

Τα παιχνίδια των λέξεων στις περιπέτειες της γραφής

Γεωργιάδου Ιωάννα¹, Μαντζανάρη Παναγιώτα²

ioageorgi@sch.gr, giotaman@gmail.com

¹ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, MSc Διδακτική Μαθηματικών και Υπολογιστών στην Εκπαίδευση, 28^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

² Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αρσάκειο Δημοτικό Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, η οποία όμως είναι διδάξιμη. Καθοριστικής σημασίας για τη διδασκαλία της και την πιο ευχάριστη ενασχόληση των μαθητών με αυτήν, έχει αποδειχτεί και η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται μια πρόταση στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με απότερο στόχο τη διδασκαλία παραγωγής κειμένου με τη χρήση λογισμικού σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, διδασκαλία Γλώσσας, εργασία σε ομάδες

Εισαγωγή

Το βασικότερο στοιχείο που διακρίνει τον άνθρωπο από τους άλλους οργανισμούς είναι η ικανότητά του να κατακτά και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Η μάθηση της γλώσσας είναι το στάδιο κατά το οποίο ο άνθρωπος αποκτά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να παράγει και να χρησιμοποιεί λέξεις (Κούβελας 1998). Η *μάθηση*¹, η οποία αποτελεί μια διαδικασία που οδηγεί σε μια διαρκή μεταβολή της συμπεριφοράς του και η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας ή μάθησης (Μπαμπινιώτης 2007) και απόρροια της εν γένει εμπειρίας του ατόμου (Bigge 1990). Μια διεργασία η οποία συντελεί στο να χρησιμοποιεί τη γλώσσα στην καθημερινότητά του για να εξυπηρετεί τις επικοινωνιακές του ανάγκες αλλά και να εκφράζει με σαφήνεια και καθαρότητα τις σκέψεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του (Ταβουλάρη 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης του *Συμπεριφορισμού* η μάθηση ορίζεται ως μία αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω της διδασκαλίας του δασκάλου αλλά και των ασκήσεων που τίθενται από το δάσκαλο στο μαθητή. Η μάθηση επιτυγχάνεται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή, είτε μέσω της αμοιβής (θετική ενίσχυση) είτε μέσω αρνητικής ενίσχυσης (επιπληξη ή αρνητική σημείωση και αξιολόγηση) (Κουλαϊδής 2007, Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης 2013).

Το μοντέλο διδασκαλίας που είναι συμβατό με αυτή τη θεωρία έχει ονομαστεί μοντέλο μεταφοράς της γνώσης ή και αφηγηματικό, δασκαλοκεντρικό, μετωπικό μοντέλο διδασκαλίας (Φρέιρε 1974, Ματσαγγούρας 2011). Στη διάρκεια της διδασκαλίας είναι κυρίαρχες η παρουσία και οι ενέργειες του δασκάλου και υπάρχουν μικρά περιθώρια ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή (Φρέιρε 1974, Κουλαϊδής 2007).

Ο *Εποικοδομισμός*, η δεύτερη θεωρία μάθησης, στηρίζεται στην αρχή ότι ο άνθρωπος οικοδομεί ενεργητικά τη γνώση μέσω της απόδοσης νοήματος στις γνωστικές εμπειρίες του και δεν είναι ένας παθητικός υποδοχέας πληροφοριών και γνώσεων (Kelly 1955). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μάθηση θεωρείται ως μία γνωστική διαδικασία κατά την οποία το άτομο

οικοδομεί νοήματα ως αποτέλεσμα της οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές και γνώσεις του. Συνεπώς, ο μαθητής μαθαίνει όταν βρίσκεται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε γνωστικά ερεθίσματα, το οποίο του δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά ενεργητικά μαζί του (Κουλαϊδής 2007).

Στο πλαίσιο της εποικοδομιστικής προσέγγισης εντάσσεται και το κίνημα της ανακαλυπτικής ή διερευνητικής μάθησης το οποίο εισηγήθηκε ο J. Bruner (1961). Σε αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπυχωτή, του διευκολυντή και του καθοδηγητή στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Κουλαϊδής 2007).

