

**Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η συμβολή τους στην κατάκτηση του γραμματισμού. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 33, 8-13.**

Στις μέρες μας είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι η ανάγνωση βιβλίων σε μικρά παιδιά συμβάλλει σημαντικά στην κατάκτηση του γραμματισμού. Γονείς και εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν παιδιά προσχολικής ηλικίας να ακούν, να ξεφυλλίζουν, να 'διαβάζουν' εικονογραφημένα βιβλία. Ιδιαίτερα, αφού εμπειρικές έρευνες<sup>1[1]</sup> βεβαιώνουν ότι η ανάγνωση ιστοριών σε βρέφη και νήπια συντελεί στην πρόοδό τους σε θέματα αλφαριθμητισμού ανεξάρτητα από παράγοντες όπως η εθνικότητα ή η ηλικία των παιδιών<sup>2 [2]</sup>. Μάλιστα, η ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά δείχνει να έχει ευεργετικότερα αποτελέσματα στην κατάκτηση του γραμματισμού από ό,τι άλλες περισσότερο συμβατικές δραστηριότητες<sup>3 [3]</sup>, όπως για παράδειγμα η αντιγραφή γραμμμάτων ή η διδασκαλία των ονομάτων τους (π.χ. άλφα, βήτα). Σχετική έρευνα<sup>4[4]</sup> με παιδιά οικογενειών χαμηλών εισοδημάτων έδειξε ότι ακόμη και η ανάγνωση ιστοριών, σε συχνότητα μια φορά τη βδομάδα και για χρονικό διάστημα έντεκα εβδομάδων, ήταν περισσότερο αποτελεσματική από τις συνηθισμένες δραστηριότητες αναγνωστικής ετοιμότητας, όσον αφορά και στην εξέλιξη του προφορικού λόγου, αλλά και στις γνώσεις των παιδιών για το γραπτό.

Όλοι οι ενήλικοι όμως δεν διαβάζουν βιβλία στα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ή την ίδια συχνότητα. Άλλοι θεωρούν την ανάγνωση καθημερινή δραστηριότητα και άλλοι δεν κατορθώνουν να διαβάσουν πάνω από ένα βιβλίο το μήνα. Από την άλλη, ο τρόπος ανάγνωσης διαφέρει ολοκληρωτικά, αφού οι ενήλικοι κινούνται ανάμεσα σε

---

<sup>1[1]</sup>Μακροχρόνια έρευνα έδειξε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που ακολούθησαν ένα πρόγραμμα ανάγνωσης βιβλίων -το 1988 γνωστό με το όνομα *Little Books*- παρουσίασαν υψηλότερες αναγνωστικές επιδόσεις όχι μόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και αργότερα. Οι επιδόσεις τους εξακολουθούσαν να μετριούνται από την Πρώτη ως την Τετάρτη τάξη. Δες Phillips, L. M., Norris, S. P., & Mason, J. M. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up. *Journal of Literacy Research*, 28, 173-195.

<sup>2[2]</sup> Δες: \*Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J., & Share, D. L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28, 71-79. \*Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B., & Godstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Reserch Quarterly*, 32, 168-183.

<sup>3[3]</sup> \*Wells, G. (1990). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Stoughtor. \*Mason, J. M. (1992). Reading stories to pre-literate children: a proposed connection to reading. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Teiman (Eds) *Reading Acquisition*. London: Laurence Erlbaum.

<sup>4[4]</sup> Δες: Morrow, L. M. (1989). The effect of small group story reading on children's questions and comments. In S. McCormick & J. Zutell (Eds). *Cognitive and Social Perspectives for Literacy Research and Instruction. Thirty-eighth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 77-86). Chicago: National Reading Conference, Inc.

