

ΑΓΓΕΛΙΚΗ Α. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τα αλφαβητάρια στο νηπιαγωγείο: Κριτήρια αξιολόγησής τους

Με τον όρο *αλφαβητάρια* (στα αγγλικά *ABC Books*) εννοούμε αποκλειστικά τα μη σχολικά εκείνα βιβλία –αυτά αναφέρονται ως αναγνωστικά– που συνήθως διαιρούνται σε 24 τμήματα, όσα και τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, και στοχεύουν στη γνωριμία του παιδιού με τα γράμματα, τα φωνήματα και τις μεταξύ τους αντιστοιχίες.

Παρόμοια βιβλία, αφού έμειναν για αρκετό καιρό έξω από τα νηπιαγωγεία, χάρη στην πρόσφατη αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, άρχισαν δειλά δειλά να εμφανίζονται. Ο λόγος; Σύμφωνα με νεότερα ερευνητικά δεδομένα (Blachman, 1991), 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.

Και στους δύο τομείς –φωνολογική ευαισθητοποίηση (Γιαννικοπούλου, Ομάδα Εργασίας, 1999), γνώση γραμμάτων– τα αλφαβητάρια είναι σε θέση να συμβάλουν καθοριστικά. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί διττώς: α) Ο «διδακτικός» σκοπός των αλφαβηταρίων, σε αντίθεση με άλλα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, είναι σαφής και προφανής. Γι' αυτόν το λόγο, τόσο η απουσία αξιοπρόσεκτης πλοκής και η διακριτική παρουσία του κειμένου –όταν δεν απουσιάζει παντελώς το κείμενο, υπάρχει για να καταδείξει γράμματα και φωνήματα– όσο και η εικονογράφηση και η γενικότερη εικόνα του βιβλίου προβάλλουν τους μαθησιακούς στόχους του αλφαβηταρίου. β) Η πρακτική των ενηλίκων αλλάζει, όταν διαβάζουν αλφαβητάρια, σε σχέση με τα άλλα εικονογραφημένα βιβλία. Στην περίπτωση των αλφαβηταρίων θεωρούν υποχρέωσή τους να «δουλέψουν» γράμματα και φωνήματα –στα άλλα βιβλία ασχολούνται περισσότερο με την πλοκή και την εικονογράφηση– να στρέψουν την προσοχή των παιδιών στον γραπτό λόγο και να τα ευαισθητοποιήσουν σε θέματα γραφοφωνημικών αντιστοιχιών (Smolkin et al., 1992· Murray et al., 1996· Murray, 1998· Treiman et al. 1997).

Από την άλλη, και η εκδοτική κίνηση υπογραμμίζει την αυξανόμενη σημασία που δίνουν πλέον γονείς και εκπαιδευτικοί σε παρόμοια βιβλία. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι τα αλφαβητάρια σήμερα 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, άλογο), υπάρχουν κι άλλα που το γράμμα συνοδεύεται από την/τις αντίστοιχη/ες λέξη/εις, καθώς και εκείνα που παραθέτουν εκτενέστερο κείμενο, πεζό (Παμπούδη, 1993) ή συνηθέστερα έμμετρο (Παμπούδη, 1981).

Αρχίζει λοιπόν πλέον να διαφαίνεται καθαρά η ανάγκη καθορισμού κριτηρίων επιλογής αλλά και χρήσης των αλφαβηταρίων. Ανάμεσα στα άλλα αναφέρουμε:

Επιτυχής σύνδεση γραμμάτων με λέξεις/εικόνες-κλειδιά. Ειδικότερα:

