



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πτυχιακή εργασία  
«Αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις φοιτητών/τριών  
παιδαγωγικών τμημάτων»

Φοιτήτρια: Τσορλίνη Ραφαέλα  
ΑΜ: 5182

Φλώρινα, Ιούνιος 2024

Η συγγραφέας της παρούσας εργασίας Τσορλίνη Ραφαέλα βεβαιώνει ότι το ενυπάρχον υλικό είναι προϊόν προσωπικής εργασίας με αναφορές σε έργα τρίτων προσώπων όπου ήταν απαραίτητο σύμφωνα με τον κώδικα ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

*Θερμές ευχαριστίες στην επίκουρη καθηγήτρια κυρία  
Άννα Καρολίνα Ρετάλη για την πολύτιμη βοήθειά της.  
Η εργασία αφιερώνεται σε αυτούς που με βοηθούν να εξελίσσομαι.*

## Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1. Αναγνωστικές συνήθειες	10
Ενότητα 1.1 Ορισμός	10
Ενότητα 1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αναγνωστικές συνήθειες	10
1.2.1 Λεξιλόγιο και διδακτικές μέθοδοι για την ανάπτυξή του	10
1.2.2 Εξέλιξη της τεχνολογίας, πέρασμα από έντυπη μορφή σε ψηφιακή	12
1.2.3 Ενδιαφέροντα	14
Κεφάλαιο 2. Αναγνωστικές στάσεις	17
Ενότητα 2.1 Ορισμός	17
Ενότητα 2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αναγνωστικές στάσεις	17
2.2.1 Αναγνωστικές στάσεις και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο	17
2.2.2 Αναγνωστικές στάσεις και αναγνωστική κατανόηση	19
2.2.3 Αναγνωστικές στάσεις και συναισθήματα	19
2.2.4 Επίδοση και αναγνωστικές στάσεις	20
2.2.5 Φύλο και αναγνωστικές στάσεις	20
Ενότητα 2.3 Φαινόμενο του Peter (Peter effect)	20
Ενότητα 2.4 Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών για αναγνωστικές στάσεις	21
Ενότητα 2.5 Σημασία και αναγκαιότητα διεξαγωγής παρούσας έρευνας	22
2.5.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα παρούσας έρευνας	22
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία	24
Ενότητα 3.1 Ερευνητική στρατηγική	24
Ενότητα 3.2 Συμμετέχοντες/ουσες	24
Ενότητα 3.3 Ερευνητική διαδικασία	27
Ενότητα 3.4 Ερευνητικό εργαλείο	27
Ενότητα 3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	28
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα	29
Ενότητα 4.1 Αναγνωστικές συνήθειες φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων	29
Ενότητα 4.2 Αναγνωστικές στάσεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων	34
4.2.1 Βαθμός ευχαρίστησης που αναφέρουν οι φοιτητές-παιδαγωγοί ότι τους προκαλεί το διάβασμα στον ελεύθερο χρόνο	34
4.2.2. Βαθμός δυσκολίας των φοιτητών κατά την ανάγνωση	39

Ενότητα 4.3. Διερεύνηση της σχέσης αναγνωστικών στάσεων και συνηθειών φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων και ατομικών στοιχείων . . . . .	45
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα . . . . .	48
Ενότητα 5.1 Συζήτηση – συμπεράσματα . . . . .	48
Ενότητα 5.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες . .	50
Βιβλιογραφία . . . . .	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων . . . . .	60

## Περίληψη

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνήθηκαν αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων του ελλαδικού χώρου. Το παρόν θέμα κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί προκειμένου να αποτυπωθεί μια γενική εικόνα της ανάγνωσης μελλοντικών εκπαιδευτικών του ελλαδικού χώρου, αφού δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης. Έλαβαν μέρος 73 φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων με χρήση μη πιθανοτικής δειγματοληψίας. Φοιτητές/τριες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι αν και έχουν τη δυνατότητα να διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους δεν επιλέγουν να το κάνουν και προτιμούν να περνούν διαφορετικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι αν και δήλωσαν «καλοί αναγνώστες», από την άποψη ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την ανάγνωση, ένα σημαντικό ποσοστό δεν θα επέλεγε την ανάγνωση ενός βιβλίου στον ελεύθερο χρόνο του. Ενδιαφέροντα κρίθηκαν και τα ευρήματα από τις συγκρίσεις μεταβλητών, καθώς δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου και του μέσου όρου βαθμολογίας με τις αναγνωστικές στάσεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Αναγνωστικές συνήθειες, αναγνωστικές στάσεις, φοιτητές παιδαγωγοί

## Abstract

In the present undergraduate thesis, the reading habits and attitudes of students from educational departments in Greece were investigated. This topic was deemed important to explore in order to provide a general overview of the reading habits of future educators in Greece, as there are no similar studies in this specific field in the country. A quantitative study was conducted using a self-completion questionnaire. Seventy-three students from educational departments participated, utilizing non-probability sampling. Students who participated in this research reported that although they have the ability to read in their free time, they choose not to and prefer to spend their free time differently. More specifically, it was found that even though they identified themselves as "good readers," meaning they do not face difficulties while reading, a significant percentage would not choose to read a book in their free time. The findings from the comparisons of variables were also interesting, as no statistically significant relationship was found between gender and average grades with the reading attitudes of students in educational departments.

**Keywords:** Reading habits, reading attitudes, student educators

## Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί πυλώνα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς προσφέρει πολλά οφέλη στη ζωή του ανθρώπου και προωθεί την ευχαρίστηση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Clark και Rumbold (2006) το διάβασμα ευχαρίστησης είναι μια προσωπική εμπειρία που συνεπάγεται συνήθως τη δική μας επιλογή σε χρόνο και τόπο που μας ταιριάζει. Επίσης, ο εμπλουτισμός λεξιλογίου αποτελεί ένα όφελος από την ανάγνωση. Σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του λεξιλογίου φαίνεται να κατέχει το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων, καθώς οι γονείς των μαθητών που έχουν και διαβάζουν πλούσιο υλικό στο σπίτι είναι πιο πιθανό να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μέσω της ανάγνωσης. Στο σημείο αυτό έχει βρεθεί, επίσης, διαφορά μεταξύ της μεσαίας και εργατικής τάξης ως προς το αν και κατά πόσο προωθείται η ανάγνωση ως μέσο εκμάθησης νέων λέξεων (Hart & Rinsley, 1995). Η συμβολή των γονέων έχει βρεθεί σημαντική, καθώς αν οι γονείς διαβάζουν, μέσω της μίμησης τα παιδιά ενδέχεται να διαβάζουν και αυτά. Έρευνα που διεξήχθη στη Βρετανία κατέδειξε την σχέση μεταξύ αναγνωστικής συνήθειας των γονέων και της αναγνωστικής συνήθειας των παιδιών και ότι η αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών ήταν στενά συνδεδεμένη με τις βαθμολογίες τους σε τεστ στα μαθηματικά και στο λεξιλόγιο (Bynner & Parsons, 2006).

Μία άλλη παράμετρος είναι η διεύρυνση των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Το διάβασμα είναι ένας από τους πρωταρχικούς τρόπους για απόκτηση νέων γνώσεων και απόκτηση περισσότερων πληροφοριών για ένα θέμα (McMaster κ. συν., 2007). Τέλος, η ανάγνωση έχει βρεθεί ότι μπορεί να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση στους ανθρώπους. Η ανάγνωση λογοτεχνικών κυρίως κειμένων είναι μια διαδραστική διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται συναισθηματικά σε αυτή μέσω κάποιας κοινής εμπειρίας με τον πρωταγωνιστή καθώς ταυτίζεται με το πρόσωπο το οποίο αναφέρει η πλοκή της ιστορίας. Κατά αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης νιώθει ότι συμμετάσχει στην ιστορία που εκτυλίσσεται διαβάζοντάς την (Green, 2004).



Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της ανάγνωσης και τα ποικίλα οφέλη της, διενεργήθηκε έρευνα σε φοιτητές<sup>1</sup> παιδαγωγικών τμημάτων για τις αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις τους. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας έγινε αναφορά στον ορισμό των αναγνωστικών συνήθειών, σε παράγοντες που τις επηρεάζουν και σε σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το ζήτημα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της αναγνωστικής στάσης, και αντίστοιχα γίνεται αναφορά σε παράγοντες που έχει βρεθεί να σχετίζονται με τις αναγνωστικές στάσεις και σε ευρήματα σχετικών προηγούμενων ερευνών. Στη συνέχεια, μέσα από την κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν και παρουσιάστηκαν στο τέλος του κεφαλαίου ο στόχος της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας ως προς τους συμμετέχοντες, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία και τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, αναφέρεται η συμβολή της έρευνας και γίνονται προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης.

---

<sup>1</sup> Επισημαίνεται ότι για λόγους συντομίας και ευκολίας ανάγνωσης χρησιμοποιείται αρσενικό γένος στην παρούσα εργασία, ωστόσο περιλαμβάνεται σε αυτό και το θηλυκό γένος.

## Κεφάλαιο 1. Αναγνωστικές συνήθειες

### Ενότητα 1.1 Ορισμός

Η ανάγνωση αποτελεί μία σημαντική δεξιότητα στην ζωή ενός ανθρώπου, καθώς διδάσκεται από πολύ μικρή ηλικία στο σχολείο και συνοδεύει τα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η ανάγνωση είναι αλληλένδετη με την μαθησιακή διαδικασία διότι χωρίς ανάγνωση δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, ο Syahrputra (2016) ανέφερε ότι η ανάγνωση είναι μία από τις καλύτερες δεξιότητες δεκτικότητας της μάθησης σχετικά με την απόκτηση καλύτερης γνώσης και ως μια συναρπαστική εμπειρία που οδηγεί σε νέες εμπειρίες. Κατά αυτόν τον τρόπο το διάβασμα εντάσσεται στην ζωή των ανθρώπων και γίνεται μία συνήθεια. Οι συνήθειες αποτελούν πρακτικές οι οποίες εντάσσονται στην καθημερινότητα των ανθρώπων και μετά από μία ορισμένη περίοδο καθιερώνονται, έτσι με την πάροδο του χρόνου γίνονται ανάγκες (Aksaçlioğlu, 2005). Με βάση τα προαναφερόμενα σχηματίζεται μια νέα έννοια που ονομάζεται «αναγνωστική συνήθεια», και αποτελεί την πράξη της ανάγνωσης που πραγματοποιείται σε όλο το φάσμα της ζωής με σκοπό να γίνει αντιληπτή από το άτομο ως ανάγκη και ευχαρίστηση (Yılmaz, 1993). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η ανάγνωση γίνεται συνήθεια προκειμένου να προωθήσει την ψυχαγωγία και την ανάγκη για πρόσληψη πληροφοριών από το ευρύτερο περιβάλλον. Με βάση τον ορισμό που δίνει η Florence (2017), προκύπτει ότι η ανάγνωση είναι μια μηχανική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τον εγκέφαλο και άλλα αισθητηριακά όργανα που αν πραγματοποιείται συχνά μετατρέπεται σε συνήθεια. Συμπερασματικά η ανάγνωση είναι μια ενεργή διαδικασία η οποία μαθαίνεται από μικρή ηλικία, συνοδεύει τους ανθρώπους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και μετατρέπεται σε συνήθεια όταν αξιοποιείται με συγκεκριμένο τρόπο, σε καθημερινή βάση.

### Ενότητα 1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αναγνωστικές συνήθειες

#### 1.2.1 Λεξιλόγιο και διδακτικές μέθοδοι για την ανάπτυξή του

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με τις αναγνωστικές συνήθειες, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό (Braunger & Lewis, 2006).

Τον πρωταρχικό ρόλο στη συνήθεια της ανάγνωσης τον κατέχει η εκπαίδευση και το σχολείο, εκεί γίνονται τα πρώτα βήματα εκμάθησης της ανάγνωσης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να παρέχει στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να καλλιεργήσει την δεξιότητα της ανάγνωσης μετά την εκμάθηση των βασικών στοιχείων προκειμένου να μετατρέψει την ανάγνωση από απλή διαδικασία σε συνήθεια. Ένας από τους βασικούς παράγοντες που έχει βρεθεί να σχετίζονται με την ανάγνωση είναι η ευφράδεια λόγου, ειδικότερα στους μαθητές του δημοτικού. Όταν ένα παιδί έχει πολλές άγνωστες λέξεις μέσα σε ένα κείμενο το οποίο καλείται να διαβάσει, αυτό αυτομάτως λειτουργεί αποτρεπτικά προς την διαδικασία ανάγνωσης (Beck & McKeown, 2001).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου στους μαθητές μέσα από δραστηριότητες που προωθούν την ανάγνωση. Μερικές από αυτές τις δραστηριότητες είναι η συζήτηση μέσα στη τάξη με αφορμή την ανάγνωση ενός βιβλίου, ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά ολόκληρα βιβλία ή αποσπάσματα και πραγματοποιείται μια συζήτηση γύρω από ορισμένες λέξεις που συνάντησαν στα βιβλία. Αυτό θεωρείται ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους εμπλουτισμού του λεξιλογίου (Ευθυμίου, 2013). Μια ακόμα δραστηριότητα που καλλιεργεί το λεξιλόγιο με βάση την ανάγνωση είναι η διαλογική ανάγνωση (dialogic reading), που αποτελεί ένα διαδραστικό πρόγραμμα ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων με στόχο να ενθαρρύνει τους μαθητές να αφηγηθούν μία ιστορία με βάση τις εικόνες του βιβλίου, τους προτρέπει να μιλήσουν με τη χρήση ερωτήσεων, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό τους με χρήση νέων λέξεων και τους παροτρύνει να πουν οι ίδιοι την ιστορία ή απλώς να περιγράψουν τις εικόνες του βιβλίου (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Εξίσου σημαντική δραστηριότητα προώθησης της ανάγνωσης και εξέλιξης του λεξιλογίου είναι η συζήτηση κειμένου, επίσης διαδραστική εργασία ανάγνωσης βιβλίων εντός της τάξης η οποία έχει διπλό στόχο: αφενός την κατανόηση κειμένου και αφετέρου την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Beck & McKeown, 2001' McKeown & Beck, 2003). Στη δραστηριότητα αυτή δίνεται έμφαση στη συζήτηση γύρω από το κείμενο στην οποία εμπλέκονται όλοι οι μαθητές. Μερικές διαφορές που εντοπίζονται σε σχέση με τη δραστηριότητα που αναφέρθηκε νωρίτερα αφορούν στον τρόπο με τον οποίο εκτυλίσσεται η διαδικασία της εργασίας αυτής, για παράδειγμα ξεκινά από την κατανόηση του κειμένου και συνεχίζει με την διδασκαλία του λεξιλογίου αφού έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση του βιβλίου και η συζήτηση πάνω σε αυτό, δίνει ιδιαίτερη

βαρύτητα σε πιο απαιτητικό λεξιλόγιο. Για την δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ως προς την επιλογή των κειμένων, να φροντίσει να αποτελούν έναυσμα για συζήτηση.

Μια ακόμη μέθοδος για την προώθηση της ανάγνωσης και της ανάπτυξης του λεξιλογίου είναι η εστιασμένη διδασκαλία (anchored instruction). Η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση σε χαρακτηριστικά όπως: τη σημασία της λέξης, την ορθογραφία της και την προφορά της με στόχο την καλύτερη απομνημόνευση της λεξικής γνώσης (Juel & Deffes, 2004). Η μέθοδος αυτή αποτελείται από τέσσερα βήματα: α) Ο εκπαιδευτικός επιλέγει βιβλία που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και περιέχουν άγνωστο λεξιλόγιο, β) επιλέγει συγκεκριμένες λέξεις προς διδασκαλία και δημιουργεί ατομικές καρτέλες λέξεων για κάθε μαθητή, γ) στήνει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδέει το λεξιλόγιο με τις πρότερες γνώσεις και τις εμπειρίες του μαθητή, και εστιάζει σε συγκεκριμένες λέξεις, δ) διαβάζει το βιβλίο δυνατά κάνοντας παύσεις για να διδάξει τις λέξεις-στόχους όταν τις συναντά στο κείμενο.

Όλες οι παραπάνω μέθοδοι αφορούν τρόπους με τους οποίους προωθείται η αναγνωστική διαδικασία στην βαθμίδα του δημοτικού και κατά συνέπεια αναπτύσσεται το λεξιλόγιο των μαθητών, ένας από τους παράγοντες που έχει βρεθεί ότι επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη συνήθεια της ανάγνωσης.

### 1.2.2 Εξέλιξη της τεχνολογίας, πέρασμα από έντυπη μορφή σε ψηφιακή

Η αλλαγή στη κουλτούρα της ανάγνωσης είναι στενά συνυφασμένη με την αλλαγή και την εξέλιξη της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων. Τα μέσα ενημέρωσης αλλάζουν συνεχώς προκειμένου να γίνουν πιο ελκυστικά στους χρήστες τους και πιο διαδραστικά μέσω των μηνυμάτων και των εικόνων. Όλα αυτά απευθύνονται κυρίως σε νέους και πλέον οι άνθρωποι μέσω αυτών μπορούν να καθορίζουν την πρόσβασή τους, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις επιθυμίες τους. Έτσι εντοπίζεται μια μετατόπιση της αναγνωστικής κουλτούρας από έντυπη μορφή σε ηλεκτρονικά μέσα. Η αλλαγή της αναγνωστικής συνήθειας των νέων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο πρακτικά και εύκολα προσβάσιμα είναι τα ψηφιακά μέσα, κάτι που δεν έχουν τα έντυπα μέσα όπως βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά, αφού κοστίζουν περισσότερο και είναι χρονοβόρες οι διαδικασίες (Dahlan, 2022).

Επίσης ο γλωσσολόγος Naomi Baron πιστεύει ότι «*οι αναγνωστικές συνήθειες είναι διαφορετικές με τέτοιο τρόπο που το ψηφιακό περιβάλλον οδηγεί σε επιφανειακή εμπλοκή στην ανάλυση κειμένου*», αυτό σημαίνει πως οι χρήστες των ψηφιακών μέσων ενδέχεται να διαβάζουν πιο επιφανειακά, κοιτάζοντας απλά χωρίς να εμβαθύνουν περισσότερο (Korte, 2022, σελ. 102). Αυτό αποτελεί μια συνήθεια που αποσπά εύκολα την προσοχή και μπορεί να οδηγήσει σε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) (Korte, 2022).

Κατ' αυτόν τον τρόπο έχει γίνει ένα πέρασμα στη σημερινή εποχή από την συνήθεια της έντυπης ανάγνωσης (με βάση το χαρτί) στη συνήθεια της ψηφιακής ανάγνωσης (ανάγνωση μέσα από ψηφιακά μέσα) που παρατηρείται κυρίως σε νέους και έφηβους οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «ψηφιακοί ιθαγενείς» διότι γνωρίζουν να χειρίζονται ψηφιακά μέσα από πολύ μικρή ηλικία, οι ίδιοι είναι υποστηρικτές της ψηφιακής ανάγνωσης (Prensky, 2001).

