

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/258448294>

Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας των παιδιών / Pedagogical practices to promote love of reading in children

Conference Paper · January 2005

CITATIONS

0

READS

1,844

1 author:



Konstantinos Malafantis

National and Kapodistrian University of Athens

154 PUBLICATIONS 18 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Psychoanalytic Approaches of Human Development and Education [View project](#)



"Επιστήμες της Αγωγής" - Κατεύθυνση "Ψυχοπαιδαγωγική της Ανάγνωσης, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό" (Sciences of Education: Reading Education, Reading Promotion, and Educational Material Development) [View project](#)

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστημίου Αθηνών

«Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας των παιδιών»

«Όταν οι σχολικές μέρες δεν θα είναι τίποτε παραπάνω από μια ανάμνηση, οι κάτοικοι των σημερινών σχολικών τάξεων θα στρέφονται στα βιβλία (εάν στρέφονται καθόλου στα βιβλία), όχι γιατί κάποιος θα τους λέει να το κάνουν, ούτε γιατί θα πάρουν καλούς βαθμούς αν το κάνουν, αλλά γιατί θα πιστεύουν ότι η εμπειρία αυτή είναι μια μεγάλη προσωπική ανταμοιβή. Θα διαβάζουν όχι γιατί πρέπει να το κάνουν, αλλά γιατί θέλουν να το κάνουν. Πρέπει οπωσδήποτε να προβληματιστούμε για το εάν αυτά που κάνουμε στο σχολείο προάγουν ή διαβρώνουν την ανάπτυξη αυτής της επιθυμίας».

(Jackson, 1970, σ. 96)

Η ανάγνωση δίνει στον άνθρωπο πρόσβαση στην πληροφορία, την πολιτισμική «δεξαμενή» και τον κάνει ικανό να τη χρησιμοποιεί ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής. Η κατάρκτηση της ανάγνωσης αποτελεί μια πράξη γνώσης και δημιουργίας (Freire, 1983). Η αγωγή *προς χάριν* της λογοτεχνίας ειδικά και της ανάγνωσης γενικά, δηλαδή η προαγωγή της φιλαναγνωσίας, αποτελεί το ένα βασικό πεδίο μελέτης του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής της λογοτεχνίας¹⁶¹ (το δεύτερο πεδίο είναι η αγωγή *μέσω* της λογοτεχνίας ειδικά και της ανάγνωσης γενικά, βλέπε Μαλαφάντης, 2001).

Βασικός σκοπός της αγωγής είναι η προαγωγή της αγάπης του νέου ανθρώπου για την ανάγνωση, η διαμόρφωση καλών αναγνωστών. Ο καλός αναγνώστης, όπως υποστηρίζει η Linda Gambrell (1996), διακρίνεται από τα εξής τέσσερα χαρακτηριστικά:

1. *Έχει κίνητρο:* επιλέγει να διαβάσει για ποικίλους σκοπούς, όπως είναι η απόκτηση καινούριας γνώσης, η αναψυχή, η απόδραση.
2. *Έχει γνώσεις:* είναι ικανός να χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα εμπειρία και να δομεί μια καινούρια κατανόηση μέσα από το κείμενο, αντλεί πληροφορίες από αυτό και εφαρμόζει τις γνώσεις αυτές σε διάφορα πλαίσια.
3. *Χρησιμοποιεί στρατηγικές:* χρησιμοποιεί γνωστικές στρατηγικές για να αποκωδικοποιήσει, να ερμηνεύσει, να χειριστεί και να ρυθμίσει την αναγνωστική διαδικασία.
4. *Επιδίδεται σε κοινωνική αλληλεπίδραση:* επικοινωνεί με τους άλλους, μοιράζεται αυτά που διάβασε και, με τον τρόπο αυτόν, αναδομεί και επεκτείνει την κατανόηση του κειμένου.

¹⁶¹ Kienecker, F. (1982). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνική αγωγή*. Λήμμα στο Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής Herder (σσ. 262-265). (Ε. Κουτσούκης, μετάφ.). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 1. Διεύθυνση Σειράς: Π. Δ. Ξωχέλλης, Ν. Π. Τερζής, & Α. Γ. Καψάλης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

«Η ανάγνωση απαιτεί κίνητρα», δηλαδή, «για να γίνει κάποιος ικανός αναγνώστης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση να μάθει να διατηρεί την προσοχή του και να γνωρίζει ότι ο γραπτός λόγος πολλές φορές είναι ενδιαφέρων και πληροφοριακός» (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985/1994, σσ. 43-44). «Η συναισθηματική αντίδραση στην ανάγνωση [...] είναι ο πρωταρχικός λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι αναγνώστες διαβάζουν και ίσως ο πρωταρχικός λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι αναγνώστες δεν διαβάζουν» (Smith, 1988, σ. 177). Όταν η ανάγνωση γίνεται μόνο για απόλαυση, μετατρέπεται σε παιχνίδι (ludic reading, Nell, 1988), ή σε μια κατάσταση που έχει ονομαστεί «ρους» (flow, Csikszentmihalyi, 1975, 1990), κατά την οποία το παιδί χάνει την αίσθηση του χρόνου και «ξεχνιέται» μέσα στην ίδια την απόλαυση, με μόνο στόχο να ολοκληρώσει την ανάγνωση.

Σε πρόσφατη ελληνική έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά Στ' δημοτικού (Μαλαφάντης, 2005), διαπιστώθηκαν μερικά ανησυχητικά ευρήματα για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση, κυρίως η τάση των παιδιών να διαβάζουν για πληροφορίες, η χαμηλή δημοτικότητα της ποίησης, η υψηλή δημοτικότητα αναγνωσμάτων αμφιλεγόμενης ή χαμηλής αξίας, η υψηλή συχνότητα της ημερήσιας τηλεθέας και ενασχόλησης με ηλεκτρονικά παιχνίδια, η χαμηλή συχνότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, η μικρή βοήθεια που δέχονται τα παιδιά από το δάσκαλο κατά την επιλογή των αναγνωσμάτων τους και η σχετική δυσκολία των δασκάλων να εντοπίσουν τα παιδιά που αγαπούν και τα παιδιά που δεν αγαπούν το διάβασμα.

Εν όψει αυτών των ευρημάτων, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται, κατόπιν επισκόπησης της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της αγάπης των παιδιών για την ανάγνωση γενικά και για την ανάγνωση της λογοτεχνίας ειδικά. Αυτές οι παιδαγωγικές πρακτικές συνοψίζονται στον Πίνακα 1.

Αξιολόγηση των αναγνωστικών στάσεων των παιδιών

Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τι πιστεύουν και τι νιώθουν οι μαθητές του για την ανάγνωση. Η αναγνωστική στάση περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις για την ανάγνωση (γνωστική διάσταση), τα συναισθήματα και τις βιοφυσιολογικές αντιδράσεις που σχετίζονται με αυτήν (συναισθηματική διάσταση), καθώς και τις προθέσεις και πράξεις ανάγνωσης (συμπεριφορική διάσταση).

Η αξιολόγηση των αναγνωστικών στάσεων γίνεται με τη χρήση προβολικών τεχνικών (π.χ. τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν προτάσεις όπως «Το διάβασμα είναι ...») και ερωτηματολογίων (π.χ. *Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων* των McKenna & Kear, 1990, για την ελληνική προσαρμογή του βλέπε Μαλαφάντης, 2005). Η επισκόπηση των απαντήσεων των παιδιών σε επιμέρους ερωτήσεις, που αναφέρονται σε συγκεκριμένες αναγνωστικές δραστηριότητες, προσφέρει λεπτομερείς πληροφορίες για τις στάσεις τους απέναντι σε αυτές.

Ο δάσκαλος που αξιολογεί τις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών του έχει κατανοήσει ότι αυτές είναι σημαντικές, έχει αποσύρει την έμφαση από την εκμάθηση της ανάγνωσης, την ανάγνωση απλώς ως αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την αξιολόγησή της με διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες, και την έχει τοποθετήσει στις συναισθηματικές πλευρές της.

Εξασφάλιση της αναγνωστικής επιτυχίας από ενωρίς

Ο δάσκαλος προλαμβάνει από ενωρίς την αποτυχία των παιδιών στην ανάγνωση, μέσω της άμεσης διδασκαλίας, με το να εξασφαλίζει ότι έχουν μάθει το αλφάβητο, να εστιάζεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες που έχουν κατακτήσει τα παιδιά και σε συγκεκριμένες άλλες στις οποίες έχουν ελλείμματα. Επίσης, να εφαρμόζει, όπου είναι αναγκαίο, αντισταθμιστικά προγράμματα εκμάθησης της ανάγνωσης, προγράμματα των οποίων η αποτελεσματικότητα είναι τεκμηριωμένη. Έτσι, διευκολύνεται ο μαθητής να ξεπερνά την επίκτητη αίσθηση αδυναμίας (learned helplessness) και την παθητικότητα, που έχουν βρεθεί ότι συνδέονται με τη χαμηλή αναγνωστική δεξιότητα (π.χ. Bristow, 1985). Θα πρέπει να αποφεύγεται ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες εργασίας με βάση την αναγνωστική τους δεξιότητα.

Ενίσχυση της αναγνωστικής αυτοεκτίμησης

Στο γνωστό μοντέλο ερμηνείας των αναγνωστικών στάσεων του Mathewson (1994), η αυτοαντίληψη και οι επιμέρους πλευρές της θεωρούνται ότι επηρεάζουν άμεσα την αναγνωστική στάση. Η ενίσχυση της αναγνωστικής αυτοεκτίμησης επιτυγχάνεται με την εξασφάλιση της αναγνωστικής επιτυχίας των παιδιών και με πρακτικές του δασκάλου, όπως οι ακόλουθες: να αποδέχεται το μαθητή ως ένα πρόσωπο με αξία, να ελαχιστοποιεί τα αρνητικά σχόλια προς το μαθητή, να γνωστοποιεί τις επιτυχίες του μαθητή στους άλλους, να αξιολογεί το μαθητή με ενδοατομικά κριτήρια (και λιγότερο με διατομική σύγκριση), να μειώνει το φόβο των μαθητών για τα λάθη και την αποτυχία κ.ά. Γενικά, ο δάσκαλος πρέπει να διευρύνει τον ορισμό του «καλού αναγνώστη», αναλύοντας προσεκτικά το τι μπορούν να κάνουν οι αναγνώστες και όχι το τι δεν μπορούν να κάνουν.

Αναγνώριση των ατομικών διαφορών των παιδιών ως προς την ανάγνωση

Έχει σημασία να αναγνωρίζει ο δάσκαλος ότι κάθε μαθητής είναι μια διαφορετική προσωπικότητα όσον αφορά τις αναγνωστικές στάσεις και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντά του και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά των μαθητών (Cole, 2003). Για παράδειγμα, υπάρχουν μεγάλες ατομικές διαφορές ως προς τα ακόλουθα: α) τη μορφή της ανάγνωσης από την οποία επωφελείται κάθε παιδί (π.χ. σιωπηλή ανάγνωση, προφορική ανάγνωση, ανάγνωση στο συνομήλικό, ώρα του παραμυθιού ή της ιστορίας, ανάγνωση σε μικρές ομάδες με την καθοδήγηση του δασκάλου κ.λπ.), β) το πρόσωπο που θέτει τους αναγνωστικούς στόχους (π.χ. ο δάσκαλος, ο ίδιος ο μαθητής, οι συμμαθητές), γ) το είδος του αναγνωστικού υλικού (π.χ. λογοτεχνία, βιβλία γνώσεων, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.), δ) το είδος της επιτρεπόμενης αυτο-έκφρασης του παιδιού (π.χ. γραπτή, προφορική, μέσω μορφών τέχνης, μέσω της δράσης) και ε) το βαθμό της έμφασης που δίνεται στη σχέση μεταξύ ανάγνωσης και γραφής.

Είναι καλό ο δάσκαλος να λάβει περισσότερο σοβαρά υπόψη του τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, τις οποίες μπορεί να αξιολογεί μέσω συστηματικής παρατήρησής τους, μέσω συνεντεύξεων, ή ερωτηματολογίων (για ένα *Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Προτιμήσεων* βλέπε Μαλαφάντης, 2005). Έχει πρόσφατα υποστηριχθεί (Worthy,

Patterson, Salas, Prater, & Turner, 1999, σ. 23) ότι «υπάρχει ένα ολοένα αυξανόμενο χάσμα ανάμεσα στις προτιμήσεις των μαθητών και στα υλικά που παρέχουν και συστήνουν τα σχολεία». Χρειάζεται, από την πλευρά του δασκάλου, σεβασμός προς τις προτιμήσεις των παιδιών και μια αρμονική μίξη αυτών των προτιμήσεων με την επαφή τους με άγνωστα και προκλητικά αναγνωστικά υλικά. Συναφώς, εάν ο μαθητής ενισχύεται να διαβάζει το υλικό που του είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, τότε είναι σχετικά εύκολο να γίνει ένας «ειδικός», μια «αυθεντία» σε αυτό, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να μεταδώσει τις γνώσεις του στους μη ειδικούς συμμαθητές του, να τους βοηθά, να τους κάνει υποδείξεις κ.λπ.

