

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 2**
 θεματική: **Δια-πολυπολιτισμική διάσταση στη γλώσσα**
 Προεδρείο: **Ν. Παπαδογιαννάκης - Α. Αλευριάδου**
- 9.00-9.30 *Αναγνωστικές δεξιότητες στη Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια κριτική σύνθεση*
Π. Παυλίτσα, Α. Αλευριάδου, Ε. Γρίβα
- 9.30-9.50 *Λειτουργική αναβάθμιση του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης) στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις*
Δ. Σιδηρόπουλος
- 9.50-10.10 *Απόψεις των φιλολόγων για την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας: Το πρόγραμμα «Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση-Γυμνάσιο» από το Α.Π.Θ.*
Μ. Γαλαντόμου
- 10.10-10.30 *Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες και Ξένους: Ιδεολογικοί προσανατολισμοί και μηχανισμοί ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία*
Γ. Χατζηθεοχάρους, Ε. Γιοβάννη
- 10.30-11.00 *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε Τ.Ε.Γ. του εξωτερικού*
Α. Διαλεκτόπουλος
- 11.00-11.30 **Διάλειμμα - καφές**
 Προεδρείο: **Α. Κυρίδης - Ε. Γρίβα**
- 11.30-11.50 *Γραπτή έκφραση παιδιών σχολικής ηλικίας στη μητρική και ξένη γλώσσα: η επίδραση του φύλου*
Κ. Σέμογλου, Ε. Γρίβα, Π. Παντελή, Μ. Βρυώνη

- 11.50-12.10 *Η επίδραση του παράγοντα «ηλικία» στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας: Η περίπτωση της νέας ελληνικής*
Θ. Ρουσουλιώτη
- 12.10-12.30 *Η επίδραση της μαθησιακής ομάδας στην ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας: Το παράδειγμα της παροιμίας*
Α. Κωστανούδη, Ειρ. Σιβροπούλου
- 12.30-12.50 *Πρακτικές ανάγνωσης με σκοπό την κατανόηση των κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Εναλλακτική προσέγγιση σύμφωνα με το μοντέλο των συγγενών πρακτικών του αναγνώστη (ή των τεσσάρων ρόλων του αναγνώστη)*
Ε. Βεκρής
- 12.50-13.10 *Μελέτη περίπτωσης νηπίου με νοητική καθυστέρηση – πρόγραμμα παρέμβασης στον προφορικό λόγο*
Ε. Κολικίδου
- 13.10-13.30 *Οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου στη Γ' Λυκείου και στις Πανελλήνιες εξετάσεις*
Α. Βακάλη, Κ. Ντίνας
- 13.30-14.15 **Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου**
- 16.00 **Ξενάγηση στον Αρκτούρο**

**Η επίδραση της μαθησιακής ομάδας
στην ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας:
Το παράδειγμα της παροιμίας**

Άννα Κωστινούδη, Ειρήνη Σιβροπούλου
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

One of the most basic needs of a child is the desire to be part of a group. In education the integration of the child in the school team is a necessary condition for the development of the learning process. Specifically, the child falls into learning groups, which are gatherings of individuals involved emotionally, intellectually and aesthetically to solve problems, and construction proposals. Into the learning group each child learns independently and through other children's learning. The aim of the research is to investigate the degree of contribution to group learning in the literacy development of preschool children. To this end, in 2008 a pilot survey was conducted in two parts of a kindergarten in Thessaloniki. In the survey 23 infants (4.5 - 5.5 years old) took place and were divided randomly to two groups. One was the experimental group and the other the control group. The survey was conducted in two phases with a teaching intervention. In the first phase a test (pre test) was given in both groups. The teaching intervention followed with the use of proverbs in both groups. During the experimental teaching intervention group worked in small subgroups of 3-4 individuals, while the control group worked individually. The teaching intervention was twice weekly in both groups for 45 minutes. At the end was the final test (post test) in both groups. The data analysis showed how they affect the learning team in the development of literacy and the comparative advantages of individual versus collective learning process.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί από επιστήμονες σε όλο τον κόσμο καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μαθησιακές ομάδες συντελεί στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Holdaway 1982, DiPardo & Freedman 1998, Matthews & Kesner, 2003).

Με τον όρο μαθησιακή ομάδα θεωρούμε μια ομάδα προσώπων (ενηλίκων και παιδιών) που εμπλέκονται συναισθηματικά, διανοητικά και αισθητικά στην επίλυση προβλημάτων, στη διαμόρφωση νοήματος και τη δημιουργία κατασκευών. Πρόκειται για μια συνάθροιση στην οποία κάθε άτομο μαθαίνει αυτόνομα αλλά και μέσα από τους τρόπους μάθησης άλλων ατόμων. Στην ομάδα μάθησης συναντά νέες οπτικές γωνίες και στρατηγικές καθώς και νέους τρόπους σκέψης που του επιτρέπουν να μάθει από άλλους. Μαθαίνει επίσης με τους άλλους τροποποιώντας, επεκτείνοντας, διασαφηνίζοντας και εμπλουτίζοντας και τις δικές του ιδέες και τις ιδέες των άλλων.

