

Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών με δυσλεξία: Διαβάζουν για ευχαρίστηση;

Λουάρη Μαρίνα

ΕΔΙΠ Π.Θ. ΠΤΕΑ.

mlouari@uth.gr

Περίληψη

Η ικανότητα της ανάγνωσης αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα απαραίτητη σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, η κατάκτηση της οποίας για κάποιους μαθητές είναι δύσκολη. Η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί μία δραστηριότητα από την οποία απορρέουν πολλαπλά οφέλη και καθέναν την επιλέγει αυτοβούλως. Όταν όμως πρόκειται για μαθητές με δυσλεξία παρατηρείται μια αρνητική στάση προς αυτή την διαδικασία. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών με δυσλεξία ώστε να διαπιστωθεί αν διαβάζουν για ευχαρίστηση. Συμμετείχαν 72 μαθητές με διάγνωση «Δυσλεξία» και τα δεδομένα συλλέχθηκαν βάση ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συγκεκριμένη ομάδα δεν συνηθίζει να διαβάζει για ευχαρίστηση και γενικότερα αποφεύγει την ανάγνωση οποιουδήποτε υλικού. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός καθώς οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων επηρεάζουν τις συνήθειες των παιδιών τους.

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, δυσλεξία, ευχαρίστηση, οικογένεια

Εισαγωγή

Η ικανότητα της ανάγνωσης αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα ανταπόκρισης σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας και η κατάκτησή της αποτελεί πρωτεύοντα στόχο της εκπαίδευσης (White, 2009). Η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό το στόχο έχει ως αποτέλεσμα την ταξινόμηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς σε επαρκείς και μη αναγνώστες (White, 2009. Padak & Potenza-Radis, 2010. Compton-Lilly, 2008). Πρωτεύοντα ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου παίζει το οικογενειακό περιβάλλον καθώς η αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητών επηρεάζει την μετέπειτα πορεία τους. Κάποιοι γονείς θεωρούν ότι για την απόκτηση αυτής της δεξιότητας υπεύθυνο είναι αποκλειστικά και μόνο το σχολείο εν αντιθέσει με κάποιους άλλους οι οποίοι από πολύ νωρίς επιδιώκουν να μνήσουν τα παιδιά τους σε αυτή την συνήθεια (Stone, et al., 2014). Παρόλα αυτά, αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας για μεγάλο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να σχηματίζουν αρνητική στάση στο διάβασμα (Hall, 2010). Επιπλέον, η ταμπέλα του μη επαρκούς αναγνώστη η οποία τον συνοδεύει, έχει επίπτωση τόσο στην αυτο-εικόνα του όσο και στην απουσία κινήτρου (Howse, et al., 2003). Καθώς οι προσδοκίες αυξάνονται όταν οι μαθητές μετακινούνται από την μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη το χάσμα μεταξύ επαρκούς και μη αναγνώστη διογκώνεται με αποτέλεσμα μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν σε κείμενα τα οποία απέχουν πολύ των ικανοτήτων τους ενισχύοντας τα αρνητικά συναισθήματα και μειώνοντας εντελώς το αναγνωστικό κίνητρο (Fulmer & Frijters, 2011. Triplett, 2007).

Αν και έχει διερευνηθεί διεξοδικά η σχέση μεταξύ αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και κινήτρου για ανάγνωση (Baker & Wigfield, 1999. Becker, Mc Elvany, & Kortlenbruck, 2010. Logan & Medford, 2011. Logan, et al., 2011) απουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν εφήβους καθώς από μετα-αναλύσεις προέκυψε ότι μόνο το 8% των δημοσιευμένων ερευνών σχετικά με τα αναγνωστικά κίνητρα αφορούν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Conradi, Gee Jang & McKenna, 2014). Αν και τα κίνητρα αποτελούν πολυεπίπεδη νοητική κατασκευή (Wigfield, 1997) εν τούτοις η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί βασική δεξιότητα που σχετίζεται με το αναγνωστικό κίνητρο καθώς η

προσδοκία της επιτυχίας ή της αποτυχίας και η ελκυστικότητα της δραστηριότητας αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τα αναγνωστικά κίνητρα (Wigfield & Eccles, 2000).

