

ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ - ΟΜΕΡ Greece

Ερευνώντας
τον κόσμο
του παιδιού

Investigating
the child's
world



Τεύχος/Volume 17 (2020)
Online ISSN: 2623-3487

Πρώτος γραμματισμός και αγόρια: Τα βιβλία πληροφοριών¹

Κατερίνα Παπαδημητρίου, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η
του Πανεπιστημίου Πατρών, katerinalpap7@gmail.com

Νεκτάριος Στελλάκης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
του Πανεπιστημίου Πατρών, nekstel@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα η σχέση τους με τα βιβλία πληροφοριών. Ειδικότερα, το ερώτημα που απασχολεί την έρευνα είναι εάν τα αγόρια προτιμούν περισσότερο από τα κορίτσια τα βιβλία πληροφοριών. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει τριάντα ένα παιδιά και η έρευνα διεξήχθη το 2018 σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της πόλης της Πάτρας. Στα αποτελέσματα διαφαίνεται μία τάση προτίμησης των αγοριών στα βιβλία πληροφοριών αλλά οπωσδήποτε διαφορετική στην ένταση από αυτήν που παρουσιάζεται στην βιβλιογραφία. Για τον λόγο αυτό προτείνεται διευρυμένη έρευνα για τις αναγνωστικές πρακτικές στο οικογενειακό περιβάλλον καθώς και τις δραστηριότητες ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Γραμματισμός, Βιβλία πληροφοριών, Παιδιά προσχολικής ηλικίας, Προσέγγιση μωσαϊκού

Early literacy and boys: Information books

ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate reading preferences of preschool children and especially their relationship with information books. In particular, the question of the research is whether boys prefer information books more than girls. The research's sample consists of thirty-one children and the research was conducted at 2018 at a public kindergarten in the city of Patras. In the results of the study there is a tendency of preference from boys' part regarding information books, but on a different tension than that which is presented to bibliography. For this reason, extended research is proposed about reading practices at family environment and about reading activities at kindergarten.

KEY WORDS: Literacy; Information books; Pre-school children; Mosaic approach

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη κοινωνία τείνει να γίνεται ολοένα και πιο «λεκτική», μία αλλαγή την οποία φαίνεται να ακολουθούν πιο εύκολα τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Whitmire, 2010;

¹ Η παρούσα εργασία βασίζεται στην πτυχιακή εργασία που εκπονήθηκε από την Παπαδημητρίου Κατερίνα με επιβλέποντα καθηγητή τον Στελλάκη Νεκτάριο στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 και συνιστά μέρος αυτής.

Alloway, Freebody, Gilbert & Muspratt, 2002). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην «αδυναμία» των αγοριών να συμβαδίσουν με τους ρυθμούς των κοριτσιών, είτε στις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των αγοριών και δη τον γραμματισμό (Bausch, 2014; Whitmire, 2010). Όπως υποστηρίζει ο Bausch (2014) οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές δεν γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν τα αγόρια με αποτέλεσμα να διατηρούν τις προκαταλήψεις τους και να διαιωνίζουν το ίδιο σύστημα στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Ακόμη, ο τρόπος κοινωνικοποίησης των παιδιών ίσως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που διαμορφώνουν τα αγόρια με το γραμματισμό, καθώς η αξιοποίηση διαφορετικών πρακτικών κοινωνικοποίησης σε αγόρια και κορίτσια από την πλευρά της οικογένειας, μπορεί να τα οδηγήσει να αντιλαμβάνονται ίδια κείμενα με διαφορετικό τρόπο, αλλά και να δείχνουν ενδιαφέρον για διαφορετικά θέματα (Bausch, 2014; Maynard, 2002). Για παράδειγμα, στις ιστορίες που δημιουργούν τα κορίτσια φαίνεται να συναντά κανείς πιο συχνά θεματικές, όπως η οικογένεια και οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ατόμων, ενώ στις ιστορίες των αγοριών προβάλλεται το στοιχείο της δράσης, η εστίαση στην εξέλιξη της ιστορίας, αλλά και η κυριαρχία των ηρώων (Bausch, 2014; Maynard, 2002; Sanford, 2005). Συμπληρωματικά, η πρόωρη σε αρκετές περιπτώσεις προσπάθεια να «αποκολληθεί» το αγόρι από τη μητέρα του τείνει να επηρεάζει τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις και να οξύνει το «χάσμα» που υπάρχει με τα κορίτσια όσον αφορά στο γραμματισμό (Whitmire, 2010).

Παράλληλα, κάποιοι ερευνητές αποδίδουν την διαφορά σχέσης αγοριών και κοριτσιών με τον γραμματισμό στην εξοικείωση των πρώτων πιο πολύ με ηλεκτρονικές συσκευές και των δεύτερων με παραδοσιακά υλικά και υλικά γραφής (Maynard, 2002; Millard & Bhojwani, 2012; Sanford, 2005). Η πολύ χρήση των βιντεοπαιχνιδιών εκ μέρους των αγοριών φαίνεται να τα αποστασιοποιεί από το σχολείο, με το συνεχές ερώτημα ωστόσο για το αν προηγείται ο «εθισμός» στα ηλεκτρονικά παιχνίδια κι αν έπεται η απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο ή το αντίθετο (Whitmire, 2010). Υπό αυτή την οπτική, τα αγόρια είναι πιθανό να συνδέσουν την πρακτική της ανάγνωσης με το γυναικείο φύλο, γεγονός που μπορεί να ενισχυθεί από το ότι η μητέρα ή κάποια άλλη γυναίκα βοηθά τα παιδιά στη μελέτη (Millard & Bhojwani, 2012).

