



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

1

Επιμέλεια: Καλαβάσης Φ., Κοντάκος Α.

- Αναγνωστοπούλου Διαμάντη
- Ανδρεαδάκης Νίκος
- Γιαννικοπούλου Αγγελική
- Γουβιάς Διονύσης
- Ευθυμίου Ηλίας
- Ζαχαρίου Αραβέλλα
- Ζήση Αναστασία
- Θεοδωροπούλου Έλενα
- Καίλα Μαρία
- Καλαβάσης Φραγκίσκος
- Καφούση Σόνια
- Κιούση Σταματίνα
- Κοντάκος Αναστάσιος
- Ξανθάκου Γιώτα
- Παπαγεωργίου Ιωάννης
- Παπαδόπουλος Γιάννης
- Σκουμπουρδή Χρυσάνθη
- Σταμάτης Παναγιώτης
- Στρογγυλός Βασίλης
- Χίου Βάνα

Ατραπός

- Sierpiska, A. (1994). *Understanding in Mathematics*. The Falmer Press.
- Skemp, R. (1987). *The Psychology of Learning Mathematics*. Penguin Books.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2003). *Μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων για την εισαγωγή της έννοιας της πιθανότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2005). Ταξινόμηση του Εκπαιδευτικού Παιχνιδιού: Σύνδεση με τη Θεωρία Παιγνίων. Στα *Πρακτικά του 22ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. Οι σύγχρονες Εφαρμογές των Μαθηματικών και η αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση*. Λαμία.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2005). Η φύση των Μαθηματικών - Η μαθηματική ικανότητα - Η διδασκαλία. Τρεις αιτίες που ίσως προκαλούν αρνητική στάση για τα Μαθηματικά. Φ. Καλαβάσης, Χ. Σκουμπουρδή, Σ. Ορφανός, Π. Χαβιάρης, Γ. Λόξα, Χ. Σταθοπούλου, Σ. Καφούση, & Κ. Καπέλου, Φοβίες και άγχος για το μάθημα των μαθηματικών. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Γ. & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία Τόμος Α'*. Αθήνα: Ατραπός.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Σταθοπούλου, Χ. (2005). *Εθνομαθηματικά. Διερευνώντας την Πολιτισμική Διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Szendrei, J. (1996). Concrete Materials in the Classroom. In A.J. Bishop et al. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Tapson, F. (1997). Mathematical Games. *Mathematics in school*, 26(4).
- Williams, M. (1986). The Place of Games in Primary Mathematics. *Mathematics in School* 15(1), 19.
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστрукτιβισμός ή κοινωνικός κονστрукτιβισμός; Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Χαβιάρης, Π. (2006). *Τύποι κοινωνικομαθηματικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη των μαθηματικών: η παρατήρηση μαγνητοσκοποημένης συνεργασίας και το παιχνίδι των ρόλων ως περιβάλλοντα αναστοχασμού*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Διδακτική Βασικών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Ο όπως Οδυσσέας και Φ όπως Φίλιππος. Δημιουργώντας τα αλφαβητάρια του νηπιαγωγείου

Αγγελική Γιαννικοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΑΒΓομελέτα

*Αν είναι η ανάγνωση απαλή φωτιά,
η αλφαβήτα αλάτι και τα βιβλία αβγά,
πιπέρι αν είναι το μελάνι,
άσ' την καρδιά σου να γενεί τηγάνι.
Όσο αχνίζει η ομελέτα,
κράτα τα μάτια σου ανοιχτά
κι αβγοΜΕΛΕΤΑ.*

Μ. Μαμαλίγκα

Περίληψη

Εξαιτίας της μεγάλης σημασίας που δίνεται πλέον στη φωνολογική συνειδητοποίηση και τη γνώση των γραμμάτων, ακόμη και στις προσχολικές τάξεις που υποστηρίζουν ένα πρόγραμμα ανάδυσης του γραμματισμού, τα αλφαβητάρια ξαναβρήκαν το δρόμο τους προς το σχολείο. Εκτός από αυτά που κυκλοφορούν στο εμπόριο, οι προσχολικές τάξεις καλό είναι να δημιουργούν τα δικά τους αλφαβητάρια, που θα εκφράζουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Καθώς δίνεται μια σειρά από προτάσεις για «χειροποίητα» αλφαβητάρια, αναπτύσσεται και σχετικός προβληματισμός για τη μεγιστοποίηση των θετικών συνεπειών της χρήσης τους. Αρχίζοντας από προσωπικά αλφαβητάρια, όπως το *Αλφαβητάρι της Τάξης*, με συνδέσεις γραμμάτων με τα ονόματα των μαθητών, και (δια)θεματικά, όπως το *Αλφαβητάρι των Απαγορεύσεων*, και

περνώντας σε δίγλωσσα αλφαβητάρια ή άλλα στη νοηματική, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν και να διαβάσουν αλφαβητάρια ανάγλυφα, όπως αυτά που συνδέουν το γράμμα με το πραγματικό αντικείμενο και όχι την εικόνα του, π.χ. β όπως βαμβάκι, αλλά και άλλα περισσότερο παιγνιώδη, όπως το *Αλφαβητάρι με Γρίφους* ή το σουρεαλιστικό *Αλφαβητάρι της Τύχης*.

Abstract

Due to the great importance which is now placed onto phonological awareness and the knowledge of letters, even at the kindergartens that follow the principles of emergent literacy, the ABC books have found their way into the classrooms. Apart from the published ABC books, it will be helpful if preschoolers create their own ABC books in order to express their particular needs. A series of suggestions for hand-made ABC books is followed by an argument concerning their use and the conditions under which their effectiveness will be maximized. From "private" ABC books, such as *The ABC book of our Classroom*, that the letters are connected with the names and the photographs of the pupils, and thematic, such as *The ABC book of "Don't"*, and bilingual or ABC books in sign language, the preschoolers can create and read embossed books, where the letter is connected with the real object and not its picture, e.g. "c as cotton", as well as other playful books, such as the *ABC book of Puzzles* or the surrealistic *ABC book of Chance*.

Με την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου στον τομέα της γραπτής γλώσσας και τη συνακόλουθη έμφαση στην ανάγκη γνωριμίας των παιδιών με αυτήν, τα αλφαβητάρια άρχισαν να βρίσκουν το δρόμο τους προς τις τάξεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Διευκρινίζουμε ότι με τον όρο «αλφαβητάρια» (ABC Books) αναφερόμαστε στα «εξεσχολικά» βιβλία που συνήθως διαιρούνται σε 24 τμήματα, όσα και τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, και στοχεύουν στη γνωριμία των παιδιών με αυτά. Τα αλφαβητάρια διακρίνονται τόσο από τα σχετικά σχολικά βιβλία –αναφερόμαστε σε αυτά ως *αναγνωστικά*– όσο και από τα «κατ' όνομα» αλφαβητάρια, που παρά τον αυτοπροσδιορισμό τους ως τέτοια (π.χ. *Το Αλφαβητάρι του Καλού Φαντάρου*, Έξαρχος, 2001) και την εικοσιτετραμερή διάρθρωση του υλικού τους, στην ουσία

λειτουργούν ως μια εύσχημη πρόφαση για εικονογράφηση και συγγραφή. Σε αυτή την τελευταία κατηγορία ανήκει από το χώρο του παιδικού βιβλίου *Το Αλφαβητάρι της Φύσης*, της Μαρίας Φραγκιά, όπου, αν εξαιρεθούν οι τίτλοι των ιστοριών της, *A ... όπως αβγό*, *B ... όπως βελανιδιά* κ.λπ., τίποτε άλλο δεν παραπέμπει στα σχετικά βιβλία.

Από την άλλη, και η αυξανόμενη εκδοτική κίνηση υπογραμμίζει την ολοένα και μεγαλύτερη σημασία που δίνουν πλέον γονείς και εκπαιδευτικοί σε παρόμοια βιβλία. Τα αλφαβητάρια που κυκλοφορούν σήμερα στην ελληνική αγορά καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα εικονογραφημένων βιβλίων και ποικίλλουν αισθητά μεταξύ τους. Μαζί με αυτά που παρουσιάζουν ένα γράμμα και την αντίστοιχη εικόνα (π.χ. *α όπως άλογο*), υπάρχουν κι άλλα που παραθέτουν εκτενέστερο κείμενο, πεζό ή έμμετρο (Παμπούδη, 1981, 1993), φιλοξενούν ποικίλα λογοτεχνικά είδη (π.χ. γλωσσοδέτες, Τριβιζάς, 1998) ή συνοδεύονται από άκρως ενδιαφέρουσα εικονογράφηση (Μαντουβάλου, 1996). Φυσικά, κι εδώ δεν λείπουν και εκείνα που ηθελημένα απευθύνονται σε περισσότερες ηλικίες, ικανότητες και γνώσεις, και προσφέρονται για πολυεπίπεδες αναγνώσεις (δες για παράδειγμα *The amazing I Spy ABC: Over 250 animals and Objects to spy and identify* του Ken Laidlaw ή καλύτερα το *The Alphabet from Z to A. With Much Confusion on the Way* της Judith Viorst).

Όμως, για τη διαρκώς αυξανόμενη χρήση των αλφαβηταρίων στην προσχολική εκπαίδευση δεν ευθύνεται μόνο η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η γνώση των γραμμάτων σε συνδυασμό με τη φωνολογική ευαισθητοποίηση συμβάλλουν θετικά στην κατάκτηση του γραμματισμού, σε σημείο μάλιστα που να αποτελούν τα δύο ισχυρότερα κριτήρια πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής προόδου (Adams, 1990· Murray et al., 1996· Bond & Dykstra, 1967· Riley, 1996). Φαίνεται ότι η γνώση των γραμμάτων, όχι μόνο ως δυνατότητα διάκρισης (letter discrimination), αλλά κυρίως ως ικανότητα μνήμης (letter memory), οδηγεί στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Ehri, 1987· Ehri & Wilce, 1985, 1987), ενώ μάλλον δεν ισχύει η συνήθης υπεροχή των κοριτσιών (Worden & Boettcher, 1990· Chall, 1983).

Η *αλφαβητική συνειδητοποίηση* (alphabetic awareness), δηλαδή η γνώση των γραμμάτων και η κατανόηση του γεγονότος ότι αυτά αναπαριστούν τους ήχους της προφορικής γλώσσας, σε συνδυασμό με τη φωνολογική συνειδητοποίηση (phonological awareness) συνεργάζονται για να δημιουργήσουν την ευρύτερη έννοια της *αλφαβητικής αρχής ή αλφαβητικής ενόρασης* (alphabetic principle, alphabetic insight), που

αφορά στην αντίληψη του γεγονότος ότι η σειρά των γραμμάτων σε μια γραπτή λέξη από τα αριστερά προς τα δεξιά αναπαριστά τη διαδοχή των φωνημάτων από το πρώτο στο τελευταίο, κατά την προφορική εκφορά της ίδιας λέξης (Lieberman & Shankweiler, 1985· Snow, Bums, & Griffin, 1998).