Υπάρχει, όμως, μία αντικρουόμενη άποψη ότι η έννοια του ψηφιακού ιθαγενή έχει υπερεκτιμηθεί και το πώς σχετίζονται οι νέοι με την τεχνολογία εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, την ηλικία και τον πολιτισμό (Selwyn, 2009). Η βελτιωμένη αναγνωστική επάρκεια σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, αυτό συμβαίνει γιατί όσοι είναι συστηματικοί αναγνώστες παρακινούνται να διαβάζουν περισσότερο χρόνο για ευχαρίστηση ωστόσο διαφοροποιούνται στον τρόπο, δηλαδή προτιμούν να διαβάζουν είτε σε έντυπη μορφή είτε σε ψηφιακή (Kirsch et al., 2002). Παρόλο που υπάρχει ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων και επικρατεί η άποψη του «θανάτου του βιβλίου» παρατηρούνται αυξανόμενες πωλήσεις βιβλίων (Cocozza, 2017) και τα έντυπα βιβλία συχνά είναι περισσότερο δημοφιλή από τα ψηφιακά (Perrin, 2016). Με αυτόν τον τρόπο οι αναγνώστες ευχαριστούνται περισσότερο από την αφή των βιβλίων καθώς θυμούνται καλύτερα μια ιστορία όταν αυτή διαβάζεται σε έντυπη μορφή αντί της ψηφιακής (Mangen κ. συν., 2013). Επίσης, έχει αναφερθεί πως οι πολλαπλές οθόνες μπορούν να παρεμποδίσουν την αναγνωστική διαδικασία καθώς συχνά αποσπάται η προσοχή τους και δυσκολεύονται να διαβάσουν απερίσπαστοι (Rose, 2011). Από την άλλη πλευρά, κυριαρχεί η άποψη ότι η ανάγνωση σε ψηφιακή μορφή είναι πιο βολική ιδιαίτερα σε ταξίδια (Singer & Alexandra, 2017). Τέλος, έχει βρεθεί

προτίμηση στη χρήση κινητών τηλεφώνων για την αναζήτηση και ανάγνωση πληροφοριών (Zasacka, 2017).

### 1.2.3 Ενδιαφέροντα

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την αναγνωστική συνήθεια είναι τα ενδιαφέροντα. Πιο συγκεκριμένα το αναγνωστικό ενδιαφέρον περιλαμβάνει τις προτιμήσεις του ατόμου πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα και στα είδη του αναγνωστικού υλικού (Krapp κ. συν., 2004). Το αναγνωστικό ενδιαφέρον που εντοπίζεται σε υψηλά επίπεδα συνδέεται με την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου, όσο δύσκολο και αν είναι (Μαλαφάντης, 2005). Οι συνήθειες των αλλάζουν ανάλογα με τις προτιμήσεις, δηλαδή ανάλογα με το είδος των βιβλίων που θα επιλέξουν (Appleyard, 1991). Αυτό αποτελεί ένα κίνητρο για ανάγνωση καθώς έχουν να επιλέξουν μέσα από ποικίλα είδη βιβλίων πράγμα που τους παρακινεί το ενδιαφέρον για ανάγνωση (Moje et al., 2008). Επομένως, οι ανάγκες για ανάγνωση εξαρτώνται άμεσα από τα ενδιαφέροντα καθώς και από την διαθεσιμότητα των βιβλίων και του κόστους τους (Evans, 2017).

Τα βιβλία χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο γράφονται, το μέγεθος και το περιεχόμενο. Με κριτήριο το περιεχόμενο συναντώνται τα βιβλία της λογοτεχνίας, της ιστορίας, των λεξικών και των εγκυκλοπαιδειών, όμως και αυτά με τη σειρά τους διακρίνονται σε υποκατηγορίες. Ένα βιβλίο έχει δεκάδες χαρακτηριστικά, για παράδειγμα το μέγεθος (υπάρχουν βιβλία σε μικρές διαστάσεις ή σε μεγάλες), να έχουν εικόνες ή όχι, να περιέχουν μία γλώσσα ή και περισσότερες. Όλα τα προαναφερόμενα βοηθούν τον αναγνώστη να επιλέξει το βιβλίο που του ταιριάζει ανάλογα με τον λόγο και τη περίσταση που το χρειάζεται. Τέλος τα βιβλία χωρίζονται και σε δύο άλλες κατηγορίες, στα κατεξοχήν απαραίτητα και σε αυτά που επιλέγουμε. Τα κατεξοχήν απαραίτητα είναι αυτά που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης στη καθημερινότητά του όπως για παράδειγμα τα βιβλία που πλαισιώνουν το σχολείο ή τον εργασιακό χώρο. Τα βιβλία που επιλέγει αποτελούν προσωπική επιλογή με σκοπό την ψυχαγωγία και την ευχαρίστηση (Τσαούση κ. συν., 2008).

### 1.2.4. Το φύλο

Το φύλο φαίνεται να αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που πλαισιώνουν τις αναγνωστικές συνήθειες. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις έρευνες που

αναφέρονται από το Μαλαφάντη (2005), προκύπτει ότι τα κορίτσια έχουν βρεθεί ως συστηματικοί αναγνώστες, δηλαδή είναι πιθανό να επισκέπτονται μια βιβλιοθήκη ή και να έχουν βιβλιοθήκη στον προσωπικό τους χώρο. Επίσης, τείνουν να προτιμούν την ανάγνωση βιβλίων και όχι τόσο την ανάγνωση κόμικ ή περιοδικών. Ακόμη έχουν ιδιαίτερες προτιμήσεις σε συγγραφείς και είναι πιο πιθανό το βιβλίο που διαβάζουν την συγκεκριμένη εποχή να αποτελέσει θέμα συζήτησης σε γονείς και φίλους. Στον αντίποδα βρίσκονται τα αγόρια βρέθηκε συχνά να επιλέγουν να διαβάσουν εφημερίδες και κόμικς καθώς στην θέση της ανάγνωσης αναφέρεται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό επιλέγουν να ασχοληθούν με άλλα πεδία όπως τηλεόραση και ηλεκτρονικά παιχνίδια (Μαλαφάντης, 2005).

### Ενότητα 1.3 Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών για αναγνωστικές συνήθειες

Οι αναγνωστικές συνήθειες, όπως αναφέρθηκε, έχουν βρεθεί να σχετίζονται με ορισμένους παράγοντες όπως το λεξιλόγιο, το πέρασμα στην ψηφιακή εποχή, τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη και το φύλο. Παρακάτω ακολουθούν ορισμένες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις αναγνωστικές συνήθειες στο εξωτερικό.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανεπιστήμια της Βόρειας Μακεδονίας με δείγμα 149 φοιτητών προέκυψε ότι οι φοιτητές της Βόρειας Μακεδονίας που έλαβαν μέρος δεν ανέφεραν ιδιαίτερες σχέσεις με την ανάγνωση και όσοι ανέφεραν ότι διαβάζουν προτιμούν κάποιο ρομαντικό ή ιστορικο-οικονομικό βιβλίο. Επίσης, προέκυψε ότι ως μαθητές προτιμούσαν την ανάγνωση εφημερίδων, όμως με την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο βελτιώθηκαν οι αναγνωστικές τους συνήθειες (Skenderi & Ejupi, 2017). Ακόμη, έρευνα που διεξήχθη σε 415 δευτεροβάθμια σχολεία στη Σουηδία ανέδειξε τη σχέση μεταξύ ανάγνωσης και συναισθήματος μέσω του λεξιλογίου. Με βάση την έρευνα αυτή προκύπτει ότι οι τακτικοί αναγνώστες παρήγαγαν περισσότερες λέξεις με συναισθηματικό φορτίο από ό,τι οι λιγότερο συχνοί αναγνώστες, συνεπώς οι αναγνωστικές συνήθειες βρέθηκε να συνδέονται με το λεξιλόγιο (Dylman κ. συν., 2019).

Μία ακόμη έρευνα που έγινε σε παιδιά και εφήβους έως 16 ετών στη Βρετανία βρήκε πως όταν οι γονείς δεν διαβάζουν στο σπίτι τον ελεύθερο χρόνο τους είναι πιο πιθανό να μην διαβάζει και το παιδί τους. Στο σημείο αυτό σημαντικό ρόλο βρέθηκε να έχει

σημαντικό ρόλο η εκπαίδευση από τους γονείς καθώς και η κοινωνική τους τάξη στην προώθηση της αναγνωστικής συνήθειας στα παιδιά τους (Brown & Sullivan, 2015).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί η σχέση μεταξύ έντυπης και ηλεκτρονικής ανάγνωσης. Έρευνα με 6.005 συμμετέχοντες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σιγκαπούρη αναφέρει πως οι έφηβοι στη Σιγκαπούρη, αν και ψηφιακοί ιθαγενείς, βρέθηκαν να εξακολουθούν να επιλέγουν βιβλία σε έντυπη μορφή, χωρίς ωστόσο να αποκλείουν εντελώς τη χρήση ηλεκτρονικών βιβλίων (Loh & Sun, 2019). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική συνήθεια και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που εντοπίστηκε σε μελέτη 250 φοιτητών του πανεπιστημίου Mugla Sitki Kocman στην Τουρκία. Η μελέτη αυτή διερεύνησε τη διαφορά σε επίπεδα κριτικής σκέψης ανάμεσα σε φοιτητές φυσικής αγωγής και εκπαιδευτικούς γενικής τάξης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης είχαν υψηλότερα επίπεδα κριτικής σκέψης σε σχέση με τους φοιτητές του τμήματος φυσικής αγωγής και αυτό αποδόθηκε στην αναγνωστική συνήθεια των εκπαιδευτικών γενικής τάξης (Kizilet, 2016).

Επιπλέον μια ακόμη έρευνα που διερεύνησε τη σχέση μεταξύ αναγνωστικής συνήθειας και ακαδημαϊκής επίδοσης, έγινε με τη μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας σε 321 φοιτητές τμήματος ψυχολογίας στην Ισπανία. Η έρευνα αυτή κατέδειξε πως το να υπάρχει χώρος βιβλιοθήκης εντός του πανεπιστημίου βρέθηκε να λειτουργεί ενθαρρυντικά ως προς την προώθηση της ανάγνωσης καθώς ταυτόχρονα βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών (Cesar κ. συν., 2010). Τέλος, παρόμοια έρευνα έγινε στο Διεθνές Πανεπιστήμιο Ασίας – Ειρηνικού Mauk – Lek στην Ταϊλάνδη σε δείγμα 250 ατόμων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ερωτηθέντες είχαν χαμηλά επίπεδα στις αναγνωστικές τους συνήθειες. Επίσης, βρέθηκε πως ο σκοπός της ανάγνωσης σχετιζόταν σε μεγάλο βαθμό με την ακαδημαϊκή επίδοση, όμως άλλοι παράγοντες όπως ο χρόνος που αφιερώνουν στο διάβασμα, το υλικό και η συχνότητα δεν βρέθηκε να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Balan κ. συν., 2019).



## Κεφάλαιο 2. Αναγνωστικές στάσεις

### Ενότητα 2.1 Ορισμός

Η έννοια της στάσης έχει ανθεκτικό και σταθερό χαρακτήρα (McGuire, 1969), και κάθε άτομο μπορεί να έχει διαφορετική αναγνωστική στάση. Ο Bourdieu, σύμφωνα με την θεωρία στάσεων, αναφέρει ότι οι στάσεις μπορούν να διαμορφωθούν μέσα από εμπειρίες έμμεσες και άμεσες. Οι άμεσες χαρακτηρίζονται από τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου κατά τις διαδικασίες ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, οι έμμεσες εμπειρίες χαρακτηρίζονται από απόψεις άλλων ατόμων για την ανάγνωση, πχ. διασκεδαστική ή βαρετή (Ajzen & Fishbein, 1980; McGuire, 1969).

Σύμφωνα με τους McKenna κ. συν. (1995), η αναγνωστική στάση ορίζεται γνωστικά και συναισθηματικά, συγκεκριμένα *«το συστατικό στοιχείο τυπικά δεν περιλαμβάνεται, αλλά αναφέρεται ως η πρόθεση συμπεριφοράς που επηρεάζεται από τη στάση. Με τη μη συμπερίληψη του συστατικού στοιχείου (η συμπεριφορική πρόθεση) στο κατασκεύασμα στάσης, μια στάση και μια συμπεριφορά είναι εννοιολογικά καθώς και εμπειρικά πιο διακριτές»* (σελ.247). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή το συναισθηματικό και γνωστικό μέρος αναφέρεται στην αναγνωστική στάση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει αρκετά την αναγνωστική συμπεριφορά. Στο σημείο αυτό παρατίθεται μια αποσαφήνιση των όρων «γνωστικά» και «συναισθηματικά». Γνωστικά, για παράδειγμα, η έννοια «πιστεύω» αναφέρεται στις σκέψεις, τις πληροφορίες και τις γνώσεις που έχουν τα άτομα σχετικά με ένα αντικείμενο (McGuire, 1969). Συναισθηματικά, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στα συναισθήματα που έχουν τα άτομα σε σχέση με ένα αντικείμενο στάσης που μελετάται τα οποία λειτουργούν ως αξιολόγηση των πεποιθήσεων που αφορούν στο γνωστικό κομμάτι (Fishbein & Ajzen, 1975).

### Ενότητα 2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αναγνωστικές στάσεις

#### 2.2.1 Αναγνωστικές στάσεις και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο

Σύμφωνα με μελέτες, το κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο του ατόμου φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις αναγνωστικές του στάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι Markus κ. συν. (2014) ανέφεραν οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την κοινωνική τάξη του καθενός (Entwisle κ. συν., 2007). Έχει βρεθεί πως οι αναγνωστικές

στάσεις σχηματίζονται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γονείς από πολύ μικρή ηλικία. Συνεπώς η σχέση των γονέων με το παιδί φαίνεται να καθορίζει τις αναγνωστικές στάσεις που θα διαμορφώσει στο μέλλον, θετικές ή αρνητικές (Navin & Bates, 1987).

Η αναγνωστική ικανότητα που θα διαμορφώσει το παιδί εξαρτάται από την ποσότητα αναγνωστικού υλικού που υπάρχει σε απόθεμα στο σπίτι και από τον χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς στην ανάγνωση μαζί με το παιδί τους, όταν αυτό βρίσκεται ακόμα σε νηπιακή ηλικία (Μαλαφάντης, 2005). Οι Hess και Holloway (1984) επισημαίνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της θετικής αναγνωστικής στάσης σε σχέση με την οικογένεια και είναι οι εξής: α) η αξία που δίνει η κάθε οικογένεια στην διαδικασία της ανάγνωσης, β) η πίεση με σκοπό την αναγνωστική επίδοση, γ) η διαθεσιμότητα αναγνωστικών βιβλίων, δ) η από κοινού ανάγνωση γονέων και παιδιών, ε) οι ευκαιρίες που παρέχει η κάθε οικογένεια για γλωσσική αλληλεπίδραση. Συμπερασματικά, οι γονείς φαίνεται να κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αναγνωστικών στάσεων των παιδιών καθώς λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς (Μαλαφάντης, 2005).

Επίσης, σύμφωνα με τον Yavuz (2009), η εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο το οποίο έχει σκοπό την κοινωνική εξέλιξη του ατόμου, όμως ευρήματα έρευνας παρουσιάζουν πως η ανάγνωση διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Για παράδειγμα, γονείς που έχουν περάσει από πανεπιστήμιο είναι πιο πιθανό να ακολουθήσουν την ίδια πορεία και τα παιδιά τους, σε σχέση με τα παιδιά αναλφάβητων γονέων τα οποία φαίνεται να είναι σε μειονεκτική θέση (Αναστασιάδου, 2009· Devrimci, 1993· Keleş, 2006· Küçük, 1998). Ακόμη έχει αναφερθεί πως γονείς οι οποίοι είναι ανεπαρκώς μορφωμένοι εργάζονται σε δουλειές οι οποίες αναλογούν στα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και αυτό έχει ως συνέπεια να μην μπορούν να διαθέσουν χρήματα για την μόρφωση των παιδιών τους και την αγορά βιβλίων (Bas, 2012).

Από την άλλη πλευρά, σημαντικά δεδομένα έχουν καταγραφεί σχετικά με την αναγνωστική στάση και την εθνικότητα που προέρχεται ένα άτομο. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ότι παιδιά από πιο αναπτυγμένες οικονομικά χώρες έχουν πιο θετική αναγνωστική στάση σε σχέση με παιδιά από τις υπόλοιπες χώρες (Saracho & Dayton, 1991). Επίσης, έχει διεξαχθεί μελέτη σχετικά με

το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και τις αναγνωστικές στάσεις, η οποία κατέδειξε πως παιδιά που διαμένουν σε πανεπιστημιακές πόλεις είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση σε σχέση με τα παιδιά που διαμένουν σε μεγαλουπόλεις, και αντίστοιχα τα παιδιά από μεγαλουπόλεις είχαν αναπτύξει πιο θετικές αναγνωστικές στάσεις σε σχέση με παιδιά προερχόμενα από αγροτικές κοινωνίες (Fletcher, 1989). Κατ' επέκταση, έχει βρεθεί ότι η πρόσβαση σε βιβλία είναι μικρή στα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων (Μαλαφάντης, 2005). Αντίστοιχα, παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δείχνουν αρκετά θετική στάση απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία και παρουσιάζουν περισσότερα επίπεδα αναγνωστικής αυτονομίας σε σχέση με παιδιά προερχόμενα από χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα (Μαλαφάντης, 2005).

### 2.2.2 Αναγνωστικές στάσεις και αναγνωστική κατανόηση

Μια ακόμη σημαντική μεταβλητή η οποία έχει βρεθεί ότι συνδέεται με τις στάσεις των μαθητών είναι η αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει δύο παράγοντες, τον εσωτερικό και τον εξωτερικό παράγοντα. Με τον όρο εσωτερικό παράγοντα νοείται η προσωπικότητα του αναγνώστη η οποία περιέχει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, τις γνώσεις, τις στρατηγικές και τα χαρακτηριστικά του. Ο όρος εξωτερικός παράγοντας περιλαμβάνει το ευρύτερο περιβάλλον του αναγνώστη καθώς και τον ίδιο τον συγγραφέα (Sadeghi, 2007).

### 2.2.3 Αναγνωστικές στάσεις και συναισθήματα

Στη συνέχεια, εμπλέκεται και το συναίσθημα ως παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις αναγνωστικές στάσεις (Rafī κ. συν., 2021). Οι Alexander και Filler (1976) υποστήριξαν ότι η ίδια η στάση είναι ένα σύστημα συναισθημάτων που σχετίζονται με την ανάγνωση, το οποίο προκαλεί τον μαθητή να προσεγγίσει ή αποφύγει μια κατάσταση ανάγνωσης, επομένως οι Alexander και Filler παρομοιάζουν τη στάση με τα συναισθήματα και κατ' επέκταση αυτά τα δύο μαζί επηρεάζουν το αν ο μαθητής θα επιλέξει ή όχι να διαβάσει κάτι και αντίστροφα.

#### 2.2.4 Επίδοση και αναγνωστικές στάσεις

Οι McKenna κ.συν. (1995, όπ. ανάφ. στην Donaldson, 2010) ανέφεραν πως οι αναγνωστικές στάσεις και η ακαδημαϊκή επίδοση έχουν βρεθεί να σχετίζονται θετικά, με υψηλές βαθμολογίες να σχετίζονται με υψηλότερες αναγνωστικές στάσεις.

#### 2.2.5 Φύλο και αναγνωστικές στάσεις

Άλλος παράγοντας που έχει βρεθεί να σχετίζεται με τις αναγνωστικές στάσεις είναι το φύλο (Μαλαφάντης, 2005), παράγοντας που αφορούσε και τις αναγνωστικές συνήθειες (βλ. 2<sup>η</sup> ενότητα του 1<sup>ου</sup> κεφαλαίου). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια έχουν βρεθεί σε πολλές έρευνες να έχουν θετικότερες στάσεις προς την ανάγνωση σε σχέση με τα αγόρια (Μαλαφάντης, 2005).