δύο αντίθετους πόλους: τη ‘*διεπιδραστική, διαλογική ανάγνωση*’ (*interactive style*) που περιλαμβάνει αρκετή συζήτηση κυρίως κατά τη διάρκεια του διαβάσματος και την ‘*ανάγνωση-παράσταση*’ (*performance style*) όπου η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια ενιαία εμπειρία που αντιτίθεται σε κάθε διακοπή. Δεδομένων αυτών των διαφορών και της συμβολής της ανάγνωσης ιστοριών στην κατάκτηση του αλφαριθμητισμού, προέχει να διευκρινισθούν οι πρακτικές εκείνες που θα μεγιστοποιήσουν τα θετικά της αποτελέσματα. Οι απόψεις φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο βασικούς άξονες:

**Ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της ανάγνωσης.** Όσο περισσότερο εμπλέκεται το μικρό παιδί στη διαδικασία της ανάγνωσης του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, τόσο πιο πολύ ωφελείται από αυτή. Αρχίζοντας από το απλό γύρισμα της σελίδας και την παρατήρηση της εικονογράφησης, ως το σχολιασμό των γεγονότων, τη διευκρίνιση ασαφών σημείων, την έκφραση συναισθημάτων, την πρόβλεψη της εξέλιξης, ή την ‘ανάγνωση’ λέξεων και φράσεων, τα παιδιά αποκτούν πολύτιμες αναγνωστικές εμπειρίες<sup>5[5]</sup>.

Η συζήτηση ανάμεσα σε ενήλικους και παιδιά, τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης όσο και πριν ή μετά από αυτήν, συμβάλλει θετικά στην κατάκτηση του γραμματισμού. Όταν οι δάσκαλοι ή οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά τους «διαλογικά», εκείνα παρουσιάζουν σημαντικότερη βελτίωση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, στην αντίληψη του γραπτού, στην κατανόηση των κειμένων, αλλά και στο δικό τους ‘γράψιμο’, από ό,τι οι συνομήλικοί τους, που ναι μεν άκουγαν ιστορίες, αλλά δεν εμπλέκονταν ενεργά σε αυτές.

Αξίζει όμως εδώ να διευκρινισθεί ότι εκείνο που παίζει καθοριστικό ρόλο δεν είναι τόσο ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων-παρεμβάσεων, όσο το είδος και η αυθεντικότητά τους. Για παράδειγμα, οι γνωστές και ιδιαίτερα δημοφιλείς στο σχολείο ερωτήσεις ελέγχου της προσοχής ή της μνήμης δεν είναι οι πλέον ενδεδειγμένες (Π.χ. «Ποιον συνάντησε η Κοκκινοσκουφίτσα στο δάσος;», «Τι ρώτησε η Κοκκινοσκουφίτσα το λύκο όταν τον είδε στο κρεβάτι της γιαγιάς και τι της απάντησε εκείνος;»).

**Συχνές αναγνώσεις του ίδιου βιβλίου.** Τα παιδιά έχουν πολλά να κερδίσουν από την επανειλημμένη ανάγνωση του ίδιου βιβλίου, και αναφορικά με την κατανόηση του περιεχομένου του και σχετικά με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

---

<sup>5 [5]</sup> Για ανασκόπηση των σχετικών ερευνών δεξ: Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2000<sup>2</sup>). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Καστανιώτης, σελ. 102-115.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από την καθημερινή εμπειρία γονιών και εκπαιδευτικών που είναι σε θέση να παρατηρήσουν θεαματικές αλλαγές στα ερωτήματα, τα σχόλια και τις παρεμβάσεις των παιδιών. Ενώ συνήθως οι πρώτες αναγνώσεις ενός βιβλίου συνοδεύονται από ερωτήσεις που ζητούν τη διευκρίνιση άγνωστων λέξεων και δυσνόητων εκφράσεων καθώς και το σχολιασμό της εικονογράφησης, μετέπειτα επαφές με το ίδιο κείμενο δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους για θέματα πλοκής, χαρακτήρων, να επιχειρήσουν συνδέσεις με προσωπικά τους βιώματα, να κρίνουν πρόσωπα ή καταστάσεις και ορισμένες φορές να προβούν και σε διακειμενικές παρατηρήσεις (π.χ. «Αυτή η ιστορία με τα τρία λυκάκια είναι σαν τα τρία γουρουνάκια. Μόνο, όλα έχουν μπερδευτεί!»). Έρευνα<sup>6[6]</sup> έδειξε ότι πεντάχρονα παιδιά βελτίωσαν πολύ την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και τη διατύπωση προβλέψεων μετά από πολλαπλά διαβάσματα των ίδιων ιστοριών.