Διευκόλυνση της διαμόρφωσης της ταυτότητας του παιδιού ως αναγνώστη
Ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τι είδους αναγνώστες είναι και να επιλέξουν τι είδος αναγνώστη θέλουν να γίνουν. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα οικοδομήσει τη διδασκαλία ώστε να ταιριάζει κατά τρόπο απλουστευτικό στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σημαίνει όμως ότι πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να υιοθετήσουν μια κριτική προσέγγιση των αναγνωστικών τους συνηθειών, για παράδειγμα, με το να στοχάζονται για το πώς απέκτησαν τις προτιμήσεις που έχουν και να συζητούν ομαδικά μέσα στην τάξη για θέματα σχετικά με τα αγαπημένα τους είδη βιβλίων και περιοδικών, ή με το να ζητούν γραπτά τη γνώμη των παιδιών για τις προτιμήσεις τους, να κατασκευάζουν όλοι μαζί γραφήματα που απεικονίζουν τις προτιμήσεις των παιδιών κ.ά. Έχει προταθεί ότι με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνουμε τους ανθρώπους να αποκτήσουν «αυτοβιογραφίες εγγραμματοσμού» (Dominice, 2000).

Ακόμη και αν οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών δεν είναι για την υψηλής ποιότητας λογοτεχνία, ο δάσκαλος πρέπει να τις αναγνωρίζει και να τις σέβεται. Δεν πρέπει να απαξιώνονται οι αναγνωστικές συνήθειες του ίδιου του μαθητή και του οικογενειακού περιβάλλοντός του. Μόνον έτσι μπορεί να ενισχυθεί η αναγνωστική αυτοεκτίμηση του μαθητή και να προαχθεί η διαμόρφωση της ταυτότητάς του ως αναγνώστη.

Υποστήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε παιδιού

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως είναι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ενδέχεται τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες να έχουν μια πιο προβληματική σχέση με την ανάγνωση από ό,τι τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Ως κύριες αιτίες αυτού του φαινομένου θεωρούνται η γλωσσική διαφορά που μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην γλωσσική κατανόηση και έκφραση, το πολιτισμικό «σοκ» που μπορεί να δυσχεράνει τη γενικότερη κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, οι στερεότυπες-ρατσιστικές αντιλήψεις της χώρας υποδοχής για τους αλλοδαπούς, οι οικονομικές δυσχέρειες των οικογενειών των τελευταίων κ.ά. Σε πρόσφατη ελληνική έρευνα (Μαλαφάντης, 2005) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες έχουν μια δυσκολία στην πρόσβασή τους σε διάφορα αναγνώσματα και μάλιστα την ίδια στιγμή που το κίνητρό τους για ανάγνωση δεν είναι καθόλου χαμηλό. Το σχολείο και η κοινότητα φέρουν λοιπόν πολύ μεγάλη ευθύνη στο θέμα της προσφοράς αναγνωσμάτων. Και δεν εννοούμε μόνο την προσφορά αναγνωσμάτων στην ελληνική γλώσσα,

αλλά και στις μητρικές γλώσσες των παιδιών αυτών, μια σπάνια, προς το παρόν, πρακτική.

Διαμόρφωση περιβάλλοντος που προάγει την ανάγνωση

Ο δάσκαλος φροντίζει να διαμορφώσει μια σχολική τάξη που παρέχει πλήθος ευκαιριών για ανάγνωση και είναι πολύ διαφορετική από τα αρνητικά ή ουδέτερα ως προς την ανάγνωση πλαίσια στα οποία ζει το παιδί εκτός σχολείου. Έχει υποστηριχθεί (Chambers, 1983) ότι υπάρχει μια κυκλική σχέση ανάμεσα στην επιλογή των βιβλίων (διαθεσιμότητα, πρόσβαση, παρουσίαση), στην ανάγνωση (το χρόνο της ανάγνωσης, το πλαίσιο της ανάγνωσης) και την ανταπόκριση (συναισθήματα, στάσεις, συζήτηση, πρόθεση για επανάληψη της ανάγνωσης). Σύμφωνα με το γνωστό μοντέλο του McKenna (1994) για την ερμηνεία των αναγνωστικών στάσεων, η ύπαρξη μιας βιβλιοθήκης μέσα στη σχολική τάξη και μάλιστα μιας ελκυστικής βιβλιοθήκης σε μια εξίσου ελκυστική γωνιά, για παράδειγμα, επηρεάζει έμμεσα την αναγνωστική στάση, καθώς επιδρά στην πρόθεση για ανάγνωση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην απόφαση για ανάγνωση και αυτή με τη σειρά της μπορεί τελικά να επηρεάσει τη στάση. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά εκδηλώνουν περιέργεια για εκείνα τα βιβλία με τα οποία είναι ήδη κάπως εξοικειωμένα (Gambrell, 1996) και ακόμη ότι, όταν υπάρχει βιβλιοθήκη μέσα στη σχολική τάξη, σε αυτήν πρώτα αναζητούν οι μαθητές τα αναγνώσματά τους και κατόπιν στη βιβλιοθήκη του σχολείου, της κοινότητας και του σπιτιού (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996), αλλά το εύρημα αυτό ίσχυε για τις Η.Π.Α. Αντίθετα, στην Ελλάδα η ύπαρξη καλών βιβλιοθηκών στα σχολεία είναι πολύ περιορισμένη και ίσως για το λόγο αυτόν σε πρόσφατη έρευνα (Μαλαφάντης, 2005) βρέθηκε ότι οι πιο συχνοί τόποι αναζήτησης των αναγνωσμάτων ήταν η βιβλιοθήκη του σπιτιού, το βιβλιοπωλείο και τα δώρα.

Το πρώτο βήμα λοιπόν είναι η δημιουργία βιβλιοθηκών στις σχολικές τάξεις, στα σχολεία και στην κοινότητα, ώστε να αυξηθεί η διαθεσιμότητα των βιβλίων. Το επόμενο απαραίτητο βήμα είναι η κατάρτιση των παιδιών για το πώς κινείται και συμπεριφέρεται κανείς σε μια βιβλιοθήκη (π.χ. δεν διακόπτει τους άλλους όταν διαβάζουν, αλλά αλληλεπιδρά και συζητά μαζί τους τα αναγνώσματα), πώς συμπεριφέρεται κανείς στα βιβλία που δανείζεται κ.λπ. Οι βιβλιοθήκες είναι απαραίτητες ιδιαίτερα για τα παιδιά εκείνα που οι οικογένειές τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράζουν βιβλία. Ιδιαίτερα αυτά τα παιδιά θα πρέπει να παίρνουν τα βιβλία στο σπίτι τους και να τα συζητούν με τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους. Για τα ίδια αυτά παιδιά, μια άλλη τακτική – που συνιστά μια πολύ δημιουργική δραστηριότητα – είναι η διαμόρφωση βιβλίων με κομμάτια που σκίζονται από τα σχολικά βιβλία, τα οποία υπάρχουν συνήθως άφθονα και εγκαταλελειμμένα στις αποθήκες των σχολείων, η διαμόρφωση βιβλίων από ιστορίες που γράφουν τα ίδια τα παιδιά, η αγορά βιβλίων μέσω διαφόρων προγραμμάτων που μπορεί να αναλάβει η τάξη ή το σχολείο κ.ά. (Alexander & Filler, 1976). Τέτοιες δραστηριότητες μεταδίδουν στα παιδιά το μήνυμα ότι η ανάγνωση έχει μεγάλη αξία.

Ενίσχυση της ποικιλίας στο αναγνωστικό πρόγραμμα

Ο δάσκαλος φέρνει τα παιδιά σε επαφή με διάφορα είδη γραπτού λόγου και θέματα και τονίζει ότι η ανάγνωση εξυπηρετεί πολλούς και ποικίλους σκοπούς. Εκτός από τη χρήση της ποιοτικής λογοτεχνίας, αξιοποιεί και άλλα είδη αναγνωσμάτων – δεν είναι δυνατόν οι μαθητές να γνωρίζουν μόνο τη μυθοπλασία. Πλήθος ερευνών διεθνώς (για μια ανασκόπηση και για αντίστοιχα ευρήματα στην Ελλάδα, βλέπε Μαλαφάντης, 2005) δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν ένα πολύ μεγάλο εύρος αναγνωστικών προτιμήσεων και ότι είναι σφάλμα να επιμένει ο δάσκαλος να μάθει ποια αναγνώσματα προτιμά το «μέσο» παιδί κάθε ηλικίας και φύλου, γιατί απλούστατα αυτό το μέσο παιδί δεν υπάρχει. Επίσης, κατά τη διάρκεια της διαρκούς σιωπηλής ανάγνωσης (βλέπε παρακάτω την αντίστοιχη παράγραφο), χρειάζεται η ποικιλία, ώστε το είδος αυτό της ανάγνωσης να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο δάσκαλος και οι άλλοι ενήλικοι ως αναγνωστικά πρότυπα
Αναγνωστικό πρότυπο για το παιδί μπορεί να είναι ο ίδιος ο δάσκαλος ή και άλλοι ενήλικοι που διαβάζουν για ωφέλεια, απόλαυση, απόδραση και προσωπική ανάπτυξη.

Ειδικότερα, ο δάσκαλος μπορεί για ορισμένα παιδιά να είναι ο μόνος ενήλικος που παρατηρούν να διαβάζει. Ο δάσκαλος αποτελεί πρότυπο με τη συχνότητα της δικής του ανάγνωσης: σε μια ελεύθερη ώρα δική του παίρνει ένα βιβλίο το οποίο διαβάζει ενώπιον των μαθητών, διαβάζει ο ίδιος, πάλι ενώπιον των μαθητών, κατά το διάστημα που οι μαθητές διαβάζουν ή γράφουν κάτι μόνοι τους, κυκλοφορεί στο χώρο του σχολείου με ένα βιβλίο στο χέρι κ.ά.). Αποτελεί όμως πρότυπο και με τη γενικότερη αναγνωστική στάση του (πεποιθήσεις, συναισθήματα, προθέσεις και συμπεριφορές σχετικές με την ανάγνωση) και με τον ενθουσιασμό του για αυτήν. Η στάση του απέναντι στην ανάγνωση εκφράζεται ακόμη και με τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δηλαδή τη στάση του σώματος, την επαφή του βλέμματος, τις εκφράσεις του προσώπου, τα αγγίγματα, τον τόνο της φωνής και τα άλλα παρα-γλωσσικά στοιχεία, το χρόνο που αφιερώνει σε κάθε μαθητή κ.ά.

Πολύ περισσότερο όμως από τα παραπάνω, ο δάσκαλος αποτελεί ξεκάθαρο αναγνωστικό πρότυπο για τους μαθητές του, όταν μοιράζεται μαζί τους τις δικές τους αναγνωστικές εμπειρίες, δηλαδή τους μιλά με ενθουσιασμό για ένα βιβλίο που διάβασε, τους διαβάζει αποσπάσματα από αυτό, τους εξηγεί με ποιο τρόπο ο ίδιος ωφελήθηκε ή απόλαυσε το βιβλίο και άλλα παρόμοια. Γενικά, τα παιδιά έχουν μια τάση να ενδιαφέρονται για τα αναγνώσματα εκείνα προς τα οποία δείχνουν ενδιαφέρον – και «διαφημίζουν»! – οι δάσκαλοί τους (Csikszentmihalyi & McCormack, 1986. Roettger, 1980. Worthy, 1996).

Ο δάσκαλος πρέπει να έχει διαβάσει πρώτα ο ίδιος τα βιβλία που συστήνει και προωθεί στα παιδιά, ώστε να είναι ενήμερος για τη θεματική τους και για την καταλληλότητά τους για την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των ίδιων των δασκάλων και των μελλοντικών δασκάλων (των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων) ενδέχεται να διευρύνουν ή να περιορίζουν το αναγνωστικό υλικό και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν μέσα στη σχολική τάξη. Όλα αυτά υποδηλώνουν ότι η προσωπική ταυτότητα του δασκάλου ως αναγνώστη είναι πολύ κρίσιμη για την καλλιέργεια των αντίστοιχων θετικών στάσεων

στους μαθητές. Αλλά, πάνω και πέρα από όλα, η συναισθηματική σχέση του δασκάλου με καθέναν από τους μαθητές του – συναισθηματική διαθεσιμότητα και αξιοπιστία – είναι μεγάλης σημασίας για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Η Heathington (1994), γνωστή για την *Κλίμακα Αναγνωστικών Στάσεων* που κατασκεύασε, διέκρινε τις επιμέρους πλευρές του ρόλου του δασκάλου στην προαγωγή της θετικής αναγνωστικής στάσης των μαθητών. Οι πλευρές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. *Ο δάσκαλος ως συνήγορος-υπερασπιστής* (advocate), που προάγει την αναγνωστική δραστηριότητα ως πρώτη προτεραιότητα. Η εστίαση του δασκάλου είναι η αναγνωστική στάση και όχι η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών. Η υπεράσπιση της θετικής στάσης πρέπει να γίνεται και για τους μαθητές με περιορισμένη αναγνωστική δεξιότητα. Ο δάσκαλος πρέπει να πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν θετική αναγνωστική στάση, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή ή την κοινωνικο-οικονομική προέλευσή τους.

