

Η ανάγνωση /κατανόηση των μύθων στο νηπιαγωγείο μέσω παιγνιώδους διδακτικής παρέμβασης

Ειρήνη Σιβροπούλου και Αγγελική Τσαπακίδου

Reading and understanding myths through play in pre-school education: The present paper aims at evaluating the contribution of play to the procedure of reading and understanding myths in Greek pre-school education. Specifically, it describes the results of a pilot study that took place in kindergartens of Thessaloniki over a period of three months in 2006. Fifty pre-school children were involved in the study, forming two groups: a control-group and a group under experimentation. The research was carried out in two stages separated by a teaching intervention based on a game. In the first stage the two groups were given a pre-test, then the intervention took place and during the second stage both groups were given a meta-test. Statistical analysis of the test results yielded valuable conclusions concerning the extent to which, the aforementioned teaching intervention, contributed to the pre-schoolers' reading and understanding of myths.

1. Εισαγωγή

Η γλωσσική αγωγή στο ελληνικό νηπιαγωγείο καλλιεργείται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 93/τ.β. 10.2.1999), μέσω της ανάγνωσης/κατανόησης ενός κειμένου. Πέντε τύποι κειμένων προτείνονται: Τα απαριθμητικά, τα ενημερωτικά, τα λογοτεχνικά, τα κείμενα παρουσίασης, και τα κείμενα με οδηγίες χρήσης.

Ο μύθος είναι κείμενο της παιδικής/λαϊκής λογοτεχνίας. Είναι λογοτεχνικό είδος του οποίου δημιουργός θεωρείται ο Αίσωπος, μια ταπεινή, γραφική αλλά ξεχωριστή φιγούρα των Ελληνιστικών χρόνων. Βαθύς παρατηρητής της φύσης και ανατόμος της κοινωνικής ζωής, έγινε διάσημος ως λογοποιός, επινοητής και αφηγητής ιστοριών σε πεζό λόγο. Πρώτος που ασχολήθηκε με τους Αισώπειους μύθους ήταν ο Σωκράτης (Τροβάς, 1987) και αργότερα ο Αριστοφάνης, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης (5ο και 4ο π.Χ. αιών.). Οι μύθοι του Αισώπου διατηρήθηκαν με την προφορική παράδοση για

αρκετούς αιώνες, έως ότου ο μαθητής του Θεόφραστου, Δημήτριος Φαληρεύς (300 π.Χ.) έκανε την πρώτη συλλογή Αισώπειων μύθων (Jacobs, 1970· Τροβάς, 1987). Στη συνέχεια ακολούθησαν κι άλλες μεταφράσεις από Έλληνες, Ρωμαίους και αργότερα από Γάλλους (Λαφονταίν), Γερμανούς, Βρετανούς και Ρώσους (Κρυλώφ) συγγραφείς. Κατά συνέπεια υπάρχουν πολλές παραλλαγές των μύθων του Αισώπου δημοσιευμένες που είναι αδύνατο να καθοριστεί ποιοι είναι οι αυθεντικοί. Σύμφωνα μάλιστα με τον Perry (1959) πιθανόν άλλοι συγγραφείς και όχι ο Αίσωπος να επισύναψαν τα ηθικά διδάγματα στο τέλος των μύθων του.

Με τον όρο “μύθος” (λογοτεχνία) εννοούμε τη μικρή αλληγορική διήγηση από τον κόσμο των ζώων ή των ανθρώπων που θέλει να διδάξει κάτι (Κανατσούλη, 1997:59). Πρόκειται για ένα δημιούργημα της λαϊκής σοφίας ή μια “πρωτόγονη επιστήμη” σύμφωνα με τον Ruthen ή μέρος του ίδιου ψυχισμού, ένα ονειροπόλημα του λαού σύμφωνα με τον Harrison (Σακελλαρίου, 1987:31) ή “όχημα ενός αξιακού συστήματος που συγκροτείται από εφαρμοσμένες αρχές δικαιωμάτων και υποχρεώσεων” (Αυδικός, 1998:99–67) ή λόγος ψευδής εικονίζων αλήθειαν, σύμφωνα με το ρήτορα Αφθόνιο (4ος μ.Χ. αιών.) (Μερακλής, 1993:208).

Ωστόσο, ο μύθος πριν απ’ όλα είναι μια αφήγηση που εμπερικλείει και χρησιμοποιεί το στοιχείο του επιμύθιου. Χωρίς επιμύθιο, ο μύθος δεν είναι παρά μια αφήγηση ή ένα παραμύθι και δίχως την αφήγηση το επιμύθιο τείνει προς την παροιμία, η οποία μερικές φορές δεν είναι παρά ένας πολύ συμπυκνωμένος μύθος (Σαρίκας, 1993).

Η συντομία των μύθων καθώς ο ανιμισμός και ο ανθρωπομορφισμός που τους χαρακτηρίζουν τους καθιστά κατάλληλους για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο το πρόβλημα εστιάζεται στην κατανόηση του αλληγορικού τους νοήματος. Είναι δηλαδή εύκολη η κατανόηση των μύθων από παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Με τον όρο κατανόηση εννοούμε την ικανότητα του παιδιού να συλλαμβάνει το νόημα μιας μορφής επικοινωνίας που του δίνεται γραπτά ή προφορικά. Στην περίπτωση αυτή το παιδί είναι σε θέση να επαναδιατυπώσει το περιεχόμενό της να δει τις σχέσεις μεταξύ των μερών της και να αχθεί σε συμπεράσματα, προεκτάσεις και γενικεύσεις (Τριλλιανός, 2003:143). “Πρόκειται για μια διαδικασία οικοδόμησης μιας νοητικής αναπαράστασης, η οποία αντλεί τα στοιχεία της από το κείμενο” (Σφυρόρα, 1998:108) ή “είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ενεργό σκέψη του αναγνώστη και σ’ αυτό που λέει το κείμενο” (Curto κ.ά., 1998:115).

