

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗΣ ΜΝΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΒΗΧΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δημητροπούλου Παναγιώτα

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Τριμελής επιτροπή

Δημητροπούλου Παναγιώτα, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χρυσοχόου Ελισάβετ, Lecturer, Department of Psychology, University of Sheffield International Faculty και Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Αρχικά, την κ. Δημητροπούλου για τη συνεργασία και τη στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Την κ. Χρυσόχου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση από την πρώτη έως την τελευταία στιγμή αυτού του εγχειρήματος, καθώς και την κ. Φιλιππάτου για το χρόνο τους και την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας. Στη συνέχεια, τους διευθυντές, δασκάλους και μαθητές των σχολείων απ' όπου συλλέχθηκε το δείγμα της έρευνας, καθώς και τον κ. Φύκαρη για την πολύτιμη και άμεση βοήθειά του στην επικοινωνία με τα σχολεία. Τους μεταπτυχιακούς φοιτητές Πόπα Κωνσταντίνα, Τσόλη Ανθή, Σουρτζίνου Αγγελική, Γώτση Κυριακή, Κώστα Αθηνά, Μπολοβίνο Γιώργο, Κοτζαμανίδου Μαρία και Σακαρέλου Κωνσταντίνα για την ανεκτίμητη βοήθειά τους και συμβολή τους στη συλλογή των δεδομένων. Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω τον αγαπημένο μου Γιάννη για την αγάπη και υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του εγχειρήματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας και αφομοίωσης πληροφοριών από το κείμενο. Η εργαζόμενη μνήμη και τα κίνητρα για ανάγνωση είναι δύο παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση. Στόχος της διπλωματικής αυτής είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης και των κινήτρων ανάγνωσης με την αναγνωστική κατανόηση και τις επιμέρους πλευρές της: την κυριολεκτική κατανόηση, τους αναγκαίους και επεξεργαστικούς συμπερασμούς, την κατανόηση της παρομοίωσης και την κυριολεκτική κατανόηση, σε μαθητές δημοτικού. Συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 117 μαθητές Γ' και Ε' Δημοτικού. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα έργα: Συστοιχία αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης κειμένου, Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση (MRQ), Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (SRQ) και δύο έργα Εργαζόμενης μνήμης, έργο ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις και έργο αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποσοτική. Βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης και της αναγνωστικής κατανόησης, όπως και κάποιων επιμέρους πλευρών της. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι επιμέρους πλευρές της κατανόησης παρουσιάζουν συσχετίσεις με διάφορους παράγοντες των κινήτρων ανάγνωσης, ενώ η επίδραση της ηλικίας ήταν σημαντική για κάποιες από τις επιμέρους πλευρές της αναγνωστικής κατανόησης και την εργαζόμενη μνήμη.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναγνωστική κατανόηση, Κυριολεκτική κατανόηση, Συναγωγή συμπερασμών, Κατανόηση της παρομοίωσης, Έλεγχος της κατανόησης, Εργαζόμενη, Μνήμη, Κίνητρα μάθησης, Κίνητρα για ανάγνωση.

Abstract

Reading comprehension is the process of intake, processing and assimilation of the information contained in a written text. Working memory and reading motivation are the two factors which appear to affect reading comprehension. This thesis attempts to explore the interrelation between working memory and reading motivation on the one hand and reading comprehension and its component skills, i.e. literal comprehension, necessary and elaborative inferences, simile comprehension and comprehensive monitoring, on the other hand in primary school students. More specifically, the sample of the research comprised of 117 3rd-grade and 5th-grade students. For collecting the data the following instruments were administered: Reading comprehension test battery, Motivation for Reading Questionnaire (MRQ), Self-Regulation Questionnaire - Reading Motivation (SRQ), and two Working Memory instruments, namely the reading span test and the backward digit recall. Data analysis was carried out using the quantitative method. The conclusion drawn was that working memory and reading comprehension, as well as some of its component skills, are interrelated. It was also found that the component skills of reading comprehension may be associated with a number of reading motivational factors, whereas the effect of age on some of the component skills of reading comprehension and working memory was proven to be considerable.

Key words: Reading Comprehension, Literal Comprehension, Inference making, Simile Comprehension, Comprehension Monitoring, Working Memory, Reading Motivation, Self-Regulation, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1. ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΝΗΜΗ.....	10
1.1. Εισαγωγή.....	10
1.2. Μοντέλα μνήμης.....	12
1.2.1. Η θεωρία των δύο λειτουργιών της μνήμης των Atkinson και Shiffrin (1968).	12
1.2.2. Η θεωρία των επιπέδων επεξεργασίας των Craik και Lockhart (1974)	12
1.2.3. Η Βραχύχρονη μνήμη ως ενεργοποιημένο τμήμα της Μακρόχρονης μνήμης.....	12
1.2.4. Το μοντέλο της Εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974).....	13
1.3 Εργαζόμενη μνήμη	13
1.3.1. Το μοντέλο της Εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974).....	14
2. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	21
2.1. Εισαγωγή.....	21
2.2. Επιμέρους πλευρές της κατανόησης	24
2.2.1. Κυριολεκτική Κατανόηση (Literal comprehension)	24
2.2.2. Συναγωγή Συμπερασμών (Inference making).....	24
2.2.3. Κατανόηση της παρομοίωσης (simile comprehension).....	29
2.2.4. Έλεγχος της κατανόησης (Comprehension monitoring)	29
2.3. Εργαζόμενη Μνήμη και αναγνωστική κατανόηση	29
2.3.1. Εργαζόμενη Μνήμη και Επιμέρους πλευρές της κατανόησης	32
2.4. Ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της εργαζόμενης μνήμης και της αναγνωστικής κατανόησης.....	34
3. ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	39
3.1. Εισαγωγή.....	39
3.2. Θεωρίες κινήτρων μάθησης.....	39
3.2.1. Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες και κίνητρα μάθησης	39
3.3. Θεωρίες κινήτρων και ανάγνωση	47
3.4. Ερευνητικά δεδομένα για τα κίνητρα ανάγνωσης και την αναγνωστική κατανόηση.....	48
3.5. Ερευνητικά δεδομένα για τα κίνητρα ανάγνωσης την αναγνωστική κατανόηση και την εργαζόμενη μνήμη	52
4. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	54
4.1. Στόχος της έρευνας	54
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	54

4.3. Δείγμα	55
4.4. Σχεδιασμός	55
4.5. Έργα	55
4.5.1. Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης	55
4.5.2. Αξιολόγηση της ΕΜ	56
4.5.3. Αξιολόγηση κινήτρων	57
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	60
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	70
6.1. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης των πληροφοριών ενός προς ανάγνωση κειμένου (Πόρποδας, 2002). Όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, η συσχέτιση της αναγνωστικής κατανόησης με την εργαζόμενη μνήμη έχει επαληθευτεί επανειλημμένα στη βιβλιογραφία (Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009), ενώ τα κίνητρα των μαθητών για την ανάγνωση συμβάλλουν ανάλογα με τη φύση τους στο αποτέλεσμα της ανάγνωσης (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Η αλληλεπίδραση της αναγνωστικής κατανόησης σε συνδυασμό με την εργαζόμενη μνήμη και τα κίνητρα των μαθητών για ανάγνωση ορίζει το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί η παρούσα διπλωματική.

Στην προσπάθεια ολοκληρωμένης παρουσίασης των θεματικών αυτών ενοτήτων που θα αποτελέσουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής, η εργασία χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους θα παρουσιαστεί μια μικρή αναδρομή στις πρώτες θεωρίες της μνήμης και τα μοντέλα μνήμης που προσπάθησαν να εξηγήσουν τη λειτουργία της μνήμης, έως την εμφάνιση των θεωριών για την εργαζόμενη μνήμη, και το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974, 2000) που θα αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο της συζήτησης γύρω από την εργαζόμενη μνήμη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για την αναγνωστική κατανόηση και τις επιμέρους πλευρές της, τις οποίες αποτελούν η κυριολεκτική κατανόηση, η συναγωγή αναγκαίων συμπερασμών, η συναγωγή επεξεργαστικών συμπερασμών, η κατανόηση της παρομοίωσης και ο έλεγχος της κατανόησης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εργαζόμενης μνήμης και αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και των επιμέρους πλευρών της.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι βασικές θεωρίες των κινήτρων μάθησης, καθώς και ερευνητικά δεδομένα για τα κίνητρα ανάγνωσης και τη σύνδεση τους με την αναγνωστική κατανόηση. Στο τέλος του μέρους αυτού γίνεται αναφορά σε περιορισμένο αριθμό ερευνών που συνεξετάζει και τους τρεις παράγοντες του θεωρητικού παλυσίου της διπλωματικής, δηλαδή την αναγνωστική κατανόηση την εργαζόμενη μνήμη και τα κίνητρα ανάγνωσης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης των παιδιών Δημοτικού, μέσης σχολικής ηλικίας, με την αναγνωστική κατανόηση, ενώ παράλληλα να αξιολογήσει την αναγνωστική κατανόηση κειμένου, καθώς και τις επιμέρους πλευρές της σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών για ανάγνωση. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της διπλωματικής είναι, εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και των επιμέρους πλευρών της και της ΕΜ των μαθητών Γ' και Ε' τάξης. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των κινήτρων ανάγνωσης των μαθητών Γ' και Ε' Δημοτικού και των επιμέρους πλευρών της αναγνωστικής κατανόησης. Στη συνέχεια, διερευνάται, με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εάν προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποκρίσεων, σχετικά με τα κίνητρα ανάγνωσης μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας. Τέλος με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στους μέσους όρους των αποκρίσεων, σχετικά με την ΕΜ και τις επιμέρους πλευρές της κατανόησης, μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας.

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, ο σχεδιασμός της οποίας, όπως και τα στοιχεία του δείγματος και τα εργαλεία χορήγησης περιγράφονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Ακολουθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, οι οποίες δίνονται στην ενότητα των αποτελεσμάτων, στο πέμπτο κεφάλαιο. Κλείνοντας, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με την

ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενώ ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

1. ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΝΗΜΗ

1.1. Εισαγωγή

Η μνήμη δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να εναρμονιστεί και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος γύρω του, καθώς θυμούμενος το παρελθόν μπορεί μέχρι ένα σημείο να προβλέψει το μέλλον (Baddeley, 1992b). Είναι μια λειτουργία που επιτρέποντας στον άνθρωπο, να συγκρατήσει τις εμπειρίες του, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μάθηση (Βοσνιάδου, 2001). Συνεπώς, η μνήμη είναι ο «χώρος» όπου προηγείται η αντίληψη των ποικίλων πληροφοριών του περιβάλλοντος και κατόπιν η μεταξύ τους συσχέτιση, ενοποίηση και επεξεργασία, προτού συντελεστεί η μάθηση (Baddeley, 1992b).

Η πειραματική μελέτη της μνήμης ως ψυχολογικής λειτουργίας ξεκίνησε από τον Hermann Ebbinghaus το 1850, ο οποίος κατέληξε σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με θέματα που εξακολουθούν να απασχολούν την ψυχολογία της μνήμης (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2003). Ένα από τα αντικείμενα της εμπειρικής μελέτης του ήταν το περιορισμένο εύρος της βραχύχρονης συγκράτησης πληροφοριών στη μνήμη, που είναι επτά στοιχεία. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε 70 χρόνια αργότερα από τον Miller (1956, σε Atkinson et al., 2003) και πλέον είναι γνωστό ότι οι περισσότεροι ενήλικες έχουν μέσο όρο συγκράτησης πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη τους, επτά στοιχεία, συν ή πλην 2 (7 ± 2). Ο Miller επεσήμανε, μάλιστα, ότι τα όρια δεν αφορούν τον αριθμό των στοιχείων που αποθηκεύονται (π.χ., γράμματα), αλλά τμήματα πληροφοριών με νόημα (π.χ., λέξεις) (Βοσνιάδου, 2001).

Αργότερα, από το 1932, ο Bartlett (1886-1969), μέσω εμπειρικής διερεύνησης της μνήμης, πρότεινε μια θεωρία σχετικά με την αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη, υποστηρίζοντας ότι η μνήμη είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι πληροφορίες δεν αποθηκεύονται αυτούσιες, αλλά συμπληρώνονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου (Atkinson et al., 2003; Hayes, 2011). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Bartlett,

συχνά κάποιες στερεότυπες αντιλήψεις των ανθρώπων ενδέχεται να παρεισφρήσουν στις αντιλαμβανόμενες με τις αισθήσεις του, πληροφορίες του περιβάλλοντος, δημιουργώντας τα λεγόμενα «σχήματα». Παράλληλα, επιπλέον στοιχεία μπορεί να προστίθενται και κατά την ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη, στην προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο. Λειτουργώντας επαγωγικά, λοιπόν, προσθέτοντας πληροφορίες στα δεδομένα που υπάρχουν και συνάγοντας συμπεράσματα βάση των γενικών μας γνώσεων, οδηγούμαστε στον εποικοδομητικό χαρακτήρα της μνήμης (Atkinson et al., 2003).

Παρόλο που ο Ebbinghaus και ο Bartlett αντιμετώπιζαν την μνήμη ως ένα ενιαίο σύστημα, ο William James, το 1890, παρατήρησε ότι πέρα από τη γνωστή διαρκή μνήμη υπήρχε και μια πιο σύντομη που επέτρεπε τη συγκράτηση πληροφοριών μόνο για το διάστημα που χρειαζόνταν και κατόπιν εξασθενούσαν. Ο διαχωρισμός της μνήμης που εισήγαγε κυριάρχησε στην έρευνα της μνήμης για πολλά χρόνια (Hayes, 2011).

Η έρευνα της μνήμης επηρεαζόμενη αργότερα από τον δομισμό (στρουκτουραλισμό), την πρώτη μεγάλη σχολή σκέψης στην ψυχολογία, οδήγησε σε πολλές συσχετίσεις της λειτουργίας της μνήμης με τη λειτουργία των H/Y (Parkin & Hunkin, 2001). Έτσι οι δύο λειτουργίες της μνήμης που εισήγαγε ο James, ονομάστηκαν μακρόχρονη μνήμη (στο εξής, MM) και βραχύχρονη μνήμη (στο εξής, BM) (Hayes, 2011), ενώ τα στάδια από τα οποία αποτελείται η λειτουργία της μνήμης ονομάστηκαν κωδικοποίηση, αποθήκευση και ανάσυρση (Βοσνιάδου, 2001).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα επικρατέστερα μοντέλα μνήμης και οι θεωρίες στις οποίες βασίστηκαν, επιχειρώντας να περιγράψουν και να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η μνήμη.

1.2. Μοντέλα μνήμης

1.2.1. Η θεωρία των δύο λειτουργιών της μνήμης των Atkinson και Shiffrin (1968).

Οι Atkinson και Shiffrin (1968, σε Βοσνιάδου, 2001) ανέπτυξαν μια από τις πρώτες σημαντικές θεωρίες για να εξηγήσουν τον τρόπο που σχετίζονται μεταξύ τους η ΒΜ και η ΜΜ (Βοσνιάδου, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία τους οι πληροφορίες του περιβάλλοντος εισέρχονται αρχικά στους αισθητηριακούς αποθηκευτικούς χώρους, που είναι ξεχωριστοί για κάθε αίσθηση (π.χ. όραση- οπτική μνήμη, ακοή-ακουστική μνήμη, κ.λπ.). Κατόπιν με την εστίαση της προσοχής, κάποιες από αυτές μεταφέρονται και αποθηκεύονται στη ΒΜ. Από τη ΒΜ, μέσω της επανάληψης, μεταφέρονται και αποθηκεύονται στην ΜΜ, αλλιώς περνούν στη λήθη (Eysenck, 2010). Η ΒΜ επομένως, αντιμετωπίζεται ως το πρώτο στάδιο για τη ΜΜ, ένα στοιχείο που αντικρούστηκε από άλλους ερευνητές, καθώς οποιαδήποτε δυσλειτουργία της ΒΜ θα σήμαινε ταυτόχρονα και δυσλειτουργία της ΜΜ, κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε από έρευνες σε ασθενείς που παρουσίαζαν δυσλειτουργία της ΒΜ (Baddeley, 1992).

1.2.2. Η θεωρία των επιπέδων επεξεργασίας των Craik και Lockhart (1974)

Σύμφωνα με τους Craik και Lockhart (1974, σε Hayes, 2011) αυτό που παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη, είναι ο βαθμός στον οποίο έχουν επεξεργαστεί οι πληροφορίες. Σύμφωνα με τη θεωρία, ο λόγος που κάποιες πληροφορίες μένουν για περισσότερο και άλλες για λιγότερο χρονικό διάστημα στη μνήμη δεν οφείλεται σε δύο διαφορετικές λειτουργίες μνημονικής αποθήκευσης, όπως υποστήριζαν οι Atkinson και Shiffrin, αλλά στα διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας των πληροφοριών κάθε φορά, ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν για τον καθένα (Hayes, 2011).

1.2.3. Η Βραχύχρονη μνήμη ως ενεργοποιημένο τμήμα της Μακρόχρονης μνήμης

Την άποψη αυτή για την ενιαία μορφή της μνήμης, που υποστήριζαν οι Craik και Lockhart (1974), αλλά με διαφορετικά τμήματα της να ενεργοποιούνται κάθε φορά, υποστήριζαν οι ερευνητές Ruchkin, Grafman, Cameron και Bernt (2003). Σύμφωνα με τη δική

τους θεωρία, η BM αποτελεί το ενεργοποιημένο μέρος της MM, καθώς οι πληροφορίες επεξεργάζονται και αποθηκεύονται στα ίδια συστήματα (Ruchkin, Grafman, Cameron, & Berndt, 2003). Επομένως, η BM γίνεται αντιληπτή ως το κομμάτι εκείνο της MM που ενεργοποιείται κάθε στιγμή και έτσι εξηγείται το πώς επεξεργάζονται στη BM πληροφορίες αποθηκευμένες στη MM (Eysenck, 2010). Ο Baddeley (2003, σε Eysenck, 2010) απέρριψε την ιδέα ότι η βραχύχρονη μνήμη είναι το ενεργοποιημένο τμήμα της μακρόχρονης μνήμης, υποστηρίζοντας ότι είναι πολύ απλοϊκή για να περιγράψει τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ MM και βραχύχρονης-εργαζόμενης μνήμης.

1.2.4. Το μοντέλο της Εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974)

Πλησιάζοντας περισσότερο στο διπλό μοντέλο μνήμης των Atkinson και Shiffrin, όσον αφορά τη διάκριση μεταξύ MM και BM, οι Baddeley και Hitch (1974) πρότειναν ένα μοντέλο στο οποίο η BM θεωρείται ως εργαζόμενη μνήμη (στο εξής, EM), η οποία χειρίζεται και αποθηκεύει πληροφορίες με ανάλογο τρόπο με την εργαζόμενη μνήμη του H/Y (Hayes, 2011). Το μοντέλο αυτό, που αναλύεται στη συνέχεια, έρχεται πιο κοντά στο τρόπο που πιστεύεται πλέον ότι λειτουργεί η μνήμη (Βοσνιάδου, 2001) και θα αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, οι σημαντικές θεωρίες της μνήμης ξεκινώντας από το διπλό μοντέλο των Atkinson και Shiffrin με τη διάκριση MM και BM μνήμης και περνώντας από στάδια όπου η μνήμη θεωρούνταν ενιαία ή όπου δεν διαχωρίζονταν οι λειτουργίες της, κατέληξαν στο διπλό μοντέλο εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch, όπου η BM «αντικαταστάθηκε» από την εργαζόμενη μνήμη, το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

1.3 Εργαζόμενη μνήμη

Η αρχική αντίληψη της BM ως σύστημα προσωρινής αποθήκευσης πληροφοριών, εμπλουτίστηκε σταδιακά και με άλλα στοιχεία. Πολλοί ερευνητές άρχισαν να χρησιμοποιούν

τον όρο EM αντί για BM, καθώς φάνηκε ότι εμπλέκεται σε πολλές νοητικές εργασίες και εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς. Πρόκειται επομένως, για ένα πιο πολύπλοκο σύστημα με περισσότερο πολύπλοκες λειτουργίες από την απλή αποθήκευση πληροφοριών (Βοσνιάδου, 2001).

Η εργαζόμενη μνήμη μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύστημα που συγκρατεί για περιορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να επεξεργαστεί, πληροφορίες απαραίτητες για τη διεκπεραίωση σύνθετων γνωστικών διεργασιών, όπως η κατανόηση και η μάθηση (Baddeley, 1992).

Η ικανότητα διατήρησης πληροφοριών και επεξεργασίας τους στην εργαζόμενη μνήμη εντάσσεται στον ευρύτερο όρο των εκτελεστικών λειτουργιών, οι οποίες αποτελούν δεξιότητες που βοηθούν στην ανεξάρτητη και στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά του ατόμου (Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009). Παράλληλα, η εργαζόμενη μνήμη, ως γνωστικός μηχανισμός είναι μια από τις εκτελεστικές λειτουργίες που έχει συσχετιστεί με την αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση (Sesma et al., 2009). Η συσχέτιση της εργαζόμενης μνήμης με την αναγνωστική κατανόηση αποτελεί και ζητούμενο της παρούσας εργασίας και θα εξεταστεί περαιτέρω στο κομμάτι της μεθοδολογίας.