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι οι ομάδες μάθησης διευκολύνουν ένα είδος μάθησης το οποίο είναι ποιοτικά διαφορετικό από εκείνο των ατόμων που μαθαίνουν μόνα τους. Δηλαδή η επικέντρωση στη συλλογική κατανόηση, η οποία απαιτεί συνεχή σύγκριση, συζήτηση και τροποποίηση ιδεών αναπτύσσει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό που δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί από άτομα που δουλεύουν μόνα τους. Στη μαθησιακή ομάδα, οι ατομικές ιδέες τίθενται άμεσα σε συζήτηση και κυκλοφορούν η μία μετά την άλλη με σκοπό τη δημιουργία συλλογικής γνώσης (Krechevsky & Mardell, 2001).

Επίσης, η αρχειοθέτηση του υλικού και στη συνέχεια η αξιολόγησή του, αποτελούν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μάθησης σε ομάδες. Μέσω της αρχειοθέτησης ενήλικοι και παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο στις έρευνες που έχουν ήδη γίνει και να διαπιστώσουν την πρόοδο των συμμετεχόντων. Η αρχειοθέτηση αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο διότι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά και στους ενήλικες να παρατηρήσουν με ποιο τρόπο κατακτάται η γνώση και φυσικά την αναπτυξιακή πρόοδο που έχει σημειωθεί κατά τη διάρκεια που πραγματοποιούνται οι έρευνες στις ομάδες (Krechevsky, & Mardell 2001).

Τέλος ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των ομάδων μάθησης είναι το είδος των σχέσεων που οικοδομούνται. Η βασικότερη και σημαντικότερη σχέση είναι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ των μελών της ομάδας. Δηλαδή κάθε μέλος οφείλει να σέβεται τα υπόλοιπα μέλη, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα σ'όλα τα παιδιά να εκφραστούν πρώτα μέσα από την προσωπική τους αντίληψη για το θέμα και στη συνέχεια μέσα από τη γενικότερη ομαδική. Η συζήτηση λοιπόν ανάμεσα στα μέλη των ομάδων μάθησης δίνει την ευκαιρία σε όλους όχι μόνο να εκφράσουν τη γνώμη τους, αλλά και να συμβάλουν αποτελεσματικά στη διαδικασία μάθησης ατομική και ομαδική. Επίσης και οι ενήλικες (νηπιαγωγοί και γονείς) συμμετέχοντες αποδεικνύονται σημαντικό κομμάτι της όλης διαδικασίας. Με τη βοήθεια των εμπειριών που έχουν αποκομίσει μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για τις ομάδες μάθησης και τα μέλη τους (Slavin 1995, Gauvain, 1998).

Από την άλλη μεριά ο γραμματισμός, όπως εμφανίζεται, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 «αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές, πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές» (Χατζησαββίδης, 2002), εκλαμβάνεται ως αναπτυξιακή διαδικασία και «οι προσπάθειες των ερευνητών επικεντρώνονται στο να κατανοήσουν τι συμβαίνει στο

νου και τον κόσμο των παιδιών (Κουτσοιράκη, 2000). Δηλαδή τα παιδιά οικοδομούν τη δική τους γνώση για τη γραπτή γλώσσα καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους μέσω του παιχνιδιού τους, το οποίο περιλαμβάνει ανάγνωση και γραφή στη διάρκεια της αναπαράστασης καθημερινών δραστηριοτήτων της «αληθινής ζωής» (Σιβροπούλου, 2005-06)

Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά του γραμματισμού σύμφωνα με ένα πλήθος ερευνών (Street 1995, Voss 1996, Barton & Hamilton 1998) είναι τα εξής:

- Ο γραμματισμός έχει μεγάλη σημασία για τη ζωή των ανθρώπων και συχνά απορρέει από προσωπικές επιλογές.
- Ο γραμματισμός είναι μια πρόκληση, μια διασκεδαστική εμπειρία
- Ο γραμματισμός είναι ένα μέσο κοινωνικοποίησης
- Ο γραμματισμός χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές κοινωνίες που έχουν διαφορετικές αξίες.
- Ο γραμματισμός τοποθετείται σ'ένα κοινωνικό παρελθόν και μέλλον, προέρχεται από προηγούμενες και συνδέεται με μελλοντικές εμπειρίες.
- Ο γραμματισμός χρησιμοποιείται για πολλούς σκοπούς, περιέχει μεγάλη ποικιλία πηγών και ακροατών και ποικίλλει στις απαιτήσεις των χρηστών.