Τις ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια και αναφέρονται στο πώς τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τις ιστορίες, μπορούμε να τις κατατάξουμε σε δυο κατηγορίες. Σ’ αυτές που υποστηρίζουν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ως μέσο κατανόησης της ιστορίας, καθώς και σ’ εκείνες που θεωρούν ότι όλα τα παιδιά διευκολύνονται στην κατανόηση της ιστορίας μέσα από την αναδόμησή της (Brown, 1975), για παράδειγμα μέσα από το δραματικό παιχνίδι. Πιο αναλυτικά στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι μελέτες εκείνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοούν τις ιστορίες, να αναγνωρίζουν

τα βασικά στοιχεία της λογοτεχνίας και το πώς αυτή λειτουργεί (Hickman, 1981· Cochram-Smith, 1984· Kiefer, 1988· Purcell-Gates, 1988). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μελέτες εκείνες που υποστηρίζουν το δραματικό παιχνίδι, ως μέσο κατανόησης της δομής της ιστορίας (Sachs et al., 1984). Δηλαδή ο βαθμός συμμετοχής στο δραματικό παιχνίδι, η λεκτική αναδόμηση της ιστορίας και η αλληλεπίδραση με συνομιλήκους μέσα στα πλαίσια της ιστορίας οδηγεί στη βελτίωση της κατανόησής της (Miccinati & Phelps, 1980· Pellegrini & Galda, 1982).

Η ανάγνωση/κατανόηση των μύθων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Πίσω από την αφήγηση κρύβεται ένα αλληγορικό νόημα. Η κατανόηση επίσης δεν γίνεται αυθόρμητα, χρειάζεται τα παιδιά να διδαχτούν κατάλληλες στρατηγικές ανάγνωσης. Διατυπώθηκαν επιπλέον αμφισβητήσεις τόσο για τον αόριστο χαρακτήρα της κατανόησης όσο και για τη σχέση της με τη γλώσσα. Αν δηλαδή παίζουν ρόλο μόνο γενικές αρχές που διέπουν την κατανόηση της γλώσσας ανεξάρτητα από το χρησιμοποιούμενο μέσο (Gaonac'h & Golder, 2003:80). Από την άλλη μεριά είναι γνωστό ότι οι παιγνιώδεις μέθοδοι ενισχύουν τη χρήση, από πλευράς παιδιού, την ατομική συνειδητότητα και τις οργανωμένες διανοητικές δομές, διατηρώντας παράλληλα το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό για τη μνήμη και τη μάθηση (Singer & Lythcott, 2004:77). Γενικότερα το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί τον φυσικότερο τρόπο μάθησης και έκφρασης και γι' αυτό σχεδόν όλες οι δραστηριότητες μπορούν να ενταχτούν σ' αυτό (Κιτσαράς, 2004:78).

Το γεγονός ότι δεν έχει συνδεθεί επαρκώς η κατανόηση των μύθων με το παιχνίδι, μας οδήγησε στη συγκεκριμένη έρευνα που χρησιμοποιεί ως μέσο το κατευθυνόμενο παιχνίδι προκειμένου να διαπιστώσει αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν τους μύθους.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το 2006–2007 σε τέσσερις τάξεις δημόσιων νηπιαγωγείων του νομού Θεσσαλονίκης και διήρκεσε 5 μήνες περίπου (από τον Ιανουάριο μέχρι το Μάιο 2007). Συμμετείχαν συνολικά 44 νήπια ηλικίας 4,5 έως 5,5 ετών. Καθεμιά από τις τέσσερις τάξεις χωρίστηκε σε δυο ομάδες. Η μια εκπροσωπούσε την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παιγνιώδης διδακτική παρέμβαση η οποία ακολουθεί και αποτελούνταν από 22 νήπια, 9 κορίτσια και 13 αγόρια και η άλλη την ομάδα ελέγχου στην οποία απλά διαβάζονταν οι μύθοι από τη νηπιαγωγό και επαναλαμβάνονταν από τα παιδιά. Την ομάδα ελέγχου την αποτελούσαν 12 κορίτσια και 10 αγόρια. Η επιλογή των παιδιών στις ομάδες ήταν τυχαία. Και για τις δυο ομάδες επιλέχτηκαν 24 μύθοι του Αισώπου οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν από τις νηπιαγωγούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, με την ίδια σειρά, δύο φορές την εβδομάδα. Τα κριτήρια επιλογής των μύθων ήταν τα εξής: το περιεχόμενό τους να προκαλεί ενδιαφέρον στα παιδιά, να μπορούν εύκολα να παρακολουθήσουν την εξέλιξη και να την αναπαραστήσουν και το λεξιλόγιό τους να είναι προσιτό. Η έρευνα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις με μία παιγνιώδη διδακτική παρέμβαση και

κάθε μήνα πραγματοποιούνταν συναντήσεις των νηπιαγωγών με τους υπεύθυνους της έρευνας. Πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση τα νήπια αξιολογήθηκαν ως προς το αρχικό και τελικό τεστ (pre και post tests) (Benett, 1984· Sanders, 1992· Bloom & Quint, 1999· Guba & Lincoln, 1981).