Ειδικότερα, αναφορικά με την κατάκτηση του γραμματισμού, αναφέρουμε ενδεικτικά τη συμβολή της συχνής ανάγνωσης του ίδιου βιβλίου στη συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου- ιδιαίτερα αν ο ενήλικος ακολουθεί το κείμενο με το δάκτυλο<sup>7[7]</sup>- στην κατανόηση της σταθερότητας του γραπτού λόγου, στη διεύρυνση των γνώσεών τους για το βιβλίο (π.χ. συγγραφέας, σχέση εικόνας κειμένου, λογοτεχνικές συμβάσεις κ.λπ.) καθώς και στη δυνατότητα ‘ανάγνωσης’ από τα ίδια τα παιδιά γραπτών λέξεων ή φράσεων (π.χ. «Εδώ λέει ‘Κοκκινোসκουφίτσα’. Το είδα»).

Παρατηρήσεις<sup>8[8]</sup> έχουν δείξει ότι η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση που συνεπάγεται η επαφή των παιδιών με τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία. Τα παιδιά επικεντρώνονται πρώτα στο περιεχόμενο καθώς επιδιώκουν να καταλάβουν το νόημα του κειμένου. Στη συνέχεια αρχίζουν να προσέχουν και θέματα τύπου, ξεκινώντας από τα πιο προφανή, όπως για παράδειγμα τις συμβάσεις των βιβλίων (π.χ. η ιστορία προχωρά από την αρχή προς το τέλος, τη

---

<sup>6[6]</sup> Elster, C., & Walker, C. A. (1992). Flexible scaffolds: Shared reading and rereading of story books in Head Start classrooms. In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds), *Literacy Research and Practice: Views from Many Perspectives*. Forty-first Yearbook of the National Reading Conference (pp. 445-452). Chicago: National Reading Conference, Inc.

<sup>7[7]</sup> Zirkelbach, T. (1984). A personal view of early reading. *The Reading Teacher*, 37, 468-471.

<sup>8[8]</sup> Roberts, B. (1992). The evolution of the young child's concept of word as a unit of spoken and written language. *Reading Research Quarterly*, 27, 124-139.

λειτουργία του τίτλου κ.λπ.), για να προχωρήσουν αργότερα σε ζητήματα που σχετίζονται με τις λέξεις και τα γράμματα<sup>9[9]</sup>.

Τα παιδιά κατανοούν πληρέστερα το περιεχόμενο ενός βιβλίου που έχουν ακούσει επανειλημμένως και για το οποίο έχουν συζητήσει εκτενώς με τους συνομήλικούς τους ή τους ενήλικους συναναγνώστες. Στο επίμαχο θέμα της ουσιαστικότερης κατανόησης ο ενήλικος - 'ενδιάμεσος' αναγνώστης, ενδέχεται να παρέμβει με πρακτικές όπως:

\* Ενθάρρυνση σύνδεσης της ιστορίας με γεγονότα της ζωής των παιδιών. Τα παιδιά απολαμβάνουν και εννοούν καλύτερα ό,τι γνωρίζουν καλύτερα. Για παράδειγμα, κατά την ανάγνωση του βιβλίου *Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;*<sup>10[10]</sup>, τα παιδιά καλούνται να θυμηθούν νύχτες που δυσκολεύτηκαν να κοιμηθούν και να απαριθμήσουν τις αιτίες των 'αϋπνιών' τους.

