

**Σχολική επίδοση, κοινωνικοί λόγοι, βαθμός δυσκολίας αναγνώσματος και είδος αναγνώσματος: Διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών δημοτικού σχολείου**

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής της λογοτεχνίας  
Φελούκα Βασιλική, Υπ. Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.  
Γαλανάκη Ευαγγελία, Αν. Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα*

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής της λογοτεχνίας  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Βασιλική Φελούκα**

Σχολική Σύμβουλος 7<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε. Αχαΐας  
Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικής  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Ευαγγελία Γαλανάκη**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Περίληψη:** Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου των Ελλήνων μαθητών Δ' και Στ' δημοτικού. Αναλυτικότερα, εξετάζεται κατά πόσον οι διαστάσεις του θεωρητικού μοντέλου των Wigfield και Guthrie (1995) ανιχνεύονται στο αναγνωστικό κίνητρο των Ελλήνων μαθητών δημοτικού σχολείου, η σπουδαιότητα των διαστάσεων αυτών για τους μαθητές, καθώς και οι μεταξύ τους συσχετίσεις. Ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 1.136 μαθητών Δ' και Στ' Δημοτικού από σχολεία της Αθήνας και του

Πειραιά συμπλήρωσαν την ελληνική προσαρμογή του *Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Κινήτρων (Motivations for Reading Questionnaire, Wigfield & Guthrie, 1995)*, το οποίο επιτρέπει μια λεπτομερή ανίχνευση της πολυδιάστατης φύσης του αναγνωστικού κινήτρου. Αναδείχθηκαν τέσσερις διακριτές, αν και σχετιζόμενες μεταξύ τους, διαστάσεις: Σχολική Επίδοση, Κοινωνικοί Λόγοι, Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος και Είδος Αναγνώσματος. Οι διαστάσεις αυτές είναι λιγότερες από τις διαστάσεις του πρωτότυπου ερωτηματολογίου. Ισχυρότερο κίνητρο για ανάγνωση προέκυψε η Σχολική Επίδοση και ακολουθούν το Είδος του Αναγνώσματος και ο Βαθμός Δυσκολίας του Αναγνώσματος, ενώ το χαμηλότερο κίνητρο για ανάγνωση είναι οι Κοινωνικοί Λόγοι. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συνάψεις ανάμεσα σε ορισμένες διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου. Τα ευρήματα συζητούνται με αναφορά στα ευρήματα της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας με τα οποία είναι σύστοιχα, καθώς σε όλες τις έρευνες αναγνωρίζεται η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου. Τέλος, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προτείνονται παιδαγωγικές πρακτικές για την ενίσχυση του αναγνωστικού κινήτρου, με στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: κίνητρο, ανάγνωση, μαθητές, δημοτικό σχολείο.

## 1. Εισαγωγή

«Το κίνητρο είναι αυτό που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά» (Guthrie & Wigfield, 2000, σ. 406), το «καύσιμο» που οδηγεί κάθε άτομο στην αναζήτηση της μάθησης και της γνώσης (Atkinson, 2001). Συχνά είναι το στοιχείο εκείνο που διαφοροποιεί την προσωρινή και επιφανειακή μάθηση από τη μόνιμη και εσωτερικευμένη μάθηση (Edmunds & Bauserman, 2006). Επομένως, είναι αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό να αντιλαμβάνεται τι κινητοποιεί τους μαθητές του και να ανακαλύπτει τις καλύτερες πρακτικές που δίνουν ώθηση στο κίνητρο γενικά και στο αναγνωστικό κίνητρο ειδικότερα.

Το αναγνωστικό κίνητρο είναι η εσωτερική κατάσταση του ατόμου που το ωθεί να αναζητήσει αναγνωστικό υλικό, να επιδοθεί στην ανάγνωση και να επιμείνει σε αυτήν. Αν και το κίνητρο είναι μια πολύ μελετημένη έννοια στο πεδίο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας (στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995, 1998. Τριλιανός, 2002· και στη διεθνή βιβλιογραφία Schunk, Pintrich, & Meece, 2007/2010), το αναγνωστικό κίνητρο ειδικότερα δεν έχει ερευνηθεί συστηματικά, ή τουλάχιστον όσο θα επέβαλε η σπουδαιότητα της ανάγνωσης ως πράξης γνώσης και δημιουργίας, που σχετίζεται με τον ανθρώπινο πολιτισμό.

Από τις πιο σημαντικές ερευνητικές προσεγγίσεις των αναγνωστικών κινήτρων είναι αυτή των Wigfield και Guthrie (1995). Το *Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Κινήτρων (Motivations for Reading Questionnaire)* που κατασκεύασαν αξιολογεί 11 διαφορετικές διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου, οι οποίες συνδέονται με τις γενικές θεωρίες για τα κίνητρα (Wigfield & Guthrie, 1995. Wigfield, Guthrie, & McGough, 1996. Wigfield, 1997. Βλ. και Μαλαφάντης, 2008). Οι διαστάσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

(1) *Αναγνωστική αξιοσύνη (reading efficacy)*, η οποία αναφέρεται στην πεποίθηση του μαθητή ότι μπορεί να επιτύχει στην ανάγνωση.

(2) *Αναγνωστική πρόκληση (reading challenge)*, η οποία αναφέρεται στην ικανοποίηση του μαθητή από την κυριαρχία του πάνω στο κείμενο ή από την αφομοίωση των πολύπλοκων ιδεών του κειμένου.

(3) *Αναγνωστική περιέργεια (reading curiosity)*, η οποία αναφέρεται στην επιθυμία του μαθητή να μαθαίνει για ένα συγκεκριμένο θέμα που τον ενδιαφέρει.

(4) *Ανάγνωση ως αισθητική απόλαυση (aesthetics-involvement)*, η οποία αναφέρεται στην απόλαυση που προσφέρει η ανάγνωση ενός καλογραμμένου βιβλίου, άρθρου ή άλλου ενδιαφέροντος αναγνωστικού υλικού.

(5) *Σπουδαιότητα της ανάγνωσης* (importance of reading), η οποία αναφέρεται στην αξιολόγηση της αξίας του ίδιου του αναγνωστικού έργου για τον αναγνώστη.

(6) *Αναγνώριση για την ανάγνωση* (reading for recognition), η οποία αναφέρεται στην ικανοποίηση του μαθητή από την υλική αναγνώριση που λαμβάνει για την επιτυχία του στην ανάγνωση.

(7) *Ανάγνωση για βαθμούς* (reading for grades), η οποία αναφέρεται στην επιθυμία του μαθητή να αξιολογείται θετικά από τον εκπαιδευτικό.