2.1. Οι φάσεις της έρευνας

2.1.1. Πρώτη φάση: Το αρχικό τεστ

Η διαγνωστική διαδικασία του αρχικού τεστ (pretest) πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2006 για όλα τα παιδιά και των δύο ομάδων με ατομικές δομημένες συνεντεύξεις οι οποίες διαρκούσαν δεκαπέντε λεπτά περίπου για κάθε παιδί και γινόταν σ' ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο των νηπιαγωγείων της έρευνας. Η νηπιαγωγός διάβαζε αρχικά το μύθο του Αίσωπου "Η συμβουλή της Αρκούδας"¹ σε κάθε παιδί ξεχωριστά, κι έπειτα του υπέβαλε τις παρακάτω ερωτήσεις και κατέγραφε τις απαντήσεις.

Αρχικό και τελικό τεστ

Όνοματεπώνυμο παιδιού

Ημερομηνία

Ομάδα Πειραματική ή Ελέγχου

1. Πώς αρχίζει ο μύθος;

Απάντηση παιδιού.....

2. Ποιο είναι το πρόβλημα;

Απάντηση παιδιού.....

3. Πώς τελειώνει ο μύθος;

Απάντηση παιδιού.....

4. Τί θέλει να μας πει ο μύθος (μήνυμα);

Απάντηση παιδιού.....

5. Ποιο τίτλο θα έδινες στο μύθο;

Απάντηση παιδιού.....

6. Ποιοι είναι οι ήρωες σ' αυτό το μύθο;

Απάντηση παιδιού.....

Η αρχική μέτρηση μας βοήθησε να προσδιορίσουμε ενδεχόμενες διαφορές και αλληλεπιδράσεις που υφίστανται στον πληθυσμό, οι οποίες θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη κατά την τελική μέτρηση.

¹ Ρένα Κερθαίου & Κατερίνα Μάνου-Πασσά (1999). *Παρέα με τον Αίσωπο*, Αθήνα: Καστανιώτης. Χρησιμοποιήθηκε μόνο αυτός ο μύθος για το αρχικό και τελικό τεστ.

2.1.2. Παιγνιώδης διδακτική παρέμβαση

Η διαδικασία της παιγνιώδους παρέμβασης ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:

- ▶ Πρώτο βήμα: Εισαγωγή στο πρόβλημα.

Τα παιδιά μαζεύονται στην παρεούλα και η νηπιαγωγός αφηγείται το μύθο. Ακολουθεί ολιγόλεπτη συζήτηση για το περιεχόμενο του μύθου και στη συνέχεια η νηπιαγωγός επιλέγει το κατάλληλο μουσικό κομμάτι και ζητά από τα παιδιά να μεταφερθούν στον ελεύθερο χώρο της τάξης για να αποδώσουν το μύθο με κίνηση και μουσική. Παράλληλα για την καλύτερη κατανόηση του μύθου η νηπιαγωγός υποβάλει ερωτήσεις στα παιδιά με τον εξής τρόπο.

- Ακίνητη εικόνα (ήρωας του μύθου).

Η νηπιαγωγός ανοίγει τη μουσική και τα παιδιά κινούνται ελεύθερα για λίγα λεπτά στο χώρο της τάξης. Με το απότομο σταμάτημα της μουσικής τα παιδιά σταματούν να κινούνται, παγώνουν. Τότε η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ακίνητη εικόνα του ήρωα (πρωταγωνιστή) του μύθου. Τα ενθαρρύνει να σκεφτούν πώς θα χρησιμοποιήσουν το σώμα τους για να αποδώσουν τον ήρωα του μύθου πιο ζωντανό (π.χ. δύναμη στα χέρια, σώμα, σχήμα, έκφραση).

- Έκφραση σκέψης (πώς αρχίζει ο μύθος).

Τα παιδιά κινούνται ξανά ελεύθερα στο χώρο με τη μουσική. Όταν σταματήσει η μουσική κάθε παιδί απευθύνεται σ' ένα φίλο του για να συζητήσουν πώς ξεκινά ο μύθος. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι εκείνον που θα αγγίξει στον ώμο, θα πρέπει να πει πώς αρχίζει ο μύθος.

- Συζήτηση με συμπαίκτη (ποιο είναι το πρόβλημα του μύθου).

Τα παιδιά με άλλο ηχητικό ερέθισμα κινούνται πάλι ελεύθερα στο χώρο. Μόλις σταματήσει η μουσική, η νηπιαγωγός τους ζητά να βρουν ένα φίλο τους για να συζητήσουν το πρόβλημα που παρουσιάζεται στο μύθο. Τα παιδιά εξετάζουν διάφορες προτάσεις, διατυπώνουν καινούργιες σκέψεις, επιλύουν τυχόν απορίες και αρχίζουν να επινοούν εναλλακτικές απόψεις.

- Έκφραση σκέψης (πώς τελειώνει ο μύθος).

Ακολουθεί μουσική και τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Μόλις σταματήσει η μουσική, η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι όποιον αγγίξει στο χέρι θα πρέπει να πει πώς τελειώνει ο μύθος.

- Ομαδικές συζητήσεις (ποιο είναι το μήνυμα του μύθου).