Η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί μια διαδικασία την οποία κάποιος την επιλέγει αυτοβούλως απολαμβάνοντας την ικανοποίηση που απορρέει από αυτή δίνοντάς του την ευκαιρία να βιώσει διάφορες και διαφορετικές εμπειρίες γνωρίζοντας ένα άλλο κόσμο. Επιπροσθέτως, συνεισφέρει σημαντικά στην επίτευξη σημαντικών ακαδημαϊκών στόχων (Marinak et al, 2015. Snell, Hindman and Wasik, 2015) προάγοντας τον γραμματισμό των παιδιών (Ofsted, 2011 στο Gamble, 2013. Clark, 2012. Cremin & Swann, 2016). Η Clark (2013) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που διαβάζουν για ευχαρίστηση υπάρχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αναγνωστική ευχέρεια σε σχέση με τα παιδιά που δεν διαβάζουν χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι ένας επαρκής αναγνώστης έχει πάντα θετική στάση προς αυτή την δραστηριότητα (Kirby et al, 2011).

Ικανοποιητικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο άτομο όχι μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά γενικότερα για την προσωπική του ανάπτυξη (Clark & Rumbold, 2006) καθώς υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ συχνότητας ανάγνωσης, ευχαρίστησης και επιτυχίας (Clark, 2011. Clark & Douglas, 2011). Φυσικά η θετική στάση προς την ανάγνωση συνδέεται τόσο με υψηλότερη βαθμολογία (PISA, 2009) αλλά και εν γένει με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (OECD, 2002). Διεθνή δεδομένα επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα και υποστηρίζεται επιπλέον ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί πολύ αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής επιτυχίας (Anderson, Wilson & Fielding, 1988) αποτελώντας μια δραστηριότητα με συναισθηματικές αλλά και κοινωνικές προεκτάσεις καθώς αφενός συντελεί γενικότερα στον εμπλουτισμό των γνώσεων και αφετέρου στην απόκτηση μιας δια βίου συνήθειας (Clark & Rumbold, 2006). Υπάρχουν εμπειρικά τεκμηριωμένες αποδείξεις ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που ασχολούνται πιο συχνά με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων διαθέτουν καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες (Mol & Bus, 2011. Cunningham & Stanovich, 1991, 1997. Leppanen, Aunola & Nurmi, 2005). Επιπλέον, από κάποιους ερευνητές υποστηρίζεται ότι συγκεκριμένες δεξιότητες συνδέονται με αποτελεσματικές αναγνωστικές πρακτικές, όπως π.χ. ο χρόνος που διαθέτει κάποιος για ανάγνωση (Anderson, et al., 1988) ή η επιλογή αναγνωστικού υλικού (π.χ. εφημερίδα, κόμικς, λογοτεχνία).

Σημαντικό ρόλο στην απόκτηση αυτής της συνήθειας παίζει το οικογενειακό περιβάλλον καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η θετική στάση των γονιών προς το διάβασμα και η θετική αξιολόγηση αυτής της διαδικασίας αυξάνει τις πιθανότητες ενασχόλησης των παιδιών με αυτή την δραστηριότητα (Clark and Rumbold, 2006. Hume et al, 2015). Καθώς η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας ξεκινά πριν την είσοδο του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση (Vlachos and Papadimitridou, 2015. Washtell, 2008), οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς το διάβασμα (Ofsted, 2004. Clark and Rumbold, 2006. Lockwood, 2008. Gamble, 2013. Hume et al, 2015). Ως επακόλουθο, ο τρόπος που οι γονείς αντιλαμβάνονται, συζητούν, αγοράζουν και φυλάσσουν τα βιβλία επηρεάζει σημαντικά την διαμόρφωση θετικής στάσης από τα παιδιά. Όταν όμως πρόκειται για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες /δυσλεξία παρατηρείται μια αρνητική στάση γενικότερα προς την ανάγνωση οτιδήποτε έντυπου ή ηλεκτρονικού υλικού (Lu & Gordon, 2007), παρουσιάζουν μειωμένο αναγνωστικό κίνητρο και μάλιστα δηλώνουν άρνηση ανάγνωσης ακόμη κι αν οι δυσκολίες δεν είναι ιδιαίτερα έντονες (McCabe & Margolis, 2001). Ως εκ τούτου, δεν εκδηλώνουν το παραμικρό ενδιαφέρον για διάβασμα προς ευχαρίστηση και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα κίνητρα μειώνονται δραματικά καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Lepper, et al., 2005. Unrau & Schlackman, 2006).