### Ενότητα 2.3 Φαινόμενο του Peter (Peter effect)

Το φαινόμενο του Peter (Peter effect) έχει συνδεθεί μεταξύ άλλων και με τις αναγνωστικές στάσεις. Πρώτα από όλα, το όνομα του φαινομένου προέρχεται από την Καινή Διαθήκη, συγκεκριμένα αναφέρεται στο σημείο που ένας επαίτης πλησίασε τον Άγιο Πέτρο και τον παρακάλεσε να του δώσει χρήματα και ο Άγιος αποκρίθηκε ότι δεν μπορεί να δώσει κάτι που δεν έχει. Κατά αντιστοιχία, ερευνητές πραγματοποίησαν μια έρευνα σε 1.025 φοιτητές στην Αμερική, και μεταξύ αυτών σε εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, από την οποία προέκυψε ότι λιγότεροι από τους μισούς από τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς μπορούσαν να θεωρηθούν ως αφοσιωμένοι και ενθουσιώδεις αναγνώστες και συνεπώς δεν είχαν θετικές αναγνωστικές στάσεις για να μπορέσουν να τις μεταδώσουν μελλοντικά στους μαθητές τους και να τους προτρέψουν να γίνουν «ιδανικοί αναγνώστες» (Applegate κ. συν., 2014). Ως «ιδανικοί αναγνώστες» ορίζονται οι ενθουσιώδεις και με θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, «*με φαντασία που ελευθερώνεται από τις λέξεις*» (Guthrie, 2001· Scharer κ. συν., 2005). Ο ενθουσιασμός για το διάβασμα προσφέρει πολλά οφέλη στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των νέων, για παράδειγμα ο ιδανικός αναγνώστης έχει ως κίνητρο να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση σε σχέση με έναν μέσο μαθητή (Guthrie κ.συν., 1999· Wigfield & Guthrie, 1997). Κατά συνέπεια, μέσω της επανάληψης και της εξάσκησης βελτιώνεται η δεξιότητα του διαβάσματος με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να γίνεται όλο και καλύτερος (Anderson κ. συν., 1988· Cipelewski & Stanovich, 1992). Επιπλέον, ένας ιδανικός αναγνώστης έχει την ικανότητα να αναστοχάζεται πάνω σε αυτό που διαβάσει,

κάτι που αποτελεί ακόμη ένα κίνητρο για ενασχόληση με την ανάγνωση (Applegate & Applegate, 2010). Επομένως τίθεται το ερώτημα αν μπορούν να μεταδώσουν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί στο μέλλον στους μαθητές τους την αγάπη για το διάβασμα ενώ δεν την έχουν οι ίδιοι (Commeyras κ. συν., 2003· McKool & Gespass, 2009· Powell-Brown, 2003).

Ο Rosenblatt (1995) παρομοιάζει τη αναγνωστική προσέγγιση ως αισθητική στάση, πιο συγκεκριμένα ο αναγνώστης που φέρει αισθητική στάση απέναντι στην ανάγνωση είναι αυτός που αντιμετωπίζει ουσιαστικά και αναστοχαστικά ένα κείμενο το οποίο ανήκει σε συγκεκριμένο είδος. Επομένως, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η έννοια της αισθητικής στάσης αποτελεί ζωτικής σημασίας για έναν άνθρωπο. Σύμφωνα με την έρευνα των Applegate κ. συν. (2014), προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μελλοντικών δασκάλων της έρευνας (48.9%) θα κληθούν να προτρέψουν τους μαθητές τους να γίνουν ιδανικοί αναγνώστες και να εμπνεύσουν την αγάπη για το διάβασμα, την οποία οι ίδιοι δεν έχουν. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό των εν δυνάμει δασκάλων δεν γνωρίζει την αισθητική στάση της ανάγνωσης, πιο συγκεκριμένα διαβάσει χωρίς να κάνει συνάψεις μεταξύ του περιεχομένου ενός κειμένου και του εαυτού τους, και δεν έχει για να μεταδώσει στους μαθητές τους την ευχαρίστηση της ανάγνωσης.

#### Ενότητα 2.4 Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών για αναγνωστικές στάσεις

Παρακάτω αναλύονται μερικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε φοιτητές και μαθητές σχετικά με τις αναγνωστικές στάσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που έγινε σε 1.028 μαθητές Τετάρτης και Πέμπτης τάξης δημοτικών σχολείων στη πόλη Νίγδη της Τουρκίας το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 διερευνήθηκε κατά πόσο σχετίζεται η ακαδημαϊκή επίδοση με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και οι αναγνωστικές στάσεις βρέθηκαν να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην εξέλιξη της ακαδημαϊκής επίδοσης (Bastug, 2014). Ομοίως, παρόμοια έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 63 μαθητές στην Ινδονησία στα αγγλικά προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης, βρήκε την αναγνωστική στάση των μαθητών να επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Rafi κ. συν., 2021).

Ωστόσο, μία άλλη σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε και πάλι στην Ινδονησία σε 170 φοιτητές πανεπιστημίου και διερεύνησε την συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής

στάσης των φοιτητών και της αναγνωστικής τους κατανόησης βρήκε πως η αναγνωστική στάση των φοιτητών είχε πολύ χαμηλή συσχέτιση με την αναγνωστική τους κατανόηση (Agustiani, 2017).

Όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου στην αναγνωστική στάση των μαθητών σημαντικά είναι τα ευρήματα από την μελέτη του Μαλαφάντη (2005), ο οποίος κατέδειξε πως τα κορίτσια έχουν βρεθεί με περισσότερο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση για ψυχαγωγία σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία συγκριτικά δεν αντιμετωπίζουν την ανάγνωση με τον ίδιο θετικό τρόπο όσον αφορά τον τομέα της ψυχαγωγίας. Σχετικά με τον παράγοντα του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών, σημαντικά ευρήματα παρουσιάζει η μελέτη των Becker και McElvany (2017), τα οποία είναι ότι η αναγνωστική στάση βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών από τα οποία προέρχονται τα παιδιά στα οποία έγινε η έρευνα, συγκεκριμένα σε 717 μαθητές 3<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> τάξης τμήματος γερμανικών.

## Ενότητα 2.5 Σημασία και αναγκαιότητα διεξαγωγής παρούσας έρευνας

Σημαντικά ήταν τα ευρήματα μελετών που είχαν στόχο να ερευνήσουν τις αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις των φοιτητών σε πανεπιστήμια και σχολεία του εξωτερικού. Ωστόσο, για την Ελλάδα δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι συμβαίνει στη φοιτητική κοινότητα σχετικά με το αν η ανάγνωση αποτελεί συνήθεια και σε ποιο βαθμό, ούτε υπάρχει γνώση για τις στάσεις των φοιτητών για την ανάγνωση. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με τις αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις φοιτητών και συγκεκριμένα φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων του ελληνικού ακαδημαϊκού χώρου. Η έρευνα εστιάζει στους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων καθώς θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί αν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν θετικές αναγνωστικές στάσεις και αυξημένη συχνότητα ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο τους, ώστε να έχουν, σύμφωνα με το Peter effect, τη δυνατότητα να μεταδώσουν μελλοντικά την αγάπη για το διάβασμα στους μαθητές τους.

### 2.5.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα παρούσας έρευνας.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις φοιτητών/τριων παιδαγωγικών τμημάτων. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

- 1) Τι είδους κείμενα αναφέρουν ότι διαβάζουν φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων και με ποια συχνότητα;
- 2) Ποιος είναι ο βαθμός ευχαρίστησης που αναφέρουν οι φοιτητές/τριες ότι τους προκαλεί το διάβασμα και σε ποιο βαθμό τους δυσκολεύει η ανάγνωση;
- 3) Διαφέρουν οι αναγνωστικές στάσεις και συνήθειες φοιτητών/τριων παιδαγωγικών τμημάτων με βάση το φύλο και την ακαδημαϊκή επίδοσή τους;

## Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία

### Ενότητα 3.1 Ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί μια ποσοτική στρατηγική. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Creswell (2016), μια ποσοτική έρευνα αποτελείται από έξι στάδια, α) προσδιορισμός ερευνητικού προβλήματος, β) αναζήτηση βιβλιογραφίας με βάση το ερευνητικό πρόβλημα που έχει τεθεί, γ) διατύπωση σαφών ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία είναι μετρήσιμα δ) συλλογή δεδομένων, ε) ανάλυση και περιγραφή δεδομένων καθώς και συγκρίσεις μεταβλητών μεταξύ τους και συγκρίσεις μεταβλητών σε σχέση με παλαιότερες έρευνες. Συμπερασματικά η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις τάσεις του γενικού πληθυσμού με βάση ορισμένα μετρήσιμα ερευνητικά ερωτήματα και μεταβλητές, και για αυτό το λόγο αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα όπου διερευνήθηκε η τάση φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις τους και συγκρίθηκαν οι αναγνωστικές στάσεις και συνήθειες με βάση ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

### Ενότητα 3.2 Συμμετέχοντες/ουσες

Ο πληθυσμός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων της Ελλάδας και η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν μη πιθανοτική, και συγκεκριμένα δειγματοληψία ευκολίας. Το δείγμα της έρευνας ήταν 73 φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων της Ελλάδας, εκ των οποίων 79,5% ήταν γυναίκες και 19,2% άνδρες, ενώ υπάρχει 1% το οποίο έχει ταυτιστεί με την επιλογή του ερωτηματολογίου «άλλο». Όσον αφορά την ηλικία αυτών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο υπάρχει μεγάλη ποικιλία η οποία κυμαίνεται από 18 έως 54 έτη, με μέσο όρο ηλικίας τα 23,88 έτη (T.A.= 6,11) και διάμεσο τα 22 έτη.

Συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ήταν φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης (75%) καθώς και τμημάτων νηπιαγωγών – προσχολικής αγωγής (25%).

Οι συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας δήλωσαν ότι διανύουν τις σπουδές τους στους παρακάτω φορείς:

- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (86,3%)
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (5,5%)



- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (4,1%) και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (1,4%)

Σχετικά με το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται οι συμμετέχοντες υπάρχει ποικιλία απαντήσεων, από το πρώτο έτος σπουδών μέχρι και το 4<sup>ο</sup> και άνω. Η απάντηση η οποία υπερисχύει στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι το τέταρτο έτος και άνω (σε ποσοστό 69,4%) και ακολουθούν τα υπόλοιπα έτη με χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Έτος σπουδών

	N	%
Πρώτο έτος	6	8,2%
Δεύτερο έτος	9	12,3%
Τρίτο έτος	8	11,0%
Τέταρτο και άνω	50	68,5%

Σε συνέχεια των δημογραφικών στοιχείων, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το επίπεδο σπουδών των γονέων τους, καθώς η ερώτηση αυτή προέκυψε από τη βιβλιογραφία ότι σχετίζεται με τις αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών τους. Στην ερώτηση για το επίπεδο σπουδών των γονέων τους, και συγκεκριμένα της μητέρας, οι συμμετέχοντες επέλεξαν την απάντηση που αφορά στη βασική εκπαίδευση με ποσοστό 42,5%. Ακολουθεί η απάντηση ότι η μητέρα τους έχει λάβει πτυχίο ΑΕΙ με ποσοστό 37,5%, καθώς σε μικρά ποσοστά ακολουθούν οι υπόλοιπες απαντήσεις όπως μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό και άλλες σπουδές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ανώτερο επίπεδο σπουδών μητέρας

	N	%
Βασική εκπαίδευση	31	42,5%
Πτυχίο	27	37,0%
Μεταπτυχιακό	9	12,3%
Διδακτορικό	1	1,4%
Άλλο	5	6,8%

Σε ό,τι αφορά την ερώτηση για το επίπεδο σπουδών του πατέρα, οι συμμετέχοντες επέλεξαν την απάντηση της βασικής εκπαίδευσης με ποσοστό 58,9%, ενώ ακολουθεί η απάντηση του πτυχίου ΑΕΙ με ποσοστό 26%. Σε μικρότερα ποσοστά συνεχίζουν οι

επιλογές μεταπτυχιακές σπουδές, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδακτορικό και σχολή αστυνομίας σύμφωνα με τον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. *Ανώτερο επίπεδο σπουδών πατέρα*

	N	%
Βασική εκπαίδευση	43	58,9%
Πτυχίο	19	26,0%
Μεταπτυχιακό	7	9,6%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	1	1,4%
Διδακτορικό	2	2,7%
Σχολή Αστυνομίας	1	1,4%

Συνεχίζουν οι υπόλοιπες ερωτήσεις των ατομικών στοιχείων, οι οποίες αφορούν την ανάγνωση βιβλίων των γονέων των φοιτητών καθώς και των ίδιων. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση πόσα βιβλία υπάρχουν στο οικογενειακό τους σπίτι, 38,4% ανέφερε 0 έως 60 βιβλία, ενώ η αμέσως επόμενη απάντηση ήταν 61 έως 200 με 34,2% και ένας σχετικά μικρός αριθμός απάντησε 200 και άνω (27,4%).

Στην ερώτηση πόσο συχνά διάβαζαν οι γονείς τους βιβλία στον ελεύθερο τους χρόνο όταν ήταν παιδιά, η απάντηση η οποία υπερίσχυε ήταν σπάνια ή ποτέ (30,1%), ενώ η αμέσως επόμενη απάντηση ήταν μια φορά την εβδομάδα ή και λιγότερο (27,4%). Όταν ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες το πόσα βιβλία διάβαζαν στον ελεύθερο χρόνο τους κατά την παιδική τους ηλικία η απάντηση ήταν 2 με 3 φορές την εβδομάδα με ποσοστό 32,9% και ακολουθούν οι υπόλοιπες απαντήσεις σπάνια ή ποτέ (26%), μια φορά την εβδομάδα και λιγότερο (20,5%) καθώς και σε καθημερινή βάση με ποσοστό συμμετοχής 20,5%.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το ποιος είναι ο μέσος όρος βαθμολογίας τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η απάντηση με τις περισσότερες επιλογές κατά 49,3% των συνολικών απαντήσεων αφορούσε από 7,5 έως 8,5 μέσο όρο βαθμολογίας καθώς ένα 12,3% δήλωσαν 8,5 και άνω. Με μικρότερο ποσοστό ακολουθούν οι υπόλοιπες επιλογές 6,5 έως 7,5 και 5 έως 6,5, σύμφωνα με τον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Μέσος όρος βαθμολογίας στις σπουδές

	N	%
5-6,5	1	1,4%
6,5-7,5	9	12,3%
7,5-8,5	36	49,3%
8,5 και άνω	27	37,0%

### Ενότητα 3.3 Ερευνητική διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας διεξήχθη τον Απρίλιο του 2024 μέσω της πλατφόρμας google forms σε διάφορα παιδαγωγικά τμήματα με αξιοποίηση ατόμων όπου υπήρχε πρόσβαση. Υπήρξε συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, η οποία ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα. Οι φοιτητές ήταν ενήμεροι μέσω της συνοδευτικής επιστολής ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική, καθώς δεν υπήρξε κάποια υποχρέωση ή πίεση απάντησης. Τέλος η συλλογή των δεδομένων διήρκησε 2 εβδομάδες.

### Ενότητα 3.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, το οποίο αποτελείται από τρεις ενότητες α) ερωτήσεις ατομικών στοιχείων (11 ερωτήσεις), β) αναγνωστικές συνήθειες (10 ερωτήσεις), γ) αναγνωστικές στάσεις (21 ερωτήσεις). Σύμφωνα με τον Creswell, (2016) ένα από τα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι ότι οι απαντήσεις οι οποίες είναι ήδη προκαθορισμένες και έτοιμες προς επιλογή, μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την υποστήριξη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποία έχει γίνει πριν τη συλλογή των δεδομένων. Ένα ακόμη πλεονέκτημα των ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι ότι οι προκαθορισμένες απαντήσεις μπορούν να κωδικοποιηθούν πιο εύκολα σε σχέση με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, κάτι που βοηθάει αρκετά τον ερευνητή στην μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων.

Για την παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων ASRA (Adults Survey Reading Attitudes) του Smith (1990) το οποίο μετράει τις αναγνωστικές στάσεις, πιο συγκεκριμένα τις στάσεις ευχαρίστησης, δυσαρέσκειας και

αυτοπροσδιορισμού σχετικά με την ανάγνωση. Για τη μέτρηση των αναγνωστικών συνθηθειών, αξιοποιήθηκαν ιδέες από υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία και ευρήματα σχετικών ερευνών στη βιβλιογραφία.

Όσον αφορά τις έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, η έννοια της αξιοπιστίας αφορά την συνέπεια και την σταθερότητα των τιμών του εργαλείου που χρησιμοποιείται για μια έρευνα. Η έννοια της εγκυρότητας μέτρησης αφορά το κατά πόσο οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου μετρούν τις έννοιες που έχει θέσει ως στόχο η έρευνα να μετρήσει (Creswell, 2016). Το παρόν ερωτηματολόγιο τηρεί ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθώς έχει βασιστεί σε ερευνητικά εργαλεία της επιστημονικής κοινότητας, ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και σχετίζεται με την βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας και τέλος έχει χρησιμοποιηθεί από ερευνητές προηγούμενων παρόμοιων μελετών (Creswell, 2016). Επίσης, έχουν τηρηθεί ζητήματα δεοντολογίας έρευνας καθώς έχουν όλοι οι συμμετέχοντες ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας, τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν οι απαντήσεις τους και για την ανωνυμία των απαντήσεών τους.

### Ενότητα 3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

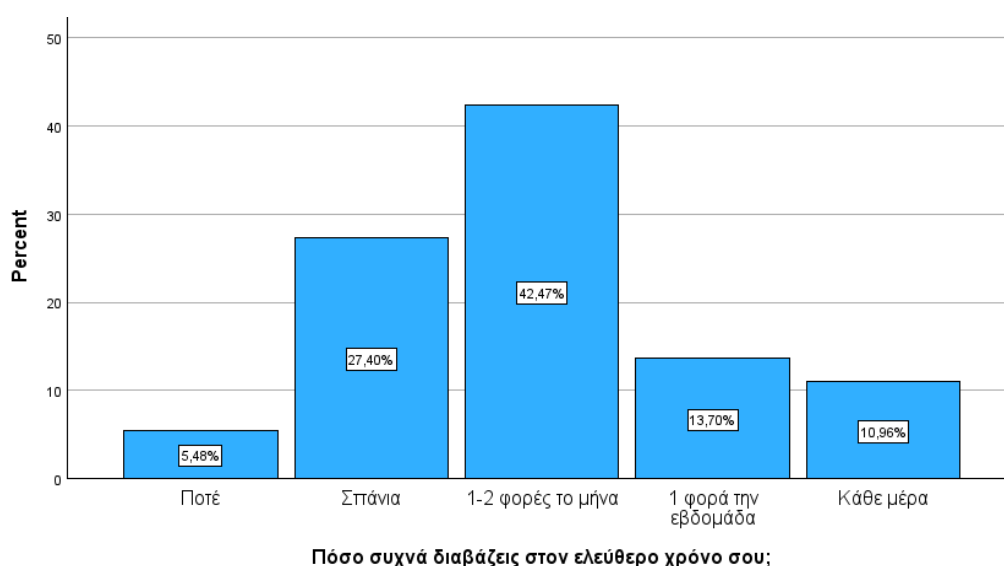
Το είδος αναλύσεων το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα είναι περιγραφική στατιστική (π.χ., απόλυτες και σχετικές συχνότητες, μέσος όρος) με χρήση πινάκων και γραφημάτων καθώς επίσης για τις συγκρίσεις αξιοποιήθηκε επαγωγική στατιστική (έλεγχος t-test /ANOVA/  $\chi^2$ ), αφού ελέγχθηκε ότι τηρούνται οι σχετικές προϋποθέσεις. Τέλος το εργαλείο ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα είναι το πρόγραμμα SPSS 29.

## Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

### Ενότητα 4.1 Αναγνωστικές συνήθειες φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων

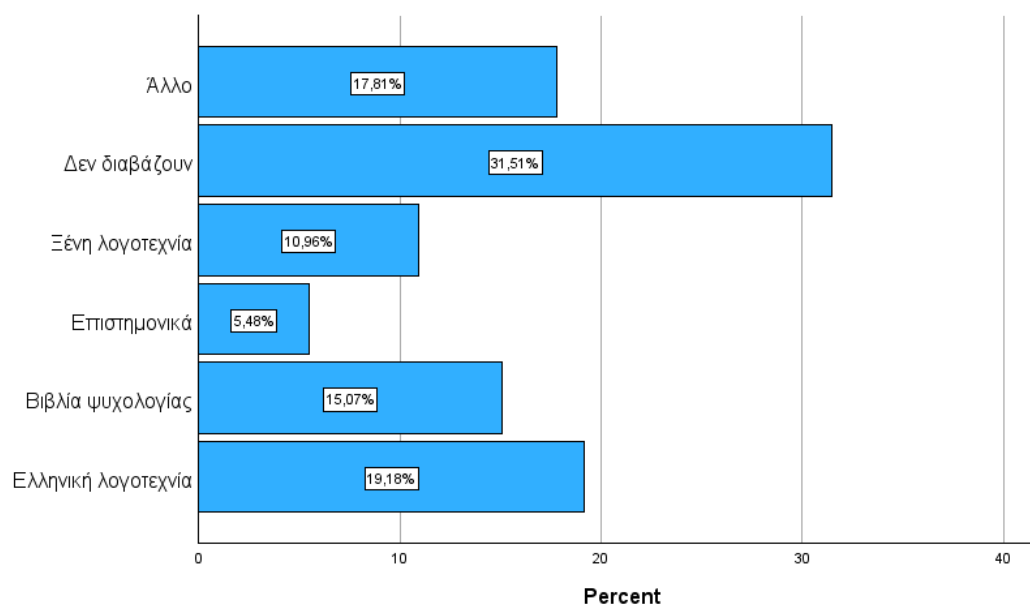
Ως πρώτη ερώτηση της παρούσας έρευνας οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν πόσο διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Το 42,47% ανέφερε ότι αφιερώνει μία με δύο φορές το μήνα ενώ ακολουθεί η απάντηση «Σπάνια» σε μικρότερη συχνότητα στο 27,40% των συμμετεχόντων (Σχήμα 1).

Σχήμα 1. Συχνότητα ανάγνωσης φοιτητών στον ελεύθερο χρόνο



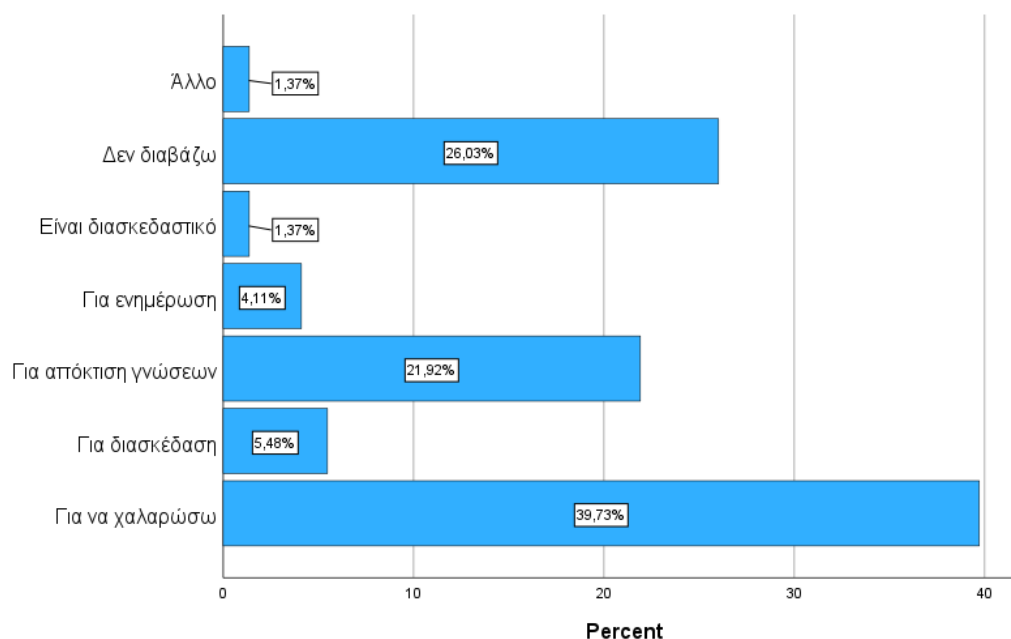
Στη συνέχεια διερευνήθηκαν τα είδη των βιβλίων που ανέφεραν ότι προτιμούν να διαβάζουν οι φοιτητές παιδαγωγοί της παρούσας έρευνας. Με βάση τις απαντήσεις τους βρέθηκε ότι το 19,18% διαβάζει κυρίως ελληνική λογοτεχνία και το 15,07% διαβάζει βιβλία ψυχολογίας και αυτοβελτίωσης, και στο σχήμα 2 φαίνονται και άλλα είδη βιβλίων που αναφέρθηκαν ότι διαβάζονται από τους φοιτητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό (31,51%) των φοιτητών της έρευνας ανέφεραν ότι δεν διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Στην επιλογή άλλο περιλαμβάνονται αναφορές όπως για παράδειγμα ιστορικά βιβλία, περιοδικά, αθλητικά, θρησκευτικά, βιογραφίες.

Σχήμα 2. Είδη ανάγνωσης φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων



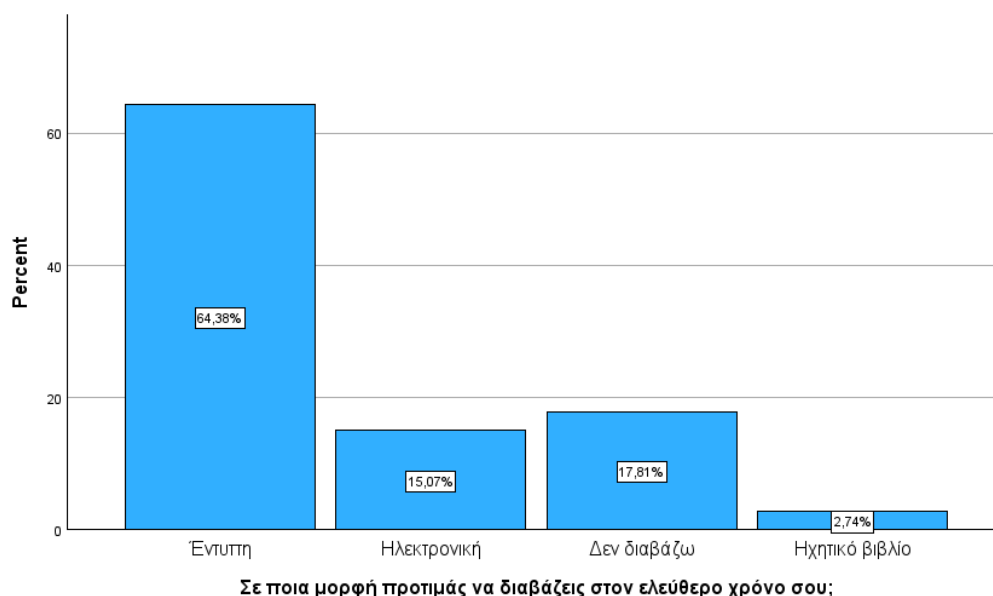
Οι συμμετέχοντες σε επόμενη φάση ερωτήθηκαν τον βασικό λόγο για τον οποίο προτιμούν να διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Το 39,73% δήλωσε πως διαβάζει με σκοπό να χαλαρώσει, ενώ για απόκτηση γνώσεων αναφέρθηκε το 21,92%. Ακολουθούν με λιγότερες απαντήσεις οι επιλογές για διασκέδαση και για ενημέρωση (Σχήμα 3).

Σχήμα 3. Βασικός λόγος διαβάσματος



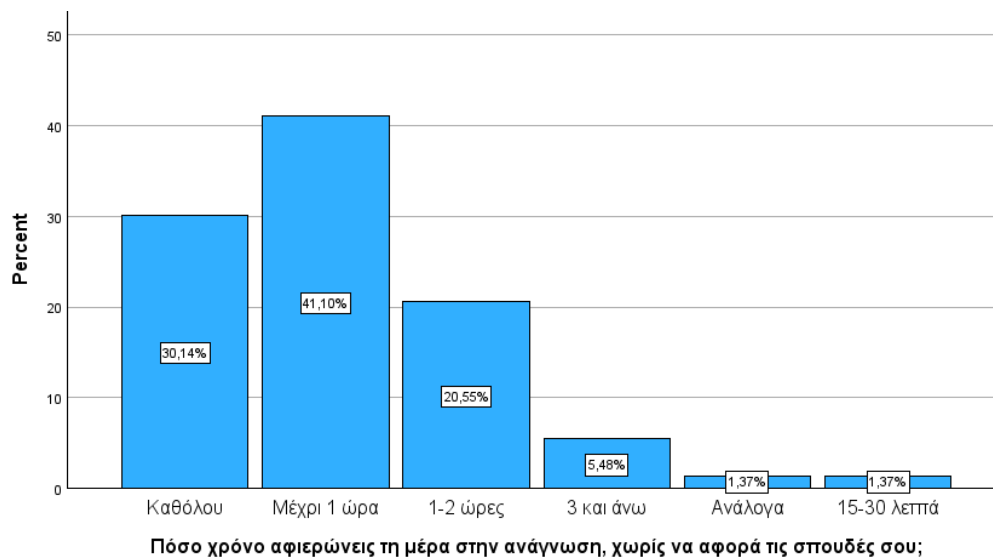
Μια ακόμη ερώτηση σχετική με τα είδη κειμένων που προτιμούν να διαβάζουν οι φοιτητές παιδαγωγοί, και συγκεκριμένα με την μορφή των βιβλίων οι περισσότεροι συμμετέχοντες στο μεγαλύτερο μέρος τους δήλωσαν πως προτιμούν την ανάγνωση σε έντυπη μορφή (64,38%), όπως φαίνεται και στο παρακάτω Σχήμα 4.

Σχήμα 4. Μορφή βιβλίων



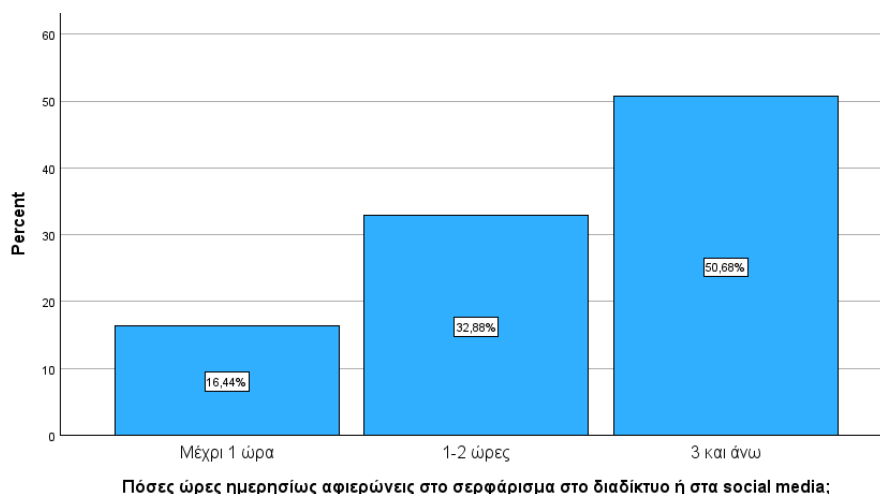
Όσον αφορά τον χρόνο που ανέφεραν ότι αφιερώνουν οι φοιτητές – παιδαγωγοί την ημέρα στην ανάγνωση χωρίς αυτό να αφορά τις σπουδές τους, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, και συγκεκριμένα το 41,10%, δήλωσε πως αφιερώνει έως μία ώρα την ημέρα. Ενώ 30,14% ανέφεραν ότι δεν διαβάζουν καθόλου (Σχήμα 5).

Σχήμα 5. Ημερήσιος χρόνος ανάγνωσης



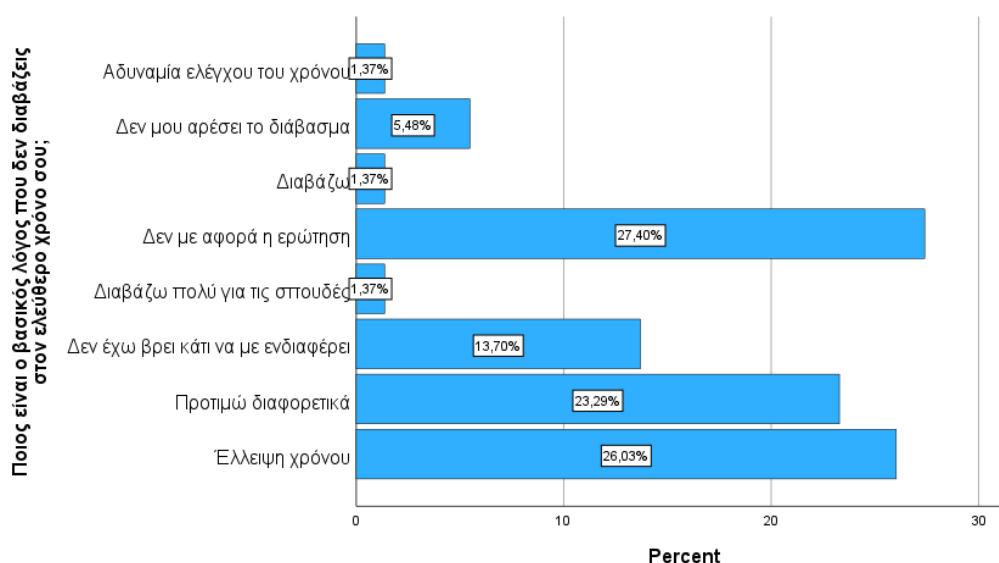
Σε αντίθεση με την προηγούμενη δήλωση σχετική με τον χρόνο ανάγνωσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε πως αφιερώνει 3 ώρες και άνω ημερησίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στο διαδίκτυο (50,66%), και το 32,88% ανέφερε μία με δύο ώρες την ημέρα (Σχήμα 6).

Σχήμα 6. Χρόνος αφιέρωσης στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.



Σε επόμενη ερώτηση που αφορά τον βασικό λόγο για τον οποίο οι φοιτητές – παιδαγωγοί δεν διαβάζουν οι συμμετέχοντες ανέφεραν κυρίως την έλλειψη χρόνου (26,03%), καθώς επίσης ένα μέρος δηλώνει πως προτιμά να περάσει τον χρόνο του διαφορετικά, όπως φαίνεται και στο σχήμα 7. Κάποιοι ανέφεραν πως δεν έχουν βρει κάτι ενδιαφέρον να διαβάσουν (13,70%).

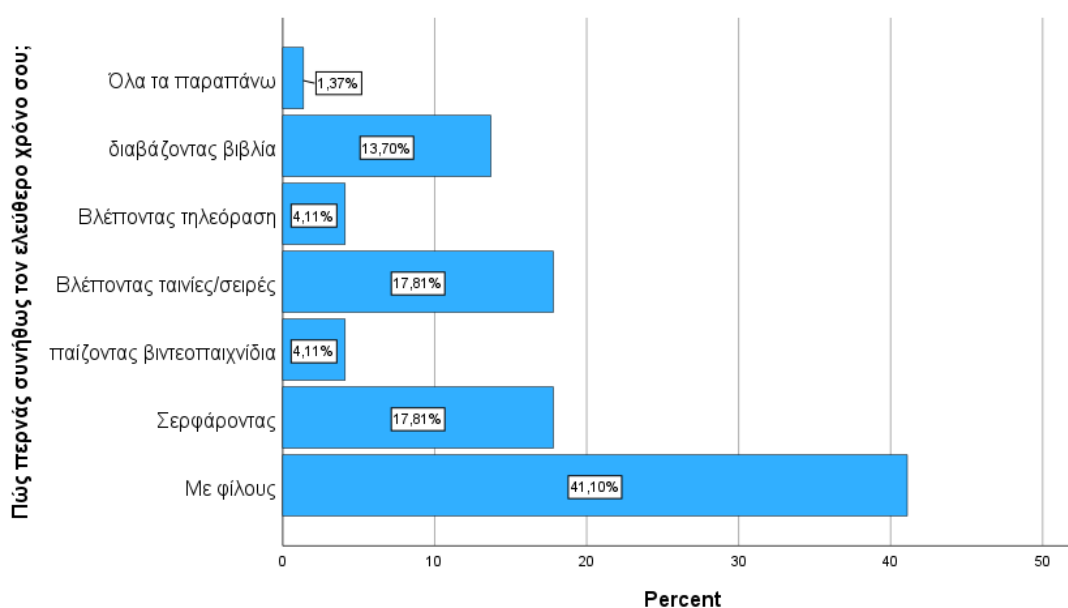
Σχήμα 7. Βασικοί λόγοι για τους οποίους δεν διαβάζουν





Στην ερώτηση πώς περνούν συνήθως τον ελεύθερο χρόνο τους, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (41,10%) δήλωσαν πως προτιμούν να περνούν χρόνο με τους φίλους τους. Ισοβαθμία στις απαντήσεις επικράτησε στην απάντηση «σερφάροντας στο διαδίκτυο» καθώς και στην απάντηση «βλέποντας ταινίες ή σειρές» με 13 συμμετέχοντες και στις δύο απαντήσεις και ποσοστό 17,81% και για τις δύο απαντήσεις, όπως παρουσιάζονται στο Σχήμα 8, με μόνο 13,70% να αναφέρει το διάβασμα βιβλίων.

Σχήμα 8. Τρόπος αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου



Τελευταία ερώτηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, ως προς τον αριθμό των βιβλίων που διαβάζουν τον χρόνο ανέφεραν ότι κυμαίνονται από κανένα έως 50 βιβλία – μυθιστορήματα. Με 17 άτομα να αναφέρουν κανένα ενώ λίγοι ήταν αυτοί (11 άτομα) οι οποίοι δήλωσαν ότι διαβάζουν πάνω από 10 βιβλία.

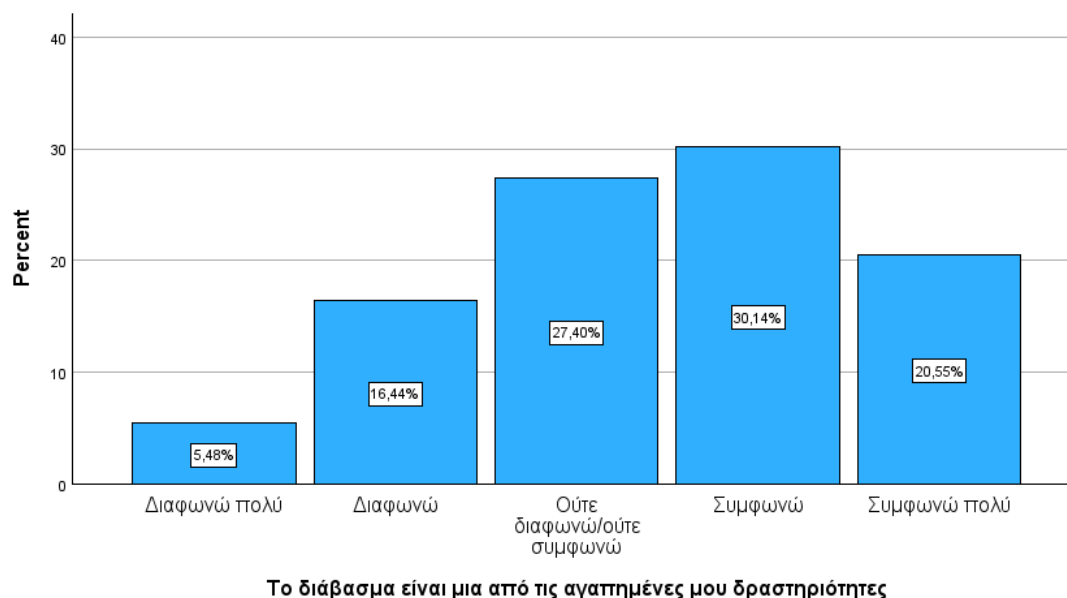
Ο μέσος όρος βιβλίων που προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι 5 βιβλία τον χρόνο (T.A=8,14) και η διάμεσος είναι 3 βιβλία το χρόνο.