Ακολουθεί και πάλι μουσική και τα παιδιά σέρνονται στο πάτωμα. Με το σταμάτημα της μουσικής χωρίζονται σε δυο ή τρεις ομάδες και συζητούν το μήνυμα του μύθου: Τί δηλαδή κρύβεται πίσω από το μύθο; Τί θέλει να μας πει ο Αίσωπος; Η νηπιαγωγός περνά από τις ομάδες και ενισχύει τις ιδέες των παιδιών.

- Νηπιαγωγός σε ρόλο (τί τίτλο θα έδινες στο μύθο);
Συνεχίζει να παίζει η μουσική και τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Όταν σταματήσει η μουσική η νηπιαγωγός τους ανακοινώνει ότι θα υποδυθεί το ρόλο του δημοσιογράφου. Για το λόγο αυτό θα κρατά ένα ψεύτικο μικρόφωνο και όποιο παιδί πλησιάζει θα πρέπει να είναι έτοιμο να επινοήσει έναν τίτλο για το μύθο.
- Δεύτερο βήμα: Υλοποίηση του προβλήματος (πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες).
Αφού τα παιδιά βιώσουν μέσω της κίνησης το μύθο χωρίζονται σε ομάδες, οι οποίες δουλεύουν ταυτόχρονα. Κάθε ομάδα καλείται να ζωγραφίσει και να “γράψει” το δικό της μύθο. Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά υποβάλλοντας ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του μύθο, προσπαθεί να τους δημιουργήσει αυτοπεποίθηση για το κείμενό τους και επιδιώκει να συσχετίσουν το μήνυμα του μύθου με τη ζωή τους.
- Τρίτο βήμα: Αξιολόγηση και διερεύνηση του θέματος.
Τα παιδιά μετακινούνται στην παρεούλα /ολομέλεια της τάξης. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το μύθο που δημιούργησε και οι υπόλοιπες ομάδες τον σχολιάζουν. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός εμφανίζει τον “μαγικό” κύβο της πλοκής όπου στην κάθε πλευρά του είναι γραμμένες οι λέξεις:

Αρχή	Πρόβλημα	Τέλος	Μήνυμα	Τίτλος	Ήρωας
------	----------	-------	--------	--------	-------

και εξηγεί ότι αυτός ο κύβος θα μας βοηθήσει να ξαναθυμηθούμε το μύθο. Τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα και ο κύβος περνά μπροστά από κάθε παιδί, το οποίο τον πετά και όταν ο κύβος σταθεί, το παιδί που τον πέταξε προσπαθεί να αναγνωρίσει/διαβάσει τη λέξη που εμφανίστηκε στην πάνω πλευρά του. Για παράδειγμα αναγνωρίζει τη λέξη “Ήρωας” και στη συνέχεια εξηγεί και περιγράφει τον ήρωα του μύθου. Ο κύβος σταματάει να πετιέται, όταν εμφανιστούν όλες οι λέξεις που είναι γραμμένες στις έξι πλευρές του και γίνουν τα σχετικά σχόλια. Έπειτα ένα παιδί ή περισσότερα παιδιά αφηγούνται το μύθο από την αρχή. Τέλος η νηπιαγωγός διαβάζει το μύθο από το αρχικό βιβλίο της επιλογής της.

2.1.3. Δεύτερη φάση (τελικό τεστ)

Μετά τη διδακτική παρέμβαση ακολούθησε το τελικό τεστ (post test) (Fitz-Gibbon & Morris, 1987) που έγινε το Μάιο. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με το αρχικό τεστ. Το τελικό test μέτρησε τα αποτελέσματα που αναμένονταν να είχαν σημειωθεί στον πληθυσμό και είναι η εξαρτημένη μεταβλητή της ερευνητικής δράσης. Η αρχική και τελική μέτρηση χρησιμοποίησαν τα ίδια εργαλεία και οι δυο μετρήσεις αναφέρονταν στις ίδιες δεξιότητες, ώστε να έχουμε τις καλύτερες δυνατές πληροφορίες για την επίδραση και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος που θα συγκριθεί

με κάποιο άλλο. Πολλές φορές είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τη μονοσήμαντη επίδραση ενός και μόνο παράγοντα ακριβώς, επειδή ο πληθυσμός της έρευνας είναι κοινωνικά υποκειμένα. Ωστόσο, προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε τις ικανές και αναγκαίες συνθήκες που θα περιόριζαν τη συνδρομή των τυχαίων κοινωνικών παραγόντων (Stocking, 1999).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης και οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογήθηκαν από τους ερευνητές με βάση την επίτευξη γνωστικών και αντιληπτικών στόχων. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων (0,1,2) ελέγχθηκε από δύο κριτές, ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα (Benett, 1984· Stocking, 1999). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος βασίστηκε στις διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ των δύο ομάδων σε σχέση με την αρχική και τελική μέτρηση, που εφόσον έχουν αποκλειστεί άλλοι παράγοντες, οφείλονται στην επίδραση του προγράμματος.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 1: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών κάθε ερώτησης και των συνολικών βαθμολογιών για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Ερώτηση	Πριν τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση		
	Μέσος όρος (Mean)	<u>ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ</u> Τυπική απόκλιση (S.D.)	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (S.D.)	Μεταβολή μέσης τιμής (Dmean)
Ερώτηση 1	1,14	0,774	1,82	0,395	+ 0,68
Ερώτηση 2	0,91	0,684	1,68	0,568	+ 0,77
Ερώτηση 3	1,09	0,868	1,91	0,294	+ 0,82
Ερώτηση 4	0,45	0,800	1,82	0,588	+ 1,37
Ερώτηση 5	1,41	0,854	2,00	0,000	+ 0,59
Ερώτηση 6	1,55	0,596	1,95	0,213	+ 0,40
		<u>ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ</u>			
Ερώτηση 1	0,41	0,666	1,18	0,733	+ 0,67
Ερώτηση 2	0,59	0,590	0,73	0,631	+ 0,14
Ερώτηση 3	0,59	0,734	0,91	0,921	+ 0,32
Ερώτηση 4	0,23	0,612	0,50	0,740	+ 0,27
Ερώτηση 5	1,23	0,813	1,86	0,351	+ 0,63
Ερώτηση 6	1,77	0,429	1,95	0,213	+ 0,18

