



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ e-ΜΟΡΦΕΣ)»

Διπλωματική Εργασία

Κωνσταντίνα Δράκου

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Τζιμογιάννης

Θέμα:

«Παραγωγή λόγου με χρήση συνεργατικών εργαλείων: Μια μελέτη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου»

Κόρινθος

Μάιος 2014

«Ότι η Παιδεία πρέπει να ανταποκριθεί προς τις απαιτήσεις της εποχής είναι αναμφισβήτητο. ... Η Παιδεία έχει χρέος να προσφέρει στην κοινωνία και στο έθνος ανθρώπους με ανοιχτό μυαλό και εφοδιασμένους με όλα όσα η τροπή των καιρών απαιτεί.»

I. M. Παναγιωτόπουλος (1961)

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

**Αθανάσιος Τζιμογιάννης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
(Επιβλέπων Καθηγητής)**

Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Δέσποινα Τσακίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου**

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Παραγωγή λόγου με χρήση συνεργατικών εργαλείων: Μία μελέτη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου», εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε με την επίβλεψη του καθηγητή κ. Αθανάσιου Τζιμογιάννη, του οποίου η βοήθεια υπήρξε ανεκτίμητη καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της, για τούτο και οφείλω να τον ευχαριστήσω θερμά.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
1.1. Η σύγχρονη πραγματικότητα στη γραπτή παραγωγή λόγου	12
1.2. Σκοπός της έρευνας και κριτήρια επιλογής του θέματος	13
1.3. Η σημασία της έρευνας	14
1.4. Συνοπτική περιγραφή της έρευνας.....	14
1.5. Παρουσίαση της δομής της εργασίας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	16
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	16
2.1. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών	16
2.1.1. Web 2.0 (Ιστός 2.0)	17
2.1.2. Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ.....	18
2.1.3. Από τη θεωρία στην πράξη.... (Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία)	21
2.1.4. Αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	22
2.1.5. Προβλήματα που συνοδεύουν την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	23
2.1.6. Οι ΤΠΕ στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;	24
2.1.7. Προς την βελτιστοποίηση της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	25

2.1.8. Μαθησιακός Σχεδιασμός.....	27
2.2. Ο Υπολογιστής στη Γλωσσική διδασκαλία - Ένας νέος γραμματισμός	28
2.2.1. Συμβολή των σύγχρονων υπολογιστικών περιβαλλόντων στη διδασκαλία της Γλώσσας.....	29
2.2.2. Δυσκολίες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο	31
2.3. Παραγωγή γραπτού λόγου	32
2.3.1. Η Παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία	33
2.3.2. Η Παραγωγή Γραπτού λόγου ως κοινωνική πράξη	35
2.3.3. Παραγωγή λόγου με υποστήριξη υπολογιστή	36
2.4. Συνεργατική μάθηση (Collaborative Learning)	36
2.4.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης	38
2.4.2. Συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή (CSCL)	39
2.4.3. Συνεργατικά σενάρια -Μέθοδοι Συνεργατικής μάθησης	41
2.5. Συνεργατική γραφή.....	46
2.5.1. Ορολογία	47
2.5.2. Στρατηγικές Συνεργατικής γραφής	48
2.5.3. Διαδικασία και έλεγχος στη Συνεργατική γραφή	49
2.5.4. Ενδεχόμενα προβλήματα	51
2.5.5. Γιατί να γράψουν συνεργατικά οι μαθητές ;	51
2.5.6. Συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή (ΣΓΜΥΥ-CSCW)	53
2.5.7. Περιγραφή της διαδικασίας της ΣΓΜΥΥ	55
2.5.8. Λογισμικά υποστήριξης Συνεργατικής γραφής	58
2.5.9. Υπολογιστικά Περιβάλλοντα Συνεργατικής γραφής	59
2.5.10. Διαδικτυακά εργαλεία Συνεργατικής γραφής	59
2.6. Περιγραφή του διαδικτυακού εργαλείου Google Docs	62
2.7. Συνεργατική γραφή με ή χωρίς την υποστήριξη υπολογιστή στο γλωσσικό μάθημα - Η διεθνής πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	68
2.8. Το ισχύον και το νέο πρόγραμμα σπουδών στη χώρα μας: Συνεργατική μάθηση, ΤΠΕ και Παραγωγή λόγου	71
2.9. Συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή (ΣΓΜΥΥ): επισκόπηση της Βιβλιογραφίας.....	74
2.10. Προς νέες ερευνητικές κατευθύνσεις	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	83
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	83
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	83
3.2. Το πλαίσιο της έρευνας	83
3.3. Το δείγμα της έρευνας	83
3.4. Η διδακτική παρέμβαση	84
3.4.1. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης	84
3.4.2. Ηλεκτρονικά εργαλεία υποστήριξης της συνεργασίας	85
3.4.3. Μαθησιακή υποστήριξη (Scaffolding)	86

3.5. Το εκπαιδευτικό σενάριο	86
3.5.1. Προ της δραστηριότητας (<i>pre-cw task</i>)	87
3.5.2. Εκτέλεση της δραστηριότητας (<i>cw task</i>).....	89
3.5.3. Μετά τη δραστηριότητα στάδιο (<i>Post cw task</i>)	91
3.6. Μέθοδος ανάλυσης δε δομένων	92
3.6.1. Ανάλυση του Ιστορικού Αναθεωρήσεων	93
3.6.2. Ανάλυση Διαλόγων	95
3.6.3. Αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	99
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	99
4.1. Συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών.....	99
4.1.1. Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω <i>Google Docs</i>	99
4.1.2. Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο	116
4.2. Μηνύματα.....	119
4.3. Υποστήριξη από τους συμμαθητές (Collective Scaffolding).....	127
4.4. Υποστήριξη από τον καθηγητή (Scaffolding).....	129
4.4.1. Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω <i>Google Docs</i>	129
4.5. Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο	141
4.5.1. Περιγραφή του τρόπου εργασίας από τους μαθητές	141
4.5.2. Ο χρόνος και ο χώρος.....	143
4.5.3 Τρόπος επικοινωνίας.....	144
4.5.4. Τρόπος πραγματοποίησης αλλαγών στο έγγραφο	145
4.5.5. Απόψεις των μαθητών για την υποστήριξη από τους συμμαθητές τους.....	147
4.5.6. Απόψεις των μαθητών για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού	148
4.5.7. Απόψεις των μαθητών για τη συνεργατική γραφή.....	149
4.6. Το προϊόν της γραφής.....	155
4.7. Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στην παραγωγή λόγου πριν και μετά τη δραστηριότητα.....	158
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	162
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	162
5.1. Γενικά συμπεράσματα	162
5.2. Πρώτο Ερευνητικό ερώτημα: Με ποιους τρόπους εργάζονται- συνεισφέρουν οι μαθητές σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον συνεργατικής γραφής κειμένου; Ποιες πρακτικές συνεργασίας αναπτύσσουν οι μαθητές και πώς παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός;	163
5.3. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Τι είδους παρεμβάσεις επιχειρούν οι μαθητές στο κοινό έγγραφο κατά τη διαδικασία της ΣΓΜΥΥ; Ποια είναι τα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία που ενσωματώνουν;	165
5.4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η συνεργατική παραγωγή λόγου μέσω διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων να ενταχθεί στο μάθημα της Γλώσσας	

Γυμνασίου; Ποια είναι η προστιθέμενη αξία σε σχέση με την «πρόσωπο με πρόσωπο» συνεργατική γραφή;.....	166
5.5. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη	170
5.6. Προτάσεις για την αξιοποίηση διαδικτυακών συνεργατικών περιβαλλόντων σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου.	171
5.7. Επίλογος	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	188
Έντυπο ενημέρωσης για τη χρήση του Google Docs	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	191
1 ^ο Φύλλο εργασίας	191
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	192
2 ^ο Φύλλο εργασίας	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	193
3 ^ο Φύλλο εργασίας	193
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	195
Ερωτηματολόγιο	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6	199
Σχέδιο και κείμενο της Ζ΄ Ομάδας.....	199

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 2.1. Τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου	26
Σχήμα 2.2. Μαθησιακή δραστηριότητα βασισμένη σε ΤΠΕ	27
Σχήμα 2.3: Ατομική γραφή [Σχήμα βασισμένο στο μοντέλο των Flower & Hayes (1981)] ..	34
Σχήμα 2.4: Το εννοιολογικό μοντέλο της ΣΓΜΥΥ Brodahl et al. (2011).....	57
Σχήμα 4. 1. Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου.....	103
Σχήμα 4. 2.Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου	106
Σχήμα 4. 3. Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου	110
Σχήμα 4. 4. Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου	113

Σχήμα 4.5. Αποτόπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου	116
--	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 4. 1. Αναλογία ΓΣ- ΜΓΣ συνεισφορών στο έγγραφο	100
Διάγραμμα 4. 2. Αναλογία συνεισφορών στη μορφή-περιεχόμενο	100
Διάγραμμα 4. 3. Τα είδη των συνεισφορών στο έγγραφο ανά ομάδα	101
Διάγραμμα 4. 4. Αναλογία μηνυμάτων εκπαιδευτικού- μαθητών	130
Διάγραμμα 4. 5. Εκτίμηση της επάρκειας του χρόνου	143
Διάγραμμα 4. 6. Τρόποι συνομιλίας των μαθητών ΣΓΜΥΥ στην ομάδα	144
Διάγραμμα 4. 7. Τρόποι συνομιλίας των μαθητών ΣΓΠΜΠ στην ομάδα	145
Διάγραμμα 4. 8. Προτίμηση στη συνεργατική γραφή από τους μαθητές που έγραψαν ΜΥΥ	150
Διάγραμμα 4. 9. Προτίμηση στη συνεργατική γραφή από τους μαθητές που έγραψαν ΠμεΠ.....	150
Διάγραμμα 4. 10. Δεν προτιμάται η ΣΓΠΜΠ από όσους έγραψαν συνεργατικά ΜΥΥ.....	153
Διάγραμμα 4. 11. Δεν προτιμάται η ΣΓΜΥΥ από όσους έγραψαν συνεργαζόμενοι ΠμεΠ	155

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Πρόσκληση ατόμων για κοινή χρήση του αρχείου	63
Εικόνα 2. Προβολή με δύο συμμετέχοντες.	63
Εικόνα 3. Προβολή με τρεις συμμετέχοντες.	64
Εικόνα 4. Ανοιχτό «νήμα» σχολίων	64
Εικόνα 5. e-mail ειδοποίησης για την προσθήκη σχολίου	65
Εικόνα 6. Σύγχρονη συνομιλία (chat)	65
Εικόνα 7. Σύγχρονη συνομιλία (chat) σε αναδυόμενο παράθυρο	66
Εικόνα 8. Η επιλογή «λεπτομέρειες και δραστηριότητα» στο drive	66
Εικόνα 9. Η επιλογή «λεπτομέρειες και δραστηριότητα» στο drive	67
Εικόνα 10. Ιστορικό αναθεωρήσεων.....	68
Εικόνα 11. Ιστορικό αναθεωρήσεων. Η συνεισφορά κάθε μέλους τη δεδομένη χρονική στιγμή.....	68
Εικόνα 12. Περιβάλλον εργασίας «Σχέδιο».....	102
Εικόνα 13. Το σχέδιο εργασίας που δημιούργησε η Α' ομάδα	102
Εικόνα 14. Το σχέδιο εργασίας που δημιούργησε η Β' ομάδα	105
Εικόνα 15. Το σχέδιο εργασίας που δημιούργησε η Γ' ομάδα	108
Εικόνα 16. το ιστολόγιο όπου δημοσιεύτηκαν τα κείμενα	155
Εικόνα 17. Δημοσιευμένο κείμενο στο ιστολόγιο	156
Εικόνα 18. Σχόλια συμμαθητών για τα δημοσιευμένα κείμενα	156

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2. 1. Συνεργατική γραφή και ΣΓΜΥΥ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	69
Πίνακας 3.1. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την προετοιμασία της Συνεργατικής δραστηριότητας.....	87
Πίνακας 3.2. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την προετοιμασία της Συνεργατικής δραστηριότητας.....	88
Πίνακας 3.3. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την προετοιμασία της Συνεργατικής δραστηριότητας.....	89
Πίνακας 3.4. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την εκτέλεση της Συνεργατικής δραστηριότητας	89
Πίνακας 3.5. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την εκτέλεση της Συνεργατικής δραστηριότητας.....	91
Πίνακας 3. 6. Δραστηριότητες και στόχοι μετά τη Συνεργατική δραστηριότητα.....	91
Πίνακας 3. 7. Γλωσσικές Συνεισφορές (ΓΣ).....	93
Πίνακας 3. 8. Μη-Γλωσσικές Συνεισφορές (ΜΓΣ).....	94
Πίνακας 3. 9. Κωδικοποίηση σχολίων σύγχρονης και ασύγχρονης συζήτησης	95
Πίνακας 3. 10. Υποστήριξη εκπαιδευτικού με τη μορφή σχολίων ή τη συμμετοχή σε online συζήτηση ή την απάντηση σε e-mail.....	97
Πίνακας 4. 1. Συνεισφορές στη συνεργατική ανάπτυξη εγγράφου ανά ομάδα.....	100
Πίνακας 4. 2. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας	101
Πίνακας 4. 3. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας.....	101
Πίνακας 4. 4. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου	103
Πίνακας 4. 5. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας	104
Πίνακας 4. 6. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας.....	104
Πίνακας 4. 7. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου	106
Πίνακας 4. 8. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας	107
Πίνακας 4. 9. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας.....	107
Πίνακας 4. 10. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου	109
Πίνακας 4. 11. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας	111
Πίνακας 4. 12. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας.....	111
Πίνακας 4. 13. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου	113
Πίνακας 4. 14. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας	114
Πίνακας 4. 15. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας.....	114
Πίνακας 4. 16. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου	115
Πίνακας 4. 17. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας	117
Πίνακας 4. 18. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας.....	117
Πίνακας 4. 19. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο	120
Πίνακας 4. 20. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια	120
Πίνακας 4. 21. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο	121
Πίνακας 4. 22. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια	122
Πίνακας 4. 23. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο	123
Πίνακας 4. 24. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια	123
Πίνακας 4. 25. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο	125
Πίνακας 4. 26. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια	125
Πίνακας 4. 27. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο	126
Πίνακας 4. 28. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια	126
Πίνακας 4. 29. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας	131
Πίνακας 4. 30. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό (Scaffolding)	132
Πίνακας 4. 31. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας	133

Πίνακας 4. 32. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικού (Scaffolding)	136
Πίνακας 4. 33. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας	137
Πίνακας 4. 34. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικού (Scaffolding)	138
Πίνακας 4. 35. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας	138
Πίνακας 4. 36. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικού (Scaffolding)	139
Πίνακας 4. 37. Συμμετοχή στη συνεργατική παραγωγή λόγου	143

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

CACL - Computer Supported Collaborative Learning
CSILE - Computer Supported Intentional Learning Environments
CSCW- Computer Supported Collaborative Writing
CL - Collaborative Learning
GD - Google Docs
ΑΠΣ - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΙΠΣ - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΝΠΣ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών
ΟΕ- Ομάδα Ελέγχου
ΠΓ- Παραγωγή λόγου
ΠμεΠ - Πρόσωπο με πρόσωπο
ΠΟ - Πειραματική Ομάδα
ΠΣ - Προγράμματα Σπουδών
ΣΓ - Συνεργατική Γραφή
ΣΓΜΥΥ - Συνεργατική Γραφή με Υποστήριξη Υπολογιστή
ΣΓΜΠΜΠ - Συνεργατική Γραφή Πρόσωπο με Πρόσωπο
ΣΜ - Συνεργατική Μάθηση
ΣΜΜΥΥ - Συνεργατική Μάθηση με Υποστήριξη Υπολογιστή
ΣΠΓ- Συνεργατική Παραγωγή λόγου
ΤΠΕ - Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
ΥΥ - Υποστήριξη υπολογιστή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κεντρικός, με στόχο την ανάπτυξη των μαθητών και την ενίσχυση της μάθησης στο πλαίσιο των σύγχρονων εποικοδομητικών και συνεργατικών θεωριών μάθησης. Τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και τα συναφή εργαλεία τους, και υπό το πρίσμα αυτό εμπλουτίζεται συνεχώς η θεωρία που καθοδηγεί και υποστηρίζει το σχεδιασμό και τη χρήση τους. Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η ανάπτυξη συνεργατικών εργαλείων του Ιστού 2.0 ανέδειξε μια νέα κατεύθυνση στην παραδοσιακή παραγωγή λόγου με την προώθηση μεθόδων συνεργατικής γραφής.

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί μία πειραματική μελέτη, σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου στη συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου Google Docs στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στόχος της μελέτης ήταν να διερευνηθούν πτυχές της συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μαθητών, καθώς και των ατομικών συνεισφορών τους κατά τη συνεργατική ανάπτυξη κειμένων μέσω Google Docs. Η διδακτική παρέμβαση περιλάμβανε μια ακολουθία δραστηριοτήτων συνεργατικής γραφής, οι οποίες συνδυάστηκαν με μέθοδο πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στην τάξη.

Η ανάλυση βασίστηκε α) σε ερευνητικά δεδομένα του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος των Google Docs, όπως το ιστορικό αναθεωρήσεων, την αποτύπωση των σχολίων από τις ηλεκτρονικές συζητήσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού β) στις γραπτές εργασίες των μαθητών σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή και γ) στις απαντήσεις των μαθητών σε ειδικό ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις διαφορετικές πρακτικές που ακολούθησαν οι μαθητές κατά τη συνεργατική παραγωγή λόγου και έδωσαν μια εικόνα των ενεργειών τους κατά τη δημιουργία του εγγράφου. Επίσης, έδειξαν ότι η συνεργατική γραφή με χρήση διαδικτυακών εργαλείων μπορεί να είναι αποτελεσματική και να ενταχθεί στην εκπαιδευτική πρακτική του Γυμνασίου. Τα συμπεράσματα της διπλωματικής εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων συνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου με χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων και μελλοντικών ερευνών στο πεδίο.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία της Γλώσσας με τη βοήθεια υπολογιστή, συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου, συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή, εργαλεία Ιστού 2.0, Google Docs

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Η σύγχρονη πραγματικότητα στη γραπτή παραγωγή λόγου

Η γραπτή παραγωγή λόγου από τους μαθητές και η διδασκαλία της στο σχολείο είναι πάντα επίκαιρο θέμα, καθώς αφορά όλα τα μαθήματα, αλλά και άλλες δραστηριότητες των μαθητών. Η διαδικασία αυτή θεωρείται από τον Βυγκότοκι (1993) κοινωνική και αλληλεπιδραστική και η επιτυχία της εξαρτάται από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους. Αν το γράψιμο, λοιπόν, είναι μια κοινωνική πράξη, τότε, όπως σημειώνει ο Butler (1999), η εκμάθησή του θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Υπό αυτήν τη θεώρηση, η συνεργατική παραγωγή λόγου εντάσσεται στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές της γραπτής παραγωγής λόγου. Αναφερόμαστε σε μια συνεργατική δραστηριότητα, στην τάξη ή και εκτός αυτής, κατά την οποία, σύμφωνα με την περιγραφή της Viggiano (2011), οι μαθητές εργάζονται και μαθαίνουν μαζί, σχολιάζοντας ο ένας τη δουλειά του άλλου και παράγοντας ομαδικά κείμενα. Περιλαμβάνει δε, τη διαμοίραση των πληροφοριών στην ομάδα, τη δημιουργία ομαδικών τεχνουργημάτων (artifacts) και σχολιασμό τους εκτός της τάξης (Guzdial, 2001, στο Viggiano, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διάδοση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καθώς και η ευρύτατη χρήση του διαδικτύου δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο ούτε αυτό το πεδίο. Έχει διαμορφωθεί μια νέα πραγματικότητα γενικά στη γλωσσική διδασκαλία, με έμφαση στην επικοινωνιακή της διάσταση. Η διδασκαλία της γλώσσας με υπολογιστές (*Computer Assisted Language Learning- CALL*) συνιστά ένα επιστημονικό ρεύμα, στο πλαίσιο του οποίου ο υπολογιστής αντιμετωπίζεται ως μέσο που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας ως πρώτης και ως δεύτερης ή ξένης (Κόμης & Ντίνας, 2011). Στην παραγωγή γραπτού λόγου, ο μαθητής καλείται να αναμειχθεί ενεργά στη διαδικασία δημιουργίας αποτελεσματικών κειμένων, να συνειδητοποιήσει τους μηχανισμούς της και να αναπτύξει την ικανότητα αυτοαξιολόγησης (Κουτσογιάννης, 2010), με τις ΤΠΕ να αξιοποιούνται στη διαμόρφωση, την επεξεργασία και τη διόρθωση του κειμένου. Πρόσφατα, μεγάλη συζήτηση γίνεται για τις δυνατότητες που παρέχουν τα περιβάλλοντα του Ιστού 2.0 (web 2.0), στη γλωσσική διδασκαλία. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των περιβαλλόντων είναι η κυρίαρχη συμμετοχή του χρήστη, στον οποίο επιτρέπεται η διάδραση, η κοινωνική δικτύωση, ο διαμοιρασμός αρχείων με άλλους χρήστες, η συνεργατική διαμόρφωση περιεχομένου με εφαρμογές, εργαλεία, υπηρεσίες και λειτουργίες, όπως είναι τα blogs, wikis, social bookmarking κ.λ.π.

1.2. Σκοπός της έρευνας και κριτήρια επιλογής του θέματος

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αξιολογήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία στη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάζεται η συμβολή εργαλείων του Ιστού 2.0 στις δραστηριότητες της παραγωγής λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η εμπειρία της γράφουσας ως καθηγήτριας φιλολόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για 24 έτη επιβεβαιώνει πως στην παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε επίπεδο παραγωγής λόγου, δεξιότητας με ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον τρόπο λειτουργίας του ίδιου του σχολείου, αφού χρησιμοποιείται για να ολοκληρωθεί το 30% με 60% των σχολικών δραστηριοτήτων (Σπαντιδάκης, 2005), οι μαθητές γράφουν συνήθως στην τάξη, απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο και ο διδάσκων αντιμετωπίζει τα κείμενά τους ως τετελεσμένο προϊόν. Η διόρθωση των κειμένων γίνεται υπό μορφή παρατηρήσεων που σημειώνονται από τον εκπαιδευτικό στο τετράδιο του μαθητή, αλλά τα παιδιά σπάνια αντιλαμβάνονται το νόημά τους και προβαίνουν σε διορθώσεις ή τις λαμβάνουν υπόψη σε επόμενο γραπτό. Οι μαθητές δεν ξαναγράφουν τα κείμενά τους, και, στην περίπτωση που επιλέξουμε να ομαδοποιήσουμε παρατηρήσεις, για να συζητηθούν στην τάξη, χάνεται πολύς χρόνος χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα. Επιπλέον, παρότι η πίστη στην αξία της συνεργασίας, η ενθάρρυνση για ανάληψη ομαδικών εργασιών από τους μαθητές, η ανάπτυξη κλίματος γόνιμης αλληλεπίδρασης στην τάξη, καθώς και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι στοιχεία που ευαγγελίζονται τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, είναι δύσκολο να ενσωματωθούν στα μαθήματα του λεγόμενου «πυρήνα», όπως είναι τα Μαθηματικά και η Γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι όποιες καινοτόμες δράσεις εδώ δεν αποτελούν κουλτούρα και αναλαμβάνονται ευκαιριακά.

Υιοθετώντας μια κονστρουκτιβιστική θεώρηση, βλέπουμε τη διαδικασία της μάθησης ως πράξη κατασκευής της γνώσης για το μαθητή, γεγονός που συνεπάγεται μια πιο μαθητοκεντρική τάξη. Για να κατασκευάσουν οι μαθητές ενεργά τη δική τους γνώση (και ενεργά να μάθουν), θα πρέπει το σχολείο να τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτούν εμπειρίες που τους επιτρέπουν να εξετάζουν και να προβληματίζονται, να αξιολογούν και να συνθέτουν νέες πληροφορίες, καθώς και να συσχετίζουν με κριτική σκέψη αυτές τις νέες πληροφορίες με προηγούμενες πεποιθήσεις τους. Τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να ενημερώνονται, να συζητούν, να διερευνούν και να αξιολογούν με τους συνομηλίκους τους, δίνουν τη δυνατότητα να προωθείται αυτή η διαδικασία ενεργού οικοδόμησης της γνώσης, και η συνεργατική γραφή είναι ένα από τα βασικά εργαλεία για τη στήριξη ενός τέτοιου περιβάλλοντος μάθησης (The William and Mary Collaborative Writing Project, 2014).

Η Συνεργατική Γραφή Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή (ΣΓΜΥΥ) αποτελεί εφόδιο για τον διδάσκοντα που επιθυμεί να αναπτύξει στους μαθητές του κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες, να τους δώσει την ευκαιρία να επιστρατεύουν τη δημιουργικότητά τους και να καλλιεργούν την ευελιξία στη σκέψη (Duin, 1991, Wichadee, 2010, Κουτσογιάννης κ.ά., 2011). Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσει αυτές τις ανησυχίες, σχεδιάστηκε ένα ερευνητικό πρόγραμμα, που τα αποτελέσματά του θα μπορούσαν να παρέχουν μια νέα αντίληψη της διδασκαλίας και της μάθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου.

1.3. Η σημασία της έρευνας

Αφορμή για την εργασία αυτή στάθηκε η ελλιπής έρευνα όσον αφορά τη δημιουργική διδακτική χρήση του διαδικτύου και των Εργαλείων του Ιστού 2.0 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, με έμφαση σε αυτά που διευκολύνουν τη συνεργατική γραφή. Ενώ έχει ερευνηθεί διεθνώς και στη χώρα μας το πεδίο της ένταξης των ΤΠΕ στο διδακτικό σχεδιασμό των γλωσσικών μαθημάτων, καθώς και το ζήτημα της συνεργατικής μάθησης, δεν έχει γίνει το ίδιο για το θέμα της συνεργατικής γραφής και ειδικότερα της υποστηριζόμενης από υπολογιστή.

Μελέτες αποδεικνύουν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως γνωσιακά-οργανωτικά πλαίσια, προκειμένου να διευκολύνεται η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Salomon, 1990, Salomon et al., 2003, Κουτσογιάννης 1998 κ.ά.), όπως επίσης και ότι η συνεργατική μάθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου (Krause, 2007 κ.ά.). Ως προς το ζήτημα της συνεργατικής γραφής, η έρευνα στον διεθνή χώρο εστιάζει στην πρόσωπο με πρόσωπο συνεργασία (π.χ. Storch, 2005, Tompkins, 2008, Storch, 2011), ενώ τα τελευταία χρόνια διερευνάται και η ΣΓΜΥΥ, κυρίως όμως στο μάθημα της ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Mak & Coniam, 2008, Wichadee, 2010, Brodahl et al. 2011, κ.ά.). Στην περίπτωση αυτή μελετάται η χρήση διαδικτυακών εργαλείων, όπως είναι τα wikis -κατά κύριο λόγο- και τα Google Docs. Στη χώρα μας έχουν γίνει πολλές μελέτες που αφορούν στη χρήση των wikis στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη περιεχομένου (Καρασαββίδης & Θεοδοσίου, 2010, Ζιώγκου & Δημητριάδης, 2010, Roussinos & Jimoyiannis, 2011, Ρούσσινος & Τζιμογιάννης, 2012, κ.ά.), δεν βρήκαμε όμως μελέτες που να αφορούν στην παραγωγή λόγου με συνεργατικά εργαλεία όπως είναι το Google Docs (GD).

Σε μια απόπειρα κάλυψης του κενού αυτού στην ελληνική βιβλιογραφία, επιδιώξαμε να μελετήσουμε τη Συνεργατική Παραγωγή γραπτού λόγου με υποστήριξη υπολογιστή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικότερα δε με τη χρήση του διαδικτυακού συνεργατικού περιβάλλοντος των GD.

1.4. Συνοπτική περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, διενεργήθηκε σε 39 μαθητές που φοιτούσαν στη Γ' τάξη σε Γυμνάσιο της Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2013-14. Χρησιμοποιήθηκε μεικτή μεθοδολογία, που έδωσε ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα. Σχεδιάστηκε πρόγραμμα παρέμβασης, για την οποία εκπονήθηκε εκπαιδευτικό σενάριο που περιλάμβανε δραστηριότητα συνεργατικής Παραγωγής λόγου με δύο τρόπους: α) πρόσωπο με πρόσωπο (Π με Π) και β) με υποστήριξη υπολογιστή (ΥΥ), χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο GD.

Το ερευνητικό υλικό που συγκεντρώθηκε ήταν α) το ιστορικό που παρέχει το εργαλείο GD σχετικά με τις συνεισφορές των μαθητών β) η αποτύπωση των σχολίων και των online συζητήσεων των μαθητών μεταξύ τους και μαθητών-καθηγήτριας γ) οι

γραπτές εργασίες των μαθητών και δ) οι απαντήσεις των μαθητών σε ειδικό ερωτηματολόγιο μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

Τα δύο πρώτα αναλύθηκαν με βάση το ειδικό πρωτόκολλο (σχήμα) δομικής ανάλυσης και ανάλυσης περιεχομένου, που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, και οι γραπτές εργασίες των μαθητών αξιολογήθηκαν με βάση τα κριτήρια που ενδεικτικά προτείνονται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά., 2006), προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές σε ένα Ηλεκτρονικό περιβάλλον Συνεργατικής γραφής χρησιμοποιώντας ένα διαδικτυακό εργαλείο επεξεργασίας κειμένου και το πώς παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός, τα είδη των παρεμβάσεων που επιχειρούν οι μαθητές στο έγγραφο και τελικά αν είναι αποτελεσματική η εφαρμογή σεναρίου Συνεργατικής Παραγωγής λόγου με υποστήριξη υπολογιστή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την «πρόσωπο με πρόσωπο».

1.5. Παρουσίαση της δομής της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια, των οποίων το περιεχόμενο παρουσιάζεται συνοπτικά παρακάτω.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή και περιγράφει αδρομερώς την έρευνα, καθορίζοντας το θέμα της και τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέχθηκε, τον σκοπό και τη σημασία της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο και η βιβλιογραφική επισκόπηση του πεδίου.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται η μεθοδολογία της έρευνας και η περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρούμε διεξοδική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, διατυπώνονται οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται αυτή η μελέτη. Γίνεται λόγος για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τις θεωρίες μάθησης που συνδέονται με αυτές. Ο ρόλος τους περιγράφεται ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας και της γραπτής Παραγωγής λόγου. Καθώς η έρευνά μας αφορά τη συνεργατική γραφή, αναφερόμαστε εκτενέστερα τόσο στο ζήτημα της Παραγωγής γραπτού λόγου όσο και στη συνεργατική μάθηση, πτυχή της οποίας αποτελεί η συνεργατική γραφή. Η τελευταία αναλύεται διεξοδικά και επισημαίνονται οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, ώστε αυτή να διευκολύνεται με τη χρήση των κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων, ορισμένα από τα οποία παρουσιάζονται εδώ, με έμφαση στα διαδικτυακά, όπως είναι το GD, που θα χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας. Μας ενδιαφέρει επίσης να δούμε ποια είναι η θέση της Συνεργατικής Παραγωγής λόγου στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στη χώρα μας και επιχειρούμε μια επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το θέμα μας.

2.1. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Ο ορισμός της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ως μια συστηματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει υλικά, θεωρίες, ανθρώπινο δυναμικό και γνώση για τη λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων και τη βελτίωση της μάθησης, τον οποίο έδωσε ο Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (Association of Educational Communications and Technology-AECT) το 1977, αναθεωρήθηκε και αναδιατυπώθηκε το 1994 ως «η θεωρία και η εφαρμογή του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, χρήσης, διαχείρισης, και αξιολόγησης των διαδικασιών και υλικών που αποσκοπούν στην μάθηση», γεγονός που υποδηλώνει πως δεν αναφερόμαστε μόνο στα υλικά και μέσα, αλλά σε μια συστηματική προσέγγιση με σκοπό τη βελτίωση της ανθρώπινης μάθησης, και μάλιστα από την αρχαιότητα. Έτσι, κατά καιρούς, διάφορες τεχνολογικές εξελίξεις επηρέαζαν την εκπαιδευτική πράξη, αν και εισάγονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι πάντα με ευκολία (Βρασίδης κ.ά., 2005). Σήμερα, όταν αναφερόμαστε στη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, εννοούμε κυρίως τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε πως η τεχνολογία είναι μια ασαφής έννοια που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων, αντικειμένων, και πρακτικών, από βιντεοκασέτες μέχρι υπολογιστές πολυμέσων στο Διαδίκτυο, προσομοιώσεις και σε απευθείας σύνδεση chatrooms, που φυσικά έχουν διαφορετικές χρήσεις και αποτελέσματα. Επίσης, η ίδια χρήση μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Zhao, 2003).

Επειδή, όμως, το σχολείο δεν χρησιμοποιεί αποκλειστικά κανένα είδος τεχνολογίας, ο όρος «εκπαιδευτική τεχνολογία» δεν είναι επαρκής (Κυρίδης κ.ά.,

2005). Θα προτιμήσουμε τον όρο «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» που αποδίδει τον ευρέως χρησιμοποιούμενο σήμερα όρο – από την αγγλοσαξωνική κυρίως βιβλιογραφία - ICT: Information and Communications Technologies και που, κατά τους Κυρίδη κ.ά. (2005), αναφέρεται στο είδος της τεχνολογίας που προορίζεται για χρήση σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής και όχι μόνο στην εκπαίδευση. Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν και τον όρο «Νέες Τεχνολογίες», που δηλώνει τη σύγχρονη και καινοτομική μορφή της τεχνολογίας και τον θεωρούν πολύ γενικό, υιοθετούν δε τον όρο «Πληροφοριακή Επικοινωνιακή Τεχνολογία» (Π.Ε.Τ.)

Οι Κόμης & Ντίνας (2011) ομαδοποιούν τα σύγχρονα υπολογιστικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) συστήματα κλειστού τύπου, καθοδηγούμενης από τους υπολογιστές διδασκαλίας: αναφέρονται σε συστήματα εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice), που στοχεύουν στον έλεγχο των ήδη αποκτηθέντων γνώσεων, και συστήματα καθοδήγησης (tutorials), που προσφέρουν έναν ολοκληρωμένο κύκλο διδασκαλίας, με βασικό χαρακτηριστικό την εξατομίκευση της μάθησης.

β) συστήματα ανοικτού τύπου, που είναι περιβάλλοντα μάθησης μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης.

γ) συστήματα αναζήτησης πληροφορίας, επικοινωνίας και συνεργασίας και περιβάλλοντα οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας: αναφέρονται σε λογισμικά γενικής χρήσης και σύγχρονες εφαρμογές Web 2.0.

2.1.1. Web 2.0 (Ιστός 2.0)

Ο όρος Web 2.0 (Ιστός 2.0), περιγράφει ένα νέο οικοσύστημα διαδικτυακών εφαρμογών, που χαρακτηρίζονται από υψηλή ευχρηστία και είναι δυνατή η αξιοποίησή τους από χρήστες με ελάχιστες τεχνικές γνώσεις σε ζητήματα υπολογιστών και δικτύων. Ο Ιστός 2.0 περιλαμβάνει εφαρμογές, όπως τα ιστολόγια, τα wikis, την κοινωνική δικτύωση, τον κοινωνικό ευρετηριασμό (social bookmarking) κ.α. που χρησιμοποιούνται σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, π.χ. στην οικονομία, την ενημέρωση, τη διοίκηση κ.λπ. Σύμφωνα με τους Jimoyiannis et al. (2013), μεγάλος αριθμός νέων ασχολείται στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή με εφαρμογές Web 2.0 (π.χ. κοινωνική δικτύωση) και είναι εξοικειωμένοι με τις νέες μορφές αλληλεπίδρασης και διαμοίρασης περιεχομένου που αναπτύσσονται σε αυτές. Παράλληλα, η ένταξη και εφαρμογή τους και στον τομέα της εκπαίδευσης βασίζεται στις σημαντικές δυνατότητες των χρηστών να διαμοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται (Κόμης & Ντίνας, 2011).

Στην εκπαίδευση, οι τεχνολογίες του Ιστού 2.0 δίνουν τη δυνατότητα βελτιωμένων ευκαιριών μάθησης που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των μαθητών, τον διάλογο, την πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα ιδεών και αναπαραστάσεων, τη συνεργατική δημιουργία περιεχομένου (Angelaina & Jimoyiannis, 2012). Τα εργαλεία του Web 2.0 είναι εύκολα στη χρήση, συνήθως δωρεάν και εύκολα προσβάσιμα από τις σχολικές μονάδες. Μέσα σε κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια, αυτά τα εργαλεία «μεταμορφώνονται» σε αποτελεσματικούς χώρους προσωπικής μάθησης, όπου προωθείται η αυτονομία του μαθητή και η συμμετοχή του σε κοινωνικά δίκτυα, χωρίς τα όρια που θέτει ο τόπος ή ο χρόνος, επεκτείνοντας την τοπική μάθηση σε άτοπη (Angelaina & Jimoyiannis, 2012).

Οι Jimoyiannis et al. (2013), διαπιστώνουν έξι αλληλένδετες διαστάσεις του Web 2.0, όταν χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση:

Συμμετοχικός Ιστός: αλλάζει τους τρόπους έρευνας και προβληματισμού των μαθητών, κάνει τη δημοσίευσή εύκολη για εκπαιδευτικούς και μαθητές, προσφέρει περιβάλλοντα προσωπικής μάθησης.

Ανοιχτό web: υποστηρίζει τη σύνδεση του περιεχομένου που δημιουργείται από τον μαθητή με την αξιολόγηση από τους συμμαθητές του, καθώς και την εξέλιξη της συλλογικής νοημοσύνης.

Συνεργασία: υποστηρίζει αποτελεσματικά τη συλλογική εργασία και τη μάθηση μέσω ανακάλυψης, την ανακάλυψη, τον διαμοιρασμό και τη μετατροπή μέσω ενημέρωσης, τη συν-δημιουργία περιεχομένου και ιδεών.

Κοινωνικότητα: προσφέρει δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ανάπτυξης κοινωνικών ομάδων και δικτύων (κοινωνική δικτύωση), και υποστηρίζει αυτόνομες κοινότητες μάθησης.

Ανοιχτή τάξη: επεκτείνει τους χώρους μάθησης πέρα από την τάξη, προσφέρει δυνατότητες επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ανάμεσα στην τάξη και τους γονείς, την τοπική κοινότητα, εμπειρογνώμονες σε ειδικά επιστημονικά πεδία, άλλα σχολεία σε εθνικό και διεθνές επίπεδο κ.λπ.

Πλατφόρμα μάθησης: υποστηρίζει ένα νέο μοντέλο μάθησης που βασίζεται στη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την κοινωνικότητα, την ανοιχτή μάθηση και την ανάπτυξη βιώσιμων συστημάτων μάθησης.

2.1.2. Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ

Κάθε είδους διδασκαλία προϋποθέτει παραδοχές από πλευράς δασκάλου για το τι πρέπει να μάθει και το πώς να το μάθει ο μαθητευόμενος, δηλαδή τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης. Κάθε δάσκαλος, λοιπόν εν γνώσει του ή όχι, υιοθετεί μια θεωρία μάθησης (Ράπτης, Ράπτη, 2003) και ο τρόπος χρήσης των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από την αντίληψη για το τι είναι μάθηση και διδασκαλία (Κυνηγός, 1995, στο Μακράκης, 2000).

Ο 20ος αιώνας σηματοδοτείται από τρεις θεωρίες μάθησης: τη Συμπεριφοριστική στις αρχές του, τη Γνωστική στα μέσα και την Κοινωνικογνωστική και Κοινωνικοπολιτισμική στα τέλη του. Όπως είναι φυσικό, αυτές επηρεάζουν και τη θέση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία.

Συμπεριφορισμός

Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η μάθηση συνίσταται στην αλλαγή της συμπεριφοράς, και είναι αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του ατόμου σε ένα ερέθισμα. Αρχές της μάθησης συνιστούν η κατάκτηση της διδακτέας ύλης σε μικρές ενότητες που βαθμιαία προσαρμόζονται στους ρυθμούς του μαθητή, η ενεργός συμμετοχή του παιδιού, η άμεση επαλήθευση των απαντήσεων του και η ενίσχυση της σωστής απάντησης.

Κλασικές εφαρμογές της συμπεριφοριστικής προσέγγισης συνιστούν τα λογισμικά καθοδήγησης ή εκμάθησης (tutorials), και τα συστήματα εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice), που περιγράφηκαν παραπάνω (βλ. ενότ. 2.1). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικά λογισμικά «κλειστού τύπου»

κυρίως με τη μορφή ηλεκτρονικών βιβλίων και η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρική (Κόμης, 2004).

Γνωστικές θεωρίες μάθησης

Κατά τη Γνωστική θεωρία, η μάθηση είναι η τροποποίηση της γνώσης, που αποθηκεύεται στη μνήμη. Τα παιδιά διαθέτουν γνώσεις και χρειάζεται να βοηθηθούν, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο να οικοδομήσουν νέες πάνω σε αυτές. Έτσι, η μάθηση είναι μια ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσω εμπειριών. Οι προσεγγίσεις της συνίστανται

α) στον «δομικό εποικοδομισμό» (constructivism) που κυρίως εκπροσωπήθηκε από τον Jean Piaget, και περιγράφει την ανάπτυξη της λογικής σκέψης ως μια εξελικτική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από χρονολογικά προσδιορισμένα στάδια.

β) στη θεωρία του κονστρουκτιονισμού (constructionism), που έφερε στο προσκήνιο ο Seymour Papert. Χρησιμοποιεί τις ίδιες προσεγγίσεις με τον εποικοδομισμό, όμως προσθέτει ότι η εποικοδόμηση γνωστικών δομών μέσω της σταδιακής εσωτερικοποίησής τους διευκολύνεται σε ένα πλαίσιο όπου ο μαθητής εμπλέκεται συνειδητά στην υλοποίηση πραγμάτων. Επίσης, δίνει σημασία στο ρόλο των εργαλείων, των μέσων και του ευρύτερου πλαισίου για την ανάπτυξη του ατόμου (ERC, 2010).

γ) την «ανακαλυπτική μάθηση» (discovery learning), που προτάθηκε από τον J. Bruner και βλέπει τον εκπαιδευτικό ως εμπνευστή, διευκολυντή, καθοδηγητή στη διαδικασία της ενεργοποίησης της αναλυτικής και διαισθητικής σκέψης των μαθητών μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες (πείραμα, δοκιμή, επαλήθευση ή διάψευση). Στόχος της είναι το «να μάθει κανείς να μαθαίνει», να θέτει και να απαντά ερωτήσεις, να αξιολογεί στρατηγικές (Σολομωνίδου, 2006).

δ) τη θεωρία «της επεξεργασίας της πληροφορίας» (information processing), κατά την οποία ο ανθρώπινος νους λειτουργεί όπως ένας υπολογιστής, στον οποίο εισάγονται στοιχεία πληροφοριών, γίνεται η επεξεργασία τους και προκύπτουν τα αποτελέσματα που δείχνουν ότι η μάθηση πραγματοποιήθηκε. Επίσης, κάθε υποκείμενο διαθέτει γνώσεις δηλωτικές (αφορούν το τι), διαδικαστικές (αφορούν το πώς) και μεταγνώση (συνειδητοποίηση και έλεγχος των γνωστικών διαδικασιών).

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν την οικοδόμηση της γνώσης, τη μάθηση μέσω της πράξης, να επιτρέπουν διερευνήσεις και να αποτελούν νοητικούς συνεργάτες (Jonassen, 1996, στο Κόμης, 2004). Ειδικότερα, ο εποικοδομισμός συνιστά κυρίαρχο μοντέλο στο σχεδιασμό των σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών που παρέχουν αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο. Χρησιμοποιούνται ανοιχτού τύπου εκπαιδευτικά λογισμικά, συστήματα προσομοίωσης και υπερμέσων (Κόμης, 2004).

Κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης

Η πεποίθηση ότι η γνώση είναι κοινωνικό προϊόν και οι άνθρωποι μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας και παρατηρώντας άλλους εκφράζεται από την Κοινωνικοπολιτισμική και Κοινωνικογνωστική θεωρία.

α) Ο «Κοινωνικός Εποικοδομισμός» με κύριο εκπρόσωπο τον Vygotsky, είναι μια προσέγγιση για τη μάθηση, σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί, ανάλογα με το

επίπεδο στο οποίο βρίσκεται είναι ικανό να επιτύχει μαθησιακούς στόχους από μόνο του, κατά τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων. Μπορώντας όμως εν δυνάμει να επιτύχει ένα ανώτερο επίπεδο, θα προχωρήσει παραπάνω, αν βοηθηθεί γνωστικά από κάποιους, ενήλικες ή συνομήλικούς του, ώστε να εσωτερικεύσει τα αντίστοιχα νοήματα. Στον Vygotsky (1934/1988, 1978, στο Σολομωνίδου, 2006) αποδίδεται η δημοφιλής έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», που αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει ένα άτομο να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει δεξιότητες, όταν ενθαρρύνεται και καθοδηγείται από κάποιον που κατέχει περισσότερες γνώσεις.

Ο δάσκαλος, λοιπόν, δεν είναι αυτός που απλά παρέχει στο μαθητή ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοηθώντας τον να αυτοαναπτυχθεί (Piaget), αλλά ενεργός διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων που διαπραγματεύεται με το μαθητή του και τον βοηθά να εσωτερικεύσει όλα αυτά που τον βοηθούν να αναπτυχθεί (Ράπτης, Ράπτη 2003). Λειτουργεί ως «ενορχηστρωτής» στη διαδικασία της μάθησης, υπό την έννοια ότι από μεταδότης της γνώσης γίνεται μέτοχος στην παραγωγή της μέσα από την αλληλεπίδραση (Μακράκης, 2000). Εδώ επιδιώκεται η συνεργατική μάθηση, που θεωρείται ότι πλεονεκτεί έναντι της ατομικής (Κόμης, 2004).

β) Σε παρόμοιο θεωρητικό πλαίσιο κινείται η θεωρία «της δραστηριότητας» (activity theory), που επικεντρώνεται στις δραστηριότητες που εμπλέκονται οι μαθητές, στους σκοπούς και τις προθέσεις τους, στα χρησιμοποιούμενα εργαλεία, στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διεξαγωγή τους και στα αποτελέσματά τους (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999, στο Κόμης, 2004). Πρόκειται για αυθεντικές δραστηριότητες, που είτε σχετίζονται με τα βιώματα των μαθητών είτε αναδεικνύονται και εντάσσονται στο βιωματικό τους χώρο είτε αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις που μπορεί οι μαθητές να βιώσουν στην ενήλικη ζωή τους (Μακράκης, 2000).

γ) Σύμφωνα με τη θεωρία της «εγκαθιδρυμένης μάθησης» (situated learning) των Jean Lave και Etienne Wenger, η μάθηση προέρχεται από την ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες κοινοτήτων πρακτικής. Οι μαθητές εμπλέκονται σε τέτοιες κοινότητες μάθησης και συμμετέχουν σε ήδη δομημένα περιβάλλοντα- πλαίσια αντί να διδάσκονται δομές σκέψης ή νοητικά μοντέλα κατανόησης του κόσμου. Είναι προφανές ότι η νέα γνώση απαιτεί κοινωνική διάδραση και ομαδική συνεργασία (Βρασίδης κ.ά., 2005).

δ) Το μοντέλο της «εγκαθιδρυμένης νόησης» (situated cognition) υποστηρίζει ότι οι γνωστικές ιδιότητες των ομάδων είναι διαφορετικές από αυτές των ατόμων και δίνει έμφαση στην κατανομημένη φύση της γνώσης ανάμεσα σε υποκείμενα, κατασκευάσματα, εσωτερικές και εξωτερικές αναπαραστάσεις (Κόμης, 2004).

ε) Σύμφωνα με τον «συνδεσιασμό» (connectionism), μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις εμπειρίες των άλλων, δημιουργώντας δίκτυα και συνδέσεις με αυτούς κατά το πρότυπο των νευρώνων του εγκεφάλου (Κόμης, 2004). Ο Siemens ισχυρίζεται ότι κυρίαρχη αντίληψη στον συνδεσιασμό είναι ότι οι αποφάσεις βασίζονται σε ταχύτατα μεταβαλλόμενες αρχές, όπου συνεχώς αποκτώνται νέες πληροφορίες, ανάμεσα στις οποίες πρέπει να διακρίνουμε τις σημαντικές και τις μη σημαντικές (ERC, 2010).

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ, που βασίζονται σε Κοινωνικοπολιτισμικές και Κοινωνικογνωστικές θεωρίες, αφορούν σε εφαρμογές Διαδικτύου (chat, forums, video conference), μηχανές αναζήτησης, ψηφιακές βιβλιοθήκες, δικτυακές πύλες και συστήματα συνεργατικής μάθησης με υπολογιστές (Κόμης, 2004).

2.1.3. Από τη θεωρία στην πράξη... (Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία)

Αναφέρονται δύο διαφορετικά πρότυπα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κυνηγός, 1995, στο Μακράκης, 2000):

α) ως εργαλείο βελτίωσης του μαθησιακού αποτελέσματος ή υποκατάστατο του δάσκαλου-πομπού που μεταδίδει πληροφορίες στο μαθητή-δέκτη

β) ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στα χέρια των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθεί ενεργητική και βιωματική μάθηση.

Όπως επισημαίνει ο Τζιμογιάννης (2011), ο «υπολογιστής ως δάσκαλος» μεταδίδει γνώσεις στον μαθητή με εργαλεία, όπως τα λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice), εκμάθησης (tutorials), και τα έμπειρα διδακτικά συστήματα (Intelligent Tutoring Systems), αλλά και «ως γνωστικό εργαλείο» βοηθάει το παιδί να μάθει, με εργαλεία όπως τα περιβάλλοντα προγραμματισμού, τα λογισμικά γενικής χρήσης (επεξεργαστής κειμένου, υπολογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων), τα λογισμικά προσομοίωσης και μοντελοποίησης. Ο υπολογιστής εντάσσεται στην εκπαίδευση και «ως μαθητής», καθώς το παιδί μπορεί να τον «διδάξει» προγραμματίζοντάς τον, όπως επίσης και «ως διαμεσολαβητής της μάθησης», δεδομένου ότι υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση (Computer Supported Collaborative Learning) (βλ. [ενότ. 2.4.2](#)), αξιοποιώντας υπηρεσίες του διαδικτύου, όπως ο παγκόσμιος ιστός, η σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Τζιμογιάννης 2011, σελ. 31 κ.ε.).

Οι υπολογιστές εντάσσονται ως ανεξάρτητο αντικείμενο στα αναλυτικά προγράμματα, στο πλαίσιο μιας «τεχνοκρατικής» ή «κάθετης» προσέγγισης, ή ενσωματώνονται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, μέσα από μία «ολοκληρωμένη» ή «οριζόντια» προσέγγιση. Συνδυασμό των δύο παραπάνω προσεγγίσεων αποτελεί η «πραγματολογική», που χαρακτηρίζεται από ταυτόχρονη ύπαρξη ενός ανεξάρτητου μαθήματος που προσφέρει γενικές γνώσεις για το αντικείμενο και την προοδευτική ενσωμάτωση του υπολογιστή ως εργαλείου υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα. Το τελευταίο αυτό μοντέλο θεωρείται προς το παρόν εφικτό και εμφανίζεται είτε ως συνειδητή επιλογή είτε ως μεταβατικό στάδιο που θα οδηγήσει στο «ολοκληρωμένο» μοντέλο (Μακράκης, 2000, Κόμης, 2004, Τζιμογιάννης, 2011).

Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό το πρίσμα της πραγματολογικής προσέγγισης, με έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης τους, εφόσον, όπως αποφαινεται ο Κόμης (2004), πέρα από το ότι η πληροφορική είναι απαραίτητη για τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό των μαθητών (βλ. [ενότ. 2.2](#)), αποτελεί και σημαντικό εποπτικό «πολυμέσο» και γνωστικό εργαλείο διδασκαλίας, πηγή πληροφόρησης και μέσο εφαρμογής παιδαγωγικών καινοτομιών.

Στην Ελλάδα, ο σχεδιασμός της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έγινε με τη χρηματοδότηση μέσω εθνικών και κοινοτικών πόρων (1^ο και 2^ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης). Μετά τη δημιουργία των πρώτων εργαστηρίων υπολογιστών, σταδιακά κατά την περίοδο 1986 - 1996, κυρίως για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής, ακολουθεί το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ (1996-1999), με ποικίλες δράσεις, όπως για παράδειγμα, Επιμόρφωση Επιμορφωτών στις ΤΠΕ, δημιουργία και προσαρμογή Εκπαιδευτικού Λογισμικού, ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εξοπλισμός και δικτύωση σχολείων. Οι φορείς που υλοποίησαν το έργο ήταν το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στη συνέχεια (2001-2003), εφαρμόζεται το πρόγραμμα

Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στις ΤΠΕ του ΥΠΕΠΘ, κατά το οποίο επιμορφώθηκαν συνολικά 4.860 εκπαιδευτικοί. Το 2003 αρχίζει να λειτουργεί η Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΕΠΘ (<http://www.e-yliko.gr>) με στόχο της τη συγκέντρωση, ταξινόμηση και δημοσίευση προτάσεων διδασκαλίας, που προέκυψαν κατά την τριετία της επιμόρφωσης που προηγήθηκε. Το 2007 επιμορφώνονται οι νέοι επιμορφωτές στα κατά τόπους ΠΑΚΕ (Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης) και όσοι πιστοποιήθηκαν το 2008 αρχίζουν την επιμόρφωση εκπαιδευτικών της ειδικότητάς τους στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) με αντικείμενο την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Κυρίαρχη είναι η αντίληψη της «κάθετης» εισαγωγής και χρήσης των ΤΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στις τεχνικές γνώσεις και υποβάθμιση των ψυχοπαιδαγωγικών κοινωνικών και ηθικών διαστάσεων του φαινομένου (Μακράκης, 2000) και, παρά τους σχεδιασμούς και τους υψηλούς στόχους που τίθενται, παρά τα κονδύλια που επενδύονται, δεν μπορούμε να πούμε πως αξιοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό και «ορθά» οι υπολογιστές στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 1998).

Οι Ράπτης και Ράπτη (2003) θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας παράδειγμα δυσκαμψίας στην προσαρμογή στις νέες εξελίξεις, λόγω της συγκεντρωτικής του δομής, του ακαδημαϊσμού και του ανταγωνισμού για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, οι ΤΠΕ εισήχθησαν στην εκπαίδευση με τρόπο ατελή και αποσπασματικό.

2.1.4. Αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις, αν η τεχνολογία χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Κυρίδης κ.ά. (2005), μπορεί να επιφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα στη μάθηση και τη διδασκαλία, συμπέρασμα στο οποίο έχουν καταλήξει οργανωμένες ανασκοπήσεις της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας.

Αναζητώντας την επίδραση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η Cox (2004) την εντοπίζει σε τρεις σημαντικούς τομείς:

- α) τις τεχνολογικές εξελίξεις: δρομολογούνται λογισμικά επικοινωνίας με χρήση στην εκπαίδευση
- β) τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες: δημιουργούνται προγράμματα προώθησης και υποστήριξης της διδασκαλίας και χρήσεις των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- γ) εφαρμογές στη διδασκαλία και τη μάθηση: διαμορφώνονται νέες μορφές γραμματισμού (βλ. [ενότ. 2.2](#)), αλλάζουν οι ρόλοι του δάσκαλου και του μαθησιακού υποκειμένου, επεκτείνεται η εκπαιδευτική εμπειρία πέρα από το επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο Churchill (2005), επισημαίνει- ακολουθώντας τη διάκριση των εργαλείων στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων του Vygotsky - ότι η τεχνολογία μπορεί να είναι ένα τεχνικό εργαλείο, που χρησιμοποιείται για να αλλάξει τις ιδιότητες ενός αντικειμένου ή μιας δραστηριότητας, ένα ψυχολογικό εργαλείο, που απευθύνεται στη συνείδηση και την από κοινού ενεργοποίηση ξεχωριστών νοητικών λειτουργιών, όπως η σκέψη, η μνήμη και ο εσωτερικός λόγος ή - όπως ο ίδιος προτείνει- ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω, ένα ψυχο - τεχνικό εργαλείο, που επιτρέπει στους μαθητές να πειραματιστούν και να κατασκευάσουν αντικείμενα και ταυτόχρονα να μάθουν εντός αυτής της δραστηριότητας.

Οι νέες τεχνολογίες έχουν μεταβάλει ουσιαστικά τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να μάθουν τα μαθησιακά υποκείμενα (Cox, 2004). Μπορούν να συμβάλλουν στην πραγμάτωση της -νέας- μαθητοκεντρικής αντίληψης της παιδαγωγικής, κατά την οποία ο δάσκαλος βοηθάει τον μαθητή να δομήσει τη γνώση (Prensky, 2008). Οι μαθητές συνεργάζονται ουσιαστικά, ευνοείται η δημιουργικότητά τους και η ανεξάρτητη μάθηση (Wicks, 2001).

Υποστηρίζεται, επίσης, (Μαρκάτος κ.ά., 2000) ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνεται σε σχέση με τον χρόνο (τα δικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα διατίθενται οποιαδήποτε ώρα της ημέρας) και τον χώρο (η γεωγραφική απόσταση εκπαιδευτών- εκπαιδευομένων δεν αποτελεί εμπόδιο).

Ενδεικτικά, παραθέτουμε τα αποτελέσματα προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών της Ρηνανίας, για την εφαρμογή των ηλεκτρονικών υπολογιστών και τη χρήση διαδικτύου στη μέση εκπαίδευση, που εφαρμόστηκε πιλοτικά στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας, σε μαθητές 14-16 ετών από τρία σχολεία που συνεργάστηκαν με το Πανεπιστήμιο του Mainz κατά το 1999, και ενός παραγωγού προγράμματος το 2000 (Kron & Sofos, 2000): σε επίπεδο μαθήματος, παρατηρήθηκε μεταξύ άλλων

α) ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες, ύπαρξη μεγάλου ενδιαφέροντος από την αρχή, προφανής αυτόνομη χρήση των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές, έκπληξη και ενθουσιασμός των μαθητών και υψηλή συγκέντρωσή τους κατά τις σχολικές εργασίες

β) ως προς τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών-μαθητών, υψηλή κοινωνική μάθηση στην ομάδα, υπεύθυνη διεκπεραίωση των συμφωνημένων δραστηριοτήτων, ελάττωση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού ως συνεργάτη και συμβούλου

γ) ως προς την ποιότητα των μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών, οι μαθητές εργάζονται με περισσότερα μέσα, πραγματοποιούν διαφορετικές εργασίες, το περιεχόμενό τους χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και οι μαθησιακές διαδικασίες συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

2.1.5. Προβλήματα που συνοδεύουν την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σε μια επισκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας σχετικά με τα προβλήματα κατά την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ, διαπιστώνεται ότι αρκετές μελέτες έχουν τονίσει την απώλεια των δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης από πολλούς μαθητές, που είναι εξαρτημένοι από το Διαδίκτυο για την ανεύρεση πληροφοριών (Norwood, 2012) και ότι αδυνατούν να διακρίνουν πληροφορίες. Τυπώνουν σχεδόν ό,τι βλέπουν συγκεντρώνοντας αδικαιολόγητα τεράστιες ποσότητες πληροφοριών που δεν επεξεργάζονται (Fang, 2012). Σε δοκίμιο του Bauerlein (2009), οι μαθητές του 21ου αιώνα χαρακτηρίζονται ως «εγωκεντρικοί» και «ρηχοί», που ξοδεύουν απίστευτο χρόνο στο «να περνούν ηλεκτρονικά εμπρός και πίσω ιστορίες, εικόνες, μελωδίες, και κείμενα», απολαμβάνοντας την προσοχή των συνομηλίκων τους με παιδαριώδη πειράγματα και χονδροειδείς εικόνες. Ενώ αυτά μπορεί να είναι υπερβολικά (Thompson, 2013), φαίνεται αλήθεια ότι μπορεί να επέλθουν αρνητικές συνέπειες για την εστίαση των μαθητών και τις συμπεριφορές μάθησης από την ένταξη των ΤΠΕ στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι Κυρίδης κ.ά. (2005) μεταφέρουν την άποψη του Nunan ότι ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενδέχεται να περάσει από τα χέρια των εκπαιδευτικών στα χέρια των τεχνικών. Οι Μαρκάτος κ.ά. (2000)

εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για την αποτελεσματικότητα της «ξένης στην ανθρώπινη φύση» ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Σημαντική επίσης είναι η έλλειψη των δεξιοτήτων στη χρήση ΤΠΕ, λόγω έλλειψης κατάρτισης από τους εκπαιδευτικούς και η απουσία υποστήριξής τους για τη χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο περιβαλλόντων μάθησης, σε συνδυασμό με την έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και την αντίσταση στην αλλαγή (Bingimlas, 2009).

2.1.6. Οι ΤΠΕ στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2012), έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ευρωπαϊκά σχολεία (λ.χ. Wirth & Klieme 2002, Staiger, 2004) διαπιστώνουν πως η χρήση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικών μέσων εξακολουθεί κατά κύριο λόγο να παραμένει περιθωριακή ή πρόχειρη, καταδικάζοντας σε αποτυχία τις προσπάθειες για συστηματική και γόνιμη αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνήθης χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς είναι για εργασίες «χαμηλού επιπέδου», όπως παραγωγή σημειώσεων φύλλων εργασίας ή διαγωνισμάτων και αναζήτηση πληροφοριών από το Διαδίκτυο (OFSTED, 2004, Jimoyiannis & Komis, 2007).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται είτε ότι μια προσέγγιση του μαθήματος με τη συνδρομή ΤΠΕ θα τους «αφήσει πίσω» ως προς την ολοκλήρωση της ύλης είτε ότι θα χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Επιπλέον, διάχυτη είναι η αντίληψη ότι οι μαθητές δεν θα εξασφαλίσουν καλή επίδοση στις εξετάσεις, αλλά και ότι η τεχνολογία συχνά δεν λειτουργεί (Prensky, 2008). Η τελευταία αυτή παρατήρηση ως ζήτημα που μπορεί να εμποδίσει την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απασχολεί αρκετούς ερευνητές, που μιλούν για τεχνικά προβλήματα των ΤΠΕ στα σχολεία και έλλειψη της κατάλληλης τεχνικής υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη και μέσα στο σχολείο (Lewis, 2003, Pelgrum, 2001).

Οι Βρασίδας κ.ά. (2005) αναφέρουν πως η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία, εξαιτίας του ότι

- εφαρμόζονται κυρίως παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας
- υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών λογισμικών κατάλληλων για το επίπεδο των μαθητών, τη διδακτέα ύλη και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών
- η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στις διαδικασίες οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης της καινοτομίας
- δεν παρέχονται ευκαιρίες και κίνητρα για συνεχή επιμόρφωση
- η οργάνωση του χώρου στις παραδοσιακές τάξεις αποτρέπει την εύκολη εφαρμογή των τεχνολογιών αυτών
- τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιστέκονται σε κάθε είδους αλλαγή.

Αποτελέσματα διαφόρων ανεξάρτητων ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, ενώ δεν είναι πεπεισμένοι για τις δυνατότητες των ΤΠΕ ως προς τη βελτίωση της μάθησης (Jimoyiannis, 2008).

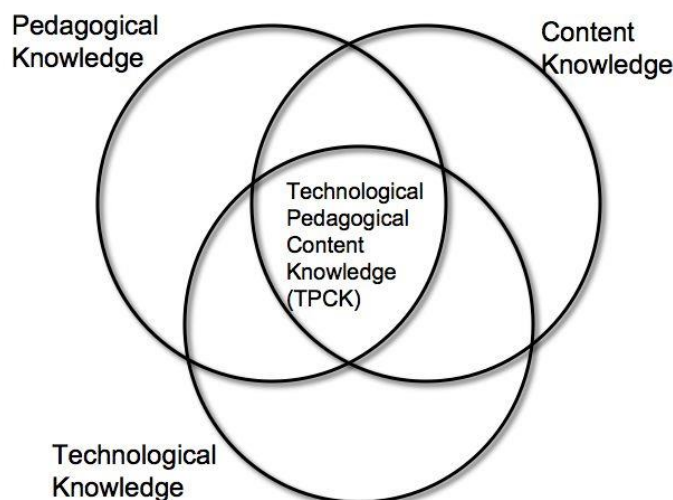
2.1.7. Προς την Βελτιστοποίηση της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι Salomon et al. (1991) επεσήμαναν ότι δεν μπορούμε να αναμένουμε σημαντικά οφέλη από τη διεξαγωγή μιας «παλιάς» δραστηριότητας με τη μεσολάβηση μιας τεχνολογίας, η οποία απλώς θα την καταστήσει λίγο πιο γρήγορη ή πιο εύκολη. Η ίδια η δραστηριότητα πρέπει να αλλάξει, και μάλιστα σε μαθητοκεντρική κατεύθυνση, όπου η τεχνολογία δεν αποτελεί υποκατάστατο του εκπαιδευτικού αλλά ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο της μάθησης. Η ποιότητα των αποτελεσμάτων μιας δραστηριότητας με τη μεσολάβηση ηλεκτρονικών υπολογιστών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα, από τους στόχους του χρήστη, καθώς και την επίγνωση της άσκησης αυτής της δραστηριότητας (Salomon, 1990). Δεν είναι δυνατό να αλλάξει ο τρόπος που διδάσκουμε χωρίς την ταυτόχρονη αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, η οποία πρέπει να στοχεύει τόσο στη διαδικασία όσο και στο προϊόν και τη συνεργασία απόμων και ομάδων.

Βεβαίως, η επίτευξη της βελτίωσης της ποιότητας στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης είναι πολυπαραγοντικό ζήτημα, και η εισαγωγή των ΤΠΕ, προκειμένου να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, προϋποθέτει επίσης μεταβολές στα αναλυτικά προγράμματα (Βρασιδάς κ.ά., 2005, Kron & Sofos, 2000). Ο Jimoyiannis (2008) χαρακτηρίζει ριζοσπαστικές τις παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις που απαιτούνται, για να επωφεληθεί πλήρως η εκπαίδευση από τις δυνατότητες των ΤΠΕ και κάνει λόγο για μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση, ενεργητικές και συνεργατικές πρακτικές διαχείρισης της μάθησης, νέους ρόλους για το δάσκαλο, νέα οργάνωση της τάξης, ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Διατυπώνεται επίσης η άποψη ότι απαιτείται εκπαιδευτική διαδικασία που θα εξυπηρετεί τη σχολική εργασία με τις ΤΠΕ λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και τοπικές ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας (Κουτσογιάννης, 2002), και που θα διευκολύνει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών (Μακράκης, 2000), σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των σπουδών τους, επιμόρφωσή τους και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Μακράκης, 2000, Kron & Sofos, 2000), καθώς και διασφάλιση της κριτικής αξιοποίησης των μέσων αυτών στην εκπαιδευτική πράξη (Μπουραντάς, 2012).