Σε ότι αφορά τη σχέση μαθησιακής ομάδας – γραμματισμού, η ομάδα μάθησης φαίνεται να ευνοεί όλους τους μαθητές που συμμετέχουν, αφού τους δίνει το δικαίωμα της συζήτησης μεταξύ τους για ένα κείμενο που τους δίνεται να μελετήσουν (Matthews & Kesner, 2003). Όσο αφορά τη γραφή οι ομάδες μάθησης παρουσιάζουν πλεονεκτήματα σε σχέση με την ατομική εργασία κυρίως ως προς την εφευρετικότητα, όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν να συνθέσουν κείμενα ή να κατασκευάσουν ιστορίες (Daiute & Dalton, 1993).

Ο Slavin έκανε διάφορες έρευνες για να διαπιστώσει την προαγωγή της ακαδημαϊκής μάθησης σε συνθήκες συνεργασίας. Από τις 45 μελέτες οι 37 έδειξαν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση (ανάγνωση, γραφή κ.α.) μέσω της συνεργατικής μάθησης σε σχέση με την ατομική μάθηση (Αναγνωστοπούλου, 2001). Αργότερα τα συμπεράσματα του Slavin από μια επισκόπηση ερευνών έδειξαν θετικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών, σε συνθήκες συνεργασίας ανεξάρτητα από το γνωστικό επίπεδο του καθενός, την περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική) και το είδος των μαθημάτων (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Ο Χαραλάμπους (1996) μελέτησε την επίδραση της ατομικής και συνεργατικής μάθησης στη σχολική επίδοση των παιδιών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Σε ό,τι αφορά τη γλώσσα τη ευρήματα έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών που συμμετείχαν σε ομάδες ήταν μεγαλύτερη από την επίδοση των παιδιών που εργαζόταν ατομικά. Παράλληλες είναι οι απόψεις των Stevens και Slavin, οι οποίοι κατέδειξαν ότι οι μαθητές συνεργατικών τάξεων παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στην ανάγνωση, την ανάπτυξη λεξιλογίου, την κατανόηση κειμένου και τη γλωσσικά έκφραση (Κακανά, 2008).

Στην Ελλάδα ο τομέας της έρευνας για την επίδραση της μαθησιακής ομάδας στην ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Γι' αυτό στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός συμβολής της μαθησιακής ομάδας στην ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή να εξετασθεί η απόδοση της μαθησιακής ομάδας σε σύγκριση με την ατομική προσπάθεια στον τομέα της ανάγνωσης, κατανόησης και γραφής.

2. Μέθοδος

- Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο έως τον Απρίλιο του 2008, σε δύο τάξεις δημοσίων νηπιαγωγείων του νομού Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν συνολικά 23 νήπια 5,5 έως 6 ετών. Κάθε μία από τις δύο τάξεις χωρίστηκε σε δυο ομάδες. Η μια εκπροσωπούσε την πειραματική ομάδα (στο εξής Π.Ο.) και είχε 6 αγόρια και 6 κορίτσια, ενώ η άλλη την ομάδα ελέγχου (στο εξής Ο.Ε.) και είχε 7 αγόρια και 4 κορίτσια. Η επιλογή των παιδιών στις ομάδες ήταν τυχαία

Για τη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκαν 24 παροιμίες. Επιλέχθηκαν οι παροιμίες γιατί ο σύντομος λόγος τους έμμετρος ή πεζός, η απόδοση του περιεχομένου τους με εικόνες από το οικείο φυσικό περιβάλλον, οι παρατηρήσεις για το φυσικό περιβάλλον που αποδίδονται με σαφήνεια και χιούμορ, αλλά και το γεγονός ότι κατευθύνονται από το μερικό στο ολικό και από το ειδικό στο γενικό αποτελούν στοιχεία που επιτρέπουν στο συγκεκριμένο είδος να γίνει προσιτό και αγαπητό στα παιδιά (Σιβροπούλου και Μωραΐτη, 2006). Τα κριτήρια με τα οποία έγινε η επιλογή των παροιμιών ήταν τα εξής:

- Να αποτελούνται από μικρό αριθμό λέξεων

- Το νόημά τους να γίνεται εύκολα κατανοητό από τα παιδιά
- Η εικονογράφησή τους βοηθά στην κατανόηση

Η έρευνα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις με μια διδακτική παρέμβαση. Η διδακτική παρέμβαση στη μεν πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε σε ομάδα 12 παιδιών, τα οποία χωρίστηκαν σε 3 υποομάδες των 4 παιδιών, ενώ στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση τα νήπια αξιολογήθηκαν στην αρχική και τελική δοκιμασία (Bloom & Quint, 1999)

- Οι φάσεις της έρευνας
- Πρώτη φάση: Η αρχική δοκιμασία (pre – test)

Η διαγνωστική διαδικασία της αρχικής δοκιμασίας (pre – test) πραγματοποιήθηκε από τις 18 έως τις 20 Δεκεμβρίου 2007 για όλα τα παιδιά των δύο ομάδων, με ατομικές δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διαρκούσαν δέκα περίπου λεπτά για κάθε παιδί, και γινόταν σ' ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο των νηπιαγωγείων της έρευνας. Η νηπιαγωγός δείχνει αρχικά την εικονογραφημένη παροιμία «Όταν λείπει η γάτα χορεύουν τα ποντίκια» σε κάθε παιδί ξεχωριστά και του υποβάλλει τις παρακάτω ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις.