\* Πρόκληση για πρόβλεψη της ιστορίας. Αρχίζοντας από τον τίτλο του βιβλίου και την εικονογράφηση του εξώφυλλου, αλλά και σε άλλα σημεία, ο ενήλικος ζητά από τα παιδιά να προβλέψουν την ιστορία, να ελέγξουν, να τροποποιήσουν ή να επιβεβαιώσουν τις δικές τους εκδοχές για την πλοκή.

\* Προσπάθεια να εμπλακούν συναισθηματικά οι μικροί 'αναγνώστες', άλλοτε διερευνώντας τον τρόπο που αισθάνονται οι παραμυθικοί ήρωες («Ο Χάνσελ και η Γκρέτελ φοβήθηκαν όταν έμειναν μόνοι τους στο δάσος, γιατί το δάσος έχει ζώα που τρώνε»), άλλοτε σχολιάζοντας τις αντιδράσεις των κεντρικών προσώπων («Η Γκρέτελ έριξε τη μάγισσα στο φούρνο γιατί θύμωσε. Καλά της έκανε γιατί ήταν κακή!») και άλλοτε διευκρινίζοντας τις δικές τους αντιδράσεις σε παρόμοιες καταστάσεις («Εγώ δε φοβάμαι στο δάσος. Γιατί αν έρθει κανένα λιοντάρι θα τού δώσω μια με το σπαθί μου και θα το σκοτώσω»).

\* Δυνατότητα ανάληψης ρόλων βασικών ηρώων, έτσι ώστε να διευκρινισθούν τα κίνητρα τους και να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Για παράδειγμα, ο ενήλικος απευθύνει ερωτήσεις του τύπου: «Τι θα συνέβαινε αν ...», «Τι θα γινόταν αν δεν γίνονταν έτσι τα πράγματα, αλλά...», και αναφέρει γεγονότα

---

<sup>9[9]</sup> Yaden, D. B., Smolkin, L. B. & Conlon. (1989). A. Pre-schoolers' questions about pictures, print conventions and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly*, 1989, XXIV (2), 188-215) \* Phillips, G. & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, XXV (3), 196-211.

<sup>10[10]</sup> Waddell, M. (1990). *Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;* Μτφ. Ρένα Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Ρώσση.

που διαδραματίστηκαν στην ιστορία. Π.χ. «Τι θα γινόταν αν η Κοκκινοσκουφίτσα άκουγε τη μαμά της;»

\* Εξοικείωση των παιδιών με τις στρατηγικές ανάγνωσης και ιδιαίτερα όσες στηρίζονται στο νόημα του κειμένου. Από πολύ νωρίς τα παιδιά μπορούν να ασκηθούν στην επισήμανση των στοιχείων που ο έμπειρος αναγνώστης λαμβάνει υπόψη του προκειμένου να διαβάσει ένα κείμενο. Για παράδειγμα, η παρατήρηση του πρώτου γράμματος ή του μεγέθους μιας λέξης, η εικονογράφηση και κυρίως τα συμφοραζόμενα δίνουν σαφείς υπαινιγμούς για όσα πρόκειται να ακολουθήσουν. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία των συμφοραζομένων αν τούς διαβασθεί μια πρόταση από την οποία λείπουν λέξεις και τους ζητηθεί να τις μαντεύσουν. Συνήθως ο ενήλικος διαβάζει σταματώντας κάθε φορά στην ‘επίμαχη’ λέξη/εις ,την/ις οποία/ες ζητά από τα νήπια («Και έζησαν αυτοί καλά και ...»). Άλλες φορές πάλι ενδέχεται να προσφερθούν τρεις-τέσσερις εναλλακτικές επιλογές, από τις οποίες διαλέγουν τα παιδιά (π.χ. Ο ταχυδρόμος έφερε ένα γράμμα/ επιστολή/ σύννεφο/ καρπούζι).