Επίσης, η έλλειψη εκπαιδευτικών ανδρικού φύλου στα σχολεία ίσως λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη του γραμματισμού στα αγόρια, καθώς δεν έχουν ένα αντίστοιχο πρότυπο με αυτό που έχουν τα κορίτσια στο πρόσωπο της δασκάλας τους (Whitmire, 2010). Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι ίσως πιο υπομονετικοί σε συμπεριφορές των αγοριών, οι οποίες δεν γίνονται εξίσου εύκολα αποδεκτές από γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ χρησιμοποιούν και τεχνικές-μεθόδους πιο φιλικές για τα αγόρια, κάτι που μπορεί να βοηθήσει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Maynard, 2002; Whitmire, 2010; Sanford, 2005).

Ανεξάρτητα από την αιτία της συγκεκριμένης κατάστασης, κάποιοι διακρίνουν ένα «χάσμα» μεταξύ των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των αγοριών και των κοριτσιών, το οποίο θεωρούν ότι μπορεί να περιοριστεί με τη χρήση των βιβλίων πληροφοριών (ενδ. Cecil, Baker & Lozano, 2015).

Τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα λογοτεχνικά και τα βιβλία πληροφοριών. Τα τελευταία έχουν ως σκοπό να προσφέρουν επιστημονική και ακριβή γνώση στον αναγνώστη σχετικά με κάποιο θέμα (Mantzicopoulos & Patrick, 2011). Εμπεριέχουν τεχνικό λεξιλόγιο, τα ρήματα δεν δηλώνουν το χρόνο, αλλά έχουν ως σκοπό τη γενίκευση, δεν υπάρχουν ήρωες και χρονική ακολουθία γεγονότων, επικεντρώνονται στις διεργασίες της σύγκρισης, της περιγραφής, του αιτίου – αποτελέσματος, της επίλυσης προβλήματος, ενώ διαθέτουν έντονη εικονογράφηση, η οποία είναι κατά κύριο λόγο ρεαλιστική ή απορρέει από φωτογραφικό υλικό (Duke, 2003; Μαρσαγγούρας, 2001; Patrick & Mantzicopoulos, 2014; Yopp & Yopp, 2012). Σημαντική θέση κατέχουν τα διαγράμματα, οι πίνακες, τα παραρτήματα, οι λεξάντες και τα γραφήματα, στοιχεία που

προσδίδουν έντονη πολυτροπικότητα στο κείμενο (Duke, 2003; Patrick & Mantzicopoulos, 2014; Yopp & Yopp, 2012).

Η ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ένα σώμα γνώσεων για τον κόσμο, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ερμηνεύσουν διάφορα γεγονότα και καταστάσεις, τα εξοικειώνει με γεγονότα και φαινόμενα που δεν μπορούν να παρατηρήσουν ή να ζήσουν και μέσω αυτής αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και εξοικειώνονται με την «έρευνα» (Patrick & Mantzicopoulos, 2014; McMath et al., 1998). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πιο εξειδικευμένο λεξιλόγιο, εξοικειώνονται με ποικίλες κειμενικές δομές, και η επικοινωνία τους με τους ενήλικες φαίνεται να φέρει άλλη δομή και πολλές φορές να είναι αρκετά αφηρημένη, κάτι που δε συνηθίζεται στον προφορικό λόγο (Pentimonti, Zucker, Justice, Kaderavek, 2010). Ακόμη, τα παιδιά μέσω αυτών των βιβλίων «μαθαίνουν να διαβάζουν και διαβάζουν για να μάθουν» την ίδια ακριβώς στιγμή, ενώ όταν έρχονται ήδη από μικρή ηλικία σε επαφή με βιβλία πληροφοριών, τείνουν να εμφανίζουν μια βαθύτερη κατανόηση των θετικών επιστημών, ενώ, τέλος, διαβάζοντας βιβλία που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, βιώνουν και αναπτύσσουν τη φιλιαναγνωσία (Cecil et al., 2015).

Τα βιβλία πληροφοριών παρά τη σπουδαιότητα ανάγνωσής τους, φαίνεται να μην επιλέγονται αρκετά συχνά, είτε επειδή οι εκπαιδευτικοί τα κρίνουν δύσκολα για παιδιά προσχολικής ηλικίας ή ενδιαφέροντα αποκλειστικά από τα αγόρια, είτε επειδή οι ίδιοι νιώθουν ανασφάλεια ως προς το χειρισμό τους, λόγω της δικής τους περιορισμένης επαφής μαζί τους και της ελλιπούς γνώσης γύρω από τις φυσικές επιστήμες (Mantzicopoulos & Patrick, 2011; Saul & Dieckman, 2005). Ενδεικτικά, σύμφωνα με την έρευνα της Duke (2000), στη βιβλιοθήκη της τάξης τα βιβλία πληροφοριών προσεγγίζουν μόλις το 9,8% των συνολικών βιβλίων, με κάποιες από τις τάξεις να μη διαθέτουν κανένα πληροφοριακό κείμενο στις βιβλιοθήκες τους και μόλις το 2,6% του συνολικού έντυπου λόγου στην τάξη. Επίσης, φάνηκε ότι ο μέσος όρος του χρόνου που περνούσαν τα παιδιά στην τάξη με πληροφοριακά κείμενα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου άγγιξε τα 3,6' την ημέρα, ενώ και στην περίπτωση αυτή υπήρξαν τάξεις στις οποίες τα παιδιά δεν πέρασαν καθόλου χρόνο από την ημέρα τους με τέτοια κείμενα. Στα ίδια αποτελέσματα φαίνεται να καταλήγουν και οι έρευνες των Pentimonti et al. (2010) και των Yopp & Yopp (2012).

Στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Οδηγός Νηπιαγωγού) γίνεται περιορισμένη αναφορά στα βιβλία πληροφοριών. Στη μαθησιακή περιοχή «Παιδί και γλώσσα» προτείνεται να βρίσκονται σε διάφορα σημεία της τάξης περιοδικά, εφημερίδες και αφίσες. Στη μαθησιακή περιοχή «Παιδί και περιβάλλον» στην ενότητα «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση» επισημαίνεται η αναγκαιότητα να διαβάζει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά βιβλία ιστορίας, αλλά και να συμβάλλει στην εξοικειώσή τους με τη χρήση βιβλίων για την απάντηση στα ερωτήματά τους, με άλλα λόγια να προωθεί τη στάση «διαβάζω για να μαθαίνω». Σχετικά με τον Οδηγό Νηπιαγωγού, δε γίνεται καμία απολύτως αναφορά σε αυτά τα βιβλία.

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες οι προτιμήσεις των παιδιών για το είδος που θα επιλέξουν να διαβάσουν επηρεάζεται από το φύλο τους. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα αγόρια προτιμούν τα βιβλία πληροφοριών και τα κορίτσια τα λογοτεχνικά, ενώ ακόμα και αν τα κορίτσια επιλέξουν βιβλία πληροφοριών θα έχουν διαφορετική θεματική από αυτή των αγοριών (π.χ. τα αγόρια αρέσκονται σε θεματικές όπως είναι τα αθλήματα, το διάστημα και τα «Πώς να» βιβλία, ενώ τα κορίτσια σε βιβλία για χόμπι και για τέχνη, ενώ όταν σχετίζονται με την επιστήμη επιλέγουν εκείνα που αναφέρονται στο ανθρώπινο σώμα) (Cecil et al., 2015; Millard & Bhojwani 2012; Patrick & Mantzicopoulos, 2014). Ωστόσο η άποψη αυτή δεν είναι καθολικά αποδεκτή. Οι Mantzicopoulos & Patrick (2010) υποστηρίζουν πως δεν είναι το φύλο ο καθοριστικός παράγοντας επιλογής βιβλίων πληροφοριών αλλά τα ερεθίσματα που έχουν δεχθεί τα παιδιά στο περιβάλλον τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη διαδεδομένη ανάμεσα στις/στους νηπιαγωγούς άποψη πως τα βιβλία πληροφοριών είναι πιο ελκυστικά για τα αγόρια, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε εάν αυτό ισχύει στην ελληνική πραγματικότητα.

Το ερώτημα, λοιπόν, που απασχολεί την παρούσα έρευνα, είναι το εξής:

«Υπάρχει διαφοροποίηση στην προτίμηση βιβλίων πληροφοριών μεταξύ κοριτσιών και αγοριών προσχολικής ηλικίας;»

Υποερωτήματα που απασχόλησαν την εν λόγω έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- ☞ Είναι το φύλο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή του είδους βιβλίων από τα παιδιά;
- ☞ Τι βιβλία θεωρούν παιδιά νηπιακής ηλικίας ότι προτιμούν να διαβάζουν τα συνομήλικά τους κορίτσια κι αγόρια; Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο; Πώς αιτιολογούν τις απόψεις τους για τα βιβλία που επιλέγουν για τα ίδια και για τα βιβλία που επιλέγουν για τα άλλα παιδιά;

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτικού τύπου έρευνα, η οποία στηρίχθηκε στην προσέγγιση του μωσαϊκού (Clark, 2005; Clark & Moss, 2010; Σοφού, 2011), η οποία δίνει την ευκαιρία να ακουστεί η φωνή των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους παρέχοντας στον ερευνητή μια πιο σφαιρική οπτική του υπό διερεύνηση θέματος.

Τα χαρακτηριστικά της Προσέγγισης Μωσαϊκού όπως τα παρουσιάζουν οι Clark & Moss (2010) και Clark, (2005), είναι τα εξής:

- ☞ Πολυμεθοδικότητα: είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται ποικίλοι τρόποι -κι όχι μόνο συζήτηση - με σκοπό την έκφραση των ιδεών, απόψεων, εμπειριών και επιθυμιών των παιδιών.
- ☞ Συμμετοχικός χαρακτήρας: τα παιδιά θεωρούνται ενεργά υποκείμενα και μέσω των ποικίλων εργαλείων εκφράζουν τις απόψεις τους και αποτελούν συν-ερευνητές της όλης διαδικασίας. Οι ενήλικες ενημερώνουν τα παιδιά ότι πράγματι δεν γνωρίζουν τις εμπειρίες τους και πως θέλουν να μάθουν γι' αυτές (Σοφού, 2011).
- ☞ Στοχαστικότητα: με την ολοκλήρωση της συγκέντρωσης των δεδομένων ενήλικες και παιδιά στοχάζονται σχετικά με τα όσα συνελέγησαν και συνδιαμορφώνουν όλοι μαζί κάποιο νόημα.
- ☞ Προσαρμοστικότητα: τεχνικές και μέθοδοι διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται με βάση τις δυνατότητες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτήν.
- ☞ Εστιασμένη στις εμπειρίες των παιδιών: το παιδί αντιμετωπίζεται ως άτομο που έχει εμπειρίες και που μπορεί να τις εκφράσει. Δεν είναι οι γνώσεις ή η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας στο επίκεντρο της έρευνας.
- ☞ Ενσωματωμένη στην πρακτική: η έρευνα δεν αποξενώνεται αλλά ασχολείται, αξιολογεί κι εν τέλει ενισχύει την πρακτική.

Επιλέχθη, επομένως η εν λόγω μέθοδος, επειδή κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για τους σκοπούς της έρευνας, που είναι να ακουστεί η φωνή των παιδιών και επειδή τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν στην ερευνητική διαδικασία, χωρίς περιορισμούς.

Ερευνητικό εργαλείο

Οι απόψεις των παιδιών προσεγγίστηκαν μέσα από πέντε διαφορετικούς τρόπους, που σκοπό είχαν την ανάδειξη της «φωνής» τους.