Αρχική- και τελική δοκιμασία

Παροιμία: όταν λείπει η  χορεύουν τα 

Όνομα παιδιού.....

Ημερομηνία.....

Πειραματική Ομάδα ή Ομάδα Ελέγχου

1. Τι νομίζεις ότι γράφει. Προσπάθησε να διαβάσεις αυτήν την παροιμία

Απάντηση παιδιού:

2. Τι θέλει να μας πει αυτή η παροιμία;

Απάντηση παιδιού:

3. Γράψε την παροιμία όπως νομίζεις (Δεν αντιγράφει)

Γραφή παιδιού:

- Παιγνιώδης παρέμβαση

Η διαδικασία της παιγνιώδους παρέμβασης ακολουθεί τα παρακάτω βήματα.

1^ο βήμα προβληματισμός: Σύνθεση παροιμίας με παζλ. Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνουμε το ίδιο εικονογραφημένο παζλ το οποίο ολοκληρωμένο παρουσιάζει μια παροιμία. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να το συναρμολογήσουν/ ενώσουν και να μαντέψουν τι γράφει. Η νηπιαγωγός περνά από όλες τις ομάδες, συζητά με τα παιδιά, υποβάλλει ερωτήσεις, σχολιάζει, προκαλεί ερεθίσματα, εξηγεί ό,τι χρειάζεται και προσπαθεί να εκμαιεύσει τις σκέψεις των παιδιών για την ερμηνεία της παροιμίας. Αφήνει να σκεφτούν, να αναρωτηθούν, να ψάξουν για τη λύση της παροιμίας. Όμως δεν δίνει την τελική απάντηση.

2^ο βήμα: Επεξεργασία της παροιμίας . Μετά τη σύνθεση του παζλ (παροιμίας) τα παιδιά συγκεντρώνονται όλα μαζί στην παρεούλα, όπου γίνεται η επεξεργασία, η ερμηνεία, η ανάγνωση της παροιμίας και η πρόταση για δραματοποίηση. Όλα αυτά πραγματοποιούνται μέσω μιας αφίσας πάνω στην οποία παρουσιάζουμε μεγεθυσμένη την εικονογραφημένη παροιμία. Στόχος της νηπιαγωγού, στη φάση αυτή, είναι να παρατηρήσουν τα παιδιά την μεγεθυσμένη παροιμία, να προσπαθήσουν να μαντέψουν μέσω των εικόνων τι γράφει και το σημαντικότερο να καταλάβουν την ερμηνεία της, για να μπορέσουν να οδηγηθούν στο επόμενο βήμα που είναι η δραματοποίηση της παροιμίας (απόδοση της παροιμίας με κίνηση, λόγο και απλή /πρόχειρη μεταμφίηση).

3^ο βήμα: Αναπαράσταση της παροιμίας μέσω παιχνιδιού ρόλων . Στη φάση αυτή τα παιδιά αποφασίζουν πως θα παρουσιάσουν την παροιμία, δηλαδή πως θα την ερμηνεύσουν. Ποιούς ρόλους θα υποδυθούν; Τι υλικό θα χρησιμοποιήσουν; Τι «σενάριο» που θα πλέξουν για να ερμηνεύσουν/ παρουσιάσουν την παροιμία; Αφού τα παιδιά ετοιμαστούν γίνεται η αναπαράσταση. Η νηπιαγωγός είναι συμμετέχων στις αποφάσεις των παιδιών. Δίνει εξηγήσεις και τα καθοδηγεί, όταν χρειαστεί.

4^ο βήμα Γραφή της παροιμίας από τα παιδιά . Αφού τελειώσει η αναπαράσταση τα παιδιά κάθονται στα τραπέζια. Η νηπιαγωγός δίνει σε κάθε παιδί

ένα φύλλο χαρτί με την προϋπόθεση τα παιδιά να γράψουν την παροιμία με το δικό τους τρόπο.

5^ο βήμα : Ανάγνωση της παροιμίας με ρυθμό.. Συγκεντρώνονται ξανά όλα τα παιδιά στην παρεούλα και αυτή τη φορά προσπαθούν να διαβάσουν την παροιμία με ρυθμό. Η νηπιαγωγός δείχνει με το χέρι της την αφίσα δηλαδή τις λέξεις και τις εικόνες και τα παιδιά χτυπούν παλαμάκια σε κάθε συλλαβή και παράλληλα την αποδίδουν με τη φωνή τους. Επαναλαμβάνεται από ομάδες παιδιών ή από κάθε παιδί ξεχωριστά.

- Δεύτερη Φάση (τελική δοκιμασία) (post test)

Μετά τη διδακτική παρέμβαση ακολούθησε η τελική δοκιμασία (post test) που έγινε από τις 3 έως τις 7 Απριλίου 2008. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με την αρχική δοκιμασία (pre test).