Μια ενδιαφέρουσα περιγραφή του πλαισίου των παραγόντων που καθορίζουν την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική έχει περιγραφεί από τους Mishra και Koehler (2006), η οποίοι εισήγαγαν την έννοια της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΠΠ). Η Τεχνολογία, το Περιεχόμενο (η επιστημονική γνώση) και η Παιδαγωγική αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και έτσι ορίζονται τρεις νέες μορφές γνώσης: Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΠΠΠ), Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (ΤΓΠ), Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (ΤΠΠ) (Σχήμα 2. 1).

Η ΤΠΠΠ εκφράζει μια νέα αντίληψη και ένα χρήσιμο πλαίσιο-εργαλείο για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, που λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα και τη διασύνδεση πολλών παραγόντων που αφορούν στο προς διδασκαλία περιεχόμενο, στις παιδαγωγικές στρατηγικές και στα τεχνολογικά περιβάλλοντα και τα χαρακτηριστικά τους (Τζιμογιάννης, 2010β, Τζαβάρα & Κόμης, 2011).



Σχήμα 2.1. Τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου

[Πηγή: Mishra & Koehler (2006)]

Ο Μπουραντάς (2012) παραθέτει ένα «παράδειγμα» αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θεμελιωμένο θεωρητικά στις παραδοχές της «κριτικής-χειραφετητικής Παιδαγωγικής των Μέσων», επιστημονικού ρεύματος που στοχεύει στην καλλιέργεια του κριτικού τεχνολογικού γραμματισμού (critical technological literacy) των αποδεκτών των μέσων (Hüther & Podehl, 1997, Hüther & Schorb, 1997, Schreiber, 2000, στο Μπουραντάς, 2012). Σύμφωνα με αυτό:

- η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, θα είναι σχεδιασμένη από αυτόνομα δρώντες εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές και δε θα εφαρμόζεται σε όλη την επικράτεια, αλλά σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίζουν κριτικά τις πληροφορίες που αντλούν από ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δεδομένης της ιδεολογικής τους φόρτισης
- επιδιώκεται να γνωρίζουν οι μαθητές τα είδη των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιούνται για πληροφόρηση, επικοινωνία και διδασκαλία και να αξιολογούν ποιο μπορούν να αξιοποιήσουν σε κάθε περίπτωση
- θα αναπτύσσουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ανά ζεύγη ή, κυρίως, της ομαδικής μορφής διδασκαλίας
- θα μαθαίνουν δια του πράττειν (learning by doing), αλλά και θα αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες (μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν)
- ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συνεργάτη και συμβούλου των μαθητών αλλά και μαθητευόμενου
- θα υπάρχει «αυθεντική» αξιολόγηση, κατά την οποία δεν ενδιαφέρει τόσο η επίδοση του κάθε μαθητή σε μια δοκιμασία, αλλά η ενεργός συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη.

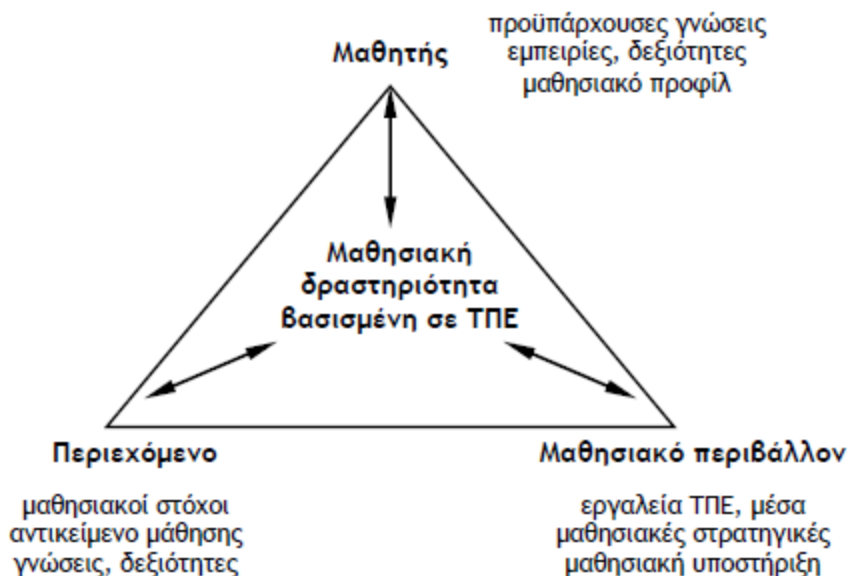
Οι Herringhton & Kervin (2007), προτείνουν την ανάπτυξη αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης και δραστηριοτήτων που βασίζονται στις ΤΠΕ, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και τη σταδιακή αναμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου, εστιάζοντας στην αυθεντική μάθηση. Η παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική και βιβλιοκεντρική προσέγγιση μπορεί να αντικατασταθεί από

την ενεργό συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργική έκφραση και συνεργασία των μαθητών. Οι συγγραφείς προτείνουν την ανάληψη αυθεντικών συνεργατικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές υπό την καθοδήγηση και ενθάρρυνση του δασκάλου τους, κατά τις οποίες έρχονται σε επαφή με διάφορες ιδέες και προσεγγίσεις «ειδικών» όσον αφορά στην επίλυση προβλημάτων, ώστε να στοιχειοθετήσουν τη δική τους άποψη και να οικοδομήσουν νέα γνώση. Επιδιώκεται η μετατροπή της άρρητης γνώσης σε ρητή μέσω της γλώσσας, η άρθρωση λόγου από τους μαθητές, που καλούνται να εκφραστούν, να εκθέσουν και να υπερασπιστούν ό,τι κατανόησαν. Ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση αυτή αναδεικνύεται η στήριξη από τον εκπαιδευτικό και τους πιο ικανούς ομηλικούς (coaching, scaffolding). Τέλος, οι μαθητές αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό για το έργο που επιτελούν και όχι για την επίδοση που επιδεικνύουν σε μία εξέταση.

2.1.8. Μαθησιακός Σχεδιασμός

Η εισαγωγή Η/Υ στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη Σολομωνίδου (2006), καθιστά αναγκαία τη σχεδίαση ειδικών εκπαιδευτικών διαδικασιών που είτε βοηθούνται από τον υπολογιστή είτε βασίζονται σε αυτόν. Αυτό σημαίνει ότι προσδιορίζονται και περιγράφονται επακριβώς όλα τα συστήματα, τα στάδια και οι παράγοντες και εξετάζονται σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους.

Η επιτυχία μιας μαθησιακής δραστηριότητας βασισμένης σε ΤΠΕ εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό της, δηλαδή ποιοι είναι οι μαθησιακοί στόχοι, ποιες είναι οι μαθησιακές στρατηγικές και μεθοδολογίες, ποιες οι ενέργειες των μαθητών και ο βαθμός ενεργοποίησής τους, ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Τρεις είναι οι αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες στα πλαίσια ενός τέτοιου παιδαγωγικού σχεδιασμού, σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2010β): το περιεχόμενο, ο μαθητής και το μαθησιακό περιβάλλον (Σχήμα 2. 2).



Σχήμα 2.2. Μαθησιακή δραστηριότητα βασισμένη σε ΤΠΕ
(Πηγή: Τζιμογιάννης, 2010β)

Ανάλογα με τις θεωρίες μάθησης που ενστερνίζεται, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε έναν διδακτικό (μαθησιακό) σχεδιασμό. “Διδακτικός Σχεδιασμός είναι η συστηματοποίηση της διαδικασίας μετασχηματισμού των γενικών αρχών για τη διδασκαλία και τη μάθηση (παιδαγωγικών, διδακτικών, οργανωτικών κ.α.) σε σχέδια οργάνωσης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικών σεναρίων και μαθησιακών δραστηριοτήτων” (Τζιμογιάννης, 2010α). Η διαδικασία αυτή, που αναδεικνύεται ως μια από τις σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), συνίσταται στην ανάλυση εκ μέρους του εκπαιδευτικού των μαθησιακών αναγκών και στόχων και την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου πλαισίου που να τους ικανοποιεί, τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και μαθησιακών δραστηριοτήτων και την αξιολόγησή τους, όπως και των διδακτικών παρεμβάσεων. Ενδεικνύεται δε η χρήση παραδειγμάτων καλών πρακτικών (Τζιμογιάννης, 2010α).

Με βάση το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο του εποικοδομητισμού, που έχει επηρεάσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προτείνεται από τον Τζιμογιάννη (2013α) ένα πλαίσιο παιδαγωγικού σχεδιασμού της διδασκαλίας, το οποίο θα δίνει έμφαση

- στη μετατόπιση από τη διδασκαλία στην ενεργητική μάθηση, μέσω καλά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων
- στη μετατόπιση από την αναπαραγωγή γνώσεων στην οικοδόμηση και εφαρμογή των νέων γνώσεων για την επίλυση προβλημάτων
- στην καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου για την επίλυση προβλημάτων (αναλυτική σκέψη, αφαιρετική ικανότητα, κριτική σκέψη, μοντελοποίηση λύσεων, δημιουργική ικανότητα κ.α.).

Το πλαίσιο του διδακτικού σχεδιασμού περιλαμβάνει:

- α) μαθησιακές δραστηριότητες π.χ. προβλήματα, διερευνητικές εργασίες
- β) εκπαιδευτικό υλικό, π.χ. βιβλία, άρθρα, σημειώσεις, λογισμικά, διαδικτυακές πηγές
- γ) μαθησιακή υποστήριξη (Scaffolding), που αφορά πρώτα στην καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, με το να αναθέτει εργασίες, να εξηγεί δύσκολες έννοιες και να απαντά σε απορίες των μαθητών, να δίνει οδηγίες χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού και οδηγίες εργασίας, και έπειτα στη διαμεσολάβηση, με το να υποδεικνύει ή να υπενθυμίζει τα γνωστά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας, καθοδηγώντας, και ενθαρρύνοντας τη συνεργασία, για να υποχωρήσει όταν οι μαθητές αποκτούν αυτονομία (Τζιμογιάννης, 2010α).

2.2. Ο Υπολογιστής στη Γλωσσική διδασκαλία - Ένας νέος γραμματισμός

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία έχει προκαλέσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σε θεωρητικό αλλά και ερευνητικό επίπεδο.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 εντοπίζονται οι πρώτες απόπειρες της αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας, μητρικής ή δεύτερης (Κόμης & Ντίνας, 2011). Αναπτύσσεται εκπαιδευτικό λογισμικό με τη μορφή προγραμμάτων εξάσκησης (Drill and Practice) και προγραμμάτων διδασκαλίας (Tutorials) με παράλληλη εξάσκηση (βλ. [ενότ. 2.1](#)). Αυτά τα συπεριφοριστικού τύπου λογισμικά, με τον υπολογιστή ως μέσο για καλύτερη αφομοίωση της «ύλης» και τη διευκόλυνση του δασκάλου, αποτελούν την αφετηρία του κινήματος που είναι γνωστό ως CAI

(Computer Assisted Instruction) ή, προκειμένου για τη γλώσσα, Computer Assisted Language Learning (CALL) (Κουτσογιάννης, 2010). Η εκδοχή αυτή ως το 1980 εμπλουτίστηκε, για να φτάσουμε σήμερα να μιλάμε για «κάθετη διάχυση του CALL» (vertical spread of CALL), εννοώντας ότι η διδασκαλία και το μαθησιακό υλικό είναι πλέον συνυφασμένα με τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο (Κόμης & Ντίνας, 2011).

Ένας νέος γραμματισμός αναδεικνύεται, και αναφερόμαστε στον γραμματισμό που σχετίζεται με τις ΤΠΕ, τον «τεχνολογικό», «ψηφιακό» ή «τεχνογραμματισμό» (digital literacy – media literacy) που θεωρείται απαραίτητο να διαπερνά τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (Core & Kalantzis, 2000, στο Κουτσογιάννης, 2007α). Ας σημειώσουμε εδώ παρενθετικά ότι ο γραμματισμός αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου literacy και, σύμφωνα με τους Κυρίδη κ.ά. (2005), δηλώνει τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα γλωσσικά και μη περιβάλλοντα, γεγονός που διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή, αποτελεί όμως πάντα βασικό κριτήριο κοινωνικής καταξίωσης. Σήμερα, λοιπόν, που δεν αρκεί η ανάγνωση, η γραφή και η αρίθμηση, για να ανταπεξέλθουμε στις απαιτήσεις των νέων συνθηκών ζωής, οι οποίες διαμορφώνονται από τις τεχνολογικές εξελίξεις, και που νέες μορφές κειμένων κυριαρχούν, καθίσταται απαραίτητο κατά την Wicks (2001) να αποκτήσουν οι μαθητές νέες εκπαιδευτικές δυνατότητες, διευρύνοντας την αντίληψή τους για τα κείμενα σε σχέση με τη μορφή τους, το μέσο στο οποίο παρουσιάζονται και τον τρόπο μετάδοσής τους, συνειδητοποιώντας παράλληλα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους.

Ένα τεχνολογικά γραμματισμένο άτομο θεωρείται από τους Κυρίδη κ.ά. (2005) πως πρέπει να αντιλαμβάνεται τη φύση και το ρόλο της τεχνολογίας, το σχεδιασμό και έλεγχο των τεχνολογικών συστημάτων, τα οφέλη και τους κινδύνους που προκύπτουν από την τεχνολογία και να παίρνει θέση σε ηθικά ζητήματα που συνδέονται με αυτήν. Παράλληλα, οι Κυρίδης κ.ά. (2005) κάνουν λόγο για την τάση που ονομάζεται Κριτικός Γραμματισμός του Η/Υ και αναπτύχθηκε από την Selfe (1999). Τότε, το άτομο αντιλαμβάνεται όχι μόνο την ευρεία χρήση των Η/Υ, αλλά και τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της χρήσης τους, τη λειτουργική σχέση μεταξύ λογισμικού, εξαρτημάτων και ανθρώπου, είναι σε θέση να χρησιμοποιεί βασικά λογισμικά, όπως ο επεξεργαστής κειμένου ή τα υπολογιστικά φύλλα, αντιλαμβάνεται τη φιλοσοφία του διαδικτύου και τους τρόπους με τους οποίους θα επηρεάσουν τη ζωή μας οι νέες τάσεις στους Η/Υ.

Τα τελευταία χρόνια, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν ως στόχο τον τεχνολογικό γραμματισμό (literacy) της νέας γενιάς των πολιτών, γιατί θεωρείται ότι συμβάλλει τόσο στην οικονομική - εθνική επιβίωση και πρόοδο, όσο και στην διευκόλυνση της διδακτικής διαδικασίας από πλευράς παιδαγωγικής.

2.2.1. Συμβολή των σύγχρονων υπολογιστικών περιβαλλόντων στη διδασκαλία της Γλώσσας

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια είναι πολλές οι έρευνες, σε διεθνές κυρίως επίπεδο, που καταδεικνύουν τις θετικές συνέπειες από τη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία (π.χ. Elliot, 1994, Salomon, 1990, Vizaniaris et al., 2003), επισημαίνουν οι Παπαδημητρίου κ.ά. (2011). Αναδεικνύεται μάλιστα η ανάγκη να ενσωματώνονται λειτουργικά οι ΤΠΕ στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών, ώστε οι

μαθητές να συμμετέχουν σε ανάλογες κειμενικές πρακτικές, με τις οποίες θα καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες (Κουτσογιάννης, 2007α).

Ορισμένοι ερευνητές διαπιστώνουν, ήδη δυο δεκαετίες πριν, μεγάλα ποσοστά αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της Γλώσσας, και μάλιστα του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, οι Pelgrum & Plomp (1993, στο Κουτσογιάννης, 1998) συγκέντρωσαν τις διδακτικές δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πέντε χωρών (Καναδοβρετανική Κολομπία, Νέα Ζηλανδία, Ελβετία, ΗΠΑ, Γαλλία) χρησιμοποιούσαν τους Η/Υ στο μάθημα της μητρικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και το 78% τους χρησιμοποιούσε στον τομέα της γραπτής έκφρασης, ενώ το 53% στον τομέα της γραπτής δεξιότητας.

Έτσι, στα νέα Π.Σ. και σχολικά εγχειρίδια των φιλολογικών μαθημάτων ενυπάρχει η λογική αξιοποίησης των ΤΠΕ, όχι μόνο με τη μορφή της απλής αξιοποίησης κάποιων λογισμικών στη διδασκαλία, αλλά στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ώστε να κατακτηθεί λειτουργικά ο νέος - τεχνολογικός γραμματισμός (Κουτσογιάννης, 2010).

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται η χρήση του διαδικτύου (internet) στη διδασκαλία της Γλώσσας, το οποίο

- μπορεί να δημιουργήσει αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, απαραίτητες στη γλωσσική διδασκαλία (Blanchard et al., 1995, Lafer, 1996, Schwartz, 1990, στο Κουτσογιάννης, 1998)
- ευνοεί τη συμμετοχή των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, τη γλωσσική ανάπτυξη και την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητάς τους, με την επαφή και αλληλογνωριμία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, την ανάληψη κοινών εργασιών, τον σχεδιασμό επικοινωνιακών γλωσσικών δραστηριοτήτων (Κουτσογιάννης, 1998)
- δίνει τη δυνατότητα να γίνουν κτήμα πολλών μαθητών, ακόμα και διηπειρωτικά, οι εργασίες και οι συζητήσεις τους για γλωσσικά ή και ευρύτερου προβληματισμού θέματα, μέσω της δημοσίευσής τους σε κάποιο σχολικό site ή ηλεκτρονικό πίνακα του διαδικτύου (Κυρίδης κ.ά., 2005) ή σε εκπαιδευτικά ιστολόγια (Angelaina & Jimoyiannis, 2011)
- διευκολύνει την ανεύρεση αυθεντικού γλωσσικού υλικού, το οποίο ο δάσκαλος της γλώσσας μπορεί να χρησιμοποιήσει υποστηρικτικά στο μάθημά του (Κυρίδης κ.ά., 2005)
- απλοποιεί τις διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς αυτές λειτουργούν ως γνωσιακά-οργανωτικά πλαίσια, προκειμένου να χρησιμοποιούν οι μαθητές αποτελεσματικά γνωσιακές και μεταγνωσιακές στρατηγικές, απαραίτητες για την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας (Παπαδημητρίου κ.ά., 2011).

Εύχρηστες στη γλωσσική διδασκαλία είναι διαδικτυακές εφαρμογές, όπως:

- λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης
- ηλεκτρονικά λεξικά
- ηλεκτρονικές εγκυκλοπαιδείες
- προγράμματα επεξεργασίας κειμένου
- τοπικά δίκτυα επικοινωνίας
- υπερκείμενο (hypertext)

Τα εργαλεία που παρέχει ο Ιστός 2.0 ([Web 2.0](#)), όπως είναι τα ιστολόγια, τα wikis κ.λπ. σύμφωνα με τους Κόμη και Ντίνα (2011), παίζουν σημαντικό ρόλο στη γλωσσική εκπαίδευση, αποτελώντας όχι μόνο μέσα παιδαγωγικής υποστήριξης της,

αλλά και μέσα για γράψιμο, διάβασμα και επικοινωνία, δηλαδή μέσα πρακτικής σύγχρονου γραμματισμού.

2.2.2. Δυσκολίες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο

Παρά τα όσα προαναφέρθηκαν, μένουμε στην επισήμανση ότι παρατηρείται γενικά μια δυστοκία των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στη δυσκολία των φιλολόγων να αξιοποιήσουν στη γλωσσική διδασκαλία τις ΤΠΕ στη χώρα μας.

Έρευνα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2007β) που πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις κατά το 2005-2006 σε 15 φιλολόγους, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια, προκειμένου να εντάξουν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Β/θμια εκπαίδευση, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αξιοποίησαν ελάχιστα έως καθόλου ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας. Σε όσες περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν, αυτό έγινε συχνά στα πρότυπα παραδοσιακών αντιλήψεων που κυριαρχούν στην ελληνική εκπαίδευση, κυρίως διότι η συγκεκριμένη επιμόρφωση δε στόχευε στη διαμόρφωση νέων τα (γλωσσο)διδασκτικών προτύπων των εκπαιδευτικών. Ως κυριότεροι παράγοντες της περιορισμένης αξιοποίησης επισημαίνονται η έμφαση στην ύλη και τις εξετάσεις, η κατανομή του σχολικού χρόνου, η ισχύουσα διοικητική λογική και η υπάρχουσα τεχνολογική υποδομή.

Έρευνα σε 1.018 μαθητές/-τριες Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2008-2009 από μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ορισμένων Πανεπιστημίων (Παραδιά κ.ά, 2009) συμπεραίνει ότι δεν είναι σύμφωνη με τις προβλέψεις ούτε απολύτως ικανοποιητική η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Η πλειονότητα των μαθητών θεωρούν την αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο ως μια από τις πρωταρχικές χρήσεις του υπολογιστή στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και αξιοποιούν, κατά το δυνατόν, τις δυνατότητες του διαδικτύου, το οποίο αποτελεί ένα νέο περιβάλλον εργασίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Κουτσογιάννη και Παπαδοπούλου (2008) στον ελληνικό χώρο, που διαπιστώνει τη δυσκολία των εφήβων μαθητών στη διεκπεραίωση γλωσσικών δεξιοτήτων που εμπίπτουν στις νέες μορφές γραμματισμού, όπως η κατανόηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που δίνουν οι μηχανές αναζήτησης, σε βαθμό ιδιαίτερα υψηλό, που μεγαλώνει όσο οι γλωσσικές δραστηριότητες γίνονται πιο απαιτητικές. Ανησυχητικό επίσης είναι και το ότι η αποτυχία αυτή είναι σημαντικότερη σε μαθητικές ομάδες με περιορισμένες δυνατότητες καλλιέργειας αντίστοιχων πρακτικών γραμματισμού εκτός σχολείου.

Δυσκολία αποτελεί και η επιφύλαξη σχετικά με τη διείσδυση εμπορικού λογισμικού στη γλωσσική εκπαίδευση, γεγονός που επισημαίνεται και από ερευνητές στο διεθνή χώρο, όπως η Cox (2004), που υποστηρίζει ότι τέτοιο λογισμικό, σαν το Microsoft Office, απωθεί μέρος του «περισσότερο παιδαγωγικού» λογισμικού. Το πρώτο όμως είναι σχεδιασμένο για χρήση από ενήλικες και για άλλες περιστάσεις. Κάποια, επίσης, εμπορικά εκπαιδευτικά λογισμικά επικεντρώνουν, όπως παρατηρεί η Wicks (2001), σε δευτερεύοντες ή περιθωριακούς τομείς της γλώσσας, με ασκήσεις

που οδηγούν τον μαθητή σε μηχανιστικές επιλογές μη λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας.

Κλείνουμε με την παρατήρηση ότι το ζητούμενο δεν είναι να δοθεί αποκλειστική βαρύτητα στην τεχνολογία, γιατί έτσι την απομονώνουμε από άλλες σημαντικές μεταβλητές που επιδρούν στη γλωσσική διδασκαλία και με τις οποίες συναρτάται η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών. Αυτή η αλλαγή, παρότι είναι μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση, απαιτείται, προκειμένου να έχουμε βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας και να μην εκπέσει η χρήση των ΤΠΕ σε χρονοβόρα και ανούσια διαδικασία που ελάχιστα συνεισφέρει στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας (Κουτσογιάννης κ.ά., 2011).

2.3. Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου είναι απόλυτα συνυφασμένες με τη γλωσσική διδασκαλία, και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού για τη Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά., 2006), «αν αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί η πρόσληψη του λόγου, τελική επιδίωξη αποτελεί η παραγωγή λόγου από την πλευρά των μαθητών». Κάνοντας μάλιστα λόγο για παραγωγή λόγου νοείται εξίσου η παραγωγή προφορικού, γραπτού λόγου και πολυτροπικού κειμένου. Για τις ανάγκες της εργασίας μας θα εστιάσουμε στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ο όρος, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης των μαθητών κατά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, δηλώνει κάθε κείμενο, προφορικό ή γραπτό, που παράγουν οι μαθητές σε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας με συγκεκριμένο σκοπό. Παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές συνιστούν

«εκτός από τα κείμενα που γράφονται στις καθορισμένες ώρες στην τάξη, και ορισμένες από τις εργασίες που δίνονται για το σπίτι, εφόσον εντάσσονται στο παραπάνω πλαίσιο.[...] Το κείμενο αυτό πρέπει να εντάσσεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Ορίζεται, δηλαδή, το είδος του κειμένου που θα γράψουν οι μαθητές, ο δέκτης του κειμένου, ο σκοπός για τον οποίο γράφεται το κείμενο, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται ποιο είναι το κατάλληλο ύφος που θα υιοθετήσουν στο κείμενό τους» (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΠΣ, 2003, σελ. 62).

Με τον όρο «κείμενο» αποδίδεται ο όρος *genre*, ο οποίος αναφέρεται στα κείμενα που το καθένα τους εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως η συνέντευξη, η διαπροσωπική συνδιάλεξη, η έκθεση ιδεών, η διαφήμιση, το άρθρο εφημερίδας, το κήρυγμα, το ανέκδοτο, το υπόμνημα, το διήγημα, το μάθημα σε μια τάξη ή η ακαδημαϊκή διάλεξη, οι οδηγίες χρήσης ενός αντικειμένου, κλπ. (σχετικά βλ. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm).

Ήδη πριν από το 1960, στον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου στο μάθημα της μητρικής γλώσσας είναι διαδεδομένη, κυρίως στις ΗΠΑ, η θεωρία των τριών σταδίων: α) προετοιμασία (*planning, pre-writing*) β) γράψιμο (*writing*) γ) Επανεξέταση» (*Revision*). Τα στάδια αυτά θεωρούνταν ανεξάρτητα μεταξύ τους, με δεδομένη τη χρονική ακολουθία της υλοποίησής τους, έτσι ώστε το γράψιμο να νοείται ως μία γραμμική διαδικασία και μία άπαξ ενέργεια. Ιδιαίτερη βαρύτητα,

σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, δίνεται στο μαθητικό κείμενο, στο τελικό γραπτό προϊόν, με έμφαση στη γνώση των γλωσσικών δομών, την ορθογραφία και τη στίξη. Κατά τις δεκαετίες 1970-80, όμως, διάχυτη είναι η αντίληψη πως το γράψιμο είναι μια διαδικασία, της οποίας τα στάδια επανέρχονται πολλές φορές και συχνά ενυπάρχει το ένα στο άλλο χωρίς να υπάρχει διαδοχική χρονική ακολουθία (Κουτσογιάννης, 2010).

Οι σύγχρονες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις παρακάτω προτάσεις (Butler, 1999):

- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία.
- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια κοινωνική πράξη.
- Η συνεργατική μάθηση (βλ. [ενότ. 2.4](#)) είναι η πιο αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τους ασκούμενους στο γράψιμο μαθητές να γράφουν με πραγματικούς στόχους και για πραγματικό αναγνωστικό κοινό.

2.3.1. Η Παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία

Από την αρχή της δεκαετίας του 1970, η θέση «το γράψιμο ως διαδικασία» (Process Writing) αποτελεί κίνημα που ενδιαφέρεται όχι τόσο για το τελικό γραπτό προϊόν, όσο για τη διαδικασία παραγωγής του. Αυτή η διαδικασία της γραφής περιγράφεται από τον Tompkins (2008) ως το τι σκέφτονται και τι κάνουν οι μαθητές όταν γράφουν.

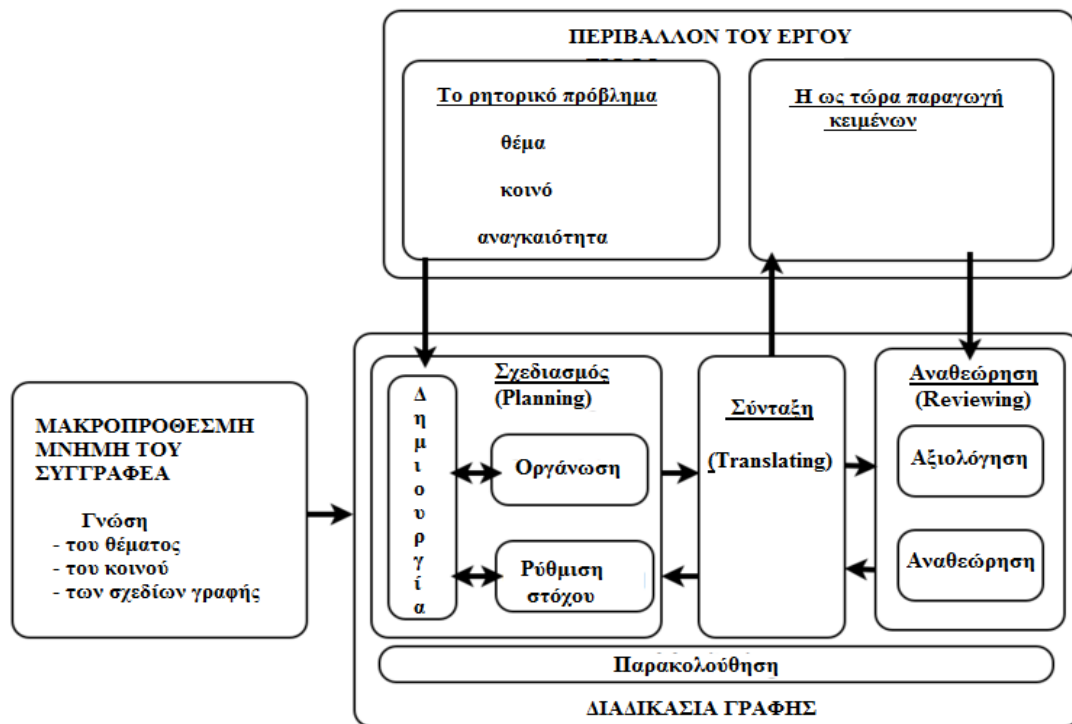
Το ενδιαφέρον για το πώς γράφουν οι μαθητές, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν, γιατί τις αντιμετωπίζουν και κατά προέκταση πώς είναι δυνατόν να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα, επηρεάζει αρκετά, κατά τη δεκαετία του 1980, τις απόψεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και τα προγράμματα σπουδών. Αντί της μέχρι τότε ισχύουσας αντίληψης που απαιτούσε διόρθωση και επιστροφή των κειμένων, δίνεται η ευκαιρία και στους μαθητές, με την κατάλληλη διδακτική μεθόδευση της διόρθωσης, να βελτιώνουν τα κείμενά τους, όπως επίσης, να τους παρέχεται βοήθεια και κατά τη διάρκεια του γραψίματος (Κουτσογιάννης, 2010).

Εντούτοις, παρά τους ισχυρισμούς για μια προσέγγιση της γραφής ως διαδικασία, σε πολλά σχολεία, το γραπτό θεωρείται ως ένα προϊόν, και ο μαθητής γράφει, αλλά «χωρίς να γυρίζει πλάτη», και, όταν έχει παραχθεί ο απαιτούμενος αριθμός των λέξεων, πρέπει να σταματήσει. Για πολλούς μαθητές η επέκταση, η οργάνωση ή η διόρθωση ακόμα και της δικής τους εργασίας είναι σπάνια. Μια τέτοια προσέγγιση προσανατολισμένη στο προϊόν, συνεπάγεται ότι οι μαθητές φτάνουν σε αυτό αποκλειστικά από την «προσθήκη» λέξεων ή φράσεων σε όσα έχουν ήδη παράγει (Mak & Coniam, 2007). Το παραδοσιακό πρόγραμμα ενθαρρύνει τον καθηγητή της γλώσσας, λένε οι Lo και Hyland (2007), να ενδιαφέρεται κυρίως για τη γλώσσα του γραπτού των μαθητών του, αντί για τη διαδικασία της γραφής και της έκφρασης του νοήματος της έννοιας. Το ότι συνήθως ο αναγνώστης βλέπει μόνο το «τελικό προϊόν» της συγγραφής και από αυτό αξιολογείται ο συγγραφέας επισημαίνει και ο Butler (1999).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα επαναλαμβανόμενα στάδια της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου. Ένα μοντέλο που γνώρισε ευρεία αποδοχή ήταν αυτό των Flower & Hayes, (1981), στο οποίο διακρίνονται τρία στάδια, όχι αυστηρά

διαδοχικά: ο σχεδιασμός (planning), η σύνταξη (translation/drafting) και η κριτική αξιολόγηση (reviewing) (Σχήμα 2.3).

- Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την οργάνωση των πληροφοριών, τον καθορισμό των στόχων και την παραγωγή πληροφοριών που θα αποτελέσουν τον γραπτό λόγο.
- Η σύνταξη, βασίζεται στα παραδοτέα από το στάδιο του σχεδιασμού τρέποντας τα σχέδια και τις σημειώσεις της έρευνας σε κείμενο για την επίτευξη του συνολικού στόχου.
- Η αναθεώρηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση της σύνταξης του κειμένου και την επεξεργασία του ή την αναθεώρηση των πρωτότυπων ιδεών και στόχων. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργοποίηση της μακροπρόθεσμης μνήμης του συγγραφέα, ο οποίος γράφοντας ενεργοποιεί αναμνήσεις που περιλαμβάνουν γνώση σχετική με το θέμα, τον αποδέκτη του κειμένου, τον στόχο του.



Σχήμα 2.3: Ατομική γραφή [Σχήμα βασισμένο στο μοντέλο των Flower & Hayes (1981)]

Αργότερα, το μοντέλο αυτό διευρύνεται (Butler, 1999, Tompkins, 2008) και διαμορφώνεται ως εξής:

- το «Προπαρασκευαστικό στάδιο ή στάδιο διερεύνησης» (Pre-Writing or Invention): ο συγγραφέας συγκεντρώνει και διερευνά ιδέες, κάνει κάποιες εκτιμήσεις για το αναγνωστικό κοινό και το στόχο του, ερευνά, συζητά και σημειώνει, ώστε τελικά να αποκτήσει ένα «αρχείο» των απόψεων που συγκέντρωσε και στο οποίο θα βασιστεί κατά τη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου.
- το «Προσχέδιο / σύνθεση» (Drafting / Composing): μετά από την περίοδο

«κυοφορίας και σκέψης», ο συγγραφέας συντάσσει ένα αρχικό δοκιμαστικό προσχέδιο. Οργανώνει τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, προσπαθώντας να υπηρετήσει τον στόχο του, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των αναγνώστων. Πρόκειται για έναν σχεδιασμό που στη συνέχεια θα αντιμετωπιστεί κριτικά και θα αναλυθεί.

- την «Αναθεώρηση» (Revision): ο συγγραφέας, αρχικά κάνει μια κριτική ανάγνωση και λαμβάνει υπόψη προσωπικές του παρατηρήσεις, καθώς και κριτική και ανατροφοδότηση από αναγνώστες, ξαναγράφει το κείμενό του, προσέχοντας το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη δομή του.
- την «Επιμέλεια» (Editing): ο συγγραφέας ξεκινά ένα νέο γύρο αναθεωρήσεων, αυτή τη φορά προσέχοντας πιο επιφανειακά χαρακτηριστικά, όπως το ύφος, η γραμματική, η ορθογραφία η στίξη.
- τη «Δημοσίευση» (Publication): η εργασία παίρνει την τελική της μορφή.

2.3.2. Η Παραγωγή Γραπτού λόγου ως κοινωνική πράξη

Δεν είναι όμως μόνο κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης που στην παραγωγή γραπτού λόγου εμπλέκονται και άλλοι πλην του γράφοντος μαθητή. Από όσα προηγήθηκαν γίνεται φανερό ότι ο μαθητής δεν είναι μόνος του, και δεν θα έπρεπε να είναι μόνος του, προσθέτουμε εμείς, κατά τη διαδικασία της παραγωγής λόγου, αλλά βοηθιέται, ενθαρρύνεται, κρίνεται από τον εκπαιδευτικό και από αναγνώστες-πιθανόν συμμαθητές του.

Ο Kress (1994), αναφερόμενος στη δυνατότητα βελτίωσης του μαθητικού γραπτού μέσω της αναθεώρησής του, όταν ο εκπαιδευτικός ή κάποιος συμμαθητής υποδεικνύει τα λάθη και τις αδυναμίες του, παρατηρεί ότι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ανατροφοδότηση αυτή στα κείμενα των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ή τον συμμαθητή.

Έρευνα των Scardamalia & Bereiter (1986) δείχνει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι δεν έχουν αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως οι έμπειροι συγγραφείς, για τούτο και, όταν διαβάζουν το κείμενό τους, δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν τις περισσότερες φορές αν χρειάζεται βελτιώσεις. Καταδεικνύεται, λοιπόν σημαντική η βοήθεια καθ' όλη τη διαδικασία της παραγωγής λόγου.

Η έννοια που ευρέως χρησιμοποιείται, για να δηλώσει όλα αυτά τα οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή για να τον στηρίξει και να τον «οπλίσει» με τρόπο τέτοιο που αυτός να καταστεί ικανός να προχωρήσει με σιγουριά πέρα από το σημείο στο οποίο βρίσκεται είναι το scaffolding, «η σκαλωσιά», το «πλαίσιο στηρίγματος» (Κόμης 2004) (βλ. και [ενότ. 2.1.8](#)).

Στηριζόμενος στη βιγκοτοκιανή θέση ότι η ανάπτυξη της σκέψης ακολουθεί μια πορεία από το κοινωνικό προς το ατομικό και ότι η απόκτηση και χρήση της γλώσσας είναι μια κοινωνική πράξη, αποτέλεσμα δηλαδή της διεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του, ο Butler (1999) υποστηρίζει ότι το γράψιμο είναι μια κοινωνική πράξη. Συγγραφείς και αναγνώστες διεπιδρούν μεταξύ τους και επίσης, είναι ανάγκη οι συγγραφείς να κατανοούν τους αναγνώστες τους και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Επομένως, η εκμάθηση της παραγωγής του γραπτού λόγου θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ένας από

τους όρους που χρησιμοποιείται, για να περιγράψει την κοινωνική μάθηση είναι η *συνεργατική μάθηση*, για την οποία θα γίνει λόγος στην ενότητα [2.4](#).

2.3.3. Παραγωγή λόγου με υποστήριξη υπολογιστή

Οι δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία οδήγησαν σε προσπάθειες να αξιοποιηθεί αυτή και στην περίπτωση της παραγωγής γραπτού λόγου από τον μαθητή, κυρίως με τη δημιουργία υπολογιστικών περιβαλλόντων που θα τον διευκόλυναν να σκεφθεί και να καθοδηγηθεί. Τα προγράμματα αυτά, όπως παρατηρεί ο Κουτσογιάννης (1998), αποβαίνουν δύσχρηστα, καθώς προσκολλώνται στη θεωρία στην οποία στηρίζονται, οδηγούν τον μαθητή σε περίπλοκες διαδικασίες, συχνά «ξένες» προς αυτόν και παραβλέπουν ή υποβαθμίζουν σημαντικούς παράγοντες, όπως είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ο δημιουργικός ρόλος του δάσκαλου, η κοινωνική διάσταση της μάθησης κ.λπ.

Οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν και ως μέσα γραπτής έκφρασης, με την αξιοποίηση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου. Παρά τις θετικές συνέπειες που σημειώθηκαν, όπως για παράδειγμα ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν προγράμματα επεξεργασίας κειμένου γράφουν μεγαλύτερα κείμενα, έχουν λιγότερα λάθη και κάνουν περισσότερες αναθεωρήσεις (Hawisher, 1988, 1989, στο Κοζμα, 1991), οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας, η συστηματική προετοιμασία και η ικανότητα του μαθητή συντελούν στη βελτίωση του γραπτού του και όχι το μέσο γραφής (Κουτσογιάννης, 1998).

Συμπερασματικά:

Ως κύρια χαρακτηριστικά της μαθητικής (ατομικής) παραγωγής λόγου και αυτής με υποστήριξη υπολογιστή εντοπίζονται:

- Το παραγόμενο κείμενο, το οποίο δεν συνιστά αυτόματα καταγραφή των σκέψεων του μαθητή, αλλά αποτέλεσμα διαδικασίας και ανήκει σε ορισμένο κειμενικό είδος που υφίσταται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (πλαίσιο)
- Η διαδικασία παραγωγής λόγου, η οποία πραγματοποιείται σε ευδιάκριτα στάδια, όχι όμως αυστηρά διαδοχικά ή γραμμικά προσδιορισμένα
- Η διεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον, και κυρίως η υποστήριξη που δέχεται ο μαθητής – παραγωγός του κειμένου από τον δάσκαλο (scaffolding) και η ανατροφοδότηση από αυτόν και από τους συμμαθητές.

2.4. Συνεργατική μάθηση (Collaborative Learning)

Οι βασικές εποικοδομιστικές αρχές περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση συνεργατικών δραστηριοτήτων για την προώθηση της ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης (Burbules, 2000). Οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία, και μάλιστα μέσα από μια διαδικασία όχι αποκλειστικά καθοδηγητική, αλλά υποστηρικτική (Μακράκης, 2000).

Οι ορισμοί για τη συνεργατική μάθηση συγκλίνουν στο ότι υποστηρίζει μια μαθητοκεντρική εκπαίδευση, δεδομένου ότι οι μαθητές συνεργάζονται για να λύσουν ένα πρόβλημα, χωρίς την άμεση καθοδήγηση του δασκάλου. Οι Johnson, Johnson & Holubec (1990) κάνουν λόγο για την οργάνωση της τάξης από τον εκπαιδευτικό σε μικρές ομάδες και την ανάληψη δραστηριοτήτων, με σκοπό τη δημιουργική και αρμονική συνεργασία των μαθητών, ώστε να βελτιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Θεωρούν δε απαραίτητα στοιχεία της τον κοινό μαθησιακό στόχο, τη συνεχή αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση, τις κοινωνικές-συνεργατικές δεξιότητες και την προσωπική ευθύνη. Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες συναίνεσης «για να κατασκευάσουν γνώση σε ένα πιο πραγματικό κόσμο και με ώριμο τρόπο», και «να μάθουν την τέχνη της αλληλεξάρτησης» αναφέρει η Bruffee (1993), και ο Weiner (1988) υποστηρίζει ότι πρόκειται για «ομαδική προσπάθεια για την επίτευξη συναίνεσης με τη δική τους εξουσία».

Η συνεργατική μάθηση διαφοροποιείται από παραδοσιακές ατομιστικές μεθόδους. Σύμφωνα με τους Ράπτη και Ράπτη (2003: 156-158), χαρακτηρίζεται από πλούσια αλληλεπίδραση, ανταλλαγή και διαπραγμάτευση ιδεών ανάμεσα σε μαθητές που ενδιαφέρονται και ενθαρρύνουν τις επιδόσεις των άλλων σε αντίθεση με την μονήρη εργασία και το ενδιαφέρον για τις ατομικές επιδόσεις. Στη δεύτερη περίπτωση δίνεται έμφαση στην παρουσίαση πληροφοριών και έτοιμων γνώσεων που πηγάζουν κυρίως από το βιβλίο και τον δάσκαλο, ενώ, όταν πρόκειται για συνεργατική μάθηση, οι μαθητές παράγουν τη γνώση και ο δάσκαλος συντονίζει τις εργασίες και συχνά εργάζεται και αυτός μαζί με τους μαθητές του. Εδώ, οι μαθητές μπορούν να κινούνται για τις ανάγκες της εργασίας μέσα στην τάξη, που είναι εξοπλισμένη με ποικίλο διδακτικό υλικό.

Η ομαδοποίηση είναι απαραίτητη για τη συνεργατική μάθηση. Ο πιο διαδεδομένος σχηματισμός ομάδας είναι η ανομοιογενής ως προς το φύλο, την εθνότητα και τις επιδόσεις. Προτιμάται να περιέχουν έναν μαθητή με υψηλή επίδοση, δύο με μέση και έναν με χαμηλή, ώστε να δημιουργούνται περισσότερες ευκαιρίες υποστήριξης και βελτίωσης. Περιστασιακά, θα μπορούσαν να διαμορφωθούν τυχαίες ή ομάδες ειδικών ενδιαφερόντων, για να μεγιστοποιήσουν τα ταλέντα τους ορισμένοι μαθητές ή να ικανοποιηθεί μια συγκεκριμένη ανάγκη τους (Kagan, 1994). Επίσης, επιδιώκεται ισόρροπη εκπροσώπηση των φύλων, διότι σημειώνεται πως οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν αγόρια και κορίτσια μπορεί μεν να προκαλέσουν διαπροσωπική σύγκρουση, αλλά έχουν μεγάλη χρησιμότητα στην αλληλεπίδραση (Spreck, 2002).

Με το να βάζει όμως ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του σε ομάδες, προκειμένου να κάνουν μια εργασία, δε σημαίνει απαραίτητα πως δομείται και μια συνεργατική σχέση (Roger & Johnson, 2002). Πρέπει να την διαχειριστεί, ώστε να υπάρχει κοινά αποδεκτός στόχος, θετική αλληλεξάρτηση των μελών της, άμεση και προσωπική επικοινωνία, ατομική και συλλογική ευθύνη (Ράπτης και Ράπτη, 2003). Πολλοί μαθητές δεν έχουν θετικές αναμνήσεις από τη συμμετοχή τους σε μία ομαδική εργασία. Συχνά αναφέρεται ότι ένα ή δύο μέλη υλοποιούν όλη την εργασία, ενώ παίρνουν όλοι τον ίδιο βαθμό, οι πιο δραστήριοι μαθητές επιβάλλουν τις ιδέες τους στα άλλα μέλη ή οι δραστηριότητες μοιράζονται ισότιμα αλλά δεν έχουν ιδέα τι έχουν κάνει τα άλλα μέλη της ομάδας. Αυτές τις δυσάρεστες εμπειρίες που συνδέονται με την ομαδική εργασία επιχειρεί να ελαχιστοποιήσει η συνεργατική μάθηση (Felder & Brent, 2007, στο ERC, 2010). Στην ιδανική μορφή της, η συνεργασία περιλαμβάνει την αμοιβαία εμπλοκή των μαθητών σε μια συντονισμένη προσπάθεια για να επιλύσουν από κοινού ένα πρόβλημα ή να αποκτήσουν νέες

γνώσεις (ERC, 2010).

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν μια συνεργατική μαθησιακή δραστηριότητα και μπορούν να αλλάξουν τη ροή και το αποτέλεσμα της, αναφέρουν οι Καχριμάνης και συνεργάτες (2008). Τέτοιοι είναι το μέσο επικοινωνίας, οι χρονικοί περιορισμοί (σύγχρονη/ασύγχρονη επικοινωνία), οι χωρικοί περιορισμοί (επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο/εξ αποστάσεως), η ηλικιακή ομάδα των συνεργαζομένων. Υιοθετώντας την άποψη των Dillenbourg et al., (1996), αναφέρουν τρεις πτυχές του φαινομένου: τη «σύνθεση των συνεργατικών ομάδων», τις «προαπαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες των συνεργαζομένων», το «είδος των εργασιών που οι συνεργαζόμενοι καλούνται να φέρουν εις πέρας και οι περιορισμοί που αυτές θέτουν όσον αφορά το συντονισμό και την κατανομή εργασίας» (Καχριμάνης κ.α., 2008: 181-182). Στους παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη αποτελεσματικής συνεργατικής μάθησης θα προσθέσουμε τον κοινό στόχο των μελών της ομάδας και την ατομική ευθύνη (Slavin, 1995).

2.4.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης

Ως επί το πλείστον, οι μελέτες στο πεδίο επικεντρώνονται στη λειτουργία της ομάδας και στην επίδραση των συνεργατικών δραστηριοτήτων στους εκπαιδευόμενους εντός αυτής.

Τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι ταυτόχρονα κοινωνικά και ακαδημαϊκά. Σε αυτά συγκαταλέγονται:

- η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοεκτίμησης και αποδοχής μεταξύ των μαθητών, η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων, η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου, η θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Johnson et al., 1985, Johnson et al., 1990, Slavin, 1991)
- η θετική αλληλεξάρτηση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθόσον ο ένας δεν μπορεί να επιτύχει τον στόχο χωρίς τους άλλους (Johnson & Johnson, στο Γιαννούτσου & Τρούκη, 2008)
- η αναθεώρηση απόψεων και η παραγωγή νέων γνώσεων, στην οποία οδηγεί με τις κοινωνικογνωστικές συγκρούσεις που προκαλεί (Καρασαββίδης & Κόμης, 2008)
- η αύξηση της πιθανότητας να μάθουν όλα τα μέλη της ομάδας, εξαιτίας του ότι παρέχονται στους μαθητές κίνητρα, για να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο, ώστε να καταβάλλουν το μέγιστο των προσπαθειών τους (Slavin, 1995)
- η επιτυχής κινητοποίηση της ομάδας με τη συμβολή, όπως και στην περίπτωση των ατομικών βαθμών και αξιολογήσεων, των βαθμών και των ανταμοιβών της (Slavin, 1995)
- το κίνητρο που αποκτούν οι μαθητές να επανεξετάζουν τις δικές τους αντιλήψεις για το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς αντιμετωπίζουν τις ιδέες και τις ερωτήσεις των μελών της ομάδας τους (Hatano, 1988, στο Mercier & Higgins, 2013)
- τα σημαντικά οφέλη και για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, εφόσον διευκολύνεται η αποδοχή τους από την τάξη και αυξάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση (Kagan, 1994)

Εντούτοις, διαπιστώνονται από την έρευνα και αδύναμα σημεία:

- οι Salomon & Globerson (1987) επισημαίνουν ότι συχνά, στη σχολική τάξη, οι δυσκολίες που συναντά η συνεργασία των μαθητών είναι τέτοιες, που την οδηγούν σε αποτυχία
- σημειώνονται ως αρνητικά το ότι μπορεί να αποβεί χρονοβόρα, το ότι δε συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και το ότι κυριαρχούν τα πιο δραστήρια μέλη εις βάρος των άλλων που παθητικοποιούνται, χωρίς να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους (Kerr & Bruun, 1983, Dembo & McAuliffe, 1987)
- ένα ακόμη πρόβλημα, που διαπιστώνουν οι Γιαννούτσου & Τρούκη (2008), είναι η αδυναμία του καθηγητή να παρακολουθήσει τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που εξελίσσονται παράλληλα και να παρέχει την υποστήριξη που απαιτείται. Δυσχεραίνεται έτσι η αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας, αφού αυτή απαιτεί εξέταση σε βάθος της επικοινωνίας των συνεργαζομένων μελών.

Τα παραπάνω βλέπουμε ότι αποτελούν κυρίως δυσλειτουργίες που προέρχονται από την εφαρμογή της μεθόδου. Εξάλλου, όπως σημειώνουν οι Γιαννούτσου και Τρούκη (2008), μια «καλή» συνεργασία δεν προκύπτει αυτόματα ούτε και μόνο με τη συχνή εμπλοκή των μαθητών σε αυτήν. Χρειάζεται σαφής προσδιορισμός των κανόνων της στα πλαίσια των διδακτικών παρεμβάσεων.

2.4.2. Συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή (CSCL)

Η Υποστηριζόμενη από Υπολογιστές Συνεργατική Μάθηση (Computer Supported Collaborative Learning - CSCL) βασίζεται στο γεγονός ότι η επικοινωνία και η συνεργασία στις μέρες μας διευκολύνονται από υπολογιστικά συστήματα. Οι ΤΠΕ αποτελούν χρήσιμο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διευκολύνουν την επίτευξη της συνεργατικής μάθησης, αφού ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Hiltz, 1997, στο Μαρκάτος κ.ά., 2000).

Στην περίπτωση της Συνεργατικής Μάθησης με υποστήριξη Υπολογιστή, αναφερόμαστε, σύμφωνα με τους Καρασαββίδη & Κόμη (2008) στη συνεργασία:

- με τον υπολογιστή, ο οποίος στα πλαίσια της κοινωνικής διάστασης παίζει έναν διδακτικό-καθοδηγητικό ρόλο παρέχοντας έξυπνη ανατροφοδότηση και βοήθεια, και στα πλαίσια της εργαλειακής διάστασης επιτελεί ένα μέρος του έργου.
- γύρω από τον υπολογιστή
- διαμέσου του υπολογιστή, εντός του ίδιου χώρου ή από απόσταση.

Πολλοί είναι οι λόγοι που συνηγορούν στο να χρησιμοποιείται ο Η/Υ σε συνεργατικές δραστηριότητες. Αφού σημειώσουμε ότι υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας πολλών και διαφορετικών μαθησιακών-εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που βασίζονται στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη μάθηση (Αβούρης & Κόμη 2003), θα προσθέσουμε ότι, για τον Salomon et al. (1991), η τεχνολογία προσφέρει στα άτομα την ευκαιρία να συνεργαστούν αυξάνοντας τη συνολική πνευματική ικανότητα της ομάδας. Επίσης, επιτρέπει την εστίαση όχι μόνο στο αντικείμενο, αλλά και στη διαδικασία της συνεργασίας (Γιαννούτσου & Τρούκη, 2008) και συντελεί στον εκμηδενισμό των δυσχερειών στην επικοινωνία και

συνεργασία των μαθητών, όπως είναι η απόσταση και η έλλειψη χρόνου. Οι Κυρίδης κ.ά. (2005) παρατηρούν ότι, ενώ οι ομαδικές συζητήσεις των μαθητών τους βοηθούν να αναπτύξουν ομιλητικές και ακουστικές δεξιότητες, συνήθως ξεφεύγουν από το μάθημα και διαχέεται η εστίασή τους, κάτι που δε συμβαίνει όταν στην ομάδα εισάγεται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, που κρατάει τα μέλη προσηλωμένα στην οθόνη και συντελεί στο να διατηρείται ο στόχος και να δημιουργείται μια γενικότερη δυναμική και κινητικότητα στην ομάδα.

Οι Brown και Adler (2008) αναλύουν τις επιδράσεις της χρήσης των τεχνολογικών παιδαγωγικών εργαλείων του Web 2.0., με κύρια τη νέα, κοινωνική θεώρηση της μάθησης. Η καρτεσιανή αντίληψη της γνώσης «σκεφτομαι, άρα υπάρχω» αντικαθίσταται από το «συμμετέχω, άρα υπάρχω». Με βάση την παραδοχή ότι η κατανόηση του περιεχομένου δομείται κοινωνικά μέσα από συζητήσεις σχετικά με αυτό και αλληλεπίδραση, δίνεται έμφαση όχι μόνο στο τι αλλά και στο πώς μαθαίνουμε, γεγονός που φέρνει στο προσκήνιο τις συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης. Οι συγγραφείς προβάλλουν ως ιδιαίτερα σημαντική την κριτική ανάγνωση σε συνδυασμό με την πρακτική της παραγωγικής αναζήτησης, που μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι τα blogs ή τα wikis. Και εδώ προβάλλεται η χρήση της τεχνολογίας ως υποστηρικτική των σχέσεων μεταξύ των ατόμων.

Από πολλές έρευνες (Webb, 1984, Fisher, 1984, Johnson, Johnson & Stanne, 1985) επιβεβαιώνονται θετικά αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης με τη χρήση Η/Υ, όπως το ότι διευκολύνεται η αλληλεπίδραση, γίνονται περισσότερες εντός του θέματος συζητήσεις, αυξάνεται η ποσότητα και η ποιότητα των σχολικών εργασιών, επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων, ελαχιστοποιείται η ανάγκη της παρέμβασης του δάσκαλου.

Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε στη μελέτη των Shell et al. (2005), που οδηγείται στην ίδια παρατήρηση. Η μελέτη αυτή, που έγινε στο πλαίσιο του έργου CIRCLE, το οποίο στόχευε στην παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς ώστε να χρησιμοποιήσουν εργαλεία πληροφορικής και εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστηρίζουν την καθιέρωση CSCL κοινοτήτων στις γυμνασιακές τάξεις, χρησιμοποιήθηκαν συνεργατικά εργαλεία υπολογιστή, συμπεριλαμβανομένων διαδραστικών εργαλείων brainstorming και γραφίματος, όπως π.χ. το Περιβάλλον Παραγωγής Γραπτού Λόγου Daedalus (βλ. και [ενότ. 2.5.6](#)). Η έρευνα που διεξήχθη αναδεικνύει τη θετική στάση των καθηγητών, οι οποίοι σημειωτέον προηγουμένως επιμορφώθηκαν στη χρήση των τεχνολογιών CSCL, και σχετικά με κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις της γνώσης και με τη συνεργατική μάθηση. Οι ερευνητές παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν μεγαλύτερη χρήση των πρακτικών και τεχνολογιών CSCL στις τάξεις τους, τονίζοντας ότι τα ευρήματά τους δείχνουν ότι αυτές οι βελτιώσεις μπορούν να συμβούν με παρεμβάσεις στην τάξη στο παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον και να ενισχύσουν την οικοδόμηση γνώσεων των μαθητών, τη σκόπιμη μάθηση και τις αντιλήψεις της τάξης.

Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι μελετητές αυτών των περιβαλλόντων μάθησης δεν μπορούν να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίο η τεχνολογία αυτή καθαυτή οδηγεί σε συγκεκριμένες βελτιώσεις στη μάθηση. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμη η άποψη του Zhao (2003), ότι η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης γίνεται αντιληπτή όταν ληφθούν υπόψη και άλλες μεταβλητές, όπως ο μαθητής, το έργο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και, φυσικά, το εργαλείο αξιολόγησης.

2.4.3. Συνεργατικά σενάρια -Μέθοδοι Συνεργατικής μάθησης

Όπως προαναφέρθηκε, ο διδακτικός σχεδιασμός είναι απαραίτητος για την επιτυχή έκβαση μαθησιακών δραστηριοτήτων με ΤΠΕ. Η περιγραφή της διδασκαλίας με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές, που είναι γνωστή ως διδακτικό σενάριο, καθίσταται απαραίτητη και για τη συνεργατική μάθηση. Υιοθετώντας την άποψη του Kobbbe (2005), θα λέγαμε ότι τα συνεργατικά σενάρια, καθώς προτείνουν μια ακολουθία δραστηριοτήτων και αναθέτουν ρόλους στους μαθητές, δεν τους αφήνουν στην τύχη τους. Αντίθετα, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και ενεργοποιούν κοινωνικές και γνωστικές δραστηριότητες που σε άλλη περίπτωση θα συνέβαιναν σπάνια ή καθόλου (Kobbbe et al., 2007). Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Dillenbourg (2002) παρατηρεί ότι η ελεύθερη συνεργασία δεν εγγυάται συστηματικά μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ τα καλά διατυπωμένα σενάρια δομούν τις κατάλληλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.

Οι Kobbbe et al. (2007) δίνουν μια περιγραφή των δομικών στοιχείων των συνεργατικών σεναρίων. Είναι:

Οι συμμετέχοντες: Συνήθως προσδιορίζονται προϋποθέσεις για το συνολικό αριθμό ή/και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Οι δραστηριότητες: Τις φέρουν εις πέρας οι μαθητές και, αν είναι μεγάλες, αναλύονται σε απλούστερες. Δομούνται ιεραρχικά και υποστηρίζονται με διαφορετικά επίπεδα καθοδήγησης (scaffolds). Ο Kobbbe (2005) προτείνει μαθησιακές δραστηριότητες κατάλληλες για συνεργατικά σενάρια, όπως: Ερωτήσεις που προκαλούν τη σκέψη, Διευκρίνιση ιδεών και σχέσεων, Σύγκριση εννοιών, Κατασκευή επιχειρημάτων, Σχολιασμός προτάσεων, Αξιολόγηση της σημασίας των ευρημάτων, Εξήγηση ιδεών και εννοιών, Πρόβλεψη συνεπειών.

Οι ρόλοι: Προσδιορίζονται, προκειμένου να ανατεθούν δραστηριότητες στους συμμετέχοντες ή να κατανεμηθούν σε αυτούς οι μαθησιακοί πόροι. Οι ρόλοι, που είναι πιθανό να εναλλάσσονται, σχετίζονται άμεσα με τις δραστηριότητες και νομιμοποιούν προνόμια, υποχρεώσεις και προσδοκίες.

Οι πόροι: Είναι φυσικά ή εικονικά αντικείμενα που δίνονται στους μαθητές, με κριτήριο τις πληροφορίες που παρέχουν (π.χ. κείμενα, διαδικτυακοί σύνδεσμοι) ή τη λειτουργικότητά τους (π.χ. εργαλεία, όπως αριθμομηχανές ή διαδικτυακά ημερολόγια). Επιπλέον κατά την εφαρμογή του σεναρίου δημιουργούνται νέοι πόροι.

Οι ομάδες: Ακολουθείται μία ιεραρχική δόμηση, δηλαδή μια μεγάλη ομάδα, π.χ. τάξη, χωρίζεται σε υποομάδες. Τα κριτήρια βάσει των οποίων διαμορφώνονται είναι το φύλο, η ηλικία, το επιδιωκόμενο μέγεθος της ομάδας κλπ.

Πιο κάτω θα αναφερθούμε στις πιο γνωστές μεθόδους/σενάρια συνεργατικής μάθησης (με ή χωρίς την υποστήριξη υπολογιστή) δίνοντας περιληπτικά τη διαδικασία εφαρμογής τους.

Μαθαίνοντας Μαζί (Learning Together)

Για την εφαρμογή της μεθόδου προτείνονται τα ακόλουθα βήματα (Johnson & Johnson, 1984, 1985):

- Επιλογή του μαθήματος. Παρά το ότι η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν απαιτείται επίλυση προβλημάτων, εννοιολογική μάθηση ή ποικιλόμορφη σκέψη.

- Σύνθεση των ομάδων: Το βέλτιστο μέγεθος μιας συνεργατικής ομάδας ποικίλλει ανάλογα με τους πόρους που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της εργασίας (όσο περισσότερες είναι οι διαθέσιμες πηγές, τόσο μεγαλύτερη η ομάδα), από τις συνεργατικές δεξιότητες των μελών της ομάδας (όσο λιγότερο επιδέξια είναι τα μέλη, τόσο μικρότερη πρέπει να είναι η ομάδα), από τον διαθέσιμο χρόνο (όσο λιγότερος είναι ο χρόνος, τόσο μικρότερη πρέπει να είναι η ομάδα) και από τη φύση της εργασίας. Συνήθως μιλάμε για ανομοιογενείς ομάδες, με 4-6 μέλη.
- Οργάνωση του χώρου, ώστε να προάγονται οι συνεργατικοί στόχοι: Τα μέλη της ομάδας πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους εύκολα και να ανταλλάσσουν υλικό και ιδέες. Ο εκπαιδευτικός, καθώς και μέλη άλλων ομάδων πρέπει να έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε όλες τις ομάδες.
- Καθορισμός των συνεργατικών στόχων: Θα πρέπει να δοθεί μια σαφής και συγκεκριμένη περιγραφή της εργασίας σε συνδυασμό με επεξήγηση του στόχου της ομάδας.
- Εξήγηση του τρόπου εργασίας: Ενθαρρύνεται ο καταμερισμός έργου και καθορίζονται οι βασικές συμπεριφορές που απαιτούνται για μια επιτυχημένη συνεργασία.
- Εξήγηση του τρόπου αξιολόγησης: Είναι σημαντικό να θεσπιστούν κριτήρια και για την επιτυχία ως τάξη, προκειμένου να καταστεί δυνατή η διομαδική συνεργασία και να επεκτείνεται σε όλη την τάξη.
- Διανομή των πηγών και του εκπαιδευτικού υλικού
- Παρακολούθηση των ομάδων που εργάζονται: Ενθάρρυνση της επικοινωνίας, της συμμετοχής και αλληλοϋποστήριξης.
- Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη.
- Αξιολόγηση του έργου των ομάδων και της ποιότητας της συνεργασίας.
- Συζήτηση για τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας.

Μέθοδος STAD/Student - Teams - Achievement Divisions (Ομαδικής Επίδοσης)

Πέντε είναι οι σημαντικές συνιστώσες της μεθόδου αυτής (Slavin, 1980, 1986, 1995): οι παρουσιάσεις στην τάξη, οι ομάδες, τα κομμάτια, τα αποτελέσματα ατομικής βελτίωσης και η αναγνώριση της ομάδας .

Βήματα:

- Παρουσίαση της νέας γνώσης: Η ύλη που πρέπει να κατακτηθεί από τους μαθητές παρουσιάζεται στην τάξη είτε από τον εκπαιδευτικό είτε με οπτικοακουστικά μέσα.
- Ορισμός ομάδων: Η κάθε ομάδα είναι ετερογενής και αποτελείται από 4-5 μαθητές που δουλεύουν ισότιμα, συνήθως συμπληρώνοντας φύλλα εργασίας που έχουν δοθεί από τον εκπαιδευτικό.
- Αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης με ερωτηματολόγια ή παιχνίδια ανάμεσα στις ομάδες ή δοκίμια πάνω στην ύλη που διδάχθηκε από τον δάσκαλο και δουλεύτηκε μετά από τις ομάδες. Βελτίωση του βαθμού του κάθε μαθητή ανάλογα με το κατά πόσο η ομάδα του πέτυχε το στόχο στην εργασία που της ανατέθηκε
- Αξιολόγηση της ομαδικής επίδοσης, ανάλογα με την πρόοδο που επιτυγχάνει κάθε μαθητής σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του
- Αναγνώριση της ομάδας: Οι ομάδες με την πιο υψηλή επίδοση αναγνωρίζονται ή αμείβονται από τον εκπαιδευτικό, π.χ. με δημοσίευση της εργασίας τους.

Συνεργατική Συναρμολόγηση (Jigsaw I)

Η μέθοδος αυτή λειτουργεί όπως ένα puzzle και, όπως προτείνεται από τους Aronson & Patnoe (1997), Slavin (1995), μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Ορισμός ομάδων: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 5 - 6 μελών με το ίδιο έργο. Οι ομάδες προτείνεται να είναι ετερογενείς ως προς την ικανότητα, το φύλο και την εθνότητα.
- Διαιρέση του θέματος-προβλήματος σε μικρά τμήματα (υποενότητες), ένα για κάθε μέλος της ομάδας: Ο μαθητής είναι υπεύθυνος να διδάξει στα άλλα μέλη της ομάδας του το μέρος αυτό του υλικού ως «ειδικός» (expert).
- Δημιουργία ομάδων «ειδικών»: Οι μαθητές που έχουν να διδάξουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο αποτελούν νέες ομάδες, στις οποίες συνεργάζονται ανταλλάσσοντας γνώσεις και πληροφορίες, μελετώντας την ύλη, ώστε να προετοιμάσουν την παρουσίαση που θα κάνουν στις αρχικές τους ομάδες.
- Επιστροφή των μαθητών στις αρχικές τους ομάδες: Ο στόχος είναι να διδάξει ο καθένας στα άλλα μέλη της ομάδας του αυτό που έμαθε στην «ομάδα των ειδικών».
- Αξιολόγηση: Οι ομάδες είναι υπεύθυνες να διερευνήσουν αν τα μέλη τους κατέχουν το υλικό με κουίζ ή μια από κοινού εργασία που θα περιλαμβάνει όλα τα μέρη του θέματος.