Τόσο τα νήπια της πειραματικής ομάδας, όσο κι αυτά της ομάδας ελέγχου πήραν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση (4). Ωστόσο, μετά την παιγνιώδη παρέμβαση,

στην πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε βελτίωση (1,37 μονάδες), ενώ στην ομάδα ελέγχου μόνο 0,27 μονάδες.

Τα νήπια, τόσο της πειραματικής ομάδας, όσο κι αυτά της ομάδας ελέγχου πήραν την υψηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση (6). Ωστόσο, παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου η διδακτική παρέμβαση απέδωσε λιγότερο καθώς παρουσίασε 0,18 μονάδες, ενώ στην πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε βελτίωση 0,40 μονάδες.

Γενικότερα, σύμφωνα με τον πίνακα 1, είναι προφανές ότι η διδακτική παρέμβαση απέδωσε θετικά αποτελέσματα για κάθε ερώτηση της συνέντευξης.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των συνολικών βαθμολογιών για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Πριν τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση	
Πειραματική ομάδα			
Mean	S.D.	Mean	S.D.
6,54	3,143	11,18	1,180
Ομάδα ελέγχου			
4,81	2,217	7,13	2,188

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 είναι φανερό ότι η μέση τιμή (mean) της συνολικής βαθμολογίας της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε κατά 4,64 μονάδες, ενώ η μέση τιμή (mean) της ομάδας ελέγχου αυξήθηκε κατά 2,32 μονάδες. Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης είναι σαφώς μεγαλύτερη για την πειραματική ομάδα.

Οι έλεγχοι συσχετίσεων επιβεβαίωσαν τις καλύτερες επιδόσεις της πειραματικής ομάδας μετά από τη διδακτική παρέμβαση ($F = 3,821, p < 0.05$ & $t = 0,602, p < 0.01$).

Οι συσχετίσεις των συνολικών βαθμολογιών με το φύλο δεν έδειξαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φάσεων των μετρήσεων.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν να βγάλουμε ορισμένα συμπεράσματα για τον κύριο σκοπό που θέσαμε πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, δηλαδή να διερευνήσουμε τη συμβολή του κατευθυνόμενου παιχνιδιού στην κατανόηση των μύθων. Η βασική διαπίστωση είναι ότι από τις έξι ερωτήσεις του τεστ τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σ' όλες τις ερωτήσεις, γεγονός που το αποδίδουμε στην παιγνιώδη διδακτική παρέμβαση η οποία:

- Ωθούσε τα παιδιά σε συζητήσεις μέσω ερωτήσεων που απηύθυνε η νηπιαγωγός σ' αυτά σχετικά με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση του κειμένου (Durkin, 1978· Dickinson & Smith, 1994· Zavenbergen & Whitehurst, 2003). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν καλύτερα το κείμενο της ιστορίας, όταν η ανάγνωση συνδυάζεται με ερωτήσεις, επεξηγήσεις και διάλογο και όταν τους δίνεται η δυνατότητα να

εξάγουν συμπεράσματα, να ερευνούν ή να περιγράφουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων (Morrow, 1984· Snow & Ninio, 1986).

- Διευκόλυνε τη σύνδεση ανάμεσα σε νέες και παλιότερες γνώσεις γιατί τα παιδιά προκειμένου να συνθέσουν το δικό τους μύθο, ενεργοποιούσαν τις προηγούμενες γνώσεις τους, γεγονός που επηρέαζε θετικά την κατανόηση (Morrow & Gambrell, 2004· Smith, 2006· Πανταζής & Ζάραγκας, 2006).
- Συγκέντρωσε την προσοχή των παιδιών /αναγνωστών μέσα από την προβολή ορισμένων πληροφοριών, όπως ήταν η ανάγνωση / αναγνώριση συγκεκριμένων λέξεων (πρόβλημα- τέλος- αρχή- μήνυμα- τίτλος- ήρωας) και τα οδηγούσε στην επεξεργασία τους, γεγονός που βελτίωνε την κατανόηση. Παράλληλα είναι και οι απόψεις των Foulin και Mouchon, οι οποίοι σημειώνουν ότι για την κατανόηση οποιουδήποτε κειμένου ο αναγνώστης πρέπει να παροτρύνεται, να προσέχει και να επεξεργάζεται ορισμένα μόνο σημεία του (Foulin & Mouchon, 2002:116).
- Ωθούσε τα παιδιά στην αναδιήγηση του μύθου γεγονός που επέτρεπε στις νηπιαγωγούς να ελέγξουν σε ποιο βαθμό τα παιδιά κατανοούσαν το περιεχόμενο και την πλοκή του μύθου (Morrow & Gambrell, 2004· Paris & Paris, 2003).
- Εστίαζε στο ρόλο της νηπιαγωγού, η οποία υποστήριζε καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών γεγονός που ενίσχυε την ανάπτυξη της κατανόησης (Teale, 1984).