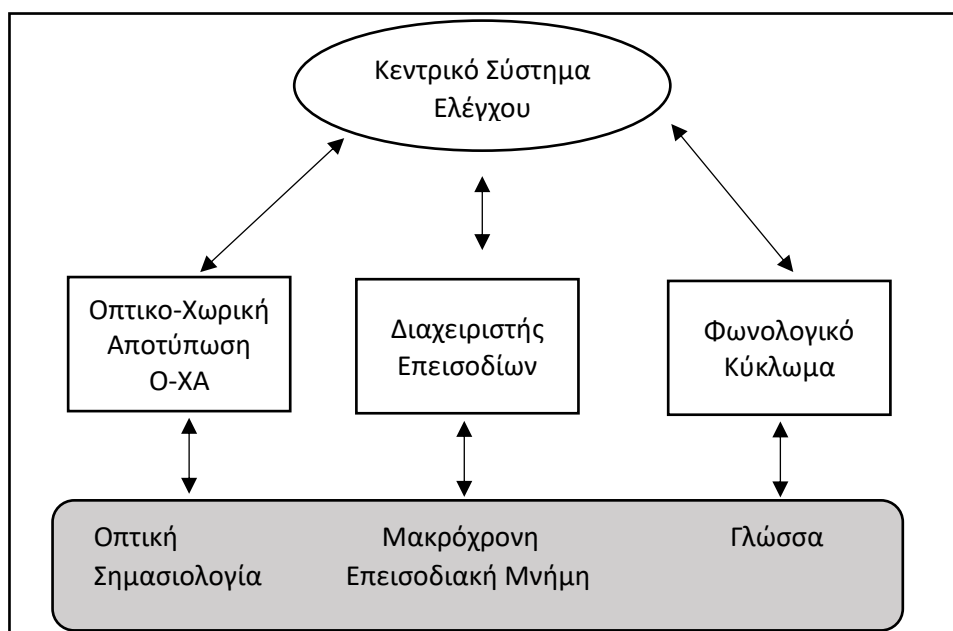
1.3.1. Το μοντέλο της Εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974)

Σύμφωνα με το μοντέλο που έχουν προτείνει οι Baddeley και Hitch (1974) για την εργαζόμενη μνήμη, η λειτουργία της συντονίζεται από ένα Κεντρικό Σύστημα Ελέγχου (ΚΣΕ) το οποίο αλληλοεπιδρά με δύο υποσυστήματα, το Φωνολογικό Κύκλωμα (ΦΚ) και την Οπτικο-Χωρική Αποτύπωση (Ο-ΧΑ). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η εργαζόμενη μνήμη, υποστηρίζει ένα μεγάλο εύρος σύνθετων γνωστικών δραστηριοτήτων, όπως η αιτιολόγηση, η κατανόηση της γλώσσας και η διατήρηση των προϊόντων της μάθησης για μεγάλο χρονικό διάστημα (Gathercole & Baddeley, 1993).

Αν και στην αρχή λοιπόν, το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch, αποτελούνταν από τα προαναφερθέντα τρία τμήματα, το 2000 ο Baddeley προέβη σε μια ανανέωση του μοντέλου, όπου συνέδεσε το ΚΣΕ με ένα ακόμα υποσύστημα, τον Διαχειριστή Επεισοδίων (ΔΕ) (Baddeley, 2000).

Όσον αφορά την επικοινωνία και αλληλεπίδραση της ΕΜ και της ΜΜ αυτή γίνεται στα πλαίσια κάθε υποσυστήματος, του ΦΚ και της Ο-ΧΑ. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του ΦΚ γίνεται η αποστολή και λήψη πληροφοριών που αφορούν τη γλώσσα, από τη ΕΜ στη ΜΜ. Αυτή η αλληλεπίδραση υποβοηθάται και από το ΔΕ που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος των πληροφοριών όλων των υποσυστημάτων (Χρυσόχοου, 2006).

Η αλληλεπίδραση αυτή της ΕΜ και της ΜΜ μέσω του ΦΚ και του ΔΕ έχει ως αποτέλεσμα η βραχύχρονη αποθήκευση φωνολογικών πληροφοριών στο ΦΚ να είναι σημαντική για τη μακρόχρονη φωνολογική γνώση, τη μάθηση και την απόκτηση λεξιλογίου (Baddeley, 1992a, 2000).



Εικόνα 1. Η αναθεωρημένη έκδοση του μοντέλου εργαζόμενης μνήμης του Baddeley (2000).

1.3.1.1. Διαχειριστής Επεισοδίων

Ο ΔΕ έχει τη δυνατότητα να ενοποιεί πληροφορίες από διάφορες πηγές και είναι υπεύθυνος για την προσωρινή διατήρηση των πληροφοριών από το ΦΚ, την Ο-ΧΑ και τη ΜΜ σε ενοποιημένη μορφή και πολυδιάστατο κώδικα (Eysenck, 2010). Αποτελεί, ένα υποσύστημα με γενική αποθηκευτική ικανότητα, η οποία αποδίδονταν μέχρι πρότινος στο ΚΣΕ. Παράλληλα, ο ΔΕ λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στην επικοινωνία της ΕΜ και της ΜΜ (Baddeley, 2000). Η σημασία του γεγονότος αυτού γίνεται κατανοητή όταν κάποιος χρειάζεται να ανακαλέσει πληροφορίες άμεσα από ένα κείμενο που διάβασε. Στην περίπτωση αυτή υποστηρίζεται ότι ένα μέρος των πληροφοριών αποθηκεύονται στη ΜΜ (Eysenck, 2010).

1.3.1.2. Κεντρικό Σύστημα Ελέγχου

Το ΚΣΕ είναι το πιο σημαντικό μέρος του μοντέλου αλλά παράλληλα και το τμήμα της εργαζόμενης μνήμης για το οποίο υπάρχουν οι λιγότερες πληροφορίες και συνεπώς είναι λιγότερο κατανοητό (Baddeley, 1999). Μοιάζει με ένα σύστημα προσοχής που ελέγχει τον συντονισμό των υποσυστημάτων του μοντέλου, του ΦΚ, της Ο-ΧΑ και του ΔΕ. Το ΚΣΕ επιτελεί πολλές εκτελεστικές λειτουργίες, όπως ο συντονισμός διττού έργου, η εναλλαγή του σχεδιασμού ή των στρατηγικών ανάσυρσης, η επιλεκτική προσοχή, η προσωρινή ενεργοποίηση και ο χειρισμός πληροφοριών από τη ΜΜ (Baddeley, 1996).

Ο συντονισμός διττού έργου αφορά την ταυτόχρονη εκτέλεση δύο έργων τα οποία μπορεί να εμπλέκουν δύο διαφορετικά υποσυστήματα όπως το ΦΚ και την Ο-ΧΑ. Η εναλλαγή του σχεδιασμού ή των στρατηγικών ανάσυρσης αφορά την ικανότητα του ΚΣΕ να αναστείλει και να αλλάξει μια αυτοματοποιημένη ή στερεότυπη απάντηση. Ένα παράδειγμα αυτής της λειτουργίας είναι η προσπάθεια ανάκλησης μιας σειράς από αριθμούς με την αντίθετη σειρά από αυτή που μας παρουσιάστηκαν και θα σκεφτόμασταν αυτόματα να το κάνουμε (Χρυσόχου 2006). Αντίστοιχο έργο για την εξέταση του ΚΣΕ, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και παρουσιάζεται στη μεθοδολογία.

Όσον αφορά την επιλεκτική προσοχή, αυτή αφορά την επικέντρωση της προσοχής στις διάφορες αντιδράσεις μας ώστε αυτές να μην γίνονται αυτόματα αλλά ανάλογα με την επιλογή μας (Χρυσόχου, 2006). Τέλος, η προσωρινή ενεργοποίηση και ο χειρισμός πληροφοριών από τη MM αναφέρεται σε περιπτώσεις, όπου, για παράδειγμα, θα χρειαζόταν να γίνει σημασιολογική επεξεργασία των προτάσεων ενός κειμένου, το οποίο προϋποθέτει ενεργοποίηση πληροφοριών από τη MM. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τους μαθηματικούς υπολογισμούς, όπου η ανάσυρση διαδικαστικών γνώσεων από τη MM κρίνεται αναγκαία (Χρυσόχου, 2006).

Τέλος, η λειτουργία του Κεντρικού Συστήματος Ελέγχου έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Daneman & Carpenter, 1980) αλλά και τη σχολική επίδοση (Gathercole, Alloway, Willis, & Adams, 2006) ιδιαίτερα όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση, ευρήματα που θα αναφερθούν αναλυτικότερα στη συνέχεια .

1.3.1.3. Οπτικο-Χωρική Αποτύπωση

Η Ο-ΧΑ αφορά τη βραχύχρονη αποθήκευση και επεξεργασία οπτικών πληροφοριών (Baddeley, 1992). Περιγράφεται ως ένα οπτικοχωρικό σημειωματάριο που δέχεται τις εισερχόμενες πληροφορίες και τις κωδικοποιεί σε μια οπτική ή χωρική νοερή εικόνα (Hayes, 2011). Αποτελείται από δύο υποσυστήματα ένα που ασχολείται με την αποθήκευση και τη διαχείριση οπτικών πληροφοριών, όπως τα σχήματα ή τα χρώματα και ένα που ασχολείται με την αποθήκευση και επεξεργασία πληροφοριών για τον χώρο και την κίνηση (Eysenck, 2010). Υποστηρίζεται ότι μπορεί να επεξεργάζεται και να διατηρεί και λεκτικό υλικό, μέσω, για παράδειγμα, της νοερής αναπαράστασης και οπτικοποίησης λέξεων (Χρυσόχου, 2006) το οποίο χρησιμοποιείται ως μνημονική τεχνική καθώς έχει βρεθεί ότι βοηθά στη βελτίωση της σειριακής ανάκλησης λέξεων (Βοσνιάδου, 2001). Συνεπώς η Ο-ΧΑ μέσω της νοερής αναπαράστασης θεωρείται ότι βοηθά και στη διαδικασία της μάθησης (Baddeley, 1999).

1.3.1.4. Φωνολογικό Κύκλωμα

Το ΦΚ είναι το υποσύστημα του μοντέλου εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974) που έχει μελετηθεί περισσότερο και είναι το πιο απλό σε λειτουργία (Baddeley, 1996). Είναι υπεύθυνο για την προσωρινή διατήρηση των φωνολογικών πληροφοριών, οι οποίες, αφού εισέλθουν, διατηρούνται σε φωνολογικό κώδικα (Baddeley, 1992). Οι πληροφορίες που εισέρχονται στο ΦΚ είναι λεκτικές και ακουστικές. Όσον αφορά τη χωρητικότητα του ΦΚ, αυτή δεν εξαρτάται από τον αριθμό των εισερχόμενων πληροφοριών αλλά από τη χρονική διάρκεια εκφοράς των προς αποθήκευση πληροφοριών (Χρυσόχοου, 2006), όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια στη λειτουργία του ΦΚ.

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές λειτουργίες του ΦΚ είναι η προσωρινή αποθήκευση πληροφοριών και η λεκτική-αρθρωτική επανάληψη. Η προσωρινή αποθήκευση πληροφοριών γίνεται στον χώρο αποθήκευσης του ΦΚ, ο οποίος μπορεί να συγκρατήσει πληροφορίες που σχετίζονται με την ομιλία για δύο δευτερόλεπτα. Προκειμένου να διατηρηθούν για μεγαλύτερο διάστημα, οι πληροφορίες θα πρέπει να ανανεωθούν μέσω της λειτουργίας του αρθρωτικού ελέγχου, η οποία επιτελεί δύο σκοπούς. Αφενός, διατηρεί την πληροφορία στη μνήμη μέσω της νοερής, άηχης άρθρωσης και αφετέρου βοηθά στη μετατροπή φωνολογικών πληροφοριών, που παρουσιάζονται οπτικά (όπως ο γραπτός λόγος), σε φωνολογικό κώδικα (Baddeley, 1992a, 2000).

Η λειτουργία του αρθρωτικού ελέγχου ή αρθρωτική επανάληψη (articulatory sub-vocal rehearsal), η οποία είναι σαν μια εσωτερική φωνή που επαναλαμβάνει-αρθρώνει από μέσα μας τις λέξεις, αποτέλεσε το μεγαλύτερο μέρος της αρχικής έρευνας για το ΦΚ. Σημαντικά ευρήματα για τη λειτουργία και τη σημασία της αρθρωτικής επανάληψης, καθώς και για την υποστήριξη της ιδέας του ΦΚ προέκυψαν από τη μελέτη των φαινομένων της φωνολογικής ομοιότητας και του μήκους των λέξεων (Eysenck, 2010).

Το φαινόμενο της φωνολογικής ομοιότητας αναφέρεται στα ευρήματα ερευνών που έδειξαν ότι γράμματα ή λέξεις οι οποίες είναι φωνολογικά όμοιες, ακούγονται δηλαδή σχεδόν το ίδιο (π.χ. βέλος, τέλος), είναι πιο δύσκολο να ανακληθούν άμεσα στη σωστή σειρά σε σχέση με φωνολογικά ανόμοιες λέξεις (Baddeley, 1999; Eysenck, 2010). Η επίδραση του φαινομένου της φωνολογικής ομοιότητας αποδίδεται στο ότι η φωνολογική αποθήκευση βασίζεται στη διατήρηση πληροφοριών σε φωνολογικό κώδικα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι κώδικες που μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους να έχουν λιγότερα διακριτά χαρακτηριστικά μεταξύ των άλλων εισερχόμενων πληροφοριών και έτσι να δυσχεραίνεται η ανάκλησή τους (Baddeley, 1992a).

Όσον αφορά το φαινόμενο του μήκους της λέξης αυτό σχετίζεται με το εύρος της μνήμης. Σύμφωνα λοιπόν με το φαινόμενο αυτό η άμεση σειριακή ανάκληση λέξεων είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον χρόνο λεκτικής εκφοράς τους (Baddeley, 1992a). Αναλυτικότερα, στα πειράματα των Baddeley, Thomson και Buchanan (1975) φάνηκε ότι όταν στους συμμετέχοντες παρουσιάζονταν λέξεις οπτικά, αυτοί μπορούσαν να συγκρατήσουν τόσες όσες μπορούσαν να διαβάσουν μεγάλωφωνα για δύο δευτερόλεπτα. Επομένως, το μήκος της λέξης υποδεικνύει ότι το εύρος της μνήμης είναι μικρότερο για λέξεις με μεγαλύτερο χρόνο εκφοράς, ενώ είναι μεγαλύτερο για λέξεις με χρόνο εκφοράς έως δύο δευτερόλεπτα. Η σύνδεση του φαινομένου του μήκους της λέξης με το ΦΚ φάνηκε σε άλλο πείραμα των Baddeley, Thomson και Buchanan (1975) όπου χρησιμοποιήθηκε η αρθρωτική καταστολή. Η αρθρωτική καταστολή αποτελεί τη μεγάλωφωνα επανάληψη αριθμών ή συγκεκριμένων συλλαβών, ενώ ο συμμετέχων προσπαθεί να απομνημονεύσει λέξεις που του παρουσιάζονται οπτικά ή ακουστικά. Η αρθρωτική καταστολή φάνηκε ότι περιορίζει το φαινόμενο του μήκους της λέξης, όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονταν οπτικά, και έτσι μπορεί να θεωρηθεί ότι το φαινόμενο εμπλέκει το ΦΚ.

Η αρθρωτική καταστολή ουσιαστικά εμποδίζει την αρθρωτική επανάληψη, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, μετατρέπει τα οπτικά ερεθίσματα σε φωνολογικό κώδικα προκειμένου να αποθηκευτούν στο ΦΚ. Παράλληλα, φάνηκε ότι με την ακουστική παρουσίαση των λέξεων η αρθρωτική καταστολή δεν επηρέασε ιδιαίτερα το φαινόμενο μήκους της λέξεως. Συνεπώς, αυτό που προκύπτει από τα πειράματα αυτά σχετικά με τη λειτουργία του ΦΚ είναι ότι υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα σε έναν φωνολογικό χώρο αποθήκευσης στον οποίο οι ακουστικές πληροφορίες εισέρχονται άμεσα, και στην επεξεργασία του αρθρωτικού ελέγχου από την οποία περνάνε οι λεκτικές πληροφορίες που παρουσιάζονται οπτικά προκειμένου να καταλήξουν στον φωνολογικό χώρο αποθήκευσης (Baddeley, Thomson, & Buchanan, 1975; Baddeley, 1999).

Τέλος, σχετικά με τη μέτρηση του Φωνολογικού Κυκλώματος, αυτή είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω έργων επανάληψης, σειριακής αναγνώρισης ή σειριακής ανάκλησης μεμονωμένων φωνολογικών πληροφοριών, όπως ψηφία ή λέξεις. Τα έργα αυτά, κάποια από τα οποία θα παρουσιαστούν στο κομμάτι της μεθοδολογίας, παρουσιάζουν την ικανότητα φωνολογικής αποθήκευσης των πληροφοριών (Χρυσόχοου, 2006).

Συνοψίζοντας, το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974, 2000) αποτελείται από το ΚΣΕ, το οποίο συντονίζει τρία υποσυστήματα το ΦΚ, την Ο-ΧΑ και τον ΔΕ. Όλα τα μέρη συμβάλουν με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία της μάθησης, ενώ το ΚΣΕ και το ΦΚ είναι τα μέρη του μοντέλου που σχετίζονται με τις απαραίτητες λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα και μελετήθηκαν, κατά τη συμπλήρωση των έργων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα και θα παρουσιαστούν στο κομμάτι της μεθοδολογίας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ο παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης που αποτελεί το σημείο αναφοράς της διπλωματικής αυτής.

2. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

2.1. Εισαγωγή

Η επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αφομοιώνει με ακρίβεια πληροφορίες από το κείμενο, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία, καθώς εκτός από την εκπαίδευση και την εργασία, είναι μια ικανότητα απαραίτητη σε ένα μεγάλο μέρος κοινωνικών και πολιτισμικών δρωμένων (Florit & Cain, 2011).

Η ανάγνωση σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) επιτελείται ως αποτέλεσμα δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Συνεπώς, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάγνωση μιας λέξης, θα πρέπει να συντελεστεί σύνθεση των γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών που τη συνθέτουν, ή αλλιώς η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών αυτών (Πόρποδας, 2002).

Απώτερος στόχος της ανάγνωσης σύμφωνα με τη Παντελιάδου (2000) είναι η κατάκτηση του νοήματος ενός κειμένου, η επίτευξη δηλαδή της κατανόησης η οποία περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες αλλά και την κριτική σκέψη. Αρχικά, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση έχει η ανάπτυξη του λεξιλογίου, καθώς το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο βοηθά σημαντικά στην επιτυχημένη κατανόηση.

Στη συνέχεια η κατανόηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές ανάλογα με την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με τις πληροφορίες του κειμένου. Η κυριολεκτική κατανόηση αφορά την αναγνώριση και ανάκληση πληροφοριών, όπως αυτές αναφέρονται μέσα στο κείμενο, καθώς και την ικανότητα εντοπισμού της κεντρικής ιδέας του κειμένου, των σημαντικών λεπτομερειών και της σειράς των γεγονότων. Ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει σε ερωτήσεις τύπου «Ποιος...;», «Που...;», «Πότε...;» (Παντελιάδου, 2000).

Η ερμηνευτική κατανόηση αφορά τη σύνδεση των πληροφοριών του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη, διαδικασία που διευκολύνει την επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου. Αυτή η μορφή της κατανόησης περιλαμβάνει τις υποθέσεις που μπορεί να κάνει ο αναγνώστης για την εξέλιξη της ιστορίας βασιζόμενος στη προσωπική του εμπειρία, ενώ μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την απόδοση σχέσεων αιτίου-αιτιατού (Παντελιάδου, 2000).

Η κριτική κατανόηση αφορά τη δυνατότητα του αναγνώστη να κρίνει την ιστορία που διαβάζει για το αν είναι πραγματική ή φανταστική βασιζόμενος στις δικές του γνώσεις, αξίες και εμπειρίες. Ερωτήσεις που οδηγούν τον αναγνώστη να εξετάσουν την ιστορία με κριτική ματιά και να πουν την προσωπική τους άποψη, είναι ερωτήσεις τύπου «Νομίζεις ότι η περιγραφή της ιστορίας αυτής είναι πραγματική ή φανταστική;».

Μια άλλη διάσταση της κατανόησης αφορά την αντανάκλαση-αποτίμηση, η οποία αναφέρεται στη συναισθηματική ευαισθησία του αναγνώστη. Ο αναγνώστης καλείται να εκφράσει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις που του δημιουργήθηκαν από την ανάγνωση του κειμένου (Παντελιάδου, 2000). Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται από την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και τα κίνητρα του αναγνώστη, καθώς είναι αυτά που τον βοηθάνε να εμπλακεί ενεργητικά στο κείμενο (Παντελιάδου, 2000).

Επομένως, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η αναγνωστική κατανόηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, συγκρατεί και αξιοποιεί το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζει.

Στην κατανόηση ενός κειμένου σύμφωνα με τους Cain και Oakhill (2006) συμμετέχουν πολλές και διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες χαμηλότερου και υψηλότερου επιπέδου. Ως χαμηλότερου επιπέδου, θεωρούνται οι λεξιλογικές ικανότητες όπως η ευχέρεια στην ανάγνωση

λέξεων και η γνώση λεξιλογίου αλλά και οι γνώσεις γραμματικής και συντακτικού σε επίπεδο πρότασης. Ως υψηλού επιπέδου ικανότητες επεξεργασίας κειμένου θεωρούνται η συναγωγή συμπεράσματος, η παρακολούθηση της κατανόησης και η χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης. Παράλληλα, δεξιότητες που βοηθούν στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου είναι και η ενοποίηση πληροφοριών, καθώς και η γνώση της δομής ενός κειμένου και η χρήση της γνώσης αυτής (Oakhill & Cain, 2012).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι επαρκείς γλωσσικές ικανότητες χαμηλού επιπέδου δεν συνεπάγονται αυτόματα και επαρκείς γλωσσικές ικανότητες υψηλού επιπέδου. Ενδέχεται λοιπόν, αναγνώστες με επαρκείς γλωσσικές ικανότητες χαμηλότερου επιπέδου, όπως η αποκωδικοποίηση και η γνώση λεξιλογίου, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις υψηλότερου επιπέδου ικανότητες όπως η συναγωγή συμπερασμών (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001).