Σε μια παραλλαγή της μεθόδου (**Jigsaw II**), που αποτελεί συνδυασμό της μεθόδου Jigsaw I και STAD, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες της επιλογής τους με 4-5 μέλη. Εδώ, όλα τα μέλη της ομάδας διαβάζουν όλο το υλικό, και στη συνέχεια αναλαμβάνουν ο καθένας ένα θέμα, για το οποίο γίνεται ειδικός. Κατά την αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη τόσο η ατομική βαθμολογία όσο και η βαθμολογία της ομάδας. Επίσης, χρησιμοποιούνται τεχνικές επιβράβευσης και αναγνώρισης (Wang, 2009).

Ομαδική Διερεύνηση (Group Investigation)

Η δραστηριότητα αυτή όπως περιγράφεται από τους Sharan & Lazarowitz (1980), Sharan & Sharan (1989) εξελίσσεται ως εξής:

- Ορισμός του θέματος.
- Οργάνωση των μαθητών σε ομάδες της επιλογής τους: Μπορούν να αποτελούνται από 3 - 6 μέλη και κατά προτίμηση να είναι ετερογενείς.
- Ανάλυση του προς διερεύνηση θέματος: Οι ομάδες αποφασίζουν τι θα διερευνήσουν, με ποιους στόχους και πώς.
- Διεξαγωγή της διερεύνησης: Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες από πολλαπλές πηγές, αξιολογούν δεδομένα και οδηγούνται σε συμπεράσματα, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.
- Σύνταξη αναφορών των ομάδων και παρουσίασή τους: Η κάθε ομάδα αποφασίζει για το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας της.
- Αξιολόγηση: Γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή σε συνεργασία με τους μαθητές και αφορά στην ικανότητα σύνθεσης, ανάλυσης, εφαρμογής ή παραγωγής συμπερασμάτων, καθώς και στο βαθμό συμμετοχής.

Ομαδική Αντιπαράθεση (Controversy Condition)

Οι Johnson και Johnson (1988), οι οποίοι ήδη από το 1979 είχαν αναπτύξει και δοκιμάσει τη θεωρία τους σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα της αμφισβήτησης/διαμάχης (Controversy), όταν αυτή χρησιμοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας, δίνουν μια περιγραφή της:

- Επιλογή θέματος που μπορεί να προκαλέσει διαφωνίες
- Οργάνωση των μαθητών σε 4μελεις ανομοιογενείς ομάδες, οι οποίες χωρίζονται σε δυο ζεύγη η καθεμιά.
- Προετοιμασία της αντιπαράθεσης με την παροχή υλικού, ώστε το ένα ζεύγος της ομάδας να υποστηρίξει τη θέση και το άλλο την αντίθεση: σαφής περιγραφή του έργου της ομάδας και της διαδικασίας, ορισμός της θέσης που θα υποστηριχθεί από τον καθένα, με μία περίληψη των βασικών επιχειρημάτων που υποστηρίζουν τη θέση, βιβλιογραφία για άντληση πληροφοριών.
- Παρουσίαση και υποστήριξη των θέσεων των δύο υποομάδων.
- Απάντηση με αντεπιχειρήματα από τους αντιπάλους
- Αντιστροφή ρόλων και παρουσίαση της αντίθετης άποψης από κάθε ζεύγος.
- Απόφαση: Σύνταξη μιας ομαδικής έκθεσης, που συνοψίζει και συνθέτει τα καλύτερα επιχειρήματα και των δύο θέσεων

Πυραμίδα (Pyramid ή Snowball)

Πρόκειται για μαθησιακή στρατηγική που εφαρμόζεται κυρίως όταν δίνεται στην τάξη προς επίλυση ένα πολύπλοκο πρόβλημα που απαιτεί διάλογο μεταξύ των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να καταλήξουν σε συμφωνία. Σύμφωνα με τους Hernandez-Leo et al. (2005), πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις:

- Αρχική μελέτη του προβλήματος: Κάθε μαθητής μελετά ατομικά το πρόβλημα και προτείνει μία λύση. Αναπτύσσονται ομάδες ή ζεύγη, που συζητούν τις αρχικές προτάσεις και καταλήγουν σε νέα πρόταση.
- Επιμέρους λύσεις: Δημιουργία μεγαλύτερων ομάδων με περισσότερα μέλη, που συγκρίνουν και συζητούν τις προτάσεις, ώστε να καταλήξουν σε μια νέα πρόταση.
- Τελική λύση: Όλες οι ομάδες συζητούν και προτείνουν μια κοινά αποδεκτή λύση του προβλήματος.

Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming)

Πρόκειται για την αυθόρμητη έκφραση, σε σύντομο χρονικό διάστημα, ιδεών (λύσεων) πάνω σε ένα πρόβλημα που επιδέχεται ένα μεγάλο αριθμό απαντήσεων/ιδεών (Hernandez-Leo et al., 2005). Η προτεινόμενη διαδικασία είναι η εξής:

- Ανακοίνωση του ερωτήματος από τον εκπαιδευτικό και καθορισμός των επιμέρους ομάδων.
- Εκφορά ιδεών από τους μαθητές με αβίαστη ροή. Γίνονται δεκτές όλες οι συνεισφορές χωρίς κριτική και καταγράφονται, για να εξεταστούν και να διευκρινιστούν.
- Συζήτηση στα πλαίσια της τάξης: Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις ιδέες της.

Think- Pair- Share (TPS)

Η στρατηγική αυτή αναπτύχθηκε από τον Kagan (1994) και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

- Σκέψου μόνος σου: Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει ένα ερώτημα/θέμα προς διερεύνηση και κάθε μαθητής στοχάζεται ατομικά, καταγράφοντας τις σκέψεις του.
- Συζητήστε ανά ζεύγη: Κάθε μαθητής μοιράζεται τις απόψεις του με έναν συμμαθητή του και καταγράφουν τις ιδέες – απαντήσεις τους.

- Μοιραστείτε τις ιδέες σας: Κάθε επιμέρους ζεύγος παρουσιάζει τις ιδέες του σε όλη την τάξη και ακολουθεί συζήτηση.

Ιστοεξερεύνηση (WebQuest)

Πρόκειται για ένα μαθησιακό σενάριο που περιγράφηκε το 1995 από τον Bernie Dodge και στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων μέσα από την αξιοποίηση πληροφοριών που αντλούνται, κατά βάση, από πηγές του παγκόσμιου ιστού. Η δομή μιας ιστοεξερεύνησης, σύμφωνα με τον Dodge (2004) περιλαμβάνει συγκεκριμένα τμήματα που αντιστοιχούν σε έξι διακριτές φάσεις (Τζιμογιάννης & Τσιωτάκης, 2012)

- Εισαγωγή: Γενική εισαγωγή στη θεματική ενότητα και τη δραστηριότητα.
- Δραστηριότητα: Ορισμός του ερευνητικού ζητήματος και των ερευνητικών αναγκών. Περιγραφή του τελικού προϊόντος (παραδοτέου) της δραστηριότητας.
- Διαδικασία: Περιγραφή της μεθοδολογίας που θα ακολουθήσουν οι μαθητές, για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Οργάνωση των μαθητών σε ομάδες και περιγραφή των ρόλων που θα αναλάβει ο καθένας.
- Πηγές - Μέσα: Περιγράφονται ξεκάθαρα τα βήματα για την πραγμάτωση του στόχου, προτείνονται πηγές, και συγκεκριμένα εργαλεία για την αναζήτηση και οργάνωση της πληροφορίας.
- Αξιολόγηση: Περιγράφεται με σαφήνεια ο τρόπος αξιολόγησης των δράσεων των μαθητών.
- Συμπεράσματα: Σύνοψη της μαθησιακής εμπειρίας, που επιτρέπει τον αναστοχασμό στη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Συνεργατική Εννοιολογική Χαρτογράφηση (Concept Mapping)

Η τεχνική της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης αναπτύχθηκε από τον J. D. Novak τη δεκαετία του 1970 και στοχεύει στην κατασκευή εννοιολογικού χάρτη, δηλαδή μιας γραφικής αναπαράστασης εννοιών, οι οποίες αντιπροσωπεύονται με κόμβους και συσχετίσεις των εννοιών, που δηλώνονται με συνδέσεις- γραμμές ή τόξα. Μπορεί να αποτελεί συνεργατική δραστηριότητα με κατάλληλο σχεδιασμό ή εργαλεία (Καρασαββίδης, 2002). Περιλαμβάνει τα παρακάτω (Τζιμογιάννης, 2013β):

- Τοποθέτηση του προβλήματος από τον διδάσκοντα
- Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες 2-4 ατόμων
- Συγκέντρωση προϋπαρχουσών γνώσεων και ιδεών: Οι μαθητές αναλύουν το πρόβλημα και προσδιορίζουν το πλαίσιο μελέτης της υπόψη γνωστικής περιοχής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μια συνοπτική ανάλυση της ενότητας, και να δώσει μια λίστα εννοιών που, ενδεχόμενα, θα πρέπει να περιλαμβάνονται στο δίκτυο εννοιών.
- Δημιουργία αρχικού εννοιολογικού χάρτη: Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι ή να χρησιμοποιήσουν χάρτες που παρέχονται από τον διδάσκοντα, να τους επεκτείνουν ή να τους προσαρμόσουν στα δεδομένα του προβλήματος.
- Εξερεύνηση και εμπλουτισμός εννοιών και συσχετίσεων.
- Επανοργάνωση αποτελεσμάτων.
- Τροποποίηση εννοιολογικού χάρτη με χρήση νέων εννοιών: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αυξάνει σταδιακά την πολυπλοκότητα των εννοιολογικών χαρτών, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει, μέχρι να αναλυθεί ή περιγραφεί πλήρως η συγκεκριμένη γνωστική περιοχή.

- Παρουσίαση της κάθε εργασίας στην τάξη.

Μέθοδος Project

Τη μέθοδο εισηγήθηκε πρώτος το 1918 ο παιδαγωγός William H. Kilpatrick ο οποίος υπήρξε μαθητής και συνεργάτης του J. Dewey και, κατά τον Frey (1998: 9) μπορούμε να την θεωρήσουμε ως τρόπο «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν». Η δομή της μεθόδου Project περιγράφεται ως εξής (Frey, 1998) :

- Πρωτοβουλία
- Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία: το θέμα, ο σκοπός, οι στόχοι
- Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης: καθορισμός ομάδων, συντονιστή της κάθε ομάδας, χρόνος, χώρος, μέσα
- Υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί
- Περάτωση του Project με έναν από τους παρακάτω τρόπους:
 - α) συνειδητός τερματισμός (όταν έχει επιτευχθεί ο σκοπός ή έχει εξαντληθεί ο προκαθορισμένος χρόνος)
 - β) επανασύνδεση με την αρχική πρωτοβουλία
 - γ) εφαρμογή του Project στην καθημερινή πράξη

2.5.Συνεργατική γραφή

Μια πτυχή της συνεργατικής μάθησης -και όχι πάντα μέρος της συνεργασίας των μαθητών- είναι η συνεργατική γραφή (Collaborative Writing), κάθε γραφή, δηλαδή, που όπως λένε οι Ede & Lunsford (1990), «γίνεται σε συνεργασία με ένα ή περισσότερα πρόσωπα».

Ενώ το γράψιμο γενικά θεωρείται από πολλούς μοναχική δραστηριότητα, στην πραγματικότητα η συλλογική συγγραφή δεν είναι κάτι το ασυνήθιστο. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές συχνά καλούνται να ολοκληρώσουν γραπτές εργασίες σε ζευγάρια ή ομάδες, και στον εργασιακό χώρο είναι αρκετά διαδεδομένα τα ομαδικά σχέδια εργασίας (Speck, 2002, Storch, 2011, Wigglesworth & Storch, 2012). Κατά κάποιο τρόπο, μάλιστα, κάθε γραφή μπορεί να θεωρηθεί συνεργατική, έστω κι αν δεν το βλέπουμε έτσι. Κάθε συγγραφέας, ακόμα και αν έχει ολοκληρώσει ανεξάρτητα το γραπτό του, έχει επηρεαστεί σε κάποιο σημείο από συζητήσεις με φίλους ή συναδέλφους.

Παρά το γεγονός ότι οι πρώτες προσπάθειες συνεργατικής γραφής ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '70, μόλις στα τέλη της δεκαετίας του '80 οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν τη διαδικασία της (Noel & Robert, 2004).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση της Handayani (2012) ότι υπάρχουν δύο κύριες εννοιολογικές προσεγγίσεις της συνεργατικής γραφής. Η πρώτη προσέγγιση βασίζεται στην νεο-πιαζετιανή θεωρία της κοινωνικής σύγκρουσης, έτσι όπως διατυπώθηκε από τους Doise & Mugny (1984, στο Handayani, 2012) και αναφέρεται στον μηχανισμό μέσω του οποίου, όταν ένα άτομο συνειδητοποιεί ότι οι ιδέες του δεν συνάδουν με τις απόψεις των άλλων, βιώνει μια εσωτερική σύγκρουση που το οδηγεί να προβληματιστεί σχετικά με τη σκέψη του και να οδηγήσει σε αλλαγές στην αντίληψη. Από αυτή την άποψη, η συνεργατική γραφή μπορεί να

προδοτήσει συζητήσεις, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης. Η δεύτερη βασίζεται στην άποψη του Vygotsky για τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και προϋποθέτει ότι η γνώση εσωτερικεύεται όχι άμεσα, αλλά μέσω της μεσολάβησης ψυχολογικών εργαλείων και κυρίως της γλώσσας. Το παιδί μπορεί να φτάσει, υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους, στο να καταλάβει ιδέες και να αποκτήσει γνώσεις αναπτύσσοντας τη σκέψη του.

2.5.1. Ορολογία

Το 1990, οι Ede & Lunsford πραγματοποιώντας έρευνα πάνω στη συνεργατική γραφή, διαπίστωναν ότι αυτή δυσκολευόταν από την έλλειψη σχετικού λεξιλογίου, με το οποίο οι άνθρωποι θα περιέγραφαν τι έκαναν όταν έγραφαν συνεργατικά. Οι Lowry, Curtis & Lowry (2004), διαπιστώνουν την έλλειψη μιας διεπιστημονικής προσέγγισης και κοινής κατανόησης της συνεργατικής γραφής. Σημειώνουν πως «*αν και έχει παραχθεί σημαντική διεπιστημονική έρευνα της συνεργατικής γραφής, ένα μεγάλο μέρος της είναι αποσπασματικό, προβάλλονται αντικρουόμενοι ορισμοί της, και στερείται μιας κοινής ταξινόμησης και ονοματολογίας για διεπιστημονική συζήτηση*» (Lowry et al., 2004: 67).

Παραθέτουν παραδείγματα συνώνυμων όρων όπως:

coauthoring/ από κοινού συγγραφή

coauthorship/ συν-συγγραφή

collaborative authoring/ συνεργατική συγγραφή

collaborative composing/ συνεργατική σύνθεση

collaborative editing/ συνεργατική επεξεργασία

cooperative writing /συνεταιριστική γραφή

group writing /ομαδική γραφή

group authorship/ ομάδα συγγραφής

joint authoring/ κοινή συγγραφή

joint authorship/ από κοινού δημιουργία

shared- document collaboration/ συνεργασία διαμοιρασμού εγγράφου

team writing /ομαδικό γράψιμο

Αρκετοί από αυτούς τους όρους χρησιμοποιούνται εναλλακτικά από τον ίδιο συγγραφέα στο ίδιο κείμενο. Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε ο όρος **συνεργατική γραφή (collaborative writing-CW)**, ως ο συνηθέστερα χρησιμοποιούμενος και παράλληλα αυτός που αποδίδει το πνεύμα της μελέτης μας. Τον αποδίδουμε με τους συνώνυμους όρους συνεργατική γραφή, συνεργατικό γράψιμο, συλλογική γραφή.

Η συνεργατική γραφή (Collaborative Writing) ορίζεται από τους Lowry et al. (2004: 72) ως

«*μια επαναληπτική και κοινωνική διαδικασία που περιλαμβάνει μια ομάδα επικεντρωμένη σε έναν κοινό στόχο, που διαπραγματεύεται, συντονίζει, και επικοινωνεί κατά τη δημιουργία ενός κοινού εγγράφου*».

2.5.2. Στρατηγικές Συνεργατικής γραφής

Όπως επισημαίνουν οι Calvo et al. (2011), η συνεργατική γραφή είναι μια απαιτητική διαδικασία γνωστικά και οργανωτικά, που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, πολλαπλούς ρόλους και δευτερεύουσες εργασίες. Το εύρος των πιθανών μορφών συνεργασίας ποικίλλει από μια ομάδα συν-συγγραφέων που περνούν μέσα από κάθε τμήμα της διαδικασίας της γραφής μαζί, γράφοντας ως μια ομάδα με μια φωνή, μέχρι μια ομάδα με έναν πρωτεύοντα συγγραφέα που κάνει το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας και, στη συνέχεια, λαμβάνει σχόλια ή επεξεργασία του κειμένου του από τους συν - συγγραφείς (The Writing Center, 2014).

Οι Ede & Lunsford (1990) κατέγραψαν επτά οργανωτικά σχήματα (patterns) για συνεργατική συγγραφή:

1. η ομάδα σχεδιάζει και περιγράφει το έργο γραφής. Στη συνέχεια, κάθε συγγραφέας ετοιμάζει ένα μέρος του και η ομάδα συγκεντρώνει τα επιμέρους τμήματα και αναθεωρεί ολόκληρο το έγγραφο.
2. η ομάδα σχεδιάζει και παρουσιάζει το έργο. Έπειτα, ένα μέλος προετοιμάζει ένα σχέδιο και η ομάδα το επεξεργάζεται και το αναθεωρεί.
3. ένα μέλος της ομάδας σχεδιάζει και γράφει ένα σχέδιο και η ομάδα το αναθεωρεί
4. ένα πρόσωπο σχεδιάζει και γράφει το σχέδιο και ένα ή περισσότερα μέλη το αναθεωρούν, χωρίς να συμβουλευτούν τον αρχικό συγγραφέα.
5. η ομάδα σχεδιάζει και γράφει το σχέδιο και ένα ή περισσότερα μέλη το αναθεωρούν, χωρίς διαβούλευση με τους αρχικούς συγγραφείς
6. ένα άτομο αναθέτει τα καθήκοντα, κάθε μέλος συμπληρώνει την ατομική εργασία, ένα άτομο καταρτίζει και αναθεωρεί το έγγραφο
7. ένας υπαγορεύει, ένας άλλος γράφει και επεξεργάζεται .

Οι Posner & Baecker (1992) ανέπτυξαν μια ταξινόμηση κατηγοριοποιώντας τους ρόλους, τις δραστηριότητες, τον έλεγχο μεθόδων και τις στρατηγικές σε ένα συνεργατικό έργο γραφής.

Εντόπισαν τις ακόλουθες στρατηγικές συνεργατικής γραφής:

- ανεξάρτητος συγγραφέας (ένα πρόσωπο που γράφει το έγγραφο, αλλά μπορεί να πάρει τις ιδέες από τη συζήτηση με τα άλλα μέλη)
- γραφέας (μόνο ένα άτομο έχει την ευθύνη να γράφει τις σκέψεις της ομάδας)
- ξεχωριστοί συγγραφείς (το έγγραφο χωρίζεται σε τμήματα και κάθε πρόσωπο αναλαμβάνει την ευθύνη για ένα μεμονωμένο μέρος)
- από κοινού συγγραφή (τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται και αποφασίζουν το περιεχόμενο του κειμένου και στη συνέχεια γράφουν μαζί)

Διαπίστωσαν, επίσης, ότι κάθε άτομο στην ομάδα έχει τουλάχιστον έναν ρόλο:

- Συγγραφέας (υπεύθυνος για τη σύνταξη ενός τμήματος του περιεχομένου)
- Σύμβουλος (πρόσωπο που λέει τη γνώμη του σχετικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία, αλλά δεν έχει την κυριότητα ή ευθύνη για την παραγωγή του περιεχομένου)
- Εκδότης (έχει την ευθύνη και την ιδιοκτησία για τη συνολική παραγωγή περιεχομένου από τους συγγραφείς, οι οποίοι μπορούν να κάνουν αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο ύφος ενός κοινόχρηστου εγγράφου)
- Κριτικός (παρέχει συγκεκριμένα σχόλια για το περιεχόμενο, αλλά δεν έχει την ευθύνη αλλαγών σε αυτό)

Αξίζει εδώ να σημειωθεί η παρατήρηση των Neuwirth et al. (1990) ότι οι ρόλοι στην συνεργατική συγγραφή μπορεί να διαφέρουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και, ανεξάρτητα από αυτούς, ορισμένοι σχολιαστές, όπως είναι οι σύμβουλοι ή οι κριτικοί, σύμφωνα με την παραπάνω ταξινόμηση, θα ήθελαν να ξαναγράψουν το σύνολο ή μέρος του κειμένου και όχι απλά να το σχολιάζουν. Ωστόσο, μελέτη περίπτωσης τριών ομάδων συνεργατικής γραφής από φοιτητές που χρησιμοποιούσαν πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις, προσωπικούς υπολογιστές και εκτυπωτές, τηλέφωνο, fax, e-mail και ταχυδρομείο, η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Beck & Bellotti (1993) δεν κατέγραψε την κατανομή ρόλων μεταξύ των συμμετεχόντων. Όσο για τις στρατηγικές, οι ερευνητές βρήκαν ότι μερικές φορές επιλεγόταν μια στρατηγική γραφής, δεν τηρούνταν όμως απαραίτητα, και επίσης, καμία από τις τρεις ομάδες δεν είχε ηγέτη, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και οι Noel & Robert (2004).

Οι Parks, Hamers και Huot-Lemonnier (2003, στο Kessler & Bikowski, 2010: 43) καθορίζουν τέσσερα είδη συνεργασίας:

1. από κοινού συνεργασία: «δύο ή περισσότεροι συγγραφείς που εργάζονται στο ίδιο κείμενο, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη για την παραγωγή του [...], αν και οι επιμέρους συνεισφορές στο τελικό προϊόν μπορεί να διαφέρουν»
2. παράλληλη συνεργασία: «δύο ή περισσότεροι συγγραφείς, οι οποίοι, αν και εργάζονται για το ίδιο κείμενο, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για την παραγωγή του [...] αν και πάλι, οι επιμέρους συνεισφορές τους για το τελικό προϊόν είναι διαφορετικές».
3. περιστασιακή συνεργασία: «γενικά, σύντομα, ευκαιριακά αιτήματα για βοήθεια».
4. συγκαλυμμένη συνεργασία: «το να πάρει ο συγγραφέας πληροφορίες από έγγραφα ή άλλες, γλωσσικές ή μη, πηγές κατά τη διαδικασία της παραγωγής ενός κειμένου».

2 5.3. Διαδικασία και έλεγχος στη Συνεργατική γραφή

Οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη συνεργατική γραφή κατά τους Posner & Baecker (1992) είναι:

- η ανταλλαγή ιδεών
- οι σημειώσεις
- ο οργανωτικός σχεδιασμός
- η γραφή
- η αναθεώρηση
- η σύνθεση

Οι ίδιοι μελετητές εντοπίζουν μεθόδους ελέγχου:

- μόνο ένα άτομο ελέγχει όλα τα έγγραφα του έργου
- ένα άτομο ελέγχει όλα τα έγγραφα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και ο έλεγχος μπορεί να περάσει μεταξύ των μελών της ομάδας
- κάθε πρόσωπο έχει την ευθύνη για ένα ξεχωριστό μέρος του εγγράφου και το ελέγχει από την πλευρά του

- πολλά μέλη της ομάδας έχουν ίσα δικαιώματα για τον έλεγχο του εγγράφου την ίδια στιγμή .

Οι Lowry et al. (2004, 2005) δέχονται ως αξίωμα ότι η γραφή από έναν μεμονωμένο συγγραφέα περιλαμβάνει τις ελάχιστες δραστηριότητες του σχεδιασμού, της σύνταξης και της αναθεώρησης, τις οποίες ασφαλώς περιλαμβάνει και η συνεργατική γραφή, η δεύτερη όμως απαιτεί και άλλες, όπως:

- η οικοδόμηση συναίνεσης
- οι δραστηριότητες προετοιμασίας, για να πραγματοποιηθεί η εργασία (π.χ. σχηματισμός της ομάδας)
- οι δραστηριότητες μετά την εργασία, για να ολοκληρωθεί η παράδοση των εργασιών.

Ειδικότερα, επιχειρώντας μια καταγραφή αυτών των δραστηριοτήτων που συνήθως λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της συνεργατικής γραφής, οδηγήθηκαν σε μια κατηγοριοποίηση των κοινών φάσεων της συλλογικής γραφής ως εξής:

(α) Προ της δραστηριότητας (pre-cw task): Περιγράφεται ο στόχος, σχεδιάζεται η σύνθεση των ομάδων, προτείνονται πηγές και επιλέγεται το εργαλείο.

(β) Εκτέλεση της δραστηριότητας (cw task): Εδώ εντάσσεται ο *σχηματισμός της ομάδας* (με ασκήσεις συνοχής της ομάδας και συμφωνία για τη λειτουργία της), ο *ομαδικός σχεδιασμός* (τοποθέτηση στόχων, κατανομή ρόλων και καθηκόντων των μελών, επιλογή δραστηριοτήτων, δημιουργία σχεδίου εργασίας, καθορισμός παραδοτέων και ημερομηνιών), η *παραγωγή του εγγράφου* με υποστήριξη της έρευνας, της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας, της διαπραγμάτευσης, του συντονισμού, της παρακολούθησης, της επιβράβευσης/τιμωρίας, προκειμένου να προωθηθούν μη γραμμικά ο *Καταιγισμός ιδεών* (Brainstorming), δηλαδή η «ανάπτυξη νέων ιδεών για ένα σχέδιο του κειμένου», κατά τον ορισμό των Posner & Baecker (1992), η *Σύγκλιση των ιδεών* (Converging on Brainstorming), δηλαδή η απόφαση για το τι πρέπει να κάνουν ως ομάδα με τις ιδέες καταιγισμού, η *Διάρθρωση* του κειμένου (outlining) σε μεγάλες ενότητες και υποενότητες, το *Προσχέδιο/Σύνθεση* (drafting), η *Επανεξέταση* (reviewing), η *Αναθεώρηση* (revising) και η *Επιμέλεια του Κειμένου* (editing). Τέλος, η *περάτωση*, η ολοκλήρωση (wind up), επιτυγχάνεται με δραστηριότητες, όπως η τελική αναθεώρηση του κειμένου, η τελική έγκριση της ομάδας και η δημοσιοποίηση του εγγράφου.

(γ) Μετά τη δραστηριότητα (post cw task): Αποθηκεύεται η απαραίτητη τεκμηρίωση, παραδίδεται το έγγραφο, πραγματοποιείται αναθεώρηση όσων έμαθαν, σχεδιασμός των επόμενων βημάτων και διάλυση της ομάδας.

Ορισμένες χρήσιμες παρατηρήσεις για τη συνεργατική γραφή, που γίνονται επίσης από τους Lowry et al. (2004: 70) είναι πως

- Η διαδικασία αλλάζει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των ομάδων και της εργασίας που έχει ανατεθεί.
- Αν και η διαδικασία είναι σίγουρα δυναμική και συχνά μη γραμμική, εξακολουθεί να ακολουθεί γενικά μια γραμμική εξέλιξη: Υπάρχει ένα σημείο εκκίνησης και ένα σημείο λήξης, αλλά το τι συμβαίνει μεταξύ των σημείων εκκίνησης και λήξης είναι δύσκολο να προβλεφθεί.
- Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας σχετίζεται με τη δυνατότητα πολλαπλών στρατηγικών γραφής, τρόπων ελέγχου των εγγράφων, ρόλων και τρόπων εργασίας.
- Τα μέλη των ομάδων που γράφουν συνεργατικά συνήθως δείχνουν μεγάλο ενθουσιασμό στο στάδιο του σχεδιασμού, αλλά κατά το γράψιμο η δέσμευσή

τους μειώνεται, ειδικά όταν οι εργασίες πραγματοποιούνται για μεγάλες χρονικές περιόδους

2.5.4. Ενδεχόμενα προβλήματα

Ο Chisholm (1990) εντοπίζει προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συνεργατική γραφή. Αυτά είναι

- η αντίσταση στην ομαδική εργασία: αναφέρεται σε μαθητές που είναι απρόθυμοι, ντροπαλοί, τεμπελιάζουν ή περιφρονούν την ομαδική εργασία.
- η απειρία: οι μαθητές δεν έχουν εκπαιδευτεί να συνεργάζονται αποτελεσματικά.
- η τριβή: είναι πιθανό να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες σε συγκρούσεις και τσακωμούς
- η απουσία δικαιοσύνης: σε πολλές ομάδες, κάποιος θα δουλέψει πιο σκληρά και κάποιος άλλος δεν θα το κάνει, είναι όμως αδύνατο να ανταμειφθεί κανείς ανάλογα με την εργασία του.

Κρίσιμα σημεία στο ζήτημα της συνεργατικής γραφής σημειώνει και η Handayani (2012) :

- τα συνεργατικά έγγραφα είναι πολύπλοκα αντικείμενα
- οι διαδικασίες για την προετοιμασία των εγγράφων είναι πιο πολύπλευρες
- οι διαδικασίες γραφής δημιουργούν έντονα συναισθήματα
- οι ομάδες μπορεί να αναθεωρήσουν τα έγγραφα άπειρες φορές
- είναι δύσκολο για τους συνεργαζόμενους συγγραφείς να συγκλίνουν σε έναν κοινό στόχο και στην κατανόηση του περιεχομένου ενός εγγράφου ή ακόμη και να χρησιμοποιήσουν μια κοινή γλώσσα
- είναι δύσκολο να προβλεφθεί και να είναι εγγυημένη η επιτυχία στη συνεργατική γραφή

Εκείνο, όμως, που ο Speck (2002) θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα είναι ότι η εφαρμογή της στην τάξη αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία.

«η εκμάθηση της διαδικασίας της συνεργατικής γραφής στην τάξη παίρνει χρόνο. Η εφαρμογή της στην τάξη παίρνει χρόνο. Η αξιολόγησή της, διαμορφωτική και τελική, παίρνει χρόνο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο σχεδιασμός του μαθήματος θα πρέπει να μεταβληθεί, πράγμα που είναι χρονοβόρο. Δεν έχω εύκολες απαντήσεις στο πρόβλημα χρόνου. Το να διδάξεις στους μαθητές πώς να γράψουν παίρνει χρόνο»

Ο χρόνος συνιστά πρόβλημα και από μια άλλη οπτική για τον ίδιο μελετητή. Είναι δύσκολο να εξοικονομηθεί χρόνος για τη διδασκαλία της συνεργατικής γραφής, τη στιγμή που πρέπει να καλυφθεί από τον εκπαιδευτικό η διδακτέα ύλη - η οποία είναι συνήθως υπέρογκη σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο που διατίθεται.

2.5.5. Γιατί να γράψουν συνεργατικά οι μαθητές ;

Συχνά οι μαθητές εκφράζουν αντιρρήσεις σχετικά με τις κατ' οίκον ομαδικές εργασίες που τους ανατίθενται, όπως λ.χ. το ότι δεν αξιολογείται αντικειμενικά ο καθένας από τους συμμετέχοντες ή ότι είναι δύσκολο να συναντηθούν εκτός σχολείου. Δείχνουν μάλιστα να πιστεύουν πως δεν έχουν να μάθουν τίποτα από τους συμμαθητές τους. Στη βιβλιογραφία θα βρούμε μελέτες που δεν θα μας ενθάρρυναν να παρωθήσουμε τα παιδιά σε συλλογική γραφή. Για παράδειγμα, η Dale (1994) διερεύνησε τη διαδικασία της συνεργασίας και επιχείρησε μια αποτίμηση των ιδεών που παράγονται μέσω συζήτησης σχετικά με το τελικό προϊόν, και τα ευρήματά της είχαν αρνητική χροιά, αφού διαπίστωσε ότι αυτού του είδους η εργασία δεν είναι «καθόλου φιλική» με τους μαθητές. Αυτό οφείλεται συχνά στο ότι είναι δύσκολη η διαχείριση των ομάδων (ανάλογα με το μέγεθος) και ο χρόνος που διατίθεται για την οργάνωσή τους και τις ώρες συσκέψεων μπορεί να αποβεί εις βάρος του χρόνου που δαπανάται για ουσιαστική δουλειά. Επίσης, ένα «δύσκολο» μέλος της ομάδας μπορεί να διαταράξει τη δυναμική της.

Πάντως, το να γράψουν οι μαθητές συνεργαζόμενοι με διάφορους τρόπους φαίνεται να είναι μια καλή ιδέα για πολλούς λόγους. Πρώτα- πρώτα, επειδή η συλλογική συγγραφή γίνεται αντιληπτή ως ένα υποσύνολο της συνεργατικής μάθησης, μερικά από τα οφέλη της αντιστοιχούν άμεσα με εκείνα της συνεργατικής μάθησης. Τα πιο προφανή είναι τα κοινωνικά οφέλη, που περιλαμβάνουν την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, φιλίες, συντροφικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας και απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους να λειτουργήσουν με επιτυχία με άλλους σε ένα παγκόσμιο εργασιακό περιβάλλον (Bruffee, 1984, Ede & Lunsford, 1990, Lowry et al., 2004).

Έπειτα, διαπιστώνονται ακαδημαϊκά οφέλη, που υπερκαλύπτουν αυτά της συνεργατικής μάθησης. Για να χρησιμοποιήσουμε την έκφραση του Krause (2007), «ένας από τους καλύτερους τρόπους, για να βελτιώσουν οι μαθητές τις δεξιότητες γραφής τους είναι να μοιραστούν τα γραπτά τους με άλλους μαθητές». Μη δείχνοντας τα γραπτά τους σε άλλους αναγνώστες ή περιορίζοντας το κοινό τους απλά στο δάσκαλο, δεν μπορούν να δουν την αποτελεσματικότητα της γραφής τους. Ένας αριθμός ερευνητών έχει σημειώσει οφέλη που προκύπτουν από το συνεργατικό γράψιμο, κυρίως λόγω των αξιολογήσεων από συνομήλικους, όπως το ότι είναι ένας τρόπος για την ευαισθητοποίηση των μαθητών για κοινά ζητήματα ή ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής ανάγνωσης και γραφής (Ferris, 2003, Leki, 1993, Nystrand & Brandt, 1989, στο Storch, 2005).

Οι Παραδιά κ.ά. (2009) επισημαίνουν ότι οι μαθητές με τη συνεργατική συγγραφή επιτυγχάνουν πιο αποτελεσματικά κείμενα, «προϊόντα της γλωσσικής, νοητικής και πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης» (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997, Warschauer & Healey, 1998, Godwin-Jones, 1999) και η βοήθεια που δέχονται κατά τη διάρκεια της εργασίας τους από τους/τις συμμαθητές/-τριες και το φιλικό τους περιβάλλον, έχει ως αποτέλεσμα να διευρύνουν τις σχετικές γνώσεις.

Η συνεργατική γραφή παρέχει μια προστιθέμενη αξία στην ποιότητα του παραγόμενου κειμένου. Η Storch (2011) αναφέρει πως πολυάριθμες μελέτες με βάση την υπόθεση της αλληλεπίδρασης, έχουν δείξει ότι, όταν οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, συμμετέχουν σε συνεχείς διαπραγματεύσεις του νοήματος, με αποτέλεσμα να καθίσταται το κείμενό τους κατανοητό και περισσότερο κοντά στο στόχο. Επίσης, η μελέτη της έδειξε ότι η συνεργασία τείνει να οδηγήσει σε πιο ακριβή κείμενα. Για τους Salomon κ.ά. (2003), η συνεργατική γραφή παρέχει υποστήριξη (scaffolding) και τόνωση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού

λόγου, βελτιώνει την αυτο-ρύθμιση και τον μεταγνωστικό έλεγχο των δραστηριοτήτων γραφής.

Να προστεθεί ότι, σύμφωνα με τον Tompkins (2008), οι μαθητές μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα για ανεξάρτητο γράψιμο, εφόσον έχουν περάσει μέσα από τα διάφορα στάδια της διαδικασίας της γραφής συνεργατικά και έχουν αναπτύξει δικές τους στρατηγικές γραφής. Οι Lowry et al. (2004), θα επισημάνουν ότι η συνεργατική γραφή είναι μια άκρως απαραίτητη ομαδική ενέργεια, η οποία θα αποκτήσει πιθανόν ακόμη μεγαλύτερη σημασία, τόσο στον ακαδημαϊκό χώρο, όσο και σε αυτόν της βιομηχανίας αλλά και της πολιτικής, λόγω των θετικών επιδράσεων που μπορεί να επιφέρει, όπως μάθηση, κοινωνικοποίηση, παραγωγή νέων ιδεών, ποικιλία απόψεων και ελέγχων, υψηλότερη ποιότητα γραπτών κειμένων και ενισχυμένες διαπροσωπικές σχέσεις.

Μια ακόμη παράμετρος που θα συνηγορούσε υπέρ της συνεργατικής γραφής στο σχολείο θα ήταν η θετική αντιμετώπιση της από τους μαθητές, το αν αυτή η δραστηριότητα δηλαδή θα μπορούσε να αποτελέσει κίνητρο για την ενασχόλησή τους με τον γραπτό λόγο και τις σχετικές εργασίες που τους ανατίθενται στα πλαίσια της παραγωγής του.

Τα στοιχεία που επηρεάζουν το επίπεδο ικανοποίησης των μελών της ομάδας κατά τη διαδικασία της συνεργατικής συγγραφής, σύμφωνα με έρευνα των Ede & Lunsford (1990), είναι ο βαθμός στον οποίο οι στόχοι είναι σαφείς και κοινοί, το πόσο ανοίγονται ο ένας στον άλλο και ο βαθμός αμοιβαίου σεβασμού, ο βαθμός ελέγχου που έχουν οι συγγραφείς πάνω από το κείμενο, ο βαθμός στον οποίο οι συγγραφείς μπορούν να ανταποκριθούν σε άλλους που τροποποιούν το κείμενο, η παρουσία μιας προσυμφωνημένης διαδικασίας για τη διαχείριση των συγκρούσεων και την επίλυση των διαφορών, ο αριθμός και το είδος των περιορισμών που επιβάλλονται στους συγγραφείς - προθεσμίες, τεχνικές απαιτήσεις κ.λπ.

Για το αν η συλλογική συγγραφή αντιμετωπίζεται θετικά από τους μαθητές, τα αποτελέσματα των μελετών σε γενικές γραμμές είναι ανάμεικτα. Υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές έχουν θετική στάση, κυρίως απέναντι στην εργασία ζεύγους και την ομάδα (π.χ. Mishra & Oliver, 1998, Roskams, 1999), ενώ άλλοι αναφέρουν ότι έχουν επιφυλάξεις (π.χ. Hyde, 1993, Kinsella, 1996). Η Storch (2005) επισημαίνει ότι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συνεργατική γραφή είναι ένα θέμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες από τις μελέτες αυτές βασίζονται σε έρευνες και όχι σε συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους μαθητές αμέσως μετά την εμπειρία μιας συνεργατικής δραστηριότητας. Επιπλέον, έχουν εξετάσει τη στάση των εκπαιδευομένων στην ομαδική εργασία σε γενικές γραμμές, όχι αποκλειστικά στη δραστηριότητα της συλλογικής συγγραφής.

2.5.6. Συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή (ΣΓΜΥΥ-CSCW)

Παρόλο που η συνεργατική γραφή φαίνεται ενδιαφέρουσα και πολλαπλά χρήσιμη εργασία, θα συμφωνήσουμε με την παρατήρηση των Barton και Klint (2011), ότι οι εκπαιδευόμενοι «τρέμουν», όταν τους ανατίθεται να γράψουν συνεργατικά με τους συνομήλικούς τους, γνωρίζοντας τις δυσκολίες του προγραμματισμού των συναντήσεων και της διασφάλισης ότι κάθε μέλος θα αναλάβει δίκαια το μέρος του έργου που του αναλογεί. Αυτά όμως γίνονται σιγά-

σιγά παρελθόν. Σήμερα υπάρχει πρόσβαση σε χρήσιμο λογισμικό που κάνει πολύ πιο εύκολο το να διαχειριστεί η ομάδα αυτήν την εργασία, ακόμη και αν τα μέλη της δεν έχουν προσωπική επαφή εκτός του μαθήματος.

Στην περίπτωση των πολλαπλών συγγραφέων, η ανάγκη ύπαρξης ενός μηχανισμού που θα τους βοηθάει να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με το κείμενο και τις στρατηγικές τους, να τις ανταλλάξουν με τους άλλους, να τις συζητήσουν, καλύπτεται με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Αναφερόμαστε στη συνεργατική γραφή που υποστηρίζεται από υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Writing - CSCW). Οι Κουτσογιάννης κ.ά. (2011) παρατηρούν ότι, με τη διευκόλυνση που παρέχει ο υπολογιστής στη συμπαραγωγή γραπτού λόγου, «ο συγγραφέας μπορεί πιο εύκολα να γίνει συγγραφέας» και τονίζουν πως πλέον όχι μόνο το κείμενο είναι ρευστό και ευμετάβλητο, αλλά για πρώτη φορά έχουμε κείμενα με συλλογική (και παράλληλα άγνωστη) πατρότητα, όπως είναι για παράδειγμα τα κείμενα της Wikipedia.

Το συνεργατικό γράψιμο ενισχύεται αποφασιστικά από τον υπολογιστή, θα υποστηρίξουν και οι Κυρίδης κ.ά. (2005), και στα οφέλη του θα συμπεριλάβουν τη διασκέδαση που προσφέρει στους μαθητές ακόμα και το διόρθωμα και το ξαναγράψιμο του κειμένου από την αρχή, το οποίο, στην περίπτωση των συμβατικών μέσων γραφής, μοιάζει «αγγαρεία», αφού μπορεί να σημαίνει και ξαναγράψιμο του κειμένου από την αρχή σε νέα σελίδα. Θα προσθέσουν τις δυνατότητες που δίνονται όσον αφορά την παρουσίαση της εργασίας, με τις διάφορες γραμματοσειρές, τα μεγέθη γραμμάτων, τα χρώματα, την εισαγωγή εικόνων κ.λπ. -επιλογές που απαιτούν κριτική αντιμετώπιση, και ως εκ τούτου καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των παιδιών. Επιπλέον, η «τεχνική» υποστήριξη, όπως ο ορθογραφικός έλεγχος, τα ενσωματωμένα λεξικά και οι λεξιλογικοί θησαυροί, και άλλα εργαλεία που παρέχονται μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, επιτρέπουν στον μαθητή να ασχοληθεί κυρίως με το περιεχόμενο του γραπτού του και ξεπερνιέται το πρόβλημα του κακού γραφικού χαρακτήρα και γενικά της εμφάνισης. Ως απάντηση στο αντεπιχείρημα πως το να γράφουν οι μαθητές στον υπολογιστή υποβαθμίζει το γράψιμο στο χέρι, οι Κυρίδης κ.ά. (2005) επικαλούνται έρευνες (Crompton & Mann, 1996) που έχουν δείξει ότι τα παιδιά αυτά, λόγω του ότι συνηθίζουν στις ευπαρουσιάστες εργασίες, δείχνουν ενδιαφέρον για την παρουσίαση και των συμβατικών εργασιών τους.

Ως γνωστόν, ο σχολικός χρόνος δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους μαθητές που εργάζονται από κοινού να διαβάσουν τα κείμενα των άλλων και να στηριχτούν στη δουλειά τους (Wichadee, 2010), ευκαιρία που τους δίνεται σε συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Με την ΣΓΜΥΥ όχι μόνο ο χρόνος, αλλά και ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο για την συλλογική συγγραφή, ο τόπος, αίρεται από τους Υπολογιστές και το Διαδίκτυο, και οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται "ασύγχρονα" ή και "ζωντανά", με τους συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα (Krause, 2007). Η Duin (1991) παρατηρεί ότι ο υπολογιστής αναδεικνύεται ως ένα εργαλείο συνεργασίας μέσω του ρόλου του ως εργαλείο επικοινωνίας. Έτσι, οι υπολογιστές διευκολύνουν τη συλλογική συγγραφή, επειδή κάνουν την επικοινωνιακή διαδικασία γρηγορότερη και ευκολότερη.

Οι μαθητές παρουσιάζονται θετικοί, σύμφωνα με πολλές έρευνες, απέναντι στη συνεργατική γραφή με μεσολάβηση υπολογιστή. Δήλωσαν ότι η συνεργατική συγγραφή και η ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους τους βοήθησαν να αναπτύξουν καλύτερα κείμενα, από πλευράς περιεχομένου, δομής και γραμματικής (Lee, 2010, Woo et al., 2011, Li et al., 2012).

Θα κλείσουμε αυτήν την ενότητα με αναφορά σε δύο έρευνες επικεντρωμένες στη συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή, για τις οποίες κάνει λόγο ο Butler (1999). Η πρώτη, του Robin Wax (1994), έγινε σε αδύνατους μαθητές Γυμνασίου στο Michigan και διαπιστώθηκε ότι η τεχνολογία τους ενίσχυσε, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να εμπλακούν σε συζητήσεις, να διαβάζουν και να σχολιάζουν ο ένας τη δουλειά του άλλου και να επικοινωνούν μεταξύ τους. Η διδασκαλία μέσω του υπολογιστή έδωσε δυνατότητες συμμετοχής και χρήσης υψηλού επιπέδου νοητικών δεξιοτήτων, πρόσβαση σε ιδέες και σε τρόπους γραπτής έκφρασης, εύκολα, ευχάριστα και μόνιμα σε αμέτοχους στο παραδοσιακό περιβάλλον μαθητές. Η δεύτερη είναι μελέτη διάρκειας δύο χρόνων των Shell κ.ά. (1996), για την οποία έγινε αναφορά και παραπάνω (βλ. [ενότ. 2.4.2.](#)), σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από το Κέντρο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική Σχολή του πανεπιστημίου του Τέξας στο Austin. Διαπιστώνει ότι οι καθηγητές θεωρούσαν ότι η χρήση υπολογιστή διευκόλυνε την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων και οι μαθητές προχώρησαν πέρα από εκεί όπου έφταναν συνήθως, δείχνοντας ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, αυξημένη σοβαρότητα και περισσότερη ανεξαρτησία και έλεγχο. Οι συζητήσεις τους κέρδισαν σε ποιότητα και υπήρξε βελτίωση των γραπτών. Οι μαθητές που περισσότερο δραστηριοποιήθηκαν και έδειξαν ενδιαφέρον για τις εργασίες ήταν εκείνοι που συνήθως συμμετείχαν λιγότερο στο παραδοσιακό μάθημα. Παρατηρήθηκε, επίσης, διαφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αφού «ο καθηγητής ως αυθεντία και μοναδική πηγή γνώσεων έδωσε τη θέση του στον καθηγητή-βοηθό και σύμβουλο».

2.5.7. Περιγραφή της διαδικασίας της ΣΓΜΥΥ

Για να περιγράψουμε τη διαδικασία της συνεργατικής συγγραφής με υποστήριξη υπολογιστή, θα παραθέσουμε το μοντέλο που σκιαγράφησε η Neuwirth (2000) και του οποίου τα βασικά στοιχεία είναι τρία: Σχεδιασμός (planning), Σύνταξη (translation/drafting) και Αναθεώρηση (reviewing). Οι τρεις αυτές βασικές φάσεις της συγγραφής ενός κειμένου βασίζονται στο παλιότερο και ιδιαίτερα δημοφιλές μοντέλο των Flower & Hayes (1981), για το οποίο έγινε ήδη λόγος (βλ. [ενότ. 2.3.1.](#)).

- Ο **Σχεδιασμός (planning)**, κατά την Neuwirth (2000), αναφέρεται σε διεργασίες που θα δώσουν (α) κριτήρια για το κείμενο, όπως π.χ. ο σκοπός του, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει το κείμενο, για να καλύψει τις ανάγκες του κοινού (β) ιδέες για το περιεχόμενο του κειμένου (γ) σχέδια για το πώς να οργανωθεί αυτό το περιεχόμενο και (δ) σχέδια για το πώς θα προχωρήσει το κείμενο με τη διαδικασία της γραφής (π.χ. αποφασίζεται ότι συγκεκριμένα άτομα θα γράψουν συγκεκριμένα μέρη του εγγράφου ή θα έχουν συγκεκριμένα καθήκοντα, όπως η αναθεώρηση της τεχνικής ή του ύφους).
- Η **Σύνταξη (Drafting)** είναι η διαδικασία παραγωγής του κειμένου. Εδώ οι συγγραφείς δείχνουν ότι θέτουν συχνά νέους στόχους καθώς συντάσσουν, και, στην περίπτωση της συνεργατικής γραφής, οι συμμετέχοντες μπορεί να επιφέρουν περισσότερες αλλαγές, που φτάνουν ως και την πλήρη

αναδιοργάνωση του κειμένου. Επομένως, οποιαδήποτε σχέδια έγιναν πριν από την εκπόνηση δεν ελέγχουν πλήρως τη σύνταξη του κειμένου.

- Η διαδικασία της **Αναθεώρησης (Reviewing)** αποτελείται από δύο διεργασίες: αξιολόγηση και αναθεώρηση του κειμένου. Η αξιολόγηση παίρνει συχνά τη μορφή των παρατηρήσεων επί του κειμένου και είναι γνωστά τα προβλήματα με τα κριτικά σχόλια, όπως το να μην τα καταλαβαίνουν οι συγγραφείς, να νομίζουν ότι οι παρατηρήσεις αυτές μεταφέρουν λανθασμένες αναγνώσεις και όχι προβλήματα στα κείμενά τους, να απογοητεύονται. Κατά τον Ματσαγγούρα (2004), στο στάδιο αυτό εντοπίζεται η «Φάση Βελτιωτικής Αναδιαμόρφωσης του Αρχικού Κειμένου», κατά την οποία επιδιώκεται η βελτίωση στο επίπεδο των λέξεων, της πρότασης, της παραγράφου και της μακροδομής του κειμένου, με κυριότερες μορφές τη διόρθωση των λαθών, την προσθήκη συμπληρωματικών στοιχείων ή την αφαίρεση περιττών, την αναδιάταξη της αρχικής οργάνωσης και την αναδιατύπωση, όπου χρειάζεται, και ακολουθεί η «Φάση Επιμέλειας του Τελικού Κειμένου», που αφορά βελτιώσεις στο επίπεδο της γραμματικής και του συντακτικού, και πιο συγκεκριμένα την παραγραφοποίηση, την ορθογραφία, τη στίξη, τη σύνταξη, τους χρόνους του κειμένου.

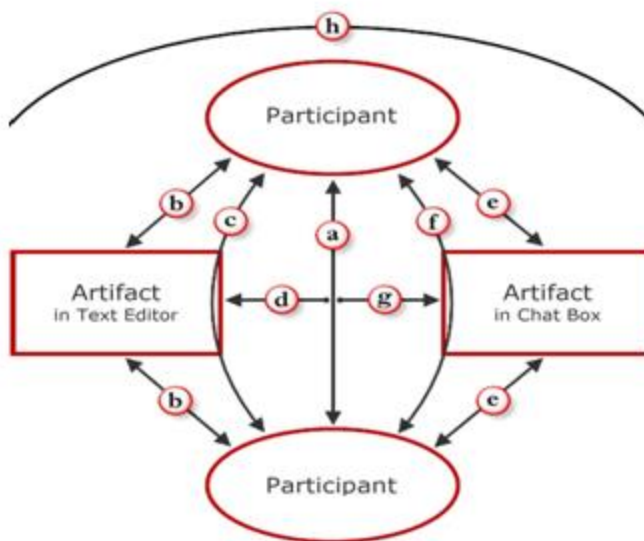
Αντίστοιχα, οι Southavilay et al. (2010) περιγράφουν τη διαδικασία της γραφής αυτής της μορφής ως εξής: Οι συγγραφείς συνήθως ξεκινούν γράφοντας κάποιο κείμενο και συνεχίζουν, με την τροποποίηση και την επεξεργασία του, να διαμορφώνουν ιδέες (έννοιες). Κάθε συνεργάτης μπορεί να προσθέσει ή να διαγράψει κείμενο, να εισαγάγει νέες ιδέες ή να καταργήσει κάποιες ή να κάνει αλλαγές στη μορφή. Όλα αυτά τα ονομάζουν «λειτουργίες αλλαγής του κειμένου». Η όλη διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σε μια ακολουθία δραστηριοτήτων γραφής, όπως ο «καταιγισμός ιδεών» (brainstorming), ο «σχεδιασμός» (outlining), η «σύνταξη» (Drafting) και ούτω καθεξής. Στην πράξη, κάθε δραστηριότητα γραφής μεταφέρει το έγγραφο από μια αναθεώρηση στην επόμενη. Ως εκ τούτου, ένα συγκεκριμένο έγγραφο αποτελείται από πολλές αναθεωρήσεις διαχρονικά.

Προσπαθώντας να δώσουν ένα εννοιολογικό μοντέλο αυτού του είδους συνεργατικής γραφής και επικοινωνίας οι Brodahl et al. (2011), στηρίζονται στο μοντέλο συνεργατικής εργασίας (cooperative work) των Miles, McCarthy, Dix, Harrison & Monk (1993) που αφορά:

- Αμεση επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (a)
- Αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με το έγγραφο στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (b)
- Έμμεση επικοινωνία των συμμετεχόντων μέσω του εγγράφου στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (c)
- Αμοιβαία δημιουργία από τους συμμετέχοντες διαφόρων μέσων που αναφέρονται στο έργο τους στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (d)
- Κοινή κατανόηση από την αλληλεπίδραση μέσω κοινών έργων (h)

Και, όπως φαίνεται και στο σχήμα 4, πριν το στάδιο (ε), θα προσθέσουν

- την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο πεδίο συζήτησης (chat box) (e)
- Online επικοινωνία στο πεδίο συζήτησης (chat box) ή μέσω chat log (f)
- Αμοιβαία δημιουργία διαφόρων μέσων από τους συμμετέχοντες που αναφέρονται στο έργο τους στο πεδίο συζήτησης (chat box) (g)



Σχήμα 2.4: Το εννοιολογικό μοντέλο της ΣΓΜΥΥ Brodahl et al. (2011)

Είναι επίσης σημαντικό, αναφερόμενοι στη συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή, να την τοποθετούμε στα πλαίσια του χώρου και του χρόνου, συμβαίνει δηλαδή σύγχρονα ή ασύγχρονα, στον ίδιο ή διαφορετικό χώρο (Κόμης κ.ά., 2008). Τέλος, οι Kessler et al. (2012) διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση γλωσσών στο μέλλον θα πρέπει να ενημερώνεται για τις εξελίξεις των συνεργατικών εργαλείων γραφής, τη χρήση των εργαλείων αυτών από τους μαθητές και την παιδαγωγική, καθώς επηρεάζεται από αυτά τα εργαλεία.

Οι παιδαγωγικές δυνατότητες των εργαλείων συνεργατικής γραφής μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη των παιδαγωγικών πρακτικών, δεδομένου ότι επιτρέπουν ευκαιρίες συνεργασίας πολλών ατόμων και ταυτόχρονα, σε πολλές διαφορετικές περιοχές ή/και σε ποικίλες χρονικές περιόδους.

Έχει ενδιαφέρον, κλείνοντας αυτήν την ενότητα, να δούμε πώς διαχειρίζονται πρακτικές της συνεργατικής γραφής ακαδημαϊκοί. Ερωτήθηκαν 11 διδάκτορες και υποψήφιοι διδάκτορες του Πανεπιστημίου και του Βασιλικού Ινστιτούτου Τεχνολογίας της Στοκχόλμης, κατά την έρευνα των Hee-Cheol & Severinson (2001) και αναδείχθηκαν οι εξής σημαντικές παράμετροι του θέματος:

- Η έννοια της *διαχείρισης των εγγράφων* της ομάδας: Περιλαμβάνει πολλές δραστηριότητες, π.χ. την ενσωμάτωση ενός προηγούμενου σχεδίου σε μια νέα έκδοση, τη συγχώνευση διαφόρων τμημάτων που έχουν γραφτεί από διαφορετικά μέλη, τη διανομή μιας νέας έκδοσης κ.λπ. και δεν σημαίνει κατ' ανάγκη την οργάνωση του έργου γραφής και την ανάθεση διαφόρων καθηκόντων στα μέλη από κάποιον επικεφαλής της ομάδας. Τα στοιχεία μας δείχνουν ότι, αντί μιας διανεμημένης διαχείρισης, υπάρχει η τάση συγκεντρωτικού ελέγχου του εγγράφου από ένα άτομο. Χωρίς αυτό να οριστεί εκ των προτέρων, από τη στιγμή που ένα άτομο αρχίζει να διαχειρίζεται το έγγραφο, συνήθως παίζει αυτόν τον ρόλο μέχρι την ολοκλήρωση του έργου.
- Η *διάσταση του χρόνου*: Η γραφή συνήθως προχωρά ασύγχρονα. Κατά τη φάση της σύνταξης του κειμένου σπάνια γράφουν συγχρόνως και, στην περίπτωση που συνομιλούν στο chat, για να διαπραγματευτούν τις ιδέες

τους, η σύνταξη περνά σε δεύτερη μοίρα. Αντίθετα, στο στάδιο της αναθεώρησης εργάζονται συγχρόνως.

- Το μέγεθος ομάδας: Προτιμάται μικρή ομάδα συγγραφής, η οποία θεωρείται πιο αποτελεσματική για τη διατήρηση της συνέπειας του στυλ και την ανάλυση των δεδομένων.
- Το εργαλείο συνεργατικής γραφής και η υποδομή του διαδικτυακού περιβάλλοντος: Υποστηρίζεται ότι ένα καλό διαδικτυακό περιβάλλον είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για καλύτερη συνεργασία.

2.5.8. Λογισμικά υποστήριξης Συνεργατικής γραφής

Η έρευνα μας παρέχει πληροφορίες για την ανάπτυξη λογισμικών που υποστηρίζουν μια σειρά από στρατηγικές συνεργατικής γραφής. Ως Λογισμικά τέτοιου είδους συνεργασίας, κατά τους Κόμη & Ντίνα (2011) νοούνται ο επεξεργαστής κειμένου και τα Wikis.

Ο επεξεργαστής κειμένου

Πρόκειται για μια κατηγορία λογισμικού που χρησιμοποιείται για την παραγωγή, τροποποίηση, σελιδοποίηση και ανταλλαγή κειμένων σε ψηφιακή μορφή. Η νέα αυτή μέθοδος γραφής διαφοροποιείται από τη συμβατική, καθώς ενσωματώνει διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, όπως είναι η εικόνα, το κείμενο, το χρώμα κ.λπ. και επιτρέπει διορθώσεις, τροποποιήσεις, σελιδοποίηση, μετακινήσεις μερών με εύκολο τρόπο. Συνηθισμένοι επεξεργαστές κειμένου (π.χ. Microsoft Word, Open Office Writer, Pages) είναι προγράμματα που εγκαθιστούμε στον υπολογιστή μας, ενώ άλλοι (π.χ. Google Docs) είναι υπηρεσίες Διαδικτύου (Κόμης & Ντίνας, 2011). Το λογισμικό αυτό χρησιμοποιείται στα σχολεία περισσότερο από κάθε άλλο, και μάλιστα στην περίπτωση της παραγωγής γραπτού λόγου ευνοεί την εφαρμογή της αντίληψης "το γράψιμο ως διαδικασία". Με τον επεξεργαστή κειμένου αυτοματοποιούνται ορισμένες από τις πιο επαχθείς πτυχές της παραγωγής κειμένου, όπως η εισαγωγή, διαγραφή και μετακίνηση τμημάτων κειμένου (Kozma, 1991).

Wikis

Το Wiki αναφέρεται σε έναν ειδικό τύπο Web site που επιτρέπει σε όλους τους χρήστες να συμβάλουν ή να επεξεργαστούν κείμενο εντός του χώρου, και επιπλέον είναι δυνατό να δούμε το σύνολο των συνεισφορών του καθενός. Σημαντικό πλεονέκτημά του είναι ότι επιτρέπει σε όλα τα μέλη της ομάδας να έχουν ίση πρόσβαση στην πιο πρόσφατη έκδοση του εγγράφου. Έτσι, τα μέλη της ομάδας οικοδομούν στις ιδέες των άλλων (Storch, 2011). Τα Wikis είναι εύκολα στη χρήση, επειδή δεν απαιτούν πρόσθετο λογισμικό και είναι εύκολα προσβάσιμα.

Σύμφωνα με τους Roussinos & Jimoyiannis (2011), προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για

- ενεργοποίηση, συμμετοχή και αναστοχασμό, δημιουργία κοινότητας
- ομαδική εργασία και αλληλεπίδραση στη μάθηση
- συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, μέσω της συνεργατικής δημιουργίας περιεχομένου

- επέκταση της μάθησης πέρα από τα όρια της τάξης, με την πρόσβαση των μαθητών σε πόρους και τη συμμετοχή τους από οποιαδήποτε τοποθεσία, δραστηριότητες μικτής μάθησης (blended learning) που δεν είναι δυνατές στην τάξη.

Το Wiki αποτελεί ένα δυναμικό τεχνολογικό περιβάλλον κατάλληλο για να υποστηρίξει την εποικοδομητική μάθηση και τη συλλογική συγγραφή (Bradley et al., 2010, Woo et al., 2011). Όταν οι μαθητές αποκτούν νέες γνώσεις, μπορούν να έρθουν πίσω, να αλλάξουν όσα έχουν ήδη γραφτεί σε ένα wiki. Μπορούν να διαβάσουν τι γράφουν οι άλλοι χρήστες, να κατανοήσουν, να βελτιώσουν και να αναμορφώσουν τις αντιλήψεις τους, να τις μοιραστούν ή να τις διαπραγματευτούν τους με άλλους χρήστες (Kasemvilas & Olfman, 2009).

Έτσι, ένα wiki μπορεί, όπως αναφέρουν οι Ρούσσινος και Τζιμογιάννης (2012), να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση ως εργαλείο διαχείρισης, ως ηλεκτρονικός φάκελος (e-portfolio) μαθήματος, ως περιβάλλον παρουσίασης εργασιών, καθώς και ως εργαλείο συλλογής και διαχείρισης δεδομένων, περιβάλλον ανάπτυξης συνθετικών εργασιών και εργαλείο συνεργατικής γραφής ή και σε εκπαιδευτικές εφαρμογές που συνδυάζουν χαρακτηριστικά των παραπάνω.

2.5.9. Υπολογιστικά Περιβάλλοντα Συνεργατικής γραφής

Οι Κόμης κ.ά. (2008) περιγράφουν αυτό του είδους τα συστήματα ως βασιζόμενα σε ένα μοντέλο υπερκειμένου (hypertext) που αποτελεί τη βασική δομή και μια σειρά εργαλείων επικοινωνίας που επιτρέπουν σχόλια και συζητήσεις, τα οποία συνδέονται με αυτήν. Τα ονόματα των συγγραφέων προσαρτώνται σε κόμβους κειμένου.

Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Synergo Collaborative Mapping Environment (<http://hci.ece.upatras.gr/synergo>), που παρέχει τη δυνατότητα για συνεργατική επίλυση προβλημάτων συγχρόνως, από διαφορετικούς υπολογιστές (Avouris et al., 2004).

Belvedere (<http://advlearn.lrlc.pitt.edu/belvedere/>), με το οποίο οι συνεργάτες δομούν διαγράμματα που αναπαριστούν τις σχέσεις δεδομένων και υποθέσεων με αποδεικτικές σχέσεις (Κόμης κ.ά, 2008).

Daedalus (DIWE), Daedalus On-line (<http://www.daedalus.com/wings/wax.2.1.html>), το οποίο παρέχει διαδικασίες και χαρακτηριστικά για την υποστήριξη των διάφορων σταδίων της παραγωγής γραπτού λόγου και βοηθήματα καθοδήγησης, εργαλεία διαχείρισης της τάξης και στοιχεία διαχείρισης αρχείων, που εξυπηρετούν τη διεπίδραση της διδασκαλίας και της μάθησης (Butler, 1999).

2.5.10. Διαδικτυακά εργαλεία Συνεργατικής γραφής

Τα εργαλεία συνεργατικής γραφής που επιτρέπουν στη συνεργασία να συμβεί οπουδήποτε και όποτε υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο φαίνεται πως ολοένα και περισσότερο κερδίζουν έδαφος και χρησιμοποιούνται και στην εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι το διαδίκτυο παρέχει πληθώρα τέτοιων εργαλείων,

που καθημερινά εξελίσσονται ή αναπτύσσονται νέα, και πιθανότατα τη στιγμή που διαβάζετε αυτό το κείμενο, πολλά πράγματα θα έχουν αλλάξει. Ωστόσο, όπως προτρέπουν οι Barton & Klint (2011) «δεν πρέπει να αφήσουμε αυτό το γεγονός να μας αποθαρρύνει από το να πειραματιζόμαστε με νέα εργαλεία ή να αναζητούμε τρόπους να ενισχύσουμε ή να απλοποιήσουμε το γράψιμό μας». Ειδικότερα, θα αναφερθούμε σε ορισμένα δημοφιλή στις μέρες μας εργαλεία του web 2.0.

Χρήσιμα εργαλεία για το στάδιο του σχεδιασμού (drafting) μπορούν να αποδειχθούν τα:

Lucidchart (<https://www.lucidchart.com>)

Είναι ένα web-based λογισμικό διαγραμμάτων που επιτρέπει στους χρήστες να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο για να δημιουργήσουν διαγράμματα, οργανογράμματα, εννοιολογικούς χάρτες, πρωτότυπα λογισμικού και πολλά άλλα είδη διαγραμμάτων, επιταχύνοντας και διευκολύνοντας τον σχεδιασμό τους. Οι αλλαγές συγχωνεύονται και συγχρονίζονται στιγμιαία.

Cacoo (<https://cacoo.com/diagrams/>)

Είναι ένα φιλικό στον χρήστη, online σχεδιαστικό εργαλείο που επιτρέπει τη δημιουργία μιας πληθώρας διαγραμμάτων.

Ένα διάγραμμα στο Cacoo μπορεί να τροποποιηθεί από διαφορετικά άτομα την ίδια στιγμή και τα άτομα που μοιράζονται ένα διάγραμμα μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να συζητήσουν τα σχόλιά τους. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί δωρεάν.

CmapTools (<http://cmap.ihmc.us/>)

Το λογισμικό αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο IHMC (Institute for Human and Machine Cognition) στοχεύοντας στο να δημιουργηθεί ένα δικτυακό περιβάλλον ατομικής αλλά και συλλογικής ανάπτυξης νοητικών χαρτών. Είναι μία εφαρμογή που επιτρέπει να δημιουργούνται, να εξερευνώνται, να σχολιάζονται και να διανέμονται εννοιολογικοί χάρτες.

Τα συνεργατικά εργαλεία γραφής επιτρέπουν σε μια ομάδα ατόμων να επεξεργαστούν ένα έγγραφο, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να δουν τις αλλαγές που έγιναν από άλλους και σε πραγματικό χρόνο. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε στα:

Collabedit (<http://collabedit.com/>)

Ευνοεί την συνεργασία σε πραγματικό χρόνο. Η πρόσκληση των μελών της ομάδας από τον χρήστη γίνεται με τον διαμοιρασμό του url του εγγράφου. Όταν οι άλλοι το ανοίξουν, είναι σε θέση να εργαστούν από κοινού στο έγγραφο. Επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να μοιράζονται έναν κοινό χώρο εργασίας. Διαθέτει επεξεργαστή κειμένου, chat και δυνατότητα αποθήκευσης εγγράφου στο ιστορικό.