2. *Ο δάσκαλος που παίρνει αποφάσεις* (decision maker), γνωρίζοντας τι είναι καλύτερο για τους μαθητές του. Ο δάσκαλος αυτός γνωρίζει ότι οι αποφάσεις που παίρνει θα επηρεάσουν τις διά βίου αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών και έχει αυτοπεποίθηση για τις αποφάσεις αυτές. Επίσης, αναζητά συνεχώς γνώσεις που τον διευκολύνουν να κάνει ευχάριστες τις αναγνωστικές δραστηριότητες.

3. *Ο δάσκαλος ως συνεργάτης* (collaborator), που ζητά τη βοήθεια των άλλων για να ενισχύσει τη θετική αναγνωστική στάση των μαθητών. Οι μαθητές, οι γονείς, άλλοι εθελοντές βοηθούν το δάσκαλο να σχεδιάσει τις αναγνωστικές δραστηριότητες και να παρέχει την κατάλληλη θετική ενίσχυση για αυτές.

4. *Ο δάσκαλος που προάγει τη φιλαναγνωσία* (promoter), που βρίσκει χρόνο για να επιβραβεύσει τα σχετικά επιτεύγματα των μαθητών του, όσο μικρά και αν είναι αυτά. Τα επιτεύγματα γίνονται το κέντρο του ενδιαφέροντος και όχι τα λάθη στην ανάγνωση και στη γραφή.

Τέλος, ο δάσκαλος μπορεί να συνδέσει την ανάγνωση με άλλα ενήλικα πρότυπα, κυρίως πρόσωπα που είναι δημοφιλή στα παιδιά (π.χ. από το χώρο του αθλητισμού και του θεάματος) και που διαβάζουν.

Οι συνομήλικοι ως αναγνωστικά πρότυπα

Ο δάσκαλος δίνει έμφαση στα θετικά σχόλια για την ανάγνωση τα οποία κάνουν τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης, αξιοποιεί τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά σε συνθήκες αλληλοδιδακτικής και προάγει τη συνεργασία μεταξύ των περισσότερων και των λιγότερο ικανών αναγνωστών. Στις ομάδες συζήτησης των αναγνωσμάτων η διαδικασία παρατήρησης και μίμησης προτύπου λαμβάνει χώρα αυτόματα. (Για περισσότερα βλέπε αμέσως παρακάτω τα σχετικά με τη συζήτηση των αναγνωσμάτων).

Συζήτηση των αναγνωσμάτων

Οι κοινωνικές διαστάσεις της ανταπόκρισης στην ανάγνωση μέσα στις τάξεις του δημοτικού σχολείου έχουν εξεταστεί από διάφορους μελετητές και ερευνητές (Chambers, 1983. Gambrell, 1997. Hepler & Hickman,

1982. Hickman, 1981, 1983. Kiefer, 1983). Όλοι αυτοί διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αυθόρμητα μοιράζονται τις αναγνωστικές τους εμπειρίες με τους συνομηλίκους τους όταν το πλαίσιο της σχολικής τάξης το επιτρέπει αυτό. Το μοίρασμα των εμπειριών βοηθά τα παιδιά να εξερευνούν και να επεκτείνουν την αρχική τους ανταπόκριση.

Τα παιδιά, με τη βοήθεια του δασκάλου, εκθέτουν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν ένα συγκεκριμένο ανάγνωσμα, ακούνε τις απόψεις των άλλων παιδιών και γίνονται πιο συνειδητοί αναγνώστες, ανακαλύπτοντας την ταυτότητά τους ως αναγνώστες. Αναφέρουν επίσης ότι νιώθουν μια ανεξαρτησία στο διάβασμά τους και εκτιμούν ότι έγιναν καλύτεροι αναγνώστες (Kragler, 2000). Για να επιτύχουν τέτοιου είδους συζητήσεις, πρέπει να γίνονται σε μια ατμόσφαιρα στην οποία το κάθε παιδί θα νιώθει ασφάλεια και άνεση να αρθρώσει τις απόψεις του, να προκαλέσει και να αμφισβητήσει τις απόψεις των άλλων παιδιών και να δεχθεί την πρόκληση και την αμφισβήτηση και των δικών του απόψεων. Για παράδειγμα, μια συζήτηση για το πώς τα παιδιά επιλέγουν ή απορρίπτουν συγκεκριμένα βιβλία ανάλογα με τις στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο, θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να διασχίσουν και να αμφισβητήσουν διαφυλικά όρια και φραγμούς (Dutro, 2001-2002).

Κατά τη διάρκεια των λογοτεχνικών συζητήσεων μέσα στην τάξη, οι μαθητές «διαπραγματεύονται τα δικά τους νοήματα, καθώς εξερευνούν δυνατότητες, κατανοούν πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, οξύνουν τις δικές τους ερμηνείες και μαθαίνουν για χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού ύφους και της ανάλυσης μέσω της βαθιάς γνώσης των τρόπων προσωπικής τους ανταπόκρισης» (Langer, 1994, σ. 204). Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης, «ο λογοτεχνικός προσανατολισμός συνίσταται στην ίδια την εξερεύνηση, κατά την οποία η αβεβαιότητα γίνεται ένα φυσιολογικό στοιχείο της ανταπόκρισης και οι νεοευρεθείσες μορφές κατανόησης εγείρουν και άλλες δυνατότητες» (Langer, 1992, σ. 37).

Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να ενθαρρύνουν οργανωμένες και μη συζητήσεις μέσα στη σχολική τάξη σχετικές με τα αναγνώσματα των παιδιών, οι οποίες μπορεί να παίρνουν διάφορες μορφές: συνεργατική συζήτηση για τα βιβλία, προγράμματα στα πλαίσια μιας λέσχης βιβλίου, ομάδες που αποτελούνται από παιδιά που έχουν υψηλό ατομικό ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα, περιοδικά και εφημερίδες μέσα από τα οποίες μπορεί να εκφραστεί διάλογος πάνω στα κείμενα (ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και, οπωσδήποτε, πρόσκληση των ίδιων των συγγραφέων στα σχολεία (McCabe, 1996. Raphael & Hiebert, 1996. Roser & Martinez, 1995). Πάντοτε η βάση αυτών των συζητήσεων είναι μια θερμή σχέση δασκάλου-μαθητή που βασίζεται στην έγνοια του πρώτου για το δεύτερο (Moje, 1996). Τα παιδιά καλούνται να σχολιάσουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων και στοιχεία της πλοκής και να δηλώσουν πόσο τους αρέσουν και γιατί. Οι συζητήσεις αυτές γίνονται πάνω σε μια κοινή βάση γνώσεων ή πληροφοριών – το βιβλίο ή τα βιβλία που διάβασαν όλα τα παιδιά, ή ορισμένα από τα παιδιά που τα μοιράζονται με τους συμμαθητές τους – και η επιτυχία τους στηρίζεται στο ότι όλα τα παιδιά έχουν να καταθέσουν την προσωπική τους μαρτυρία ή άποψη. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, εφόσον ουσιαστικά πρόκειται για τις προτιμήσεις και τις στάσεις του κάθε μαθητή. Με τέτοιου είδους συζητήσεις οι μαθητές διευκολύνονται να κάνουν προσωπικές

ανακαλύψεις όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στην ανάγνωση. Εννοούμε τις ανακαλύψεις του τύπου: «Αν κάποια βιβλία είναι ωραία, θα πρέπει να υπάρχουν και άλλα που είναι το ίδιο ωραία και θα μου αρέσουν», «Μπορεί κανείς να διαβάζει μόνο για διασκέδαση», «Τα παιδιά που διαβάζουν βιβλία βαριούνται λιγότερο», «Αν δεν μου αρέσει ένα βιβλίο, δεν είναι ανάγκη να το τελειώσω» και άλλα παρόμοια (Smith, 1982). Τέτοιες ανακαλύψεις είναι δυνατόν να προκύψουν εάν ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάζουν ιδίως λογοτεχνικά βιβλία ή τους τα διαβάζει ο ίδιος μέσα στην τάξη και στη συνέχεια συζητά μαζί τους τις εμπειρίες τους από αυτά.

Είναι βέβαιο ότι οι συζητήσεις αυτές διευκολύνουν τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών ως αναγνωστών, αλλά και κάνουν τα παιδιά να θεωρούν την ανάγνωση ένα προσωπικό τους απόκτημα (Harmes & Lettow, 1986). Παράλληλα όμως, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών, των οποίων η γνώμη εισακούεται και γίνεται σεβαστή από τους συμμαθητές και το δάσκαλο, και προάγουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, κυρίως με το να επιταχύνουν τη μετάβαση από τη συγκεκριμένη στην αφαιρετική σκέψη. Στους ίδιους τους δασκάλους οι συζητήσεις αυτές παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τα θέματα και τις μορφές των αναγνωσμάτων που απολαμβάνουν τα παιδιά και για τις ιδιότητες εκείνων των βιβλίων που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των αναγνωστών μέχρι το τέλος.

Μολονότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να αξιολογούν τη σημασία των ομάδων συζήτησης και ειδικά των λογοτεχνικών ομάδων συζήτησης για τα ίδια τα παιδιά, από τη δική τους οπτική γωνία – και όχι μόνο την οπτική γωνία των δασκάλων και των ερευνητών, υπάρχουν ενδείξεις ότι πρόκειται για μια πολύ σημαντική μαθησιακή εμπειρία. Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές Ε' δημοτικού έχουν μια πολύ ξεκάθαρη αντίληψη για το τι πρέπει να κάνουν ώστε να διατηρήσουν μια τέτοια συζήτηση και να επωφεληθούν από αυτή (Evans, 2002).

Ιδιαίτερα χρήσιμη στη διεξαγωγή αυτών των συζητήσεων είναι μια προσέγγιση βασισμένη στον κοινωνικό δομισμό, με κύρια χαρακτηριστικά την ανάγκη να κατανοηθεί η πολύπλοκη προσωπική, ζώσα εμπειρία του παιδιού που έρχεται σε επαφή με τη λογοτεχνία μέσα σε μια ομάδα συζήτησης. Η κατανόηση αυτή όμως πρέπει να γίνει μέσα από τη δική του οπτική γωνία, καθώς προσπαθεί να οικοδομήσει νόημα από τον κόσμο σε συνεργασία με τους άλλους. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτές τις ομάδες συνίσταται κυρίως σε μετα-γλωσσικές παρεμβάσεις, που στηρίζονται στη μέθοδο της «σκαλωσιάς»-υποδομής και έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται με την αύξηση του εξερευνητικού-παραγωγικού λόγου των μαθητών (Maloch, 2002).

Έμφαση στην αισθητική ανάγνωση της λογοτεχνίας

Ο δάσκαλος πρέπει να φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την υψηλής ποιότητας λογοτεχνία. Στη διαδικασία αυτή όμως θα πρέπει να ακολουθούνται ορισμένες αρχές. Στη συναλλακτική θεωρία του λογοτεχνικού έργου, την οποία πρότεινε η Louise Rosenblatt (1982/1993) – μια θεωρία με σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα –, το μεγάλο πρόβλημα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει τη σημασία και των δύο ειδών ανταπόκρισης σε αυτή – την

πληροφοριακή (efferent) και την *αισθητική* (aesthetic). Συνήθως, θεωρείται ότι πρώτα πρέπει ο μαθητής να εξοικειωθεί με την ανάλυση της μορφής και του περιεχομένου του κειμένου, σε επίπεδο πρακτικό, τεχνικό, εμπειρικό και ποσοτικό, και μετά να προστεθεί σε αυτό η συναισθηματική προσέγγισή του ως «επικάλυψη», σαν «τη μαρμελάδα στο ψωμί», όπως γράφει χαρακτηριστικά η Rosenblatt (1982/1993, σ. 14). Τεχνικές, όπως οι ερωτήσεις για γεγονότα και λεπτομέρειες, η τιτλοφόρηση, η γενίκευση, η παράφραση, η σύνοψη, χρησιμοποιούνται στα πλαίσια αυτής της παραδοσιακής διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αντίθετα, η διδασκαλία που δίνει έμφαση στην αισθητική ανάγνωση τονίζει ουσιαστικά την ανάγνωση με έναν εσωτερικό στόχο, την επιθυμία για μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη εμπειρία για χάρη της εμπειρίας αυτής καθαυτής.

Επίσης, η Rosenblatt (1982/1993) ασκεί κριτική στη διαδεδομένη άποψη (προερχόμενη από το πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας) ότι, κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά στρέφονται περισσότερο προς το «πραγματικό», το «ρεαλιστικό» παρά στον κόσμο της φαντασίας. Υποστηρίζει ότι στην άποψη αυτή λανθάνει η σύγχυση ανάμεσα στην αισθητική στάση απέναντι στην ανάγνωση και στη φαντασία και το φανταστικό. Κείμενα που αναφέρονται σε «πραγματικούς» χαρακτήρες και περιγράφουν «πραγματικά» γεγονότα είναι δυνατόν να αναγνωσθούν αισθητικά, ενώ ταυτόχρονα η φαντασία είναι απαραίτητη και στις γνωστικές διεργασίες. Η αισθητική ανάγνωση είναι πέρα από τη διάκριση πραγματικού-φανταστικού.