Η συσχέτιση των δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου με την κατανόηση κειμένου βασίζεται στο ότι οι δεξιότητες υψηλού επιπέδου διευκολύνουν τον αναγνώστη να κάνει συνδέσεις μέσω της συναγωγής συμπερασμών και της ενοποίησης των πληροφοριών, οι οποίες τον βοηθούν να δημιουργήσει μια αναπαράσταση του κειμένου με νόημα (Cain & Oakhill, 2006). Αυτές οι διεργασίες εξαρτώνται από την εργαζόμενη μνήμη καθώς κάποιες πληροφορίες θα πρέπει να μείνουν αποθηκευμένες στη μνήμη, την ώρα που άλλες πληροφορίες επεξεργάζονται. Κατά τη διάρκεια ανάγνωσης μιας ιστορίας, για παράδειγμα, οι πληροφορίες της μιας πρότασης θα πρέπει να συγκρατούνται στη μνήμη κατά τη διάρκεια ανάγνωσης της επόμενης, ενώ ταυτόχρονα η σχετική προηγούμενη γνώση θα μπορούσε να ανασύρεται από την μακρόχρονη μνήμη (Cain, 2006).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επιμέρους πλευρές της κατανόησης οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης στην έρευνα. Κάποιες από αυτές, όπως η κυριολεκτική κατανόηση, είναι ίδιες με τις διαστάσεις της κατανόησης, που

αναφέρθηκαν παραπάνω από την Παντελιάδου (2000), ενώ κάποιες θα αναφερθούν για πρώτη φορά. όλες ανήκουν στις υψηλού επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου.

2.2. Επιμέρους πλευρές της κατανόησης

Οι επιμέρους πλευρές της κατανόησης παρουσιάζουν κλιμακούμενη δυσκολία, από αυτές που απαιτούν λιγότερη προσπάθεια από τον αναγνώστη, έως αυτές που προϋποθέτουν πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες επεξεργασίας. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη συναγωγή συμπερασμών, που αποτυπώνει την ενδιαφέρουσα συζήτηση που γίνεται στη βιβλιογραφία, γύρω από αυτήν την πλευρά της κατανόησης.

2.2.1. Κυριολεκτική Κατανόηση

Η κυριολεκτική κατανόηση αφορά την εξαγωγή/ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο, οι οποίες είναι σαφείς και αναφέρονται ρητά (Oakhill, 1984). Ο έλεγχος της κυριολεκτικής κατανόησης πληροφοριών ενός κειμένου, μπορεί να γίνει με ερωτήσεις που ζητούν από τον αναγνώστη να ανακαλέσει συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου που διάβασε.

2.2.2. Συναγωγή Συμπερασμών

Η τυπική διαδικασία της ανάγνωσης, προϋποθέτει από τους ικανούς αναγνώστες να δημιουργούν αναπαραστάσεις του κειμένου στο μυαλό τους, οι οποίες να είναι συνεκτικές και ολοκληρωμένες (Cain & Oakhill, 1999). Παράλληλα, αυτό παρουσιάζεται και ως το αποτέλεσμα της επιτυχημένης κατανόησης, μια συνεκτική, δηλαδή, αναπαράσταση της σημασίας του κειμένου στην μνήμη, γι' αυτό και η ικανή μνήμη είναι σημαντική για την καλή κατανόηση ενός κειμένου (Cain, 2006). Τα συμπεράσματα βοηθούν σε αυτή τη διαδικασία, καθώς είναι απαραίτητα για να συμπληρωθούν λεπτομέρειες του κειμένου που δεν αναφέρονται ρητά και να συνδεθούν οι πληροφορίες του κειμένου με ιδέες που είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση (Cain & Oakhill, 1999). Επομένως, η

διαδικασία της ενοποίησης και της συναγωγής συμπερασμών βοηθούν τον αναγνώστη να δομήσει ένα συνεκτικό και ενοποιημένο μοντέλο του κειμένου (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης είναι συνήθως απαραίτητη στον αναγνώστη προκειμένου να καλύψει τα κενά και να βγάλει νόημα (Hayes, 2011). Παράλληλα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις βοηθούν στην κατανόηση των νέων πληροφοριών του κειμένου, καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Πόρποδας, 2002). Μάλιστα, η σύνταξη ενός κειμένου που δεν προϋποθέτει από τον αναγνώστη να προβεί σε οποιοδήποτε συμπέρασμα, σχετικά με αυτονόητες πληροφορίες που δεν αναφέρονται, είναι πολύ δύσκολο (Hayes, 2011).

Σύμφωνα με την Oakhill (1984) τα παιδιά είναι απαραίτητο να συνάγουν συμπεράσματα αυθόρμητα, όταν ακούν ή διαβάζουν μια ιστορία, προκειμένου να την κατανοήσουν επαρκώς. Η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της επιτυχημένης ανάγνωσης (Cain et al., 2001). Εκτός από τη χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, που προαναφέρθηκε ως απαραίτητη για τη συναγωγή συμπερασμών, άλλη μια απαραίτητη διαδικασία που συντελεί στην εξαγωγή συμπεράσματος είναι η ενοποίηση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου. Οι διαδικασίες αυτές αναφέρονται από την Cain (2006) και ως τοπική και συνολική συνοχή. Ως τοπική συνοχή περιγράφεται η συνοχή που δημιουργείται από τη σύνδεση μεμονωμένων προτάσεων μέσα στο κείμενο, ενώ η καθολική συνοχή, συνολική, αναφέρεται στη διαδικασία ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών στην υπάρχουσα αναπαράσταση του κειμένου (Cain, 2006).

Οι δύο αυτές διαδικασίες - τύποι συμπερασμού έχουν αποδοθεί με διαφορετικούς κατά διαστήματα όρους στη βιβλιογραφία. Η Oakhill (1984) κάνει λόγο για έκδηλους και άδηλους συμπερασμούς, *explicit* και *implicit inferences*. Οι έκδηλοι συμπερασμοί συνάγονται απευθείας από τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο κατά την ανάγνωση, ως

αναγκαίες επαγωγές, ενώ οι άδηλοι χρησιμοποιούν τις σχετικές με το θέμα του κειμένου, γενικές γνώσεις του αναγνώστη προκειμένου να καλύψουν τα κενά για τις πληροφορίες που δεν παρουσιάζονται στο κείμενο. Παράλληλα, η προϋπάρχουσα γνώση αναφέρεται ότι βοηθά αρχικά στον εντοπισμό των σημαντικών πληροφοριών σε ένα κείμενο, και κατόπιν στη σύνδεσή τους με τις υπόλοιπες πληροφορίες του κειμένου αλλά και με τις γενικές γνώσεις του αναγνώστη (Oakhill, 1984).

Οι Trabasso και Magliano (1996) κάνουν λόγο για τρία είδη συμπερασμών που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της κατανόησης μιας πρότασης, τα οποία χρησιμοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη και συγκεκριμένα τη γνώση του για τον κόσμο. Τα συμπεράσματα αυτά είναι συμπεράσματα επεξήγησης, πρόβλεψης και σύνδεσης. Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τις έρευνάς τους, οι αναγνώστες χρησιμοποιούν περισσότερο συμπεράσματα επεξήγησης στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το νόημα μιας πρότασης.

Τα συμπεράσματα επεξήγησης και πρόβλεψης βοηθούν στην ενοποίηση προτάσεων του κειμένου. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι τα συμπεράσματα επεξήγησης έχουν προσανατολισμό προς τα πίσω αποσκοπώντας να συνδέσουν μια πρόταση με άλλη πληροφορία του κειμένου ή προηγούμενη γνώση του αναγνώστη. Στόχος τους είναι να εξηγήσουν το «γιατί», αποδίδοντας αιτιακές σχέσεις μέσω της ένωσης διάφορων πληροφοριών του κειμένου (Pérez, Paolieri, Macizo, & Bajo, 2014). Η απόδοση αιτιών ή προθέσεων σχετίζονται με τις γνώσεις του αναγνώστη για τον κόσμο. Αντίθετα, τα συμπεράσματα πρόβλεψης προσανατολίζονται στο μέλλον, καθώς εκφράζουν προσδοκίες για τη συνέχεια του κειμένου με βάση την προηγούμενη αναπαράσταση του κειμένου. Οι προβλέψεις που γίνονται διαβάζοντας μια πρόταση, οι οποίες στη συνέχεια επιβεβαιώνονται βοηθούν στη συνοχή του κειμένου μέσω της ενοποίησης των πληροφοριών αυτών (Trabasso & Magliano, 1996).

Τα συμπεράσματα σύνδεσης σχετίζονται περισσότερο με τις γενικές γνώσεις του ατόμου και λαμβάνοντας υπόψη το κείμενο, παρέχουν πληροφορίες για τον συνήθη τρόπο συμπεριφοράς των ανθρώπων, τις γνώσεις του ατόμου για τους κανόνες συμπεριφοράς σε έναν χώρο ή τον τρόπο λειτουργίας των αντικειμένων (Trabasso & Magliano, 1996).

Μια άλλη διάκριση - ταξινόμηση των συμπερασμών γίνεται από τους van den Broek, Lorch, Linderholm και Gustafson (2001), οι οποίοι κάνουν λόγο για on-line και off-line συμπερασμούς. Οι συμπερασμοί αυτοί αναφέρονται αντίστοιχα σε συμπεράσματα που συνάγονται με βάση τις πληροφορίες του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, την ώρα δηλαδή που ο αναγνώστης είναι «συνδεδεμένος» με το κείμενο, και σε συμπεράσματα που συνάγονται αφού έχει τελειώσει την ανάγνωση, έχει «αποσυνδεθεί» δηλαδή από το κείμενο, σε συνδυασμό και με τις γενικές του γνώσεις (van den Broek, Lorch, Linderholm, & Gustafson, 2001). Η αναφορά της διάκρισης αυτής συναντάται και στους Chrysoshoou et al. (2011), όπου αναφέρεται ότι οι νεαροί αναγνώστες που δεν είναι έχουν αναπτύξει ακόμα επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες ενδέχεται να μην είναι ικανοί να προβούν σε on-line διεργασίες κατανόησης, αλλά μπορεί να βοηθηθούν ώστε να προβούν σε off-line διεργασίες διαβάζοντας τις ερωτήσεις που ακολουθούν ένα κείμενο και κάνοντας συσχετίσεις με την αναπαράσταση του κειμένου στη μνήμη τους.

Στον Eysenck (2010) γίνεται λόγος για συμπεράσματα γεφύρωσης, τα οποία αποσκοπούν στην αποκατάσταση της συνοχής ανάμεσα στο μέρος του κειμένου που διαβάζει ο αναγνώστης τη δεδομένη στιγμή και αυτό που προηγήθηκε. Παράλληλα, χρησιμοποιείται ο όρος συμπεράσματα επεξεργασίας αναφορικά με λεπτομέρειες οι οποίες προστίθενται σε ένα κείμενο που έχει διαβαστεί. Επιπλέον, γίνεται αναφορά και στα λογικά συμπεράσματα, τα οποία αφορούν το νόημα που παράγεται από την ίδια τη σημασία των λέξεων (Eysenck, 2010). Με άλλα λόγια, γίνεται διάκριση μεταξύ της κυριολεκτικής κατανόησης που αφορά την εξαγωγή πληροφοριών που δηλώνονται ρητά στο κείμενο και της κατανόησης μέσω

συμπερασμών, η οποία προϋποθέτει την ενσωμάτωση των γνώσεων του αναγνώστη προκειμένου να εξαχθεί νόημα από το κείμενο (Oakhill, 1984).

Επιπρόσθετα, οι Cain και συν. (2001) χρησιμοποιούν τον όρο *coherence inference*, συμπέρασμα συνοχής, για να αναφερθούν στην ενοποίηση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου. Παράλληλα, χρησιμοποιούν τον όρο *elaborative inference*, συμπέρασμα επεξεργασίας, επεξεργαστικούς συμπερασμούς, για να αναφερθούν στην απαιτούμενη ενοποίηση πληροφοριών που καλείται να κάνει ο αναγνώστης, ανάμεσα στις πληροφορίες του κειμένου και την προϋπάρχουσα γνώση του.

Όσον αφορά τα δύο αυτά είδη των συμπερασμών, έχει διαπιστωθεί ότι οι αναγνώστες συνάγουν συχνότερα αναγκαίους απ' ότι επεξεργαστικούς συμπερασμούς (Cain et al., 2001), περισσότερους έκδηλους απ' ότι άδηλους συμπερασμούς.

Τα παιδιά λοιπόν, αφού αποκτήσουν μια ευχέρεια στην ανάγνωση και αρχίσουν να αναπτύσσονται οι δεξιότητες τους για κατανόηση του κειμένου, μπαίνουν σταδιακά σε μια διαδικασία εκμάθησης σχετικά με το ποιοι συμπερασμοί είναι αναγκαίοι να γίνουν, προκειμένου να βγάλουν νόημα από τις πληροφορίες του κειμένου, και τότε χρειάζεται να εμπλέξουν την προϋπάρχουσα γνώση τους για να κατανοήσουν καλύτερα (Cain et al., 2001), να προβούν δηλαδή σε έκδηλους και άδηλους συμπερασμούς αντίστοιχα.

Μάλιστα στην έρευνα των Oakhill και Cain (2012) φάνηκε ότι η πρόωμη παρουσία δεξιοτήτων συναγωγής συμπερασμών σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, η δυνατότητα συναγωγής συμπερασμών σε μαθητές ηλικίας 8 ή 9 ετών παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με την αναγνωστική τους κατανόηση 2 χρόνια αργότερα. Φάνηκε εν τέλει, ότι η αναγνωστική κατανόηση και η συναγωγή συμπερασμών έχουν αμφίδρομη σχέση καθώς η αναγνωστική κατανόηση ισχυροποιεί τη συναγωγή

συμπερασμών αλλά και η συναγωγή συμπερασμών ισχυροποιεί την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill & Cain, 2012).

2.2.3. Κατανόηση της παρομοίωσης

Η κατανόηση της παρομοίωσης αφορά την ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί της παρομοιώσεις που υπάρχουν σε ένα κείμενο. Προκειμένου ο αναγνώστης να κατανοήσει μια παρομοίωση θα πρέπει να συνδέσει τις πληροφορίες του κειμένου με την ήδη υπάρχουσα γνώση του, γεγονός στο οποίο η διαδικασία κατανόησης της παρομοίωσης μοιάζει με τη διαδικασία που απαιτείται για τη συναγωγή αναγκαίων συμπερασμών (Χρυσόχοου, 2006).

2.2.4. Έλεγχος της κατανόησης

Ο έλεγχος της κατανόησης αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να εντοπίζει ασυνέπειες στο νόημα ενός κειμένου, όπως πληροφορίες που αντιτίθενται στις γενικές του γνώσεις για τον κόσμο, αντιφατικές ή μπερδεμένες προτάσεις του κειμένου. Αποτελεί διαδικασία μεταγνωστικού ελέγχου, κατά την οποία ο αναγνώστης καλείται να αξιολογήσει τι έχει κατανοήσει από το κείμενο και να ρυθμίσει με τέτοιο τρόπο την ανάγνωσή του, ώστε να διευκολυνθεί η κατανόηση (Cain et al., 2004).

Συμπερασματικά η κυριολεκτική κατανόηση, η συναγωγή συμπερασμών, η κατανόηση της παρομοίωσης και ο έλεγχος της κατανόησης, αποτελούν σταδιακά ολόένα και πιο απαιτητικές γνωστικές διεργασίες επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου. Στις επόμενες δύο ενότητες γίνεται η σύνδεση της αναγνωστικής κατανόησης και των επιμέρους πλευρών της με την ΕΜ, μέσα από θεωρητικά δεδομένα που προκύπτουν από αντίστοιχες έρευνες.

2.3. Εργαζόμενη Μνήμη και αναγνωστική κατανόηση

Γενικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Alloway, Gathercole, Willis και Adams (2004) το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974), με το

Κεντρικό Σύστημα Ελέγχου, το Φωνολογικό Κύκλωμα και τον Διαχειριστή Επεισοδίων, παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να γίνει κατανοητή η ακαδημαϊκή εξέλιξη.

Υπάρχουν ολοένα και περισσότερες ενδείξεις για τη σχέση μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Alloway & Alloway, 2010). Στην έρευνα των Alloway και Alloway (2010) μάλιστα, φάνηκε ότι οι ικανότητες της εργαζόμενης μνήμης των παιδιών, ηλικίας 5 ετών, μπορούσαν να προβλέψουν την επίδοσή τους στη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική, 6 χρόνια αργότερα. Η πρόβλεψη αυτή ήταν πιο ισχυρή από αυτή που επιτυγχάνονταν με τη μέτρηση του δείκτη ευφυΐας των παιδιών.

Ειδικότερα, η συσχέτιση της αναγνωστικής κατανόησης με την εργαζόμενη μνήμη έχει επαληθευτεί επανειλημμένα στη βιβλιογραφία, καθώς πολλοί είναι οι παράγοντες της εργαζόμενης μνήμης που συντελούν σε μια καλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση (Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009; Yuill, Oakhill, & Parkin, 1989). Όπως προαναφέρθηκε, η καλή κατανόηση ενός κειμένου συνεπάγεται τη συνεκτική αναπαράσταση της σημασίας του κειμένου στη μνήμη (Cain, 2006). Στην έρευνα των Carretti, Cornoldi, Beni και Romano (2005), φάνηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και εργαζόμενης μνήμης, η οποία στηρίζεται στην ικανότητα ελέγχου των μη σχετικών πληροφοριών (Carretti, Cornoldi, Beni, & Romanò, 2005).

Στους μικρούς μαθητές στο ξεκίνημα εκμάθησης της ανάγνωσης, η αναγνωστική ικανότητα και η αναγνωστική κατανόηση σχετίζονται περισσότερο μεταξύ τους, αφού η αδυναμία στην ανάγνωση μιας λέξης (αναγνωστική ικανότητα) έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία κατανόησης ενός κειμένου (αναγνωστική κατανόηση) (Cain, 2006; Cutting et al., 2009; Sesma et al., 2009). Αν και η αναγνώριση των λέξεων είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση, εντούτοις δεν είναι επαρκής (Oakhill & Cain, 2012).

Η αναγνωστική κατανόηση απαιτεί, εκτός από τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων, και υψηλότερου επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, όπως αυτές που περιλαμβάνονται στον τομέα των επιτελικών λειτουργιών. Οι επιτελικές λειτουργίες, που βοηθούν την αναγνωστική κατανόηση είναι η εργαζόμενη μνήμη, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η παρακολούθηση (Sesma et al., 2009). Άλλη μια επιπλέον επιτελική λειτουργία που σχετίζεται περισσότερο με την πρώτη ανάγνωση, απ' ότι άλλες λεκτικές ή μη λεκτικές δεξιότητες, είναι αυτή της λεκτικής αναστολής (Foy & Mann, 2013). Σταδιακά, λοιπόν, καθώς η ταχύτητα επεξεργασίας των γραμμάτων και των λέξεων αυξάνεται και τείνει να γίνεται αυτόματα, στους μεγαλύτερους μαθητές, μεγαλύτερο ποσοστό των γνωστικών πόρων επεξεργασίας είναι διαθέσιμο για τις υψηλότερου επιπέδου διαδικασίες αναγνωστικής κατανόησης (Florit & Cain, 2011).

Παράλληλα, όσο μεγαλύτερο είναι το εύρος της εργαζόμενης μνήμης τόσο περισσότερο θεωρείται ότι βοηθά την κατανόηση, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ταυτόχρονης εμπλοκής πολλών γνωστικών διεργασιών στην αναγνωστική διαδικασία, όπως η ανάκληση γνωστών λέξεων, η αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων και η πρόβλεψη για το πως συνεχίζεται η ιστορία στο προς ανάγνωση κείμενο (Sesma et al., 2009).

Η σύνδεση μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και εργαζόμενης μνήμης στηρίζεται και από την έρευνα των Cutting, Materek, Cole, Levine και Mahone (2009) στην οποία οι συμμετέχοντες με ειδικά ελλείματα στην αναγνωστική κατανόηση επέδειξαν σημαντική αδυναμία στις επιτελικές λειτουργίες, που αποτελούνται από ικανότητες υψηλής ιεράρχησης, όπως η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη, η αυτορρύθμιση, ο σχεδιασμός και η οργανωτικές ικανότητες (Cutting, Materek, Cole, Levine, & Mahone, 2009).

Τέλος, όσον αφορά τη σύνδεση της αναγνωστικής κατανόησης με το μοντέλο EM των Baddeley & Hitch, ο Baddeley (1992), αναφέρει ότι η ανάγνωση μπορεί να συσχετιστεί με δύο

από τα μέρη του μοντέλου του, το Φωνολογικό Κύκλωμα και το Κεντρικό Σύστημα Ελέγχου. Αυτό γίνεται κυρίως αντιληπτό μέσω των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση σε αντίστοιχες με το ΦΚ και το ΚΣΕ δοκιμασίες, σε σύγκριση με πιο ικανούς αναγνώστες (Baddeley, 1992a).

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Χρυσόχου, Μπαμπλέκου και Τσιγγίλης (2011), βρέθηκε ότι η αναγνωστική κατανόηση συσχετίζεται με τις μετρήσεις του Κεντρικού Συστήματος Ελέγχου (ΚΣΕ) (Chrysochoou, Bablekou, & Tsigilis, 2011). Τα παιδιά που κατείχαν λιγότερες δεξιότητες στην αναγνωστική κατανόηση, παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις στην επεξεργασία και την ταυτόχρονη αποθήκευση (concurrent storage) πληροφοριών, οι οποίες αποτελούν λειτουργίες του ΚΣΕ (Chrysochoou, Bablekou, & Tsigilis, 2010).

2.3.1. Εργαζόμενη Μνήμη και Επιμέρους πλευρές της κατανόησης

Σύμφωνα με τους Trabasso και Magliano (1996) οι λειτουργίες της μνήμης σχετίζονται με τη συναγωγή συμπερασμών, καθώς παρέχουν πρόσβαση στις απαραίτητες για τη συναγωγή συμπερασμών πληροφορίες, είτε αυτές είναι πληροφορίες από το κείμενο είτε οι γενικές γνώσεις για τον κόσμο.