Crocodoc (<http://crocodoc.com/>)

Οι χρήστες μπορούν να δούν, να σχολιάσουν και να διαμοιράσουν έγγραφα. Η υπηρεσία δίνει τη δυνατότητα σε κάθε χρήστη να επισημάνει κείμενο, να προσθέσει σχόλια σχετικά με κάποιο κείμενο ή περιοχή του εγγράφου, επιτρέπει τη συνεργασία πραγματικού χρόνου, ώστε πολλοί χρήστες ταυτόχρονα να μπορούν να σχολιάζουν και να επισημαίνουν το ίδιο έγγραφο. Μπορεί να γίνει διαμοίραση ολόκληρων φακέλων, ενσωμάτωση των εγγράφων σε άλλες σελίδες στο διαδίκτυο, και μεταφόρτωση εγγράφων.

Draft (<https://draftin.com/>)

Online επεξεργαστής κειμένου που ευνοεί τη συνεργατική γραφή, με τον έλεγχο της έκδοσης. Όταν γίνεται κοινή χρήση του εγγράφου, κάθε αλλαγή που κάνει ο συνεργάτης, είναι στο δικό του αντίγραφο του εγγράφου και ο κάτοχος μπορεί να αποδεχτεί ή να αγνοήσει κάθε μεμονωμένη αλλαγή που γίνεται. Έχει δυνατότητα μεταγραφής ήχου και βίντεο, ένα αμφίδρομο εργαλείο συγχρονισμού με τις υπηρεσίες αποθήκευσης αρχείων, όπως το Dropbox και το Google Drive, και μια επέκταση για τον Chrome που επιτρέπει τη μεταφορά κειμένου σε ένα νέο ή υπάρχον σχέδιο.

Editorially (<https://editorially.com/>)

Ο χρήστης προσκαλεί τα μέλη της ομάδας του να επεξεργαστούν ένα έγγραφο, αλλά μόνο ένα άτομο μπορεί να επεξεργαστεί ένα έγγραφο σε μια χρονική στιγμή. Οι άλλοι συνεργάτες μπορούν να δουν μια έκδοση μόνο για ανάγνωση του εγγράφου. Όλοι είναι σε θέση να αφήσουν σχόλια, να δουν το ιστορικό του εγγράφου και ποιος έχει κάνει τι στη διαδικασία της γραφής, ή να αλλάξουν την κατάσταση του εγγράφου από το "Σχέδιο" ("Draft") στην "Επιμέλεια Κειμένου" ("Copyediting") ή την «τελική» μορφή του ("Final,") μεταξύ άλλων επιλογών. Υπάρχει η δυνατότητα να πάνε πίσω, σε προηγούμενες εκδόσεις ενός εγγράφου.

EtherPad (<http://etherpad.org/>)

Επιτρέπει σε πραγματικό χρόνο συνεργατική επεξεργασία κειμένου (pad), στο οποίο κάθε συντάκτης αναγνωρίζεται από ένα χρώμα και ένα όνομα. Το ιστορικό συγγραφής του pad μπορεί να αναπαραχθεί μέσω ενός «time-slider», ενώ επιπλέον υποστηρίζεται και μετα-επικοινωνία μέσω chat, στο οποίο διατηρούνται οι χρωματικοί κώδικες των συμμετεχόντων. Το Etherpad υλοποιείται από διάφορους «κλώνους» του με διαφορετικά χαρακτηριστικά ο καθένας, π.χ. το αν προσφέρονται δωρεάν ή όχι, την υποστήριξη ιδιωτικών subdomains και pads κ.ά. Μπορούμε χαρακτηριστικά να αναφέρουμε το **PrimaryPad** (<http://primarypad.com>), που επιτρέπει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο. Το pad text συγχρονίζεται κατά την πληκτρολόγηση, κι έτσι όσοι βλέπουν αυτή τη σελίδα βλέπουν και το ίδιο κείμενο. Στη βασική του μορφή (basic/free), που υποστηρίζει συνεργασία έως και 15 απόμων, τα κείμενα διατηρούνται για 30 ημέρες, επιτρέπονται ως 50 αναθεωρήσεις, παρέχεται Time slider για παρακολούθηση της εξέλιξης του pad του χρήστη, και Chat. Στην Professional (επί πληρωμή) υπάρχουν επιπλέον δυνατότητες, όπως η διατήρηση των pads για πάντα, ενσωμάτωση εργαλείου σημειώσεων (Primary Wall) κ.ά. Το **Titanpad** (<http://titanpad.com/>) επιτρέπει τη συνεργατική συγγραφή κειμένου σε πραγματικό χρόνο από πολλούς χρήστες ταυτόχρονα. Ο μαθητής δημιουργεί ένα σημειωματάριο και προσκαλεί άτομα με τα οποία θέλει να συνεργαστεί. Η επικοινωνία τους γίνεται μέσω του ενσωματωμένου chat. Όλα τα άτομα που συμμετέχουν μπορούν να δουν σε πραγματικό χρόνο αυτά που γράφουν οι υπόλοιποι, ενώ το κείμενο του καθενός επισημαίνεται με διαφορετικό χρώμα, για να διακρίνεται πιο εύκολα. Κάθε νέα έκδοση του κειμένου αποθηκεύεται και μπορούμε να την επαναφέρουμε.

MixedInk (<http://www.mixedink.com>)

Επιτρέπει σε ομάδες οποιουδήποτε μεγέθους να συνθέσουν και να δομήσουν καλύτερα τις ιδέες τους σε ένα ενιαίο κείμενο. Πολλοί μαθητές μπορούν να επεξεργάζονται τα κείμενα ταυτόχρονα. Αρχικά, οι συνεργάτες γράφουν σε ατομικό επίπεδο τα κείμενά τους και στη συνέχεια τα επεξεργάζονται και τα διασκευάζουν από κοινού. Βαθμολογούν τα διαφορετικά κείμενα σε μία κλίμακα 5 αστεριών, για

να επιλέξουν ως τελικό κείμενο αυτό με τη υψηλότερη βαθμολογία. Οι μαθητές μπορούν να υποβάλλουν τα ατομικά και συλλογικά κείμενα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας χωρίς να περιορίζονται υποχρεωτικά από το πρότερο κείμενο. Το αρχικό (αυθεντικό) κείμενο εντοπίζεται αυτόματα μέσω χρωματικής κωδικοποίησης.

Sync.in (<http://sync.in/>)

Εργαλείο για online συνεργατική συγγραφή κειμένου. Ο χρήστης ορίζει το username του, δημιουργεί κείμενο και διαμοιράζεται το link του μέσω e-mail, cyn.in, Twitter, Facebook, Del.icio.us, Digg, Linked in, Ping.Fun. Το κείμενο μπορεί να αποθηκευτεί ως αρχείο html ή απλού κειμένου και ο χρήστης μπορεί να δει τι ακριβώς πληκτρολόγησε, μέσω του Time Slider. Υπάρχει chat που υποστηρίζει την μετα-επικοινωνία. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί δωρεάν και χωρίς να έχει εγγραφεί κάποιος στο site, αλλά υπάρχει και η Pro έκδοσή του, όπου ο χρήστης μπορεί να κάνει λογαριασμό πληρώνοντας ένα ποσό μηνιαίως.

Writeboard (www.writeboard.com)

Δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να γράφει ένα κείμενο συνεργατικά, εισάγοντας το e-mail αυτών με τους οποίους θα το μοιραστεί. Μπορεί να το διορθώσει online, να επιστρέψει σε κάποια προηγούμενη έκδοσή του και να συγκρίνει τις αλλαγές μεταξύ των κειμένων. Κάθε writeboard που δημιουργεί ένας χρήστης έχει ένα συγκεκριμένο URL, μέσω του οποίου μπορεί να το προσπελάσει από οποιονδήποτε υπολογιστή. Οι συνεργάτες μπορούν να κάνουν σχόλια και να συζητούν για τη συγγραφή του κειμένου. Κάθε φορά που γίνεται κάποια αλλαγή σε ένα writeboard, αποθηκεύεται ένα στιγμιότυπο που περιέχει την προηγούμενη έκδοση του κειμένου, ώστε να μπορεί να ανακληθεί και να συγκριθεί με την πιο πρόσφατη έκδοση: ό,τι έχει διαγραφεί είναι γκρι και διαγραμμένο με μια οριζόντια γραμμή και ό,τι είναι καινούριο επισημαίνεται με πράσινο χρώμα.

Google Docs <http://docs.google.com> (βλ. επόμενη ενότητα)

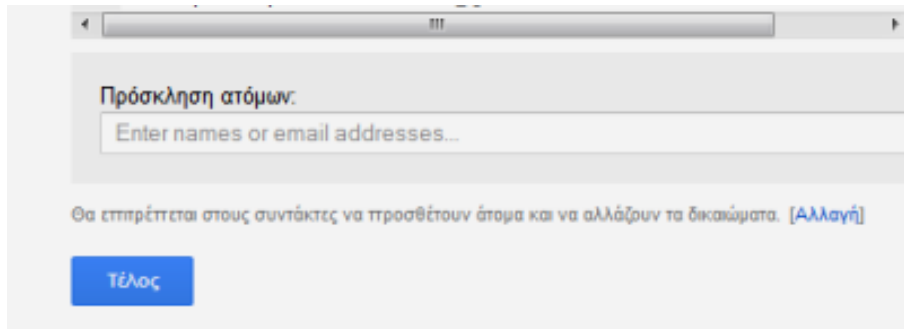
2.6. Περιγραφή του διαδικτυακού εργαλείου Google Docs

Το **Google Docs** είναι ένα πακέτο εφαρμογών γραφείου συνεργατικής δημιουργίας και κοινής χρήσης αρχείων στο διαδίκτυο. Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν νέα αρχεία κειμένου, υπολογιστικά φύλλα και παρουσιάσεις συνεργατικά σε πραγματικό χρόνο. Κάθε έγγραφο Google απαιτεί σύνδεση και όλα τα αρχεία και έγγραφα είναι πάντα διαθέσιμα online. Άτομα σε διάφορες τοποθεσίες μπορούν να προβάλουν, να συζητήσουν και να επεξεργαστούν το ίδιο έγγραφο από οπουδήποτε, οποιαδήποτε στιγμή. Επίσης, μπορούν να ανεβάσουν αρχεία και, χρησιμοποιώντας το εργαλείο αναζήτησης, είναι εφικτό, κατά τη διάρκεια της γραφής, να υπάρχει πρόσβαση σε πληροφορίες στο Διαδίκτυο. Τα αρχεία που δεν έχουν χαρακτηριστεί ως ιδιωτικά θα ανιχνεύονται από τη μηχανή αναζήτησης της Google και θα είναι διαθέσιμα σε όσους χρησιμοποιούν το Google Search. Τα έγγραφα μπορούν να δημοσιευθούν ως ιστοσελίδες ή ως έτοιμα αρχεία κειμένου προς εκτύπωση. Η χρήση της εφαρμογής απαιτεί λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Google, η δημιουργία του οποίου είναι απλή και δωρεάν. Τα

Google Docs παρακολουθούν ποιος κάνει αλλαγές, τι έχει αλλαχθεί, πότε έχει γίνει η αλλαγή. Η επικοινωνία των χρηστών γίνεται μέσω του ενσωματωμένου chat.

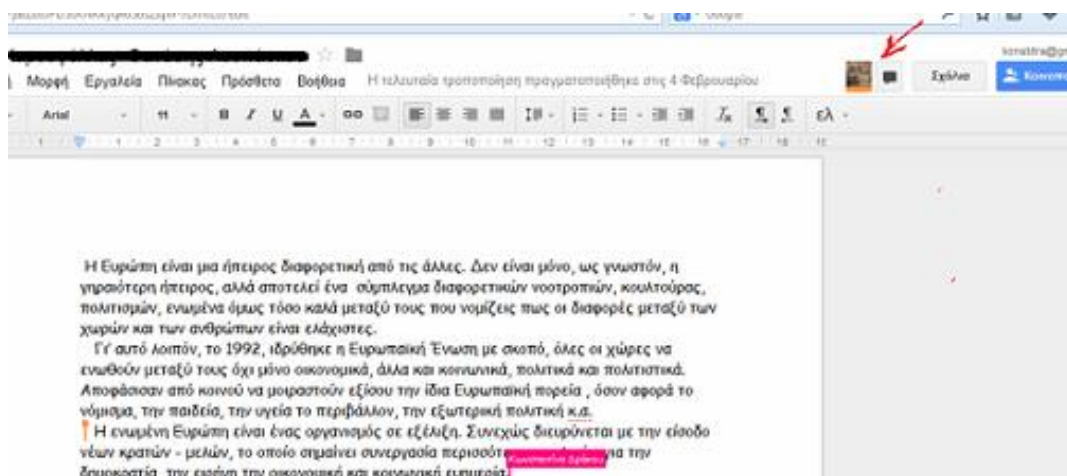
Συστατικά μέρη των Google Docs:

1) *Πρόσκληση σε κοινή χρήση*: Εισάγοντας ο κάτοχος του εγγράφου τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των ατόμων, τα οποία θα μοιράζονται το έγγραφο και στέλνοντάς τους μια πρόσκληση για επεξεργασία του, κάθε προσκεκλημένος μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτό μόλις συνδεθεί (Εικόνα 1).

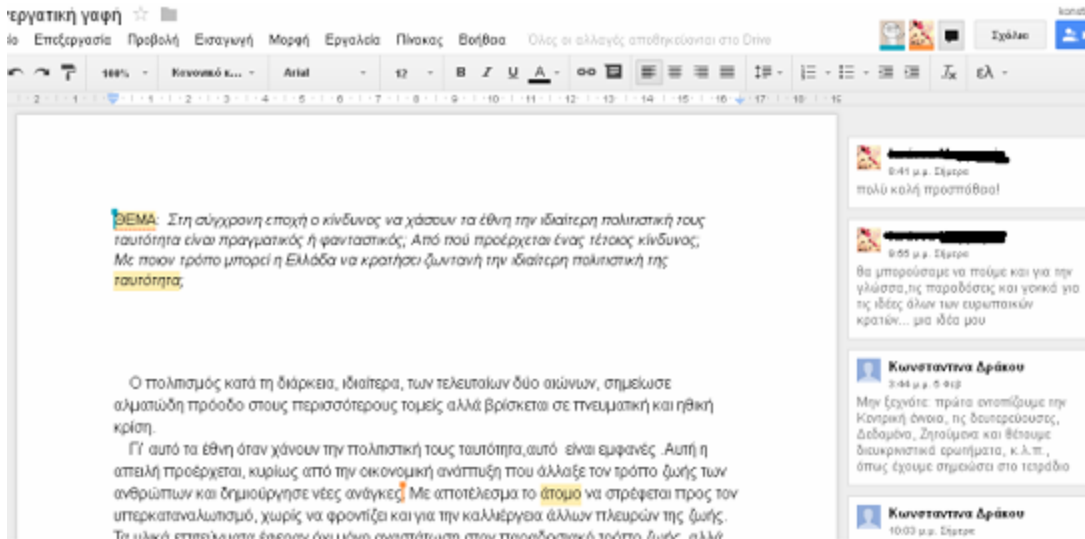


Εικόνα 1. Πρόσκληση ατόμων για κοινή χρήση του αρχείου

2) *Επεξεργαστής κειμένου*: Οι χρήστες μπορούν να εκτελέσουν εργασίες, όπως η γραφή, αντιγραφή, αποκοπή, επικόλληση, έντονα γράμματα, υπογράμμιση, δημιουργία εσοχής, αλλαγή της γραμματοσειράς ή χρώματος, δημιουργία λιστών με κουκκίδες κ.λπ. Όλοι έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν το έγγραφο και να εκτελέσουν αλλαγές ταυτόχρονα. Γνωρίζουν την παρουσία του άλλου με μοναδικά χρωματιστά κουτιά που εμφανίζονται στο πάνω μέρος της οθόνης και το καθένα περιέχει το όνομα του καθενός. Επίσης, ο κέρσορας του καθενός έχει διαφορετικό χρώμα και το όνομα αυτού που τον χρησιμοποιεί (Εικόνες 2, 3).

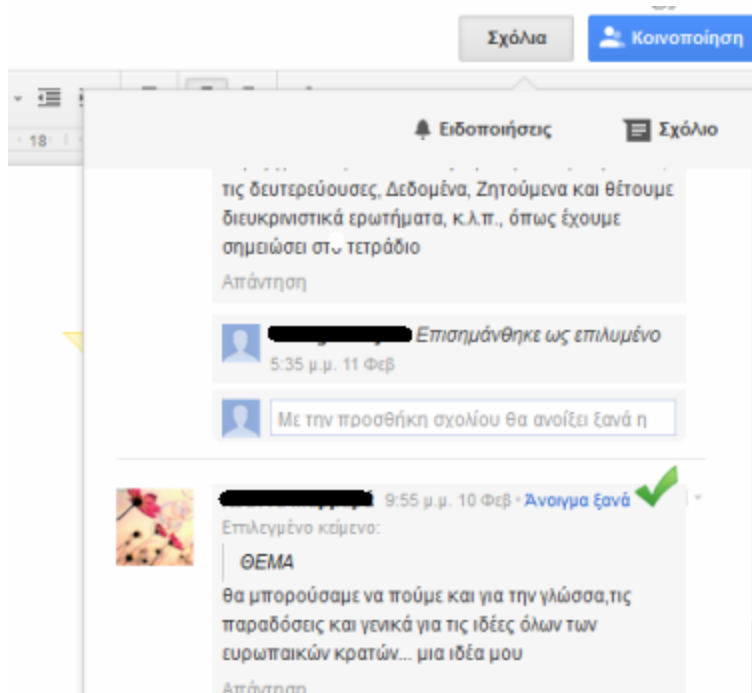


Εικόνα 2. Προβολή με δύο συμμετέχοντες.

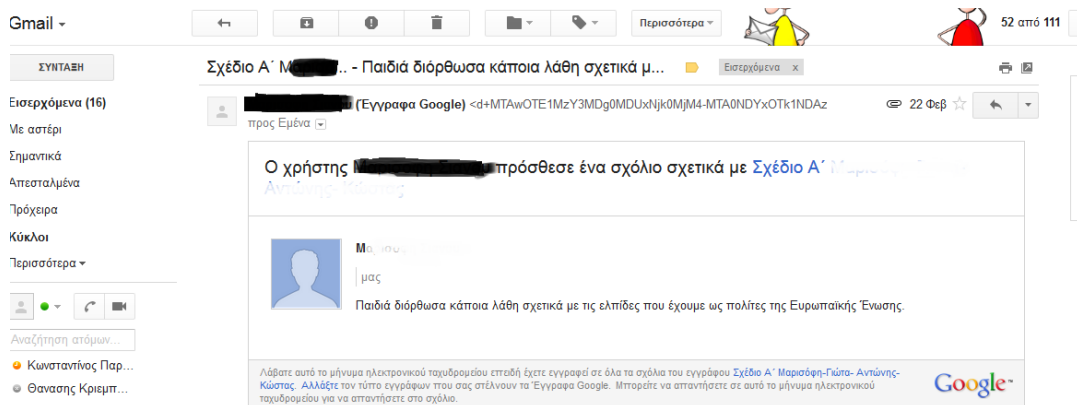


Εικόνα 3. Προβολή με τρεις συμμετέχοντες.

3) Σχόλια (Ασύγχρονη συνομιλία): Με την επιλογή «Σχόλιο», ο χρήστης γράφει σε ένα παράθυρο διαλόγου δεξιά από το κείμενο (Εικόνα 4) και έχει τη δυνατότητα της δημοσίευσης του σχολίου του, της διαγραφής του και της απάντησης. Το σχόλιο παραμένει ορατό συνεχώς, υπάρχει ωστόσο και η επιλογή «Επίλυση», οπότε και αναδιπλώνεται, για να ανοίξει ξανά αν χρειαστεί. Κάθε φορά που σημειώνεται ένα σχόλιο, ο κάτοχος ειδοποιείται με e-mail (Εικόνα 5).



Εικόνα 4. Ανοιχτό «νήμα» σχολίων

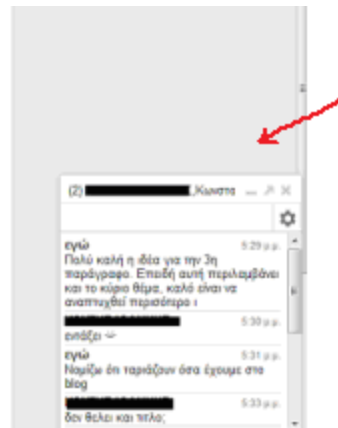


Εικόνα 5. e-mail ειδοποίησης για την προσθήκη σχολίου

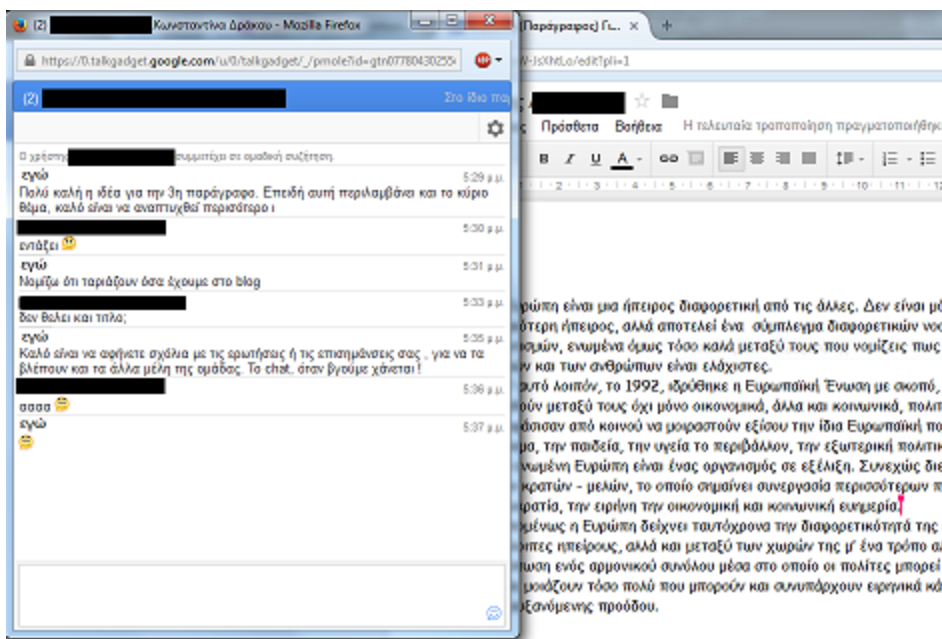
4) *Σύγχρονη συνομιλία (chat)*: Η επιλογή «Συνομιλία», δίνει τη δυνατότητα on line επικοινωνίας (Εικόνες 6,7).

ενυθύν μεταξύ τους όχι μόνο οικονομικά, άλλα και κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά. Αποφάσισαν από κοινού να μοιραστούν εξίσου την ίδια Ευρωπαϊκή πορεία, όσον αφορά το νόμισμα, την παιδεία, την υγεία το περιβάλλον, την εξωτερική πολιτική κ.α. Η ενωμένη Ευρώπη είναι ένας οργανισμός σε εξέλιξη. Συνεχώς διασφύεται με την είσοδο νέων κρατών - μελών, το οποίο σημαίνει συνεργασία περισσότερων πολιτών για την δημοκρατία, την ειρήνη την οικονομική και κοινωνική ευημερία. Επομένως η Ευρώπη δείχνει ταυτόχρονα την διαφορετικότητά της και ως προς τις υπόλοιπες ηπείρους, αλλά και μεταξύ των χωρών της μ' ένα τρόπο αλληλύτιο. Δημοσιεύει την εντύπωση ενός αρμονικού συνόλου μέσα στο οποίο οι πολίτες μπορεί να διαφέρουν, αλλά στην ουσία μοιάζουν τόσο πολύ που μπορούν και συντηράχουν ειρηνικά κάνοντας έργα δημιουργίας και αυξανόμενης προόδου.

[Redacted text]

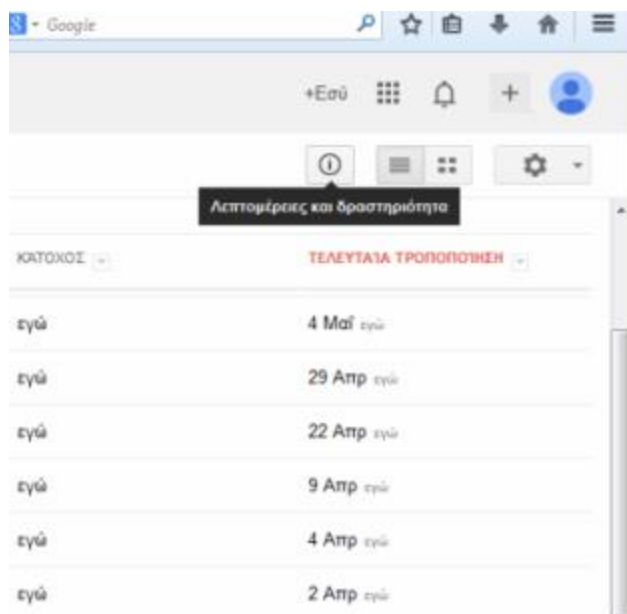


Εικόνα 6. Σύγχρονη συνομιλία (chat)

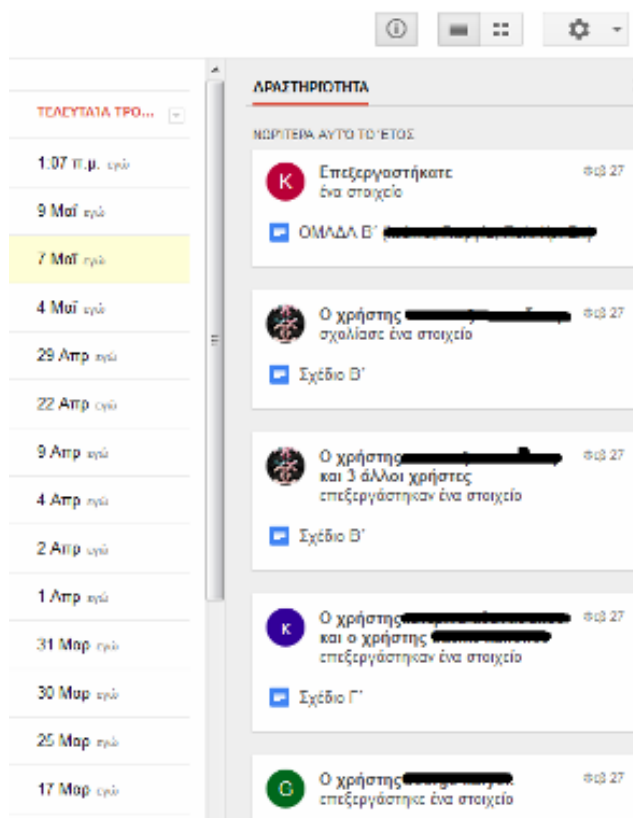


Εικόνα 7. Σύγχρονη συνομιλία (chat) σε αναδυόμενο παράθυρο

5) *Ο δίσκος μου (drive)*: Οι αλλαγές αποθηκεύονται αυτόματα στο διαδίκτυο και με την επιλογή «λεπτομέρειες και δραστηριότητα» ο καθένας μπορεί να δει αναλυτικά τις ενέργειες όλων (Εικόνες 8,9).

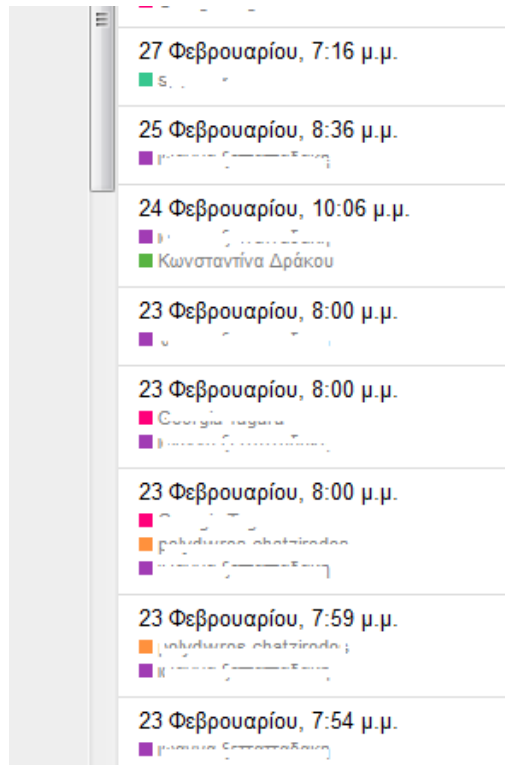


Εικόνα 8. Η επιλογή «λεπτομέρειες και δραστηριότητα» στο drive

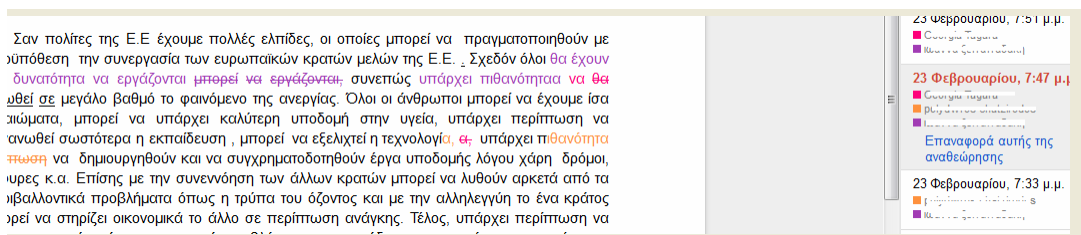


Εικόνα 9. Η επιλογή «λεπτομέρειες και δραστηριότητα» στο drive

6) *Αναθεωρήσεις*: Οι αναθεωρήσεις εγγράφων δείχνουν ποιος ακριβώς άλλαξε τι και πότε. Μια αναθεώρηση αποτυπώνεται ανά μερικά δευτερόλεπτα και εντάσσεται στο «Ιστορικό αναθεωρήσεων» με ημερομηνία, ώρα και τα ονόματα των χρηστών που συμμετείχαν με το αντίστοιχο χρώμα που δήλωνε τον καθένα (Εικόνα 10). Επιλέγοντας κάποια από αυτές, μπορούμε να δούμε τη συνεισφορά του καθενός στο έγγραφο τη δεδομένη χρονική στιγμή και υπάρχει η δυνατότητα να επαναφέρουμε το κείμενο στη μορφή που είχε τότε (Εικόνα 11).



Εικόνα 10. Ιστορικό αναθεωρήσεων



Εικόνα 11. Ιστορικό αναθεωρήσεων. Η συνεισφορά κάθε μέλους τη δεδομένη χρονική στιγμή

2.7. Συνεργατική γραφή με ή χωρίς την υποστήριξη υπολογιστή στο γλωσσικό μάθημα - Η διεθνής πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αν και τη δεκαετία του 1980 και του 1990 αυξήθηκε η χρήση εργασίας κατά μικρές ομάδες ή ζεύγη στο μάθημα της γλώσσας, οι περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες αφορούν προφορικές εργασίες (π.χ. εύρεση πληροφοριών). Παρότι ο Twedde από το 1995 έθετε ως βασική προϋπόθεση επιτυχίας των νέων προγραμμάτων σπουδών το να διδάσκονται οι μαθητές να γράφουν ως συνεργάτες τόσο καλά όσο και ως άτομα, η συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου εντός της τάξης φαίνεται αρκετά περιορισμένη, όχι μόνο στη διδασκαλία της μητρικής, αλλά

και σε αυτήν της 2^{ης} γλώσσας (Storch, 2011, Mak & Coniam, 2007) και μάλιστα τείνει να περιορίζεται στα αρχικά στάδια (brainstorming) ή, πιο συχνά, στα τελικά στάδια της γραφής - στάδιο της αναθεώρησης από τους συμμαθητές (Storch 2005). Πάντως, δεν πρόκειται για μια «εύκολη» διαδικασία. Για να προετοιμαστούν οι μαθητές για την πραγματικά συλλογική συγγραφή απαιτείται η εκ νέου σύλληψη της διδασκαλίας στην τάξη και των πρακτικών αξιολόγησης (Storch, 2005).

Έτσι, και σήμερα διαπιστώνεται πως δεν διδάσκεται ρητά στο σχολείο ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Southavilay et al., 2013), έστω και αν «η συνεργατική γραφή συνδυάζει τις γνωστικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις της γραφής με τις κοινωνικές απαιτήσεις της συνεργασίας» (Southavilay et al., 2013). Τα νεότερα εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να προκρίνουν την αξία της αλληλεπίδρασης που υφίσταται στις ομάδες μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και να επικεντρώνονται στα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, χωρίς όμως να αναφέρονται ρητά στην αναγκαιότητα της συνεργατικής συγγραφής, πολύ δε μάλλον στη συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή.

Στον παρακάτω πίνακα σημειώνεται ποια είναι η διεθνής πρακτική ως προς τη συνεργατική γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ προς αυτήν την κατεύθυνση.

Πίνακας 2.1. Συνεργατική γραφή και ΣΓΜΥΥ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ΧΩΡΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΑΓΓΛΙΑ National curriculum in England: English programmes of study, https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study	Δε γίνεται ρητή αναφορά (Δίνεται έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο ως διδακτική πρακτική)	-Χρήση του διαδικτύου για να διεπιδράσουν οι μαθητές με συγγραφείς - Χρήση του διαδικτύου για να δημοσιεύσουν τη δουλειά τους - Χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού -Παρότρυνση να συμμετέχουν οι μαθητές σε διαδικτυακές κοινότητες και εκτός του σχολικού χρόνου -Δημιουργία κειμένων χρησιμοποιώντας προγράμματα επεξεργασίας κειμένου
ΚΥΠΡΟΣ Αναλυτικό Πρόγραμμα Νεοελληνικής Γλώσσας,2009, http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/nea_elliniki_glossa.pdf	Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και οι ποικίλες επαναδιατυπώσεις τους γίνονται σε επίπεδο ομάδων	-Χρήση των ΤΠΕ για παραγωγή και αποθήκευση του προφορικού ή/και γραπτού λόγου -Χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού -Αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων για αλληλεπίδραση και συνεργασία εκτός σχολικού χρόνου

ΦΙΛΑΝΔΙΑ	Δε γίνεται ρητή αναφορά	-Χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού -Προτείνεται, για τις γλωσσικές μειονότητες, η συμμετοχή σε κοινότητες συγγραφέων με τη χρήση ΤΠΕ
National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003, http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf	(Ορίζεται ως στόχος η ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων σε ομάδες χωρίς να προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές)	
ΙΤΑΛΙΑ	Κάθε μαθητής παράγει ψηφιακά κείμενα και απλά υπερκείμενα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του	-Χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού - Προτείνεται να γράφουν οι μαθητές κείμενα χρησιμοποιώντας προγράμματα επεξεργασίας κειμένου
Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione 2007, http://www.piemonte.istruzione.it/allegati/2007/indicazioni_per_il_curricolo.pdf		
ΧΟΝΓΚ_ΚΟΝΓΚ	Δε γίνεται ρητή αναφορά	- Χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού -Χρήση των ΤΠΕ ως διδακτικό εργαλείο -Αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων για επέκταση του σχολικού χρόνου για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας και δραστηριοτήτων -Δημιουργία κειμένων χρησιμοποιώντας προγράμματα επεξεργασίας κειμένου
English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1- Secondary 3), http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/eng-edu/index.html	(Εξαιρείται η αξία της συνεργασίας)	
ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	-Συνεργατική γραφή έργου ηλεκτρονικής λογοτεχνίας σε περιβάλλοντα web 2.0 -Οι μαθητές χρησιμοποιούν συνεργατικές τεχνολογίες, προκειμένου να κατασκευάσουν και να διορθώσουν κείμενα συνεργατικά.	-Χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού -Οι μαθητές επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους και άλλα πρόσωπα σε εικονικά/διαδικτυακά περιβάλλοντα -Αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων για αλληλεπίδραση και συνεργασία εντός και εκτός σχολικού χρόνου -Δημιουργία κειμένων χρησιμοποιώντας προγράμματα επεξεργασίας κειμένου
Australian Curriculum: English Curriculum, http://www.acara.edu.au/verve/_resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4 .		

Ειδικότερα, για ό,τι αφορά στη χώρα μας και στα υφιστάμενα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ, θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα.

2.8. Το ισχύον και το νέο πρόγραμμα σπουδών στη χώρα μας: Συνεργατική μάθηση, ΤΠΕ και Παραγωγή λόγου

A) Συνεργατική μάθηση

Ανάμεσα στους σκοπούς που επιδιώκονται για τους μαθητές με τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, (ΦΕΚ/303, τ. β' /13-03-2003) διατυπώνονται και οι παρακάτω που σχετίζονται με το θέμα της συνεργατικής μάθησης:

- *Να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου-βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος-, καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων.*
- *Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή.*

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη γλώσσα (ΦΕΚ/303, τ. β' /13-03-2003) καθορίζει συγκεκριμένα πλαίσια και αρχές για την επικοινωνιακή διδασκαλία της. Προκειμένου να επιτυγχάνονται διαθεματικές προσεγγίσεις που διασφαλίζουν την οριζόντια συνεκτικότητα των επιμέρους θεματικών κλάδων και την ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στο επίπεδο της σχολικής τάξης, προτείνονται ατομικές ή ομαδικές ερευνητικές εργασίες των μαθητών, που «συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό - αποδέκτες της εργασίας) με το διαθεματικό πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.)». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συστηματική καλλιέργεια της ακριβούς και αποτελεσματικής επικοινωνίας του παιδιού, οπότε κρίνεται απαραίτητη η εξάσκηση των μαθητών «σε ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και στην παραγωγή αποτελεσματικού λόγου διάφορων ειδών και κειμενικών τύπων».

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ) (2011) που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» αναφέρονται σκοποί και στόχοι που αφορούν την προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών και επιδιώκεται μεταξύ άλλων:

- *Να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, ώστε να είναι σε θέση να τις διαπραγματεύονται με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών και συνομιλητριών τους.*

Στον Οδηγό του ΝΠΣ για τον εκπαιδευτικό τονίζεται ότι τα παιδιά πρέπει

- *να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους μέσα σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα και να μαθαίνουν να αποδέχονται πιθανές ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες κάποιων παιδιών. Να συνεργάζονται μεταξύ τους και να σέβονται την προσφορά και τη συμβολή όλων των μελών της τάξης».*

B) ΤΠΕ

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003) θέτουν ως σκοπό το

- *Να εξοικειωθούν (οι μαθητές) με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να*

επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες.

Στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (Αγγελάκος κ.ά., 2006, Γαβριηλίδου κ.ά., 2006, Κατσαρού κ.ά., 2006) που συνάδουν με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ (2003) περιλαμβάνονται δραστηριότητες κυρίως με στόχο την άντληση πληροφοριών από ηλεκτρονικές πηγές, την επεξεργασία και αξιοποίησή τους, ώστε να εκπονηθούν ατομικές ή ομαδικές εργασίες, την ανάληψη πρωτοβουλιών προς την κατεύθυνση σχολικών δραστηριοτήτων, όπως ηλεκτρονική εφημερίδα, δημιουργία ιστοσελίδας κ.ά.

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, (2011) αναφέρεται:

«μέσα στις τάξεις και για όλες τις ώρες μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του η ανάπτυξη της τεχνολογίας, και ειδικότερα της γλωσσικής τεχνολογίας με τα εργαλεία που προσφέρει, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να οργανώσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναγκών. Πέρα από τους ευρέως πλέον διαδεδομένους επεξεργαστές κειμένων και συστήματα ορθογραφικής διόρθωσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης εργαλεία ταυτοποίησης των γραμματικών τύπων, επινοητές λέξεων, συστήματα αναγνώρισης και σύνθεσης προφορικού λόγου καθώς και ένα πλήθος γλωσσικών πόρων (μέθοδοι εκμάθησης της γλώσσας, λεξικά και σώματα κειμένων) που βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή και παρέχουν πολλές δυνατότητες αναζήτησης, ανάκτησης της πληροφορίας και διαδραστικής αλληλεπίδρασης. Βέβαια απαιτείται ειδικός διδακτικός σχεδιασμός για την αξιοποίησή τους.»

Ειδικότερα, σε σχέση με τις ΤΠΕ, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) επιδιώκει για τους μαθητές

- *Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ μέσω των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων που προσφέρουν, τους δίνουν τη δυνατότητα να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στο σύγχρονο κόσμο.*
- *Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα εργαλεία του ιστού δεύτερης γενιάς (web.2.0) ως μια πρακτική του ψηφιακού γραμματισμού, η οποία συνδυάζει τη λεκτική με την οπτική παράμετρο.*
- *Οι νέοι μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν στη γενιά του διαδικτύου και έχουν εξοικειωθεί με αλληλεπιδραστικά μέσα, να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές στη μάθηση.*
- *Να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το εργαλείο web 2.0 που αυτοί επιθυμούν για να επικοινωνήσουν κι έτσι η γλωσσική διδασκαλία να αποτελέσει μια επικοινωνιακή πράξη. (Οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες (wikis), οι ιστοσελίδες/τα ιστολόγια (weblogs/blogs), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (socialnetworking), οι ψηφιακές πλατφόρμες που φιλοξενούν λογισμικά και δραστηριότητες αποτελούν μια ψηφιακή εφαρμογή χρήσης και διδασκαλίας της γλώσσας.)*

Τέλος, στους στόχους που αφορούν την προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών συμπεριλαμβάνονται:

- *Να κατανοήσουν ότι τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας διαδραματίζουν το ρόλο μεταφοράς και μετάδοσης μηνυμάτων, ώστε να είναι σε θέση να προσλαμβάνουν τα νοήματα ως προϊόντα διαμεσολάβησης*
- *Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ αποτελούν φορείς γνώσης και πληροφόρησης, ώστε να προσπαθήσουν να πλοηγούνται σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές και να αποκτήσουν δεξιότητες παραγωγής λόγου με τη βοήθεια εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας (εργαλεία επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικτύωσης, μάθηση μέσω διαδικτύου κτλ.)*

Γ) Παραγωγή λόγου

Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών δεν δείχνει να επικεντρώνεται στη διαδικασία της γραφής. Περισσότερο αποσκοπεί στο «προϊόν». Επίσης, θέματα καθοδήγησης (συνολική υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή) παραβλέπονται.

Ο Οδηγός του ΝΠΣ για τον εκπαιδευτικό, κάνει λόγο για έναν μαθητή που έχει τον ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού και «αναλαμβάνει σχεδόν όλο το γνωστικό και μεταγνωστικό φορτίο που απαιτείται για την παραγωγή του κειμένου», με την έννοια ότι «πρέπει να δημιουργήσει ιδέες, να απευθυνθεί σε ένα συγκεκριμένο ακροατήριο, να θέσει στόχους», εφαρμόζοντας κάποιες στρατηγικές. Παράλληλα, «ως γραμματέας ο μαθητής θα πρέπει να γράφει ορθογραφημένα, να επιλέγει το κατάλληλο λεξιλόγιο και τη σωστή σύνταξη, καθώς και να χρησιμοποιεί τα σωστά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που παράγει. Επίσης, ο γραμματέας-μαθητής είναι υπεύθυνος για την αισθητική μορφή του κειμένου, με στόχο να προδιαθέτει θετικά το αναγνωστικό κοινό». Αναφέρει, επίσης, τις τρεις φάσεις της παραγωγής λόγου: του σχεδιασμού (planning), της πρώτης καταγραφής (drafting) και της βελτίωσης-έκδοσης (revising), και προσθέτει ότι ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τρία βήματα: τη στοχοθεσία (goal setting), τη γέννηση ιδεών (brainstorming) και την οργάνωση (organizing).

Δ) Παραγωγή λόγου και ΤΠΕ

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) επιδιώκει για τους μαθητές

- *Να κατανοήσουν πως τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μπορούν να υποστηριχτούν από εργαλεία web 2.0 παρεμβαίνοντας υποβοηθητικά στην καλλιέργεια της ΝΕ.*

Ε) Συνεργατική Παραγωγή λόγου

Όσο για την συνεργατική παραγωγή λόγου, βλέπουμε ότι αυτή προβλέπεται μέσα από μια γενική και μάλλον αόριστη διατύπωση, όπως ότι «τα θέματα [...] δίνουν στον μαθητή την ευκαιρία να καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, συλλογικότητα, συμμετοχή, διαπραγμάτευση, σεβασμό, υπευθυνότητα) (Βιβλίο του εκπαιδευτικού, σελ.15). Αντίθετα, η δραστηριότητα αυτή καθορίζεται ρητά, όταν πρόκειται για διαθεματικές εργασίες, κυρίως παραγωγής προφορικού λόγου: «στο πλαίσιο της διαθεματικής εργασίας οι μαθητές θα παράγουν λόγο προφορικό-συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον καθηγητή τους-, γραπτό-συνθέτοντας τα κείμενά τους για την εργασία - και στο τέλος θα φτάσουν στην παραγωγή ενός πολυτροπικού κειμένου» (Βιβλίο του εκπαιδευτικού, σελ.19)

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών όμως (2011), το οποίο προς το παρόν έχει εφαρμοστεί πιλοτικά, κάνει σαφές ότι «η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση (οι μαθητές) να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους». Στοχεύει στο

- *Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος.*

- *Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή λόγου αποτελεί προϊόν συνεργασίας, ώστε να είναι σε θέση να συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών καταστάσεων.*

2.9. Συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή (ΣΓΜΥΥ): επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, πριν την εμφάνιση των εργαλείων Web 2.0, ανέδειξε σημαντικά οφέλη από τη συνεργατική γραφή με υπολογιστή. Μετα-ανάλυση από τους Goldberg, Russell & Cook (2003) των μελετών που έγιναν κατά τα έτη 1992-2002, σχετικά με την επίδραση των υπολογιστών στο γράψιμο των μαθητών, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικές χρήσεις των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην παραγωγή γραπτού λόγου έχουν ένα θετικό αντίκτυπο στο γράψιμο των μαθητών, τόσο στην ποσότητα όσο και στην ποιότητά του. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και προγενέστερες έρευνες, με την επισήμανση ότι η βελτίωση ήταν μεγάλη ως προς την ποσότητα όχι όμως και ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου, η οποία, μάλιστα, κρινόταν ασήμαντη. Ωστόσο, στις έρευνες που διεξήχθησαν από το 1992 κ.ε., η σχέση μεταξύ των υπολογιστών και της ποιότητας της γραφής εμφανίζεται να έχει ενισχυθεί σημαντικά. Κατά μέσο όρο, οι μαθητές που αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραφής τους με τη χρήση υπολογιστή παράγουν γραπτό έργο υψηλότερο σε ποιότητα από εκείνων που γράφουν σε χαρτί, παρατήρηση που ισχύει περισσότερο για τους μαθητές του γυμνασίου από ό, τι για τους μαθητές δημοτικού σχολείου. Επίσης, διαπιστώνεται ότι, όταν οι μαθητές γράφουν σε υπολογιστές, το γράψιμο γίνεται πιο κοινωνική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές τείνουν να μοιραστούν την εργασία τους με τους άλλους, να συζητήσουν για αυτήν και να προβούν σε αναθεωρήσεις. Μάλιστα, καθ' όλη τη διαδικασία της γραφής, πιο συχνά μοιράζονται και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους συνομηλικούς τους, παρά από τον εκπαιδευτικό, που η παρέμβασή του εντοπίζεται κυρίως στο αρχικό στάδιο της εργασίας. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι οι υπολογιστές φαίνεται να παρακινούν τους μαθητές να γράψουν, ιδιαίτερα τους «απρόθυμους συγγραφείς».

Η υποστήριξη του υπολογιστή στη συνεργατική γραφή δίνει τη δυνατότητα αντικατάστασης ή εξάλειψης των παραδοσιακών ιεραρχιών. Η Duin και οι συνεργάτες της διαπίστωσαν ότι η χρήση λογισμικού που διευκολύνει τη συνεργατική συγγραφή στην τάξη δημιούργησε ένα πιο παραγωγικό πλαίσιο για τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, με την ενθάρρυνση νέων και λιγότερο ιεραρχικών δομών ανταλλαγής πληροφοριών και με την αλλαγή των κοινωνικών προτύπων που προηγουμένως επηρέαζαν το παραγόμενο γραπτό (Duin et al., 1991). Η ερευνήτρια παρακολούθησε την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνεργατικής συγγραφής μέσω υπολογιστή. Στην κάθε ομάδα δημιουργήθηκαν πάνω από δύο μηνύματα ή έγγραφα ανά άτομο την ημέρα και με αυτά συζητήθηκαν η στρατηγική, η επαλήθευση των ιδεών ή τμημάτων του εγγράφου, το περιεχόμενο, τέθηκαν ερωτήματα τεχνικής φύσης, αλλά υπήρξαν και συνομιλίες με θέματα εκτός της συγκεκριμένης εργασίας. Η πλειονότητα πάντως των μηνυμάτων επικεντρωνόταν γύρω από τα ζητήματα της επαλήθευσης. Η μελέτη έδειξε ότι η αποτελεσματική συνεργασία απαιτεί τόσο τη δημιουργία του κειμένου όσο και τη διευκόλυνση των εκτός κειμένου συνομιλιών. Οι συζητήσεις αυτές, ενώ δεν

αποτελούν μέρος του τελικού εγγράφου, αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας και οδηγούν σε μια ενημερωμένη ομάδα, με μέλη ικανά να μοιράζονται τον έλεγχο του εγγράφου και να συμμετέχουν σε ουσιαστική συνεργασία. Ωστόσο, αυτή η μεγάλη ποσότητα δεδομένων εκτός κειμένου μπορεί να καταστήσει την επικοινωνία αργή και απογοητευτική, ειδικά με τη χρήση συστημάτων ασύγχρονης επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα, η χρήση της τεχνολογίας CSCW αποδεικνύεται δύσκολη για πολλούς συγγραφείς.

Η Neuwirth (2000) προκρίνει την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία κατά τη συνεργατική συγγραφή και υποστηρίζει ότι, όταν οι συνεργαζόμενοι συγγραφείς είναι σε θέση να συναντηθούν από κοντά, μπορούν να επικοινωνούν σχετικά εύκολα: η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία είναι άκρως διαδραστική (π.χ. τα αιτήματα για διευκρινίσεις μπορούν να απαντηθούν αμέσως) και εκφραστική (π.χ. με εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες) και αναφέρει ότι υπάρχουν αποδείξεις (για παράδειγμα έρευνα των Galegher & Kraut, 1994) ότι οι πρόσωπο με πρόσωπο ομάδες επικοινωνούν πιο συχνά κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της συνεργατικής συγγραφής σε αντίθεση με συγγραφείς που εργάζονται από απόσταση με τα παραδοσιακά εργαλεία επικοινωνίας μέσω υπολογιστή (π.χ. e-mail και εργαλεία conferencing), που χρειάζεται να δαπανήσουν περισσότερο χρόνο, για να επιτύχουν την ίδια ποιότητα αποτελέσματος και είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Εξετάζοντας την πιο πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία, φαίνεται ότι το δημοσιευμένο υλικό που αφορά τη συνεργατική γραφή με τη διαμεσολάβηση υπολογιστή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αφορά πιο συχνά το μάθημα της ξένης γλώσσας και τη χρήση wikis. Παράλληλα, υπάρχουν τελευταία έρευνες που εστιάζουν και στα Google Docs.

Έρευνα της Storch (2005) για τη συνεργατική γραφή έγινε σε 23 ενήλικες φοιτητές σε Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας που βρίσκονταν στο επίπεδο των «προχωρημένων» σε μάθημα της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Αναλύθηκαν τα κείμενα των φοιτητών, εκ των οποίων 18 επέλεξαν να εργαστούν σε ζευγάρια και 5 ατομικά, καθώς και συνεντεύξεις τους μετά το μάθημα σχετικά με την εμπειρία της συνεργατικής γραφής. Η μελέτη συνέκρινε τα κείμενα που παρήχθησαν από τα ζευγάρια με εκείνα των μεμονωμένων μαθητών και διερεύνησε τη φύση των διαδικασιών γραφής, όπως εμφανίζονταν στη συζήτηση του κάθε ζεύγους. Διαπίστωσε ότι τα ζευγάρια παρήγαγαν μικρότερα αλλά καλύτερα κείμενα όσον αφορά τη γραμματική ακρίβεια και την πολυπλοκότητα. Η συνεργασία έδωσε στους φοιτητές την ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες και να παρέχουν αμοιβαία ανατροφοδότηση. Αν και ορισμένοι εξέφρασαν επιφυλάξεις για τη συλλογική συγγραφή, οι περισσότεροι ήταν θετικοί σχετικά με την εμπειρία.

Η πρώτη ερευνητική μελέτη που σύγκρινε την online συνεργατική γραφή σε wiki με αυτήν που εκτελείται συμβατικά πρόσωπο με πρόσωπο ήταν αυτή του Colye (2007, στο Wichadee, 2010). Η ποιότητα των γραπτών βαθμολογήθηκε από ειδικούς, σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια περιεχομένου και μορφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε καμία διαφορά στην ποιότητα των εκθέσεων σε σχέση με τη μέθοδο συνεργασίας, γεγονός που υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα των wikis. Βρέθηκε ότι η πρόσωπο με πρόσωπο συνεργασία είναι πιο αποτελεσματική όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας και μερικές φορές είναι προτιμότερη, επειδή είναι εξοικειωμένοι με αυτήν, αλλά η συνεργασία στα wikis επέτρεψε μαθητές να δουλεύουν ο καθένας με τον δικό του ρυθμό και να βλέπουν εύκολα το έργο των άλλων μελών της ομάδας. Οι μαθητές, πάντως, προσαρμόσαν τις δυνατότητες των wikis στις προηγούμενες μεθόδους της ομαδικής εργασίας και δεν

υπήρχε καμία σημαντική διαφορά στην μάθηση και την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ των δύο μεθόδων.

Μια αρνητική πλευρά εντόπισε η έρευνα των Elgort et al. (2008) σε μεταπτυχιακούς φοιτητές, που επεσήμανε ότι, αν και τεχνολογίες τύπου wiki απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, πολλοί εξακολουθούν να εργάζονται ατομικά.

Οι Mak & Coniam (2008) ερευνήσαν την αλληλεπίδραση των 24 μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ενεπλάκησαν στη διαδικασία συνεργατικής γραφής σε wiki στο μάθημα της 2ης γλώσσας στο Χονγκ Κονγκ και, αφού ανέλυσαν ποιοτικά και ποσοτικά τα αρχεία και τις σελίδες του wiki, εντόπισαν θετικές επιπτώσεις στο προϊόν γραφής μαθητών, που έγραψαν μεγαλύτερα κείμενα και οι προτάσεις τους ήταν πιο σύνθετες. Προσδιορίστηκαν τέσσερις τύποι των λειτουργιών αλλαγής του γραπτού: α) προσθήκη ιδεών β) επέκταση ιδεών γ) αναδιοργάνωση ιδεών και δ) διόρθωση λαθών.

Σε μια μεγαλύτερης κλίμακας πειραματική μελέτη, οι Wigglesworth & Storch (2009) σύγκριναν κείμενα που παρήγαγαν 48 ζεύγη με τα κείμενα 48 εκπαιδευομένων που εργάζονταν ατομικά. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν προχωρημένοι εκπαιδευόμενοι στη 2η γλώσσα και τα παραγόμενα κείμενα συγκρίθηκαν μόνο με ποσοτικά μέτρα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κειμένων των ζευγών με αυτά που παρήχθησαν μεμονωμένα, από την άποψη της ευχέρειας και της πολυπλοκότητας. Ωστόσο, τα κείμενα που παρήγαγαν τα ζεύγη ήταν πιο ακριβή (Storch, 2011).

Οι Kasemvilas & Olfman (2009) έδειξαν ότι οι μαθητές ήταν λιγότερο από «κάπως ικανοποιημένοι» από τις δραστηριότητες γραφής με MediaWiki. Κατέγραψαν δυσκολίες που σχετιζόνταν με τον συντονισμό των ενεργειών των συμμετεχόντων και τον χειρισμό της διαδικασίας της γραφής, ιδιαίτερα στη φάση της τελικής σύνθεσης του κειμένου, την υποβολή των παρατηρήσεών τους και τη συζήτηση του περιεχομένου. Ένα άλλο βασικό πρόβλημα ήταν η απροθυμία του εκπαιδευτικού να παρέχει ενδιαμέση ανατροφοδότηση, επειδή ήθελε να ασκούν οι μαθητές τον ρόλο του συντάκτη του κειμένου τους. Επιπλέον, χρειάστηκε περισσότερος χρόνος από τον προβλεπόμενο. Οι μαθητές αισθάνθηκαν, επίσης, την έλλειψη ελέγχου και λογοδοσίας.

Και η Cole (2009) στην έρευνά της σε 75 τελιόφοιτους φοιτητές που εφάρμοζαν ένα wiki στο μάθημα, θέλοντας να μελετήσει τη συμβολή του στη μάθηση και την εμπλοκή των φοιτητών, εντόπισε ότι οι απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις συνέκλιναν στο ότι δυσκολεύονταν να το χρησιμοποιήσουν, ήταν χρονοβόρο και δεν έβρισκαν να έχει κάποια αξία. Μάλιστα, μετά την πάροδο πέντε εβδομάδων δεν υπήρχε καμία ανάρτηση. Συμπέρανε πως δεν ισχύει η υπόθεση ότι η τεχνολογία είναι διασκεδαστική, και ο χρόνος που καταναλώνεται για τις εφαρμογές της αποτελεί αποτρεπτικό στοιχείο για τη χρήση της. Όσο για τη συνεργατική γραφή, βρήκε ότι στην εποχή μας υπερικχύει ο ατομισμός και υποσκελίζει την αξία της.

Οι Kessler & Bikowski (2010) ανέδειξαν το ζήτημα της αυτονομίας των μαθητών κατά την εκτέλεση συνεργατικών δραστηριοτήτων, με έρευνά τους σε 40 φοιτητές Πανεπιστημίου στο Μεξικό, οι οποίοι δημιούργησαν ένα wiki για συνεργατικό γράψιμο, τα δεδομένα του οποίου αναλύθηκαν ποιοτικά. Κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης του γραπτού, παρατήρησαν μεμονωμένες/μη συλλογικές παρεμβάσεις στο γραπτό, όπως προσθήκη και διευκρίνιση/επεξεργασία πληροφοριών, καθώς και περιπτώσεις σύνθεσης των πληροφοριών. Οι ερευνητές προσδιόρισαν τρεις κύριες φάσεις της συνεργασίας της ομάδας, δηλαδή την

κατασκευή και καταστροφή (build and destroy), την πλήρη συνεργασία (full collaboration) και την άτυπη αντανάκλαση (informal reflection). Εντόπισαν, επίσης, άνιση συμμετοχή των μαθητών, κάποιιοι δηλαδή είχαν ελάχιστη συμβολή σε αντίθεση με άλλους που πρόσφεραν πολύ περισσότερο. Το άτομο, κατά τη διαδικασία αυτή, δε φαίνεται να χάνει την αυτονομία του, που συνίσταται στην προθυμία (συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων και της εμπιστοσύνης) και ικανότητα (συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων και δεξιοτήτων), κατά την άποψη της Littlewood (1996). Καταθέτοντας την παρατήρηση και άλλων ερευνητών (Benson, 2001, Healey, 2007, Schwienhorst, 2003), ότι η τεχνολογία μπορεί να προωθήσει ευκαιρίες για αυτόνομη εξάσκηση της γλώσσας μέσα από την αλληλεπίδραση, διαπίστωσαν πως η συνεργατική γραφή στον αυτόνομο χώρο ενός wiki είναι πιθανό να είναι διαφορετική από την «πρόσωπο με πρόσωπο», τις ανταλλαγές e-mail ή άλλες συνεργασίες μέσω υπολογιστή.

Το ζήτημα της αλληλεπίδρασης όσων συνεργάζονται, προκειμένου να γράψουν, μελέτησαν οι Bradley, Linstrom, & Rystedt (2010), διερευνώντας εργασίες σε wiki 56 φοιτητών σε Πανεπιστήμιο της Σουηδίας. Διαπίστωσαν ότι υπήρχαν τμήματα του κειμένου, τα οποία έγραψε μόνο ένας φοιτητής, και επομένως δεν μπορούμε να μιλάμε για αλληλεπίδραση. Έπειτα, διέκριναν περιπτώσεις αλληλεπίδρασης, και συγκεκριμένα αυτήν που ονομάζουμε παράλληλη σύνταξη του κειμένου, κατά την οποία πολλοί συντάκτες εργάζονται σε διαφορετικά τμήματα του ίδιου κειμένου, και αυτήν που σηματοδοτεί τη συνεργατική γραφή και συνίσταται στις παρεμβάσεις όλων των μελών των ομάδων στο κείμενό τους.

Η Wichadee (2010) μελέτησε την ικανότητα 35 φοιτητών σε Πανεπιστήμιο της Bangkok να γράψουν ανά ομάδες των 4-5 ατόμων την περίληψη ενός κειμένου, στο μάθημα της ξένης γλώσσας, συγκριτικά πριν και μετά τη διδασκαλία της συνεργατικής γραφής μέσω wiki, ως ένα είδος προ-εξέτασης (pre-test) και μετα-εξέτασης (post-test), που διήρκεσαν 8 εβδομάδες. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι, αφότου οι φοιτητές διδάχθηκαν τη συγγραφή μέσω wikis, η μέση βαθμολογία της περίληψής τους, ήταν υψηλότερη από εκείνη της προμέτρησης και είχαν θετική στάση προς την μάθηση με αυτόν τον τρόπο. Όσον αφορά την συνεργατική μαθησιακή εμπειρία, οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι δούλεψαν πολύ σκληρά, γιατί χρειάστηκε να διαβάσουν και ξαναδιαβάσουν πολλές φορές τις δημοσιεύσεις των μελών, προκειμένου να προσθέσουν νέες πληροφορίες. Η ερευνήτρια συμπέρανε ότι η σημαντική βελτίωση στη βαθμολογία των συμμετεχόντων οφείλεται στο γεγονός ότι συνειδητοποίησαν ότι η εργασία τους διαβάστηκε και διορθώθηκε από όλα τα μέλη της ομάδας. Προφανώς, αυτή η διαδικασία εκμάθησης τους παρότρυνε να γίνουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, τους έδωσε κίνητρο για βελτίωση και τους ενθάρρυνε να μάθουν από τους άλλους και να γράφουν πιο προσεκτικά. Επιπλέον, η διαδικασία εργασίας έγινε πιο συστηματικά. Παρά το γεγονός της «ταλαιπωρίας» από τη χρήση υπολογιστών, αναφέρεται ότι οι περισσότεροι από αυτούς είχαν μια θετική μαθησιακή εμπειρία.

Τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής μαθητών έδειξαν και άλλες έρευνες. Αναφέρουμε αυτήν της Lee (2010), που εστίασε σε τέσσερις εργασίες συνεργατικής γραφής με τη χρησιμοποίηση wikis, οι οποίες μελετήθηκαν, για να διαπιστωθούν οι ωφέλειες και οι περιορισμοί του εγχειρήματος στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε 35 μαθητές για μια περίοδο 14 εβδομάδων. Η ανάλυση των δεδομένων από τις σελίδες wiki και τις συνεντεύξεις των μαθητών έδειξαν ότι η δημιουργία wikis είχε θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους στη συνεργασία. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του γραψίματος έπαιξε η ανατροφοδότηση από τους συνομήλικους, μέσω της οποίας οι μαθητές όχι

μόνο βοηθήθηκαν ο ένας από τον άλλον να οργανώσουν το περιεχόμενο, αλλά επίσης να κάνουν διορθώσεις σφαλμάτων, ώστε να επιτευχθεί η ακρίβεια στη γλωσσική διατύπωση.

Οι Παπαδημητρίου κ.ά. (2011), στην έρευνά τους σε 49 μαθητές της Β' Γυμνασίου, που η παραγωγή γραπτού λόγου από αυτούς υποστηρίχθηκε από ΤΠΕ, έθεσαν ως στόχο τη διερεύνηση του πώς οι μαθητές μέσω του υπολογιστικού περιβάλλοντος είναι σε θέση να βελτιώσουν την ικανότητά τους να κατανοούν τις πληροφορίες διαφορετικών ειδών κειμένων αλλά και να παράγουν αντίστοιχου τύπου κείμενα. Χρησιμοποίησαν το πολυμεσικό σύστημα «Πυθαγόρας» για την κατανόηση κειμένου και το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές» για την παραγωγή κειμένου και διαπίστωσαν ότι το τεχνολογικά υποστηριζόμενο πειραματικό περιβάλλον μάθησης συνέβαλε στην συνεργασία των μαθητών, τη συζήτηση και γενικότερα στην οικοδόμηση της μάθησης και η επίδοσή τους ήταν καλύτερη από την ομάδα ελέγχου, όσον αφορά στην ενεργοποίηση και εφαρμογή μεταγνωσιακών τεχνικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου.

Στην επισήμανση ότι οι μαθητές παρουσιάζονται θετικοί απέναντι στη συνεργατική γραφή με μεσολάβηση υπολογιστή οδηγήθηκαν οι Chu & Kennedy (2011), και μάλιστα όχι μόνο για τα wikis, αλλά και για τα Google Docs. Διερευνώντας τις αντιλήψεις 22 προπτυχιακών φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Χονγκ Κονγκ, μέσω ενός online ερωτηματολογίου και τηλεφωνικής συνέντευξης, με στόχο να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα αυτών των εργαλείων συνεργατικής γραφής, διαπίστωσαν ότι είναι εύκολα στη χρήση, με φιλικό προς το χρήστη στήσιμο, αποτελεσματικά εργαλεία διαχείρισης της γνώσης και συνεργασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Brodahl et al. (2011) σε σχέση με τη στάση 166 φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία, που έγραψαν συνεργατικά με Google Docs και Ether pad αντανakλούν επίσης θετικές εμπειρίες των μαθητών, όπως π.χ. ότι τους άρεσε το ότι σχολίασαν και επεξεργάστηκαν άλλες συνεισφορές στην ομάδα εργασίας. Μαθητές με υψηλή ψηφιακή ικανότητα και θετική στάση ως προς τις ΤΠΕ είναι πιο θετικοί, αλλά το φύλο δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο. Το αρνητικό στοιχείο που εντοπίστηκε ήταν ότι οι περισσότεροι φοιτητές αντιμετώπισαν μια σειρά από τεχνικά προβλήματα που δυσχέραιναν την πλήρη εκτέλεση της εργασίας τους.

Στην έρευνα των Li et al. (2012) κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι τα σχόλια των συμμαθητών τους και οι συγκρούσεις των απόψεών τους επιβράδυναν τη διαδικασία της γραφής τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές είπαν πως ακόμα και οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας έφεραν περισσότερα οφέλη από ό,τι μειονεκτήματα, όπως, για παράδειγμα, το ότι μπορούσαν να σκεφτούν περισσότερο και πιο βαθιά, όταν συζητούσαν τις ιδέες τους με τα μέλη της ομάδας τους και ότι έμαθαν νέες ιδέες από τα μέλη της ομάδας.