- Γνωστό – άγνωστο. Για να είναι εύκολες οι συνδέσεις ανάμεσα στα γράμματα/φωνήματα και τα αντικείμενα/λέξεις, τα δεύτερα θα πρέπει να είναι γνωστά στα παιδιά. Αλλιώς το παιδί, μαζί με το άγνωστο γράμμα/φώνημα (π.χ. ι /ι/) αντιμετωπίζει μια επιπρόσθετη δυσκολία: το άγνωστο αντικείμενο (π.χ. ίριδες). Όμως, η περιορισμένη παρουσίαση άγνωστων αντικειμένων συντελεί στη δημιουργία μιας χρυσής ισορροπίας ανάμεσα στο γνωστό που χαροποιεί (π.χ. λεμόνι) και στο άγνωστο που δεν αποθαρρύνει (π.χ. λατέρνα). Επιτυχής υλοποίηση της παραπάνω αρχής το αλφαβητάρι του γνωστού μας Kitamura (1992), όπου το καθημερινό συναντά στις σελίδες του το ασυνήθιστο.
- Αναγνώριση – συμπεράσματα. Αλφαβητάρια, που παρουσιάζουν στη σελίδα του *Εε* μερικές αράχνες, κάμποσες πασχαλίτσες, ακρίδες και μύγες και ζητούν από τα παιδιά να πουν τη λέξη έντομα, σίγουρα δεν είναι από αυτά που θα «δουλέψουν» στα χέρια παιδιών μικρότερης ηλικίας. Αντίθετα, για τα νήπια θα ήταν περισσότερο χρήσιμο ένα αλφαβητάρι που θα τα καλούσε να αναγνωρίσουν αντικείμενα, εδραιώνοντας ευκολότερα με αυτό τον τρόπο συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά και τα αντίστοιχα γράμματα ή φωνήματα.
- Παραδοσιακές επιλογές. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τουλάχιστον για ορισμένα γράμματα η συντριπτική πλειοψηφία των αλφαβηταρίων καταφεύγει σε συνηθισμένες επιλογές. Για παράδειγμα, στη σελίδα του *ω*, τα περισσότερα αναφέρουν το *ωρολόγιο*, και μάλιστα τη στιγμή που η *ώρα*, ο *ωκεανός* και κυρίως ο *ωραίος* και η *ωραία* ασκούν μια όχι και τόσο ευκαταφρόνητη γοητεία. Χαρακτηριστική παραμένει και η περίπτωση της μπάλας που παραδοσιακά επιλέγεται για τη σελίδα του *Ττ* θυμίζοντας το γνωστό ανέκδοτο: *τ* και *ο το*, *π* και *ι πι*, όλο μαζί μπάλα.
- Το πρόβλημα των συνωνύμων. Γενικά θα λέγαμε ότι όλα εκείνα τα αντικείμενα-κλειδιά που επιδέχονται μια σειρά από συνώνυμες λέξεις δεν είναι σίγουρα οι καλύτερες επιλογές (π.χ. χορεύτριες/μπαλαρίνες, όπλα/μπιστόλια). Τα παιδιά σίγουρα δεν βοηθούνται στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής, αν λένε *α* όπως *προβατάκι*, δηλώνοντας το συμπαθές τετράποδο με μία συνώνυμη λέξη.
- Η γραμματική κατηγορία. Συνήθως τα αλφαβητάρια συνδέουν το κάθε γράμμα με συγκεκριμένα ουσιαστικά (π.χ. *β*, *βάτραχος*). Οι λόγοι είναι προφανείς: Τα ουσιαστικά

ως πιο χειροπιαστά γίνονται καλύτερα αντιληπτά από τα παιδιά. Κυρίως όμως έχουν τη δυνατότητα να εικονογραφούνται ευκολότερα. Όμως, δεν αποκλείονται και τα αφηρημένα ουσιαστικά (π.χ. φιλί, ύπνος), τα ρήματα ή ακόμη και άκλιτα μέρη του λόγου (π.χ. όχι, τίποτα).