☞ Παρουσίαση βιβλίων στα παιδιά με σκοπό να τα τοποθετήσουν με σειρά προτίμησης
Η ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά οχτώ επιλεγμένα βιβλία, τέσσερα λογοτεχνικά και τέσσερα πληροφοριών (Παράρτημα Ι). Πιο συγκεκριμένα, στο κάθε παιδί ξεχωριστά παρουσιάστηκαν τα βιβλία κι έπειτα του ζητήθηκε να τα τοποθετήσει με σειρά προτίμησης, ξεκινώντας από αυτό που θα ήθελε σίγουρα να υπάρχει στην τάξη του και τελειώνοντας με αυτό

που θα προτιμούσε λιγότερο να υπάρχει, έχοντας και τη επιλογή να απορρίψει εάν θέλει κάποιος/α. Ύστερα, η ερευνήτρια καλούσε το παιδί να δικαιολογήσει την επιλογή του για το κάθε βιβλίο κι αν θα ήθελε να εντάξει στη σειρά που δημιούργησε και κάποιο βιβλίο που δε βρίσκεται ανάμεσα σε αυτά που του παρουσίασε, αλλά του αρέσει να το διαβάσει είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι του.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το παιδί να προτείνει στην ερευνήτρια κάποιο βιβλίο ως δώρο σε δύο παιδιά, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, στην ίδια ηλικία με το ίδιο και να αιτιολογήσει την επιλογή του. Το ερώτημα αυτό αντλήθηκε από τους Charman, Filipenko, McTavish & Shapiro (2007) και κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί ώστε να φανεί κατά πόσο τα κοινωνικά πρότυπα, και, ενδεχομένως, τα στερεότυπα, επηρεάζουν την επιλογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με το είδος του προς ανάγνωση βιβλίου.

☞ Επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο

Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο το οποίο είχε χώρο ειδικά αφιερωμένο στα βιβλία για παιδιά. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες των 4-5 περιεργάζονταν τα βιβλία που υπήρχαν γύρω τους και με τη χρήση φωτογραφικών μηχανών μπορούσαν να φωτογραφίσουν όποιο βιβλίο θεωρούσαν ότι ήταν αρκετά ενδιαφέρον για να το έχουν στην τάξη τους. Σύμφωνα με τους Clark & Moss (2010), οι φωτογραφικές μηχανές συνιστούν ένα εργαλείο ενδιαφέρον και εύχρηστο, που επιτρέπει στα παιδιά να «μιλήσουν» στους ενήλικες για διάφορα πράγματα που τα απασχολούν και έναν τρόπο να τους γνωστοποιήσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους.

☞ Κουκλοθέατρο

Σε μικρές ομάδες των 4-5 παιδιών προβλήθηκε μία μικρή παράσταση με γιγαντόκουκλες, όπου δύο αδέρφια, ο Φαίδωνας και η Ισμήνη, προσπαθούν να αποφασίσουν μεταξύ ενός λογοτεχνικού κι ενός βιβλίου πληροφοριών ποιο θα τους διαβάσει η μαμά τους (Παράρτημα Π). Όμως, τα δύο αδέρφια διαφωνούσαν συνεχώς γιατί το κορίτσι προτιμούσε να διαβάσει βιβλία πληροφοριών και το αγόρι λογοτεχνικά βιβλία. Έτσι στράφηκαν προς το κοινό και ζήτησαν τη βοήθειά του, ρωτώντας τη γνώμη του αναφορικά με ποιο βιβλίο να επιλέξουν. Δόθηκαν στα παιδιά τα βιβλία για να τα ξεφυλλίσουν και στη συνέχεια αποφάσισαν ποιο βιβλίο είναι καταλληλότερο προς ανάγνωση. Μόλις πήραν την απόφαση, τα παιδιά την ανακοίνωναν στα παιδιά-κούκλες κι έπειτα η ερευνήτρια, ως «μαμά» της ιστορίας, συνέχιζε με την ανάγνωση του βιβλίου που είχε επιλεγεί από τα περισσότερα παιδιά.

Σύμφωνα με την Cameron (2015), η χρήση κουκλών είναι ένας εναλλακτικός τρόπος έρευνας, καθώς βοηθά τα παιδιά να μιλήσουν σχετικά με καταστάσεις και ιδέες στα οποία είναι δύσκολο να αναφερθούν υπό το πλαίσιο διαφορετικών ερευνητικών συνθηκών, όπως λ.χ. μέσω της συνέντευξης.

☞ Ζωγραφική των αγαπημένων βιβλίων των παιδιών

Η ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά, σε μικρές ομάδες, ένα φύλλο χαρτί, χωρισμένο σε έξι πλαίσια, που κάτω απ' το καθένα υπήρχε χώρος για να μπορεί το παιδί να γράψει κάτι, εφόσον το θελήσει. Τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τα εξώφυλλα των αγαπημένων τους βιβλίων κι εάν ήθελαν να γράψουν τον τίτλο ή τον συγγραφέα.

☞ Δημιουργία βιβλίων

Σε μικρές ομάδες παιδιών (4-5 άτομα) ζητήθηκε να δημιουργήσουν ένα δικό τους βιβλίο για τα ζώα με όποιο τρόπο επιθυμούν. Η κάθε ομάδα διάλεγε αν το βιβλίο που θα έφτιαχνε θα ήταν λογοτεχνικό ή πληροφοριών. Αφού τα παιδιά αποφάσιζαν πώς θα ήταν το βιβλίο τους και ολοκλήρωναν με την εικονογράφησή του, η ερευνήτρια τα βοηθούσε να τοποθετήσουν σε σειρά τις σελίδες του βιβλίου και κατέγραφε το κείμενο, το οποίο συνόδευε την εικονογράφηση. Ακολουθούσε η βιβλιοδεσία και η τοποθέτηση του βιβλίου στη γωνιά της βιβλιοθήκης.