## Ενότητα 4.2 Αναγνωστικές στάσεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων

### 4.2.1 Βαθμός ευχαρίστησης που αναφέρουν οι φοιτητές-παιδαγωγοί ότι τους προκαλεί το διάβασμα στον ελεύθερο χρόνο

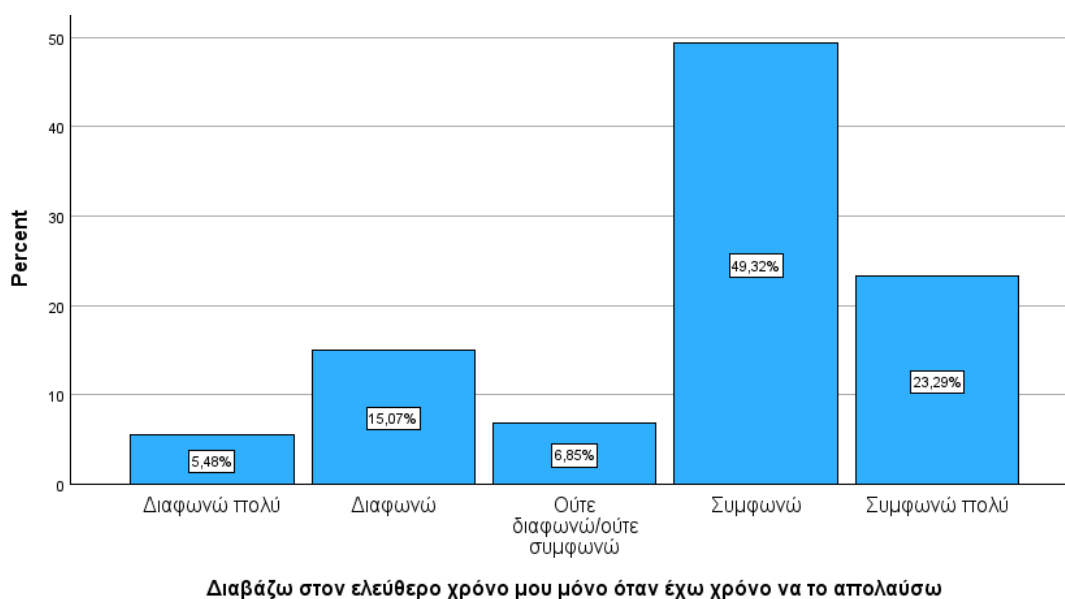
Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι αναγνωστικές στάσεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, και συγκεκριμένα ο βαθμός ευχαρίστησης που τους προκαλεί η ανάγνωση και πώς αυτοπροσδιορίζονται ως αναγνώστες. Οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο το διάβασμα αποτελεί μια από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Ένα ποσοστό 50,69% ανέφερε πως συμφωνεί ότι το διάβασμα αποτελεί μια από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες ενώ η αμέσως επόμενη απάντηση που επέλεξαν είναι «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» (27,40%). Αξίζει να αναφερθεί πως ένα μέρος των συμμετεχόντων το οποίο ανέρχεται στο 21,19% δήλωσε πως το διάβασμα για αυτούς δεν αποτελεί αγαπημένη δραστηριότητα (σχήμα 9).

Σχήμα 9. Βαθμός στον οποίο το διάβασμα αποτελεί συνήθεια



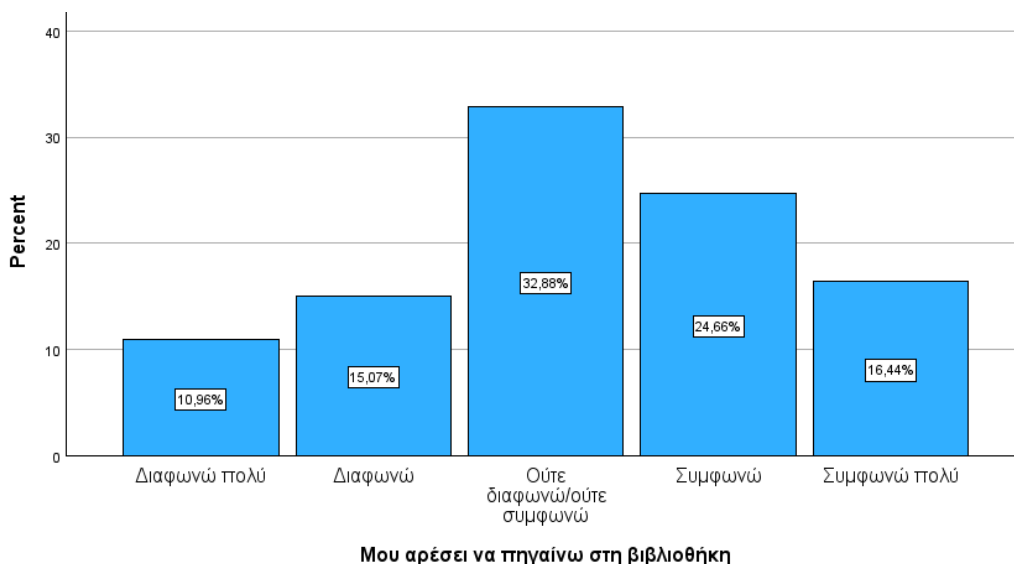
Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων, με ποσοστό 72,61%, δήλωσαν πως προτιμούν να διαβάζουν όταν μπορούν να το απολαύσουν. Από την άλλη πλευρά λίγοι ήταν οι φοιτητές οι οποίοι δήλωσαν διαφωνία με ποσοστό συμμετεχόντων στο 20,55%, όπως παρουσιάζονται τα δεδομένα στο σχήμα 10.

Σχήμα 10. Ανάγνωση και απόλαυση



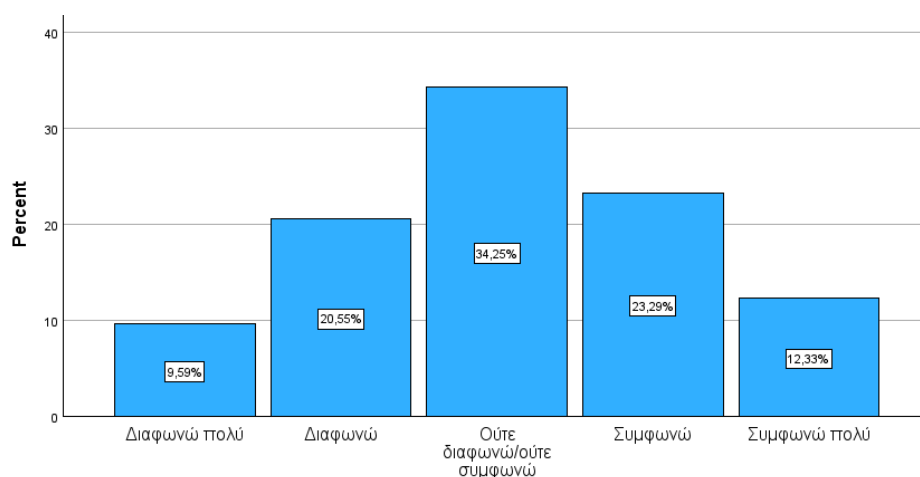
Οι φοιτητές δήλωσαν, επίσης, την προτίμησή τους σχετικά με το αν τους αρέσει να πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη. Ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών τοποθετήθηκαν θετικά (41%) ενώ αρκετοί φοιτητές απάντησαν κρατώντας ουδέτερη στάση (32,88%) και το ¼ διαφώνησε, όπως παρουσιάζονται τα δεδομένα στο σχήμα 11.

Σχήμα 11. Ευχαρίστηση ως προς την επίσκεψη σε βιβλιοθήκη



Στη συνέχεια στη δήλωση «το διάβασμα είναι από τα πιο ενδιαφέροντα πράγματα που κάνω», σημαντικά είναι τα ευρήματα καθώς αρκετοί συμμετέχοντες φοιτητές (35,62%) απάντησαν θετικά στη δήλωση αυτή, ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό 30,14% διαφώνησε, σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος 12.

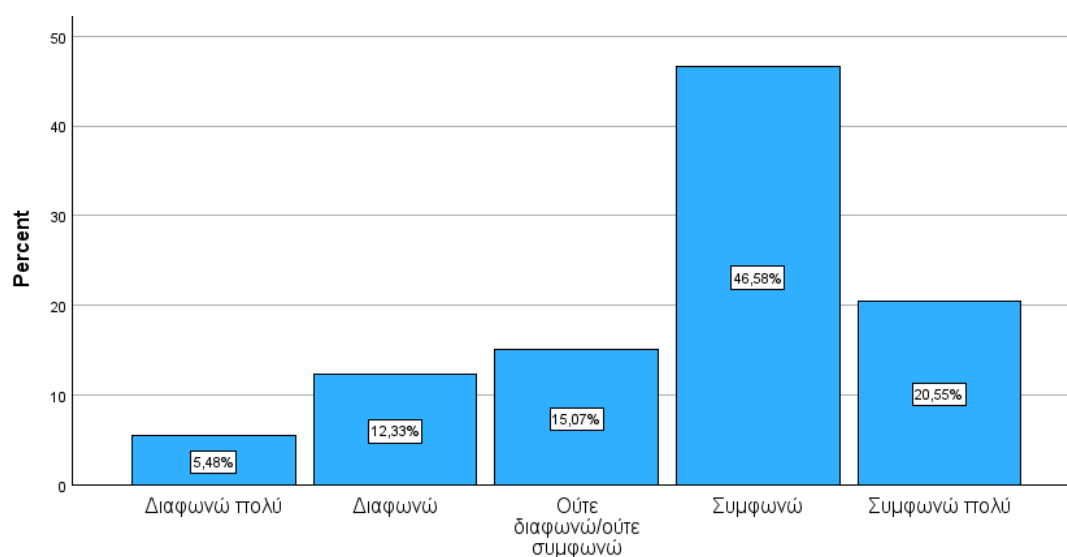
Σχήμα 12. Ενδιαφέροντα και ανάγνωση



Το διάγραμμα είναι από τα πιο ενδιαφέροντα πράγματα που κάνω.

Ακολουθεί η πρόταση αυτοπροσδιορισμού «θέλω να έχω περισσότερα δικά μου βιβλία», οι περισσότεροι από τους φοιτητές – παιδαγωγούς με ποσοστό συμμετοχής 67,13% συμφώνησαν με αυτή τη δήλωση. Ακολουθεί η επιλογή απάντησης «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» (15,07%), σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος 13.

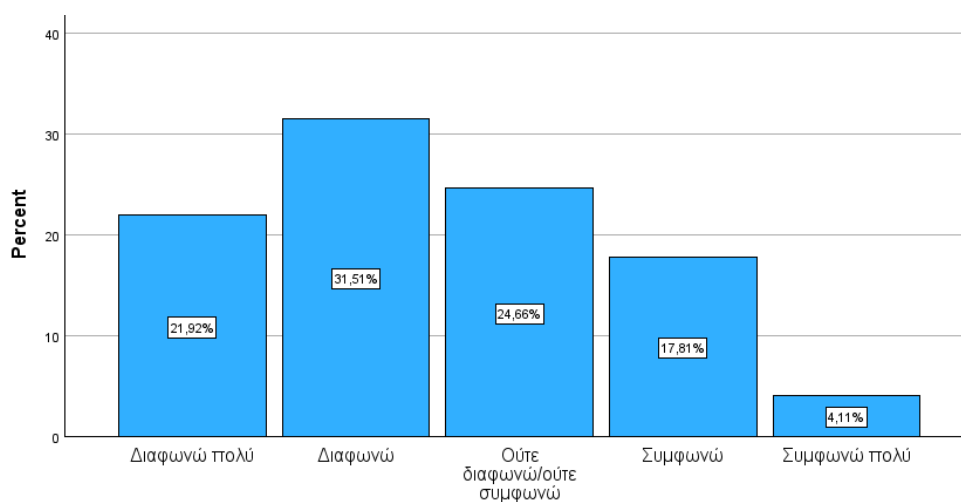
Σχήμα 13. Επιθυμία για περισσότερα βιβλία



Θέλω να έχω περισσότερα δικά μου βιβλία

Σε σχέση με τη συζήτηση γύρω από τα βιβλία με τους φίλους τους, το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών δήλωσε πως δεν συζητάει για βιβλία που έχει διαβάσει με τους φίλους (53,43%), ενώ ένα σημαντικό μέρος κράτησε ουδέτερη στάση σχετικά με τη στάση αυτή με συχνότητα στο 24,66%, όπως φαίνεται και στο σχήμα 14.

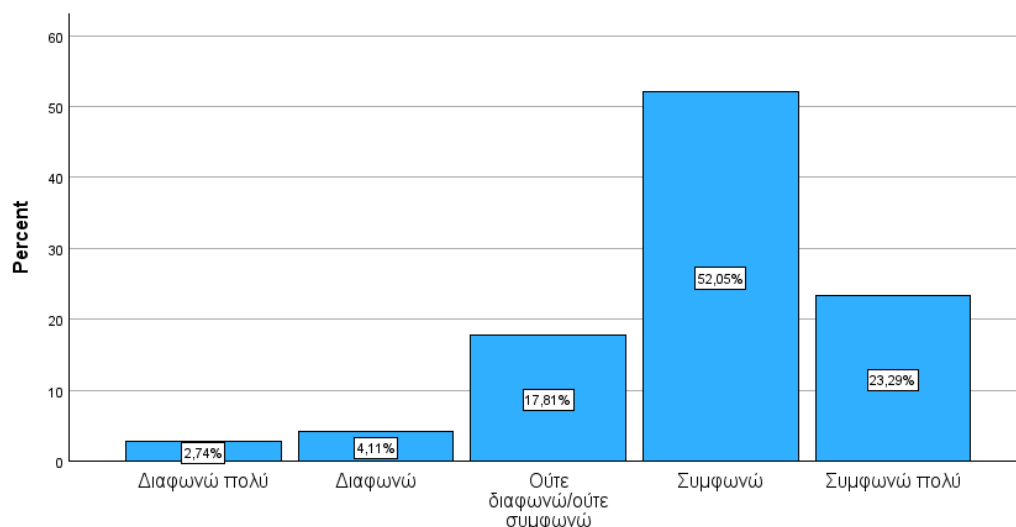
Σχήμα 14. Συζήτηση με φίλους γύρω από τα βιβλία



Οι φίλοι μου και εγώ συζητάμε συχνά για βιβλία που έχουμε διαβάσει.

Οι φοιτητές σε ό,τι αφορά το διάβασμα σε σχέση με την απόκτηση γνώσεων και συγκεκριμένα «το διάβασμα είναι από τους καλύτερους τρόπους να μάθω κάτι» δείχνουν να ταυτίζονται ιδιαίτερα με την στάση αυτή καθώς το 75,34% απαντούν πως συμφωνούν, ενώ λίγοι είναι αυτοί που κρατούν ουδέτερη στάση (17,81%) σύμφωνα με το σχήμα 15.

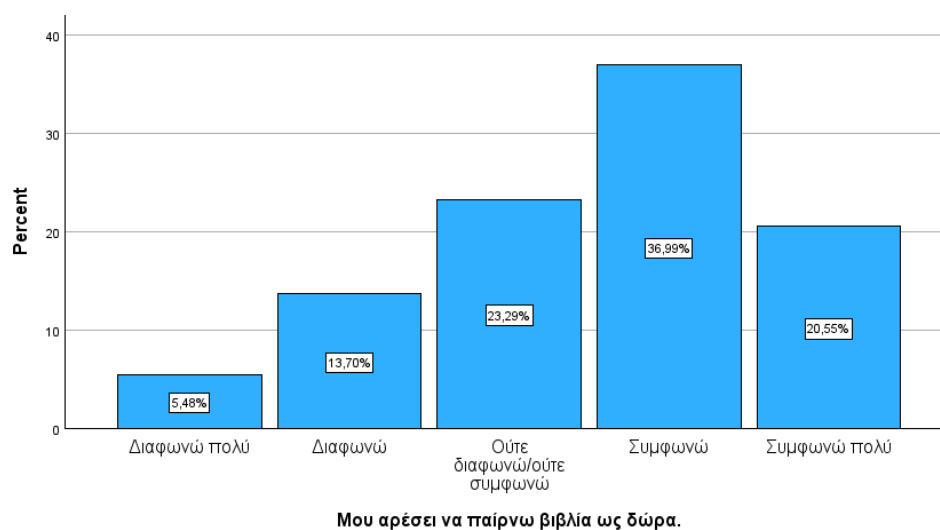
Σχήμα 15. Ανάγνωση και απόκτηση γνώσεων



Το διάβασμα είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να μάθω κάτι.

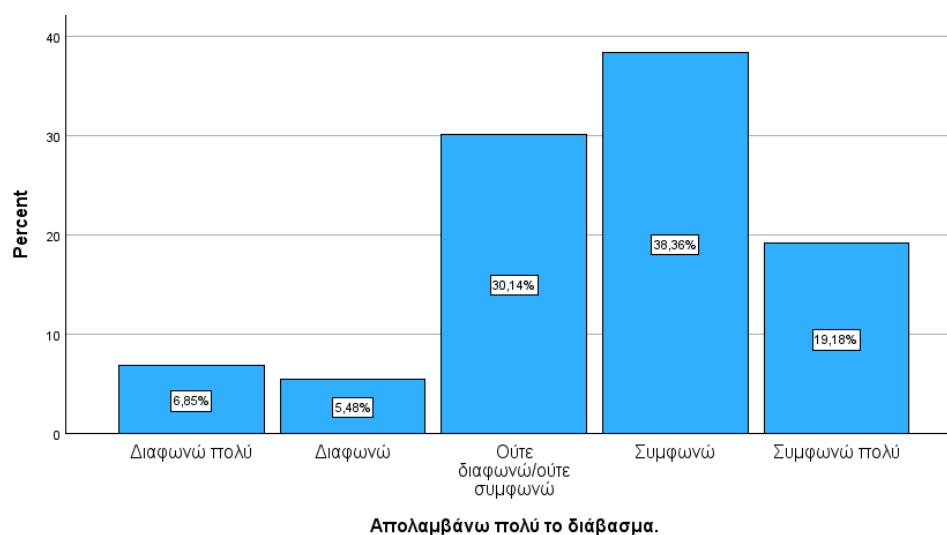
Ακολουθεί δήλωση αυτοπροσδιορισμού από τους φοιτητές – παιδαγωγούς της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές απάντησαν πως τους αρέσει να παίρνουν βιβλία ως δώρα με ποσοστό στο 57,54%. Η ουδέτερη στάση φοιτητών έφτασε στο 23,29%, όπως φαίνεται στο σχήμα 16.

