	5,2%

Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο αφορά κυρίως στην αισθητική απόλαυση καθώς και τη συνάντηση του παιδιού με το βιβλίο. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη χαρά της ανάγνωσης και τα λογοτεχνικά έργα αποτελούν το «εφελτήριο της καλλιέργειας της φιλιανανωσίας» όπως και τον «κρίκο για τη συνάντηση του παιδιού με το βιβλίο σε μία χαλαρή διαδικασία διασκέδασης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας».

5.6. Κατηγορία: Επετειακά κείμενα

Η κατηγορία αυτή περιέχει δύο υποκατηγορίες: α) τα επετειακά – ευκαιριακά κείμενα που συνδέονται με την ιστορία και την κοινωνία και β) τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας.

Πίνακας 133

5.6. Κατηγορία: Επετειακά κείμενα	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.6.1. Ευκαιριακά – επετειακά κείμενα	33	7,5 %
5.6.2. Ολοκλήρωση θεματικής ενότητας	25	5,6%

Πολλές φορές οι ερωτηθέντες αξιοποιούν λογοτεχνικά κείμενα μέσα στην τάξη δοθείσης της ευκαιρίας κάποιας επετείου ή γιορτής. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν ως «βάση για να μιλήσουμε για κάποια θέματα, π.χ. ιστορικά». Επιπλέον, στις σχολικές γιορτές αξιοποιούνται κείμενα, πεζά και ποιήματα, για να παρουσιαστούν τα αντίστοιχα γεγονότα.

Παράλληλα, με την ολοκλήρωση κάθε θεματικής ενότητας στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας, προτείνονται λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία οι εκπαιδευτικοί «προτείνουν στα παιδιά να διαβάσουν μεμονωμένα ή διαβάζουν όλοι μαζί στην τάξη».

5.7. Κατηγορία: Ιδεολογία – ανάπτυξη απόψεων

Η συγκεκριμένη κατηγορία δεν περιλαμβάνει υποκατηγορίες και περιορίζεται σε μία, την ιδεολογία και την ανάπτυξη των απόψεων.

Πίνακας 134

5.7. Κατηγορία: Ιδεολογία – ανάπτυξη απόψεων	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.7.1. Ιδεολογία – ανάπτυξη απόψεων	23	5, 2%

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα δύναται να προβληθούν διάφορες απόψεις και οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με νέες σκέψεις και αντιλήψεις που ενδεχομένως δώσουν «μία νέα οπτική και μία νέα εκδοχή των γεγονότων». Επιπρόσθετα, οι μαθητές θα γνωρίσουν «ιδεολογίες, με την έννοια της γνώμης και της θέσης που θα φωτίσουν διαφορετικές σκοπιές των γεγονότων» με σκοπό «την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της διαλεκτικότητας».

5.8. Κατηγορία: Αδυναμίες

Η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει τέσσερις υποκατηγορίες: α) τα ελλιπή κείμενα, β) τον περιορισμό σε λογοτεχνικά κείμενα, γ) τα δυσνόητα κείμενα και δ) τα χωρίς ενδιαφέρον κείμενα.

Πίνακας 135

5.8. Κατηγορία: Αδυναμίες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
5.8.1. Ελλιπή κείμενα	70	15,8 %
5.8.2. Περιορισμός των κειμένων σε λογοτεχνία	30	6,8%
5.8.3. Δυσνόητα κείμενα	25	5,6 %
5.8.4. Κείμενα χωρίς ενδιαφέρον	85	19,2%

Στην προκείμενη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα που υπάρχουν ήδη στα σχολικά βιβλία, τα οποία θεωρούν χωρίς ενδιαφέρον για τα παιδιά, ελλιπή και δυσνόητα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι «τα λογοτεχνικά κείμενα στα εγχειρίδια είναι λίγα και σε συνδυασμό με τον όγκο της ύλης και το συνολικό αριθμό κειμένων καθιστούν δύσκολη την περαιτέρω αξιοποίηση». Παράλληλα, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών δεν θα έπρεπε να εστιάζουν μόνο στη λογοτεχνία και παρατηρείται «έλλειψη σε δημοτικά τραγούδια, ενώ περισσεύουν οι προσκλήσεις, οι αγγελίες και οι συνταγές».

Χρήση λογοτεχνικών βιβλίων στη διδασκαλία

Στη συνέχεια, στην ερώτηση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πότε χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες τα λογοτεχνικά βιβλία στη διδασκαλία τους, διαμορφώθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες: α) στο πλαίσιο του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης, β) κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και του Ανθολογίου, γ) σε σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα – διαθεματικά, δ) σε σχέση με την επικαιρότητα, ε) αναφορικά με την επάρκεια του χρόνου, στ) σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές.

6.1. Κατηγορία: Ευέλικτη ζώνη

Η συγκεκριμένη κατηγορία δεν περιλαμβάνει υποκατηγορίες και περιορίζεται σε μία, την ευέλικτη ζώνη.

Πίνακας 136

6.1. Κατηγορία: Ευέλικτη ζώνη	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
6.1. Ευέλικτη ζώνη	249	56%

Περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν λογοτεχνικά κείμενα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης. Η ώρα της ευέλικτης ζώνης «προσφέρει τον αναγκαίο χρόνο για να διαβαστεί ένα βιβλίο» και «να ασχοληθεί η τάξη πιο συστηματικά με τη λογοτεχνία».

6.2. Κατηγορία: Νεοελληνική Γλώσσα και Ανθολόγιο

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει δύο επιμέρους υποκατηγορίες: α) το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και β) το Ανθολόγιο.

Πίνακας 137

6.2. Κατηγορία: Γλώσσα και Ανθολόγιο	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
6.2.1. Νεοελληνική Γλώσσα	144	32 %
6.2.2. Ανθολόγιο	68	15,4 %

Το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων στην έρευνα αξιοποιεί λογοτεχνικά κείμενα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας «καθώς υπάρχουν αποσπάσματα» και «δίνεται το έναυσμα για να μεταφερθούν οι μαθητές από το κείμενο στο βιβλίο». Αντίστοιχα χρησιμοποιούν και το Ανθολόγιο, «το οποίο προσφέρει δυνατότητα για να έρθουν τα βιβλία στην τάξη»

6.3. Κατηγορία: Σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τέσσερις επιμέρους υποκατηγορίες: α) τη σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, β) τη διαθεματική προσέγγιση της ύλης, γ) τον εμπλουτισμό της γνώσης και δ) την ενότητα με σχετικό περιεχόμενο.

Πίνακας 138

6.3. Κατηγορία: Σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
6.3.1. Σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα	121	27,4 %
6.3.2. Διαθεματική προσέγγιση	52	11,8 %
6.3.3. Εμπλουτισμός γνώσης	24	5,4 %
6.3.4. Ενότητα με σχετικό περιεχόμενο	28	6,3 %

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές συνδέουν τα λογοτεχνικά κείμενα με άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς «η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων διατρέχει όλα τα διδασκόμενα μαθήματα διαθεματικά» και λειτουργεί «ως πηγή για εμπλουτισμό άλλων μαθημάτων (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Φυσική κλπ.). Επιπλέον, σε ενότητες με σχετικό περιεχόμενο «δρα συμπληρωματικά και υποβοηθητικά».

6.4. Κατηγορία: Επικαιρότητα

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει δύο επιμέρους υποκατηγορίες: α) τη σύνδεση με την επικαιρότητα και β) τις σχολικές εορτές – επέτειοι

Πίνακας 139

6.4. Κατηγορία: Επικαιρότητα	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
6.4.1. Επικαιρότητα	115	26 %
6.4.2. Σχολικές γιορτές - επέτειοι	111	25 %

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς «η επικαιρότητα προσφέρει πολλές αφορμές για θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος: ρατσισμός, βία, ξενοφοβία, δικαιώματα» και «με αφορμή περιστατικά της καθημερινής ζωής αξιοποιούμε κείμενα χιουμοριστικά, λυρικά κλπ». Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των σχολικών γιορτών και των επετείων χρησιμοποιούνται λογοτεχνικά κείμενα που «εμπλουτίζουν με γεγονότα και ιστορίες τις περιστάσεις».

6.5. Κατηγορία: Επάρκεια χρόνου

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επτά επιμέρους υποκατηγορίες: α) επάρκεια χρόνου, β) μία φορά το μήνα, γ) μία με δύο φορές την εβδομάδα, δ) δύο με τρεις φορές το μήνα, ε) δεν αφήνει περιθώρια η ύλη, στ) δε χρησιμοποιώ, ζ) στο τέλος της διδακτικής ενότητας

Πίνακας 140

6.5. Κατηγορία: Επάρκεια χρόνου	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
6.5.1. Επάρκεια χρόνου	119	27 %
6.5.2. Μία φορά το μήνα	50	11,3 %
6.5.3. Μία με δύο φορές την εβδομάδα	36	8,1 %
6.5.4. Δύο με τρεις φορές το μήνα	30	6,8 %
6.5.5. Δεν αφήνει περιθώρια η ύλη	20	4,5 %
6.5.6. Δε χρησιμοποιώ	14	3,2 %
6.5.7. Στο τέλος της διδακτικής ενότητας	13	2,9 %

Το ένα τρίτο περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει πως η επάρκεια χρόνου είναι πολύ σημαντική για τη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο. «Θα ήθελα να χρησιμοποιών πιο συχνά, αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα λόγω της τεράστιας ύλης», δηλώνει μία εκπαιδευτικός. Κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν λογοτεχνικά βιβλία μία φορά το μήνα και σε μικρότερη κλίμακα δύο με τρεις φορές το μήνα ή μία με δύο φορές την εβδομάδα. Ταυτόχρονα, ένα μικρό ποσοστό εκμεταλλεύεται το τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας για να ασχοληθεί με τη λογοτεχνία. Τέλος, υπάρχουν και λίγοι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούν καθόλου λογοτεχνικά βιβλία κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

6.6. Κατηγορία: Διδακτικές Πρακτικές

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επιμέρους υποκατηγορίες: α) ύπαρξη βιβλίων στη βιβλιοθήκη, β) παρουσιάσεις βιβλίων, γ) θεατρικό παιχνίδι, δ) ομαδική ανάγνωση, ε) κατάθεση προσωπικών εμπειριών, στ) κατανόηση περιεχομένου, ζ) αφιέρωμα σε κάποιο λογοτέχνη, η) μέσο χαλάρωσης, θ) προτεινόμενα βιβλία, ι) ανεπάρκεια κειμένων σχολικού βιβλίου, ια) απόκτηση δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου

Πίνακας 141

6.6. Κατηγορία: Διδακτικές Πρακτικές	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
6.6.1. Ύπαρξη βιβλίων στη βιβλιοθήκη	50	11,3 %
6.6.2. Παρουσιάσεις βιβλίων	10	2,3 %
6.6.3. Θεατρικό παιχνίδι	20	4,5 %
6.6.4. Ομαδική ανάγνωση	40	9 %
6.6.5. Κατάθεση προσωπικών εμπειριών	30	6,8 %
6.6.6. Κατανόηση περιεχομένου	42	9,5 %
6.6.7. Αφιέρωμα σε λογοτέχνη	34	7,7 %
6.6.8. Μέσο χαλάρωσης	20	4,5 %
6.6.9. Προτεινόμενα βιβλία	24	5,4 %
6.6.10. Ανεπάρκεια κειμένων σχολικού βιβλίου	27	6,1 %
6.6.11. Απόκτηση δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου	15	3,4 %

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως χρησιμοποιούν τα λογοτεχνικά βιβλία που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Παράλληλα, τα βιβλία αξιοποιούνται σε χρόνο που αφιερώνεται για ομαδική ανάγνωση από

τα παιδιά και εμβάθυνση στο περιεχόμενο. Επιπλέον, με αφορμή κάποιο λογοτέχνη και ένα αφιέρωμα προς τιμή του, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βιβλία του.

Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί «για να καλύψουν την ανεπάρκεια των λογοτεχνικών κειμένων στα σχολικά βιβλία στρέφονται στη λογοτεχνία» καταθέτοντας προσωπικές απόψεις και εμπειρίες, τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους. Ένας εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά αναφέρει: «όταν θέλω να κάνω τη διδασκαλία μου πιο ζωντανή, μέσα από εμπειρίες και συναισθήματα».

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τις προτάσεις των λογοτεχνικών βιβλίων που προβάλλονται στα σχολικά εγχειρίδια. «Τα προτεινόμενα βιβλία λειτουργούν βοηθητικά και κατατοπιστικά» δηλώνει μία εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα, τα βιβλία λειτουργούν ως μέσο χαλάρωσης και διασκέδασης μέσα στην τάξη και αφορμή για θεατρικό παιχνίδι.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα λογοτεχνικά βιβλία όταν θέλουν να εξασκήσουν τους μαθητές στον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από κείμενα και παρουσιάσεις βιβλίων.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ χ^2

Εισαγωγή

Το κριτήριο χ^2 (chi-square criterion) χρησιμοποιείται ως στατιστική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ δύο διακριτικών κατηγορικών μεταβλητών¹⁶. Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών δε σημαίνει αναγκαστικά σχέση αιτίας – αποτελέσματος, αλλά ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ των μεταβλητών. Το χ^2 ουσιαστικά δείχνει εάν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, εντούτοις, δεν απεικονίζει το βαθμό αυτής της σχέσης.

Προϋποθέσεις¹⁷:

- Η συμμετοχή σε μία κατηγορία/κελί αποκλείει τη συμμετοχή σε άλλες κατηγορίες. Η ανάλυση αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις
- Ικανοποιητικός αριθμός παρατηρήσεων σε κάθε κελί (5 τουλάχιστον παρατηρήσεις). Σε πίνακα μεγαλύτερων διαστάσεων είναι αποδεκτό έως το 20% των κελιών να έχουν αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του πέντε. Δεν μπορούν να υπάρχουν κελιά με αναμενόμενη συχνότητα 0.
- Το δείγμα πρέπει να επιλεγεί με τυχαίο τρόπο και οι παρατηρήσεις να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Για να εξετάσουμε αυτή τη σχέση χρησιμοποιούμε το **Pearson 's Chi-square (χ^2) test**. Το τεστ αυτό βασίζεται στην σύγκριση των συχνοτήτων που παρατηρούμε στην κάθε κατηγορία (observed frequencies), με τις συχνότητες που θα αναμέναμε να έχουμε στις κατηγορίες αυτές από τύχη (expected frequencies). Ουσιαστικά, έχουμε ένα θεωρητικό μοντέλο για το πως θα περιμέναμε να είναι τα δεδομένα μας, και το συγκρίνουμε με το πως είναι τα δεδομένα μας παίρνοντας μία εκτίμηση goodness-of-fit.

Η τιμή για το χ^2 μπορεί να συγκριθεί με μία κρίσιμη τιμή για την χ^2 κατανομή και τους ανάλογους βαθμούς ελευθερίας, και εάν είναι μεγαλύτερη τότε θα λέγαμε ότι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική.

Οι εντολές που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση της ανάλυσης χ^2 στο SPSS είναι οι παρακάτω:

Analyze → Descriptive statistics → Crosstabs

ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ:

Η διατύπωση των υποθέσεων ενός ερευνητή γενικά έχει την εξής μορφή:

- Μηδενική υπόθεση (H_0): δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών (δηλαδή είναι ανεξάρτητες οι μεταβλητές μεταξύ τους)
- Εναλλακτική υπόθεση (H_1): υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών (οι 2 μεταβλητές είναι εξαρτημένες)

Παρακάτω παρατίθενται οι στατιστικά σημαντικοί έλεγχοι του κριτηρίου χ^2 για την παρούσα έρευνα.

¹⁶ Α. ΚΑΤΣΗΣ, Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, ΑΝ. ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα 2010, σ. 227.

¹⁷ Α. ΚΑΤΣΗΣ, Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, ΑΝ. ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Στατιστικές ό.π.*, σσ. 229-10.

Έλεγχος κριτηρίου χ^2 εκπαιδευτικών

Έλεγχος κριτηρίου χ^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών

1. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο.

Πίνακας 142

Φύλο * Λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο σας Crosstabulation

			Λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο σας			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Ανδρας	Count	29	134	10	173
		Expected Count	21,1	135,0	16,8	173,0
	Γυναίκα	Count	25	211	33	269
		Expected Count	32,9	210,0	26,2	269,0
Total	Count		54	345	43	442
	Expected Count		54,0	345,0	43,0	442,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,376 ^a	2	,009
Likelihood Ratio	9,579	2	,008
Linear-by-Linear Association	9,350	1	,002
N of Valid Cases	442		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,83.

Υποθέσεις:

H_0 : Η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο δεν εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο και το φύλο των εκπαιδευτικών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 9,376 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,009), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

2. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο

Πίνακας 143

Φύλο * Λειτουργία Λέσχη Ανάγνωσης στο σχολείο σας Crosstabulation

			Λειτουργεί Λέσχη Ανάγνωσης στο σχολείο σας Cross-tabulation			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Ανδρας	Count	149	8	16	173
		Expected Count	151,8	9,4	11,8	173,0
	Γυναίκα	Count	237	16	14	267
		Expected Count	234,2	14,6	18,2	267,0
Total	Count	386	24	30	440	
	Expected Count	386,0	24,0	30,0	440,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,913 ^a	2	,233
Likelihood Ratio	2,854	2	,240
Linear-by-Linear Association	1,589	1	,207
N of Valid Cases	440		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,44.

Υποθέσεις:

H_0 : Η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο δεν εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο και το φύλο των εκπαιδευτικών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 2,913 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,233), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο δεν εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

3. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη γωνιάς του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

Πίνακας 144

Φύλο * Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας Crosstabulation

			Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Ανδρας	Count	44	105	24	173
		Expected Count	51,1	89,3	32,6	173,0
	Γυναίκα	Count	86	122	59	267
		Expected Count	78,9	137,7	50,4	267,0
Total	Count	130	227	83	440	
	Expected Count	130,0	227,0	83,0	440,0	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,975 ^a	2	,007
Likelihood Ratio	10,084	2	,006
Linear-by-Linear Association	,046	1	,829
N of Valid Cases	440		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,63.

Υποθέσεις:

H₀: Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας δεν εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H₁: Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και το φύλο των εκπαιδευτικών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 9,975 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,007), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

4. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο

Πίνακας 145

Φύλο * Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα Crosstabulation

			Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Ανδρας	Count	18	104	49	171
		Expected Count	16,2	94,2	60,6	171,0
	Γυναίκα	Count	23	134	104	261
		Expected Count	24,8	143,8	92,4	261,0
Total	Count	41	238	153	432	
	Expected Count	41,0	238,0	153,0	432,0	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,658 ^a	2	,059
Likelihood Ratio	5,736	2	,057
Linear-by-Linear Association	4,496	1	,034
N of Valid Cases	432		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,23.

Υποθέσεις:

H_0 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο και το φύλο των εκπαιδευτικών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 5,658 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,059), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Έλεγχος κριτηρίου χ^2 σχετικά με το τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών

5. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης

Πίνακας 146

Τύπος σχολείου * Λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο σας Crosstabulation

Τύπος σχολείου			Λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο σας			Total
			Λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο σας			
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Τυπικό	Count	32	210	21	263
		Expected Count	32,1	205,3	25,6	263,0
	ΕΑΕΠ	Count	22	135	22	179
		Expected Count	21,9	139,7	17,4	179,0
Total		Count	54	345	43	442
		Expected Count	54,0	345,0	43,0	442,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,299 ^a	2	,317
Likelihood Ratio	2,260	2	,323
Linear-by-Linear Association	,849	1	,357
N of Valid Cases	442		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,41.

Υποθέσεις:

H_0 : Η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

H_1 : Η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο και τον τύπο του σχολείου πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 2,299 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,317), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

6. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και τη λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο.

Πίνακας 147

Τύπος σχολείου * Λειτουργία Λέσχης Ανάγνωσης στο σχολείο σας Crosstabulation

			Λειτουργεί Λέσχη Ανάγνωσης στο σχολείο σας Cross-tabulation			Total	
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές		
Τύπος σχολείου	Τυπικό	Count	230	12	19	261	
		Expected Count	229,0	14,2	17,8	261,0	
	ΕΑΕΠ	Count	156	12	11	179	
		Expected Count	157,0	9,8	12,2	179,0	
	Total		Count	386	24	30	440
			Expected Count	386,0	24,0	30,0	440,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,075 ^a	2	,584
Likelihood Ratio	1,063	2	,588
Linear-by-Linear Association	,001	1	,975
N of Valid Cases	440		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,76.

Υποθέσεις:

H_0 : Η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

H_1 : Η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο και τον τύπο του σχολείου πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 1,075 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,584), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

7. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Πίνακας 148

Τύπος σχολείου * Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας Crosstabulation

			Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Τυπικό	Count	71	138	52	261
		Expected Count	77,1	134,7	49,2	261,0
	ΕΑΕΠ	Count	59	89	31	179
		Expected Count	52,9	92,3	33,8	179,0
	Total	Count	130	227	83	440
		Expected Count	130,0	227,0	83,0	440,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,778 ^a	2	,411
Likelihood Ratio	1,770	2	,413
Linear-by-Linear Association	1,567	1	,211
N of Valid Cases	440		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,77.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

H_1 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και τον τύπο του σχολείου πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 1,778 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,411), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

8. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων.

Πίνακας 149

Τύπος σχολείου * Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα Crosstabulation

			Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Τυπικό	Count	29	147	78	254
		Expected Count	24,1	139,9	90,0	254,0
	ΕΑΕΠ	Count	12	91	75	178
		Expected Count	16,9	98,1	63,0	178,0
Total		Count	41	238	153	432
		Expected Count	41,0	238,0	153,0	432,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,135 ^a	2	,028
Likelihood Ratio	7,186	2	,028
Linear-by-Linear Association	7,090	1	,008
N of Valid Cases	432		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,89.

Υποθέσεις:

H_0 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

H_1 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο και τον τύπο του σχολείου πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 7,135 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,028), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου.

Έλεγχος κριτηρίου χ^2 σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

- 9. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας**

Πίνακας 150

**Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας * Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
σας Crosstabulation**

			Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Όχι	Count	74	105	53	232
		Expected Count	68,5	119,7	43,8	232,0
	Ναι	Count	56	122	30	208
		Expected Count	61,5	107,3	39,2	208,0
Total		Count	130	227	83	440
		Expected Count	130,0	227,0	83,0	440,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,856 ^a	2	,012
Likelihood Ratio	8,923	2	,012
Linear-by-Linear Association	,275	1	,600
N of Valid Cases	440		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 39,24.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας δεν εξαρτάται από το Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

H_1 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 8,856 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,012), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

10. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων με την τάξη

Πίνακας 151

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας * Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα
Crosstabulation

			Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Όχι	Count	26	114	86	226
		Expected Count	21,4	124,5	80,0	226,0
	Ναι	Count	15	124	67	206
		Expected Count	19,6	113,5	73,0	206,0
Total	Count		41	238	153	432
	Expected Count		41,0	238,0	153,0	432,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,815 ^a	2	,090
Likelihood Ratio	4,847	2	,089
Linear-by-Linear Association	,048	1	,827
N of Valid Cases	432		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,55.

Υποθέσεις:

H_0 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από το Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

H_1 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο και το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 4,815 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,090), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

11. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το πτυχίο από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

Πίνακας 152

Πτυχίο AEI * Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας Crosstabulation

			Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Πτυχίο AEI	Όχι	Count	48	117	24	189
		Expected Count	55,8	97,5	35,7	189,0
	Ναι	Count	82	110	59	251
		Expected Count	74,2	129,5	47,3	251,0
Total	Count		130	227	83	440
	Expected Count		130,0	227,0	83,0	440,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,437 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	15,678	2	,000
Linear-by-Linear Association	,284	1	,594
N of Valid Cases	440		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,65.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας δεν εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

H_1 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 15,437 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

12. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το πτυχίο από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων με την τάξη

Πίνακας 153

Πτυχίο AEI * Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα Crosstabulation

			Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Πτυχίο AEI	Όχι	Count	14	112	61	187
		Expected Count	17,7	103,0	66,2	187,0
	Ναι	Count	27	126	92	245
		Expected Count	23,3	135,0	86,8	245,0
Total		Count	41	238	153	432
		Expected Count	41,0	238,0	153,0	432,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,503 ^a	2	,174
Likelihood Ratio	3,532	2	,171
Linear-by-Linear Association	,054	1	,816
N of Valid Cases	432		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,75.

Υποθέσεις:

H_0 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

H_1 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο και το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 3,503 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,174), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από το Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

13. Έλεγχος χ^2 σχετικά με Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

Πίνακας 154

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών * Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
σας Crosstabulation

			Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	Όχι	Count	117	179	68	364
		Expected Count	107,5	187,8	68,7	364,0
	Ναι	Count	13	48	15	76
		Expected Count	22,5	39,2	14,3	76,0
Total		Count	130	227	83	440
		Expected Count	130,0	227,0	83,0	440,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,232 ^a	2	,027
Likelihood Ratio	7,800	2	,020
Linear-by-Linear Association	3,437	1	,064
N of Valid Cases	440		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,34.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας δεν εξαρτάται από τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

H_1 : Η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 7,232 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,027), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

14. Έλεγχος χ^2 σχετικά με Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων με την τάξη

Πίνακας 155

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών * Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα
Crosstabulation

			Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	Όχι	Count	31	198	129	358
		Expected Count	34,0	197,2	126,8	358,0
	Ναι	Count	10	40	24	74
		Expected Count	7,0	40,8	26,2	74,0
Total		Count	41	238	153	432
		Expected Count	41,0	238,0	153,0	432,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,765 ^a	2	,414
Likelihood Ratio	1,630	2	,443
Linear-by-Linear Association	1,145	1	,284
N of Valid Cases	432		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,02.

Υποθέσεις:

H_0 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

H_1 : Η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο και τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 1,765 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,414), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Έλεγχος χ^2 των μαθητών

Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών

15. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.

Πίνακας 156

Φύλο * Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά Crosstabulation

			Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	92	531	361	984
		Expected Count	53,9	623,9	306,2	984,0
	Κορίτσι	Count	21	777	281	1079
		Expected Count	59,1	684,1	335,8	1079,0
Total		Count	113	1308	642	2063
		Expected Count	113,0	1308,0	642,0	2063,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	96,676 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	100,302	2	,000
Linear-by-Linear Association	1,800	1	,180
N of Valid Cases	2063		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 53,90.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 96,676 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

16. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ποσότητα των εξωσχολικών βιβλίων που διαβάζουν.

Πίνακας 157

Φύλο * Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά Crosstabulation

			Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά							
			0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	άνω των 30	
Φύλο	Αγόρι	Count	320	235	87	80	30	24	92	868
		Expected Count	290,6	246,5	104,2	79,0	30,8	34,9	82,2	868,0
	Κορίτσι	Count	313	302	140	92	37	52	87	1023
		Expected Count	342,4	290,5	122,8	93,0	36,2	41,1	96,8	1023,0
Total		Count	633	537	227	172	67	76	179	1891
		Expected Count	633,0	537,0	227,0	172,0	67,0	76,0	179,0	1891,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,267 ^a	6	,002
Likelihood Ratio	20,502	6	,002
Linear-by-Linear Association	,989	1	,320
N of Valid Cases	1891		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,75.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ποσότητα των εξωσχολικών βιβλίων που διαβάζουν τα παιδιά και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 20,267 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,002), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 6$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ποσότητα της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

17. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο.