Η δεύτερη διαπίστωση εστιάζεται στο γεγονός ότι τα νήπια της πειραματικής ομάδας, όπως και αυτά της ομάδας ελέγχου πήραν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση τέσσερα που αναφερόταν στο μήνυμα του μύθου. Τα παιδιά δηλαδή δεν μπορούσαν να κατανοήσουν το αλληγορικό νόημα του μύθου. Παράλληλα είναι και οι απόψεις της Goldman (1985), η οποία σε μια μελέτη της κατανόησης των μύθων του Αισώπου, διαπίστωσε ότι τα παιδιά είχαν δυσκολία στο να συνδέσουν τα εσωτερικά γεγονότα του κειμένου με εξωτερικές γνώσεις για να αντιληφθούν το ηθικό δίδαγμα του μύθου. Επίσης τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν με τα πρόσφατα ευρήματα της έρευνας του Jose και των συνεργατών του, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα μικρά παιδιά συγκριτικά με τα μεγαλύτερα δυσκολεύτηκαν στην εξαγωγή ηθικών διδαγμάτων από τους μύθους του Αισώπου (Jose et al., 2005). Παρά το γεγονός ότι τα νήπια καταθέτουν αυθόρμητα στοιχεία από τη μεταφορά και τη μεταφορική γλώσσα (Winner et al., 1980), ωστόσο για να κατανοήσουν την αλληγορία σ' ένα επίσημο λογοτεχνικό είδος απαιτεί περισσότερο εφαρμοσμένες διαδοχικά γνωστικές δεξιότητες (Jose et al., 2005). Τα νήπια δηλ. αποτυγχάνουν να συνδέσουν τις πληροφορίες που προέρχονται από τη δράση του ήρωα με τις πληροφορίες έκβασης των γεγονότων για να κρίνουν/βγάλουν συμπεράσματα (Jose & Brewer, 1984), αν και φαίνεται ότι η συσχέτιση δράσης-έκβασης στους περισσότερους μύθους δεν είναι αυθαίρετη αλλά προσαρμόζεται σε ένα δίκαιο κόσμο στον οποίο οι καλοί άνθρωποι

ανταμείβονται και οι κακοί τιμωρούνται. Παράλληλα ο Piaget (1932/1965) έδειξε ότι τα μικρά παιδιά κατασκευάζουν εύκολα τους ηθικούς συνδέσμους μεταξύ των αφηγηματικών ενεργειών και των εκβάσεων. Αργότερα άλλοι ερευνητές έδειξαν ότι τα παιδιά όχι μόνο αναμένουν μια σύνδεση μεταξύ των κακών ενεργειών και των αρνητικών εκβάσεων, αλλά και μεταξύ των καλών ενεργειών και των θετικών εκβάσεων (Fein & Stein, 1977· Jose, 1990). Ωστόσο τα παιδιά χρειάζονται να έχουν ένα μεγάλο σώμα γνώσης για τον εντοπισμό της σκοπιμότητας της ανθρωπίνης συμπεριφοράς και του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτά τα γεγονότα εμφανίζονται και πρέπει επίσης να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση για να συμπεράνουν υπονοούμενες πτυχές που περιγράφονται στο μύθο (Stein & Trabasso, 1982:184). Τα παιδιά όμως αδυνατούν να προβούν σε τέτοιους συσχετισμούς ίσως γιατί υπάρχουν όρια στη διαδικασία συλλογισμών των νηπίων (Bredenkamp & Corple, 1998:160) ή γιατί ο αναλογικός συλλογισμός είναι μια διεισδυτική και ισχυρή διαδικασία, μοιάζει μ' αυτήν του αιτιώδους συμπερασμού και η γκάμα των αναλογιών που καταλαβαίνουν και δημιουργούν τα παιδιά αυξάνεται με την ηλικία (Siegler, 2002:441). Άλλωστε σύμφωνα με τον Stern η λογική σκέψη του παιδιού προσχολικής ηλικίας βρίσκεται υπό συνεχή μεταβολή, κινείται από το συγκεκριμένο στο συγκεκριμένο αποφεύγοντας τις γενικεύσεις. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές διαπιστώνουν ότι ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ορισμένες συνθήκες παρουσιάζουν μορφή λογικής σκέψης που περιλαμβάνουν μια κίνηση της σκέψης από το μερικό στο γενικό, καθώς και στοιχεία αφαίρεσης (Zaporozhets et al., 1994:80).

Η τρίτη διαπίστωση είναι ότι τα νήπια της πειραματικής ομάδας, όπως και της ομάδας ελέγχου πήραν την υψηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση έξι που αναφέρονταν στην αναγνώριση των ηρώων των μύθων. Ίσως επειδή οι ήρωες των μύθων ενσαρκώνουν τύπους της καθημερινής ζωής ή αντιπροσωπεύουν ζώα, τα οποία είναι οικεία και γνωστά στα παιδιά και αυτή η γνώση του περιεχομένου βοηθά στη μνήμη (Siegler, 2002). Επιπρόσθετα γιατί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτιμούν τους χαρακτήρες που παρουσιάζονται με λίγα και ξεκάθαρα χαρακτηριστικά (Καρπόζηλου, 1994:185) όπως είναι οι ήρωες των μύθων γι' αυτό και τους θυμόταν.