Ωστόσο, παρά το ότι η λογοτεχνία καλύπτει διεθνώς ολοένα και μεγαλύτερο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων της Γλώσσας στα σχολεία, η συναλλακτική φύση της δεν αναγνωρίζεται πάντα και δεν εκτιμάται αναλόγως. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο τα σχολικά βιβλία, τα τετράδια εργασίας των μαθητών και τα βοηθητικά βιβλία για το δάσκαλο να υποστηρίζουν – με ερωτήσεις, ασκήσεις, εργασίες – περισσότερο τη μη αισθητική, πληροφοριακή παρά την αισθητική ανάγνωση και αυτό το φαινόμενο πρέπει να περιορισθεί.

Σύνδεση της ανάγνωσης με την πραγματική ζωή

Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών του, ώστε να τους παρέχει το υλικό που τα ενδιαφέρει. Το υψηλό ενδιαφέρον σχετίζεται, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες, με συχνότερη ανάγνωση και μεγαλύτερη επίδοση σε αυτή. Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών συνδέονται πάντοτε με τη βασική προβληματική της ηλικίας τους: αναπτυξιακά χαρακτηριστικά στους τομείς της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, κοινωνικά πλαίσια στα οποία εντάσσονται και πρόσωπα με τα οποία σχετίζονται. Ο μαθητής πρέπει να εκπαιδεύεται για να αναπτύξει την ικανότητα για βαθιά προσωπική αναζήτηση σε θέματα που έχουν μεγάλη υποκειμενική σημασία για αυτόν.

Η σύνδεση της ανάγνωσης με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, με το ίδιο το συναίσθημά τους και τις ανάγκες τους είναι περισσότερο επιβεβλημένη κατά την επαφή του μαθητή με την ποίηση, καθώς, όπως έχει δείξει η σχετική διεθνής έρευνα (για μια ανασκόπηση βλέπε Μαλαφάντης, υπό δημοσίευση), η ποίηση βρίσκεται πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των παιδιών έναντι των άλλων λογοτεχνικών ειδών.

Ελεύθερη επιλογή των αναγνωσμάτων

Η αυτονομία του ατόμου έχει θεωρηθεί από τον Piaget (1932/1950, 1998/2000) ως ένας πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης. Δεν είναι μόνο το δικαίωμα να παίρνει κανείς αποφάσεις, αλλά και η ικανότητα να αποφασίζει, ανεπηρέαστος από τις αμοιβές και τις ποινές, για το σωστό και το λάθος στον ηθικό τομέα, καθώς και για το αληθές και το ψευδές στο γνωστικό τομέα. Άρα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προάγει τη μετάβαση από τη συμμόρφωση και την υπακοή – δηλαδή την ετερονομία – στην κριτική σκέψη και την ελεύθερη επιλογή – δηλαδή την αυτονομία, την αυτορρύθμιση, την αυτοδιακυβέρνηση. Μεταγενέστεροι του Piaget μελετητές τόνισαν ακόμη περισσότερο τη μεγάλη αξία που έχει για τη μάθηση και την ανάπτυξη η αυτόνομη και ελεύθερη επιλογή (Kamii, 1991. Zimmerman, 1990. Zimmerman & Bandura, 1994).

Ο όρος «ελεύθερη επιλογή» αναφέρεται στο είδος του αναγνώσματος, στο είδος των ιδεών που θα αντλήσει το παιδί από το διάβασμα και στο επίπεδο (π.χ. δυσκολία) του αναγνώσματος. Αφού το παιδί έχει διανύσει την περίοδο εκμάθησης της ανάγνωσης, κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, επί βασικού αναγνωστικού υλικού, οι δάσκαλοι πρέπει να ενθαρρύνουν την ελεύθερη επιλογή των αναγνωσμάτων. Τα βιβλία που μπορούν ελεύθερα να επιλέξουν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας έχει βρεθεί ότι είναι στην κορυφή των προτιμήσεών τους σε σύγκριση με το προγραμματισμένο αναγνωστικό υλικό και τα αναγνωστικά (Reiff, 1985). Όταν οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι τα βιβλία και τα κείμενα που θα διαβάσουν, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εκμάθηση και την κατανόηση του υλικού (Schiefele, 1991). Έχει διαπιστωθεί (Worthy, 1996) ότι τα παιδιά Στ' δημοτικού που είχαν τις πιο θετικές εμπειρίες ανάγνωσης μέσα στο σχολείο ήταν αυτά που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τι θα διαβάσουν. Και ακόμη, ότι η ελεύθερη επιλογή ήταν κάτι που, κατά τις δηλώσεις των ίδιων των παιδιών, τους παρείχε το κίνητρο για να διαβάσουν (Kragler, 2000. Kragler & Nolley, 1996. Moss & Hendershot, 2002. Palmer, Codling, & Gambrell, 1994. Shapiro & Whitney, 1997. Spaulding, 1992).

Τα παιδιά θα πρέπει να είναι ελεύθερα να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα μεγάλο εύρος αναγνωσμάτων: σχολικά βιβλία, παραμύθια και μύθους, λογοτεχνία (πεζογραφία, ποίηση), βιβλία γνώσεων (π.χ. επιστημονικά, καλλιτεχνικά, τεχνικά, χόμπυ), εικονογραφημένα βιβλία, βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, εγκυκλοπαίδειες, κόμικς, περιοδικά κάθε είδους, εφημερίδες και πολλά άλλα.

Προαγωγή της αυτορρύθμισης ως προς την ανάγνωση

Συναφώς με την ενθάρρυνση της ελεύθερης επιλογής, ο δάσκαλος προάγει την αυτορυθμιζόμενη μάθηση ως προς την ανάγνωση προάγεται με τακτικές, όπως οι ακόλουθες (Perry & Drummond, 2002):

1. Οι μαθητές και ο δάσκαλος λειτουργούν ως κοινωνία μαθητευομένων. Το πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης είναι θετικό και ενθαρρυντικό. Οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο και αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης και της συμπεριφοράς τους. Το μοίρασμα των ιδεών θεωρείται αποτελεσματική τακτική μάθησης και υπάρχει γενική αποδοχή και υποστήριξη των αναγκών και των προκλήσεων κάθε ατόμου.

2. Οι μαθητές και ο δάσκαλος επιδίδονται σε πολύπλοκες, γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες. Πολύπλοκα έργα απευθύνονται σε πολλαπλούς στόχους, ενσωματώνουν την ανάγνωση και τη γραφή και καταλήγουν στην παραγωγή εκτεταμένης συζήτησης. Τα έργα αυτά απαιτούν από τους μαθητές να σκέφτονται μεταγνωστικά και να ενεργούν στρατηγικά.
3. Οι μαθητές παίρνουν βαθμιαία τον έλεγχο της μάθησης, με το να κάνουν επιλογές, να ελέγχουν τις προκλήσεις και να αξιολογούν την εργασία τους. Οι επιλογές και ευκαιρίες για έλεγχο του βαθμού της πρόκλησης που θέτουν διάφορα έργα αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τη δέσμευσή τους σε έργα. Οι μαθητές επιμένουν ενώπιον των δυσκολιών. Η αυτο-αξιολόγηση προάγει την επίγνωση των ιδιοτήτων της καλής ανάγνωσης και γραφής και παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αναλύουν τη συμπεριφορά τους και να την προσαρμόζουν στα καλά πρότυπα.
4. Η αξιολόγηση δεν είναι απειλητική. Εντάσσεται στις τρέχουσες δραστηριότητες, δίνει έμφαση στις διεργασίες όσο και στα παράγωγα, εστιάζεται στην προσωπική πρόοδο και ενθαρρύνει τους μαθητές να βλέπουν τα λάθη ως ευκαιρίες για μάθηση. Οι μαθητές εμπλέκονται στον προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και, επομένως, νιώθουν ότι ελέγχουν τα αποτελέσματα.
5. Ο δάσκαλος παρέχει λειτουργική υποστήριξη της μάθησης των μαθητών του. Συνδυάζει τη σαφή-άμεση διδασκαλία με την εκτεταμένη χρήση της «σκαλωσιάς», της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης κατά το μοντέλο του Vygotsky (1978), ώστε να βοηθά τους μαθητές να αποκτούν τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν πολύπλοκα έργα ανεξάρτητα και επιτυχώς και προσαρμόζει την υποστήριξη στις ανάγκες των ατόμων.

Θετική ενίσχυση της ανάγνωσης

Η θετική ενίσχυση της ανάγνωσης από το δάσκαλο επηρεάζει, σύμφωνα με το μοντέλο του McKenna (1994) για την ερμηνεία των αναγνωστικών στάσεων, την πρόθεση για ανάγνωση, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες εναλλακτικές της ανάγνωσης δραστηριότητες (π.χ. τηλεθέαση, παιχνίδι). Η θετική ενίσχυση της ανάγνωσης αυξάνει την πιθανότητα της απόφασης για ανάγνωση. Αλλά η πιθανότητα αυτή είναι μεγαλύτερη όταν το παιδί αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως επιτυχημένη, ενδιαφέρουσα και χρήσιμη. Για παράδειγμα, όταν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την ίδια την ανάγνωση ως ενίσχυση ή αμοιβή (π.χ. δίνει βιβλία για δώρα), ή όταν ενθαρρύνει την επικοινωνία των μαθητών μέσω της ανάγνωσης και της γραφής, μεταδίδει το μήνυμα ότι η ανάγνωση έχει αξία αυτή καθαυτή. Έχει μάλιστα διατυπωθεί (Gambrell, 1996) η *υπόθεση της εγγύτητας της αμοιβής*, κατά την οποία, όσο πιο κοντά βρίσκεται η αμοιβή στην επιθυμητή συμπεριφορά – εδώ την ανάγνωση – τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει ότι θα αναπτυχθεί το εσωτερικό κίνητρο.

Καλλιέργεια και του εξωτερικού κινήτρου για ανάγνωση

Ιδιαίτερα σε εκείνους τους μαθητές που δεν φαίνεται να διαθέτουν υψηλό ατομικό ενδιαφέρον για την ανάγνωση, δηλαδή προϋπάρχον ενδιαφέρον

για συγκεκριμένες δραστηριότητες, περιοχές ή θέματα, η καλλιέργεια του κατάλληλου αναγνωστικού πλαισίου το οποίο θα αυξήσει το περιστασιακό ενδιαφέρον είναι μάλλον η πιο επιθυμητή λύση (Hidi, 2001).

Αν και δεν υπάρχουν αρκετές σχετικές έρευνες, οι ενδείξεις που διαθέτουμε για την αποτελεσματικότητα αυτής της τακτικής είναι ενθαρρυντικές (Bergin, 1999. Hidi & Baird, 1988. McQuillan, 1997. Schraw & Dennison, 1994). Επιπλέον, αντίθετα από τη διαδεδομένη άποψη ότι μόνο το εσωτερικό κίνητρο του μαθητή αξίζει να καλλιεργηθεί, γιατί μόνο αυτό οδηγεί σε διαρκές ενδιαφέρον για τη μάθηση και υψηλή επίδοση, πρόσφατα υποστηρίζεται ότι το κίνητρο είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως αποτελούμενο από δύο πόλους – το περιστασιακό ενδιαφέρον και το στόχο απόδοσης από τη μια πλευρά, και το ατομικό ενδιαφέρον και το στόχο κυριαρχίας επί του μαθησιακού υλικού, από την άλλη.

Αντί για την άποψη αυτή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίσει ότι, ιδιαίτερα στους μαθητές με χαμηλό κίνητρο και ενδιαφέρον για την ανάγνωση, το εξωτερικό κίνητρο με την έννοια κυρίως της χειροπιαστής αμοιβής, το περιστασιακό ενδιαφέρον και ο στόχος απόδοσης μπορούν να επιφέρουν θετικές αλλαγές (π.χ. Gambrell & Marinak, 1997. Hidi & Harackiewicz, 2000).