Ενώ για αρκετά χρόνια τακτικές όπως η γνώση των γραμμάτων γενικά αλλά και η απομνημόνευση της αλφαβήτας ειδικότερα αποτελούσαν τις βασικότερες διόδους εξοικείωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη γραπτή γλώσσα, σήμερα τονίζεται ολοένα και περισσότερο η συμβολή της φωνολογικής συνειδητοποίησης και ο συνδυασμός της με τη γνώση των γραμμάτων. Η «στεγνή» αναγνώριση των γραμμάτων χωρίς την αντίστοιχη γνώση της φωνολογικής αξίας που αντιπροσωπεύουν καθώς και η απαγγελία της αλφαβήτας καλύτερα θα ήταν να μη συμπεριλαμβάνονται μέσα στους στόχους ενός προγράμματος εισαγωγής στο γραμματισμό. Σήμερα, σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης, έχει γίνει πλέον συνείδηση ότι η γνώση των γραμμάτων οφείλει να συνδυάζεται με τη φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών, το επίπεδο της οποίας δείχνει να είναι σε θέση να διαφοροποιηθεί σε «καλούς» και «κακούς», αναφορικά πάντα με την αναγνωστική τους ικανότητα, ακόμη και τους μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Παντελιάδου, 2001).

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι, ενώ έχει παρατηρηθεί υψηλή συσχέτιση του βαθμού τόσο της γενικότερης όσο και ειδικότερων δοκιμασιών (Wimmer et al., 1991· Carroll, 2004) φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη γνώση των γραμμάτων (Lonigan et al., 1998· Mann & Wimmer, 2002· Foy & Mann, 2003· Blaiklock, 2004), ακόμη και αναφορικά με την ελληνική γλώσσα (Μανωλίτσης, 2000· Παπάνης, 2001), εντούτοις δεν φαίνεται η δεύτερη να αποτελεί προϋπόθεση της πρώτης. Παιδιά με μηδενική γνώση γραμμάτων τα κατάφεραν καλά σε δοκιμασίες δύσκολες, όπως η φωνημική κατάτμηση και απαλοιφή (Johnston et al., 1996· Μανωλίτσης, 2000), ενώ παιδιά που διδάχθηκαν τα γράμματα δεν παρουσίασαν πρόοδο σε αντίστοιχες δοκιμασίες (Ball & Blachman, 1998). Μάλιστα, πιθανολογείται ότι η σχέση είναι αμοιβαία, αφού παιδιά χωρίς γνώση γραμμάτων αλλά με υψηλή φωνολογική επίγνωση αντιλαμβάνονται ευκολότερα την αντιστοιχία φωνημάτων-γραμμάτων και καταλήγουν σε σταθερότερη γνώση των δευτέρων (Burgess & Lonigan, 1998).

Θα λέγαμε ότι οι σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδυση του γραμματισμού (Τάφα, 2001· Κουτσουβά-νου, 2000· Γιαννικοπούλου, 2000, 2003α) και τονίζουν την κεφαλαιώδη σημασία της

ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά (Teale & Sulzby, 1987· Γιαννικοπούλου, 2003β) καθώς και την παράλληλη καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης τους (Γιαννικοπούλου & Ομάδα εργασίας, 1999· Γιαννικοπούλου, 2003γ). Μάλιστα, στο πλαίσιο της τελευταίας έχει φανεί (Ball & Blachman, 1991· Iverson, & Tunmer, 1993· Griffith & Olson, 1992) ότι ο συνδυασμός της «διδασκαλίας» του φωνήματος μαζί με το αντίστοιχο γράμμα ευεργετεί την αναγνωστική πρόοδο των παιδιών.

Οι λόγοι θα πρέπει να αναζητηθούν κυρίως στο αλφαβητικό σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας που, αδρομερώς, καταγράφει ό,τι ακούγεται, καθιστώντας έτσι ευκολότερη την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής για όσους ήδη «ακούν» τα φωνήματα και γνωρίζουν τα γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Μάλιστα το παράγωγο είναι ότι οι υπάρχουσες έρευνες (Hall & Cuthrie, 1980) τείνουν να υποστηρίξουν ότι, ακόμη και στο θέμα των διαλέκτων, οι διαφορές τόσο σε φωνολογικό επίπεδο (π.χ. *μπλαρ* αντί για *μουλάρι*) όσο και συντακτικό (π.χ. *Είδα τσι φίλοι* αντί *Είδα τους φίλους*), ενώ υπάρχουν, δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν αναγνωστικά προβλήματα.

Καθώς παρατηρούμε τα μικρά παιδιά να κατασκευάζουν και να ανασκευάζουν υποθέσεις για τα γράμματα, βλέπουμε ότι περνούν από μια σειρά λανθασμένων αντιλήψεων μέχρι να καταλήξουν σε συμβατικότερες απόψεις. Αρχικά και σε πολύ μικρή ηλικία γίνεται εμφανές ότι αντιλαμβάνονται τα γράμματα ως όμορφα σχέδια χωρίς ιδιαίτερο νόημα. Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι σε αυτή τη φάση συχνά νοηματοδοτούνται μόνο τα «επίσημα» γράμματα, εκείνα δηλαδή που υπάρχουν τυπωμένα στα βιβλία και όχι αυτά που σχεδιάζουν τα ίδια τα παιδιά. Έτσι, ενώ θεωρούν ότι τα πρώτα «λένε κάτι», αρνούνται αυτή την ιδιότητα στα δικά τους. Γι' αυτό κι όταν ερωτηθούν για το τι ακριβώς έγραψαν, απαντούν με αποπλιστική αφέλεια: «Τίποτε. Μόνο γράμματα. Ωραία, μεγάλα γράμματα» (Αντώνης, 2 χρόνων και 10 μηνών).

Στη συνέχεια, και αφού συνειδητοποιήσουν την κεφαλαιώδη σημασία του αρχικού γράμματος του ονόματός τους, τείνουν να αποδώσουν μια σχέση σχεδόν κτητική ανάμεσα στον άνθρωπο και το αρχικό γράμμα του ονόματός του. Ενδεικτικό αυτής της τάσης είναι ότι μικρά παιδιά επιλέγουν την ερωτηματική διατύπωση: «Τίνος είναι αυτό το γράμμα;» αντί του: «Ποιο είναι αυτό το γράμμα;» φανερώνοντας μια άποψη για την αλφαβήτα ανάλογη με εκείνη των... περιουσιακών στοιχείων. Σχετικό περιστατικό αναφέρεται και από την Ferreiro (1986), που σημειώνει ότι ο χρόνος ο οποίος μεσολαβεί μέχρι να καταλάβει ένα παιδί πως τα γράμματα δεν ανήκουν απλώς σε ένα πρό-

σωπο, αλλά μπορούν να είναι μέρος των ονομάτων πολλών ατόμων, δεν είναι καθόλου αμελητέος.

Παρόμοια συμπεράσματα παρατηρούνται ακόμη και όταν οι ενήλικοι επιμένουν να προβάλλουν τη φωνολογική συγγένεια γράμματος και ονόματος με φράσεις επιτηδευμένης προφοράς όπως: «Ο όπως ΟΟΟΟΟ-δυσσέας», «Α όπως ΑΑΑΑΑ-γγελική». Και σε αυτή την περίπτωση συχνά ο μικρός απαντά με εκφράσεις ενδεικτικές των κτητικών αντιλήψεών του για τα γράμματα: «Να το δικό μου», «Αυτό είναι του Φίλιππου». Απόηχοι αυτής της παρερμηνείας συναντώνται και αργότερα, ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναφέρονται / διακρίνουν τα γράμματα / συνδυασμούς γραμμάτων που αντιστοιχούν στο ίδιο φώνημα: «Ποιο ι, του Ηλία, του Ιάκωβου ή της Ειρήνης;».

Παρόλο που και σήμερα στον πλανήτη εξακολουθούν να επιζούν γλώσσες όπου το σύστημα γραφής τους δεν στηρίζεται στο γράμμα-φώνημα –π.χ. η ιαπωνική, που χρησιμοποιεί και το παλαιότερο συλλαβικό αλφάβητο, ή η κινεζική με τους δικούς της ιδιόρρυθμους χαρακτήρες που καθίστανται απαραίτητοι εξαιτίας της υπερπληθώρας των ομόηχων μονοσύλλαβων λέξεων, αφού η ίδια φωνολογική εκφορά μπορεί να αντιστοιχεί ακόμη και σε διακόσιες σαράντα διαφορετικές σημασίες–, για τα αλφαβητικά συστήματα γραφής η έννοια του φωνήματος-γράμματος αποτελεί σημαντική κατάκτηση.

Όμως, συμβαίνει συχνά τα μικρά παιδιά να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια του γράμματος, αφού συνήθως δεν το αντιμετωπίζουν ως γραπτή αναπαράσταση φωνήματος (π.χ. το *a* για τον ήχο /a/) αλλά ως δηλωτικό μιας ολόκληρης λέξης (π.χ. το *φ* αντί του Φίλιππος). Η συγκρητική ανάγνωση γραμμάτων φαίνεται να έχει αρκετή ισχύ για τα μικρά παιδιά, εν αντιθέσει με τη γενικότερη γλωσσική κοινότητα που την εμφανίζει εντελώς περιθωριακά, όπως για παράδειγμα στην παρουσία του *P* αντί του *Parking*, του *H* για να απαιτηθεί *Ηουχία*, του *Z* για να παραπέμψει στο *Zorro*, ή στην νεοπυθαγόρεια χρήση του γράμματος *Y*, ως συμβολισμού της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης, με βάση την οπτική του ομοιότητα με ένα δίστρατο, έμμεση παραπομπή στο γνωστό μύθο της Αρετής και της Κακίας και της ηθικής ευθύνης κάθε ανθρώπου (Jean, 1991: 184).

Καθώς τα παιδιά τείνουν να ταυτίζουν το όνομά τους μόνο με το αρχικό τους γράμμα, διαβάζουν ολόκληρη τη λέξη κάθε φορά που σε κάποιο κείμενο εντοπίζουν το «δικό» τους κεφαλαίο. Σε μια επίδειξη άκρατου εγωκεντρισμού συνδυασμένου με ελλιπείς αναγνωστικές γνώσεις, ο Οδυσσέας, λίγο μεγαλύτερος από 2,5 χρονών, διαβάζει το όνομά του σχεδόν σε κάθε μήνυμα –«Κοίτα, εδώ λέει Οδυσσέας», λέει δείχνον-

τας το *O*– είτε αυτό είναι τίτλος εφημερίδας, είτε επιγραφή καταστήματος, είτε ακόμη και ένας απλός πολλαπλασιασμός, αφού η ύπαρξη του μηδενός τού δίνει τη δυνατότητα να επεκτείνει την παρουσία του ακόμη και στα νούμερα των τηλεφώνων ή στην ένδειξη του ισογείου, *O*, πάνω στο ανασέρ. Από την άλλη, η τρίχρονη Μαρία ανακαλύπτει το αρχικό της και διαβάζει ολόκληρο τα όνομά της στις πιο απίθανες καταστάσεις και στα πιο παράδοξα σημεία. Ακόμη και το *M* των McDonald's, σε τεράστιο μέγεθος ή φωτισμένο με νέον, διαβάζεται από τη μικρή πάντοτε ως... «Μαρία». Σαν μια ηχώ με χίλια στόματα, σαν μια ατέλειωτη σειρά από αντιλαλους, τα μικρά παιδιά μεταφράζουν το γραπτό λόγο πάνω στα διάφορα αντικείμενα ως δηλωτικό της παρουσίας τους.