Σχήμα 16. Επιθυμία για βιβλία ως δώρα



Σημαντικά είναι τα ευρήματα που σχετίζονται με την ανάγνωση και την απόλαυση καθώς η πλειονότητα των φοιτητών – παιδαγωγών συμφώνησε με τη δήλωση «απολαμβάνω πολύ το διάβασμα» (57,54%), αλλά αρκετοί από τους συμμετέχοντες κράτησαν ουδέτερη στάση (30,14%). Τέλος αξίζει να αναφερθεί πως μόνο ένα ελάχιστο μέρος των συμμετεχόντων διαφώνησε με τη δήλωση αυτή (12,33%), σύμφωνα με το σχήμα 17.

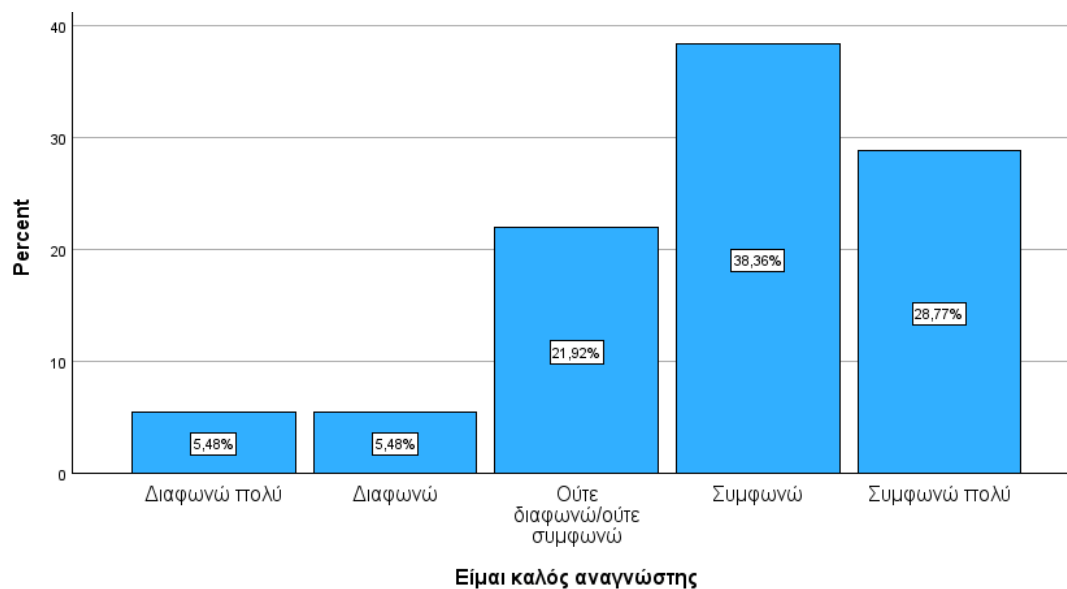
Σχήμα 17. Απόλαυση της ανάγνωσης



Στο σημείο αυτό οι συμμετέχοντες φοιτητές – παιδαγωγοί κλήθηκαν να αυτοπροσδιοριστούν σχετικά με το πως βλέπουν τον εαυτό τους ως αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα στην κατάφαση «είμαι καλός αναγνώστης» η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσαν συμφωνία στη στάση αυτή με ποσοστό 67,13%. Τέλος ένα

10% απάντησε πως διαφωνεί με τη παρούσα στάση, όπως παραθέτονται τα δεδομένα στο σχήμα 18.

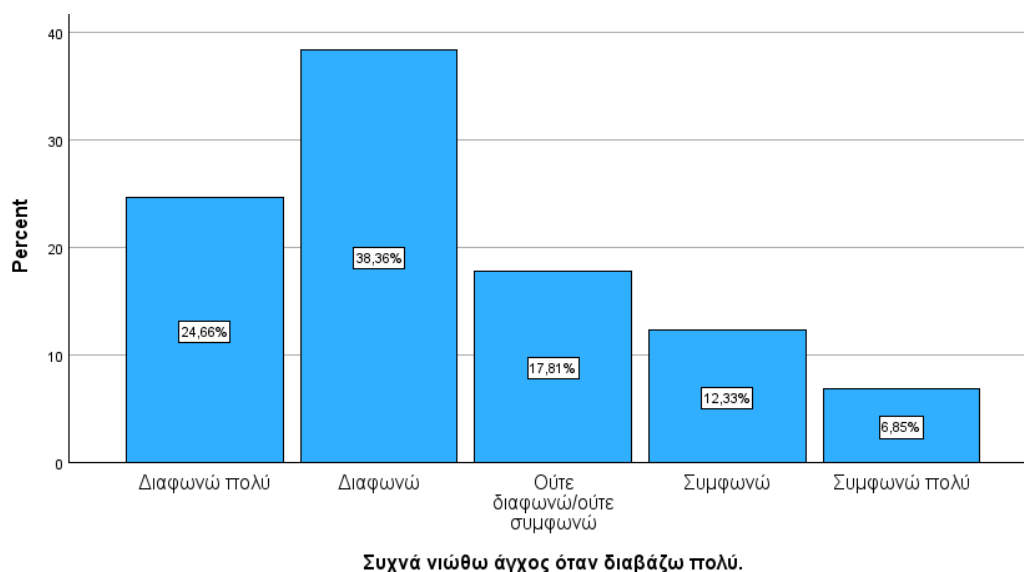
Σχήμα 18. Αυτοπροσδιορισμός ως καλός αναγνώστης



#### 4.2.2. Βαθμός δυσκολίας των φοιτητών κατά την ανάγνωση

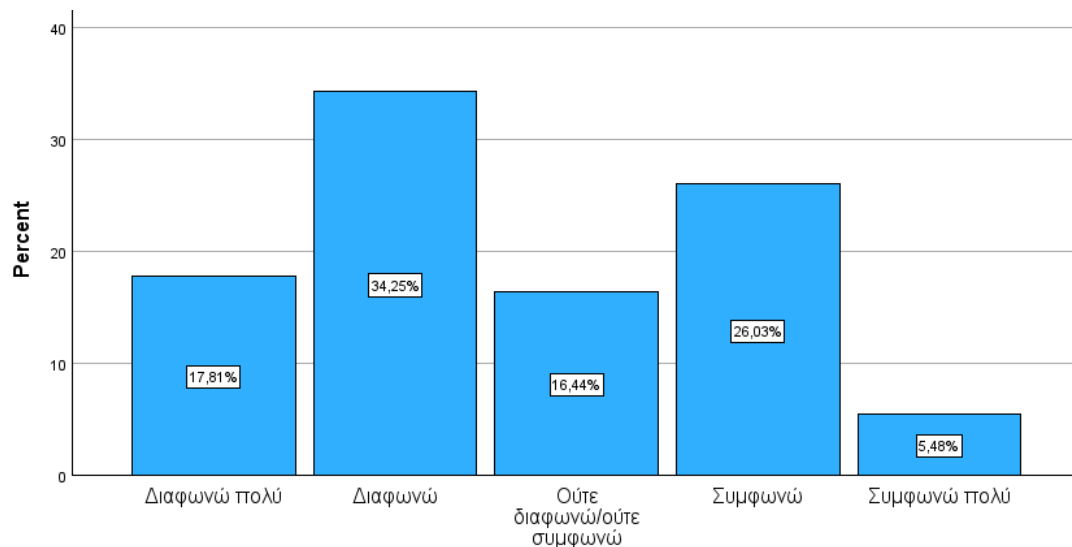
Στην δήλωση για το κατά πόσο νιώθουν συχνά άγχος όταν διαβάζουν πολύ, οι περισσότεροι φοιτητές – παιδαγωγοί της παρούσας έρευνας (63,02%) δήλωσαν διαφωνία με τη στάση αυτή. Λίγοι ήταν οι φοιτητές οι οποίοι τοποθετήθηκαν με ουδετερότητα στη δήλωση αυτή και συγκεκριμένα το 17,81%, σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος 19.

Σχήμα 19. Διάβασμα και άγχος



Έπειτα στην στάση που αφορά την ανάγνωση σε σχέση με τις δύσκολες λέξεις, το 52,06% των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν τους επηρεάζουν οι δύσκολες λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ωστόσο υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών οι οποίοι συμφώνησαν στο ότι δυσκολεύονται στην ανάγνωση όταν συναντούν άγνωστες λέξεις (31,51%), όπως παρουσιάζονται τα δεδομένα στο σχήμα 20.

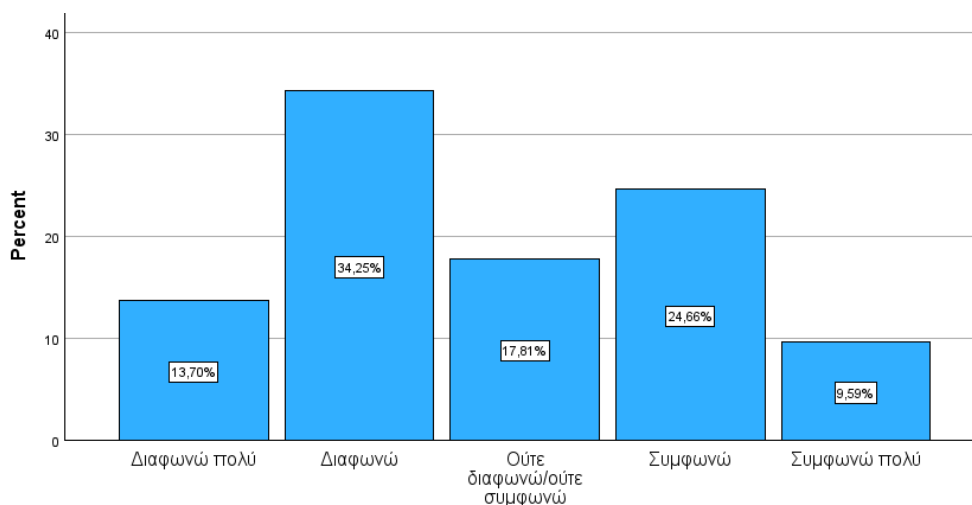
Σχήμα 20. Δυσκολίες της ανάγνωσης σε σχέση με το λεξιλόγιο



Το να συναντάς δύσκολες λέξεις είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της ανάγνωσης.

Όσον αφορά τη στάση «όταν διαβάζω συνήθως κουράζομαι και νυστάζω», οι περισσότερες απαντήσεις κυμαίνονται στο 47,95% και ανέφεραν πως δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, ωστόσο ένα 34,25% απάντησε πως πράγματι κουράζεται και νυστάζει όταν διαβάζει (Σχήμα 21).

Σχήμα 21. Ανάγνωση και κόπωση

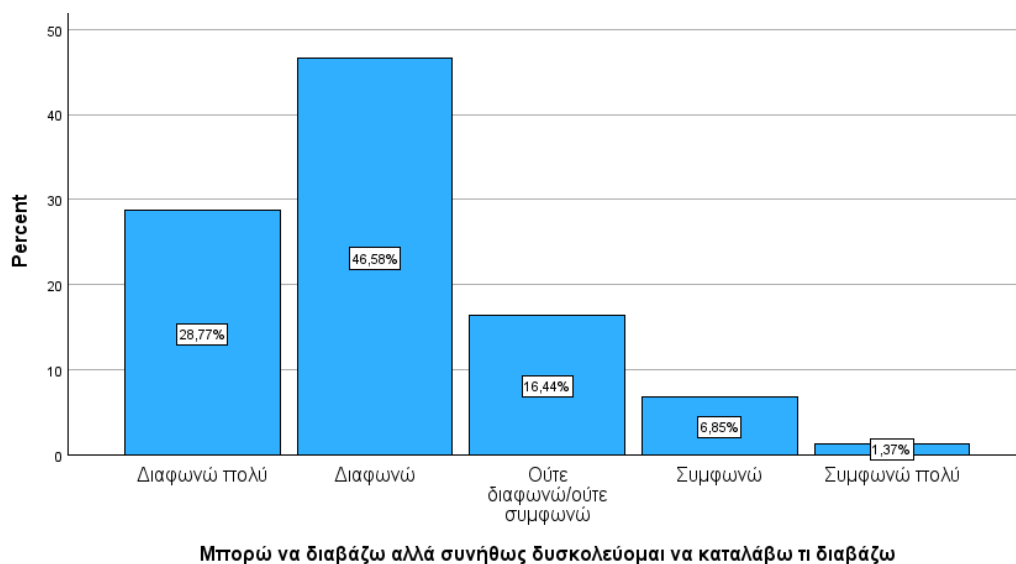


Όταν διαβάζω συνήθως κουράζομαι και νυστάζω.



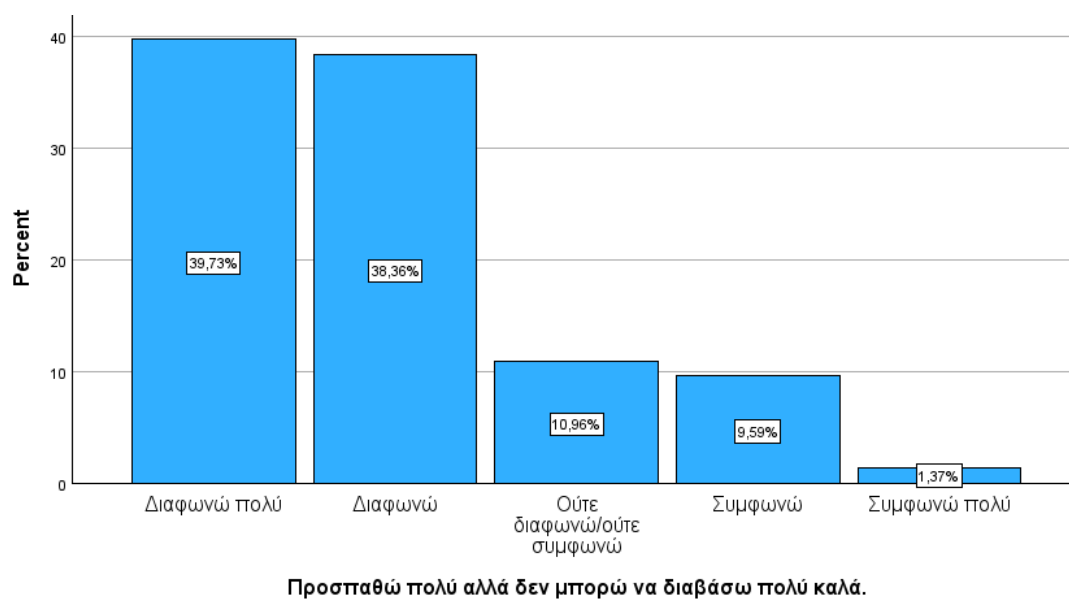
Ακολουθεί η δήλωση «Μπορώ να διαβάζω αλλά συνήθως δυσκολεύομαι να καταλάβω τι διαβάζω», οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν πως δεν ισχύει η στάση αυτή (75,35%). Ελάχιστοι ήταν αυτοί που δήλωσαν πως δεν κατανοούν το περιεχόμενο που διαβάζουν με ποσοστό συμμετοχής στο 8,22%, όπως φαίνεται στο σχήμα 22.

Σχήμα 22. Δυσκολία κατανόησης την ώρα της ανάγνωσης



Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές έδειξαν να μην ταυτίζονται με την άποψη «προσπαθώ αλλά δεν μπορώ να διαβάσω πολύ καλά» καθώς δήλωσαν πως διαφωνούν με ποσοστό 78,09% όπως φαίνεται στο σχήμα 23.

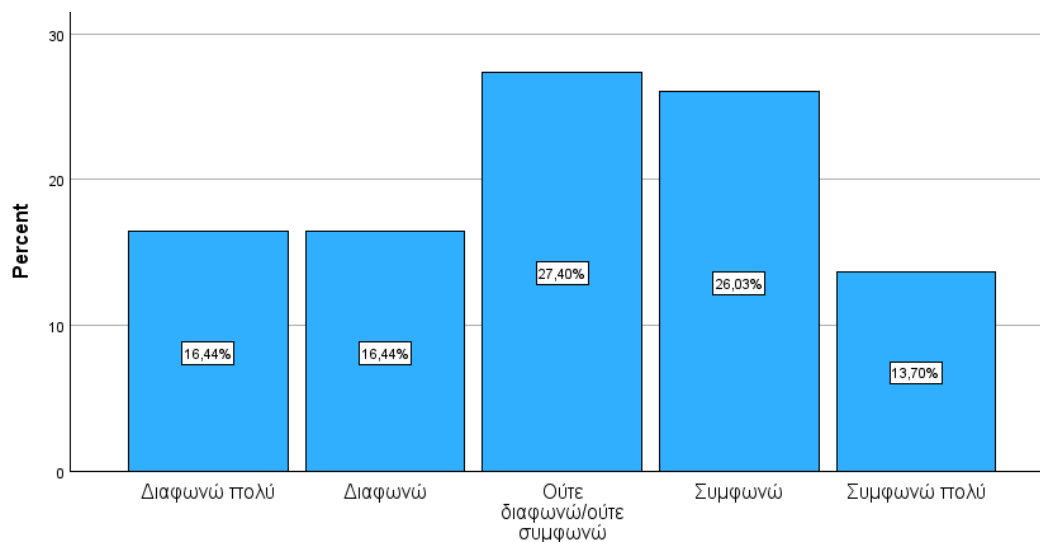
Σχήμα 23. Προσπάθεια για ανάγνωση χωρίς επιτυχία



Έπειτα, οι φοιτητές στα πλαίσια του αυτοπροσδιορισμού τους σε σχέση με την ανάγνωση κλήθηκαν να δηλώσουν αν είναι πιο εύκολο για εκείνους να καταλάβουν τι

διαβάζουν όταν υπάρχουν εικόνες και σχήματα. 39,73% των συμμετεχόντων ταυτίστηκαν με την άποψη αυτή, όπως φαίνεται και στο σχήμα 24.

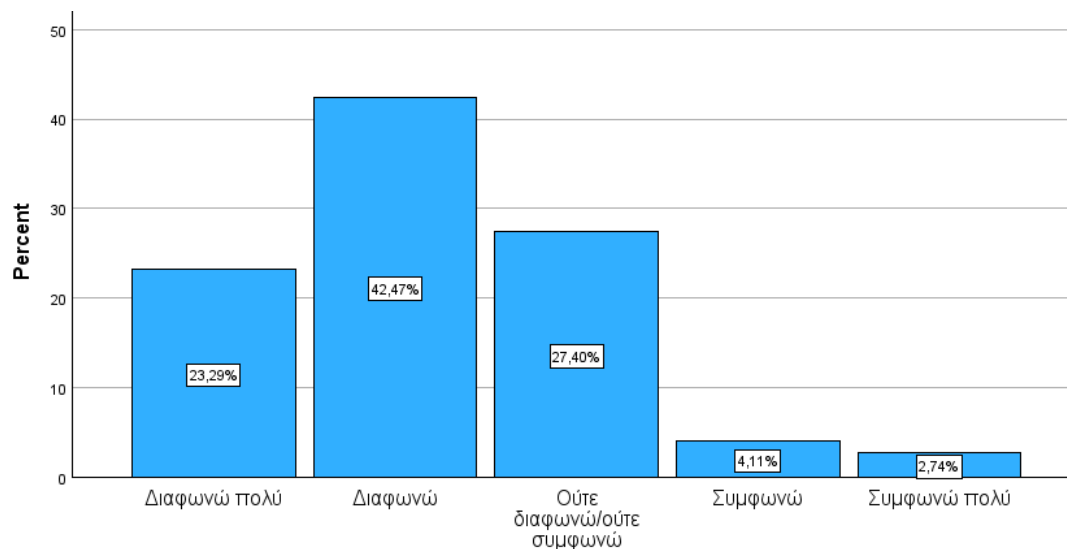
Σχήμα 24. Μεγαλύτερη κατανόηση του περιεχομένου όταν υπάρχει οπτικό υλικό.