Πίνακας 158

Φύλο * Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο Crosstabulation

			Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	242	543	214	999
		Expected Count	237,5	547,4	214,1	999,0
	Κορίτσι	Count	254	600	233	1087
		Expected Count	258,5	595,6	232,9	1087,0
Total		Count	496	1143	447	2086
		Expected Count	496,0	1143,0	447,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,228 ^a	2	,892
Likelihood Ratio	,228	2	,892
Linear-by-Linear Association	,087	1	,768
N of Valid Cases	2086		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 214,07.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 0,228 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,892), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

18. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας

Πίνακας 159

Φύλο * Μου το λέει η οικογένειά μου Crosstabulation

			Μου το λέει η οικογένειά μου		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	680	319	999
		Expected Count	629,6	369,4	999,0
	Κορίτσι	Count	634	452	1086
		Expected Count	684,4	401,6	1086,0
Total		Count	1314	771	2085
		Expected Count	1314,0	771,0	2085,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	20,960 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	20,546	1	,000		
Likelihood Ratio	21,038	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	20,950	1	,000		
N of Valid Cases	2085				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 369,41.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H_0 : Η επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου μετά από την προτροπή της οικογένειας και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 20,960 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή της οικογένειας εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

19. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά την προτροπή των φίλων

Πίνακας 160

Φύλο * Από τους φίλους μου Crosstabulation

			Από τους φίλους μου		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	564	435	999
		Expected Count	503,8	495,2	999,0
	Κορίτσι	Count	488	599	1087
		Expected Count	548,2	538,8	1087,0
Total	Count		1052	1034	2086
	Expected Count		1052,0	1034,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	27,839 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	27,379	1	,000		
Likelihood Ratio	27,904	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	27,826	1	,000		
N of Valid Cases	2086				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 495,19.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή των φίλων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή των φίλων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου μετά από την προτροπή των φίλων και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 27,839 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), το οποίο είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$) και επομένως απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου μετά από την προτροπή των φίλων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

20. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο

Πίνακας 161

Φύλο * Από το εξώφυλλο του Crosstabulation

			Από το εξώφυλλο του		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	423	576	999
		Expected Count	396,5	602,5	999,0
	Κορίτσι	Count	405	682	1087
		Expected Count	431,5	655,5	1087,0
Total		Count	828	1258	2086
		Expected Count	828,0	1258,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	5,621 ^a	1	,018	,020	,010
Continuity Correction ^b	5,410	1	,020		
Likelihood Ratio	5,620	1	,018		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,618	1	,018		
N of Valid Cases	2086				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 396,53.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 5,621 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,018), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df = 1) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου από το εξώφυλλο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

21. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή του δασκάλου

Πίνακας 162

Φύλο * Μου το λέει ο δάσκαλός μου Crosstabulation

			Μου το λέει ο δάσκαλός μου		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	659	340	999
		Expected Count	604,2	394,8	999,0
	Κορίτσι	Count	602	484	1086
		Expected Count	656,8	429,2	1086,0
Total	Count		1261	824	2085
	Expected Count		1261,0	824,0	2085,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	24,153 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	23,715	1	,000		
Likelihood Ratio	24,241	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	24,142	1	,000		
N of Valid Cases	2085				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 394,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή του δασκάλου δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η επιλογή βιβλίου μετά από προτροπή του δασκάλου εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου μετά από την προτροπή του δασκάλου και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 24,153 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df = 1) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α = 0,05). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου μετά από την προτροπή του δασκάλου εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

22. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου από τις πρώτες σελίδες

Πίνακας 163

Φύλο * Διαβάζω τις πρώτες σελίδες Crosstabulation

			Διαβάζω τις πρώτες σελίδες		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	619	379	998
		Expected Count	602,6	395,4	998,0
	Κορίτσι	Count	640	447	1087
		Expected Count	656,4	430,6	1087,0
Total		Count	1259	826	2085
		Expected Count	1259,0	826,0	2085,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,153 ^a	1	,142	,152	,077
Continuity Correction ^b	2,024	1	,155		
Likelihood Ratio	2,155	1	,142		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,152	1	,142		
N of Valid Cases	2085				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 395,37.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η επιλογή βιβλίου μετά από την ανάγνωση των πρώτων σελίδων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η επιλογή βιβλίου μετά από την ανάγνωση των πρώτων σελίδων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου μετά από την ανάγνωση των πρώτων σελίδων και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 2,153 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,142), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου μετά από την ανάγνωση των πρώτων σελίδων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

23. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς

Πίνακας 164

Φύλο * Είναι μέρος μιας σειράς που μου αρέσει Crosstabulation

			Είναι μέρος μιας σειράς που μου αρέσει		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	399	600	999
		Expected Count	411,9	587,1	999,0
	Κορίτσι	Count	461	626	1087
		Expected Count	448,1	638,9	1087,0
Total		Count	860	1226	2086
		Expected Count	860,0	1226,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,311 ^a	1	,252	,266	,136
Continuity Correction ^b	1,211	1	,271		
Likelihood Ratio	1,312	1	,252		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,310	1	,252		
N of Valid Cases	2086				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 411,86.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H_0 : Η επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 1,311 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,252), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

24. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα

Πίνακας 165
Φύλο * Από τον συγγραφέα του Crosstabulation

			Από τον συγγραφέα του		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	689	310	999
		Expected Count	666,6	332,4	999,0
	Κορίτσι	Count	703	384	1087
		Expected Count	725,4	361,6	1087,0
Total		Count	1392	694	2086
		Expected Count	1392,0	694,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,327 ^a	1	,038	,041	,021
Continuity Correction ^b	4,135	1	,042		
Likelihood Ratio	4,333	1	,037		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,325	1	,038		
N of Valid Cases	2086				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 332,36.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H_0 : Η επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 4,327 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,038), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου από το συγγραφέα εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

25. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι

Πίνακας 166
Φύλο * Παιδικά βιβλία Crosstabulation

			Παιδικά βιβλία		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	179	820	999
		Expected Count	129,8	869,2	999,0
	Κορίτσι	Count	92	995	1087
		Expected Count	141,2	945,8	1087,0
Total		Count	271	1815	2086
		Expected Count	271,0	1815,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	41,164 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	40,332	1	,000		
Likelihood Ratio	41,617	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	41,144	1	,000		
N of Valid Cases	2086				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 129,78.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 41,164 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df = 1) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη βιβλίων στο σπίτι εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

26. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ύπαρξη βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη στο σπίτι

Πίνακας 167

Φύλο * Βιβλία από δανειστική βιβλιοθήκη Crosstabulation

			Βιβλία από δανειστική βιβλιοθήκη		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	716	283	999
		Expected Count	672,4	326,6	999,0
	Κορίτσι	Count	688	399	1087
		Expected Count	731,6	355,4	1087,0
Total	Count		1404	682	2086
	Expected Count		1404,0	682,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	16,606 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	16,227	1	,000		
Likelihood Ratio	16,671	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	16,598	1	,000		
N of Valid Cases	2086				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 326,61.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η ύπαρξη βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη στο σπίτι δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η ύπαρξη βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη στο σπίτι εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη στο σπίτι και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 16,606 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df = 1) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α = 0,05). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη βιβλίων στο σπίτι από τη δανειστική βιβλιοθήκη εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

27. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης στο δωμάτιο

Πίνακας 168

Φύλο * Προσωπική βιβλιοθήκη στο δωμάτιό μου Crosstabulation

			Προσωπική βιβλιοθήκη στο δωμάτιό μου		Total
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Αγόρι	Count	360	639	999
		Expected Count	311,4	687,6	999,0
	Κορίτσι	Count	290	796	1086
		Expected Count	338,6	747,4	1086,0
	Total	Count	650	1435	2085
		Expected Count	650,0	1435,0	2085,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	21,122 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	20,689	1	,000		
Likelihood Ratio	21,133	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	21,112	1	,000		
N of Valid Cases	2085				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 311,44.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης στο δωμάτιο δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης στο δωμάτιο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης στο δωμάτιο και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 21,122 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης στο δωμάτιο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

28. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την περισσότερη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο

Πίνακας 169
Φύλο * Είχα περισσότερο χρόνο Crosstabulation

			Είχα περισσότερο χρόνο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	225	493	276	994
		Expected Count	170,9	578,1	245,0	994,0
	Κορίτσι	Count	132	715	236	1083
		Expected Count	186,1	629,9	267,0	1083,0
Total		Count	357	1208	512	2077
		Expected Count	357,0	1208,0	512,0	2077,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,455 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	64,853	2	,000
Linear-by-Linear Association	2,510	1	,113
N of Valid Cases	2077		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 170,85.

Υποθέσεις:

H_0 : Η περισσότερη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η περισσότερη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην περισσότερη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 64,455 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η περισσότερη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

29. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων

Πίνακας 170

Φύλο * Οι φίλοι μου διάβαζαν περισσότερο Crosstabulation

			Οι φίλοι μου διάβαζαν περισσότερο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	569	212	212	993
		Expected Count	579,3	219,6	194,2	993,0
	Κορίτσι	Count	642	247	194	1083
		Expected Count	631,8	239,4	211,8	1083,0
Total		Count	1211	459	406	2076
		Expected Count	1211,0	459,0	406,0	2076,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,973 ^a	2	,137
Likelihood Ratio	3,970	2	,137
Linear-by-Linear Association	2,415	1	,120
N of Valid Cases	2076		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 194,20.

Υποθέσεις:

H_0 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 3,973 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,137), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

30. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων

Πίνακας 171

Φύλο * Είχα περισσότερα βιβλία δικά μου Crosstabulation						
			Είχα περισσότερα βιβλία δικά μου			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	321	531	142	994
		Expected Count	270,4	587,2	136,4	994,0
	Κορίτσι	Count	244	696	143	1083
		Expected Count	294,6	639,8	148,6	1083,0
Total		Count	565	1227	285	2077
		Expected Count	565,0	1227,0	285,0	2077,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,925 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	28,971	2	,000
Linear-by-Linear Association	9,985	1	,002
N of Valid Cases	2077		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 136,39.

Υποθέσεις:

H_0 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 28,925 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

31. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο

Πίνακας 172

Φύλο * Στο σχολείο διαβάσαμε περισσότερα βιβλία Crosstabulation

			Στο σχολείο διαβάσαμε περισσότερα βιβλία Cross-tabulation			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	424	351	218	993
		Expected Count	395,3	362,7	235,0	993,0
	Κορίτσι	Count	402	407	273	1082
		Expected Count	430,7	395,3	256,0	1082,0
Total		Count	826	758	491	2075
		Expected Count	826,0	758,0	491,0	2075,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,080 ^a	2	,029
Likelihood Ratio	7,082	2	,029
Linear-by-Linear Association	6,619	1	,010
N of Valid Cases	2075		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 234,97.

Υποθέσεις:

H_0 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 7,080 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,029), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών

32. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ως διασκέδαση

Πίνακας 173

Φύλο * Είναι διασκεδαστικό Crosstabulation

			Είναι διασκεδαστικό			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	176	555	262	993
		Expected Count	119,6	634,1	239,3	993,0
	Κορίτσι	Count	74	770	238	1082
		Expected Count	130,4	690,9	260,7	1082,0
Total		Count	250	1325	500	2075
		Expected Count	250,0	1325,0	500,0	2075,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	73,974 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	75,231	2	,000
Linear-by-Linear Association	6,296	1	,012
N of Valid Cases	2075		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 119,64.

Υποθέσεις:

H₀: Η ανάγνωση ως διασκέδαση δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η ανάγνωση ως διασκέδαση εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως διασκέδαση και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 73,974 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df = 2) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως διασκέδαση εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

33. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο

Πίνακας 174

Φύλο * Πρέπει να το κάνω για το σχολείο Crosstabulation

			Πρέπει να το κάνω για το σχολείο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	418	419	154	991
		Expected Count	448,4	373,4	169,2	991,0
	Κορίτσι	Count	520	362	200	1082
		Expected Count	489,6	407,6	184,8	1082,0
Total		Count	938	781	354	2073
		Expected Count	938,0	781,0	354,0	2073,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,268 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	17,276	2	,000
Linear-by-Linear Association	,819	1	,366
N of Valid Cases	2073		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 169,23.

Υποθέσεις:

H₀: Η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H₁: Η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 17,268 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως υποχρέωση εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

34. Έλεγχος χ^2 σχετικά με το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης

Πίνακας 175

Φύλο * Μαθαίνω νέα πράγματα Crosstabulation

			Μαθαίνω νέα πράγματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Φύλο	Αγόρι	Count	85	780	128	993
		Expected Count	54,1	837,3	101,6	993,0
	Κορίτσι	Count	28	968	84	1080
		Expected Count	58,9	910,7	110,4	1080,0
Total		Count	113	1748	212	2073
		Expected Count	113,0	1748,0	212,0	2073,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,549 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	55,921	2	,000
Linear-by-Linear Association	,245	1	,621
N of Valid Cases	2073		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 54,13.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης δεν εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης και το φύλο των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 54,549 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών

35. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων

Πίνακας 176

Τύπος σχολείου * Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά Crosstabulation

			Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	54	640	345	1039
		Expected Count	56,9	658,8	323,3	1039,0
	ΕΑΕΠ	Count	59	668	297	1024
		Expected Count	56,1	649,2	318,7	1024,0
Total	Count		113	1308	642	2063
	Expected Count		113,0	1308,0	642,0	2063,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,301 ^a	2	,116
Likelihood Ratio	4,304	2	,116
Linear-by-Linear Association	3,899	1	,048
N of Valid Cases	2063		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 56,09.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 4,301 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,116), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,005$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

36. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων

Πίνακας 177

Τύπος σχολείου * Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά

Crosstabulation

			Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά							Total
			0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	άνω των 30	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	345	244	121	99	31	36	88	964
		Expected Count	322,7	273,8	115,7	87,7	34,2	38,7	91,3	964,0
	ΕΑΕΠ	Count	288	293	106	73	36	40	91	927
		Expected Count	310,3	263,2	111,3	84,3	32,8	37,3	87,7	927,0
Total		Count	633	537	227	172	67	76	179	1891
		Expected Count	633,0	537,0	227,0	172,0	67,0	76,0	179,0	1891,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,441 ^a	6	,025
Likelihood Ratio	14,465	6	,025
Linear-by-Linear Association	,561	1	,454
N of Valid Cases	1891		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,84.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 14,441 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,025), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 6$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ποσότητα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

37. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο

Πίνακας 178

Τύπος σχολείου * Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο Crosstabulation

			Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	223	600	228	1051
		Expected Count	249,9	575,9	225,2	1051,0
	ΕΑΕΠ	Count	273	543	219	1035
		Expected Count	246,1	567,1	221,8	1035,0
	Total	Count	496	1143	447	2086
		Expected Count	496,0	1143,0	447,0	2086,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,942 ^a	2	,019
Likelihood Ratio	7,951	2	,019
Linear-by-Linear Association	3,742	1	,053
N of Valid Cases	2086		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 221,79.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 7,942 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,019), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

38. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την επιλογή βιβλίου μετά από πρόταση του δασκάλου

Πίνακας 179

Τύπος σχολείου * Μου το λέει ο δάσκαλός μου Crosstabulation					
			Μου το λέει ο δάσκαλός μου		Total
			Όχι	Ναι	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	689	361	1050
		Expected Count	635,0	415,0	1050,0
	ΕΑΕΠ	Count	572	463	1035
		Expected Count	626,0	409,0	1035,0
Total	Count		1261	824	2085
	Expected Count		1261,0	824,0	2085,0

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	23,375 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	22,944	1	,000		
Likelihood Ratio	23,422	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	23,364	1	,000		
N of Valid Cases	2085				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 409,04.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H_0 : Η επιλογή ενός βιβλίου μετά από πρόταση του δασκάλου δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η επιλογή ενός βιβλίου μετά από πρόταση του δασκάλου εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή ενός βιβλίου μετά από πρόταση του δασκάλου και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 23,375 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,005$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου μετά από πρόταση του δασκάλου εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

39. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο

Πίνακας 180

Τύπος σχολείου * Στο σχολείο διαβάσαμε περισσότερα βιβλία Crosstabulation

			Στο σχολείο διαβάσαμε περισσότερα βιβλία			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	443	351	249	1043
		Expected Count	415,2	381,0	246,8	1043,0
	ΕΑΕΠ	Count	383	407	242	1032
		Expected Count	410,8	377,0	244,2	1032,0
Total	Count		826	758	491	2075
	Expected Count		826,0	758,0	491,0	2075,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,537 ^a	2	,014
Likelihood Ratio	8,545	2	,014
Linear-by-Linear Association	2,077	1	,150
N of Valid Cases	2075		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 244,20.

Υποθέσεις:

H_0 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 8,537 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,014), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

40. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως διασκέδαση

Πίνακας 181

Τύπος σχολείου * Είναι διασκεδαστικό Crosstabulation

			Είναι διασκεδαστικό			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	142	639	261	1042
		Expected Count	125,5	665,4	251,1	1042,0
	ΕΑΕΠ	Count	108	686	239	1033
		Expected Count	124,5	659,6	248,9	1033,0
Total	Count		250	1325	500	2075
	Expected Count		250,0	1325,0	500,0	2075,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,220 ^a	2	,027
Likelihood Ratio	7,235	2	,027
Linear-by-Linear Association	,238	1	,626
N of Valid Cases	2075		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 124,46.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση ως διασκέδαση δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση ως διασκέδαση εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως διασκέδαση και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 7,220 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,027), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως διασκέδαση εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

41. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο

Πίνακας 182

Τύπος σχολείου * Πρέπει να το κάνω για το σχολείο Crosstabulation

			Πρέπει να το κάνω για το σχολείο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	449	389	202	1040
		Expected Count	470,6	391,8	177,6	1040,0
	ΕΑΕΠ	Count	489	392	152	1033
		Expected Count	467,4	389,2	176,4	1033,0
Total	Count		938	781	354	2073
	Expected Count		938,0	781,0	354,0	2073,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,756 ^a	2	,013
Likelihood Ratio	8,780	2	,012
Linear-by-Linear Association	7,499	1	,006
N of Valid Cases	2073		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 176,40.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 8,756 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,013), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

42. Έλεγχος χ^2 σχετικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης

Πίνακας 183

Τύπος σχολείου * Μαθαίνω νέα πράγματα Crosstabulation

			Μαθαίνω νέα πράγματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τύπος σχολείου	Κλασικά	Count	52	870	120	1042
		Expected Count	56,8	878,6	106,6	1042,0
	ΕΑΕΠ	Count	61	878	92	1031
		Expected Count	56,2	869,4	105,4	1031,0
Total	Count		113	1748	212	2073
	Expected Count		113,0	1748,0	212,0	2073,0

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,393 ^a	2	,111
Likelihood Ratio	4,405	2	,111
Linear-by-Linear Association	4,152	1	,042
N of Valid Cases	2073		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 56,20.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης και τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 4,393 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,111), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης δεν εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών

43. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων

Πίνακας 184

Τάξη * Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά Crosstabulation

			Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τάξη	Δ'	Count	50	723	306	1079
		Expected Count	59,1	683,9	335,9	1079,0
	Στ'	Count	63	584	336	983
		Expected Count	53,9	623,1	306,1	983,0
Total	Count		113	1307	642	2062
	Expected Count		113,0	1307,0	642,0	2062,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,239 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	13,241	2	,001
Linear-by-Linear Association	2,803	1	,094
N of Valid Cases	2062		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 53,87.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 13,239 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,001), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

44. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ποσότητα των εξωσχολικών βιβλίων

Πίνακας 185

Τάξη * Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά Crosstabulation										
			Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά						Total	
			0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30		άνω των 30
Τάξη	Δ΄	Count	302	263	120	97	47	50	113	992
		Expected Count	332,2	281,9	119,1	89,8	35,2	39,9	94,0	992,0
	Στ΄	Count	331	274	107	74	20	26	66	898
		Expected Count	300,8	255,1	107,9	81,2	31,8	36,1	85,0	898,0
Total	Count	633	537	227	171	67	76	179	1890	
	Expected Count	633,0	537,0	227,0	171,0	67,0	76,0	179,0	1890,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,595 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	32,118	6	,000
Linear-by-Linear Association	27,320	1	,000
N of Valid Cases	1890		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,83.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ποσότητα της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ποσότητα της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ποσότητα της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 31,595 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 6$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ποσότητα της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

45. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο

Πίνακας 186

Τάξη * Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο Crosstabulation

			Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τάξη	Δ΄	Count	246	612	230	1088
		Expected Count	258,3	596,4	233,3	1088,0
	Στ΄	Count	249	531	217	997
		Expected Count	236,7	546,6	213,7	997,0
Total		Count	495	1143	447	2085
		Expected Count	495,0	1143,0	447,0	2085,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,169 ^a	2	,338
Likelihood Ratio	2,168	2	,338
Linear-by-Linear Association	,348	1	,555
N of Valid Cases	2085		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 213,75.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 2,169 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,338), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

46. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή της οικογένειας

Πίνακας 187

Τάξη * Μου το λέει η οικογένειά μου Crosstabulation

			Μου το λέει η οικογένειά μου		Total
			Όχι	Ναι	
Τάξη	Δ΄	Count	633	454	1087
		Expected Count	684,9	402,1	1087,0
	Στ΄	Count	680	317	997
		Expected Count	628,1	368,9	997,0
Total		Count	1313	771	2084
		Expected Count	1313,0	771,0	2084,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	22,181 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	21,755	1	,000		
Likelihood Ratio	22,268	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	22,170	1	,000		
N of Valid Cases	2084				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 368,85.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H_0 : Η επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή της οικογένειας δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή της οικογένειας εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή της οικογένειας και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 22,181 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή της οικογένειας εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

47. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την επιλογή βιβλίου ύστερα από πρόταση των φίλων

Πίνακας 188

Τάξη * Από τους φίλους μου Crosstabulation

			Από τους φίλους μου		Total
			Όχι	Ναι	
Τάξη	Δ'	Count	573	515	1088
		Expected Count	549,0	539,0	1088,0
	Στ'	Count	479	518	997
		Expected Count	503,0	494,0	997,0
Total	Count		1052	1033	2085
	Expected Count		1052,0	1033,0	2085,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	4,445 ^a	1	,035	,035	,019
Continuity Correction ^b	4,262	1	,039		
Likelihood Ratio	4,446	1	,035		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,443	1	,035		
N of Valid Cases	2085				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 493,96.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H₀: Η επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή των φίλων δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H₁: Η επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή των φίλων εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή των φίλων και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 4,445 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,035), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η επιλογή βιβλίου ύστερα από προτροπή των φίλων εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

48. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι

Πίνακας 189

Τάξη * Παιδικά βιβλία Crosstabulation

			Παιδικά βιβλία		Total
			Όχι	Ναι	
Τάξη	Δ´	Count	121	967	1088
		Expected Count	141,4	946,6	1088,0
	Στ´	Count	150	847	997
		Expected Count	129,6	867,4	997,0
Total		Count	271	1814	2085
		Expected Count	271,0	1814,0	2085,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	7,083 ^a	1	,008	,009	,005
Continuity Correction ^b	6,741	1	,009		
Likelihood Ratio	7,080	1	,008		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	7,080	1	,008		
N of Valid Cases	2085				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 129,59.

b. Computed only for a 2x2 table

Υποθέσεις:

H_0 : Η ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 7,083 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,008), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 1$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ύπαρξη παιδικών βιβλίων στο σπίτι εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

49. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο

Πίνακας 190

Τάξη * Είχα περισσότερο χρόνο Crosstabulation

			Είχα περισσότερο χρόνο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τάξη	Δ΄	Count	158	671	254	1083
		Expected Count	186,2	630,2	266,6	1083,0
	Στ΄	Count	199	537	257	993
		Expected Count	170,8	577,8	244,4	993,0
Total		Count	357	1208	511	2076
		Expected Count	357,0	1208,0	511,0	2076,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	15,718 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	15,729	2	,000
Linear-by-Linear Association	1,147	1	,284
N of Valid Cases	2076		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 170,76.

Υποθέσεις:

H₀: Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H₁: Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 15,718 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df = 2) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α = 0,05). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

50. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων

Πίνακας 191

Τάξη * Οι φίλοι μου διάβαζαν περισσότερο Crosstabulation

			Οι φίλοι μου διάβαζαν περισσότερο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τάξη	Δ΄	Count	611	247	224	1082
		Expected Count	630,9	239,3	211,7	1082,0
	Στ΄	Count	599	212	182	993
		Expected Count	579,1	219,7	194,3	993,0
Total		Count	1210	459	406	2075
		Expected Count	1210,0	459,0	406,0	2075,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,321 ^a	2	,190
Likelihood Ratio	3,325	2	,190
Linear-by-Linear Association	3,192	1	,074
N of Valid Cases	2075		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 194,29.

Υποθέσεις:

H₀: Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H₁: Η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 3,321 (Asymp.

Sig. 2 – sided = 0,190), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

51. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως διασκέδαση.

Πίνακας 192

Τάξη * Είναι διασκεδαστικό Crosstabulation

			Είναι διασκεδαστικό			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τάξη	Δ'	Count	128	712	242	1082
		Expected Count	130,4	691,2	260,3	1082,0
	Στ'	Count	122	613	257	992
		Expected Count	119,6	633,8	238,7	992,0
Total	Count		250	1325	499	2074
	Expected Count		250,0	1325,0	499,0	2074,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,094 ^a	2	,129
Likelihood Ratio	4,092	2	,129
Linear-by-Linear Association	1,409	1	,235
N of Valid Cases	2074		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 119,58.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση ως διασκέδαση δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση ως διασκέδαση εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως διασκέδαση και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 4,094 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,129), η οποία είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως διασκέδαση δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

52. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο

Πίνακας 193

Τάξη * Πρέπει να το κάνω για το σχολείο Crosstabulation

			Πρέπει να το κάνω για το σχολείο			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τάξη	Δ'	Count	451	422	209	1082
		Expected Count	489,3	407,8	184,9	1082,0
	Στ'	Count	486	359	145	990
		Expected Count	447,7	373,2	169,1	990,0
Total	Count		937	781	354	2072
	Expected Count		937,0	781,0	354,0	2072,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,902 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	13,943	2	,001
Linear-by-Linear Association	13,860	1	,000
N of Valid Cases	2072		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 169,14.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 13,902 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,001), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,05$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως υποχρέωση για το σχολείο εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

53. Έλεγχος χ^2 σχετικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών και την ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης.

Πίνακας 194
Τάξη * Μαθαίνω νέα πράγματα Crosstabulation

			Μαθαίνω νέα πράγματα			Total
			Όχι	Ναι	Μερικές φορές	
Τάξη	Δ΄	Count	47	952	83	1082
		Expected Count	59,0	912,8	110,2	1082,0
	Στ΄	Count	66	796	128	990
		Expected Count	54,0	835,2	100,8	990,0
Total		Count	113	1748	211	2072
		Expected Count	113,0	1748,0	211,0	2072,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	22,674 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	22,736	2	,000
Linear-by-Linear Association	2,889	1	,089
N of Valid Cases	2072		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 53,99.

Υποθέσεις:

H_0 : Η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης δεν εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

H_1 : Η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Για να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης και την τάξη φοίτησης των μαθητών πραγματοποιούμε τον έλεγχο και παρατηρούμε ότι η τιμή του Pearson Chi – Square είναι 22,674 (Asymp. Sig. 2 – sided = 0,000), η οποία είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή (α) για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας ($df = 2$) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($\alpha = 0,005$). Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, ότι δηλαδή η ανάγνωση ως εκμάθηση νέας γνώσης εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

ΕΛΕΓΧΟΣ T – TEST

Εισαγωγή

Το t-test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό.

Οι μεταβλητές:

Για τη χρήση του t-test η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική (ή τα αποτελέσματα μιας κλίμακας Likert) ενώ η ανεξάρτητη είναι ποιοτική με δυο όμως μόνο τιμές.

Οι υποθέσεις:

Οι υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

- Μηδενική υπόθεση (H_0): οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν μεταξύ τους
- Εναλλακτική υπόθεση (H_1): οι μέσοι όροι δύο ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους

Ο έλεγχος t πραγματοποιείται με την παρακάτω ακολουθία εντολών στο SPSS:

Analyze -> compare means -> independent samples t test

Στο test variables βάζουμε τη εξαρτημένη μεταβλητή και στο grouping variable την ανεξάρτητη

Έλεγχος Levene:

Στο δεύτερο πίνακα που βγάζει το SPSS ελέγχουμε πρώτα τον έλεγχο Levene. Εάν το Sig είναι μεγαλύτερο του 0,05 υποθέτουμε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες και κοιτάμε την πρώτη γραμμή του t test. Εάν είναι μικρότερο του 0,05 τότε κοιτάμε τη δεύτερη γραμμή του t test.

Έλεγχος t-test:

Στον έλεγχο του t test κοιτάμε το sig εάν είναι μεγαλύτερο του 0,05 δεχόμαστε τη αρχική υπόθεση ότι οι μέση όροι των ομάδων δεν διαφέρουν, ενώ εάν είναι μικρότερο του 0,05 δεχόμαστε την εναλλακτική ότι οι μέσοι όροι των ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους.