Αλλά και όταν ακόμη δεν υπάρχει γραπτό κείμενο, συχνά αρέσκονται να διασκεδάζουν ανακαλύπτοντας το όνομά τους στα διάφορα αντικείμενα που τα περιβάλλουν. Με αυτό τον ιδιόρρυθμο τρόπο και με μια λογική που ημισοβαρά δείχνουν να σέβονται, μοιράζουν αντικείμενα ή οριοθετούν χώρους. Συχνά ο Ορφέας διεκδικεί το κουλούρι ή το λουκουμά του αδελφού του με το αιτιολογικό ότι του ανήκει καθετί που γράφει το όνομά του. Ο Τάσος, από την άλλη, κάποιες φορές αρνείται στους συμμαθητές του την είσοδο στη γωνιά με τα τουβλάκια, επειδή οι ενώσεις των πλακιδίων του δαπέδου σχηματίζουν μια σειρά από αλλεπάλληλα, καμαρωτά Ταυ, επαρκή ένδειξη, σύμφωνα με την εκτίμησή του, ότι πρόκειται για δικό του χώρο. Κι όταν ο Ιάσοντας ή ο Γιώργος τον επισκεπτόνται, υιοθετώντας με ευκολία τους όρους του δικού του παιχνιδιού, διαφωνούν μαζί του πάλι στην ίδια βάση, αφού διεκδικούν την είσοδό τους στο χώρο με μοναδικό κριτήριο την ύπαρξη και των δικών τους αρχικών στο πάτωμα.

Μια άλλη παρανόηση των παιδιών αφορά στην αναγνώριση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στο γράμμα και τη λέξη-κλειδί με την οποία είναι συνδεδεμένο. Και ναι μεν μπορεί κάποιος να ανακαλύψει μια περιορισμένη και παντελώς περιθωριακή αιτιότητα σε κάποια σύμβολα, αιτιολογώντας το σχήμα τους με βάση την καταγωγή τους (π.χ. το *A* από το *aleph*=βόδι), αλλά σε καμία περίπτωση η οπτική εικόνα των γραμμάτων δεν μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία της ταυτότητάς τους. Οι εξαιρέσεις μάλλον επιβεβαιώνουν τον κανόνα, αφού είναι ελάχιστες και σχετίζονται περισσότερο με το όνομα παρά με το περιεχόμενο του συμβόλου. Χαρακτηριστική περίπτωση το γράμμα *o*, που αποτελεί μοναδικό φαινόμενο για το δυτικό κόσμο, καθώς ο σχεδιασμός του γράμματος μιμείται τη θέση των χειλιών κατά την άρθρωσή του, ενώ το όνομά του δηλώνει ότι πρόκειται για το *o* το μικρό, το βραχύ, σε αντιδιαστολή με το μακρό, το μεγάλο *o/*, το *ω*-μέγα.

Έτσι, αναφορικά με τα αλφαβητικά συστήματα γραφής δεν ισχύει ό,τι ενδεχομένως μπορεί να ειπωθεί για τα λογογραφικά και παρουσιάζεται με τρόπο εύληπτο και ενδιαφέροντα στο χαριτωμένο παιδικό βιβλίο *At the Beach* (Lee, 1994), που αναλαμβάνει να γνωρίσει στα παιδιά κάποια κινεζικά ιδεογράμματα σχεδιασμένα πάνω στην άμμο. Εδώ η γραφή των λέξεων *άνθρωπος* –πραγματικά μοιάζει με κάποιον που περπατά–, *μεγάλο* –δίνει την εντύπωση ενός ανθρώπου που απλώνει χέρια και πόδια–, *ουρανός* –προέρχεται από τη λέξη *άνθρωπος* και μια οριζόντια γραμμή πάνω του– ή *γυναίκα* –μία φιγούρα που κρατά ένα παιδί– φανερώνει μια αιτιότητα που σε καμία περίπτωση δεν αφορά το ελληνικό ή οποιοδήποτε άλλο αλφαβητικό σύστημα γραφής.

Τόσο στην ελληνική όσο και σε άλλες γλώσσες, η αιτιότητα απουσιάζει από οποιοδήποτε επίπεδο τους και όχι μόνο αποκλειστικά από τη μορφή των γραμμάτων. Γιατί και οι ηχοποιημένες λέξεις –οι μόνες που φαίνεται να αντικατοπτρίζουν μια μη αυθαίρετη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο– αποδεικνύεται ότι συχνά και αυτές ακόμη υπακούουν σε κοινωνικές συμβάσεις. Σε αυτή την περίπτωση αξίζει να αναφέρουμε δύο παιδικά βιβλία, στα οποία με ευφυή τρόπο και αποτελέσματα μάλλον κωμικά καθίσταται σαφές ότι ο κάθε λαός ακούει διαφορετικά ακόμη και τις φωνές των ζώων που αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία των σχετικών λέξεων (π.χ. γαβ, γάβγισμα, γκαρ, γκάρισμα). Στο πρώτο βιβλίο, *What does the rooster say, Yoshio?* (Battles, 1992), ένα αγόρι από την Ιαπωνία και ένα κορίτσι από την Αμερική ανακαλύπτουν ότι τα σκυλιά στην Ιαπωνία γαβγίζουν “wan, wan”, ενώ στην Αμερική “bow, wow”, οι πάπιες “ga, ga” και “quack, quack” αντίστοιχα, ενώ η ίδια διάσταση παρατηρείται και αναφορικά με τα σπουργίτια, τα άλογα, τα γουρούνια, τα πρόβατα και τα κοκκόρια, που χωρίζονται σαφώς σε αγγλόφωνα και ομιλούντα την ιαπωνική. Το βιβλίο τελειώνει με την περίπτωση της αγελάδας που μουγκανίζει το ίδιο σε Αμερική και Ασία. Το δεύτερο, *Cock-a-doodle-do! What does it sound like to you?* (Robinson, 1993), πραγματεύεται το ίδιο θέμα, με τη διαφορά ότι δεν περιορίζεται μόνο σε δύο γλώσσες, αλλά φιλοξενεί και συγκρίνει τις φωνές ζώων από διάφορες γωνίες του πλανήτη. Έτσι, εμφανίζεται ένα σκυλί από την Ελλάδα που κάνει «γαβ γαβ», όταν ο Κινέζος ομολόγός του λέει “wo, wo” και ο Ινδός “how, how”, κοκκόρια από την Ισπανία και την Ιαπωνία που αδυνατούν να επικοινωνήσουν, ενώ η προσθήκη ήχων αντικειμένων, όπως τρένων ή σφυριών, δείχνει ότι και αυτοί ακόμη αποδίδονται εντελώς διαφορετικά στις διάφορες γλώσσες.

Όμως, παρ’ όλη την έλλειψη αιτιότητας σε οποιοδήποτε επίπεδο της γλώσσας, εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι, είτε αναφορικά με τις συνδέσεις των αλφαβητα-

ρίων του εμπορίου (α όπως αγελάδα) είτε με τις «ιδιωτικές», που συνήθως αφορούν στη σύνδεση γράμματος-ονόματος γνωστού προσώπου (Α όπως Αναστάσης), συχνά τα μικρά παιδιά εφευρίσκουν χαρακτηριστικές αιτιακές σχέσεις για να δικαιολογήσουν πώς ένα συγκεκριμένο γράμμα παραπέμπει σε μια ορισμένη λέξη-κλειδί. Έτσι, κάποιος τρίχρονος μικρός επέμενε ότι το Β (όπως Βούλα) έχει μια τεράστια κοιλιά γιατί και η θεία του «η Βούλα έχει μεγάλη κοιλιά, για να χωράει τα δίδυμα που έχει μέσα», ενώ ένας τετράχρονος μαθητής του νηπιαγωγείου, επηρεασμένος προφανώς από το αλφαβητάρι που διάβαζε, θεωρούσε ότι το Ξ (όπως Ξύλα) γράφεται έτσι γιατί προήλθε από τρία ξύλα (εννοεί κούτσουρα) τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο.

Είναι φανερό ότι για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια των γραμμάτων οφείλουν να απαγκιστρωθούν από το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας και να επικεντρωθούν στο φωνολογικό. Παρόμοια όμως «μετακίνηση» δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη, μια και πολλά παιδιά αυτής της ηλικίας δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι ακριβώς τους λέει ο ενήλικας, όταν τα διαβεβαιώνει ότι η γάτα αρχίζει με /γ/ και όχι με... το κεφάλι της. Άλλες φορές πάλι τα παιδιά θεωρούν ιδιαίτερα προβληματική όχι τόσο τη σύνδεση του α με το αβγό όσο το λόγο που το ίδιο γράμμα που παραπέμπει στο αβγό σχετίζεται και με θηλασικά όπως άλογο, αγελάδα ή αλεπού και όχι με την... κότα ή τα πάσης φύσεως πουλερικά που το γεννούν και το επωάζουν.

Τα παιδιά θα πρέπει σταδιακά να μνηθούν στη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, κάτι που η χρήση αλφαβηταρίων μάλλον επιχειρεί, αφού παρόμοια βιβλία εισάγουν τους ανήλικους αναγνώστες τους σε ένα νέο είδος προβληματισμού που δημιουργεί απορίες όπως: «Γιατί βλέποντας το Ε έρχεται στο μυαλό μας η Ελένη» ή «Με ποια λογική το Α μάς παραπέμπει και στην Αγγελική και στην Άννα και στον Αναστάση και στην Αλεξάνδρα;». Ακόμη και όταν τα μικρά παιδιά που αγνοούν τον τρόπο δόμησης του αλφαβηταρίου προβαίνουν σε συνδέσεις γραμμάτων με τυχαίες λέξεις που παρατήρησαν στην εικόνα (π.χ. α όπως ουρανός αντί... αεροπλάνο) ή συνώνυμες των λέξεων-κλειδιά (π.χ. α όπως μασκαράς αντί... αρλεκίνος) (Yaden, Smolkin, & MacGillivray, 1993), εντούτοις και τότε η ανάγνωση αλφαβηταρίων αποδεικνύεται πολύτιμη, αφού ωθεί τα παιδιά να προβληματιστούν για το λόγο που οι ενήλικες συναγνώστες αρνούνται να δεχθούν τις προτεινόμενες εκδοχές.