Αν και υπάρχουν δεδομένα για τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών του δημοτικού, όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται μια απουσία δεδομένων σχετικά με τις αναγνωστικές

συνήθειες των εφήβων (McGeown, et al., 2004) και ειδικότερα αυτών με αναγνωστικές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών με δυσλεξία και πιο συγκεκριμένα αν έχουν την συνήθεια να διαβάζουν απλώς για ευχαρίστηση και όχι αποκλειστικά και μόνο σχολικά βιβλία.

Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Επιπλέον στοιχεία δόθηκαν από τους συμμετέχοντες μέσω συνέντευξη, η οποία πραγματοποιούνταν μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η ανάγνωση των ερωτήσεων και η καταγραφή των απαντήσεων έγινε από τους ερευνητές. Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ποσοτικοποιήθηκαν και η ανάλυσή τους έγινε με το SPSS. Τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων μαθητών με δυσλεξία;

Οι γονείς τους προτρέπουν να διαβάσουν εξωσχολικά βιβλία;

Οι μαθητές με δυσλεξία συνηθίζουν να διαβάζουν για ευχαρίστηση;

Δείγμα: Στην έρευνα συμμετείχαν 74 μαθητές Γ΄ τάξης (28,4%) και απόφοιτοι Λυκείου (62,2%), από Γενικά Λύκεια (53,4%) και ΕΠΑΛ (46,6%), με Μ.Ο. ηλικίας τα 19.5 έτη. Από αυτούς 62 ήταν αγόρια (83,8%) και 12 κορίτσια (16,2%), με Δ.Ν. ≈ 100 . Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα το 34,2% ήταν υποχρεωτικής εκπαίδευσης, απόφοιτοι Λυκείου 27,4% και ΑΕΙ 24,6%. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας το 33,8% ήταν υποχρεωτικής εκπαίδευσης, απόφοιτες Λυκείου 36,5% και απόφοιτες ΑΕΙ 27,1%.

Εργαλείο: Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρθηκε, το οποίο αποτελούνταν από ημι-δομημένες ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεφώνου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο και ηλικία, κ.α και επιπλέον, δηλώθηκε η εκπαίδευση των γονέων. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αναγνωστικές συνήθειες τόσο των συμμετεχόντων όσο και των γονέων τους.

Αποτελέσματα: Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 20) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν $p=0,05$. Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών Likert με τις κατηγορικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών έγινε με εφαρμογή ελέγχου μέσω τιμών και συγκεκριμένα με εφαρμογή t test, στην περίπτωση των δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών και με ANOVA στην περίπτωση όπου οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν περισσότερες από 2 κατηγορίες απαντήσεων. Παράλληλα, υπολογίστηκε και πίνακας συσχέτισης με αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης R για να ελεγχθεί η συσχέτιση με διατάξιμες μεταβλητές των δημογραφικών. Για να είναι εφικτός ο έλεγχος έγιναν ομαδοποιήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

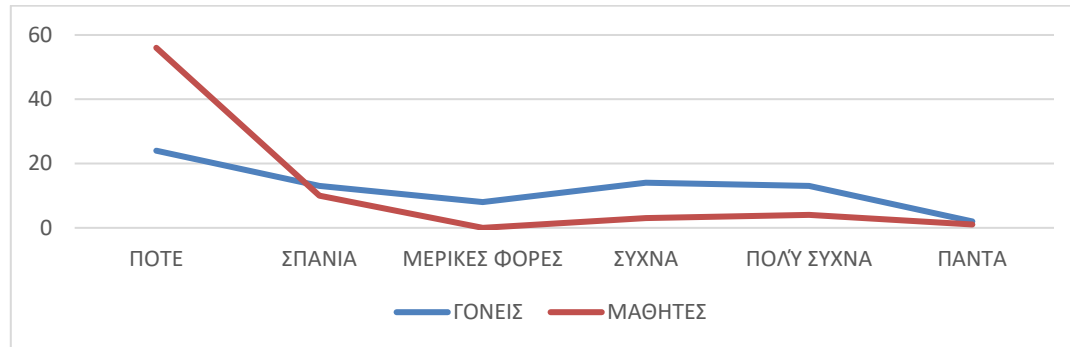
Πίνακας 1. Αναγνωστικές συνήθειες γονέων