Έλεγχος t – test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

Παρακάτω παρατίθενται όλοι οι στατιστικά σημαντικοί έλεγχοι t – test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

1. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές

Πίνακας 195

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαβάζετε μεγαλόφωνα στους μαθητές σας	Άνδρας	173	4,03	,803	,061
	Γυναίκα	269	4,27	,736	,045

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διαβάζετε μεγαλόφωνα στους μαθητές σας	Equal variances assumed	1,813	,179	-3,262	440	,001	-,242	,074	-,389	-,096
	Equal variances not assumed			-3,201	343,754	,001	-,242	,076	-,391	-,093

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές (M.O.2 = 4,27, sd2= 0,736) σε σύγκριση με τους άντρες (M.O.1 = 4,03, sd1 = 0,803). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,179 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = -3,262, df = 440, p = 0,001 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

2. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα ανάγνωσης από τους μαθητές σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα

Πίνακας 196

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα	Ανδρας	173	2,54	1,301	,099
	Γυναίκα	267	2,18	1,142	,070

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα	Equal variances assumed	4,867	,028	3,119	438	,002	,367	,118	,136	,599
	Equal variances not assumed			3,034	332,972	,003	,367	,121	,129	,605

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ανάγνωση μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα (M.O.2 = 2,18, sd2= 1,142) σε σύγκριση με τους άντρες (M.O.1 = 2,54, sd1 = 1,301). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,028 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 3,034, df = 332,972, p = 0,003 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

3. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό βιβλίο

Πίνακας 197

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Οι μαθητές διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο	Άνδρας	173	2,05	1,178	,090
	Γυναίκα	269	1,73	,875	,053

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Οι μαθητές διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο	Equal variances assumed	12,424	,000	3,304	440	,001	,323	,098	,131	,516
	Equal variances not assumed			3,103	292,183	,002	,323	,104	,118	,529

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση μαθητών από ηλεκτρονικό βιβλίο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση μαθητών από ηλεκτρονικό βιβλίο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι άνδρες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ανάγνωση μαθητών από ηλεκτρονικό βιβλίο (M.O.1 = 2,05, sd1= 1,178) σε σύγκριση με τις γυναίκες (M.O.2 = 1,73, sd2 = 0,875). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 3,103, df = 292,183, p = 0,002 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

4. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα επιλογής των μαθητών το βιβλίο που θα διαβάσουν

Πίνακας 198

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν	Άνδρας	173	4,05	,907	,069
	Γυναίκα	269	4,38	,651	,040

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν	Equal variances assumed	2,078	,150	-4,536	440	,000	-,337	,074	-,483	-,191
	Equal variances not assumed			-4,230	284,675	,000	-,337	,080	-,493	-,180

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, δυνατότητα επιλογής των μαθητών του βιβλίου που θα διαβάσουν) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, δυνατότητα επιλογής των μαθητών του βιβλίου που θα διαβάσουν) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι άνδρες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ανάγνωση μαθητών από ηλεκτρονικό βιβλίο (M.O.1 = 2,05, sd1= 1,178) σε σύγκριση με τις γυναίκες (M.O.2 = 1,73, sd2 = 0,875). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 3,103, df = 292,183, p = 0,002 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

5. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη

Πίνακας 199

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πραγματοποιούνται συζητήσεις γύρω από τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη	Ανδρας	173	3,66	,824	,063
	Γυναίκα	269	3,85	,847	,052

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Πραγματοποιούνται συζητήσεις γύρω από τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη	Equal variances assumed	,474	,492	-2,355	440	,019	-,192	,082	-,353	-,032
	Equal variances not assumed			-2,369	374,012	,018	-,192	,081	-,352	-,033

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη (M.O.2 = 3,85, sd2= 0,847) σε σύγκριση με τους άντρες (M.O.1 = 3,66, sd1 = 0,824). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,492 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -2,335$, $df = 440$, $p = 0,019$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

6. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την ανάγνωση κατά τον ελεύθερο χρόνο

Πίνακας 200

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει, όταν έχω χρόνο, να περνά τη μέρα μου διαβάζοντας	Άνδρας	173	3,66	,830	,063
	Γυναίκα	269	3,99	,906	,055

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει, όταν έχω χρόνο, να περνά τη μέρα μου διαβάζοντας	Equal variances assumed	,835	,361	-3,748	440	,000	-,320	,085	-,488	-,152
	Equal variances not assumed			-3,820	389,637	,000	-,320	,084	-,485	-,155

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη (M.O.2 = 3,99, sd2= 0,906) σε σύγκριση με τους άντρες (M.O.1 = 3,66, sd1 = 0,830). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,361 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = - 3,748, df = 440, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

7. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης, η οποία εμπλουτίζεται

Πίνακας 201

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στο σπίτι μου διαθέτω βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζω	Ανδρας	171	3,36	1,004	,077
	Γυναίκα	267	3,79	,978	,060

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στο σπίτι μου διαθέτω βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζω	Equal variances assumed	,077	,782	4,481	436	,000	-,434	,097	-,624	-,243
	Equal variances not assumed			4,455	355,504	,000	-,434	,097	-,625	-,242

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης η οποία εμπλουτίζεται) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης η οποία εμπλουτίζεται) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης η οποία εμπλουτίζεται (M.O.2 = 3,79, sd2 = 0,978) σε σύγκριση με τους άντρες (M.O.1 = 3,36, sd1 = 1,004). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,044 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = - 4,481, df = 436, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

8. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και την ανάγνωση στα παιδιά στο σπίτι

Πίνακας 202

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαβάζω στα παιδιά μου στο σπίτι	Άνδρας	153	3,27	1,102	,089
	Γυναίκα	231	3,59	1,134	,075

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διαβάζω στα παιδιά μου στο σπίτι	Equal variances assumed	,241	,624	-2,688	382	,007	-,314	,117	-,544	-,084
	Equal variances not assumed			-2,704	332,173	,007	-,314	,116	-,543	-,086

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση στα παιδιά στο σπίτι) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο εκπαιδευτικών, ανάγνωση στα παιδιά στο σπίτι) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ανάγνωση στα παιδιά στο σπίτι ($M.O.2 = 3,59$, $sd2 = 1,134$) σε σύγκριση με τους άντρες ($M.O.1 = 3,27$, $sd1 = 1,102$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,002$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -2,688$, $df = 382$, $p = 0,007$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

Έλεγχος t – test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών

9. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη

Πίνακας 203

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Υπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη	Τυπικό	263	4,29	,877	,054
	ΕΑΕΠ	179	4,02	,912	,068

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Υπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη	Equal variances assumed	4,394	,037	3,043	440	,002	,263	,086	,093	,433
	Equal variances not assumed			3,021	372,545	,003	,263	,087	,092	,434

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη ($M.O.1 = 4,29$, $sd1 = 0,877$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ ($M.O.2 = 4,02$, $sd2 = 0,912$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,037 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 3,021$, $df = 372,545$, $p = 0,003$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

10. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη

Πίνακας 204

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Η ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη	Τυπικό	263	4,27	,782	,048
	ΕΑΕΠ	179	4,11	,911	,068

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη	Equal variances assumed	,002	,964	1,999	440	,046	,162	,081	,003	,321
	Equal variances not assumed			1,942	342,761	,053	,162	,083	-,002	,326

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.
H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη (M.O.1 = 4,27, sd1= 0,782) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ (M.O.2 = 4,11, sd2 = 0,911). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,964 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 1,999, df = 440, p = 0,046 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

11. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ουσιαστική επιμόρφωσή τους σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσίας κλπ

Πίνακας 205

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσίας κλπ	Τυπικό	263	4,17	,945	,058
	ΕΑΕΠ	177	3,99	,832	,063

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσίας κλπ	Equal variances assumed	7,200	,008	2,125	438	,034	,186	,088	,014	,358
	Equal variances not assumed			2,178	407,657	,030	,186	,086	,018	,354

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσίας κλπ) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσίας κλπ) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσίας κλπ ($M.O.1 = 4,17$, $sd1 = 0,945$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ ($M.O.2 = 3,99$, $sd2 = 0,832$). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,008$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 2,178$, $df = 407,657$, $p = 0,030$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

12. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Πίνακας 206

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας	Τυπικό	263	4,08	,850	,052
	ΕΑΕΠ	179	3,78	1,087	,081

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας	Equal variances assumed	9,969	,002	3,223	440	,001	,298	,092	,116	,479
	Equal variances not assumed			3,078	319,316	,002	,298	,097	,107	,488

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας ($M.O.1 = 4,08$, $sd1 = 0,850$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ ($M.O.2 = 3,78$, $sd2 = 1,087$). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,002$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 3,078$, $df = 319,316$, $p = 0,002$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$)

13. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και τη διάθεση χρόνου στους μαθητές για ανάγνωση με φίλους

Πίνακας 207

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δίνεται χρόνο στους μαθητές να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους	Τυπικό	263	3,41	,968	,060
	ΕΑΕΠ	179	2,97	,927	,069

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δίνεται χρόνο στους μαθητές να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους	Equal variances assumed	3,003	,084	4,756	440	,000	,439	,092	,257	,620
	Equal variances not assumed			4,796	393,287	,000	,439	,091	,259	,618

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, διάθεση χρόνου στους μαθητές για ανάγνωση με φίλους) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, διάθεση χρόνου στους μαθητές για ανάγνωση με φίλους) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για τη διάθεση χρόνου στους μαθητές για ανάγνωση με φίλους ($M.O.1 = 3,41$, $sd1 = 0,968$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ ($M.O.2 = 2,97$, $sd2 = 0,927$). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,084$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 4,756$, $df = 440$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

14. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και την ευκαιρία ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα

Πίνακας 208

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα	Τυπικό	261	2,53	1,266	,078
	ΕΑΕΠ	179	2,02	1,078	,081

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα	Equal variances assumed	12,624	,000	4,420	438	,000	,512	,116	,284	,740
	Equal variances not assumed			4,554	417,999	,000	,512	,112	,291	,733

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ευκαιρία ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, ευκαιρία ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ευκαιρία ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα ($M.O.1 = 2,53$, $sd1 = 1,266$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ ($M.O.2 = 2,02$, $sd2 = 1,078$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 4,554$, $df = 417,999$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

15. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα των μαθητών για ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο

Πίνακας 209

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Οι μαθητές διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο	Τυπικό	263	1,96	1,078	,066
	ΕΑΕΠ	179	1,70	,897	,067

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Οι μαθητές διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο	Equal variances assumed	,852	,356	2,601	440	,010	,254	,098	,062	,446
	Equal variances not assumed			2,693	422,518	,007	,254	,094	,069	,440

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, δυνατότητα των μαθητών για ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, δυνατότητα των μαθητών για ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για τη δυνατότητα των μαθητών για ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο (M.O.1 = 1,96, sd1= 1,078) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ (M.O.2 = 1,70, sd2 = 0,897). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,356 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 2,601, df = 440, p = 0,010 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

16. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για βιβλία που διαβάζονται στην τάξη

Πίνακας 210

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία, που διαβάζονται στην τάξη συμμετέχετε με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα	Τυπικό	263	3,70	,881	,054
	ΕΑΕΠ	179	3,49	,810	,061

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία, που διαβάζονται στην τάξη συμμετέχετε με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα	Equal variances assumed	,925	,337	2,585	440	,010	,214	,083	,051	,376
	Equal variances not assumed			2,626	402,698	,009	,214	,081	,054	,373

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για βιβλία που διαβάζονται στην τάξη) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για βιβλία που διαβάζονται στην τάξη) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για τη δυνατότητα των μαθητών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις για βιβλία που διαβάζονται στην τάξη (M.O.1 = 3,70, sd1= 0,881) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ (M.O.2 = 3,49, sd2 = 0,810). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,337 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 2,585, df = 440, p = 0,010 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

Έλεγχος t – test ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών

17. Έλεγχος t –test ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών και την άποψη ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης

Πίνακας 211

Group Statistics					
	Περιοχή εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης	Αστική	417	2,55	1,014	,050
	Ημιαστική	23	3,22	1,043	,217

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης	Equal variances assumed	,073	,788	-3,085	438	,002	-,671	,217	-1,098	-,243
	Equal variances not assumed			-3,008	24,350	,006	-,671	,223	-1,130	-,211

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών, άποψη ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών, άποψη ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από σχολεία ημιαστικών περιοχών παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την άποψη ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης (M.O.2 = 3,22, sd2= 1,043) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία αστικών περιοχών (M.O.1 = 2,55, sd1 = 1,014). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,788 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η

διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -3,085$, $df = 438$, $p = 0,002$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

18. Έλεγχος t –test ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς

Πίνακας 212

Group Statistics

	Περιοχή εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς	Αστική	417	3,92	,998	,049
	Ημιαστική	23	4,35	,885	,184

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς	Equal variances assumed	,266	,606	2,008	438	,045	-,427	,213	-,845	-,009
	Equal variances not assumed			2,237	25,191	,034	-,427	,191	-,820	-,034

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από σχολεία ημιαστικών περιοχών παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με τη συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς ($M.O.2 = 4,35$, $sd2 = 0,885$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία αστικών περιοχών ($M.O.1 = 3,92$, $sd1 = 0,998$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,606$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -2,008$, $df = 438$, $p = 0,045$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

Έλεγχος T – test μαθητών

T – test ως προς το φύλο των μαθητών

19. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα παραμύθια

Πίνακας 213

Group Statistics										
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Παραμύθια	Αγόρι	999	2,05	1,149	,036					
	Κορίτσι	1087	3,09	1,377	,042					

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Παραμύθια	Equal variances assumed	64,107	,000	-18,540	2084	,000	-1,034	,056	-1,144	-,925
	Equal variances not assumed			-18,681	2064,954	,000	-1,034	,055	-1,143	-,926

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα παραμύθια) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα παραμύθια) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα παραμύθια ($M.O.2 = 3,09$, $sd2 = 1,377$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,05$, $sd1 = 1,149$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -18,681$, $df = 2064,954$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

20. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα ποιήματα

Πίνακας 214

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ποιήματα	Αγόρι	998	1,86	1,060	,034
	Κορίτσι	1087	2,44	1,366	,041

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ποιήματα	Equal variances assumed	120,288	,000	-10,855	2083	,000	-,585	,054	-,691	-,479
	Equal variances not assumed			-10,970	2027,763	,000	-,585	,053	-,689	-,480

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα ποιήματα) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα ποιήματα) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα ποιήματα ($M.O.2 = 2,44$, $sd2 = 1,366$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 1,86$, $sd1 = 1,060$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -10,970$, $df = 2027,763$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

21. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στις βιογραφίες

Πίνακας 215

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Για τη ζωή ανθρώπων (βιογραφίες)	Αγόρι	998	2,50	1,373	,043
	Κορίτσι	1087	2,90	1,402	,043

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Για τη ζωή ανθρώπων (βιογραφίες)	Equal variances assumed	,063	,802	-6,678	2083	,000	-,406	,061	-,526	-,287
	Equal variances not assumed			-6,684	2074,408	,000	-,406	,061	-,526	-,287

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στις βιογραφίες) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στις βιογραφίες) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στις βιογραφίες ($M.O.2 = 2,90$, $sd2 = 1,402$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,50$, $sd1 = 1,373$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,802$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο $t - test$ στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -6,678$, $df = 2083$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

22. Έλεγχος $t - test$ ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα κόμικς

Πίνακας 216
Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κόμικς	Αγόρι	999	3,86	1,369	,043
	Κορίτσι	1087	3,29	1,449	,044

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Κόμικς	Equal variances assumed	19,731	,000	9,173	2084	,000	,567	,062	,446	,689
	Equal variances not assumed			9,195	2082,459	,000	,567	,062	,446	,688

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα κόμικς) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα κόμικς) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα κόμικς (M.O.1 = 3,86, sd1= 1,369) σε σύγκριση με τα κορίτσια (M.O.2 = 3,29, sd2 = 1,449). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 9,195, df = 2082,459, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

23. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους στα βιβλία γνώσεων

Πίνακας 217

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Βιβλία γνώσεων	Αγόρι	997	3,07	1,339	,042
	Κορίτσι	1074	3,40	1,217	,037

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Βιβλία γνώσεων	Equal variances assumed	6,552	,011	-5,930	2069	,000	-,333	,056	-,443	-,223
	Equal variances not assumed			-5,909	2011,596	,000	-,333	,056	-,444	-,223

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα βιβλία γνώσεων) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, προτίμηση στα βιβλία γνώσεων) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα βιβλία γνώσεων ($M.O.1 = 3,67$, $sd1 = 1,399$) σε σύγκριση με τα κορίτσια ($M.O.2 = 3,40$, $sd1 = 1,217$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,011$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,909$, $df = 2011,596$ $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

24. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο

Πίνακας 218

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στο σχολείο	Αγόρι	998	2,45	1,234	,039
	Κορίτσι	1086	2,70	1,225	,037

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στο σχολείο	Equal variances assumed	1,583	,208	-4,725	2082	,000	-,255	,054	-,360	-,149
	Equal variances not assumed			-4,724	2064,352	,000	-,255	,054	-,360	-,149

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στο σχολείο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στο σχολείο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο ($M.O.2 = 2,70$, $sd2 = 1,225$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,45$, $sd1 = 1,234$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,208$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων

είναι στατιστικά σημαντική ($t = -4,725$, $df = 2082$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

25. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σπίτι

Πίνακας 219

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στο σπίτι	Αγόρι	999	4,01	1,097	,035
	Κορίτσι	1086	4,32	,869	,026

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στο σπίτι	Equal variances assumed	7,016	,008	-7,263	2083	,000	-,314	,043	-,398	-,229
	Equal variances not assumed			-7,194	1900,564	,000	-,314	,044	-,399	-,228

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στο σπίτι) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στο σπίτι) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σπίτι ($M.O.2 = 4,32$, $sd2 = 0,869$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 4,01$, $sd1 = 1,097$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,008$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -7,263$, $df = 2083$ $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

26. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση στη βιβλιοθήκη

Πίνακας 220

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στη βιβλιοθήκη	Αγόρι	999	2,11	1,361	,043
	Κορίτσι	1086	2,42	1,416	,043

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στη βιβλιοθήκη	Equal variances assumed	7,658	,006	-5,120	2083	,000	-,312	,061	-,432	-,192
	Equal variances not assumed			-5,128	2078,943	,000	-,312	,061	-,431	-,193

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στη βιβλιοθήκη) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στη βιβλιοθήκη) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στη βιβλιοθήκη ($M.O.2 = 2,42$, $sd2 = 1,416$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,11$, $sd1 = 1,361$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,006$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,128$, $df = 2078,943$ $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

27. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου

Πίνακας 221

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στον ελεύθερο χρόνο μου	Αγόρι	998	3,06	1,342	,042
	Κορίτσι	1087	3,69	1,188	,036

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στον ελεύθερο χρόνο μου	Equal variances assumed	6,910	,009	-11,451	2083	,000	-,634	,055	-,743	-,526
	Equal variances not assumed			-11,392	1998,388	,000	-,634	,056	-,744	-,525

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου ($M.O.2 = 3,69$, $sd2 = 1,188$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 3,06$, $sd1 = 1,342$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,009$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο $t - test$ στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -11,392$, $df = 1998,388$ $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

28. Έλεγχος $t - test$ ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου

Πίνακας 222

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τα Σαββατοκύριακα	Αγόρι	996	2,79	1,365	,043
	Κορίτσι	1087	3,38	1,229	,037

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τα Σαββατοκύριακα	Equal variances assumed	21,488	,000	-10,314	2081	,000	-,586	,057	-,697	-,475
	Equal variances not assumed			-10,267	2007,434	,000	-,586	,057	-,698	-,474

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση το Σαββατοκύριακο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση το Σαββατοκύριακο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου ($M.O.2 = 3,38$, $sd2 = 1,229$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,79$, $sd1 = 1,365$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο $t - test$ στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και

παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -10,267$, $df = 2007,434$ $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

29. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση καθημερινά

Πίνακας 223

Group Statistics										
		Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Κάθε μέρα		Αγόρι	995	2,21	1,281	,041				
		Κορίτσι	1084	2,51	1,235	,038				

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Κάθε μέρα	Equal variances assumed	2,057	,152	-5,423	2077	,000	-,299	,055	-,408	-,191
	Equal variances not assumed			-5,415	2046,783	,000	-,299	,055	-,408	-,191

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, καθημερινή ανάγνωση) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, καθημερινή ανάγνωση) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση καθημερινά ($M.O.2 = 2,51$, $sd2 = 1,235$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,21$, $sd1 = 1,281$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,152$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,423$, $df = 2077$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

30. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια των διακοπών

Πίνακας 224

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στις διακοπές	Αγόρι	995	3,31	1,478	,047
	Κορίτσι	1087	3,86	1,242	,038

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στις διακοπές	Equal variances assumed	86,158	,000	-9,308	2080	,000	-,555	,060	-,672	-,438
	Equal variances not assumed			-9,237	1949,384	,000	-,555	,060	-,673	-,437

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στις διακοπές) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στις διακοπές) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση κατά τη διάρκεια των διακοπών (M.O.2 = 3,86, sd2= 1,242) σε σύγκριση με τα αγόρια (M.O.1 = 3,31, sd1 = 1,478). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -9,237$, $df = 1949,384$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

31. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να μη διαβάζουν ποτέ

Πίνακας 225

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ποτέ	Αγόρι	994	1,32	,885	,028
	Κορίτσι	1082	1,21	,711	,022

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ποτέ	Equal variances assumed	32,476	,000	3,026	2074	,003	,106	,035	,037	,175
	Equal variances not assumed			2,998	1904,492	,003	,106	,035	,037	,176

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, δεν διαβάζουν) δεν διαφέρουν μεταξύ τους

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, δεν διαβάζουν) διαφέρουν μεταξύ τους

Παρατηρούμε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να μην διαβάζουν ($M.O.1 = 1,32$, $sd1 = 0,885$) σε σύγκριση με τα κορίτσια ($M.O.2 = 1,21$, $sd2 = 0,711$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 2,998$, $df = 1904,492$, $p = 0,003$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

32. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους

Πίνακας 226

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τους γονείς σου	Αγόρι	997	2,11	1,253	,040
	Κορίτσι	1087	2,44	1,292	,039

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους γονείς σου	Equal variances assumed	6,372	,012	-6,005	2082	,000	-,335	,056	-,445	-,226
	Equal variances not assumed			-6,013	2075,552	,000	-,335	,056	-,445	-,226

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους γονείς) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους γονείς) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς ($M.O.2 = 2,44$, $sd2 = 1,292$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,11$, $sd1 = 1,253$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,012$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -6,013$, $df = 2075,552$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

33. Έλεγχος t – test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τα αδέλφια τους

Πίνακας 227

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τα αδέλφια σου	Αγόρι	961	2,10	1,298	,042
	Κορίτσι	1048	2,45	1,400	,043

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τα αδέλφια σου	Equal variances assumed	17,441	,000	-5,737	2007	,000	-,346	,060	-,465	-,228
	Equal variances not assumed			-5,756	2006,754	,000	-,346	,060	-,464	-,228

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τα αδέλφια) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τα αδέλφια) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τα αδέλφια τους ($M.O.2 = 2,45$, $sd2 = 1,400$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,10$, $sd1 = 1,298$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των

μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,756$, $df = 2006,754$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

34. Έλεγχος t -test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους παππούδες τους

Πίνακας 228

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τους παππούδες σου	Αγόρι	993	1,93	1,258	,040
	Κορίτσι	1073	2,17	1,294	,039

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους παππούδες σου	Equal variances assumed	3,729	,054	-4,318	2064	,000	-,243	,056	-,353	-,133
	Equal variances not assumed			-4,323	2058,994	,000	-,243	,056	-,353	-,133

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους παππούδες) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους παππούδες) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους παππούδες τους ($M.O.2 = 2,17$, $sd2 = 1,294$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 1,93$, $sd1 = 1,258$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,054$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t -test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -4,318$, $df = 2064$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

35. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους

Πίνακας 229

Group Statistics										
		Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Τους φίλους σου		Αγόρι	996	2,60	1,387	,044				
		Κορίτσι	1086	3,08	1,311	,040				

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους φίλους σου	Equal variances assumed	19,670	,000	-8,118	2080	,000	-,480	,059	-,596	-,364
	Equal variances not assumed			-8,098	2038,389	,000	-,480	,059	-,596	-,364

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους φίλους) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους φίλους) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους ($M.O.2 = 3,08$, $sd2 = 1,311$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,60$, $sd1 = 1,387$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -8,098$, $df = 2038,389$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

36. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μεμονωμένα

Πίνακας 230

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μόνος σου	Αγόρι	999	3,94	1,247	,039
	Κορίτσι	1086	4,38	,964	,029

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μόνος σου	Equal variances assumed	53,060	,000	-9,162	2083	,000	-,445	,049	-,540	-,350
	Equal variances not assumed			-9,066	1875,882	,000	-,445	,049	-,542	-,349

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ατομική ανάγνωση) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ατομική ανάγνωση) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μεμονωμένα ($M.O.2 = 4,38$, $sd2 = 0,964$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 3,94$, $sd1 = 1,247$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -9,066$, $df = 1875,882$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

37. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με το δάσκαλό τους

Πίνακας 231

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Το δάσκαλό σου	Αγόρι	998	2,37	1,309	,041
	Κορίτσι	1086	2,67	1,361	,041

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Το δάσκαλό σου	Equal variances assumed	,605	,437	-5,151	2082	,000	-,302	,059	-,417	-,187
	Equal variances not assumed			-5,159	2077,578	,000	-,302	,059	-,417	-,187

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με το δάσκαλο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με το δάσκαλο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με το δάσκαλο ($M.O.2 = 2,67$, $sd2 = 1,361$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,37$, $sd1 = 1,309$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,437$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,151$, $df = 2082$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

38. Έλεγχος t – test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμησή τους να διαβάζουν με τους συμμαθητές τους

Πίνακας 232

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τους συμμαθητές σου	Αγόρι	997	2,57	1,361	,043
	Κορίτσι	1086	2,90	1,324	,040

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους συμμαθητές σου	Equal variances assumed	11,975	,001	-5,705	2081	,000	-,336	,059	-,451	-,220
	Equal variances not assumed			-5,698	2054,783	,000	-,336	,059	-,451	-,220

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους συμμαθητές) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση με τους συμμαθητές) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους συμμαθητές τους ($M.O.2 = 2,90$, $sd2 = 1,324$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,57$, $sd1 = 1,361$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,001$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,698$, $df = 2054,783$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

39. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την ανάγνωση ενός βιβλίου στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου

Πίνακας 233

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου	Αγόρι	993	2,22	1,220	,039
	Κορίτσι	1084	2,52	1,274	,039

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου	Equal variances assumed	3,161	,076	-5,503	2075	,000	-,302	,055	-,409	-,194
	Equal variances not assumed			-5,513	2070,779	,000	-,302	,055	-,409	-,194

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν ένα βιβλίο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους στο σχολείο ($M.O.2 = 2,52$, $sd2 = 1,274$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,22$, $sd1 = 1,274$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,076$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,503$, $df = 2075$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

40. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και τη συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία στο σχολείο

Πίνακας 234

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συζητάμε μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουμε	Αγόρι	992	2,48	1,159	,037
	Κορίτσι	1082	2,76	1,172	,036

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συζητάμε μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουμε	Equal variances assumed	1,949	,163	-5,387	2072	,000	-,276	,051	-,377	-,176
	Equal variances not assumed			-5,389	2060,146	,000	-,276	,051	-,377	-,176

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με τη συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία ($M.O.2 = 2,76$, $sd2 = 1,172$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,48$, $sd1 = 1,159$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,163$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -5,387$, $df = 2072$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

41. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμηση στη ανάγνωση σε σχέση με το παιχνίδι

Πίνακας 235

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει περισσότερο να διαβάζω αντί να παίζω	Αγόρι	992	2,01	1,136	,036
	Κορίτσι	1083	2,63	1,236	,038

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει περισσότερο να διαβάζω αντί να παίζω	Equal variances assumed	18,593	,000	-11,729	2073	,000	-,613	,052	-,716	-,511
	Equal variances not assumed			-11,773	2072,984	,000	-,613	,052	-,715	-,511

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση αντί για παιχνίδι) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, ανάγνωση αντί για παιχνίδι) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμηση να διαβάζουν αντί να παίζουν ($M.O.2 = 2,63$, $sd2 = 1,236$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,01$, $sd1 = 1,136$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -11,773$, $df = 2072,984$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

42. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την προτίμηση στα βιβλία ως δώρα

Πίνακας 236

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει να μου φέρνουν δώρα βιβλία	Αγόρι	990	2,86	1,293	,041
	Κορίτσι	1080	3,51	1,268	,039

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει να μου φέρνουν δώρο βιβλία	Equal variances assumed	,118	,731	-11,635	2068	,000	-,655	,056	-,766	-,545
	Equal variances not assumed			-11,625	2044,641	,000	-,655	,056	-,766	-,545

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, βιβλία ως δώρα) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, βιβλία ως δώρα) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμηση να λαμβάνουν ως δώρο ένα βιβλίο ($M.O.2 = 3,51$, $sd2 = 1,268$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,86$, $sd1 = 1,293$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,731$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο $t - test$ στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -11,635$, $df = 2068$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

43. Έλεγχος $t - test$ ως προς το φύλο των μαθητών και την επίσκεψη στις βιβλιοθήκες

Πίνακας 237

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοθήκες	Αγόρι	993	2,65	1,322	,042
	Κορίτσι	1083	3,17	1,318	,040

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοθήκες	Equal variances assumed	,704	,402	-8,994	2074	,000	-,522	,058	-,635	-,408
	Equal variances not assumed			-8,993	2057,554	,000	-,522	,058	-,635	-,408

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να επισκέπτονται τις βιβλιοθήκες ($M.O.2 = 3,17$, $sd2 = 1,318$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 2,65$, $sd1 = 1,322$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,402$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -8,994$, $df = 2074$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

44. Έλεγχος t –test ως προς το φύλο των μαθητών και την επίσκεψη στα βιβλιοπωλεία

Πίνακας 238

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοπωλεία	Αγόρι	993	3,09	1,364	,043
	Κορίτσι	1083	3,75	1,194	,036

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοπωλεία	Equal variances assumed	17,756	,000	-11,735	2074	,000	-,659	,056	-,769	-,549
	Equal variances not assumed			-11,668	1979,612	,000	-,659	,056	-,770	-,548

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοπωλεία) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (φύλο μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοπωλεία) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να επισκέπτονται τα βιβλιοπωλεία ($M.O.2 = 3,75$, $sd2 = 1,194$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O.1 = 3,09$, $sd1 = 1,364$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -11,668$, $df = 1979,612$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

T – test μαθητών ως προς τον τύπο του σχολείου

45. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο

Πίνακας 239

Group Statistics

	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στο σχολείο	Κλασικά	1050	2,51	1,224	,038
	ΕΑΕΠ	1034	2,65	1,243	,039

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στο σχολείο	Equal variances assumed	1,716	,190	-2,544	2082	,011	-,138	,054	-,244	-,032
	Equal variances not assumed			-2,544	2080,013	,011	-,138	,054	-,244	-,031

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση στο σχολείο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση στο σχολείο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο ($M.O.2 = 2,65$, $sd2 = 1,243$) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε κλασικά σχολεία ($M.O.1 = 2,51$, $sd1 = 1,224$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,190$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -2,544$, $df = 2080,013$, $p = 0,011$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

46. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στην ανάγνωση στη βιβλιοθήκη

Πίνακας 240

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στη βιβλιοθήκη	Κλασικά	1050	2,36	1,410	,044
	ΕΑΕΠ	1035	2,17	1,381	,043

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στη βιβλιοθήκη	Equal variances assumed	1,720	,190	3,138	2083	,002	,192	,061	,072	,312
	Equal variances not assumed			3,139	2082,898	,002	,192	,061	,072	,312

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση στη βιβλιοθήκη) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση στη βιβλιοθήκη) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε κλασικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στη βιβλιοθήκη ($M.O.1 = 2,36$, $sd1 = 1,410$) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ ($M.O.2 = 2,17$, $sd2 = 1,381$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,190$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 3,138$, $df = 2083$, $p = 0,002$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

47. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να μην διαβάζουν ποτέ

Πίνακας 241

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ποτέ	Κλασικά	1042	1,31	,857	,027
	ΕΑΕΠ	1034	1,21	,736	,023

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ποτέ	Equal variances assumed	27,386	,000	2,937	2074	,003	,103	,035	,034	,172
	Equal variances not assumed			2,939	2032,346	,003	,103	,035	,034	,172

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, δε διαβάζουν ποτέ) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, δε διαβάζουν ποτέ) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε κλασικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να μην διαβάζουν ποτέ ($M.O.1 = 1,31$, $sd1 = 0,857$) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ ($M.O.2 = 1,21$, $sd2 = 0,736$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,000$ είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο $t - test$ στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 2,939$, $df = 2032,346$, $p = 0,003$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

48. Έλεγχος $t - test$ ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την ανάγνωση βιβλίου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο

Πίνακας 242

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου	Κλασικά	1044	2,28	1,270	,039
	ΕΑΕΠ	1033	2,47	1,238	,039

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου	Equal variances assumed	,428	,513	-3,379	2075	,001	-,186	,055	-,294	-,078
	Equal variances not assumed			-3,380	2074,534	,001	-,186	,055	-,294	-,078

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο (M.O.2 = 2,47, sd2= 1,238) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε κλασικά σχολεία (M.O.1 = 2,28, sd1 = 1,270). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,513 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = -3,379, df = 2075, p = 0,001 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

49. Έλεγχος t –test ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο

Πίνακας 243

Group Statistics					
	Τύπος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στο σχολείο διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία	Κλασικά	1044	2,48	1,183	,037
	ΕΑΕΠ	1033	2,58	1,149	,036

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στο σχολείο διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία	Equal variances assumed	2,083	,149	-2,010	2075	,045	-,103	,051	-,203	-,002
	Equal variances not assumed			-2,010	2074,242	,045	-,103	,051	-,203	-,003

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τύπος σχολείου, ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο ($M.O.2 = 2,58$, $sd2 = 1,149$) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε κλασικά σχολεία ($M.O.1 = 2,48$, $sd1 = 1,183$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,149$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο $t - test$ στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = -2,010$, $df = 2075$, $p = 0,045$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

T – test μαθητών ως προς την τάξη φοίτησης

50. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στα παραμύθια

Πίνακας 244

Group Statistics										
		Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Παραμύθια		Δ'	1088	2,80	1,370	,042				
		Στ'	997	2,37	1,344	,043				

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Παραμύθια	Equal variances assumed	,411	,521	7,141	2083	,000	,425	,060	,308	,542
	Equal variances not assumed			7,146	2073,331	,000	,425	,059	,308	,542

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στα παραμύθια) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στα παραμύθια) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα παραμύθια ($M.O.1 = 2,80$, $sd1 = 1,370$) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ' τάξη ($M.O.2 = 2,37$, $sd2 = 1,344$). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,521$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 7,141$, $df = 2083$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

51. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στις περιπέτειες

Πίνακας 245

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Περιπέτειες	Δ΄	1088	4,02	1,252	,038
	Στ΄	996	3,88	1,237	,039

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Περιπέτειες	Equal variances assumed	,236	,627	2,561	2082	,010	,140	,055	,033	,247
	Equal variances not assumed			2,563	2069,909	,010	,140	,055	,033	,247

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στις περιπέτειες) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στις περιπέτειες) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στις περιπέτειες (M.O.1 = 4,02, sd1 = 1,252) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 3,88, sd2 = 1,237). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,627 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 2,561, df = 2082, p = 0,010 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

52. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στην ποίηση

Πίνακας 246

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ποιήματα	Δ΄	1088	2,26	1,254	,038
	Στ΄	996	2,06	1,265	,040

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ποιήματα	Equal variances assumed	3,119	,078	3,710	2082	,000	,205	,055	,097	,313
	Equal variances not assumed			3,709	2062,577	,000	,205	,055	,097	,313

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στα ποιήματα) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στα ποιήματα) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στην ποίηση (M.O.1 = 2,26, sd1 = 1,254) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 2,06, sd2 = 1,265). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,078 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 3,710, df = 2082, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

53. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους στα κόμικς

Πίνακας 247

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κόμικς	Δ΄	1088	3,70	1,421	,043
	Στ΄	997	3,42	1,445	,046

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Κόμικς	Equal variances assumed	2,517	,113	4,462	2083	,000	,280	,063	,157	,403
	Equal variances not assumed			4,459	2060,581	,000	,280	,063	,157	,404

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στα κόμικς) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, προτίμηση στα κόμικς) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα κόμικς (M.O.1 = 3,70, sd1 = 1,421) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 3,42, sd2 = 1,445). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 1,113 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 4,462, df = 2083, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

54. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς

Πίνακας 248

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τους γονείς σου	Δ΄	1086	2,58	1,310	,040
	Στ΄	997	1,96	1,173	,037

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους γονείς σου	Equal variances assumed	34,949	,000	11,294	2081	,000	,617	,055	,510	,725
	Equal variances not assumed			11,347	2079,685	,000	,617	,054	,511	,724

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους γονείς) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους γονείς) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους (M.O.1 = 2,58, sd1= 1,310) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 1,96, sd2 = 1,173). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 11,347, df = 2079,685, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

55. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάσουν μαζί με τα αδέρφια τους

Πίνακας 249

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τα αδέρφια σου	Δ΄	1045	2,51	1,409	,044
	Στ΄	963	2,04	1,266	,041

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τα αδέρφια σου	Equal variances assumed	42,238	,000	7,881	2006	,000	,473	,060	,355	,590
	Equal variances not assumed			7,916	2004,705	,000	,473	,060	,355	,590

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τα αδέρφια) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τα αδέρφια) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάσουν μαζί με τα αδέρφια τους (M.O.1 = 2,51, sd1= 1,409) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 2,04, sd2 = 1,266). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή α = 0,05 και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 7,916, df = 2004,705, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α = 0,05).

56. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάσουν μαζί με τους παππούδες τους

Πίνακας 250

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τους παππούδες σου	Δ΄	1073	2,27	1,330	,041
	Στ΄	992	1,83	1,186	,038

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους παππούδες σου	Equal variances assumed	30,175	,000	8,009	2063	,000	,446	,056	,336	,555
	Equal variances not assumed			8,045	2060,336	,000	,446	,055	,337	,554

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους παππούδες) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους παππούδες) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάσουν μαζί με τους παππούδες τους (M.O.1 = 2,27, sd1 = 1,330) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 1,83, sd2 = 1,186). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,000 είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή α = 0,05 και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στη δεύτερη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 8,045, df = 2060,336, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α = 0,05).

57. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους

Πίνακας 251

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τους φίλους σου	Δ΄	1084	3,06	1,374	,042
	Στ΄	997	2,61	1,324	,042

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους φίλους σου	Equal variances assumed	,017	,898	7,608	2079	,000	,451	,059	,335	,567
	Equal variances not assumed			7,620	2074,454	,000	,451	,059	,335	,567

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους φίλους) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους φίλους) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους (M.O.1 = 3,06, sd1= 1,374) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 2,61, sd2 = 1,324). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,898 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 7,608, df = 2079, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

58. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάσουν μαζί με το δάσκαλό τους

Πίνακας 252

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Το δάσκαλό σου	Δ'	1086	2,66	1,361	,041
	Στ'	997	2,38	1,312	,042

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Το δάσκαλό σου	Equal variances assumed	1,417	,234	4,695	2081	,000	,275	,059	,160	,391
	Equal variances not assumed			4,702	2075,980	,000	,275	,059	,161	,390

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με το δάσκαλο) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με το δάσκαλο) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάσουν μαζί με το δάσκαλό τους (M.O.1 = 2,66, sd1= 1,361) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ' τάξη (M.O.2 = 2,38, sd2 = 1,312). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,234 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 4,695, df = 2081, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

59. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους συμμαθητές τους

Πίνακας 253

Group Statistics										
		Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Τους συμμαθητές σου		Δ΄	1086	2,89	1,369	,042				
		Στ΄	996	2,58	1,314	,042				

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τους συμμαθητές σου	Equal variances assumed	,098	,754	5,330	2080	,000	,314	,059	,199	,430
	Equal variances not assumed			5,339	2075,646	,000	,314	,059	,199	,429

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους συμμαθητές) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση με τους συμμαθητές) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους συμμαθητές τους (M.O.1 = 2,89, sd1= 1,369) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 2,58, sd2 = 1,314). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,754 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή α = 0,05 και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 5,330, df = 2080, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α = 0,05).

60. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάσουν ένα βιβλίο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους στο σχολείο.

Πίνακας 254

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου	Δ΄	1082	2,49	1,269	,039
	Στ΄	994	2,25	1,232	,039

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου	Equal variances assumed	,540	,462	4,474	2074	,000	,246	,055	,138	,354
	Equal variances not assumed			4,479	2067,622	,000	,246	,055	,138	,354

H₀: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H₁: Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάσουν ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου (M.O.1 = 2,49, sd1 = 1,269) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη (M.O.2 = 2,25, sd2 = 1,232). Στον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το sig = 0,462 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική (t = 4,474, df = 2074, p = 0,000 το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

61. Έλεγχος t –test ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και την προτίμησή τους να διαβάζουν περισσότερο αντί να παίζουν

Πίνακας 255

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μου αρέσει περισσότερο να διαβάζω αντί να παίζω	Δ΄	1080	2,47	1,234	,038
	Στ΄	994	2,19	1,206	,038

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μου αρέσει περισσότερο να διαβάζω αντί να παίζω	Equal variances assumed	1,218	,270	5,194	2072	,000	,279	,054	,173	,384
	Equal variances not assumed			5,199	2064,611	,000	,279	,054	,174	,384

H_0 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση περισσότερο σε σχέση με το παιχνίδι) δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 : Οι μέσοι όροι των δυο ομάδων (τάξη φοίτησης μαθητών, ανάγνωση περισσότερο σε σχέση με το παιχνίδι) διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ΄ τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν περισσότερο αντί να παίζουν ($M.O.1 = 2,47$, $sd1 = 1,234$) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στη Στ΄ τάξη ($M.O.2 = 2,19$, $sd2 = 1,206$). Στον έλεγχο levene παρατηρούμε ότι το $sig = 0,270$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή $\alpha = 0,05$ και δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Συνεπώς, ελέγχουμε το κριτήριο t – test στην πρώτη γραμμή του πίνακα και παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 5,194$, $df = 2072$, $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Εισαγωγή

Η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of Variance – ANOVA) είναι μια εξαιρετικά χρήσιμη στατιστική μέθοδος για τη σύγκριση πολλών πληθυσμιακών μέσων. Ουσιαστικά η ανάλυση διακύμανσης εξετάζει τη σχέση μεταξύ μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών με μία εξαρτημένη μεταβλητή¹⁸.

Η μεταβλητή της οποίας το μέσο όρο εξετάζουμε ονομάζεται εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ οι παράγοντες βάσει των οποίων δημιουργούμε τα επίπεδα εξέτασης ονομάζονται μεταβλητές. Στην περίπτωση που έχουμε μόνο μία ανεξάρτητη μεταβλητή η μεθοδολογία ονομάζεται ανάλυση διακύμανσης μίας ή μονής κατεύθυνσης (one-way analysis of variance, one way ANOVA). Αντίστοιχα, στην περίπτωση δύο ανεξάρτητων μεταβλητών έχουμε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA)¹⁹.

Προϋποθέσεις²⁰:

- Τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή στους k πληθυσμούς
- Η διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής παραμένει η ίδια μεταξύ των k πληθυσμών
- Τυχαία δείγματα, ανεξάρτητα μεταξύ τους, επιλέγονται από καθέναν από τους k πληθυσμούς.

Η διαδικασία ANOVA αναλύει τη συνολική διασπορά όλων των τιμών. Δηλαδή αναλύει πόσο «διάσπαρτες» είναι όλες οι τιμές σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των τιμών, ανεξάρτητα από τον πληθυσμό στον οποίο ανήκουν. Αυτή η συνολική διασπορά παραμένει σταθερή και επιμερίζεται σε δύο μέρη:

- Τη διασπορά μεταξύ (between) των πληθυσμών, δηλαδή πόσο διαφέρει ο μέσος όρος κάθε πληθυσμού από το συνολικό μέσο όρο
- Τη διασπορά μέσα (within) στον κάθε πληθυσμό, δηλαδή – σε κάθε πληθυσμό – πόσο διαφέρει η κάθε παρατήρηση από το μέσο όρο του συγκεκριμένου πληθυσμού²¹.

Ο έλεγχος ANOVA πραγματοποιείται με την παρακάτω ακολουθία εντολών στο SPSS:

Analyze → Compare Means → One-Way ANOVA

Αρχικά, έχουμε μια παρουσίαση ορισμένων περιγραφικών στοιχείων (πίνακας Descriptives). Διαπιστώνουμε διαφορές μεταξύ των μέσων όρων ανά πληθυσμό καθώς και σε σύγκριση με το συνολικό μέσο όρο. Στη συνέχεια πραγματοποιείται ο έλεγχος διασπορών που αποτελεί και τη δεύτερη προϋπόθεση της ANOVA (πίνακας Test of Homogeneity of Variances). Ο πίνακας ANOVA εξετάζει την κύρια ερευνητική υπόθεση²².

¹⁸ ΑΘ. ΚΑΤΣΗΣ, Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, ΑΝ. ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Στατιστικές μέθοδοι ...* ό.π. σ. 183.

¹⁹ ΑΘ. ΚΑΤΣΗΣ, Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, ΑΝ. ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Στατιστικές ...* ό.π. σ. 184.

²⁰ ΑΘ. ΚΑΤΣΗΣ, Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, ΑΝ. ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Στατιστικές ...* ό.π. σ. 186.

²¹ ΑΘ. ΚΑΤΣΗΣ, Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, ΑΝ. ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Στατιστικές ...* ό.π. σ. 187.

²² ΑΘ. ΚΑΤΣΗΣ, Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, ΑΝ. ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, *Στατιστικές ...* ό.π. σ. 191.

Οι υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση (H_0) : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους ($\mu_1 = \mu_2 = \mu_3$)

Εναλλακτική Υπόθεση (H_1) : Κάποιοι από τους μέσους όρους (μ_1, μ_2, μ_3) δεν είναι ίσοι μεταξύ τους

Στον έλεγχο ANOVA εξετάζουμε την τιμή του sig στην πρώτη γραμμή του πίνακα ANOVA. Στην περίπτωση που το sig είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό.

Παρακάτω παρατίθενται όλοι οι στατιστικά σημαντικοί έλεγχοι ANOVA που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Έλεγχοι ANOVA μαθητών

1. Ανάγνωση στο σχολείο

Πίνακας 256

ANOVA

Στο σχολείο

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	19,769	2	9,885	6,510	,002
	Linear Term	14,803	1	14,803	9,749	,002
	Weighted	18,259	1	18,259	12,026	,001
	Deviation	1,510	1	1,510	,995	,319
Within Groups		3159,687	2081	1,518		
Total		3179,457	2083			

Descriptives

Στο σχολείο

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1130	2,67	1,233	,037	2,60	2,74	1	5
Θεσσαλονίκη	522	2,50	1,226	,054	2,39	2,60	1	5
Κοζάνη	432	2,45	1,238	,060	2,33	2,57	1	5
Total	2084	2,58	1,235	,027	2,53	2,63	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,002) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Αθήνας διάκινται πιο θετικά στην ανάγνωση στο σχολείο (2,67), σε σχέση με τους μαθητές της Θεσσαλονίκης (2,50) και τους μαθητές της Κοζάνης (2,45).

2. Ανάγνωση στο σπίτι

Πίνακας 257

ANOVA

Στο σπίτι

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	74,750	2	37,375	38,963	,000
	Linear Term	50,145	1	50,145	52,275	,000
	Weighted	65,139	1	65,139	67,906	,000
	Deviation	9,611	1	9,611	10,019	,002
Within Groups		1997,161	2082	,959		
Total		2071,911	2084			

Descriptives

Στο σπίτι

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1130	3,99	1,063	,032	3,93	4,06	1	5
Θεσσαλονίκη	522	4,36	,900	,039	4,28	4,43	1	5
Κοζάνη	433	4,39	,833	,040	4,32	4,47	1	5
Total	2085	4,17	,997	,022	4,13	4,21	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,000) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Κοζάνης διάκεινται πιο θετικά στην ανάγνωση στο σπίτι (4,39), σε σχέση με τους μαθητές της Θεσσαλονίκης (4,36) και τους μαθητές της Αθήνας (3,99).

3. Ανάγνωση στη βιβλιοθήκη

Πίνακας 258

ANOVA

Στη βιβλιοθήκη

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	65,272	2	32,636	16,939	,000
Linear Term Unweighted	35,299	1	35,299	18,321	,000
Weighted	50,256	1	50,256	26,084	,000
Deviation	15,016	1	15,016	7,794	,005
Within Groups	4011,393	2082	1,927		
Total	4076,665	2084			

Descriptives

Στη βιβλιοθήκη

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1130	2,11	1,334	,040	2,03	2,18	1	5
Θεσσαλονίκη	522	2,48	1,482	,065	2,35	2,60	1	5
Κοζάνη	433	2,44	1,410	,068	2,31	2,57	1	5
Total	2085	2,27	1,399	,031	2,21	2,33	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,000) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Θεσσαλονίκης διάκεινται πιο θετικά στην ανάγνωση στη βιβλιοθήκη (2,48), σε σχέση με τους μαθητές της Κοζάνης (2,44) και τους μαθητές της Αθήνας (2,11).

4. Ανάγνωση μαζί με τους γονείς

Πίνακας 259

ANOVA							
Τους γονείς σου							
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)		19,523	2	9,761	5,951	,003
	Linear Term	Unweighted	19,424	1	19,424	11,841	,001
		Weighted	18,945	1	18,945	11,549	,001
		Deviation	,578	1	,578	,352	,553
Within Groups			3413,700	2081	1,640		
Total			3433,223	2083			

Descriptives								
Τους γονείς σου								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1129	2,21	1,247	,037	2,14	2,28	1	5
Θεσσαλονίκη	522	2,29	1,264	,055	2,18	2,40	1	5
Κοζάνη	433	2,46	1,384	,067	2,33	2,59	1	5
Total	2084	2,28	1,284	,028	2,23	2,34	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,003) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Κοζάνης διάκεινται πιο θετικά στην ανάγνωση μαζί με τους γονείς (2,46), σε σχέση με τους μαθητές της Θεσσαλονίκης (2,29) και τους μαθητές της Αθήνας (2,21).

5. Ανάγνωση βιβλίου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο

Πίνακας 260

ANOVA

Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	114,700	2	57,350	37,562	,000
Linear Term Unweighted	42,236	1	42,236	27,663	,000
Weighted	70,004	1	70,004	45,849	,000
Deviation	44,697	1	44,697	29,274	,000
Within Groups	3166,626	2074	1,527		
Total	3281,326	2076			

Descriptives

Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1124	2,59	1,232	,037	2,51	2,66	1	5
Θεσσαλονίκη	522	2,05	1,211	,053	1,95	2,16	1	5
Κοζάνη	431	2,22	1,274	,061	2,10	2,34	1	5
Total	2077	2,38	1,257	,028	2,32	2,43	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,000) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Αθήνας διάκεινται πιο θετικά στην ανάγνωση ενός βιβλίου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο (2,59), σε σχέση με τους μαθητές της Κοζάνης (2,22) και τους μαθητές της Θεσσαλονίκης (2,05).

6. Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο

Πίνακας 261

ANOVA

Στο σχολείο διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	71,304	2	35,652	26,827	,000
Linear Term Unweighted	26,243	1	26,243	19,747	,000
Weighted	43,505	1	43,505	32,736	,000
Deviation	27,799	1	27,799	20,917	,000
Within Groups	2756,299	2074	1,329		
Total	2827,602	2076			

Στο σχολείο διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1124	2,69	1,169	,035	2,63	2,76	1	5
Θεσσαλονίκη	522	2,27	1,085	,048	2,18	2,37	1	5
Κοζάνη	431	2,40	1,189	,057	2,29	2,52	1	5
Total	2077	2,53	1,167	,026	2,48	2,58	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,000) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Αθήνας διάκινται πιο θετικά στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο (2,69), σε σχέση με τους μαθητές της Κοζάνης (2,40) και τους μαθητές της Θεσσαλονίκης (2,27).

7. Συζήτηση για τα εξωσχολικά βιβλία στην τάξη

Πίνακας 262

ANOVA

Συζητάμε μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουμε

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	26,108	2	13,054	9,553	,000
Linear Term Unweighted	12,658	1	12,658	9,263	,002
Weighted	18,823	1	18,823	13,774	,000
Deviation	7,285	1	7,285	5,331	,021
Within Groups	2830,048	2071	1,367		
Total	2856,156	2073			

Descriptives

Συζητάμε μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουμε

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1122	2,52	1,140	,034	2,46	2,59	1	5
Θεσσαλονίκη	521	2,76	1,212	,053	2,66	2,87	1	5
Κοζάνη	431	2,72	1,191	,057	2,61	2,84	1	5
Total	2074	2,62	1,174	,026	2,57	2,68	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,000) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Θεσσαλονίκης διάκεινται πιο θετικά στην ανάγνωση στη συζήτηση των εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο (2,76), σε σχέση με τους μαθητές της Κοζάνης (2,72) και τους μαθητές της Αθήνας (2,52).

8. Επίσκεψη στις βιβλιοθήκες

Πίνακας 263

ANOVA

Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοθήκες

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	65,675	2	32,837	18,452	,000
Linear Term Unweighted	23,747	1	23,747	13,343	,000
Weighted	39,628	1	39,628	22,267	,000
Deviation	26,047	1	26,047	14,636	,000
Within Groups	3689,240	2073	1,780		
Total	3754,915	2075			

Descriptives

Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοθήκες

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	1123	2,76	1,300	,039	2,68	2,83	1	5
Θεσσαλονίκη	522	3,16	1,370	,060	3,05	3,28	1	5
Κοζάνη	431	3,03	1,376	,066	2,90	3,17	1	5
Total	2076	2,92	1,345	,030	2,86	2,98	1	5

H₀ : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H₁: Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,000) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές της Θεσσαλονίκης διάκεινται πιο θετικά σε επισκέψεις στη βιβλιοθήκη (3,16), σε σχέση με τους μαθητές της Κοζάνης (3,03) και τους μαθητές της Αθήνας (2,27).

Έλεγχοι ANOVA Εκπαιδευτικών

9. Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων

Πίνακας 264

ANOVA

Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	8,940	2	4,470	4,334	,014
Linear Term Unweighted	8,870	1	8,870	8,600	,004
Weighted	8,864	1	8,864	8,594	,004
Deviation	,076	1	,076	,074	,786
Within Groups	452,789	439	1,031		
Total	461,729	441			

Descriptives

Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	246	2,47	,967	,062	2,35	2,59	1	5
Θεσσαλονίκη	86	2,60	1,055	,114	2,38	2,83	1	5
Κοζάνη	110	2,81	1,088	,104	2,60	3,01	1	5
Total	442	2,58	1,023	,049	2,48	2,67	1	5

H₀ : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H₁ : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,014) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί της Κοζάνης διάκινται πιο θετικά στην άποψη ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης (2,81), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Θεσσαλονίκης (2,60) και τους εκπαιδευτικούς της Αθήνας (2,47).

10. Μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές

Πίνακας 265

ANOVA

Διαβάζετε μεγαλόφωνα στους μαθητές σας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	4,278	2	2,139	3,640	,027
Linear Term Unweighted	1,106	1	1,106	1,882	,171
Weighted	1,833	1	1,833	3,120	,078
Deviation	2,445	1	2,445	4,161	,042
Within Groups	257,957	439	,588		
Total	262,235	441			

Descriptives

Διαβάζετε μεγαλόφωνα στους μαθητές σας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	246	4,10	,787	,050	4,00	4,20	2	5
Θεσσαλονίκη	86	4,35	,763	,082	4,19	4,51	2	5
Κοζάνη	110	4,22	,722	,069	4,08	4,35	2	5
Total	442	4,18	,771	,037	4,10	4,25	2	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,027) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης διάκινται πιο θετικά στη μεγαλόφωνη ανάγνωση στους μαθητές (4,35), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Κοζάνης (4,22) και τους εκπαιδευτικούς της Αθήνας (4,10).

11. Συμμετοχή με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη

Πίνακας 266

ANOVA

Στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία, που διαβάζονται στην τάξη συμμετέχετε με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	10,946	2	5,473	7,654	,001
Linear Term Unweighted	10,472	1	10,472	14,646	,000
Weighted	10,937	1	10,937	15,295	,000
Deviation	,009	1	,009	,013	,909
Within Groups	313,898	439	,715		
Total	324,844	441			

Descriptives

Στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία, που διαβάζονται στην τάξη συμμετέχετε με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	246	3,74	,835	,053	3,64	3,85	1	5
Θεσσαλονίκη	86	3,55	,863	,093	3,36	3,73	2	5
Κοζάνη	110	3,37	,855	,082	3,21	3,53	1	5
Total	442	3,61	,858	,041	3,53	3,69	1	5

H_0 : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H_1 : Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,001) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί της Αθήνας διάκινται πιο θετικά στη συμμετοχή με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία που διαβάζονται μέσα στην τάξη (3,74), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Θεσσαλονίκης (3,55) και τους εκπαιδευτικούς της Κοζάνης (3,37).

12. Επίσκεψη στη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής για το δανεισμό βιβλίων

Πίνακας 267

ANOVA

Επισκέπτομαι τη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής μου για να δανειστώ βιβλία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)	19,331	2	9,666	6,941	,001
Linear Term	13,644	1	13,644	9,799	,002
Unweighted	16,477	1	16,477	11,833	,001
Weighted	2,854	1	2,854	2,050	,153
Deviation	608,523	437	1,393		
Within Groups	627,855	439			
Total					

Descriptives

Επισκέπτομαι τη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής μου για να δανειστώ βιβλία

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αθήνα	244	2,43	1,230	,079	2,28	2,59	1	5
Θεσσαλονίκη	86	2,85	1,101	,119	2,61	3,08	1	5
Κοζάνη	110	2,85	1,124	,107	2,64	3,07	1	5
Total	440	2,62	1,196	,057	2,51	2,73	1	5

H₀ : Οι μέσοι όροι είναι ίσοι μεταξύ τους.

H₁: Κάποιοι από τους μέσους όρους δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι η τιμή του sig (0,001) είναι μικρότερη από το 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών περιοχών της έρευνας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης και της Κοζάνης διάκινται πιο θετικά στην επίσκεψη στη βιβλιοθήκη της περιοχής για το δανεισμό βιβλίων (2,85), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Αθήνας (2,43).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνάς μας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Με αφετηρία τις ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας και αξιοποιώντας μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, επιχειρήσαμε να αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά του δείγματος, προκειμένου να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για τον πληθυσμό της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας έγινε με τη χρήση παραμετρικών στατιστικών τεστ. Παρόλο που η μορφή της κατανομής των ερευνητικών μας δεδομένων δεν παραπέμπει σε κανονική κατανομή, συνεκτιμώντας το μέγεθος του δείγματος, αλλά και το γεγονός ότι δεν προκύπτει καμία δικόρυφη ή ανεστραμμένη κατανομή, γίνεται αποδεκτή η χρήση παραμετρικών κριτηρίων. Η επιλογή αυτή υποστηρίζεται από το κεντρικό οριακό θεώρημα σύμφωνα με το οποίο η παραβίαση της κανονικής κατανομής για μεγάλα δείγματα δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα των παραμετρικών ελέγχων²³.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – έκδοση 16). Το συγκεκριμένο λογισμικό αποτελεί ένα από τα κορυφαία πακέτα ανάλυσης δεδομένων στον τομέα του και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων που προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των δύο πληθυσμών. Για τους εκπαιδευτικούς τα χαρακτηριστικά είναι: το φύλο, η ηλικία, ο τόπος, το είδος του σχολείου, κλασσικό ή ΕΑΕΠ και η επιστημονική κατάρτιση. Για τους μαθητές τα χαρακτηριστικά είναι: το φύλο, η ηλικία, ο τόπος, η τάξη φοίτησης και το είδος του σχολείου, το επάγγελμα των γονιών. Τα χαρακτηριστικά αυτά σημειώθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθούν στη συνέχεια έλεγχοι για την ύπαρξη ή μη στατιστικής εξάρτησης από αυτά.

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 , το οποίο ουσιαστικά δείχνει εάν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, χωρίς όμως να απεικονίζει το βαθμό αυτής της σχέσης. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε για τους εκπαιδευτικούς αφορούσε στη σχέση ανάμεσα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και το φύλο των εκπαιδευτικών, την επιστημονική τους κατάρτιση και τον τύπο του σχολείου. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε για τους μαθητές αφορούσε στη σχέση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και το φύλο των μαθητών, τον τύπο του σχολείου και την τάξη φοίτησης.

Στην τρίτη ενότητα προβάλλονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t - test, το οποίο χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό. Τα χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν για τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με το φύλο, τον τύπο του σχολείου, την περιοχή εργασίας και την επιστημονική κατάρτιση, ενώ για τους μαθητές σχετίζονται με το φύλο, τον τύπο του σχολείου και την τάξη φοίτησης.

Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου της ανάλυσης διακύμανσης (Analysis of Variance – ANOVA), σύμφωνα με την οποία εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών με μία

²³ R.H. CARVER, J.G. NASH, *Doing Analysis with SPSS Version 14*. Ann Day, Canada 2006, p. 104-105, 116, 124· Π. ΡΟΥΣΟΣ & Ι. ΤΣΑΟΥΣΗΣ, *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα 2002, σ. 358

εξαρτημένη μεταβλητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων με την περιοχή διαμονής των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Συμπεράσματα – διαπιστώσεις

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 442 εκπαιδευτικοί, οι περισσότερες γυναίκες (60,9%), από 46 ετών και άνω (55,2%) που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές είτε στην Παιδαγωγική Ακαδημία με Εξομοίωση (41,2%), είτε σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (56,8%). Το 17,2% του πληθυσμού διαθέτει Μεταπτυχιακό Τίτλο και το 7,2% Μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από «τυπικά» σχολεία (59,5%) και από σχολεία ΕΑΕΠ (40,5%) και διδάσκουν σε όλες τις τάξεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην Αττική (54,6%) και ακολουθούν ο νομός Κοζάνης (24,8%) και ο νομός Θεσσαλονίκης (19,5%).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα του δείγματος συμφώνησε ότι η φιλαναγνωσία είναι «αγάπη για το διάβασμα» (97,6%), «ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα» (83,7%), «ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντα» (83,2%), «ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης» (90,5%), «ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη» (86,6%), «παιγνιώδης δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση» (92,5%), «πρόγραμμα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολείο» (74,4%), ενώ οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς (56,3%) δήλωσαν ότι «η φιλαναγνωσία αποτελεί αυτόνομο μάθημα».

Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (84,2%) συμφωνεί ότι η φιλαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης και ότι το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη να ενισχύσει την αγάπη για το διάβασμα (89,1%). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται την άποψη ότι οι γονείς έχουν καθήκον να αναπτύξουν τη φιλαναγνωσία στα παιδιά τους (90,9%) και ότι το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση (95,3%).

Επιπρόσθετα, το σύνολο των συμμετεχόντων (93,6%) ισχυρίζεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών, εντούτοις ένα μεγάλο ποσοστό (58,6%) δηλώνει ότι δεν προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση για το σχεδιασμό αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Συγχρόνως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (88,2%) πρεσβεύει ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ενισχύει τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση, εντούτοις, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος (64,5%) θεωρεί ότι ο διδακτικός χρόνος δεν είναι επαρκής για την ανάγνωση κειμένων και αντίστοιχες δραστηριότητες.

Το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος (38%) χρησιμοποιεί «αρκετά» τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (88,4%) υλοποιεί πρόγραμμα φιλαναγνωσίας σε κάθε τάξη που αναλαμβάνει.

Επιπλέον, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι η φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών ενισχύεται από την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη (96,3%), από την επίσκεψη ενός συγγραφέα στο σχολείο (93,7%), από την ανάγνωση και συζήτηση για τα βιβλία στην τάξη (96,6%), από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες (97,7%), από τη δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων (94,8%), από τη λειτουργία μιας λέσχης ανάγνωσης στο

σχολείο (89,6%), από την επίσκεψη σε δημοτικές και δημόσιες βιβλιοθήκες (87,4%) και τέλος, από τις επισκέψεις σε εκθέσεις βιβλίων, βιβλιοπωλεία και εκδοτικούς οίκους (86,9%).

