

gan-b-8-05

הסיפור שאינו נגמר: הקשר בין קריאת ספרים ובחירתם על ידי אמהות לבין התפתחות אוריינית ורגשית חברתית של ילדי גן חובה¹

סיגלית אבירם ודורית ארם

הד הגן, 2, 68 – 60, 2004

פעילות עם ספרים בגן נראית כפעילות טבעית, בעלת חשיבות ומשמעות רבה להתפתחות הילד ול העשרת עולמו. בבתי הילדים המצב אינו שונה בהרבה: התרבות המערבית בעשורים האחרונים מדגישה את הפעולה של קריאת ספרים לילדים כחלק בלתי נפרד מההורות ומהאינטראקציה הטבעית בין הורה לילד. בארץ ובעולם, יוצאים לאור בשנים האחרונות ספרים ואנתולוגיות המעודדים הורים לקריאה עם ילדיהם (למשל: ספרה של חוקרת ומבקרת ספרות הילדים, יעל דר - "עוד סיפור אחד ודי" [2002], המגיש להורים המלצות לספרי קריאה עם ילדיהם בגילאי 0-5). בעיתונות היומית כמו גם באתרי אינטרנט העוסקים בגיל הרך, מעודדים הורים לקרוא לילדיהם וממליצים על ספרי ילדים.

אך מדוע נראית לנו קריאת ספר כפעילות כל כך חשובה ומהותית? מה מקדמת קריאת ספרים אצל ילדים? האם זה משנה כמה, איך ומה קוראים? ומה תפקיד המבוגר במתרחש בעת הקריאה? המחקר אשר נציג להלן מנסה לענות על שאלות אלה, להרחיב את הידוע ולבחון סוגיות שטרם נבדקו בהקשר לקריאת ספרים לילדי גן.

המחקר בנוגע לאינטראקציה הורה-ילד בהקשר להתפתחות אוריינית התייחס הן **להיבט האיכותי** (אופי אינטראקציה הקריאה) והן **להיבט הכמותי** (שכיחות הקריאה) ומשמעותם להתפתחות ניצני אוריינות של הילד.

המחקר שה תייחס **להיבט האיכותי** התמקד **בסגנון האינטראקציה, בגיוון היוזמה והפעילות** בעת הקריאה מצד ההורה ומצד הילד ומצא קשרים בין סגנונות קריאה מסוימים לבין התפתחות אוריינית. לדוגמה, De Jong & Leseman (2001) מצאו שאינטראקציה של קריאת ספר הכוללת: שיום והצבעה על איורים, שאילת שאלות, וקישור לחיי הילד, **קשורה** לאוצר מילים, להבנת הנשמע בכיתה א' ולהבנת הנקרא של הילד בכיתה ג'.

¹ המאמר מבוסס על עבודת התזה של סיגלית אביר. ס' במסגרת חוג לייעוץ חינוכי, המגמה לגיל הרך בבית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר. אוניברסיטת תל-אביב. העבודה בוצעה בהנחיית ד"ר דורית ארם.

Reese & Cox (1999) מדווחים כי סגנון הקריאה היעיל ביותר כמקדם ניצני אוריינות הוא זה שמתמקד בדיאלוג רגשי ומציב אתגרים קוגניטיביים.

בנוגע להיבט הכמותי בקריאה, יש עדויות לכך כי שכיחות קריאת ספר הורה-ילד קשורה לניצני אוריינות. ככל שהורים מרבים לקרוא לילדיהם, כך ילדיהם מראים רמה גבוהה יותר של אוצר מילים, מודעות פונולוגית, ידע שמות אותיות וצלילן, היכרות עם מושגי דפוס וכדומה (Frijters, Barron & Brunello, 2000).