☞ Συνεντεύξεις από τα παιδιά

Τα παιδιά καλούνταν να γίνουν συγγραφείς και να συζητήσουν με την ερευνήτρια για το βιβλίο που θα ήθελαν να γράψουν. Η συζήτηση – συνέντευξη ξεκινούσε με τη φράση: «Όλοι οι άνθρωποι έχουν ιστορίες ή γνώσεις να μοιραστούν, εσείς τι βιβλίο επιθυμείτε να γράψετε;».

Ακολουθούσε ημι-δομημένη συνέντευξη προσαρμοσμένη στην επιλογή του είδους βιβλίου που επέλεγε το παιδί (Bloom & Crabtree, 2006; Gall, Gall & Borg, 2003).

Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Πάτρας, καθώς οι νηπιαγωγοί σε αυτό κατανοώντας την δράση και την σπουδαιότητά της συναίνεσαν στην διεξαγωγή της έρευνας. Συμμετείχαν συνολικά τριάντα ένα παιδιά, δεκατέσσερα αγόρια και δεκαεπτά κορίτσια, που φοιτούσαν στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου. Από αυτά δέκα ήταν προνήπια και εικοσιένα νήπια. Ωστόσο, δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά σε όλες τις δράσεις της έρευνας, λόγω απουσίας τους από το σχολείο, κάτι που έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί με καθημερινή σχεδόν επίσκεψη της ερευνήτριας στο σχολείο. Η έρευνα διήρκεσε από τα μέσα Ιανουαρίου μέχρι τα τέλη Φεβρουαρίου του 2018.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα βήματα της μεθόδου του «Μωσαϊκού» και δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιου άλλου τύπου ανάλυση της ποιοτικής έρευνας. Κατόπιν σχολαστικής μελέτης του υλικού που είχε συγκεντρωθεί, έγινε προσπάθεια ανάδειξης της φωνής των παιδιών, ακόμα και όταν αυτή εκφραζόταν μέσα από ζωγραφιές και βιβλία που δημιούργησαν. Μεταφράστηκε, δηλαδή σε λόγο οτιδήποτε δεν δόθηκε με λόγο από την πλευρά των παιδιών. Όπως αναφέρουν και οι Clark & Moss (2010: 51) «ο συνδυασμός των αφηγήσεων και των εικόνων των μεμονωμένων αυτών κομματιών επιφέρει ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης των προτεραιοτήτων των μικρών παιδιών». Με γνώμονα το προαναφερθέν, έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες για να αναδειχθεί η φωνή των παιδιών, για να ακουστεί η άποψή τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αρχικά ανά δράση και κατόπιν ανά ερώτημα.

Κατά την τοποθέτηση των βιβλίων σε σειρά προτίμησης -στην οποία συμμετείχαν τριαντάένα παιδιά (δεκατέσσερα αγόρια και δεκαεπτά κορίτσια)- φάνηκε ότι τα παιδιά προτιμούν περισσότερο τα βιβλία πληροφοριών και αιτιολογούσαν τις επιλογές τους αναφέροντας: «Επειδή είναι οι πλανήτες και μου αρέσουν» (P., αγόρι, νήπιο), «Επειδή πηγαίνει γύρω, γύρω, γύρω... (από την γη)» (B., κορίτσι, προνήπιο). Στις τελευταίες θέσεις τοποθετούσαν κυρίως λογοτεχνικά βιβλία, επισημαίνοντας την εικονογράφηση ως παράγοντα που επηρέασε την επιλογή τους, «Δεν μου αρέσει που δεν έχει στόμα το παιδάκι» (K., κορίτσι νήπιο). Ωστόσο, από τα βιβλία που επέλεξαν να προσθέσουν στη σειρά που είχαν δημιουργήσει, κανένα δεν ήταν πληροφοριών, γεγονός που θα μπορούσε να συνδεθεί με την ελλιπή εξοικείωσή τους με το είδος αυτό. Αναφορικά με τα βιβλία που επέλεξαν να αφαιρέσουν από τη σειρά που δημιούργησαν, τα περισσότερα αφαιρέθηκαν από τα κορίτσια και ήταν κυρίως βιβλία πληροφοριών, ενώ ανέφεραν την εικονογράφηση ως την αιτία αφαίρεσής τους: «Δεν μου αρέσουν αυτές οι εικόνες. Εδώ (στα λογοτεχνικά) είναι πιο ωραίες» (Θ., προνήπιο). Σχετικά με τα βιβλία που πρότειναν για άλλα παιδιά, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια πρότειναν τις περισσότερες φορές: α) βιβλία πληροφοριών για τα αγόρια, διότι όπως ανέφεραν «Είναι για αγόρια» (M., αγόρι, νήπιο) και β) λογοτεχνικά βιβλία για τα κορίτσια, υποστηρίζοντας ότι αυτά είναι «κοριτσιίστικα» (Γ., κορίτσι, νήπιο, Ε. κορίτσι, νήπιο) ή επειδή «δεν θα της αρέσουν οι εικόνες από την πυροσβεστική» (Θ., κορίτσι, προνήπιο). Τα ίδια παιδιά, όμως, είχαν επιλέξει με άλλο κριτήριο βιβλία για τους εαυτούς τους, καθώς πολλά κορίτσια είχαν βάλει στις πρώτες θέσεις της σειράς προτίμησής τους βιβλία πληροφοριών και αρκετά αγόρια είχαν βάλει λογοτεχνικά βιβλία. Η στάση αυτή φαίνεται ότι δεν υπερίσχυσε των κοινωνικών στερεοτύπων τα οποία ενδεχομένως να είχαν, όταν κλήθηκαν να επιλέξουν για άλλους. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι αρκετά παιδιά, όταν καλούνταν να προτείνουν κάποιο βιβλίο, ρωτούσαν την ερευνήτρια για τα ενδιαφέροντα των άλλων παιδιών ή επέλεγαν αυτά που είχαν επιλέξει και

προηγούμενως για τα ίδια, ισχυριζόμενα μεταξύ άλλων: «Επειδή είναι το αγαπημένο μου» (Λ. αγόρι, νήπιο), «Έχει διαστήματα και θα μάθει πολλά» (Ι., αγόρι, νήπιο), «Έχει πολλά πράγματα μέσα να διαβάζει» (Α., κορίτσι, νήπιο), «Μπορεί να της αρέσουν οι πλανήτες ή τα φυτά» (Α. αγόρι, νήπιο).