Όσον αφορά τη συναγωγή συμπερασμών, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αναγνώστες θεωρείται ότι θα μπορούσαν να συσχετίζονται με την εργαζόμενη μνήμη (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Cain et al., 2001). Οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες επεξεργασίας στην εργαζόμενη μνήμη τους (Cain et al., 2004) ή μειωμένη απόδοση της ΕΜ όσον αφορά την ταυτόχρονη αποθήκευση και επεξεργασία γλωσσικών ή αριθμητικών πληροφοριών (Cain, 2006).

Ειδικότερα, οι έκδηλοι και οι άδηλοι συμπερασμοί, δηλαδή η ενοποίηση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου, καθώς και η επεξεργασία πληροφοριών του κειμένου σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη αντίστοιχα, προϋποθέτουν ότι

κάποιες πληροφορίες πρέπει να είναι διαθέσιμες στη μνήμη προκειμένου να συναχθούν συμπεράσματα (Cain et al., 2004). Το ίδιο ισχύει και για την κατανόηση της παρομοίωσης, η οποία προϋποθέτει την ανάκληση πληροφορίας από τη ΜΜ και γενικότερα συνδυασμό των γενικών γνώσεων του αναγνώστη με την πληροφορία του κειμένου, επεξεργασία την οποία αναλαμβάνει η ΕΜ (Χρυσόχοου, 2006).

Παράλληλα, πιστεύεται ότι η χωρητικότητα της ΕΜ ενδέχεται να επηρεάζει και τον έλεγχο της κατανόησης, ο οποίος δεν γίνεται να επιτευχθεί εάν δεν υπάρχει μια συνεκτική αναπαράσταση του κειμένου στη μνήμη (Cain et al., 2004). Όταν ο αναγνώστης έχει δημιουργήσει στην ΕΜ μια συνεκτική αναπαράσταση του κειμένου, μπορεί να καταφύγει εκεί προκειμένου να εντοπίσει εσωτερικές ασυνέπειες στο νόημά του.

Η εργαζόμενη μνήμη επομένως συγκρατεί και αναλαμβάνει την ενοποίηση των απαραίτητων πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου προκειμένου να συναχθούν έκδηλοι συμπερασμοί. Η ενοποίηση πληροφοριών συγκεκριμένα, φαίνεται ότι επηρεάζεται από την απόσταση στο κείμενο, των πληροφοριών που πρέπει να ενοποιηθούν, καθώς, όσο μεγαλύτερη η απόσταση τόσο αυξάνονται οι απαιτήσεις επεξεργασίας στη μνήμη, γεγονός που δεν ευνοεί άτομα με περιορισμένη μνημονική ικανότητα (Cain et al., 2004). Παράλληλα, η ΕΜ ανασύρει και σχετικές με το κείμενο πληροφορίες από την ΜΜ προκειμένου να συναχθούν οι άδηλοι συμπερασμοί (Cain et al., 2004). Επομένως, κάποιες πληροφορίες αποθηκεύονται στη μνήμη, την ώρα που κάποιες άλλες επεξεργάζονται ή ανασύρονται από τη ΜΜ (Cain, 2006; Yuill, Oakhill, & Parkin, 1989).

Στο αναθεωρημένο μοντέλο εργαζόμενης μνήμης του Baddeley τις διεργασίες αυτές αναλαμβάνει το υποσύστημα του ΔΕ το οποίο διατηρεί για σύντομο χρονικό διάστημα πληροφορίες σε ενοποιημένη μορφή, καθώς και ανασύρει πληροφορίες από τη ΜΜ, με τη βοήθεια του ΚΣΕ (Χρυσόχοου, 2006). Επίσης, υποστηρίζεται ότι έργα που εμπλέκουν το ΦΚ

σχετίζονται με έργα που αφορούν την αναγνωστική κατανόηση, εφόσον και τα δύο βασίζονται σε διεργασίες του ίδιου υποσυστήματος που διαχειρίζεται λεκτικές πληροφορίες (Carretti et al., 2009).

Στην έρευνα των Chrysochoou και συν. (2011) φάνηκε ότι από τους τύπους της αναγνωστικής κατανόησης που εξετάστηκαν, δηλαδή την κυριολεκτική κατανόηση, τη συναγωγή αναγκαίων και επεξεργαστικών συμπερασμών, την κατανόηση της παρομοίωσης και τον έλεγχο της κατανόησης, η συναγωγή επεξεργαστικών συμπερασμών συνδέονταν περισσότερο με τις λειτουργίες του ΚΣΕ απ' ότι η συναγωγή αναγκαίων συμπερασμών.

2.4. Ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της εργαζόμενης μνήμης και της αναγνωστικής κατανόησης

Η σχέση της εργαζόμενης μνήμης με την αναγνωστική κατανόηση έχει εξεταστεί σε διάφορες έρευνες. Όσον αφορά την εργαζόμενη μνήμη τα ευρήματα ερμηνεύονται άλλοτε στα πλαίσια θεώρησης του μοντέλου εργαζόμενης μνήμης του Baddeley και άλλοτε σε διαφορετικά πλαίσια θεώρησης. Τα ευρήματα για την αναγνωστική κατανόηση αφορούν συνήθως γενικές μετρήσεις της οπτικής/αναγνωστικής κατανόησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ευρήματα ερευνών για τη σχέση της εργαζόμενης μνήμης με την αναγνωστική κατανόηση κυρίως στην παιδική ηλικία και κατ' εξαίρεση σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Οι Daneman & Carpenter (1980) ανέπτυξαν ένα έργο μέτρησης της εργαζόμενης μνήμης που εμπλέκει τις διεργασίες αποθήκευσης και επεξεργασίας πληροφοριών το έργο ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις (reading span test). Στην έρευνα τους συμμετείχαν 20 φοιτητές οι οποίοι κλήθηκαν να διαβάσουν έναν αριθμό προτάσεων και να ανακαλέσουν κατόπιν την τελευταία λέξη καθεμιάς. Τα αποτελέσματα του έργου αυτού έδειξαν ισχυρή συσχέτιση, $r = .72$ και $r = .90$, $p < .01$ με έργα που μετρούσαν την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και συγκεκριμένα ερωτήσεις που εξέταζαν αντίστοιχα την κατανόηση των γεγονότων και ερωτήσεις που ζητούσαν την υπόδειξη της λέξης, πρόσωπο ή αντικείμενο αναφοράς, μιας αντωνυμίας (Daneman & Carpenter, 1980).

Στην έρευνα των Cain, Oakhill και Bryant (2004) εξετάστηκε διαχρονικά η σχέση μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης και των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης σε 102 Άγγλους μαθητές ηλικίας 8,9 και 11 ετών. Η αξιολόγηση της εργαζόμενης μνήμης έγινε με δύο έργα που αξιολογούσαν την επεξεργασία και αποθήκευση αριθμών και την επεξεργασία και αποθήκευση προτάσεων και λέξεων. Το έργο για την αξιολόγηση της επεξεργασίας και αποθήκευσης αριθμών (digit working memory span) (Yuill et al., 1989), ήταν ανάλογο με το reading span test των Daneman & Carpenter (1980), που προαναφέρθηκε, με τη διαφορά ότι τα παιδιά διάβαζαν σειρές με τριψήφιους αριθμούς και τους ζητούνταν να ανακαλέσουν τα τελευταία ψηφία. Η συγκράτηση του τελευταίου ψηφίου στην ΕΜ θεωρείται ότι γίνεται με τη βοήθεια της λειτουργίας της αρθρωτικής επανάληψης του ΦΚ, το οποίο ισχύει και για το reading span test (Yuill et al., 1989). Στο έργο για την αξιολόγηση και αποθήκευση προτάσεων και λέξεων (sentence-span task), τα παιδιά έπρεπε να διαβάσουν προτάσεις των οποίων οι τελευταίες λέξεις έλειπαν και να συμπληρώσουν τη λέξη που λείπει. Έπειτα, τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν τις τελευταίες αυτές λέξεις στη σωστή σειρά.

Η ικανότητα ενοποίησης και συναγωγής συμπερασμών αξιολογήθηκε στο πρώτο στάδιο της διαχρονικής μελέτης με το έργο της Oakhill (1982, στο Cain et al., 2004) σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά άκουγαν οχτώ σύντομες ιστορίες και κατόπιν καλούνταν να απαντήσουν στο αν οι προτάσεις που τους αναφέρουν συνέβησαν όντως στο κείμενο. Στο δεύτερο και το τρίτο στάδιο της διαχρονικής μελέτης τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν τα ίδια τρεις σύντομες ιστορίες και να απαντήσουν σε έξι ερωτήσεις που εξέταζαν την κυριολεκτική κατανόηση και τη συναγωγή συμπερασμών, σύμφωνα με το έργο των Cain και Oakhill (1999).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης τα έργα αξιολόγησης της ΕΜ, και συγκεκριμένα η μέτρηση sentence-span, έδειξαν σημαντική συσχέτιση με τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης και τις δεξιότητες που τη συνθέτουν, δηλαδή τη συναγωγή συμπερασμών, την παρακολούθηση της κατανόησης και τη γνώση της δομής των ιστοριών, σε

όλα τα στάδια της έρευνας. Όσον αφορά τις μετρήσεις για τη συναγωγή συμπερασμών και την ενοποίηση συγκεκριμένα, αυτές δεν συσχετίστηκαν με τα έργα αξιολόγησης της ΕΜ στο πρώτο στάδιο της έρευνας, ενώ παρουσίασαν ισχυρή συσχέτιση στο δεύτερο και το τρίτο στάδιο της έρευνας. Τέλος, συσχέτιση παρουσίασε και ο έλεγχος της κατανόησης σε όλα τα στάδια της έρευνας (Cain et al., 2004).

Στην έρευνα της Cain (2006) συμμετείχαν 26 Άγγλοι μαθητές ηλικίας 9-10 ετών εξισωμένοι ως προς το επίπεδο ανάγνωσης λέξεων, τη γνώση του λεξιλογίου και τη χρονολογική τους ηλικία αλλά με την προϋπόθεση να διαφέρουν στις μετρήσεις κατανόησης κειμένου. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με ικανούς (13 μαθητές) και λιγότερο ικανούς (13 μαθητές) στην κατανόηση μαθητές και εξετάστηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας ως προς την εργαζόμενη μνήμη τους. Η αξιολόγηση της εργαζόμενης μνήμης έγινε με δύο έργα, το έργο ευθείας ανάκλησης ψηφίων (forward digit span task), από το Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C) των Pickering και Gathercole (2001) και ένα έργο ανάκλησης λέξεων των Nation, Adams, Bowyer-Crane και Snowling (1999, στο Cain, 2006) όπου τα παιδιά έπρεπε να ανακαλέσουν τις λέξεις που άκουσαν με τη σειρά που τις άκουσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ικανοί και λιγότερο ικανοί στην κατανόηση δεν διέφεραν ως προς τη συγκράτηση και ανάκληση πληροφοριών από την ΕΜ, δείχνοντας ότι οι λιγότερο ικανοί στην κατανόηση δεν έχουν πάντα προβλήματα και στην ΕΜ (Cain, 2006).

Οι Chrysochoou, Bablekou και Tsigilis (2011) εξέτασαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της ΕΜ σε 92 Έλληνες μαθητές ηλικίας 8-10 ετών (Μ.Ο = 9,1 έτη). Η αναγνωστική κατανόηση αξιολογήθηκε με τη χρήση πέντε σύντομων ιστοριών που συνοδεύονταν από δέκα ερωτήσεις που εξέταζαν ανά δύο την κυριολεκτική κατανόηση, τους αναγκαίους συμπερασμούς, τους επεξεργαστικούς συμπερασμούς και την κατανόηση της παρομοίωσης (Χρυσόχου, 2006). Οι μαθητές διάβαζαν το κείμενο και κατόπιν απαντούσαν προφορικά στις ερωτήσεις που τους έκανε ο ερευνητής χωρίς να έχουν πρόσβαση στο κείμενο.

Για την αξιολόγηση της EM χρησιμοποιήθηκε, όπως και στην Cain (2006) το WMTB-C των Pickering και Gathercole (2001) προκειμένου να εξεταστούν τα λεκτικά στοιχεία του μοντέλου της EM των Baddeley και Hitch (1974). Συγκεκριμένα αξιολογήθηκε το ΦΚ με τρία έργα σειριακής ανάκλησης: λέξεων, ψευδολέξεων και αριθμών και ένα έργο σύγκρισης καταλόγου λέξεων. Το ΚΣΕ αξιολογήθηκε με τρία έργα που απαιτούσαν ταυτόχρονη λεκτική επεξεργασία και συγκράτηση πληροφοριών: ανάκληση λέξεων σε προτάσεις, ανάκληση αριθμητικών μετρήσεων και αντίστροφη ανάκληση ψηφίων.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων κατανόησης και του ΚΣΕ. Ειδικότερα φάνηκε ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη λειτουργία του ΚΣΕ σχετίζονταν περισσότερο με τη συναγωγή επεξεργαστικών συμπερασμών, απ' ότι με τη συναγωγή αναγκαίων συμπερασμών, και με τον έλεγχο της κατανόησης. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν σημαντικές συσχετίσεις, αν και λιγότερο ισχυρές, ανάμεσα στις μετρήσεις του ΚΣΕ και τους αναγκαίους συμπερασμούς αλλά και την κυριολεκτική κατανόηση. Τέλος, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υπέδειξαν ότι η EM επηρεάζει την off-line συναγωγή συμπερασμών, καθώς βρέθηκε ότι η EM, και συγκεκριμένα το ΚΣΕ, σχετίζεται με τη συναγωγή επεξεργαστικών συμπερασμών οι οποίοι γίνονται off-line, χωρίς επαφή με το κείμενο, κάτι το οποίο δεν είχε μελετηθεί έως τότε (Chrysochoou et al., 2011).

Ο ρόλος της EM στην κατανόηση προτάσεων εξετάστηκε στην έρευνα των Perez, Paolieri, Macizo και Bajo (2014). Ειδικότερα εξετάστηκαν οι τρεις τύποι συμπερασμών, επεξήγησης, πρόβλεψης και σύνδεσης, όπως έχουν διατυπωθεί από τους Trabasso και Magliano (1996). Το δείγμα αποτέλεσαν 74 Ισπανοί μαθητές και φοιτητές ηλικίας 16-42 ετών (Μ.Ο. = 22 έτη). Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε πρώτα για την αξιολόγηση της EM το reading span test των Daneman και Carpenter (1980), όπου, όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες καλούνταν να διαβάσουν ένα συγκεκριμένο αριθμό προτάσεων και να

ανακαλέσουν την τελευταία τους λέξη με τη σειρά που παρουσιάστηκαν. Μετά από αυτή τη φάση της έρευνας οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν ανάλογα με την επίδοσή τους στο έργο αυτό, σε δύο ομάδες χαμηλής και υψηλής επίδοσης. Κατόπιν, τους χορηγήθηκε το έργο για την αξιολόγηση της κατανόησης που αποτελούνταν από τέσσερα σύντομα κείμενα τα οποία αφού οι συμμετέχοντες διάβαζαν, καλούνταν να αξιολογήσουν τέσσερις προτάσεις που τους παρουσιάζονταν για το αν είναι σωστές ή λάθος. Οι ερωτήσεις εξέταζαν τα τρία είδη συμπερασμών που προαναφέρθηκαν, ενώ μια ερώτηση εξέταζε την ανάκληση συγκεκριμένων λέξεων που είχαν αναφερθεί στο κείμενο.

Τα αποτελέσματα τις έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με χαμηλή επίδοση στην ΕΜ έδωσαν λιγότερες σωστές απαντήσεις στις προτάσεις κατανόησης που αφορούσαν τις επεξηγήσεις και έκαναν περισσότερο χρόνο να απαντήσουν τις προτάσεις πρόβλεψης απ' ότι οι συμμετέχοντες με υψηλή επίδοση στο έργο ΕΜ. Παρόλα αυτά οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στις απαντήσεις των προτάσεων που εξέταζαν τη σύνδεση. Φάνηκε επομένως ότι η ΕΜ συσχετίζεται με την ικανότητα συναγωγής συμπερασμών αν και όχι με όλα τα είδη των συμπερασμών που εξετάστηκαν (Pérez, Paolieri, Macizo, & Bajo, 2014).

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ ΕΜ και αναγνωστικής κατανόησης, ενώ από της πλευρές της κατανόησης, φαίνεται ότι η ΕΜ σχετίζεται με τη συναγωγή συμπερασμών και τον έλεγχο της κατανόησης. Εκτός από την ΕΜ ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση είναι τα κίνητρα μάθησης που εισάγονται στο επόμενο κεφάλαιο.

3. ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

3.1. Εισαγωγή

Τα κίνητρα είναι μια σύνθετη έννοια, που περιλαμβάνεται σε πολλές θεωρίες, οι οποίες τα εξετάζουν και τα αντιλαμβάνονται με διαφορετική οπτική, αποσκοπώντας στο να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Anderman & Dawson, 2011). Συνεπώς, είναι πολλοί οι παράγοντες που αναφέρονται από τους θεωρητικούς των κινήτρων, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν πώς τα κίνητρα επηρεάζουν την επίδοση, αλλά και άλλους παράγοντες, όπως οι επιλογές και η επιμονή που παρουσιάζουν οι μαθητές στο σχολείο (Wigfield & Eccles, 2000). Γενικότερα, τα κίνητρα επηρεάζουν το τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα μάθουν στο σχολείο και συνολικά επηρεάζουν τη μάθηση με πολλούς και σημαντικούς τρόπους. Ειδικότερα, τα κίνητρα επηρεάζουν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για συγκεκριμένα θέματα, επηρεάζουν τον τρόπο που θα προσεγγίσουν τις ακαδημαϊκές εργασίες και τις δραστηριότητες που θα επιλέξουν να ασχοληθούν στον ελεύθερό τους χρόνο (Anderman & Dawson, 2011).

Συνοψίζοντας, η έρευνα γύρω από τα κίνητρα στην εκπαίδευση εστιάζει στους στόχους των μαθητών, τα εσωτερικά και εξωτερικά τους κίνητρα για μάθηση, την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αξία των εργασιών/ δραστηριοτήτων τους και τις απόψεις του για τις ικανότητές τους (Anderman & Dawson, 2011). Αναλυτικότερα θα παρουσιαστούν στη συνέχεια οι επικρατέστερες θεωρίες γύρω από τα κίνητρα μάθησης.

3.2. Θεωρίες κινήτρων μάθησης

3.2.1. Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες και κίνητρα μάθησης

Οι Κοινωνικο-Γνωστικές Θεωρίες αναφέρονται σε σύγχρονες θεωρίες σχετικά με τα ακαδημαϊκά κίνητρα. Αποτελούν ένα μεγαλύτερο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εξετάζει τα ακαδημαϊκά κίνητρα από μια κοινωνικό-γνωστική σκοπιά, αναγνωρίζοντας ότι τα κίνητρα καθορίζονται από τις απόψεις σχετικά με τον εαυτό, τις γνωστικές διεργασίες και το κοινωνικό

πλαίσιο (Anderman & Dawson, 2011). Πολλές από τις σύγχρονες θεωρίες σχετικά με τα κίνητρα, συνδυάζουν γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποιες από αυτές τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες, όπως η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000), η θεωρία προσανατολισμού των στόχων (Shunk, Pintrich & Meece 2010), η θεωρία προσδοκίας αξίας, όπως και ο παράγοντας της αυτό-αποτελεσματικότητας, της κοινωνικής θεωρίας μάθησης (Schunk, 2003), που συνδέεται στενά και συνεξετάζεται συχνά με τα κίνητρα μάθησης.

3.2.1.1. Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (Self Determination Theory SDT)

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να είναι οι ίδιοι κύριοι των αποφάσεων και δράσεων τους και να επιλέγουν οι ίδιοι τους στόχους τους, δηλαδή να αυτοπροσδιορίζονται (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Η θεωρία αυτή αποτελεί μια προσέγγιση των ανθρώπινων κινήτρων που εισήχθη από τους Deci και Ryan (1985, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) και παρουσιάστηκε σε ολοκληρωμένη μορφή το 2000 και αφορά ευρύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά έχει χρησιμοποιηθεί και για να εξηγήσει τη συμπεριφορά επίτευξης αναφορικά με τη μάθηση. Προσπαθεί να δώσει μια διαφοροποιημένη προσέγγιση των κινήτρων, ερευνώντας το είδος των κινήτρων που παρουσιάζονται κάθε στιγμή και τις δυνάμεις που ωθούν έναν άνθρωπο να δράσει. Έχει αναγνωρίσει διάφορα είδη κινήτρων τα οποία έχουν συγκεκριμένες επιδράσεις στη μάθηση, την επίδοση, την προσωπική εμπειρία και το ευ ζην (Ryan & Deci, 2000).