Τέλος, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης στηρίζονται στην *κοινωνικοπολιτισμική θεωρία* του Vygotsky (Κουλαϊδής 2007) και αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον του. Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες μάθησης, εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος της επικοινωνίας, της χρήσης της γλώσσας για επικοινωνία και συνεννόηση και κυριότερα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα (Vygotsky 2008), συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές της. Μια διδασκαλία λοιπόν σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες μάθησης, θα πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη ώστε να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Κουλαϊδής 2007).

Οι Edwards και Mercer (1986) χρησιμοποιούν τον όρο «κοινή γνώμη», την οποία ορίζουν ως την κατανόηση που δημιουργείται και μοιράζεται από τους ανθρώπους μέσα από την αλληλεπίδραση. Οι Dunne και Bennett (1990) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύονται ουσιαστικά μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι Galton και Williamson (1992) μετά από μια εκτεταμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρεται στην ομαδική εργασία στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία, κατέληξαν ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση καθώς και την παρακίνηση των μαθητών, όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν ομαδικά για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε ένα σκοπό. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική και διδακτική διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες, όπου εργάζονται συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, χωρίς την άμεση καθοδήγηση του διδάσκοντος (Ζωγόπουλος, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονη συζήτηση στη χώρας μας για τα οφέλη που μπορούν να προσκομίσουν οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Οι Νέες Τεχνολογίες ή όπως είναι ευρύτερα γνωστές, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να αλλάξουν με την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εντοπίζουν, συγκεντρώνουν, αναπαριστούν και μεταφέρουν τις πληροφορίες (Τζιμογιάννης 2002). Βέβαια, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να γίνει με επιτυχία χωρίς να υπάρχει το κατάλληλο υπόβαθρο, δηλαδή σε ένα θεωρητικό κενό. Πίσω από την οποιαδήποτε μορφή αξιοποίησης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν υποκείμενες θεωρίες μάθησης, μοντέλα αλλά και τεχνικές επιτυχούς ένταξης.

Συγκεκριμένα, υπάρχουν τρία μοντέλα τα οποία μιλούν για την αναγκαιότητα και την καλύτερη ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το *Τεχνοκεντρικό* μοντέλο που δίνει μεγαλύτερη σημασία στην τεχνολογία των Η/Υ και στην εκμάθηση της λειτουργίας τους (Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης 2013). Το *Ολοκληρωμένο ή Ολιστικό* μοντέλο, που αναφέρεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Jonassen 2000). Τέλος, το *Πραγματικό* μοντέλο αποτελεί έναν συνδυασμό των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων (Μικρόπουλος 2008, Κόμης 2004, Καλλάρá 2011).

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλά άλλα κράτη, επικράτησε αρχικά το πρώτο μοντέλο. Τελευταία, το μοντέλο της ολιστικής και της πραγματολογικής προσέγγισης τείνει να εμπλουτιστεί από την προβληματική του πληροφορικού και ψηφιακού γραμματισμού μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της διάδοσης και εφαρμογής της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση (Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης 2013, Μικρόπουλος 2008).

Καταλυτικός είναι ο ρόλος που παίζουν τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΠΣ (ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, ΦΕΚ 303B/13-03-2003 (18MB), ΦΕΚ 304B/13-03-2003 (15MB)). Σύμφωνα με αυτά, η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό, αποτελεί ένα σύνολο ετεροτήτων, διαφορών και αντιθέσεων που συνδέονται μεταξύ τους (Γρόλλιος 1999). Αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους

Μέθοδος

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας βασίστηκε σε έναν διετή προγραμματισμό. Το πρώτο έτος συνεργάστηκαν οι μαθητές της Α' τάξης από το 28^ο Δημοτικό Σχολείο και οι μαθητές της Γ' τάξης του Αρσακείου. Η συνεργασία ξεκίνησε τον Μάρτιο και ολοκληρώθηκε πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς. Ενώ, στο δεύτερο έτος συνεργάστηκαν οι μαθητές της Α' τάξης του Αρσακείου και οι μαθητές της Β' τάξης του 28^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Στο δεύτερο έτος η συνεργασία ξεκίνησε λίγο μετά τα Χριστούγεννα και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του ίδιου διδακτικού έτους.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ακολουθεί. Οι μαθητές των Α' και Γ' τάξεων αρχικά δούλεψαν και εξοικειώθηκαν με το λογισμικό Articulate σε ασκήσεις λεξιλογικού περιεχομένου, αντιστοίχιση αντίθετων επιθέτων και σύνδεση ουσιαστικού με το κατάλληλο επίθετο. Το Articulate είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που επιτρέπει τη δημιουργία αλληλοεπιδραστικών ασκήσεων. Σε επόμενο βήμα οι δύο ομάδες μαθητών εργάστηκαν πάνω σε μια εικόνα που βρήκαν τα μεγαλύτερα παιδιά στο διαδίκτυο σχετικά με τις εποχές. Οι δύο ομάδες διαδοχικά και με την χρήση του Google docs (μία ψηφιακή πλατφόρμα) έγραψαν κείμενο αναφορικό στην εικόνα, το εμπλούτισαν με επίθετα, άλλαξαν τα επίθετα με τα αντίθετά τους, συνέχισαν το κείμενο. Όλη η διαδικασία έγινε με την ενεργή συμμετοχή και παρακολούθηση από τους μαθητές και των δύο τάξεων. Με το τέλος της εργασίας οι μαθητές εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση του Articulate, word και Google docs. Τα αποτελέσματα των εργασιών παρουσιάστηκαν στους υπόλοιπους μαθητές των δύο σχολείων.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς, η συνεργασία συνεχίστηκε με μια μικρή διαφοροποίηση των ομάδων, με μαθητές της Α' τάξης από το ένα σχολείο και τους μαθητές της Β' τάξης από το δεύτερο. Οι μαθητές δούλεψαν αρχικά στο Articulate και εξασκήθηκαν με γραμματικά φαινόμενα και τη δομή της πρότασης. Επίσης, εξασκήθηκαν με το word, για την παραγωγή γραπτού λόγου. Η κύρια ιδέα ήταν να μπορέσουν να διαβάζουν προτάσεις, να τις τοποθετούν σε χρονολογική σειρά, ώστε να δημιουργηθεί κείμενο. Παράλληλα, στα πλαίσια της ύλης και των δύο τάξεων οι μαθητές εξασκήθηκαν στη χρήση των χρόνων του ρήματος, σε απλές προτάσεις αλλά και σε κείμενο.

Με την ολοκλήρωση των εργασιών σε κάθε έτος της εργασίας πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, και σε ένα χρονικό διάστημα δέκα ημερών οι

εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων πήραν ατομικές συνεντεύξεις από τους μαθητές/θήτριες. Τα ερωτήματα ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου, σε μορφή συνέντευξης, καθώς «η συνέντευξη είναι η τεχνική που έχει ως σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, ώστε να επιτρέψει στο ένα πρόσωπο τη συλλογή πληροφοριών από το δεύτερο πρόσωπο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο» (Παπαδόπουλος, 2014) Τα ερωτήματα σχετίζονταν με το περιεχόμενο των εργασιών, σκοπός τους ήταν να εκμαιεύσουν από τους μαθητές ποια στοιχεία τους άρεσαν περισσότερο και ποια τους προβλημάτισαν ώστε να βελτιωθούν στη συνέχεια. Το σημαντικότερο στοιχείο που συλλέχτηκε από την όλη διαδικασία υπήρξε η διάθεση των μαθητών να υιοθετήσουν και στα άλλα τους διδακτικά αντικείμενα παρόμοιες πρακτικές. Η δεύτερη χρονιά περιλάμβανε και ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση από μεριάς των μαθητών της όλης συνεργατικής διαδικασίας.