Στην επίσκεψη στο βιβλιοπωλείο συμμετείχαν δεκατρία παιδιά (έξι αγόρια και επτά κορίτσια). Σε γενικές γραμμές επέλεξαν να φωτογραφίσουν λίγα βιβλία πληροφοριών και κυρίως από το ράφι με βιβλία που απευθύνονταν σε ενήλικες. Χαρακτηριστικά ο Μ. (νήπιο) ανέφερε ότι «Εδώ είναι πιο ωραία, έχει πιο ωραία βιβλία. Κοίτα να δεις, έχει με πυραμίδες. Φοβερό». Κατά κύριο λόγο, ωστόσο, σχολίαζαν τα λογοτεχνικά βιβλία που φωτογράφιζαν, με την Μ. (προνήπιο) να επισημαίνει για ένα λογοτεχνικό βιβλίο «Πολύ ωραίο, είναι αυτό. Είναι γλυκούλι το κουνελάκι» και τον Κ. (νήπιο) «Έχει πολλά βιβλία εδώ. Αυτό είναι τρομερό, έχει ωραίες εικόνες» αναφερόμενος και αυτός σε λογοτεχνικό βιβλίο.

Στο κουκλοθέατρο, που έλαβε χώρα στο σχολείο, συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Σε αυτήν την δράση τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν το λογοτεχνικό βιβλίο, επειδή «Έχει ωραίες εικόνες» (Β., κορίτσι, προνήπιο), είτε επειδή «Αυτό (το πληροφοριών) είναι λίγο τρομακτικό» (Δ., κορίτσι, νήπιο). Ωστόσο, ορισμένα διάλεξαν το πληροφοριών επειδή «Έχει πολλές πληροφορίες, είναι τέλειο» (Δ., αγόρι, νήπιο) ή επειδή «Έχει να μάθεις πράγματα αυτό» (Γ., κορίτσι, νήπιο).

Από τα είκοσι εννέα παιδιά (δεκατρία αγόρια και δεκαέξι κορίτσια) που συμμετείχαν στη δραστηριότητα ζωγραφικής των αγαπημένων βιβλίων των παιδιών, πολύ λίγα επέλεξαν να ζωγραφίσουν ένα βιβλίο πληροφοριών. Όσα διάλεξαν και τα πληροφοριών ή μόνο αυτά ανέφεραν πως «Είναι τα αγαπημένα μου» (Κ., αγόρι, νήπιο) και πως «Μου αρέσουν πολύ τα οχήματα και έχω πολλά βιβλία με αυτά» (Δ., αγόρι, προνήπιο). Για τα λογοτεχνικά δε, υπογράμμισαν ότι «Είναι τα αγαπημένα μου επειδή έχουν πριγκίπισσες» (Γ., κορίτσι, νήπιο) ή επειδή «Είναι για κορίτσια» (Ε., κορίτσι, νήπιο).

Στη δημιουργία βιβλίων, έλαβαν μέρος είκοσι εννέα παιδιά (δεκατρία αγόρια και δεκαέξι κορίτσια). Έγραψαν συνολικά πέντε βιβλία, από τα οποία τα τρία ήταν πληροφοριών και τα δύο λογοτεχνικά, με τίτλους: «Πληροφορίες για ζώα», «Το μυστήριο των ζώων», «Η οικογένεια πετάει», «Η Ποκαχόντας με τα ζώα της», «Ευτυχισμένες μαμάδες». Κατά την διαδικασία γραφής των βιβλίων πληροφοριών επεσήμαναν τα παιδιά «Θα βάλουμε πολλές πληροφορίες για να μάθουν τα πάντα για τα ζώα» (Α., αγόρι, νήπιο), ενώ δεν παρέλειπαν να εξηγούν κάθε εικόνα που είχαν σχεδιάσει για τα βιβλία τους, «Εδώ δείχνει ότι κολλάει η γλώσσα του και τρώει τα άλλα πουλιά» επισημαίνει ο Μ (νήπιο) αναφερόμενος σε μία αλκυόνη που είχε σχεδιάσει. Επίσης, η Ε. (νήπιο) τόνισε ότι «Η καρδιά του πουλιού χτυπάει πολύ δυνατά και ακούγεται πολύ μακριά» και ο Ρ. (προνήπιο) ότι «Η αρκούδα όταν κοιμάται λιώνει το λίπος που έχει μέσα στην κοιλιά της». Υπήρξε, δηλαδή μία ενδιαφέρουσα προσπάθεια να καταγράψουν όσες περισσότερες και πιο ενδελεχείς πληροφορίες μπορούσαν για τα ζώα, με σκοπό να είναι τα βιβλία τους όσο το δυνατόν πιο πλήρη.

Τέλος, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Αν και επέλεξαν περισσότερα παιδιά να μιλήσουν για ένα λογοτεχνικό βιβλίο που θα έγραφαν, στη συνέχεια υποστήριξαν ότι θα πρότειναν σε άλλα παιδιά βιβλία πληροφοριών, π.χ. «Βιβλία με πλανήτες» (Μ., αγόρι, νήπιο), αλλά και πως θα ήθελαν να γράψουν ένα τέτοιο είδους βιβλίο και πως τα προτιμούν σε σχέση με τα λογοτεχνικά, επειδή, όπως ανέφερε ο Α. (νήπιο) «μαθαίνουμε πιο πολλά πράγματα με αυτά». Παράλληλα, η Ε. (νήπιο) υποστήριξε πως «στο σπίτι μου διαβάζω με παραμύθια και εδώ (στο σχολείο) με πληροφορίες», συμπληρώνοντας «δεν έχω στο σπίτι μου», αναφερόμενη στα βιβλία πληροφοριών, κάτι που επισημάνθηκε και από άλλα παιδιά και ενδεχομένως ενδυναμώνει την άποψη ότι τα παιδιά δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες έκθεσης και στα δύο είδη κειμένων.