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι όσο βαθύτερα και πληρέστερα καταλαβαίνει το παιδί τις ιστορίες που τού διαβάζουν, τόσο καλύτερα θα είναι σε θέση να κατανοήσει τα κείμενα που θα διαβάσει το ίδιο αργότερα από μόνο του. Επειδή όμως ανάγνωση δεν είναι μόνο κατανόηση, αλλά και αποκωδικοποίηση των σημείων του γραπτού λόγου, ο ενήλικος μπορεί να βοηθήσει το παιδί και προς αυτήν την κατεύθυνση. Εκτός από το να δείχνει με το δάκτυλο ό,τι διαβάζει, η ενθάρρυνση του μικρού να ‘διαβάσει’ και αυτό λέξεις /φράσεις/ αποσπάσματα του βιβλίου είναι μάλλον επιβεβλημένη. Μάλιστα ορισμένες φράσεις ή λέξεις του κειμένου, όπως για παράδειγμα ο τίτλος, στερεότυπα γλωσσικά μοτίβα ή τα ονόματα των ηρώων, είναι ευκολότερο να ‘διαβασθούν’ ακόμη και από παιδιά που δεν έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή.

Μάλιστα αρκετά από τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που κυκλοφορούν σήμερα έχουν σχεδιασθεί, συνειδητά ή όχι, ώστε να μπορούν να ‘διαβαστούν’ σχετικά εύκολα –συνηθέστερα όχι στο σύνολό τους- από παιδιά που δεν γνωρίζουν ανάγνωση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη βοήθεια τόσο του περιεχομένου των βιβλίων, όσο και της μορφής τους.

Αναφορικά με το **περιεχόμενο** αξίζει να αναφέρουμε ότι ‘διαβάζονται’ ευκολότερα τα λεγόμενα προβλέψιμα βιβλία, δηλαδή σε όσα είναι σχετικά εύκολο για τον αναγνώστη να μαντεύσει τη συνέχεια. Με άλλα λόγια, ο δέκτης μπορεί να αντιληφτεί όχι μόνο τι προτίθεται να πει ο συγγραφέας στη συνέχεια, αλλά και τον τρόπο με τον

οποίο θα το εκφράσει. Για παράδειγμα, στα *Τρία Μικρά Λυκάκια*<sup>11[11]</sup>, κάθε φορά που ο Ρούνι-Ρούνι απειλεί να φουσήξει και να γκρεμίσει το σπιτάκι τους, εκείνα τον προκαλούν στερεότυπα: «*Φύσα, φύσα, φύσα! Φύσα με θυμό και λύσσα! Φύσα σαν το φουσερό το σπιτάκι το γερό!*». Σε αυτή την περίπτωση η δυνατότητα πρόβλεψης δεν εντοπίζεται μόνο στη συχνή επανάληψη στερεότυπων γλωσσικών μοτίβων, αλλά και στην έμμετρη απόδοσή τους που τα κάνει ευκολομνημόνευτα.

Γενικά θα λέγαμε, ότι προβλέψιμα βιβλία είναι όσα σέβονται τις συμβάσεις του είδους (π.χ. η μητριά είναι κακιά), βρίθουν από επαναλήψεις<sup>12[12]</sup> στην πλοκή ή στον τρόπο έκφρασης (π.χ. η τριμερής δομή του παραμυθιού και «Καθρέφτη καθρεφτάκι μου ποια είναι η ομορφότερη» αντίστοιχα), συνοδεύονται από εικονογράφηση που συμφωνεί με το κείμενο, έχουν ρυθμό και ομοιοκαταληξία και δεν ξαφνιάζουν με μια απρόβλεπτη πλοκή<sup>13[13]</sup>. Φυσικά η πιο ακραία μορφή προβλέψιμων βιβλίων είναι εκείνα στα οποία σε κάθε σελίδα επαναλαμβάνεται στερεότυπα το ίδιο κείμενο, όπως για παράδειγμα *Το γατάκι*<sup>14[14]</sup> που μπορεί να ‘διαβασθεί’ ολόκληρο από το μικρό παιδί, ακόμη και αν έχουν προηγηθεί ελάχιστες αναγνώσεις από τον ενήλικο. Φτάνει να βρεθεί μια πρόφαση<sup>15[15]</sup> όπως η ανάγνωση σε κάποιον μικρότερο, αδελφό, συμμαθητή ή φίλο και το παιδί που ακόμη δεν ξέρει να διαβάσει θα επιχειρήσει μια επιτυχή ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου.