(8) *Ανταγωνισμός στην ανάγνωση* (competition for reading), ο οποίος αναφέρεται στην επιθυμία του μαθητή να ξεπεράσει τους άλλους στην ανάγνωση.

(9) *Κοινωνικοί λόγοι για την ανάγνωση* (social reasons for reading), οι οποίοι αναφέρονται στη διαδικασία κατά την οποία το παιδί μοιράζεται τις εμπειρίες που αποκομίζει από την ανάγνωση με την οικογένεια και τους φίλους του.

(10) *Συμμόρφωση στην ανάγνωση* (reading compliance), η οποία αναφέρεται στην ανάγνωση που έχει τεθεί ως εξωτερικός στόχος ή απαίτηση.

(11) *Αποφυγή της αναγνωστικής εργασίας* (reading work avoidance), η οποία αναφέρεται σε ό,τι δεν αρέσει στους μαθητές σχετικά με την ανάγνωση.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε 82 ερωτήματα με σκοπό την αξιολόγηση των προαναφερόμενων διαφορετικών διαστάσεων, δόθηκε σε 105 μαθητές Δ' και Ε' δημοτικού δύο φορές μέσα στη διάρκεια του σχολικού έτους (Wigfield & Guthrie, 1995). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι περισσότερο σαφείς και αξιόπιστες διαστάσεις ήταν οι κοινωνικοί λόγοι για ανάγνωση, ο ανταγωνισμός στην ανάγνωση, η αποφυγή της αναγνωστικής εργασίας, η αναγνωστική αξιοσύνη, η αναγνώριση για την ανάγνωση, η αναγνωστική πρόκληση, η αναγνωστική περιέργεια και η αισθητική απόλαυση. Με βάση τις αξιοπιστίες των διαστάσεων και τα χαρακτηριστικά των ερωτημάτων, εξαιρέθηκαν 28 ερωτήματα (Wigfield & Guthrie, 1995) και δημιουργήθηκε η αναθεωρημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου με 53 ερωτήματα, τα οποία συνιστούν 11 διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου.

Η αναθεωρημένη εκδοχή της κλίμακας χορηγήθηκε σε 600 περίπου μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής τους κατανόησης, το φθινόπωρο του σχολικού έτους πριν αρχίσει η εφαρμογή του προγράμματος (Wigfield et al., 1996). Οι επιβεβαιωτικές αναλύσεις παραγόντων έδειξαν ότι οι διαφορετικές προτεινόμενες διαστάσεις του κινήτρου θα μπορούσαν να προσδιοριστούν εμπειρικά, ενώ οι αξιοπιστίες εσωτερικής συνέπειας των διαστάσεων ήταν αρκετά όμοιες με εκείνες της αρχικής εκδοχής. Το γενικό συμπέρασμα και των δύο ερευνών είναι η αναγνώριση της πολυδιάστατης φύσης του αναγνωστικού κινήτρου (Wigfield, 1997).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου των Ελλήνων μαθητών Δ' και Στ' δημοτικού με βάση αυτό το θεωρητικό μοντέλο του αναγνωστικού κινήτρου, το οποίο επιτρέπει μια λεπτομερή ανίχνευση της πολυδιάστατης φύσης του. Διερευνάται κατά πόσον οι διαστάσεις αυτές ανιχνεύονται στο αναγνωστικό κίνητρο των Ελλήνων μαθητών δημοτικού σχολείου, η σπουδαιότητα των διαστάσεων αυτών για τους μαθητές, καθώς και οι μεταξύ τους συσχετίσεις.

## **2. Μέθοδος**

### **2.1 Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες ήταν 1.136 μαθητές Δ' και Στ' δημοτικού, ηλικίας 9-12 ετών, από 36 σχολεία της Νομαρχίας Αθηνών, της Ανατολικής και της Δυτικής Αττικής, καθώς και του Πειραιά (547 αγόρια και 589 κορίτσια, 563 Δ' και 573 Στ' δημοτικού).

Οι μαθητές προέρχονταν από τα τρία βασικά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα: 375 χαμηλό (π.χ., Αχαρνές, Ά. Λιόσια, Καμίνια), 382 μεσαίο (π.χ., Κυψέλη, Ηλιούπολη, Άλιμος) και 379 υψηλό (π.χ., Ψυχικό, Κηφισιά, Βούλα). Στη συντριπτική τους πλειονότητα είχαν ελληνική καταγωγή, όπως προέκυψε από τις δηλώσεις των ιδίων.

## 2.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

**Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Κινήτρων** (*Motivations for Reading Questionnaire*, Wigfield & Guthrie, 1995. Wigfield & Guthrie, προσωπική επικοινωνία, 23 Οκτωβρίου 2005). Αποτελείται από 53 ερωτήσεις που κατηγοριοποιούνται σε 11 υποκλίμακες (διαστάσεις) αναγνωστικού κινήτρου, τις ακόλουθες: (1) *Αναγνωστική αξιολόγηση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 7, 15, 21 π.χ., «Ξέρω ότι θα τα πάω καλά στην ανάγνωση και τη γλώσσα την επόμενη χρονιά στο σχολείο»); (2) *Πρόκληση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 2, 5, 8, 16, 20 π.χ., «Μου αρέσει όταν οι ερωτήσεις στα βιβλία με κάνουν να σκέφτομαι»); (3) *Περιέργεια* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 4, 10, 14, 19, 25, 29 π.χ., «Αν ο δάσκαλος μάς μιλήσει για κάτι ενδιαφέρον, ίσως θελήσω να διαβάσω περισσότερα γι' αυτό»); (4) *Αισθητική* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 6, 12, 22, 30, 33, 35 π.χ., «Μου αρέσει πολύ να διαβάζω μια μεγάλη, περίπλοκη ιστορία ή ένα μυθιστόρημα»); (5) *Σπουδαιότητα* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 17, 27 π.χ., «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να είμαι καλός αναγνώστης»); (6) *Συμμόρφωση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 23, 34, 36, 46, 51 π.χ., «Διαβάζω γιατί πρέπει»); (7) *Αναγνώριση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 18, 28, 37, 43, 47 π.χ., «Οι γονείς μου συχνά μου λένε πόσο καλά τα πηγαίνω στην ανάγνωση»); (8) *Βαθμοί* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 3, 38, 50, 53 π.χ., «Διαβάζω για να βελτιώσω τους βαθμούς μου»); (9) *Κοινωνική διάσταση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 11, 26, 31, 39, 42, 45, 48 π.χ., «Επισκέπτομαι μια βιβλιοθήκη, συχνά μαζί με την οικογένειά μου»); (10) *Ανταγωνισμός* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 1, 9, 41, 44, 49, 52 π.χ., «Μου αρέσει να είμαι ο καλύτερος μαθητής στην ανάγνωση και τη γλώσσα»); και (11) *Αποφυγή αναγνωστικής εργασίας* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 13, 24, 32, 40 π.χ., «Δεν μου αρέσει να διαβάζω κάτι όταν οι λέξεις είναι πολύ δύσκολες»).