		N	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	NAI	49	66,2	68,1	68,1
	OXI	23	31,1	31,9	100,0
	Total	72	97,3	100,0	
Ελλείπουσα τιμή		2	2,7		
Total		74	100,0		

Εξετάζοντας αρχικά τις συνήθειες των γονέων να διαβάζουν έντυπα όπως εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία κλπ, το 68,1% των μαθητών του δείγματος απάντησε θετικά. Η συχνότητα ανάγνωσης και με βάση την κλίμακα Likert όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή ΣΠΑΝΙΑ και η τιμή 5 στην επιλογή ΠΑΝΤΑ εμφανίζεται σχετικά μέτρια προς υψηλή καθώς το

αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων Συχνά / πολύ Συχνά και Πάντα είναι 58%. Η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε από το 26% ενώ η επιλογή Μερικές Φορές από το 16%.

Όσον αφορά τη συχνότητα ανάγνωσης έντυπου υλικού, εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνία το Σχήμα 1 απεικονίζει τις συνήθειες των γονέων και των μαθητών. Η συχνότητα ανάγνωσης εμφανίζεται σχετικά μέτρια προς υψηλή καθώς το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων Συχνά / πολύ Συχνά και Πάντα είναι 58%. Η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε από το 26% ενώ η επιλογή Μερικές Φορές από το 16%.



Σχήμα 1. Συχνότητα ανάγνωσης

Αναφορικά με το αν οι γονείς προτρέπουν τα παιδιά να διαβάσουν βιβλία ή κάποια εφημερίδα, το 77,8% έχει απαντήσει αρνητικά, ενώ αντίστοιχο είναι το ποσοστό των μαθητών που δεν διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία καθώς το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν ότι διαβάζουν είναι 26,8%. Η συχνότητα με την οποία προσδιορίζεται η ανάγνωση αυτή είναι χαμηλή καθώς η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε με ποσοστό 55,6% και ακολουθεί η επιλογή Συχνά (16,7%). Οι δύο θετικότερες επιλογές Πολύ συχνά και Πάντα επιλέχθηκαν μόνο από το 27,9% των μαθητών του δείγματος.

Πίνακας 2. Προτροπή γονέων για ανάγνωση

		N	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	ΝΑΙ	16	21,6	22,2	22,2
	ΟΧΙ	56	75,7	77,8	100,0
	Total	72	97,3	100,0	
Ελλείπουσα τιμή		2	2,7		
Total		74	100,0		

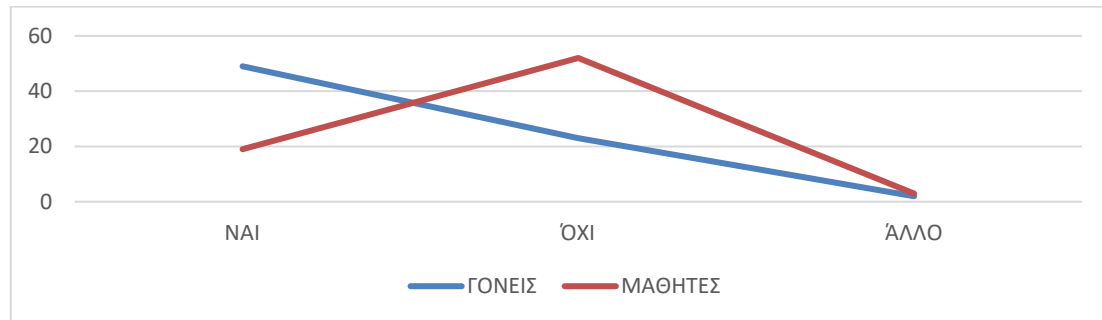
Ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών προκύπτει ότι θετικά απάντησε μόνο το 26,8% και το 73,2% αρνητικά, στοιχεία τα οποία απεικονίζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών

		N	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	ΝΑΙ	19	25,7	26,8	26,8
	ΟΧΙ	52	70,3	73,2	100,0
	Total	71	95,9	100,0	
Ελλείπουσα τιμή		3	4,1		
Total		74	100,0		

Η συχνότητα με την οποία προσδιορίζεται η ανάγνωση των μαθητών (Σχήμα 1) είναι χαμηλή καθώς η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε με ποσοστό 55,6% και ακολουθεί η επιλογή Συχνά

(16,7%). Οι δύο θετικότερες επιλογές Πολύ συχνά και Πάντα επιλέχθηκαν μόνο από το 27,9% των μαθητών του δείγματος.