Εξαιτίας της σαφούς διδακτικής σκοπιμότητας των αλφαβηταρίων είναι αναμενόμενο ότι κατά την ανάγνυσή τους η ενασχόληση με το γραπτό λόγο φτάνει σε ποσοστά μεγαλύτερα συγκριτικά με οποιοδήποτε άλλο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

(Smolkin et al., 1992). Η απουσία αξιοπρόσεκτης πλοκής, το είδος του κειμένου και της εικόνας καθώς και ο γενικότερος σχεδιασμός του βιβλίου προβάλλουν τους μαθησιακούς στόχους του αλφαβηταρίου. Επιπλέον, αλλάζει και η πρακτική των ενηλίκων οι οποίοι, εν αντιθέσει με την ανάγνωση των λογοτεχνικών εικονογραφημένων βιβλίων που εστιάζουν περισσότερο στην πλοκή και την εικονογράφηση, στα αλφαβητάρια θεωρούν υποχρέωσή τους να «δουλέψουν» γράμματα και φωνήματα και να στρέψουν την προσοχή των παιδιών στο γραπτό λόγο οδηγώντας τα έτσι αποτελεσματικότερα στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής (Smolkin et al., 1992· Murray et al., 1996· Murray, 1998· Treiman et al., 1997).

Σε αυτή την περίπτωση, είτε μέσα στην τάξη με τη νηπιαγωγό είτε ακόμη και στο σπίτι με τους γονείς, συντελείται ένα είδος άμεσης διδασκαλίας αναφορικά με τα γράμματα, τα φωνήματα και τις μεταξύ τους αντιστοιχίες, κάτι που φαίνεται να διευκολύνει τη διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης (Perfetti, 1985· Stahl, 1992). Η ευθεία διδασκαλία των γραμμάτων-φωνημάτων σε συνδυασμό πάντα με περισσότερο έμμεσες παρεμβάσεις που αφορούν στη γενικότερη εμπλοκή των παιδιών σε αναγνωστικά γεγονότα φαίνεται να απογειώνει τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα (Adams, 1990· Dyson, 1984). Μάλιστα η χρήση αλφαβηταρίων, που συχνότατα καταλήγει σε άμεση διδασκαλία αναφορικά με τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, καλό είναι να προχωρά μέχρι τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών ότι όλα αυτά δεν περιορίζονται μόνο στο πρώτο γράμμα αλλά ισχύουν το ίδιο και αναφορικά με τα υπόλοιπα.

Ίσως σε αυτή την απουσία άμεσης, ευθείας διδασκαλίας να έγκειται και η μικρότερη, σε σύγκριση με τα αλφαβητάρια, αποτελεσματικότητα κάποιων εικονογραφημένων λογοτεχνικών βιβλίων που εστιάζουν σε ορισμένα γράμματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το χαριτωμένο βιβλίο της Μαριανίνας Κριεζή, *Είμαι ένας Βάτραχος Μικρούλης, ο Εμμανουήλ Α. Μπακακούλης*, που επικεντρώνεται στην προσπάθεια για αιτιολόγηση της παρουσίας του Α στο όνομά του: «Αυτό το Α, μαρτυράει πως κάποιος, κάπου, σ' αγαπάει». Από την άλλη, το αξιοσημείωτο βιβλίο με τίτλο *Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο* πραγματεύεται με τρόπο ιδιαίτερα ευφάνταστο και ενδιαφέροντα μια περιπέτεια που επικεντρώνεται στο μεγάλο και το μικρό Ο.

Όμως, θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι παρά τη σπουδαιότητα των αλφαβηταρίων η ανάγνωσή τους προϋποθέτει ορισμένες τεχνικές «χρήσης», ούτως ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν ευκολότερα τη λειτουργία του γράμματος στη γραπτή γλώσσα. Πρωταρχικό μέλημα του ενήλικα πρέπει να είναι η μη αναφορά των ονομάτων των γραμμάτων,

π.χ. *άλφα, πι*. Επειδή συχνά παρατηρείται στα μικρά παιδιά η τάση να αντικαθιστούν στα δικά τους γραπτά ολόκληρη συλλαβή με ένα και μόνο γράμμα, αν συμβαίνει το όνομά του να συμπίπτει με εκείνο της συλλαβής, γράφοντας για παράδειγμα «χνα» αντί για *χίνα* ή «παπ» αντί για *παπί*, καλό είναι το γράμματα να δηλώνονται ως *α ή ο* και ποτέ *άλφα* ή *όμικρον*. Η συχνότατη επιλογή από τα παιδιά του ευκολότερου μονοπατιού –να συμβολίζουν δηλαδή σύνολα φωνημάτων με ένα μόνο γράμμα– δείχνει ότι ακόμη η αλφαβητική αρχή είναι αρκετά «εύθραυστη» (Treiman & Tincoff, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμη και μια προσεκτική αναφορά στα φωνήματα δεν είναι πάντοτε αρκετή για να εξαλειφθεί η συλλαβική φάση, ιδιαίτερα έντονη στις περιπτώσεις που η συλλαβή τυχαίνει να είναι της μορφής «σύμφωνο+ου». Ακόμη και όταν ο ενήλικας αποφεύγει συστηματικά να αναφέρει /κου/, αλλά ζητά λέξεις που αρχίζουν από /κ/, παρατηρούμε ότι τα παιδιά επαναλαμβάνουν την οδηγία προσθέτοντας στο φώνημα ένα ολοκάθαρο *ου* και δίνουν λέξεις όπως *κουμπί, κούκλα, κουδουνίστρα*. Και αυτό επιβεβαιώνεται και από τα δικά τους γραπτά, καθώς εκδηλώνεται ως συστηματική αποφυγή της γραφής του *ου*, ακόμη και την εποχή που έχουν πλέον αρχίσει να χρησιμοποιούνται τα υπόλοιπα φωνήεντα. Το φαινόμενο, που επιτείνεται και από τη μη ύπαρξη ξεχωριστού γράμματος για να δηλωθεί το φώνημα /ου/, οδηγεί σε γραφές όπως «*ΤΛΑ*» αντί για *Τούλα* ή *λεζάντες* που πληροφορούν ότι οι Έλληνες πολεμούσαν «*ΤΣ ΤΡΚΣ*».



Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί και ο αντίλογος που αφορά στην παρατηρούμενη θετική συνάφεια ανάμεσα στη γνώση των ονομάτων των γραμμάτων και την ικανότητα εκμάθησης ανάγνωσης (Ehri, 1983· Venesky, 1975· Walsh et al., 1988). Παρόμοια αποτελέσματα, που επιβεβαιώθηκαν για την αγγλική γλώσσα, αν και όχι ομόφωνα (Feitelson, 1988), θα μπορούσαν να αποδοθούν στην ιδιαιτερότητα της γλώσσας, στην οποία τα ονόματα

των γραμμάτων απηχούν τη φωνολογική τους αξία, εδραιώνοντας έτσι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Επειδή όμως στα ελληνικά, σε αντίθεση με τα αγγλικά, που η αναφορά στο *a* ως /ei/ βοηθά στην ανάγνωση λέξεων όπως *make, cake* ή *lake*, η αναφορά στο *άλφα* αντί για *a* μάλλον δυσχεραίνει την κατανόηση της αλφαβητικής αρχής από τα παιδιά και καλό είναι να αποφεύγεται.

Παρά το γεγονός ότι τα αλφαβητάρια στοχεύουν με επιτυχία τόσο στη φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών όσο και στη γνώση των γραμμάτων και των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η χρήση τους οφείλει να είναι περιθωριακή ώστε να μην αποτελούν το κυριότερο μέσο γνώριμιάς του παιδιού με το γραπτό λόγο. Κάθε πρόγραμμα επαφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη γραπτή γλώσσα καλό είναι να βασίζεται κυρίως στη συνειδητοποίηση του επικοινωνιακού χαρακτήρα της μέσα από γνήσια αναγνωστικά γεγονότα, την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την επαφή των μικρών μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Τα αλφαβητάρια καλό είναι να υπάρχουν αλλά να μην αποτελούν τον κορμό ενός προγράμματος εισαγωγής στο γραμματισμό, καθώς ήδη έχει εκφραστεί η επιψύλαξη (Sulzby & Teale, 1991) ότι χωρίς την κατανόηση της λειτουργίας και της χρησιμότητας του γραπτού λόγου τα παιδιά δεν είναι σε θέση να ωφεληθούν ιδιαίτερα από την κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής.

Αν όμως τα αλφαβητάρια ενταχθούν σε ένα γενικότερο πρόγραμμα εισαγωγής στο γραμματισμό, η ευκαιριακή / διακριτική τους παρουσία μέσα στην τάξη μπορεί να αποφέρει ευεργετικά αποτελέσματα για τα παιδιά. Δεδομένης λοιπόν της μεγάλης σημασίας των αλφαβηταρίων καλό θα ήταν, παράλληλα με εκείνα που κυκλοφορούν στο εμπόριο, η τάξη να δημιουργεί τα δικά της καλύπτοντας με αυτό τον τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες της. Ένα αλφαβητάρι φτιαγμένο από τα ίδια τα παιδιά καθίσταται πραγματικά πολύτιμο, όχι μόνο γιατί αποτελεί ένα αγαπημένο (αντικείμενο, μιας και προήλθε από δική τους προσπάθεια, αλλά κυρίως γιατί απηχεί τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Τα παιδιά αγαπούν περισσότερο ό,τι τα ίδια έχουν δημιουργήσει μέσα από τις ιδιαιτερότητες της δικής τους σχολικής καθημερινότητας. Ειδικά όταν τα αλφαβητάρια δεν εμπλέκουν τα ίδια τα παιδιά μόνο στο σχεδιασμό τους, επιλογή κειμένων και εικονογράφηση, αλλά τους παραχωρούν και μια αξιοζήλευτη θέση ως πρωταγωνιστών των ιστοριών (π.χ. *Φ όπως Φίλιππος* με τη φωτογραφία του ομώνυμου μικρού να φιγουράρει στη σελίδα), τότε αποδεικνύονται ιδιαίτερα δημοφιλή στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

Καθώς η τάξη επιχειρεί τη δημιουργία αλφαβηταρίων, η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει υπόψη της ότι δεν είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί το σύνολο των γραμμάτων. Ακόμη και αν περιοριστούν σε κάποια από αυτά, π.χ. τα φωνήεντα ή τα αρχικά των ονομάτων των μαθητών, τα αλφαβητάρια μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικά, αφού σκοπός τους είναι, εκτός από μια εξοικείωση με τα γράμματα-φωνήματα, η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής, κάτι που δεν απαιτεί την εκμάθηση του συνόλου των γραμμάτων. Ενώ λοιπόν για τα συνηθισμένα αλφαβητάρια του εμπορίου η ιδέα πως κανένα γράμμα δεν πρέπει να μείνει απέξω θεωρείται θεμελιώδης και αρκετές φορές δηλώνεται και με την προσθήκη του *A* και *Ω* στον τίτλο του βιβλίου (δες για παράδειγμα το *Ανεβαίνω στους Όμους*), τα «χειροποίητα» αλφαβητάρια μπορούν είτε να παραλείψουν κάποια γράμματα είτε να συμπεριλάβουν και συμπλέγματα φωνηέντων ή συμφώνων που αντιστοιχούν σε φωνήματα, κάτι που συμβαίνει στο αλφαβητάρι του Τριβιζά (1996), όπου, αφού τελειώσουν τα 24 γράμματα, ακολουθεί το παράτημα *Δεν τελειώσαμε ακόμα...*, με τα *γγ, γκ, μπ, ου, τζ, τσ*.