Μεγαλόφωνη ανάγνωση και αφήγηση

Ο δάσκαλος διαβάζει φωναχτά αναγνωστικό υλικό διαφόρων ειδών και θεματικών. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση πληροφορεί, επιβεβαιώνει, διασκεδάζει, προκαλεί την περιέργεια και εμπνέει (Trelease, 1989). Κατά την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος, είναι καλό να ακολουθούνται τα παρακάτω (Atwell, 1987, 1998. Sanacore, 2000. Schmidt, 1986):

1. Ο δάσκαλος επιλέγει υλικό που του αρέσει και που πιστεύει ότι αρέσει στους μαθητές του. Συνήθως για τους προεφήβους ή νεαρούς εφήβους είναι αυτό το υλικό που αφορά συναισθήματα, όπως η λύπη, η δυσφορία, ο θυμός, το πάθος και το γέλιο (Carter & Abrahamson, 1991). Κατά την επιλογή των αναγνωσμάτων, ο δάσκαλος πρέπει να ριψοκινδυνεύει και να δοκιμάζει καινούρια πράγματα.
2. Ο δάσκαλος είναι εξοικειωμένος με το αναγνωστικό υλικό, έχει εξασκηθεί στη μεγαλόφωνη ανάγνωσή του έξω από την τάξη. Μπορεί, για παράδειγμα, να μαγνητοφωνήσει τον εαυτό του την ώρα που διαβάζει ένα βιβλίο και μετά να αξιολογήσει την επίδοσή του, ή και να ζητήσει τη γνώμη των συναδέλφων του.
3. Ο δάσκαλος αρχίζει να διαβάζει κάτι φωναχτά μόνο όταν το ακροατήριό του είναι έτοιμο, για παράδειγμα, έχει συγκεντρωθεί γύρω του και είναι σχετικά ήρεμο.
4. Ο δάσκαλος αυξάνει την προσοχή των μαθητών του, με το να ενθαρρύνει την αλληλεπιδραστική ακρόαση, για παράδειγμα, με το να καθοδηγεί τους μαθητές να προβλέψουν τι πραγματεύεται ένα βιβλίο, βλέποντας τον τίτλο, την εικονογράφηση, το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλό του. Κατά τη διάρκεια της ακρόασης, ο δάσκαλος είναι καλό να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να επιβεβαιώσουν ή να αναθεωρήσουν τις αρχικές τους προβλέψεις.

5. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τα παρα-γλωσσικά φαινόμενα, όπως την έμφαση, τον επιτονισμό και την ένωση-συμβολή, για να μεταδώσει το συναισθηματικό περιεχόμενο του αναγνώσματος.
6. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί επίσης και τη μη λεκτική συμπεριφορά του, για παράδειγμα, τις εκφράσεις του προσώπου του και διάφορους ήχους (π.χ. αναστεναγμός).
7. Ο δάσκαλος έχει, κατά την ανάγνωση, συχνή βλεμματική επαφή με τους μαθητές του.
8. Μετά το τέλος της ανάγνωσης, ο δάσκαλος διατυπώνει ερωτήσεις για συμπεράσματα και κριτική σκέψη, ώστε να προκαλεί τους μαθητές να μεταβαίνουν πέρα από τον απλό εγγραμματοισμό, στην εφαρμογή των όσων άκουσαν κατά την επίλυση προσωπικών τους προβλημάτων.
9. Ο δάσκαλος μοιράζεται με τα παιδιά μια προσωπική του εμπειρία που σχετίζεται με το περιεχόμενο της ιστορίας.

Επιπλέον, ο δάσκαλος μπορεί να αφηγηθεί στους μαθητές ιστορίες. Τις ιστορίες αυτές θα πρέπει να τις γνωρίζει καλά, να τις αγαπά ο ίδιος και να είναι βέβαιος ότι θα ενδιαφέρουν τους μαθητές. Είναι καλό να αποφεύγεται η υπερβολική δραματοποίηση, γιατί αυτή στρέφει την προσοχή των παιδιών στον αφηγητή περισσότερο παρά στην ίδια την αφήγηση.

Διαρκής σιωπηλή ανάγνωση

Η διαρκής σιωπηλή ανάγνωση (sustained silent reading, SSR) είναι μια μέθοδος στην οποία οι μαθητές διαβάζουν υλικό που είναι της δικής τους επιλογής για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, κατά το οποίο δεν επιτρέπονται διακοπές και ο δάσκαλος διαβάζει και ο ίδιος για αναψυχή (Hunt, 1970. McCracken & McCracken, 1978). Έχουν εντοπισθεί επτά θετικά μηνύματα που λαμβάνουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα διαρκούς σιωπηλής ανάγνωσης (McCracken & McCracken, 1978. Spiegel, 1981), τα ακόλουθα:

1. *Η ανάγνωση των βιβλίων έχει αξία.* Δεν είναι κάτι που γίνεται όταν έχει τελειώσει κανείς με όλες τις άλλες σχολικές υποχρεώσεις – κυρίως με τις γραπτές εργασίες και την απάντηση σε προφορικές και γραπτές ερωτήσεις. Αν ο δάσκαλος θέλει τους μαθητές του να αφιερώνουν χρόνο στην ανάγνωση γενικά και στην ανάγνωση της λογοτεχνίας ειδικά, τότε εύκολα ο μαθητής συμπεραίνει ότι η ανάγνωση είναι κάτι σημαντικό.
2. *Η ανάγνωση είναι κάτι που μπορεί να κάνει ο καθένας.* Αυτή η πεποίθηση θα πρέπει να καλλιεργηθεί από πολύ ενωρίς στη σχολική ζωή. Αφορά την ενίσχυση της αναγνωστικής αυτοεκτίμησης και τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού ως αναγνώστη. Ερωτήσεις όπως «Διάβασες καλύτερα σήμερα από ό,τι χθες;», «Ένιωσες ότι ήθελες να διαβάσεις πιο γρήγορα για να δεις τι θα γίνει μετά στην ιστορία;», «Μετρούσες τις σελίδες για να δεις πού φθάνεις;», βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν επίγνωση για το πώς αναπτύσσονται ως αναγνώστες. Γενικά η ψυχαγωγική ανάγνωση που γίνεται με ελεύθερη επιλογή έχει μη ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Οι McCracken και McCracken (1971, σ. 582) γράφουν: «Οι όχι καλοί αναγνώστες απαντούν λέγοντας ότι εφόσον κανείς

δεν τους παρακολουθεί μπορούν να κάνουν λάθη χωρίς να ανησυχούν. Οι ικανοί αναγνώστες λένε ότι ανακουφίζονται που δεν πρέπει να αποδεικνύουν ότι είναι έξυπνοι κάθε φορά που διαβάζουν κάτι».

3. *Η ανάγνωση είναι επικοινωνία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές.* Αντίθετα από τη διαδεδομένη άποψη ότι η ανάγνωση είναι η επικοινωνία με το συγγραφέα, του οποίου το μήνυμα πρέπει να «ανακαλύψει» ο μαθητής, η διαρκής σιωπηλή ανάγνωση παρέχει την ελευθερία να ανταποκρίνεται κανείς με το δικό του τρόπο στο συγγραφέα, χωρίς να ανησυχεί για το εάν έχει βρει το «σωστό» μήνυμα. Αν θέλει, ο μαθητής μπορεί να συζητήσει αυτό που διάβασε με τους άλλους και να μάθει με ποιους διαφορετικούς τρόπους ο καθένας ερμήνευσε το κείμενο.

4. *Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συγκεντρώνουν τη σκέψη τους για κάποια ώρα σε ένα ανάγνωσμα και να νιώσουν ηρεμία και γαλήνη.* Αντίθετα από ό,τι πιστεύουν συνήθως οι δάσκαλοι, τα παιδιά μπορούν να συγκεντρωθούν σε κάτι για κάποιο διάστημα και μάλιστα ανυπομονούν για τη στιγμή αυτή (και οι δάσκαλοί τους!). Δυστυχώς όμως δεν έχουν συνήθως ευκαιρίες για τέτοιες δραστηριότητες σε ένα βεβαρυμένο σχολικό πρόγραμμα, που οδηγεί τα παιδιά σε διαρκή ψυχική ένταση, καθώς απαιτεί από αυτά να εναλλάσσουν δραστηριότητες και να παράγουν έργο.

5. *Τα βιβλία έχουν γραφεί για να διαβάζονται ολόκληρα και όχι σε αποσπάσματα, όπως είναι στα σχολικά αναγνωστικά και στα ανθολόγια* (μερικές φορές μάλιστα ο δάσκαλος αποδοκιμάζει τα παιδιά όταν προχωρούν «παρακάτω» χωρίς να τους το έχει ζητήσει!). Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα για διαρκή σιωπηλή ανάγνωση όλες τις ημέρες της εβδομάδας.

6. *Ο δάσκαλος εμπιστεύεται τα παιδιά ότι διαβάζουν πραγματικά.* Αν τα παιδιά διαβάζουν μόνον όταν τους ζητείται να το κάνουν και αν ο δάσκαλος πιστεύει ότι τα παιδιά έχουν διαβάσει μόνον όταν έχουν παράγει ένα προϊόν, τότε η φιλιαναγνωσία δεν καλλιεργείται. Αυτό που έχει σημασία είναι να διαμορφωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας, μέσα στο οποίο τα παιδιά πιστεύουν ότι το διάβασμα έχει εσωτερική αξία και ότι ο δάσκαλος τα εμπιστεύεται ακόμη και χωρίς αποδείξεις (π.χ. εργασίες, απαντήσεις σε ερωτήσεις). Οι αποδείξεις είναι χρήσιμες, αλλά το να γράφει κανείς για αυτά που διάβασε γίνεται σε βάρος του χρόνου της ίδιας της ανάγνωσης.

7. *Ο δάσκαλος εμπιστεύεται τα παιδιά να αποφασίσουν αν κάτι που διάβασαν είναι καλογραμμένο.* Επειδή η διαρκής σιωπηλή ανάγνωση συνήθως οδηγεί σε συζήτηση μετά, η προσδοκία του δασκάλου από τα παιδιά είναι να επιλέξουν εκείνα αν νομίζουν ότι αυτό που διάβασαν είναι καλό και αξίζει να το μοιραστούν με τους άλλους ή όχι.

Προσοχή στη σχέση φύλου-φιλιαναγνωσίας

Το συχνό ερευνητικό εύρημα ότι τα κορίτσια υπερέχουν τόσο στην επίδοση στην ανάγνωση όσο και στη στάση απέναντι σε αυτήν (για μια ανασκόπηση βλέπε Μαλαφάντης, 2005) φαίνεται να σημαίνει ότι η διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων, με την έννοια της κοινωνικής νόρμας ή

αξίας της σχετικής με την ανάγνωση, οδηγεί αρχικά σε διαφορές στη στάση, η οποία με τη σειρά της διευκολύνει ή δυσχεραίνει την απόκτηση της σχετικής δεξιότητας και αυτή η διαφορά στην δεξιότητα διαιωνίζει τη στάση. Οπωσδήποτε, σε αυτή την κυκλική διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν, κατά το μοντέλο του McKenna (1994) για τη διαμόρφωση των αναγνωστικών στάσεων οι πεποιθήσεις των παιδιών για την έκβαση της ανάγνωσης. Αν τα αγόρια αναμένουν συχνά την αποτυχία, τότε και η αναγνωστική τους στάση είναι πιθανό να είναι αρνητική.

Οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν πολλές φορές, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, τη διαφοροποίηση των παιδιών με βάση το φύλο. Αυτό ισχύει για πολλές σχολικές δραστηριότητες, επομένως και για την ανάγνωση και, ειδικότερα, για το είδος και τα θέματα των αναγνωσμάτων που προτιμούν τα δύο φύλα. Επίσης, το περιεχόμενο των βιβλίων μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο: οι ιστορίες που απευθύνονται στα κορίτσια μπορεί να είναι βαρετές και «σαχλές» σε σύγκριση με τις ενδιαφέρουσες και ελκυστικές ιστορίες «για τα αγόρια». Ωστόσο, αν τα αγόρια ενθαρρυνθούν να διαβάσουν βιβλία γνώσεων που αναφέρονται σε θέματα δημοφιλή στο φύλο τους (π.χ. ποδόσφαιρο, διάστημα, δεινόσαυροι) και να γίνουν ειδικοί σε αυτά, τότε παρατηρείται μια άνοδος του κύρους τους και της θέσης τους στην ομάδα των συνομηλίκων, ιδιαίτερα των αγοριών, με τρόπο ώστε η ανάγνωση και η αρρενωπότητα να γίνονται περισσότερο συμβατές έννοιες και η ανάγνωση να θεωρείται από τα αγόρια ως ένας επιθυμητός στόχος (Smith, 2004). Επίσης, καλό είναι να ενθαρρύνονται τα αγόρια να διαβάζουν λογοτεχνία με ήρωες άνδρες, με τους οποίους μπορούν να ταυτισθούν.