Σχήμα 2. Αναγνωστικές συνήθειες γονέων & μαθητών

Ενώ οι γονείς αναφέρθηκε ότι διαβάζουν συχνά ως πολύ συχνά, οι ερωτούμενοι απαντούν για τον εαυτό τους ότι σπάνια διαβάζουν (55.6%) ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό από αυτούς δηλώνει ότι διαβάζει συχνά (16.7%). Οι θετικότερες επιλογές «πολύ συχνά» και «πάντα» επιλέχθηκαν μόνο από το 27.9% του δείγματος (Σχήμα 2).

Εξετάζοντας τις κατηγορικές μεταβλητές του εργαλείου με την μεταβλητή και αφού εφαρμόστηκε πίνακας συνάφειας και έλεγχος χ^2 test, προέκυψε ότι η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με τις αναγνωστικές τους συνήθειες καθώς, όσο αυξάνεται η εκπαίδευσή τους ανάλογα αυξάνονται και οι αναγνωστικές τους συνήθειες (Πίνακας 4). Όταν όμως γίνεται αναφορά στην προτροπή για ανάγνωση τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων μειώνονται, εξακολουθούν όμως να είναι κατά πολύ υψηλότερα εκείνα των γονέων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, όπως αναλυτικά απεικονίζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Εκπαίδευση γονέων & Αναγνωστικές συνήθειες

		ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ	p
Οι γονείς σου συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά ή άλλου περιεχομένου βιβλία	ΠΑΤΕΡΑΣ	37,5%	70,0%	100,0%	,001
	ΜΗΤΕΡΑ	37,5%	74,1%	100,0%	,001
Εσένα σε προτρέπουν να διαβάσεις βιβλία ή κάποια εφημερίδα	ΠΑΤΕΡΑΣ	4,2%	20,0%	50,0%	,005
	ΜΗΤΕΡΑ	12,5%	7,4%	50,0%	,006

Διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς την προτροπή για ανάγνωση μεταξύ των δύο γονέων, καθώς οι μητέρες απόφοιτες γυμνασίου είναι εκείνες που προτρέπουν περισσότερο τα παιδιά τους σε σχέση με τον πατέρα να διαβάσουν (12.5%) και οι πατέρες απόφοιτοι Λυκείου προτρέπουν περισσότερο τα παιδιά τους σε σχέση με τις μητέρες της αντίστοιχης βαθμίδας (Πίνακας 4).

Οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων φθίνουν μαζί με το Μ.Ο. βαθμολογίας εν αντιθέσει με την προτροπή για ανάγνωση, η οποία ακολουθεί αύξουσα πορεία όσο μειώνεται ο Μ.Ο. της βαθμολογίας. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι μαθητές με Μ.Ο.

επίδοσης 18+ δήλωσαν ότι οι γονείς έχουν την συνήθεια να διαβάζουν και μάλιστα, όπως αναφέρθηκε στην συνέντευξη και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει αυτή την συνήθεια οπότε δεν χρειάζονται προτροπή από τους γονείς τους. Αντιθέτως, στο άλλο άκρο βρίσκονται οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Μ.Ο.10-12) όπου αναφέρθηκε ότι μόλις 25% των γονέων έχει την συνήθεια να διαβάζει αλλά αντιθέτως σε μεγάλο ποσοστό (75%) προτρέπουν τα παιδιά τους να διαβάσουν (Πίνακας 5). Στις άλλες δύο κατηγορίες του Μ.Ο. βαθμολογίας παρατηρούνται παρόμοια ποσοστά συχνότητας ανάγνωσης με αυξητική τάση και αντιθέτως φθίνουν τα ποσοστά προτροπής.