חילוקי דעות בפרשנות ממצאי מחקרים

באמצע שנות התשעים בוצעו שתי עבודות מרכזיות שיצרו מבוכה, קונפליקט ומחשבה מחודשת בקרב חוקרי אוריינות לגבי חשיבות קריאת הספרים לניצני אוריינות: החוקרים סקרו למעלה מ-30 מחקרים הבודקים את הקשר בין שכיחות קריאת ספרים לילדים להתפתחות ניצני אוריינות. הם מצאו כי קריאת ספרים לילדים מסבירה כ-8% מההבדלים בין ילדים בתחום ניצני האוריינות ורכישת הקריאה והכתיבה (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). החוקרים נחלקו בדעותיהם לגבי משמעותה של תרומה של 8%. בעוד שסקרבורו ודוברי שחושבים שחוקרים ואנשי חינוך הפריזו מעט בערך קריאת ספרים כמקדם ניצני אוריינות, בסחבריה טוענים שתרומה של 8% היא תרומה רצינית ביותר ויש לה משמעות רבה בהתפתחות האוריינות של הילדים לאורך זמן. הוויכוח לא ריפה את ידיהם של העוסקים בחקר מקומה של קריאת ספרים בהתפתחות ילדים בגיל הרך. חוקרים עדיין מאמינים בחשיבותה של קריאת ספרים להתפתחות השפתית והאוריינית של ילדים וממשיכים לחקור אותה (סגל=דרורי, 2004; Reese, Cox, Harte & McAnally, 2003).

קריאת ספרים והתפתחות רגשית=חברתית

מעניין להיווכח שכמעט כל המחקר שעוסק במשמעות קריאת ספרים לילדים מתמקד בנושא האוריינות. לעומת זאת, כמעט ולא קיימים מחקרים העוסקים בקשר בין קריאת ספרים והתפתחות רגשית=חברתית של ילדים. עם זאת, הדעה הרווחת היא שקיים קשר כזה, בעיקר כאשר מביטים בקריאת ספרים מתוך נקודות מבט פסיכולוגיות ופסיכואנליטיות (בטלהיים, 1994; Spitz, 1999). דדון=רווה (1995) מצאה השפעה

חיובית של קריאת הספר "ארץ יצורי הפרא" (מאת מוריס סנדק) על תחושת השליטה של ילדים מוכים. Bhavnagri & Samuels (1996) מצאו שקריאת ספרים שנבחרו בהסתמך על תיאוריות מת חוס ביקורת הספרות, תגובת הקורא (readers response) ויחסים חברתיים, מלווה בפעילויות (כגון: דיון בעקבות ספר. הצגת הסיפור בכיתה ועוד) הביאה להתקדמות גדולה יותר בקוגניציה החברתית אצל קבוצת הניסוי לעומת קבוצת ביקורת שבה לא בוצעה התערבות זו. חוקרים אלה ציינו שרוב הספרות בן ושא **קריאת ספרים והתנהגות חברתית איננה מגובה במחקר** ומסתמכת על אנקדוטות מקומיות או הנחות שטרם נבדקו באופן אמפירי.

בחירת ספרי ילדים

אינטראקציה של קריאת ספר כוללת לא רק את הילד והמבוגר אלא גם את הספר. אולם חקר איכותם ואופיים של הטקסטים שנבחרים לקריאה, הנו היבט שהוזנח במחקר על קריאת ספרים. נשאלת השאלה: **האם זה משנה מה קוראים לילדים**, כל עוד קוראים להם משהו? ואם זה משנה מה קוראים לילדים, אז **איך נדע מהו ספר טוב יותר?**

כאשר מומחים ומבקרים של ספרות ילדים מנסים להגדיר מהו ספר טוב הם מתייחסים לאיכות הספר על ידי מתן תשומת לב למורכבות הדמויות והעלילה, העניין שמעורר הספר, עיצוב הספר והתאמתו לסיפור, דיוק המידע שניתן בספר, הערך המוסף שעשוי לקבל הילד מהקריאה, האם וכיצד משתמש המחבר באמצעים ספרותיים שמעשירים את שפת הסיפור ומעוררים תגובות רגשיות ועוד (Horning, 1997; Silvey, 1990). מחקר מצומצם בלבד התייחס לשאלות כגון למה הורים בוחרים ספר מסוים ומה המשמעות של הבחירה הזו שלהם בהתפתחות ילדם? הזנחת נושא זה בספרות המחקרית עורר אותנו לבדוק את הקשר בין דרך בחירת ספרים לילדים לבין התפתחותם של הילדים בגיל הרך, הן האוריינית והן הרגשית=חברתית.