Όσον αφορά στην ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα δηλώνει ότι λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο (87,8%) και τουλάχιστον μία βιβλιοθήκη για παιδιά στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου (77,2%), η οποία είναι εύκολα προσβάσιμη (67,4%). Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (87,3%) αναφέρει ότι δεν λειτουργεί λέσχη ανάγνωσης στο σχολείο και κατ' επέκταση τα παιδιά δεν συμμετέχουν σε αυτή (73,8%). Εντούτοις, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (70,2%) ισχυρίστηκαν ότι υπάρχει γωνιά βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και ότι υλοποιούν αναγνωστικά προγράμματα στην τάξη (88,4%).

Σχετικά με τις πρωτοβουλίες που διευκολύνουν το ρόλο των εκπαιδευτικών το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει ότι την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ενισχύει η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο (98,9%), η παρουσία ενός βιβλιοθηκονόμου (ποσοστό 88,7%), η γωνιά βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (96%), η ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας (94,6%), η ενημέρωση για νέες εκδόσεις παιδικών και εφηβικών βιβλίων (91,2%), η δωρεάν διάθεση παιδικών και εφηβικών βιβλίων στους εκπαιδευτικούς (90,6%), η διάθεση χρηματικού ποσού για την αγορά βιβλίων (94,3%), η συνεργασία με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία (ποσοστό 93,9%), η συμμετοχή σε φιλαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς (91,4%) και τέλος η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ποσοστό 91,9%).

Επιπροσθέτως, σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων χρησιμοποιεί τη μεγάλοφωνη ανάγνωση (97,3%) και τη σιωπηρή ανάγνωση (96,5%). Ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων (76,8%) προσφέρει χρόνο στους μαθητές να διαβάσουν μαζί με τους φίλους τους και διαμορφώνει μικρές ομάδες ανάγνωσης (70,9%). Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (59%) δήλωσαν ότι δεν παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα και μάλιστα μερικοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι δεν υπάρχει στο σχολείο η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Κατ' επέκταση, οι μαθητές δεν διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο (72,2%).

Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (79%) δηλώνει ότι επισκέπτονται με τους μαθητές τη βιβλιοθήκη του σχολείου, οι μαθητές συζητούν για τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν μέσα στην τάξη σε ανάλογο διδακτικό χρόνο (80,8%) και πολλές φορές προβαίνουν σε παρουσιάσεις βιβλίων (76,2%). Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών (97,3%) δηλώνει ότι οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν, συζητάνε για βιβλία μέσα στην τάξη (93,2%) και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις συζητήσεις με προσωπικές απόψεις, καταθέτοντας μαρτυρίες και παραδείγματα (91%).

Σχετικά με την προσωπική ανάγνωση και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (94,5%) δήλωσε ότι διαβάζει και αντλεί ικανοποίηση από την ανάγνωση (96,8%). Μάλιστα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διαβάσουν μια ιστορία, παρά να τη δουν στον κινηματογράφο ή την τηλεόραση (66,1%). Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών (90,3%) επιλέγει το βιβλίο ως δώρο σε ένα φίλο και διαθέτει στο σπίτι βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζει (86,2%), ενώ οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (50,2%) επισκέπτονται τη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής και δανείζονται βιβλία. Παράλληλα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (71,5%) διαβάζει ή διάβαζε στα παιδιά του στο σπίτι

ενώ είναι και οι ίδιοι φιλαναγνώστες, καθώς το 42,1% διαβάζει από ένα έως τέσσερα βιβλία και το 34,4% από πέντε έως δέκα μέσα σε ένα χρόνο.

Τέλος, αναφορικά με τον ελεύθερο χρόνο, το 35,5% του δείγματος ασχολείται αρκετά με το διαδίκτυο, το 68,8% παρακολουθεί από λίγο έως καθόλου τηλεοπτικά προγράμματα, το 68,1% ασχολείται με τη μουσική, το 90,1% αναφέρει ότι διαβάζει, το 53,4% δεν ασχολείται με αθλητικές δραστηριότητες και το 82,2% δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου συναντά φίλους.

Όσον αφορά στους μαθητές, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 2086 αγόρια (47,9%) και κορίτσια (52,1%), που φοιτούν στη Δ' τάξη (52,1%) και στη Στ' τάξη (47,8%) και προέρχονται από «κλασσικά» σχολεία (50,4%) και από σχολεία ΕΑΕΠ (49,6%). Οι μαθητές κατάγονται κατά κύριο λόγο από τον νομό Αττικής (54,1%), από το νομό Θεσσαλονίκης (25%) και το νομό Κοζάνης (20,7%).

Αναφορικά με τα επαγγέλματα των γονέων, είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι πατέρες δηλώνουν ανειδίκευτοι εργάτες – χειρωνάκτες (23,6%) και ακολουθούν οι ελεύθεροι επαγγελματίες (16,4%) και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (15,7%). Αντίστοιχα στις μητέρες, το 20,6% δηλώνουν ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 15,3% ασχολείται με τα οικιακά και το 12,7% είναι εκπαιδευτικοί.

Η πλειονότητα των μαθητών διαβάζει και άλλα βιβλία εκτός από τα σχολικά (62,7%), με τους μισούς να διαβάζουν έως 10 βιβλία (56%) και το 23,6% πάνω από 20 βιβλία το χρόνο. Επιπλέον, οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές δηλώνουν ότι τους αρέσει να διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο (54,8%).

Σχετικά με το είδος του βιβλίου, οι μαθητές προτιμούν τις περιπέτειες (71,5%), τα κόμικς (57,9%) και τα βιβλία γνώσεων (46,3%), ενώ αντίθετα δεν επιλέγουν την ποίηση (65,2%), τα παραμύθια (53,2%) και τις βιογραφίες (46,9%). Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των μαθητών (82%) προτιμά να διαβάζει στο σπίτι, ενώ δεν επιλέγει το σχολείο (48,4%) και τη βιβλιοθήκη (61,2%).

Επιπρόσθετα, το σύνολο των μαθητών του δείγματος (92,2%) διαβάζει κυρίως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου (76,4%), το Σαββατοκύριακο (66,4%) ή στις διακοπές (77,4%). Αντίθετα, ένα μεγάλο ποσοστό (58,6%) δεν διαβάζει σε καθημερινή βάση.

Επιπλέον, η ανάγνωση διαφαίνεται ότι είναι μία ατομική υπόθεση, καθώς το 77,9% του δείγματος επιλέγει να διαβάσει μεμονωμένα. Αντίθετα, δεν προτιμά να διαβάζει μαζί με τους γονείς (61,1%), με τα αδέρφια (58,9%), με τους παππούδες και γιαγιάδες (68,5%), με το δάσκαλο (52,8%) και τους συμμαθητές (44,3%). Οι απόψεις δίστανται όσον αφορά στους φίλους, καθώς το 32,1% επιθυμεί να διαβάσει με τους φίλους, ενώ το 41,3% δεν το επιδιώκει.

Αναφορικά με την επιλογή ενός βιβλίου, οι μαθητές διαλέγουν με βάση το εξώφυλλο (60,3%) και το αν αποτελεί μέρος μίας σειράς (58,7%). Αντιθέτως, δεν ακολουθούν τις συμβουλές της οικογένειας (63%) ή του δασκάλου (60,4%). Οι φίλοι επηρεάζουν κατά το ήμισυ, καθώς οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες. Επίσης, οι μαθητές (60,3%) δεν επιλέγουν ένα βιβλίο διαβάζοντας τις πρώτες σελίδες, ή εξαιτίας του συγγραφέα (66,7%).

Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (87%) διαθέτει παιδικά βιβλία στο σπίτι, βιβλία ενηλίκων (75,9%), λεξικό (77%) και εγκυκλοπαίδεια (58,1%). Εντούτοις, δεν υπάρχουν βιβλία από τη δανειστική βιβλιοθήκη (67,3%). Παράλληλα, ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (68,8%) διαθέτει προσωπική βιβλιοθήκη στο δωμάτιο.

Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι μισοί από τους μαθητές του δείγματος (52,9%) δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει να διαβάζουν ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια

του ελεύθερου χρόνου, ότι δεν διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στο σχολείο (47,2%) και ότι δεν συζητάνε μέσα στην τάξη τα βιβλία που διάβασαν (43,9%). Επίσης, οι μαθητές δηλώνουν ότι προτιμούν να παίζουν αντί να διαβάζουν (56,5%) και ότι τους αρέσει ένα βιβλίο ως δώρο (44,9%). Ταυτόχρονα, δεν προτιμούν να επισκέπτονται βιβλιοθήκες (39,4%), αλλά βιβλιοπωλεία (50,9%).

Παράλληλα, η έρευνα αποδεικνύει ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (82,4%) θα διάβαζε περισσότερο, εφόσον διέθετε περισσότερο χρόνο, αν οι βιβλιοθήκες διέθεταν περισσότερα και καλύτερα βιβλία (63,6%), εφόσον διέθετε περισσότερα προσωπικά βιβλία (72,5%) ή στο σχολείο διάβαζαν περισσότερο (59,8%). Αντιθέτως, ένα αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι ενώ σε άλλες περιπτώσεις η επιρροή των φίλων είναι μεγάλη, οι μαθητές στη συγκεκριμένη τοποθέτηση δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από τους φίλους και δεν θα διάβαζαν περισσότερο, εφόσον οι φίλοι διάβαζαν περισσότερο (58%).

Τέλος, αποτελεί ενδιαφέρουσα πληροφορία το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος διατηρεί τα θετικά στοιχεία της ανάγνωσης, θεωρώντας τη διασκέδαση (87,5%) και πηγή εκμάθησης νέας γνώσης (94%), ενώ το 54,4% την αντιλαμβάνεται ως υποχρέωση για το σχολείο.

Ο έλεγχος χ^2 που ακολούθησε ανέδειξε τη σημαντική σχέση δύο μεταβλητών, χωρίς ωστόσο να απεικονίζει το βαθμό αυτής της σχέσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το φύλο των εκπαιδευτικών, ο τύπος του σχολείου και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει κάποιες από τις παραμέτρους της έρευνας.

Το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο, καθώς και τη λειτουργία λέσχης ανάγνωσης. Επιπλέον, από το φύλο των εκπαιδευτικών εξαρτάται η ύπαρξη γωνιάς βιβλίου στην τάξη καθώς και η υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων. Έχει αποδειχθεί και από παλαιότερες έρευνες²⁴ ότι το φύλο διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Αντίστοιχα, ο τύπος του σχολείου, εάν δηλαδή είναι κλασικό ή ΕΑΕΠ, επιδρά στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης και τη λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο. Επιπρόσθετα, ασκεί επιρροή στην ύπαρξη γωνιάς βιβλίου στο σχολείο καθώς και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων. Εφόσον στα σχολεία ΕΑΕΠ είναι θεσμοθετημένη ώρα φιλιαναγνωσίας, κατ' επέταση αναμένεται να δίνεται έμφαση στο βιβλίο και στις δραστηριότητες γύρω από αυτό. Ασφαλώς, αντίστοιχες έρευνες δεν έχουν προηγηθεί για να επιβεβαιωθεί η παραπάνω σκέψη.

Ανάλογα, η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζει ή όχι ορισμένες παραμέτρους της έρευνας. Το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και το πτυχίο από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει την ύπαρξη γωνιάς βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και την υλοποίηση αναγνωστικών προγραμμάτων στο σχολείο, γεγονός που ενδεχομένως εξηγείται καθώς η γωνιά βιβλίου ανέκαθεν υπήρχε στις αίθουσες

²⁴ Ενδεικτικά βλ. C. BLOCK & J. N. MANGIERI, "Recreational Reading: 20 years later", *The Reading Teacher*, 55(6) (2000), p 572-580· CLARK, C. RUMBOLD, K. Reading for Pleasure: A Research Overview. *National Literacy Trust*, 2006· S.S. McKool & S. Gespass, "Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices?" *Literacy Research and Instruction*, 48(3) (2009), p. 264-277· T.G. MORRISON, J. JACOBS & W.R. SWINYARD, "Do teachers who read personally use recommended practices in their classrooms?" *Reading Research and Instruction*, 38 (1999), p. 81-100· Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, Α. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Φ. ΤΣΙΑΜΠΙΑΣΗ, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι Ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Αθήνα 2011.

διδασκαλίας, καθώς και τα αναγνωστικά προγράμματα που διατρέχουν το σχολικό πρόγραμμα τα τελευταία χρόνια.

Όσον αφορά στους μαθητές, διαφαίνεται ότι το φύλο επηρεάζει την ανάγνωση, τον αριθμό των εξωσχολικών βιβλίων που διαβάζουν, όπως και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο. Επίσης, το φύλο των μαθητών επηρεάζει την επιλογή του βιβλίου, κυρίως όσον αφορά στο εξώφυλλο, το συγγραφέα, καθώς και τις προτάσεις των φίλων, της οικογένειας και του εκπαιδευτικού.

Αντίθετα, το φύλο των μαθητών δεν επηρεάζει την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο, καθώς και την επιλογή βιβλίου ως μέρος μιας σειράς ή ξεφυλλίζοντας τις πρώτες σελίδες.

Παράλληλα, το αναγνωστικό υλικό που υπάρχει στο σπίτι (παιδικά βιβλία, βιβλία ενηλίκων, λεξικό, εγκυκλοπαίδεια, βιβλία από τη δανειστική βιβλιοθήκη), όπως και η ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης στο δωμάτιο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών. Επιπλέον, η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με το χρόνο, την ύπαρξη περισσότερων και καλύτερων βιβλίων στις βιβλιοθήκες, την κατοχή περισσότερων βιβλίων και την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο εξαρτάται από το φύλο των μαθητών, όχι όμως η ανάγνωση των φίλων. Συμπληρωματικά, η ανάγνωση ως διασκέδαση, εκμάθηση νέας γνώσης αλλά και υποχρέωση εξαρτάται από το φύλο των μαθητών.

Διαφαίνεται ότι το φύλο διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στις παραμέτρους της έρευνας και συμπίπτει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών²⁵ που αποδεικνύουν ότι το φύλο είναι ισχυρός παράγοντας διαμόρφωσης αναγνωστικής συμπεριφοράς.

Ο τύπος του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές – κλασικό ή ΕΑΕΠ – επιδρά στις διάφορες όψεις της έρευνας. Καταρχάς, επηρεάζει την ανάγνωση του ηλεκτρονικού βιβλίου, καθώς και την ποσότητα των εξωσχολικών βιβλίων. Εντούτοις, δεν επηρεάζει την ανάγνωση του βιβλίου γενικά.

Επιπλέον ο τύπος του σχολείου επιδρά στην επιλογή ενός βιβλίου από τις προτάσεις του δασκάλου. Παράλληλα, ο τύπος του σχολείου φοίτησης των μαθητών επηρεάζει την αυξανόμενη ανάγνωση των μαθητών σε σχέση με την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, η άποψη των μαθητών ότι η ανάγνωση αποτελεί διασκέδαση, υποχρέωση εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου, όχι όμως ως εκμάθηση της νέας γνώσης. Εντέλει, ο τύπος του σχολείου διακρίνεται για την αξιοσημείωτη επιρροή που έχει σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών και κυρίως στις ερωτήσεις που αφορούν στη σχολική και ημεμερινότητα και τη διάδραση με τον εκπαιδευτικό.

Ακολούθως, η τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές – Δ΄ ή Στ΄ – επηρεάζει με τη σειρά της τις παραμέτρους της έρευνας, καθώς η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, η ποσότητα της ανάγνωσης εξαρτάται από την τάξη φοίτησης. Δεν εξαρτάται η ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο.

Ανάλογα, εξαρτάται η επιλογή ενός βιβλίου ύστερα από προτροπή της οικογένειας και των φίλων. Προφανώς, οι μικρότερες ηλικίες, οι μαθητές δηλαδή που

²⁵ Βλ. ενδεικτικά M.G. McKENNA, D.J. KEAR, "Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers", *The Reading Teacher*, 43 (1990), p. 626-639• P. GREEN, C. KANDYBA, C. McDONALD, T. STEVENS, *Motivating students to read*, Saint Xavier University, Chicago Illinois 2000• S.J. DEAN, J.A. TRENT *Improving attitudes toward reading*. Saint Xavier University, Chicago, Illinois 2002• T. MERISUO – STORM, *What would interest boys? Boys as readers and writers*, Paper presented at the European Conference of Educational Research, University of Crete 2004• Reading for pleasure, Survey – KST+. National Literacy Trust 2006.

φοιτούν στη Δ' τάξη, είναι πιο εύκολο να παρασυρθούν από τους οικείους, την οικογένεια και τους φίλους ή την επικρατούσα τάση.

Αντίστοιχα, από την τάξη φοίτησης των μαθητών εξαρτάται η ύπαρξη αναγνωστικού υλικού στο σπίτι, δηλαδή παιδικών βιβλίων. Παρόμοια, η αυξανόμενη ανάγνωση των μαθητών σε σχέση με το χρόνο, Αντιθέτως, δεν εξαρτάται η αυξανόμενη ανάγνωση σε σχέση με την ανάγνωση των φίλων και σε σχέση με την κατοχή περισσότερων βιβλίων. Ο χρόνος φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι μεγαλύτεροι μαθητές έχουν και αυξημένες υποχρεώσεις σε σχέση με τους μικρότερους.

Τέλος, η αντίληψη των μαθητών ότι η ανάγνωση αποτελεί υποχρέωση για το σχολείο και πηγή εκμάθησης νέας γνώσης εξαρτάται από την τάξη φοίτησης των μαθητών. Αντίθετα, δεν εξαρτάται η άποψη ότι η ανάγνωση είναι πηγή διασκέδασης.

Στο τρίτο μέρος της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t – test, για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών που παρουσιάζουν τις γυναίκες περισσότερο φιλαναγνώστριες σε σχέση με τους άνδρες.

Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες ενέχουν πιο σαφή και εδραιωμένη αντίληψη της φιλαναγνωσίας στο σχολείο, καθώς έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη καθώς και την άποψη ότι η φιλαναγνωσία μπορεί να αποτελέσει αυτόνομο μάθημα. Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές, οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για τη μεγάλωφνη ανάγνωση και την ανάγνωση από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα και την πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικά με τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη. Αντίθετα, οι άνδρες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ανάγνωση από ηλεκτρονικό βιβλίο, ενδεχομένως λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσης με τα τεχνολογικά είδη.

Παράλληλα, οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους όσον αφορά στην προσωπική ανάγνωση και την ικανοποίηση που αντλείται από αυτή, όπως και από την ύπαρξη βιβλιοθήκης η οποία εμπλουτίζεται. Ακολούθως, παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για το δανεισμό βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη, όπως και για την ανάγνωση στα παιδιά στο σπίτι.

Γενικότερα διαφαίνεται ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν ένα πιο φιλαναγνωστικό προφίλ σε σχέση με τους άνδρες και με ξεκάθαρες επιρροές στις διδακτικές τους πρακτικές, οι οποίες ενισχύουν τη σαφέστερη ροπή τους στη φιλαναγνωστική δράση στο σχολείο.

Στη συνέχεια, ενδιαφέρουν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τους ελέγχους σχετικά με τον τύπο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο και φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη. Επιπλέον, παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας και φιλαναγνωσίας, γεγονός που προκαλεί ερωτηματικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ΕΑΕΠ έχουν παρακολουθήσει εντατικά σεμινάρια επιμόρφωσης για την υλοποίηση της δράσης «Φιλαναγνωσία στο σχολείο».

Σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για τη διάθεση χρόνου στους μαθητές για ανάγνωση με φίλους και συμμετέχουν και οι ίδιοι σε συζητήσεις για τα βιβλία. Επιπλέον, παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους

για την ευκαιρία ανάγνωσης των μαθητών από ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαδραστικό πίνακα και ηλεκτρονικό βιβλίο. Τέλος, παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους για την προτίμηση της μεταφοράς μιας ιστορίας στον κινηματογράφο ή την τηλεόραση σε σχέση με την ανάγνωση του ίδιου του βιβλίου.

Είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί από τα τυπικά σχολεία παρουσιάζουν μια πιο αποκρυσταλλωμένη άποψη και σχέση με τη φιλιαναγνωσία στο σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία ΕΑΕΠ που λόγω του αναλυτικού τους προγράμματος ενέχουν ώρα φιλιαναγνωσίας στην τάξη τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών από τις αστικές και ημιαστικές περιοχές, καθώς οι εκπαιδευτικοί από σχολεία ημιαστικών περιοχών παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης και τη συμμετοχή προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς.

Τα παραπάνω αποτελέσματα κρίνονται αξιόλογα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από ημιαστικές περιοχές, ενάντια στους γεωγραφικούς περιορισμούς εκδηλώνουν καταφανή φιλιαναγνωστική διάθεση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για τους μαθητές, καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα παραμύθια, στην ποίηση και στις βιογραφίες, ενώ τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα κόμικς και τα βιβλία γνώσεων, γεγονός που ανταποκρίνεται και συμφωνεί και με άλλες έρευνες.

Παράλληλα, τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους για ανάγνωση στο σχολείο, στο σπίτι και στη βιβλιοθήκη, όπως και για ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, το Σαββατοκύριακο, στις διακοπές και σε καθημερινή βάση. Αντίθετα, τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να μην διαβάζουν.

Επιπλέον, τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς, με τα αδέρφια, με τους παππούδες, τους φίλους, το δάσκαλο, τους συμμαθητές και μεμονωμένα. Επίσης, τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν ένα βιβλίο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους στο σχολείο, την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, τη συζήτηση για τα βιβλία και την προτίμηση να διαβάζουν αντί να παίζουν. Επιπρόσθετα, τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμηση να λαμβάνουν ως δώρο ένα βιβλίο, να επισκέπτονται τις βιβλιοθήκες και τα βιβλιοπωλεία.

Συνολικά, τα κορίτσια εκδηλώνουν σημαντική ροπή προς την ανάγνωση σε σχέση με τα αγόρια.

Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα παραμύθια, τις περιπέτειες, ενώ οι μαθητές που φοιτούν σε κλασσικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα κόμικς. Ενδεχομένως, αυτό να συμβαίνει καθώς στο σχολείο (ΕΑΕΠ) δίνεται η δυνατότητα για γνωριμία με διάφορα βιβλία στο πλαίσιο της ώρας της φιλιαναγνωσίας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν στο σχολείο, ενώ οι μαθητές που φοιτούν σε κλασικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν στο σπίτι και στη βιβλιοθήκη. Παράλληλα, οι μαθητές που φοιτούν σε κλασικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να μην διαβάζουν ποτέ. Είναι σαφές ότι οι μαθητές σε σχολεία ΕΑΕΠ διαθέτουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα ώρα φιλαναγνωσίας, επομένως είναι αναμενόμενο να τους αρέσει να διαβάζουν στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΕΑΕΠ παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την ανάγνωση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο, πιθανόν λόγω της ώρας φιλαναγνωσίας στο σχολείο.

Η τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές, Δ' ή Στ', επηρεάζει με τη σειρά της τις πτυχές της έρευνας. Οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους στα παραμύθια, στις περιπέτειες, στην ποίηση και στα κόμικς. Επιπλέον, οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους, με τα αδέρφια τους, με τους παππούδες τους, με τους φίλους, με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

Παράλληλα, οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους σχετικά με την προτίμησή τους να διαβάζουν ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, όπως και να διαβάζουν περισσότερο αντί να παίζουν.

Είναι φανερό ότι οι μαθητές της Δ' τάξης, λόγω ηλικίας και διαδικασίας διαμόρφωσης της αναγνωστικής τους συμπεριφοράς εκδηλώνουν πιο θετική διάθεση απέναντι στην ανάγνωση, στην ανάγνωση με παρέα και στην ανάγνωση στο σχολείο.

Με τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών με μία εξαρτημένη μεταβλητή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, Παράλληλα, οι μαθητές της Αθήνας διάκινται πιο θετικά στην ανάγνωση στο σχολείο, οι μαθητές της Κοζάνης στην ανάγνωση στο σπίτι και οι μαθητές της Θεσσαλονίκης στην ανάγνωση στη βιβλιοθήκη, γεγονός που πιθανόν σημαίνει ότι ο θεσμός της βιβλιοθήκης λειτουργεί στη Θεσσαλονίκη.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές της Κοζάνης τοποθετούνται πιο θετικά στην ανάγνωση μαζί με τους γονείς, με τους παππούδες με τους φίλους και ατομικά, ενδεχομένως λόγω του περισσότερου χρόνου που διαθέτει η οικογένεια.

Αντιθέτως, οι μαθητές της Αθήνας διάκινται πιο θετικά στην ανάγνωση μαζί με το δάσκαλο. Παράλληλα, παρουσιάζονται πιο θετικοί στην ανάγνωση ενός βιβλίου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο, καθώς και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο. Οι παραπάνω διαπιστώσεις ισχύουν πιθανόν λόγω του μεγάλου όγκου των μαθητών στην Αθήνα και της ώρας φιλαναγνωσίας στα σχολεία ΕΑΕΠ.

Τέλος, οι μαθητές της Θεσσαλονίκης διάκινται πιο θετικά στην ανάγνωση και συζήτηση των εξωσχολικών βιβλίων στο σχολείο και τις επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί της Κοζάνης παρουσιάζονται πιο θετικοί στην άποψη ότι προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης, γεγονός που αναδεικνύει την προσπάθεια επιμόρφωσης από τους αρμόδιους φορείς στην περιοχή.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης εκδηλώνουν πιο θετική διάθεση στην πρακτική της μεγάλωφνης ανάγνωσης στους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί της Αθήνας εμφανίζονται πιο θετικοί στη συμμετοχή με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία που διαβάζονται μέσα στην τάξη.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης και της Κοζάνης τοποθετούνται πιο θετικά στην επίσκεψη στη βιβλιοθήκη της περιοχής για το δανεισμό βιβλίων, γεγονός που ενισχύει την άποψη για καλή λειτουργία του θεσμού της βιβλιοθήκης σε αυτές περιοχές.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι για τους εκπαιδευτικούς φιλαναγνωσία είναι κυρίως η αγάπη για το διάβασμα, οι δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σημαντικό ρόλο των ιδίων και του σχολείου στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, εντούτοις, ακόμη δεν θεωρούν ότι μπορεί να αποτελέσει αυτόνομο μάθημα. Ταυτόχρονα, αποδίδουν αξιοσημείωτο ρόλο στην οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, παρόλο που υλοποιούν προγράμματα φιλαναγνωσίας και χρησιμοποιούν τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται στο μάθημα της Ν. Γλώσσας, σημειώνουν ότι δεν προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση για θέματα φιλαναγνωσίας. Επιπλέον, το ρόλο τους δυσχεραίνει η έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικής υποδομής. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι η ενημέρωση σε νέες εκδόσεις και η δωρεάν διάθεση παιδικών και εφηβικών τίτλων θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό την προσπάθειά τους για ενίσχυση της φιλαναγνωσίας στο σχολείο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι οι ίδιοι φιλαναγνώστες και αυτό αποτυπώνεται στις διδακτικές πρακτικές τους μέσα στην τάξη. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι έχουν πιο σαφή ροπή για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο σχολείο.

Παράλληλα, το φύλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις αναγνωστικές επιλογές. Οι μαθητές διαβάζουν διάφορα βιβλία, προτιμούν εντούτοις τις περιπέτειες, τα βιβλία γνώσεων και τα κόμικς. Αποτελεί ενδιαφέρον ότι η ανάγνωση είναι για τους μαθητές πρωτίστως διασκέδαση και εκμάθηση νέας γνώσης και δευτερευόντως υποχρέωση για το σχολείο. Επιπλέον, οι φίλοι δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγνωση.

Τέλος, ο τύπος του σχολείου, εάν δηλαδή είναι τυπικό ή ΕΑΕΠ, δε φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει και ένα είδος πρώιμης κριτικής για το θεσμό.

Περιορισμοί της έρευνας – μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί

Η έρευνα αποτέλεσε μια προσπάθεια αποτύπωσης των σκέψεων, προβληματισμών και προτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τη σχέση τους με τη φιλαναγνωσία και τη γενικότερη

Κατά την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων πρέπει αν ληφθούν υπόψη περιορισμοί, οι οποίοι αφορούν τόσο στο δείγμα όσο και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας, προκρίθηκαν 3 περιοχές (Αττική, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη), επομένως η γενίκευση ευρημάτων αφορά στις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. Ωστόσο, λόγω του μεγάλου αριθμού του δείγματος τα ευρήματα της παρούσης έρευνας φανερώνουν τις βασικές τάσεις των αντίστοιχων πληθυσμιακών ομάδων στο θέμα της φιλαναγνωσίας, καθιστώντας τα σημαντικά.

Σε όρους πρακτικής εφαρμογής τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ληφθούν υπόψη στην εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του σχολείου. Με δεδομένο ότι πραγματοποιείται μία προσπάθεια ένταξης της φιλαναγνωσίας στο σχολείο, η έρευνα μπορεί να συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή.

Παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω εμβάνθυνση στην καλλιέργεια της θετικής στάσης της ανάγνωσης στο σχολείο. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν πιθανές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους, καθώς ο προσωπικός λόγος μπορεί να φωτίσει περισσότερες πτυχές του ζητήματος. Επιπλέον, ένα πιο λεπτομερές ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές θα έδινε περισσότερες απαντήσεις σε ζητήματα στάσεων και προτιμήσεων.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- ADREWS – BECK C.S & RYCIK J., “Teachers reflect on their experience as readers: the literacy club Luncheon”, *Reading Horizons*, 33(1992), 121-130.
- AGEE J.M., “Readers becoming teachers of literature”, *Journal of Literacy Research*, 29 (1997), 397-431.
- ALLAN J., et al., *Literature Circles, gender and reading for enjoyment*, Scottish Executive Education Department, Edinburgh 2005.
- ALMASI J., “The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature”, *Reading Research Quarterly*, 30 (1995), 314-351.
- ANGELETTI N., et al., *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*, Saint Xavier University, Chicago 1996.
- APPLEGATE A., APPLEGATE M.D., “The Peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers”, *The Reading Teacher*, 57(2004), 554-565.
- ATHEY I.J., Reading research in the affective domain, in SINGER H. & RUDELL R.B. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, Newark DE 1985.
- ATWELL N., *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic, New York 2007.
- BAKER L., WIGFIELD A., “Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement”, *Reading Research Quarterly*, 34 (1999), 452-477.
- BAKER L., DREHER M.J., GUTHRIE J.T., “Why teachers should promote reading engagement”, in BAKER L., DREHER M.J., GUTHRIE J.T. (eds.) *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, 1-16.
- BAKER L., SCHER D., MACKLER K., “Home and family influences on motivation for reading”, *Educational Psychologist*, 32(1997), 69-82.
- BAKER L., SCHER D., “Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences”, *Reading Psychology*, 23, (2002) 239-269.
- BAKER L., “The role of parents in motivating struggling readers”, *Reading & Writing Quarterly* 19 (1) (2003), 87-106.
- BAKER L., “Promoting pleasure reading: the role of models, mentors and motivators”, *Reading Today* 25(1) (2007), 16.
- BEAN, T. W., & RIGONI, N. (2001). Exploring the intergenerational dialogue journal discussion of a multicultural young adult novel. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 232-248.
- BEERS K., “No time, no interest, no way!: The 3 voices of aliteracy”, *School Library Journal*, 42(2) (1996), 30 – 33.
- BEERS K., “No time, no interest, no way!: The 3 voices of aliteracy, part two”, *School Library Journal*, 42(3) (1996), 110-113.
- BETTELHEIM B., *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, Knopf Double Day Publishing Group 1989.
- BLOCK C.C. & DELLAMURA R.J., “Better book buddies”, *The Reading Teacher*, 54(2000), 364-370.
- BLOCK C., MANGIERI J.N., “Recreational reading: 20 years later”, *The Reading Teacher*, 55(2002), 572-585.

- BOOTH W.C., *The Rhetoric of Fiction*, Middlesex Penguin Books, ²1987.
- BOWERS J., DAVIS S., "Why teachers should read more children's books", *The Guardian*, July 25, 2013.
- BRANSTON P., PROVIS M., *Children and Parents Enjoying Reading*, David Fulton, London 1999.
- BUTTI L., "Whither creativity?" Middle school VP report. NYSEC News, New York State English Council, Summer 3 (2008).
- CART M., "Teacher-librarian as literacy leader", in ROSENFELD E., LOERTSCHER D.V., *Toward a 21st-Century School Library Media Program*, The Scarecrow Press, United Kingdom 2007.
- CARVER R.H., NASH J.G., *Doing Analysis with SPSS Version 14*. Ann Day, Canada 2006.
- CASTLE M., "Helping children choose books", in CRAMER E. H., CASTLE M., (Edit.) *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, 145-168.
- CHAMBLISS M.J., McKILLOP A.M., "Creating a print-and technology-rich classroom library to entice children to read", in BAKER L., DREHER M., GUTHRIE J. (Eds.), *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, 94-118.
- CHUTE H., DeKOVEN M., 'Introduction: Graphic Narrative', *Modern Fiction Studies* , 52 (2006), 769.
- CIANCOLO J.P., *Informational Picture Books for Children*, American Library Association, USA 2000.
- CLARK A.W., McDONNELL K.L., *Increasing Independent Reading Practice through Family Involvement and Motivational Strategies*, Saint Xavier University, Chicago 2001.
- CLARK C.& RUMBOLD K., *Reading for pleasure. A research overview*, National Literacy Trust, London 2006.
- CLARK C., OSBORNE S., *How does age relate to pupil's perceptions of them as readers?* National Literacy Trust, 2008.
- CLARK C., *Why it is important to involve parents in their children's literacy development*, National Literacy Trust, London 2007.
- CLARKE L., HOLWADEL J., "Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?" *The Reading Teacher*, 61(2007), 20-29.
- COMMEYRAS M., et al., *Teachers as readers: Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*, International Reading Association, Newark 2003.
- CRAMER E.H., "Connecting in the classroom. Ideas for teachers", in CRAMER E.H., CASTLE M. (eds.) *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, 125-142.
- CREMIN T., *Positionality, participation and community: teachers as readers*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.education.exeter.ac.uk>.
- CREMIN T., et al., "Teachers as readers: building communities of readers", *Literacy*, 43(2009), 11-19.
- CUNNINGHAM P., "If they don't read much, how they ever gonna get good?" *The Reading Teacher*, 59(2005), 88-90.
- CUNNINGHAM D., "Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing", *Literacy Teaching and Learning*, 12(2008), 19-36.

- DAVIS M., "Building classroom libraries with shelf life", *School talk*, National Council of English, (2005), 10. Διατίθεται στην ιστοσελίδα: www.ncte.org/Library/files/Free/recruitment/ST010January05.pdf.
- DESMOND R., "Free Reading", *Handbook of Children and the Media*, 2001, 29-45.
- DOUGLAS W., *Reading Comics Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*, Da Capo Press, Cambridge 2007.
- DREHER M.J., "Fostering reading for learning", in BAKER L., DREHER M.J., GUTHRIE J., *Engaged young readers*, The Guilford Press, New York 2000, 68-93.
- DREHER M. J., "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*, 56(4) (2002), 338-340.
- DWYER E.J., ISBELL R., "Reading aloud to students", *The Education Digest*, §§ (1990), 70-71.
- EDMUNDS T., *Why should kids read comics?*, 2006.
- EDMUNDS K. M., & BAUSERMAN K.L., "What teachers can learn about reading motivation through conversations with children", *Reading Teacher*, 59 (2006), 414-424.
- EGAN K., *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years*, University of Chicago Press, Chicago 1992.
- EKWALL E., SOLIS J., SOLIS E., "Investigating informal reading inventory scoring criteria", *Elementary English*, 50 (2) (1973), 271-323.
- ENNEMOSER M., SCHNEIDER W., "Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, 99 (2) (2007), 349.
- European Parliament, *The role of libraries in modern societies*, 1998. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.cordis.lu/libraries/en/report_role.html
- FEIRSEN R., "From elementary to middle school: A culture of literacy", *The Education Digest*, 62 (7) (1997), 25.
- FENWICK G., *The Beano-Dandy phenomenon*. In *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books*, London 1998, 132 – 145.
- FIELDING L.G. et al., "A new focus on free reading: the role of trade books in reading instruction", in RAPHAEL T. (ed.), *The Contexts of School Based Literacy*, Random House, New York 1986.
- FLOWERS P., ROOS M., *Literature-based reading programs: elements for success*, Jackson State University, Mississippi 1994.
- FRACTOR S. et al., "Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: classroom libraries in the elementary school", *The Reading Teacher*, 46(1993), 476-484.
- FRESCH M.J., "Self – selection of early literature learners", *The Reading Teacher*, 49(1995), 220-227.
- GALLAGHER K., *How schools are killing reading and what can you do about it*, Readicide, Stenhouse Publishers, Portland Maine 2009.
- GALLAGHER K., "Reversing readicide", *Educational Leadership*, 67 (6) (2010), 36-41.
- GAMBRELL L. B., "Creating classroom cultures that foster reading motivation", *The Reading Teacher*, 50 (1996), 14-25.
- GAMBRELL L.B., et al., "Assessing motivation to read", *Reading Teacher*, 49 (1996), 518-533.

- GAMBRELL L. B., MAZZONI S.A., ALMASI J.F., "Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text", in BAKER L., DREHER M.J., GUTHRIE J.T., *Engaging Young Readers*, New York 2000, 119-139.
- GAMBRELL L., "Motivating kids to read", *Instructor*, 113 (2004), 10-11.
- GAMBRELL L. B., "Promoting pleasure reading: the role of models, mentors and motivators", *Reading Today*, 25(2007), 16.
- GAMBRELL L. B., "Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read", *The Reading Teacher*, 65 (3) (2011), 172-178.
- GAMBRELL L., MARINAK B., *Reading motivation: What the research say*, 2009, 2 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.readingrockets.com
- GARANT E.M., DeVOGED G., "The benefits of SSR: Scientific Research and Common Sense Converge", *The Reading Teacher*, 62(4) (2008-09), 336-344
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E., Welsh, J.A., "Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices", *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (2004), 319-336.
- GRASSIAN E.S., KAPLOWITZ J.R., *Information literacy instruction*, Neal-Schuman, New York 2001.
- GRANT S., *Pow! Using comic books to get kids reading*, 2006.
- GUTHRIE J. T., et al., "Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction", *Reading Research Quarterly*, 31(1996), 306-332.
- GUTHRIE J. T. et al., "Building toward coherent instruction", in BAKER L., DREHER M.J., GUTHRIE J., *Engaging Young Readers*, The Guilford Press, New York 2000, 209-236.
- GUTHRIE J., "Contexts for engagement and motivation in reading", in KAMIL M., PEARSON D., & BARR R. (ed.), *Handbook of Reading Research*, Volume III., Erlbaum, New York 2000, 403 – 422.
- GUTHRIE J.T. & WIGFIELD A., "Engagement and motivation in reading". In M.L. KAMIL et al. (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*, Erlbaum, New York 2000, 403-422.
- GUTHRIE J., et al., "From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation?", *Literacy Research and Instruction* 45(2005), 91-117.
- HAWTHORN J., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: μια εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας* (μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1993.
- HEATH S.B., «The functions and uses of literacy», *Journal of Communication*, 30(1980), 123-133.
- HIEBERT E.H., *Reading more, reading better*, Guilford, New York 2009.
- HILL M., BEERS G. K., *Teachers as Readers: Survey of Teacher Personal Reading Habits and Literacy Activities in the Classroom*, Paper presented at the Annual Meeting of Reading Conference, 1993.
- IVEY G., BROADDUS K., "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms, *Reading research quarterly*, 36 (4) (2001), 350-377.
- JACOBS D., "More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies", *English Journal*, 2007, 19-25.
- JAUSS H.R. & De MAN P., *Toward an aesthetic of reception* (Vol. 2), University of Minnesota Press Minneapolis 1982.

- JENNIFER J. M., PONNIAH R.J., *Pleasure Reading: A Cure for Readicide*, Proceedings of the International Conference on Trends and Innovations in Language Teaching, Sathyabama University, Chennai 2014, p. 594-596.
- KENNEDY L.D., & HALINSKI R.S., “Measuring attitudes: An extra dimension”, *Journal of Reading*, 18(1975), 518-522.
- KLAUDA S.L., WIGFIELD A., “Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children’s reading motivations”, *Journal of Literacy Research*, 44 (1) (2012), 3-44.
- KRASHEN S.D., *The power of reading: insights from the research*, Libraries Unlimited, Englewood 1993.
- KRASHEN S., “Free voluntary reading”, *School Library Journal* 2006.
- Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.schoollibraryjournal.com/article/ca6367048.html?q=free+reading>
- KRINGELBACH M., VUUST P., GEAKE J., “The pleasure of reading”, *Interdisciplinary Science Reviews*, 33 (4) (2008), 321 - 335.
- KUKKONEN K., *Contemporary Comics Storytelling*, 2013.
- LANGE R., *Improving student interest in recreational reading*, Saint Xavier University, Chicago 1994.
- LEAVIS F.R., *Education and University: A sketch for an “English School”*, Chatto Windus, London 1943.
- LEE-DANIELS S., MURRAY B.A., “DEAR me: what does it take to get children reading?”, *The Reading Teacher*, 54(2000), 154.
- LENHART A., ARAFEH S., SMITH A., “ Writing, technology and teens”, *Pew Internet & American Life Project*, 2008.
- LESESNE T., *Naked reading: Uncovering what tweens need to become lifelong readers*, Stenhouse Publishers, 2006.
- LIPPE M., WEBER D., *Increasing student intrinsic reading motivation*, Saint Xavier University, Chicago 1996.
- LOCKWOOD M., *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*, Sage, London 2008.
- LOGAN S., JOHNSTON R., “Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie”, *Journal of Research in Reading*, 32(2) (2009), 199-214.
- LOWERY R. M., et al., Book buddies: Kindergartners and fifth graders explore books together, *Dimensions of Early Childhood*, 36(2008), 31-37.
- LYGA A., “Graphic novels for (really) young readers”, *School Library Journal* 3 (1) (2006), 56.
- MAKRIDIS K., “Social literacy in school contexts: concepts and research instruments”, *Report for the National Book Center of Greece*, Athens (2011).
- MAZZONI S.A., “Assessing Motivation to Read”, *The Reading Teacher*, 49(1996), 518-533.
- MAZZONI S.A. et al., “A cross-cultural perspective of early literacy motivation”, *Journal of Reading Psychology*, 20 (1999), 237 – 253.
- MCCARTHY S., et al., *Increasing Recreational Reading through the Use of Read-Alouds*, 2001.
- McGEOWN S. et al., “Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?” *Journal of Research in Reading*, 3(2) (2012), 1-9.

- McKOOL S.S., GESPASS S., “Does Johnny’s reading teacher love to read? How teacher’s personal reading habits affect instructional practices”, *Literacy Research and Instruction*, 48(2009), 264-276.
- McMAHON S.I., & RAPHAEL T.E., “*The Book Club Connection: Literacy Learning and Classroom Talk*”, *Language and Literacy Series*, International Reading Association, Newark 1997.
- MEEK M., *Learning to read*, Bodley Head, London 1982.
- MEIER D. et al., *Many Children Left Behind: How the No Children Left Behind Act is Damaging Our Children and Our Schools*, Beacon Press, Boston 2004.
- MENON M.B. & MIRABITO J., “Ya’ mean all we hafta do is read?” *The Reading Teacher*, 53(1999), 190-196.
- MESKIN A., “Comics as literature?”, *The British Journal of Aesthetics*, 49 (3) (2009), 219-239.
- METHE S.A., HINTZE J.M., “Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior”, *School Psychology Review* 32(4) (2003), 617-623
- METSALA J.L., BAKER L., “Early literacy at home: child experiences and parents’ perspectives”, *The Reading Teacher*, 50(1996), 70 – 72.
- METSALA J., SWEET A., GUTHRIE J., “How children’s motivation relate to literacy development and instruction”, *The Reading Teacher*, 49(1996), 660.
- METSALA J., WIGFIELD A., McCANN A.D., “Children’s motivations for reading”, *The Reading Teacher*, 50(1996), 361.
- MICKULECKY L., “The need for affective literates”, in CRAMER E. H., CASTLE M. (Edits.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, 247-254.
- MICKULECKY L., *Family literacy: parent and child interaction*, Indiana University, Bloomington 1996.
- Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.ed.gov/pubs/FamLit/parent.html
- MOHR K., “Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes”, *Journal of Literacy Research*, 38 (1) (2006), 81-104.
- MOKHTARI K., REICHARD C., GARDNER A., “The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7) (2009), 609-619.
- MORROW L.M., *Promoting voluntary reading in school and home*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Indiana 1985.
- MORROW L.M., *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, International Reading Association, Newark 1995.
- MOSER G.P., MORRISON T.G., “increasing students’ achievement and Interest in Reading”, *Reading Horizons*, 38 (1998), 233-245.
- MULLIS I.V.S. et al., *PIRLS 2006 International Report*, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston 2006.
- NATHANSON S., PRUSLOW J., LEVITT R., “The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers Results of a Questionnaire Survey”, *Journal of Teacher Education*, 59(4) (2008), 313-321.
- NELL V., “The insatiable appetite”, in CRAMER E. H., CASTLE M. (Eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, 41-52.
- NEUMAN S. B., ROSKOS K., “Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play”, *Early Childhood Research Quarterly*, 6 (2) (1991), 233-248.

- NORTON B., "The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers", *The Reading Teacher*, 57(2) (2003), 140-147.
- Office of Educational Research and Improvement, *Teachers and independent reading: suggestions for the classroom*, Illinois University, Washington 1990.
- O' LEARY J.D., *Creating a love of reading*, National Literacy Secretariat, Ottawa 1991.
- OSTROSKY M., GAFFNEY J., THOMAS D., "The interplay between literacy and relationships in early childhood settings", *Reading & Writing Quarterly* 22(2) (2006), 173-191.
- OWSTON R., et al, "Computer game development as a literacy activity", *Computers & Education* 53 (3) (2009), 977-989.
- PADAK N., RASINSKI T., "Is being wild about harry enough? Encouraging independent reading at home", *The Reading Teacher*, 61(2007), 350-353.
- PARTRIDGE H.A., "Helping parents make the most of shared book reading", *Early Childhood Educational Journal*, 32(2004), 25-30.
- PITMAN M., *Literature Circles*, Advanced Analysis of Instruction Through Reflective Strategies, 1997.
- POWELL-BROWN A., "Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (2003-2004), 284-288.
- PROUST M., *Les temps retrouvés*, Gallimard/folio, Paris 1981.
- PUGH S.L., *Teaching children to appreciate literature*, ERIC Clearinghouse, 1988.
- PUSTZ M., *Comic book culture: Fanboys and true believers*, University Press of Mississippi, Jackson 1999.
- RATCLIFFE A., "Reading for Pleasure? What a Concept!" *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74(6) (2009), 23-24.
- REESE E., COX A., "Quality of adult book reading affects children's emergent literacy", *Developmental Psychology*, 35(1999), 20-8.
- RENNINGER K., et al. *The role of interest in learning and development*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc 1992.
- RIDEOUT V., VANDEWATER E., WARTELLA E., *Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*, Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park 2003.
- ROSS C., ROTHBAUER P., *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries, and community*, Libraries Unltd Incorporated, 2006, ix.
- ROUTMAN R., *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*, NH: Heinemann, Portsmouth 1994.
- ROUTMAN R., "Reading Essentials: The Specifics You Need to Teach Reading Well", Heinemann Portsmouth, 2002, 83.
- RYAN S. A., *The value of early literacy and parental involvement*, Biola University, California 2000.
- SABESTA S., *Motivating readers*, Leadership Letters. Issues and Trends in Reading, 5 www.sfreaching.com/resources/leadershipletters.html
- SAMUELS S. J., "Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition", *The Reading Teacher*, 41 (1988), 756-760.
- SANACORE J., *Encouraging the lifetime reading habit*, Hofstra University, Heamstead 1990.
- SANACORE J., *Promoting lifetime literacy: what can be more basic?* National Center for Improving the Culture of Schools, New York 1997.
- SANACORE J., *Questions often asked about promoting lifetime literacy efforts*, Post Campus of Long Island University, Brookville 2001.

- SARACENI M., *The language of comics*, Routledge, London 2003.
- SCHARER L. et al. *Literacy and literature in elementary classrooms*, Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio 1992.
- SHAUGHNESSY F.M., *Twenty five habits to encourage reading*, Eastern New Mexico University, Portales, New Mexico 1995.
- NOE SCHLICK K., JOHNSON N., *Getting Started with Literature Circles. The Bill Harp Professional Teachers Library Series*, Christopher-Gordon Publishers, Norwood, 1999.
- SIBBERSON F., SZYMUSIAK K., *Day-to-Day Assessment in the Reading Workshop*, Scholastic, New York 2008, 5.
- SLEGERS B., *A Review of the Research and literature of Emergent Literacy*. Viewpoints, ERIC (ED 397 959).
- SMITH A.M., *Recreational reading program for sixth grade students*, Rowan University, New Jersey 2007.
- SONNENSCHNEIN S., SCHMIDT D., Fostering home and community connections to support children's reading, in BAKER L., DREHER M.J., GUTHRIE J.T. (eds.) *Engaging Young Readers. Promoting achievement and motivation*, The Guilford Press, New York 2000, 264-284.
- SORBA B., *Lifelong readers*, School of Education, Dominican College, 1995.
- SPIEGEL D.L., *Reading for pleasure: guidelines*, Clearing House on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, Newark 1981.
- SPIEGEL D. L., "A portrait of parents of successful readers", in CRAMER E.H., CASTLE, M. (eds.) *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, 74-88.
- STEINER G., *"In a Post-culture" extraterritorial: papers on literature and the language revolution*, Atheneum, New York 1971.
- STRAUSS V., *Odds stacked against pleasure reading*, Washington Post 2005.
- SUMMERS E.G. & LUKASEVICH A., "Reading preferences of intermediate-grade children in relation to sex, community, and maturation (grade level): A Canadian perspective", *Reading Research Quarterly*, (1983), 347-360.
- TANNER J., "Being a member of a club makes me feel special!" Children response to community literacy project, *Reading*, 34(2000), 134-136.
- TAYLOR R., "Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy", *Reading Research Quarterly*, 30(1995), 194-219.
- TERBLANCE R., *Read – Alouds: do they enhance students' ability to read?* New York 2002.
- TIEMENSMA L., "Visual literacy: To comics or not to comics? Promoting literacy using comics", in: *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council*, Milan 2009.
- TILKE A., *On-the-job sourcebook for school librarians*, Library Association, 1998.
- TOMKINS J. P., "The Reader in History: The Changing Shape of Literary Response". *Reader – Response Criticism. From Formalism to Post Structuralism*, J. Hopkins University Press, Baltimore and London 1988, 201-232.
- TOPPO G., "Study gives teachers barely passing grade in the classroom", *USA Today*, 2007, 7A.
- TOWLE W., "The art of the reading workshop", *Educational Leadership*, 58 (2000), 38-41.
- TRUDEL H., "Making Data-Driven Decisions: Silent Reading", *The Reading Teacher*, 61 (2007), 308-315.

- TURNER J., APPLGATE M., APPLGATE A., "Teachers as literacy leaders" *The Reading Teacher* 63(3) (2009), 254-256.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, *Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading*, 1985.
- VANSLYKE – BRIGGS K., "What went wrong: middle school students and aliteracy", *North Carolina Middle School Association Journal*, 26(1) (2011), 1-13.
- VARNUM R. & GIBBONS C.T., *Introduction. In Language of comics: Word and image*, University of Mississippi, Jackson 2001.
- VYGOTSKY L. S., *Thought and language*, Harvard University Press, Cambridge 1962.
- WASHBURN J.S., *Motivating lifetime readers of literature*, Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, New York 1977.
- WASIK B. A., & BOND M.A., "Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms", *Journal of Educational Psychology*, 93(2001), 243-250.
- WEINER S., "Show, don't tell: Graphic novels in the classroom", *English Journal*, 94(2) (2004), 114-117.
- WIESENDANGER K.D & BIRLEM E.D., "The effectiveness of SSR: An overview of the research", *Reading Horizons*, 24(1984), 197-201.
- WIESENDANGER K., et al., "Recreational Reading: Useful Tips for Successful Implementation", *Reading Horizons*, 49(2009), 269-284.
- WHITEHURST G. J. & LONIGAN C. J., "Child development and emergent literacy", *Child development*, 69 (1998), 848-872.
- WHITEHURST G.J., LONIGAN C.J., "Emergent literacy: development from prereaders to readers, in NEUMAN S., DICKINSON D., *Handbook of Early Literacy Research*, v.1, Guilford Press, New York 2002.
- WIGFIELD A., "Facilitating children's reading motivation", in BAKER L., DREHER M.J., GUTHRIE J., *Engaging Young Readers*, New York 2000, 140-158.
- WIGFIELD A., GUTHRIE J.T., TONKS S. & PERENCEVICH K. C., "Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences", *The Journal of Educational Research*, 97(2004), 299-310.
- WILHELM J. D., SMITH M. W., "The power of pleasure reading: What we can learn from the secret reading lives of teens", *English Journal*, 105 (6) (2016), 25 – 30.
- XIAOPING L., *Motivating reading in elementary school classrooms*, National Charter Schools Institution 2004.
- YAROZ D., & BARNETT W., "Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities", *Reading Psychology*, 22 (2001), 67–81.
- ZAKARIYA S.B., "To Boost Kids' Reading Skills, Pack Away the Workbooks and Bring on the Books", *American School Board Journal*, 172(1985), 17-20.
- ZEECE P.D., "Free reading and reading freely", *Early Childhood Educational Journal*, 29(2002), 185-190.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ANDERSON R. (κ.α.) *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. (επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φ. Παπαδημητρίου, Σ. Βοσνιάδου), Gutenberg, Αθήνα 1985.
- APPLEYARD J., *Η διαμόρφωση του αναγνώστη* (επιμ. Κ. Μαλαφάντης, μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης), Gutenberg, Αθήνα 2017.
- BURTON D., *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (μτφρ. – επιμ. Τζ. Βαρνάβα – Σκούρα), εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 2009.
- EAGLETON T., *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (εισαγωγή, θεώρηση, μτφρ. Δ. Τζιόβας), εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα ⁴1996.
- Eurydice («Δίκτυο Ευρυδίκη»), *Η διδασκαλία της ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, πολιτικές και πρακτικές*, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA), Βρυξέλλες 2011
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130E_L.pdf> (ημερομηνία ανάκτησης 10/4/2013)
- JAUSS R.H., *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα* (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος), εκδ. Εστία, Αθήνα 1995.
- NORTON D., *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*. (επιμέλεια – θεώρηση Μ. Σουλιώτης), εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα ⁶2007.
- RAABE C., Ένα παράδειγμα. Διεθνής βιβλιοθήκη του Μονάχου, στο ΥΠΕΠΘ – ΕΚΕΒΙ, *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*, Αθήνα 2013.
- WOLF M., *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάσει* (μτφρ. Σ. Δασκαλάκη), εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2009.
- ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Β., «Παιδικές Βιβλιοθήκες: ο τρόπος λειτουργίας και οι στόχοι τους», στο *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α΄ Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1987, 79-85.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Β.Δ., ΔΕΛΩΝΗΣ Α., (1984), *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1984.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., «Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο *Ανάγνωση και Σχολείο*. Δημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκδ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα 1997.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., «Λογοτεχνικό βιβλίο και εκπαίδευση: σχέση συναλληλίας ή αποκλεισμού;» στο ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β., ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε. (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα 1999, 267-276.
- ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β., «Η συμβολή του μαθήματος της λογοτεχνίας στην προώθηση της δημιουργικής ανάγνωσης», στο *Ανάγνωση και Σχολείο*. Δημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκδ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα 1997.
- ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β., ΚΑΠΛΑΝΗ Β., ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε., *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2002.
- ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β., «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο», στο ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β., ΚΑΠΛΑΝΗ Ε., ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2002, 69-78.

- ΑΡΒΑΝΙΤΗ Ι.Κ., «Σχολική Βιβλιοθήκη: ένας τόπος μαγικός για όλα τα παιδιά», στο *Πρακτικά Συνεδρίου «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα 2007, 430-439.
- ΑΡΒΑΝΙΤΗ Ι.Κ., *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο. Ο θεσμός, η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*, Εκδ. Οίκος Αντ. Σταμούλη, Αθήνα 2008.
- ΑΡΤΖΑΝΙΔΟΥ Ε., ΓΟΥΛΗΣ Δ., ΓΡΟΣΔΟΣ ΣΤ., ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ Α., *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές πρακτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011.
- ΒΑΛΑΣΗ Ζ., *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά. Μικρό Πανόραμα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ Α., *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1998.
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ Α., "Μάθε, παιδί μου, γράμματα". Εισαγωγή στο γραμματισμό μέσα από το παιδικό βιβλίο», στο ΠΟΛΙΤΗΣ Δ. (Επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2008.
- ΓΚΡΕΜΜΙΝΓΚΕΡ Α., *Το παιδί και το βιβλίο*, εκδ. ΝΟΤΟΣ, Αθήνα (χ.χ.), 10.
- ΓΩΤΗ Ε., *Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού: η συμβολή των κειμένων*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2010.
- ΔΑΡΑΔΗΜΟΥ-ΡΑΠΤΗ Β., «Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο αισθητικής αγωγής», στο: *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής;* Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1987, 28-37.
- ΔΑΦΕΡΜΟΥ Χ. κ.ά. *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα 2006, 19.
- ΔΕΛΩΝΗΣ Α., *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική λογοτεχνία*, Κέδρος, Αθήνα 1982, σ. 127.
- ΔΕΛΩΝΗΣ Α., *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*, εκδ. Σύγχρονη Έκφραση, Αθήνα 1991.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμ. Α', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2002.
- ΖΕΡΒΟΥ Α., *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/.../d.../logotehnia_sholeio_Zervou_Al.doc
- ΖΕΡΒΟΥ Α., «Η ιστορία της Δάφνης ή αναγνώσεις και συν-αναγνώσεις νηπίων και ενηλίκων στη δεκαετία του '90», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 13(1998-9), 27-37.
- ΚΑΚΟΥΡΗΣ Γ., «Οι σχολικές βιβλιοθήκες» στο ΚΕΠΒ, *Το παιδικό βιβλίο: Έργο τέχνης; Μέσο Αγωγής;* Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Πατάκης, Αθήνα 1985, 86-92.
- ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ Η., *Για το φως της ψυχής του παιδιού. Μελετήματα για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008.
- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι/παιχνίδια της ανάγνωσης», στο ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.
- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ Κ., «Προλεγόμενα», στο ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ Κ. (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2005.

- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ Ε., «Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», στο ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ Β. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2005, 53-78.
- ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ Μ., *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, University Studio Press Θεσσαλονίκη ²2007.
- ΚΑΡΓΑΚΟΣ Σ., «Η δικτατορία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου» στο *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, ΕΚΕΒΙ, Αθήνα 1998, 78-84.
- ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ Μ., *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1994.
- ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ Μ., «Τα παιδικά βιβλία γνώσεων. Ένα παράθυρο στα ορατά και αόρατα του κόσμου», στο ηλεκτρονικό περιοδικό *Κείμενα*, 11, 7 Ιουλίου 2010. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=182:enapara8urostaoratakiaorata-karpozhlou&catid=55:tefxos11&Itemid=91
- ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1995.
- ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της, στο ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ Β. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2005, 13-25.
- ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., *Το θαυμαστό ταξίδι*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα ¹⁴2008.
- ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση», στο ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ Α. (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008, 27-34.
- ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., «Λογοτεχνική ανάγνωση και Σχολείο», στο ΠΟΛΙΤΗΣ Δ. (Επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2008.
- ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., «Λογοτεχνία και Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές αναζητήσεις», Forum Νέων Επιστημών, Εργαστήριο Λόγου και Τέχνης, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 2008.
- ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., ΠΟΛΙΤΗΣ Δ., ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ Α., ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ Φ., *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Πρόγραμμα επιστημονικών Μελετών 2011, Κοινωφελές Ίδρυμα Ι. Λάτση, Αθήνα 2011.
- ΚΑΨΑΛΗΣ Γ.Δ., *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.
- ΚΙΟΣΣΕΣ Σ., (2005). Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική τάξη. Εισάγοντας το θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη, στο ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ Β.(επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα 2005, 91-106.
- ΚΛΗΜΕΝΤΙΩΤΗ ΧΡ., ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ Γ., «εν Φαντασία και Λόγω», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2016.
- ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ Μ., *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1988.