Τη συνεργατική γραφή με MediaWiki από 59 μαθητές του δημοτικού στην Κίνα, μέσα στην τάξη, διερεύνησαν οι Li et al. (2012) για δύο μήνες. Εδώ, τα χρονικά περιθώρια της συγγραφής ήταν περιορισμένα, γεγονός που θεωρήθηκε αρνητικό. Οι ερευνητές παρατήρησαν επίσης και τεχνικά μειονεκτήματα, όπως το ότι κάποιοι μαθητές δεν κατείχαν τη λειτουργία του MediaWiki και τα τεχνικά του χαρακτηριστικά, καθώς και ότι ήταν δύσκολο για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τους κανόνες μορφοποίησης του MediaWiki.

Οι Wen et al. (2012) μελέτησαν τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν την ίδια συνεργατική συγγραφική δραστηριότητα και το πώς θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μια δικτυωμένη τάξη που υποστηρίζεται από μια συνεργατική τεχνολογία, που ονομάζεται Group Scribbles (GS), στο μάθημα της Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο καθηγητής του γλωσσικού μαθήματος στην περίπτωση αυτή πρέπει να διατυπώσει τον στόχο της συνεργατικής δραστηριότητας ρητά στους μαθητές του, να παρέχει διαμορφωτική αξιολόγηση και υποστήριξη (scaffolding) για την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης τους και την επίλυση προβλημάτων κατά τη διαδικασία της εργασίας, αντί να εμπλακεί στην διόρθωση γραμματικών ή συντακτικών λαθών και, τέλος, να ελέγχει τον χρόνο εκτέλεσης της δραστηριότητας και να διατηρεί τον ενθουσιασμό των μαθητών ενθαρρύνοντάς τους.

Μια μελέτη που διερεύνησε πώς οι σπουδαστές συμμετέχουν σε συλλογική συγγραφή χρησιμοποιώντας τα Google Docs είναι αυτή των Kessler et al. (2012). Ερευνάται το πώς η τεχνολογία επηρεάζει τη διαδικασία της συνεργατικής γραφής, με πρόθεση να ανταποκριθούν οι μελετητές στην ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με τη φύση της διαδικασίας αυτής. Συμμετείχαν 38 μεταπτυχιακοί φοιτητές, υπότροφοι του ιδρύματος Fulbright, οι οποίοι διδάσκονταν αγγλικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Το πρώτο ερώτημα της έρευνας ήταν πώς οι μαθητές ασχολούνται με τη συνεργατική διαδικασία γραφής, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο επεξεργασίας κειμένου που βασίζεται στο Web. Οι μαθητές έδειξαν προσοχή στη διαδικασία, τόσο κατά τον σχεδιασμό, όσο και κατά τη γραφή του κειμένου τους. Συζήτησαν την οργάνωση της εργασίας, ζήτησαν βοήθεια, εξέφρασαν γραπτώς τις ανησυχίες τους. Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας ήταν η συμμετοχή των μαθητών που εμπλέκονταν. Παρατηρήθηκε ότι, παρόλο που μεμονωμένοι μαθητές επιχείρησαν τις περισσότερες από τις αλλαγές της ομάδας, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν. Γενικά, η μελέτη αυτή έδειξε ότι οι μαθητές επικεντρώθηκαν περισσότερο στο περιεχόμενο παρά στη μορφή και, όταν επικεντρώθηκαν σε αυτό, έκαναν πιο συχνά σωστές αλλαγές. Έδειξαν, επίσης, προσοχή στην επεξεργασία, βοηθώντας ο ένας τον άλλον στις αλλαγές και την ανάπτυξη ιδεών, αποδεικνύοντας τη βούληση και την ικανότητα να συνεργαστούν στη διαδικασία της γραφής, καθώς και ότι οι μαθητές διαπραγματεύονταν ταυτόχρονα ως μέλη μιας ομάδας και ως αυτόνομοι συγγραφείς. Η χρήση εργαλείων όπως τα Google Docs επιτρέπει στους καθηγητές να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους, καθ' όλη τη διαδικασία της γραφής, χωρίς την ανάγκη να συγκεντρωθούν επίσημα σχέδια. Επίσης, λόγω του ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν πρόσβαση στην επεξεργασία του ίδιου εγγράφου την ίδια στιγμή, ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει, χωρίς να χρειάζεται να περιμένει τον συνεργάτη του, πράγμα που οδηγεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία της γραφής.

Οι Zhou et al. (2012), θέλοντας να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Google Docs στο ζήτημα της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, μελέτησαν μια δραστηριότητα συλλογικής συγγραφής, και συγκεκριμένα τις μαθησιακές εμπειρίες 35 προπτυχιακών φοιτητών του Πανεπιστημίου της Georgia, που χωρίστηκαν τυχαία σε μικρές ομάδες (3-4 ατόμων) και συγκρίθηκαν οι συνεργατικές επιδόσεις και η μάθηση σε δύο εργασίες, μία με GD και μία χωρίς. Βρήκαν ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τα GD πριν τη μελέτη, αλλά ότι με αυτά άλλαξαν τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούσαν στη συλλογική συγγραφή. Το 93 % των φοιτητών συμφώνησαν ότι τα GD απέτελεσαν χρήσιμο εργαλείο για την ομαδική τους εργασία, και οι μισοί περίπου ανέφεραν ότι

θα ήθελαν να τα χρησιμοποιήσουν και στο μέλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα GD ήταν ένα χρήσιμο εργαλείο για συλλογική συγγραφή και επηρέασε τη μάθηση των σπουδαστών, η χρήση τους όμως δεν είχε επίδραση στη βαθμολογία των γραπτών τους.

Μία επίσης μελέτη περίπτωσης αναφορικά με την συνεργατική γραφή, και ειδικότερα τις δραστηριότητες αναθεώρησης, ήταν αυτή που διενεργήθηκε από την Handayani (2012) σε ένα πανεπιστήμιο στην Αυστραλία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 13 μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι εργάστηκαν χωρισμένοι σε ομάδες 4-5 ατόμων. Πριν από την ανάθεση της εργασίας, εκπαιδεύτηκαν για μία εβδομάδα σχετικά με τις πλατφόρμες που θα χρησιμοποιούσαν [Adobe Connect, Google Docs και Trac (Wiki)] και έγινε από τον καθηγητή τους παρουσίαση της ιδέας της CW και των πλεονεκτημάτων της, συμπεριλαμβανομένου και του σεναρίου που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διαδικασία γραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των φάσεων γραφής και των αναθεωρήσεων, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να βοηθήσει τους διδάσκοντες να καθορίσουν τη σωστή υποστήριξη και ανατροφοδότηση για μια ομάδα. Παρά την φαινομενικά παρόμοια εκπαιδευτική υποστήριξη όμως, η ποιότητα των δραστηριοτήτων συνεργασίας στις διάφορες ομάδες διέφερε σημαντικά. Η έρευνα έδειξε ότι ένα υψηλό επίπεδο δραστηριότητας δεν είναι πάντα ένδειξη καλής συνεργασίας. Οι δραστηριότητες του καταϊγισμού ιδεών (brainstorming) και της αρχικής διαμόρφωσης του πλάνου (outlining) απλώς διεξάγονταν από ορισμένα μέλη, ενώ η υπόλοιπη ομάδα επέκτεινε ουσιαστικά τις ιδέες, χωρίς να προσπαθεί να γεμίσει τα κενά. Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν αυτές τις αναθεωρήσεις ως μια σειρά από πρόβες και όχι ως ξεχωριστές οντότητες και, όποτε είναι δυνατόν, θα πρέπει να παρακολουθούν και να σχολιάζουν μακροδομικές αλλαγές από το προσχέδιο ως τη σύνταξη. Αυτή η διαδικασία μπορεί να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά οι μαθητές αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι η γραφή και η μάθηση πραγματικά πάνε μαζί.

Οι Birnholtz et al. (2013) σε μια πειραματική μελέτη της σύγχρονης και ασύγχρονης συνεργατικής σύνθεσης εγγράφων από δυάδες, διερεύνησαν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της δραστηριότητας. Οι 130-άγνωστοι μεταξύ τους- συμμετέχοντες κλήθηκαν να επεξεργαστούν και να γράψουν, συνεργαζόμενοι από απόσταση, ένα κείμενο, χρησιμοποιώντας τα Google Docs σε δύο φάσεις, συγχρόνως και ασύγχρονα. Η μελέτη αυτή, με έμφαση στις σχέσεις των μελών της ομάδας, συνδέει θετικά τη σύγχρονη γραφή σε έναν κοινόχρηστο χώρο με τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά δε διαπιστώνει ότι ισχύει το ίδιο και στον ασύγχρονο σχολιασμό και επεξεργασία.

Ένα πλαίσιο ανάλυσης της συμμετοχής και της μαθησιακής παρουσίας φοιτητών σε συνεργατικές δραστηριότητες μέσω wiki προτείνει η εργασία των Roussinos & Jimoyiannis (2013), συνδυάζοντας το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) των Garrison et al. (2000) και κριτήρια κωδικοποίησης των ενεργειών λειτουργικής γραφής και συνεργατικής ανάπτυξης περιεχομένου. Αναλύθηκε η συμμετοχή 47 φοιτητών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου χωρίς πρότερη εμπειρία από συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης, σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα τύπου project στο περιβάλλον του Wikispaces (2012), λαμβάνοντας υπόψη α) τα μηνύματα στη συζήτηση (forum) κάθε σελίδας και β) αλλαγές περιεχομένου (editing) των σελίδων wiki. Οι φοιτητές ανταποκριθήκαν ικανοποιητικά, με έντονη κοινωνική παρουσία. Η γνωστική και διδακτική παρουσία υπήρχαν σε μικρότερο βαθμό, αλλά η συνεργασία τους και το τελικό αποτέλεσμα ήταν θετικά.

Οι Southavilay et al. (2013) διερεύνησαν πώς μπορούν να υποστηρίξουν ικανότητες συνεργατικής συγγραφής παρέχοντας ανατροφοδότηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς σχετικά με αυτή τη διαδικασία υπό τη μορφή «καθρεφτικών απεικονίσεων» (mirroring visualisations). Ο στόχος ήταν μεμονωμένοι μαθητές να εκτελούν τα καθήκοντά τους πιο αποδοτικά κατά τη συνεργατική συγγραφή, και οι καθηγητές να μπορούν να παρακολουθούν τις ομάδες πιο αποτελεσματικά και να ανιχνεύσουν τα προβλήματα νωρίς. Αυτό που έκαναν οι ερευνητές ήταν να προτείνουν τρεις προσεγγίσεις οπτικοποίησης και τις βασικές τεχνικές τους για την ανάλυση της διαδικασίας της συνεργατικής γραφής με υπολογιστή: (1) τον χάρτη αναθεωρήσεων (revision map), ο οποίος συνοψίζει τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο κείμενο σε επίπεδο παραγράφου, τη στιγμή της σύνταξης. (2) το γράφημα της εξέλιξης του θέματος (the topic evolution chart), ειδικά το LDA (Latent Dirichlet allocation) και η επέκτασή του, Diff LDA, για να εξάγουν τα θέματα που κυριαρχούν στο έγγραφο και να παρακολουθούν την εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της γραφής. (3) το «topic-based collaboration network», που επιτρέπει μια βαθύτερη ανάλυση των θεμάτων σε σχέση με τη συμβολή του συγγραφέα και τη συνεργασία, χρησιμοποιώντας έναν δικής τους έμπνευσης αλγόριθμο, τον Diff ATM, σε συνδυασμό με μια τεχνική που βασίζεται στο Diff LDA. Αξιολογούν κατά πόσο τα μοντέλα που εντοπίζουν αυτόματα τα θέματα στο κείμενο περιγράφουν με ακρίβεια την εξέλιξη διαδικασίας της γραφής και αυτό γίνεται χρησιμοποιώντας πραγματικά τεκμήρια, γραμμένα από ομάδες μεταπτυχιακών φοιτητών.

2.10. Προς νέες ερευνητικές κατευθύνσεις

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η έρευνα στο πεδίο της υποστηριζόμενης από υπολογιστή συνεργατικής γραφής επικεντρώνεται, κυρίως, στα παρακάτω θέματα:

- Στρατηγικές που αναπτύσσονται από τους συνεργαζόμενους
- Διαδικασίες και πρακτικές στην πρωτοβάθμια και κυρίως την τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Εμπειρίες συνεργατικής γραφής από συμμετέχοντες
- Εμπειρίες από τη χρήση ειδικού λογισμικού ή διαδικτυακών εργαλείων συνεργατικής γραφής
- Στάση και αντιλήψεις εκπαιδευτικών/εκπαιδευομένων
- Ανάπτυξη τεχνολογιών που υποστηρίζουν τη συνεργατική γραφή
- Ανάπτυξη και αξιολόγηση μοντέλων ανάλυσης της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των συνεργαζομένων

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε αναδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα της ΣΓΜΥΥ

α) σχετικά με τη διαδικασία της γραφής: είναι πιο συστηματική από την ατομική και την ΠμεΠ και προωθείται από τη συνεχή ανατροφοδότηση.

β) σχετικά με το προϊόν της γραφής: είναι περισσότερο ποιοτικό (ή τουλάχιστον δεν είναι ποιοτικά κατώτερο) από αυτό της γραφής ΠμεΠ, και χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ακρίβεια.

- γ) σχετικά με την αλληλεπίδραση των μαθητών: διευκολύνεται η ανταλλαγή ιδεών και διατηρείται η αυτονομία των μαθητών.
- δ) σχετικά με τη στάση των μαθητών: αποτελεί θετική εμπειρία

Τα προβλήματα εντοπίζονται

- α) ως προς το χρόνο εκτέλεσης: πρόκειται για χρονοβόρα διαδικασία
- β) ως προς τη χρήση των εργαλείων: τεχνικά προβλήματα
- γ) ως προς τη συμβολή των μελών της ομάδας: παρατηρούνται ανισότητες

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα παραθέσουμε την ενδιαφέρουσα παρατήρηση των Lowry et al. (2004: 68-69), ότι συχνά τα ζητήματα συνεργατικής γραφής έχουν μελετηθεί μέσα από μία μεμονωμένη οπτική, είτε της τεχνολογίας (επιστήμη των υπολογιστών, των πληροφοριακών συστημάτων ή μηχανική λογισμικού κ.λπ.) είτε των κοινωνικών επιστημών (κοινωνική ψυχολογία, κοινωνιολογία, εφαρμοσμένη ψυχολογία, κ.λπ.) είτε των ανθρωπιστικών επιστημών (ρητορικός λόγος, γλωσσολογία, Αγγλικά κ.λπ.).

Ωστόσο, είναι έκδηλη η ανάγκη έρευνας, για να μελετηθούν θέματα, όπως οι δυσκολίες παρακολούθησης της προόδου, ο έλεγχος, η εμπιστοσύνη, οι ρόλοι και η διαχείριση του χρόνου, η υπερβολική ποικιλία των ιδεών, η πολυδιάσπαση των προσπαθειών, η έλλειψη συνοχής, θέματα οργανωτικής κουλτούρας, θέματα δέσμευσης, συγκρούσεων, συντονισμού των εργασιών και αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας.

Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα καλείται να διερευνήσει παράγοντες σχετικά με διαδικασίες και πρακτικές συμμετοχής-συμβολής των μαθητών που οδηγούν σε αποτελεσματικές μαθησιακές δραστηριότητες συνεργατικής γραφής. Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε με στόχο να διερευνήσει αυτές τις διαδικασίες και να αναδείξει πτυχές της συμμετοχής των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού, μέσω του κατάλληλου διδακτικού σχεδιασμού, οι οποίες διαμορφώνουν μια αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία συνεργατικής γραφής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Παρότι η ομαδική γραπτή εργασία Πρόσωπο με Πρόσωπο προτείνεται από τα Π.Σ. της Γλώσσας, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι χρησιμοποιείται στην δραστηριότητα της Παραγωγής λόγου ως μέρος του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πολύ δε περισσότερο δεν υποστηρίζεται από υπολογιστή.

Με την παρούσα έρευνα, επιδιώξαμε να μελετήσουμε τη δυνατότητα Συνεργατικής Παραγωγής γραπτού λόγου με υποστήριξη υπολογιστή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικότερα δε με τη χρήση του συνεργατικού περιβάλλοντος των Google Docs.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Με ποιους τρόπους εργάζονται- συνεισφέρουν οι μαθητές σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον συνεργατικής γραφής κειμένου; Ποιες πρακτικές συνεργασίας αναπτύσσουν οι μαθητές και πώς παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός;
- Τι είδους παρεμβάσεις επιχειρούν οι μαθητές στο κοινό έγγραφο κατά τη διαδικασία της ΣΓΜΥΥ; Ποια είναι τα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία που ενσωματώνουν;
- Μπορεί η συνεργατική παραγωγή λόγου μέσω διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων να ενταχθεί στο μάθημα της Γλώσσας Γυμνασίου; Ποια είναι η προστιθέμενη αξία σε σχέση με την «πρόσωπο με πρόσωπο» συνεργατική γραφή;

3.2. Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε Γυμνάσιο του Νομού Κορινθίας, σε αγροτική περιοχή, το σχολικό έτος 2013-14. Εξελίχθηκε σε έξι (6) εβδομάδες συνολικά, από τον Οκτώβριο του 2013 ως τον Μάρτιο του 2014. Περιλάμβανε διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, με την εφαρμογή εκπαιδευτικού σεναρίου που αφορούσε στις δραστηριότητες της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιήθηκαν εντός του ωρολογίου προγράμματος σε 10 διδακτικές ώρες, αλλά και εκτός του σχολικού χρόνου.

3.3. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 39 μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Το δείγμα ήταν βολικό, καθώς η ερευνήτρια διδασκε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη

συγκεκριμένη τάξη. Επιλέχθηκε η Γ' Γυμνασίου, όχι μόνο γιατί η ερευνήτρια διδάσκει σε αυτήν, αλλά και γιατί αποτελεί την τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να αναπτύξει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις ικανότητες που διαθέτουν τα παιδιά (Vygotsky, 1993, στο Κατσαρού κ.ά., 2006), δεδομένου ότι με τις γλωσσικές δεξιότητες που θα αποκτήσουν θα βοηθηθούν να κοινωνικοποιηθούν ομαλά και να εξελιχθούν ως πολίτες (Κατσαρού κ.ά., 2006). Επιπλέον, στην τάξη αυτή οι μαθητές έχουν γνώσεις σχετικά με την παραγωγή γραπτού κειμένου, και συγκεκριμένα, στο επίπεδο της τεχνικής, γνωρίζουν τη δομή των παραγράφων, τη διάρθρωση και το γλωσσικό πλαίσιο διαφόρων κειμενικών ειδών, στο λειτουργικό επίπεδο, είναι εξοικειωμένοι με τα ποικίλα κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία κ.ά) και έχουν επίγνωση των συμβάσεων γραφής συγκεκριμένου κειμένου, ανάλογα με το δέκτη και τις συνθήκες επικοινωνίας.

Οι μαθητές, αφού ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας, δέχτηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης και το δείγμα διαιρέθηκε σε δύο ομάδες:

- Στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) εντάχθηκαν εθελοντικά 19 μαθητές που διέθεταν βασικές γνώσεις χειρισμού υπολογιστή και μικρή εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα, είχαν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση στο διαδίκτυο, προϋποθέσεις απαραίτητες για τη Συνεργατική Παραγωγή γραπτού λόγου με υποστήριξη υπολογιστή εκτός σχολικού χρόνου.
- Στην Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) εντάχθηκαν εθελοντικά αρχικά 27 μαθητές, προκειμένου να συμμετέχουν στην Παραγωγή λόγου με συνεργασία Πρόσωπο με Πρόσωπο, εκτός σχολικού χρόνου, από αυτούς όμως συμμετείχαν τελικά στη δραστηριότητα 20.

3.4. Η διδακτική παρέμβαση

3.4.1. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Οι 9 από τις 10 ώρες της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν στη σχολική αίθουσα για το σύνολο των μαθητών, και 1 ώρα πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για την Πειραματική Ομάδα στο εργαστήριο υπολογιστών του Γυμνασίου. Επίσης, ανατέθηκαν σε όλες τις ομάδες κατ' οίκον εργασίες. Η διάρθρωση των μαθημάτων και εργασιών έγινε σε 3 φάσεις, όπως παρουσιάζονται στις ενότητες [3.5.1 - 3.5.3.](#), από 20 Οκτωβρίου 2013 έως 10 Μαρτίου 2014.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε χαρακτηρίζεται από τέσσερα βασικά σημεία:

- Την «Υποστηριζόμενη από υπολογιστή Συνεργατική γραφή» ως διδακτικό στόχο και ταυτόχρονα μέσο επίτευξής του
- Τον διδακτικό σχεδιασμό με συνδυασμό των μεθόδων «Ομαδική Διερεύνηση» (Group Investigation) και «Σχέδιο εργασίας» (Project)
- Την υποστήριξη (Scaffolding) της μάθησης και της συνεργασίας από την εκπαιδευτικό
- Την υποστήριξη της μάθησης και της συνεργασίας από συμμαθητές/ μέλη της ομάδας (Collective Scaffolding)

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων συνεργατικής γραφής στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής γλώσσας (ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003), προκειμένου να παρωθηθούν οι μαθητές σε αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων του web 2.0. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων της συνεργατικής συγγραφής στηρίχθηκε στη θεωρία που αντιλαμβάνεται τη γραφή ως κοινωνική πράξη και ως διαδικασία, καθώς και στη θεωρία του εποικοδομισμού.

Στον σχεδιασμό αυτό λάβαμε υπόψη την παρατήρηση του Thompson (2007), όπως τη μεταφέρει ο Chu (2010), ότι, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από τη χρήση των τεχνολογιών Web 2.0 που έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν τη συνεργασία στην παραγωγή λόγου, μπορεί να χρειαστεί «να αναθεωρηθούν οι υπάρχουσες πεποιθήσεις και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης». Για παράδειγμα, το παραδοσιακό πλαίσιο που περιλαμβάνει μόνο τα προγραμματισμένα μαθήματα μπορεί να χρειαστεί να αναγνωρίσει ότι «σημαντική εργασία του μαθητή μπορεί να επιτευχθεί και εκτός του ωρολογίου προγράμματος, απαιτώντας μια διαφορετική στρατηγική από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαχειριστούν τη διαδικασία και να παρέχουν ανατροφοδότηση» (Chu, 2010). Για τούτο και οι συνήθεις πρακτικές στην τάξη διαφοροποιήθηκαν προς την κατεύθυνση

- (α) επίτευξης μεγαλύτερης συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού έξω από την τάξη
- (β) αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού από πομπό των πληροφοριών σε διευκολυντή της οικοδόμησης της γνώσης
- (γ) ενίσχυση των μαθητών, ώστε να συνεργάζονται και σκόπιμα να οικοδομούν τη γνώση.

3.4.2. Ηλεκτρονικά εργαλεία υποστήριξης της συνεργασίας

Τα ηλεκτρονικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της παρέμβασης περιλαμβάνουν

- Internet /World Wide Web
- τεχνολογίες Web 2.0: εργαλεία συνεργατικής γραφής, ιστολόγιο.

Λόγω της φιλικότητας προς τον χρήστη του, επιλέχθηκε το εργαλείο Google Docs (<http://docs.google.com>). Οι Noël & Robert (2004), καθορίζοντας τις απαιτήσεις για την ιδανική συνεργασία, παρατηρούν ότι το εργαλείο γραφής θα πρέπει να επιτρέπει:

- άμεση πρόσβαση στο έγγραφο
- πρόσβαση σε όλες τις προηγούμενες εκδόσεις
- ευκολία στην προβολή όλων των προηγούμενων τροποποιήσεων
- σχόλια που διακρίνονται από το κυρίως κείμενο
- απλούς τρόπους επικοινωνίας.

Κατά τους Malcolm & Gaines (1991), είναι σημαντικό να μην επιτρέπεται η πρόσβαση μη εξουσιοδοτημένων χρηστών σε έγγραφα συνεργατών.

Τα Google Docs, παρέχουν όλα τα παραπάνω. Η χρήση τους είναι σχετικά απλή, δεν απαιτούν τη γνώση ειδικών εντολών και υπάρχουν σημαντικές δυνατότητες να χρησιμεύσουν ως μια πλατφόρμα για τη συνεργατική γραφή: πολλαπλοί συντάκτες μπορούν να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν έγγραφα, υπολογιστικά φύλλα και παρουσιάσεις σε πραγματικό χρόνο με τη χρήση αυτού του εργαλείου, με όλες τις αλλαγές να αποθηκεύονται αυτόματα στην Google (βλ. και [ενότητα 2.6.](#)) Παρόμοια δικαιολογούν την επιλογή αυτού του εργαλείου πολλοί ερευνητές (Southavilay et al.,

2010, Chu & Kennedy, 2011, Barton & Klint, 2011, Brodahl et al., 2011, Southavilay et al., 2013).

3.4.3. Μαθησιακή υποστήριξη (Scaffolding)

Ο σχεδιασμός παρέμβασης έγινε σύμφωνα με τις αρχές της αυθεντικής μάθησης (Herrington & Kervin, 2007), η οποία, μεταξύ άλλων, εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών, στην ομαδοσυνεργατική εργασία των μαθητών με στόχο την οικοδόμηση νέας γνώσης και στην κριτική διαπραγματέυση και παράθεση απόψεων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, μια μαθησιακή δραστηριότητα θα πρέπει να αναπτύσσει κίνητρα μάθησης και να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, καθώς και τη δημιουργική ικανότητά τους, να ενσωματώνει διαμορφωτική αξιολόγηση και να περιλαμβάνει κατάλληλη μαθησιακή υποστήριξη (scaffolding) των μαθητών.

Σε ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον, ο ρόλος του δασκάλου είναι

- να παρέχει πόρους
- να συμβουλεύει
- να υπενθυμίζει
- να προσφέρει τις δεξιότητες, τις στρατηγικές και τις συνδέσεις που οι μαθητές δεν είναι σε θέση να παρέχουν οι ίδιοι για την ολοκλήρωση του έργου.

Μας ενδιέφερε ιδιαίτερα και έγινε προσπάθεια να παρέχεται στους μαθητές αυτή η αναγκαία υποστήριξη για τη βελτίωση της ποιότητας της όλης διαδικασίας της συνεργατικής γραφής.

Λάβαμε επίσης υπόψη την παρατήρηση του Speck (2002), ότι οι καθηγητές έχουν τρεις σημαντικές αρμοδιότητες:

- τον σχηματισμό των ομάδων
- την εκπαίδευση των μαθητών, ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικά, και
- τη διαχείριση των συνεργατικών ομάδων.

Η υποστήριξη (scaffolding) αφορούσε και το να ακολουθήσουν οι μαθητές τα επιθυμητά στάδια κατά τη διάρκεια της παραγωγής λόγου.

Ο γενικός στόχος μας ήταν να υπάρξει επαρκής υποστήριξη σε αυτήν την δραστηριότητα, ώστε να βελτιωθεί όχι μόνο η ποιότητα των κειμένων που θα δημιουργήσουν οι μαθητές αλλά και οι δεξιότητες συνεργατικής γραφής των παιδιών (Southavilay et al., 2013).

3.5. Το εκπαιδευτικό σενάριο

Κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, εκπονήθηκε το εκπαιδευτικό σενάριο που παρουσιάζεται στη συνέχεια. Αυτό περιλαμβάνει αναλυτικές πληροφορίες για τη δραστηριότητα αλλά και υλικό για την τεκμηρίωσή της, όπως παράθεση των μαθησιακών στόχων της, περιγραφή των ενεργειών κ.λπ. (Τζιμογιάννης, 2013α). Επίσης, δημιουργήθηκαν φύλλα οδηγιών για τους μαθητές (βλ. [Παράρτηματα 1-4](#)). Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2013α), αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν πληροφορίες και για τα εκπαιδευτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, υποδείξεις για τις ενέργειες των μαθητών, να επεξηγούν έννοιες ή τεχνικά ζητήματα χρήσης των διαφόρων τεχνολογικών εργαλείων.

Σχηματίστηκαν ετερογενείς ως προς τη σύσταση υπο-ομάδες μαθητών: 5 υποομάδες, τεσσάρων έως έξι ατόμων, θα παρήγαγαν λόγο συνεργατικά με

υποστήριξη υπολογιστή και 7, τεσσάρων έως έξι ατόμων θα έγραφαν με επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο. Οι μαθητές διάλεξαν μόνοι τους τις ομάδες τους και η καθηγήτρια παρενέβη όπου θεωρήθηκε απαραίτητο.

3.5.1. Προ της δραστηριότητας (pre-cw task)

Όπως επισημαίνουν οι Lowry et al. (2004), μια δραστηριότητα Συνεργατικής γραφής ξεκινά με ένα στάδιο προετοιμασίας, κατά το οποίο η/οι ομάδα/ες θέτουν τον στόχο της συγγραφής τους, επιλέγουν εργαλεία και γενικά οργανώνονται. Παρακάτω περιγράφεται αυτή η προετοιμασία, η οποία και διακρίνεται σε 3 φάσεις:

Α' ΦΑΣΗ : (Οκτώβριος 2013)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 διδακτικές ώρες (των 45' περίπου) και 1 εβδομάδα εξωσχολικού χρόνου.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ:

1^η Ενότητα («Η Ελλάδα στον κόσμο»): Γ' υποενότητα, Σύνθεση ερευνητικών εργασιών (σελ. 21-23).

Πίνακας 3.1. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την προετοιμασία της Συνεργατικής δραστηριότητας (Α' φάση)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, τ. β'/13-03-2003)	ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (σελ. 48- 49)	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
1 ^η διδ. ώρα. 1-Ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, για την ύπαρξη ιστολογίου του μαθήματος και για τη χρήση του διαδικτύου (ασφαλής πρόσβαση, λογοκλοπή, πολυμέσα, τεχνολογία web 2.0) 2-Πραγματοποιούνται οι προτεινόμενες δραστηριότητες <i>Ακούω και μιλώ</i> και <i>Διαβάζω και γράφω</i> της υποενότητας Γ' (βιβλ. του μαθητή, σελ. 21-23)	-Εξοικείωση με τη διερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδο, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενίσχυση της αυτονομίας (βιβλ. Εκπ/κού, σελ. 31-32) -Να σχεδιάζουν και να γράφουν συνθετικές/ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ σελ. 58).	- Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών και στην παραγωγή λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου -Να μπορούν να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές),να τις επεξεργάζονται και τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες	Προετοιμασία των μαθητών Εξοικείωση με υπηρεσίες του web2
2 ^η διδ. ώρα: 1. Επίδειξη της χρήσης του ιστολογίου του μαθήματος 2. Χωρισμός σε ομάδες 4-5 ατόμων 3.Ανάθεση ερευνητικής εργασίας με συναφές με τα κείμενα της Ενότητας θέμα. Ζητείται η αποστολή και ανάρτηση εργασιών των		-Να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου-βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος-, καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων - Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή.	Ανάπτυξη συνοχής της ομάδας Ανατροφο-

μαθητών στο ιστολόγιο σε προαιρετική βάση.	-Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες	δότηση
--	---	--------

Β' ΦΑΣΗ : (Νοέμβριος 2014)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 3 διδακτικές ώρες (των 45' περίπου) και 2 εβδομάδες εξωσχολικού χρόνου

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ:

3^η Ενότητα («*Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί* ») : Ε' υποενότητα, δραστηριότητες παραγωγής λόγου (σελ. 60-61)

Πίνακας 3. 2. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την προετοιμασία της Συνεργατικής δραστηριότητας (Β' φάση)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003)	ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (σελ. 48- 49)	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
1 ^η διδ. ώρα: Παρουσίαση και σχολιασμός των ερευνητικών εργασιών από τους μαθητές και τη διδάσκουσα. -Προτείνεται αναθεώρηση των γραπτών, ως κατ' οίκον εργασία λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις που έγιναν στην τάξη.	-Να μιλήσουν και να γράψουν γύρω από ένα θέμα που σχετίζεται με τις διαθεματικές έννοιες του πολιτισμού και της διαφοράς (βιβλ. Εκπ/κού, σελ. 47)	-Να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό	Απόκτηση εμπειριών συνεργατικής γραφής
2 ^η διδ. ώρα: Με αφορμή το κείμενο 4 (βιβλ. του μαθητή, σελ. 52-53), εισαγωγή στη συνεργατική μάθηση μέσω συζήτησης στην τάξη και ανταλλαγή ιδεών.		- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή	Ανάπτυξη συνοχής της ομάδας
3 ^η διδ. ώρα: 1- Συνεργατικό γράψιμο ανά ζεύγη στην τάξη. 2 -Ανάθεση κατ' οίκον εργασίας: Συνεργατικό γράψιμο με επιλογή «πρόσωπο με πρόσωπο» ή μέσω υπολογιστή (ανταλλαγή e-mail), και, προαιρετικά, δημοσίευση στο ιστολόγιο/σχολιασμός της εργασίας των συμμαθητών		-Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες	Ανατροφο-δότηση

Γ' ΦΑΣΗ : (Ιανουάριος 2014)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 διδακτικές ώρες (των 45' περίπου) και 1 εβδομάδα εξωσχολικού χρόνου.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ:

3^η Ενότητα («*Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί* »): Ε' υποενότητα, δραστηριότητες παραγωγής λόγου (σελ. 60-61).

Πίνακας 3. 3. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την προετοιμασία της Συνεργατικής δραστηριότητας (Γ' φάση)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, τ. β'/13-03-2003) ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟ Π.Σ	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
<p>1^η διδ. ώρα:</p> <p>1. Επίδειξη του εργαλείου συνεργατικής γραφής στις Πειραματικές Ομάδες (Π.Ο). Ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί στη δραστηριότητα παραγωγής λόγου</p> <p>2. Κατ'οίκον εργασία: συνεργατική παραγωγή μικροκειμένου (μία παράγραφος) από τις 5 ομάδες με τη χρήση του εργαλείου Google Docs και από τις υπόλοιπες 7 με συνεργασία πρόσωπο με πρόσωπο</p>	<p>-Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ αποτελούν φορείς γνώσης και πληροφόρησης, ώστε να προσπαθήσουν να πλοηγούνται σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές και να αποκτήσουν δεξιότητες παραγωγής λόγου με τη βοήθεια εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας (εργαλεία επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικτύωσης, μάθηση μέσω διαδικτύου κτλ.)</p>	<p>Διαπίστωση του βαθμού κατανόησης των οδηγιών</p>
<p>2^η διδακτική ώρα:</p> <p>Σχολιασμός των εργασιών από τους μαθητές και τη διδάσκουσα. -Προτείνεται αναθεώρηση των γραπτών, ως κατ'οίκον εργασία λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις που έγιναν στην τάξη.</p>		

3.5.2. Εκτέλεση της δραστηριότητας (cw task)

Α' ΦΑΣΗ : (13- 28 Φεβρουαρίου 2014)

Δημιουργία κειμένου

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 διδακτικές ώρες (των 45' περίπου) και 2 εβδομάδες εξωσχολικού χρόνου.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: 4^η Ενότητα (*Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες*): Ε' υποενότητα, δραστηριότητες παραγωγής λόγου (σελ 84-85).

Πίνακας 3.4. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την εκτέλεση της Συνεργατικής δραστηριότητας (Α' Φάση)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003) ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟ Π.Σ	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
<p>1^η και 2^η διδ. ώρα:</p> <p>1-.Ανάλυση του προς διερεύνηση θέματος: Ανάγνωση κειμένων της Ενότητας και ανταλλαγή απόψεων, κατασκευή εννοιολογικού χάρτη, διαμοιρασμός πηγών. Οι ομάδες αποφασίζουν τι θα διερευνήσουν, με ποιους στόχους και πώς.</p> <p>2. Ορισμός του θέματος- Οδηγίες για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων Ομαδική Διερεύνηση (Group Investigation) και Σχέδιο εργασίας (project)</p> <p>- Καθοδήγηση των μαθητών ώστε να γράψουν συνεργατικά το κείμενο που προτείνεται από τη δραστηριότητα Διαβάζω και γράφω, 2, σελ. 85, βιβλ. του μαθ.: η διαδικασία με βάση το μοντέλο της Neuwirth (2000): α) σχεδιασμός β) σύνταξη γ) αναθεώρηση Συζήτηση για το πλαίσιο, τον σκοπό, το κοινό και το είδος γραφής τους.</p> <p>3 Εκτός σχολικού χρόνου:</p> <p>- Διεξαγωγή της διερεύνησης: Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες από πολλαπλές πηγές (βιβλία, διαδίκτυο, μεταξύ τους συζητήσεις), αξιολογούν δεδομένα και οδηγούνται σε συμπεράσματα., αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.</p> <p>- Οι Π.Ο συζητούν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον τους δικούς τους τρόπους προετοιμασίας π.χ. να φτιάξουν ένα γλωσσάρι με όρους της ενότητας (καθένας να προσθέσει τουλάχιστον 1-2 όρους)/ να εφαρμόσουν την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης (Concept Mapping), για να σχεδιάσουν το θέμα τους</p> <p>-Σύνταξη κειμένων από 5 ομάδες με τη μέθοδο της συνεργατικής γραφής με τη μεσολάβηση υπολογιστή (από απόσταση) και από 7 ομάδες με τη μέθοδο της συνεργατικής γραφής «πρόσωπο με πρόσωπο»</p>	<p>-Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τον προσωπικό τους προβληματισμό πάνω στις διάφορες όψεις του ζητήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης (βιβλ. Εκπ/κού, σελ. 55)</p> <p>-Να κατανοήσουν πως τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μπορούν να υποστηριχτούν από εργαλεία web2.0 παρεμβαίνοντας υποβοηθητικά στην καλλιέργεια της ΝΕ.</p> <p>-Οι νέοι μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν στη γενιά του διαδικτύου και έχουν εξοικειωθεί με αλληλεπιδραστικά μέσα, να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές στη μάθηση. Να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το εργαλείο web 2.0.</p>	<p>Υποστήριξη των μαθητών</p> <p>Συγκέντρωση ιδεών, δημιουργία «αρχείου» απόψεων, στο οποίο θα βασιστούν κατά τη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου οι μαθητές.</p> <p>Αλληλεπίδραση</p> <p>Συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου α) από απόσταση β) «πρόσωπο με πρόσωπο»</p>

Β' ΦΑΣΗ: (Μάρτιος 2014)

Περάτωση της εργασίας

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 3 ημέρες εξωσχολικού χρόνου

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ:

4^η Ενότητα (Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες): Ε' υποενότητα, δραστηριότητες παραγωγής λόγου (σελ. 84-85)

Πίνακας 3.5. Δραστηριότητες και στόχοι κατά την εκτέλεση της Συνεργατικής δραστηριότητας (Β' φάση)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003)	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
Εκτός σχολικού χρόνου: -Δημοσίευση των κειμένων στο ιστολόγιο -Αξιολόγηση με τη μορφή σχολίων από τις άλλες ομάδες στο ιστολόγιο, με βάση τα κριτήρια που προτείνονται από τη δραστηριότητα <i>Διαβάζω και γράφω</i> , 2, σελ. 85, βιβλ. του μαθ.	Να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, ώστε να είναι σε θέση να τις διαπραγματεύονται με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών και συνομιλητριών τους.	Αλληλεπίδραση των μαθητών

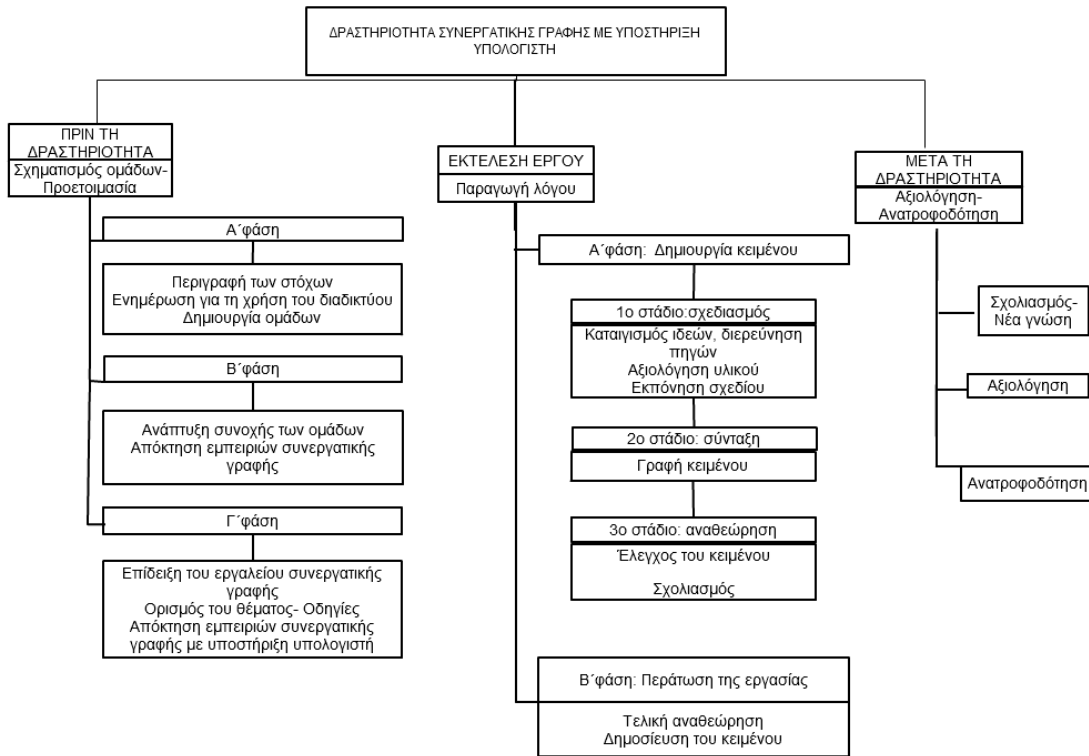
3.5.3. Μετά τη δραστηριότητα στάδιο (Post cw task)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 1 διδακτική ώρα (περίπου 45') (Φεβρουάριος 2014)

Πίνακας 3.6. Δραστηριότητες και στόχοι μετά τη Συνεργατική δραστηριότητα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003)	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
1 Διδακτική ώρα Αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Προτάσεις για αλλαγές, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν σταδιακά με τη διαδικασία περαιτέρω βελτίωσης των κειμένων τους (βιβλ. του εκπαιδευτικού, σελ. 66)	Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους.	Ανατροφοδότηση

Στο Σχήμα 3.1 δείχνεται ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης.



Σχήμα 3.1: Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης.

3.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα δύσκολη και χρειάζεται συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, αν θέλουμε αξιόπιστα αποτελέσματα, όπως επισημαίνουν οι Anderson & Burns (1989).

Τα δεδομένα της έρευνάς μας προέκυψαν

α) για την ΠΟ

- από το ιστορικό αναθεωρήσεων του GD από το οποίο προκύπτουν οι συνεισφορές των μαθητών με χρονική σήμανση
- από την αποτύπωση των σχολίων και των online συζητήσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών-καθηγήτριας
- από τις γραπτές εργασίες των μαθητών σε ηλεκτρονική μορφή
- από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

β) για την ΟΕ

- από τις γραπτές εργασίες των μαθητών σε έντυπη μορφή
- από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

3.6.1. Ανάλυση του Ιστορικού Αναθεωρήσεων

Και στα τρία στάδια της δημιουργίας του κειμένου, οι μαθητές των ομάδων ΣΓΜΥΥ προέβαιναν σε ενέργειες/συνεισφορές σε αυτό. Το έγγραφο αποθηκευόταν κάθε λίγα λεπτά, δημιουργώντας έτσι έναν αριθμό αντιγράφων της εργασίας τους (αναθεωρήσεις), τα οποία εμφανίζονται σε λίστα, όταν θελήσουμε να τα δούμε (ιστορικό αναθεωρήσεων). Για κάθε αναθεώρηση αναφέρεται ο χρόνος αποθήκευσης και το όνομα/ονόματα του/των συγγραφέα/ων, υπάρχει δε η δυνατότητα επισκόπησης των αλλαγών σε σχέση με την προηγούμενη έκδοση. Η αναγνώριση των συγγραφέων γίνεται με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς..

Παρέχονται δύο επιλογές προβολής του ιστορικού αναθεωρήσεων των GD: εμφάνιση του ιστορικού αναθεωρήσεων με περισσότερες ή με λιγότερες λεπτομέρειες. Στην έρευνά μας, αναλύσαμε τις συνεισφορές των μαθητών που έγραψαν ΜΥΥ, έτσι όπως αποτυπώθηκαν στο «ιστορικό αναθεωρήσεων με περισσότερες λεπτομέρειες», κατά τα στάδια του σχεδιασμού (Planning), της σύνταξης (Drafting) και της αναθεώρησης (Reviewing) της δραστηριότητας συνεργατικής γραφής, χωρίς όμως να τις απαριθμήσουμε όλες. Δεν ελήφθησαν υπόψη οι διαδοχικές αναθεωρήσεις α) χωρίς μεταβολή περιεχομένου β) με λανθασμένη επιλογή ή πειραματισμό των μαθητών (π.χ. η εισαγωγή clip art, σβήσιμο και επαναφορά λέξεων) και γ) τεχνικό χαρακτήρα αναθεωρήσεις που παρουσιάζουν μια μεταβολή στην εξέλιξη της (π.χ. όταν ο μαθητής πληκτρολογεί μια πρόταση και η ενέργεια αυτή σώζεται αυτόματα από το περιβάλλον GD σε τρεις διαδοχικές αναθεωρήσεις, καταγράφουμε μόνο μια αλλαγή, την τρίτη από αυτές).

Από την καταγραφή τους εντοπίστηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με ένα σχήμα ανάλυσης που αντανακλά τις ενέργειες συνεργατικής γραφής των μαθητών. Εντοπίσαμε, ακολουθώντας τη διάκριση των Kessler et al. (2012: 95-97), δύο τύπους συνεισφορών των μαθητών της κάθε ομάδας:

α) Γλωσσικές συνεισφορές (ΓΣ), όπως η προσθήκη ή διαγραφή κειμένου, φράσης ή λέξης που συμβάλλει στο νόημα, η μετακίνηση ή η αντικατάστασή του, η πραγματοποίηση αλλαγών στη μορφή, δηλαδή αλλαγές στην ορθογραφία, τον τονισμό, τη στίξη ή τη γραμματική.

β) Μη-γλωσσικές συνεισφορές (ΜΓΣ): αφορούν αλλαγές στη μορφοποίηση ή το στυλ του κειμένου (π.χ. έντονη γραφή, υπογράμμιση, αλλαγή γραμματοσειράς κ.λπ).

Αυτή η κατηγοριοποίηση γραφής των μαθητών προσφέρει, κατά τους Kessler κ.ά. (ό.π.), μια ξεκάθαρη και σαφή ανάλυση (Πίνακες 3.7, 3.8).

Πίνακας 3.7. Γλωσσικές Συνεισφορές (ΓΣ)

Είδος συνεισφοράς	Περιγραφή	Παραδείγματα
Μορφή	Αλλαγές στην στίξη, την ορθογραφία, τον τονισμό, τον γραμματικό τύπο, τη σύνδεση, τη χρήση των χρόνων, των αριθμών, του προσώπου. Αλλαγές σε λέξεις/φράσεις που δε συμβάλλουν στο νόημα.	Πρόσθεση τόνων (Απόσπασμα 1) Αλλαγή του ρηματικού χρόνου (Απόσπασμα 2)
Περιεχόμενο	Πρόσθεση, διαγραφή, μετακίνηση ή αντικατάσταση κειμένου (προτάσεις, περίοδοι, παράγραφοι) ή	Πρόσθεση λέξης/φράσης (Απόσπασμα 3) Αντικατάσταση λέξης/φράσης

	λέξεων/φράσεων που συμβάλλουν στο νόημα	(Απόσπασμα 4) Πρόσθεση κειμένου (Απόσπασμα 5)
--	---	--

Πίνακας 3. 8. Μη-Γλωσσικές Συνεισφορές (ΜΓΣ)

Είδος συνεισφοράς	Περιγραφή	Παραδείγματα
Μορφοποίηση	Αλλαγές στη μορφοποίηση του κειμένου, εσοχή, υπερσύνδεσμος, υπογράμμιση	Αλλαγή γραμματοσειράς
Σχέδιο	Αλλαγές σε σχέδιο, σχήμα	Οι γραμμές που συνδέουν έννοιες του σχεδίου γίνονται βέλη
Άλλο	Πρόσθεση, διαγραφή, μετακίνηση ή αντικατάσταση κειμένου που δεν συμβάλλει στο νόημα	Μετακίνηση ονομάτων των μαθητών

Απόσπασμα 1. Πρόσθεση τόνων

με άλλες χωρες ετσι ωστε να πρωχωράει η τεχνολογία της χώρας μου και να μπορούμε να πηγαίνουμε **απομμε** σε αλλα σχολεία με προγράμματα ανταλλαγής μαθητων, να αναδειχτει το κράτος μας και οι **δυνατότητες** **οητες** του.

Επίσης όμως εκτός απο ελπίδες εχουμε και πολλούς **ωμς φόβουςαβωμς**. Αρχικαά -φοβομαστε μηπως χαθει

Απόσπασμα 2. Αλλαγή του ρηματικού χρόνου

θα δίνει την ευκαιρία σε πολλούς ανθρώπους να εργαστούν, με άλλα λόγια **θα σταματήσιεί να υπάρχει** σε τόσο μεγάλο βαθμό το φαινόμενο της ανεργίας. Όλοι οι άνθρωποι **θα έχουν ίσα**

Απόσπασμα 3. Πρόσθεση λέξης/φράσης που συμβάλλει στο νόημα

αυτήν. **Επίσης** μια ακομα ελπιδα των Ευρωπαιων πολιτων ειναι η επιδιωξη της ειρηνης **και της συνεργασιας**.

Απόσπασμα 4. Αντικατάσταση λέξης/φράσης που συμβάλλει στο νόημα

Για αυτό λοιπόν πρέπει να **σεβόμαστε** την διαφορετικότητα και την πολιτιστική ταυτότητα κάθε λαού αλλά πάνω από όλα την δική μας, ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος αλλοίωσης της και να **συνεργαζόμαστε** μεταξύ μας με κοινό στόχο την **ηρεμία ευημερία** όλων των κρατών.

Απόσπασμα 5. Πρόσθεση κειμένου

μου, φοβόμαστε τον ανταγωνισμό από τα άλλα κράτη και την εκμετάλλευση της χώρας μας. Επίσης μας. Επίσης φοβόμαστε φοβήσαμε μην χαθεί η πολιτιστική ταυτότητα μας με την πολιτιστική αφομοίωση και φτάσουμε σε σημείο να μην έχουμε δική μας ταυτότητα και ιδεολογία φθίσι

Λόγω του ότι η δραστηριότητα ΣΓ διαιρέθηκε σε τρία στάδια, που ονομάσαμε Σχεδιασμό, Σύνταξη και Αναθεώρηση, ακολουθήσαμε αυτό το σχήμα και στην ανάλυσή μας και είδαμε τις ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο.

3.6.2. Ανάλυση Διαλόγων

Κατά τη διάρκεια της φάσης της εκτέλεσης της δραστηριότητας, οι μαθητές ανταλλάσσαν μηνύματα χρησιμοποιώντας την επιλογή «Σχόλιο» των GD ή συζητούσαν στο chat. Τα μηνύματά τους ήταν λεκτικά, αλλά και μη λεκτικά στην περίπτωση που χρησιμοποιούσαν θαυμαστικά, ερωτηματικά, αποσιωπητικά, σχήματα ή emoticons.

Για την ανάλυση των διαλόγων βασιστήκαμε στην κατηγοριοποίηση της Storch (2005: 159), την οποία διαμορφώσαμε λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν

- α) από την καταγραφή του ιστορικού των σχολίων που παρέχουν τα GD
- β) από την καταγραφή των σύγχρονων συζητήσεων μέσω του chat των GD
- γ) από e-mail που απεστάλησαν στην εκπαιδευτικό.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια παρακολουθούσε σε καθημερινή βάση τη δραστηριότητα των μαθητών, ωστόσο ενδέχεται να μην έχουν καταγραφεί όλες οι συζητήσεις στο chat, καθώς δεν σώζονται όταν οι χρήστες αποχωρήσουν από το σύστημα των GD.

Τα ονόματα των μαθητών κωδικοποιήθηκαν με τη μορφή M1, M2, M3 κ.ο.κ. για λόγους δεοντολογίας.

Ως «σχόλιο» θεωρήθηκε και αριθμήθηκε ξεχωριστά κάθε παρέμβαση, λεκτική ή μη. Η κάθε «συζήτηση», στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές της ομάδας και μπορούσε να παρέμβει και η καθηγήτρια, χωρίστηκε ανάλογα με το θέμα στο οποίο επικεντρώνονταν οι μαθητές, σε «επεισόδια». Πρόκειται για σχόλια που διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα, καθώς εστιάζουν σε έναν τομέα. Ένα επεισόδιο ποικίλει σε έκταση, από μια σειρά ως έναν αριθμό σειρών, περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα «σχόλια» και έχει κωδικοποιηθεί με βάση την περιοχή εστίασης (Storch, 2005: 158-159). Αυτά παρατίθενται με παραδείγματα από τις σύγχρονες και ασύγχρονες συνομιλίες των μαθητών.

Πίνακας 3. 9. Κωδικοποίηση σχολίων σύγχρονης και ασύγχρονης συζήτησης

Περιοχή εστίασης: Περιγραφή Παράδειγμα
Επεισόδια

Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	Συζήτηση σχετικά με τις οδηγίες	«καλό είναι! αλλά θέλουμε σχεδιάγραμμα όχι κείμενο!»
Παραγωγή ιδεών	Οι μαθητές διαμορφώνουν, διευκρινίζουν ή μετασχηματίζουν επιδοκιμάζουν ή απορρίπτουν ιδέες	M1: τι σημαίνει "αλλοτρίωση από την διεθνή διαφήμιση"? M2: εε..κατι σαν φθορα απο την διαφήμιση «θα μπορούσαμε να πούμε και για την γλώσσα, τις παραδόσεις και γενικά για τις ιδέες όλων των ευρωπαϊκών κρατών... μια ιδέα μου»
Γλώσσα	Οι μαθητές διαπραγματεύονται και προβαίνουν σε συγκεκριμένες λεξιλογικές ή γραμματικές επιλογές ή αιτιολογούν	«αντικατέστησα το “κράτη μέλη” με τους “πολίτες”, γιατί οι πολίτες μπορούν να προφυλάξουν τα πολιτιστικά τους στοιχεία και όχι τα κράτη.»
Δομή	Εστίαση στην οργάνωση των ιδεών	«Μπορούμε να δώσουμε και ένα ορισμό για το τι είναι η πολιτιστική ταυτότητα!! και να την περιγράψουμε πριν αρχίσουμε να λέμε πώς να την κρατήσει ζωντανή».
Άλλο	Διαπραγμάτευση θεμάτων, όπως η ανάληψη ρόλων, ο καταμερισμός του έργου, η διαχείριση της δραστηριότητας, τεχνικά προβλήματα, παρακίνηση σε μη γλωσσικές συνεισφορές, ανακοίνωση μη γλωσσικής συνεισφοράς	M1: τίτλο δεν βάλαμε M2: τίτλος δεν ήταν «φόβοι και ελπίδες μιας Ευρώπης που ενοποιείται»; M3: πολύ μεγάλος τίτλος μήπως πρέπει να τον περιορίσουμε?
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	Οι μαθητές εκδηλώνουν ικανοποίηση, δυσαρέσκεια, θυμό κλπ ή τις σχέσεις επικοινωνίας με τα άλλα μέλη	Εκπ: Με ξεγέλασατε M2: χαχαχαχα ! ήταν όλα προσχεδιασμένα M1: γεια σου! Εκπ: Καλή ξεκούραση!! M2: επίσης κυρια!!! Χρήση emoticon, π.χ.  
Επεισόδια εκτός της δραστηριότητας	Μηνύματα άσχετα με τη δραστηριότητα	«πάω για έλεγχο Αρχαίων με την μαμά,,,ο Θεός βοηθός.....»

Πίνακας 3.10. Υποστήριξη εκπαιδευτικού με τη μορφή σχολίων ή τη συμμετοχή σε online συζήτηση ή την απάντηση σε e-mail.

Περιοχή εστίασης	Περιγραφή	Παράδειγμα
Αποσαφήνιση Δραστηριότητας	Συζήτηση σχετικά με τις οδηγίες	«Επίσης, πρέπει να γράψεις 2-3 λέξεις που νομίζεις ότι ταιριάζει να χρησιμοποιηθούν στο θέμα, π.χ. πολιτιστική ταυτότητα»
Ενίσχυση του μαθητή	Επιβράβευση, ενθάρρυνση	«Μπράβο. Κάνε το ίδιο και για τις άλλες δύο επισημάνσεις σου»
Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης	Παρότρυνση στους μαθητές να συζητήσουν, να διαπραγματευτούν, να σχολιάσουν	«Ωραία ερώτηση. Πρέπει να την βάλεις σε σχόλιο, για να απαντήσει αυτός που το έγραψε.»
Υπενθύμιση γνώσεων	Υπενθύμιση γνώσεων που έχουν Παρουσιαστεί κατά τη διδασκαλία στην τάξη	«Μην ξεχνάς ό,τι μάθαμε για τη δομή της παραγράφου»
Επισημάνση λαθών/ελλείψεων στο περιεχόμενο	Κατάδειξη εσφαλμένων κρίσεων ακαθόριστων ή παράλογων θέσεων	«τι θα περιλαμβάνεται εδώ; (δεν έχει δουλευτεί)» / «Είναι σίγουρα αυτά ή πιστεύουμε ότι μπορούν να γίνουν;»
Επισημάνση λαθών/ελλείψεων στη μορφή	Κατάδειξη ορθογραφικών, γραμματικοσυντακτικών λαθών, λαθών στη στίξη ή τη σύνδεση.	Προσοχή στο "παρά". Είναι μόνο του συνδετική λέξη/φράση
Επισημάνση λαθών στη δομή	Κατάδειξη προβλημάτων στην παραγραφοποίηση ή τη διάρθρωση του κειμένου	«Οι ελπίδες ΟΛΕΣ στο Κύριο μέρος»
Άλλο	Επίλυση τεχνικών θεμάτων	«Για να επκολλήσεις, δεξί κλικ και μετά ctrl v»

3.6.3. Αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών

Κατά τα πρότυπα των ερευνών των Colye (2007), Wichadee (2010), Zhou et al. (2012), αξιολογήσαμε το παραγόμενο κείμενο, μετά το πέρας της δραστηριότητας, με βάση τα κριτήρια που ως τώρα αξιολογούνταν και τα ατομικά κείμενα των μαθητών.

Τα συνεργατικά κείμενα αξιολογήθηκαν από την καθηγήτρια και έναν ακόμη φιλόλογο που διδάσκει το ίδιο μάθημα σε άλλο σχολείο, σύμφωνα με τις οδηγίες του

Βιβλίου του εκπαιδευτικού για τη Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά., 2006). Κριτήρια της ποιότητάς τους ήταν:

- α) το περιεχόμενό τους, δηλαδή ποιες γνώσεις για το θέμα αξιοποίησε ο μαθητής
- β) η οργάνωση των πληροφοριών και η δομή τους
- γ) η έκφραση και το ύφος, δηλαδή οι λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές ανάλογα με τον σκοπό του.

Για κάθε κείμενο προέκυψε ένας βαθμός, ο μέσος όρος των βαθμών των δύο βαθμολογητών, και χαρακτηρίστηκε ως

Κακό (0-10)

Μέτριο (10,1-12)

Καλό (12,1-15)

Πολύ καλό (15,1-18)

Άριστο (18,1-20)

Στη συνέχεια, οι μαθητές συμμετείχαν σε ατομική εξέταση παραγωγής λόγου, με το ίδιο θέμα, τα γραπτά τους αξιολογήθηκαν από την καθηγήτρια με τα ίδια κριτήρια ποιότητας που αξιολογήθηκαν και τα συνεργατικά κείμενα, και οι βαθμολογίες τους συγκρίθηκαν με τον μέσο όρο της επίδοσής τους στην παραγωγή λόγου κατά το α' τρίμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών

4.1.1. Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Στο ιστορικό των GD καταγράφηκαν συνολικά 1871 αναθεωρήσεις, από τις οποίες αξιολογήθηκαν 662, δεδομένου ότι σε αυτές γίνονταν σημαντικές αλλαγές σε σχέση με τις προηγούμενες αποτυπώσεις τους. Οι σημαντικές συνεισφορές των μαθητών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.1, ήταν 812, γλωσσικές και μη γλωσσικές. Το μεγαλύτερο μέρος τους ήταν γλωσσικές (Διάγραμμα 4.1) και οι περισσότερες από αυτές σχετιζόνταν με το περιεχόμενο (Διάγραμμα 4.2). Επίσης, εντοπίστηκαν 971 μηνύματα των μαθητών, τα οποία αντάλλαξαν μεταξύ τους και με την καθηγήτρια και στάλθηκαν 5 e-mail από τους μαθητές στην εκπαιδευτικό.

Οι περισσότερες από τις συνεισφορές, όπως δείχνει και το Διάγραμμα 4.3, έγιναν από τη Β' Ομάδα, η οποία ήταν και η πολυπληθέστερη (5 μέλη, από τα οποία τα 4 ήταν ενεργά), ενώ οι λιγότερες έγιναν από την ομάδα Δ', που είχε και τα λιγότερα μέλη (3 μέλη, από τα οποία τα 2 ήταν ενεργά). Θεωρούμε ως μη ενεργά μέλη τους μαθητές που είχαν ελάχιστη συμμετοχή, δηλαδή 1 - 3 συνεισφορές στο έγγραφο και 0- 2 μηνύματα.

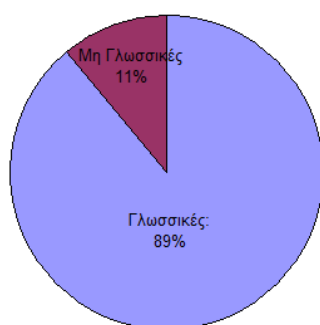
Κάθε ομάδα ανέπτυξε τις δικές της στρατηγικές. Συνήθως έγραφε ο καθένας ένα μικρό τμήμα του κειμένου, το οποίο εμπλουτίζαν οι υπόλοιποι. Σχεδόν όλοι ασχολήθηκαν με το σύνολο του εγγράφου, επιφέροντας αλλαγές σε όσα έγραφαν οι συμμαθητές τους και οι ίδιοι. Συνολικά εργάστηκαν με άνεση και ευελιξία, επικέντρωση στην εργασία και υπεύθυνη διεκπεραίωση των συμφωνημένων δραστηριοτήτων, σε κάθε ομάδα όμως υπήρξε ένα μέλος με ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχή. Η παρουσία των περισσότερων ήταν εντονότερη στο πρώτο και το δεύτερο στάδιο της δραστηριότητας (Σχεδιασμός και Σύνταξη) από ό,τι στο τρίτο (Αναθεώρηση). Σε καμία ομάδα δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη «ηγέτη», με την έννοια ότι κάποιος πραγματοποιεί ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό συνεισφορών σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αντίθετα, υπήρξε ισορροπία στις παρεμβάσεις τουλάχιστον δύο μαθητών στο κάθε έγγραφο.

Οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα αρκετά συχνά, όποτε μπορούσαν, και αλληλεπιδρούσαν σε πραγματικό χρόνο ή ασύγχρονα. Φαίνεται να αφιέρωσαν αρκετό χρόνο στη δραστηριότητα, ο οποίος κυμαίνεται από 7 ως και 16 ώρες συνολικά και δίνεται αναλυτικά για κάθε ομάδα και ανά στάδιο εργασίας στη συνέχεια. Όσον αφορά στη διαχείριση του χρόνου της δραστηριότητας, οι ομάδες γραφής με υπολογιστή στάθηκαν συνεπείς στις προθεσμίες που ορίστηκαν για κάθε στάδιο της δραστηριότητας.

Πίνακας 4.1. Συνεισφορές στη συνεργατική ανάπτυξη εγγράφου ανά ομάδα

<i>Ενέργειες μαθητών</i>	<i>A' ομάδα</i>	<i>B' ομάδα</i>	<i>Γ' ομάδα</i>	<i>Δ' ομάδα</i>	<i>Ε' ομάδα</i>	<i>Σύνολο</i>	<i>%</i>
Γλωσσικές: Μορφή	28	65	44	6	8	151	19%
Γλωσσικές: Περιεχόμενο	57	206	129	78	100	570	70%
Μη Γλωσσικές	24	41	14	9	3	91	11%
Σύνολο	109	312	187	93	111	812	100%

Συνεισφορές των μαθητών

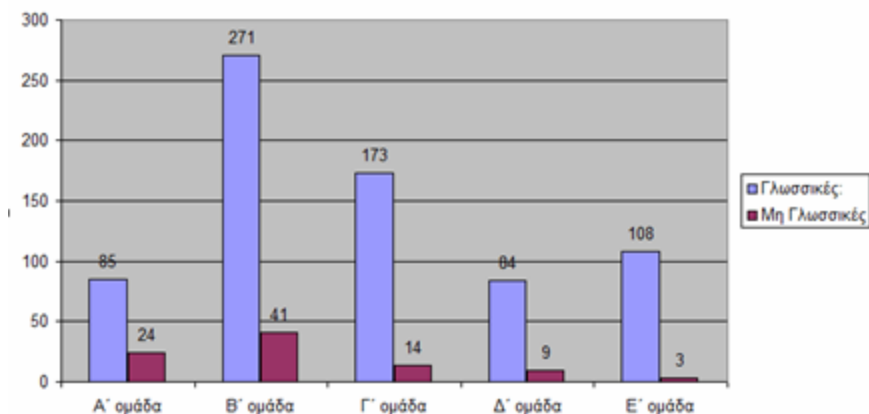


Διάγραμμα 4.1. Αναλογία ΓΣ- ΜΓΣ συνεισφορών στο έγγραφο

Γλωσσικές συνεισφορές των μαθητών



Διάγραμμα 4.2. Αναλογία συνεισφορών στη μορφή-περιεχόμενο



Διάγραμμα 4.3. Τα είδη των συνεισφορών στο έγγραφο ανά ομάδα

Για κάθε μια από τις ομάδες ΣΓΜΥΥ συγκεντρώσαμε στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκε και την αλληλεπίδραση των μελών της κατά τη φάση της δημιουργίας του κειμένου. Θα παραθέσουμε τα στοιχεία αυτά ξεχωριστά για την καθεμιά, ανά στάδιο της δραστηριότητας της συνεργατικής γραφής.

Α' Ομάδα

Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από τέσσερις μαθητές (M1, M2, M3 και M4) Ένας από αυτούς (M3) ήταν μαθητής με διαγνωσμένη δυσλεξία. Κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του εγγράφου καταγράφηκαν συνολικά 398 αναθεωρήσεις, από τις οποίες 96 θεωρήθηκαν σημαντικές και αναλύθηκαν περαιτέρω. Σε αυτές εντοπίστηκαν 85 γλωσσικές και 24 μη γλωσσικές συνεισφορές. Στους Πίνακες 4.2 και 4.3 δείχνονται οι συνεισφορές των μαθητών ανά στάδιο συνεργατικής γραφής και ανά κατηγορία.