Πίνακας 5: Μ.Ο. Βαθμολογίας

		10-12	13-15	16-17	18+	p
Οι γονείς σου συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά ή άλλου περιεχομένου βιβλία	ΝΑΙ	25,0%	67,9%	70,4%	100,0%	,011
	ΟΧΙ	75,0%	32,1%	29,6%	0,0%	
Εσένα σε προτρέπουν να διαβάσεις βιβλία ή κάποια εφημερίδα	ΝΑΙ	75,0%	32,1%	29,6%	0,0%	,008
	ΟΧΙ	12,5%	14,3%	18,5%	66,7%	

Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν συνηθίζουν να διαβάζουν για ευχαρίστηση ακόμη κι αν οι γονείς τους έχουν αυτή την συνήθεια. Πιο σαφή εικόνα για αυτή τους την επιλογή είχαμε από τα στοιχεία της συνέντευξης. Ανέφεραν ότι το «διάβασμα» γι' αυτούς είναι μια αναγκαστική διαδικασία που συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τις σχολικές υποχρεώσεις. Έχουν κουραστεί πάρα πολύ καθόλη την διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης επομένως δεν τίθεται θέμα συσχέτισης ανάγνωσης και ευχαρίστησης. Έχουν καταβάλλει πολλές προσπάθειες για να κατακτήσουν αυτή την δεξιότητα κι ακόμη θυμούνται τα αρνητικά σχόλια των εκπαιδευτικών τα οποία λειτουργούσαν αποτρεπτικά στην εμπλοκή τους με την ανάγνωση. Αν και υποστηρίζεται ότι μέσω αυτής της δραστηριότητας παρέχεται η ευκαιρία χαλάρωσης και μείωσης του στρες, απόδρασης από την καθημερινότητα και δόμησης της ενσυναίσθησης (Greenwood & Hicks, 2015) εν τούτοις για τα άτομα με δυσλεξία δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Αντιθέτως, ακόμη και η σκέψη ότι πρέπει να διαβάσουν τους γεμίζει άγχος απομακρύνοντας την πιθανότητα απόλαυσης της ανάγνωσης γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά καθώς οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν παράγοντα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση άγχους (Maughan & Carroll, 2006).

Πληθώρα ερευνών αναφέρεται στην διαφορά του αναγνωστικού κινήτρου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Marinak & Gambrell, 2010. McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2012. McGeown, 2013. Pitcher, et al., 2007) με τα κορίτσια να εκδηλώνουν υψηλότερο αναγνωστικό κίνητρο. Στην παρούσα έρευνα καθώς το 83,8% των συμμετεχόντων ήταν αγόρια καθώς από τα αποτελέσματα επιδημιολογικών ερευνών προκύπτει μία υπερ-εκπροσώπηση των αγοριών σε σχέση με τα διαγνωσμένα κορίτσια (Arnett et al., 2017. Rutter et al., 2004) και για τον λόγο αυτό ίσως παρατηρήθηκαν αυξημένα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη ενασχόληση των εφήβων με ηλεκτρονικά κείμενα και εν γένει την χρήση του διαδικτύου καθώς οι έφηβοι έχουν την τάση να διαθέτουν περισσότερο χρόνο στην χρήση του διαδικτύου παρά στην ανάγνωση έντυπου υλικού (Clark, 2011). Οπότε δεν μπορούμε να λάβουμε ως δεδομένο μόνο την ενασχόληση με έντυπο υλικό καθώς εμπλέκονται σε πολλές και διαφορετικές αναγνωστικές εμπειρίες (μηνύματα, κοινωνικά δίκτυα, διαδίκτυο) και μάλιστα αυτές αποτελούν την κατά κύριο λόγο απασχόλησή τους (Clark, 2011. Pitcher, et al., 2007). Από διαχρονικές μελέτες έχει διαπιστωθεί μία μείωση του αναγνωστικού κινήτρου όσο αυξάνεται η ηλικία (Lepper,

Henderlong-Corpus & Iyengar, 2005. Unrau & Schlackman, 2006). Παρόλα αυτά, αν και οι αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών 8-11 ετών έχουν διερευνηθεί αρκετά και υπάρχουν δεδομένα τόσο από την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία δυστυχώς απουσιάζουν τα δεδομένα για την ηλικιακή ομάδα των εφήβων.