Αυτή η τελευταία διαπίστωση για τη σχέση αρρενωπότητας και ανάγνωσης φαίνεται να αποτελεί μια ερμηνεία-κλειδί για τις διαφορές των δύο φύλων ως προς τις αναγνωστικές στάσεις και προτιμήσεις τους. Φαίνεται ότι τα κορίτσια βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση, σε σύγκριση με τα αγόρια, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στην ανάγνωση λογοτεχνικών (και παρα-λογοτεχνικών) κειμένων, στη συζήτησή τους μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (συνήθως τη σχολική τάξη), καθώς και στην απόκτηση της ικανότητας να διαβάζει κανείς «ιστορίες» στη μητρική του γλώσσα και να γράφει ιστορίες (π.χ. εκθέσεις, δοκίμια). Στην περίπτωση αυτή, τα αγόρια, προκειμένου να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα φύλου κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, αναγκάζονται να εναντιωθούν στην κυρίαρχη νοοτροπία του σχολείου, η οποία ευνοεί τα κορίτσια, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν πιο αρνητικές αναγνωστικές στάσεις, χαμηλότερη αναγνωστική επίδοση και περισσότερα αναγνωστικά προβλήματα. Τα κορίτσια, πάλι, ενθαρρύνονται να συνεχίσουν την προτίμησή τους στην αφηγηματική λογοτεχνία, χάνοντας πολύτιμες ευκαιρίες να εξοικειωθούν με περιεχόμενα γραπτού λόγου – πληροφορίες, τεχνικά θέματα, αριθμούς, οδηγίες, ακριβείς αναφορές γεγονότων – που είναι εξίσου σημαντικά με τη λογοτεχνία και προετοιμάζουν τα κορίτσια για την πραγματική ζωή και την εργασία τους αργότερα (Asselin, 2003. Coles & Hall, 2002).

Συνεργασία με την οικογένεια

Ο δάσκαλος συμβουλεύει τους γονείς να μειώσουν την πίεση προς το παιδί για αναγνωστική επίδοση, να ενισχύουν την ψυχαγωγική ανάγνωση των

παιδιών στο σπίτι με την παροχή χρόνου και χώρου για το σκοπό αυτόν, τους καθοδηγεί για το ποια είναι τα κατάλληλα αναγνώσματα και το πού μπορούν να τα βρουν, τους παρακινεί να διαβάζουν στο παιδί βιβλία (ιδιαίτερα στις πιο μικρές ηλικίες), να συνδυάζουν την ευχάριστη έξοδο από το σπίτι με την αγορά ενός βιβλίου κ.ά. Οι γονείς θα πρέπει επίσης να αντιληφθούν το δικό τους ρόλο ως αναγνωστικών προτύπων. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, τα μέλη της οικογένειας να αφιερώνουν λίγο χρόνο καθημερινά για διαρκή σιωπηλή ανάγνωση, ταυτόχρονα. Πολλοί γονείς που επιδεικνύουν μεγάλη προθυμία για συνεργασία χρειάζονται βοήθεια από το δάσκαλο, διότι δεν γνωρίζουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν για να προωθήσουν την αγάπη του παιδιού για το διάβασμα. Κατά τη συνεργασία με την οικογένεια, ο δάσκαλος είναι ανάγκη να έχει την υλική και ηθική υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου.

Ερευνητική τεκμηρίωση διαφόρων παρεμβάσεων για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο

Έχουν πραγματοποιηθεί προγράμματα παρέμβασης τα οποία οργανώθηκαν ως «πειράματα βιβλιοπλημμύρας» (book-flood experiments), όπως αυτά των Ingham (1981) στην Αγγλία και των Anderson, Wilson και Fielding (1988) στις Η.Π.Α. Στα προγράμματα αυτά οι σχολικές τάξεις κατακλύστηκαν από πολλά βιβλία που τα παιδιά έπρεπε να διαβάζουν και να συζητούν καθημερινά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεγάλη διαθεσιμότητα των υψηλής ποιότητας αναγνωσμάτων είναι η απαραίτητη, αλλά όχι και η επαρκής, προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αγάπης των παιδιών για το διάβασμα.

Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε προγράμματα παρέμβασης που δίνουν έμφαση στην αυτονομία και την ελεύθερη επιλογή κατά την ανάγνωση εκδηλώνουν αυξημένο εσωτερικό κίνητρο για την ανάγνωση, περισσότερη αναγνωστική περιέργεια και αυξημένη χρήση στρατηγικών για αναγνωστική κατανόηση (Guthrie, Van Meter, McCann, Wigfield, Bennett, Poundstone, et al., 1996. Guthrie & Cox, 2001. Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000. Morrow, 1996). Ένα τέτοιο πρόγραμμα, που είναι βέβαια βασισμένο σε ένα μεγάλο εύρος σχετικής βιβλιογραφίας κυρίως από το χώρο του κινήτρου και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία (Guthrie & Cox, 2001): α) εντοπισμό ενός μαθησιακού στόχου (π.χ. θέματος, έννοιας, αντικειμένου) και ανακοίνωσή του στους μαθητές, β) αλληλεπίδραση βασισμένη στην πραγματική ζωή (π.χ. οι μαθητές συσχετίζουν αυτό που διάβασαν με κάποια πλευρά της ζωής τους), γ) επιλογή κειμένων που έχουν ενδιαφέρον (π.χ. βιβλία εμπορίου και άλλες πολλαπλές πηγές), δ) υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών (π.χ. οι μαθητές έχουν ελεύθερη επιλογή αναγνωσμάτων, ή κατευθύνουν το μάθημα από τις ερωτήσεις που διατυπώνουν οι ίδιοι), ε) διδασκαλία στρατηγικών (π.χ. διδασκαλία της σύνοψης, συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών), στ) υποστήριξη της συνεργασίας (π.χ. ομαδικές εργασίες, κοινοποίηση των ιδεών) και ζ) αξιολόγηση από το δάσκαλο και από τους μαθητές (με

έμφαση στην ενδοατομική αξιολόγηση, στην επιβράβευση της προσπάθειας, στον προσανατολισμό στο στόχο και όχι στην επίδειξη ικανότητας).

Αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα των ακόλουθων τεσσάρων μεθόδων κατά την ενθάρρυνση των παιδιών να εισέλθουν στον κόσμο των βιβλίων (Allington, 1977. Anderson, Higgins, & Wurster, 1985. Moser & Morrison, 1998. Routman, 1991): α) να δίνεται έμφαση στη διαρκή σιωπηλή ανάγνωση, β) να δίνονται ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή των αναγνωσμάτων, γ) να δίνονται ευκαιρίες για από κοινού συζήτηση και κοινωνική αλληλεπίδραση με βάση την ανάγνωση και δ) να παρέχονται επαρκή πρότυπα για μίμηση από τους ενηλίκους.

Βασισμένη σε σχετικές έρευνες και παρεμβατικά προγράμματα που διεξήγαγε η ίδια και οι συνεργάτες της (π.χ. Palmer et al., 1994), η Gambrell (1996) προτείνει τους εξής παράγοντες που μπορούν να αυξήσουν τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση: α) ο δάσκαλος ως σαφές και ξεκάθαρο αναγνωστικό πρότυπο, β) ένα πλούσιο σε βιβλία περιβάλλον της τάξης (δηλαδή πρόσβαση σε βιβλιοθήκη μέσα στην τάξη), γ) η παροχή ευκαιριών για ελεύθερη επιλογή βιβλίων, δ) η κοινωνική αλληλεπίδραση, η βασισμένη στα βιβλία, ε) η εξοικείωση με διαφορετικά είδη αναγνωσμάτων και στ) η έμφαση στο αναγνωστικό κίνητρο που αντανάκλα την αξία της ανάγνωσης.

Επίσης, η διδασκαλία που βασίζεται στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων, στην ομαδική αναγνωστική εμπειρία (Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach, 1993. Mullis, Campbell, & Farstrup, 1993), καθώς και στην άμεση διαθεσιμότητα μέσα στην τάξη αναγνωστικού υλικού (Guthrie & Greaney, 1991) ενισχύει τη θετική αναγνωστική στάση. Στους μαθητές με περιορισμένη αναγνωστική δεξιότητα, παράγοντες όπως η προφορική γλώσσα, η χρήση της ποιοτικής παιδικής λογοτεχνίας, οι ενδιαφέρουσες αναγνωστικές δραστηριότητες, η γραφή και τα ελκυστικά αναγνωστικά κίνητρα, στα πλαίσια μιας δομής διδασκαλίας όχι παραδοσιακής, αλλά άτυπης, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι τροποποιούν προς το καλύτερο την αναγνωστική στάση (Howard, 1988).

Θετική επίδραση στην αναγνωστική στάση είχαν η εκπαίδευση στις μεταγνωστικές δεξιότητες (Guthrie et al., 1993. Payne & Manning, 1992), η εκπαίδευση στη χρήση γνωστικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση (π.χ. σημειώσεις, περίγραμμα, ερωτήσεις προς τον εαυτό, χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, Guthrie et al., 1993), η μεγάλωφωνη ανάγνωση (Barnhart & Wham, 1994. Herrold, Stanchfield, & Serabian, 1989), η μη παραδοσιακή έναντι της παραδοσιακής (βασισμένης στα αναγνωστικά) διδασκαλίας (Barnhart & Wham, 1994. Shapiro & White, 1991), η χρήση της υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας (Morrow, 1983), ο συνδυασμός της διδασκαλίας που βασίζεται σε λογοτεχνικά κείμενα με τη διδασκαλία που βασίζεται στα αναγνωστικά και τα αλφαριθμητικά (παραδοσιακή διδασκαλία) (Morrow, 1992), η αποφυγή της διάκρισης των παιδιών σε ομάδες με βάση την αναγνωστική τους δεξιότητα (Wallbrown, Brown, & Engin, 1978), η έμφαση στη σχέση της λογοτεχνίας με την πραγματική ζωή των μαθητών (Guzzetti, 1990), η χρήση ερωτήσεων που ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση (Jagacinski & Nicholls, 1987) και, οπωσδήποτε, οι συζητήσεις των βιβλίων με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές (Almasi, 1997. Cazden, 1988. Raphael & McMahon, 1994).

Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί ασκήθηκαν να δείχνουν περισσότερο ενθουσιασμό (Streeter, 1986), οι στάσεις των μαθητών τους απέναντι στην ανάγνωση έγιναν περισσότερο θετικές. Σε ένα άλλο τέτοιο πρόγραμμα (Worthy et al., 2002), βρέθηκε ότι κυρίως η συναισθηματική σχέση δασκάλου-μαθητή, η προθυμία του δασκάλου να αναλάβει προσωπική ευθύνη για την πρόοδο των μαθητών του, η εξαιρετικά εξατομικευμένη βοήθεια, σε συνδυασμό βέβαια με κατάλληλο και ενδιαφέρον αναγνωστικό υλικό, καθώς και την παροχή στους μαθητές της δυνατότητας για επιλογή αυτού του υλικού, ήταν οι καθοριστικοί παράγοντες που άλλαξαν την αναγνωστική στάση από αρνητική σε θετική.

Τα παιδιά που δέχονται την παραδοσιακή διδασκαλία (με βάση τα αναγνωστικά) έχει βρεθεί ότι έχουν την τάση να βλέπουν την ανάγνωση κυρίως ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης (Cairney, 1988. Johns & Ellis, 1976. Rasinski & DeFord, 1988). Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν την ολιστική προσέγγιση ήταν πιο πιθανό να έχουν τάξεις που απολάμβαναν την ανάγνωση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούσαν την παραδοσιακή μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας και βασίζονταν σε αναγνωστικά και φύλλα εργασίας (Barnett & Irwin, 1994). Σε μια άλλη έρευνα (McKenna, Stratton, Grindler, & Jenkins, 1995), μολονότι δεν διαπιστώθηκε ένα συστηματικό πλεονέκτημα της ολιστικής μεθόδου έναντι της παραδοσιακής ως προς τις στάσεις των μαθητών Α' έως Ε' δημοτικού απέναντι στην ανάγνωση, ωστόσο οι σημαντικές διαφορές οι οποίες βρέθηκαν ως προς τις πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των δύο αυτών μεθόδων είναι δυνατόν να επηρεάσουν με κάποιο διαφορετικό τρόπο τις στάσεις αυτές.

Για την ελευθερία επιλογής σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και αποδίδουν περισσότερο όταν τους δίνεται δυνατότητα επιλογής κατά τη μάθηση (Cordova & Lepper, 1996. Perry & Drummond, 2002. Reynolds & Symons, 2001). Πολλοί μαθητές αναφέρουν μεγαλύτερη απόλαυση κατά τη μάθηση γενικά και την ανάγνωση ειδικά όταν έχουν ελευθερία επιλογής (Parker & Lepper, 1992. Schraw, Flowerday, & Reisetter, 1998. Sweet, Guthrie, & Ng, 1998). Επίσης, η ελευθερία επιλογής συνδέεται με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αφοσίωση των μαθητών στο έργο τους, καθώς και με αυξημένη προσπάθεια και επιμονή ενώπιον των δυσκολιών (Turner, 1995. Turner & Paris, 1995). Η στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση γίνεται πιο θετική όταν υπάρχει επιλογή (Cordova & Lepper, 1996. Parker & Lepper, 1992). Επίσης, οι δάσκαλοι υιοθετούν την πρακτική της επιλογής και πιστεύουν ότι αυξάνει το κίνητρο, την προσπάθεια και τελικά τη μάθηση (Flowerday & Schraw, 2000). Σε ένα άλλο σώμα ερευνών διαπιστώθηκε η αξία που έχει για τη μάθηση η αυτονομία και ο προσωπικός έλεγχος (Deci, 1992. Deci & Ryan, 1987. Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991. Grolnick & Ryan, 1987) και, εκτός των παραπάνω, και η προσωπική αίσθηση της ικανότητας (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

Αποτελεσματικές για την προαγωγή των θετικών αναγνωστικών στάσεων βρέθηκαν ότι είναι και άλλες τακτικές, όπως το να σχεδιάσουν και να παράγουν τα παιδιά τα δικά τους βιβλία (Fredericks, 1982), ή να ανασκοπήσουν και να αποδελτιώσουν τα βιβλία που περιέχει η βιβλιοθήκη του σχολείου τους, σε αρχεία που θα χρησιμοποιηθούν από τα ίδια παιδιά ή από άλλα παιδιά τις επόμενες χρονιές (Prill, 1994).