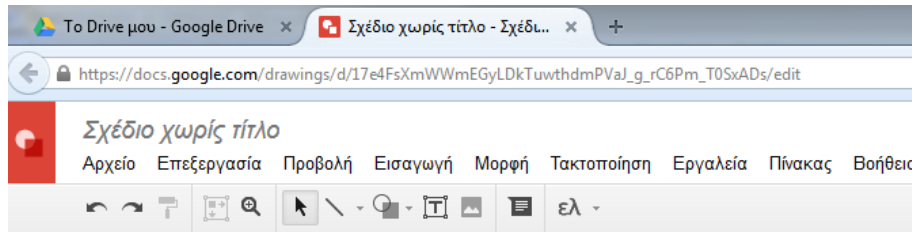
Πίνακας 4.2. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	Γλωσσικές		Μη Γλωσσικές
	Μορφή	Περιεχόμενο	
Σχεδιασμός	1	30	23
Σύνταξη	24	26	1
Αναθεώρηση	3	1	-
Σύνολο	28	57	24

Πίνακας 4.3. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας

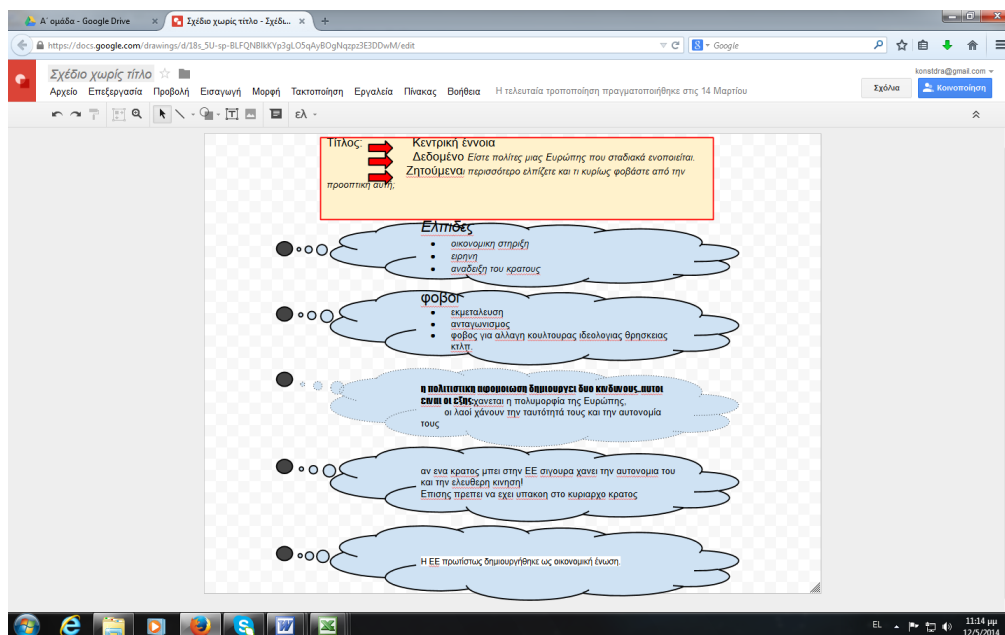
Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών			
	M1	M2	M3	M4
Σχεδιασμός	25	14	9	-
Σύνταξη	-	13	-	27
Αναθεώρηση	-	-	-	4
Σύνολο	25	27	9	31

Οι μαθητές αυτοί εργάστηκαν σύγχρονα μόνο κατά το στάδιο του Σχεδιασμού, και η ομάδα τους είναι η μόνη που χρησιμοποίησε την επιλογή «Σχέδιο» των GD. Πρόκειται για ένα περιβάλλον εργασίας που παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία για τη δημιουργία σχεδίου (Εικόνα 12).



Εικόνα 12. Περιβάλλον εργασίας «Σχέδιο»

Την πρώτη μέρα της δραστηριότητας, η μαθήτρια M1 ανακοίνωσε τις ιδέες της για το περιεχόμενο στην εκπαιδευτικό, και λίγο αργότερα 3 από τα 4 μέλη της ομάδας, οι M1, M2 και M3, άφησαν από ένα σχόλιο στο έγγραφο με τις ιδέες τους για την οργάνωση και το περιεχόμενο του κειμένου τους. Η διαδικασία συνεχίστηκε την επόμενη μέρα με τον ίδιο τρόπο από τους M2, M3, M4, ενώ ταυτόχρονα ο μαθητής M3 προσπάθησε να σχηματίσει ένα σχέδιο, με το οποίο θέλησε να απεικονίσει την οργάνωση του κειμένου και να εντάξει σε αυτό τις ιδέες τους. Οι M2, M3, M4 ολοκλήρωσαν το σχεδιάγραμμα (Εικόνα 13).



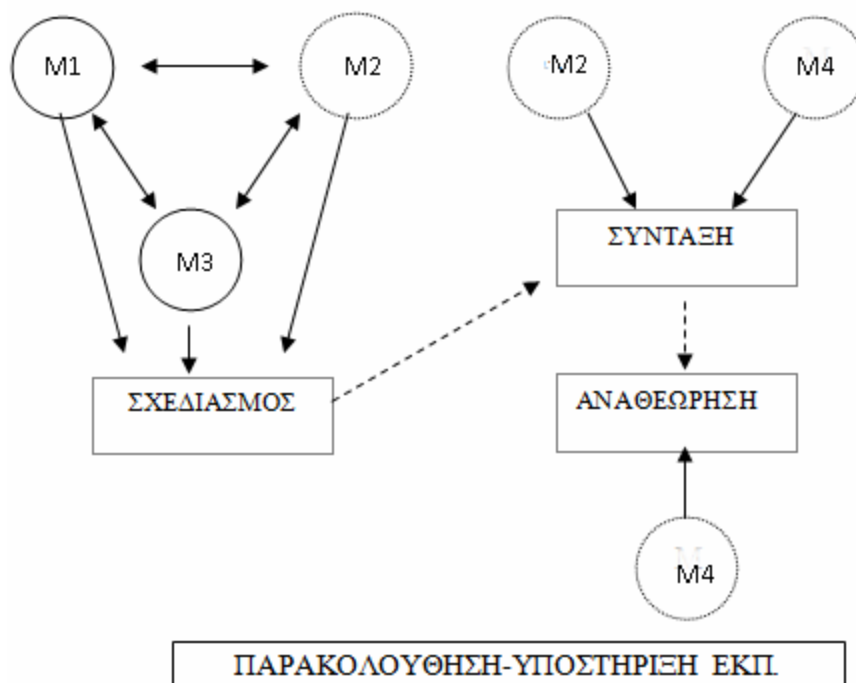
Εικόνα 13. Το σχέδιο εργασίας που δημιούργησε η Α' ομάδα

Η Σύνταξη και Αναθεώρηση έγιναν σε ατομικό επίπεδο: Το μεγαλύτερο μέρος του γραπτού συντάχθηκε ασύγχρονα από τους M2 και M4, ωστόσο ο ένας μαθητής παρενέβαινε στα γραπτά του άλλου. Η Αναθεώρηση έγινε μόνο από την M4 (η οποία δεν συμμετείχε στη φάση της Σύνταξης), χωρίς διαπραγμάτευση με τα άλλα μέλη της ομάδας (26/2, 54 λ.). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τα κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας των μαθητών.

Πίνακας 4. 4. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου

Σχεδιασμός	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη
Ημέρες εργασίας	13,16, 17 και 18/2
Χρονική διάρκεια	3ω και 6λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο Δημιουργία σχεδίου Μη γλωσσικές συνεισφορές
Σύνταξη	
Μορφή επικοινωνίας	ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	19, 20, 22 και 23/2
Χρονική διάρκεια	3ω και 8λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο και στη μορφή
Αναθεώρηση	
Μορφή επικοινωνίας	ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	26/2
Χρονική διάρκεια	54 λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στη μορφή

Ο μαθητής M3, συμμετείχε μόνο στο 1^ο στάδιο της δραστηριότητας και είχε μεγάλο αριθμό συνεισφορών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο μαθητής αυτός, παρότι έχει διαγνωσμένη δυσλεξία, συνέβαλε σημαντικά στην αποκωδικοποίηση του τίτλου του θέματος και πειραματίστηκε με τη βελτίωση της μορφής του σχεδίου. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου παρατηρήθηκε και ο μεγαλύτερος αριθμός συνεισφορών των μελών της ομάδας σε επίπεδο περιεχομένου (βλ. Πίνακα 4.2), μέσα από τον «καταιγισμό ιδεών».



Σχήμα 4. 1. Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου

Στο Σχήμα 4.1 αποτυπώνεται η μορφή της συνεργασίας των μαθητών της Ομάδας Α' κατά τα στάδια ανάπτυξης. Φαίνεται, επίσης, ότι συμμετείχαν και οι τέσσερις μαθητές της ομάδας, καθώς και η συμβολή κάθε μαθητή.

Β' Ομάδα

Η ομάδα αυτή ήταν και η μεγαλύτερη. Αποτελούνταν από 5 μέλη (M1, M2, M3, M4 και M5). Τρία από τα μέλη της είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Η M1 είχε διαγνωσμένη δυσορθογραφία, οι M3 και M5, διαγνωσμένη δυσλεξία. Κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του εγγράφου καταγράφηκαν συνολικά 602 αναθεωρήσεις, από τις οποίες 232 θεωρήθηκαν σημαντικές και αναλύθηκαν περαιτέρω. Σε αυτές τις αναθεωρήσεις οι μαθητές προέβησαν σε συνεισφορές, με τις οποίες προκαλούσαν αλλαγές στο κείμενο, γλωσσικές ή μη. Οι μη γλωσσικές (41) υπολείπονταν σημαντικά των γλωσσικών (271), και από αυτές, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, ακόμα και στο στάδιο της αναθεώρησης, κατά το οποίο μόνο μία αλλαγή στη μορφή πραγματοποιήθηκε. Στους Πίνακες που ακολουθούν δείχνονται οι συνεισφορές των μαθητών ανά στάδιο συνεργατικής γραφής και ανά κατηγορία.

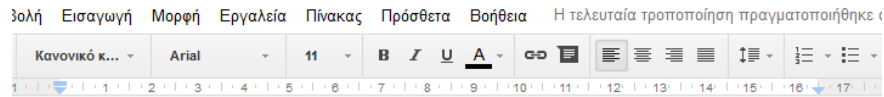
Πίνακας 4. 5. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	Γλωσσικές		Μη Γλωσσικές
	Μορφή	Περιεχόμενο	
Σχεδιασμός	15	36	14
Σύνταξη	49	130	21
Αναθεώρηση	1	40	6
Σύνολο	65	206	41

Πίνακας 4. 6. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών				
	M1	M2	M3	M4	M5
Σχεδιασμός	24	19	9	13	-
Σύνταξη	48	64	69	19	-
Αναθεώρηση	25	20	-	-	2
Σύνολο	97	103	78	32	2

Κατά το στάδιο του Σχεδιασμού δημιούργησαν σχεδιάγραμμα που περιλάμβανε τις ιδέες που κατέθεσαν και τη διάρθρωση του κειμένου τους (Εικόνα 14).



Σχεδιάγραμμα

ΘΕΜΑ: *Είστε πολίτες μιας Ευρώπης που σταδιακά ενοποιείται. Τι περισσότερο ελπίζετε και τι κυρίως φοβάστε από την προοπτική αυτή;*

ΚΕ πολίτες μιας Ευρώπης που σταδιακά **ενοποιείται**.

Z1: Τι ελπίζετε.

- ευκαιρίες εργασίας
- παύση αιματηρών πολέμων(λεξιλόγιο:αρμονική συνύπαρξη/ συμβίωση)
- ίσα δικαιώματα
- καλύτερη υποδομή στην υγεία
- ευκολότερη πρόσβαση από το ένα κράτος μέλος στο άλλο(λεξιλόγιο:εμπλουτίζω τις εμπειρίες μου/ενώσεις μου,έρχομαι σε επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό)
- ευκαιρία στην εκπαίδευση
- εξέλιξη της τεχνολογίας
- λύση περιβαλλοντικών προβλημάτων (τύρπια του όζοντος)
- δημιουργία έργων υποδομής (δρόμοι, γέφυρες, κτλ)
- αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια
- οικονομική στήριξη
- εκμετάλλευση οικονομικών πόρων
- αντιμετώπιση φτώχειας και κοινωνικών προβλημάτων (ναρκωτικά, τρομοκρατία, πυρηνικά) εντός και εκτός Ε. Ε.

Z2: Τι φοβάστε.

- αλλοτρίωση από την διεθνή διαφήμιση
- απομάκρυνση από τις παραδόσεις, τα έθιμα, την γλώσσα, πολιτιστική κληρονομιά, θρησκεία ...
- γιατί μπορεί να επικράτηση ο τρόπος μιας άλλης χώρας
- Η διάκριση κάποιων(ξένης) άλλης γλώσσας
- Η επιβλητική στάση μιας χώρας σε μια άλλη

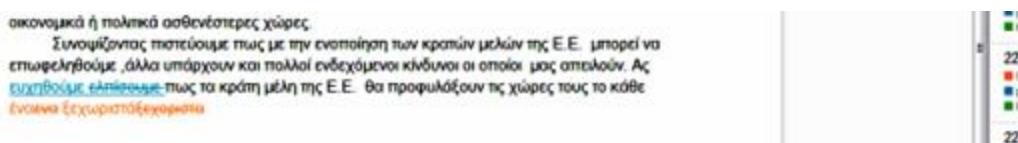
Εικόνα 14. Το σχέδιο εργασίας που δημιούργησε η Β' ομάδα

Η Μ1, κατά το στάδιο της *Σύνταξης*, εργάστηκε στο έγγραφο συντάσσοντας το α' μέρος του κειμένου (πρόλογος και 1^η παράγραφος), στο οποίο η Μ2 επέφερε επουσιώδεις αλλαγές, μόνο στη μορφή (ορθογραφία), ενώ, αντίθετα, εμπλούτιζε με ιδέες και λεξιλόγιο το σχεδιάγραμμα. Με την υποστήριξη της καθηγήτριας, έκανε αλλαγές και στο περιεχόμενο. Ιδέες στο σχεδιάγραμμα πρόσθεσε και η Μ1, η οποία την επόμενη μέρα συνέταξε και το 2^ο μέρος του εγγράφου. Οι Μ3 και Μ4 συντάσσουν τον επίλογο, αλλά γενικά ο Μ4 έχει αδύναμη παρουσία και επιτελεί ασήμαντες αλλαγές στο κείμενο. Ο Μ5 συνεργάστηκε ελάχιστα, μόνο με την παρότρυνση της καθηγήτριας στο μάθημα. Οι συνεισφορές του έγιναν από το εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου (για 5 λεπτά), και δεν δούλεψε από το σπίτι.

Κατά την *Αναθεώρηση* οι μαθητές επέμειναν στο περιεχόμενο και παρατηρείται μία μόνο διόρθωση που αφορά τη μορφή. Ο έλεγχος έγινε από τις Μ1 και Μ2 με ελάχιστη συνεισφορά του Μ3.

Τα μέλη της ομάδας εργάζονταν συχνά ταυτόχρονα στο έγγραφο όχι μόνο σε διαφορετικά σημεία του, αλλά και πάνω στην ίδια πρόταση (Απόσπασμα 1).

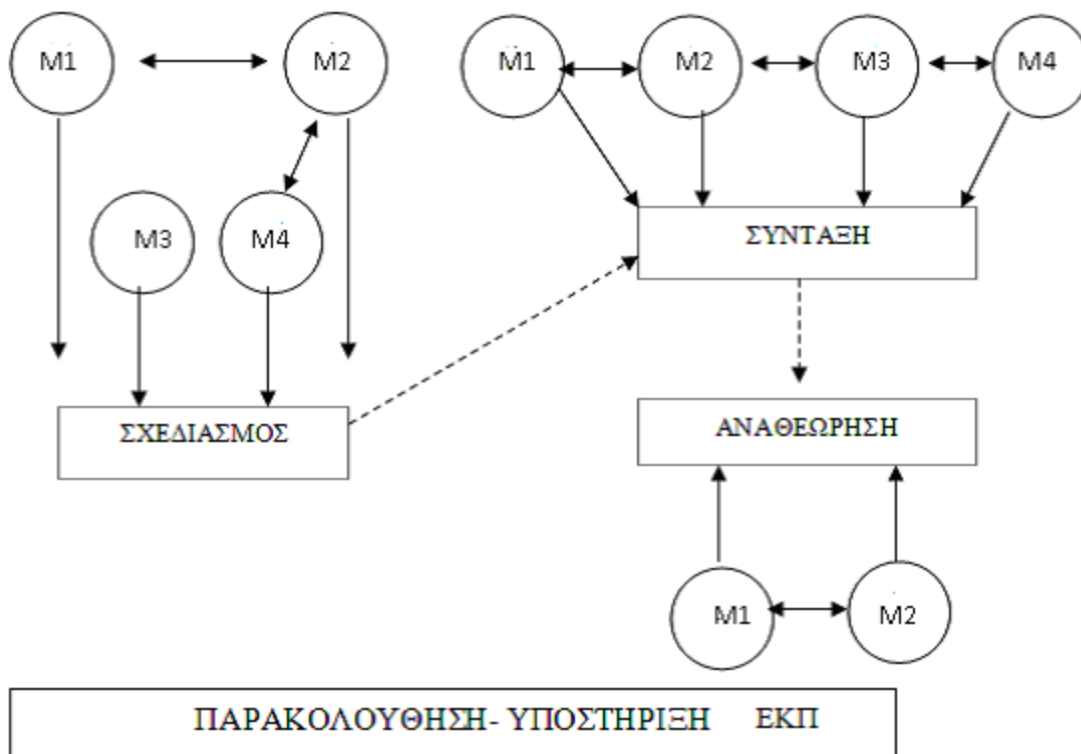
Απόσπασμα 1



Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, με εξαίρεση τον Μ5, δεν υπολείπονται σε συνεισφορές. Στον Πίνακα 4.7 δείχνονται τα κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας των μαθητών της Β' Ομάδας.

Πίνακας 4.7. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου

Σχεδιασμός	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	13,14,15,17 και 18/2
Χρονική διάρκεια	8ω και 12λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο- Δημιουργία σχεδίου (γλωσσικές συνεισφορές)
Σύνταξη	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	19,20,21,22 και 23/2
Χρονική διάρκεια	6ω και 08λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο και τη μορφή
Αναθεώρηση	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	25 και 27/2
Χρονική διάρκεια	1ω και 56λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο



Σχήμα 4.2.Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου

Στο Σχήμα 4.2 αποτυπώνεται η μορφή της συνεργασίας των μαθητών της Ομάδας Β' κατά τα στάδια ανάπτυξης και η συμβολή κάθε μαθητή. Φαίνεται ότι εργάστηκαν τα τέσσερα από τα πέντε μέλη της ομάδας. Ο Μ3, κατά τον Σχεδιασμό, δεν επικοινωνήσε με τα άλλα μέλη της ομάδας, παρά μόνο μέσω του εγγράφου, αντίθετα με ό,τι συνέβη κατά το στάδιο της Σύνταξης. Για την περίπτωση του γίνεται λόγος παρακάτω (βλ. [Υποστήριξη της καθηγήτριας](#)).

Γ' Ομάδα

Οι μαθητές που αποτελούσαν την Γ' Ομάδα ήταν 4 (Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4). Αποτυπώθηκαν 406 αναθεωρήσεις, από τις οποίες αναλύθηκαν 161, όπου οι μαθητές ολοκλήρωσαν ενέργειες/συνεισφορές, με τις οποίες προκαλούσαν αλλαγές στο κείμενο, ως επί το πλείστον γλωσσικές (173), και μάλιστα κατά το στάδιο του Σχεδιασμού. Στους Πίνακες που ακολουθούν δείχνονται οι συνεισφορές των μαθητών ανά στάδιο συνεργατικής γραφής και ανά κατηγορία.

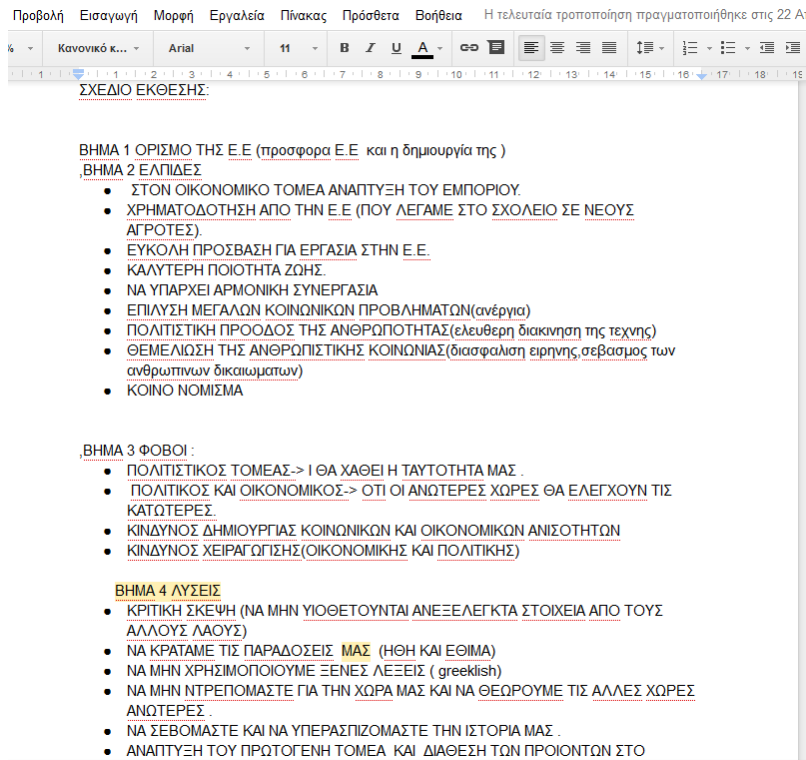
Πίνακας 4. 8. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	Γλωσσικές		Μη Γλωσσικές
	Μορφή	Περιεχόμενο	
Σχεδιασμός	3	64	9
Σύνταξη	28	38	-
Αναθεώρηση	13	27	5
Σύνολο	44	129	14

Πίνακας 4. 9. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών			
	Μ1	Μ2	Μ3	Μ4
Σχεδιασμός	40	31	3	-
Σύνταξη	20	28	20	-
Αναθεώρηση	26	16	-	3
Σύνολο	86	75	23	3

Στο στάδιο του Σχεδιασμού συνεργάστηκαν και αλληλεπίδρασαν οι τρεις από τους τέσσερις μαθητές (Μ1,Μ2, Μ3), με αποτέλεσμα να συγκεντρώσουν σε ένα σχεδιάγραμμα τις ιδέες τους (εικόνα 15). Ορισμένες από αυτές, στο στάδιο της Σύνταξης, η Μ1 τις μετασημάτισε σε πρόλογο και, με βάση επίσης τις ιδέες που συγκεντρώσαν - εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων- οι Μ1, Μ2, και Μ3 έγραψαν από κοινού το Κύριο μέρος, χωρίς όμως μεταξύ τους σύγχρονη επικοινωνία.



Εικόνα 15. Το σχέδιο εργασίας που δημιούργησε η Γ΄ ομάδα

Η αναθεώρηση έγινε από τις Μ1 και Μ2 με ελάχιστη συνεισφορά του Μ4, ο οποίος δεν συμμετείχε στα δύο προηγούμενα στάδια. Κατά το στάδιο αυτό δεν επικοινωνήσαν, διόρθωσαν όμως το κείμενο στο σύνολό του, επιμένοντας στη μορφή του (γραμματική, τονισμός, στίξη). Έγιναν επίσης διορθώσεις και στο σχεδιάγραμμα, που αφορούσαν το λεξιλόγιο και την ορθογραφία του. Στη δεύτερη περίπτωση μάλιστα, λέξη που έχει αντικατασταθεί πρώτα στο κείμενο αντικαθίσταται στη συνέχεια και στο σχέδιο (Παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1

Στο σχεδιάγραμμα αναφέρεται:

ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ(διασφάλιση ειρήνης, σεβασμός των ανθρωπινων δικαιωμάτων)

Στο κείμενο μεταφέρεται αυτή η ιδέα ως εξής: [...] και θα υπάρξει η θεμελίωση μιας πανανθρώπινης κοινωνίας που είναι και το πιο σημαντικό

Η Μ1 αναθεωρεί:

ολόκληρη την Ευρώπη (ανεργία,φτώχεια,εγκληματικότητα,καταστροφή περιβάλλοντος) και θα υπάρξει η θεμελίωση μιας ανθρωπιστική πανανθρώπινης κοινωνίας που είναι και το πιο σημαντικό. Κατόπιν οραματιζόμαστε την οικονομική

28 Φεβρουαρίου, 7:48 μ.μ.

Αργότερα, επιστρέφει στο σχεδιάγραμμα και αντικαθιστά και εκεί τη λέξη:

- ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΝΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (διασφάλιση ειρηνής, σεβασμός των ανθρωπινων δικαιωμάτων)

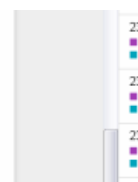
28 Φεβρουαρίου, 8:06 μ.μ.

Οι Μ1 Μ3 έγραψαν συχνά ταυτόχρονα σε διαφορετικό τμήμα του κειμένου ή και στο ίδιο (Απόσπασμα 1).

Απόσπασμα 1

αλλά και φόβους .

Αρχικά γεννιούνται οι πρώτες ελπίδες οι οποίες έχουν να κάνουν με διάφορα ζητήματα. Με την ευρωπαϊκή εννοποίηση το πρώτο που ελπίζουμε είναι να υπάρξει μια καλύτερη ποιότητα ζωής για όλους τους λαούς που ανήκουν σε αυτήν. Όλα τα κράτη θα πρέπει να αναπτύξουν μια αρμονική συνεργασία. Επίσης, μια ακόμα ελπίδα των Ευρωπαίων πολιτών είναι η επίλυση της ειρηνής και της συνεργασίας. Όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να ζούμε σε μια Ευρώπη χωρίς διακρίσεις



Στον Πίνακα 4.10 δείχνονται συνοπτικά τα κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας των μαθητών της Γ' Ομάδας.

Πίνακας 4. 10. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου

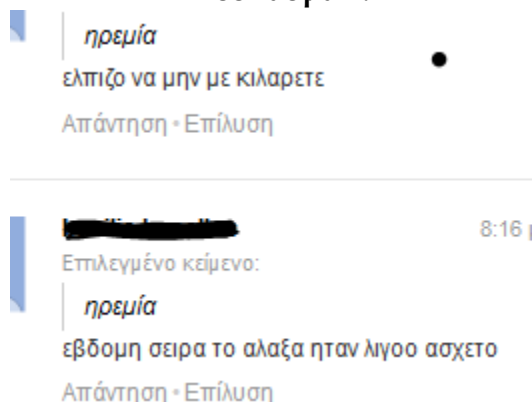
Σχεδιασμός	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	13 και 17/2
Χρονική διάρκεια	για 4ω και 44λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο
Σύνταξη	
Μορφή επικοινωνίας	ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	19, 20, 21 και 23/2
Χρονική διάρκεια	για 4ω
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο
Αναθεώρηση	
Μορφή επικοινωνίας	ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	24, 25, 27 και 28/2
Χρονική διάρκεια	4ω και 32λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στη μορφή

Η περίπτωση του μαθητή Μ4:

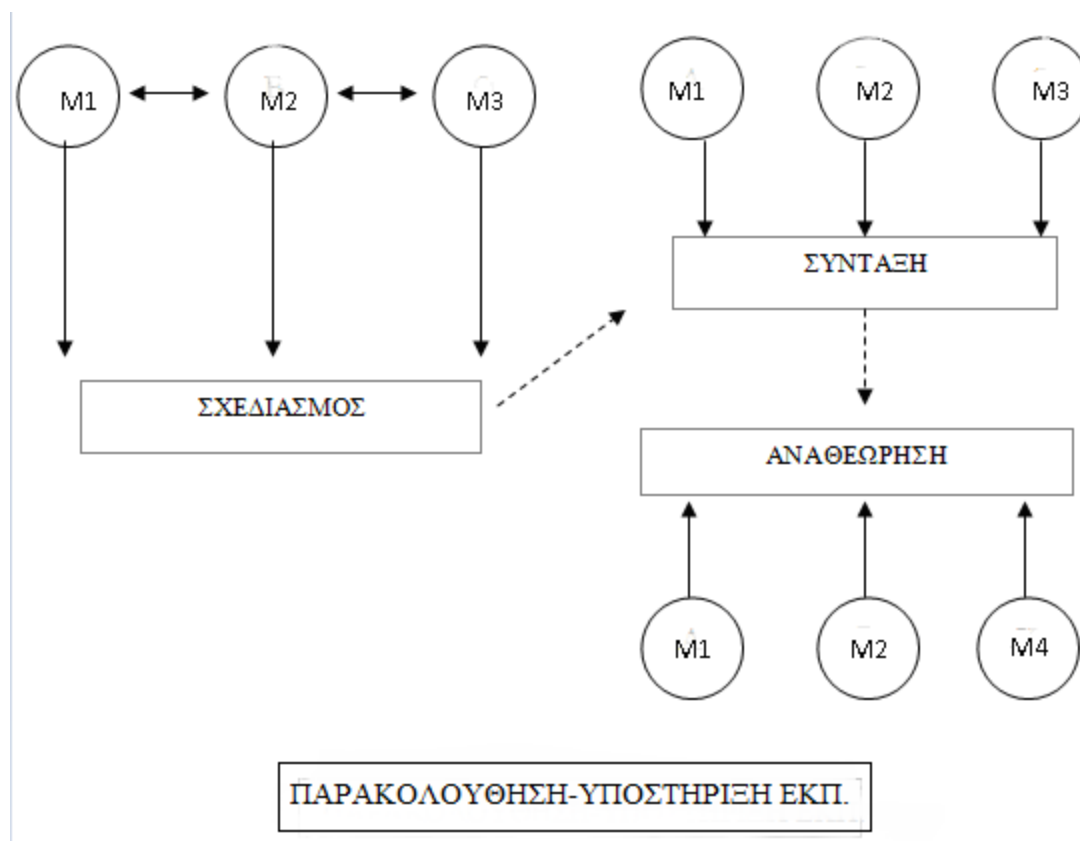
Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν συμμετείχε στα δύο πρώτα στάδια της δραστηριότητας. Πρόκειται για μαθητή με χαμηλή επίδοση, ιδιαίτερα κοινωνικό όμως. Η καθηγήτρια τον ενθάρρυνε να συμμετέχει, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Με την έναρξη του 3^{ου} σταδίου, έστειλε ένα μήνυμα, υποστηρίζοντας πως δεν έχει πρόσβαση στο έγγραφο. Όταν τελικά «μπήκε» στο έγγραφο, επεχείρησε δύο αλλαγές, για τις οποίες άφησε και σχόλιο, εκφράζοντας ανησυχία για την αντιμετώπιση των άλλων

(βλ. απόσπασμα 2). Ο μαθητής αυτός δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στο τεστ που έγινε μετά τη δραστηριότητα.

Απόσπασμα 2.



Στο Σχήμα 4.3. αποτυπώνεται η μορφή της συνεργασίας των μαθητών της Ομάδας Γ' κατά τα στάδια ανάπτυξης. Φαίνεται, επίσης, ότι συμμετείχαν και οι τέσσερις μαθητές της ομάδας.



Σχήμα 4. 3. Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου

Δ' Ομάδα

Τρία ήταν τα μέλη αυτής της ομάδας Δ' (M1, M2 και M3), από τα οποία συνεργάστηκαν τα δύο. Αποτυπώθηκαν 242 αναθεωρήσεις, από τις οποίες αναλύθηκαν 84, διότι σε αυτές οι μαθητές ολοκλήρωσαν ενέργειες/συνεισφορές, με τις οποίες προκαλούσαν αλλαγές στο κείμενο. Θα λέγαμε ότι αυτές έγιναν αποκλειστικά σε επίπεδο περιεχομένου, δεδομένου ότι με τη μορφή σχετίζονταν μόνο 6 από τις συνολικά 93 συνεισφορές. Εκτός από μία, όλες οι αλλαγές έγιναν από τα δύο μέλη της ομάδας. Στους Πίνακες που ακολουθούν δείχνονται οι συνεισφορές των μαθητών ανά στάδιο συνεργατικής γραφής και ανά κατηγορία.

Πίνακας 4. 11. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	Γλωσσικές		Μη Γλωσσικές
	Μορφή	Περιεχόμενο	
Σχεδιασμός	3	30	4
Σύνταξη	1	37	2
Αναθεώρηση	2	11	3
Σύνολο	6	78	9

Πίνακας 4. 12. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	M1	M2	M3
Σχεδιασμός	15	22	-
Σύνταξη	23	17	-
Αναθεώρηση	15	-	1
Σύνολο	53	39	1

Την 1^η μέρα οι M1 και M2 συζήτησαν ορισμένες ιδέες τους και σχεδίασαν αδρομερώς το κείμενο, χωρίς όμως να σημειώνουν στο έγγραφο. Την επομένη, ο M1 άρχισε να σχεδιάζει, εγκατέλειψε όμως την προσπάθεια, και την 3^η μέρα διαπραγματεύονταν με τον M2, ενώ συνεισέφεραν από κοινού στο σχεδιάγραμμα (Παράδειγμα 1) . Η σύνταξη του κειμένου έγινε σύγχρονα από τους ίδιους μαθητές, οι οποίοι δούλευαν ταυτόχρονα ακόμα και την ίδια πρόταση (Παράδειγμα 2) .

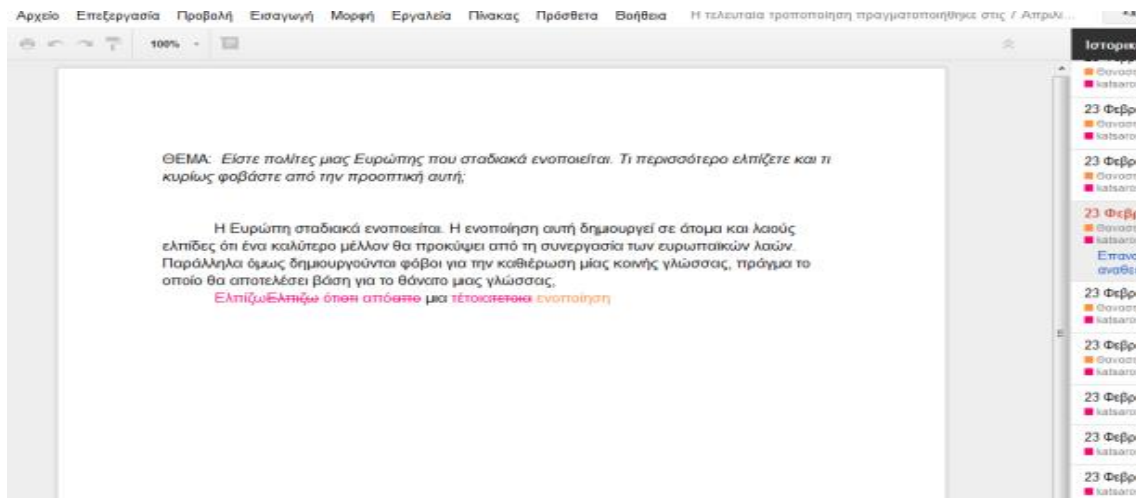
Παράδειγμα 1

Θ: «συμφωνώ με την δικιά σου κεντρική έννοια.
Συμφωνείς με της αλλαγές που έκανα ?????? »

(Αλλάζει την Κ.Ε.)

Κεντρική έννοια: Είμαστε πολίτες τις Ευρώπης η οποία ενοποιείται. **Κ.Ε.:** Πολίτες της Ευρώπης
Ελπίζουμε σε: Παγκόσμια ειρήνη, καλές σχέσεις με αλλοεθνής και ομοεθνής συνανθρώπους

Παράδειγμα 2



Φαίνεται ότι παρακολουθούσε ο ένας τη γραφή του άλλου και, όταν ολοκλήρωνε μια πρόταση, διόρθωνε (Παράδειγμα 3) .

Παράδειγμα 3

M1:

βούληση τους στα ασθενέστερα για να προωθήσουν τα εθνικά τους συμφέροντα. Ένας άλλος φόβος είναι ότι τα μικρότερα κράτη θα χάσουν την ταυτότητα και την αυτονομία τους και **θα γίνουν ψιφονταξ**

M2:

βούληση τους στα ασθενέστερα για να προωθήσουν τα εθνικά τους συμφέροντα. Ένας άλλος φόβος είναι ότι τα μικρότερα κράτη θα χάσουν την ταυτότητα και την αυτονομία τους και θα γίνουν **υπόδουλοι των ισχυρών**.

M1:

βούληση τους στα ασθενέστερα για να προωθήσουν τα εθνικά τους συμφέροντα. Ένας άλλος φόβος είναι ότι τα μικρότερα κράτη θα χάσουν την ταυτότητα και την αυτονομία τους και θα γίνουν υπόδουλοι των ισχυρών **κρατών**.

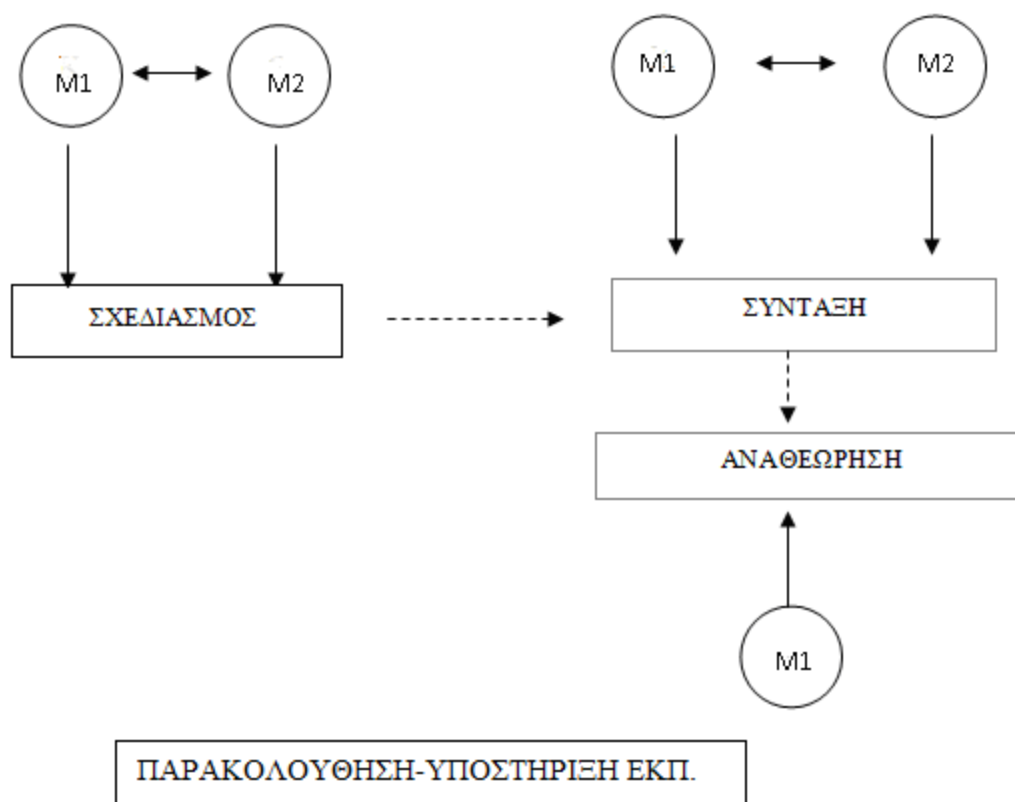
Δεν υπήρξε συνεργασία των μαθητών κατά την Αναθεώρηση. Οι συνεισφορές προέρχονται μόνο από τον M1, κυρίως στο επίπεδο του περιεχομένου, με έμφαση στην αντικατάσταση λέξεων/φράσεων.

Στον ακόλουθο πίνακα βλέπουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας των μαθητών της Δ' Ομάδας.

Πίνακας 4. 13. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου

Σχεδιασμός	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	14, 15, 16 και 17/2
Χρονική διάρκεια	3ω και 42λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο
Σύνταξη	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη
Ημέρες εργασίας	23/2
Χρονική διάρκεια	5ω και 4λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο
Αναθεώρηση	
Μορφή επικοινωνίας	ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	24, 27 και 28/2
Χρονική διάρκεια	3h και 11λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο

Η μορφή της συνεργασίας των μαθητών της Ομάδας Δ' κατά τα στάδια ανάπτυξης, αποτυπώνεται στο παρακάτω Σχήμα, όπου βλέπουμε τη συμμετοχή των δύο από τους τρεις μαθητές.



Σχήμα 4. 4. Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου

Ε' Ομάδα

Η ομάδα αυτή ήταν τριμελής (M1, M2 και M3). Καταγράφηκαν 223 αναθεωρήσεις του εγγράφου της, από τις οποίες αναλύθηκαν 89, με αλλαγές σχεδόν αποκλειστικά στο περιεχόμενο. Από το σύνολο των 111 συνεισφορών των τριών μαθητών, οι 108 ήταν γλωσσικές και μόνο 3 μη γλωσσικές, που πραγματοποιήθηκαν στα δύο πρώτα στάδια της εργασίας, όπως γίνεται φανερό και από τους Πίνακες 4.14 και 4.15.

Η συνεργασία στο στάδιο του *Σχεδιασμού* ήταν υποτυπώδης. Οι μαθητές M1 και M2 δημιούργησαν το σχέδιο με δύο ατομικές παρεμβάσεις, χωρίς καμιά διαπραγμάτευση. Κατά τη *Σύνταξη* υπήρξε διαπραγμάτευση μεταξύ των M2 και M3, αλλά και πάλι ο M1 εργάστηκε ατομικά, επιφέροντας αδιαπραγμάτευτα αλλαγές στο σύνολο του εγγράφου. Θα χαρακτηρίζαμε ανύπαρκτη τη συνεργασία κατά την *Αναθεώρηση*. Ο M3 εργάστηκε για πολύ λίγο (8λ), με 2 ασήμαντες συνεισφορές στο έγγραφο, μία γλωσσική και μία μη γλωσσική.

Πίνακας 4. 14. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	Γλωσσικές		Μη Γλωσσικές
	Μορφή	Περιεχόμενο	
Σχεδιασμός	2	37	2
Σύνταξη	6	61	1
Αναθεώρηση	-	2	-
Σύνολο	8	100	3

Πίνακας 4. 15. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	M1	M2	M3
Σχεδιασμός	27	12	2
Σύνταξη	24	27	17
Αναθεώρηση	2	-	-
Σύνολο	53	39	19

Χαρακτηριστικά παραδείγματα του τρόπου που εργάστηκαν είναι τα εξής: Ο M1 αρχίζει να γράφει τον πρόλογο. Τελειώνοντας άφησε ένα σχόλιο, απευθυνόμενος στον M2: «μπορείς να γράφεις. Ο πρόλογος είναι έτοιμος», δείχνοντας έτσι πως υπήρξε προσυνηννόηση και καταμερισμός της εργασίας.

Το ίδιο παρατηρείται και λίγο αργότερα, όταν η M3 λέει: «M1, άσε να γράφει ππ και ο M2 και τον επίλογο τον γράφω εγώ» (Σημ: ο επίλογος γράφτηκε από τον M2).

Μια από τις ελάχιστες απόπειρες διαπραγμάτευσης αλλαγής αποβαίνει άκαρπη:

M1: στον πρόλογο νομίζω ότι πρέπει να ξεκινήσεις όπως είναι και στο σχεδιάγραμμα και μετά να συνεχίσεις ανάλογα με την αρχή του προλόγου..

M2: μπορούμε να τον αλλάξουμε άμα θέλουμε. Και στο σχέδιο εγώ τον έχω γράψει.

M1: ωραία! Νομίζω πάντως ότι θα έπρεπε να ξεκινήσεις τον πρόλογο...

M2: τι να ξεκινήσω ?

M1: να ξεκινήσεις τον πρόλογο όπως και στο σχεδιάγραμμα. ήθελα να πω...

M2: μια χαρά είναι και έτσι. Στην αρχή τον είχα βάλει όπως είναι στο σχέδιο αλλά το άλλαξα

M1: οκ! το λέω για να έχει και ο πρόλογος περισσότερο σχέση με το θέμα της εργασίας. εσύ τι λες για αυτό;

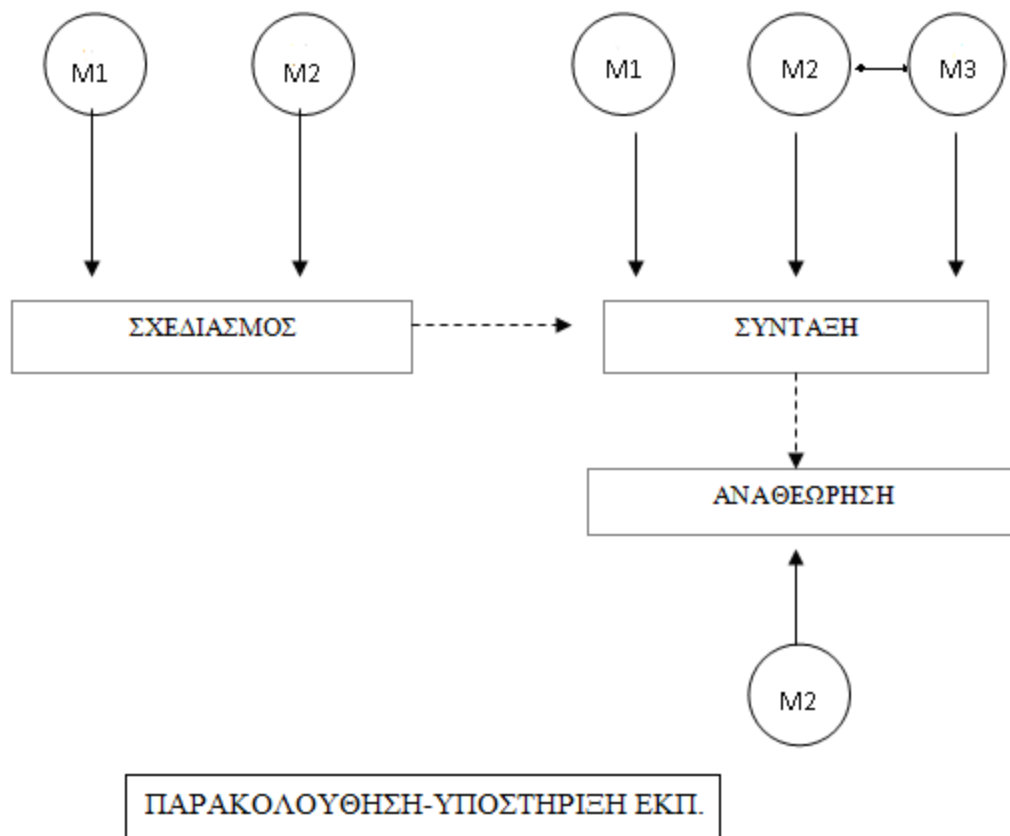
M2 : δεν ξέρω θα δούμε .

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας τους.

Πίνακας 4. 16. Ενέργειες των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του κειμένου

Σχεδιασμός	
Μορφή επικοινωνίας	ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	14, 16 και 17/2
Χρονική διάρκεια	2ω και 56λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο
Σύνταξη	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	18, 19 και 20/2
Χρονική διάρκεια	4ω και 18λ
Κύριες ενέργειες	Συνεισφορές στο περιεχόμενο
Αναθεώρηση	
Μορφή επικοινωνίας	ασύγχρονη επικοινωνία
Ημέρες εργασίας	27/2'
Χρονική διάρκεια	8λ
Κύριες ενέργειες	Δεν σημειώθηκε δραστηριότητα (2 συνεισφορές επουσιώδεις)

Η μορφή της συνεργασίας των μαθητών της Ομάδας Ε' κατά τα στάδια ανάπτυξης, αποτυπώνεται στο παρακάτω Σχήμα, όπου βλέπουμε τη συμμετοχή και των τριών μαθητών.



Σχήμα 4. 5. Αποτύπωση της συνεργασίας των μαθητών ανά στάδιο ανάπτυξης του εγγράφου

4.1.2. Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Τα προς ανάλυση δεδομένα στην περίπτωση αυτή προέρχονται μόνο από τα παραδοτέα των μαθητών κατά τα τρία στάδια της δραστηριότητας. Όσον αφορά στη διαχείριση του χρόνου της δραστηριότητας, οι ομάδες γραφής Π με Π δεν στάθηκαν συνεπείς στις προθεσμίες που ορίστηκαν για κάθε στάδιο. Συγκεκριμένα:

- μία ομάδα δεν τήρησε καμιά προθεσμία
- μία ομάδα ήταν εκπρόθεσμη στο στάδιο του Σχεδιασμού
- μία ομάδα ήταν εκπρόθεσμη στο στάδιο της Σύνταξης
- μία ομάδα ήταν εκπρόθεσμη στο στάδιο της Αναθεώρησης

Δεν παρέχονται, επίσης, ποσοτικά στοιχεία για τις παρεμβάσεις των μαθητών στο κείμενο. Μία ομάδα μόνο, η Ζ', επέλεξε να διακρίνεται η συνεισφορά του κάθε μέλους της. Έτσι, στο στάδιο του Σχεδιασμού και της Σύνταξης έγραψαν τις ιδέες τους με διαφορετικό χρώμα στυλό, και στο στάδιο της Αναθεώρησης έκαναν το ίδιο, αριθμώντας τις συνεισφορές τους και σημειώνοντας παράλληλα το αρχικό του ονόματός τους (Παράρτημα 6). Στους Πίνακες 4.17 και 4.18 δείχνονται οι συνεισφορές των μαθητών της ομάδας αυτής ανά στάδιο συνεργατικής γραφής και ανά κατηγορία.

Ζ' Ομάδα

Η ομάδα αυτή ήταν τετραμελής (M1, M2, M3 και M4) και παρέδωσε τρεις εργασίες, μια σε κάθε στάδιο της δραστηριότητας. Ένα μέλος της ομάδας δεν συνεργάστηκε.

Πίνακας 4. 17. Συνεισφορές των μαθητών στο έγγραφο κατά τα τρία στάδια της εργασίας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών		
	Γλωσσικές		Μη Γλωσσικές
	Μορφή	Περιεχόμενο	
Σχεδιασμός	-	27	-
Σύνταξη	13	14	2
Αναθεώρηση	6	3	-
Σύνολο	19	44	2

Πίνακας 4. 18. Κατανομή συνεισφορών ανά μέλος της ομάδας

Στάδιο	Συνεισφορές μαθητών			
	M1	M2	M3	M4
Σχεδιασμός	9	12	6	-
Σύνταξη	17	7	5	-
Αναθεώρηση	9	-	-	-
Σύνολο	35	19	11	-

Η εικόνα που σχηματίζουμε για τον τρόπο εργασίας των μαθητών δεν είναι ευκρινής, διότι έχουμε μόνο τις ενέργειες που συνιστούν διορθώσεις και όχι την εξέλιξη της γραφής του κειμένου.

1^ο στάδιο Σχεδιασμός

Παραδόθηκε ένα σχεδιάγραμμα, που περιλάμβανε λεξιλόγιο. Έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια και δημιουργήθηκε νέο σχέδιο.

2^ο στάδιο: Σύνταξη

Παραδόθηκε κείμενο και έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια

3^ο στάδιο: Αναθεώρηση

Κάθε μέλος της ομάδας, εκτός από ένα, έκανε σε ατομικό επίπεδο αναθεώρηση του γραπτού και, μετά από νέες παρατηρήσεις της καθηγήτριας, παραδόθηκε το τελικό κείμενο, με την υπογραφή των τριών από τα 4 μέλη.

Η' Ομάδα

Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από τέσσερα μέλη (M1, M2, M3 και M4). Οι M3 και M4 φοιτούν στο τμήμα Ένταξης.

1^ο στάδιο: Σχεδιασμός

Οι μαθητές φαίνεται πως εργάστηκαν ξεχωριστά και παραδόθηκε στην καθηγήτρια το σχεδιάγραμμα σε δύο τμήματα: το πρώτο, που δημιουργήθηκε από την M1, αποτελούσε επεξεργασία του τίτλου, και διέκρινε στον τίτλο το δεδομένο, τα

ζητούμενα, την κεντρική έννοια, τις δευτερεύουσες έννοιες και το επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως συνηθίζουμε στην τάξη, πριν την επεξεργασία οποιουδήποτε θέματος, και το δεύτερο, που δημιουργήθηκε από την Μ2, περιλάμβανε τις βασικές ιδέες δοσμένες σε σχήμα άστρου.

Έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια, δεν υπήρξε όμως νέο σχεδιάγραμμα.

2^ο στάδιο : Σύνταξη

Παραδόθηκε κείμενο με την υπογραφή και των τεσσάρων μελών της ομάδας και έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια.

3^ο στάδιο : Αναθεώρηση

Λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις της καθηγήτριας και έγιναν διορθώσεις. Παραδόθηκε το τελικό κείμενο με την υπογραφή και των τεσσάρων μελών της ομάδας για δημοσίευση στο ιστολόγιο.

Θ' Ομάδα

Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από τέσσερα μέλη (Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4).

1^ο στάδιο: Σχεδιασμός

Παραδόθηκε ένα σχεδιάγραμμα, που περιλάμβανε επεξεργασία του τίτλου και λεξιλόγιο που παρουσίαζε τις βασικές ιδέες.

Δεν υπήρξαν παρατηρήσεις της καθηγήτριας, γιατί το σχέδιο παραδόθηκε εκπρόθεσμα, μαζί με το κείμενο, αφού είχε ολοκληρωθεί και το 2^ο στάδιο.

2^ο στάδιο : Σύνταξη

Παραδόθηκε κείμενο (μαζί με το σχέδιο) και έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια.

3^ο στάδιο: Αναθεώρηση

Δεν έγινε (Οι μαθητές ισχυρίστηκαν πως δεν μπόρεσαν να συναντηθούν, για να συνεργαστούν)

Γ' Ομάδα

Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από τέσσερα μέλη (Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4).

1^ο στάδιο: Σχεδιασμός

Παραδόθηκε ένα σχεδιάγραμμα, που περιλάμβανε επεξεργασία του τίτλου και λεξιλόγιο που παρουσίαζε τις βασικές ιδέες.

Έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια, δεν υπήρξε όμως νέο σχεδιάγραμμα.

2^ο στάδιο: Σύνταξη

Παραδόθηκε κείμενο και έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια.

3^ο στάδιο: Αναθεώρηση

Λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις της καθηγήτριας και έγιναν διορθώσεις. Παραδόθηκε το τελικό κείμενο με την υπογραφή και των τεσσάρων μελών της ομάδας για δημοσίευση στο ιστολόγιο, στο οποίο έγιναν νέες παρατηρήσεις από την καθηγήτρια και επεστράφη διορθωμένο.

Κ' Ομάδα

Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από τέσσερα μέλη (M1, M2, M3 και M4).

1^ο στάδιο Σχεδιασμός

Παραδόθηκε ένα σχεδιάγραμμα, που παρουσίαζε σε γενικές γραμμές την οργάνωση του κειμένου: Τέθηκαν ερωτήματα, δεν υπήρξαν όμως ιδέες-απαντήσεις. Διακρίθηκαν τα μέρη του κειμένου.

Έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια, δεν υπήρξε όμως νέο σχεδιάγραμμα.

2^ο στάδιο: Σύνταξη

Παραδόθηκε κείμενο και έγιναν παρατηρήσεις από την καθηγήτρια.

3^ο στάδιο: Αναθεώρηση

Έγιναν διορθώσεις και παραδόθηκε το τελικό κείμενο με την υπογραφή και των τεσσάρων μελών της ομάδας.

Η καθηγήτρια έκανε παρατηρήσεις και το γραπτό επεστράφη εκπρόθεσμα.

4.2. Μηνύματα

Από την καταγραφή των μηνυμάτων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπήρχε διάλογος και αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με την καθηγήτρια. Όπως δείχνει ο Πίνακας 4.3, από το σύνολο των 971 μηνυμάτων, τα 742 προέρχονται από τους μαθητές και τα 229 από την καθηγήτρια. Μία από τις ομάδες, η πολυπληθέστερη (B' Ομάδα), έστειλε ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό μηνυμάτων (338), ενώ τρεις ομάδες (A', Δ', E') έστειλαν περίπου τον ίδιο αριθμό μηνυμάτων.

Πίνακας 4.3. Κατανομή των μηνυμάτων μαθητών- εκπαιδευτικού

Μηνύματα	Ομάδες μαθητών					Εκπαιδευτικός	Σύνολο
	A'	B'	Γ'	Δ'	E'		
	77	338	190	73	64	229	971
Σύνολο	742						

Οι δύο μαθητές που συμμετείχαν ελάχιστα στη δραστηριότητα (1-3 συνεισφορές) δεν αντάλλαξαν μηνύματα με τους συμμαθητές τους. Ένας από αυτούς έστειλε e-mail στην καθηγήτρια, για να αναφέρει τεχνικές δυσκολίες που συνάντησε και τον εμπόδισαν να συμμετέχει, ενώ και στους τρεις η καθηγήτρια έστειλε e-mail, υπενθυμίζοντάς τους την εργασία τους και ενθαρρύνοντάς τους να συμμετάσχουν. Ένας μαθητής με σημαντική συνεισφορά (53 από τις 111 που σημειώθηκαν συνολικά, βλ. ανάλυση Ομάδα E') δεν έστειλε κανένα μήνυμα σε συμμαθητή ή την καθηγήτρια.

Αναλυτικά, η παρατήρηση των ομάδων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Α' Ομάδα

Τα 77 μηνύματα που καταγράφηκαν ταξινομήθηκαν σε «επεισόδια», που αποτελούν διακριτούς διαλόγους. Εντοπίστηκαν 42 τέτοιοι διάλογοι:

Πίνακας 4. 19. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο

Στάδιο	Επεισόδια	Μηνύματα/σχόλια					Σύνολο σχολίων
		M1	M2	M3	M4	E	
Σχεδιασμός	37	15	27	9	4	11	66
Σύνταξη	2	-	1	-	1	2	4
Αναθεώρηση	3	-	-	-	3	4	7
Σύνολο	42	15	28	9	8	17	77

Πίνακας 4. 20. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια

Επεισόδια σχετικά με:	Στάδια εργασίας:			Σύνολο επεισοδίων
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	-	-	-	-
Παραγωγή ιδεών	6	1	-	7
Γλώσσα	-	-	-	-
Δομή	3	-	-	3
Άλλο	22	1	-	23
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	2	-	2	4
<i>Επεισόδια, εκτός δραστηριότητας</i>	4	-	1	5
Σύνολο	37	2	3	42

Οι μαθητές επικοινωνούσαν περισσότερο κατά το στάδιο του Σχεδιασμού και επικεντρώθηκαν κυρίως σε θέματα που σχετίζονταν με μη γλωσσικές συνεισφορές (παράδειγμα 1) ή τη διαχείριση της δραστηριότητας, που στον παραπάνω πίνακα καταχωρούνται με την ετικέτα «Άλλο», καθώς και την παραγωγή ιδεών (παράδειγμα 2).

Παράδειγμα 1

M1: kane pio mikra ta gramata gia na se xoresi

M2: mipos na megalosoume to sxedio???

M3: kalo einai !

M1: mipos den xoresi grapse ideas!

M2: okay nai...

M2: πώς κάνουν τις κουκίδες?

M3: aste tha t ftiaksw eg to sxedio !

M1: ok

(Σημ: Στην απόδοση των σχολίων των μαθητών διορθώθηκε η ορθογραφία και ο τονισμός. Διατηρήθηκαν τα greeklish και η στίξη)

Παράδειγμα 2

M1: Αρχικά θα πούμε τους κινδύνους που έχουν τα έθνη να χάσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα.

M2: ναι συμφωνώ...και μετά θα πούμε τους τρόπους που μπορεί η Ελλάδα να κρατήσει την ταυτότητα της

M3: boroume meta na feroume k epixirimata pou boroun na tin kratisoun !

M2: Γράψε ελληνικά ρε !!!!!!!

M1: μπορούμε να πούμε επίσης ότι ελπίζουμε να επικρατήσουν οι αξίες του ανθρωπισμού, της αγάπης και της ισότητας..!

M2: Μπορούμε να δώσουμε και έναν ορισμό για το τι είναι η πολιτιστική ταυτότητα!! και να την περιγράψουμε πριν αρχίσουμε να λέμε πώς να την κρατήσει ζωντανή!

Στα στάδια της Σύνταξης και της Αναθεώρησης μόνο 2 σχόλια σημειώνονται:

M1: «Παιδιά διόρθωσα κάποια λάθη σχετικά με τις ελπίδες που έχουμε ως πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.»

M2: «Όταν μπαίνετε γράψτε κάτι για να τελέσει μην το αργείτε! Μην διορθώνετε μόνο»

Ο μαθητής που επικοινωνήσε λιγότερο (M4) ήταν αυτός που πραγματοποίησε και τις περισσότερες αλλαγές στο κείμενο (βλ. και Πίνακα 4.3)

Β' Ομάδα

Τα μέλη της ομάδας αυτής έστειλαν τον μεγαλύτερο αριθμό μηνυμάτων. Πρόκειται για 339 μηνύματα, τα οποία ταξινομήθηκαν σε «επεισόδια», που αποτελούν διακριτούς διαλόγους. Εντοπίστηκαν 139 τέτοιοι διάλογοι:

Πίνακας 4. 21. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο

Στάδιο	Επεισόδια	Μηνύματα/σχόλια						Σύνολο σχολίων
		M1	M2	M3	M4	M5	E	
Σχεδιασμός	22	18	9	9	1	-	20	57
Σύνταξη	83	33	49	53	9	-	55	199
Αναθεώρηση	34	29	33	-	-	-	21	83
Σύνολο	139	80	91	62	10	-	96	339

Πίνακας 4.22. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια

Επεισόδια σχετικά με:	Στάδια εργασίας:			Σύνολο επεισοδίων
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	-	4	-	4
Παραγωγή ιδεών	4	14	3	21
Γλώσσα	2	11	3	16
Δομή	2	-	-	2
Άλλο	5	17	9	31
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	8	33	15	56
Επεισόδια, εκτός δραστηριότητας	1	4	4	9
Σύνολο	22	83	34	139

Οι μαθητές επικοινωνήσαν περισσότερο κατά το στάδιο της Σύνταξης, εκφράζοντας κατά κύριο λόγο τα συναισθήματά τους με τη χρήση emoticons (Παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1

M1: Λάθος είναι αυτό που έγραψα?

M2: Όχι. Σωστό
!!!!!!!!!!!!!!!

M1: 😊 (emoticon)

M2: 😊 (emoticon)

Αρκετές φορές, τα μέλη της ομάδας, όταν εργάζονταν χωρίς την παρουσία άλλων άφηναν ένα σχόλιο, ενημερώνοντας για κάποια επιλογή τους, π.χ.

« Άλλαξα τον πρόλογο, γιατί πιστεύω ότι πρέπει να γράψουμε κάτι πιο γενικό κάντε όσες επιπλέον αλλαγές θέλετε.»

«αντικατέστησα το “κράτη μέλη” με τους “πολίτες” γιατί οι πολίτες μπορούν να προφυλάξουν τα πολιτιστικά τους στοιχεία και όχι τα κράτη.»

Ο μαθητής που επικοινωνήσε περισσότερο (M2) είναι αυτός που είχε και τις περισσότερες συνεισφορές στο έγγραφο (βλ. και Πίνακα 4.6)

Γ' Ομάδα

Καταγράφηκαν 190 μηνύματα, που ταξινομήθηκαν σε «επεισόδια», τα οποία αποτελούν διακριτούς διαλόγους. Εντοπίστηκαν 70 τέτοιοι διάλογοι:

Πίνακας 4. 23. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο

Στάδιο	Επεισόδια	Μηνύματα/σχόλια					Σύνολο σχολίων
		M1	M2	M3	M4	E	
Σχεδιασμός	48	60	32	5	-	40	137
Σύνταξη	13	13	6	1	-	15	35
Αναθεώρηση	9	4	-	-	5	9	18
Σύνολο	70	77	38	6	5	64	190

Πίνακας 4. 24. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια

Επεισόδια σχετικά με:	Στάδια εργασίας:			Σύνολο επεισοδίων
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	4	-	-	4
Παραγωγή ιδεών	17	4	2	23
Γλώσσα	3	2	1	6
Δομή	5	4	-	9
Άλλο	6	2	1	9
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	10	-	5	15
Επεισόδια εκτός δραστηριότητας	3	1	-	4
Σύνολο	48	13	9	70

Τα μέλη της ομάδας επικοινωνήσαν κυρίως κατά το στάδιο του Σχεδιασμού και καταγράφηκαν επεισόδια που σχετιζόνταν πρώτιστα με την παραγωγή ιδεών (Παράδειγμα 1), ενώ είναι αρκετά και αυτά κατά τα οποία εκφράζονται συναισθήματα ή εκδηλώνεται κοινωνική συμπεριφορά.

Παράδειγμα 1 (Συνομιλία στο chat κατά τη στάδιο του σχεδιασμού)¹

M1: ΒΗΜΑ 1 ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ Ε.Ε, ΒΗΜΑ 2 ΕΛΠΙΔΕΣ, ΒΗΜΑ 3 ΦΟΒΟΙ ΚΑΙ

ΤΕΛΟΣ ΒΗΜΑ 4 ΛΥΣΕΙΣ

M2: ΟΛΓΑ ΚΟΙΤΑ ΛΙΓΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΟΥ

M1: ναι, βλέπω. Και εγώ κάπως έτσι το είχα κάνει

βήμα 1ο ορισμός της Ε.Ε

βήμα 2ο ελπίδες-φόβοι

M2: ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ???????

M1: ναι, συμφωνώ. Έτσι πρέπει να το φτιάξουμε

M2: ΣΚΕΦΤΗΚΑ ΓΙΑ ΠΡΟΛΟΓΟ ΝΑ ΠΑΡΟΥΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΜΑΣ

ΛΕΕΙ ΣΕ ΕΝΑ ΣΗΜΕΙΟ Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι μία οργάνωση, που αποτελείται από πολλά έθνη και ο κύριος λόγος, εξαιτίας του οποίου δημιουργήθηκε ήταν, για να τεθεί ένα τέλος στους αιματηρούς πολέμους.

M1: ναι ναι

¹ Στην απόδοση των σχολίων των μαθητών διορθώθηκε η ορθογραφία και ο τονισμός. Διατηρήθηκαν τα greeklish και η στίξη

M2: ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΘΑ ΠΟΥΜΕ ΚΑΙ ΓΙΑ ΑΛΛΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΠΟΥ ΕΓΙΝΕ Η Ε.Ε

M1: ναι οκ

Δεν είναι λίγα τα σχόλια που έμειναν χωρίς απάντηση (Παραδείγματα 2, 3).

Παράδειγμα 2

M1: ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΟΥΜΕ ΤΙ ΘΑ ΑΝΑΛΑΒΕΙ Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΓΙΑ ΝΑ ΞΕΚΙΝΗΣΟΥΜΕ

Παράδειγμα 3

M1: προσφορά Ε.Ε .ΤΗΝ ΕΒΑΛΑ ΣΤΟΝ ΠΡΟΛΟΓΟ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ????????????????????

Πολύ συχνά χρησιμοποιούσαν τα σχόλια, για να ανακοινώσουν μια παρέμβασή τους στο έγγραφο, π. χ.