Ακολουθούν κάποια ενδεικτικά παραδείγματα από τις ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της εργασίας.

Α' τάξη: Αρχικά, δίνονται στους μαθητές ασκήσεις γραμματικού τύπου (με το λογισμικό Articulate). Κατόπιν, ζητείται να φτιάξουν προτάσεις τοποθετώντας τις λέξεις στη σωστή σειρά (Εικόνα 1). Για την παραγωγή γραπτού λόγου δίνεται άλλη άσκηση με εικόνες (σε word) και οι μαθητές καλούνται να γράψουν προτάσεις περιγράφοντας τις εικόνες.

Β' τάξη: Αρχικά, δίνονται στους μαθητές ασκήσεις συντακτικού περιεχομένου (με το λογισμικό Articulate) (Εικόνα 2). Ζητείται να αριθμήσουν τις εικόνες και κατά συνέπεια και τις προτάσεις με χρονολογική σειρά. Κατόπιν, για την παραγωγή γραπτού λόγου δίνεται μια άσκηση με εικόνα (σε word). Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν αρχικά το κείμενο και στη συνέχεια να διαγράψουν τις προτάσεις που δεν ταιριάζουν στο νόημα. Ως επέκταση της δραστηριότητας ζητείται από τους μαθητές, να συμπληρώσουν τη συνέχεια της ιστορίας.

Α' και Β' τάξη: Οι μαθητές και των δύο τάξεων αρχικά εξασκήθηκαν με ασκήσεις για τους τύπους και τους χρόνους των ρημάτων με το λογισμικό Articulate (Εικόνα 3). Αφού διαπιστώθηκε ότι κατανόησαν τη σωστή χρήση του κάθε ρηματικού τύπου, δημιουργήθηκε ένα κείμενο στον κειμενογράφο word από τους μαθητές της Β' τάξης, βασισμένο σε εικόνα που επέλεξαν τα παιδιά, το κείμενο το μοιράστηκαν με τους μαθητές της Α' τάξης του συνεργαζόμενου σχολείου μέσω της πλατφόρμας του Google docs. Οι μικρότεροι μαθητές αφού διάβασαν το κείμενο, εντόπισαν τα ρήματα, τα χρωμάτισαν με ένα χρώμα της επιλογής τους, και τα μετέφεραν σε παροντικό χρόνο (Ενεστώτα). Οι μεγαλύτεροι μαθητές διάβασαν το νέο κείμενο και άλλαξαν τα ρήματα σε μελλοντικό χρόνο.

Εικόνα 1: Α' τάξη

Εικόνα 2: Β' τάξη



Εικόνα 3: Γραμματικές ασκήσεις

Συμπεράσματα

Σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον με ενεργή συμμετοχή των παιδιών και πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευελιξία να δημιουργήσουν ασκήσεις ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ως προς τον χειρισμό των νέων τεχνολογιών δεν προέκυψαν ιδιαίτερα προβλήματα, διότι τα παιδιά ήταν αρκετά εξοικειωμένα, αφού η χρήση υπολογιστή και βιντεοπροβολέα είναι μέρος της καθημερινής σχολικής τους δραστηριότητας τα τελευταία χρόνια.

Οι εκπαιδευτικοί, σε δύο στάδια –στο τέλος κάθε έτους, μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης, της καταγραφής καθημερινών συμβάντων και φυσικά, της συνέντευξης (Παπαδόπουλος, 2014) συγκέντρωσαν όλα εκείνα τα στοιχεία που κρίθηκαν απαραίτητα για την αξιολόγηση της δράσης. Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε ότι σε ένα ποσοστό μεγάλο ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία, τους άρεσε πολύ που εργάστηκαν παράλληλα με ομήλικους τους σε άλλο σχολείο και εξέφρασαν την άποψη πως θα ήθελαν να γίνεται κάτι ανάλογο και σε άλλα μαθήματα. Οι μαθητές ξεκίνησαν την εργασία τους με ενθουσιασμό, ο οποίος μεταφραζόταν σε έντονη διάθεση για γράψιμο και διατηρήθηκε από όλους και στο ίδιο υψηλό επίπεδο μέχρι το τέλος της διδακτικής δράσης. Ένωσαν πρωτεργάτες οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και σύμφωνα με τις δικές τους δηλώσεις ικανοποιήθηκαν και απόλαυσαν το μάθημα της Γραμματικής, που τους φάνηκε πιο ενδιαφέρον από το τυπικό βιβλίο. Επιπλέον, η χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας Google docs έδωσε στους μαθητές ένα πλεονέκτημα συνεργασίας με συνομήλικους μαθητές από διαφορετικά σχολεία, αφού η κάθε ομάδα είχε τη δυνατότητα να μοιράζεται ασκήσεις, να παρεμβαίνει και να διαφοροποιεί τις ασκήσεις που συμπλήρωναν οι άλλες ομάδες. Επιπροσθέτως, σημαντικά ήταν και τα οφέλη που αποκόμισαν και οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσοντας παιδαγωγικές πρακτικές.

Αναφορές

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Μτφρ. Α. Κάντας & Α. Χαντζή. Αθήνα, Πατάκης.
 Bruner, J.S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*. 31 (1): 21– 32.

- Dunne, E. & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.
- Edwardw, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.
- Galton, M., & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Vygotsky, L. (2008), Σκέψη και Γλώσσα. Αθήνα: Γνώση.
- Βασάλα, Π., (2015). *Μέθοδος project και διδακτικές συμμετοχικές διδακτικές στην εκπαίδευση θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης*. E-book.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Το νέο πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Εκπαιδευτική Κοινότητα (51), σελ. 38-45.
- Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης (2013) *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. ΠΥΓΕ Διόφαντος - Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης Πάτρα, 2013.
- Ζωγόπουλος, Ε., (2013). *Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των Τ.Π.Ε., Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 60-73. Διαθέσιμο στο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/04.pdf (Τελευταία πρόσβαση στις 10/9/2016)
- Καλλαρά, Α. (2011). *Μια πρόταση εφαρμογής του πραγματολογικού μοντέλου εισαγωγής των ΤΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα*. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα (Διαδικτυακή έκδοση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Τέχνη και τον Πολιτισμό) Τετραμηνιαία έκδοση του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας ΠΡΑΚΤΙΚΑ (239) Κρήτης, Τεύχος 3. Ανάκτηση 24-01-20114 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=298>
- Καραγκιοζίδης, Π., (2016). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνιομετρία*. Διαθέσιμο στο: <http://polkarag.gr/FILES/index.htm> (Τελευταία πρόσβαση στις 10/9/2016).
- Κόμης, Β. (2004) *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες. (Μεταίχιμο).
- Κούβελας Ηλίας (1998). *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. Πανεπ.Εκδ. Κρήτης - Ηράκλειο Κρήτης, 1998.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2007) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημοκρατικής Σκέψης*. ΑΘΗΝΑ: ΟΕΠΕΚ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.
- Μικρόπουλος, Τ. (2008). *Ο Υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης (2007, 15 Δεκεμβρίου). *Γλωσσολογική προσέγγιση τού λόγου*, Ομιλία στο Αιγινίτειο Νοσοκομείο.
- Παναγάκος, Ι. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδόπουλος, Απόστολος Γ. *Συνέντευξη & Παρατήρηση*. http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/.../Γ_β-Παπαδόπουλος_A-1.pdf
- Ταβουλάρη Ζ. (2003). *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο: Συγκριτική θεώρηση των Α.Π. του 1984 και του 1999*, Ανάκτηση από: www.pee.gr/wp-content/.../taboylari.htm
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). *Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας: προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.122, 55-65.
- Φ.Ε.Κ. 93/10-2-1999, τεύχος 2ο (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*.
- Φρέρε, Π. (1974). *Η αγωγή του Καταπιεζομένου*. Κρητικός (μετ). Αθήνα. Εκδ. Ράππας.