Αναφορικά με το πρώτο υπο-ερώτημα της έρευνας, για το αν το φύλο συνιστά δείκτη προτίμησης είδους βιβλίων, φαίνεται να υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών,

με τα αγόρια να προτιμούν περισσότερο τα βιβλία πληροφοριών από τα κορίτσια. Για παράδειγμα στην ζωγραφική του αγαπημένου τους βιβλίου μόνο αγόρια επέλεξαν να ζωγραφίσουν και κάποιο βιβλίο πληροφοριών, ενώ και στην σειρά προτίμησης τα κορίτσια απέρριπταν πιο συχνά κάποια από τα διαθέσιμα βιβλία πληροφοριών. Ωστόσο, δεν πρόκειται για πολύ μεγάλη διαφορά, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα κορίτσια έδειχναν να εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον με τα αγόρια για τα βιβλία πληροφοριών και τα αγόρια για τα λογοτεχνικά βιβλία (B., κορίτσι, προνήπιο: «*Μου αρέσει αυτό το βιβλίο (πληροφοριών) επειδή πηγαίνει γύρω από την γη και αυτό επειδή μιλάει για τον πυροσβέστη*»).

Σχετικά με τα βιβλία για συνομηλίκους τους, παρατηρήθηκε να επιλέγονται κυρίως βιβλία πληροφοριών για τα αγόρια και λογοτεχνικά για τα κορίτσια ανεξάρτητα από το φύλο των συμμετεχόντων παιδιών στην έρευνα. Ειδικότερα, αιτιολογούσαν τις επιλογές τους για τα βιβλία πληροφοριών «*Επειδή είναι αγορίστικο*» (Γ., κορίτσι, νήπιο), «*Θα του αρέσουν τα αυτοκίνητα*» (Θ., αγόρι, νήπιο), «*Επειδή είναι για αγόρια και με αυτό θα μάθει να γίνει πυροσβέστης*» (Δ., κορίτσι, νήπιο) και για τα λογοτεχνικά «*Γιατί είναι κοριτσιόστικο*» (Ε., κορίτσι, νήπιο), «*Γιατί έτσι θα μάθει να μοιράζεται τα πράγματά της*» (Δ., κορίτσι, νήπιο), «*Επειδή το λαγουδάκι είναι πολύ όμορφο για κορίτσια*» (Μ., κορίτσι, νήπιο) και «*Επειδή αυτό είναι λίγο πιο συνηθισμένο*» (Μ. αγόρι, νήπιο). Από τις απαντήσεις αυτές γίνεται φανερό πως όταν πρόκειται να επιλέξουν για κάποιον άλλο το βασικό τους κριτήριο είναι το φύλο. Με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως στην συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργεί κάποιου είδους κοινωνικό στερεότυπο.

Δεν φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο όταν επιλέγουν βιβλία για τα ίδια, όπου καθοριστικός παράγοντας φαίνεται να είναι τα ενδιαφέροντά τους. Για παράδειγμα, η Μ. (νήπιο) αν και προτείνει βιβλίο πληροφοριών για το αγόρι, επειδή «*Αυτά τα βιβλία είναι για αγόρια*», προηγουμένως έχει βάλει στην πρώτη θέση της σειράς της ένα βιβλίο πληροφοριών, με την αιτιολογία ότι «*Μου αρέσουν πολύ οι πλανήτες και θέλω να μάθω πολλά*». Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, διαφαίνεται μία διαφορά στην προτίμηση από τα παιδιά, όχι όμως στον βαθμό και την ένταση που εμφανίζεται στην βιβλιογραφία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να ακουστεί η φωνή των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους, με σκοπό να μπορέσουν να πουν την άποψή τους για το υπό μελέτη θέμα. Αυτό που ενδεχομένως φαίνεται μέσα από την εν λόγω έρευνα είναι ότι δεν υπάρχει σαφής εικόνα για την σχέση των παιδιών με τα βιβλία πληροφοριών. Υπάρχουν ενδείξεις ότι στην συγκεκριμένη ομάδα τα αγόρια τείνουν να προτιμούν περισσότερο τα βιβλία πληροφοριών σε σχέση με τα κορίτσια, χωρίς όμως να οδηγούνται σταθερά σε αυτήν τους την επιλογή. Γενικότερα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι πολλά παιδιά επέλεξαν διαφορετικό είδος βιβλίου σε κάθε δράση, κάτι που ίσως δείχνει ότι δεν είχαν αποκρυσταλλώσει την προτίμησή τους. Αυτό όμως ίσως συνιστά ένδειξη ότι δεν χρειάζεται να αναζητά κανείς σταθερές προτιμήσεις στα παιδιά, αλλά μία γενικότερη εκδήλωση ενδιαφέροντος. Ενδεχομένως, μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει κανείς να «διαβάσει» πιο βαθιά τις απαντήσεις των παιδιών και να μην περιοριστεί και εν τέλει εγκλωβιστεί στην αναζήτηση της μίας θέσης τους υπέρ του ενός ή του άλλου είδους.

Σε καμία περίπτωση όμως, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, καθώς αφορούν αποκλειστικά στην συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, την συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Είναι επίσης πιθανό τα μέσα που επιλέχθηκαν, τα βιβλία που αποφασίστηκε να προβληθούν και οι χώροι στους οποίους εκτέθηκαν τα παιδιά να επηρέασαν τις επιλογές τους προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Τέλος, ο χρονικός περιορισμός που είχε δοθεί στην ερευνήτρια από το σχολείο κάποιες φορές δεν λειτούργησε προς όφελος της έρευνας, καθώς χρειαζόταν να διεξαχθούν ορισμένα μέρη της υπό πίεση.