המחקר הנוכחי

במחקר הנוכחי בחרנו לבחון את הקשר בין **כמות** קריאת ספרים, **סגנון** קריאת הספר ודרך בחירת הספרים על ידי אמהות לבין ניצני האוריינות של הילדים (שפה, שיום אותיות, מודעות פונולוגית, זיהוי מילים, כתיבת מילים) והתפתחותם הרגשית=חברתית (אמפתיה והסתגלות רגשית=חברתית בגן).

אוכלוסיית המחקר כללה 40 זוגות אם-ילד ממרכז הארץ. הילדים השתייכו לגני חובה באזור מגוריהם והגיל הממוצע שלהם היה חמש שנים ועשרה חודשים. 22 מהילדים היו בנים ו-18 בנות. בגנים, הערכנו את תפקודי הילדים במרכיבים של ניצני אוריינות, במודעות פונולוגית (שליפת צליל פותח וצליל סוגר של 15 מילים חד=חברתיות), ידע של

שמות אותיות, זיהוי מילים (16 מילים), כתיבה (16 מילים) ויכולת לשונית (הגדרה של 14 מילים. לדוגמה שאלנו את הילד, "מה זה פר ח?"). הגננת מילאה שאלונים שבדקו את היכולת האמפתית של הילד ואת הסתגלותו הרגשית=חברתית בגן.

בנוסף, נפגשנו עם האמהות בבתייהן והן מילאו שאלונים בנוגע **לשכיחות** קריאת ספר לילד, **לגיוון** הפעילות המתבצעת בעת קריאת הסיפור (לדוגמה, האם בעת קריאת ספר את מבקשת מילדך לשיים איור, שואלת שאלות על הטקסט, מספרת את הסיפור במילותייך, מקשרת את הסיפור לחיי הילד, מפרשת מילה, מתייחסת לאותיות במילה, מבקשת מהילד להפוך דף) **ולאופן שבו היא בוחרת** ספרים לילדיה.

בכדי להגיע למדד שיביע את המידה בה אמהות מפעילות שיקולי דעת מתאימים בעת בחירת ספרים לילדיהן, ביקשנו לבדוק את הפער בין שיקולי הדעת של האמהות לבין אלו של אנשי מקצוע בת חום ספרות הילדים. לצורך כך בנינו שאלון המורכב מ = 32 היגדים, המייצגים שיקולים אפשריים לבחירת ספרים - שפה, עלילה, דמויות, איורים, גימיקים, נושא הספר וכדומה. את ההיגדים התבקשו האמהות המשתתפות לדרג בסולם 1-5 על=פי מידת הסכמתן עם ההיגד (1 - לא מסכימה כלל עד 5 - מסכימה בהחלט). לדוגמה, 'אני מעדיפה ספרים לילדים שבהם האיורים מאוד צבעוניים', 'כשאני בוחרת ספר לילד, אני מחפשת לפי נושא מסוים', 'אני חושבת שעדיף שספרים לילדים יהיו קצרים' וכדומה. שאלון זה הועבר גם לעשרה מומחים לספרות ילדים מ"מרכז ימימה לספרות ילדים ונוער" במכללת בית ברל, אשר הסכימו ביניהם כיצד כדאי לבחור ספר ומהם השיקולים החשובים יותר. אחר=כך חישבנו עבור כל את מידת מומחיותה בבחירת ספר על=פי המרחק של תשובותיה מתשובות המומחים.

הקשרים בין שכיחות הקריאה, גיוון הפעילות בעת קריאת ספר ומומחיות בבחירת ספרים ילדים

ראשית יש לציין שמצאנו כי שלושת ההיבטים בקריאת ספרים : **שכיחות** הקריאה, **גיוון** פעילות האם בעת הקריאה ומומחיות האם **בבחירת** ספרים **קשורים זה לזה**. ממצא זה מלמד כי ההיבטים השונים של קריאת ספרים לילדים אינם מנותקים זה מזה וכי אמהות שקוראות יותר, יטו להיות פעילות יותר במהלך הקריאה (לשאל שאלות, להצביע על מילים ואיורים וכדומה) וגם יבחרו בדרך תבונית יותר ספרים לילדיהן.