Φυσικά σημαντικό ρόλο παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον καθώς όπως προαναφέρθηκε, κάποιοι γονείς θεωρούν υψίστης σημασίας την αναγνωστική διαδικασία με αποτέλεσμα αυτές οι αντιλήψεις να επηρεάσουν εν μέρει και εκείνες των παιδιών τους (Sénéchal, LeFevre, 2001). Το πόσο συχνά οι γονείς διαβάζουν, αν υπάρχει έντυπο αναγνωστικό υλικό στο σπίτι τους αποτελούν συνθήκες που συνδιαμορφώνουν τις αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών (Davis-Kean, 2005. Johnson et al., 2008. Brooks-Gunn & Petrill, 2008. Kiuru et al., 2013). Τα δεδομένα αυτά ισχύουν εν μέρει στην παρούσα έρευνα καθώς οι συμμετέχοντες με γονείς αποφοίτους ΑΕΙ συνηθίζουν να διαβάζουν και μάλιστα έχει καλλιεργεί αυτή η δεξιότητα στους ίδιους ώστε δεν χρειάζονται προτροπή αλλά οι ίδιοι αποφασίζουν αν θα επιλέξουν να ασχοληθούν με την ανάγνωση. Περισσότερο φως σε αυτά τα δεδομένα ρίχνουν τα στοιχεία που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις όπου αναφέρθηκε ότι οι γονείς τους συνηθίζουν να διαβάζουν μαζί τους και να συζητούν επί του περιεχομένου των βιβλίων. Η διαδικασία αυτή τους βοήθησε να αναπτύξουν μια θετική στάση προς βιβλίο καθώς η συνήθεια αυτή σχετίζεται με τις αναδυόμενες αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών (Moi & Bus, 2011). Επιπλέον, οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων σχετίζονται και με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καθώς οι γονείς των μαθητών με υψηλό Μ.Ο. μαθημάτων συνηθίζουν να διαβάζουν και σε μικρότερο ποσοστό προτρέπουν τα παιδιά τους να διαβάσουν γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ανεπτυγμένο αναγνωστικό κίνητρο. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι μαθητές με Μ.Ο. επίδοσης 18+ δήλωσαν ότι οι γονείς έχουν την συνήθεια να διαβάζουν και μάλιστα, όπως αναφέρθηκε στην συνέντευξη και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει αυτή την συνήθεια οπότε δεν χρειάζονται προτροπή από τους γονείς τους. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά καθώς υποστηρίζεται ότι αναγνωστικές εμπειρίες του παρελθόντος αποτελεί προβλεπτικό δείκτη επαρκούς αναγνώστη (McGeown, et al., 2014) και συμβάλει στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Moi & Jones, 2014. Sullivan & Brown, 2013).

Περιορισμοί -Δυνατότητες έρευνας

Αν και τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνονται από την διεθνή βιβλιογραφία δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα καθώς το δείγμα ήταν περιορισμένο και αφορούσε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επιπλέον, καθώς τα αγόρια ήταν περισσότερα από τα κορίτσια δεν μας επιτρέπεται να σκιαγραφήσουμε με ακρίβεια τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών με δυσλεξία. Παρόλα αυτά, η συμβολή της θεωρείται σημαντική καθώς απουσιάζουν γενικότερα δεδομένα για τις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων. Στη συνέχεια, καλό θα ήταν να μελετηθεί διεξοδικά αυτό το ζήτημα ώστε με σαφήνεια να αποτυπώνεται η τάση των εφήβων για την ενασχόλησή τους με το διάβασμα για ευχαρίστηση και γενικότερα να διερευνηθούν οι αναγνωστικές συνήθειες της ελληνικής οικογένειας και κατά πόσο αυτές μπορεί να αποτελέσουν προγνωστικοί δείκτες για την αναγνωστική προδιάθεση των παιδιών. Τελικά, τίθεται ο προβληματισμός αν οι μαθητές με δυσλεξία αποφεύγουν την ανάγνωση έντυπου υλικού λόγω των αναγνωστικών τους δυσκολιών ή είναι μια γενικότερη τάση των εφήβων σήμερα;

Αναφορές

Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.

Arnett, A.B., Pennington, B.F., Peterson, R.L., Willcutt, E.G., DeFries, J.C., & Olson, R.K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 719-727.

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.

Becker, M., McElvany, N., Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-685.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure a research overview*. London: National Literacy Trust.

Clark, C. (2011). *Setting the Baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading - 2010*. London: National Literacy Trust.