Εκτός όμως από το περιεχόμενο, και η **μορφή**, με άλλα λόγια η θέση του κειμένου στη σελίδα ή ο ιδιαίτερος τρόπος που έχουν τυπωθεί λέξεις ή φράσεις του κειμένου, συμβάλλουν στην ‘ανάγνωσή’ τους ακόμη και από παιδιά που δεν έχουν μάθει να διαβάζουν.

Τα παιδιά παρατηρούν και ενδεχομένως επιχειρούν την ανάγνωση λέξεων ή φράσεων που είτε είναι ενσωματωμένα στην εικονογράφηση<sup>16[16]</sup> είτε έχουν τυπωθεί

<sup>11[11]</sup> Τριβιζάς, Ε. (1993). *Τρία Μικρά Λυκάκια* Εικ. Έλεν Οξένπερν. Αθήνα: Μίνωας.

<sup>12[12]</sup> Εδώ θα μπορούσαν να προστεθούν και τα *κλιμακωτά* λεγόμενα *παραμύθια* (π.χ. *Η ιστορία ενός καλοσημένου τηγανόψωμου*), ή βιβλίο που περιλαμβάνει το γνωστό παιδικό τραγούδι *Ντίλι ντίλι*, όπου η επανάληψη αποτελεί βασικό δομικό τους στοιχείο.

<sup>13[13]</sup> Ποιος θα μπορούσε να μαντεύσει την εκούσια μεταμόρφωση της πριγκίπισσας σε βτραχίνα για να ακολουθήσει το βάτραχο που δεν έγινε ποτέ πρίγκιπας στην κατά Τριβιζά απόδοση του γνωστού παραμυθιού; Ευγ. Τριβιζάς. (1986). ‘Η πριγκίπισσα και το βτραχάκι’. Στο *Ο Ιγνάτιος και η Γάτα*. ΑΣΕ.

<sup>14[14]</sup> Kemp, M. (1997). *Το γατάκι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

<sup>15[15]</sup> Ο Κριστιάν Ποσλανιέκ στο βιβλίο του *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (Καστανιώτης, 1999) αφιερώνει πολλές σελίδες στις, όπως τις αποκαλεί, *εμπυνώσεις αισθήματος ευθύνης*, όπου εξάπτεται η παιδική φίλιαναγνωσία με ανάθεση αρμοδιοτήτων που απαιτούν την ανάγνωση βιβλίων από παιδιά. Μία από αυτές είναι: *Οι «μεγάλοι» διαβάζουν στους «μικρούς»*, όπου τα μεγαλύτερα διαβάζουν στα μικρότερα παιδιά (σελ. 123).

<sup>16[16]</sup> Π.χ. Δες για παράδειγμα το χτύπημα της πόρτας στο βιβλίο: Pennart, G. (1995). *Ο λύκος ξαναγύρισε!* Μτφ. Γιάννης Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