Η τελική δοκιμασία (post test) μέτρησε τα αποτελέσματα που αναμενόταν να είχαν σημειωθεί στον πληθυσμό και είναι η εξαρτημένη μεταβλητή της ερευνητικής δράσης. Η αρχική και τελική μέτρηση χρησιμοποίησαν τα ίδια εργαλεία και οι δυο μετρήσεις αναφέρονταν στις ίδιες δεξιότητες, ώστε να έχουμε τις καλύτερες δυνατές πληροφορίες για την επίδραση και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος που θα συγκριθεί με κάποιο άλλο. Πολλές φορές είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τη μονοσήμαντη επίδραση ενός και μόνο παράγοντα ακριβώς επειδή ο πληθυσμός της έρευνας είναι κοινωνικά υποκείμενα. Ωστόσο, προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε τις ικανές και αναγκαίες συνθήκες που θα περιορίζαν τη συνδρομή των τυχαίων κοινωνικών παραγόντων (Stocking, 1999).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης και οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογήθηκαν από τους ερευνητές με βάση την επίτευξη γνωστικών και αντιληπτικών στόχων. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων ελέγχθηκε από δύο κριτές, ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα (Stocking, 1999). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος βασίστηκε στις διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ των δύο ομάδων σε σχέση με την αρχική και τελική μέτρηση, που εφόσον έχουν αποκλειστεί άλλοι παράγοντες, οφείλονται στην επίδραση του προγράμματος.

3. Αποτελέσματα

Πίνακας 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών κάθε ερώτησης και των συνολικών βαθμολογιών για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση	Πριν από τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση		
	Πειραματική ομάδα				
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Μεταβολή Μέσης Τιμής (DMean)
Ερώτηση 1	1,42	0,793	2,50	0,905	+ 1,08
Ερώτηση 2	1,75	0,754	2,42	0,900	+ 0,67
Ερώτηση 3	1,33	0,778	2,25	0,965	+ 0,92
	Ομάδα ελέγχου				
Ερώτηση 1	1,00	0,00	1,08	0,277	+ 0,08
Ερώτηση 2	1,36	0,674	1,64	0,674	+ 0,28
Ερώτηση 3	1,00	0,00	1,18	0,405	+ 0,18

Τα νήπια της πειραματικής ομάδας, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα του πίνακα 1, αύξησαν σημαντικά τις επιδόσεις τους και στις τρεις ερωτήσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου διαπιστώνουμε ότι δεν παρουσιάστηκε ιδιαίτερη βελτίωση και πιο συγκεκριμένα η ερώτηση (1) συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό (0,08 μονάδες). Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα απέδωσε καλύτερα και στις τρεις ερωτήσεις της συνέντευξης. Αντίθετα, η εξατομικευμένη παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην ομάδα ελέγχου δεν απέδωσε ιδιαίτερα.

Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των συνολικών βαθμολογιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Πριν από τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση	
Πειραματική ομάδα			
Mean	S.D.	Mean	S.D.
1,5	0,774	2,38	0,903
Ομάδα ελέγχου			
1,12	0,415	1,3	0,529

Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα είναι σαφώς μεγαλύτερη, αφού η Μέση Τιμή (Mean) της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε κατά 0,88 μονάδες, ενώ η Μέση Τιμή (Mean) της ομάδας αυξήθηκε μόνο κατά 0,18 μονάδες.

Οι έλεγχοι συσχετίσεων επιβεβαίωσαν τις καλύτερες επιδόσεις της πειραματικής ομάδας μετά από τη διδακτική παρέμβαση ($F=3,035$, $p<0,05$ & $t=6,02$, $p<0,01$) ενώ δεν έδειξαν καμία ουσιαστική διαφορά στις επιδόσεις του pre-test.

4. Συζήτηση

Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν να βγάλουμε ορισμένα συμπεράσματα για τον κύριο σκοπό που θέσαμε πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας δηλαδή να διερευνήσουμε τη διαφορετική επίδραση της ομαδικής και ατομικής επίδοσης στην ανάγνωση, στην κατανόηση και στη γραφή της παροιμίας.

Η βασική διαπίστωση είναι ότι από τις τρεις ερωτήσεις της αρχικής δοκιμασίας (pretest) τα παιδιά της Π.Ο. παρουσίασαν σημαντική βελτίωση και στις τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν το γραμματισμό έναντι των παιδιών της Ο.Ε. γεγονός που το αποδίδουμε στη διδακτική παρέμβαση η οποία στηριζόταν :

- στην ομαδική εργασία.