- **Γράμματα – φωνήματα.** Προβλήματα δημιουργεί η σύγχυση ανάμεσα σε γράμματα και φωνήματα. Επειδή οι σχέσεις μεταξύ τους δεν είναι μονοσήμαντες (π.χ. το φώνημα /ο/ αντιστοιχεί στα γράμματα ο, ω), αρκετές φορές οι επιλογές των αλφαβηταρίων δείχνουν να μην είναι οι ορθότερες (Σετάνος, 1974· Τομπαϊδης, 1992). Έτσι για παράδειγμα, είναι μάλλον ατυχές, παρ' ότι συμβαίνει συχνά, να επιλέγεται το *μπαλό* για τη σελίδα του *Μ* ή τα *ντραμς* για το *Ν*. Γιατί, ενώ τα αρχικά γράμματα είναι *μ* και *ν* αντίστοιχα, τα φωνήματα είναι διαφορετικά, /μπ/ και /ντ/. Επίσης, καλό είναι η **λέξη-κλειδί να μην αρχίζει από σύμπλεγμα συμφώνων** (π.χ. *τ*, όπως *τραμπάλα*), γιατί το παιδί απομονώνει ευκολότερα το πρώτο φώνημα, όταν αυτό ακολουθείται από φωνήεν και δυσκολότερα, όταν το ακολουθεί σύμφωνο. Έτσι, αντιλαμβάνεται το /σ/ περισσότερο εύκολα στο *σώμα*, λιγότερο στο *στόμα* και ακόμη λιγότερο στο *στρώμα*.
- **Ευκολομνημόνευτες συνδέσεις.** Ένα αλφαβητάρι θεωρείται επιτυχημένο, αν μπορέσει να δημιουργήσει ευκολομνημόνευτες συνδέσεις ανάμεσα στο επίμαχο γράμμα/φώνημα και τη λέξη που αρχίζει από αυτό. Η **ενσωμάτωση του γράμματος στην εικονογράφηση του αντικειμένου** σίγουρα είναι ένας τρόπος (βλ. Τρεπεκλή κ.ά., 1999). Μια άλλη τακτική είναι η ύπαρξη **ρίμας**.
- **Πολλαπλές συνδέσεις.** Ο αυξημένος αριθμός των συνδέσεων ανάμεσα στο γράμμα/φώνημα και τις λέξεις που αρχίζουν από αυτό συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αλφαβητικής αρχής, αφού το παιδί αρχίζει εντονότερα να αναρωτιέται γιατί όλα αυτά τα αντικείμενα συνωστίζονται στην ίδια σελίδα και συσσωρεύονται κάτω από ένα μόνο γράμμα. Μάλιστα, τα αποτελέσματα είναι ευεργετικότερα, αν όλες οι λέξεις-κλειδιά δεν εικονογραφούνται ανεξάρτητα η μία από την άλλη αλλά σε μια εικόνα με θεματική συνοχή. Για παράδειγμα, στη σελίδα του *w* και για τις λέξεις *wolf*, *weasel*, *wedding* η εικονογράφηση παρουσιάζει το λύκο γαμπρό και τη νυφίτσα νύφη (Oxegbury, 1971).
- **Σαφήνεια εικονογράφησης.** Θεωρείται ανεπιτυχής η εικονογράφηση, όταν αντιφάσκει με το κείμενο (π.χ. ένα βαζάκι με μαρμελάδα, ενώ το κείμενο αναφέρεται σε μέλι) ή ο δημιουργός αναγκάζεται να προσθέσει γραπτό μήνυμα, προκειμένου να διαβαστεί σωστά η εικόνα (π.χ. η λέξη ΞΥΔΙ πάνω στο μπουκάλι). Η μόνη εξαίρεση, εκείνα τα αλφαβητάρια που στηρίζουν την ελκυστικότητά τους και την παιδαγωγική τους δύναμη στην ηθελημένη έλλειψη «σαφήνειας» τόσο στο κείμενο όσο και στην εικονογράφηση (π.χ. Joyce, 1999).
- **Λιτότητα εικονογράφησης.** Ορισμένες φορές οι εικόνες δεν περιορίζονται στη λέξη-κλειδί, αλλά προσθέτουν και άλλα στοιχεία που ενδέχεται να αποσπάσουν την προσοχή

των παιδιών, ιδιαίτερα αν τα άσχετα στοιχεία είναι πιο ενδιαφέροντα και έχουν αποδοθεί μεγαλύτερα. Για παράδειγμα, μια κότα δίπλα στο αυγό για το Αα ή ένα παιδί που κολυμπά για το Θθ της θάλασσας σίγουρα αποσπούν το νήπιο από τη λέξη-κλειδί.

- Έντονη παρήχηση. Το κριτήριο ισχύει κυρίως για τα αλφαβητάρια εκείνα που στόχο έχουν τη φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Η συχνή παρήχηση του ίδιου φωνήματος συντελεί, ώστε το παιδί να «ακούσει» το φώνημα και να συνειδητοποιήσει την ύπαρξή του. Έτσι το γνωστό: «Δικαστές και δικηγόροι/ το δεινόσαυρο δικάζουν/ να τον δέσουν, να τον δείρουν/ να τον διώξουν διατάζουν/. Διότι δάγκωσε στο δρόμο/ δυνατά τον ταχυδρόμο!» (Παμπούδη, 1981) στρέφει τα παιδιά στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας και συντελεί στη φωνολογική τους ευαισθητοποίηση.