Από την άλλη, σε ένα αλφαβητάρι που δημιουργεί η τάξη δεν είναι απαραίτητο τα γράμματα να παρουσιάζονται κατά απόλυτη αλφαβητική σειρά. Μάλιστα, η σύμβαση της αλφαβητικής οργάνωσης έχει αμφισβητηθεί και σε αλφαβητάρια που κυκλοφορούν στο εμπόριο, όπως για παράδειγμα το βιβλίο με τον εύλογο τίτλο *The Alphabet from Z to A. With Much Confusion on the Way*, της Judith Viorst. Επειδή κανένας παιδαγωγικός λόγος δεν επιβάλλει την αλφαβητική διάρθρωση της ύλης, καλό είναι να υιοθετηθούν κατά τη φάση δόμησης ενός αλφαβηταρίου κάποιες παιδαγωγικές αρχές, με προφανέστερη το γνωστότατο αξίωμα «από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα».

Στην προσπάθεια διάκρισης ανάμεσα σε «ευκολότερα» και «δυσκολότερα» γράμματα, σημειώνουμε ότι, ενώ το σχήμα των γραμμάτων φαίνεται να εντυπώνεται στα παιδιά κυρίως καθώς συγκρίνουν το ένα με το άλλο (Gibson & Levin, 1975), καλύτερα είναι να αποφεύγεται η σύγχρονη παρουσία γραμμάτων που μοιάζουν πολύ μεταξύ τους (π.χ. *Α, Α*) ή όσων αντιπροσωπεύουν φωνήματα που ακούγονται παρόμοια (π.χ. *κ, ξ*). Από την άλλη, παρόλο που από σχετικές έρευνες στα αγγλικά φάνηκε ότι το *Ο* είναι το πλέον αναγνωρίσιμο γράμμα, εν αντιθέσει με το δύσκολο *Z*, ενώ από τα φωνήματα ξεχωρίζει το /a/ από το οποίο τα παιδιά μπορούν να δώσουν τις περισσότερες λέξεις (Worden et al., 1990), αν σε πραγματικές συνθήκες αναζητούσαμε το ευκολότερο γράμμα-φωνήμα, θα λέγαμε ότι αυτό ποικίλλει κατά περίπτωση, αφού μάλλον συμπίπτει με το αρχικό κάθε παιδιού. Όχι μόνο στην αναγνώριση αλλά και

στην παραγωγή παιδικών γραπτών το αρχικό γράμμα του ονόματος του ίδιου του παιδιού αλλά και των κοντινών του ανθρώπων αποκτά ιδιαίτερη αναγνω(ρι)σιμότητα εξαιτίας της μοναδικής του σπουδαιότητας. Αναφέρεται η περίπτωση της τετράχρονης Juliet που τα γράμματα του ονόματός της ή των αγαπημένων της προσώπων σχεδόν μονοπωλούν τις επιλογές στην παραγωγή των δικών της «γραπτών» (Trushell, 1998). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι ακόμη και ο σχεδιασμός ψευδογραμμάτων από τα ίδια τα παιδιά επηρεάζεται από το αρχικό τους γράμμα, αφού παιδιά με ονόματα με στρωγυλόσχημο αρχικό γράμμα (π.χ. *O, Θ*) δείχνουν να προτιμούν καμπυλόγραμμα ψευδογράμματα, ενώ εκείνων των παιδιών των οποίων τα ονόματα αρχίζουν από γράμμα όπου κυριαρχούν οι ευθείες (π.χ. *I, M*) τα γράμματα δικής τους κοπής είναι στην πλειονότητά τους σχεδόν ευθύγραμμα.

Καθώς η εντός ορίων δημιουργία και ενασχόληση με τα αλφαβητάρια αποτελεί μια ευχάριστη και αρκετά αποτελεσματική διαδικασία για την κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής και της αναγνωστικής ικανότητας, δεν θα ήταν άσκοπο η νηπιαγωγός στο σχολείο ή οι γονείς στο σπίτι να προβούν στη δημιουργία εντελώς ιδιαίτερων αλφαβητάρων που θα λειτουργήσουν και ως μια πολύτιμη ευκαιρία ενασχόλησης με το γραπτό λόγο. Άλλοτε με τη μορφή βιβλίου, άλλοτε ως πόστερ τοίχου κι άλλοτε ως ανεξάρτητο φύλλο εργασίας (π.χ. Κόλλα στο χαρτί του *K* τμήματα από τις συσκευασίες προϊόντων που σου αρέσει να τρως) ή τρισδιάστατες κατασκευές (π.χ. *Το σπιτάκι της αλφαβήτας*), οι δυνατότητες για δημιουργική έκφραση και μάθηση φαντάζουν ατελείωτες.

Άλλωστε, καθεμιά από τις παραπάνω εκδοχές φαίνεται να έχει τα δικά της πλεονεκτήματα, καθώς προσαρμόζεται σε διαφορετικές συνθήκες και εξυπηρετεί διαφορετικοί ανάγκες.

Το βιβλίο, ως πιο συμβατική μορφή, λειτουργεί έξοχα ως ένα πολύτιμο αναμνηστικό. Τα φύλλα εργασίας αποτελούν το επισφράγισμα μιας λιγότερο οργανωμένης δραστηριότητας, ενώ η φύλαξή τους σε ειδικό ντοσιέ οδηγεί σταδιακά στη



δημιουργία ενός πολύ ιδιαίτερου αλφαβηταρίου. Από την άλλη, το πόστερ τοποθετημένο στη γωνιά της γραφής, για το σχολείο, ή δίπλα στο γραφείο του παιδιού, για το σπίτι, αξιοποιείται άνετα ως πίνακας αναφοράς ιδιαίτερα κατά τη φάση της παραγωγής των δικών του γραπτών. Τον ίδιο ρόλο ενδέχεται να αναλάβει και η τρισδιάστατη κατασκευή έχοντας ένα επιπλέον πλεονέκτημα: εκείνο του εντυπωσιασμού, που οδηγεί ασφαλέστερα στη μεγαλύτερη ενασχόληση, η οποία με τη σειρά της θα συντελέσει στη μάθηση.

Εκτός από την ιδιαίτερη μορφή που θα λάβει το αλφαβητάρι (π.χ. πόστερ, βιβλίο), οι δημιουργοί αλφαβητάρων θα πρέπει να αποφασίσουν και για τον αριθμό των συνδέσεων γράμματος - λέξης/λέξεων και για την ταυτόχρονη αποκάλυψη ή μη και των δύο στοιχείων του: γράμμα, αντίστοιχη λέξη-αντικείμενο (δες Γιαννικοπούλου, 2001). Αναφορικά με τον αριθμό των συνδέσεων μια πρώτη επιλογή αποτελεί η σύνδεση κάθε γράμματος-φωνήματος με μια λέξη-κλειδί (π.χ. *Φ* όπως Φίλιππος), ούτως ώστε να λειτουργήσει ως εύκολος μνημονικός κανόνας, ενώ μια δεύτερη ευνοεί τη σύνδεση του ίδιου γράμματος με μια σειρά συνδέσεων (π.χ. *Φ* όπως Φίλιππος, Φαίδων, Φανή, Φαίη), με σκοπό να προβληματίσει τα παιδιά στην αναζήτηση του κοινού τους στοιχείου. Από την άλλη, σχετικά με τον τρόπο σύνδεσής τους ενδέχεται να προτιμηθεί η εμφανής συνύπαρξη και των δύο (στην ίδια σελίδα να αναγράφεται σαφώς το γράμμα και να εικονίζεται το σχετικό αντικείμενο) ή να παρουσιάζεται μόνο το ένα εκ των δύο, π.χ. το γράμμα, και πίσω του να κρύβεται η εικόνα του σχετικού αντικειμένου. Στην απλούστερη μορφή της η ιδέα υλοποιείται με ένα μικρότερο κομμάτι χαρτονιού κολλημένο μόνο στη μία του άκρη πάνω σε ένα μεγαλύτερο φύλλο χαρτιού. Όταν τώρα αυτό «σηκωθεί», αφήνει να αποκαλυφθεί η εικόνα της λέξης-κλειδί που κρύβεται από κάτω. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά βλέπουν το γράμμα και μαντεύουν την κρυμμένη λέξη που το συνοδεύει ή το αντίστροφο.

Από το σύνολο των αλφαβητάρων που τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια κάποιων ενηλίκων θα μπορούσαν να δημιουργήσουν, αναφέρουμε ορισμένες ιδέες-παραδείγματα που ενδέχεται με κάποιες τροποποιήσεις να υιοθετηθούν στη σχολική τάξη αλλά και στο σπίτι:

Μια πρώτη κατηγορία αλφαβητάρων θα μπορούσε να είναι αυτά που σχετίζονται με πραγματικές εμπειρίες των παιδιών και στα οποία οι μικροί μαθητές του νηπιαγωγείου συμμετέχουν όχι μόνο ως δημιουργοί και εννοούμενοι αναγνώστες, αλλά και ως βασικοί ήρωες, αφού οι φωτογραφίες τους συνιστούν την κύρια πηγή της εικονογρά-

Θ θ



Ο Θανάσης θυμωμένος

Ω ω



Ωραίοι και ωραίες

φησης. Σε επίπεδο σχολείου *Το αλφαβητάρι της τάξης μας* αποτελεί μια ιδιαίτερα επιτυχημένη δημιουργία που ενδέχεται να λειτουργήσει, αφού ανατυπωθεί τόσες φορές όσες και ο αριθμός των μαθητών, ως πολύτιμο αναμνηστικό των χρόνων του νηπιαγωγείου. Δημιουργώντας κείμενα με έντονη παρήχηση, όπου παιδιά με κοινό αρχικό προβαίνουν σε ενέργειες που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα-φώνημα (π.χ. *Η Αννούλα και ο Αντώνης ανέκδοτα ακούν από την Άννα-Μαρία*), δίνεται η δυνατότητα γνωριμίας και με τις δύο εκδοχές του ίδιου γράμματος: κεφαλαίο και πεζό. Στη συνέχεια, αφού σκηνοθετηθούν, φωτογραφίζονται οι εκάστοτε πρωταγωνιστές στους σχετικούς ρόλους, ώστε να αποτελέσουν τη συνοδευτική εικονογράφηση. Αν τώρα υπάρχει πρόθεση να συμπεριληφθούν και γράμματα τα οποία τυχάνει να μην είναι αρχικά ονομάτων, πάντα υπάρχουν λύσεις, όπως για παράδειγμα το ιδιαίτερα επιτυχές *Ωραίοι και Ωραίες*, που φυσικά συμπεριλαμβάνει τους πάντες (Νάνσυ Γεωργακοπούλου, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001).