Η εργασία των παιδιών σε ομάδες μάθησης ήταν πιο αποτελεσματική στην ανάπτυξη του γραμματισμού απ' ότι η ατομική προσπάθεια. Παράλληλες είναι και οι απόψεις άλλων ερευνητών οι οποίοι θεωρούν ότι οι ομάδες μάθησης επιτρέπουν στα παιδιά να ανταλλάζουν ιδέες, να ενδυναμώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να τις αντιπαραβάλουν με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να εξασφαλίζονται ευκαιρίες μάθησης που δεν μπορεί να παρέχει η ατομική μάθηση (Johnson & Johnson 1999, Krechevsky & Mardell 2001, Baudrit 2007).

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη σχέση της ομάδας μάθησης με την ανάπτυξη της γραφής είναι φανερό από τα αποτελέσματα ότι η βελτίωση της Π.Ο. παρουσιάζει ενδιαφέρον. Η πλειοψηφία των παιδιών, με βάση τα εξελικτικά επίπεδα ανάπτυξης της γραφής σύμφωνα με την Ferreiro, βρισκόταν στο δεύτερο επίπεδο. Σ' αυτό το επίπεδο τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ένα ορισμένο αριθμό γραμμάτων για κάθε λέξη, χωρίς να γράφουν αυτά τα γράμματα με την ίδια πάντοτε σειρά. Τα αποτελέσματα, όμως, της τελικής δοκιμασίας έδειξαν σαφή βελτίωση της γραφής των παιδιών, αφού η πλειοψηφία είχε πλέον περάσει στο τρίτο επίπεδο ανάπτυξης της γραφής και έγραφαν ένα γράμμα για κάθε συλλαβή δηλαδή τα παιδιά είχαν πλέον ανακαλύψει τη συλλαβική γραφή και στη προσπάθειά τους να γράψουν την παροιμία χρησιμοποιούσαν είτε τη συλλαβική-αλφαβητική γραφή είτε την αλφαβητική γραφή (αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος), συνεπώς έφτασαν στο τελευταίο επίπεδο της γραφής (Τάφα, 2001).

- Επικεντρώνονταν στο μικρό μέγεθος της ομάδας.

Η ομάδα μάθησης στο νηπιαγωγείο είναι ανάγκη να έχει μικρό μέγεθος (2-4 νήπια) γιατί ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν σε μια ομάδα μάθησης επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο και το είδος της μάθησης που κατακτούν τα παιδιά (Glass & Smith 1979, Haworth 1999, Krechevsky & Mardell 2001). Η ομάδα των τεσσάρων ατόμων αποτελεί την καλύτερη επιλογή για πολλούς ερευνητές και παιδαγωγούς, διότι φαίνεται να την προτιμούν τα παιδιά και εξασφαλίζει ταυτόχρονα τα πλεονεκτήματα των πολυμελών ομάδων, όπως η ποικιλία και η ποιότητα των προτάσεων και παρατηρήσεων (Kagan 1989, Krechevsky & Mardell 2001). Επιπλέον, η ομάδα των τεσσάρων ατόμων έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μελών της αφού ο μικρός αριθμός των μελών της επιτρέπει την καλύτερη επικοινωνία και φυσικά την αναγνώριση του έργου του κάθε μέλους, αφού δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της να συνεισφέρουν ισάξια (Krechevsky & Mardell, 2001). Επιπρόσθετα, η ομάδα των τεσσάρων ατόμων έχει τη δυνατότητα να συμπεριλάβει μαθητές όλων των μαθησιακών ικανοτήτων (Baudrit, 2007), με αποτέλεσμα όλα τα μέλη της ομάδας να συνεισφέρουν ισότιμα και ισάξια και φυσικά να εκφράζουν αναλυτικότερα τις σκέψεις τους.

- Έδινε έμφαση στο συμμετοχικό ρόλο της νηπιαγωγού.

Η νηπιαγωγός δεν αποτελεί πλέον την κύρια πηγή της μάθησης, αλλά προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να

οικοδομήσουν τη νέα μάθηση. Ο ρόλος της είναι συμμετοχικός. Η συμμετοχή της συνίσταται στη δυνατότητα που έχει να ακούει, να παρεμβαίνει, να συμβουλεύει και να προβληματίζει τα παιδιά με τις ερωτήσεις της (Sharan & Sharan 1992, Johnson & Johnson 1999, Ματσαγγούρας 2004). Πιο συγκεκριμένα υποστήριζε καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών γεγονός που ενίσχυε την ανάπτυξη της κατανόησης (Teale, 1984). Διευκόλυνε επίσης τα παιδιά, μέσω επανειλημμένων αναγνώσεων να αφομοιώσουν τις πληροφορίες, πράγμα που οδήγησε στην κατανόηση. Παρότρυνε τα παιδιά να δημιουργούν «νοητικές εικόνες» καθώς διάβαζαν την παροιμία με στόχο να αυξήσουν την αναγνωστική τους κατανόηση. Αξιολογούσε την όλη διαδικασία μέσα από τη γραπτή συμπλήρωση της παροιμίας από τα παιδιά για να διαπιστώσει τι κατανόησαν και πρόσφερε την αναγκαία βοήθεια. Διευκόλυνε τη σύνδεση ανάμεσα σε νέες και παλιότερες γνώσεις γιατί τα παιδιά προκειμένου να συνθέσουν την παροιμία ενεργοποιούσαν τις προηγούμενες γνώσεις τους γεγονός που επηρέαζε την κατανόηση (Smith, 2006). Οδηγούσε τα παιδιά στη δραματική αναπαράσταση της παροιμίας μέσω του παιχνιδιού ρόλων. Σύμφωνα με τις έρευνες τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραματικές αναπαραστάσεις μέσω του παιχνιδιού ρόλων έχουν καλύτερες επιδόσεις στη μνήμη και στην κατανόηση (Pellegrini & Galda, 1982). Το δράμα, ο ενθουσιασμός, τα οικεία σκηνικά και οι οικείοι χαρακτήρες συμβάλουν στην αυξημένη κατανόηση και ανάκληση (Smith, 2006).