Η κλίμακα είναι τετραβάθμια (Πολύ διαφορετικό από εμένα = 1 έως Πολύ όμοιο με εμένα = 4). Οι ερωτήσεις υπ' αριθμόν 13, 24, 32 και 40 της υποκλίμακας *Αποφυγή αναγνωστικής εργασίας* κωδικοποιούνται αντίστροφα. Έγινε υπολογισμός καθεμίας διάστασης χωριστά, χωρίς υπολογισμό του συνολικού βαθμού του ερωτηματολογίου. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν θετικό αναγνωστικό κίνητρο.

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach alpha) της αναθεωρημένης εκδοχής του πρωτότυπου ερωτηματολογίου σε μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού ανέδειξαν ως πιο αξιόπιστες τις διαστάσεις (Wigfield & Guthrie, 1995): Αναγνωστική αξιολόγηση (0.63 και 0.68, αντίστοιχα), Πρόκληση (0.68 και 0.80, αντίστοιχα), Περιέργεια (0.70 και 0.76, αντίστοιχα), Αισθητική απόλαυση (0.72 και 0.76, αντίστοιχα), Αναγνώριση (0.69 και στις δύο μετρήσεις), Κοινωνική διάσταση (0.78 και 0.72, αντίστοιχα) και Ανταγωνισμός (0.75 και 0.81, αντίστοιχα). Λιγότερο αξιόπιστες αναδείχθηκαν οι διαστάσεις: Σπουδαιότητα (0.59 και 0.52, αντίστοιχα), Βαθμοί (0.59 και 0.43, αντίστοιχα), Συμμόρφωση (0.62 και 0.55, αντίστοιχα) και Αποφυγή αναγνωστικής εργασίας (0.44 και 0.60, αντίστοιχα). Λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων (105 μαθητές) συγκριτικά με τον αριθμό των ερωτημάτων (53) και των πολύ λίγων ερωτημάτων μέσα σε κάθε υποκλίμακα (π.χ., Σπουδαιότητα δύο ερωτήσεις, Αναγνωστική αξιολόγηση 3 ερωτήσεις), οι κατασκευαστές δεν προχώρησαν σε ανάλυση παραγόντων, αλλά σε ανάλυση μέσα σε καθεμία διάσταση, ώστε να δείξουν ότι είναι μονοπαράγοντική.

Και στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο παρουσίασε ανάλογη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτη Cronbach alpha) με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο. Οι πιο αξιόπιστες διαστάσεις της κλίμακας είναι η Πρόκληση (0.65), η Αισθητική απόλαυση (0.67), η Αναγνώριση (0.67), η Κοινωνική διάσταση (0.73) και ο Ανταγωνισμός (0.79). Η διάσταση Αναγνωστική αξιόσυνη έχει πολύ χαμηλή αξιοπιστία (0.50), καθώς περιέχει μόνο τρία ερωτήματα, ενώ η διάσταση Σπουδαιότητα, αν και έχει υψηλότερη αξιοπιστία (0.59), γίνεται οριακά αποδεκτή, επειδή έχει μόνο δύο ερωτήματα. Όλες οι υπόλοιπες διαστάσεις (Περιέργεια, Συμμόρφωση, Βαθμοί και Αποφυγή αναγνωστικής εργασίας) έχουν μάλλον χαμηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (0.61, 0.29, 0.55 και 0.62, αντίστοιχα), η οποία δεν δικαιολογείται με βάση τον αριθμό των ερωτημάτων τους και επομένως αυτές οι υποκλίμακες δεν είναι αποδεκτές.

Επειδή με βάση τους δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας δεν μπορούμε να εμπιστευθούμε ορισμένες υποκλίμακες, προχωρήσαμε σε επίλυση τεσσάρων παραγόντων, αυτών που παρουσίασαν ικανοποιητική εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστία (0.85, 0.79, 0.73 και 0.66, αντίστοιχα).

Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου προέκυψε μετά από διαδοχικές μεταφράσεις του αγγλικού κειμένου στα ελληνικά, σύγκριση μεταξύ τους και επιλογή της τελικής ελληνικής μετάφρασης από δύο δίγλωσσα άτομα, αντίστροφη μετάφραση αυτής στα αγγλικά από τρίτο δίγλωσσο άτομο και σύγκρισή της με το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο, συζήτηση των διαφοροποιήσεων των μεταφράσεων και καθορισμό του τελικού ερωτηματολογίου.

### **2.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση (για άλλα τμήματα αυτού του προγράμματος βλ. Μαλαφάντης & Φελούκα, 2007, 2013. Μαλαφάντης, Φελούκα, & Γαλανάκη, υπό δημοσίευση).

Αρχικά, η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου δόθηκε πιλοτικά σε 19 μαθητές Δ' δημοτικού (το σύνολο μίας τάξης) και, με βάση τις απαντήσεις των παιδιών αυτών, έγιναν αλλαγές στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές από τους μαθητές.

Η έρευνα διεξήχθη από τη δεύτερη συγγραφέα, κατόπιν άδειας από το ΥΠΕΠΘ, γραπτής συγκατάθεσης των γονέων και ενημέρωσης των μαθητών και των δασκάλων για το σκοπό της έρευνας. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ομαδικά μέσα στις σχολικές τάξεις, αφού τους δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες και παραδείγματα. Η δεύτερη συγγραφέας εκφωνούσε κάθε ερώτηση και περίμενε τους μαθητές να κυκλώσουν την απάντηση που προτιμούσαν προτού περάσει στην επόμενη ερώτηση. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 20'. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Μαΐου 2007.