Η ίδια ιδέα μεταφέρεται στο χώρο του σπιτιού με το πολύ ιδιαίτερο *Το αλφαβητάρι του Τάδε*, που παρακολουθεί τις κυριότερες στιγμές ενός παιδιού. Καθώς οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και η ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή σε πολλά σπίτια έχει όχι μόνο διευκολύνει τη διαδικασία αλλά και αναβαθμίσει το αποτέλεσμα, η δημιουργία ενός εντελώς προσωπικού αλφαβηταρίου αποτελεί αρκετές φορές ένα ιδιαίτερα ευπρόσδεκτο δώρο, που ο μικρός αναγνώστης έχει κάθε λόγο να επιδείξει

αλλά και να διαβάσει. Με εγγραφές όπως, *α όπως αγαπημένα αδελφάκια*, *ξ, ξαπλωμένα ξαδερφάκια*, *ζ, ζυμώνω ζυμαράκια*, ακόμη και *υ όπως υπογραφή*, και φωτογραφίες από το παιδί ή τα γραπτά του (υπογραφή, ζωγραφιές) κ.λπ., το αλφαβητάρι αποκτά ιδιαίτερα συναισθηματική αξία, που σχεδόν αναπόφευκτα μεταφράζεται και σε εκπαιδευτική.

Παρόμοια με τα προηγούμενα είναι και η σειρά λεγόμενων «θεματικών» αλφαβηταρίων που προκύπτουν από πραγματικά συμβάντα της ζωής των παιδιών. Έτσι για παράδειγμα, μια επίσκεψη στο μουσείο της πόλης, που σφραγίζει τη γενικότερη ενασχόληση με αυτό, μπορεί να καταλήξει στη δημιουργία του *Αλφαβηταρίου του μουσείου*, ενός βιβλίου όπου τα γράμματα θα συνδέονται με λέξεις-κλειδιά που σχετίζονται με αυτό. Καταχωρήσεις όπως, *Ξ όπως Ξεναγός*, *Λ όπως Λύτρας* ή *Ε όπως Επισκέπτες* και εικόνες από πραγματικές φωτογραφίες (*Επισκέπτες*, τα ίδια τα παιδιά), αναμνηστικά (π.χ. φυλλάδια, εισιτήρια εισόδου) ή και πίνακες του μουσείου επιστρατεύονται στη δημιουργία ενός αλφαβηταρίου που τελικά λειτουργεί σε πολλά επίπεδα (γλωσσική καλλιέργεια, γνωριμία με την τέχνη κ.λπ.).

Η ίδια ιδέα δίνει αλφαβητάρια που αφορούν σε διαφορετικά γεγονότα της σχολικής ζωής των παιδιών και μπορεί να είναι από επισκέψεις και εκδρομές (*Το αλφαβητάρι της Ακρόπολης*) μέχρι γιορτές (*Το Αλφαβητάρι της Χριστουγεννιάτικης Γιορτής*) και εκδηλώσεις του σχολείου (*Το Αλφαβητάρι της Αποκριάς*). Επιπλέον, αλφαβητάρια δομημένα πάνω σε αυτή τη λογική έχουν τη δυνατότητα υιοθέτησής τους και από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, καθώς τα σημαντικά γεγονότα του σπιτιού ενδέχεται να πάρουν τη μορφή ευχάριστων βιβλίων. Το *Αλφαβητάρι των Καλοκαιρινών Διακοπών* με λεκτικές καταχωρήσεις όπως, *Κ όπως κολυμβητής*, *Σ όπως Σύρος* κ.ά., και εικονογράφηση τις σχετικές φωτογραφίες φαίνεται να αποτελεί μια πολύ επιτυχημένη περίπτωση «οικογενειακού» βιβλίου.

Επιπλέον, μια ιδιαίτερα συνηθισμένη κατηγορία θεματικών αλφαβηταρίων, που μάλλον έχει δώσει εκδοτικά αρκετά δείγματα (δες π.χ. *Η Αλφαβήτα των Λουλουδιών της Ζωής Βαλάση*), είναι όσα ασχολούνται με ένα ορισμένο θέμα, στο οποίο παραμένουν σταθερά για το σύνολο των γραμμάτων. Τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν αλφαβητάρια τα οποία εντάσσονται σε μια θεματική που τους απασχολεί ιδιαίτερα (π.χ. *Το Αλφαβητάρι των Δεινοσαύρων*, με *τ όπως τυραννόσαυρος*, *β όπως βροντόσαυρος* κ.λπ.). Ορισμένες φορές μάλιστα, εκτός από το θέμα (π.χ. ζώα) και η παρουσία ενός αφηγηματικού πλαισίου προσδίδει ενότητα και εξασφαλίζει στο βιβλίο μια αξιοζήλευ-

τη δραματική διάσταση. Ενδιαφέρουσα περίπτωση το αλφαβητάρι *Aardvarks, Disembark!* (Jonas, 1996), όπου η αλφαβητική παρουσίαση των ζώων εντάσσεται σε ενιαίο χωροχρονικό περιβάλλον, με το βιβλικό Νώε να φροντίζει για την αποβίβαση τους από την κιβωτό.

Οι δυνατότητες φαντάζουν ανεξάντλητες, καθώς τα παιδιά ενδέχεται να εμπλακούν σε μια μεγάλη γκάμα θεμάτων αλλά και ιδιαίτερων τεχνικών που θα κάνει το κάθε αλφαβητάρι μοναδικό και αγαπημένο. Το *Πράσινο Αλφαβητάρι* αποτελεί ένα είδος φυτολογίου, στο οποίο μπορούν τα παιδιά να δουλεύουν καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου ξεραίνοντας και κολλώντας φυτά και άνθη. Το *Νόστιμο Αλφαβητάρι* είναι μια ακόμη παραλλαγή θεματικού αλφαβηταρίου, όπου την κάθε του σελίδα κοσμούν κομμάτια από συσκευασίες εδώδιμων προϊόντων. Φυσικά, η δημιουργία του συγκεκριμένου άλμπουμ κρατά για αρκετό καιρό, ενώ η ανάγνωση και συζήτησή του συντροφεύει τους μικρούς μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Φαίνεται ότι πολλά αλφαβητάρια μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στα πλαίσια κάποιων θεματικών που ενδιαφέρουν την τάξη και να λάβουν ένα χαρακτήρα σαφώς... διαθεματικό. Αναφέρουμε την περίπτωση του *Αλφαβηταρίου της Τέχνης*, όπου τα γράμματα εισάγονται με τη βοήθεια γνωστών πινάκων διαφορετικών τεχνοτροπιών. Έτσι, το *α* αντιστοιχεί στα αγγελάκια του Ραφαέλ, το *ν* στη λίμνη με τα νούφαρα του Μονέ, το *μ* στους μουσικούς του Ν. Εγγονόπουλου, το *Χ* στις χορεύτριες του Degas και στο *ω* στην ώρα, έτσι όπως αποτυπώνεται στα λιωμένα ρολόγια του Dalí (Ανδρονίκη Τσούρα, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001). Στην ίδια λογική και το *Αλφαβητάρι των Ηρώων που Αγαπάμε*, με καταχωρήσεις όπως, *Ζ όπως Ζορό, Π όπως Πεντάμορφη και Κ όπως Κοκκινোসκουφίτσα* (Μαρία Ίρση, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001).

Από την άλλη, μια ολόκληρη σειρά «επικαιρικών» αλφαβηταρίων, όπως για παράδειγμα το *Αλφαβητάρι των Χριστουγέννων*, μπορούν να προκύψουν από την ενασχόληση των παιδιών με ένα επίκαιρο θέμα. Με το βιβλίο του Γ. Σολοτάρεφ *Αλφαβητάριο του Αη Βασίλη*, ως την ανώτερη έκφραση αυτής της κατηγορίας, τα παιδιά ενδέχεται να επιχειρήσουν τη δική τους συμβολή στο εορταστικό κλίμα των ημερών με εγγραφές όπως, *Α όπως Αστέρι, Φ όπως Φάτνη*, αλλά και *Γκ όπως Γκι*.

Μια άλλη πάλι κατηγορία αλφαβηταρίων ενδέχεται να ενταχθεί στην καθημερινότητα της τάξης εξυπηρετώντας καθαρά πρακτικούς σκοπούς μέσα στα πλαίσια της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Το *Αλφαβητάριο των Απαγορεύσεων*, όπου σε κάθε του σελίδα το πανομοιότυπο *Απαγορεύεται να...* συνοδεύεται από τα σχετικά

Απαγορεύεται να ...



Λερώνεσαι.

Τα δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή ακόμη και πολύγλωσσα αλφαβητάρια –δες, για παράδειγμα, το *A Four-tongued Alphabet*, της Ruth Brown που εμπλέκει αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά και ισπανικά– εκτός από την εμφανή κοινωνική τους σκοπιμότητα εξυπηρετούν και καθαρά γλωσσικούς σκοπούς, αφού τα παιδιά, μονόγλωσσα και μη, έρχονται σε επαφή με άλλες γλώσσες, αντιλαμβάνονται τη συμβατικότητα του γλωσσικού σημείου και συνειδητοποιούν τις φωνολογικές ομοιότητες ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες. Σε ένα αλφαβητάριο, όπου, για ευνόητους λόγους, βάση δεν θα είναι το γράμμα, ο αριθμός των φωνημάτων καθορίζεται από τον αριθμό των γλωσσών που μιλιούνται από τα παιδιά της τάξης και τις ιδιαιτερότητες καθεμιάς από αυτές. Δεδομένης όμως της μη ύπαρξης αμφιμονοσήμαντων αντιστοιχιών ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα κάθε γλώσσας, η εμπλοκή περισσότερων γλωσσών περιπλέκει μια ήδη πολύπλοκη κατάσταση και φαίνεται να συνηγορεί υπέρ του περιορισμού του αριθμού των διαφορετικών φωνημάτων με τα οποία θα ασχοληθεί το συγκεκριμένο αλφαβητάρι. Αν, για παράδειγμα, ακόμη και αναφορικά με την αγγλική γλώσσα έχει τονιστεί η δυσκολία που δημιουργεί η παρουσία δύο γραμμάτων (*g, j*) για το φώνημα /τζ/ –“J is for Jewel but not Gem./ It cannot be for Genius,/ but can be for Jerk”, Viorst, 1997–,

ρήματα, π.χ. *Λερώνεσαι, Κλοτσάς, Φτύνεις*, και την αντίστοιχη εικόνα, αποτελεί έναν ευχάριστο τρόπο όχι μόνο εκμάθησης των γραμμάτων αλλά και κοινωνικής συμπεριφοράς (Παντελής Γιώργας, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001).