Η έρευνα που βασίζεται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού εστιάζει στις κοινωνικές συνθήκες που διευκολύνουν ή ματαιώνουν τα προσωπικά κίνητρα του ατόμου και την ψυχολογική του ανάπτυξη (Ryan & Deci, 2000). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών υποδεικνύουν ότι υπάρχουν τρεις έμφυτες ανάγκες του ανθρώπου οι οποίες όταν ικανοποιούνται ενισχύουν τα προσωπικά κίνητρα, ενώ όταν ματαιώνονται τα μειώνουν. Οι ανάγκες αυτές είναι η ανάγκη για ικανότητα (competence), η ανάγκη

αυτοπροσδιορισμού/αυτονομίας (autonomy) και η ανάγκη για σχέσεις με τους άλλους (relatedness) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012; Ryan & Deci, 2000). Η ανάγκη για ικανότητα αφορά την ανάγκη του ανθρώπου να επιτυγχάνει και να κατακτά πράγματα στη ζωή του, η ανάγκη για αυτοπροσδιορισμό αφορά την ανάγκη του ανθρώπου να μπορεί να ελέγχει διάφορες καταστάσεις, ενώ η ανάγκη για σχέσεις με τους άλλους, αφορά την ανάγκη του ανθρώπου να νιώθει ότι ανήκει κάπου μες στην κοινωνία (Anderman & Dawson, 2011). Έμφαση δίνεται στην ανάγκη του αυτοπροσδιορισμού, η οποία αποδίδει στον άνθρωπο την ευθύνη των πράξεών του αλλά και την ικανοποίηση από τα επιτεύγματά του. Αντίθετα, όταν η ανάγκη αυτοπροσδιορισμού απουσιάζει ο άνθρωπος γίνεται δυστυχισμένος και χωρίς κίνητρα καθώς άλλοι προσδιορίζουν τη δράση του και τη ζωή του. Αυτό συμβαίνει γιατί, όταν απουσιάζει ο αυτοπροσδιορισμός, λόγω απουσίας εσωτερικών κινήτρων, η ρύθμιση της συμπεριφοράς γίνεται από εξωτερικούς παράγοντες, τα κίνητρα είναι εξωτερικά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Οι Ryan και Deci (2000) έχουν παρουσιάσει έναν τρόπο ταξινόμησης των τύπων των κινήτρων, ανάλογα με το βαθμό που αυτά πηγάζουν και προσδιορίζονται από τον εαυτό, και τα είδη ρύθμισης της συμπεριφοράς κάθε φορά. Αυτά είναι η έλλειψη κινήτρου, το εξωτερικό κίνητρο και το εσωτερικό κίνητρο. Αυτό το συνεχές του αυτοπροσδιορισμού έχει στο αριστερό του άκρο την *απουσία κινήτρου* (amotivation) που αναφέρεται στην απουσία πρόθεσης, που παρουσιάζει το άτομο, να δράσει, η οποία συνεπάγεται και απουσία ρύθμισης της συμπεριφοράς από κάποιον εσωτερικό ή εξωτερικό παράγοντα. Στο δεξί άκρο του συνεχούς βρίσκεται το *εσωτερικό κίνητρο*, με εσωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς, η αμιγώς αυτόνομη μορφή κινήτρου που αποτελεί αυτή καθαυτή την ουσία του αυτοπροσδιορισμού και σημαίνει ότι το άτομο δρα με κίνητρο τη χαρά και ικανοποίηση που εσωκλείει η εκτέλεση μιας πράξης ή συμπεριφοράς. Στο ενδιάμεσο παρουσιάζονται τέσσερα είδη για το *εξωτερικό κίνητρο*, τα οποία αναφέρονται σε συμπεριφορές των οποίων η ρύθμιση ποικίλει στο βαθμό αυτονομίας

(Ryan & Deci, 2000). Η σημαντική διάκριση, επομένως στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, δεν αφορά τη διάκριση εξωτερικού και εσωτερικού κινήτρου αλλά τη διάκριση που γίνεται στα είδη του εξωτερικού κινήτρου, από ελεγχόμενα έως σχετικά πιο αυτόνομα (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012).

Τα δύο πρώτα είδη εξωτερικού κινήτρου είναι περισσότερο ελεγχόμενα παρά αυτόνομα. Αρχικά η *εξωτερική ρύθμιση* της συμπεριφοράς, αναφέρεται σε συμπεριφορές που σκοπό έχουν να ικανοποιήσουν απαιτήσεις άλλων. Στη συνέχεια, η *ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση*, αφορά την εξωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές, όπου τα άτομα όμως δεν τις αποδέχονται ως δικές τους, δεν δρουν σύμφωνα με τη δική τους θέληση, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτές για να αποφύγουν την ντροπή ή το άγχος. Τα άτομα επομένως έχουν ως κίνητρο να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους ή να αποφεύγουν τις αποτυχίες προκειμένου να νιώθουν ότι αξίζουν. Περνώντας στα πιο αυτόνομα είδη του εξωτερικού κινήτρου, η *αυτοπροσδιοριζόμενη ταύτιση* αφορά την εκτέλεση μιας πράξης ή συμπεριφοράς λόγω της σπουδαιότητας που έχει για το άτομο. Το άτομο επομένως αποδίδει σε μια συμπεριφορά/στόχο μεγάλη αξία και συμπεριφέρεται συνειδητά προς εκπλήρωσή της, σα να είναι προσωπικός του στόχος. Το πιο αυτόνομο είδος εξωτερικού κινήτρου είναι η *ενσωματωμένη ρύθμιση* η οποία αποτελεί μια ρύθμιση ταύτισης πάλι με μια συμπεριφορά/στόχο η οποία όμως έχει αφομοιωθεί πλήρως με τις υπόλοιπες ανάγκες και αξίες του εαυτού (Ryan & Deci, 2000).

Ειδικότερα, όσον αφορά τη σχέση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού με τη μάθηση και τις συμπεριφορές επίτευξης στο σχολείο υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν ότι η εξωτερική ρύθμιση είναι αντιστρόφως ανάλογη της επίδειξης ενδιαφέροντος για την επιτυχία. Παράλληλα, οι μαθητές με ελεγχόμενο κίνητρο έτειναν να μην αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποτυχιών τους αλλά να τις αποδίδουν σε κάποιον άλλον όπως ο δάσκαλος. Αντίθετα η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση συνδέονταν θετικά με τη μεγαλύτερη προσπάθεια αλλά και με το

περισσότερο άγχος και την δύσκολη αντιμετώπιση των αποτυχιών. Οι μαθητές που επιδείκνυαν αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και χαρά στο σχολείο, έκαναν μεγαλύτερη προσπάθεια και αντιμετώπιζαν με πιο θετικό τρόπο τις δυσκολίες (Ryan & Connell, 1989, στο Ryan & Deci, 2000).

3.2.1.2. Θεωρία προσανατολισμού των στόχων

Οι στόχοι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των κινήτρων και της μάθησης (Schunk, 2003). Η θεωρία προσανατολισμού των στόχων εστιάζει στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν να εμπλακούν περισσότερο σε κάποιες δραστηριότητες και λιγότερο σε κάποιες άλλες (Anderman & Dawson, 2011). Αναπτύχθηκε προκειμένου να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά επίτευξης και σύμφωνα με τους Shunk, Pintrich και Meece (2010) υπάρχουν πολλές θεωρίες προσανατολισμού των στόχων που ασχολούνται με τη συμπεριφορά επίτευξης. Οι δύο προσανατολισμοί των στόχων που εμφανίζονται σε όλες τις αντίστοιχες θεωρίες είναι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης ή *στόχοι κατάκτησης* και *στόχοι επίδοσης*. Οι στόχοι κατάκτησης αφορούν τον προσανατολισμό του ατόμου στη μάθηση και στην προσπάθεια κατανόησης με στόχο την αυτό-βελτίωση, επιδεικνύεται μέσω αυτών ενδιαφέρον για το έργο. Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης εστιάζουν στην επίδειξη της ικανότητας με στόχο να είναι κανείς καλύτερος από τους άλλους και συνδέονται επομένως με τον ανταγωνισμό.

Παράλληλα, οι στόχοι επίδοσης, με βάση τους οποίους το άτομο συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους, έχουν δύο διαστάσεις και μπορούν να διαχωριστούν σε δύο στόχους, που εξυπηρετούν αυτή του την ανάγκη για προβολή σε συνδυασμό με την ικανότητά του, τους στόχους προσέγγισης και τους στόχους αποφυγής (Elliot & Harackiewicz, 1994; Elliot & Church, 1997) Ένα άτομο με στόχους προσέγγισης προσπαθεί να διακριθεί με το να εμπλέκεται σε ένα έργο και να επιζητά να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ ένα άτομο λιγότερο ικανό χρησιμοποιεί στόχους αποφυγής επιδιώκοντας αντίστοιχα να μην χαλάσει την εικόνα του στους άλλους προσπαθώντας να αποφύγει ένα ανεπιθύμητο αποτέλεσμα απομακρύνοντας τον

κίνδυνο. Στην πρώτη περίπτωση επομένως το άτομο κινητοποιείται από το στόχο να προσεγγίσει την καλύτερη επίδοση στην τάξη του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αυτό που τον κινητοποιεί είναι η αποφυγή της χειρότερης επίδοσης στην τάξη του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Ο Pintrich (2000) έχει προτείνει ότι οι στόχοι της προσέγγισης και αποφυγής μπορούν να υπάρχουν και στους στόχους κατάκτησης, προτείνοντας έτσι το συνδυασμό των δύο ειδών στόχων με αποτέλεσμα τη δημιουργία τεσσάρων νέων τύπων στόχων. Οι στόχοι αυτοί είναι οι στόχοι κατάκτησης-προσέγγισης, κατάκτησης-αποφυγής, επίδοσης-προσέγγισης και επίδοσης-αποφυγής. Οι μαθητές με στόχο κατάκτησης-προσέγγισης εστιάζουν στην κατάκτηση και κατανόηση των έργων αποβλέποντας στη βελτίωση τους και την εμβάθυνση στη γνώση, ενώ οι μαθητές με στόχους κατάκτησης-αποφυγής εστιάζουν στο να αποφύγουν τη μη κατανόηση και τη μη μάθηση, καθώς δεν θέλουν να κάνουν λάθη στις ασκήσεις ή να μαθαίνουν πράγματα λάθος. Παράλληλα, μαθητές με στόχο επίδοσης-προσέγγισης εστιάζουν στο να είναι καλύτεροι και πιο έξυπνοι από τους άλλους και να είναι και οι καλύτεροι σε κάθε άσκηση, καθώς ενδιαφέρονται να έχουν τους καλύτερους βαθμούς στην τάξη και να είναι οι καλύτεροι μαθητές. Τέλος, οι μαθητές με στόχο επίδοσης-αποφυγής ενδιαφέρονται να μην δείχνουν κατώτεροι από τους συμμαθητές τους ή οι πιο χαζοί στην τάξη και κινητοποιούνται από το γεγονός ότι δεν θέλουν να είναι αυτοί με τους χειρότερους βαθμούς στην τάξη και τη χαμηλότερη επίδοση. Όσον αφορά τη διαφορά ανάμεσα στους στόχους κατάκτησης-αποφυγής και επίδοσης-αποφυγής, αυτή έγκειται στο ότι οι μαθητές με στόχο κατάκτησης-αποφυγής δεν θέλουν να κάνουν λάθος όχι επειδή τους ενδιαφέρει η σύγκριση με τους συμμαθητές τους, όπως συμβαίνει με τους μαθητές με στόχο επίδοσης-αποφυγής, αλλά από ενδιαφέρον για την άσκηση και τα υψηλά κριτήρια που οι ίδιοι έχουν θέσει στον εαυτό τους (Pintrich, 2000).

3.2.1.3. Θεωρία Αιτιακών αποδόσεων

Η θεωρία των Αιτιακών Αποδόσεων αναφέρεται στο που αποδίδει το άτομο τις αιτίες της συμπεριφοράς και των πράξεών του. Πρόκειται για μια ομάδα κινήτρων που, όσον αφορά την εκπαίδευση, έχουν διερευνηθεί σε συνδυασμό με τα κίνητρα επίτευξης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Σύμφωνα με τον Weiner (1983, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012), οι διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων εξαρτώνται από *τον τρόπο που εντοπίζονται οι αιτίες των γεγονότων, τη σταθερότητα των αιτιών, τη δυνατότητα ελέγχου των αιτιών και την ύπαρξη πρόθεσης σε μια ενέργεια*. Ειδικότερα, ο τρόπος που εντοπίζονται οι αιτίες διαχωρίζει τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, η σταθερότητα αιτιών διαχωρίζει τις αιτίες σε σταθερές, όπως η ικανότητα, ή ασταθείς, όπως η προσπάθεια και η τύχη και η δυνατότητα ελέγχου διαχωρίζει τις αιτίες σε αυτές που βρίσκονται υπό τον έλεγχο του ατόμου, όπως η προσπάθεια και τις ανεξέλεγκτες, όπως η ικανότητα. Σχετικά με την ύπαρξη πρόθεσης, ο διαχωρισμός γίνεται σε αιτίες που περιέχουν πρόθεση, όπως η προσπάθεια και σε αιτίες που δεν περιέχουν πρόθεση όπως η ικανότητα.

3.2.1.4. Αυτό-αποτελεσματικότητα

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τη μάθηση και συγκεκριμένα οι αλληλεπιδράσεις των συμπεριφορών και αντιλήψεων του μαθητή με το περιβάλλον του και τους ανθρώπους σε αυτό. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης συσχετίζονται σημαντικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα (Anderman & Dawson, 2011). Ο Bandura (1997, στο Anderman & Dawson, 2011) ήταν αυτός που ανέδειξε την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία αναφέρεται στις αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να φέρει εις πέρας μια δραστηριότητα. Γενικότερα, οι μαθητές παίρνουν πληροφορίες για την αποτελεσματικότητά τους συγκρίνοντας την απόδοσή τους με των άλλων συνομήλικων ή ανθρώπων του περιβάλλοντός τους. Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι οι

απόψεις των μαθητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν τις συμπεριφορές επίτευξης, όπως η επιμονή, η προσπάθεια και η επιλογή εργασιών. Σε σχέση, δηλαδή με μαθητές που αμφισβητούν τις ικανότητές τους, οι μαθητές που νιώθουν πιο αποτελεσματικοί, δουλεύουν πιο σκληρά και επιμένουν περισσότερο όταν συναντούν δυσκολίες. Αυτό όμως μπορεί να ισχύσει και αντίστροφα, καθώς πολλές φορές οι συμπεριφορές των μαθητών μπορεί να αλλάξουν τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι μαθητές, παρατηρώντας την πρόοδο τους πάνω σε εργασίες στις οποίες έχουν εξασκηθεί, πείθονται ότι είναι ικανοί να επιτύχουν, το οποίο με τη σειρά του ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συνέχεια της μάθησης. Σημαντική για τη διατήρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στη μάθηση είναι η θετική αυτό-αξιολόγηση της προόδου που κάνει ο μαθητής με βάση τους στόχους του, η οποία αυξάνει την αυτό-αποτελεσματικότητα και διατηρεί και τα κίνητρα (Schunk, 2003).

3.2.1.5. Θεωρία Προσδοκίας-Αξίας (Expectancy-Value Theory)

Στη θεωρία Προσδοκίας-Αξίας, η επίτευξη αρχικά είχε περιγραφεί από τον Atkinson (1957, στο Anderman & Dawson, 2011) ως γινόμενο της προσδοκίας της επίτευξης ενός αποτελέσματος και της αξίας που το άτομο προσδίδει σε αυτό το αποτέλεσμα. Γενικότερα, οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν αυτή τη θεωρία συμφωνούν στο ότι οι απόψεις των μαθητών για το πόσο καλά πιστεύουν ότι θα τα πάνε σε μια εργασία και τι αξία της δίνουν, εξηγούν την επιλογή και την επιμονή τους στις εργασίες καθώς και την επίδοσή τους σε αυτές (Anderman & Dawson, 2011). Πολλές θεωρίες κινήτρων αναφέρουν ότι το τι πιστεύουν οι μαθητές για την επίδοσή, που αναφέρεται ως αντίληψη της ικανότητάς τους σε μια δεδομένη εργασία, παίζει σημαντικό ρόλο αλλά εδώ διαχωρίζεται ως έννοια από τις προσδοκίες για την επίτευξη, καθώς η αντίληψη της ικανότητας εστιάζει στο παρόν και στις παρούσες ικανότητες ενώ οι προσδοκίες αναφέρονται στο μέλλον (Wigfield & Eccles, 2000).

Οι αξίες επίτευξης προσδιορίστηκαν στο μοντέλο του Eccles (1983, στο Wigfield & Eccles, 2000), ο οποίος μέτρησε και προσδιόρισε τις προσδοκίες των μαθητών, μετρώντας τις απόψεις τους για το πόσο καλά θα τα πάνε σε ερχόμενες εργασίες στο άμεσο ή έμμεσο μέλλον. Οι υποκατηγορίες των αξιών επίτευξης που προσδιορίστηκαν ήταν η *αξία επίτευξης* (attainment value) που αναφέρεται στη σπουδαιότητα μιας εργασίας (Wigfield & Guthrie, 1997), η *εσωτερική αξία* (intrinsic value), που αναφέρεται στο προσωπικό ενδιαφέρον για την εργασία και η *αξία χρησιμότητας* (utility value), που αναφέρεται στη χρησιμότητα της εργασίας στο μέλλον (Wigfield & Eccles, 2000). Άλλη μια αξία που προστέθηκε αργότερα από τους Battle και Wigfield (2003, στο Anderman & Dawson, 2011), ήταν η *αξία του κόστους* που αναφέρεται στις θυσίες του μαθητή, τις οποίες πρέπει να αποδεχτεί προκειμένου να εμπλακεί σε μια εργασία.

Παρουσιάστηκαν στην ενότητα αυτή οι θεωρίες Αυτοπροσδιορισμού, Προσανατολισμού στόχων, Αιτιακών αποδόσεων, Αυτό-αποτελεσματικότητας και Προσδοκίας-Αξίας. Οι θεωρίες αυτές είναι από τις πιο κοινές στις θεωρίες κινήτρων μάθησης, ενώ στο κομμάτι της έρευνας της παρούσας διπλωματικής, κυριότερο ρόλο κατέχουν οι θεωρίες Αυτοπροσδιορισμού, Αυτό-αποτελεσματικότητας και Προσανατολισμού στόχων καθώς αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή των έργων αξιολόγησης των κινήτρων ανάγνωσης που χρησιμοποιήθηκαν. Συνεπώς, εξετάζουν παράγοντες που εντάσσονται σε αυτές τις θεωρίες και θα σχολιαστούν στα αποτελέσματα της έρευνας στη συνέχεια. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν τη σύνδεση των συγκεκριμένων κινήτρων μάθησης με την ανάγνωση.

3.3. Θεωρίες κινήτρων και ανάγνωση

Όταν οι μαθητές έχουν κίνητρο για την ανάγνωση είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε αυτή και επομένως να κατανοούν και καλύτερα αυτά που διαβάζουν (Guthrie et al., 2007).

Σύμφωνα με τη θεωρία προσανατολισμού των στόχων, μαθητές με εσωτερικό κίνητρο και στόχους κατάκτησης έχουν περιέργεια για την ανάγνωση και θέλουν να μάθουν για θέματα που τους ενδιαφέρουν, ενώ απολαμβάνουν να έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων τόσο λογοτεχνικά όσο ενημερωτικά. Αντίθετα, μαθητές με εξωτερικά κίνητρα και στόχους επίδοσης είναι πιο ανταγωνιστικοί στην ανάγνωση επιθυμώντας να ξεπεράσουν σε επίδοση τους συμμαθητές τους στην ανάγνωση. Παράλληλα, επιθυμούν να αναγνωριστούν μέσω της καλής τους επίδοσης στην ανάγνωση και να πάρουν καλούς βαθμούς (Wigfield & Guthrie, 1997).

Σχετικά με την ανάγνωση στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, το αυτόνομο κίνητρο των μαθητών γενικότερα έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα στη μάθηση. Ειδικότερα όσον αφορά το εσωτερικό κίνητρο οι μαθητές διαβάζουν επειδή απολαμβάνουν την ανάγνωση, ενώ η αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση, στη συνέχεια, προκύπτει όταν οι μαθητές αναγνωρίζουν τον εαυτό τους με βάση την αξία της ανάγνωσης, το οποίο σημαίνει ότι έχουν εσωτερικεύσει την τάση να εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης. Το ελεγχόμενο κίνητρο αντίθετα, που αποτελείται από την εξωτερική και την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, οδηγεί τους μαθητές αντίστοιχα είτε να διαβάζουν για να εκπληρώσουν εξωτερικές απαιτήσεις, να ανταμειφθούν ή να αποφύγουν την τιμωρία και γενικότερα επειδή οι γονείς τους ή οι δάσκαλοι τους πιέζουν να το κάνουν είτε επειδή έχουν εσωτερικές απαιτήσεις και πιέσεις που τους δημιουργούν συναισθήματα ενοχής και ντροπής (De Naeghel et al., 2012).

3.4. Ερευνητικά δεδομένα για τα κίνητρα ανάγνωσης και την αναγνωστική κατανόηση

Διάφορες μορφές των κινήτρων ανάγνωσης μελετήθηκαν από τους Wigfield και Guthrie (1997). Τα κίνητρα για την ανάγνωση που αξιολογήθηκαν ήταν η αυτό-αποτελεσματικότητα, το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο και στόχοι και διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 μαθητές Δ' και Ε' τάξης του δημοτικού στην Αμερική, μοιρασμένοι ως προς το φύλο. Για τη μέτρηση των κινήτρων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο που

κατασκεύασαν οι ίδιοι οι ερευνητές, το Motivation for Reading Questionnaire (MRQ), ενώ χορηγήθηκαν και εργαλεία που μετρούσαν τη συχνότητα της ανάγνωσης των μαθητών στο σχολείο και έξω από αυτό. Οι αναλύσεις που έγιναν για να εξεταστεί αν τα προτεινόμενα είδη κινήτρων στο εργαλείο MRQ για την ανάγνωση μπορούσαν να εξακριβωθούν εμπειρικά, έδειξαν αρχικά ότι τα κίνητρα ανάγνωσης είναι πολύπλευρα. Πολλούς από τους παράγοντες στο εργαλείο των κινήτρων συνδέονταν με τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ η ανάγνωση για την αναγνώριση ή για τους βαθμούς συνδέθηκαν με τα εξωτερικά κίνητρα. Ο ανταγωνισμός συνδέθηκε με τους στόχους επίδοσης, ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα φάνηκε να αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την επίτευξη. Όσον αφορά τη συχνότητα της ανάγνωσης, τα κίνητρα για την ανάγνωση μπορούσαν να την προβλέψουν. Όσον αφορά την ηλικία, οι μεγαλύτεροι μαθητές της Ε' τάξης είχαν λιγότερο θετικά κίνητρα σε σχέση με τους μαθητές της Δ' σε κάποιες κλίμακες, ενώ τα κορίτσια, σχετικά με το φύλο έδειξαν περισσότερα θετικά κίνητρα από τα αγόρια.