## **3. Αποτελέσματα**

### **3.1 Δομή του Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Κινήτρων**

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων έδειξε ως καταλληλότερη την επίλυση τεσσάρων συνιστωσών (όπως είδαμε και την προηγούμενη υποενότητα). Για την ανάλυση αυτή,  $|D| = 0,000000128$  (κριτήριο KMO = 0.92, Bartlett's test of sphericity = 15149,710,  $df = 1378$ ,  $p < 0.001$ ). Οι τέσσερις παράγοντες είναι διακριτοί μεταξύ τους, αν και δύο ερωτήσεις (οι υπ' αριθμόν 17 και 32) έχουν διπλές φορτίσεις, ενώ 13

ερωτήσεις (οι υπ' αριθμόν 7, 38, 3, 25, 53, 12, 19, 46, 16, 10, 6, 36, 4) δεν μετέχουν σε κανέναν παράγοντα με βάση το αυστηρό κριτήριο του 0.40 (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

Ανάλυση κύριων συνιστωσών του Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Κινήτρων

Ερωτήσεις	Συνιστώσες			
	1	2	3	4
44. Είναι σημαντικό για μένα να λένε στο σχολείο ότι είμαι ένας από τους πιο καλούς αναγνώστες.	<b>0.73</b>	0.09	0.14	0.10
43. Μου αρέσει να μου λένε ότι διαβάζω καλά, να με επαινούν γι' αυτό.	<b>0.68</b>	0.10	-0.03	0.12
41. Είμαι πρόθυμος να προσπαθήσω πάρα πολύ, ώστε να διαβάζω καλύτερα από τους φίλους μου.	<b>0.68</b>	0.12	0.17	-0.12
49. Μου αρέσει να είμαι ο μοναδικός μαθητής που γνωρίζει τη σωστή απάντηση σε κάτι που διαβάζουμε στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	<b>0.64</b>	-0.12	-0.04	0.15
47. Είμαι χαρούμενος όταν κάποιος αναγνωρίζει ότι διαβάζω καλά.	<b>0.64</b>	0.12	0.13	0.16
52. Μου αρέσει να τελειώνω την ανάγνωσή μου πριν από τους άλλους μαθητές.	<b>0.63</b>	0.07	-0.02	0.05
9. Προσπαθώ να δίνω πιο πολλές σωστές απαντήσεις από ό,τι οι φίλοι μου.	<b>0.58</b>	-0.03	0.12	0.00
1. Μου αρέσει να είμαι ο καλύτερος μαθητής στην ανάγνωση και τη γλώσσα.	<b>0.55</b>	0.07	0.23	-0.04
28. Μου αρέσει να λέει ο δάσκαλος ότι διαβάζω καλά.	<b>0.55</b>	0.11	0.08	0.08
50. Ανυπομονώ να μάθω το βαθμό μου στο μάθημα τη ανάγνωσης και της γλώσσας.	<b>0.46</b>	0.21	-0.01	-0.19
21. Μαθαίνω από το διάβασμα πιο πολλά από ό,τι οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη.	<b>0.44</b>	0.22	0.25	-0.01
17. Είναι πολύ σημαντικό για μένα να είμαι καλός αναγνώστης.	<b>0.42</b>	0.19	<b>0.39</b>	-0.08
27. Σε σύγκριση με άλλες δραστηριότητες που κάνω, είναι πολύ σημαντικό για μένα να είμαι καλός αναγνώστης.	<b>0.40</b>	0.28	0.36	-0.19
7. Ξέρω ότι θα τα πάω καλά στην ανάγνωση και τη γλώσσα την επόμενη χρονιά στο σχολείο.	0.39	0.09	0.30	-0.18
38. Οι βαθμοί είναι ένας καλός τρόπος για να βλέπεις πόσο καλά τα πηγαίνεις στην ανάγνωση.	0.38	0.22	0.15	-0.24
3. Διαβάζω για να βελτιώσω τους βαθμούς μου.	0.33	0.11	-0.01	-0.31
48. Μου αρέσει να συζητάω με την οικογένειά μου αυτά που διαβάζω.	0.16	<b>0.59</b>	0.14	0.11
31. Σ' εμένα και στους φίλους μου μάς αρέσει να ανταλλάσσουμε πράγματα για διάβασμα.	0.05	<b>0.57</b>	0.13	0.11
45. Συζητώ με τους φίλους μου γι' αυτά που διαβάζω.	0.02	<b>0.56</b>	0.06	0.17
42. Μερικές φορές διαβάζω κάτι στους γονείς μου.	0.05	<b>0.55</b>	0.07	0.07
39. Μου αρέσει να βοηθώ τους φίλους μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	0.11	<b>0.52</b>	0.22	0.03
35. Νιώθω ότι γίνομαι φίλος με τους ανθρώπους που υπάρχουν μέσα στα ωραία βιβλία.	0.14	<b>0.49</b>	0.14	0.22

26. Συχνά διαβάζω στον αδελφό μου ή στην αδελφή μου.	-0.06	<b>0.49</b>	0.03	0.00
11. Επισκέπτομαι μια βιβλιοθήκη, συχνά μαζί με την οικογένειά μου.	-0.02	<b>0.46</b>	0.21	0.02
18. Οι γονείς μου συχνά μου λένε πόσο καλά τα πηγαίνω στην ανάγνωση.	0.31	<b>0.46</b>	0.19	-0.12
37. Οι φίλοι μου μερικές φορές μου λένε ότι είμαι καλός αναγνώστης.	0.20	<b>0.46</b>	0.19	-0.04
14. Μου αρέσει πολύ να διαβάζω βιβλία που μιλούν για ανθρώπους σε άλλες χώρες.	0.03	<b>0.42</b>	0.32	0.05
29. Διαβάζω για τα χόμπι μου, για να μάθω περισσότερα γι' αυτά.	0.12	<b>0.42</b>	0.05	-0.07
25. Μου αρέσει να διαβάζω για καινούρια πράγματα.	0.19	0.38	0.34	0.10
53. Οι γονείς μου με ρωτούν για το βαθμό μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	0.29	0.36	-0.02	-0.18
12. Όταν διαβάζω, φτιάχνω εικόνες στο μυαλό μου.	0.08	0.34	-0.02	0.29
19. Διαβάζω για να αποκτήσω καινούριες γνώσεις για θέματα που με ενδιαφέρουν.	0.12	0.32	0.29	0.06
46. Προσπαθώ πάντα να τελειώνω την ανάγνωσή μου στην ώρα μου.	0.29	0.30	0.22	-0.18
16. Συνήθως μαθαίνω δύσκολα πράγματα διαβάζοντας	0.23	0.27	0.25	-0.02
10. Έχω μερικά αγαπημένα θέματα που μου αρέσει να διαβάζω γι' αυτά.	0.04	0.25	0.17	0.15
13. Δεν μου αρέσει να διαβάζω κάτι όταν οι λέξεις είναι πολύ δύσκολες.	-0.03	0.05	<b>0.55</b>	0.21
5. Μου αρέσουν τα δύσκολα βιβλία, τα βιβλία που είναι πρόκληση για μένα.	0.06	0.20	<b>0.55</b>	0.17
24. Δεν μου αρέσουν οι ερωτήσεις για το λεξιλόγιο.	0.09	0.03	<b>0.49</b>	-0.03
20. Αν η εργασία που έχω να κάνω με ενδιαφέρει πολύ τότε μπορώ να διαβάσω και κάτι δύσκολο.	0.14	0.24	<b>0.49</b>	0.07
32. Δεν είναι διασκεδαστικό να διαβάζεις περίπλοκες ιστορίες.	-0.07	0.08	<b>0.48</b>	<b>0.46</b>
34. Διαβάζω όσο γίνεται λιγότερο για το μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	-0.05	-0.02	<b>-0.45</b>	0.04
15. Είμαι καλός αναγνώστης.	0.26	0.04	<b>0.44</b>	0.07
2. Μου αρέσει όταν οι ερωτήσεις στα βιβλία με κάνουν να σκέφτομαι.	0.07	0.31	<b>0.43</b>	0.08
8. Αν ένα βιβλίο είναι ενδιαφέρον, θα το διαβάσω, ακόμη και αν είναι δύσκολο.	0.06	0.26	<b>0.43</b>	0.24
51. Κάνω πάντα τις εργασίες μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας, ακριβώς όπως τις θέλει ο δάσκαλος.	0.26	0.24	<b>0.40</b>	-0.24
6. Μου αρέσει πολύ να διαβάζω μια μεγάλη, περίπλοκη ιστορία ή ένα μυθιστόρημα.	0.03	0.30	0.36	0.34
36. Είναι πολύ σημαντικό για μένα να τελειώνω κάθε εργασία μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	0.27	0.24	0.36	-0.19
4. Αν ο δάσκαλος μάς μιλήσει για κάτι ενδιαφέρον, ίσως θελήσω να διαβάσω περισσότερα γι' αυτό.	0.15	0.30	0.35	-0.02
30. Μου αρέσει να διαβάζω ιστορίες μυστηρίου.	0.12	0.26	0.04	<b>0.52</b>