Ορθολογιστική οργάνωση της ύλης. Τίποτε δεν θα εμπόδιζε ένα αλφαβητάρι να μην ασχοληθεί με το σύνολο των γραμμάτων αλλά με κάποια από αυτά. Όμως, η πρακτική που συνήθως ακολουθείται είναι η παρουσίαση όλων των γραμμάτων και μάλιστα με αλφαβητική σειρά. Κανείς προφανής παιδαγωγικός λόγος δεν τη δικαιολογεί. Αντίθετα, παιδαγωγικά σωστό θα ήταν η δόμηση των αλφαβηταρίων να σέβεται **το αξίωμα «από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα»**. Ένα αλφαβητάριο που θα ξεκινούσε, για παράδειγμα, με τα φωνήεντα σίγουρα θα είχε συνυπολογίσει και εκπαιδευτικά κριτήρια στη διάρθρωση του υλικού του, αφού αυτά σε φωνολογικό επίπεδο είναι σαφώς ευκολότερα από τα σύμφωνα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι όσο απίθανο είναι το γεγονός να μείνουν κάποια γράμματα έξω από το αλφαβητάρι, το ίδιο σπάνια είναι και η επέκταση των αλφαβηταρίων, ώστε να συμπεριλάβουν και συνδυασμούς γραμμάτων που αντιστοιχούν σε φωνήματα της νεοελληνικής γλώσσας και δηλώνονται στον γραπτό λόγο με συμπλέγματα φωνηέντων ή συμφώνων. Εξαιρεση το αλφαβητάρι του Τριβιζά (Τριβιζάς, 1998), που συμπεριλαμβάνει παράρτημα με τα γγ, γκ, μπ, ου, τζ, τσ.

Ποικιλία – Πρωτοτυπία. Τώρα που τα αλφαβητάρια έχουν πληθύνει, η ποικιλία και η πρωτοτυπία αποτελεί απαραίτητο κριτήριο επιλογής τους. Το κριτήριο αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα: Από τη μορφή της έκδοσης (π.χ. *Το Καλαθάκι με τα Γράμματα*), την εικονογράφηση (π.χ. κολάζ, ακουαρέλες, φωτογραφίες) μέχρι το κείμενο, που ενδέχεται να ποικίλλει από γράμματα ή λέξεις μέχρι ποιήματα, γλωσσοδέτες, αινίγματα.

Ενδιαφέροντα του αναγνώστη. Το βιβλίο οφείλει να κινείται μέσα στα ενδιαφέροντα του αναγνώστη. Για το λόγο αυτό τα αλφαβητάρια που απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά είναι γεμάτα παιχνιδάκια, ζωάκια και αγαπημένες ασχολίες τους. Φυσικά δεν λείπουν και τα βιβλία ειδικών ενδιαφερόντων, που αφιερώνουν όλες τους τις σελίδες σε μία θεματική ενότητα. Για παράδειγμα, το *Αλφαβητάρι των λουλουδιών* της Βαλάση (1997) ενθουσιάζει όλους εκείνους που λατρεύουν τα λουλούδια.

Επικαιρότητα. Εδώ εντάσσονται τα λεγόμενα χριστουγεννιάτικα αλφαβητάρια, που

ευτυχώς οι προφανείς εμπορικοί τους στόχοι, ορισμένες φορές, δεν επηρεάζουν καθόλου αρνητικά την ποιότητά τους. Για παράδειγμα, *Το Αλφαβητάρι του Άη Βασίλη* του Σολοτάρεφ (1996) ξαφνιάζει με την πρωτοτυπία, το χιούμορ και την υψηλή αισθητική του.

Λογοτεχνική αξία και αισθητική ποιότητα. Το αλφαβητάρι αποτελεί και αυτό ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο που οφείλει να διακρίνεται για την αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης του και τη λογοτεχνική αξία του κειμένου. Ιδιαίτερα καλαίσθητο το *Petit Musée* (Le Sauxes, Solotareff, 1992) όπου κάθε γράμμα συνοδεύεται από εικόνες –στην πλειονότητά τους λεπτομέρειες– αντικειμένων, έτσι όπως έχουν αποδοθεί εικαστικά από τους σημαντικότερους ζωγράφους του αιώνα μας.