- ΚΟΨΙΔΑ – ΒΡΕΤΤΟΥ Π., *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες. Πώς παράγεται το «γεγονός» στη σχολική καθημερινότητα*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2011.
- ΛΑΣΤΡΕΓΚΟ Κ., ΤΕΣΤΑ Φ., *Από την τηλεόραση στο βιβλίο, Διάγραμμα*, Αθήνα 2000.
- ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ Κ., *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004.
- ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ Κ., «Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου μέσα από το λόγο των μαθητών της Στ' δημοτικού», στο ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ Α. (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008, 107-122.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Ε., *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1993.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Ε., «Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλαναγνωσία», στο ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Β., ΒΑΣΙΛΑΡΑΚΗΣ Ι., *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο Πέμπτο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, 45-67.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., «Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματος. Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση», στο ΚΑΨΑΛΗΣ Γ., ΚΑΤΣΙΚΗΣ ΑΠ.(επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα 2007.
- ΜΠΑΝΟΥ Χ., *Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και αναγνωστική πολιτική σε μια μεταβατική εποχή*, 2007.
- Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.eebep.gr/files/BookTzek1.pdf>
- ΜΠΡΑΣΕΡ Φ., *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.
- ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ Τ., «Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός. Ο ρόλος των γονέων», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1 (2011), 45-61.
- ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ Τ., *Παιδικά βιβλία στη προσχολική και βρεφική ηλικία*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη 2012.
- ΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ., «Η σχολική βιβλιοθήκη προέκταση της εκπαιδευτικής πράξης και μέσο διεύρυνσης του σχολικού προγράμματος» στο *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και ΕΚΕΒΙ, Αθήνα 1998, 109-119.
- ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ Ι., *Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας (1900 – 1920) – Ποίηση – Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.
- ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ Γ., «Σχολικό – εξωσχολικό βιβλίο: μια σχέση που χρειάζεται να λειτουργήσει», *Διαβάζω*, 467 (2006), 141-3.
- ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ Γ., *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2009.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΣΜ., *Η μάθηση της ορθογραφίας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ ΣΜ., *Η συναισθηματική γλώσσα*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2004.
- ΠΑΤΕΡΑ, ΑΝ., ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ Τ., *Φιλαναγνωσία και Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*, εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα 2012.
- ΠΑΤΣΙΟΥ Β., «Παραμερίζοντας το κείμενο: οι πλάγιοι δρόμοι της ανάγνωσης», *Διαβάζω*, 467 (2006) 130-2.
- ΠΕΣΚΕΤΖΗ Μ., «Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία», στο ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β., ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 1999.

- ΠΟΛΙΤΗΣ Δ., «Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11 (1996), εκδ. Πατάκης, Αθήνα.
- ΠΟΛΙΤΗΣ Δ., «Προλογικό σημείωμα», στο Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, (επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2008.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ., *Η ανάγνωση*, αυτοέκδοση, Πάτρα 2002.
- ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ Κ., *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1991.
- Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο* [ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π.&ΔΒ/Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – ΝΠΣ, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.)], Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011.
- ΠΡΟΥΣΤ Μ., *Διαβάζοντας (Μέρες Ανάγνωσης)*, (μτφρ. Π. Παπαδόπουλος – Γ. Τσιταράκης), εκδ. Εστία, Αθήνα 1985.
- ΡΟΥΣΟΣ Π. & ΤΣΑΟΥΣΗΣ Ι., *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Χ., *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της καλλιέργειας με την παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Μελωδία – Καψάσκη, Αθήνα 2003.
- ΣΙΝΑ Β., «Η σχολική βιβλιοθήκη: Οργάνωση και Λειτουργία» στο *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, ΕΚΕΒΙ, Αθήνα 1998, 120-125.
- ΤΖ. ΣΠΙΝΚ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1990.
- ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Ζ., «Παιδί-Λογοτεχνικό Βιβλίο-Τρόποι καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο ολοήμερο σχολείο», στο ΗΛΙΑ Ε.Η. (επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, εκδ. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2007.
- ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ, *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην εκπαίδευση*, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα 1998.
- ΤΑΦΑ Ε., *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- ΤΖΙΟΒΑΣ Δ., *Μετά την Αισθητική*, Γνώση, Αθήνα 1987.
- ΤΖΟΥΜΑ Α., *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1991.
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ., *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1988.
- ΤΟΝΤΟΡΟΦ ΤΣ., *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2013.
- ΤΡΙΒΙΖΑΣ Σ., *Το πνεύμα του λόγου*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2000.
- ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ Τ., «Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», στο ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ Α., ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖ., ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ Α. (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008.
- ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες και Καινοτόμες Δράσεις για την Ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα 5-9-2011, Αρ. Πρωτ. 99731/Γ1.
- ΦΡΥΔΑΚΗ Ε., Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας, στο ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β., ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 1999.
- ΦΡΥΔΑΚΗ Ε., *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Κριτική, Αθήνα 2003.

- ΧΑΝΤ Π., *Κριτική, θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1996.
- ΧΑΡΑΜΗΣ Π., «Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη», στο *Ανάγνωση και Σχολείο*. Διημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα 1997.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ., *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2002.
- ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ – ΓΚΛΙΑΟΥ Ν., «Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12 (2007), 170-181.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ Κ., *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

1. <http://www.bookitprogram.com/>
2. www.literacytrust.org.uk/readingconnects/rp-visibility-pi.html
3. www.readingrockets.org
4. www.ncte.org/Library/files/Free/recruitment/ST0102January05.pdf

Παράρτημα

Ανάγνωση και γλωσσική ανάπτυξη

Χαρακτηριστικά	Δραστηριότητες – Συνέπειες
Προσχολική ηλικία: δύο – τρία έτη 1. Πολύ γρήγορη γλωσσική ανάπτυξη. Μέχρι το τέλος αυτής της περιόδου τα παιδιά αποκτούν λεξιλόγιο περίπου εννιακοσίων λέξεων. 2. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν αυτά που γίνονται στα βιβλία. 3. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν μικρά και μεγάλα μέρη του σώματος	1. Αφήστε τα να ασχοληθούν με πολλές δραστηριότητες για να διεγερθεί το γλωσσικό αίσθημα. 2. Διαβάστε στα παιδιά βιβλία που περιέχουν γνώριμες και σαφείς εικόνες δράσης· ενθαρρύνετε τα να κατονομάσουν τις πράξεις. 3. Επιτρέψτε να αναγνωρίσουν γνώριμα σημεία του σώματος σε βιβλία εικόνων.
Προσχολική ηλικία: τρία – τέσσερα έτη 1. Το λεξιλόγιο έχει αυξηθεί σε περίπου χίλιες πεντακόσιες λέξεις. Τα παιδιά διασκεδάζουν παίζοντας με τους ήχους και τους ρυθμούς της γλώσσας. 2. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν παρελθοντικό χρόνο αλλά με κίνδυνο να γενικεύουν τις καταλήξεις τους. 3. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να ανακαλύψουν τον κόσμο. 4. Ο λόγος γίνεται πιο σύνθετος με περισσότερα επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες και προθέσεις.	1. Δώστε την ευκαιρία να ακούσουν και να επαναλάβουν ομοιοκαταληξίες, ποίηση και γρίφους. 2. Επιτρέψτε στα παιδιά να μιλήσουν σχετικά με το τι έκαναν την προηγούμενη ημέρα· συζητήστε για τη δράση που περιγράφεται στα βιβλία. 3. Διαβάστε εικονογραφημένες ιστοριούλες ούτως ώστε τα παιδιά να μάθουν και να συζητήσουν περισσότερο για κατοικίδια ζώα, οικογένειες, ανθρώπους και περιβάλλον. 4. Επεκτείνετε τη χρήση περιγραφικών λέξεων μέσα από λεπτομερείς εικόνες. Επιτρέψτε στα παιδιά να διηγηθούν ιστορίες και να περιγράψουν τους χαρακτήρες και τις πράξεις τους.
Προσχολική ηλικία: τέσσερα – πέντε έτη 1. Η γλώσσα είναι αφαιρετική· τα παιδιά παράγουν προτάσεις που είναι γραμματικά σωστές. Το λεξιλόγιό τους περιέχει περίπου δύο χιλιάδες πεντακόσιες λέξεις.	1. Τα παιδιά αρέσκονται να διαβάζουν βιβλία με ελαφρώς πιο πολύπλοκες ιστορίες. Ζητήστε να σας αφηγηθούν εκτενέστερες ιστορίες. Τους αρέσει να αφηγούνται ξανά και ξανά παραδοσιακές ιστορίες καθώς και

2. Τα παιδιά κατανοούν τις προθέσεις: <i>πάνω, κάτω, μέσα, έξω, μπροστά και πίσω.</i> 3. Τα παιδιά διασκεδάζουν με ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το <i>πώς</i> και το <i>γιατί</i>.	να μπορούν να διηγηθούν ιστορίες παρμένες από βιβλία που περιέχουν μόνο εικόνες. 2. Χρησιμοποιείτε βιβλία εννοιών ή άλλα εικονογραφημένα βιβλία όπου θα μπορούσατε να επιμείνετε στις προθέσεις. 3. Επωφεληθείτε από την περιέργειά τους και βρείτε βιβλία που θα απαντούν στις ερωτήσεις τους. Επιτρέψτε τους να απαντήσουν το ένα στις ερωτήσεις του άλλου.
Προσχολική ηλικία: πέντε – έξι έτη 1. Τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν σύνθετες προτάσεις και αρχίζουν να χρησιμοποιούν σωστά τις αντωνυμίες και τα ρήματα σε χρόνους του παρόντος και του παρελθόντος. Κατανοούν περίπου έξι χιλιάδες. 2. Τα παιδιά αρέσκονται να συμμετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια και να παράγουν διάλογο σχετικά με τις καθημερινές τους δραστηριότητες, όπως τι συμβαίνει στο σπίτι τους και στο μαγαζί της γειτονιάς τους. 3. Τα παιδιά δείχνουν περιέργεια για το γραφικό χαρακτήρα τους.	1. Δώστε στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για να εξασκήσουν τον προφορικό λόγο που συνδέεται με τη λογοτεχνία. 2. Διαβάστε ιστορίες σχετικά με το σπίτι και την κοινότητα. Επιτρέψτε στα παιδιά να δραματοποιήσουν τις δικές τους ιστορίες. 3. Γράψτε ιστορίες με διαγράμματα χρησιμοποιώντας τις ίδιες τις λέξεις των παιδιών. Βάλτε τα να σας υπαγορεύουν περιγραφές εικόνων.
Αρχική σχολική ηλικία: έξι – οκτώ έτη 1. Η γλωσσική ανάπτυξη συνεχίζεται. Τα παιδιά προσθέτουν καινούργιες λέξεις στο λεξιλόγιό τους. 2. Τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν πολύπλοκες προτάσεις που εμπεριέχουν επιθετικούς προσδιορισμούς και υποθετικό λόγο με το αν. Ο μέσος όρος του μεγέθους αυτών των προτάσεων είναι εφτάμιση λέξεις.	1. Διαθέστε καθημερινά χρόνο για ανάγνωση και επιτρέψτε τη στιχομυθία. 2. Διαβάστε ιστορίες που περιέχουν παραδείγματα που διευρύνουν τη γλωσσική δομή.

Μέση σχολική ηλικία: οκτώ – δέκα έτη 1. Τα παιδιά αρχίζουν να συνδυάζουν έννοιες με γενικές ιδέες. Χρησιμοποιούν συνδέσμους όπως το <i>ενώ</i> και το <i>εκτός και αν</i>. 2. Ο βοηθητικός σύνδεσμος παρόλο χρησιμοποιείται σωστά από το ήμισυ των παιδιών. Αρχίζουν επίσης να κάνουν την εμφάνισή τους η μετοχή του παρελθόντος και αυτή του παρελθόντος. Ο μέσος όρος λέξεων σε μία πρόταση φτάνει τις εννιά.	1. Δώστε βιβλία και παραδείγματα. Αφήστε τα παιδιά να κάνουν χρήση αυτών των συνδέσμων κατά τη διάρκεια προφορικών δραστηριοτήτων. 2. Χρησιμοποιείτε γραπτά και προφορικά παραδείγματα για να βοηθήσετε τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Οι συζητήσεις γύρω από τη λογοτεχνία δίνουν τη δυνατότητα σε αυτά να επεκτείνουν τον προφορικό τους λόγο.
Ανώτερη σχολική ηλικία: δέκα – δώδεκα έτη 1. Τα παιδιά χρησιμοποιούν πολύπλοκες περιόδους με δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με τα <i>παρ' όλα</i> και <i>παρά το γεγονός ότι</i>. Τα βοηθητικά ρήματα <i>πρέπει</i> και <i>μπορεί</i> να εμφανίζονται συχνά.	1. Ενθαρρύνετε τα παιδιά στον προφορικό λόγο και τις γραπτές ασκήσεις έτσι ώστε να καταστεί δυνατή μια πιο περίπλοκη δομή στις προτάσεις τους.

Ανάγνωση και γνωστική ανάπτυξη

Χαρακτηριστικά	Δραστηριότητες – Συνέπειες
Προσχολική ηλικία: δύο – τρία έτη 1. Τα παιδιά μαθαίνουν νέους τρόπους για να οργανώσουν και να ταξινομήσουν τις λέξεις ομαδοποιώντας πράγματα που αντιλαμβάνονται ότι είναι όμοια. 2. Τα παιδιά αρχίζουν να θυμούνται δύο με τρία αντικείμενα.	1. Δώστε ευκαιρίες στα παιδιά να συζητήσουν και να ομαδοποιήσουν πράγματα ανάλογα με το χρώμα, το μέγεθος, το σχήμα ή τη χρήση τους. Χρησιμοποιήστε εικονογραφημένα βιβλία εννοιών με μεγάλες και πολύχρωμες εικόνες. 2. Ρωτήστε τα παιδιά για τις πρόσφατες εμπειρίες τους και δώστε τους τη δυνατότητα να ανακαλέσουν πληροφορίες.
Προσχολική ηλικία: τρία – τέσσερα έτη 1. Τα παιδιά μπορούν να κατανοούν πώς τα πράγματα σχετίζονται το ένα με το άλλο, πώς διαφορετικά μέρη συνθέτουν ένα σύνολο και πώς είναι τοποθετημένα σε σχέση με το χώρο και μεταξύ τους. 2. Τα παιδιά αρχίζουν τις σχέσεις και να ταξινομούν πράγματα ανάλογα με συγκεκριμένες ικανότητες αντίληψης, όπως το χρώμα, το μέγεθος, το σχήμα και η χρήση τους. 3. Τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πώς τα αντικείμενα σχετίζονται το ένα με το άλλο ως προς τον αριθμό και την ποσότητά τους. 4. Τα παιδιά αρχίζουν να συγκρίνουν δύο πράγματα μεταξύ τους και να κατονομάζουν το μεγαλύτερο και το μικρότερο από τα δύο.	1. Δώστε στα παιδιά την ευκαιρία να βρουν και να συνδυάσουν δύο εικόνες μεταξύ τους. Χρησιμοποιήστε απλοϊκούς γρίφους. 2. Μοιραστείτε βιβλία εννοιών σχετικά με το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος και με τη χρήση τους. Δώστε την ευκαιρία στα παιδιά να ομαδοποιήσουν και να ταξινομήσουν αντικείμενα και εικόνες. 3. Δώστε στα παιδιά βιβλία αρίθμησης. Αφήστε τα να μετρήσουν. 4. Μοιραστείτε και συζητήστε για βιβλία που επιτρέπουν τη σύγκριση ως προς το μέγεθος όπως ένας γίγαντας με ένα παιδί, ένα μικρό με ένα μεγάλο αντικείμενο ή διαφορετικά ζώακια μεταξύ τους.
Προσχολική ηλικία: τέσσερα – πέντε έτη 1. Τα παιδιά θυμούνται να κάνουν δύο τρία πράγματα που τους ειπώθηκαν ή να επαναλάβουν μια μικρή ιστοριούλα αν τα στοιχεία της έχουν παρουσιαστεί με σωστό και γεμάτο νόημα τρόπο.	1. Αφηγηθείτε μικρές αλλά γεμάτες νοήματα ιστοριούλες και προτρέψτε τα παιδιά να τις επαναλάβουν. Χρησιμοποιήστε εικονογραφημένες ιστορίες για να τα βοηθήσετε να οργανώσουν την

2. Τα παιδιά βελτιώνουν την ικανότητά τους να ομαδοποιούν αντικείμενα ως προς τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά τους αλλά ακόμη βασίζουν τους κανόνες τους στο πώς δείχνουν αυτά. 3. Τα παιδιά προσποιούνται ότι γνωρίζουν να λένε την ώρα, αλλά δεν αντιλαμβάνονται ακόμη την έννοια του χρόνου. Όλα γίνονται «τώρα» ή «πριν».	ιστορία. Ασκήστε τα σε αυτές τις τρεις οδηγίες 2. Δώστε την ευκαιρία να μοιραστούν νοήματα μέσα από βιβλία εννοιών και ασκήσεις ειδικά σχεδιασμένες για την ανάπτυξη ιδεών αναφορικά με το χρώμα, σχήμα, μέγεθος, αίσθηση και χρήση. 3. Μοιραστείτε βιβλία για να βοηθήσετε τα παιδιά να κατανοήσουν τη συνέχεια του χρόνου και το πότε συμβαίνει ό, τι συμβαίνει, όπως οι εποχές του χρόνου, οι διαφορετικές ώρες της ημέρας και οι μέρες της εβδομάδας.
Προσχολική ηλικία – Νηπιαγωγείο: πέντε – έξι έτη 1. Τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν μια μορφή ταξινόμησης (χρώμα ή σχήμα) χωρίς να αλλάζουν τα κύρια χαρακτηριστικά που απαιτούνται για αυτήν την δραστηριότητα. 2. Τα παιδιά μετρούν ως το δέκα και διαχωρίζουν τα αντικείμενα. 3. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα κύρια χρώματα. 4. Τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν το «πολύ» και το «λίγο». 5. Απαιτούνται πολλές προσπάθειες και πολλά λάθη εκ μέρους των παιδιών μέχρι να καταφέρουν να ταξινομήσουν αντικείμενα από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. 6. Τα παιδιά έχουν ακόμη αόριστες αντιλήψεις για το χρόνο.	1. Συνεχίστε να μοιράζετε βιβλία εννοιών μαζί τους και να ενθαρρύνετε δραστηριότητες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να ομαδοποιήσουν και να ταξινομήσουν. 2. Επιμείνετε στις αριθμητικές ικανότητες και στα σχετικά βιβλία και σε παρόμοιες δραστηριότητες. 3. Επιμείνετε στην αναγνώριση εννοιών μέσω του χρώματος και γενικά των χρωμάτων σε άλλα εικονογραφημένα βιβλία. 4. Δώστε τους την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν τις διαφορές μεταξύ των εννοιών. 5. Μοιραστείτε μαζί τους βιβλία που εξελίσσονται από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. Επιμείνετε να επαναλαμβάνουν την ιστορία χρησιμοποιώντας πάνινα βιβλία και χαρακτήρες σχεδιασμένους στο κατάλληλο μέγεθος. 6. Χρησιμοποιείτε βιβλία για να βοηθήσετε τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια της χρονικής συνέχειας.
Πρώτη σχολική ηλικία: έξι – οκτώ έτη 1. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν τους αρέσει η ανάγνωση βιβλίων που δεν	1. Δώστε στα παιδιά ευανάγνωστα βιβλία που είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη των αναγνωστικών

παρουσιάζουν δυσκολίες και που αναδεικνύουν τις νέες τους ικανότητες. 2. Τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και τους αρέσει να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες. 3. Τους αρέσουν οι εκτενέστερες ιστορίες από ό, τι όταν ήταν πέντε ετών γιατί οι ικανότητες τους όσον αφορά στην προσοχή τους είναι αυξημένες σε αυτή την ηλικία. 4. Τα παιδιά κάτω των 7 ετών βασίζουν τους κανόνες τους στην άμεση αντίληψη και μαθαίνουν μέσα από αληθινές καταστάσεις και συνθήκες. 5. Καμιά φορά σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά περνάνε στο στάδιο που ο Piaget αποκαλεί «λειτουργικό με ορισμένο τρόπο». Τα παιδιά έχουν αναπτύξει μια καινούρια σειρά κανόνων, τις ομάδες, κι έτσι δεν χρειάζεται να δουν όλα τα αντικείμενα για να τα κατονομάσουν μπορούν να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών.	ικανοτήτων τους. 2. Αφήστε τα παιδιά να γράψουν, να παρουσιάσουν και να μοιραστούν τις δικές τους εικόνες. Χρησιμοποιείτε βιβλία χωρίς λόγια για να προτρέψετε τη δημιουργία μιας ιστορίας από τα ίδια. 3. Διαβάστε στα παιδιά εκτενέστερες ιστορίες όπως βιβλία των οποίων τα κεφάλαια μπορούν να ολοκληρωθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. 4. Δώστε τους την ευκαιρία να δημιουργήσουν εμπειρίες που θα τους επιτρέψουν να δουν, να συζητήσουν και να επαληθεύσουν πληροφορίες και συσχετισμούς. 5. Δώστε τους την ευκαιρία να διαβάζουν και να συζητήσουν για βιβλία εννοιών.
Μέση σχολική ηλικία: οκτώ – δέκα έτη 1. Οι αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών βελτιώνονται σημαντικά παρ' όλο που υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών ίδιας ηλικίας. 2. Το ενδιαφέρον των παιδιών για τη λογοτεχνία μπορεί να είναι πάνω από το αναγνωστικό τους επίπεδο. 3. Η μνήμη βελτιώνεται καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αντιδρούν σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και να αγνοούν άλλα.	1. Για ελεύθερη ανάγνωση δώστε τους βιβλία κατάλληλα για το επίπεδό τους. Δώστε τους τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την ανάγνωση του βιβλίου με γονείς, δασκάλους, συμμαθητές και άλλους ενήλικους. 2. Θέστε κάποια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας κατά τη διάρκεια της οποίας θα μπορούν να ακούν την ανάγνωση ενός βιβλίου. 3. Βοηθήστε τα παιδιά να θέσουν στόχους ως προς την ακρόαση ή την ανάγνωση προτού αρχίσουν να διαβάζουν.

Ανώτερη σχολική ηλικία: δέκα – δώδεκα έτη 1. Τα παιδιά κατανοούν τη χρονολογική σειρά των γεγονότων του παρελθόντος. 2. Τα παιδιά εφαρμόζουν λογικούς κανόνες, σκέψεις και συγκεκριμένες λειτουργίες για να λύσουν ένα πρόβλημα.	1. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να διαβάσουν ιστορική λογοτεχνία και βιβλία που παρουσιάζουν ιστορικές αλλαγές για να τους βοηθήσουν στην κατανόηση διαφορετικών απόψεων και ιστορικών καταγραφών. 2. Χρησιμοποιείτε ερωτήσεις και διάλογο για να φτάσουν σε υψηλότερο επίπεδο γνωστικών διαδικασιών. Στα παιδιά αρέσουν όλο και συνθετότερα βιβλία.

Ανάγνωση και κοινωνική ανάπτυξη

Χαρακτηριστικά	Δραστηριότητες – Συνέπειες
Προσχολική ηλικία: δύο με τρία έτη 1. Τα παιδιά μαθαίνουν να οργανώνουν και να αναπαράγουν τον κόσμο τους· μιμούνται πράξεις και συμπεριφορές. 2. Τα παιδιά μετατρέπουν αντικείμενα σε αυτό που πιστεύουν ότι είναι: για παράδειγμα μία ράβδος είναι ένα άλογο.	1. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να υποδυθούν ρόλους για να μάθουν για τη συμπεριφορά και να αρχίσουν να εκτιμούν τη γνώμη των άλλων. 2. Δώστε τους βιβλία και αντικείμενα για να τα ερμηνεύσουν με το δικό τους δημιουργικό τρόπο.
Προσχολική ηλικία: τρία με τέσσερα έτη 1. Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων. 2. Τα παιδιά διασκεδάζουν να παίζουν όλα μαζί και αναπτύσσουν στενούς δεσμούς το ένα με το άλλο. 3. Τα παιδιά αρχίζουν να διασκεδάζουν με τις ομαδικές δραστηριότητες και το ομαδικό παιχνίδι. 4. Τα παιδιά αρχίζουν να αντιστοιχούν συναισθήματα με εκφράσεις του προσώπου τους.	1. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους όταν βιώνουν κάτι παρόμοιο· δείξτε τους βιβλία που περιγράφουν συναισθήματα. 2. Ενθαρρύνετε τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως το να παίζουν μαζί, να μοιράζονται αντικείμενα και να περιμένουν τη σειρά τους όταν θέλουν να πούνε ή να κάνουν κάτι. 3. Αφήστε τα παιδιά να ηγηθούν και να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων μετά από ανάγνωση του βιβλίου. 4. Ενθαρρύνετε τα να έχουν ευαισθησίες ως προς τον εαυτό τους και τους άλλους συζητώντας για συναισθήματα που περιγράφονται στα βιβλία και συνδέονται με διάφορες εκφράσεις του προσώπου.
Προσχολική ηλικία: τέσσερα με πέντε έτη 1. Τα παιδιά αρχίζουν να αποφεύγουν την επιθετική συμπεριφορά όταν θυμώνουν και συμβιβάζονται. Συχνά είναι αυταρχικά, κατηγορηματικά και επιρρεπή στο να χρησιμοποιούν άλλοθι. 2. Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες του καλού και του	1. Προτρέψτε τα παιδιά να μιλήσουν για το θυμό, βοηθήστε τα να ηρεμήσουν και συζητήστε για την κατάσταση ενώ τα κατευθύνετε στην αναζήτηση λύσεων. Διαλέξτε βιβλία που αντιπαρέρχονται το θυμό. 2. Εξηγήστε κάποιες πράξεις ώστε να τις κατανοήσουν. Αφήστε τα

κακού και μπορεί να επιδείξουν ανάρμοστη συμπεριφορά για να προκαλέσουν αντιδράσεις. 3. Σπανίως παίζουν μόνα τους αλλά αρχίζουν να δουλεύουν μόνα τους. 4. Αυξάνεται η επίγνωσή τους για τους διαφορετικούς ρόλους που έχουν οι άνθρωποι – νοσοκόμα, αστυνομικός, μανάβης, άντρας, γυναίκα κτλ. 5. Επιδείχνουν παράλογους φόβους όπως για το σκοτάδι, τους κεραυνούς και τα ζώα.	να παρουσιάσουν εναλλακτικές προτάσεις. 3. Δώστε έμφαση στην επιμονή· αφήστε τα να διεκπεραιώσουν κάτι μέχρι να είναι ευχαριστημένα από το αποτέλεσμα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την επίλυση προβλημάτων και την αυτοδιδασκαλία. 4. Δώστε τα τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά άτομα, στην καθημερινότητα και μέσα από ήρωες βιβλίων· αφήστε τους να υποδυθούν διαφορετικούς ρόλους. 5. Βοηθήστε τα να ξεπεράσουν τους φόβους τους περιγράφοντάς τα εμπειρίες άλλων, που είχαν παρόμοιους φόβους και τους ξεπέρασαν.
Προσχολική ηλικία Νηπιαγωγείο: πέντε με έξι έτη 1. Τα παιδιά θέλουν να βοηθούν τους γονείς στο σπίτι· αναπτύσσουν συμπεριφορά εξάρτησης. 2. Τα παιδιά προστατεύουν τα μικρότερα αδέρφια και παιδιά. 3. Τα παιδιά αισθάνονται περήφανα για τα επιτεύγματά τους, όπως το ότι πηγαίνουν σχολείο και έχουν πράγματα στην κατοχή τους. 4. Συνεχίζουν να έχουν άγχος και αδικαιολόγητους φόβους. 5. Τους αρέσει να παίζουν έξω από	1. Επιτρέψτε τα να αισθανθούν υπεύθυνα για δουλειές που μπορούν πραγματικά να τελειώσουν. Διαβάστε ιστορίες για παιδιά που παρέχουν βοήθεια σε άλλους. 2. Αφήστε τα παιδιά να βοηθήσουν και να διαβάσουν σε μικρότερα παιδιά, προτρέψτε τους να αισθανθούν ότι μεγαλώνουν και γίνονται ανεξάρτητα άτομα. Αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι θέλουν να αισθάνονται ασφάλεια. 3. Ενθαρρύνετε τα να νιώσουν ικανοποίηση με τον εαυτό τους· πααινέστε τα για τα επιτεύγματά τους και αφήστε τα να σας διηγηθούν συμβάντα από το σχολείο και από το σπίτι και να μιλήσουν για τα πράγματά τους. 4. Βοηθήστε τα να ξεπεράσουν τους φόβους και το άγχος τους· εξηγήστε ότι είναι φυσιολογικό να έχουν παρόμοια συναισθήματα. 5. Αφήστε τα να παίζουν, να

το σπίτι με τα αγαπημένα τους παιχνίδια όπως με ποδήλατα. 6. Τους αρέσουν οι εκδρομές σε άγνωστα και γνωστά μέρη. 7. Τους αρέσει να ντύνονται, να υποδύονται διάφορους ρόλους και να δημιουργούν επί σκηνής.	συζητήσουν για το παιχνίδι τους, το διάβασμα και προτρέψτε τα να συζητήσουν για τις ζωγραφιές που έχουν κάνει για τα παιχνίδια τους και διαβάστε τους ιστορίες για το παιχνίδι έξω από το σπίτι. 6. Οργανώστε εκδρομές σε ζωολογικούς κήπους, στην πυροσβεστική υπηρεσία, σε ιστορικά μνημεία και ενθαρρύνετε τους να συζητήσουν για οικογενειακές εκδρομές. 7. Δώστε την ευκαιρία να μεταμφιεστούν. Διαβάστε τα ιστορίες για ήρωες που μπορούν να υποδυθούν.
Πρώτη σχολική ηλικία: έξι με οκτώ έτη 1. Τα παιδιά μπορεί να αψηφήσουν τους γονείς τους όταν βρίσκονται κάτω από πίεση· δυσκολεύονται στις σχέσεις τους με τα αδέρφια τους. 2. Θέλουν να παίζουν με άλλα παιδιά αλλά θέλουν να κερδίζουν πάντα. 3. Ανταποκρίνονται στις εκκλήσεις ή στη βοήθεια των δασκάλων τους. 4. Τους αρέσει να μένουν ακίνητοι ή να ακούν ιστορίες στο σχολείο, στο σπίτι ή στη βιβλιοθήκη. 5. Έχουν απόλυτες και ανένδοτες απόψεις σχετικά με το τι είναι σωστό και τι λάθος. 6. Είναι περίεργα για τις διαφορές των δύο φύλων.	1. Ενθαρρύνετε τα να είναι περισσότερο ευαίσθητα στις ανάγκες της οικογένειας, να συζητήσουν και να διαβάσουν ιστορίες για παρόμοιες καταστάσεις. Οδηγήστε τα προς την εύρεση λύσεων. 2. Ενθαρρύνετε τα να ηγηθούν και να ακολουθήσουν, να διαβάζουν βιβλία που περιγράφουν παρόμοια προβλήματα. 3. Προτρέψτε τα να μοιραστούν τη δουλειά τους με άλλα παιδιά και να λάβουν κολακευτικά σχόλια. Δείξτε και κατονομάστε αντικείμενα καθώς αποτελεί άσκηση που αρέσει πολύ κυρίως στα παιδιά ηλικίας έξι έως επτά ετών. Ανταμείψτε τους για το διάβασμα βιβλίων και το γεγονός ότι συμμετέχουν μαζί με άλλους. 4. Αφηγηθείτε τους ιστορίες και ορίστε συγκεκριμένες ώρες διαβάσματος. 5. Συζητήστε για συμπεριφορές και δεδομένα μέσα από τα βιβλία. 6. Ρωτήστε τους για τις διαφορές των δύο φύλων και για την προέλευση των μωρών. Δώστε τους βιβλία που θα τους