Clark, C., (2012). *Children's and Young People's Reading Today: findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.

Clark, C., and Douglas, J. (2011). *Young People's Reading and Writing. An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes, and attainment*. London: National Literacy Trust

Clark, Ch. (2013). *Children's and young people's reading in 2012. Findings from 2012 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust

Compton-Lilly, C. (2008). Teaching Struggling Readers: Capitalizing on Diversity for Effective Learning. *The Reading Teacher*, 61(8), 668-672.

Conradi, K., Gee Jang, B., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.

Cremin, T., and Swann, J., (2016). Literature in common: Reading for pleasure in school reading groups in L. McKechnie., K. Oterholm., P. Rothbauer., and K.I. Skjerdingsstad., (Eds.) *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press, pp. 279-300.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934- 945.

Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.

Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2011). Motivation during an excessively challenging reading task: The buffering role of relative topic interest. *Journal of Experimental Education*, 79(2), 185-208

Gamble, N., (2013). *Exploring Children's Literature: Reading with pleasure and purpose* (Third Edition), London: Sage Publications

Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: Identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, 112,1792-1829

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, 71(2), 151.

Hume, L.E., Lonigan, C.J., and McQueen, J.D., (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38:2, pp.172-193.

Johnson, A.D., Martin, A., Brooks-Gunn, J., & Petrill, S.A. (2008). Order in the house! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(4), 445-472.

Kirby, J.R., Ball, A., and Geier, B.K., (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263-280.

- Kiuru, N., Lerkkanen, M., Niemi, P., Poskiparta, E., Abonen, T., Poikkeus, A., & Nurmi J. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in Grade 4. *Reading Quarterly*, 48(4), 349-368
- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383-399.
- Lepper M.R., Corpus J.H., & Iyengar S.S (2005) Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology* 97,184–196.
- Lockwood, M., (2008). *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*. London: Sage.
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53, 85-94.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21,124-128.
- Lu, Y-L., & Gordon, C. (2007). Reading takes your places: A study of a Web-based summer reading program. *School Library Media Research* 10, 1-20
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49, 129-141.
- Marinak, B.A., Malloy, J.B., Gambrell, L.B. and Mazzone, S.A., (2015). 'Me and My Reading Profile: A tool for assessing early reading motivation'. *The Reading Teacher*, 69:1, pp.51-62.
- Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M. (1985). Reading retardation and antisocial behavior: A follow-up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 741-758
- McCabe, P.P. & Margolis, H. (2001). Enhancing the self-efficacy of struggling readers. *The Clearing House* 75(1), 45-50
- McGeown, S. P. (2013). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2014). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation, and reading habits. *Journal Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35, 328-336.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- OECD (2002) *Reading for Change Performance and Engagement Across Countries - Results from PISA 2000*.
- Ofsted (2004) *Reading for Purpose and Pleasure: An evaluation of the teaching of reading in primary schools*. HMI 2393. London: Ofsted
- Padak, N., & Potenza-Radis, C. (2010). Motivating struggling readers: Three keys to success. *New England Reading Association Journal*, 45(2), 1–7
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinensingh, K., Mogge, S. Headley, K. N., Ridgeway, V., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 378-396.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from four epidemiological studies. *Journal of the American Medical Association*, 291(16), 2007–2012
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39–52). Jossey-Bass.

Snell, E.K., Hindman, A.H., and Wasik, B.A., (2015) 'How can book reading close the word gap? Five key practices from research'. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571

Stone C.A, Silliman E.R., Ehren B.J. & Wallach G.R. (2014). *Handbook of Language and Literacy*. N.Y.: Guilford Press

Triplett, C. (2007). The Social construction of "struggle": influences of school literacy contexts, curriculum, and relationships. *Journal of Literacy Research*, 39(1), 95-126

Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100, 81-101.

Vlachos, F., and Papadimitriou, (2015). Effect of age and gender on children's reading performance: The possible neutral underpinnings. *Cogent Psychology*, 2, 1-10

Washtell, A., (2008) 'Reading routines' in Graham, J. and Kelly, A., *Reading Under Control: Teaching reading in the primary school*. London: Routledge.

White, C. (2009). "What he wanted was real stories, but no one would listen": a child's literacy, a mother's understandings. *Language Arts*, 86(6), 431-439.

Wigfield A. & Eccels J. (2000). Expectancy -Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81

Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68