22. Διαβάζω ιστορίες φαντασίας.	0.16	0.36	-0.03	<b>0.48</b>	
40. Δεν μου αρέσει όταν υπάρχουν πάρα πολλά πρόσωπα σε μια ιστορία που διαβάζω.	-0.05	0.13	0.37	<b>0.46</b>	
33. Διαβάζω πολλές περιπετειώδεις ιστορίες.	0.16	0.35	0.13	<b>0.45</b>	
23. Διαβάζω γιατί πρέπει.	0.26	0.21	-0.07	<b>-0.44</b>	
Ποσοστό εξηγούμενης διασποράς	32.3%	10.70	9.54	7.67	4.43
Cronbach alpha	.85	.79	.73	.66	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η πρώτη συνιστώσα περιλαμβάνει τα ερωτήματα υπ' αριθμόν 44, 43, 41, 49, 47, 52, 9, 1, 28, 50, 21, 17 και 27. Η ερώτηση υπ' αριθμόν 17, αν και παρουσιάζει διπλή φόρτιση (0.42 και 0.39 στην πρώτη και τρίτη συνιστώσα, αντίστοιχα), με βάση το αυστηρό κριτήριο του 0.40 μετέχει τελικά στην πρώτη συνιστώσα. Η δεύτερη συνιστώσα περιλαμβάνει τα ερωτήματα υπ' αριθμόν 48, 31, 45, 42, 39, 35, 26, 11, 18, 37, 14 και 29. Η τρίτη συνιστώσα περιλαμβάνει τα ερωτήματα υπ' αριθμόν 13, 5, 24, 20, 32, 34, 15, 2, 8 και 51. Η τέταρτη συνιστώσα περιλαμβάνει τα ερωτήματα υπ' αριθμόν 30, 22, 40, 33, 23 και 32. Η ερώτηση υπ' αριθμόν 23 έχει αρνητική συνάφεια (-0.44) με όλη την υπόλοιπη συνιστώσα, δηλαδή ο μαθητής δηλώνει «διαβάζω, γιατί θέλω, όχι γιατί πρέπει να διαβάσω». Επίσης, η ερώτηση υπ' αριθμόν 32 παρουσιάζει διπλή φόρτιση, καθώς μετέχει στην τρίτη συνιστώσα (0.48) και στην τέταρτη (0.46).

Οι συνιστώσες αυτές μπορούν να ονομαστούν, με βάση το εμφανές περιεχόμενο των ερωτήσεων που τις αποτελούν, ως εξής: (α) *Σχολική Επίδοση*, π.χ., «Είναι σημαντικό για μένα να λένε στο σχολείο ότι είμαι ένας από τους πιο καλούς αναγνώστες», (β) *Κοινωνικοί Λόγοι*, π.χ., «Μου αρέσει να συζητάω με την οικογένειά μου αυτά που διαβάζω», (γ) *Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος*, π.χ., «Μου αρέσουν τα δύσκολα βιβλία, τα βιβλία που είναι πρόκληση για μένα» και (δ) *Είδος Αναγνώσματος*, π.χ., «Μου αρέσει να διαβάζω ιστορίες μυστηρίου».

## Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες Cronbach  $\alpha$  των συνιστωσών των αναγνωστικών κινήτρων ( $N = 1.136$ )

Συνιστώσες αναγνωστικού κινήτρου	$M (SD)$	Cronbach $\alpha$
Σχολική Επίδοση	3.24 (0.52)	.85
Κοινωνικοί Λόγοι	2.76 (0.56)	.79
Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος	3.13 (0.48)	.73
Είδος Αναγνώσματος	3.21 (0.63)	.66

### 3.2 Συγκριτική ισχύς των συνιστωσών του αναγνωστικού κινήτρου

Οι αναλύσεις πολυωνυμικών εκ των προτέρων συγκρίσεων για τις τέσσερις συνιστώσες έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά,  $F(3, 3405) = 311.46, p < 0.001, \eta^2 = 0.22$ . Από τρεις προκαθορισμένες συγκρίσεις (ευθύγραμμη, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια) προέκυψε ότι η διάσταση Κοινωνικοί Λόγοι είναι σημαντικά χαμηλότερη από τις άλλες τρεις διαστάσεις,  $F(1, 1135) = 832.55, p < 0.001, \eta^2 = 0.42$ .