«Έκανα κάποιες αλλαγές. Δείτε εάν σας αρέσουν»

«Πρόσθεσα αυτά, αλλά δεν ξέρω αν είναι σωστά. Κοιτάχτε τα λίγο κι εσείς»

«κυβερνούνται: Έλειπε ο τόνος»

Έδιναν διευκρινίσεις, έκαναν προτάσεις, σχολίαζαν και πάνω στο έγγραφο, π.χ. (Παραδείγματα 4, 5)

Παράδειγμα 4

ΣΧΕΔΙΟ ΕΚΘΕΣΗΣ:

ΒΗΜΑ 1 ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ Ε.Ε
,ΒΗΜΑ 2 ΕΛΠΙΔΕΣ
,ΒΗΜΑ 3 ΦΟΒΟΙ
ΒΗΜΑ 4 ΛΥΣΕΙΣ

ΣΤΟ ΒΗΜΑ 3 ΦΟΒΟΙ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΒΑΖΑΜΕ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ ΟΤΙ ΘΑ ΧΑΘΕΙ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΜΑΣ ,ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΟΤΙ ΟΙ ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΧΩΡΕΣ ΘΑ ΕΛΕΓΧΟΥΝ ΤΙΣ ΚΑΤΩΤΕΡΕΣ

Παράδειγμα 5

ΣΧΕΔΙΟ ΕΚΘΕΣΗΣ:

ΒΗΜΑ 1 ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ Ε.Ε
,ΒΗΜΑ 2 ΕΛΠΙΔΕΣ ΣΤΟΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΤΟΜΕΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ,ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ Ε.Ε (ΠΟΥ ΛΕΓΑΜΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕ ΝΕΟΥΣ ΑΓΡΟΤΕΣ

,ΒΗΜΑ 3 ΦΟΒΟΙ :

- ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ-> Ι ΘΑ ΧΑΘΕΙ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΜΑΣ ,

Ανακοίνωναν στα παιδιά με τα οποία συνομιλούσαν ή έγραφαν ή στην καθηγήτρια ότι ανατρέχουν σε κάποια πηγή, π.χ.

M1: (στο chat) τελικά είναι πιο εύκολο και πιο ευχάριστο!!!
εγώ ψάχνω γενικά να βρω και από άλλες εκθέσεις που έχουν γράψει παιδιά από αλλά σχολεία και προσθέτω!!

M2: ΚΥΡΙΑ ΠΑΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΩ ΛΙΓΟ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ
ΑΝΕΒΑΣΕΙ ΜΗΠΩΣ ΣΚΕΦΤΩ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ

Και σε αυτήν την ομάδα, ο μαθητής που επικοινωνήσε περισσότερο (M1) είναι αυτός με τις περισσότερες συνεισφορές στο έγγραφο (βλ. Και Πίνακα 4.9).

Δ' Ομάδα

Τα μέλη της Δ' Ομάδας αντάλλαξαν 73 μηνύματα. Αυτά ταξινομήθηκαν σε «επεισόδια», που αποτελούν διακριτούς διαλόγους. Εντοπίστηκαν 35 τέτοιοι διάλογοι:

Πίνακας 4. 25. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο

Στάδιο	Επεισόδια	Μηνύματα/σχόλια				Σύνολο σχολίων
		M1	M2	M3	E	
Σχεδιασμός	22	20	10	-	16	46
Σύνταξη	11	5	9	-	8	22
Αναθεώρηση	2	1	-	2	2	5
Σύνολο	35	26	19	2	26	73

Πίνακας 4. 26. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια

Επεισόδια σχετικά με:	Στάδια εργασίας:			Σύνολο επεισοδίων
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	2	-	-	2
Παραγωγή ιδεών	7	4	1	12
Γλώσσα	-	-	1	1
Δομή	3	-	-	3
Άλλο	1	3	-	4
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	7	3	-	10
Επεισόδια, εκτός δραστηριότητας	2	1	-	3
Σύνολο	22	11	2	35

Οι μαθητές της Δ' ομάδας ήταν 3, ο ένας όμως από αυτούς δεν επικοινωνήσε καθόλου με τους άλλους. Οι M1 και M2 φαίνεται πως επικοινωνήσαν μέσω chat κυρίως, και λιγότερο με σχόλια. Αυτό έγινε κατά το στάδιο του σχεδιασμού, με

έμφαση στην παραγωγή ιδεών αλλά και στην έκφραση των συναισθημάτων και της κοινωνικότητάς τους.

Συμφώνησαν για τη συνεισφορά του καθενός, π.χ.

M1: *θα σκεφτώ την δεύτερη παράγραφο. προσπάθησε να τελειώσεις την πρώτη pls*

M2: *βάλε άλλο ένα επιχείρημα να λέει πως κάθε κράτος να μπορέσει να διατηρήσει την πολιτιστική ταυτότητα του*

M1: *ok*

M1: *:D*

Ο μαθητής M3 άφησε ένα σχόλιο στο έγγραφο, με το οποίο απλώς παρατήρησε:

«*ΝΟΜΙΖΩ ΠΩΣ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΛΛΑ*»

Ο μαθητής που επικοινωνήσε περισσότερο (M1) είναι αυτός που πραγματοποίησε και τις περισσότερες συνεισφορές στο έγγραφο (βλ. Και Πίνακα 4.12).

Ε' Ομάδα

Τα 64 μηνύματα που καταγράφηκαν ταξινομήθηκαν σε «επεισόδια», που αποτελούν διακριτούς διαλόγους. Εντοπίστηκαν 18 τέτοιοι διάλογοι:

Πίνακας 4. 27. Κατανομή επεισοδίων και μηνυμάτων ανά στάδιο

Στάδιο	Επεισόδια	Μηνύματα/σχόλια				Σύνολο σχολίων
		M1	M2	M3	E	
Σχεδιασμός	3	-	4	1	6	11
Σύνταξη	15	-	26	7	20	53
Αναθεώρηση	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	18	-	30	8	26	64

Πίνακας 4. 28. Διάλογοι των μαθητών μεταξύ τους ή με την καθηγήτρια

Επεισόδια σχετικά με:	Στάδια εργασίας:			Σύνολο επεισοδίων
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	1	-	-	1
Παραγωγή ιδεών	1	3	-	4
Γλώσσα	-	3	-	3
Δομή	-	1	-	1
Άλλο	1	7	-	8
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	-	1	-	1
<i>Επεισόδια. εκτός δραστηριότητας</i>	-	-	-	-
Σύνολο	3	15	-	18

Κανένα μέλος της ομάδας δεν φάνηκε να επικοινωνήσε με τα υπόλοιπα, κατά το στάδιο του Σχεδιασμού, αν και ενθαρρύνθηκαν για κάτι τέτοιο. Μόνο ένα σχόλιο κατατέθηκε, στο οποίο ο M2, απευθυνόμενος στην καθηγήτρια, αναγγέλλει ότι ολοκληρώθηκε η εργασία τους: «*κυρία, έχουμε τελειώσει*».

4.3. Υποστήριξη από τους συμμαθητές (Collective Scaffolding)

Οι μαθητές που συμμετείχαν στη ΣΠΛ ΜΥΥ πρόσφεραν υποστήριξη ο ένας στον άλλο

α) μέσα από τα μηνύματά τους, με διάφορους τρόπους, κυρίως όμως με ενθάρρυνση, υπενθύμιση γνωστών, κατάθεση απόψεων και διόρθωση λαθών (Παράδειγμα 1) και β) μέσα από την ταυτόχρονη επεξεργασία του εγγράφου (Παράδειγμα 2).

Παράδειγμα 1

Επιλέγεται το κείμενο-τίτλος «ΟΙ ΦΟΒΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΕΛΠΙΔΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΗ ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ»

(Οι υπογραμμίσεις έχουν γίνει από τη διδάσκουσα, ως υπόδειξη λάθους):

M1: ο τίτλος δεν ήταν «φόβοι και ελπίδες μιας Ευρώπης που ενοποιείται»?

M2: στο κείμενο όμως έχουμε γράψει για τους φόβους και τις ελπίδες

M3: πολύ μεγάλος τίτλος. Μήπως πρέπει να τον περιορίσουμε?

M1: έχω δώσει μια ιδέα πιο πάνω

(Η M3 αντικαθιστά το κείμενο του τίτλου)

Ο M2 επιλέγει τη λέξη «από»:

M4: «Για την ενοποίηση» ταιριάζει εδώ

M3: το «για» δείχνει σκοπό

(Η M1 αντικαθιστά το «από» με «για»)

M3: ΠΑΙΔΙΑ ΤΟ ΓΙΑ ΔΕΙΧΝΕΙ ΣΚΟΠΟ

M2: κάτι πρέπει να βάλουμε όμως

M3: μαα δεν ταιριάζει και νοηματικά το για

(Η M3 αντικαθιστά το «για», επαναφέροντας το «από».

Το σχόλιο επισημαίνεται ως επιλυμένο)

M3: παιδιά πιστεύω ότι είναι μια χαρά τώρα εσείς τι λέτε???

M4: και εγώ πιστεύω πως τελειώσαμε.

M2: το «ΑΠΟ» στον τίτλο δεν νομίζω ότι ταιριάζει

M3: το από πάει. Το για δείχνει σκοπό

M4: το «για» ταιριάζει

M3: εγώ πιστεύω το από πάει

M4: ή «από την ενδεχόμενη»

Παράδειγμα 2

Κατά τη στάδιο του σχεδιασμού, οι μαθήτριες M1 και M2 δουλεύουν στο έγγραφο, εντοπίζοντας τα κύρια σημεία του θέματος.

Σχεδιάγραμμα

ΘΕΜΑ: *Είστε πολίτες μιας Ευρώπης που σταδιακά ενοποιείται. Τι περισσότερο ελπίζετε και τι κυρίως φοβάστε από την προοπτική αυτή;*

13 Φεβρουαρίου, 7:36 μ.μ.

Κ.Ε.:

Η M2 θέτει μία απορία της μέσω σχολίου:

«Λες να βάλουμε όλη την πρώτη περίοδο;»
Στην απορία αυτή δεν δίνεται με τον ίδιο τρόπο απάντηση από την M1, αλλά με απευθείας λύση του ζητήματος στο έγγραφο.

Σχεδιάγραμμα

ΘΕΜΑ: Είστε πολίτες μιας Ευρώπης που σταδιακά ενοποιείται. Τι περισσότερο ελπίζετε και τι κυρίως φοβάστε από την προοπτική αυτή;

Κ.Ε. :πολίτες μιας Ευρώπης που σταδιακά ενοποιείται.

13 Φεβρουαρίου, 7:38 μ.μ.
[Redacted]

Συμμετέχει μάλιστα και η M2, πληκτρολογώντας μαζί με την M1.

Σε αρκετές περιπτώσεις δίνονταν οδηγίες στους συμμαθητές σχετικά με τεχνικά θέματα (Παράδειγμα 3)

Παράδειγμα 3

M1: μιλα chat γιατί τα σχόλια είναι 500

M2: στείλε για να μπορέσω να στείλω κι εγώ γιατί δεν μπορώ αλλιώς

M1: βλέπεις πάνω δεξιά κάτι κουτάκια με τα ονόματα μας, δίπλα έχει ένα συννεφάκι πάτα εκεί και θα στο ανοίξει

Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς ήταν κάποιες φορές πολύ ισχυρή (Παράδειγμα 4).

Παράδειγμα 4

Η M1, γράφοντας ένα σχόλιο, εκφράζει τους ενδοιασμούς της ως προς την αναγκαιότητα της παράθεσης λύσεων στον επίλογο. Καθώς δεν έχει απάντηση, απευθύνει το ερώτημα στην καθηγήτρια, η οποία επιδοκιμάζει την άποψή της:

M1: θέλετε να μην γράψουμε για τις λύσεις και στην θέση τους να βάζαμε κάτι πιο γενικό?

M1: Κυρία, θα μπορούσαμε να μην γράψουμε λύσεις και να αναφερθούμε σε κάτι γενικότερο?

Εκπ: Φυσικά

Ωστόσο, η M2 σχηματίζει τον επίλογο χρησιμοποιώντας λύσεις, πράγμα που όχι μόνο αποδέχεται τελικά η M1, αλλά και δουλεύει στη συνέχεια μόνη της επιφέροντας βελτιώσεις.

Κάποτε, οι απόψεις των άλλων δεν γίνονταν κατανοητές (Παράδειγμα 5, 6)

Παράδειγμα 5

Την 1^η μέρα της δραστηριότητας, στο στάδιο του σχεδιασμού, η Α, που γράφει μόνη της τις ιδέες της, ευθαρρύνεται από την καθηγήτρια να λάβει υπόψη της και τις απόψεις που έχουν ήδη κατατεθεί ως σχόλια.

Εκπ: Πάρε κάποιες από τις σκέψεις της Β ή της Ο, με τις οποίες συμφωνείς και επικόλλησέ τες στο έγγραφο, για να αρχίσει να παίρνει μορφή.

M1: ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΤΟΥΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ???????????

Εκπ: *Ναι*

M1: ΤΑ ΔΙΑΒΑΣΑ ΑΠΛΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑ ΛΑΒΩ ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΧΟΥΝ ΣΚΕΦΤΕΙ ΓΙΑ ΝΑ ΤΑ ΜΕΤΑΦΕΡΩ

Εκπ: Να μεταφέρεις όποια ιδέα είναι κατανοητή και συμφωνείς με αυτήν. Αυτό θα σημαίνει ότι συνδυάζεις τις σκέψεις ενός παιδιού με τις δικές σου

(Μετά από λίγο, μπαίνει στο έγγραφο και η Β. Η Α θα ζητήσει τις διευκρινίσεις που της χρειάζονται)

M1: ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΑ ΚΡΑΤΗ τι θέλεις να πεις;

M2: ΔΛΔ ΝΑ ΕΡΘΟΥΜΕ ΣΕ ΕΠΑΦΗ ΚΑΙ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥΣ ... ΝΑ ΑΝΤΑΛΛΑΞΟΥΜΕ ΙΔΕΕΣ!!

M1: και είναι αυτό ελπίδα;

M2: Ναι

Παράδειγμα 6

M: «Είδα τις αλλαγές σου. Διόρθωσα κάποια λάθη και πρόσθεσα επιπλέον ιδέες. Μόνο που στην τέταρτη ιδέα δεν καταλαβαίνω που το πας γιατί έχεις βάλει πολλά μέσα.»

Ορισμένα σχόλια όμως έμεναν χωρίς απάντηση (Παράδειγμα 7)

Παράδειγμα 7

Με σχόλιο η Μ εκφράζει στα μέλη της ομάδας την αμφιβολία της:

«δεν είναι σωστό το είναι ακόμα δύο λόγοι για να φοβόμαστε; να το σβήσω; Πρόσθεσα αυτό για να υπάρχει στην πρόταση ρήμα...».

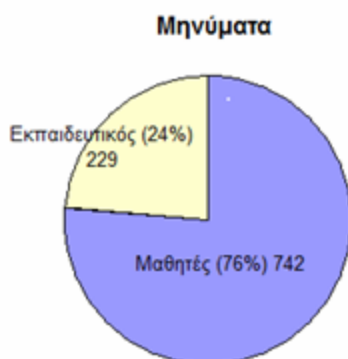
(Το σχόλιο δεν απαντήθηκε)

Ο μαθητής που δεν επικοινωνήσε καθόλου (M1) ήταν αυτός που είχε επιφέρει και τις περισσότερες αλλαγές στο έγγραφο της ομάδας του (βλ. και Πίνακα 4.15).

4.4. Υποστήριξη από τον καθηγητή (Scaffolding)

4.4.1. Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Όπως φάνηκε στον Πίνακα 4.3, από το σύνολο των 971 μηνυμάτων των ομάδων που έγραψαν μέσω GD, τα 229 (24%) ανήκουν στον εκπαιδευτικό. Το παρακάτω διάγραμμα παριστάνει την αναλογία τους με τα μηνύματα των μαθητών.



Διάγραμμα 4.4. Αναλογία μηνυμάτων εκπαιδευτικού- μαθητών

Τα περισσότερα από αυτά τα μηνύματα ανταλλάχθηκαν με τη Β' Ομάδα (96), πιθανόν γιατί ήταν η πολυπληθέστερη, αλλά και γιατί τα 3 από τα 5 μέλη της συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό στην εργασία, και επίσης ανέπτυξαν μεγαλύτερη οικειότητα με την καθηγήτρια.

Η υποστήριξη στους μαθητές πραγματοποιήθηκε

α) μέσω των μηνυμάτων της προς τους μαθητές από την επιλογή «σχόλιο» των GD (Παράδειγμα 1)

β) με e-mail (Παράδειγμα 2)

γ) με συμμετοχή σε online συζήτηση (chat) των GD (Παράδειγμα 3)

Αυτή η υποστήριξη έτεινε να είναι μικρότερης κλίμακας κατά το τελευταίο στάδιο της δραστηριότητας, με εξαίρεση την ομάδα Β', στην οποία ανήκαν δύο μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία).

Παράδειγμα 1

Κωνσταντίνα Δράκου 7:14 μ.μ. 24 Φεβ | ▾
 Επιλεγμένο κείμενο:
 | γλώσσας,
 ΠΡΟΣΟΧΗ: Ο Πρόλογος περιλαμβάνει μια γενική ιδέα
 για το κείμενο!
 Απάντηση · Επίλυση

Παράδειγμα 2

Κωνσταντίνα Δράκου <konstdra@gmail.com>

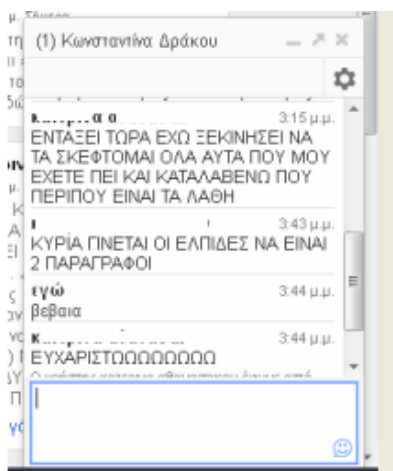
προς Δημήτρης ▾

Δημήτρη, πρέπει να σου υπενθυμίσω ότι δεν έχεις καθόλου δουλέψει με την ομάδα σου. Προσπάθησε να συμμετέχεις!

Σου ξαναστέλνω τον σύνδεσμο

<https://docs.google.com/document/d/1z2SHUqM-pAivjFv58y9pDIA1X4M7xip8faQSL0qozJE/edit?usp=sharing>

Παράδειγμα 3



Υπήρξαν διάφοροι τρόποι με τους οποίους η καθηγήτρια υποστήριξε τους μαθητές που έγραφαν ΜΥΥ κατά τη διάρκεια της εργασίας και θα αναφερθούν αναλυτικά για κάθε ομάδα στη συνέχεια.

Α' Ομάδα

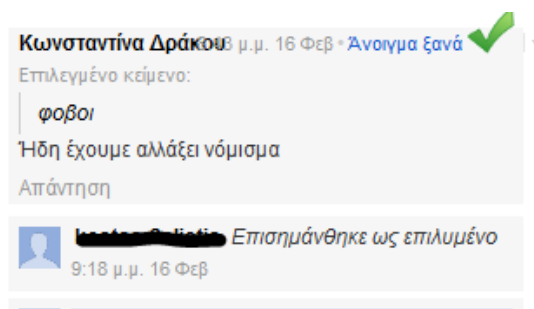
Πίνακας 4.29. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας

Υποστήριξη εκπαιδευτικού (Scaffolding)	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Κόριες ενέργειες	Δεν ξεχώρισε κάποια ενέργεια

Η καθηγήτρια επικοινωνήσε με τους μαθητές κατά το στάδιο του Σχεδιασμού, κυρίως για να τους ενθαρρύνει να αλληλεπιδράσουν και να τους ενισχύσει ή να δώσει οδηγίες σχετικά με την δραστηριότητα.

Κατά το στάδιο της Σύνταξης, δεν υπήρξε online επικοινωνία, όμως η καθηγήτρια άφησε τις παρατηρήσεις της σε σχόλια. Όσες επισημάνσεις αφορούσαν τη μορφή διορθώθηκαν στο σύνολό τους, και όσες αφορούσαν το περιεχόμενο διορθώθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος τους. Στη συνέχεια, τα σχόλια επισημάνθηκαν ως επιλυμένα, ενέργεια που δηλώνει ότι οι μαθητές υποδείκνυαν στην καθηγήτρια πως έλαβαν υπόψη τις παρατηρήσεις της και προέβησαν στις απαιτούμενες ενέργειες (Παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1



Ο αριθμός των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικού ήταν μεγαλύτερος στο 1^ο στάδιο της εργασίας. Αν παρατηρείται μια μικρή αύξηση των παρεμβάσεων κατά την Αναθεώρηση (3^ο στάδιο) έναντι της Σύνταξης (2^ο στάδιο) είναι γιατί υπήρξε -μικρής κλίμακας υποστήριξη- στη Μ4, η οποία εργαζόταν χωρίς επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας. Κανένα σχόλιο δεν σημειώθηκε κατά τη διάρκεια της, υπήρξε μόνο μια μικρή στιχομυθία της μαθήτριας με την καθηγήτρια στο chat, κατά την οποία της υποδείχτηκαν δύο σημεία που χρήζουν προσοχής και ανταποκρίθηκε επιφέροντας βελτιώσεις στο έγγραφο:

Εκπ: Καλώς την !

Μ: Γεια σας κυρία

Εκπ: Κοίταξε και τα υπογραμμισμένα από εμένα.....

Μπορείς να διορθώσεις κάτι;

Μ: Ναι

Εκπ: θυμήσου πού είπαμε ότι βάζουμε κόμμα

Μ: ο.κ.

(Προσθέτει κόμμα στο κείμενο)

Εκπ: Προσοχή στο "παρά". Είναι μόνο του συνδετική λέξη/φράση;

(Η Μ αντικαθιστά τη λέξη «παρά» στο κείμενο και φεύγει από την ομαδική συζήτηση).

Πίνακας 4. 30. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικού (Scaffolding)

Περιγραφή παρέμβασης	Στάδια			Σύνολο
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	2	-	-	2
Ενίσχυση του μαθητή	2	-	-	2
Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης	2	-	-	2
Υπενθύμιση γνωστών	-	-	1	1
Επισημάνση λαθών/ ελλείψεων στο περιεχόμενο	1	1	1	3
Επισημάνση λαθών/ ελλείψεων στη μορφή	-	1	1	2
Επισημάνση λαθών στη δομή	-	-	-	-
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	1	-	1	2
Άλλο	-	1	1	2
Σύνολο	8	3	5	16

Β' Ομάδα

Πίνακας 4.31. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας

Υποστήριξη εκπαιδευτικού (Scaffolding)	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Κύριες ενέργειες	Επισημάνση λαθών/ελλείψεων στο περιεχόμενο και τη μορφή Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης

Αρκετά συχνή ήταν η επικοινωνία των μελών της ομάδας με την καθηγήτρια. Χρειάστηκε μάλιστα πολλές φορές να ενθαρρυνθεί η αλληλεπίδρασή τους. Ενδεικτικά του κλίματος που επικράτησε κατά τις παρεμβάσεις της καθηγήτριας είναι τα παρακάτω παραδείγματα:

Παράδειγμα 1

Εκπ: Το Ε. διαβάζεται Ευρωπαϊκή

M1: o.k



emoticon

Παράδειγμα 2

Εκπ: Μπράβο

M2: 😊 emoticon

Παράδειγμα 3

Εκπ: Εσείς ανησυχείτε, γιατί κάποιες χώρες κινδυνεύουν από την πολιτισμική επιβολή άλλων.

(Η M3 επιτελεί μια επιτυχημένη παρέμβαση στο έγγραφο

Εκπ: ΝΑΙ

M3: 😊 emoticon

Συνήθως, όταν έγραφαν μόνοι, απηύθυναν στο chat ερωτήσεις με απορίες τους στην καθηγήτρια, η οποία τις πιο πολλές φορές τους ενθάρρυνε να τις εκφράσουν στα άλλα μέλη της ομάδας, για να υπάρξει μεταξύ τους αλληλεπίδραση, π.χ.

M: τι σημαίνει αλλοτρίωση από την διεθνή διαφήμιση?

Εκπ: Ωραία ερώτηση. Πρέπει να την βάλεις σε σχόλιο, για να απαντήσει αυτός που το έγραψε.

Ωστόσο, όταν η καθηγήτρια το έκρινε απαραίτητο, έδινε τις απαραίτητες διευκρινίσεις και κατεύθυνε σωστά τον μαθητή (Παράδειγμα 4).

Παράδειγμα 4

(Η θεματική πρόταση της παραγράφου στην οποία εργάζεται η Μ είναι άστοχη, και προκαλεί την παρέμβαση της καθηγήτριας.)

Εκπ: Προσοχή! Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;;;

(Η Μ διορθώνει τη θεματική πρόταση, η οποία και πάλι είναι άστοχη)

Εκπ: Προσοχή! Η θεμ. πρότ. εξακολουθεί να μην ανταποκρίνεται στο θέμα της παραγράφου. Σήμερα, που έλειπες, μιλήσαμε για το πόσο σημαντικό είναι να αρχίζει η παράγραφός μας με την ιδέα που στη συνέχεια θα αναπτυχθεί.

Εδώ ο στόχος σας είναι να μιλήσετε για τους πολέμους ή κάτι άλλο;;

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ο μαθητής μαθαίνει από την καθηγήτρια, και στη συνέχεια μεταδίδει τη γνώση του και στα άλλα μέλη της ομάδας (Παράδειγμα 5).

Παράδειγμα 5

(22/2: Στο έγγραφο αναφέρεται η φράση «σχεδόν όλοι θα εργάζονται»)

Εκπ: Γράφουν σε χρόνο Μέλλοντα, σαν να είναι σίγουρο ότι θα γίνει. Το θέμα όμως λέει τι ελπίζετε.

(Ο Μ1 προσθέτει τη φράση «μπορεί να» και το κείμενο γίνεται «σχεδόν όλοι θα μπορεί να εργάζονται, συνεπώς υπάρχει περίπτωση να...»)

Εκπ: Ωραία. Γράψε και σε ένα σχόλιο, γιατί τα αλλάζεις, ώστε να το δουν αυτοί που το έγραψαν.

Ο Μ1 αφήνει ένα σχόλιο στη φράση «υπάρχει περιπτώσή να»:

“Αυτό το σημείο το άλλαξα διότι δεν ήμαστε σίγουροι για το τι θα γίνει “

(Στις 23/2 η Μ2 επαναφέρει την προηγούμενη διατύπωση)

Μ1: (διαφωνεί με την αλλαγή αυτή)

το θα δηλώνει κάτι που είναι σίγουρο ότι θα γίνει. Εμείς όμως δεν είμαστε σίγουροι

Μ1: Δεν είμαστε σίγουροι ότι θα μειωθεί το φαινόμενο της ανεργίας οπότε δεν πάει το «θα»

Μ2: Και τι να βάλουμε?

Μ1: «μπορεί να»

Μ2: Βασικά αυτό θα είναι το αποτέλεσμα της υπόθεσής μας

Μ1: Ναι, αλλά κάνουμε υποθέσεις δεν είμαστε σίγουροι

Μ2: Η υπόθεση μας είναι ότι όλοι θα εργάζονται. αν εργάζονται όλοι αυτοί που υποθέτουμε, τότε δεν θα υπάρχει ανεργία

Μ1: Η κυρία μου είχε πει χθες να το αλλάξω το «θα»

Μ2: Και τι μπορείς να βάλεις??

Μ1: Υπάρχει πιθανότητα

Μ2: Γίνεται επανάληψη

Μ3: (Χωρίς να έχει πάρει μέρος στ συζήτηση, δείχνει ότι την παρακολουθεί και επιχειρεί αλλαγή στο έγγραφο πληκτρολογώντας «Υπάρχει πιθανότητα»)

ΕΤΣΙ;

Μ2 : ΔΕΝ ΒΓΑΖΕΙ ΝΟΗΜΑ

ΕΓΩ ΠΙΣΤΕΥΩ ΤΕΛΕΙΩΣΑΜΕ

M3: ΟΚ ΜΙΑ ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ

M2: Είμαστε όλοι οκ??

M1: Ναι

Ο αριθμός παρεμβάσεων για την επισήμανση λαθών στη μορφή ή το περιεχόμενο είναι σχεδόν ο ίδιος με αυτές που γίνονται για να ενισχυθεί κάποιος μαθητής ή για ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί 3 από τα 5 μέλη της ομάδας, μαθητές με χαμηλή επίδοση, δεν συμμετείχαν ή συμμετείχαν ελάχιστα κατά το 1^ο στάδιο. Το αποτέλεσμα ήταν ο ένας από τους 3 μαθητές (M4) να συμμετάσχει σε ικανοποιητικό βαθμό και ο δεύτερος (M3) να καταφέρει κατά το στάδιο της Σύνταξης τον μεγαλύτερο αριθμό συνεισφορών στο έγγραφο, καθώς και να ανταλλάξει τον μεγαλύτερο αριθμό μηνυμάτων. Αντίθετα, ο μαθητής M5 δεν κινητοποιήθηκε.

Η περίπτωση του μαθητή M3

Ο M3 είναι ένας μαθητής με διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα. Η επίδοσή του στην Παραγωγή γραπτού λόγου είναι κατά μέσον όρο κακή. Η συμμετοχή του στην εργασία ΣΓΜΥΥ ξεκίνησε δειλά, με συνεχή ενθάρρυνση της καθηγήτριας, κυρίως στο σχολείο, αλλά και μέσω των GD (βλ. απόσπασμα chat) και πραγματοποίησε 9 συνεισφορές στο στάδιο του Σχεδιασμού. Κατά το στάδιο της Σύνταξης όμως, ανέλαβε πρωτοβουλίες, επικοινωνήσε με τα άλλα μέλη της ομάδας του και πραγματοποίησε 69 συνεισφορές στο κείμενο. Μετά τη δραστηριότητα βελτίωσε κατά το μέτρο του δυνατού -ως προς το περιεχόμενο- το γραπτό του (από 07 σε 10/20).

Απόσπασμα από το chat (14/2)

Εκπαιδευτικός

6:34 μ.μ.

Σε βλέπω, επιτέλους!

M3

6:35 μ.μ.

γεια σας κυρία

Εκπαιδευτικός

6:36 μ.μ.

Πρόσθεσε τώρα ότι νομίζεις ότι λείπει ή άλλαξε ό,τι θες. ΚΑΛΗ ΑΡΧΗ

M3

6:38 μ.μ.

ευχαριστώ πολύ

Εκπαιδευτικός

6:40 μ.μ.

π.χ. Τι ιδέες έχεις για πρόλογο;

M3

6:51 μ.μ.

Στον προλογο πιστεύω ότι πρέπει να αναφερομαι τις προοπτικές που έχει ευρωπη οταν είναι ενομεμενη λαθος αυτο είναι ζιτουμενο

Εκπαιδευτικός

6:51 μ.μ.

Ό, τι έγγραφες εδώ επικόλλησέ το στο έγγραφο η βάλτο σε σχόλιο, γιατί εδώ που το γράφεις δεν σώζεται

Εκπαιδευτικός

6:56 μ.μ.

Για να επικολλήσεις, δεξί κλικ και μετά ctrl v

Εκπαιδευτικός

7:02 μ.μ.

Αν σε δυσκολεύει κάτι πες μου

M3

7:07 μ.μ.

τι σημαίνει αλλοτριωση απα την διεθνη διαφημιση ?

Εκπαιδευτικός

7:13 μ.μ.

Ωραία ερώτηση. Πρέπει να την βάλεις σε σχόλιο, για να απαντήσει αυτός που το έγραψε. Προσπάθησε όπως σου έδειξα το πρωί

Βάζεις τον κέρσορα δίπλα στη λέξη αλλοτριώση, μετά επιλέγεις σχόλιο, επικολλάς την ερώτησή σου και πατάς σχόλιο

Προσπάθησε. Είναι πολύ σημαντικό να βάζεις σχόλια με τα ερωτήματά σου

Πίνακας 4. 32. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικού (Scaffolding)

Περιγραφή παρέμβασης	Στάδια			Σύνολο
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	2	1	-	3
Ενίσχυση του μαθητή	4	-	8	12
Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης	6	9	-	15
Υπενθύμιση γνωστών	-	1	2	3
Επισημάνση λαθών/ ελλείψεων στο περιεχόμενο	4	10	1	15
Επισημάνση λαθών/ ελλείψεων στη μορφή	-	7	10	17
Επισημάνση λαθών στη δομή	-	1	-	1
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	2	5	1	8

Άλλο	1	2	-	3
Σύνολο	19	36	22	77

Γ' Ομάδα

Πίνακας 4.33. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας

Υποστήριξη εκπαιδευτικού (Scaffolding)	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Κόριες ενέργειες	Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης Ενίσχυση του μαθητή

Οι μαθητές χρειάστηκαν συχνά διευκρινίσεις σχετικά με τη δραστηριότητα (Παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1

Εκπ: Καλό είναι να γράψετε στο έγγραφο, λέξεις κλειδιά

Μ: ΤΙ ΕΝΝΟΕΙΤΕ ?

Εκπ: π.χ. τι ελπίζετε; ειρήνη επίλυση προβλ. κ.λπ.

Μ: ΓΙΑ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΑΥΤΟ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΜΕ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ?

Εκπ: μαζέψτε όμως σιγά σιγά λέξεις

Μ: ΝΑΙ. ΝΑ ΤΙΣ ΓΡΑΦΩ ΣΑΝ ΣΧΟΛΙΟ?

Εκπ: Όχι. Τα σχόλια είναι για να συζητάτε πριν τις αλλαγές

Μ: ΚΑΙ ΠΟΥ ΝΑ ΤΙΣ ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ?

Εκπ: Αν όλη η δουλειά σας μένει στα σχόλια τι θα γράψετε στο έγγραφο;;

Μ: ΑΑΑΑΑ ΝΑΙ! ΤΟ ΕΓΓΡΑΦΟ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΚΑΝΑΤΕ ΕΠΙΚΟΛΛΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΟΥ?

Συνήθως, όταν έγραφαν μόνοι, απεύθυναν στο chat ερωτήσεις με απορίες τους στην καθηγήτρια, η οποία τις πιο πολλές φορές τους ενθάρρυνε να τις εκφράσουν στα άλλα μέλη της ομάδας, για να υπάρξει μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Παράδειγμα 2, 3).

Παράδειγμα 2

Μ: να σας ρωτήσω, η κεντρική έννοια είναι η ενοποίηση της Ευρώπης ή αυτό είναι το δεδομένο μου?

Εκπ: Είναι ωραία η ερώτησή σου. Βάλε αυτήν που νομίζεις στο έγγραφο και θέσε το ερώτημα στα σχόλια για να έχεις απάντηση από την ομάδα σου

Παράδειγμα 3

Μ1: ΚΥΡΙΑ, ΤΟ ΚΟΙΝΟ ΝΟΜΙΣΜΑ ΕΙΝΑΙ ΕΛΠΙΔΑ?

Εκπ: Ωραία ερώτηση για τα άλλα παιδιά. Βάλτο σε σχόλιο

Μ1: ΟΚ ΕΙΝΑΙ ΟΜΩΣ?

Εκπ: Αυτό λέω. Ρώτησε με σχόλιο την ομάδα

M1: ENΤΑΞΕΙ

Ακολουθεί η εξής συζήτηση στα σχόλια:

M1: ΠΑΙΔΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΟ ΝΟΜΙΣΜΑ ΕΙΝΑΙ ΕΛΠΙΔΑ???????????????

M2: NNN ΕΙΝΑΙ ΕΛΠΙΔΑ ΠΙΣΤΕΥΩΩ!!

Η υποστήριξη της καθηγήτριας έφθινε από στάδιο σε στάδιο, δείχνοντας ότι οι μαθητές αποκτούσαν αυτονομία. Οι περισσότερες παρεμβάσεις της κατά τον Σχεδιασμό και τη Σύνταξη όμως, αφορούσαν την ενίσχυση κάποιου μαθητή ή την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης.

Πίνακας 4. 34. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό (Scaffolding)

Περιγραφή παρέμβασης	Στάδια			Σύνολο
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	3	2	1	6
Ενίσχυση του μαθητή	4	3	-	7
Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης	6	1	-	7
Υπενθύμιση γνωστών	1	-	1	2
Επισήμανση λαθών/ελλείψεων στο περιεχόμενο	-	-	2	2
Επισήμανση λαθών/ελλείψεων στη μορφή	-	2	1	3
Επισήμανση λαθών στη δομή	-	1	-	1
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	1	1	1	3
Άλλο	1	-	-	1
Σύνολο	16	10	6	32

Δ' Ομάδα

Πίνακας 4. 35. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας

Υποστήριξη εκπαιδευτικού (Scaffolding)	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Κύριες ενέργειες	Ενίσχυση του μαθητή Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας Επισήμανση λαθών/ελλείψεων στο περιεχόμενο

Η καθηγήτρια επικοινωνήσε αρκετές φορές με τους δύο από τους τρεις μαθητές σε ένα θετικό κλίμα, κυρίως κατά το στάδιο του Σχεδιασμού, προσπαθώντας παράλληλα να ενθαρρύνει και την αλληλεπίδρασή τους και με τον τρίτο (Παράδειγμα 1, 2)

Παράδειγμα 1

Εκπ: Αρχίσατε αρκετά καλά! Θα πρέπει να υπενθυμίσετε και στον

Εκπ: Αρχίσατε αρκετά καλά! Θα πρέπει να υπενθυμίσετε και στον

Δ. να συμμετέχει. Περιμένω να σας δώ και τους τρεις να συνεργάζεστε και πιστεύω ότι το αποτέλεσμα θα είναι πολύ καλό!

M1: 😊 (emoticon)

M2: 😊 (emoticon)

Παράδειγμα 2

M1: Κυρία να γράφουμε στον πρόλογο και τι είναι η Ευρ Ευ;

M2: Έλα να τελειώσουμε τον επίλογο και μετά

M1: βάλε κάτι ευχάριστο για το μέλλον που θα είναι καλύτερο

M2: Και στον πρόλογο;;; Τι άλλο; Κυρία pls Αύριο γράφουμε αρχαία. Είναι καλό να πούμε και για την πολιτιστική κληρονομιά;

Είναι γενικό νομίζω

M1: Ωραία ιδέα

Εκπ: Μάλλον πρέπει να το ξανασκεφτείτε. Ίσως αύριο με πιο καθαρό μυαλό.. Αντε, καλό βράδυ, γιατί γράφετε και αρχαία...

(Και καλή επιτυχία)

M1 Καλό βράδυ και ευχαριστούμε! 😊 (emoticon)

Πίνακας 4. 36. Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικού (Scaffolding)

Περιγραφή παρέμβασης	Στάδια			Σύνολο
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	2	1	-	3
Ενίσχυση του μαθητή	3	2	-	5
Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης	2	-	-	2
Υπενθύμιση γνωστών	-	1	-	1
Επισημάνση λαθών/ελλείψεων στο περιεχόμενο	1	2	1	4
Επισημάνση λαθών/ελλείψεων στη μορφή	-	-	-	-
Επισημάνση λαθών στη δομή	-	-	1	1
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	5	-	-	5
Άλλο	-	-	-	-
Σύνολο	13	6	2	21

Ε' Ομάδα

Πίνακας 4.5. 1. Τρόπος υποστήριξης (Scaffolding) της καθηγήτριας


Υποστήριξη εκπαιδευτικού (Scaffolding)	
Μορφή επικοινωνίας	σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
Κύριες ενέργειες	Επισημάνση λαθών/ελλείψεων στο Περιεχόμενο και τη μορφή

Πίνακας 4.5. 2.Επεισόδια Υποστήριξης από τον εκπαιδευτικού (Scaffolding)

Περιγραφή παρέμβασης	Στάδια			Σύνολο
	Σχεδιασμός	Σύνταξη	Αναθεώρηση	
Αποσαφήνιση της δραστηριότητας	3	-	-	3
Ενίσχυση του μαθητή	-	2	-	2
Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης	1	-	-	1
Υπενθύμιση γνωστών	1	1	-	2
Επισήμανση λαθών/ελλείψεων στο περιεχόμενο	-	6	-	6
Επισήμανση λαθών/ελλείψεων στη μορφή	-	5	-	5
Επισήμανση λαθών στη δομή	-	-	-	-
Έκφραση συναισθημάτων ή κοινωνικότητας	1	1	-	2
Άλλο	6	15	-	21
Σύνολο	12	30	-	42

Κατά το στάδιο του Σχεδιασμού η καθηγήτρια άφησε τα 6 από τα 11 σχόλια που κατατέθηκαν συνολικά, στα οποία οι μαθητές δεν απάντησαν, ωστόσο τα σημείωσαν «ως επιλυμένα» (Παράδειγμα 1). Κατά τη Σύνταξη μίλησε και on line με τους μαθητές, κυρίως για να τους επισημάνει λάθη στη μορφή ή το περιεχόμενο.

Παράδειγμα 1


Κωνσταντίνα Δράκου 8 μ.μ. 16 Φεβ • Άνοιγμα ξανά 

Επιλεγμένο κείμενο:

Ευρώπης

Το σχέδιο δεν είναι έτοιμο. Χρειάζεται να προσθέσετε λεξιλόγιο(από κάτω-ανεξάρτητο), να πείτε τι θα περιλαμβάνει ο πρόλογος κ.λ.π.

Απάντηση


Κωνσταντίνα Δράκου 12 μ.μ. 18 Φεβ • Άνοιγμα ξανά 

Επιλεγμένο κείμενο:


καλά

Πού είναι οι βασικές έννοιες; Είπαμε: στον πρόλογο εισάγω το θέμα

Απάντηση

 **Κωνσταντίνα Δράκου**. να βαλω το θεμα στην θεματικη περιοδο

9:29 μ.μ. 18 Φεβ

 **Κωνσταντίνα Δράκου**. Επισημάνθηκε ως επιλυμένο

9:35 μ.μ. 18 Φεβ

4.5. Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο

Όταν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα διανεμήθηκαν στους μαθητές ανώνυμα ερωτηματολόγια, στα οποία απάντησε η ΠΟ ηλεκτρονικά και η ΟΕ χειρόγραφα. Δόθηκαν συνολικά 43 ερωτηματολόγια, 19 στην ΠΟ και 24 στην ΟΕ. Παραλήφθηκαν 39 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, 19 από την ΠΟ, τα 17 σε ηλεκτρονική μορφή και 2 χειρόγραφα, και 20 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από την ΟΕ, τα 19 χειρόγραφα και 1 σε ηλεκτρονική μορφή. Στη δεύτερη περίπτωση υπήρχαν και ερωτήσεις που δεν είχαν απαντηθεί.

4.5.1. Περιγραφή του τρόπου εργασίας από τους μαθητές

Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο μας δίνουν μια εικόνα του τρόπου που συνεργάστηκαν. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν τον τρόπο εργασίας τους. Ενδεικτικά θα παραθέσουμε απαντήσεις τους, πρώτα των μαθητών της ΠΟ και κατόπιν της ΟΕ.

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Οι μαθητές που πήραν μέρος στη ΣΓΜΥΥ χαρακτηριστικά λένε για τον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν:

M1: « Έμπαινε ο καθένας όποτε μπορούσε και έκανε αλλαγές στο κείμενο, ακόμα εξηγούσε με σχόλιο τον λόγο της αλλαγής του. Επίσης συνομιλούσαμε με τα σχόλια και το chat για το τι και πώς θα γράψουμε στην εργασία.»

M2: «Αρχικά μέσω του chat προσπαθήσαμε να οργανωθούμε και να αναλάβουμε ο καθένας κάποιο ρόλο. Παρόλα αυτά δεν μπορώ να πω ότι δουλέψαμε με αυτόν τον τρόπο αλλά ο καθένας έγραφε τις απόψεις του πάνω στο θέμα και μετά διορθώναμε αν κάτι δεν μας άρεσε».

M3: «Αρχικά, το κάθε μέλος της ομάδας μας κατέθεσε τις ιδέες του, τις οποίες μπορούσε να αναζητήσει σε διάφορες πηγές. Έπειτα, αποφασίσαμε όλοι μαζί για το ποιες ιδέες θα έπρεπε να συμπεριλάβουμε στο γραπτό μας. Στη συνέχεια, συμβουλευτήκαμε το σχέδιο της εργασίας μας όσο αναφορά τη μορφή του κειμένου μας και τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να παραθέσουμε τις ιδέες μας. Τέλος, αφού γράψαμε το κείμενό μας, ελέγξαμε για τυχόν ορθογραφικά ή εκφραστικά λάθη.»

M4: «κανονίσαμε με την ομάδα μου τι θα κάνει ο καθένας και έγραψε ο καθένας ένα κομμάτι»

M5: «συνεργαστήκαμε μέσα από το g-mail ακούγαμε και λέγαμε αρχικά τις απόψεις μας και έπειτα γράφαμε»

M6: «Διόρθωνα κάποια λάθη που έκαναν τα παιδιά της ομάδας μου, έπαιρνα κάποιες ιδέες από πληροφορίες σχετικά με το θέμα της εργασίας τις οποίες τις έψαχνα μόνη μου, έκανα σχόλια, συνομιλούσα με τα παιδιά της ομάδας μου, έδινα ιδέες και έγγραφα κι εγώ αφού πρώτα είχα μιλήσει με τα παιδιά της ομάδας μου που ήταν μέσα στο chat στα Google Docs.»

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Από την επεξεργασία των απαντήσεων στο ερώτημα που αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι ομάδες, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι σχηματίσαμε μια σαφή εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές της Π με Π δραστηριότητας. Διαπιστώσαμε ότι κάποια ομάδα δούλεψε με επιμερισμό των αρμοδιοτήτων :

M1: «Ένα μέλος έδινε ιδέες, άλλο μέλος έγραφε τίτλους και ένα άλλο μέλος έγραφε το κείμενο

M2: «Πρώτα καθορίζαμε την ημέρα και την ώρα συνάντησης. Στη συνέχεια βρισκόμασταν στο σπίτι μου και βρίσκαμε αρχικά ιδέες και λέξεις κλειδιά. Μετά το κάθε μέλος της ομάδας έλεγε αν συμφωνούσε και κάποιος αναλάμβανε να γράφει, κάποιος άλλος να λέει και κάποιος άλλος να διορθώνει».

Σε μια άλλη ομάδα είχε οριστεί ένα μέλος που αναλάμβανε να γράφει, ενώ οι υπόλοιποι έπρεπε να φέρουν ιδέες, Στο τέλος όλη η ομάδα διόρθωνε:

M3: « Καθόμασταν σε ένα τραπέζι. Ο ένας έγραφε και οι άλλοι έδιναν ιδέες. Μετά μαζερόμασταν όλη η ομάδα και βάζαμε τις ιδέες στη σωστή σειρά, ώστε να δημιουργηθεί ένα κείμενο. Στο τέλος τις διορθώναμε όλοι μαζί».

Μια ομάδα συνομίλησε κατά το στάδιο του σχεδιασμού στο facebook, ενώ η διόρθωση έγινε από όλους στο σχολείο:

M4: « Μιλήσαμε στο facebook. Είπαμε ιδέες, ένας τις έγραψε και μετά τα διορθώσαμε όλοι μαζί στο σχολείο».

Κάποιοι αναφέρουν ότι διάβασαν τα κείμενα, κράτησαν σημειώσεις, έγραφαν και μετά διόρθωναν από κοινού, ενώ άλλοι ότι εργάστηκαν ξεχωριστά και συνέθεσαν τη δουλειά τους:

M5: « Για τη διόρθωση του γραπτού δεν μπορούσαμε να βρεθούμε, ώστε έτσι γράφαμε ένας-ένας και τα δίνουμε στο επόμενο μέλος»

M6: «Στην ομάδα μου, από τους 4, συνεργαστήκαμε μόνο 2 άτομα, η Α κι εγώ. Έκανε η καθεμία το σχέδιό της και μετά συνεργαστήκαμε»

4.5.2. Ο χρόνος και ο χώρος

Από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα πόσο συχνά συμμετείχαν στη συνεργατική παραγωγή λόγου, είδαμε πως οι μαθητές της ΠΟ, στην πλειονότητα τους συμμετείχαν περισσότερες από μία φορές την εβδομάδα (11/19), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το ιστορικό των αναθεωρήσεων και την καταγραφή των σχολίων και on line συζητήσεων.

Αρκετοί από τους μαθητές της ΟΕ συμμετείχαν περισσότερες από μία φορές την εβδομάδα (7/20), ενώ σχεδόν ο ίδιος αριθμός δήλωσε πως συμμετείχε σπάνια (5/20), καθώς και μία φορά την εβδομάδα (5/20).

Ο Πίνακας 4.37 δείχνει συγκριτικά την αναλογία της συμμετοχής στη δραστηριότητα.

Πίνακας 4.37. Συμμετοχή στη συνεργατική παραγωγή λόγου

	Συμμετοχή στη συνεργατική παραγωγή λόγου	
	Ομάδες ΣΓ ΜΥΥ	Ομάδες ΣΓ ΠΜΠ
Σπάνια	11%	25%
Μία φορά την εβδομάδα	5%	25%
Περισσότερο από μία φορές την εβδομάδα	63%	35%
Άλλο	21%	15%

Και στις δύο περιπτώσεις (ΠΟ και ΟΕ), οι μαθητές θεώρησαν αρκετό το χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους για να εκτελέσουν τη δραστηριότητα, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.5, που αποτυπώνει το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών στο ερώτημα αν ήταν αρκετός ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για την εκτέλεση της δραστηριότητας.



Διάγραμμα 4.5. Εκτίμηση της επάρκειας του χρόνου

Όπως έγινε σαφές και από το σχεδιασμό, η φάση της δραστηριότητας που αφορούσε στη γραπτή παραγωγή λόγου ήταν μία κατ' οίκον εργασία, εκτός του σχολικού χρόνου. Οι μαθητές που συνεργάστηκαν με τη μεσολάβηση υπολογιστή,

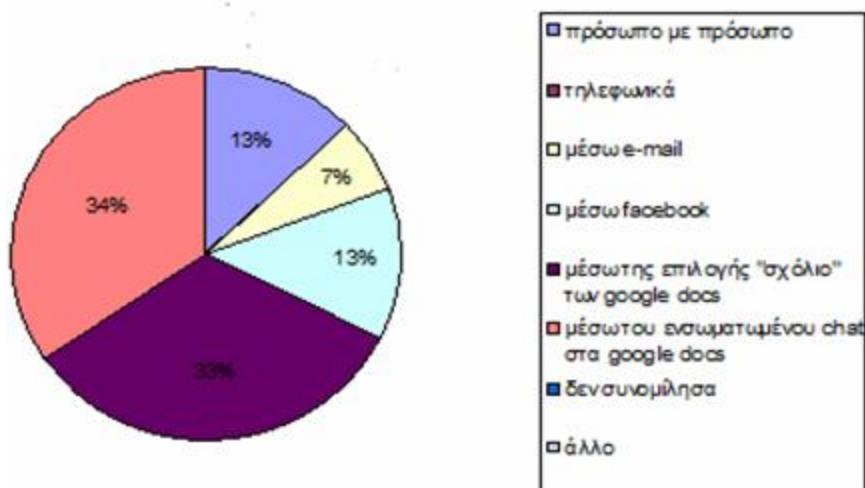
στο ερώτημα από ποιο χώρο συμμετείχαν στη δραστηριότητα, είπαν ότι συνεργάστηκε ο καθένας από το σπίτι του και κανένας δεν ανέφερε ότι δούλεψαν στο σπίτι άλλου μέλους. Σε αντίθεση με αυτούς, οι περισσότεροι μαθητές που συνεργάστηκαν πρόσωπο με πρόσωπο, είπαν -όπως ήταν αναμενόμενο- ότι εργάστηκαν στο σπίτι ενός μέλους της ομάδας.

4.5.3 Τρόπος επικοινωνίας

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Τα μέλη των ομάδων που έγραφαν μέσω GD, στο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο που συνομίλησαν, απάντησαν ότι χρησιμοποίησαν τα εργαλεία που τους παρέχονταν, δηλαδή την επιλογή «σχόλιο» (15/19) και το ενσωματωμένο chat (16/19). Ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ως τρόπο επικοινωνίας και το facebook (6/19), αλλά και την πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία (6/19).

Το Διάγραμμα 4.5 αποτυπώνει την αναλογία των τρόπων συνομιλίας των μαθητών αυτών.

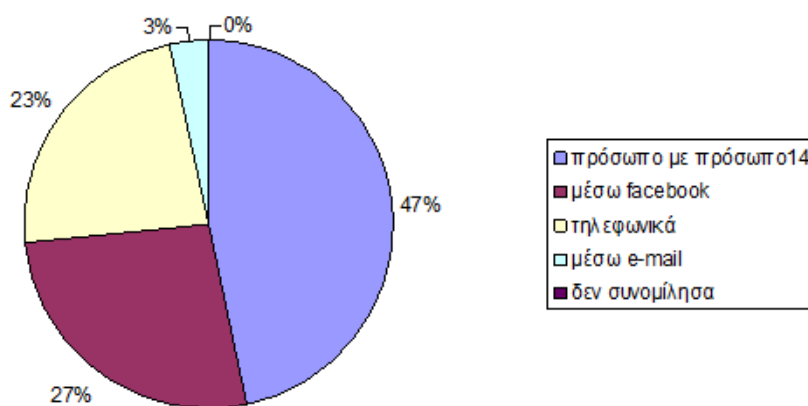


Διάγραμμα 4.6. Τρόποι συνομιλίας των μαθητών ΣΓΜΥΥ στην ομάδα

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Από την άλλη πλευρά, όπως ήταν φυσικό, οι μαθητές της ΟΕ επέλεξαν ως απάντηση ότι συνομίλησαν πρόσωπο με πρόσωπο (14/20), αλλά είπαν και ότι χρησιμοποίησαν και το facebook (8/20) και το τηλέφωνο (7/20).

Στο παρακάτω διάγραμμα μπορούμε να δούμε την αναλογία των απαντήσεών τους.



Διάγραμμα 4.7. Τρόποι συνομιλίας των μαθητών ΣΓΠΜΠ στην ομάδα

4.5.4. Τρόπος πραγματοποίησης αλλαγών στο έγγραφο

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Από τις απαντήσεις στο ερώτημα «Πώς κάνατε αλλαγές ή βελτιώσεις στο κείμενό σας», είδαμε ότι οι μαθητές που έγραψαν με υποστήριξη υπολογιστή λένε ότι οι αλλαγές ήταν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους.

M1: «Κάναμε αλλαγές ή βελτιώσεις στο κείμενο μας αφού ξανά ελέγχουμε πάλι το κείμενο και παίρναμε ιδέες από τους άλλους»

M2: «Ο ένας διόρθωνε του άλλου τα λάθη»

M3: «Έκανα αλλαγές με την βοήθεια των συμμαθητών μου»

M4: «ο καθένας έκανε ότι διορθώσεις ήθελε και μετά αν δεν άρесе στους υπόλοιπους το αλλάζαμε.»

Συνήθης πρακτική φαίνεται να είναι η διάπραγμάτευσή τους μέσω σχολίου. Ενδεικτικά λένε:

M1: «Όταν βλέπαμε κάτι το οποίο μας φαινόταν λάθος γράφαμε ένα σχόλιο και αν έπαιρνε έγκριση το διορθώναμε».

M2: «Γράφαμε στα σχόλια τον λόγο που πιστεύαμε ότι έπρεπε να κάνουμε την τροποποίηση, για να ξέρουν τα άτομα της ομάδας τι αλλαγή κάναμε και για ποιο λόγο. Τέλος κάναμε την αλλαγή και αποφασίζαμε αν ήταν σωστή».

M3: «ο καθένας έκανε την διόρθωση του ώσπου να αποφασίσουμε όλοι μαζί ότι αυτή θα είναι η τελική του μορφή».

M4: «Ξαναδιαβάσαμε το κείμενο και ότι δεν έβγαζε νόημα το αλλάξαμε. Προσπαθήσαμε από την αρχή να περιορίσουμε τα λάθη, γι' αυτό το λόγο σε κάθε παράγραφο κάναμε αναθεώρηση.»

M5: «Συνήθως γράφαμε ως σχόλιο την βελτίωση ή αλλαγή που θέλαμε να κάνουμε και στην συνέχεια αποφασίζαμε όλοι μαζί. Αλλά επειδή ο χρόνος άρχιζε να μας πιέζει κάναμε απευθείας τις διορθώσεις μας.»

Από την τελευταία απάντηση (M5) βλέπουμε ότι οι μαθητές κάνουν αλλαγές και χωρίς διαπραγμάτευση. Καταγράφονται ωστόσο και απαντήσεις που δείχνουν ότι τις ανακοινώνουν στην ομάδα, μέσω σχολίου.

M1: «Έκανα τις αλλαγές και μετά έκανα σχόλια ή το άφηνα έτσι και το έβλεπε η ομάδα μου»

M2: «μολις τελειώναμε το ξαναδιαβαζαμε και διορθωναμε τυχον λαθη»

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Οι μαθητές της ΟΕ, στο ερώτημα αυτό λένε ότι πραγματοποιούν αλλαγές στο κείμενο αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους ή μετά από τις υποδείξεις της καθηγήτριας:

M1: «Στη βιβλιοθήκη κάναμε μαζί αλλαγες με τη βοήθεια κάποιες φορές της καθηγήτριας μας»

Ένας μαθητής-μέλος ομάδας που έγραφε Π με Π λέει:

M1: « Είδαμε τα λάθη που μας είχε σημειώσει η καθηγήτρια και μετά αλλάξαμε το νόημα αλλά και τις λέξεις που δεν ταίριαζαν».

Κάποιοι περιγράφουν αυτήν τη διαδικασία, αναφερόμενοι μόνο στο στάδιο της αναθεώρησης:

M1: « Μαζευτήκαμε όλη η ομάδα σε ένα σπίτι και μελετήσαμε τη λανθασμένη παραγωγή λόγου. Σιγά-σιγά ό,τι έβρισκε ο ένας το έλεγε στον άλλο και έτσι βελτιώσαμε το κείμενό μας»

M2: «Αφού γράψαμε το κείμενό μας, το κάθε μέλος της ομάδας μας είπε την όποια παρατήρηση που ίσως είχε. Όταν στη συγκεκριμένη παρατήρηση συμφωνούσαν τα περισσότερα μέλη της ομάδας μας, διορθώναμε το λάθος, πολύ συχνά συμβουλευόμενοι και κάποια άλλη πηγή (π.χ. λεξικό).»

4.5.5. Απόψεις των μαθητών για την υποστήριξη από τους συμμαθητές τους

Δύο από τα ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν πώς βοήθησαν και πώς βοηθήθηκαν από τους συμμαθητές τους. Ενδεικτικά παραθέτουμε απαντήσεις τους.

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Οι μαθητές εδώ τονίζουν ότι παρείχαν και λάμβαναν υποστήριξη από τους συμμαθητές τους στο επίπεδο του περιεχομένου (ιδέες), αλλά και της μορφής του κειμένου (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη κ.λπ)

M1: «Η συμβολή μου στην ομαδική αυτή εργασία ήταν να καταθέσω τις ιδέες μου, πράγμα το οποίο έκαναν και όλα τα μέλη της ομάδας μου»

M2: «εγώ βοήθησα τους συμμαθητές μου δίνοντας λεξιλόγιο»

M3: «Βοήθησα λέγοντας κάποιες ιδέες δίνοντας λεπτομέρειες και διορθώνοντας τα λάθη των συμμαθητών μου»

M4: «Προσπάθησα να προσθέσω όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις και να βοηθήσω την ομάδα μου. Ήθελα να τους διορθώσω τα λάθη τους και να τους εξηγήσω ποια είναι για να μάθουν από αυτά»

M5: «Οι συμμαθητές μου με βοήθησαν δίνοντάς μου κάποιες επιπλέον ιδέες»

M6: «Έμαθα νέο λεξιλόγιο και μου έδειξαν πώς να κάνω σωστή σύνταξη».

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Οι απαντήσεις των περισσότερων μαθητών της ΟΕ στα ερωτήματα πώς βοήθησαν και πώς βοηθήθηκαν από τους συμμαθητές τους συγκλίνουν με αυτές των μαθητών της ΠΟ: παρείχαν και λάμβαναν υποστήριξη από τους συμμαθητές τους στο επίπεδο του περιεχομένου (ιδέες) και της μορφής του κειμένου (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη κ.λπ)

M1: «όταν έκανα λάθος μου το λέγανε και προσπαθούσα να το διορθώσω»

M2: «Με βοήθησαν να διορθώσω κάποια συντακτικά και ορθογραφικά λάθη που νόμιζα ότι ήταν σωστά»

M3: «Βοήθησα τους άλλους με τις ιδέες μου»

M4: «η συμμαθήτριά μου με βοήθησε με τις ιδέες της»

Ένας μαθητής που έγραψε Π με Π λέει ότι βοήθησε τους συμμαθητές του με το να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν:

M1: «Τους έπαιρνα τηλέφωνο για να συμμετέχουν»

4.5.6. Απόψεις των μαθητών για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού

Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στους μαθητές γίνεται αντιληπτή και από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, όταν ζητήθηκε από αυτούς να αξιολογήσουν την παρέμβαση της καθηγήτριας.

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Οι γνώμες των μαθητών που έγραψαν μέσω GD φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι τους βοήθησε η παρέμβαση της καθηγήτριας και δείχνουν ικανοποιημένοι από αυτήν. Επικεντρώνουν στην επίλυση των αποριών τους, π.χ.

M1: «*Η ΕΠΕΜΒΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ ΜΑΣ ΜΕ ΒΟΗΘΗΣΕ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΔΙΟΤΙ ΟΠΟΤΕ ΕΙΧΑ ΚΑΠΟΙΕΣ ΑΠΟΡΙΕΣ ΜΠΟΡΟΥΣΑ ΝΑ ΖΗΤΗΣΩ ΤΗΝ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ.*»

M2: «*Η παρέμβαση της καθηγήτριας ήταν πολύ χρήσιμη επειδή μπορούσαμε και την ρωτούσαμε για διάφορους ενδιασμούς που είχαμε και μας βοηθούσε λέγοντας μας τις συμβουλές της. Επίσης μπορούσε και μας διόρθωνε αλλά και μας καθοδηγούσε.*»

M3: «*Η καθηγήτρια μας ήταν κάθε φορά συνδεδεμένη στη συνεργατική γραφή και μας επέβλεπε. Όταν της το ζητούσαμε μας συμβούλενε*»

Θεωρούν ότι έλαβαν βοήθεια στη διόρθωση λαθών σε επίπεδο μορφής και περιεχομένου.

M1: «*Η καθηγήτρια βοηθούσε πολύ συχνά και όποτε κάναμε κάποιο λάθος μας το έλεγε για να το διορθώσουμε. Επίσης μας έδωσε κάποιες ιδέες και τρόπους γραφής*»

M2: «*Η παρέμβαση της καθηγήτριας ήταν πολύ καλή, επειδή μας έλεγε που να κοιτάζουμε πάνω στο γραπτό ώστε να βρούμε κάποια λάθη και μας υπενθυμίζει κάποια πράγματα.*»

M3: «*Είχε συνεχή παρέμβαση και μας βοήθησε πάρα πολύ και σε ιδέες και σε συντακτικό και σε γραμματική*»

M4: «*η παρέμβαση της καθηγήτριας μας ήταν καθοριστική δηλαδή βοηθούσε να διορθώσουμε τα λάθη μας*»

Ορισμένοι μαθητές κάνουν λόγο για τη βοήθεια που έλαβαν σε τεχνικά ή διαδικαστικά θέματα, π.χ.

M1: «*Η παρέμβαση της καθηγήτριάς μας ήταν πολύ χρήσιμη και αναγκαία, καθώς δίχως τις συμβουλές και την καθοδήγησή της, η εργασία μας δεν θα ερχόταν σε πέρας της με τόση ευκολία.*»

M2: «Η καθηγήτρια φρόντιζε να μας θυμίσει την διορία μας για την παράδοση της εργασίας. Μας βοηθούσε, εξηγώντας μας πώς να χρησιμοποιήσουμε τις λειτουργίες του google. Γενικότερα, μας βοηθούσε και μας ενθάρρυνε, διορθώνοντας μας και κάνοντας αστειάκια

Ένας μαθητής δείχνει να πιέζεται από την παρέμβαση της καθηγήτριας:

M1: «Η καθηγήτρια μας βοήθησε για να διορθώσουμε κάποια λάθη, αλλά πιστεύω πως μερικές φορές ήταν λίγο απαιτητική»

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Υπάρχει ποικιλία στις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές της ΟΕ στο ερώτημα σχετικά με τη βοήθεια της καθηγήτριας. Άλλοι δεν θεωρούν ότι βοηθήθηκαν, π.χ. ένας μαθητής που έγραψε Π με Π λέει

M1: «Δε μας βοήθησε αρκετά . Ακόμη δεν ήταν συχνά μαζί μας.»

ενώ κάποιοι άλλοι δείχνουν ότι πιέστηκαν:

M1: «Ήταν λίγο πιεστική»

M2: «Θα προτιμούσα να μην είχε παρέμβει»

Κάποιος υποστηρίζει ότι

M1: «η παρέμβαση της καθηγήτριας ήταν σημαντική, γιατί σε μερικά σημεία που δυσκολευόμασταν μας βοήθαγε και μας έδινε και ιδέες.»

Με την παραπάνω άποψη δείχνουν να συμφωνούν και αρκετοί άλλοι:

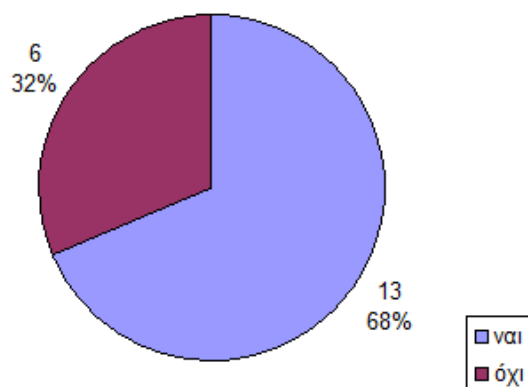
M2: «Μας έλεγε ποια είναι τα λάθη μας και τα διορθώναμε»

M3: «Μας είπε κάποιες ιδέες στην τάξη»

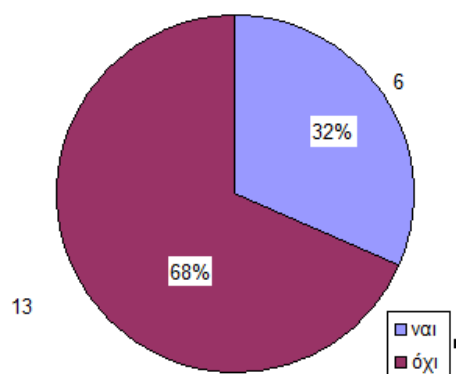
M4: «Μας βοήθησε αρκετά με τα σχόλιά της»

4.5.7. Απόψεις των μαθητών για τη συνεργατική γραφή

Οι απόψεις των μαθητών για τη συνεργατική γραφή φάνηκαν να είναι θετικές και στην ΠΟ και στην ΟΕ. Ειδικότερα, και οι δύο την προτιμούν από την ατομική γραφή. Το ερώτημα που τους απευθύνθηκε ήταν αν θα προτιμούσαν μια ατομική εργασία, και τα διαγράμματα 4.8 και 4.9 δείχνουν τις απαντήσεις τους.



Διάγραμμα 4.8. Προτίμηση στη συνεργατική γραφή από τους μαθητές που έγραψαν ΜΥΥ



Διάγραμμα 4.9. Προτίμηση στη συνεργατική γραφή από τους μαθητές που έγραψαν ΠμεΠ

Πιο αναλυτικά, θα αναφερθούμε στις απόψεις των μαθητών για τη συνεργατική γραφή, πρώτα της ΠΟ και στη συνέχεια της ΟΕ.