Ο εκπαιδευτικός και η ανάγνωση

Μολονότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι φαίνεται να θεωρούν σημαντικό το θέμα των αναγνωστικών στάσεων των μαθητών τους (Quinn & Jadan, 1987), ωστόσο οι έρευνες κυρίως στις Η.Π.Α. δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στην καλλιέργεια αυτών των θετικών στάσεων (π.χ. Greaney, 1991. Heathington & Alexander, 1984). Επίσης, η αξιολόγηση των αναγνωστικών στάσεων των μαθητών από τους δασκάλους δεν συμπίπτει πάντα με τις ίδιες τις αναγνωστικές στάσεις. Υπάρχει κάποιος βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις προσωπικές δηλώσεις των ίδιων των παιδιών και στην αξιολόγηση της αναγνωστικής τους στάσης από τους δασκάλους, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Askon, 1970. Heathington, 1975. Μαλαφάντης, 2005. Saracho & Dayton, 1991). Πάντως, έχει βρεθεί ότι οι δάσκαλοι μάλλον επηρεάζονται, κατά την κρίση τους αυτή, από την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (Swanson, 1985) και έχουν επίγνωση ότι επηρεάζονται (McKinlay, 1990). Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια τάση να χαρακτηρίζουν τις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών τους λιγότερο θετικές από ό,τι οι ίδιοι οι μαθητές και η ασυμφωνία αυτή είναι μεγαλύτερη για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (McKinlay, 1990). Οποσδήποτε οι προσδοκίες των δασκάλων για την αναγνωστική στάση και την αναγνωστική επίδοση των μαθητών αναμένεται να επηρεάζουν αυτούς τους δύο παράγοντες και είναι ένα θέμα που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Όταν ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για το τι σημαίνει η θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, τα παιδιά ανέφεραν συμπεριφορές ενδεικτικές της απόλαυσης της ανάγνωσης, ενώ οι δάσκαλοι ανέφεραν συμπεριφορές ενδεικτικές της αναγνώρισης ότι η ανάγνωση είναι μια ωφέλιμη δραστηριότητα (Ransbury, 1973). Επίσης, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, οι δάσκαλοι και τα παιδιά θεωρούσαν ότι η οικογένεια και όχι το σχολείο είναι υπεύθυνη για την αναγνωστική στάση των μαθητών και ότι το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο τα παιδιά απλώς μαθαίνουν να διαβάζουν. Σε μια άλλη έρευνα (Blair & Turner, 1982), βρέθηκε ένα πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών Ε' και Στ' δημοτικού και Α' γυμνασίου και των εκπαιδευτικών: ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν βασικό αναγνωστικό υλικό αντί για ιστορίες, τις οποίες προτιμούσαν τα ίδια και ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό δήλωνε ότι δεν γνώριζε τι θα επέλεγε ο δάσκαλός του. Όλα αυτά συμβάδιζαν με τη δήλωση μιας μεγάλης μερίδας παιδιών ότι δεν τους άρεσε το αναγνωστικό υλικό της τάξης τους, με την πεποίθηση ότι το υλικό αυτό δεν είχε να τους ωφελήσει σε τίποτα εκτός σχολείου, καθώς και με τη διπολική πεποίθηση ότι είναι άλλο πράγμα η ψυχαγωγική ανάγνωση και άλλο πράγμα η ανάγνωση ως «σχολική εργασία». Ως εκ τούτου, δεν μας εκπλήσσει το εύρημα ότι τα παιδιά προτιμούν να διαβάσουν ένα βιβλίο που τους προτείνει ένας φίλος τους παρά ο δάσκαλός τους και αυτή είναι μια τάση που αυξάνεται από το τέλος της σχολικής προς την εφηβική ηλικία (Wendelin Hawkins & Zinck, 1983). Σε μια παλαιότερη έρευνα (Heathington & Alexander, 1984), διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν αφιέρωναν επαρκή χρόνο για να ενισχύσουν τη θετική

αναγνωστική στάση των μαθητών τους. Μάλιστα το ένα-τρίτο από αυτούς ούτε καν αξιολογούσαν άτυπα τις αναγνωστικές στάσεις. Οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι ήταν, κατά τις δηλώσεις τους, οι ακόλουθες: η ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών, η χρήση ενδιαφέροντος αναγνωστικού υλικού και η προφορική ανάγνωση. Η θετική αναγνωστική στάση των ίδιων των δασκάλων, όπως και η αναγνωστική τους επίδοση κατά το τελευταίο έτος των σπουδών τους, έχει διαπιστωθεί ότι συνδέονται με τη θετική αναγνωστική στάση των μαθητών τους στο δημοτικό σχολείο (Schofield, 1980· βλέπε και την παλαιότερη ανασκόπηση των McMillen & Sloan, 1982). Ιδιαίτερα η συναισθηματική πλευρά της στάσης του ίδιου του δασκάλου απέναντι στο έργο του συνδέεται με τις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών του. Τα διεθνή ερευνητικά ευρήματα για τις αναγνωστικές στάσεις των μελλοντικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι μάλλον συγκεχυμένα, καθώς φαίνεται ότι προσδιορίζονται από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αποτελούν τα δείγματα των ερευνών. Έτσι, έχει βρεθεί ότι μεγάλο ποσοστό μελλοντικών εκπαιδευτικών βρίσκεται, σύμφωνα με τις δικές τους δηλώσεις, στα χαμηλότερα επίπεδα εσωτερίκευσης των στάσεων (κατά το μοντέλο των Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), δηλαδή στα επίπεδα της πρόσληψης και της ανταπόκρισης, ενώ μικρά ποσοστά βρίσκονταν στα υψηλότερα επίπεδα εσωτερίκευσης, δηλαδή στην οργάνωση και το χαρακτηρισμό (Ley, Schaer, Wright, & Neal, 1988). Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν γενικά επίγνωση της ανάγνωσης και την ανέχονται (προσοχή), καθώς και ότι είναι πρόθυμοι να διαβάσουν κάτω από ορισμένες συνθήκες και περιστασιακά να το απολαμβάνουν (ανταπόκριση). Άλλες έρευνες στις Η.Π.Α. έχουν δείξει ανησυχητικά ευρήματα για τη σχέση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με την ανάγνωση, όπως ότι δυσκολεύονται να ονομάσουν ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας (Mangieri, 1981), ότι δεν έχουν έναν αγαπημένο ποιητή ή συγγραφέα από το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και ότι δεν διαβάζουν τακτικά ένα επιστημονικό περιοδικό (Cogan & Anderson, 1977. LaBonty, 1990), ότι δεν διαβάζουν συχνά (Mour, 1977), ότι δεν διαβάζουν για ωφέλεια ή απόλαυση (Cogan, 1975), ότι δυσκολεύονται να αναφέρουν έστω ένα τίτλο βιβλίου που διάβασαν, καθώς και ότι προτιμούν να παρακολουθήσουν τηλεόραση παρά να επιδοθούν στην ψυχαγωγική ανάγνωση (Sardo-Brown & Beeghly, 1996). Επίσης, σε άλλη έρευνα (Gentile & McMillan, 1977), οι αναγνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών βρέθηκαν ελλιπείς, ώστε να αποτελούν λόγο σοβαρής ανησυχίας για την κατάρτισή τους. Αντίθετα, σε πιο πρόσφατη έρευνα (Mayock, 1994), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διάβαζαν αρκετά, τόσο για επαγγελματικούς λόγους όσο και για ψυχαγωγία και προτιμούσαν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, να διαβάζουν λογοτεχνία στους μαθητές τους. Και σε άλλη έρευνα έχει βρεθεί η προτίμηση των μελλοντικών δασκάλων για τη λογοτεχνία και μάλιστα το είδος της μυθοπλασίας, έναντι των μη λογοτεχνικών ειδών, της βιογραφίας και αυτοβιογραφίας και της ποίησης (Fowler & Whitsett, 2003).

Οι προτάσεις των ίδιων των παιδιών για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας τους

Όταν ερωτήθηκαν τα ίδια τα παιδιά Ε' και Στ' δημοτικού και Α' γυμνασίου, τι έχει κάνει και τι θα έπρεπε να κάνει ο δάσκαλός τους για να τα βοηθήσει να ενδιαφέρονται για την ανάγνωση (Brutten, 1974), αυτά δήλωσαν, με μεγάλη συχνότητα, ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να τους αφηγούνται ενδιαφέρουσες ιστορίες, να τους δείχνουν κινηματογραφικές ταινίες για τις ιστορίες, να προτείνουν τίτλους ιστοριών που έχουν ενδιαφέρον, να χρησιμοποιούν δίσκους στους οποίους γίνεται αφήγηση ιστοριών, να αφηγούνται μόνο την αρχή ιστοριών που έχουν ενδιαφέρον και να δίνουν στους μαθητές καταλόγους με προτεινόμενα βιβλία. Επίσης, ο δάσκαλος πρέπει να πηγαίνει τα παιδιά στη βιβλιοθήκη. Εκεί, ζητούν οι ίδιοι οι μαθητές να τους επιτρέπεται η ελεύθερη αναζήτηση των αναγνωσμάτων και ταυτόχρονα να δίνεται προσωπική βοήθεια στον καθένα (Ross, 1978).

Σε μια άλλη έρευνα (Roettger, 1980), παιδιά Δ' έως Στ' δημοτικού ερωτήθηκαν για το πώς θα βοηθούσαν τα παιδιά να απολαμβάνουν το διάβασμα εάν ήταν στη θέση των δασκάλων. Τα παιδιά απάντησαν ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να μιλούν στα παιδιά για ενδιαφέροντα βιβλία και να τα βοηθούν «να φτιάχνουν στο νου τους εικόνες για αυτά που συμβαίνουν στα βιβλία». Όλα αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα παιδιά δεν έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση στην επιλογή των αναγνωσμάτων τους και νιώθουν ότι έχουν ανάγκη τις προτάσεις και τις συστάσεις των εκπαιδευτικών. Μάλιστα τα παιδιά σχολικής ηλικίας φαίνεται ότι επηρεάζονται περισσότερο από τις προτάσεις των δασκάλων τους από ό,τι οι έφηβοι (Higgins & Kellman, 1979).

*

Στην εργασία αυτή περιγράψαμε, κατόπιν επισκόπησης της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της αγάπης των παιδιών για την ανάγνωση γενικά και για την ανάγνωση της λογοτεχνίας ειδικά. Παρουσιάσαμε στοιχεία για την ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας αυτών των πρακτικών, ανασκοπήσαμε αρκετές έρευνες για τη σχέση του ίδιου του εκπαιδευτικού, που είναι ο κύριος φορέας της καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας των παιδιών, με την ανάγνωση, καθώς και για τις προτάσεις των ίδιων των παιδιών για το θέμα αυτό.

Βιβλιογραφία

- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21, 57-61.
- Almasi, J. A. (1997). A new view of discussion. In L. B. Gambrell & J. A. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 2-24). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: Από την ψυχολογία*

- της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική (Επιμέλεια – Πρόλογος: Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1985)
- Anderson, G., Higgins, D., & Wurster, S. R. (1985). Differences in the free-reading books selected by high, average, and low achievers. *The Reading Teacher*, 39, 326-330.
- 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.
- Askov, E. N. (1970). *Assessment of a system for individualizing reading instruction*. Washington, DC: Bureau of Research, Office of Education. ERIC document (ED 040840).
- Asselin, M. (2003). Bridging the gap between learning to be male and learning to be female. *Teacher Librarian*, 30, 53-54.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Barnett, J. E., & Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement*, 31, 113-120.
- Barnhart, J. E., & Wham, M. A. (1994). Read to me! A program designed to enhance children's attitudes toward reading through teacher and parent read alouds. In E. G. Sturtevant, W. M. Wayne, et al. (Eds.), *Pathways for literacy: Learners teach and teachers learn* (pp. 251-257). Pittsburg, KS: College Reading Association.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87-98.
- Blair, T. R., & Turner, E. C. (1982, November). *Basic skill emphasis: Its effect on independent reading development*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southeastern Regional Conference of the International Reading Association, Biloxi, MS. ERIC document (ED 224001).
- Bristow, P. S. (1985). Are poor readers passive readers? Some evidence, possible explanations, and potential solutions. *The Reading Teacher*, 39, 318-325.
- Brutten, D. (1974). How to develop and maintain student interest in reading. *English Journal*, 63, 74-77.
- Cairney, T. H. (1988). The purpose of basals: What children think. *The Reading Teacher*, 41, 420-428.
- Carter, B., & Abrahamson, R. (1991). Nonfiction in a read-aloud program. *Journal of Reading*, 34, 638-642.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chambers, A. (1983). *Introducing books to children* (2nd ed.). London: Heinemann.
- Cogan, J. J. (1975). Elementary teachers as nonreaders. *Phi Delta Kappa*, 56, 495-496.
- Cogan, J. J., & Anderson, D. H. (1977). Teachers' professional reading habits. *Language Arts*, 54, 254-258.
- Cole, J. E. (2002/2003). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56, 326-336.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, 96-108.

- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 119, 115-140.
- Csikszentmihalyi, M., & McCormack, J. (1986). The influence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 67, 415-419.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In A. K. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dominice, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dutro, E. (2001/2002). "But that's a girls' book!" Exploring gender boundaries in children's reading practices. *The Reading Teacher*, 55, 376-384.
- Evans, K. S. (2002). Fifth-grade students' perceptions of how they experience literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37, 46-69.
- Fowler, R., & Whitsett, G. (2003). The implications of reading preferences of future educators. *College Student Journal*, 37, 342-347.
- Fredericks, A. D. (1982). Developing positive reading attitudes. *The Reading Teacher*, 36, 38-40.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165, 5-11.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gambrell, L. B. (1997). What research reveals about discussion. In L. B. Gambrell & J. A. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 25-38). Newark, DE: International Reading Association.
- Gambrell, L. B., & Marinak, B. A. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 205-217). Newark, DE: International Reading Association.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Gentile, L. M., & McMillan, M. (1977). Some of our students' teachers can't read either. *Journal of Reading*, 21, 145-148.
- Greaney, V. (1991). Reading interest. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 541-544). New York: Pergamon.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). *Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13, 283-302.
- Guthrie, J. T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research. Vol. II* (pp. 68-96). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1993). *Influences of instruction on amount of reading: An empirical exploration of social, cognitive, and instructional indicators*. Report No. 3. National Reading Research Center, College Park, MD: University of Maryland. ERIC document (ED 359503).
- 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.
- Guzzetti, B. J. (1990). Enhancing comprehension through trade books in high school English classes. *Journal of Reading*, 33, 411-413.
- Harmes, J., & Lettow, L. (1986). Fostering ownership of the reading experience. *The Reading Teacher*, 40, 324-330.
- Heathington, B. S. (1975). *The development of scales to measure attitudes toward reading*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Tennessee.
- Heathington, B. S. (1994). Affect versus skills: Choices for teachers. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 199-208). Newark DE: International Reading Association.
- Heathington, B. S., & Alexander, E. J. (1984). Do classroom teachers emphasize attitudes toward reading? *The Reading Teacher*, 37(6), 484-488.
- Herrold, W. G., Stanchfield, J., & Serabian, A. J. (1989). Comparison of the effect of a middle school, literature-based listening program on male and female attitudes toward reading. *Educational Research Quarterly*, 13, 43-46.
- Hepler, S., & Hickman, J. (1982). "The book was okay. I love you" – Social aspects of response to literature. *Theory into Practice*, 21, 278-283.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the Teaching of English*, 15, 343-354.
- Hickman, J. (1983). Everything considered: Response to literature in an elementary school setting. *Journal of Research and Development in Education*, 16, 8-13.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Review*, 13, 191-209.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.

- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Higgins, J., & Kellman, A. (1979). I like Judy Blume. It's like she knows me. *Teacher*, 96, 72-74.
- Hunt, L. C. Jr. (1970). The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent, instructional, and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 24, 146-151.
- Ingham, J. (1981). *Books and reading development: The Bradford Book Flood Experiment* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jackson, P. W. (1970). Reading and school life. In M. P. Douglas (Ed.), *Claremont Reading Conference 34th Yearbook* (pp. 84-97). Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.
- Jagacinski, C., & Nicholls, J. (1987). Confidence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107-114.
- Johns, J. L., & Ellis, D. W. (1976). Reading: Children tell it like it is. *Reading World*, 16, 115-128.
- Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20, 382-388.
- Kiefer, B. (1983). The responses of children in a combination first/second grade classrooms to picture books in a variety of artistic styles. *Journal of Research and Development in Education*, 16, 14-20.
- Kragler, S. (2000). Choosing books for reading: An analysis of three types of readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 133-141.
- Kragler, S., & Nolley, C. (1996). Student choices: Selection strategies of fourth graders. *Reading Horizons*, 36, 354-365.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B., & Masia, B. (Eds.) (1964). *Taxonomy of educational objectives: The affective domain*. New York: David McKay.
- LaBonty, J. (1990). *College students as readers*. ERIC document (ED 335631).
- Langer, J. A. (1992). *Literature instruction: A focus on student response*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. A. (1994). *A response-based approach to reading literature*. *Language Arts*, 71, 203-211.
- Ley, T. C., Schaer, B. B., Wright, J. P., & Neal, K. S. (1988). Relations among dimensions of reading attitudes and stages of internalization of reading attitudes held by prospective teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 407-414.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας* (Πρόλογος: Α. Ε. Παπάς). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες* (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (υπό δημοσίευση). Προτιμήσεις των παιδιών και των εφήβων για την ποίηση: Ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας και παιδαγωγικές προεκτάσεις. *Νέα Παιδεία*.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37, 94-112.
- Mangieri, J. (1981). Recreational reading: Do we practice what is preached? *The Reading Teacher*, 34, 923-925.

- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Mayock, S. (1994). Do teachers read? Do they have time to enjoy reading? *New England Reading Association Journal*, 30, 9-14.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw-Hill.
- McCracken, R. A., & McCracken, M. J. (1978). Modeling is the key to sustained silent reading. *The Reading Teacher*, 31, 406-408.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C., & Jenkins, S. J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27, 19-44.
- McKinlay, S. (1990). Children's attitudes to reading: Do teachers know? *Reading*, 24, 166-178.
- McMillen, L. A., & Sloan, C. A. (1981). Teachers attitudes toward reading and their students' reading habits. *Journal of the Association for the Study of Perception*, 16, 5-16.
- McQuillan, J. (1997). The effects of incentives on reading. *Reading Research and Instruction*, 36, 111-125.
- Moje, E. B. (1996). "I teach students, not subjects": Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly*, 31, 172-195.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-276.
- Morrow, L. M. (1996). *Motivating reading and writing in diverse classrooms: Social and physical contexts in a literature-based program*. Urbana, IL: NCTE.
- Moser, G. P., & Morrison, T. G. (1998). Increasing students' achievement and interest in reading. *Reading Horizons*, 38, 233-245.
- Moss, B., & Hendershot, J. (2002). Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books. *The Reading Teacher*, 56, 6-17.
- Mour, S. I. (1977). Do teachers read? *The Reading Teacher*, 30, 397-401.
- Mullis, I. V. S., Campbell, J. R., & Farstrup, A. E. (1993). *NAEP 1992: Reading Report Card for the Nation and the States*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48, 176-178.

- Parker, L. E., & Lepper, M. R. (1992). The effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 625-633.
- Perry, N., & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56, 298-310.
- Piaget, J. (1950). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1932)
- Piaget, J. H. (2000). *Περί παιδαγωγικής* (Σ. Σαμαρτζή, επιμ. έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1998)
- Payne, B. D., & Manning, B. H. (1992). Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension, strategy use and attitude. *Reading Research and Instruction*, 32, 29-38.
- Prill, P. (1994/1995). Helping children use the classroom library. *The Reading Teacher*, 48, 365.
- Quinn, B., & Jadav, A. D. (1987). Causal relationship between attitude and achievement for elementary grade mathematics and reading. *Journal of Educational Research*, 80, 366-372.
- Ransbury, M. K. (1973). An assessment of reading attitudes. *Journal of Reading*, 17, 25-28.
- Raphael, T. E., & Hiebert, E. H. (1996). *Creating an integrated approach to literacy instruction*. New York: Harcourt Brace.
- Raphael, T. E., & McMahon, S. I. (1994). Book Club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48, 102-116.
- Rasinski, T. V., & DeFord, D. E. (1988). First graders' conceptions of literacy: A matter of schooling. *Theory into Practice*, 27, 53-61.
- Reiff, J. C. (1985). What are the reading preferences of your children? *Journal of Instructional Psychology*, 12, 93-97.
- Reynolds, P. L., & Symons, S. (2001). Motivational variables and children's text search. *Journal of Educational Psychology*, 93, 14-22.
- Roettger, D. (1980). Elementary students' attitudes toward reading. *The Reading Teacher*, 33, 451-454.
- Rosenblatt, L. M. (1993). The literary transaction: Evocation and response. In K. E. Holland, R. A. Hungerford, & S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: Children responding to literature* (pp. 6-23). Portsmouth, NH: Heinemann. (Original article published 1982)
- Roser, N. L., & Martinez, M. G. (1995). *Book talk and beyond*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ross, P. A. (1978). Getting books into those empty hands. *The Reading Teacher*, 31, 397-399.
- Routman, R. (1991). *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House*, 73, 157-161.
- Saracho, O. N., & Dayton, M. C. (1991). Age-related changes in reading attitudes of young children: A cross-cultural study. *Journal of Research in Reading*, 14, 33-45.
- Sardo-Brown, D., & Beegley, D. (1996). The reading and television habits of a sample of pre-service education majors. *College Student Journal*, 30, 37-44.

- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 2, 299-323.
- Schmidt, B. (1986). *Invest in read-aloud time and collect the interest* (The Heath Transcripts No. 2). Lexington, MA: Heath.
- Schofield, H. L. (1980). Reading attitude and achievement: Teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Research*, 74, 111-119.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26, 1-18.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Reisetter, M. F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 705-714.
- Shapiro, J. E., & White, W. (1991). Reading attitudes and perceptions in traditional and nontraditional reading programs. *Reading Research and Instruction*, 30, 52-66.
- Shapiro, J. E., & Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology*, 18, 343-370.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, L. B. (1982). Sixth graders write about reading literature. *Language Arts*, 59, 357-363.
- Smith, S. (2004). The non-fiction reading habits of young successful boy readers: Forming connections between masculinity and reading. *Reading: Literacy and Language*, 38, 10-16.
- Spaulding, C. L. (1992). The motivation to read and write. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (Eds.), *Reading / writing connections: Learning from research* (pp. 177-201). Newark, DE: International Reading Association.
- Spiegel, D. L. (1981). *Reading for pleasure: Guidelines*. Newark, DE: International Reading Association.
- Streeter, B. B. (1986). The effects of training experienced teachers in enthusiasm on students' attitudes toward reading. *Reading Psychology*, 7, 249-259.
- Swanson, B. B. (1985). Teacher judgments of first-graders' reading enthusiasm. *Reading Research and Instruction*, 25, 41-46.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., & Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210-223.
- Trelease, J. (1989). *The new read-aloud handbook*. New York: Penguin.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Turner, J. C., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence students' motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48, 662-673.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard, MA: Harvard University Press.

- Wallbrown, F. H., Brown, D. H., & Engin, A. W. (1978). A factor analysis of reading attitudes along with measures of reading achievement and scholastic aptitude. *Psychology in the Schools*, 15, 160-165.
- Wendelin Hawkins, K. J., & Zinck, A. R. (1983). How students make book choices. *Reading Horizons*, 23, 84-88.
- Worthy, J. (1996). Removing barriers to voluntary reading for reluctant readers: The role of school and classroom libraries. *Language Arts*, 73, 483-492.
- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R., Prater, S., & Turner, M. (2002). "More than just reading": The human factor in reaching resistant readers. *Reading Research and Instruction*, 41, 177-202.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Πίνακας 1

Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας των παιδιών

Αξιολόγηση των αναγνωστικών στάσεων των παιδιών
Εξασφάλιση της αναγνωστικής επιτυχίας από ενωρίς
Ενίσχυση της αναγνωστικής αυτοεκτίμησης
Αναγνώριση των ατομικών διαφορών των παιδιών ως προς την ανάγνωση
Διευκόλυνση της διαμόρφωσης της ταυτότητας του παιδιού ως αναγνώστη
Υποστήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε παιδιού
Διαμόρφωση περιβάλλοντος που προάγει την ανάγνωση
Ενίσχυση της ποικιλίας στο αναγνωστικό πρόγραμμα
Ο δάσκαλος και οι άλλοι ενήλικοι ως αναγνωστικά πρότυπα
Οι συνομήλικοι ως αναγνωστικά πρότυπα
Συζήτηση των αναγνωσμάτων
Έμφαση στην αισθητική ανάγνωση της λογοτεχνίας
Σύνδεση της ανάγνωσης με την πραγματική ζωή
Ελεύθερη επιλογή των αναγνωσμάτων
Προαγωγή της αυτορρύθμισης ως προς την ανάγνωση
Θετική ενίσχυση της ανάγνωσης
Καλλιέργεια και του εξωτερικού κινήτρου για ανάγνωση
Μεγαλόφωνη ανάγνωση και αφήγηση
Διαρκής σιωπηλή ανάγνωση
Προσοχή στη σχέση φύλου-φιλαναγνωσίας
Συνεργασία με την οικογένεια