Από την άλλη μεριά, αναφορικά με τις ποιοτικές παρατηρήσεις διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας επεδείκνυαν γλωσσική δημιουργικότητα προκειμένου να συνθέσουν τον τίτλο του μύθου. Για παράδειγμα στο γνωστό μύθο “Η χελώνα και ο λαγός” τα παιδιά έδωσαν τους εξής τίτλους:

- ✓ Η υπομονετική χελώνα
- ✓ Ο λαγός που έκανε τον μάγκα
- ✓ Το πάθημα του λαγού
- ✓ Η χελώνα που ήταν καλή και κέρδισε με την υπομονή της

Γενικά η έρευνα αυτή πρέπει να θεωρηθεί μια πρώτη μικρής έκτασης διερεύνηση της άποψης ότι η συγκεκριμένη παιγνιώδης διδακτική παρέμβαση συνέβαλε στην κατα-

νόηση των μύθων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χρήσιμο θα ήταν να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, να διερευνηθούν και άλλες παράμετροι που επηρεάζουν την κατανόηση των μύθων όπως, χρονική περίοδος, μέγεθος ομάδας, συμβολή της οικογένειας. Επιπρόσθετα να διερευνηθεί αν το καθοδηγούμενο παιχνίδι βοηθά στην κατανόηση των εννοιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου και τέλος πώς και ποιες πληροφορίες αποθηκεύουν τα παιδιά από την ανάγνωση του μύθου στην μακροπρόθεσμη μνήμη.²

Βιβλιογραφία

Αυδίκος, 1998–99

Ε. Αυδίκος, “Αφηγηματικά μοντέλα στον Αίσωπο και το λαϊκό μύθο: Το παράδειγμα της Αλεπούς”. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 13, 59–81.

Bennett, 1984

D. B. Bennett, *Evaluating environmental education in school*. Unesco and Environmental Education Series, no 12.

Bloom & Quint, 1999

H. S. Bloom & J. Quint, *Assessing program impacts and implementation*. U.S. Department of Education.

Brown, 1975

A. L. Brown, “Recognition, reconstruction and recall of narrative sequences by preoperational children”. *Child Development*, 46, 156–166.

Bredenkamp & Copple, 1998

S. Bredenkamp & L. Copple, *Καινοτομία στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*, Ε. Ντολιοπούλου (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cochram–Smith, 1984

M. Cochram–Smith, *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.

Curto, Morillo & Teixido, 1998

L. Curto, M. Morillo & M. Teixido, *Γραφή και Ανάγνωση: Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών*, Τ. Βαρνάβα–Σκούρα (Επιμ.), Β' τόμος. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

² Από τη θέση αυτή θέλουμε να ευχαριστήσουμε τις νηπιαγωγούς: Σοφία Πασκουλίδου, Βάσω Κραγιόπουλου, Ειρήνη Πετακάκη, Φούλα Σταυρίδου, Ζουμπουλιά Τοζακίδου και Γεωργία Τσακπινίδου, οι οποίες εφάρμοσαν με προθυμία και συνέπεια τη διδακτική παρέμβαση. Είναι αυτονόητο ότι χωρίς την εθελοντική τους συμμετοχή η έρευνα δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί.

- Dickinson & Smith, 1994
D. K. Dickinson & M. W. Smith, "Long term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension". *Reading Research Quarterly*, April–May–June, 105–122.
- Durkin, 1978
D. Durkin, "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". *Reading Research Quarterly*, 14, 481–533.
- Fein & Stein, 1977
D. Fein & G. Stein, "Immanent punishment and reward in six and nine year old children". *The Journal of Genetic Psychology*, 131, 91–96.
- Fitz–Gibbon & Morris, 1987
C. T. Fitz–Gibbon & L. L. Morris, *How to design a program evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Foulin & Mouchon, 2002
J. Foulin & S. Mouchon, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Μ. Φανιουδάκη (μετφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gaonac'h & Colder, 2003
D. Gaonac'h & C. Colder, *Εγχειρίδιο Ψυχολογίας για την Εκπαίδευση*, Ι. Θεοφανοπούλου (μετφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Goldman, 1985
S. H. Goldman, "Inferential reasoning in and about narrative texts". In A. C. Graesser & J. B. Blank (Eds), *The Psychology of Questions*, 247–276. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guba & Lincoln, 1981
E. G. Guba & Y. S. Lincoln, *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Hickman, 1981
J. Hickman, "A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting". *Research in the Teaching of English*, 15, 4, 343–354.
- Jacobs, 1970
J. Jacobs, *The fables of Aesop*. New York: Burt Franklin. (Original work published 1889.)
- Jose, D' Anna & Krieg, 2005
P. E. Jose, C. A. D' Anna & D. B. Krieg, "Development of the comprehension and appreciation of fables". *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 1, 5–37.
- Jose & Brewer, 1984
P. E. Jose & W. F. Brewer, "Development of story liking: Character identification, suspense, and outcome resolution". *Development Psychology*, 20, 911–924.
- Jose, 1990
P. E. Iose, "Just — world reasoning in children's immanent justice judgments". *Child Development* 61, 1024–1033.
- Κανατσούλη, 1997
Μ. Κανατσούλη, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καρπόζηλου, 1994
Μ. Καρπόζηλου, *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kiefer, 1988
B. Kiefer, "Picture books as contexts for literary aesthetic, and real world Understandings". *Language Arts*, 65, 3, 260–271.