**Είναι πιο εύκολο για εμένα να καταλάβω τι διαβάζω αν υπάρχουν εικόνες ή σχήματα.**

Στην δήλωση «έχω πολλά κοινά με ανθρώπους που χαρακτηρίζονται ως αδύναμοι αναγνώστες», τα περισσότερα άτομα της παρούσας έρευνας δεν συμφώνησαν (65,76%), όπως παρουσιάζονται τα ευρήματα στο σχήμα 25.

Σχήμα 25. Αυτοπροσδιορισμός ως αδύναμος αναγνώστης

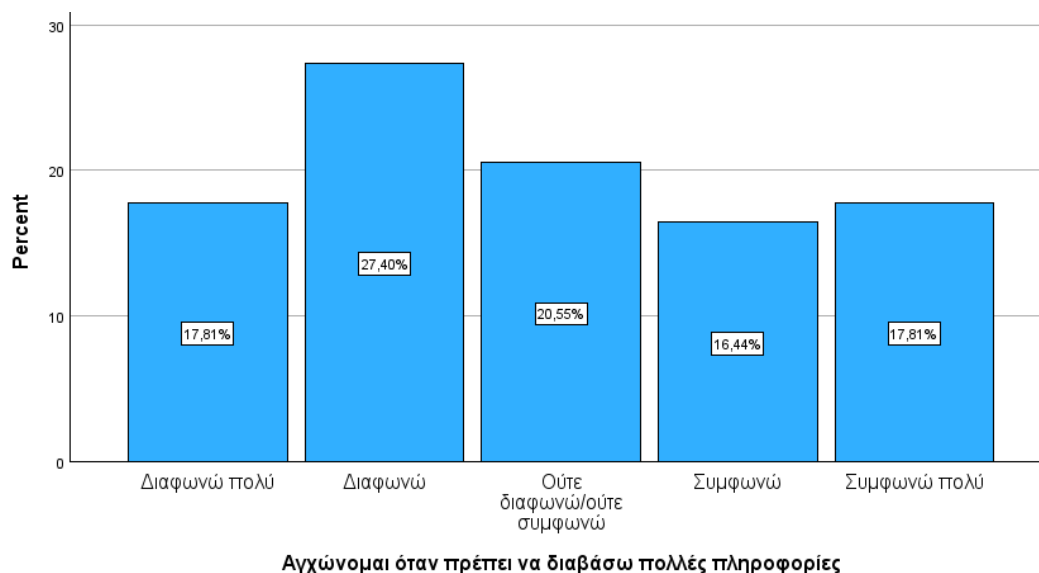


**Έχω πολλά κοινά με ανθρώπους που χαρακτηρίζονται ως αδύναμοι αναγνώστες.**

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες δήλωσαν τη στάση τους σχετικά με την ανάγνωση και το άγχος, με τις απόψεις να διαχέονται σε όλο το φάσμα των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν συμφώνησαν (45,21%) ότι

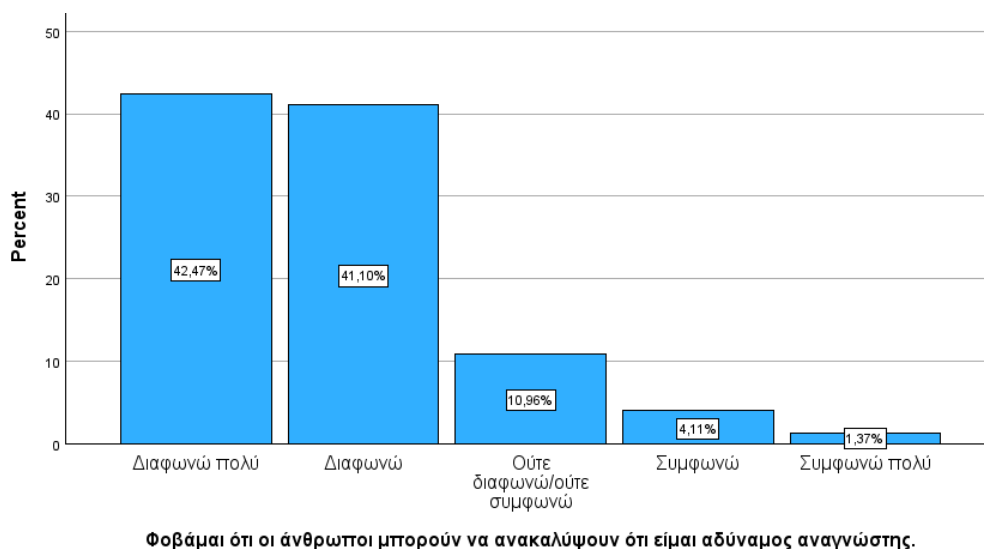
αγχώνονται όταν έχουν να διαβάσουν πολλές πληροφορίες, ωστόσο σημαντικό είναι το ποσοστό αυτών που συμφώνησαν (34,25%), όπως φαίνεται στο σχήμα 26.

Σχήμα 26. Ανάγνωση και άγχος



Οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό σίγουροι για τον εαυτό τους ως προς την ανάγνωση, με την δήλωση διαφωνίας «φοβάμαι ότι οι άνθρωποι μπορούν να ανακαλύψουν ότι είμαι αδύναμος αναγνώστης», σε ποσοστό 83,57%, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί οι οποίοι δήλωσαν συμφωνία με ποσοστό 5,38%, σύμφωνα με το σχήμα 27.

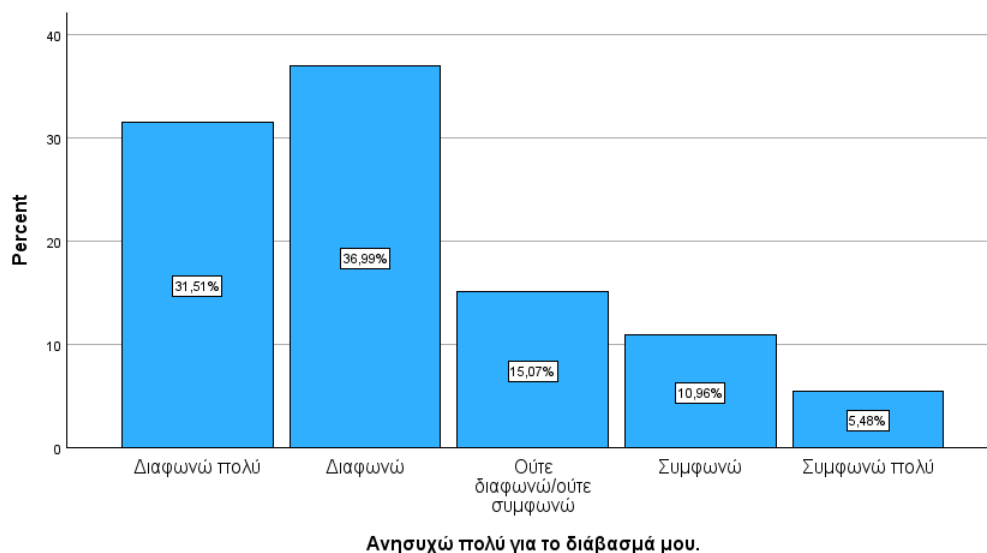
Σχήμα 27. Αυτοπροσδιορισμός αδύναμου αναγνώστη και φόβος για ανακάλυψη από άλλους



Οι φοιτητές – παιδαγωγοί της έρευνας δήλωσαν στην πλειονότητά τους πως δεν ανησυχούν πολύ για το διάβασμά τους (68,05%). Λίγοι ήταν αυτοί οι οποίοι

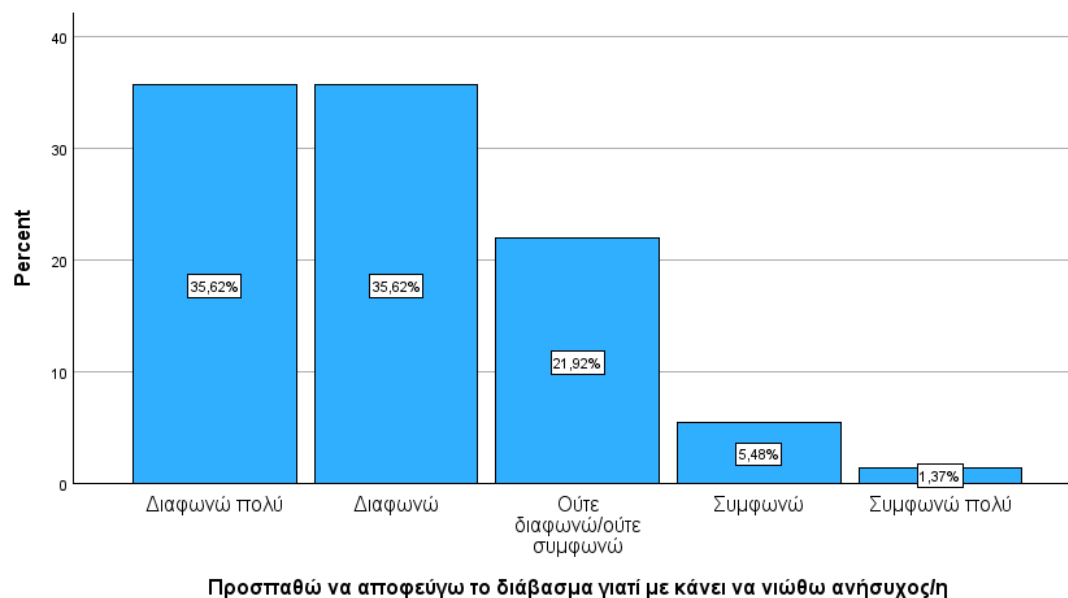
ταυτίστηκαν με τη στάση αυτή και απάντησαν θετικά, όπως φαίνεται και στο σχήμα 28.

Σχήμα 28. Ανάγνωση και ανησυχία



Τέλος, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν αρνητικά ότι αποφεύγουν το διάβασμα επειδή τους δημιουργεί ανησυχία (71,24%), σύμφωνα με το σχήμα 29.

Σχήμα 29. Αποφυγή διαβάσματος λόγω αισθήματος ανησυχίας



### Ενότητα 4.3. Διερεύνηση της σχέσης αναγνωστικών στάσεων και συνηθειών φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων και ατομικών στοιχείων

Στη παρούσα ενότητα αρχικά έγινε σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων αναγνωστικών στάσεων και του φύλου των συμμετεχόντων καθώς και με τον μέσο όρο της συνολικής βαθμολογίας τους στις σπουδές κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

Αρχικά δημιουργήθηκε ένας δείκτης αναγνωστικών στάσεων, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο ASRA, πραγματοποιώντας αντιστροφή των ερωτήσεων όπου χρειαζόταν πριν την συμπερίληψη στον εν λόγω δείκτη όλων των ερωτήσεων που αφορούσαν τις αναγνωστικές στάσεις (δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach' s  $\alpha > 0.7$ ).

Αφού ελέγχθηκε ότι ισχύουν όλες οι προϋποθέσεις (π.χ. κανονική κατανομή), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα με σκοπό την εξαγωγή στοιχείων για το αν διαφέρουν οι αναγνωστικές στάσεις με βάση το φύλο. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκαν οι αναγνωστικές στάσεις και ως ανεξάρτητη το φύλο (Αντρας/Γυναίκα). Δεν λήφθηκε υπόψη η κατηγορία «Άλλο» στην ανάλυση καθώς συμπληρώθηκε μόνο από ένα άτομο.

Στο δείγμα ο μέσος όρος αναγνωστικών στάσεων στους άνδρες και στις γυναίκες διέφερε κατά μερικές μονάδες (Πίνακας 5), ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των αναγνωστικών στάσεων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων ( $p > 0.05$ ).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι αναγνωστικών στάσεων με βάση το φύλο

	Φύλο	n	M. O.	T.A.
Αναγνωστικές στασεις	Άνδρας	14	71,21	13,990
	Γυναίκα	58	75,47	13,632

Επομένως, δεν βρέθηκε να σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά οι αναγνωστικές στάσεις των φοιτητών με το φύλο (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Έλεγχος *t*-test για σύγκριση μέσων όρων αναγνωστικών στάσεων με βάση το φύλο

t-test for Equality of Means							
						95% Confidence Interval of the Difference	
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	-1,042	70	,301	-4,251	4,079	-12,387	3,885

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε αν διαφέρουν οι αναγνωστικές στάσεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων με βάση το μέσο όρο βαθμολογίας τους στις σπουδές τους. Για τη σχετική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μονοπαραγοντικής ανάλυσης ανεξαρτήτων δειγμάτων (ANOVA), μετά από έλεγχο προϋποθέσεων. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκαν οι αναγνωστικές στάσεις και ως ανεξάρτητη η συνολική βαθμολογία στις σπουδές (σε 3 κατηγορίες)

Στο δείγμα, ο μέσος όρος αναγνωστικών στάσεων στους συμμετέχοντες είναι περίπου ίδιος και για τους φοιτητές που δήλωσαν χαμηλή βαθμολογία αλλά και για τους φοιτητές με υψηλή βαθμολογία (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Μέσοι όροι αναγνωστικών στάσεων με βάση τη συνολική βαθμολογία

Βαθμολογία	<i>n</i>	M. O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
6,5-7,5	9	73,56	18,94	44	100
7,5-8,5	36	74,81	12,12	49	100
8,5 και άνω	27	73,93	15,00	37	97
Total	72	74,32	13,98	37	100

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αναγνωστικών στάσεων με βάση τη συνολική βαθμολογία τους στις σπουδές τους κατά τη διεξαγωγή

της έρευνας ( $p > 0.05$ ). Επομένως, δεν βρέθηκε να σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά οι αναγνωστικές στάσεις των φοιτητών με τον μέσο όρο της βαθμολογίας τους (Πίνακας 9).

*Πίνακας 9. Έλεγχος ANOVA για σύγκριση όρων αναγνωστικών στάσεων με βάση τη συνολική βαθμολογία*

#### ANOVA

##### Αναγνωστικές στάσεις

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Μεταξύ Ομάδων	17,940	2	8,970	,045	,956
Στις Ομάδες	13873,713	69	201,068		
Σύνολο	13891,653	71			

Τέλος, από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις αναγνωστικές συνήθειες, επιλέχθηκε η ερώτηση «πόσο συχνά επιλέγεις να διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου» με σκοπό την σύγκριση των δηλώσεών τους με τις κατηγορίες μέσω των βαθμολογιών τους. Έγινε σύγκριση, με χρήση του ελέγχου  $\chi^2$ , μεταξύ της βαθμολογίας των συμμετεχόντων φοιτητών και του χρόνου που ανέφεραν ότι αφιερώνουν στην ανάγνωση. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του χρόνου που δήλωσαν ότι αφιερώνουν κατά τον ελεύθερο χρόνο τους στο διάβασμα με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις ( $p > 0.05$ ). Στο δείγμα βρέθηκε ότι υπήρχαν και αυτοί που δήλωσαν υψηλή βαθμολογία αλλά δήλωσαν ταυτόχρονα πως διαβάζουν σπάνια ενώ συγχρόνως άτομα που ανήκαν στην ομάδα με χαμηλότερη βαθμολογία ανέφεραν ότι διαβάζουν καθημερινά ή εβδομαδιαία.

## Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

### Ενότητα 5.1 Συζήτηση – συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της παρούσας ποσοτικής έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων φοιτητών ανέφερε ότι δεν αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο της διαβάζοντας βιβλία και δεν διαβάζει με μεγάλη συχνότητα και διάρκεια, καθώς δήλωσε πως αφιερώνει στην ανάγνωση μια με δύο φορές το μήνα και προτιμά να περνά διαφορετικά τον ελεύθερο χρόνο της. Ωστόσο, η πλειονότητα ανέφερε συγχρόνως θετικές αναγνωστικές στάσεις, δηλώνοντας πως ενδιαφέρεται για την ανάγνωση, καθώς κατά γενική εικόνα οι φοιτητές της έρευνας τοποθετούνται θετικά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την ευχαρίστηση και την ανάγνωση, και στη συνέχεια στις ερωτήσεις που αφορούν βαθμό δυσκολίας δείχνουν να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την ανάγνωση.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες φοιτητές δήλωσαν πως δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην ανάγνωση όμως στην ερώτηση που αφορά τον βασικό λόγο για τον οποίο δεν διαβάζουν οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν πως δεν διαβάζουν λόγο έλλειψης χρόνου, προτιμούν να περνούν διαφορετικά τον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ ορισμένοι δήλωσαν πως δεν έχουν βρει κάτι να τους ενδιαφέρει. Ενδιαφέρον, επίσης, κρίνεται το γεγονός πως οι φοιτητές της παρούσας έρευνας αν και ψηφιακοί ιθαγενείς, καθώς δηλώνουν ότι αφιερώνουν πολύ χρόνο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το διαδίκτυο, επιλέγουν να διαβάζουν βιβλία σε έντυπη μορφή και όχι σε ψηφιακή, πράγμα που δείχνει ομοιότητα σε σχέση με παλαιότερη έρευνα και συγκεκριμένα με έρευνα που διεξήχθη στη Σιγκαπούρη σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαπίστωσε πως αν και ψηφιακοί ιθαγενείς εξακολουθούν να προτιμούν βιβλία σε έντυπη μορφή (Loh & Sun, 2019).

Επίσης, οι φοιτητές παιδαγωγοί της παρούσας έρευνας ανέφεραν πως η ανάγνωση αποτελεί μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα απαντώντας θετικά σε ερωτήσεις που αφορούν το αν επιθυμούν να έχουν περισσότερα δικά τους βιβλία, αν απολαμβάνουν το διάβασμα και αν αποτελεί για αυτούς μια αγαπημένη συνήθεια, ενώ εντύπωση κάνει το γεγονός ότι προτιμούν να μην συζητούν με τους φίλους τους για βιβλία που έχουν διαβάσει.



Σε ερωτήσεις που αφορούσαν το βαθμό δυσκολίας ανάγνωσης, οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους δήλωσαν πως δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, όπως για παράδειγμα σε ερωτήσεις που αφορούν το διάβασμα και το άγχος, την ανάγνωση, την κόπωση και την αδυναμία ανάγνωσης. Όσον αφορά το δύσκολο λεξιλόγιο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι πιστεύουν πως το να συναντούν δύσκολες λέξεις κατά την ανάγνωση δεν αποτελεί για τους ίδιους δυσκολία και παρακώλυση της διαδικασίας, εύρημα που συμφωνεί με σχετική έρευνα για το λεξιλόγιο που διεξήχθη σε 415 δευτεροβάθμια σχολεία της Σουηδίας (Dylman κ. συν., 2019).

Σημαντικά ήταν τα ευρήματα σχετικά με το αν διαφέρουν οι αναγνωστικές στάσεις των φοιτητών ανάλογα με ατομικά στοιχεία, καθώς οι αναγνωστικές τους στάσεις δεν βρέθηκαν να σχετίζονται ούτε με το φύλο αλλά ούτε και με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, όπως επίσης δεν βρέθηκαν να σχετίζονται ούτε οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους με το χρόνο που δήλωσαν ότι αφιερώνουν στην ανάγνωση. Αρκετοί φοιτητές αν και με υψηλές βαθμολογίες δήλωσαν πως σπάνια διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με εκείνα προηγούμενων ερευνών όπου το φύλο (Μαλαφάντης, 2005) και η ακαδημαϊκή επίδοση (McKenna κ.συν., 1995) βρέθηκαν να σχετίζονται με τις αναγνωστικές στάσεις και συνήθειες.

Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα εντοπίζει στοιχεία ανησυχητικά ως προς το φαινόμενο του Peter effect, όσον αφορά τη σχέση των φοιτητών με την ανάγνωση, καθώς περίπου το 1/3 των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων ανέφεραν ότι δεν διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους και δεν τους αρέσει να διαβάζουν. Επομένως, σύμφωνα με το Peter effect, δεν θα είναι σε θέση να εμπνεύσουν αγάπη και ενθουσιασμό για το διάβασμα στους μαθητές τους καθώς δεν έχουν οι ίδιοι. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, κυρίως του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας καθώς και ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, φαίνεται πως αν και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καθώς δεν αποτελεί το διάβασμα προτεραιότητα για τους ίδιους θα αντιμετωπίσουν δυσκολία στο μέλλον στη δημιουργία μαθητών ως ιδανικών αναγνωστών.

## Ενότητα 5.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη εικόνα των αναγνωστικών συνηθειών και στάσεων φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων του ελλαδικού χώρου, ωστόσο υπήρξαν μερικοί περιορισμοί, όπως η μέθοδος δειγματοληψίας και το δείγμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας με στόχο τη γρήγορη συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω του διαμοιρασμού του ερωτηματολογίου σε συμφοιτητές παιδαγωγούς, καθώς και το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα ευρήματα στο σύνολο των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Τέλος, είναι σκόπιμο να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, επομένως τα ευρήματα βασίζονται στις δηλώσεις των συμμετεχόντων και δεν είναι απαραίτητο ότι αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα αλλά την οπτική των ερωτώμενων, όπως ισχύει σε κάθε έρευνα επισκόπησης που διερευνά τις απόψεις των ερωτώμενων.

Σε μελλοντικές έρευνες η παρούσα θεματολογία θα μπορούσε να απευθύνεται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε γονείς μαθητών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, με στόχο την ολιστική προσέγγιση της φιλαναγνωσίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Αβούρη, Ν., Δαλακόρα, Ν., & Πιτσάκη, Ε. (2008). *Πολιτισμός – τέχνες – διαχείριση ελεύθερου χρόνου, βιβλία – βιβλιοθήκες*. Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1033&bitstream=1033\\_01](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1033&bitstream=1033_01)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Alexander, J.E., & Filler, R.C. (1976). *Attitude and reading*. International Reading Association.
- Anastasiadou, S. D. (2009). Multivariate statistical analysis of Greek pupils' attitudes toward reading. *International Journal of the Book*, 6(1), 35-43.
- Anderson, R. C., Wilson, P., & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285–303.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2010). A study of the relationship between thoughtful literacy and motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234.
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Asrial, A., Syahrial, S., Kurniawan, D. A., & Luthfiah, Q. (2022). Strengthening the Love of Reading Character by Using an Electronic Module Based on Local Wisdom. *International Journal of Elementary Education*, 6(1), 165–172. <https://doi.org/10.23887/ijee.v6i1.33679>
- Balan, S., Katenga, J., & Simon, A. (2019). Reading Habits and Their Influence on Academic Achievement Among Students at Asia Pacific International University. *Abstract Proceedings International Scholars Conference*. 7 (1), 1490-1516. <https://doi.org/10.35974/isc.v7i1.928>

- Bas, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2), 47-58.
- Bastug, M. (2014). The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4 (4), 931-946.
- Beck, I., & Mckeown, M.G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of reading aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*. 55, 10-20.
- Becker, M., & McElvany, N. (2018). The interplay of gender and social background: A longitudinal study of interaction effects in reading attitudes and behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 529-549 <https://doi.org/10.1111/bjep.12199>
- Blachowicz, C. & Fisher, P. (2006). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Pearson Education.
- Boon, L. (2006). Engaging readers through choice Encouraging a lifelong love of reading. *Proceedings of IASL Conference* (pp. 1-13). IASL <https://doi.org/10.29173/iasl7894>
- Braunger, J & Lewis, O. (2006). Building a knowledge base in reading Network de: International Reading Association. *Edo Journal of Counseling*, 3(2), 1-11.
- Bynner, J., & Parsons, S. (2006). *New light on literacy and numeracy: Results of the Literacy and Numeracy Assessment (LNA) for the age 34 follow-up of the 1970 British Cohort Study (BCS70)*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Cervetti, G. & Hiebert, E. (2015). The sixth pillar of reading instruction Knowledge Development. *International Literacy Association*. 68 (7), 548–551. DOI:10.1002/trtr.1343
- Cesar Galicia Gaona, J. & Rogelio Villuendas González, E. (2010). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista de la educación superior*. 1(157), 55-73.

- Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74–89.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Cocoza, P. (2017). *How eBooks lost their shine: 'Kindles now look clunky and unhip.'* The Guardian. Retrieved from <https://www.theguardian.com/books/2017/apr/27/how-ebooks-lost-their-shine-kindles-look-clunky-unhip>
- Commeyras, M., Bislinghoff, B. S., & Olson, J. (Eds.). (2003). *Teachers as readers: Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*. International Reading Association.
- Dahlan, D. (2022). Social media and the reading culture revolution among digital natives. *Commicast*. 3(1), 105-112. <https://doi.org/10.12928/commicast.v3i1.3706>
- Dogan, B. Yildirim, K. & Cermik, H. & Ates, S. (2020). Promoting Pre-Service Teachers' Reading Attitudes through Literature Circles: A Mixed Methods Design. *International Journal of Educational Methodology*. 6 (4), 653 – 667. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.653>
- Dylman, A. Blomqvist, E. & Champoux-Larsson, M.F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 40 (6), 681-694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Ee Loh, C., & Sun, B. (2018). "I'd Still Prefer to Read the Hard Copy": Adolescents' Print and Digital Reading Habits. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(2), 2-29. [10.1002/jaal.904](https://doi.org/10.1002/jaal.904)
- Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 147, 3983 – 3990. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1145>

- Evans, E. (2017). Learning from high school students' experiences of reading e-books and printed books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 311–318. <https://doi.org/10.1002/jaal.685>
- Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο, θεωρία και εφαρμογές*. Επίκεντρο.
- Farhan Rafi, M., Fatihul Islam, I. & Anik Cahyani, A. (2021). The relationship between students' reading attitude with the result of reading comprehension. *Jollt Journal of Languages and Language Teaching*. 9 (4), 512-518. <https://doi.org/10.33394/jollt.v%vi%i.4008>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitudes, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading. Addison-Wesley.
- Florence, Fatiloro Oluwayemisi , et al. (2017), “A Survey on the Reading Habits among Colleges of Education Students in the Information Age.” *Journal of Education and Practice*. 2(2), 106–110.
- Gee Jang, B. & Hoon Ryoo, J. (2019). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Springer Nature*. 32 (7), 1769-1793. DOI:[10.1007/s11145-018-9926-6](https://doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6)
- Greaney, V., & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*. 25, 172-195.
- Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247-266. [https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_5)
- Guthrie, J. T. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94, 145–162.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hess, R., Holloway, S., Dickson, P., & Price, G. (1984). Maternal Variables as Predictors of Children's School Readiness and Later Achievement in Vocabulary and Mathematics in Sixth Grade. *Child Development*, 55(5), 1902-1912.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Day & R. J. Stenberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89–115). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Iftanti, E., & Shofiya, A. (2018). Efl students' responses on the implementation of extensive reading program to build love of reading in english. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 10 (1), 144 – 158. DOI:[10.21274/ls.2018.10.1.143-158](https://doi.org/10.21274/ls.2018.10.1.143-158)
- Johnsson-Smaragdi, U. & Jönsson, A. (2007). Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), 519-540. <https://doi.org/10.1080/00313830600953600>
- Juel, C., & Deffes, R. (2004). Making words stick. *Educational Leadership*. 61 (6), 30-34.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries—Results from PISA 2000*. OECD.
- Kizilet, A. (2017). Investigation of critical thinking attitudes and reading habits of teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 12 (6), 323-328. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2939>
- Korte, M. (2022). The impact of the digital revolution on human brain and behavior: where do we stand?. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22 (2), 101-111. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/mkorte>
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση, προτιμήσεις, στάσεις & συνήθειες*. Γρηγόρης.

- Mangen, A., Walgermo, B.R., & Bronnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- McCreary, J., & Marchant, G. (2016). Reading and Empathy. *Reading Psychology*, 38 (2), 182–202. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1245690>
- McGuire, W.J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In: G. Lindzey and E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology* (pp.108-141). Addison-Wesley.
- McKenna, M.C., & D.J. Kear, (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher* 43, 6264539.
- 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 Behaviour*, 27(1), 19-44.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellworth, R.A. (1995). Children’s attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Mckeown, M.G., & Beck, I. (2003). Talking advantage of read – alouds to help children make sense of decontextualized language. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & B. Bauer. *On Reading Books to children: Parents and teachers* (pp. 159-176). Routledge.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny’s reading teacher love to read? How teachers’ personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276.
- McMaster, K. Kendeou, P. & Espin, C. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific studies of reading*, 11(4), 289–312.
- Moats, L. (2020). Teaching Reading is Rocket Science. *American Federation of Teachers, AFL-CIO*.
- Moje, E.B. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107–154. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157>



- Navin, S. & Bates, G. (1987). improving attitudes and achievement of remedial readers: a parent counseling approach. *Elementary School Guidance & Counseling*. 21(3), 203-209.
- Oskamp, S., (1991). *Attitudes and opinions*. Prentice Hall.
- Perrin, A. (2016). *Book reading 2016*. Pew Research Center. <http://www.pewinternet.org/2016/09/01/book-reading-2016/>
- Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(4), 284–288.
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?", *On the Horizon*, 9(6), 16. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: University students' lived experiences of digitised text. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 515–526. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01043.x>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.) Modern Language Association (originally published in 1938).
- Sadeghi, K. (2007). The key for successful reader -writer interaction: factor affecting reading comprehension in L2 revisited. *ASIAN EFL Journal*, 9(3). <http://www.asian-efl-journal.com>
- Saracho, O., & Dayton, M. (1991). Age-related changes in reading attitudes of young children: a cross-cultural study. *Journal of Research in Reading*. 14(1), 33-45.
- Scharer, P. L., Pinnell, G. S., Lyons, C., & Fountas, I. (2005). Becoming an engaged reader. *Educational Leadership*, 63(2), 24–29.
- Scholes, L. Spina, N. & Comberc, B. (2021). Disrupting the 'boys don't read' discourse: Primary school boys who love reading fiction. *British Educational Research Journal*. 47 (1), 163 – 180. <https://doi.org/10.1002/berj.3685>
- Selwyn, N. (2009), "The digital native – myth and reality", *Aslib Proceedings*, 61 (4). 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>

- Singer, L.M., & Alexandra, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/003465431772296>
- Skenderi, L. & Ejupi, S. (2017). The reading habits of university students in Macedonia. *Proceedings of 15th International Conference "Knowledge in practice"*.  
[https://www.researchgate.net/publication/328492200\\_THE\\_READING\\_HABITS\\_OF\\_UNIVERSITY\\_STUDENTS\\_IN\\_MACEDONIA](https://www.researchgate.net/publication/328492200_THE_READING_HABITS_OF_UNIVERSITY_STUDENTS_IN_MACEDONIA)
- Smith, M. C. (1990). The development and use of an instrument for assessing adults' attitudes toward reading. *Journal of Research & Development in Education*, 23(3), 156–161.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Education.
- Stephens, N. Hazel. M.R., & Phillips, T. (2014). Social Class Culture Cycles: How Three Gateway Contexts Shape Selves and Fuel Inequality. *The Annual Review of Psychology*, 65, 611-634. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115143>
- Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991. DOI: 10.1002/berj.3180
- Taylor, E. (2000). *Using Folktales*. Cambridge University Press.
- Uhr, O., & Wright, A. (1992). *Five – minute activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Yavuz, M. (2009). Factors that affect mathematics-science (MS) scores in the secondary education institutional exam: An application of structural equation modelling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1557- 1572.

Zasacka, Z. (2017). Screen-based reading practices—results of the Study on children’s and adolescents’ reading habits and attitudes. *Edukacja*, 2017(5), 99–114.  
<https://doi.org/10.24131/3724.170507>

Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. On Reading Books to children, *Parents and teachers*, 170-174.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

### **Αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων**

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων και διεξάγεται στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας με θέμα τις αναγνωστικές συνήθειες και στάσεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, από φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και σύντομο.

Παρακαλώ αφιερώστε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του, καθώς η συμβολή σας είναι πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας!

Σας ευχαριστώ θερμά

#### **A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

Παρακαλώ επιλέξτε ή συμπληρώστε σε κάθε ερώτηση την απάντηση που σας εκφράζει

**1. Φύλο\***

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

**2. Ηλικία (Παρακαλώ γράψε τον αριθμό σε έτη):**

**3. Σπουδές\***

- Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών - προσχολικής ηλικίας

**4. Πανεπιστήμιο:**

**5. Έτος σπουδών\***

- 1ο έτος
- 2ο έτος
- 3ο έτος
- 4ο έτος και άνω

**6. Επίπεδο σπουδών μητέρας\***

(Παρακαλώ να επιλέξεις το ανώτερο επίπεδο σπουδών)

- Βασική εκπαίδευση
- Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικό
- Άλλο

**7. Επίπεδο σπουδών πατέρα\***

(Παρακαλώ να επιλέξεις το ανώτερο επίπεδο σπουδών)

- Βασική εκπαίδευση
- Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικό
- Άλλο

**8. Αριθμός βιβλίων στο σπίτι της οικογένειάς σου (έντυπα ή e-books)\***

- 0-60
- 61-200
- Πάνω από 200

**9. Πόσο συχνά διάβαζαν οι γονείς σου βιβλία στον ελεύθερο χρόνο τους όταν ήσουν παιδί;\***

- Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- Μία φορά την εβδομάδα ή λιγότερο

- Σπάνια ή ποτέ

**10. Πόσο συχνά διάβάζεις βιβλία στον ελεύθερο χρόνο σου όταν ήσουν παιδί;\***

- Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- Μία φορά την εβδομάδα ή λιγότερο
- Σπάνια ή ποτέ

**11. Ποιος είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας σου στις σπουδές σου ως τώρα;\***

- 5-6,5
- 6,6-7,5
- 7,6-8,5
- 8,5+

---

**B. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ**

**12. Πώς περνάς συνήθως τον ελεύθερο χρόνο σου;\***

- Παίζοντας βιντεοπαιχνίδια
- Παρακολουθώντας τηλεόραση
- Βλέποντας ταινίες/σειρές στο διαδίκτυο
- Διαβάζοντας βιβλία ή άλλα κείμενα
- Σερφάροντας στο διαδίκτυο/μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- Με φίλους σε καφετέριες ή άλλα μέρη

**13. Στον ελεύθερο χρόνο μου διαβάζω κυρίως (διάλεξε μία από τις παρακάτω επιλογές):\***

- Κόμικ
- Ελληνική λογοτεχνία
- Ξένη λογοτεχνία
- Βιβλία Ιστορίας
- Βιβλία ψυχολογίας/αυτοβελτίωσης
- Βιογραφίες
- Επιστημονικά βιβλία
- Εφημερίδες

- Αθλητικές εφημερίδες
- Περιοδικά
- Δεν διαβάζω συνήθως στον ελεύθερο χρόνο μου

**14. Ποιος είναι ο βασικός λόγος που δεν διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου;\***

- Έλλειψη χρόνου
- Δεν μου αρέσει το διάβασμα
- Δεν έχω βρει κάτι να με ενδιαφέρει
- Προτιμώ να περνάω διαφορετικά τον ελεύθερο χρόνο μου
- Έλλειψη χρημάτων για αγορά βιβλίου
- Δεν με αφορά η ερώτηση, διαβάζω στον ελεύθερο χρόνο μου

**15. Ποιος είναι ο βασικός λόγος που διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου;\***

- Για να ενημερωθώ
- Για να χαλαρώσω
- Για να διασκεδάσω
- Για να αποκτήσω νέες γνώσεις

**16. Σε ποια μορφή προτιμάς να διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου;\***

- Έντυπη
- Ηλεκτρονική/Διαδικτυακή (π.χ., e-books)
- Ηχητικό βιβλίο (Audiobooks)
- Δεν διαβάζω στον ελεύθερο χρόνο μου

**17. Διαβάζω στον ελεύθερο χρόνο μου, χωρίς να αφορά τις σπουδές μου στο**

**Πανεπιστήμιο**

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**18. Πόσο συχνά διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου;\***

- Ποτέ

- Σπάνια
- 1-2 φορές το μήνα
- 1 φορά την εβδομάδα
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα

**19. Πόσο χρόνο αφιερώνεις τη μέρα στην ανάγνωση, χωρίς να αφορά τις σπουδές σου;\***

- Καθόλου
- Μέχρι 1 ώρα
- 1-2 ώρες
- 3 ώρες και άνω

**20. Πόσες ώρες ημερησίως αφιερώνεις στο σερφάρισμα στο διαδίκτυο ή στα social media;**

- Καθόλου
- Μέχρι 1 ώρα
- 1-2 ώρες
- 3 ώρες και άνω

**21. Πόσα βιβλία - μυθιστορήματα διαβάζεις το χρόνο;**  
**(Παρακαλώ γράψε τον αριθμό):**

---

## **Γ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ**

**22. Το διάβασμα είναι μια από τις αγαπημένες μου δραστηριότητες\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ



**23. Διαβάζω στον ελεύθερο χρόνο μου μόνο όταν έχω χρόνο να το απολαύσω\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**24. Μου αρέσει να πηγαίνω στη βιβλιοθήκη\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**25. Συχνά νιώθω άγχος όταν διαβάζω πολύ.\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**26. Το διάβασμα είναι από τα πιο ενδιαφέροντα πράγματα που κάνω.\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**27. Το να συναντάς δύσκολες λέξεις είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της ανάγνωσης. \***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**28. Όταν διαβάζω συνήθως κουράζομαι και νυστάζω**

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**29. Μπορώ να διαβάζω αλλά συνήθως δυσκολεύομαι να καταλάβω τι διαβάζω**

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**30. Είμαι καλός αναγνώστης\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**31. Θέλω να έχω περισσότερα δικά μου βιβλία\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**32. Προσπαθώ πολύ αλλά δεν μπορώ να διαβάσω πολύ καλά.\***

- Συμφωνώ πολύ

- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**33. Οι φίλοι μου και εγώ συζητάμε συχνά για βιβλία που έχουμε διαβάσει.\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**34. Είναι πιο εύκολο για εμένα να καταλάβω τι διαβάζω αν υπάρχουν εικόνες ή σχήματα.\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**35. Έχω πολλά κοινά με ανθρώπους που χαρακτηρίζονται ως αδύναμοι αναγνώστες.\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**36. Το διάβασμα είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να μάθω κάτι.\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ

- ο Διαφωνώ πολύ

**37. Αγχώνομαι όταν πρέπει να διαβάσω πολλές πληροφορίες.\***

- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ
- ο Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- ο Διαφωνώ
- ο Διαφωνώ πολύ

**38. Φοβάμαι ότι οι άνθρωποι μπορούν να ανακαλύψουν ότι είμαι αδύναμος αναγνώστης.\***

- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ
- ο Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- ο Διαφωνώ
- ο Διαφωνώ πολύ

**39. Ανησυχώ πολύ για το διάβασμά μου.\***

- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ
- ο Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- ο Διαφωνώ
- ο Διαφωνώ πολύ

**40. Προσπαθώ να αποφεύγω το διάβασμα γιατί με κάνει να νιώθω ανήσυχος/η.\***

- ο Συμφωνώ πολύ
- ο Συμφωνώ
- ο Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- ο Διαφωνώ
- ο Διαφωνώ πολύ

**41. Μου αρέσει να παίρνω βιβλία ως δώρα.\***

- ο Συμφωνώ πολύ

- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

**42. Απολαμβάνω πολύ το διάβασμα.\***

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