קריאת ספרים והתפתחות האוריינית

לגבי התפתחות אוריינית, מצאנו **שגיוון הפעילות** של האם במהלך הקריאה קשור למרבית מרכיבי ההתפתחות האוריינית. ככל שאמהות יותר פעילות בעת קריאת ספר ומשתפות את ילדן בפעילות כך מראה ילדן רמה גבוהה יותר של **ניצני אוריינות**. **שכיחות**

הקריאה נמצאה קשורה רק ליכולת הילד להגדיר מילים . כלומר, הכמות שהאם קוראת ספרים לילדה קשורה בעיקר **ליכולת הלשונית** של הילד ולא למודעות פונולוגית , יכולת זיהוי המילים שלו ורמת הכתיבה שלו . המדד החדש שבדקנו - **מומחיות האם בבחירת ספרים**, נמצא קשור באופן חלש יחסית לחלק ממרכיבי האוריינות (כתיבה, מודעות פונולוגית ויכולת הילד להגדיר מילים).

ניתן ללמוד מתוצאות אלה שככל שהאם יוזמת פעילות רבה יותר בעת אינטראקציה של קריאת ספר עם ילדה (קוראת את שם הספר, שואלת שאלות, מצביעה על איורים ומילים וכדומה). ציוניו של הילד במטלות אורייניות - הן במטלות הקשורות לידע אלפביתי והן במטלות הקשורות להפקת שפה - גבוהים יותר. מעניין לציין כי סגנון פעילותה של האם בעת קריאת ספר קשור לתפקודו של הילד בגן י ותר מאשר שכיחות מפגשי הקריאה . בהמשך ניוכח כי המצב מעט שונה כאשר אנו באים לב חון את הקשרים שבין פעילות אוריינית בבית לבין הסתגלותו החברתית=רגשית של הילד לגן.

בנוגע למומחיות האם בבחירת ספרים , מעניין להיווכח כי ככל שהאם בוחרת את ספרי הילדים בדרך הדומה לזו של המומחים כך ילדה מראה כישורי אוריינות גבוהים יותר . ניתן לסכם ולומר שקריאת ספרים אכן קשורה לניצני אוריינות אצל הילדים , אך היבטים שונים של קריאת ספרים לילדים תורמים באופן שונה לתפקוד האורייני וכי על =פי עבודתנו, יש חשיבות מיוחדת לפעילות שיוזמת האם בעת הקריאה.

קריאת ספרים והתפתחותו הרגשית=חברתית של הילד

מצאנו שמבין שלושת ההיבטים שבדקנו בקריאת ספרים (שכיחות, גיוון פעילות ומומחיות בבחירת ספרים), **מומחיות האם בבחירת ספרים** הוא ההיבט שקשור באופן החזק ביותר לשני תחומי ההתפתחות הרגשית=חברתית שהוערכו במסגרת עבודה זו - יכולתו האמפתית של הילד והסתגלותו הרגשית =חברתית בגן . שכיחות הקריאה נמצאה אף היא קשורה להתפתחות הרגשית=חברתית, אך באופן חלש יותר ואילו פעילות האם בעת הקריאה נמצאה בקשר חלש בלבד עם יכולת ההסתגלות של הילד בגן.

לפי תוצאות מעניינות אלה , **אנו למדים שלמומחיות האם בבחירת ספרים יש חשיבות רבה בהקשר להתפתחות הרגשית=חברתית של הילד.**

איך אמהות בוחרות ספרים?

בנוסף לניתוחים שתוארו עד כה , בדקנו גם את הקריטריונים לפיהם אמהות בוחרות ספרים . בעזרת שאלון שבו הוצגו לאמהות 11 קריטריונים לבחירת ספרים , מצאנו ששלושת הקריטריונים המהותיים ביותר לאמהות בבואן לבחור ספר לילדיהן הם : שפה (למשל, אוצר מילים גדול), עלילת הספר ושיקול דעת עצמאי שלהן (כלומר, קוראות את