Ο βαθμός στον οποίο τα κίνητρα, και συγκεκριμένα τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, διευκολύνουν την κατανόηση κειμένων ερευνήθηκε από τους Wang και Guthrie (2004) με τη χρήση μοντέλων δομικών εξισώσεων. Το δείγμα αποτέλεσαν Αμερικάνοι και Κινέζοι μαθητές Δ' τάξης του δημοτικού. Για τη μέτρηση των κινήτρων ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε μια αναθεωρημένη έκδοση του εργαλείου MRQ (Wigfield & Guthrie, 1997), που προέκυψε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και περιλάμβανε μόνο τις κλίμακες που αφορούσαν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Παράλληλα, για την κατανόηση κειμένου το Reading Literacy Test (National Center for Education Statistics, 1994, στο Wang & Guthrie, 2004), που περιλάμβανε τέσσερις σύντομες ιστορίες των οποίων η κατανόηση ελέγχονταν με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το εσωτερικό κίνητρο προέβλεψε την κατανόηση κειμένου όταν οι επιδράσεις άλλων μεταβλητών είχαν

ελεγχθεί. Αντίθετα τα εξωτερικά κίνητρα όταν δεν συσχετίζονταν με τα εσωτερικά είχαν αρνητική πρόβλεψη.

Στην έρευνα των Guthrie και συν. (2007), με αντικείμενο τα κίνητρα ανάγνωσης και την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τα κίνητρα στράφηκε σε παράγοντες των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών όπως το ενδιαφέρον, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η εμπλοκή και η συνεργασία. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές Δ' τάξης του δημοτικού στην Αμερική. Φάνηκε ότι το ενδιαφέρον για την ανάγνωση συσχετίζονταν με υψηλά επίπεδα γνωστικής ανάκλησης και με την κατανόηση του κειμένου, συμπεραίνοντας ότι όταν οι μαθητές ενδιαφέρονται, εμπλέκονται γνωστικά πιο ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης.

Οι Anmarkrud και Bråten (2009) μελέτησαν τον τρόπο επίδρασης των κινήτρων, από την άποψη της θεωρίας Προσδοκίας-Αξίας, στην κατανόηση κειμένου. Το δείγμα αποτέλεσαν Νορβηγοί μαθητές ηλικίας 14 έως 15 ετών. Η μέτρηση των κινήτρων ανάγνωσης έγινε με το εργαλείο MRQ (Wigfield & Guthrie, 1997) και η αναγνωστική κατανόηση μετρήθηκε με ένα εργαλείο πολλαπλής επιλογής που αξιολογούσε τη μνημονική συγκράτηση των κεντρικών ιδεών και γεγονότων του κειμένου, καθώς και την ικανότητα συναγωγής συμπερασμών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα σχετικά με τη θεωρία Προσδοκίας-Αξίας κίνητρα μπορούν να βελτιώσουν την πρόβλεψη της κατανόησης κειμένου καλύτερα από ότι το φύλο, η επίτευξη σε ένα αντικείμενο, οι στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών και η γνώση του προς αξιολόγηση θέματος.

Η σπουδαιότητα του εσωτερικού κινήτρου στην επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση μελετήθηκε από τους Logan, Medford, & Hughes (2011). Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές 9 έως 11 ετών, δύο σχολείων του Ηνωμένου Βασιλείου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με το επίπεδό τους στην ανάγνωση. Για την αξιολόγηση

των εσωτερικών κινήτρων ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχες κλίμακες από την αναθεωρημένη έκδοση του εργαλείου MRQ (Wang & Guthrie, 2004). Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε το Group Reading Test II από το Macmillan Test Unit (2000, στο Logan et al., 2001). Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν ότι το εσωτερικό κίνητρο ανάγνωσης εξηγούσε σημαντικό μέρος της διακύμανσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης στην ομάδα των αδύναμων στην ανάγνωση μαθητών, κάτι που δεν βρέθηκε να συμβαίνει με τους ικανούς στην ανάγνωση μαθητές.

Στην έρευνα των De Naeghel και συν. (2012), όπου συμμετείχαν 1,260 μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού στο Βέλγιο, ηλικίας Μ.Ο 10,46 έτη, μοιρασμένοι ως προς το φύλο μελετήθηκαν τα κίνητρα των μαθητών για την ανάγνωση. Τα κίνητρα ανάγνωσης μετρήθηκαν με το εργαλείο SRQ- Reading Motivation (Ryan & Deci, 2000), ενώ η επίδοση στην ανάγνωση μετρήθηκε με ένα εργαλείο που μετρά την αναγνωστική κατανόηση, όπου οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μετά την ανάγνωση επτά σύντομων ιστοριών (Hendrikx, Cortois, Verachtert, & Van Damme, 2009, στο De Naeghel et al., 2012). Βρέθηκε ότι το αυτόνομο και το ελεγχόμενο κίνητρο για την ανάγνωση για ψυχαγωγικούς λόγους, συμβάλλει στην εμπλοκή των μαθητών στην ανάγνωση, αλλά και στην επίδοσή τους σε αυτή. Μάλιστα, το κίνητρο ανάγνωσης θεωρήθηκε σημαντικό για την ενασχόληση των μαθητών με την ανάγνωση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης.

Συνοψίζοντας, η συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων ανάγνωσης και των επιτευγμάτων στην ανάγνωση για τους μαθητές από τις μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και ύστερα έχει επιβεβαιωθεί από αρκετές έρευνες. Παρόλα αυτά, από ότι γνωρίζουμε δεν υπάρχουν έρευνες με δείγμα Ελλήνων μαθητών που να έχουν διερευνήσει τη συσχέτιση των κινήτρων ανάγνωσης με την αναγνωστική κατανόηση και συγκεκριμένα τη συναγωγή συμπερασμών. Το κενό αυτό, εκτός των άλλων θα επιχειρήσει να καλύψει η παρούσα έρευνα.

3.5. Ερευνητικά δεδομένα για τα κίνητρα ανάγνωσης την αναγνωστική κατανόηση και την εργαζόμενη μνήμη

Οι Van Den Broek, Lorch, Linderholm και Gustafson (2001) διερεύνησαν την επίδραση των στόχων ανάγνωσης στη συναγωγή συμπερασμών και τη μνήμη. Στην έρευνά τους συμμετείχαν φοιτητές οι οποίοι χωρίστηκαν ανάλογα με το στόχο της ανάγνωσης, σε αυτούς που διάβαζαν για ψυχαγωγικούς λόγους και αυτούς που διάβαζαν με στόχο τη μάθηση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των συνεντεύξεων για τον εντοπισμό των συμπερασμών στους οποίους οδηγούνταν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (online), ενώ μετά το τέλος της ανάγνωσης, μέσω της ελεύθερης ανάκλησης οι φοιτητές προσπαθούσαν να θυμηθούν πληροφορίες του κειμένου χωρίς να βρίσκονται σε επαφή με αυτό (offline). Οι στόχοι της ανάγνωσης φάνηκε ότι επηρεάζουν τη συναγωγή συμπερασμών καθώς και την αναπαράσταση του κειμένου στη μνήμη. Ειδικότερα οι αναγνώστες με στόχο τη μάθηση χρησιμοποιούσαν περισσότερο συμπεράσματα επεξήγησης και πρόβλεψης, ενώ οι αναγνώστες με στόχο την ψυχαγωγία χρησιμοποιούσαν περισσότερες συσχετίσεις και αξιολογήσεις. Γενικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι ανάγνωσης επηρεάζουν τα είδη των συμπερασμών στους οποίους οδηγούνταν οι φοιτητές, καθώς και την δόμηση της αναπαράστασης του κειμένου στη μνήμη τους, αφού οι φοιτητές με στόχους μάθησης θυμόντουσαν περισσότερα γεγονότα του κειμένου απ' ό,τι οι φοιτητές με στόχο την ανάγνωση για ψυχαγωγία.

Γενικότερα, υπάρχουν γνωστικοί και μη γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση (Unsworth & Mcmillan, 2013). Οι Unsworth και Mcmillan (2013) εξέτασαν διάφορους προσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση σε φοιτητές ηλικίας 18-35 ετών. Χρησιμοποιώντας μοντέλα δομικών εξισώσεων για την ανάλυση των δεδομένων, οι ερευνητές συμπέραναν ότι η αναγνωστική κατανόηση καθορίζεται από πολλούς παράγοντες που την επηρεάζουν άμεσα και σε σημαντικό βαθμό ή έμμεσα. Περίπου το 60% της διακύμανσης υπολογίζονταν από τους παράγοντες που εξετάστηκαν, εργαζόμενη μνήμη, κίνητρα, προηγούμενη

γνώση, ενδιαφέρον για το θέμα και περιπλάνηση του μυαλού (mind wondering) κάτι που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι και άλλοι παράγοντες όπως οι συμπερασμοί, το λεξιλόγιο ή οι στρατηγικές μπορεί αν είναι σημαντικοί για την αναγνωστική κατανόηση. Ειδικότερα, όσον αφορά την εργαζόμενη μνήμη και τα κίνητρα φάνηκε ότι συσχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση και είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες, εντούτοις την επηρεάζουν έμμεσα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, λίγες είναι οι έρευνες που εξετάζουν την επίδραση της εργαζόμενης μνήμης και των κινήτρων στην αναγνωστική κατανόηση καθώς και τις επιμέρους πλευρές της και μάλιστα σε δείγμα μαθητών δημοτικού. Ειδικότερα, όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα δεν έχει υποπέσει στην αντίληψη μας κάποια έρευνα που να επιχειρεί κάτι παρόμοιο.

4. ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1. Στόχος της έρευνας

Χρησιμοποιώντας ως θεωρητική βάση όσον αφορά την ΕΜ το μοντέλο των Baddeley και Hitch (1974, 2000), στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ΕΜ των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας με την αναγνωστική κατανόηση. Παράλληλα, αξιολογείται η αναγνωστική κατανόηση κειμένου και οι επιμέρους πλευρές της, η κυριολεκτική κατανόηση, η ικανότητα συναγωγής αναγκαίων και επεξεργαστικών συμπερασμών, η κατανόηση της παρομοίωσης και ο έλεγχος της κατανόησης, σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών για ανάγνωση. Το θεωρητικό πλαίσιο των κινήτρων μάθησης θα αποτελέσουν κυρίως οι θεωρίες Αυτοπροσδιορισμού, Αυτό-αποτελεσματικότητας και Προσανατολισμού στόχων.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και των επιμέρους πλευρών της με την ΕΜ των μαθητών Γ' και Ε' τάξης;
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων ανάγνωσης των μαθητών Γ' και Ε' Δημοτικού και των επιμέρους πλευρών της αναγνωστικής κατανόησης;
3. Προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποκρίσεων, σχετικά με τα κίνητρα ανάγνωσης μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας;
4. Προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποκρίσεων, σχετικά με την ΕΜ και τις επιμέρους πλευρές της κατανόησης μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας;

4.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 117 μαθητές Γ' και Ε' τάξης (48 αγόρια), ηλικίας 9 έως 11 ετών (Μ.Ο. 122 μήνες, Τ.Α 11,2). Ειδικότερα, συμμετείχαν 35 μαθητές Γ' τάξης (13 αγόρια) και 82 μαθητές Ε' τάξης (35 αγόρια). Το δείγμα αυτό συμπλήρωσε την πλειοψηφία των ερωτηματολογίων, ενώ μόνο για το ερωτηματολόγιο SRQ το δείγμα αποτέλεσαν 101 μαθητές (41 αγόρια), 35 Γ' τάξης και 66 Ε'. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων, της Αθήνας, του Βόλου και της Πάτρας, με μόνη προϋπόθεση οι μαθητές να μην είναι δίγλωσσοι. Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν εθελοντική και έγινε με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, κατόπιν ενυπόγραφων δηλώσεων συγκατάθεσής τους, καθώς και με τη συνεργασία των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών των τάξεων. Τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

4.4. Σχεδιασμός

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους μαθητές έγινε σε δύο στάδια, την ομαδική και την ατομική χορήγηση των έργων. Αρχικά έγινε η ομαδική χορήγηση, κατά την οποία οι μαθητές κάθε τμήματος συμπλήρωναν ταυτόχρονα τα ερωτηματολόγια ομαδικής χορήγησης τα οποία ήταν τα εξής: α) *Συστοιχία αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης κειμένου*, β) *Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση* και γ) *Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης*. Ακολουθούσε η ατομική χορήγηση, με την ατομική για κάθε μαθητή συμπλήρωση δύο έργων τα οποία αφορούσαν την αξιολόγηση της εργαζόμενης μνήμης και ήταν τα εξής: α) *Έργο ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις* και β) *Έργο αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων*. Η σειρά χορήγησης των ομαδικών και ατομικών έργων ήταν σταθερή για όλους τους συμμετέχοντες.

4.5. Έργα

4.5.1. Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης

Συστοιχία αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης κειμένου

Η αναγνωστική κατανόηση κειμένου αξιολογήθηκε με την ομαδική χορήγηση πέντε σύντομων ιστοριών, εκ των οποίων το ένα χρησιμοποιήθηκε για εξάσκηση. Τα κείμενα συνοδεύονταν από δέκα ερωτήσεις που εξέταζαν ανά δύο την κυριολεκτική κατανόηση, τους αναγκαίους συμπερασμούς, τους επεξεργαστικούς συμπερασμούς, την κατανόηση της παρομοίωσης (Χρυσόχου, 2006). Παράλληλα, υπήρχαν δύο ερωτήσεις που εξέταζαν τον έλεγχο της κατανόησης, αναφέροντας γεγονότα που δεν ταίριαζαν με το συνολικό νόημα της ιστορίας. Οι ιστορίες και κάποιες από τις ερωτήσεις προέρχονται από έρευνες των Oakhill (1984) και Cain και Oakhill (1999), ενώ η προσθήκη ερωτήσεων και η προσαρμογή για ελληνικό δείγμα έγινε από την Χρυσόχου (2006). Οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν κάθε κείμενο σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μετά να απαντήσουν με σύντομο τρόπο στις ερωτήσεις της επόμενης σελίδας, χωρίς όμως να γυρίσουν σελίδα και να κοιτάξουν το κείμενο. Για κάθε κείμενο τους δίνονταν οχτώ λεπτά, μετά το τέλος των οποίων η ερευνήτρια ζητούσε από τους μαθητές να περάσουν στο επόμενο κείμενο. Η σειρά των ιστοριών ήταν διαφορετική για κάθε μαθητή, ενώ το κείμενο εξάσκησης παρουσιάζονταν πρώτο σε όλους.

4.5.2. Αξιολόγηση της ΕΜ

Η αξιολόγηση της ΕΜ έγινε με δύο έργα που χορηγήθηκαν ατομικά, την ανάκληση λέξεων σε προτάσεις, σε μετάφραση και προσαρμογή για ελληνικό δείγμα της Χρυσόχου (2006), και την αντίστροφη ανάκληση ψηφίων, από το Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C) των Pickering και Gathercole (2001).

Έργο ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις

Στο έργο ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις, που είναι ανάλογο με το έργο των Daneman και Carpenter (1980), η ερευνήτρια διάβαζε κάθε πρόταση ενός καταλόγου και ο μαθητής καλούνταν να κρίνει τη σημασιολογική ορθότητα της πρότασης που άκουσε λέγοντας «σωστό»

ή «λάθος». Μετά από την κρίση της τελευταίας πρότασης του καταλόγου ο μαθητής έπρεπε να ανακαλέσει την τελευταία λέξη κάθε πρότασης με τη σειρά που τις άκουσε. Το έργο αποτελείται από έξι επίπεδα, τα οποία αποτελούνται από έξι καταλόγους, οι οποίοι περιέχουν αριθμό προτάσεων ανάλογο με τον αριθμό του κάθε επιπέδου. Ο μαθητής έπρεπε να ανακαλέσει σωστά τις λέξεις από τουλάχιστον τέσσερις καταλόγους του ίδιου επιπέδου για να κατοχυρώσει το επίπεδο και να προωθηθεί στο επόμενο επίπεδο, παίρνοντας τους βαθμούς και από τις υπόλοιπες δύο δοκιμασίες του επιπέδου που παραλήφθηκαν. Η χορήγηση διακόπτονταν αν ο μαθητής ανακαλούσε λάθος μια αλληλουχία λέξεων σε τρεις από τους έξι καταλόγους ενός επιπέδου. Οι μαθητές βαθμολογούνταν με ένα βαθμό για τη σειριακή ανάκληση των λέξεων κάθε καταλόγου, ανεξάρτητα αν είχαν κρίνει σωστά τη σημασιολογική ορθότητα των προτάσεων.

Έργο αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων

Το έργο αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων αποτελείται από επτά επίπεδα (το πρώτο εξάσκησης) με έξι καταλόγους αριθμών το καθένα, οι οποίοι περιέχουν αριθμούς με ψηφία ανάλογα με τον αριθμό του επιπέδου (διψήφιοι στο δεύτερο επίπεδο, τριψήφιοι στο τρίτο κ.λπ.). Η ερευνήτρια διάβαζε κάθε φορά ένα κατάλογο ψηφίων και ο μαθητής καλούνταν να τους ανακαλέσει στην αντίστροφη σειρά. Κάθε φορά που απαντούσε σωστά έπαιρνε ένα βαθμό. Εάν έδινε τέσσερις σωστές απαντήσεις σε ένα επίπεδο προωθούνταν στο επόμενο, παίρνοντας τους βαθμούς και από τις υπόλοιπες δύο δοκιμασίες του επιπέδου που παραλήφθηκαν. Αντίθετα, αν έκανε τρεις λανθασμένες ανακλήσεις στο ίδιο επίπεδο η χορήγηση διακόπτονταν, όπως και στο προηγούμενο έργο.

4.5.3. Αξιολόγηση κινήτρων

Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση (Motivation for Reading Questionnaire, MRQ)

Το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση των Wigfield και Guthrie (1997) είναι ένα έργο που μετράει διαφορετικές πλευρές των κινήτρων ανάγνωσης. Αποτελείται από 53 προτάσεις που αντιστοιχούν σε 11 παράγοντες/κίνητρα ανάγνωσης. Η *Αναγνωστική ικανότητα* (3 προτάσεις) και η *Πρόκληση για Ανάγνωση* (5 προτάσεις) εξετάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα. Η *Περίεργεια για Ανάγνωση* (6 προτάσεις) και η *Εμπλοκή στην Ανάγνωση* (6 προτάσεις) βασίζονται στα εσωτερικά κίνητρα και στην επίτευξη στόχων, ακολουθεί ο παράγοντας *Σπουδαιότητα της Ανάγνωσης* (2 προτάσεις) και η *Αποφυγή εργασιών στην Ανάγνωση* (4 προτάσεις). Το εξωτερικό κίνητρο ανάγνωσης αξιολογείται με τους παράγοντες *Ανταγωνισμός στην Ανάγνωση* (6 προτάσεις), *Αναγνώριση για την Ανάγνωση* (5 προτάσεις), και *Ανάγνωση για τον βαθμό* (4 προτάσεις) και ακολουθούν οι παράγοντες *Κοινωνικοί λόγοι για την Ανάγνωση* (7 προτάσεις) και ο παράγοντας *Συμμόρφωση* (5 στοιχεία) που αφορά εξωτερικούς στόχους (Wigfield & Guthrie, 1997). Η συμφωνία ή διαφωνία με τις προτάσεις δηλώνεται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1. Δεν ισχύει ποτέ για μένα – 5. Ισχύει πάντα για μένα). Η μετάφραση και προσαρμογή του έργου για ελληνικό δείγμα έγινε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από τις Δημητροπούλου και Φιλιππάτου (2016). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ομαδικά από τους μαθητές σε χρόνο 10 έως 15 λεπτά. Η αξιοπιστία για τη συνολική κλίμακα ήταν $\alpha = 0,82$.

Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (Self-Regulation Questionnaire -Reading Motivation)

Το ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης κατασκευάστηκε από τους De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste και Yves Rosseel, (2012) και αποτελείται από 34 προτάσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 101 μαθητές (41 αγόρια), 35 Γ' τάξης και 66 Ε'. Εξετάζει δύο τύπους αυτόνομων κινήτρων ανάγνωσης, τα κίνητρα εσωτερικής ρύθμισης (intrinsic regulation) και την αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση (identified regulation) και δύο τύπους ελεγχόμενων κινήτρων ανάγνωσης, τα ενδοπροβαλλόμενα

(introjected) και τα κίνητρα εξωτερικής ρύθμισης. Οι 24 προτάσεις παρουσιάζονται σε δύο συνθήκες, κίνητρα ανάγνωσης για ψυχαγωγικούς λόγους και κίνητρα ανάγνωσης για ακαδημαϊκούς λόγους. Ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με τις προτάσεις δηλώνεται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (De Naeghel et al., 2012). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ομαδικά από τους μαθητές σε χρόνο 10 έως 15 λεπτά. Η μετάφραση και προσαρμογή του έργου για ελληνικό δείγμα έγινε από τις Δημητροπούλου και Φιλιππάτου (2016) για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν $\alpha=.76$.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην ενότητα 4.2. Έγινε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS, έκδοση 23.

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και των επιμέρους πλευρών της κατανόησης (κυριολεκτική κατανόηση, αναγκαίοι συμπερασμοί, επεξεργαστικοί συμπερασμοί, κατανόηση της παρομοίωσης και έλεγχος της κατανόησης) με την ΕΜ, που εξετάστηκε με τα έργα αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων και ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις, στους μαθητές Γ' και Ε' τάξης. Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκαν με τη χρήση του δείκτη συνάφειας Pearson r . Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής:

H0: Δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και την ΕΜ των μαθητών Γ' και Ε' τάξης.