Αφήνοντας κατά μέρος τα (δια)θεματικά αλφαβητάρια, για τα οποία οι ιδέες είναι πραγματικά ανεξάντλητες, μια άλλη κατηγορία αλφαβηταρίων είναι αυτά που καταχρηστικά θα ονομάζαμε «ευαισθητοποιημένα», εξαιτίας της δυνατότητάς τους να εισάγουν τα παιδιά στην ιδέα της διαφορετικότητας και των πολλαπλών τρόπων έκφρασης διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων.



είναι εύκολο να κατανοήσουμε πόσο χειροτερεύουν τα πράγματα όταν σε αυτά προστεθεί και το ελληνικό γράφημα τζ.

Η δημιουργία ενός πολύγλωσσου αλφαβηταρίου επιβάλλει σε κάθε σελίδα να ακολουθείται το σχήμα: αρχικά έχει επιλεγεί, παρόλο που δεν δηλώνεται, ένα φώνημα (π.χ. /φ/), στη συνέχεια καταγράφονται τόσα γράμματα όσα και οι γλώσσες που πραγματεύεται (π.χ. Φφ για τα ελληνικά, Ff για τα αγγλικά), καθεμία σε χωριστή στήλη μαρκαρισμένη με ιδιαίτερο διακριτικό, πιθανότατα τη σημαία της αντίστοιχης χώρας. Ακριβώς κάτω από το γράμμα, φωτογραφίες αντικειμένων που αρχίζουν από αυτό στην αντίστοιχη γλώσσα κοσμούν το μέρος της σελίδας στο οποίο ταιριάζουν. Έτσι, στη σελίδα του /φ/ και στο ελληνικό μέρος (Φφ) θα μπορούσε να φιγουράρει ένα φίδι, ενώ στο αντίστοιχο αγγλικό (Ff)



ένα ψάρι (fish). Αντίθετα, το φίδι θα βρίσκεται στο Ss για τα αγγλικά και το ψάρι στο Ψψ για τα ελληνικά.

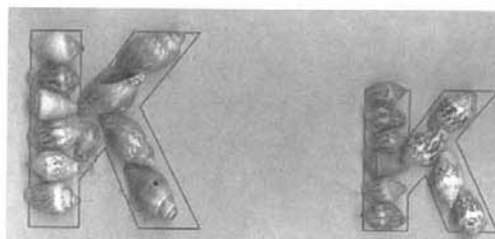
Επειδή όμως η διαφορετικότητα στην κοινωνία δεν ορίζεται μόνο με κριτήρια εθνικά, μια άλλη ιδέα αλφαβηταρίου θα μπορούσε να ήταν το *Αλφαβητάρι στη Νοηματική*. Καθώς τα παιδιά ευαισθητοποιούνται στην ύπαρξη και άλλων τρόπων επικοινωνίας πλην των φυσικών γλωσσών, η δημιουργία ενός αλφαβηταρίου όπου τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας θα αντιστοιχίζονται με τα αντίστοιχα στο δακτυλικό αλφάβητο (μια ιδέα που βρίσκουμε και στο *The Handmade Alphabet*, Rankin, 1991) έχει πολλά να προσφέρει όχι μόνο στη φωνολογική όσο κυρίως στην κοινωνική ευαισθητοποίηση των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Επιπλέον, καθώς στην εκπαίδευση γίνεται συχνότατα λόγος για την ασφαλέστερη εμπέδωση της γνώσης, όταν αυτή προσεγγίζεται με περισσότερες των μία αισθήσεων, μια σειρά αλφαβηταρίων που απευθύνονται και στις πέντε αισθήσεις μπορούν να δημιουργηθούν και να αποτελέσουν την πρώτη ύλη για παιγνιώδεις δραστηριότητες

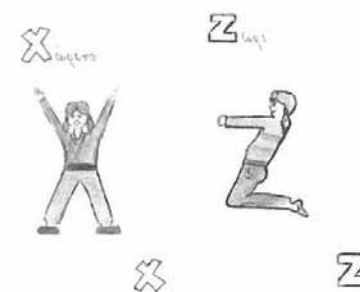
που θα συνδυάζουν την ευχαρίστηση με τη μάθηση. Γράμματα τρισδιάστατα ή με τραχιά υφή, που προκύπτουν εύκολα αν το περίγραμμά τους περαστεί με κόλλα και μετά με άμμο, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να τα ψηλαφίζουν και με κλειστά τα μάτια να επιχειρούν να μαντέψουν την ταυτότητά τους. Από την άλλη, η ενασχόληση με το σχήμα των γραμμάτων, είτε με τη μορφή γραψίματος στον αέρα, στην άμμο ή στο χιόνι με μεγάλες κινήσεις –κάτι που φαίνεται (Richards, 1999) να ευνοεί ιδιαίτερα τα δυσλεξικά και δυσγραφικά άτομα– είτε σχηματίζοντας γράμματα με τα σώματά τους, ολόκληρα (π.χ. δυο ξαπλώνουν στο πάτωμα ώστε να σχηματίσουν το Λ) ή μέρος τους (π.χ. το Λ με τα δάχτυλά τους), επιτρέπει στα παιδιά να αποτυπώσουν στο μυαλό τους το σχήμα των γραμμάτων.

Η δημιουργία ενός αλφαβηταρίου με τίτλο *Γράφω με το σώμα μου* στηρίζεται στην εικόνα ενός παιδιού που η θέση του σώματός του θυμίζει κάποιο συγκεκριμένο γράμμα και λειτουργεί ως πρόκληση για μια ιδιότυπη γυμναστική από τα παιδιά-αναγνώστες, τα οποία καλούνται να τα αντιγράψουν ισορροπώντας σε πόζες που φέρνουν πρώτα γέλιο και μετά γνώση (Πόπη Πετροπούλου, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001). Η ιδέα έχει εμφανιστεί και εκδοτικά στο *Let's Play ABC*, όπου μικρά παιδιά παρουσιάζονται να επιδίδονται στη γυμναστική των γραμμάτων, ενασχόληση που αποδεικνύεται ταυτόχρονα διασκεδαστική αλλά και... εκπαιδευτική.

Από την άλλη, υπάρχουν και τα αλφαβητάρια που αφορούν στην αφή και είναι καλύτερο να υλοποιούνται στην εκδοχή του πόστερ. Στο *Αλφαβητάρι που ακουμπά* τα ίδια τα αντικείμενα από τα οποία αρχίζει η λέξη-κλειδί και όχι οι φωτογραφίες τους υπάρχουν πάνω στο χαρτί, παρέχοντας στα παιδιά τη δυνατότητα όχι μόνο να τα δουν



αλλά και να αγγίξουν (π.χ. στο Κ ενδέχεται να υπάρχει λίγο καλώδιο, ένα κουμπί, ένα κουκούτσι από κεράσι ή μια καραμέλα) (Γιώτα Γιαννακοπούλου, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001).



Ακόμη, πραγματικά διασκεδαστικό αποδεικνύεται και το *Ανάγλυφο αλφαβητάρι* που απαιτεί να βρεθούν πρώτα τα υλικά που θα αποτελέσουν την πρώτη ύλη και μετά να γραφούν με αυτά, αφού πρώτα τοποθετηθεί κόλλα στο περίγραμμά τους, τα αντίστοιχα γράμματα. Έτσι το Φ γράφεται με φακές ή φασόλια, το Μ με μακαρόνι, το Σ με σχοινί, το Ξ με ξύλο, το Π με πλαστελίνη και το Κ με κορδέλα ή κοχύλια.

Φυσικά, από την γκάμα των αλφαβηταρίων δεν θα μπορούσαν να λείψουν και εκείνα που υιοθετούν ιδιότυπα σχήματα σαν το *Καπέλο της Κατερίνας*. Κάθε σελίδα αυτού του αλφαβηταρίου είναι φτιαγμένη από πολύχρωμο κανσόν κομμένη σε ένα ιδιαίτερο σχήμα (π.χ. καπέλο για το Κ, ομπρέλα για το Ο, σαλιγκάρι για το Σ) και περασμένη σε ένα ντοσιέ. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς τα παιδιά κόβουν και κολλούν πάνω στο χαρτόνι με το αντίστοιχο γράμμα εικόνες αντικειμένων που αρχίζουν από αυτό, ενώ η όλη επιχείρηση γίνεται ακόμη πιο διασκεδαστική αν κάθε σελίδα φέρει και έναν ιδιότυπο τίτλο (π.χ. *Το φίδι του Φίλιππου, Το παγωτό του Παναγιώτη, Η ζώνη της Ζωής*).

Όπως το ιδιαίτερο σχήμα των σελίδων του προηγούμενου αλφαβηταρίου καθιστά πιο ευκολομηνόμενη τη σύνδεση ανάμεσα στο γράμμα-φώνημα και τη λέξη-κλειδί, μερικές φορές το ίδιο αποτέλεσμα επιτυγχάνεται και με τη βοήθεια της εικονογράφησης των γραμμάτων ώστε να παραπέμπουν απευθείας στην αντίστοιχη λέξη-κλειδί. Όπως σε γνωστό αλφαβητάριο (*Ανεβαίνω στους Ώμους*), το γράμμα ενσωματώνεται στην εικόνα της λέξης στην οποία παραπέμπει, π.χ. το Μ σχηματίζεται από τα μυτερά καπέλα δύο Μαγισσών, *Το ζωντανό αλφαβητάρι* εισάγει τα γράμματα με τη βοήθεια επιθετικών προσδιορισμών που λειτουργούν ως λέξεις-κλειδιά και ενσωματώνονται στην εικονογράφηση. Έτσι, υπάρχει ένα διάτρητο Ταυ που αποτελεί Το Τρυπημένο Τ, ένα Βήτα που στάζει, Το Βρεγμένο Β, ένα Ριγωτό Ρ, ένα Δαγκωμένο Δ, ένα Έψιλον στα χρώματα της ελληνικής σημαίας που τιτλοφορείται ως το Ε το Ελληνικό κ.ο.κ. (Ελένη Στάθη, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001).

Τελευταία αφήνουμε μια κατηγορία αλφαβηταρίων με παιγνιώδη χαρακτήρα, όπου η γνωριμία με τα γράμματα γίνεται μέσω διασκεδαστικών δραστηριοτήτων, όπως αινίγματα ή γρί-



Ελληνικό Ε

Ριγωτό Ρ

φους. Στο *Αλφαβητάρι με τα Αινίγματα* τα παιδιά δημιουργούν/μαντεύουν αινίγματα με τη βοήθεια ενός γνωστού αρχικού γράμματος-φωνήματος. Η συνολική διαδικασία καθίσταται ευκολότερη, αν όλες οι καταχωρήσεις ενταχθούν σε κάποια θεματική ενότητα. Στο *Αλφαβητάρι των Αγωνισμάτων*, για παράδειγμα, το Κ συνοδεύεται από το ποιηματάκι: «Άσπρη στολή φοράω/ και μαύρη ζώνη πάω να πάρω/ με μια κλωτσιά και μόνο/ όλα τα ισοπεδώνω». Το ανασήκωμα του παραθύρου αποκαλύπτει τη λύση: Κ όπως καρτέ. Παρόμοιο και το αλφαβητάρι *Αινίγματα με γράμματα και επαγγέλματα*, με εγγραφές όπως «Ξ Ξι, Ξύλα κόβω μες το δάσος/ και είναι αυτός μεγάλος κόπος/ όταν μεγαλώσω θέλω εγώ να γίνω...:», ενώ στην επόμενη σελίδα υπάρχει η απάντηση: «Ξυλοκόπος, Ξυλοκόπος» (Φωτεινή Λαμπράκη, ΤΕΠΑΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2001).