גב הספר או כולו ומחליטות תוך הפעלת ביקורת , האם הספר יתאים לילדן). אין זה מפתיע ש'שפה' (משמע - אוצר מילים רחב, שפה עשירה וכדומה) הוא הקריטריון העיקרי לבחירת ספר , שכן המייחד את הספרות לעומת תחומי אמנות אחרים (כגון : אמנות פלסטית, מחול, דרמה וכדומה) הוא השימוש בשפה . למרות הנוכחות הרבה של איורים ושל ספרי תמונות בהיצע ספרי הילדים לגיל הרך **לטקסט הכתוב מקום מרכזי** וראשוני בספרים. הטקסט הכתוב עשוי לעצב אווירה בספר , עלילה, דמויות - על אופיין והתנהגויותיהן. הטקסט עשוי לפתוח פתח לדמיון מעבר לכתוב , על-ידי שימוש בכלים אסתטיים=ספרותיים כגון מטאפורות , אנלוגיות, חריזה וכדומה . סיבה שנייה שעשויה להסביר את נטיית האמהות להתייחס למרכיב השפה כקריטריון עיקרי בבחירת ספר היא הדגש המושם בשיח הציבורי על קריאת ספרים כמקדמת שפה דבורה וכתובה אצל ילדים. אחת ההתייחסויות המקובלות כיום בנוגע לקריאת ספר היא כי היא מפתחת את שפה. יתכן שהנחה חברתית=תרבותית זו היא שהביאה את האמהות לשים דגש על שפת הספר כשיקול לבחירת ספרים מסוימים.

מה מלמדים אותנו ממצאי עבודה זו?

ראשית, בנוגע לקשרים בין ההיבטים בקריאת ספרים לבין תחומי ההתפתחות , מעניין להיווכח שהיבטים שונים של קריאת ספרים תורמים להיבטים שונים בהתפתחות ילדים. כאמור, **בנוגע לניצני אוריינות**, מצאנו **שגיוון הפעילות** של האם בעת קריאת ספר היא המדד הקשור למרבית מדדי ניצני האוריינות . **בתחום הרגשי=חברתי**, מומחיות האם **בבחירת הספרים ושכיחות מפגשי הקריאה** הם הקשורים ליכולת ההסתגלות הרגשית=חברתית ומידת האמפתיה של הילד.

תוצאות אלה **מחזקות את הטענות בזכות כוחה של הספרות כמסיעת להתפתחות רגשית חברתית**. כהן (1990) מציין כי הספרות מעמידה במרכז את האדם , עולמו וחוויותיו ומשום כך יש בה כדי לענות על צרכים נפשיים של הילד והמבוגר . סטמפס (Stamps, 2003) טוענת שבספרות כוח תרפויטי שיש בו כדי לעזור בהתמודדות עם קונפליקטים וקשיים שונים כגון דימוי עצמי נמוך, יחסים חברתיים בעייתיים ועוד.

יש להניח שבחירה נבונה יותר של ספרים מביאה לקריאת ספרים טובים יותר . מומחים מתחום ספרות ילדים מדגישים את חשיבות איכותו של הטקסט הספרותי על-מנת שהוא יסייע להתפתחותו של הילד, הן בתחום השפתי והן בתחום הרגשי=חברתי. כאשר אמהות בוחרות ספרים באופן דומה לזה שבחרים המומחים , סביר להניח שהן בוחרות ספרים טובים יותר המַזְמִנים לילד הקורא אתגרים אינטלקטואליים , רגשיים ואסתטיים רבים יותר. יתכן גם שאמהות שבחרות בתבונה רבה יותר ספרים לילדים , הינן אמהות שמתווכות טוב יותר גם פעילויות אחרות ומקפידות על בחירת פעילויות (כגון משחקים

משותפים, צפייה בטל וויזיה וכדומה) המתאימות לילדן ומסייעות לו להתפתח חות בתחומים שונים.

לסיכום, בעבודה זו ניסינו להרחיב את הידוע על קריאת ספרים לילדי גן על ידי מתן תשומת לב למספר היבטים שנויים במחלוקת כמו גם היבטים שטרם נחקרו : קריאת ספרים בהקשר להתפתחות רגשית = חברתית של ילדים ובחירת ספרים על ידי אמהות. אנו חושבות שהיבטים שהועלו במחקר זה באופן ראשוני, ראויים למחקר נוסף. תחום ההתפתחות הרגשית = חברתית הנו תחום מורכב שיש לתת את הדעת להיבטים שונים שלו ואופן מדידתם בהקשר לקריאת ספרים. יש להמשיך ולחקור את הקשרים שבין קריאת ספרים בבית לבין התפתחותם ותפקודם הרגשי = חברתי של ילדים בגיל הרך וכדאי לעשות זאת במידגמים גדולים מזה שנעשה בעבודה זו.