H1: Η αναγνωστική κατανόηση σχετίζεται σημαντικά με τις μετρήσεις της ΕΜ των μαθητών Γ' και Ε' τάξης.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p=0,05$. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο σύνολο της αναγνωστικής κατανόησης και το έργο Ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις, η τιμή p ήταν μικρότερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $p=0,007$. Ο συντελεστής συσχέτισης ήταν $r=0,25$ που υποδηλώνει μια μικρή θετική σχέση. Από τα είδη των συμπερασμών που εξετάστηκαν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της πλευράς της Κατανόησης Παρομοίωσης με το έργο Ανάκλησης λέξεων σε πρότασης, της ΕΜ, $r=0,38$, $p<0,01$. Ελέγχθηκε στη συνέχεια η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές της αναγνωστικής κατανόησης και της ΕΜ ανάλογα με την τάξη. Δεν

παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική κατανόηση και την ΕΜ στις δύο τάξεις, αλλά όσον αφορά τις επιμέρους πλευρές της κατανόησης, στους μαθητές της Γ' τάξης, βλέπε Πίνακα 2, φάνηκε ότι το έργο ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις παρουσίασε δύο σημαντικές συσχετίσεις, μέτριας ισχύος, με τη συναγωγή Αναγκαίων συμπερασμών $r(35)=0,41$, $p<0,05$ και την Κατανόηση της παρομοίωσης $r=0,54$, $p<0,01$. Στην Ε' τάξη παρατηρήθηκε μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στο έργο Ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις και την Κατανόηση της παρομοίωσης $r=0,31$, $p<0,01$, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Αναγνωστική Κατανόηση	-	,690**	,734**	,672**	,708**	,723**	,001	,250**
2	Κυριολεκτική Κατανόηση		-	,437**	,435**	,470**	,317**	-,015	,192*
3	Αναγκαίοι Συμπερασμοί			-	,410**	,543**	,337**	,066	,179
4	Επεξεργαστικοί Συμπερασμοί				-	,398**	,287**	-,086	,169
5	Κατανόηση Παρομοίωσης					-	,240**	,092	,384**
6	Έλεγχος της Κατανόησης						-	-,036	,045
7	Αντίστροφη Ανάκληση ψηφίων							-	,357**
8	Ανάκληση λέξεων σε προτάσεις								-

Πίνακας 1. Συσχετίσεις Pearson r της Αναγνωστικής κατανόησης και των επιμέρους πλευρών της με τα έργα της Ε.Μ στο συνολικό δείγμα. $p<0,05$ *, $p<0,01$ **.

		1	2	3	4	5	6	7
1	Κυριολεκτική Κατανόηση	-	,311	,380*	,353*	,233	,184	,083
2	Αναγκαίοι Συμπερασμοί		-	,521**	,548**	,206	-,046	,414*
3	Επεξεργαστικοί Συμπερασμοί			-	,396*	-,017	,041	,213
4	Κατανόηση Παρομοίωσης				-	,264	,236	,540**

5	Έλεγχος της Κατανόησης	-	-,029	-,034
6	Αντίστροφη Ανάκληση ψηφίων		-	,285
7	Ανάκληση λέξεων σε προτάσεις			-

Πίνακας 2. Συσχετίσεις Pearson r της Αναγνωστικής κατανόησης και των επιμέρους πλευρών της με τα έργα της Ε.Μ για τη Γ' τάξη. $p<0,05^*$, $p<0,01^{**}$.

		1	2	3	4	5	6	7
1	Κυριολεκτική Κατανόηση	-	,456**	,441**	,497**	,319**	-,117	,202
2	Αναγκαίοι Συμπερασμοί		-	,348**	,498**	,326**	-,020	,076
3	Επεξεργαστικοί Συμπερασμοί			-	,379**	,373**	-,182	,141
4	Κατανόηση Παρομοίωσης				-	,164	-,057	,315**
5	Έλεγχος της Κατανόησης					-	-,154	,031
6	Αντίστροφη Ανάκληση ψηφίων						-	,348**
7	Ανάκληση λέξεων σε προτάσεις							-

Πίνακας 3. . Συσχετίσεις Pearson r της Αναγνωστικής κατανόησης και των επιμέρους πλευρών της με τα έργα της Ε.Μ για την Ε' τάξη. $p<0,05^*$, $p<0,01^{**}$.

Στη συνέχεια εξετάστηκε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στις πλευρές της κατανόησης και τα κίνητρα ανάγνωσης, που εξετάστηκαν με το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση (MRQ) και το Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (SRQ) των μαθητών της Γ' και Ε' Δημοτικού. Η αξιοπιστία για τις δύο κλίμακες ήταν αντίστοιχα $\alpha=.82$ και $\alpha=.76$. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r , και διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H0: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους παράγοντες των κινήτρων ανάγνωσης και τις επιμέρους πλευρές της Αναγνωστικής κατανόησης για τις δύο τάξεις.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους παράγοντες των κινήτρων ανάγνωσης και των επιμέρους πλευρών της Αναγνωστικής κατανόησης για τις δύο τάξεις.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p=0,05$. Από τον έλεγχο συσχέτισης προέκυψαν οι εξής στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, που παρουσιάζονται στους Πίνακες 4 και 5 για την Γ' και Ε' τάξη αντίστοιχα. Από τους παράγοντες των κινήτρων ανάγνωσης, στο συνολικό δείγμα, η *Πρόκληση για Ανάγνωση* (reading challenge) παρουσίασε στατιστικά σημαντική χαμηλή συσχέτιση με τη συνολική αναγνωστική κατανόηση $r(117)=0,22$, $p<0,05$ και τους αναγκαίους συμπερασμούς $r(117)=0,29$, $p<0,01$. Παράλληλα, οι *Κοινωνικοί λόγοι για την Ανάγνωση* (social reading) παρουσίασαν χαμηλή στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους αναγκαίους συμπερασμούς. Εξετάζοντας χωριστά τις δύο ηλικιακές ομάδες, φάνηκε ότι στο δείγμα των μαθητών της Γ' τάξης οι επιμέρους πλευρές της αναγνωστικής κατανόησης συσχετίστηκαν με περισσότερους παράγοντες των κινήτρων ανάγνωσης. Αναλυτικότερα, η κυριολεκτική κατανόηση παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με τους *Κοινωνικούς λόγους για την Ανάγνωση* $r=0,38$, $p<0,05$. Η συναγωγή αναγκαίων συμπερασμών παρουσίασε χαμηλή στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την *Αναγνωστική Ικανότητα* (Reading Efficacy) $r(35)=0,34$, $p<0,05$, ενώ η συναγωγή επεξεργαστικών συμπερασμών παρουσίασε μέτρια στατιστικά σημαντική σχέση με την *Αναγνωστική Ικανότητα* (Reading Efficacy) $r(35)=0,41$, $p<0,05$, χαμηλή σχέση με την *Πρόκληση για Ανάγνωση* (Reading Challenge) $r(35)=0,36$, $p<0,05$, χαμηλή σχέση με τον παράγοντα *Σπουδαιότητα της Ανάγνωσης* (Importance of Reading) $r(35)=0,38$, $p<0,05$ και χαμηλή σχέση με τον παράγοντα *Συμμόρφωση* (Compliance) $r(35)=0,34$, $p<0,05$. Τέλος, ο έλεγχος της κατανόησης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το *Ελεγχόμενο κίνητρο Ανάγνωσης* του

ερωτηματολογίου SRQ και στις δυο συνθήκες, ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο, $r = -0,36$, $p < 0,05$, και

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Κυριολεκτική Κατανόηση	-	,456**	,441**	,497**	,319**	,005	,108	-,013	,038	,140	-,121	,014	,158	,106	,134	-,107
2	Αναγκαίοι Συμπερασμοί		-	,348**	,498**	,326**	-,072	,350**	,085	,225*	,140	-,121	,192	,219*	,120	,313**	-,088
3	Επεξεργαστικοί Συμπερασμοί			-	,379**	,373**	-,210	,121	-,117	,082	-,042	-,083	-,010	-,033	-,038	,006	-,164
4	Κατανόηση παρομοίωσης				-	,164	-,002	,201	-,022	,005	,155	,010	,179	,279*	,274*	,240*	-,124
5	Έλεγχος κατανόησης					-	-,224*	,027	-,125	-,040	,007	-,159	,075	,062	-,084	-,058	-,213
6	Αναγνωστική ικανότητα						-	,123	,263*	,158	,468**	,052	,388**	,502**	,539**	,241*	,624**
7	Πρόκληση για Ανάγνωση							-	,489**	,427**	,387**	-,393**	,217	,289**	,200	,613**	-,059
8	Περίεργεια για Ανάγνωση								-	,307**	,437**	-,399**	,108	,483**	,281*	,433**	,004
9	Εμπλοκή στην Ανάγνωση									-	,049	-,331**	-,074	,079	-,125	,434**	-,098
10	Σπουδαιότητα της Ανάγνωσης										-	-,106	,529**	,680**	,662**	,428**	,318**
11	Αποφυγή εργασιών στην Ανάγνωση											-	,134	-,097	,174	-,263*	,366**
12	Ανταγωνισμός στην Ανάγνωση												-	,606**	,767**	,233*	,470**
13	Αναγνώριση για την Ανάγνωση													-	,750**	,511**	,304**
14	Ανάγνωση για τον βαθμό														-	,325**	,571**
15	Κοινωνικοί λόγοι για την Ανάγνωση															-	,078
16	Συμμόρφωση																-

Πίνακας 4. Συσχετίσεις Pearson r , επιμέρους πλευρές της κατανόησης και κίνητρα (MRQ), Γ' τάξη. $p < 0,05^*$, $p < 0,01^{**}$.

ανάγνωση για ακαδημαϊκούς λόγους $r = -0,44$, $p < 0,01$, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.

Αντίθετα με τους μαθητές της Γ' τάξης, όπου περισσότερες ήταν οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε παράγοντες των κινήτρων και της συναγωγής επεξεργαστικών συμπερασμών, στους μαθητές της Ε' τάξης παρουσιάζονται περισσότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους αναγκαίους συμπερασμούς και τους παράγοντες των κινήτρων. Συγκεκριμένα οι αναγκαίοι συμπερασμοί έδειξαν χαμηλή συσχέτιση με την *Πρόκληση για Ανάγνωση* (Reading Challenge) $r(82) = 0,35$, $p < 0,01$, με την *Εμπλοκή στην Ανάγνωση* (Reading Involvement), που αποτελεί εσωτερικό κίνητρο, $r(82) = 0,22$,

$p<0,05$, και την *Αναγνώριση για την Ανάγνωση* (Recognition for Reading) $r(82)=0,22$, $p<0,05$ και τους *Κοινωνικούς λόγους για την Ανάγνωση* (Social Reading) $r(82)=0,31$, $p<0,01$, που αποτελούν εξωτερικά κίνητρα και στόχους. Παράλληλα, παρουσίασαν μικρή θετική συσχέτιση με το *Ελεγχόμενο Κίνητρο* Ανάγνωσης του Ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (SRQ), βλέπε Πίνακα 7, και στις δύο συνθήκες, ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο, $r= 0,25$, $p<0,05$ και ανάγνωση για ακαδημαϊκούς λόγους $r(66)= 0,36$, $p<0,01$, οι οποίοι συσχετίστηκαν και με την κατανόηση της παρομοίωσης $r(66)=0,26$, $p<0,05$. Παράλληλα, η κατανόηση της παρομοίωσης συσχετίστηκε και με την *Αναγνώριση για την Ανάγνωση* $r=0,28$, $p<0,05$, την *Ανάγνωση για τον βαθμό* $r= 0,27$, $p<0,05$ και τους *Κοινωνικούς λόγους για την Ανάγνωση* $r= 0,24$, $p<0,05$ τα οποία αποτελούν εξωτερικά κίνητρα. Τέλος, στο δείγμα των μαθητών της Ε' τάξης ο έλεγχος της κατανόησης παρουσίασε χαμηλή αρνητική σχέση με την *Αναγνωστική Ικανότητα* $r=0,22$, $p<0,05$.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Κυριολεκτική Κατανόηση	-	,311	,380*	,353*	,233	,106	,219	,121	,244	,179	-,141	,242	,273	,106	,382*	,061
2	Αναγκαίοι Συμπερασμοί		-	,521**	,548**	,206	,339*	,231	,099	,151	,259	,226	,202	,121	,083	,092	,299
3	Επεξεργαστικοί Συμπερασμοί			-	,396*	-,017	,413*	,356*	,307	,220	,377*	,202	,318	,063	,267	,227	,343*
4	Κατανόηση παρομοίωσης				-	,264	,115	,144	-,072	-,106	-,027	,439**	,069	-,092	-,172	,132	,056
5	Έλεγχος κατανόησης					-	-,071	,154	,099	-,038	-,210	-,220	-,139	-,016	-,192	,296	-,226
6	Αναγνωστική ικανότητα						-	,415*	,371*	,322	,644**	-,001	,600**	,384*	,612**	,372*	,750**
7	Πρόκληση για Ανάγνωση							-	,824**	,449**	,523**	-,428*	,343*	,406*	,462**	,756**	,259
8	Περιέργεια για Ανάγνωση								-	,503**	,500**	-,420*	,325	,323	,516**	,600**	,330
9	Εμπλοκή στην Ανάγνωση									-	,345*	-,368*	,327	,292	,379*	,490**	,375*
10	Σπουδαιότητα της Ανάγνωσης										-	-,056	,762**	,706**	,891**	,375*	,637**
11	Αποφυγή εργασιών στην Ανάγνωση											-	,063	-,246	-,094	-,413*	,198
12	Ανταγωνισμός στην Ανάγνωση												-	,592**	,758**	,209	,635**
13	Αναγνώριση για την Ανάγνωση													-	,676**	,409*	,278
14	Ανάγνωση για τον βαθμό														-	,326	,637**
15	Κοινωνικοί λόγοι για την Ανάγνωση																,160
16	Συμμόρφωση																-

Πίνακας 5. Συσχετίσεις Pearson r , επιμέρους πλευρές της κατανόησης και κίνητρα (MRQ), Ε' τάξη. $p<0,05*$, $p<0,01**$.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Κυριολεκτική Κατανόηση	-	,311	,380*	,355*	,233	-,023	-,032	,021	,108
2	Αναγκαίοι Συμπερασμοί		-	,521**	,548**	,206	-,209	,031	-,061	-,015
3	Επεξεργαστικοί Συμπερασμοί			-	,396*	-,017	-,124	,281	,131	,318
4	Κατανόηση παρομοίωσης				-	,264	-,288	-,256	-,292	-,195
5	Έλεγχος της κατανόησης					-	,098	-,362*	-,035	-,433**
6	Αυτόνομο Κίνητρο free time						-	,368*	,847**	,248
7	Ελεγχόμενο Κίνητρο free time							-	,624**	,915**
8	Αυτόνομο Κίνητρο school								-	,525**
9	Ελεγχόμενο Κίνητρο school									-

Πίνακας 6. Συσχετίσεις Pearson r των επιμέρους πλευρών της κατανόησης και των κινήτρων (SRQ), Γ' τάξη. $p<0,05^*$, $p<0,01^{**}$.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Κυριολεκτική Κατανόηση	-	,456**	,441**	,497**	,319**	,091	,020	,205	,086
2	Αναγκαίοι Συμπερασμοί		-	,348**	,498**	,326**	,054	,257*	,158	,356**
3	Επεξεργαστικοί Συμπερασμοί			-	,379**	,373**	,017	-,079	,063	-,043
4	Κατανόηση παρομοίωσης				-	,164	,098	,213	,103	,257*
5	Έλεγχος της κατανόησης					-	,010	-,093	,012	-,134
6	Αυτόνομο Κίνητρο free time						-	,072	,737**	,108
7	Ελεγχόμενο Κίνητρο free time							-	,100	,795**
8	Αυτόνομο Κίνητρο school								-	,239
9	Ελεγχόμενο Κίνητρο school									-

Πίνακας 7. Συσχετίσεις Pearson r των επιμέρους πλευρών της κατανόησης και των κινήτρων (SRQ), Ε' τάξη. $p<0,05^*$, $p<0,01^{**}$.

Για να εξεταστεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εφαρμόστηκε ο έλεγχος για το μέσο όρο δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, Independent-Samples T-Test, προκειμένου να διαπιστωθεί αν

υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αποκρίσεις των μαθητών διαφορετικής ηλικίας, Γ' και Ε' τάξης, σχετικά με τα κίνητρα ανάγνωσης. Διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

H0: Οι μέσοι όροι των κατανομών για τους δύο πληθυσμούς δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους.

H1: Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο πληθυσμών.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 5%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των μαθητών των δύο τάξεων σχετικά με τα κίνητρα ανάγνωσης.

Τέλος, σύμφωνα με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε το αν προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποκρίσεων, σχετικά με την ΕΜ και τις επιμέρους πλευρές της κατανόησης μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας.

Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H0: Οι μέσοι όροι των κατανομών για τους δύο πληθυσμούς δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους.

H1: Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο πληθυσμών.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 5%. Για τις πλευρές της κατανόησης και την αντίστροφη ανάκληση ψηφίων, καθώς και για τους παράγοντες των κινήτρων ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.

Αρχικά, σχετικά με την ΕΜ φάνηκε ότι στην αντίστροφη ανάκληση ψηφίων υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της Γ' τάξης (Μ.Ο=42,74) και της

Ε'τάξης (Μ.Ο=65,94), σύμφωνα με τον έλεγχο Mann Whitney, βλέπε Πίνακα 9. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ε' τάξης φάνηκε ότι παρουσίασαν υψηλότερο σκορ στην αντίστροφη ανάκληση ψηφίων $Z(117)=-3,399$, $p<0,01$ απ' ότι οι μαθητές της Γ' Τάξης. Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων όρων σχετικά με την ανάκληση λέξεων σε προτάσεις.

Στη συνέχεια, όσον αφορά την συνολική αναγνωστική κατανόηση, το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η τάξη φοίτησης επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι μαθητές της Ε' τάξης (Μ.Ο=24,45, ΤΑ=6,25) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη αναγνωστική κατανόηση $t(115)=-3,27$, $p=0,01$ από τους μαθητές της Γ' τάξης. Σχετικά με τη συναγωγή συμπερασμών, αναγκαίων και επεξεργαστικών, το κριτήριο Mann Whitney έδειξε ότι στους αναγκαίους συμπερασμούς υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Ε' (Μ.Ο=64,62) και της Γ' τάξης (Μ.Ο=45,83), με τους μαθητές της Ε' τάξης να συνάγουν σημαντικά περισσότερους αναγκαίους συμπερασμούς $Z(117)=-2,8$, $p<0,05$ απ' ότι οι μαθητές της Γ' τάξης. Στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους φάνηκε και στη κατανόηση της παρομοίωσης όπου η Ε' τάξη (Μ.Ο= 64,34) είχε και πάλι μεγαλύτερο Μ.Ο από τη Γ' (Μ.Ο= 46,50) αλλά και στον έλεγχο της κατανόησης όπου οι Μ.Ο ήταν αντίστοιχα 47,73 και 63,81 για τη Γ' και την Ε'τάξη.

	Τάξη	N	M.O	T.A
Αναγνωστική	Γ'	35	20,46	5,5
Κατανόηση	Ε'	82	24,45	6,2

Πίνακας 8. Διαφοροποίηση Μ.Ο επίδοσης των ηλικιακών ομάδων στην Αναγνωστική Κατανόηση.

	Τάξη	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων	Γ'	35	42,74	1496
	Ε'	82	65,94	5407

Αναγκαίοι	Γ'	35	45,83	1604
Συμπερασμοί	Ε'	82	64,62	5299
Κατανόηση	Γ'	35	46,50	1627,5
Παρομοίωσης	Ε'	82	64,34	5275,5
Έλεγχος	Γ'	35	47,73	1670,5
Κατανόησης	Ε'	82	63,81	5232,5

Πίνακας 9. Διαφοροποίηση Μ.Ο επίδοσης ηλικιακών ομάδων στην Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων και τις επιμέρους πλευρές της κατανόησης.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών, όπου υπάρχουν. Επιπλέον, θα συζητηθούν πιθανές ερμηνείες των αποτελεσμάτων καθώς και προεκτάσεις τους εκπαιδευτική διαδικασία. Κλείνοντας, θα αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας και θα συζητηθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ΕΜ των παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας με την αναγνωστική κατανόηση και τις επιμέρους πλευρές της, την κυριολεκτική κατανόηση, τους αναγκαίους και επεξεργαστικούς συμπερασμούς, την κατανόηση της παρομοίωσης και τον έλεγχο της κατανόησης. Παράλληλα, επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί η αναγνωστική κατανόηση κειμένου και ειδικότερα οι επιμέρους πλευρές της σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών για ανάγνωση.

Αρχικά σχετικά με τη συσχέτιση της αναγνωστικής κατανόησης και της ΕΜ, βρέθηκε ότι το έργο της ΕΜ ανάκληση λέξεων σε προτάσεις συσχετίστηκε με την Αναγνωστική κατανόηση στο συνολικό δείγμα αλλά και με τους Αναγκαίους συμπερασμούς και την Κατανόηση της παρομοίωσης στη Γ' τάξη και την Κατανόηση της παρομοίωσης στην Ε' τάξη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με άλλες μελέτες που έχουν βρει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συγκεκριμένου έργου αξιολόγησης της ΕΜ, της ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις, και της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και των επιμέρους πλευρών της (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Επιπλέον, στην έρευνα των Cain et al., (2004) φάνηκε ισχυρότερη συσχέτιση της κατανόησης με την ανάκληση λέξεων σε προτάσεις παρά με το έργο της ανάκληση ψηφίων, το οποίο δεν έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση και στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά τις πλευρές της κατανόησης οι Chrysochoou, Bablekou και Tsigilis (2011) σε έρευνα με δείγμα Ελλήνων μαθητών αντίστοιχης ηλικίας βρήκαν συσχέτιση των μετρήσεων EM με τους Επεξεργαστικούς συμπερασμούς και τον Έλεγχο της Κατανόησης κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα. Το έργο της EM συσχετίστηκε με την Κατανόηση της Παρομοίωσης στο συνολικό δείγμα αλλά και ξεχωριστά στην κάθε τάξη, ενώ στην Γ' τάξη προέκυψε και συσχέτιση μεταξύ της EM και των αναγκαίων συμπερασμών. Βέβαια, λιγότερο ισχυρές συσχετίσεις είχαν βρεθεί και στην έρευνα των Chrysochoou και συν. (2011) με τους αναγκαίους συμπερασμούς, οπότε προκύπτει μια επιπλέον συμφωνία των αποτελεσμάτων όσον αφορά τη Γ' τάξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στην εν λόγω έρευνα βρέθηκε ότι η EM επηρεάζει την off-line συναγωγή συμπερασμών κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται εμμέσως και στην παρούσα έρευνα, εφόσον οι μαθητές απαντούσαν στις ερωτήσεις χωρίς να έχουν επαφή με το κείμενο.