### 3.3 Σχέση μεταξύ των τεσσάρων συνιστωσών του αναγνωστικού κινήτρου

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι Κοινωνικοί Λόγοι έχουν μέτρια προς σχετικά υψηλή θετική συνάφεια με το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος, μέτρια θετική συνάφεια με το Είδος του Αναγνώσματος και χαμηλή προς μέτρια θετική συνάφεια με τη Σχολική Επίδοση. Ο Βαθμός Δυσκολίας του Αναγνώσματος έχει σχετικά υψηλή θετική συνάφεια με το Είδος του Αναγνώσματος και χαμηλή προς μέτρια θετική συνάφεια με τη Σχολική Επίδοση. Γενικά, οι τέσσερις παράγοντες είναι μεν σχετιζόμενοι μεταξύ τους, αλλά διακριτοί.

Πίνακας 3

Δείκτες συνάφειας Pearson  $r$  μεταξύ των συνιστωσών του αναγνωστικού κινήτρου

Αναγνωστικά Κίνητρα	1	2	3	4
1. Σχολική Επίδοση	-	0.39***	0.36***	0.19
2. Κοινωνικοί Λόγοι	0.39***	-	0.51***	0.43***
3. Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος	0.36***	0.51***	-	0.53***
4. Είδος Αναγνώσματος	0.19	0.43***	0.53***	-

Σημείωση. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

### 4. Ερμηνεία των ευρημάτων – Προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύστοιχα με τα ερευνητικά δεδομένα της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας. Σε όλες τις έρευνες αναγνωρίζεται η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου. Οι Wigfield και Guthrie (1995) κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο με 11 διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου, από τις οποίες κάποιες αναδείχθηκαν περισσότερο αξιόπιστες και κάποιες λιγότερο αξιόπιστες, ενώ άλλοι ερευνητές (Guthrie et al., 1996) κατέληξαν σε 14 διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου. Οι Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein και Scher (1996) έδειξαν ως διακριτές και αξιόπιστες μόνον έξι διαστάσεις του, χωρίς, ωστόσο, να προσδιορίσουν τα ερωτήματα που συνιστούσαν αυτές τις διαστάσεις. Παρότι σε διάφορες έρευνες (Baker & Wigfield, 1999. Wigfield & Guthrie, 1995, 1997. Wigfield et al., 1996) το αναγνωστικό κίνητρο φαίνεται να είναι πολυδιάστατο, εντούτοις δεν προέκυψε σαφής υποστήριξη για την προτεινόμενη θεωρητική δομή των 11 παραγόντων.

Οι έρευνες στις οποίες έγινε διερευνητική ανάλυση παραγόντων έδειξαν δομή έξι ή επτά παραγόντων. Δύο άλλες έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε μέρος του *Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Κινήτρων* ανέδειξαν διαφορετικό αριθμό διαστάσεων (πέντε έναντι έξι) και ερωτημάτων (28 έναντι 31), χωρίς, ωστόσο, να προσδιορίσουν τα ερωτήματα που αποτελούσαν κάθε διάσταση (Cox & Guthrie, 2001. Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Οι Watkins και Coffey (2004) ανέδειξαν οκτώ διαστάσεις και εξέφρασαν ερωτηματικά σχετικά με την ύπαρξη των 11 παραγόντων ως διακριτών πτυχών του αναγνωστικού κινήτρου (βλ. επίσης και Edwards & Bagozzi, 2000). Εντούτοις, το *Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Κινήτρων* αποκαλείται «ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερωτηματολόγιο» (Guthrie & Wigfield, 1999, σ. 200) και οι 11 διαστάσεις του περιγράφονται ως σημαντικές «όψεις του κινήτρου των μαθητών που μπορούν να επηρεάσουν την ανάγνωση» (Pressley, 2002, σ. 289).

Στην παρούσα έρευνα σε Έλληνες μαθητές δημοτικού σχολείου αναδείχθηκαν τέσσερις διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου. Το ισχυρότερο κίνητρο για ανάγνωση

είναι η Σχολική Επίδοση. Τα παιδιά προτιμούν να διαβάζουν κυρίως για να είναι καλοί αναγνώστες και για να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο, καλύτερα από τους συμμαθητές τους, να αναγνωρίζονται και να επαινούνται από το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους για την προσπάθειά τους και να παίρνουν καλούς βαθμούς. Είναι εμφανής η εξωγενής φύση των κινήτρων των παιδιών (Ryan & Deci, 2000). Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στο δημοτικό σχολείο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επίδοση στην ανάγνωση: το παιδί πρέπει να μάθει να διαβάζει και αξιολογείται διαρκώς για τη δεξιότητά του αυτή. Επίσης, το παιδί σχολικής ηλικίας είναι προσανατολισμένο στις εξωτερικές αμοιβές για την επίδοσή του. Η επιδοκιμασία του δασκάλου έχει μεγάλη αξία για όλα τα επιτεύγματά του, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η ανάγνωση. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους και για την αναγνωστική ικανότητα, αλλά και η κοινωνική σύγκριση είναι κυρίαρχα φαινόμενα αυτής της αναπτυξιακής περιόδου (Cole & Cole, 2011). Τέλος, είναι πιθανόν η μεγάλη σπουδαιότητα της σχολικής επίδοσης ως αναγνωστικού κινήτρου να προκύπτει και από τη γνωστή τάση των παιδιών να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές-αρεστές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια.).

Η Σχολική Επίδοση, ως κίνητρο, στηρίζεται στις θεωρίες στόχων (goal theories. Wentzel, 1991a, 1991b. Juvonen & Wentzel, 1996). Αυτές σχετίζονται με την εστίαση του ατόμου σε άμεσους, συνδεδεμένους με την επίδοση και τον καθορισμό της επιτυχίας, στόχους (Ames, 1992. Dweck & Leggett, 1988. Nicholls, 1984), καθώς και με τη διάκριση μεταξύ στόχων απόδοσης και στόχων μάθησης (Dweck & Elliott, 1983. Dweck & Leggett, 1988), ή μεταξύ στόχων απόδοσης και στόχων κυριαρχίας (Ames, 1992).