Από την άλλη, μια εκδοχή παιγνιωδών αλφαβηταρίων που ενδέχεται να μεταφέρουν τα παιδιά και στο σπίτι για να διασκεδάσουν με γονείς και φίλους είναι *Το Αλφαβητάρι με τους Γρίφους*, όπου η πρώτη σελίδα διατείνεται: «α όπως θάλασσα», και η επόμενη αιτιολογεί: «γιατί είναι γεμάτη αλάτι». Κατά την ίδια λογική τα παιδιά έχουν προτείνει «λ όπως πορτοφόλι» «γιατί είναι γεμάτο λεφτά» αλλά και «λ όπως ψάρι» «γιατί είναι γεμάτο λέπια». Επίσης, πάντα υπάρχει χώρος για το *Αλφαβητάρι της Τύχης*, όπου, μιμούμενοι τη γνωστή τακτική των σουρεαλιστών για τυχαίες συνδέσεις, τα παιδιά με τη βοήθεια του λεξικού και τυχαία ανοίγματα συνδέουν ένα επίθετο, ένα

ουσιαστικό και ένα ρήμα που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα-φώνημα. Απόπειρες εικονογράφησης εγγραφών όπως, «β όπως η βελοούδινη βροχή βαριέται», εμπλέκουν τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου, εκτός από λεκτικά, και σε οπτικά παιχνίδια δημιουργικότητας.

Καθώς τα αλφαβητάρια βρίσκουν ξανά το δρόμο τους προς τις σχολικές αίθουσες του νηπιαγωγείου και η ενασχόληση μαζί τους έχει ξεφύγει από την ακαμψία του παρελθόντος, τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν τα φωνήματα και να αναγνωρίζουν τα γράμματα μέσα από χίλιους δυο τρόπους λιγότερο συμβατικούς και περισσότερο ευχάριστους. Στο γενικότερο κλίμα της ανάδειξης του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας, τα παραδοσιακά αλφαβητάρια, έτσι όπως για χρόνια τα γνώρισαν οι μαθητές, φαίνεται να μη χωρούν. Δεδομένης όμως της μεγάλης τους σημασίας για την κατάκτηση του γραμματισμού, η δημιουργία και η ενασχόληση με αλφαβητάρια φτιαγμένα από τα ίδια τα παιδιά, όπου καταχωρούνται εγγραφές όπως «Ο όπως Οδυσσέας» και «Φ όπως Φίλιππος», αποτελεί μία ακόμη ένδειξη ότι, ακόμη και σε επίπεδο γραμμάτων-φωνημάτων, ο γραπτός λόγος μάς αφορά όλους.

Βιβλιογραφία

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ball, E. & Blachman, B. (1988). Phoneme Segmentation Training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Ball, E. & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 46-66.
- Battles, E. (1992). *What does the rooster say, Yoshio?* Morton Grove, IL: Albert Whitman.
- Blaiklock, K. (2004) The Importance of Letter Knowledge in the Relationship between Phonological Awareness and Reading. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 36-57.
- Bond, G. & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-142.
- Brown, R. (1991). *A Four-tongued Alphabet*. London: Andersen Press.
- Burgess, S. & Lonigan, C. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and
- Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.
- Carroll, J. (2004) Letter Knowledge Precipitates Phoneme Segmentation, But Not Phoneme Invariance. *Journal of Research in Reading*, 27(3), 212-225.
- Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McCraw-Hill.
- Dyson, A. H. (1984). "N spell my Grandmama" Fostering early thinking about print. *The Reading Teacher*, 38, 262-271.
- Ehri, L. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19, 5-31.
- Ehri, L. C. (1983). A critique of five studies related to letter-name knowledge and learning to read. In L. M. Gentile, M. L. Kamil & J. S. Blanchard (Eds.), *Reading Research Revisited*. Columbus: Merrill, pp. 143-153.
- Ehri, L. & Wilce, L. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.
- Ehri, L. & Wilce, L. (1987). Cipher versus due reading: An experiment in decoding acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 79, 3-13.
- Feitelson, D. (1988). *Facts and Fads in Beginning Reading: A Cross-Language Perspective*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ.: Ablex, pp. 15-49.
- Foy, J. & Mann, V. (2003) Home Literacy Environment and Phonological Awareness in Preschool Children: Differential Effects for Rhyme and Phoneme Awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.
- Gaudrat, M.-A., Courtin, Th., & Mitton, T. (1994). *Let's Play ABC*. London: Orion Children's Books.
- Gibson, E. & Levin, E. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Griffith, P. L. & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45, 516-523.
- Hall, W. S. & Cuthrie, L. F. (1980). On the dialect question and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iverson, S. & Tunmer, W. E. (1993). Phonological processing skills and the reading recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85, 112-126.
- Jean, G. (1991). *Γραφή: Η Μνήμη των Ανθρώπων*. Μτφ. Θωμάς Γκόρπας. Εκδ. Α. Δεληθανάσης.

- Johnston, R., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the Alphabet and Explicit Awareness of Phonemes in Pre-readers: The Nature of the Relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.
- Jonas, A. (1994). *Aardvarks, Disembark!* London: Puffin Books.
- Laidlaw, K. (1996). *The Amazing I Spy ABC: Over 250 Animals and Objects to Spy and Identify*. New York: Dial Books.
- Lee, H. V. (1994). *At the Beach*. New York: Henry Holt.
- Lieberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6(6), 8-17.
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., & Barker, T. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2-to 5-Year-Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.
- Mann, V. & Wimmer, H. (2002) Phoneme Awareness and Pathways into Literacy: A Comparison of German and American Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 653-682.
- Murray, B., Stahl, S., & Ivey, G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 307-322.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Rankin, L. (1991). *The Handmade Alphabet*. New York: Dial.
- Richards, Regina G. (1999). Writing mada easier. http://www.ldonline.org/ld_indepth/writing/writing_made_easier.html
- Riley, J. (1996). *The Teaching of Reading*. London: Paul Chapman.
- Robinson, M. (1993). *Cock-a-doodle-do! What does it sound like to you?* New York: Stewart, Tabori & Chang.
- Smolkin, L. B., Yaden, D. B., Brown, L., & Hofius, B. (1992). The effects of genre, visual design choices, and discourse structure on preschoolers' responses to picture books during parent-child read-alouds. In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*. Forty-first Yearbook of the National Reading Conference. Chicago: National Reading Conference, pp. 291-301.
- Snow, C., Bums, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stahl, S. A. (1992). Saying the "P" word: Nine guidelines for exemplary phonics instruction. *The Reading Teacher*, 43, 618-625.
- Sulzby, E. & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal,

- & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. 2. New York: Longman, pp. 727-257.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1987). Literacy acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook reading. In D. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. New York: Pergamon, pp. 111-130.
- Treiman, R. & Tincoff, R. (1997). The fragility of the alphabetic principle: Children's knowledge of letter names can cause them to spell syllabically rather than alphabetically. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 425-451.
- Trushell, J. (1998). Emergent writer as emergent "reader": Juliet makes her mark II. *Reading*, 32(3), 32-35.
- Venesky, R. L. (1975). The curious role of letter name in reading instruction. *Visible Language*, 9, 7-23.
- Viorst, J. (Text). *The Alphabet from Z to A. With Much Confusion on the Way*. Illustrated by R. Hull. New York: Alladin.
- Walsh, D. J., Price, G. G., & Gillingham, M. G. (1988). The critical but transitory importance of letter naming. *Reading Research Quarterly*, 23, 108-122.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., & Hummer, P. (1991). The Relationship of Phonemic Awareness to Reading Acquisition: More Consequence than Precondition but Still Important. *Cognition*, 40, 219-249.
- Worden, P. E. & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277-295.
- Wormell, C. (1990). *Wormell, An alphabet of animals*. London: Collins.
- Yaden, D.B., Smolkin, L. B., & MacGillivray, L. (1993). A psychogenetic perspective on children's understanding about letter associations during alphabet book readings. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 59-68.
- Βαλάση, Ζ. (1997). *Η Αλφαβήτα των Λουλουδιών*. Εικ. Δ. Παρίση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. & Ομάδα Εργασίας (1999). *Προαναγνωστικές Δεξιότητες: Μαθήματα με τα Φωνήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2000). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2001). Τα αλφαβητάρια στο Νηπιαγωγείο: Κριτήρια αξιολόγησής τους (451-458). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003α). *Η Γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003β). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η συμβολή τους στην κατάκτηση του γραμματισμού. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 33, 8-13.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003γ). Από το «μμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμ όπως μαμά»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Ε. Ταμουρίδου (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού και Προσχολική Εκπαίδευση: Συμπεριφορές, Χειρισμοί, Δημιουργικές Λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοκίνηση, σσ. 10-18.
- Έξαρχος, Γ. (2001). *Το Αλφαβητάρι του Καλού Φαντάρου. Απολύομαι Στραβάδια...* Αθήνα: Δίαυλος.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κριεζή, Μ. (1993). *Είμαι ένας Βάτραχος Μικρούλης, ο Εμμανουήλ Α. Μπακακούλης!* Αθήνα: Άμμος.
- Μαμαλίγκα, Μ. (1999). *Αβγάτισμα*. Εικ. Τάσος Παυλόπουλος. Αθήνα: Άγρα.
- Μαντουβάλου, Σ. (1996). *Αλφαβήτα Χάχανα*. Εικ. Κ. Ματαθία Κόβο. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μουλχάουζερ-Τρίτση, Σ., Τρεπεκλή, Α., & Μουλχάουζερ, Μ (1999). *Ανεβαίνω στους Ωμους*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παμπούδη, Παυλίνα (1981). *Με το Άλφα και το Βήτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παμπούδη, Παυλίνα (1993). *24 παραμύθια (για γέλια και για γράμματα)*. Αθήνα: Libro.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική Επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τσελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 151-189.
- Παπάνης, Ε. (2001). *Φωνολογική και Συντακτική Ενημερότητα Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας ως Παράγοντες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής Ικανότητας στην Πρώτη και Δεύτερη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σίλβερστάιν, Σ. (1998). *Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο*. Αθήνα: Δωρικός.
- Σολοτάρεφ, Γ. (1996). *Αλφαβητάριο του Αη Βασίλη*. Αθήνα: Άμμος.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ευγ. (1998). *Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες*. Εικ. Κέλλυ Ματαθία Κόβο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκιά, Μ. (1998). *Το Αλφαβητάρι της Φύσης*. Εικον. Μ. Αλεξάνδρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.