Γενικότερα, επιχειρώντας μια ερμηνεία των αποτελεσμάτων και με βάση το μοντέλο της EM των Baddeley και Hitch (1974,2000), οι συχνές συσχετίσεις του έργου ανάκλησης λέξεων σε προτάσεις με την κατανόηση της παρομοίωσης στο συνολικό δείγμα αλλά και σε κάθε τάξη χωριστά φάνηκε να τονίζει την έντονη εμπλοκή του ΚΣΕ. Η κατανόηση της παρομοίωσης αποτελεί πλευρά της κατανόησης που απαιτεί πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες επεξεργασίας. Το ΚΣΕ είναι εύλογο να εμπλέκεται ενεργά στην κατανόηση της παρομοίωσης η οποία προϋποθέτει συγκράτηση πληροφορίας στη μνήμη και ταυτόχρονη ανάσυρση πληροφοριών από τη ΜΜ προκειμένου οι μαθητές να απαντήσουν στο τι εννοεί η κάθε παρομοίωση.

Σχετικά με τη συσχέτιση των κινήτρων ανάγνωσης από το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση (MRQ) και των επιμέρους πλευρών της κατανόησης, που αποτέλεσε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκαν στη Γ' τάξη πολλές συσχετίσεις των Επεξεργαστικών Συμπερασμών με διάφορες πλευρές των κινήτρων, ενώ το αντίστοιχο έγινε

στην Ε' τάξη με τους Αναγκαίους Συμπερασμούς και την Κατανόηση της Παρομοίωσης. Σχετικά με τα είδη των συμπερασμών η διαφορά ανάλογα με την τάξη μπορεί να οφείλεται στο ότι τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερους γνωστικούς πόρους κατά τη διαδικασία της κατανόησης και φαίνεται ότι τα κίνητρα τους τα οδηγούν να εμπλέκονται πιο ενεργά στη διαδικασία αυτή. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν αυτοματοποιήσει τις απαραίτητες για την ανάγνωση γνωστικές διεργασίες και ενδεχομένως απ' ότι φαίνεται να μην έχουν κίνητρα να εμπλακούν σε πιο σύνθετες διεργασίες κατανόησης αλλά προτιμούν να μένουν στις βασικές για την κατανόηση διεργασίες, όπως αποτελούν οι αναγκαίοι συμπερασμοί.

Η Χρυσόχοου (2006) αναφέρει ότι είναι πιθανό οι μαθητές που δυσκολεύονται στην οπτική κατανόηση ενός κειμένου να εξοικονομούν γνωστικούς πόρους συνάγοντας αναγκαίους παρά επεξεργαστικούς συμπερασμούς, καθώς οι αναγκαίοι είναι οι απολύτως απαραίτητοι για την κατανόηση ενός κειμένου.

Όσον αφορά τα είδη των κινήτρων που παρουσίασαν τις συχνότερες συσχετίσεις με τις πλευρές της κατανόησης, η Αναγνωστική Ικανότητα, που συνδέεται με την ανάγκη της αυτό-αποτελεσματικότητας εμφανίστηκε συχνότερα στη Γ' τάξη, το οποίο μπορεί να σημαίνει ότι η ανάγκη που έχουν ακόμα οι μικρότεροι μαθητές να νιώθουν ότι τα καταφέρνουν στην ανάγνωση και η απόδοση αξίας στον εαυτό τους ανάλογα με την επίδοσή τους στην ανάγνωση είναι αυτό που τους κινητοποιεί περισσότερο. Αντίστοιχα στην Ε' τάξη η Αναγνώριση για την ανάγνωση και οι Κοινωνικοί λόγοι για την ανάγνωση παρουσίασαν τις περισσότερες συσχετίσεις με τις πλευρές της κατανόησης. Και οι δύο αυτοί παράγοντες των κινήτρων συγκαταλέγονται αντίστοιχα στα εξωτερικά κίνητρα και εξωτερικούς στόχους για την ανάγνωση, δείχνοντας ότι οι παράγοντες που κινητοποιούν τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων σχετίζονται περισσότερο με την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτούς. Το εύρημα αυτό, αν και στοιχειωδώς μπορεί να υποστηριχτεί, φαίνεται να αντιτίθεται στα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών, στις οποίες το εσωτερικό κίνητρο είναι αυτό που συσχετίζεται συνήθως με την

αναγνωστική κατανόηση και βοηθά στην ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων (Guthrie et al., 2007; Logan et al., 2011; Wang & Guthrie, 2004).

Συνακόλουθα, σχετικά με την κατανόηση και τα κίνητρα, όπως αυτά μετρήθηκαν με το Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (SRQ), και στις δύο τάξεις υπάρχει συσχέτιση του Ελεγχόμενου Κινήτρου Ανάγνωσης και στις δύο συνθήκες, ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο και ανάγνωση για ακαδημαϊκούς λόγους, με διάφορες πλευρές της κατανόησης, (κυρίως Έλεγχος της Κατανόησης για τη Γ' και Αναγκαίους συμπερασμούς και Κατανόηση της Παρομοίωσης για την Ε'). Παρόλα αυτά, για τη Γ' τάξη οι συσχετίσεις είναι αρνητικές που μπορεί να σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο Έλεγχος της κατανόησης μειώνεται το Ελεγχόμενο Κίνητρο ανάγνωσης. Λόγω του ότι ο έλεγχος της κατανόησης προϋποθέτει μια αυτοπεποίθηση του αναγνώστη για τις ικανότητές του στην ορθή κατανόηση του νοήματος των όσων διαβάζει είναι εύλογο να συσχετίζεται αρνητικά με το ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης που εμπεριέχει εξωτερικά και ενδοπροβαλλόμενα κίνητρα.

Αντίθετα, η θετική συσχέτιση του ελεγχόμενου κινήτρου ανάγνωσης με τους αναγκαίους συμπερασμούς για την Ε' τάξη, θα μπορούσε να σημαίνει ότι όταν τα κίνητρα των μαθητών κατευθύνονται από εξωτερικούς παράγοντες, τότε η προσπάθειά τους για κατανόηση περιορίζεται στην καταβολή της ελάχιστης απαραίτητης προσπάθειας προκειμένου να βγάλουν νόημα από το κείμενο, κάτι που συμβαίνει με τη συναγωγή των αναγκαίων συμπερασμών, όπως προαναφέρθηκε. Παράλληλα, η θετική συσχέτιση του ελεγχόμενου κινήτρου ανάγνωσης με την κατανόηση της παρομοίωσης για την Ε' τάξη θα μπορούσε και πάλι να σημαίνει ότι οι μαθητές των οποίων τα κίνητρα είναι εξωγενή και ενδοπροβαλλόμενα κατανοούν την παρομοίωση καλύτερα, καθώς και η κατανόηση της παρομοίωσης αποτελεί έτοιμη μαθημένη γνώση από το περιβάλλον τους, και πάλι χρειάζεται δηλαδή να καταβάλουν την ελάχιστη προσπάθεια γνωστικά. Βέβαια, αυτό θα μπορούσε να δικαιολογείται και σε συνδυασμό με τη διαφοράς της ηλικίας τους με τη Γ' τάξη, καθώς τα περισσότερα χρόνια στο σχολείο είναι

εύλογο να έχουν φέρει τους μαθητές της Ε' τάξης σε συχνότερη επαφή με αυτού του είδους τη γνώση.

Στην έρευνα των De Naeghel και συν. (2012) με δείγμα αντίστοιχης ηλικίας, όπου χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο αξιολόγησης των κινήτρων των μαθητών για την ανάγνωση, φάνηκε ότι και το αυτόνομο και το ελεγχόμενο κίνητρο, για ψυχαγωγικούς όμως λόγους συμβάλλει στην εμπλοκή των μαθητών στην ανάγνωση και στην καλύτερη επίδοσή τους σε αυτή. Στη δική μας έρευνα προέκυψαν συσχετίσεις με το ελεγχόμενο μόνο κίνητρο και στις δύο όμως συνθήκες.

Γενικότερα, πολλές έρευνες συσχετίζουν την ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση με τα κίνητρα (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste και Yves Rosseel, 2012; Guthrie et al., 2007; Logan, Medford, & Hughes 2011) δείχνοντας ότι τα εσωτερικά κίνητρα, η αυτό-αποτελεσματικότητα αλλά και το αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο για ψυχαγωγικούς λόγους συμβάλουν στην εμπλοκή των μαθητών στην ανάγνωση.

Παρόλα αυτά δεν έχουν μελετηθεί ιδιαίτερα σε σχέση με τις πλευρές της κατανόησης που ασχολείται η παρούσα έρευνα. Εντούτοις, το ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης παρουσίασε συσχετίσεις και στις δύο ηλικίες με πλευρές της κατανόησης, όπως και η *Αναγνωστική Ικανότητα* και η *Πρόκληση για Ανάγνωση* που αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη διερεύνηση της ύπαρξης διαφοράς στους μέσους όρους των αποκρίσεων των μαθητών διαφορετικής ηλικίας σχετικά με τα κίνητρα ανάγνωσης, δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται και στην ανομοιογένεια του δείγματος των δύο τάξεων, καθώς οι μαθητές της Γ'τάξης ήταν σχεδόν οι μισοί από αυτούς της Ε', καθώς και στον περιορισμένο αριθμό του δείγματος γενικότερα. Γενικότερα στην έρευνα των Wigfield και Guthrie (1997) φάνηκε ότι τα θετικά τουλάχιστον κίνητρα μειώνονται στους μεγαλύτερους μαθητές.

Τέλος, το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στους μέσους όρους των αποκρίσεων σχετικά με την ΕΜ και της πλευρές της κατανόησης μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας. Ο έλεγχος μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανομή των μέσων όρων της Γ' και της Ε' τάξης, στις μετρήσεις της Αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων, το σύνολο της Αναγνωστικής κατανόησης αλλά και τους Αναγκαίους Συμπερασμούς, την Κατανόηση της Παρομοίωσης και τον Έλεγχο της Κατανόησης.

Οι μαθητές της Γ' τάξης παρουσίασαν μικρότερο Μ.Ο από τους μαθητές της Ε' τάξης στην ΕΜ την Αναγνωστική κατανόηση και τις επιμέρους πλευρές της (Αναγκαίοι Συμπερασμοί, Κατανόηση της Παρομοίωσης και Έλεγχο Κατανόησης). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία οι μαθητές εμπλέκονται με μεγαλύτερη ευκολία σε γνωστικές διεργασίες σχετικές με την ΕΜ και την αναγνωστική κατανόηση, δεδομένα που συμπίπτουν και με τα ευρήματα της Χρυσόχου (2006).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φάνηκε ότι η αναγνωστική κατανόηση σχετίζεται με την ΕΜ στο συνολικό δείγμα αλλά και με τη συναγωγή αναγκαίων συμπερασμών στη Γ' τάξη αλλά και την κατανόηση της παρομοίωσης και στις δύο τάξεις. Ακολούθως, οι περισσότερες συσχετίσεις με τα κίνητρα ανάγνωσης προέκυψαν στους επεξεργαστικούς συμπερασμούς για τη Γ' τάξη και στους αναγκαίους συμπερασμούς και την κατανόηση της παρομοίωσης για την Ε' τάξη, δείχνοντας, ίσως, ότι μεγαλώνοντας τα παιδιά ίσως καταβάλουν λιγότερη προσπάθεια και γνωστικούς πόρους στην προσπάθειά τους για κατανόηση. Παράλληλα, το ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης συσχετίζεται με τον έλεγχο της κατανόησης αρνητικά για τη Γ' τάξη κάτι που μπορεί να αποδοθεί στο ότι ο έλεγχος της κατανόησης που προϋποθέτει αυτοπεποίθηση του αναγνώστη για τις ικανότητές τους στην ανάγνωση και την αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση της συμπεριφοράς του, πλησιάζει περισσότερο στο αυτόνομο κίνητρο για την ανάγνωση παρά στο ελεγχόμενο.

Αντίθετα, η θετική συσχέτιση του ελεγχόμενου κινήτρου με τους αναγκαίους συμπερασμούς και την κατανόησης της παρομοίωσης για την Ε' τάξη, ενδεχομένως να σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί που τα κίνητρα τους ρυθμίζονται από εξωτερικούς παράγοντες, σε μεγαλύτερες τάξεις τείνουν προς την καταβολή της ελάχιστης και απολύτως απαραίτητης προσπάθειας κατά τη διαδικασία της κατανόησης. Στη συνέχεια, τα κίνητρα για την ανάγνωση φάνηκε να μην διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, ενώ η ΕΜ και η αναγνωστική κατανόηση φάνηκε να επηρεάζονται από την ηλικία των αναγνωστών. Ειδικότερα οι μαθητές της Ε' τάξης παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερους Μ.Ο από τους μαθητές της Γ' τάξης στο έργο της αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων, της ΕΜ, στο σύνολο της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και στις επιμέρους πλευρές της, όπως οι αναγκαίοι συμπερασμοί, η κατανόηση της παρομοίωσης και ο έλεγχος της κατανόησης, κάτι που επιβεβαιώνεται από δεδομένα ερευνών που θέλουν τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας να εμπλέκονται με μεγαλύτερη ευκολία σε έργα που εμπλέκουν σύνθετες γνωστικές διεργασίες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να φωτίσουν κάποιες πλευρές της συμπεριφοράς των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργήσουν προεκτάσεις της θεωρίας στην πράξη. Η συσχέτιση της ΕΜ με την αναγνωστική κατανόηση αρχικά θα μπορούσε να οδηγήσει στην προσπάθεια της ενίσχυσης της ΕΜ των μαθητών και ενδεχομένως την ενασχόληση με την ανάπτυξη μνημονικών τεχνικών, προκειμένου να βοηθηθεί η καλύτερη επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας. Ακολούθως, η συσχέτιση των κινήτρων ανάγνωσης με τις επιμέρους πλευρές της αναγνωστικής κατανόησης θα μπορούσε να σημαίνει ενδεχομένως ότι προγράμματα σχεδιασμένα να ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών και ιδιαίτερα τα αυτόνομα και εσωτερικά τους κίνητρα θα είχαν ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή των μαθητών στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση.

6.1. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αν και συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, όπου υπήρχε, δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς το δείγμα ήταν ευκαιριακό και περιορισμένο, ενώ ήταν και ανομοιογενές για της δύο τάξεις του Δημοτικού, με τους μαθητές της Γ' τάξης που συμπλήρωσαν όλα τα έργα να είναι λιγότεροι από τους μισούς μαθητές της Ε' τάξης.

Επιπλέον, περιοριστικό παράγοντα ίσως αποτελεί και ο μεγάλος αριθμός των έργων που χορηγήθηκαν στους μαθητές, ο οποίος ενδέχεται να κούρασε τους μαθητές και να τους απέτρεψε απ' το να εμπλακούν και να συλλογιστούν πάνω στα ερωτήματα των έργων από ένα σημείο και μετά, καθώς αρκετές φορές τους ωθούσε να συμπληρώνουν με βιασύνη τα ερωτηματολόγια προκειμένου να τελειώσουν.

Επομένως, μεταγενέστερες έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα μεγαλύτερο, ομοιογενές και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα για την εξέταση των ίδιων παραγόντων. Αντίστοιχα, θα μπορούσαν να χορηγηθούν και στοχευμένα μόνο τα απαραίτητα εργαλεία για την εξέταση της ΕΜ, αναγνωστικής κατανόησης και κινήτρων, προκειμένου να περιοριστεί ο παράγοντας της κούρασης των μαθητών και της γρήγορης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Μια άλλη πρόταση που θα μπορούσε να εξεταστεί είναι να χρησιμοποιηθεί δείγμα με μεγαλύτερη διαφορά ηλικίας, ενδεχομένως μαθητές διαφορετικής βαθμίδας, προκειμένου να εξεταστεί η ύπαρξη διαφοράς αναφορικά με τα κίνητρα, κάτι που δεν προέκυψε στην παρούσα έρευνα. Με ανάλογο τρόπο θα είχε ενδιαφέρον το δείγμα να χωριστεί ανάλογα με την επίδοσή του στην αναγνωστική κατανόηση, σε ικανούς και λιγότερο ικανούς μαθητές στην κατανόηση, και κατόπιν να εξεταστούν οι παράγοντες των κινήτρων και της ΕΜ.

Τέλος, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της ΕΜ και των κινήτρων των μαθητών για ανάγνωση, και κατόπιν να εξεταστούν οι δραστηριότητες που επιδρούν καλύτερα προς αυτήν την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(2), 85–106. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.002>
- Anderman, M. E. & Dawson, H. (2011). Learning with Motivation. Στο R. E. Mayer, & P. A. Alexander, (Eds.). *Handbook of research on learning and instruction* (σσ. 219-241). New York: Routledge.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard (Τόμ. Α). (Γ. Βοριά, Μ. Ντάβου, Ζ. Παπαληγούρα, Επιμ., & Μ. Σόλμαν, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation*, Vol. 8. New York: Academic Press.
- Baddeley, A. (1992a). Is Working Memory Working? The Fifteenth Bartlett Lecture Alan Baddeley. *Quarterly Journal of Experimental Psychology Human Experimental Psychology*, 44A(1), 1–31. <http://doi.org/10.1080/14640749208401281>
- Baddeley, A. (1992b). Working Memory: The Interface between Memory and Cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 281–288. <http://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.3.281>
- Baddeley, A. (1992). Working Memory - the Interface between Memory and Cognition.

- Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 281–288. <http://doi.org/DOI10.1162/jocn.1992.4.3.281>
- Baddeley, A. (1996). Exploring the Central Executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49(1), 5–28. <http://doi.org/10.1080/713755608>
- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of working memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 575–589. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80045-4](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4)
- Baddeley, A. D. (1999). Essentials of human memory. Psychology Press.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417–423.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην Ψυχολογία (Τόμ. Α). Αθήνα: Gutenberg.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children β€™s memory and reading comprehension : An investigation of semantic and inhibitory deficits Individual differences in children ' s memory and reading comprehension : An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553–569. <http://doi.org/10.1080/09658210600624481>
- Cain, K. E., Oakhill, J. V, & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings from Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671–681. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696. <http://doi.org/10.1348/000709905X67610>

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cain, K., Oakhill, J. V, Barnes, M. a, & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850–859. <http://doi.org/10.3758/BF03196414>
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 246–251. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.002>
- Carretti, B., Cornoldi, C., Beni, R. De, & Romanò, M. (2005). Updating in working memory : A comparison of good and poor comprehenders, 91, 45–66. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.005>
- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., & Tsigilis, N. (2010, June). When others fail to put themselves in my shoes: Factors accompanying language comprehension difficulties in primary school children. In *Proceedings of the 2nd EMUNI Research Souk Conference* (pp. 1391-1403).
- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., & Tsigilis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *American Journal of Psychology*, 124(3), 275–289. <http://doi.org/10.5406/amerjpsyc.124.3.0275>
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59(1), 34–54. <http://doi.org/10.1007/s11881-009-0022-0>

- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450–466.
[http://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](http://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
<http://doi.org/10.1037/a0027800>
- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: aA Mediational anaylsis. *Journal of Personality and Social Psychology*.
<http://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.968>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
<http://doi.org/10.1037//0022-3514.72.1.218>
- Eysenck, M. W. (2010). Βασικές αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας. (Ε. Βασιλάκη, Επιμ., & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*.
<http://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2013). Executive function and early reading skills. *Reading and Writing*, 26(3), 453–472. <http://doi.org/10.1007/s11145-012-9376-5>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). Working Memory and Language. Psychology Press.

- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265–81. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>
- Hayes, N. (2011). Εισαγωγή στην Ψυχολογία (Τόμ. Α). (Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα: Πεδίο.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 31–39. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00842.x>
- Oakhill, J. V, & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <http://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pérez, A. I., Paolieri, D., Macizo, P., & Bajo, T. (2014). The role of working memory in inferential sentence comprehension. *Cognitive Processing*, 15(3), 405–413. <http://doi.org/10.1007/s10339-014-0611-7>
- Pickering, S., & Gathercole, S. E. (2001). Working Memory Test Battery for Children. London, England: The Psychological Corporation.
- Pintrich, P. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation

- Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ruchkin, D. S., Grafman, J., Cameron, K., & Berndt, R. S. (2003). Working memory retention systems: A state of activated long-term memory. *Behavioral and Brain Sciences*, 26(6), 709–728. <http://doi.org/10.1017/S0140525X03430161>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H. (2003). No Title. *Reading and Writing Quarterly*, (19), 159–172.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση. (Ν. Μακρή, Δ. Πνευματικός, Επιμ., & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). THE CONTRIBUTION OF EXECUTIVE SKILLS TO READING COMPREHENSION. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232–246. <http://doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21(3), 255–287. <http://doi.org/10.1080/01638539609544959>
- Van den Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29(8), 1081–1087. <http://doi.org/10.3758/BF03206376>
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Judy huei-yu wang, 39(2), 162–186.
- Wigfield, Allan & Eccles, J. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

<http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Χρυσοχόου, Ε. (2006). Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ακουστική κατανόηση παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Yuill, N., Oakhill, J., & Parkin, a. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology (London, England : 1953)*, 80 (Pt 3), 351–61. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1989.tb02325.x>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

1. Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων
2. Ανάκληση λέξεων σε προτάσεις

ΕΡΓΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

3. Ερωτηματολόγιο - Κίνητρα για την Ανάγνωση (MRQ) Wigfield και Guthrie (1997)
Μετάφραση και προσαρμογή για ελληνικό δείγμα, Δημητροπούλου και Φιλιππάτου (2016).

4. Ερωτηματολόγιο αυτορρύθμισης- Κίνητρα ανάγνωσης (SRQ) De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste και Yves Rosseel, (2012)

Μετάφραση και προσαρμογή για ελληνικό δείγμα, Δημητροπούλου και Φιλιππάτου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑΓΝΩΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