- Κιτσαράς, 2004
 Γ. Κιτσαράς, *Προγράμματα: Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Μερακλής, 1993
 Μ. Μερακλής, *Έντεχνος λαϊκός λόγος: Κείμενα και κριτική νεοελληνικού λόγου*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Miccinati & Phelps, 1980
 J. L. Miccinati & S. Phelps, "Classroom drama from children's reading: From the page to the stage". *The Reading Teacher*, 34, 269–272.
- Morrow, 1984
 L. M. Morrow, "Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension". *Journal of Reading Behavior*, XVI, 4, 273–288.
- Morrow & Gambrell, 2004
 L. Morrow & L. Gambrell, *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. Newark, DE, USA: International Reading Association.
- Πανταζής και Ζάραγκας, 2006
 Σ. Πανταζής και Χ. Ζάραγκας, *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Paris & Paris, 2003
 A. H. Paris & S. G. Paris, "Assessing narrative comprehension in young children". *Reading research Quarterly*, 38, 1, 36–76.
- Perry, 1959
 B. E. Perry, "Fable". *Studium Generale*, 12, 2–37.
- Pellegrini & Galda, 1982
 A. D. Pellegrini & L. Galda, "The effects of thematic fantasy play training on the development children's story comprehension". *American Educational Research Journal*, 19, 443–452.
- Piaget, 1965
 J. Piaget, *The moral judgment of the child*. New York: The Press. (Original work published 1932.)
- Purcell–Gates, 1988
 V. Purcell–Gates, "Lexical and syntactic Knowledge of written, narrative held by well-read-to Kindergartens and second grades". *Research in the Teaching of English*, 22, 128–160.
- Sachs, Goldman & Chaille, 1984
 J. Sachs, J. Goldman & C. Chaille, "Planning in pretend play: Using language to coordinate narrative development". In A. D. Pellegrini & T. D. Yaw Key (Eds.), *The development of oral written language in social contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
- Σακελλαρίου, 1987
 Χ. Σακελλαρίου, "Οι κοινωνικές δομές του αρχαίου ελληνικού κόσμου μεσ' απ' τη ζωή και τους μύθους του Αισώπου". *Διαβάζω*, 167, 30–34.
- Sanders, 1992
 J. R. Sanders, *Evaluating school programs. An educator's guide*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Σαρίκας, 1993
 Ζ. Σαρίκας (Επιμ.), *Αίσωπος, μύθοι*, Α. Λιάπα (μτφρ.). Αθήνα: Εξάντας.
- Siegler, 2002
 R. Siegler, *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*, Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Singel & Lythcott, 2004

J. Singel & M. Lythcott, "Fostering school achievement and creativity through socio-dramatic play in the classroom". In E. Zigler, D. Singer & S. Bishop-Josef (Eds), *Children's Play: The Roots of reading*, 73–93. Washington, DC: Zero the three Press.

Smith, 2006

F. Smith, *Κατανοώντας την ανάγνωση: Μια ψυχολογιστική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης*, Α. Αϊδίνης (Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Snow & Ninio, 1986

C. E. Snow & A. Ninio, "The contracts of literacy: what children learn from learning to read books". In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds). *Emergent literacy*. Norwood NJ: Ablex.

Stein & Trabasso, 1982

N. L. Stein & T. Trabasso, "Children's understanding of stories: A basis for moral judgment and dilemma resolution". In C. J. Brainerd & M. Pressley (Eds). *Verbal processes in children*, 161–188. New York: Springer – Yerlag.

Stocking, 1999

K. M. Stocking, *Evaluating Environmental Education*. (Translation by Rosemary martin.) Cambridge: Commission on Education and Communication.

Σφυρόερα, 1998

Μ. Σφυρόερα, "Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων: Συστημική προσέγγιση και διδακτική προέκταση". Στο Α. Μπεζέ (Επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*, 106–178. Ελληνικά Γράμματα.

Teale, 1984

W. Teale, "Reading to young children: Its significance for literacy development". In F. Smith (Ed.), *Awakening to literacy*. London: Heinemann.

Τριλλιανός, 2003

Θ. Τριλλιανός, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Α' τόμος. Αθήνα: Συγγραφέας.

Τροβάς, 1987

Δ. Τροβάς, "Οι μύθοι του Αισώπου και οι συλλογείς, μεταφραστές και διασκευές τους". *Διαβάζω*, 167, 50–55.

Winner, McCarthy & Gardner, 1980

E. Winner, M. McCarthy & H. Gardner, "The ontogenesis of metaphor". In R. P. Honeck & R. R. Hoffman (Eds), *Cognition and figurative language*, 341. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zaporozhets, Zinchenko & Elkonin, 1994

A. V. Zaporozhets, V. P. Zinchenko & D. B. Elkonin, "Η ανάπτυξη της λογικής σκέψης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας". Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.). *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*, Β' τόμος, 72–83. Αθήνα: Gutenberg.

Zavenbergen & Whitehurst, 2003

A. A. Zavenbergen & G. J. Whitehurst, "Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers". In A. V. Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds). *On reading books to children: parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.