Ευδιάκριτα, έντονα γράμματα. Τα γράμματα οφείλουν να είναι καλοσχεδιασμένα, ευδιάκριτα και αξιοπρόσεχτα. Μόνο έτσι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να τα παρατηρήσουν, να τα αναγνωρίσουν, να τα διαφοροποιήσουν. Οι εξαιρέσεις δικαιολογούνται, όταν αλλάζει η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται. Έτσι, για παράδειγμα, το Μ που λιώνει (melt) ή το Χ που δέχεται ακτίνες (x-rayed) λειτουργεί ως πρόκληση καλλιτεχνικής δημιουργίας και όχι ως μέσο εκπαιδευτικής σκοπιμότητας (Van Allsburg, 1978).

Η συνηθέστερη επιλογή για την ανάδειξη του γράμματος είναι η ύπαρξη ξεχωριστής σελίδας αφιερωμένης στο γράμμα (π.χ. Ζαραμπούκα, 1995) ή εικονογράφηση ειδικά σχεδιασμένη, ώστε να το προβάλλει (π.χ. Ραϊση-Βολανάκη, 1995).

Να ανταποκρίνεται στο σκοπό που θέλει να εξυπηρετήσει. Είναι προφανές ότι όλα τα αλφαβητάρια δεν εξυπηρετούν τους ίδιους σκοπούς. Ορισμένα, για παράδειγμα, επιδιώκουν, ώστε τα παιδιά να προσέξουν το σχήμα των γραμμάτων (π.χ. Τρεπεκλή κ.ά., 1999), άλλα να τα διασκεδάσουν (π.χ. Μαντουβάλου, 1996) και άλλα να λειτουργήσουν ως ασκήσεις φωνολογικής ευαισθητοποίησης (π.χ. Παμπούδη, 1993). Φυσικά, όλα κρίνονται ανάλογα με τον ιδιαίτερο στόχο που θέτει το καθένα.

Ενεργητική συμμετοχή του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει καλύτερα, όταν το ίδιο συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Για το λόγο αυτό, όσα από τα αλφαβητάρια εφευρίσκουν τρόπους, ώστε να επενεργεί το ίδιο το παιδί πάνω σε αυτά που «διαβάζει», έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Οι τακτικές που μετέρχονται είναι πολλές. Αναφέρουμε την παρατήρηση της εικονογράφησης, την προσθήκη χρώματος σε μια ασπρόμαυρη εικόνα, το σχεδιασμό των γραμμάτων, την επίλυση αινιγμάτων κ.ά.

Ανάλογο της ηλικίας και των γνώσεων των παιδιών. Ενδέχεται ένα αλφαβητάρι σήμερα να απευθύνεται και σε ηλικίες μεγαλύτερες της προσχολικής. Γι' αυτό και καθένα από αυτά αξιολογείται με διαφορετικά κριτήρια ανάλογα με τους αποδέκτες του. Μειονέκτημα όμως θεωρείται, όταν στο ίδιο αλφαβητάρι συνυπάρχουν πολλά διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Φυσικά δεν λείπουν και εκείνα που ηθελημένα απευθύνονται σε περισσότερες ηλικίες, ικανότητες και γνώσεις και προσφέρονται για πολυεπίπεδες αναγνώσεις (Laidlaw, 1996).

Χιούμορ. Το χιούμορ αποτελεί ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, ιδιαίτερα αν αυτό αναλαμβάνει να διδάξει έννοιες τόσο σύνθετες όσο τα γράμματα, τα φωνήματα και οι μεταξύ τους αντιστοιχίες. Το χιούμορ παρεισφύει σε όλα τα επίπεδα, αρχίζοντας από το φωνολογικό και φτάνοντας μέχρι το σημασιολογικό και το χιούμορ της εικονογράφησης. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα φωνολογικά παιχνίδια της Παμπούδη (1981), όπου οι έντονες παρηχήσεις δημιουργούν ένα ευχάριστο ακουστικό αποτέλεσμα, το λεκτικό χιούμορ που καταλήγει σε ευχάριστα λογοπαίγνια (π.χ. «Ωμέγα Αλέξανδρος/ είχε παράπονο πικρό/ γιατί το όνομά του/ γραφότανε με Ο μικρό», Μαρίνος, 1985) ή το εικονογραφικό χιούμορ (π.χ. τα ανθρωπο-γράμματα της Μαντουβάλου, 1996).