	βοηθήσουν να απαντήσουν.
Μέση σχολική ηλικία: οκτώ με δέκα έτη 1. Οι έννοιες του σωστού και του λάθους παίρνουν μα πιο ευέλικτη μορφή· επαναπροσδιορίζεται μια λανθασμένη πράξη. 2. Τα παιδιά αρχίζουν να επηρεάζονται από τους συμμαθητές τους. 3. Η σκέψη τους αρχίζει να κοινωνικοποιείται· κατανοούν τις απόψεις των άλλων. Αισθάνονται ότι η λογική τους και η επίλυση των προβλημάτων θα πρέπει να είναι σύμφωνες με τη γνώμη των άλλων.	1. Δώστε τους βιβλία και τη δυνατότητα να αποκτήσουν εμπειρίες για να τους βοηθήσετε να ακούσουν και άλλες απόψεις· αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν άλλες συμπεριφορές, αξίες και δεδομένα από αυτά που τονίζουν οι γονείς τους. 2. Διαβάστε και συζητήστε για βιβλία στα οποία άλλες ομάδες ανθρώπων είναι πιο σημαντικές· αυτές μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά τους. 3. Δώστε τους τη δυνατότητα να ανακαλύψουν κι άλλες απόψεις. Η λογοτεχνία είναι μια εξαιρετική πηγή γι' αυτό.
Ανώτερη σχολική ηλικία: δέκα με δώδεκα έτη 1. Τα παιδιά έχουν αναπτύξει άποψη γύρω από τη φυλετική διάκριση· αυτοί που δεν είναι προκατειλημμένοι αυξάνουν την αντίληψή τους για τα μη φυλετικά χαρακτηριστικά· στους άλλους συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. 2. Θέλουν να κάνουν καλά τη δουλειά τους αντί να επεξεργαστούν πριν ξεκινήσουν· αν αντιληφθούν ότι οι ικανότητές τους είναι κατώτερες των προσδοκιών τους μπορεί να αναπτύξουν συναισθήματα κατωτερότητας και ανικανότητας. 3. Έχουν την αίσθηση της δικαιοσύνης και τους ενοχλεί η αδικία στον κόσμο. 4. Άλλες ομάδες εξασκούν μεγάλη επιρροή στα παιδιά· η προσαρμογή σε αυτές τις ομάδες	1. Δώστε τους να διαβάσουν λογοτεχνία και αφήστε τους να ασχοληθούν με εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να αναπτύξουν πολυεθνικές αξίες και δώστε έμφαση στα επιτεύγματα εθνικών μειονοτήτων. 2. Ενθαρρύνετε τη γνώση τους γύρω από σημαντικά θέματα· βοηθήστε και παροτρύνετε τους να ασχοληθούν με εργασίες που μπορούν να διεκπεραιώσουν. 3. Διαβάστε και συζητήστε για ιστορίες όπου οι άνθρωποι ξεπερνούν την αδικία και βελτιώνονται σε κάποιο τομέα της ζωής τους ή θέτουν ερωτήματα για τη ζωή. 4. Αν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ της οικογένειας του παιδιού και των άλλων

αυξάνεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Τα παιδιά μπορούν να προκαλέσουν τους γονείς τους. 5. Έχουν αναπτύξει ισχυρό φρόνημα σε σχέση με αυτό που μπορεί να περιμένει κανείς από τα δύο φύλα: τα αγόρια μπορεί να κάνουν κάτι «κοριτσίστικο» και τα κορίτσια κάτι «αγορίστικο». 6. Αγόρια και κορίτσια αποδέχονται την ταυτότητα του άλλου φύλου. Τα κορίτσια, περισσότερο από τα αγόρια, βλέπουν το θεσμό του γάμου σαν κάτι το επιθυμητό.	κοινωνικών ομάδων, τα παιδιά μπορεί να αποπροσανατολιστούν. Παρουσιάστε λογοτεχνικά αποσπάσματα και διεξάγετε συζητήσεις για να τους βοηθήσετε. 5. Αποφύγετε τις συζητήσεις και τα βιβλία που περιγράφουν στερεότυπα γύρω από τα δύο φύλα· δώστε στα παιδιά να καταλάβουν ότι και τα δύο φύλα μπορούν να επιτύχουν σε διάφορους ρόλους. 6. Δώστε τους βιβλία που αναπτύσσουν τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων· τα βιβλία αυτά αρέσουν κυρίως στα κορίτσια.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Τάξη	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)	Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
A-B Γ-Δ Ε-Στ	Λογοτεχνία Βιωματικός λόγος Γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων	Διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο. Διευρύνει τις προσωπικές εμπειρίες του με τη «συμπάθεια» προς τον άνθρωπο γενικά. Απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης. Κατανοεί ή διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας. Εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς. Κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει. Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων. Αποδίδει το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή. Εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας. Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.	Δομή, Αλληλεπίδραση

Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Α΄- Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Στόχοι	Θεματικές ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Εξοικειώνεται βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων. Ψυχαγωγείται με τα κείμενα και τα απολαμβάνει ως ακροατής. Εξοικειώνεται διαισθητικά και με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας. Αντιλαμβάνεται τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας τόσο στο σημασιολογικό όσο και στο μορφολογικό επίπεδο. Έρχεται σε επαφή με την παράδοση του τόπου και το λαϊκό πολιτισμό. Αποκτά αίσθηση του χιούμορ διαμέσου επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων και οξύνει τη φαντασία του. Ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών και εξοικειώνεται με τη χωροχρονική αντίληψη. Γνωρίζει, περισσότερο ως ακροατής, κατάλληλα για την ηλικία του κείμενα, των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής –κυρίως- λογοτεχνίας και παράδοσης.	Παραδοσιακά και νεωτερικά λογοτεχνικά κείμενα για ακρόαση και αναδιήγηση. Μικρά λογοτεχνικά κείμενα για σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση. Ποιήματα για απαγγελία. Λογοτεχνήματα για την καλλιέργεια του χιούμορ και της φαντασίας. Κείμενα που αντιπροσωπεύουν διάφορα λογοτεχνικά είδη, σχολές και δημιουργούς.	Ακρόαση και αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων, παραμυθιών). Απαγγελίες ποιημάτων, χρήση μελοποιημένης ποίησης. Γλωσσικά παιχνίδια ρυθμού, ομοιοκαταληξίας, επανάληψης, αστείων λέξεων και συλλαβών, γλωσσοδέτες κ.ά. Συλλογή λαϊκών παραμυθιών, παραδόσεων, παροιμιών, αινιγμάτων από την οικογένεια και ανακοίνωση, ανάγνωση, παιχνίδια, δραματοποίηση στην τάξη. Ποιήματα, ιστορίες, παραμύθια με κωμικό περιεχόμενο, για ακρόαση, ανάγνωση, δραματοποίηση, παντομίμα. Ημιτελείς ιστορίες που το παιδί διαβάζει ή ακούει για να μαντέψει το τέλος τους, για να τις συνεχίσει και να τις ολοκληρώσει ή να δημιουργήσει τις δικές του εκδοχές (δημιουργική αφήγηση). Παιγνιώδεις ασκήσεις αντιστροφής των στοιχείων συνέχειας μιας ιστορίας (π.χ. κάποτε - τώρα - μετά - χθες - σήμερα - αύριο), προκειμένου να τις τακτοποιήσει με τη φυσική χρονολογική σειρά. Αφήγηση από το δάσκαλο

		επιλεγμένων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και παραμυθιών άλλων λαών (π.χ. παραμύθια των βαλκανικών λαών, παραμύθια από την Ευρώπη, παραμύθια από την Ασία). Σιωπηρή ανάγνωση κειμένων με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου. Μεγαλόφωνη ανάγνωση, με εκφορά και έκφραση προσαρμοσμένη στο είδος του λόγου, στο περιεχόμενο και στην περίπτωση (λ.χ. ένταση της φωνής ανάλογα με τον χώρο)

Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ΄- Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Στόχοι	Θεματικές ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο. Κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει. Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων. Εξηγεί το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη,	Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων Προσέγγιση του μεταφορικού λόγου Ελεύθερη ανάγνωση Απαγγελία Δημιουργική αφήγηση Δημιουργικό γράψιμο	Ανάγνωση κειμένων με σκοπό την κατανόηση σημασιών πέραν των κυριολεκτικών. Ασκήσεις μετασχηματισμού και αντικατάστασης ποιητικών φράσεων με αντίστοιχες του καθημερινού λόγου και αντίστροφα. Συζητήσεις κατά τις οποίες προβάλλονται εναλλακτικές ή συμπληρωματικές ερμηνείες. Διατύπωση επιχειρηματολογίας και αξιολογικών κρίσεων για

λεξιλόγιο και νοηματική δομή. Εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας. Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.		λογοτεχνικά κείμενα Αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων κτλ.) Σύγκριση νεωτερικών / παραδοσιακών ποιημάτων Απαγγελίες ποιημάτων, χρήση μελοποιημένης ποίησης, συγκρότηση λογοτεχνικών ανθολογίων. Σύγκριση κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων, τόσο ως προς το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή όσο και ως προς την οπτική γωνία, μέσα από την οποία ένας συγγραφέας αντιμετωπίζει ένα θέμα ή πρόβλημα. Σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με τα υπόλοιπα μαθήματα Ενθάρρυνση της αυθόρμητης ανάγνωσης με κύριο σκοπό την ψυχαγωγία. Καθιέρωση ώρας ελεύθερης ανάγνωσης. Σύνδεση του περιεχομένου των κειμένων με το αντίστοιχο περιεχόμενο άλλων μαθημάτων κατά περίπτωση.

Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Ε΄ - Στ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Στόχοι	Θεματικές ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα προσεγγίζοντας και το	Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων Προσέγγιση του μεταφορικού λόγου Ελεύθερη ανάγνωση Απαγγελία	Ανάγνωση κειμένων με σκοπό την κατανόηση σημασιών πέραν των κυριολεκτικών. Παιχνίδια μετασχηματισμού και

βιωματικό λόγο. Κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει. Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων. Εξηγεί το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή. Εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας. Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.	Δημιουργική αφήγηση Δημιουργικό γράψιμο	αντικατάστασης ποιητικών φράσεων με αντίστοιχες του καθημερινού λόγου και αντίστροφα. Συζητήσεις, κατά τις οποίες προβάλλονται εναλλακτικές ή συμπληρωματικές ερμηνείες λέξεων, φράσεων, κειμένων. Διατύπωση επιχειρηματολογίας και αξιολογικών κρίσεων για λογοτεχνικά κείμενα Αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων κτλ.) που διάβασε ή άκουσε. Σύγκριση νεωτερικών / παραδοσιακών ποιημάτων Απαγγελίες ποιημάτων, χρήση μελοποιημένης ποίησης, συγκρότηση λογοτεχνικών ανθολογίων. Σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με τα υπόλοιπα μαθήματα Ενθάρρυνση της αυθόρμητης ανάγνωσης με κύριο σκοπό την ψυχαγωγία. Καθιέρωση ώρας ελεύθερης ανάγνωσης. Σύγκριση κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων, τόσο ως προς το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή όσο και ως προς την οπτική γωνία μέσα από την οποία αντιμετωπίζεται ένα θέμα ή πρόβλημα.

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημιούπολη, 45110 Ιωάννινα

Θέμα: Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε έρευνα

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, πραγματοποιώ μία έρευνα σε επιλεγμένα σχολεία που προέκυψαν με δειγματοληψία κατά συστάδες. Η έρευνα έχει εγκριθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί κυρίως κατά πόσο τα εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου (τάξεις Δ' , Στ') συμβάλλουν κυρίως στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Η συμβολή σας στην επίτευξη αυτού του στόχου κρίνεται πολύτιμη. Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων απαιτείται η χρήση ερωτηματολογίου που θα διανεμηθεί στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου σας. Τα ερωτηματολόγια είναι ατομικά και ανώνυμα, και τα πορίσματα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για επιστημονικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 20 λεπτά.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!

Σοφία Καραγιάννη,

Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΜΔΕ, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Μαυρομιχάλη 119,

Αθήνα 11472

Τηλ. 210-3616872, 6972296973

Email: skaragia@gmail.com

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

ΚΩΔΙΚΟΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο : Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
Ηλικία: 22 – 30 ετών ☐ 31 – 35 ετών ☐ 36 – 40 ετών ☐
41 – 45 ετών ☐ 46 – 50 ετών ☐ 51 ετών και άνω ☐
Περιοχή που εργάζεστε: Αστική ☐ Ημιαστική ☐
Έτη υπηρεσίας: έως 5 χρόνια ☐ 6 – 10 χρόνια ☐ 11 – 15 χρόνια ☐
15 – 20 χρόνια ☐ 20 χρόνια και άνω ☐

Έτη από το χρόνο απόκτησης του βασικού τίτλου σπουδών

0 – 10 χρόνια ☐ 11 – 20 χρόνια ☐ πάνω από 20 χρόνια ☐

Τάξη στην οποία διδάσκετε:

Α' ☐ Β' ☐ Γ' ☐ Δ' ☐ Ε' ☐ Στ' ☐ Άλλο

Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε:

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ☐

Πτυχίο ΤΕΙ ☐ Πτυχίο ΑΕΙ ☐ Πτυχίο ΑΕΙ με Εξομοίωση ☐

Τίτλος μετεκπαίδευσης στη Γενική Εκπαίδευση ☐

Τίτλος μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) ☐

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών ☐

Διδακτορικό Δίπλωμα ☐

Άλλο (παρακαλούμε προσδιορίστε):

1. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΠΕΡΙ «ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ»

1. Τι είναι για εσάς η φιλαναγνωσία;

1.1. Αγάπη για το διάβασμα

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.2. Ανάγνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.3. Ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντά μου

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.4. Ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.5. Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.6. Παιγνιώδης δραστηριότητα για την ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.7. Πρόγραμμα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.8. Αυτόνομο μάθημα

1	2	3	4	5
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ

1.9. Θα προσθέτατε κάτι άλλο;

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

2. ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

2.1. Η φιλαναγνωσία θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινής σχολικής ύλης

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2.2. Το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη να προωθήσει τη φιλαναγνωσία

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2.3. Οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να προωθήσουν τη φιλαναγνωσία

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2.4. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (συνομήλικοι, συγγενείς, σύλλογοι, ΜΜΕ) επηρεάζουν τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2.6. Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ανάγνωσης

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2.7. Η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ενισχύει τη φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2.8. Ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για ανάγνωση κειμένων και φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες είναι επαρκής

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

3. Χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

4. Σε κάθε τάξη που αναλαμβάνετε υλοποιείτε προγράμματα φιλιαναγνωσίας;

1	2	3	4	5
ποτέ	Σπάνια	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

5. Πώς αξιοποιείτε τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας;

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

6. Πότε χρησιμοποιείτε λογοτεχνικά βιβλία στη διδασκαλία σας;

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

7. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι ενισχύουν τη φιλιαναγνωστική διάθεση των μαθητών οι παρακάτω πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη					
Επίσκεψη συγγραφέα στο σχολείο					
Ανάγνωση και συζήτηση για βιβλία στην τάξη					
Παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας μέσα στην τάξη					
Δραματοποίηση βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων					
Λειτουργία λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο					
Επίσκεψη σε δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες					
Επίσκεψη σε εκθέσεις βιβλίων, βιβλιοπωλεία, εκδοτικούς οίκους κλπ.					
Άλλο; (προσδιορίστε)					

3. ΥΠΑΡΞΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

8. Λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο σας;

1	2	3
Όχι	Ναι	Μερικές φορές

9. Υπάρχει βιβλιοθήκη για παιδιά στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου σας;

1	2	3
Καμία	Μία	2 και περισσότερες

10. Είναι εύκολα προσβάσιμη;

1	2
Όχι	Ναι

11. Λειτουργεί Λέσχη Ανάγνωσης στο σχολείο σας;

1	2	3
Όχι	Ναι	Μερικές φορές

12. Συμμετέχουν τα παιδιά της τάξης σας στη Λέσχη Ανάγνωσης;

1	2	3
Όχι	Ναι	Μερικές φορές

13. Υπάρχει γωνιά του βιβλίου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σας;

1	2	3
Όχι	Ναι	Μερικές φορές

14. Υλοποιείτε με την τάξη σας αναγνωστικά προγράμματα (π.χ. στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης)

1	2	3
Όχι	Ναι	Μερικές φορές

15. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι διευκολύνουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την προώθηση της φιλαναγνωσίας οι παρακάτω πρωτοβουλίες

	καθόλου	λίγο	αρκετά	Πολύ	πάρα πολύ
Η ύπαρξη καλά οργανωμένης και πλούσιας βιβλιοθήκης στο σχολείο					
Η παρουσία βιβλιοθηκονόμου στη βιβλιοθήκη του σχολείου					
Η ύπαρξη βιβλιοθήκης ή φιλαναγνωστικής γωνιάς μέσα στην τάξη					

	καθόλου	λίγο	αρκετά	Πολύ	πάρα πολύ
Η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσίας κλπ					
Η συστηματική ενημέρωση για νέες εκδόσεις παιδικών και εφηβικών βιβλίων					
Η δωρεάν διάθεση κάποιων τίτλων παιδικών και εφηβικών βιβλίων στους εκπαιδευτικούς					
Η δυνατότητα διάθεσης χρηματικού ποσού για την αγορά βιβλίων					
Η δυνατότητα συνεργασίας με βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία					
Η συμμετοχή σε φιλιαναγνωστικά προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς					
Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας					
Άλλο;(προσδιορίστε)					

3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

16. Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιείτε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;

16.1. Διαβάζετε μεγалоφωνα στους μαθητές σας

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

16.2. Δίνετε χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση στους μαθητές σας

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.3. Δίνεται χρόνο στους μαθητές σας να διαβάζουν μαζί με τους φίλους τους

1	2	3	4	5
καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.4. Διαμορφώνετε μικρές ομάδες ανάγνωσης

1	2	3	4	5
καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.5. Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν από ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδραστικό πίνακα (π.χ. «Μικρός Αναγνώστης»)

1	2	3	4	5
καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.6. Οι μαθητές διαβάζουν από ηλεκτρονικό βιβλίο (π.χ. tablet)

1	2	3	4	5
καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.7. Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου σας

1	2	3	4	5
καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.8. Οι μαθητές συζητούν τα εξωσχολικά βιβλία που διάβασαν μέσα στην τάξη, σε ανάλογο διδακτικό χρόνο

1	2	3	4	5
καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.9. Οι μαθητές προβαίνουν σε παρουσιάσεις βιβλίων μέσα στην τάξη

1	2	3	4	5
καθόλου	Λίγο	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.10. Οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους το βιβλίο που θα διαβάσουν

1	2	3	4	5
ποτέ	Σπάνια	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.11. Πραγματοποιούνται συζητήσεις γύρω από τα βιβλία που διαβάζονται στην τάξη

1	2	3	4	5
ποτέ	Σπάνια	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

16.12. Στις συζητήσεις γύρω από τα βιβλία, που διαβάζονται στην τάξη συμμετέχετε με προσωπικές απόψεις/παραδείγματα;

1	2	3	4	5
ποτέ	Σπάνια	μερικές φορές	συχνά	Πάντα

4 ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

17. Στις παρακάτω προτάσεις κυκλώστε τον αριθμό που ως απάντηση σας αντιπροσωπεύει

17.1. Μου αρέσει, όταν έχω χρόνο, να περνώ τη μέρα μου διαβάζοντας

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17.2. *Αντλώ μεγάλη ικανοποίηση από την προσωπική μου ανάγνωση*

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17.3. *Προτιμώ να δω μια ιστορία στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο, παρά να την διαβάσω*

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17.4. *Επιλέγω ως δώρο σε ένα φίλο να αγοράσω ένα βιβλίο*

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17.5. *Στο σπίτι μου διαθέτω βιβλιοθήκη, την οποία εμπλουτίζω*

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17.6. *Επισκέπτομαι τη δανειστική βιβλιοθήκη της περιοχής μου για να δανειστώ βιβλία*

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17.7. *Διαβάζω στα παιδιά μου στο σπίτι π.χ. πριν κοιμηθούν το βράδυ*

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

18. *Πόσα βιβλία (ενηλίκων) διαβάσατε τον τελευταίο χρόνο;*

1	2	3	4
Κανένα	Ένα ως τέσσερα	Πέντε έως δέκα	Περισσότερα από δέκα

19. *Πόσο συχνά περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας ασχολούμενοι με τις ακόλουθες δραστηριότητες;*

	1	2	3	4	5
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
«Σερφάρισμα» στο διαδίκτυο					
Παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων					
Μουσική					
Ανάγνωση					
Αθλητικές δραστηριότητες					
Συνάντηση με φίλους					

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!

Ερωτηματολόγιο μαθητών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ, 45110 ΙΩΑΝΝΙΝΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή μαθήτριά/ αγαπητέ μαθητή,

Στα χέρια σου δεν κρατάς ένα διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο. Στο ερωτηματολόγιο αυτό θα βρεις ερωτήσεις σχετικές με τον εαυτό σου και το σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε με σκοπό να μας βοηθήσει να καταλάβουμε τα ενδιαφέροντά σου σχετικά με την ανάγνωση.

Η έρευνα είναι ανώνυμη και γι' αυτό το λόγο δεν χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου.

Διάβασε κάθε ερώτηση προσεκτικά. Και επέλεξε την απάντηση που νομίζεις ότι σου ταιριάζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κάθε απάντηση είναι σωστή, εφόσον είναι η δική σου γνώμη. Γι' αυτό συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια.

Αν δεν καταλαβαίνεις κάτι ή δεν είσαι σίγουρος/η για τον τρόπο που πρέπει να απαντήσεις, μη διστάσεις να ζητήσεις βοήθεια.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σου και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σοφία Καραγιάννη

ΚΩΔΙΚΟΣ**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....****Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές****Φύλο:** Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐**Τάξη:** Δ' ☐ Στ' ☐**Περιοχή που μένεις:****Επάγγελμα πατέρα:** **Επάγγελμα μητέρας:****1. Διαβάζεις άλλα βιβλία, εκτός από τα σχολικά;**Όχι ☐ Ναι ☐ Μερικές φορές ☐**2. Πόσα βιβλία, εκτός από τα σχολικά, διαβάζεις μέσα σε μία σχολική χρονιά;****3. Σου αρέσει να διαβάζεις από ηλεκτρονικό βιβλίο (π.χ. tablet);**Όχι ☐ Ναι ☐ Μερικές φορές ☐**4. Τι είδους βιβλία σου αρέσει να διαβάζεις;**

	καθόλου	λίγο	μερικές φορές	πολύ	πάρα πολύ
Παραμύθια					
Περιπέτειες					
Ποιήματα					
Για τη ζωή ανθρώπων (βιογραφίες)					
Κόμικς					
Βιβλία γνώσεων					

5. Πού σου αρέσει να διαβάζεις;

	Καθόλου	λίγο	μερικές φορές	πολύ	πάρα πολύ
Στο σχολείο					
Στο σπίτι					
Στη βιβλιοθήκη					

6. Πότε συνήθως σου αρέσει να διαβάζεις ;

	Καθόλου	λίγο	μερικές φορές	πολύ	πάρα πολύ
Στον ελεύθερο χρόνο μου					
Τα Σαββατοκύριακα					
Κάθε μέρα					
Στις διακοπές					
Ποτέ					

7. Σου αρέσει να διαβάζεις με...;

	καθόλου	λίγο	μερικές φορές	πολύ	πάρα πολύ
Τους γονείς σου					
Τα αδέρφια σου					
Τους παππούδες σου					
Τους φίλους σου					
Μόνος σου					
Το δάσκαλό σου					
Τους συμμαθητές σου					

8. Πώς επιλέγεις ένα βιβλίο; Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μία απαντήσεις.

Μου το λέει η οικογένειά μου	
Από τους φίλους μου	
Από το εξώφυλλο του	
Μου το λέει ο δάσκαλός μου	
Διαβάζω τις πρώτες σελίδες	
Είναι μέρος μιας σειράς που μου αρέσει	
Από τον συγγραφέα του	

9. Ποια από τα παρακάτω βιβλία μπορείς να βρεις στο σπίτι σου;

	Όχι	Ναι
Παιδικά βιβλία		
Βιβλία για μεγάλους		
Βιβλία από δανειστική βιβλιοθήκη		
Λεξικό		
Εγκυκλοπαίδεια		
Προσωπική βιβλιοθήκη στο δωμάτιό μου		

10. Σημείωσε αυτό που σου ταιριάζει:

	καθόλου	λίγο	μερικές φορές	πολύ	πάρα πολύ
Μου αρέσει να διαβάζω ένα βιβλίο στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μου					
Στο σχολείο διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία					
Συζητάμε μέσα στην τάξη για τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουμε					
Μου αρέσει περισσότερο να διαβάζω αντί να παίζω					
Μου αρέσει να μου φέρνουν δώρο βιβλία					
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοθήκες					
Μου αρέσει να επισκέπτομαι βιβλιοπωλεία					

11. Θα διάβαζα περισσότερο αν...

	Όχι	Ναι	Μερικές φορές
Είχα περισσότερο χρόνο			
Οι φίλοι μου διάβαζαν περισσότερο			
Οι βιβλιοθήκες είχαν καλύτερα και περισσότερα βιβλία			
Είχα περισσότερα βιβλία δικά μου			
Στο σχολείο διαβάζαμε περισσότερα βιβλία			

12. Διαβάζω γιατί.....

	Όχι	Ναι	Μερικές φορές
Είναι διασκεδαστικό			
Πρέπει να το κάνω για το σχολείο			
Μαθαίνω νέα πράγματα			

Σε ευχαριστούμε πολύ!

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημιούπολη, 45110 Ιωάννινα

Θέμα: «Συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε έρευνα»

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων πραγματοποιεί έρευνα σε επιλεγμένα δημοτικά σχολεία. Η έρευνα έχει εγκριθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και σε ποιο βαθμό συντελούν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ελεύθερη ανάγνωση. Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που θέλει να εισαγάγει τη φιλαναγνωσία σε όλες τις βαθμίδες. Η έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στην προσπάθεια της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, προσκομίζοντας νέα στοιχεία που θα βελτιώσουν την προσπάθεια αυτή.

Η συμμετοχή του παιδιού σας κρίνεται απαραίτητη. Για τη συμμετοχή αυτή απαιτείται η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, που θα χορηγηθεί εντός του ωρολογίου προγράμματος των μαθητών και δεν θα απαιτεί περισσότερο από 15 λεπτά.

Σας ενημερώνουμε πως η ανωνυμία του παιδιού θα διασφαλιστεί αυστηρώς.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Σοφία Καραγιάννη,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.
ΜΔΕ, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στοιχεία Επικοινωνίας:
Μαυρομιχάλη 119,
Αθήνα 11472
Τηλ. 210-3616872, 6972296973
Email: skaragia@gmail.com

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος

..... δηλώνω ότι

επιτρέπω στ..... μαθητ...

..... της

Τάξης να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο της έρευνας με θέμα: «Η καλλιέργεια της
φιλαναγνώσιας στο δημοτικό σχολείο» που εγκρίθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής
Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας με απόφαση Αριθμ. Πρωτ. 47240/Δ1/21-3-2016

Το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί είναι ανώνυμο.

Το παιδί διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε
στάδιο της διεξαγωγής της.

Ο κηδεμόνας

Έγκριση διεξαγωγής έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ &
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 1-2-2016

Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ15/57/15246/Δ1

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudopre@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Π. Αγγελόπουλος
Κ. Γκουνέλα
Τηλέφωνο : 210 344 2248

ΠΡΟΣ : Ι.Ε.Π.
Αν. Τσόχα 36
115 21 Αθήνα

✓ ΚΟΙΝ.: κα Σοφία Καραγιάννη
Μαυρομυχάλη 119
11472 Αθήνα

ΘΕΜΑ : Διαβίβαση έρευνας

Σχετικά έγγραφα : το σχετικό 1385/Δ1/7-1-2016

Σας διαβιβάζουμε την αίτηση της κας Καραγιάννη Σοφίας και τα συνημμένα σ' αυτή στοιχεία που αφορούν στη διεξαγωγή έρευνας με θέμα «*Η καλλιέργεια της φιλανθρωπίας μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*» και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρακαλούμε να γνωμοδοτήσετε:

- α) Για την αναγκαιότητα και την επιστημονική εγκυρότητα της έρευνας
- β) Για την παιδαγωγική αξία και σημασία της, καθώς και για τη σκοπιμότητά της
- γ) Για το χρόνο και τις διαδικασίες εφαρμογής της στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Συν.: 1 φάκελος (66 φύλλα & 1 CD)

Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων
& Οργάνωσης Π.Ε.
Τμήμα Α'

Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΟΥΦΟΠΟΥΛΟΣ



ΠΙΣΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ
Της Διεύθυνσης Σπουδών, Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε.
Υπομνήμης
Τμήμα Πρωτοκόλλου, Αρχείων και Μέμμερας
ΛΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