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά με υψηλές μαθησιακές ικανότητες. Τα νήπια με υψηλές μαθησιακές ικανότητες ωφελήθηκαν μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή στις ομάδες μάθησης. Παράλληλες είναι και οι απόψεις άλλων ερευνητών οι οποίοι σημειώνουν ότι τα παιδιά με υψηλές μαθησιακές ικανότητες έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν, να επεξηγήσουν και να τεκμηριώσουν απόψεις και διαδικασίες γεγονός που βοηθάει στην καλύτερη εμπέδωση της μάθησης (Ματσαγγούρας 2004, Baudrit, 2007). Αντίθετη είναι η άποψη του Hill (1982) ο οποίος υποστηρίζει ότι η επίδοση των μαθητών υψηλών μαθησιακών ικανοτήτων παρακωλύεται κατά τη συμμετοχή τους σε ομάδες όπου τα μέλη ανήκουν σε χαμηλότερα στρώματα μαθησιακών ικανοτήτων.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι το λεξιλόγιο των παιδιών εμπλουτίστηκε από λέξεις που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά από τη χρήση παροιμιών που είχαν ήδη διδαχθεί. Επιπρόσθετα οι γονείς παρατήρησαν ότι

τα παιδιά επιστρέφοντας από το νηπιαγωγείο συζητούσαν με ενδιαφέρον, την παροιμία που έμαθαν και προσπαθούσαν να την ξαναγράψουν.

Τέλος, σημαντικό στοιχείο για την έκβαση της έρευνας αποτέλεσε και η χρονική διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, δηλαδή της συμμετοχής των παιδιών σε ομάδες μάθησης. Οι Johnson και Johnson (1999) διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική επίδραση της χρονικής διάρκειας της συνεργασίας στην επίδοση των μαθητών, ενώ ο Slavin (1995: 20) κάνοντας μια ανασκόπηση σε έρευνες απέκλεισε όσες είχαν χρονική διάρκεια μικρότερη των τεσσάρων εβδομάδων, με το σκεπτικό ότι ενώ θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στη διαμόρφωση θεωριών, δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα στοιχεία της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής μάθησης στη σχολική τάξη.

Πάντως η έρευνα αυτή πρέπει να θεωρηθεί μια πρώτη μικρής έκτασης διερεύνηση της άποψης ότι η εργασία σε μικρές ομάδες μάθησης στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Χρήσιμο θα ήταν να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα για να διερευνηθούν κι άλλες παράμετροι όπως οι στάσεις των νηπιαγωγών ως προς την αποτελεσματικότητα των ομάδων μάθησης στο νηπιαγωγείο ή η ποιότητα και η ποσότητα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στις μικρές ομάδες ή να εξεταστούν οι επιδράσεις των μαθησιακών ομάδων στην προσωπικότητα των νηπίων.

Παροιμίες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση

Πέμπτη 10 Ιανουαρίου 2008, «Σαν τη γάτα με το σκύλο»

Τρίτη 15 Ιανουαρίου 2008, «Το μεγάλο ψάρι τρώει το μικρό»

Πέμπτη 17 Ιανουαρίου 2008, «Είπε ο γάιδαρος τον πετεινό κεφάλι»

Τρίτη 22 Ιανουαρίου 2008, «Από το κεφάλι βρωμάει το ψάρι»

Πέμπτη 24 Ιανουαρίου 2008, «Ο καλός ο καπετάνιος στη φουρτούνα φαίνεται»

Τρίτη 29 Ιανουαρίου 2008, «Το μήλο κάτω από τη μηλιά θα πέσει»

Παρασκευή 1 Φεβρουαρίου 2008, «Το έξυπνο πουλί από τη μύτη πιάνεται»

Τρίτη 5 Φεβρουαρίου 2008, «Έχασε τα αυγά και τα πασχάλια»

Πέμπτη 7 Φεβρουαρίου 2008, «Κύλησε ο τέντζερης και βρήκε το καπάκι»

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Τρίτη 12 Φεβρουαρίου 2008, «Το αηδόνι στο κλουβί να τραγουδήσει δεν μπορεί»

Πέμπτη 14 Φεβρουαρίου 2008, «Δύο καρπούζια σε μια μασχάλη δεν χωράνε»

Τρίτη 19 Φεβρουαρίου 2008, «Ο ποντικός στην τρύπα δεν χωρά και κολοκύθα
κουβαλά»

Πέμπτη 21 Φεβρουαρίου 2008, «Γάτα που κοιμάται ποντίκια δεν πιάνει»

Τετάρτη 27 Φεβρουαρίου 2008, «Ένα μήλο την ημέρα τον γιατρό τον κάνει πέρα»

Πέμπτη 28 Φεβρουαρίου 2008, «κοντά στο ξερό καίγεται και το χλωρό»

Τρίτη 4 Μαρτίου 2008, «και το σκύλο χορτάτο και το ψωμί ακέραιο»

Πέμπτη 6 Μαρτίου 2008, «Τι γυρεύει η αλεπού στο παζάρι;»

Πέμπτη 13 Μαρτίου 2008, «Το καλό το παλικάρι ξέρει και άλλο μονοπάτι»

Δευτέρα 17 Μαρτίου 2008, «Φασούλι το φασούλι γεμίζει το σακούλι»

Τρίτη 18 Μαρτίου 2008, «Όπου λαλούν πολλοί κοκόροι αργεί να ξημερώσει»

Πέμπτη 20 Μαρτίου 2008, «Λέει τα σύκα σύκα και τη σκάφη σκάφη»

Πέμπτη 27 Μαρτίου 2008, «Το ένα χέρι νίβει το άλλο και τα δυο το πρόσωπο»

Παρασκευή 28 Μαρτίου 2008, «Άνθρωπος αγράμματος ξύλο απελέκητο»

Τρίτη 1 Απριλίου 2008, «Αν δεν κλάψει το παιδί δεν του δίνει η μάνα γάλα»

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση και Μεταφράσεις

- Αναγνωστοπούλου, Μ.Σ. 2001. *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Baudrit, A. 2007. *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κακανά, Δ. 2008. *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουτσουνάκη, Σ. 2001. Αναδυόμενος γραμματισμός. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 59-73.
- Ματσαγγούρας, Η. 2004. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιβροπούλου, Ε. (2005-06). Παιχνίδι και γραμματισμός: Έννοιες που συνδέονται ή διαχωρίζονται; *Κίνητρο*, 7, 19-27.
- Σιβροπούλου, Ε. και Μωραΐτη Τ. (2006). Η ανάγνωση /κατανόηση των παροιμιών στο νηπιαγωγείο μέσω παιχνιδιού διδακτικής προσέγγισης. Στο .Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 33-40) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Smith, F. 2006. *Κατανοώντας την Ανάγνωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τάφα, Ε. 2001. *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Ν. 1996. *Η Διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*. Διδακτορική Διατριβή. Λευκωσία.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2002. *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ξενόγλωσση

- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local literacy : reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bloom, H.S. & Quinh J. 1999. *Assessing program impacts and implementation*. U.S. Department of Education.
- Daiute, C. & Dalton, B. 1993. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10, 1-43.
- DiPardo, A. & Freedman, S.W. 1998. Peer response groups in writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research*, 58 (2), 119-149.
- Gauvain, M. 1998. Thinking in niches. Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.
- Glass, G.V. & Smith, M.L. 1979. Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 1, 2-16.
- Haworth, A. 1999. Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? Some lessons for small group interactions. *Language and Education*, 13 (2), 99-117.

- Hill, G. W. 1982. Group versus individual performance: Are N+1 heads better than one? *Psychological Bulletin*, 91, 517-539.
- Holdaway, D. 1982. Shared book experience: Teaching reading using favorite books. *Theory into Practice*, 21, 4, 293-300.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1999. *Learning together. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bakon.
- Kagan, S. 1989. The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 43-45.
- Krechevsky, M. & Mardell, B. 2001. Four features of learning groups. In C. Giudici & C. Rinaldi(Eds), *Making learning visible: children as individual and group learners* (pp.284-295). Municipality of Reggio Emilia: Project Zero & Reggio Children.
- Matthews, M.W. & Kesner, J. 2003. Children learning with peers: The confluence of peer status and literacy competence within small-group literacy events. *Reading Research Quarterly*, 38 (2), 208-234.
- Pellegrini, A. & Galda, L. 1982. The effects of thematic fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
- Sharan, Y. & Sharan, S. 1992. *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Slavin, R.E. 1995. *Cooperative learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bakon.
- Stocking, K.M. 1999. *Evaluating Environmental Education*. Gambridge: Commission on Education and Communication.
- Street, B. 1995 (Ed.). *Social literacy: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London : Loughman
- Teale, W. 1984. Reading to young children: Its significance for literacy development. In Frank Smith (Ed.), *Awakening to literacy*. London: Heinemann.
- Voss, M. 1996. *Hidden literacy children learning at home in school*. Portsmouth, N.H: Heinemann Educational Books.

Νυμφαίο Φλώρινας