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι επιτυχημένο είναι εκείνο το αλφαβητάρι που το χαίρονται συγχρόνως τα παιδιά που ακούνε και οι ενήλικες που το διαβάζουν. Και τις περισσότερες φορές είναι αυτό που εμείς οι ίδιοι έχουμε φτιάξει και αρχίζει:

Ο, όπως Οδυσσέας και Φ, όπως Φίλιππος.

Βιβλιογραφία

- Blachman, B. (1991) Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. In Brady, S., Shankweiler, D. (eds) *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α., Ομάδα Εργασίας (1999) *Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα Φωνήματα*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Murray, B. A., Stahl, S. A., Gay Ivey, M. (1996) Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, pp. 307-323.
- Murray, B. N. (1998) Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal?. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), pp. 461-475.
- Σεστάτος, Μ. (1974) *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- 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 Kinzer, C. K., Leu, D. J. (eds) *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*. Forty-first Yearbook of the National Reading Conference, pp. 291-301. Chicago: National Reading Conference.
- Τομπαϊδης, Δ. (1992) *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rechmond-Welty, E. D. (1997) Beyond Zebra: Preschoolers' knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, pp. 391-409.
- ### Αλφαβητάρια
- Βαλάση, Ζ. (1997) *Η Αλφαβήτα των Λουλουδιών*. Ζωγρ. Διατσέντα Παρίση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cleaver, E. (1984) *ABC*. Toronto: Oxford University Press.
- Ζαραμπούκα, Σ. (1995) *αβγ*. Αθήνα: Κέδρος.
- Hillman, P. (1981) *A Merry-Mouse Christmas A.B.C.* Surrey: World's Work Ltd.
- Joyce, S. (1999) *ABC Animal Riddles*. Peel Publications, Inc.
- Καλογεροπούλου, Σ. *Το πρώτο μου βιβλίο. Η αλφαβήτα*. Αθήνα: Καντικελένη.

- Kitamura, S. (1992) *From Acorn to Zoo*. Farrar, Straus and Girous.
- Laidlaw, K. (1996) *The amazing I Spy ABC: Over 250 animals and Objects to spy and identify*. New Star Media.
- Λαλούμη-Βιδάλη (1999) *Ανακαλύπτω τα Γράμματα*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Le Sauxes, A., Solotareff, G. (1992) *Petit Musée*. Paris: L' École des loisirs.
- Μαντουβάλου, Σ. (1996) *Αλφαβήτα χάχανα*. Εικ. Κέλλυ Ματαθία Κόβο. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαρίνος, Γ. Μ. (1985) *Το Αλφαβητάρι του Κλόουν*. Εικ. Γιάννης Λέκκος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπράουν, Μ. (1982) *Μαθαίνω να διαβάζω με τα ζώα. ΑΒΓ. Στίχοι* Λέλα Πεταλά-Παπαδοπούλου. Αθήνα: Μίνωας.
- Oxenbury, H. (1971) *ABC of things*. London: Heinemann.
- Παμπούδη, Π. (1981) *Με το Άλφα και το Βήτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παμπούδη, Π. (1993) *24 παραμύθια (για γέλια και για γράμματα)*. Αθήνα: Libro.
- Ραΐση-Βολανάκη, Τ. (1995) *Το αλφαβητάρι της Ελευθερίτσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σολοτάρεφ, Γρηγόρης (1996) *Το Αλφαβητάρι του Άη Βασίλη*. Αθήνα: Άμμος.
- Το Καλαθάκι με τα γράμματα*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Τρεπεκλή, Α., Μουλχάουζερ-Τρίτση, Σ., Μουλχάουζερ, Μ. (1999) *Ανεβαίνω στους Όμους*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τριβιζάς, Ε. (1998) *Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες*. Εικ. Κέλλυ Ματαθία Κόβο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ε. (1999) *Οι Παρεούλες της Αλφαβήτας*. Έξι βιβλία. Εικ. Ράνια Βαρβάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Van Allsburg, C. (1978) *The Z was Zapped. A play in Twenty-six acts*. Houghton Mifflin Company Boston.
- Φραγκιά, Μ. (1999) *Το Αλφαβητάρι της Φύσης*. Ζωγρ. Μάρω Αλεξάνδρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζάκης, Σ. (1992) *Η μαγική Αλφαβήτα*. Αθήνα: Στάχυ.