תוצאות המחקר מדגישות את הצורך בהעלאת המודעות של הורים לתרומתה של קריאת ספרים ובהדרכת הורים בנושאים הקשורים לספרות ילדים ולאופן תיווכה לילדים. יש להפוך את הידע בנוגע לשיקולים בבחירת טקסטים לזמין עבור הורים ולהעשיר את ידיעותיהם באשר ל חשיבותה של ספרות איכותית לילדים. להערכתנו, חשוב לקרוא לילדים הרבה ספרות טובה, בדרך מגוונת, מאתגרת ומשתפת. העובדה שאמהות מעניקות חשיבות להיבט השפתי אמנם מעודדת ומעידה על מודעות האמהות לקשר שבין קריאת ספרים לבין התפתחות שפתית ואוריינית, אך אנו חשות שראוי לחזק אצל האמהות את ההיבט ה"הנאתי" של הקריאה, כפי שמדגישים זוננשיין ועמיתיה (Sonnenschein, et al., 2000), הורים שמאמינים כי קריאה היא חוויה מהנה, קרוב לוודאי יעבירו תחושה זו גם לילדיהם.

מקורות

בטלהיים, ב' (1994). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד**. תל-אביב: רשפים.

דדון=רווה, ג' (1995). **השפעת הסיפור "ארץ יצורי הפרא" על תחושת השליטה של ילדים מוכים**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך. המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.

דר, י' (2002). **עוד סיפור אחד ודי: מדריך שימושי לבחירת ספרים מומלצים לילדים עד גיל 5**. תל-אביב: מפה.

כהן, א' (1990). **ביבליותרפיה הלכה למעשה**, קריית ביאליק: א"ח, כרך א'.

סגל=דרור, א' (2004). מאפיינים קוגניטיביים ורגשיים בתיווך אמהות בעת קריאת ספר לילד ותרומתם לניצני הקריאה שלו: השוואה בין שתי קבוצות מיצב. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, בית=הספר לחינוך, אוניברסיטת בר=אילן.

Bhavnagri, N. P. & Samuels, B. G. (1996). "Children's literature and activities promoting social cognition of peer relationships in preschoolers". **Early Childhood Research Quarterly**, 11, 307-331.

Bus. A. G., van IJzendoorn, M. H., Pellegrini, A. D. (1995). "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy". **Review of Educational Research**. 65, no. 1, 1-21.

De Jong. P. F. & Leseman, P. M. (2001). "Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School". **Journal of School Psychology**, V. 39, n. 5, 399-414.

Frijters, J., Barron, R., Brunello, M. (2000). "Direct and Mediated Influences of Home Literacy and Literacy Interest on Prereaders: Oral Vocabulary and Early Written Language Skill". **Journal of Educational Psychology**, 92(3), 466-477.

Horning, K. T. (1997). **From Cover to Cover: Evaluating and Reviewing Children's Book**. New York: Harper Collins Publishers.

Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003). "Diversity in adults' styles of reading books to children". In A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), **On reading books to children**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Ch. 3, 37-57.

Reese, E., Cox, A. (1999). "Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy". **Developmental Psychology**, 35(1), 20-28.

Scarborough, S., Dobrich, W. (1994). "On the Efficacy of Reading to Preschoolers". **Developmental Review, 14**, 245-302.

Silvey, A. (1990). "Evaluation and Criticism: The Quest for Quality in Children's Books" In M. Kabakow Rudman (ed.), **Children's Literature: Resource for the Classroom**. USA: Christopher-gordon publishers, inc. Ch. 5.

Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., & Schmidt, D. (2000). "Reading Is a Source of Entertainment: The Importance of the Home Perspective for Children's Literacy Development" In K. A. Roskos & J. F. Christle (Eds.), **Play and Literacy in Early Childhood: Research form Multiple Perspectives**. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Ch. 7, 107-124.

Stamps. L. S. (2003). "Bibliotherapy: How Books Can Help Students Cope With Concerns and Conflicts". **Delta Kappa Gamma Bulletin, Vol. 70, 1**, 25-29.

Spitz. E. H. (1999). **Inside picture books**. New Haven & London: Yale University Press.