Εξίσου ισχυρά κίνητρα προέκυψαν το Είδος του Αναγνώσματος, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο το περιεχόμενο του αναγνώσματος είναι ελκυστικό για τα παιδιά, και ο Βαθμός Δυσκολίας του Αναγνώσματος, δηλαδή πόσο δύσκολο είναι το ανάγνωσμα που διαβάζουν. Τα παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσει να διαβάζουν ιστορίες μυστηρίου, φαντασίας και περιπέτειας, εύρημα σύμφωνο και με άλλες έρευνες για τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών της ίδιας ηλικίας (π.χ., Μαλαφάντης, 2005). Το ότι σε αυτή τη συνιστώσα έχει αρνητική φόρτιση η δήλωση «Διαβάζω γιατί πρέπει» υποδηλώνει ότι εδώ οι μαθητές απαντούν με βάση το ενδογενές κίνητρό τους να διαβάσουν βιβλία που τους ενδιαφέρουν και τους ευχαριστούν. Επίσης, τα παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσουν τα δύσκολα βιβλία που είναι πρόκληση για αυτά, οι μεγάλες περίπλοκες ιστορίες, οι δύσκολες ιστορίες, οι δύσκολες ερωτήσεις για το λεξιλόγιο, τους αρέσει να διαβάζουν κάτι που έχει πολύ δύσκολες λέξεις και γενικά τους αρέσουν τα δύσκολα, διαβάζουν γιατί τους αρέσει να διαβάζουν τα συγκεκριμένα είδη και όχι γιατί πρέπει. Η συνιστώσα αυτή ενδέχεται πράγματι να αντανακλά το μαθητή που έχει υψηλή αξιολογία στην ανάγνωση και ενδογενές ενδιαφέρον και που επιμένει στην ανάγνωση, παρά τις δυσκολίες που αυτή μπορεί να παρουσιάζει, ιδιαίτερα όταν το αναγνωστικό υλικό είναι ελκυστικό για αυτόν. Ωστόσο, και εδώ είναι πιθανό να ανιχνεύει κανείς πάλι την τάση των παιδιών να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές-αρεστές απαντήσεις, δηλαδή να παρουσιάζουν μια ωραιοποιημένη εικόνα μικρού αναγνώστη. Το θέμα της επίδρασης του κοινωνικά επιθυμητού στις απαντήσεις των παιδιών σε τέτοια, σχολικά, ζητήματα, θα άξιζε να γίνει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Το Είδος του Αναγνώσματος και ο Βαθμός Δυσκολίας του Αναγνώσματος, ως κίνητρα, στηρίζονται στις πεποιθήσεις του ατόμου για την ικανότητα και την αξιοσύνη, καθώς και τη δυσκολία του (αναγνωστικού) έργου. Όλα αυτά ερμηνεύονται στα πλαίσια της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy theory. Bandura, 1977, 1994. Schunk, 1991), τη θεωρία αιτιακών αποδόσεων (attribution theory. Weiner, 1985), τις θεωρίες ενδογενούς κινήτρου (intrinsic motivation theories. Deci & Ryan,

1985. Ryan & Deci, 2000), αλλά και τις θεωρίες ενδιαφέροντος (Alexander, Kulikowich, & Jetton, 1994. Hidi, 1990. Renninger, Hidi, & Krapp, 1992. Renninger & Wozniak, 1985. Schiefele, 1991, 1996a, 1996b. Tobias, 1994).

Οι Κοινωνικοί Λόγοι εμφανίστηκαν ως το λιγότερο ισχυρό κίνητρο για ανάγνωση. Λιγότερο συχνά, δηλαδή, τα παιδιά διαβάζουν για να επικοινωνήσουν με την οικογένεια και τους φίλους τους, για να μάθουν για τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων, ή πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη για να διαβάσουν και, γενικά, συνδέουν την ανάγνωση με την κοινωνική επαφή. Το εύρημα αυτό δεν είναι τόσο αισιόδοξο, διότι φαίνεται να υποδηλώνει χαμηλότερο ενδογενές κίνητρο για ανάγνωση, σε σύγκριση με την ανάγνωση για επίδοση, για παράδειγμα. Φαίνεται να υπάρχει ακόμη αρκετός δρόμος για τους Έλληνες μαθητές δημοτικού μέχρι να επιτύχουν να συνδέσουν κατά τρόπο συνειδητό (ώστε να το δηλώσουν σε ένα ερωτηματολόγιο) την ανάγνωση με τις ανθρώπινες σχέσεις και να μην την αντιλαμβάνονται ως μια καθαρά «σχολική» δραστηριότητα, αποκομμένη από την καθημερινή ζωή και τα βιώματά τους εντός και εκτός του σχολείου.

Οι Κοινωνικοί Λόγοι στηρίζονται στις θεωρίες ενδογενούς κινήτρου (Deci & Ryan, 1985. Ryan & Deci, 2000) και στις θεωρίες στόχων επίδοσης (Ames, 1992. Dweck & Leggett, 1988. Nicholls, 1979, 1984. Nicholls, Cobb, Yackel, Wood, & Wheatley, 1990).

Οι συνάψεις μεταξύ Κοινωνικών Λόγων, Βαθμού Δυσκολίας Αναγνώσματος, Είδους Αναγνώσματος και Σχολικής Επίδοσης έδειξαν ότι πρόκειται για τέσσερις διακριτές μεν, αλλά σχετιζόμενες διαστάσεις. Το εύρημα ότι τα παιδιά που αναγνωρίζουν την κοινωνική πλευρά του αναγνωστικού κινήτρου επιλέγουν και τα πιο δύσκολα αναγνώσματα και κάνουν λόγο για το ελκυστικό περιεχόμενό τους, ενώ λιγότερο επιλέγουν να διαβάσουν για σχολική επίδοση, συνάδει με τις υποθετικές ερμηνείες που διατυπώσαμε παραπάνω για το περιεχόμενο και τη σπουδαιότητα των τεσσάρων διαστάσεων του αναγνωστικού κινήτρου. Γενικά, η ανάγνωση για σχολική επίδοση, αν και είναι η πιο συχνά αναφερόμενη διάσταση αναγνωστικού κινήτρου, φαίνεται να είναι κάτι διαφορετικό από τις άλλες τρεις διαστάσεις, όπως δείχνουν οι ασθενέστερες συνάψεις που έχει με αυτές, σε σύγκριση με τις συνάψεις των άλλων διαστάσεων μεταξύ τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνδεθούν με εκπαιδευτικές πρακτικές που οδηγούν σε βελτιώσεις του αναγνωστικού κινήτρου (Guthrie & Humenick, 2004), με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

(α) Επιλογή των βιβλίων ή των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ανάγνωσης.

(β) Παροχή ευκαιριών στους μαθητές για συνεργασία με τους συμμαθητές τους στις δραστηριότητες ανάγνωσης.

(γ) Παροχή κειμένων που είναι ενδιαφέροντα για εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

(δ) Παροχή πειραματικών διαδικασιών ή αλληλεπιδράσεων σχετικών με την καθημερινή ζωή, που συνδέονται με τις δραστηριότητες συγκεκριμένων βιβλίων ανάγνωσης (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004b).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να καλλιεργήσει το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών του με διάφορους τρόπους, όπως οι ακόλουθοι:

(α) Παρέχοντας ένα πλούσιο κειμενικό περιβάλλον στους μαθητές, ειδικά σε εκείνους που δεν έχουν τέτοιο περιβάλλον στο σπίτι τους, ώστε να μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε ποικίλο και ελκυστικό αναγνωστικό υλικό (Corcoran & Mamalakis, 2009).