διαφορετικά από το υπόλοιπο κείμενο αποσπώντας έτσι την προσοχή των παιδιών<sup>17[17]</sup>. Σημαντικό ρόλο στην αναγνωσιμότητα σημείων του κειμένου παίζουν το διαφορετικό χρώμα ορισμένων λέξεων του κειμένου<sup>18[18]</sup>, η χρήση των κεφαλαίων σε φράσεις με βαρύνουσα σημασία (π.χ. «Ω, ΟΧΙ δεν μπορώ να το αντέξω ΑΥΤΟ»)<sup>19[19]</sup>, η παραβίαση της γραμμικότητας, όπου λέξεις κατακυλούν πάνω στη λεία λευκότητα της σελίδας (π.χ. η αναγραφή *κάτω* έτσι όπως κατακυλά σε βιβλίο του Μπουλώτη)<sup>20[20]</sup>, η αλλαγή μεγέθους (π.χ. η μεγέθυνση του *Όχι* για κατάδειξη της σημασίας του)<sup>21[21]</sup>, η εντονότερη γραφή φράσεων που μαγνητίζουν το ενδιαφέρον (σε βιβλίο οι λέξεις που δηλώνουν αύξηση μεγέθους και αποτελούν τις κεντρικές έννοιες, π.χ. *μεγάλο, μεγαλώνει, τεράστιο*, τυπώνονται εντονότερα από τις άλλες)<sup>22[22]</sup>, η αλλαγή γραμματοσειράς ιδιαίτερα αν αυτή εμπλουτιστεί και με εικονογραφικά στοιχεία (π.χ. η αναγραφή του Γκοολ με αντικατάσταση ενός Ο από μία μπάλα)<sup>23[23]</sup>, η χρήση πλαισίου, ή τα μπαλόνια των λόγων, σύμβαση γνωστή από τα κόμικς ωθούν τους μικρούς αναγνώστες των παιδικών βιβλίων να προσέξουν και το γραπτό λόγο και να επιχειρήσουν να διαβάσουν κάτι από αυτόν.

Μάλιστα, η ενθάρρυνση των παιδιών προσχολικής ηλικίας να ‘διαβάσουν’ παρόμοια γραπτά μηνύματα σε ήδη γνωστά τους βιβλία, τα ωθεί στην παρατήρηση και της γραπτής γλώσσας -πλην της εικονογράφησης που αποτελεί το πρώτο που προσέχουν σε ένα βιβλίο- προσφέροντάς τους συγχρόνως την ηθική ικανοποίηση ότι τα ‘καταφέρνουν’ σε έναν τομέα - προπύργιο της υπεροχής των μεγάλων.

---

<sup>17[17]</sup> Για τη μορφή του γραπτού κειμένου στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο δεξ: Yannicopoulou, A. (2002). When the word meets the picture: The phenomenology of written text in children's picture book. In Bill Cope & M. Kalantzis *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Common Cround. <http://LearningConference.Publisher-Site.com>.

<sup>18[18]</sup> Τι πιο φυσικό από ένα πολύχρωμο ουράνιο τόξο που κάθε του γράμμα επιλέγει ένα από τα επτά χρώματα της ίριδας για να γραφεί; Μαντουβάλου, Σ. (1984). *Και όμως...ο κόσμος είναι παρδαλός*. Εικ. Υβέτ Παπαδοπούλου. Κέδρος.

<sup>19[19]</sup> Murphy, J. (1991). *Επιτέλους Ησυχία* Μτφ. Ρένα Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Ρώσση.

<sup>20[20]</sup> Μπουλώτης, Χ. (1996). *Η αρκουδίτσα Κατερίνα-Κατίνα από το τσίρκο στο σχολείο*. Εικ. Σοφία Φόρτωμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>21[21]</sup> Κριεζή, Μ. (1993). *Στης καμηλοπάρδαλης τη μύτη*. Ζωγρ. Εικ. Κ. Γουέστ. Αθήνα: Άμμος.

<sup>22[22]</sup> Φώκνερ, Κ. & Λαμπέρ, Τζ. (1994). *Ένα ψαράκι μια φορά...* Απ. Ρένα Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Μίνωας.

<sup>23[23]</sup> McNaughton, C. (1997). *Γκοολ!* Μτφ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.