Λόγω όλων των προαναφερθέντων περιορισμών, θα ήταν αξιόλογο να συνεχιστεί η παρούσα έρευνα με σκοπό την παρατήρηση των αναγνωστικών συνηθειών των παιδιών, αλλά και των πρακτικών των νηπιαγωγών, ενώ η εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας και σε άλλες ομάδες ίσως οδηγούσε σε ενίσχυση των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης ή ακόμα και σε αμφισβήτησή τους – διεργασίες εξίσου επιθυμητές στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί η σπουδαιότητα αφύπνισης των ενηλίκων αναφορικά με την σπουδαιότητα των βιβλίων πληροφοριών, με σκοπό να τα εκτιμήσουν και να τα εντάξουν στις αναγνώσεις με τα παιδιά. Ωστόσο, για να συμβεί αυτό είναι σημαντικό να αμβλυνθούν όποια στερεότυπα εγείρονται γύρω από τα βιβλία πληροφοριών και τη χρήση τους και, στη συνέχεια, να γίνει αντιληπτό ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι με τον οποίο μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά επαφή με το γραμματισμό. Άλλωστε, δεν προσλαμβάνουν όλα τα παιδιά τον γραμματισμό με τον ίδιο τρόπο, αλλά έχουν αδιακρίτως το δικαίωμα πρόσκτησης ενός μεγαλύτερου φάσματος εμπειριών γραμματισμού. Να επισημανθεί ότι σχόλια όπως αυτό που προαναφέρθηκε «στο σπίτι μου διαβάζω με παραμύθια και εδώ (στο σχολείο) με πληροφορίες...δεν έχω στο σπίτι μου (βιβλία πληροφοριών)» ενισχύουν την συγκεκριμένη θέση.

Με γνώμονα τις απόψεις των παιδιών (αλλά και των εκπαιδευτικών και γονέων οι οποίες όμως δεν αναλύθηκαν στο παρόν άρθρο) κατέστη δυνατόν να συντεθεί ένα πολυδιάστατο μωσαϊκό. Δόθηκε η ευκαιρία σε όλα τα μέλη της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας να μιλήσουν, να ακουστούν και, κατ' επέκταση, να αφήσουν το δικό τους αποτύπωμα για τις αναγνωστικές προτιμήσεις τους τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P., Muspratt, S., (2002). *Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice*. Carlton Vic: Curriculum Corporation.
- Bausch, L. S. (2014). *Boys will be boys?: Bridging the Great Gendered Literacy Divide*. Rotterdam: SensePublishers.
- Cameron H. L., (2015). Ethical, narrative, and projective processes in research interviews with young children. Στο O. N. Saracho (Επιμ.), *Handbook of research methods in early childhood education: research methodologies: Volume I. Charlotte*, (pp. 277-321). N.C: Information Age.
- Cecil, N. L., Baker, S. & Lozano A. S. (2015). *Striking a balance: a comprehensive approach to early literacy*. New York: Holcomb Hathaway.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girls' Book Preferences. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 531-553.
- Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives', στο Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (επιμ.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, 29-49.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K. (2003). Reading to Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood. *Yc Young Children*, 58(2), 14-20.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An introduction*, 7th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Ματσαγγούρας, Π. Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2010). "The Seesaw Is a Machine That Goes Up and Down": Young Children's Narrative Responses to Science-Related Informational Text. *Early Education & Development, 21*(3), 412-444.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children with Informational Text. *Theory into Practice, 50*(4), 269-276.
- Maynard, T. (2002). *Boys and Literacy: Exploring the issues*. London: Routledge Falmer.
- McMath, J. S., King, M. A., & Smith, W. E. (1998). Young Children, Questions and Nonfiction Books. *Early Childhood Education Journal, 26*(1), 19-27.
- Millard, E. & Bhojwani, P. (2013). Gender and early childhood literacy, στο Larson, J., & Marsh, J. (επιμ.) *The SAGE handbook of early childhood literacy*. London: Sage publications, 35-51.
- Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2014). *Engaging Young Children with Informational Books*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher, 63*(8), 656-665.
- Sanford, K. (2005). Gender literacy experiences: The effects of expectation and opportunity for boys' and girls' learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*(4), 302-315.
- Saul, E. W., & Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly, 40*(4), 502-513.
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Research in Education, 2*, 6-17.
- Whitmire, R. (2010). *Why boys fail: Saving our sons from an educational system that's leaving them behind*. New York: AMACOM.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The Reading Teacher, 65*(7), 480-490.

Παράρτημα Ι

Λογοτεχνικά βιβλία:

- Παπαϊωάννου, Θ. (2015). *Απέναντι*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ρουσάκη, Μ. (2001). *Η Μέλπω η Μοναδική*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Landa, N. (2009). *Συγγνώμη*. Πάτρα: Κόκκινη κλωστή δεμένη.
- Jeffers, O. (2012). *Ουπς!*. Αθήνα: Ίκαρος.

Βιβλία πληροφοριών:

- Lazier, C. (1995). *Η φύση, ασυνήθιστα φαινόμενα*. Θεσσαλονίκη: Ρέκος.
- «Πανοραμικό λεξικό, Σύμπαν» από την εφημερίδα «Εθνος»,
- Crain, N. (2016). *Παγκόσμιος Ατλαντας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Braun, S. (2015). *Θέλω να γίνω πυροσβέστης*. Αθήνα: Πατάκης.

Παράρτημα ΙΙ

Λογοτεχνικό βιβλίο:

- Carle, E. (2014). *Παρακαλώ, μπαμπά, φέρε μου το φεγγάρι*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Βιβλίο πληροφοριών:

- Μέτζη, Α. (2011). *Σώμα*. Λεμεσός: Βιβλιοχώρα.