(β) Δημιουργώντας ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης για τους μαθητές στην αναζήτηση της νέας γνώσης. Η αυξανόμενη προσοχή στο κοινωνικό κίνητρο στην τάξη μπορεί να οδηγήσει σε αναγνώστες με υψηλότερη εσωτερική παρώθηση και επιτυχία στην ανάγνωση (Guthrie & Wigfield, 2000). Η συνεργατική μάθηση στην τάξη βοηθά τους μαθητές να αυξήσουν την αίσθηση του «ανήκειν» (Anderman, 1999), η οποία συνδέεται με αύξηση του κινήτρου για ανάγνωση και μάθηση (Nicholls & Miller, 1994).

(γ) Εφαρμόζοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως η Εννοιοκεντρική Διδασκαλία της Ανάγνωσης (Concept-Oriented Reading Instruction-CORI) (Guthrie et al., 1996. Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000. Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004a), η οποία περιλαμβάνει τη σύνδεση της ανάγνωσης και της επιστήμης (π.χ., φυσικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες κ.ά.) ως ενιαίο όλο, με στόχο να ενθαρρύνεται στους μαθητές η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και του κινήτρου για ανάγνωση.

Η ενίσχυση του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών επιτυγχάνεται με τρόπους όπως οι εξής:

(α) Δραστηριότητες ελκυστικών πειραματικών εφαρμογών σε διαφορετικά θέματα (π.χ., δραστηριότητες παρατήρησης, περίπατοι στη φύση, συστηματική έρευνα, πραγματικά πειράματα), συνδεδεμένες άμεσα με ενδιαφέροντα κείμενα, με στόχο να γεννηθεί στους μαθητές η επιθυμία να μάθουν περισσότερα για το συγκεκριμένο θέμα (Hidi & Harackiewicz, 2000. Schiefele, 2001).

(β) Σύνδεση των ενδιαφερόντων και ερωτήσεων των μαθητών με ενδιαφέροντα βιβλία διαφορετικού αναγνωστικού επιπέδου (Davis & Tonks, 2004), που περιλαμβάνουν επεξηγηματικά και αφηγηματικά κείμενα.

(γ) Ενίσχυση του ενδογενούς κινήτρου των μαθητών, με την ενθάρρυνση της ανάπτυξης της αυτονομίας τους ως αναγνωστών (Guthrie et al., 2004b. Turner, 1995).

(δ) Παροχή ουσιαστικών και σημαντικών επιλογών στους μαθητές (π.χ., επιλογή συγκεκριμένων βιβλίων για την απάντηση των ερωτημάτων τους).

(ε) Προαγωγή της αυτοέκφρασης των μαθητών, με το να τους ζητάμε να μοιραστούν την εργασία τους με τους συμμαθητές τους.

(στ) Ενθάρρυνση των ερωτήσεών τους.

(ζ) Παροχή διαφορετικού επιπέδου κειμένων για τους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ικανότητας, έτσι ώστε όλοι να έχουν βιώματα επιτυχίας (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004).

(η) Χρήση ποικίλων συνεργατικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα κύκλοι ιδεών και λογοτεχνίας (Guthrie & McCann, 1996) και ποικίλες ομάδες συνεργατικής μάθησης (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004).

Τέλος, περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για την διερεύνηση των χαρακτηριστικών εκείνων του ίδιου του παιδιού και του πλαισίου του (π.χ. σχολικού περιβάλλοντος) που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αναγνωστικής επίγνωσης, του υψηλού αναγνωστικού κινήτρου, των ενδογενών κινήτρων για ανάγνωση, της σύνδεσης της ανάγνωσης με τη ζωή, εν τελει στη διαμόρφωση μιας *ταυτότητας αναγνώστη* από τα πρώτα μαθητικά χρόνια.

## **Βιβλιογραφικές παραπομπές**

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.  
Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). (Επιμ. Έκδ.). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. (Πρόλογος: Μ. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2007). Το αναγνωστικό κίνητρο των παιδιών: Διαστάσεις και σχέση με το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τη χώρα καταγωγής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 43, 121-140.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2008). Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου μέσα από το λόγο των μαθητών Στ' δημοτικού. Στο Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, & Ά. Χαλκιαδάκη (Επιμ. Έκδ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 107-122). Αθήνα: Πατάκης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις. Στο Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ. Έκδ.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 155-167). Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (υπό δημοσίευση). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών του Δημοτικού Σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα*.
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64, 201-252.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 89-103.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Corcoran, C. A., & Mamalakis, A. (2009). Fifth grade students' perceptions of reading motivation techniques. *Reading Improvement*, 46, 137-142.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Davis, M. H., & Tonks, S. (2004). Diverse texts and technology for reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Concept-oriented reading instruction* (pp. 143-171). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (3<sup>rd</sup> ed., Vol. IV. pp. 643-691). New York: John Wiley & Sons.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children? *The Reading Teacher*, 59, 414-424.
- Edwards, J. R., & Bagozzi, R. P. (2000). On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological Methods*, 5, 155-174.
- Feather, N. T. (1982a). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 395-420). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Guthrie, J. T., & McCann, A. (1996). Idea circles: Peer collaborations for conceptual learning. In L. B. Gambrell & J. F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 87-105). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. (2004a). *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004b). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction* (pp. 55-86). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Nicholls, J. G. (1979b). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Yackel, E., Wood, T., & Wheatley, G. (1990). Students' theories of mathematics and their mathematical knowledge: Multiple dimensions of assessment. In G. Kulm (Ed.), *Assessing higher order thinking in mathematics* (pp. 137-154). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

- Nicholls, J. D., & Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 167-178.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology, 21*, 624-632.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26*, 299-323.
- Schiefele, U. (1996a). *Motivation und Lernen mit Texten (Motivation and Learning Text)*. Gottingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1996b). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 3-18.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. J. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 163-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 233-262.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007)
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research, 64*, 37-54.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*, 410-441.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology, 96*, 110-118.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Wentzel, K. R. (1991a). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development, 62*, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1991b). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*, 1-24.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In T. J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 25-44). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study. *Reading Research Report, 34*, 1-34.
- 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*, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., & McGough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading* (Instructional Resource No 22). Athens, GA: National Reading Research Center.

- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S., & Scher, D. (1996). *The nature of children's motivations for reading, and their relations to reading frequency and reading performance* (Reading Research Rep. No. 63). Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland.