

Η παραγωγή λόγου με την αξιοποίηση της δημιουργικής και της συνεργατικής γραφής

Δρ. Μαρία Κούντη

Φιλολόγος-Θεολόγος

Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

kounti.m@gmail.com

Εμμανουήλ Κοσμίδης

Καθηγητής Πληροφορικής

Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

mkosmidis@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία εκπαιδευτική πρόταση, που αφορά στην παραγωγή λόγου, πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με χρήση εργαλείων Web 2.0. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής διδασκαλίας με την εμπλοκή των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Πληροφορικής σχεδιάστηκε η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και η συνεργατική ανάπτυξη ενός αφηγηματικού κειμένου, μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Google Docs. Επιχειρήθηκε η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, που συνδεδεμένο με την σύγχρονη πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του μαθητή/τριας για άμεση και ενεργητική εμπλοκή στις συγγραφικές διαδικασίες.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου, συνεργατική γραφή, Google Docs, Web 2.0.

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου, βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής πράξης, μπορεί να θεωρηθεί μια ομολογουμένως δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, γιατί ο μαθητής/τρια καλείται όχι απλώς να αποτυπώσει εγγράφως συγκεκριμένες ιδέες αλλά να επιλύσει ένα πρόβλημα και να παράγει λόγο με συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο και σε ορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Σπαντιδάκης, 2010). Η παραγωγή λόγου είναι μια σαφώς στοχευμένη διαδικασία με προσδιορισμένο στόχο και προκαθορισμένα σχέδια επίτευξης του στόχου αυτού (Scardamalia & Bereiter, 1987), αποτελεί, επομένως, μια σύνθετη και δυναμική γνωστική διαδικασία η οποία προϋποθέτει τη συνύπαρξη και το συνδυασμό ποικίλων διαφορετικών δεξιοτήτων, οπτικοκινητικών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωστικών, αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Flower, 1996). Αυτές οι μεταγνωστικές ικανότητες επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να λειτουργήσουν ως ενεργοί συγγραφείς και να αναλύσουν και να τροποποιήσουν και την ίδια τη διαδικασία της γραφής τους (Alamargot & Fayol, 2009) καθώς η έμφαση της μαθησιακής πράξης δεν προσδιορίζεται και δεν περιορίζεται μόνο στο τελικό γραπτό προϊόν, αλλά επεκτείνεται και στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες αυτό παράγεται, στη «διαδικαστική προσέγγιση» της γραφής, (Graves, 1983· Σπαντιδάκης, 2010).



Σ' αυτό το πλαίσιο και με άξονα τα παραπάνω, με ζητούμενο την κριτική σκέψη (Bruner, 1997) και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Wineburg & Grossman, 2000), δομήθηκε μια διδακτική πρόταση βασισμένη στις αρχές της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002; Jacobs, 1989), του κριτικού γραμματισμού (Κωστούλη, 2005; Moon, 2008) και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2009). Με επίκεντρο την παραγωγή λόγου και με μέσο τη δημιουργική και τη συνεργατική γραφή οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παράξουν γραπτό λόγο και γνωρίσουν τον «άλλον» και να συνεργαστούν με όχημα και μέσο τις νέες τεχνολογίες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Αρωγός στο εγχείρημα αλλά και μέσο μετασχηματισμού της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στη διαδικασία της παραγωγής λόγου η δημιουργική και συνεργατική γραφή. Η δημιουργική γραφή ως όρος (Σουλιώτης, 2010; Γρόσδος, 2014; Νικολαΐδου, 2014; Wang, 2019), εμπεριέχει τόσο τη δημιουργικότητα όσο και τη γραφή και εξαρχής προσδιορίζει με σαφήνεια την ταυτότητά του και δηλώνει τα συστατικά του (δημιουργικότητα και γραφή) που αποτελούν ή θα έπρεπε να αποτελούν τα βασικά γνωρίσματα της σχολικής ζωής. Αυτά τα γενεσιουργά συστατικά της είναι που καθιστούν τη δημιουργική γραφή «δυναμικό και πολύτιμο εργαλείο» (Νικολαΐδου, 2016: 14) της εκπαιδευτικής πράξης.

Η δημιουργική γραφή, στην παρούσα πρόταση, επιλέχθηκε ως μέσο μετασχηματισμού της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Η δημιουργική γραφή προκρίθηκε ως τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα επιχειρήσουν, θα ενθαρρυνθούν, να συνθέσουν οι ίδιοι τα δικά τους κείμενα και να μάθουν βιωματικά ότι η γραφή απαιτεί δουλειά (Νικολαΐδου, 2014). Θα αποκτήσουν το έναυσμα να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, να αποτυπώσουν με τη γραφή το δικό τους κόσμο και να πειραματιστούν χωρίς το φόβο του σωστού και του λάθους (Morley, 2007). Θα εκπαιδευτούν έτσι εναλλάξ ή παράλληλα σε δυο ρόλους, αυτόν του συγγραφέα και αυτόν του αναγνώστη (Νικολαΐδου, 2014; Cowan, 2020). Θα μοιραστούν τα κείμενά τους με τους συμμαθητές τους και έτσι θα επικοινωνήσουν, θα ενταχθούν ουσιαστικά σε μια ομάδα, θα αξιολογήσουν και θα αξιολογηθούν, και θα διαμορφώσουν με τον τρόπο αυτό συλλογικά αισθητικά κριτήρια (Σουλιώτης, 2012). Θα αποβάλουν την ευρέως διαδεδομένη ανάμεσα στους μαθητές/τριες πεποίθηση ότι η Γλώσσα και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μάθημα βαρετό και ανούσιο. Γράφοντας θα εμπλακούν σε ένα «παιχνίδι». «Ο άνθρωπος παίζει μόνο όταν είναι άνθρωπος με όλη τη σημασία της λέξης, και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνον όταν παίζει» (Schiller, 1990: 122). Με οδηγό την αδιαμφισβήτητη αξία του παιχνιδιού, που η παραπάνω φράση με ευκρίνεια αισθητοποιεί, αξιοποιήθηκε πρωτίστως η παιγνιώδης διάσταση της δημιουργικής γραφής που «ως παίγνιο αντιτάσσει τις παγιωμένες ισορροπίες και δίνει στα παιδιά την όρεξη να γράψουν» (Νικολαΐδου, 2016: 15). Δομήθηκε μια διδακτική πρόταση που στοχεύει στην εξάλειψη, πιο ρεαλιστικά, στον περιορισμό, των αναστολών των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Η συνεργατική γραφή, η αποκαλούμενη collaborative writing, βασικός πυλώνας της συνεργατικής μάθησης (Johnson et al., 2013), αποτελεί «μια επαναλαμβανόμενη κοινωνική διαδικασία, κατά την οποία μια ομάδα ατόμων επικεντρωμένων σε έναν κοινό στόχο, διαπραγματεύεται, επικοινωνεί και συνεργάζεται για τη δημιουργία ενός κοινού εγγράφου» (Lowry et al., 2004: 72). Απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη της συνεργατικής μάθησης είναι οι κοινοί μαθησιακοί στόχοι, η συνεχής αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση, οι κοινωνικές-συνεργατικές δεξιότητες και η ατομική ευθύνη για το κοινό έργο. Με τη



συνεργατική γραφή οι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους σε μια ατμόσφαιρα ανοιχτή και σε ένα κλίμα που, συμβατό με τις κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις για τη μάθηση, ευνοεί και προωθεί το πνεύμα της συνεργασίας, τη διάδραση, την αλληλεπίδραση και την ενεργή συμμετοχή (Καρασαββίδης & Θεοδοσίου, 2010; Chatterjee & Correia, 2020).

Η μάθηση μετατρέπεται, έτσι, σε διαδικασία με την οποία η γνώση κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές/ τριες (Hyde, 2020). Η συνεργατική γραφή, ως διαδικασία δυναμική και αμφίδρομη, ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/ τριών και προάγει τη δημιουργικότητα, βελτιώνει την επικοινωνία και συνδέει το σχολείο με την κοινωνία ασκώντας τους μαθητές/ τριες στις απαιτούμενες κατά τον 21^ο αιώνα δεξιότητες (Νικολαΐδου, 2009; Schleicher, 2015). Παράλληλα, καθώς συνδυάζει τις γνωστικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις της γραφής με τις κοινωνικές απαιτήσεις της συνεργασίας (Southavilay et al., 2010; Talib & Cheung, 2017), προϋποθέτει κι, έτσι, εκ των πραγμάτων, ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι ομαδικά, αναπτύσσουν την ικανότητα να συνεργάζονται, να ακούν, να κατανοούν, να συνδιαλέγονται, να διαχειρίζονται διαφωνίες, να επιλύουν πιθανά προβλήματα, να ασκούν αλλά και να δέχονται εποικοδομητική κριτική (Pham & Nguyen, 2020). Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργούνται αξίες και δεξιότητες συνεργασίας και διαλλακτικότητας και η μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτών με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, με δημοκρατικό ήθος αλλά και με κριτική σκέψη και γνωστική αυτονομία (Ματσαγγούρας, 2000). Για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποιήθηκε η τεχνολογία και τα εργαλεία της και επιλέχθηκε η υποστηριζόμενη από υπολογιστή συνεργατική γραφή (Computer Supported Collaborative Writing, CSCW).

Στον ραγδαία μεταβαλλόμενο, σήμερα, κόσμο κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η τεχνολογία. Έτσι, η σύγχρονη εκπαιδευτική θεώρηση τοποθετεί στο κέντρο της διδακτικής πράξης το ρόλο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Νόβα, 2010; Dias et al., 2017). Οι Νέες Τεχνολογίες γίνονται μέσο και εργαλείο που διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα μάθησης, που συνδράμουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μεταλλάσσουν, ή καλύτερα, εμπλουτίζουν, τους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή (Nielsen, 2021). Με κυρίαρχες τις έννοιες της δράσης, της διάδρασης, της έρευνας και της συμμετοχής (Κυνηγός, 1995), η γνώση δεν παραδίδεται πλέον από τον διδάσκοντα αλλά ανακαλύπτεται και δομείται από τον ίδιο το μαθητή/τρια με τη συνεχή και ενεργή του συμμετοχή (Κυνηγός & Ξένου 2000; Liu et al., 2016). Μαθητής και δάσκαλος συνεργάζονται και διαλέγονται σε ένα περιβάλλον, όπου ο μαθητής έχει το ρόλο του ερευνητή και ο εκπαιδευτικός το ρόλο βοηθού και καθοδηγητή (Κοσσυβάκη, 2003). Πιο συγκεκριμένα και ειδικότερα, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι ΤΠΕ μπορούν να διαμορφώσουν νέα γνωσιακά και οργανωτικά πλαίσια, τα οποία διευκολύνουν την όλη διαδικασία (Κουτσογιάννης, 1998; Williams & Beam, 2019).

Οι υπολογιστές, ως εργαλεία διαδικαστικών διευκολύνσεων, συνδράμουν ουσιαστικά και επιτρέπουν στους μαθητές/ τριες να δομήσουν στρατηγικές παραγωγής, οργάνωσης, και επανεξέτασης των κειμένων τους (Bahr, Nelson, & Van Meter, 1996) αλλά και να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και εν τέλει να βελτιώσουν τη γραπτή διαδικασία (Pea, 1993) και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας (Σπαντιδάκης, 1998).

3. Εμπειρικό μέρος/η εκπαιδευτική πρόταση



Η συγκεκριμένη πρόταση δομήθηκε με βασικό σκοπό την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών (συμβατότητα με ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ) και το μετασχηματισμό της στάσης τους απέναντι στην παραγωγή του λόγου. Οι συμμετέχοντες ήταν 26 μαθητές/τριες της Α' Λυκείου σχολείου του αστικού ιστού.

3.1. Επιμέρους γνωστικοί στόχοι

Οι επιμέρους γνωστικοί στόχοι είναι:

- η παραγωγή κειμένου με συνοχή και συνεκτικότητα,
- η κατανόηση των δομικών και υφολογικών χαρακτηριστικών ενός αφηγηματικού κειμένου,
- η παραγωγή κειμένου με το οποίο οι μαθητές/τριες θα αξιολογούν αναστοχαστικά την εξέλιξή τους στην κατάκτηση και αφομοίωση πρακτικών γλωσσικής επικοινωνίας (συμβατότητα με ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ),
- η ανάπτυξη της διαδικαστικής γνώσης, η χρήση και καλλιέργεια γνωστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου,
- η ανάπτυξη της μεταγνώσης σχετικά με τη συγγραφική διαδικασία, να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες μεταγνωστικές δεξιότητες παρακολούθησης ελέγχου και αξιολόγησης του συγγραφικού έργου (καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορύθμισης και αυτοελέγχου).

3.2. Επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι

Οι επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι είναι:

- η ενθάρρυνση για διερευνητική μάθηση,
- η ενεργή και άμεση εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία,
- η καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικού γραμματισμού,
- ο μετασχηματισμός της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή λόγου.

4. Τα Εργαλεία

Όσον αφορά τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωση του τελικού κειμένου, αξιοποιήθηκαν τα Google Docs. Στην επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου οδήγησε η ύπαρξη ερευνών που καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες τα χαρακτηρίζουν φιλικά προς το χρήστη, εύκολα στη χρήση και αποτελεσματικά όσον αφορά τη διαχείριση της γνώσης αλλά και τη συνεργασία (Woodrich & Fan, 2017). Ανάλογες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα Google Docs ωθούν σε μεγαλύτερη συμμετοχή, αλλά και παρέχουν στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία των εργασιών και την πρόοδο των μαθητών/τριών ευκολότερα (Kessler et al., 2012). Τα Google Docs συμβάλλουν στη μάθηση (Zhou et al., 2012) και δημιουργούν ένα περιβάλλον που ευνοεί την ουσιαστική μεταξύ των μαθητών/τριών συνεργασία και την επακόλουθη καλλιέργεια των σχετικών γραμματισμών (Woodrich & Fan, 2017).

Με τα Google Docs οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν, ή καλύτερα να συνδημιουργήσουν, σε πραγματικό χρόνο αρχεία εγγράφων. Με τον τρόπο αυτό παράγεται ένα έγγραφο, μια ιστορία εν προκειμένω, με πολλούς ταυτόχρονα μαθητές/τριες στους ρόλους του συνδημιουργού και του συγγραφέα. Το συγκεκριμένο τεχνολογικό εργαλείο λειτούργησε ως «πίνακας» πάνω στον οποίο οι εμπλεκόμενοι μαθητές/τριες έγραψαν, έσβησαν και ξαναέγραψαν, συνεργάστηκαν ως συντάκτες, αναγνώστες, σχολιαστές,



συμμέτοχοι και συμπαραγωγοί (αναθεώρηση, ιστορικό αλλαγών, καθορισμός επιπέδων πρόσβασης). Τα Google Docs και η χρήση τους ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες να αναζητήσουν, να στοχαστούν, να συζητήσουν τις απόψεις τους και να μοιραστούν τις ιδέες τους με τους συμμαθητές τους. Τα Google Docs, ως συνεργατικό περιβάλλον, που επιτρέπει τη δημιουργία κειμένων σε πραγματικό χρόνο από πολλούς παράλληλα και ταυτόχρονα συγγραφείς, προσέφεραν πολλαπλές δυνατότητες οικοδόμησης της γνώσης μέσα από τη διάδραση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση που απαιτεί η συνεργατική γραφή (Liu et al., 2016).

5. Σχεδιασμός - Υλοποίηση της διαθεματικής πρότασης

• 1η φάση: Επιλογή/προσέγγιση του θέματος

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκίνησε με μια αρχική συζήτηση σχετικά με την έννοια της «συνεργατικής γραφής», για να ακολουθήσει η επεξήγηση της έννοιας, ο σχηματισμός των ομάδων, η επίδειξη και εξοικείωση με τα επιλεγόμενα τεχνολογικά εργαλεία και η επιλογή του θέματος. Ακολούθως συζητήθηκε το τελικό ζητούμενο και ορίστηκε ο σκοπός της δράσης.

Το θέμα: Καθημερινές ιστορίες. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συνθέσουν συνεργατικά μια συλλογή από ιστορίες οικογενειών μεταναστών, που συγκατοικούν σε μια πολυκατοικία αστικού ιστού. Οι ιστορίες αναπτύσσονται μέσα από τις συνομιλίες τριών γυναικών που συναντιούνται στους διαδρόμους ή τα κεφαλόσκαλα της πολυκατοικίας και με αφορμή τις ελλείψεις υλικών που προσπαθούν να καλύψουν από τους γείτονες κατά την προετοιμασία του φαγητού, συζητούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δομήσουν αυτούς τους διαλόγους, να παρουσιάσουν μέσα από το διάλογο τους χαρακτήρες της ιστορίας τους και σε ένα δεύτερο στάδιο να μεταβούν στην αφήγηση και να διηγηθούν το παρελθόν των οικογενειών αυτών και τον τρόπο με τον οποίο βρέθηκαν στη χώρα μας.

Η επιλογή του θέματος

Για την επιλογή του θέματος βασικό κριτήριο αποτέλεσε η διαπολιτισμικότητα. Οι σύγχρονες πληθυσμιακές μετακινήσεις οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό των κοινωνιών, στη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες και συγκροτούν κοινωνίες πολυπολιτισμικές. Η ετερογένεια των σημερινών κοινωνιών φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα αξιών και αρχών που διέπουν τη συνύπαρξη και την αρμονική συμβίωση των ανθρώπων σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ποικιλία, ετερότητα και ανομοιογένεια. Η νέα πλέον πραγματικότητα απαιτεί τη διαπολιτισμικότητα (Banks, 1991; Μάρκου, 1998), τη θεμελίωση και το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα, την αναγνώριση του ρόλου που ο άλλος διαδραματίζει, το σεβασμό των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων όλων (Eco, 1997). «Η παγκόσμια ανεκτικότητα και ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι ο μεγάλος μας στόχος» (Pillay, 2009) γράφει η N. Pillay, Ύπατη αρμοστής των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αλλά παράλληλα, ταυτόχρονα και πέρα από όλα αυτά, που όπως καταδεικνύει η σύγχρονη πραγματικότητα δεν επαρκούν, αυτό που πλέον απαιτείται είναι η ενσυναίσθηση (empathy, Krznaric, 2015), η ικανότητα να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου (Γκόβαρης, 2001), να μην περιοριζόμαστε στον οίκτο αλλά να κατανοούμε λογικά και συναισθηματικά (Rorty, 1998; Rorty, 2001) να μην αρκούμαστε στην ανοχή αλλά να υπερβαίνουμε την ανοχή «'να μή μόνον μάθωμεν ἀλλήλων ἀντέχεσθαι... ἀλλὰ καί ὑπὲρ ἑαυτοῦς ἀλλήλων κήδεσθαι» (Μάξιμος Ομολογητής, Πρὸς Θαλάσσιον, PG 90,725C). Όλα αυτά γεννούν την ανάγκη κατανόησης του άλλου, την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της



έννοιας του άλλου, του ξένου, αλλά και της σχέσης μας με τον άλλον και τον ξένο, εξάλλου η κατανόηση του άλλου, του ξένου, οδηγεί στην κατανόηση του εαυτού, ξένος και εαυτός δεν αποτελούν δύο απόλυτα διακριτές έννοιες αλλά νοήματα εναλλασσόμενα (Kristeva, 2004). Ο ξένος ορίζεται ως μέρος μιας αρχέγονης ενότητας στην οποία συνυπάρχει μαζί με τον «εαυτό» (Dilthey, 2010).

• **2η φάση: εξ αντικείμενου ενασχόληση με το θέμα**

Κατά το στάδιο δημιουργίας του κειμένου επιχειρήθηκε η διαμόρφωση ενός πρώτου κειμένου, η πρώτη εκδοχή σύνταξης (drafting), η επανεξέτασή του (reviewing), η οποία περιλαμβάνει την αξιολόγηση (peer-evaluation) του κειμένου με τη μορφή παρατηρήσεων από άλλους συμμετέχοντες και την αναθεώρηση (revision) του κειμένου με διορθώσεις, προσθήκες, αναδομήσεις και αλλαγές (για τα στάδια ή φάσεις της συνεργατικής γραφής βλ. Flower & Hayes, 1981; Neuwirth et al., 2001; Lowry et al., 2004). Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τελική δημοσίευση του κειμένου (οργανώθηκε μια κυψέλη στην πλατφόρμα eme), τη συνολική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και μια συζήτηση (ανατροφοδότηση) κατά την οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι διατύπωσαν τα συμπεράσματά τους, εξέφρασαν σκέψεις και προβληματισμούς, συζήτησαν την πορεία της συγγραφής και αναφέρθηκαν στα προβλήματα και τις δυσκολίες της.

6. Συμπεράσματα

Με την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν τις λειτουργίες και τις αξίες της γραφής, δοκίμασαν να διασαφηνίσουν τις σκέψεις τους, προώθησαν τη φαντασία τους, αναζήτησαν την ταυτότητά τους και, εν τέλει, διασκέδασαν. Με τη συνεργατική γραφή η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίστηκε ως διαδικασία κατ' εξοχήν κοινωνική και αλληλεπιδραστική, καθώς μαθητές/τριες συνεργάστηκαν, αλληλοεπέδρασαν, υποστηρίχθηκαν και καθοδηγήθηκαν όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους συμμαθητές τους. Με την εκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα αξιοποιήθηκε ο στοχασμός και ο αναστοχασμός που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη μάθηση που μπορεί να μετασχηματίσει και να ανατρέψει προηγούμενες νοηματικές και νοητικές συνήθειες που, συχνά στερεοτυπικές, λειτουργούν ως εμπόδια στην προσέγγιση του «άλλου».

Με τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν με βιωματικό τρόπο πως βιώνουν τα καθημερινά προβλήματα οι άνθρωποι σε όποια εθνότητα κι αν ανήκουν, κι έτσι καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και κατάφεραν να προσεγγίσουν την ανθρώπινη πλευρά των μεταναστών, ανιχνεύοντας το ψυχολογικό τους προφίλ. Τα παραπάνω συνέδραμαν, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τις αρχές και τις αξίες που διέπουν την ανθρώπινη φύση και εν τέλει να εμβαθύνουν στην ανθρώπινη φύση και να αλλάξουν τη στάση τους προς τον «άλλον». Οι μαθητές/τριες προχώρησαν στην ανθρωπογνωσία που εστιάζει στα κοινά και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, κατανόησαν και προσέγγισαν έτσι τον «άλλο» «η αφήγηση ιστοριών, η κατασκευή του λογοτεχνικού ήρωα, η σύνθεση της πλοκής βάζει τον μικρό συγγραφέα στη θέση του άλλου, του ξένου, του διαφορετικού».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Almargot, D., & Fayol, M. (2009). Modeling the development of written composition. In R. Beard, D., Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp. 23-47). London, UK: Sage.



- Bahr, C.M., Nelson, N.W., & Van Meter, A.M. (1996). The effects of text-based and graphics-based software tools on planning and organizing of stories. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 355-370. Doi: 10.1177/002221949602900404.
- Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons*, 69 (3) 135-140.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Chatterjee, R., & Correia, A.P. (2020). Online Students' Attitudes Toward Collaborative Learning and Sense of Community. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 53-68.
- Cowan, A. (2020). 'No additional information required': Creative writing as research writing. *TEXT: Journal of Writing and Writing Courses*, 24(1), 1-19.
- Dias, L., & Victor, A. (2017). Teaching and learning with mobile devices in the 21st century digital world: Benefits and challenges. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(5), 339-344.
- Dilthey, W. (2010). *Understanding the Human World*. New Jersey: Princeton University Press.
- Eco, U. (1997). *Πέντε ηθικά κείμενα*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Acognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L. (1996). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hyde, B. (2020). Constructivist and Constructionist Epistemologies in a Globalised World: Clarifying the Constructs. In J. Zajda (Eds.), *Globalisation, Ideology and Education Reforms* (pp. 125-138). Dordrecht: Springer International Publishing.
- Jacobs, H., (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- Kristeva, J. (2004). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*. Αθήνα: Scripta.
- Krznaric, R. (2015). *Empathy: Why It Matters, and How to Get It*. London: Penguin Random House.
- Liu, S. H. J., & Lan, Y. J. (2016). Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 171-186. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.171>.
- Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London and New York: Routledge.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.



- Morley, D. (2007). *The Introduction to Creative Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nielsen, K. (2021). Peer and self-assessment practices for writing across the curriculum: learner-differentiated effects on writing achievement. *Educational Review*, 73(6), 753-774.
- Neuwirth, C. M., Kaufer, D. S., Chandhok, R., & Morris, J. H. (1990). *Issues in the design of computer-support for coauthoring and commenting*. Paper presented at the Third Conference on Computer-Supported Cooperative Work (CSCW '90). Los Angeles.
- Pham, V. P. Ho., & Nguyen, N. H. (2020). Blogging for collaborative learning in the writing classroom. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL)*, 10(3), 1–11.
- Pea, R.D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). NY: Cambridge University Press.
- Pillay, N. (2009). *Σεβασμός της Διαφορετικότητας, ο Μεγάλος Στόχος. Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2019, από: http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26208:-q-q-&catid=18:-op-eds&Itemid=3.
- Rorty, R. (1998). Human Rights, Rationality, and Sentimentality. In R. Rorty (Ed.), *Truth and Progress* (pp. 167-185). Philosophical Papers, vol. 3. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rotry, R. (2001). Redemption from Egotism, James and Proust as spiritual exercises. *Telos*, 3(3), 243-263.
- Southavilay, V., Yacef, K., & Calvo, R. A. (2010). *Analysis of Collaborative Writing Processes Using Hidden Markov Models and Semantic Heuristics*. Paper presented at the Proceedings of the third International Workshop on Semantic Aspect of Data Mining. Sydney, Australia.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied, Reading, Writing, and Language Learning* (pp. 142-175). Psycholinguistics, vol. 2. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schiller, F. (1990). *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου* (Μετάφραση-Εισαγωγή-Σχολιασμός Κ. Λεονταρίτου). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Talib, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46(2), 43–57.
- Wang, L. (2019). Rethinking the Significance of Creative Writing: A Neglected Art Form behind the Language Learning Curriculum. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 6(1), 110-122. Retrieved from: <https://doi.org/10.17863/CAM.46573>.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. New York: Teachers College Press.
- Williams, C., & Beam, S. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*, 128, 227–242.



- Woodrich, M., & Fan, Y. (2017). Google Docs as a tool for collaborative writing in the middle school classroom. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 391-410.
- Zhou, W., Simpson, E., & Domizi, D.P. (2012). Google Docs in an out-of-class collaborative writing activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 359-375.
- Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή. Από το παιδί-γραμματέα στο παιδί-δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρασαββίδης, Η., & Θεοδοσίου, Σ. (2010). Η εφαρμογή των τεχνολογιών web.2 στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση σχεδιασμού μιας δραστηριότητας Wiki. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (τόμ. ΙΙ, σσ. 329-336). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου (Διδακτορική Διατριβή)*. Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ, Αθήνα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής* (σσ. 393-419). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Γραμματισμός και Τεχνολογικός Γραμματισμός. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 3, 21-28, Πάτρα: ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ).
- Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 396-416). Αθήνα: Σείριος.
- Κυνηγός Χ., & Ξένου, Ν. (2000). Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σσ. 56-64). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κωστούλη, Τ. (2005). *Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού*. Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη.
- Μάγος, Κ. (2013). Διδάσκοντας με αφηγήσεις: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος & Ν. Γραϊκος (Επιμ.), *Αφήγηση και Φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Κατεύθυνση Λογοτεχνίας. Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.



- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Κ.Ε..Δ.Α..
- Μάξιμος Ομολογητής, *Πρός Θαλάσσιον*, PG 90, 244-7825.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (Επιμ.) (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο-Ιδέες-Εκπαιδευτικές δραστηριότητες-Σενάρια διδασκαλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλιώτης, Μ. (2010). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ. (και συγγραφική ομάδα) (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως, Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός. Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή (Διδακτορική Διατριβή)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