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Οι μαθητές αυτοί απάντησαν όλοι θετικά και στο ερώτημα αν την θεωρούν αποτελεσματικό τρόπο παραγωγής λόγου. Χαρακτηριστικά οι μαθητές που έγραψαν μέσω GD είπαν:

M1: «Κατά τη γνώμη μου, η συνεργατική γραφή αποτελεί έναν από τους αποτελεσματικότερους τρόπους παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς είναι πιο ευχάριστος και καλλιεργεί τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, πράγμα το οποίο έχει μεγάλη σημασία.»

M2: «πιστεύω πως είναι ένας αρκετά εύκολος και καλός τρόπος για παραγωγή γραπτού λόγου»

M3: «Ναι, είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος, ο οποίος βοηθάει, κυρίως, τα άτομα που έχουν δυσκολία στο γράψιμο και στην ορθογραφία.»

M4: «Εγώ προσωπικά πιστεύω πως αυτός ο τρόπος παραγωγής γραπτού λόγου είναι μια καλή εμπειρία για τον καθένα, γιατί εδώ υπάρχει συνεργασία και μαθαίνεις από τα λάθη του άλλου και αυτός από τα δικά σου και έτσι νομίζω πως και οι δύο μαθητές βελτιώνονται αρκετά.»

M5: «Πιστεύω ότι αυτός είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί παίρνομε βοήθεια από τους συνεργάτες μας.»

Ένας μαθητής μιλά ειδικότερα για τη συνεργατική γραφή μέσω των GD:

M1: «Ναι διότι όλοι έχουν πρόσβαση οποιαδήποτε ώρα !»

Διαφωτιστικές για τις απόψεις τους ως προς τη συνεργατική γραφή ήταν οι απαντήσεις στο ερώτημα «τι σου άρεσε περισσότερο;». Ένας μαθητής αναφέρεται γενικά στην ιδέα της συνεργασίας:

M1: «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο από τη συνεργατική γραφή, ήταν το γεγονός ότι συνεργαζόμουν με συνομηλίκους μου, πράγμα το οποίο καθιστά τη διεκπεραίωση της εργασίας μας περισσότερο ευχάριστη και διασκεδαστική, κάτι που ασφαλώς και δεν συμβαίνει σε μία ατομική εργασία.»

Όπως όμως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές που έγραψαν ΜΥΥ αναφέρθηκαν στην εμπειρία τους από τον συγκεκριμένο τρόπο συνεργατικής γραφής. Παραθέτουμε τις πιο χαρακτηριστικές τοποθετήσεις τους:

M1: «μου άρεσε περισσότερο το ότι όλοι μαζί κάναμε μια εργασία από μακριά χωρίς να πρέπει να συναντηθούμε και όποτε ήθελε ο καθένας έγραφε το κείμενό του»

M2: «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο ήταν το πόσο γρήγορα και διασκεδαστικά περνούσε η ώρα.»

M3: «το ότι έμπαινα όποτε μπορούσα»

M4: «Όταν τόχαινε και μπαινάμε όλοι.»

M5: «Η ιδέα της χρήσης Η/Υ για την εκτέλεση μιας ομαδικής εργασίας.»

M6: «Περισσότερο μου άρεσε ότι η εργασία ήταν από υπολογιστή διότι δεν είχα ξαναδουλέψει εργασία από αυτόν.»

M7: «ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΗΤΑΝ ΟΤΙ ΕΙΧΑ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ, ΔΗΛΑΔΗ ΟΠΟΤΕ ΕΙΧΑ ΚΕΝΗ ΩΡΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑ ΝΑ ΜΠΑΙΝΩ.»

M8: «Πιο πολύ μου άρεσε ότι δουλέψαμε μαζί ηλεκτρονικά για να κάνουμε μια καλή εργασία πιστεύω.»

M9: «Αυτό που μου άρεσε ήταν πως δουλέψαμε συνεργατικά και αυτό έκανε την εργασία πιο ενδιαφέρουσα σε σχέση με την ατομική δουλειά. Επίσης η ομάδα μου δούλεψε ηλεκτρονικά και ήταν ένας τρόπος πολύ πιο εύκολος καθώς δεν χρειαζόταν να συναντηθούμε αλλά μπορούσαμε και επικοινωνούσαμε μέσα από το google.»

M10: «Η εύκολη και γρήγορη διατύπωση των ιδεών μας καθώς και η διόρθωσή τους.»

M11: «να ακούω τις απόψεις των συμμαθητών μου»

Όταν οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο αναφορικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν, 4 από τους 19 απάντησαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν, λέγοντας π.χ.

M1: «οι δυσκολίες δεν ήταν πολλές διότι μας βοήθησε η καθηγήτριά μας»

3 μαθητές είπαν πως τους δυσκόλεψε το να βρουν ιδέες, π.χ.

M1: «Αυτό που με δυσκόλεψε πιο πολύ ήταν να βρω όσο πιο καλές ιδέες μπορούσα για να βγει μια καλή έκθεση»

Οι υπόλοιπες απόψεις ποικίλουν. Αφορούν προβλήματα που προκύπτουν συχνά κατά την ανάληψη συνεργατικών δραστηριοτήτων, π.χ.

M1: «Κάποια από τα μέλη της ομάδας μου είναι λιγότερο δυνατοί μαθητές, επομένως σε πολλά σημεία ήταν αναγκαία η παρέμβασή μου, ώστε να διορθώσω τυχόν λάθη τους, πράγμα το οποίο ήταν, ορισμένες φορές, κουραστικό.»

M2: «Αρχικά συνάντησα δυσκολίες στη συνεργασία με τον συμμαθητή μου αλλά το πρόβλημα επιλύθηκε.»

αλλά και προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση του συνεργατικού εργαλείου:

M1: «η μόνη δυσκολία που συνάντησα ήταν να μάθω το πρόγραμμα πως δουλεύει αλλά μετά δεν είχα άλλο πρόβλημα εκτός από το ότι κάποιοι συμμαθητές μ δεν εργάστηκαν καθόλου»

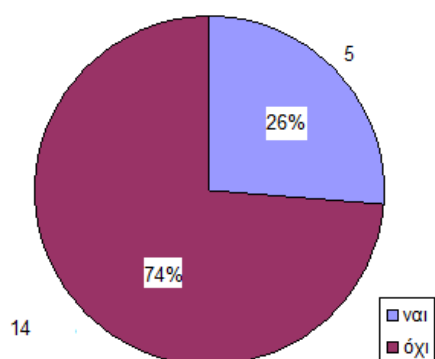
M2: «Το google δεν αποκρινόταν, ως αποτέλεσμα να μην μπορώ να επικοινωνήσω και η δουλειά που είχα κάνει να πηγαίνει χαμένη»

Ένας μαθητής είδε ως πρόβλημα το ότι εργάζονταν ασύγχρονα:

M1: «Δυσκολίες που συνάντησα ήταν που δεν μπορούσα να μπαίνω και να κάνω καθημερινά δουλειά πάνω στην εργασία και μερικές φορές που μπαίναμε για να κάνουμε την εργασία διαφορετικές ώρες.»

Τέλος, οι μαθητές που έγραψαν ΜΥΥ είπαν ότι δεν θα προτιμούσαν την ΠμεΠ συνεργατική γραφή, όταν απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 4.10.

Αν συνεργάστηκες με υποστήριξη υπολογιστή, θα προτιμούσες να είχες συνεργαστεί πρόσωπο με πρόσωπο;



Διάγραμμα 4.10. Δεν προτιμάται η ΣΓΠΜΠ από όσους έγραψαν συνεργατικά ΜΥΥ

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Στο ερώτημα αν θεωρούν αποτελεσματική τη συνεργατική παραγωγή λόγου, και οι μαθητές που έγραψαν Π με Π εκφράζουν την ίδια άποψη με αυτούς που έγραψαν ΜΥΥ:

M1: «Αυτός ο τρόπος εργασίας ήταν πιο ελεύθερος»

M2: «Αυτός ο τρόπος είναι πιο αποτελεσματικός, γιατί δεν έχει στόχο μόνο μια έκθεση αλλά και τη συνεργασία των μαθητών.»

M3: «Ναι. Γιατί όταν συνεργάζεσαι με άλλους μαθαίνεις περισσότερα και βελτιώνεσαι»

M4: «Ναι. Γιατί παίρνεις πιο πολλές ιδέες»

M5: «Ναι, γιατί όταν έχουμε ένα λάθος, ο συμμαθητής μας θα το διορθώσει και θα μας βοηθήσει.»

Οι μαθητές αυτοί έδωσαν σχεδόν όλοι την απάντηση ότι εκείνο που τους άρεσε περισσότερο ήταν το ότι συνεργάστηκαν. Ενδεικτικά είπαν:

M1: «Μου άρεσε η συνεργασία με τον συμμαθητή μου»

M2: «Που κάναμε την εργασία με την ομάδα μου»

M3: «Το ότι συνεργαστήκαμε»

M4: «Που συναναστράφηκα με τους συμμαθητές μου και εκτός σχολείου»

Άλλες απαντήσεις ήταν:

M1: «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο ήταν οι ιδέες των συμμαθητών μου, γιατί δεν θα τα κατάφερνα μόνη μου.»

M2: «Μου άρεσε η ευχάριστη διάθεσή μας και το γέλιο που κάναμε καθώς κάναμε την εργασία»

M3: «οι διάφορες γνώμες»

M4: «Ότι πρόσφερα βοήθεια»

Αρκετοί μαθητές (6/20) υποστηρίζουν πως δεν συνάντησαν καμία δυσκολία. Στη συνέχεια, προβάλλεται από ορισμένους ως δυσκολία η αδυναμία στον γραπτό λόγο. Ένας μαθητής με δυσλεξία σημειώνει:

M1: «Δεν μπορούσα να γράφω»

Το ίδιο και δύο ακόμη μαθητές. Απαντούν στην ερώτηση «ποιες δυσκολίες συνάντησες»: :

M2: «Να τα γράψω»

M3: «Η ορθογραφία»

Επίσης είπαν:

M1: «Είχαμε πολλές διαφωνίες μεταξύ μας και υπήρχε ένταση»

M2: «Δεν συμφωνούσαμε με την υπόλοιπη ομάδα»

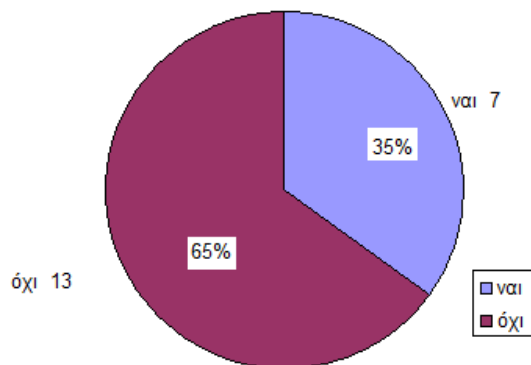
M3: «Δεν βρήκαμε κάποια συγκεκριμένη ώρα να συναντιόμαστε»

M4: «Η δυσκολία ήταν να συναντηθούμε»

M5: «Κάποιοι δεν έδιναν σημασία σ' αυτά που έλεγα . Συχνά με κορόιδευαν στα λάθη μου.»

Τέλος, οι μαθητές που έγραψαν ΠμεΠ, δεν έδειξαν να προτιμούν ΣΓΜΥΥ, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 4.11.

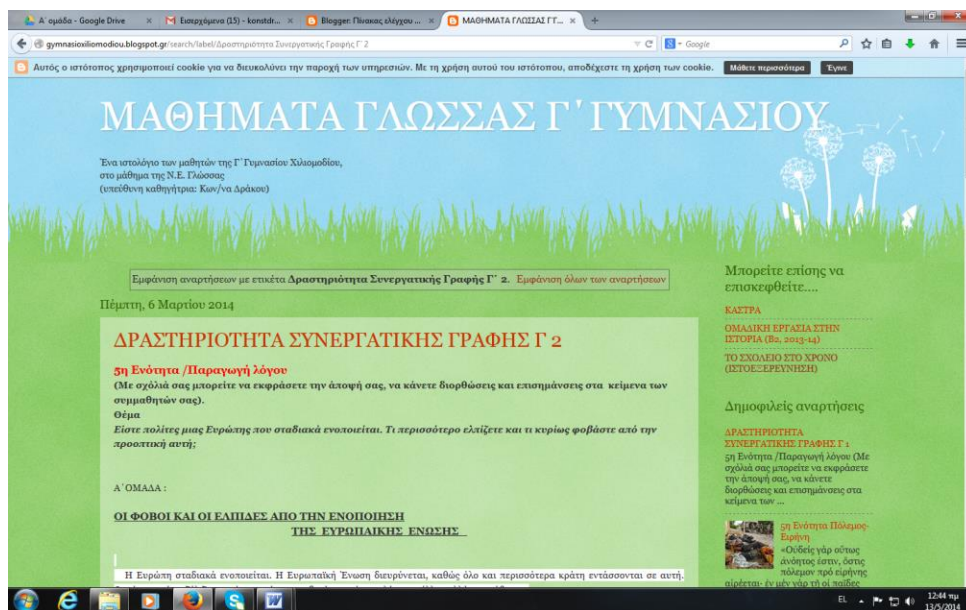
Αν συνεργάστηκες πρόσωπο με πρόσωπο, θα προτιμούσες να είχες συνεργαστεί με υποστήριξη υπολογιστή;



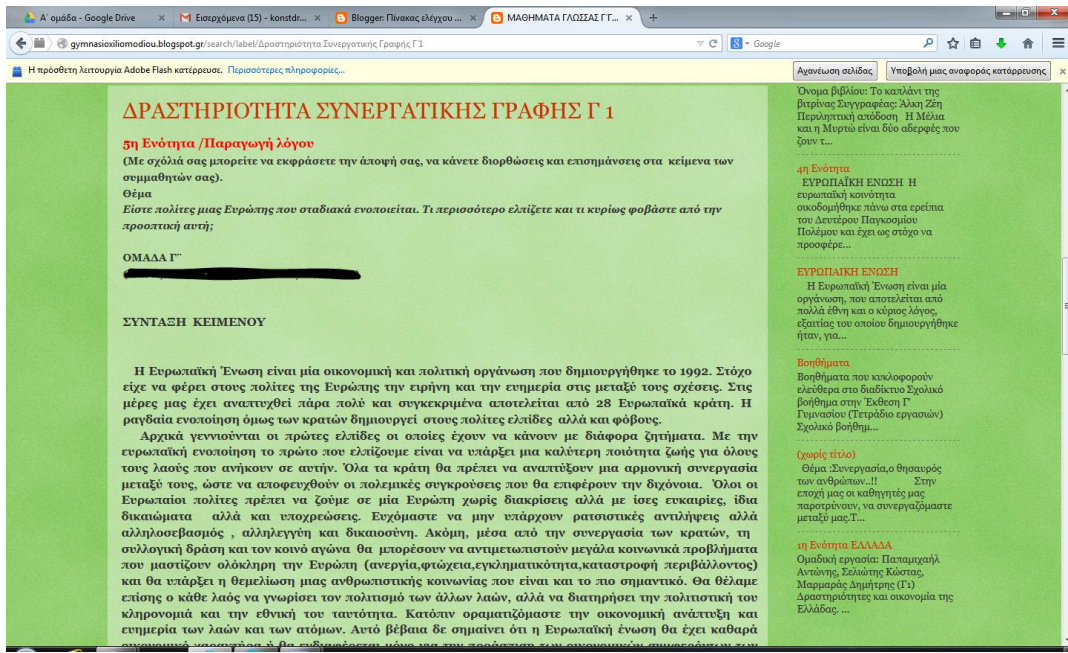
Διάγραμμα 4.11. Δεν προτιμάται η ΣΓΜΥΥ από όσους έγραψαν συνεργαζόμενοι ΠμεΠ

4.6. Το προϊόν της γραφής

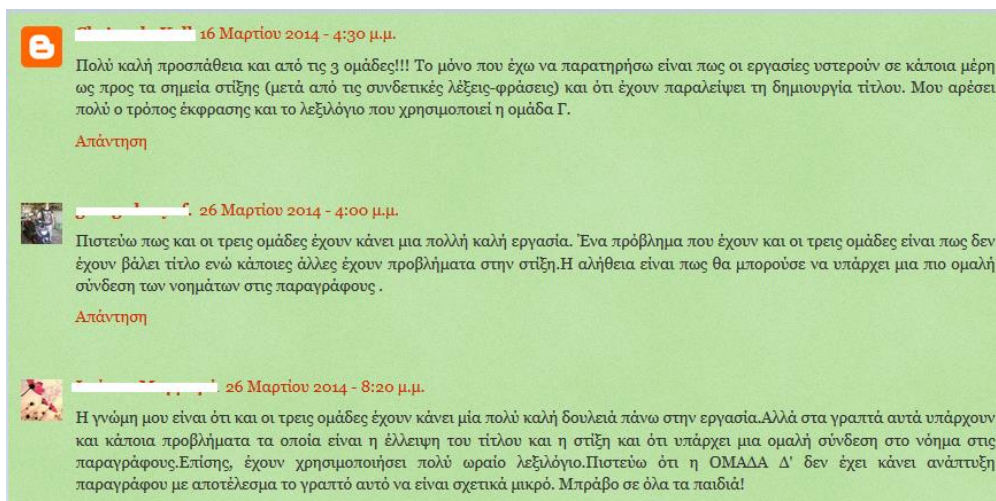
Όταν οι μαθητές της κάθε ομάδας ολοκλήρωσαν το κείμενό τους, το δημοσίευσαν στο ιστολόγιο της τάξης (Εικόνα 16,17) και πήραν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους (Εικόνα 18).



Εικόνα 16. το ιστολόγιο όπου δημοσιεύτηκαν τα κείμενα



Εικόνα 17. Δημοσιευμένο κείμενο στο ιστολόγιο



Εικόνα 18. Σχόλια συμμαθητών για τα δημοσιευμένα κείμενα

Τα κείμενα αυτά μελετήθηκαν σε βάθος και ελέγχθηκαν με κριτήρια την ποιότητα του περιεχομένου τους, την οργάνωση και την έκφραση από τη διδάσκουσα και από φιλόλογο που διδάσκει το ίδιο μάθημα στην ίδια τάξη σε άλλο σχολείο και αξιολογήθηκαν, όπως περιγράφηκε στην [ενότητα 3.6.3](#).

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Από την αξιολόγηση που έγινε, όπως δείχνουν και οι πίνακες που ακολουθούν, προέκυψε ότι από τα πέντε γραπτά της ΠΟ, δύο ήταν άριστα, δύο πολύ καλά και ένα

καλό. Παρατηρήθηκε δε ότι τα τρία από αυτά χαρακτηρίζονταν άριστα ως προς την ποιότητα του περιεχομένου τους .

Α' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	15,5
Οργάνωση-Δομή	16
Μορφή: Έκφραση-Ύφος (Γλώσσα-Γραμματική)	13
Συνολικά	14,8 (Καλό)

Β' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	18,5
Οργάνωση-Δομή	20
Μορφή: Έκφραση-Ύφος (Γλώσσα-Γραμματική)	16
Συνολικά	18,1 (Άριστα)

Γ' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	19
Οργάνωση-Δομή	18,5
Μορφή: Έκφραση-Ύφος (Γλώσσα-Γραμματική)	18,5
Συνολικά	18,6 (Άριστα)

Δ' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	17,5
Οργάνωση-Δομή	16,5
Μορφή: Έκφραση-Ύφος (Γλώσσα-Γραμματική)	15,5
Συνολικά	16,5 (Πολύ καλό)

Ε' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	18,2
Οργάνωση-Δομή	17,5
Μορφή: Έκφραση-Ύφος (Γλώσσα-Γραμματική)	17
Συνολικά	17,5 (Πολύ καλό)

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Από την αξιολόγηση που έγινε, όπως δείχνουν και οι πίνακες που ακολουθούν, προέκυψε ότι από τα πέντε γραπτά της ΟΕ, ένα ήταν άριστο, δύο πολύ καλά ένα καλό και ένα μέτριο. Ένα από τα γραπτά χαρακτηρίστηκε άριστο ως προς την ποιότητα του περιεχομένου του.

Z' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	17,5
Οργάνωση-Δομή	17
Μορφή: Έκφραση-Υφος (Γλώσσα-Γραμματική)	17,5
Συνολικά	17,3 (Πολύ καλό)

H' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	17
Οργάνωση-Δομή	19
Μορφή: Έκφραση-Υφος (Γλώσσα-Γραμματική)	17,5
Συνολικά	17,8 (Πολύ καλό)

Θ' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	11,5
Οργάνωση-Δομή	12,5
Μορφή: Έκφραση-Υφος (Γλώσσα-Γραμματική)	11
Συνολικά	11,6 (Μέτριο)

Γ' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	19
Οργάνωση-Δομή	20
Μορφή: Έκφραση-Υφος (Γλώσσα-Γραμματική)	19
Συνολικά	19,1 (Άριστο)

Κ' ΟΜΑΔΑ

Κριτήρια	Χαρακτηρισμός
Ποιότητα περιεχομένου	13
Οργάνωση-Δομή	11
Μορφή: Έκφραση-Υφος (Γλώσσα-Γραμματική)	12,5
Συνολικά	12,2 (Καλό)

4.7. Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στην παραγωγή λόγου πριν και μετά τη δραστηριότητα

Ομάδες συνεργατικής γραφής μέσω Google Docs

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οι μαθητές έγραψαν ατομικά, στην τάξη, ένα τεστ αξιολόγησης με το ίδιο θέμα, το οποίο βαθμολογήθηκε από την

καθηγήτρια. Οι πίνακες που ακολουθούν δείχνουν την επίδοση των μαθητών σε αυτό, συγκρίνοντάς την με τον μέσο όρο της επίδοσής τους στην παραγωγή λόγου πριν τη δραστηριότητα.

Α' ΟΜΑΔΑ (ΣΓΜΥΥ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριό- τητα	μετά τη δραστηριό- τητα
Συμμετέχοντες	M1	12	12
	M2	12	09
	M3	09	10
	M4	10	10

Β' ΟΜΑΔΑ (ΣΓΜΥΥ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριό- τητα.	μετά τη δραστηριότη- τα
Συμμετέχοντες	M1	13	16
	M2	15	18
	M3	07	10
	M4	11	11
	M5	04	02

Γ' ΟΜΑΔΑ (ΣΓΜΥΥ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριό- τητα.	μετά τη δραστηριότητα
Συμμετέχοντες	M1	14	18
	M2	17	19
	M3	15	18
	M4	04	02

Δ' ΟΜΑΔΑ (ΣΓΜΥΥ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριότη- τα.	μετά τη δραστηριό- τητα
Συμμετέχοντες	M1	16	18
	M2	10	11
	M3	04	02

Ε' ΟΜΑΔΑ (ΣΓΜΥΥ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριότητα.	μετά τη δραστηριότη- τα
Συμμετέχοντες	M1	11	12
	M2	12	13
	M3	06	09

Οι μαθητές της Α' Ομάδας, με εξαίρεση τον Μ2 που σημείωσε πτώση, δεν παρατηρήθηκε να μεταβάλλουν την επίδοσή τους, γεγονός που η καθηγήτρια αποδίδει στο ότι δεν συνεργάστηκαν ικανοποιητικά, σε αντίθεση με τους τρεις μαθητές της Β' Ομάδας, που σημείωσαν άνοδο. Οι μαθητές αυτοί είναι εκείνοι που αλληλεπίδρασαν σε μεγάλο βαθμό με τους συμμαθητές τους και την καθηγήτρια, όπως, επίσης, πραγματοποίησαν και τις περισσότερες συνεισφορές στο έγγραφο (Μ1, Μ2, Μ3). Ο μαθητής που συμμετείχε λιγότερο (Μ4), δεν μετέβαλε την επίδοσή του, ενώ αυτός που

δεν συμμετείχε παρά ελάχιστα (M5) είχε πτώση. Οι τρεις μαθητές της Ομάδας Γ' που συμμετείχαν ενεργά στη δραστηριότητα (M1, M2 και M3) είχαν άνοδο στην επίδοσή τους στην ατομική παραγωγή λόγου, ο δε μαθητής που συμμετείχε ελάχιστα κυμάνθηκε στα ίδια επίπεδα με πριν, με μικρή πτώση. Το ίδιο παρατηρείται και στους δύο μαθητές που συνεργάστηκαν στη Δ' Ομάδα (M1, M2), δηλαδή σημείωσαν άνοδο, ενώ ο μαθητής που δεν συμμετείχε ικανοποιητικά (M3) είχε πτώση. Τέλος, οριακή άνοδο σημείωσαν οι δύο μαθητές της Ε' Ομάδας (M1 και M2) και μεγαλύτερη ο τρίτος, όπως δείχνει και ο αντίστοιχος πίνακας.

Ομάδες συνεργατικής γραφής πρόσωπο με πρόσωπο

Το ατομικό τεστ που έγινε μετά την ολοκλήρωση της εργασίας μάς έδωσε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε την επίδοσή τους στην Παραγωγή λόγου πριν και μετά τη δραστηριότητα συνεργατικής γραφής.

Όπως γίνεται φανερό και από τους ακόλουθους πίνακες, υπάρχει άνοδος στην επίδοση των τριών μελών της Ζ' Ομάδας (M1, M2 και M3), τα οποία γνωρίζουμε ότι συνεργάστηκαν (σημειώνεται ότι πρόκειται για την ομάδα που προσπάθησε να κάνει ορατές τις συνεισφορές των μελών της, χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρώματα στυλό και σήμανση των αλλαγών με το αρχικό του ονόματός τους) και πτώση στη μαθήτριά που δεν συνεργάστηκε (M4). Δεν υπήρξε μεταβολή στην επίδοση των μελών της Η' Ομάδας.

Ζ' ΟΜΑΔΑ (ΠΜΠ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριότη- τα.	μετά τη δραστηριότη- τα
Συμμετέχοντες	M1	12	13
	M2	14	17
	M3	12	14
	M4	07	03

Η' ΟΜΑΔΑ (ΠΜΠ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριότη- τα.	μετά τη δραστηριότη- τα
Συμμετέχοντες	M1	13	14
	M2	16	16
	M3	02	02
	M4	03	02

Τα μέλη της Ομάδας Θ' παρουσίασαν συνολικά μικρή πτώση, με εξαίρεση τον M4, που είχε μεγαλύτερη, ενώ στα ίδια επίπεδα με πριν κυμάνθηκε η επίδοση των τριών από τα τέσσερα μέλη της Ι' Ομάδας. Το τέταρτο μέλος της παρουσίασε πτώση (M3). Δεν υπήρξε μεταβολή στην επίδοση των μαθητών της Κ' Ομάδας. Τις παρατηρήσεις αυτές μπορούμε να δούμε και στους ακόλουθους πίνακες.

Θ' ΟΜΑΔΑ (ΠΜΠ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριότη- τα.	μετά τη δραστηριότη- τα
Συμμετέχοντες	M1	09	08
	M2	05	03
	M3	07	05
	M4	11	03

Ι' ΟΜΑΔΑ (ΠΜΠ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριότη- τα.	μετά τη δραστηριότη- τα
Συμμετέχοντες	M1	18	18
	M2	11	11
	M3	08	05
	M4	02	02

Κ' ΟΜΑΔΑ (ΠΜΠ)		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ	
		πριν τη δραστηριότη- τα.	μετά τη δραστηριότη- τα
Συμμετέχοντες	M1	14	13
	M2	10	10
	M3	08	08
	M4	03	03

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Γενικά συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων που προηγήθηκε, συμπεράναμε ότι με την παρούσα μελέτη μας δόθηκε η δυνατότητα να περιγράψουμε τη διαδικασία συνεργατικής παραγωγής λόγου με την υποστήριξη υπολογιστή, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές σε ένα Ηλεκτρονικό περιβάλλον Συνεργατικής γραφής με ένα εργαλείο του web 2.0 και τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός, και είδαμε ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν άνιση, δεν εφάρμοσαν μια συγκεκριμένη στρατηγική συνεργατικής γραφής και εργάστηκαν με δύο τρόπους: ταυτόχρονα και διαδοχικά. Κατά τη διαδικασία της γραφής, προέβαιναν σε διάφορες ενέργειες, όπως καταιγιισμό ιδεών, καταγραφή τους και επισήμανση της διάρθρωσης του κειμένου, παραγωγή κειμένου, επανεξέταση, αναθεώρηση και τελική επιμέλεια, χωρίς όμως να ακολουθούν μία γραμμική πορεία. Οι αλλαγές που προκαλούσαν στο έγγραφο γίνονταν είτε μετά από διαπραγματεύση μεταξύ τους είτε μετά από παρέμβαση της εκπαιδευτικού ή αδιαπραγμάτευτα. Όσον αφορά την τελευταία περίπτωση, είδαμε μόνο μία περίπτωση μαθητή που εργάστηκε εξ ολοκλήρου ατομικά. Ο εκπαιδευτικός παρείχε υποστήριξη στους μαθητές, όταν αυτοί ζητούσαν τη βοήθειά του ή και όταν έκρινε ο ίδιος. Η υποστήριξη αυτή έτεινε να μειώνεται στο τελευταίο στάδιο της εργασίας. Διαπιστώσαμε, επίσης, ότι οι παρεμβάσεις που επιχειρούσαν οι μαθητές στο έγγραφο κατά τη διαδικασία της ΣΓΜΥΥ ήταν κυρίως γλωσσικές και πιο συχνά αφορούσαν αλλαγές στο περιεχόμενο.

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής σεναρίου συνεργατικής παραγωγής λόγου με υποστήριξη υπολογιστή στο μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με την «πρόσωπο με πρόσωπο», εντοπίσαμε αυξημένες απαιτήσεις σε χρόνο και πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου, είδαμε όμως ότι η θετική εμπειρία των μαθητών, η ποιότητα του γραπτού σε επίπεδο περιεχομένου και λεξιλογίου, η υπεύθυνη διεκπεραίωση των συμφωνημένων, η ελάττωση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού ως συνεργάτη και συμβούλου, η υψηλή κοινωνική μάθηση στην ομάδα, η κοινωνική και γνωστική ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συνιστούν την προστιθέμενη αξία της ΣΓΜΥΥ.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τα συμπεράσματά μας αναλυτικά, ανά ερευνητικό ερώτημα, καθώς και τους περιορισμούς στους οποίους υφίσταται αυτή η έρευνα. Θα ακολουθήσουν προτάσεις για πρακτική εφαρμογή και μελλοντική έρευνα σχετικά με τη χρήση συνεργατικών εργαλείων στην Παραγωγή λόγου.

5.2. Πρώτο Ερευνητικό ερώτημα: Με ποιους τρόπους εργάζονται-συνεισφέρουν οι μαθητές σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον συνεργατικής γραφής κειμένου; Ποιες πρακτικές συνεργασίας αναπτύσσουν οι μαθητές και πώς παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός;

α) Ανάπτυξη στρατηγικών/ενέργειες των μαθητών

Εντοπίστηκε, όπως και από τους Kessler & Bikowski (2010) άνιση συμμετοχή των μαθητών. Υπήρξαν ιδιαίτερα ενεργοί μαθητές αλλά και άτομα που συνεργάστηκαν ελάχιστα. Όμως, σε αντίθεση με τους Hee-Cheol & Severinson (2001) και Meishar-Tal & Gorsky (2010), δεν επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα η ανάδειξη ενός μαθητή-ηγέτη ή μιας κυρίαρχης μειοψηφίας μαθητών που επιτελεί και τις περισσότερες συνεισφορές. Σε κάθε ομάδα συμμετείχε ενεργά και σχεδόν ισότιμα η πλειονότητα.

Οι μαθητές που συμμετείχαν ελάχιστα, στο σύνολό τους, είχαν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση. Το πρόβλημα αυτό, της αδύναμης παρουσίας στην ομάδα, είχε εντοπίσει και ο Chisholm (1990), το απέδιδε όμως στο ότι κάποιοι μαθητές είναι ντροπαλοί ή απρόθυμοι ή περιφρονούν την ομαδική εργασία. Ωστόσο, είδαμε και τέτοιους μαθητές να δραστηριοποιούνται ιδιαίτερα και να έχουν μια σημαντική παρουσία.

Είδαμε, επίσης, ότι οι μαθητές που επικοινωνούσαν περισσότερο με την ομάδα ή την καθηγήτρια ήταν αυτοί που πραγματοποιούσαν και τις περισσότερες συνεισφορές στο κείμενο. Τα αποτελέσματά μας δεν συμφωνούν, επομένως, με αυτά των Birkholtz et al. (2013), ότι εκείνοι που επικοινωνούσαν λιγότερο έτειναν να επεξεργάζονται περισσότερο.

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι μαθητές δεν εφάρμοσαν μια συγκεκριμένη στρατηγική συνεργατικής γραφής, αλλά κάθε ομάδα ανέπτυξε διαφορετικές, γεγονός που επισημαίνεται και από τους Noel & Robert (2004). Έτσι, παρατηρήσαμε ότι αρκετές φορές εργάστηκαν ταυτόχρονα, δυνατότητα που πηγάζει από την ίδια τη φύση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε και που δε δίνεται σε παραδοσιακά προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, wikis ή άλλα σύγχρονα εργαλεία, όπου ο χρήστης πρέπει να περιμένει τη σειρά του, πριν να έχει πρόσβαση στο κείμενο του άλλου. Σε αυτό το πλαίσιο ταυτόχρονης επεξεργασίας κειμένου, οι μαθητές έκαναν εναλλακτικές προτάσεις μέσα στο ίδιο το κείμενο και όχι αναγκαστικά με ρητή μεταξύ τους διαπραγμάτευση. Άλλοτε όμως οι μαθητές εργάζονταν διαδοχικά: ενιαία χωρία γράφτηκαν σε διαφορετικές ώρες ή ημέρες. Επίσης, όπως και οι Beck & Bellotti (1993) δεν βρήκαμε στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι γίνεται κατανομή ρόλων. Υπήρξαν όμως περιπτώσεις καταμερισμού των εργασιών, π.χ. καθόριζαν ότι ένας θα γράψει τον πρόλογο, άλλος την 1^η παράγραφο κ.ο.κ.

Κατά τη διαδικασία αυτή, προέβαιναν σε διάφορες ενέργειες στο κάθε στάδιο της δραστηριότητας. Στο στάδιο που εμείς ονομάσαμε «Σχεδιασμό», οι μαθητές οδηγήθηκαν σε *καταιγισμό ιδεών* (brainstorming), καταγραφή τους και επισήμανση της *διάρθρωσης του κειμένου* (outlining). Στο στάδιο της «Σύνταξης» προχώρησαν στην *παραγωγή του κειμένου* (drafting). Εδώ έθεταν και νέους στόχους καθώς έγραφαν, και συχνά επέφεραν αλλαγές, που διαφοροποιούσαν το κείμενο από αυτό που αρχικά είχε σχεδιαστεί, όπως είχε εντοπίσει και η Neuwirth (2000). Προχωρούσαν σε *επανεξέταση* (revising) τόσο των γραφομένων κατά αυτό το στάδιο όσο και αυτών που γράφτηκαν κατά τον Σχεδιασμό. Είδαμε, επομένως, ότι αυτού του είδους η γραφή είναι μια διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται γραμμικά και με τη μία, αλλά το ένα

στάδιο υπεισέρχεται στα άλλα και επανέρχονται συχνά, για να συμφωνήσουμε με τους Speck (2002) και Handayani (2012). Στο στάδιο της δραστηριότητάς μας που ονομάσαμε «Αναθεώρηση», προσδοκώντας να δουν οι μαθητές συνολικά το γραπτό τους και να κάνουν έλεγχο για λάθη στη μορφή ή το περιεχόμενο, παρατηρήσαμε πως έγιναν λιγότερες ενέργειες από ό,τι στα προηγούμενα στάδια, με τη μορφή κυρίως της *τελικής επιμέλειας* (editing). Ο μειωμένος αριθμός συνεισφορών –αλλά και σχολίων- κατά το στάδιο αυτό ερμηνεύεται από την πληθώρα παρεμβάσεων κατά τα δύο προηγούμενα. Πράγματι, *αναθεώρηση* (reviewing) είχαμε σε όλα τα στάδια.

β) Διαπραγμάτευση αλλαγών

Η διαμόρφωση του κειμένου γινόταν κυρίως μετά από διαπραγμάτευση που λάμβανε χώρα μέσω της κατάθεσης σχολίων και της ασύγχρονης συζήτησης που μπορεί να προέκυπτε ή της συμμετοχής σε σύγχρονη συζήτηση (chat). Επιβεβαιώσαμε, επομένως, αυτό που διαπίστωσε και ο Elbow (2000, στο Viggiano, 2011), ότι οι μαθητές δεν έπαιρναν αποφάσεις ανεπιφύλακτα, αλλά αναγκάζονταν και να τις αιτιολογούν. Υπήρχε όμως και η άρρητη διαπραγμάτευση, μέσα δηλαδή από την ίδια τη συγγραφή. Ο μαθητής έγραφε την ιδέα του, και αυτή μπορεί να γινόταν αντικείμενο επεξεργασίας από τον συμμαθητή του την ίδια χρονική στιγμή ή αργότερα. Η αλλαγή που θα προέκυπτε μπορεί να γινόταν αποδεκτή από τον συγγραφέα ή να επιχειρούσε έναν εκ νέου μετασχηματισμό της κ.ο.κ. Είμαστε, επομένως, ενόπιον ενός ιδιότυπου διαλόγου, μιας σιωπηρής διαπραγμάτευσης, μιας άλλης μορφής συνομιλίας. Ο μαθητής, εκτός από συγγραφέας ήταν και αναγνώστης και σχολιαστής.

Αλλαγές πραγματοποιούσαν οι μαθητές και μετά από υποδείξεις της καθηγήτριας, η οποία εντόπιζε μεν προβληματικά σημεία, αλλά δεν πρότεινε λύσεις για αυτά. Αρκούνταν στην υπενθύμιση προτέρων γνώσεων των μαθητών και καθοδηγούσε στη χρησιμοποίησή τους ενθαρρύνοντας τη διαπραγμάτευση της όποιας αλλαγής από αυτούς (βλ. παρακάτω: ο ρόλος του εκπαιδευτικού).

Συχνότερο θέμα διαπραγμάτευσης μεταξύ τους, δεν ήταν τόσο οι επικείμενες αλλαγές όσο ήταν η διαχείριση της δραστηριότητας, τεχνικά προβλήματα, η παρακίνηση σε μη γλωσσικές συνεισφορές, η έκφραση των συναισθημάτων και της κοινωνικότητάς τους και, ορισμένες φορές, ο καταμερισμός του έργου, .

Οι μαθητές, ως επί το πλείστον, μας έδωσαν την εντύπωση ότι αντιλαμβάνονταν το γραπτό ως κτήμα της ομάδας, και εύκολα αποδέχονταν τις προτάσεις των άλλων μελών και τις ενσωμάτωναν σε αυτό. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις που αφορούσαν κάποια ή κάποιες από τις ενέργειες των μαθητών που περιγράψαμε παραπάνω, όπου δεν έγινε διαπραγμάτευση ούτε υπήρξε συνεργασία, αλλά είχαμε ατομική γραφή, μειονέκτημα που εντόπισε και η έρευνα των Elgort et al. (2008). Συχνά, επίσης, όταν ο μαθητής έγραφε χωρίς την παρουσία άλλων στο έγγραφο, ανακοίνωνε την αλλαγή, αφήνοντας ένα σχόλιο.

γ) Ο ρόλος της εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτικός, μέσω του περιβάλλοντος των GD, μπορούσε να παρακολουθεί την πορεία της συνεργατικής παραγωγής λόγου, να εντοπίζει εύκολα τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών και να παρεμβαίνει αποτελεσματικά ενσωματώνοντας τις επισημάνσεις της (McFarlane, 1997). Παρενέβαινε όταν το ζητούσαν οι μαθητές, για να τους λύσει απορίες, αλλά και αυτόβουλα, για να ενθαρρύνει, να επιβραβεύσει ή να κατευθύνει. Στις περιπτώσεις

ενίσχυσης/επιβράβευσής τους, αλλά και όταν επισημαίνονταν λάθη ή δίνονταν οδηγίες, οι μαθητές απαντούσαν σχεδόν πάντα με emoticons, γεγονός που –κατά τη γνώμη της καθηγήτριας– υποδηλώνει το θετικό κλίμα που επικράτησε κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας και τη θερμότητα στις σχέσεις καθηγήτριας-μαθητή που το συνόδευε. Αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Kasemvilas & Olfman (2009), που θέλουν τον εκπαιδευτικό απρόθυμο να παρέμβει και τους μαθητές με έλλειψη ελέγχου. Η υποστήριξη της καθηγήτριας συνήθως έφθινε από στάδιο σε στάδιο, καθώς οι μαθητές αποκτούσαν μεγαλύτερη αυτονομία. Επίσης, είδαμε πως οι συζητήσεις των μαθητών δεν είχαν θέματα εκτός δραστηριότητας, πιθανόν λόγω του ότι αντιλαμβάνονταν την «παρουσία» της καθηγήτριας. Τέλος, ως πιθανό μειονέκτημα μπορεί να σημειωθεί ότι, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της επικοινωνίας και της εκτός σχολείου παρακολούθησης της δραστηριότητας, αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας της εκπαιδευτικού.

δ) Αδυναμίες και προβλήματα

Το εργαλείο αποδείχτηκε απλό στη χρήση του και σε γενικές γραμμές δεν προκάλεσε δυσκολίες στους μαθητές. Τεχνικές δυσκολίες και προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο, εντοπίστηκαν σε μικρή κλίμακα, σε αντίθεση με την έρευνα των Brodahl et al. (2011).

Πρόβλημα στην ασύγχρονη επικοινωνία ήταν το ότι δεν γίνονταν πάντα κατανοητές οι ιδέες των άλλων. Χρειάζονταν επεξήγηση, και αυτό σήμαινε απώλεια χρόνου ή αμηχανία σχετικά με τη διαχείριση της δραστηριότητας. Στην προκειμένη περίπτωση η δυσκολία αντιμετωπιζόταν συχνά με την παρέμβαση της καθηγήτριας. Παρατηρήσαμε ελάχιστες περιπτώσεις που μαθητής επανέφερε το κείμενο σε προηγούμενη μορφή του, χωρίς όμως να το ανακοινώσει στην ομάδα, πράγμα που σήμαινε την «απώλεια» μέρους της εργασίας. Πιθανόν μια τέτοια ενέργεια να προκαλούνταν από λανθασμένο χειρισμό ή και γιατί κάποιο μέλος είδε να έχει αλλάξει από άλλους η δική του συνεισφορά. Κάποιοι μαθητές, ωστόσο, είπαν πως δίσταζαν να παρέμβουν σε αυτά που είχαν ήδη γράψει οι συμμαθητές τους.

Ο χρόνος που απαιτήθηκε από τους μαθητές για την ΣΓΜΥΥ ήταν περισσότερος απ' ό,τι για τη συγγραφή ενός κειμένου στη σχολική τάξη (παρέχεται στο μαθητή συνήθως μία διδακτική ώρα, κατά μέσον όρο σαρανταπεντάλεπτη και, σε σπάνιες περιπτώσεις, δύο), όπως επίσης ήταν περισσότερος από τον χρόνο που αφιέρωσαν οι μαθητές που έγραφαν ΠμεΠ. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες, όπως των Kasemvilas & Olfman (2009) και της Cole (2009), αυτό όμως κατά τη γνώμη μας δεν αποτελεί αναγκαστικά πρόβλημα, καθώς στο χρόνο συγγραφής ενσωματώνεται ο χρόνος διόρθωσης και επαναγραφής του αρχικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές. Δεν έχουμε να κάνουμε λοιπόν με «απώλεια χρόνου», αλλά για επιπλέον χρόνο συστηματικότερης άσκησης στο γραπτό λόγο.

5.3. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Τι είδους παρεμβάσεις επιχειρούν οι μαθητές στο κοινό έγγραφο κατά τη διαδικασία της ΣΓΜΥΥ; Ποια είναι τα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία που ενσωματώνουν;

Η μεθοδολογική επιλογή μας στην ανάλυση των παρεμβάσεων των μαθητών μας έδωσε τη δυνατότητα να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του είδους των συνεισφορών τους.

Παρατηρήσαμε πως οι περισσότερες από τις συνεισφορές τους ήταν γλωσσικές. Δεν χρησιμοποίησαν τις δυνατότητες που παρέχει ο υπολογιστής για αλλαγές στη μορφοποίηση και δεν έδειξαν να επιμελούνται ιδιαίτερα την εικόνα του κειμένου τους. Παρόλο, δηλαδή που τα GD ως περιβάλλον επεξεργασίας κειμένου δίνουν τη δυνατότητα να πραγματοποιείται με ευκολία κάθε είδους τέτοια μεταβολή π.χ. το είδος, το μέγεθος, το χρώμα των χαρακτήρων, οι μαθητές δεν έδειξαν να την αξιοποιούν. Ένας πιθανός λόγος είναι το ότι ίσως δεν είχαν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη μορφοποίηση του κειμένου ή το ότι προσηλώθηκαν στη γραφή και τη συνεχή βελτίωση του περιεχομένου του κειμένου τους. Δεν είδαμε να χρησιμοποιούν ειδικά εργαλεία του επεξεργαστή κειμένου ούτε για να διαμορφώσουν το σχεδιάγραμμά τους.

Περιορίστηκαν σε αλλαγές στη μορφή του κειμένου (τονισμός, στίξη, ορθογραφία, επιλογή γραμματικών τύπων), αλλά οι πιο πολλές παρεμβάσεις τους ήταν για να προσθέσουν, να αφαιρέσουν, να αντικαταστήσουν κείμενο, λέξεις ή φράσεις-φορείς νοήματος, όπως έδειξε και η έρευνα των Mak & Coniam (2008). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Wichadee (2010), δηλαδή ότι οι συγγραφείς επιχειρούν συνεχείς παρεμβάσεις στο κείμενο, για να εισάγουν ιδέες ή να το διορθώσουν. Πιθανολογούμε, όπως και αυτή, ότι οφείλεται στο ότι οι μαθητές συνειδητοποιούν πως η εργασία τους διαβάζεται και διορθώνεται από τα άλλα μέλη της ομάδας και την καθηγήτρια και γίνονται πιο υπεύθυνοι. Εδώ θα προσθέσουμε και το ότι πειραματιζόνταν με εναλλακτικές εκφράσεις ξανά και ξανά όχι μόνο στα δικά τους γραφόμενα, αλλά και στων άλλων.

Μαθητές με χαμηλή επίδοση, που δεν συνεργάστηκαν με τις ομάδες τους επιχείρησαν αλλαγές στη μορφή και όχι το περιεχόμενο, π.χ. πρόσθεσαν έναν τόνο ή διόρθωσαν ένα εκφραστικό λάθος, ενώ υπήρξε και περίπτωση που έγινε ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή να έχουμε ένα πλήθος γλωσσικών και μη γλωσσικών συνεισφορών, γεγονός που μαρτυρά την «απελευθέρωση» τέτοιων μαθητών, την ενεργοποίηση και αλληλεπίδρασή τους.

Οι παρεμβάσεις τους δεν ήταν πάντα αποτέλεσμα ατομικής πρωτοβουλίας, αλλά προκαλούνταν και από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους ή τον εκπαιδευτικό. Εδώ θα επισημάνουμε ότι, ενώ ο εκπαιδευτικός προέτρεπε συχνά τους μαθητές να διορθώσουν γραμματικοσυντακτικά λάθη, πράγμα που κατά την άποψή μας συνδέεται με την ως τώρα παγιωμένη διδασκαλία παραγωγής λόγου, αυτοί στρέφονταν κυρίως στις ιδέες που θα συμπεριλάβουν στο γραπτό τους.

Επίσης, παρότι οι μαθητές εργάζονταν στο διαδίκτυο, δεν διαπιστώθηκε μεταφορά κειμένου με τη μέθοδο της «αντιγραφής-επικόλλησης» από κάποια πηγή, αλλά οι μαθητές πληκτρολογούσαν μία-μία τις λέξεις και μετέφεραν στο έγγραφο τις ιδέες που είχαν συγκεντρώσει.

5.4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η συνεργατική παραγωγή λόγου μέσω διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων να ενταχθεί στο μάθημα της Γλώσσας Γυμνασίου; Ποια είναι η προστιθέμενη αξία σε σχέση με την «πρόσωπο με πρόσωπο» συνεργατική γραφή;

Η απάντηση που δίνει η έρευνά μας στο ερώτημα αυτό είναι καταφατική, συμφωνώντας με τα αποτελέσματα μελετών που αποδεικνύουν ότι οι ΤΠΕ μπορούν

να χρησιμοποιηθούν ως γνωσιακά-οργανωτικά πλαίσια προκειμένου για διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (Salomon, 1990, Kessler & Bikowski, 2010, Kessler et al., 2012). Σημειώνουμε ότι η διδακτική παρέμβαση εντάχθηκε ρεαλιστικά στο ισχύον ΑΠΣ, ακολουθώντας τη διδακτέα ύλη και στηριζόμενη στο διδακτικό εγχειρίδιο, επομένως είναι δυνατόν, και υπό τις σημερινές συνθήκες, να μυήσουμε τα παιδιά στη συνεργατική γραφή, και να την υποβοηθήσουμε με τη χρήση συνεργατικών εργαλείων του web 2.0. Μπορεί η ΣΓΜΥΥ να ενταχθεί στο μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, ως εργασία εκτός του σχολικού χρόνου, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές έχουν υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς και ένα στοιχειώδες επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού. Χωρίς να παραγνωρίζουμε την αξία μιας δραστηριότητας συνεργατικής γραφής ΠμεΠ, η έρευνά μας έδειξε ότι η ΣΓΜΥΥ είχε τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

α) η εκπαιδευτικός μπορούσε να παρέμβει υποστηρικτικά, όταν χρειαζόταν.

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών που έγραψαν συνεργατικά ΠμεΠ δεν μας βοήθησε ιδιαίτερα να δούμε τον τρόπο που εργάστηκαν. Κανονικά, βέβαια, δεν βλέπουμε ούτε το αρχικό σχέδιο και την ημι-ολοκληρωμένη έκδοσή του. Διαβάζουμε μόνο την τελική έκδοση. Ο σχεδιασμός της δραστηριότητάς μας όμως, ήταν τέτοιος που μας επέτρεπε να δούμε τα παραπάνω, ωστόσο αυτά δεν μας δείχνουν τις συζητήσεις μεταξύ τους, και δεν αποκαλύπτεται η συνεργατική διαδικασία της γραφής. Χωρίς να έχουμε εικόνα της διαδικασίας της γραφής, η οποία παραμένει μια ιδιωτική πράξη, θα λέγαμε ότι πράγματι οι συγγραφείς «έχουν αφεθεί στην τόχη τους κατά τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με το κείμενό τους» χρησιμοποιώντας την έκφραση της Hirvela (1999, στο Storch 2005). Επίσης, δεν μπορούμε να πούμε πώς το έγγραφο εξελίχθηκε από το αρχικό σχέδιο ως την τελική του μορφή, αντίθετα με τα γραπτά των μαθητών της ΣΓΜΥΥ. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός, στην περίπτωση της ΣΓΜΥΥ έχει προσωπική αντίληψη για τη συνεργασία των ομάδων, για τα προβλήματα που εμφανίζονται στην δραστηριότητά τους και για το πότε μπορεί να παρέμβει υποστηρικτικά. Δεν ήταν δυνατή πάντα η παρακολούθηση/παρατήρηση των μαθητών μόνο όταν συνομιλούσαν στο chat. Ενώ η καθηγήτρια έδινε διευκρινίσεις για την εργασία και απαντούσε σε απορίες των μαθητών που έγραφαν Π με Π, όταν την ρωτούσαν στο σχολείο, και παράλληλα σημείωνε διορθώσεις και υποδείξεις στα γραπτά τους, όταν αυτοί της παρέδιδαν τις εργασίες τους, ήταν περισσότερο στο πλευρό των μαθητών που έγραφαν με ΥΥ. Η παρέμβαση αυτή του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της γραφής και όχι η διόρθωση του γραπτού στο τέλος, όπως συμβαίνει συνήθως, ήταν ιδιαίτερα σημαντική, γιατί έδινε λύσεις σε προβλήματα τη στιγμή που παρουσιάζονταν και ενθάρρυνε τους μαθητές, όταν αυτό χρειαζόταν, για να ενεργοποιηθούν περισσότερο και να εργάζονται με ενθουσιασμό, ευρήματα που παρουσιάστηκαν και στη μελέτη των Wen et al. (2012).

β) η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών ενδυναμώθηκε, καθώς επικοινωνούσαν πολύ συχνά, κάτι που δε συνέβη με την Π με Π δραστηριότητα.

Η χρήση του συνεργατικού εργαλείου επέτρεψε στους μαθητές και την εκπαιδευτικό να επικοινωνούν και να μοιράζονται τις ιδέες τους αρκετά συχνά, εκτός του σχολικού χρόνου. Το κλίμα των συζητήσεων ήταν, κατά την εκτίμηση της εκπαιδευτικού, ευχάριστο και διαμορφώθηκε μία σχέση οικειότητας που

αντικατοπτριζόταν και στην τάξη. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και από τη μελέτη των απόψεων των μαθητών, που, εκτός από λίγες εξαιρέσεις, έδειξαν ότι χαιρόνταν την επικοινωνία με την καθηγήτρια.

γ) η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου γραφής στην Παραγωγή λόγου έκανε τη δραστηριότητα ελκυστική για τους μαθητές, τους ενεργοποίησε και συντέλεσε στο να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για αυτήν.

Η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου γραφής στην Παραγωγή λόγου κρίνεται επιτυχημένο εγχείρημα. Υπήρχε θετική στάση των μαθητών, εν μέρει γιατί οι ΤΠΕ είναι προσφιλείς σε νεαρά άτομα, εν μέρει γιατί η δραστηριότητα χαρακτηριζόταν από πρωτοτυπία. Μέσω της χρήσης του περιβάλλοντος των GD, αυξήθηκε η κινητροδότηση των μαθητών, επιτρέποντας μια νέα μαθησιακή εμπειρία. Τα αποτελέσματα της μελέτης φαίνεται να επιβεβαιώνουν τους Redecker et al., (2009) ότι μια τέτοια εμπειρία είναι συναρπαστική και ενδιαφέρουσα, συναισθηματική και κοινωνική, προσωπική και συνεργατική και πυροδοτεί την ανακάλυψη νέων τρόπων μάθησης. Επιπλέον, είδαμε ότι το διαδικτυακό περιβάλλον των GD λειτούργησε ως ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον, καθώς οι μαθητές ενεπλάκησαν με τρόπο ενεργητικό και δημιουργικό σε δραστηριότητες για την οικοδόμηση της γνώσης. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα συμμετείχε η πλειονότητα των μαθητών, τη βρήκαν διασκεδαστική, σε αντίθεση με τα συμπεράσματα της μελέτης Cole (2009), και την αντιμετώπισαν ως μια θετική μαθησιακή εμπειρία, επιβεβαιώνοντας μελέτες όπως των Wichadee (2010), Lee (2010), Woo et al. (2011), Li et al (2012). Οι μαθητές που συνεργάστηκαν ΜΥΥ αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο στη δραστηριότητα από ό,τι οι ΠμεΠ και επεξεργάστηκαν περισσότερο τα κείμενά τους. Ο χρόνος που απαιτήθηκε δεν σημειώθηκε από τους μαθητές ως αρνητικό στοιχείο της δραστηριότητας. Εκτός από αυτά, συμμετείχαν όλοι και με συνέπεια ως προς την τήρηση των προθεσμιών, σε αντίθεση με το ότι 2 ομάδες ΠμεΠ δεν πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα και 3 από τις 5 δεν έδειξαν συνέπεια ως προς τον χρόνο παράδοσης των εργασιών τους.

δ) οι δυσκολίες της ΠμεΠ συνεργασίας, όπως είναι η συμφωνία για τον τόπο, τον χρόνο και τη συχνότητα των συναντήσεων ή η έλλειψη διαλόγου και οι αντιδικίες, αντιμετώπιζονταν σε μεγάλο βαθμό

Οι μαθητές έδειξαν ικανοποιημένοι από τη ΣΓΜΥΥ και δεν συνάντησαν δυσκολίες στο να διαχειριστούν τη δραστηριότητα, σε αντίθεση με τις ομάδες ΣΓΠΜΠ, που δυσκολεύονταν να συναντηθούν και είχαν διαφωνίες μεταξύ τους. Εκείνο που φάνηκε να τους ικανοποιεί περισσότερο, πέρα από το ότι εργάζονταν ομαδικά - στοιχείο που σημειώνεται άλλωστε και από αυτούς που έγραψαν με ΣΠΜΠ - ήταν η δυνατότητα που τους έδινε το εργαλείο να γράφουν ταυτόχρονα, το ότι καθόριζαν οι ίδιοι τον χρόνο κατά τον οποίο θα ασχοληθούν με την εργασία και ότι δε χρειαζόταν να κανονίσουν συναντήσεις με τους συμμαθητές τους, των οποίων τη δουλειά έβλεπαν οποιαδήποτε στιγμή ήθελαν. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και ο Colye (2007). Οι διαφωνίες που προέκυψαν αντιμετωπίστηκαν ήπια και δεν διαπιστώσαμε ένταση, ψυχρότητα ή αρνητικό κλίμα. Μπορούμε μάλιστα, σε μια προσπάθεια ερμηνείας, να πούμε πως δεν είναι εσφαλμένη η παρατήρηση του Κεοσανίδη (2012) ότι σπάνια οι ασύγχρονες διαδικτυακές συζητήσεις μετατρέπονται σε πεδίο έντονης ή ανεξέλεγκτης αντιπαράθεσης, διότι οι χρήστες έχουν το χρόνο να μελετήσουν και να σκεφθούν τα σχόλιά τους πριν απαντήσουν.

ε) η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους ήταν επιτυχημένη

Παρόλο που έχει σημειωθεί πως η γραπτή λεκτική επικοινωνία δεν έχει την αμεσότητα της κατά πρόσωπο επικοινωνίας και, εκτός από το ότι η πληκτρολόγηση είναι χρονοβόρα διαδικασία, όσο κι αν είναι κάποιος εξοικειωμένος με αυτήν, δεν αξιοποιεί εξωγλωσσικά, διευκολυντικά της επικοινωνίας στοιχεία, όπως είναι οι χειρονομίες, τα νεύματα, οι μορφασμοί, η στάση του σώματος, κλπ. (Clark & Brennan, 1991, Neuwirth, 2000), είναι σημαντικό το ότι η έρευνά μας έδειξε πως οι μαθητές εκδήλωναν τα συναισθήματά τους πολύ συχνά με τη χρήση emoticons. Εδώ ως σημειώσουμε ότι οι μαθητές στις μέρες μας είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τα γραπτά μηνύματα μέσω κινητού τηλεφώνου (sms) ή διαδικτύου (chat), που συχνά επιλέγονται έναντι άλλων τρόπων επικοινωνίας (Dave, 2010). Επίσης, συγκρίνοντας αυτήν την επικοινωνία με την ΠμεΠ, θα δούμε ότι οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα αναδρομής και αναφοράς σε μηνύματα που προηγήθηκαν.

στ) μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούσαν να συμμετέχουν στη συνεργατική γραφή ισότιμα.

Το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές είχαν σοβαρές αδυναμίες στον γραπτό λόγο δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα της ΣΓΜΥΥ και συμμετείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην εργασία. Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα επικοινωνήσαν, διαπραγματεύτηκαν και συνεισέφεραν στο έγγραφο, όπως και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Επιπλέον, είδαμε ότι οι μαθητές αυτοί στις συζητήσεις τους εκδήλωναν αυτοπεποίθηση και επιχειρηματολογούσαν, για να στηρίξουν τις επιλογές τους, για τούτο και θα συμφωνήσουμε με τους Parsons et al. (2000, στο Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011), πως η υπολογιστική πλατφόρμα προσφέρει ασφάλεια και ενθαρρύνει την επικοινωνία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στην ατομική εξέταση που ακολούθησε έδωσαν βελτιωμένα γραπτά σε σχέση με πριν, όσον αφορά το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο. Αντίθετα, από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών που έγραψαν ΠμεΠ, διαπιστώσαμε ότι η δυσκολία να γράψουν με το χέρι αποτέλεσε σημαντικό πρόβλημα για τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα συνεργατικής γραφής, τα δε ατομικά γραπτά τους ήταν στα ίδια επίπεδα με πριν.

ζ) το περιεχόμενο του γραπτού είχε καλή ποιότητα και οι μαθητές μαθησιακό και κοινωνικό όφελος.

Οι ομάδες που έγραψαν ΜΥΥ έδωσαν καλύτερα κείμενα και οι μαθητές τους βελτίωσαν την ατομική τους επίδοση. Βλέπουμε, συμφωνώντας με τη Γιακουμάτου (2004), ότι με τη διευκόλυνση που παρέχει ο επεξεργαστής κειμένου στη σύνθεση του κειμένου, τις αλληπάληλες διορθώσεις και την κοινοποίηση του κειμένου, καθώς και στην σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών, επέρχεται βελτίωση του γραπτού τους λόγου. Το ότι δεν παρατηρήθηκε ατομική βελτίωση μεμονωμένων μαθητών αποδίδεται από την ερευνήτρια στο ότι δεν υπήρξε αλληλεπίδραση αυτών των μαθητών με τα άλλα μέλη της ομάδας και με την καθηγήτρια. Πάντως, θα διαφωνήσουμε με τους Zhou et al. (2012), οι οποίοι βρήκαν ότι δεν επέρχεται βελτίωση του γραπτού.

Είδαμε, όπως και οι Li et al (2012), ότι οι μαθητές εμπλούτισαν τις ιδέες τους. Επίσης, χρησιμοποίησαν το λεξιλόγιο της ενότητας και έμαθαν τόσο από τον καθηγητή όσο και από τους συμμαθητές τους. Τους δόθηκε η ευκαιρία να ασκηθούν στην επιλογή του κατάλληλου για το συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο ύφους, την επιλογή των κατάλληλων λέξεων, την αξιοποίηση γραμματικοσυντακτικής γνώσης, στην οργάνωση των σκέψεών τους. Τέλος, το ότι ήταν ορατές οι αναθεωρήσεις των κειμένων πιθανόν να ενθάρρυνε τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στα γραπτά τους προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να οικοδομούν μόνοι τους ενεργά τη γνώση. Βλέπουμε, λοιπόν, όπως οι Redecker et al., 2009, ότι οι χρήστες απόκτησαν γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες.

5.5. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Στους μεθοδολογικούς περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η έρευνά μας θα πρέπει να αναφέρουμε τις συνθήκες διεξαγωγής της και το μικρό δείγμα, με συμμετέχοντες μαθητές από ένα μόνο σχολείο. Ο αριθμός του δείγματος είναι σχετικά περιορισμένος (39 μαθητές) και ως εκ τούτου δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των μαθητών. Η επιλογή του βολικού δείγματος, όπως συχνά συμβαίνει στις έρευνες που γίνονται στον χώρο της εκπαίδευσης (Cohen και Manion, 2008), έγινε, διότι αυτό μεγιστοποιεί τις πιθανότητες να ολοκληρωθεί η διδακτική παρέμβαση από πλευράς ερευνητή με τις καλύτερες συνθήκες. Αν και αυτό δεν υποβαθμίζει την αξία των αποτελεσμάτων της μελέτης αυτής, αυτά θα πρέπει να εξεταστούν κριτικά και αξίζει να επιβεβαιωθούν με νέες μελέτες που θα έχουν αντίστοιχο σχεδιασμό και στοχοθεσία.

Επίσης, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν έχει ληφθεί υπόψη ο παράγοντας εκπαιδευτικός, τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, η εξοικείωση των μαθητών με την πληκτρολόγηση κειμένου, το επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού τους, οι επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες που έχουν κ. ά., στοιχεία που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ανάλυση των δεδομένων, καθώς, όπως σημειώνουν και οι Anderson & Burns (1989), η ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης διακρίνεται από υποκειμενικότητα και αντικειμενικότητα αμιγώς.

Περαιτέρω διερεύνηση θα απαιτούσε το ζήτημα της σχέσης των αναθεωρήσεων στις οποίες προβαίνουν οι μαθητές με τη συζήτηση μεταξύ τους, αλλά και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες είναι δυνατή η επιτυχής εφαρμογή ενός σεναρίου παραγωγής λόγου με συνεργατικά εργαλεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει και στο πώς τα δεδομένα των αλληλεπιδράσεων και των συνεισφορών των μαθητών μπορούν να είναι χρήσιμα στον εκπαιδευτικό διευκολύνοντάς τον να παρακολουθήσει, να επεξεργαστεί και να κατανοήσει τα φαινόμενα που εξελίσσονται μέσα στην τάξη. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον η μελέτη της αποδοχής μιας τέτοιας δραστηριότητας από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

5.6. Προτάσεις για την αξιοποίηση διαδικτυακών συνεργατικών περιβαλλόντων σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου.

Είναι γνωστές από τη βιβλιογραφία οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από τη συνήθη-καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και να ενισχύσουν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου μέσω εργαλείων ΤΠΕ (Κουτσογιάννης, 2007β, Jimoyiannis & Komis 2007, Κουτσογιάννης, 2011). Το εκπαιδευτικό σενάριο που σχεδιάσαμε ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνάς μας και περιλάμβανε, εκτός από δραστηριότητες ΣΓΜΥΥ, και δραστηριότητες ΣΠΙΜΠ, οι οποίες, σε περίπτωση που θέλουμε να επικεντρωθούμε στη ΣΓΜΥΥ, μπορούν να εκλείψουν. Επίσης, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι μια τέτοια διδακτική παρέμβαση θα είναι αναγκαστικά μεγάλης διάρκειας. Η συγκεκριμένη προέβλεπε ένα μακρό χρονικό διάστημα προετοιμασίας (7 διδακτικές ώρες συνολικά), γιατί οι μαθητές μας δεν είχαν εμπειρία ομαδοσυνεργατικής μάθησης κατά τα γυμνασιακά τους χρόνια. Σε μαθητές με σχετική εμπειρία, ο χρόνος αυτός θα μπορούσε να περιοριστεί.

Καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες ΣΓΜΥΥ, λοιπόν, θα μπορούσαν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική πρακτική του δευτεροβάθμιου σχολείου για την υποστήριξη διδακτικών σεναρίων που αφορούν στην Παραγωγή λόγου στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας και εκτός ωρολογίου προγράμματος. Θα ήταν επίσης μια καλή πρακτική, για να βοηθηθούν μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στα πρότυπα του σεναρίου που εφαρμόστηκε, μπορούν να αναπτυχθούν και άλλα διδακτικά σενάρια, και σε άλλα μαθήματα που απαιτείται παραγωγή λόγου. Είναι δυνατόν μάλιστα, αντί του παραδοσιακού κειμένου, να ζητηθεί η δημιουργία ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου, με γραπτό λόγο, εικόνες, ήχο κλπ.

Το να παράγουν λόγο συνεργατικά οι μαθητές μας, χρησιμοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία δεν προϋποθέτει μόνο απενοχοποίηση του υπολογιστή και του διαδικτύου. Βασικές προϋποθέσεις είναι και η συμπίεση με την παιδαγωγική θεωρία του εποικοδομισμού, η ύπαρξη ενός ΑΠΣ με τις βασικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία των νέων - και μόνο πιλοτικά εφαρμοσμένων- ΠΣ, μια άλλη αντίληψη της Παραγωγής λόγου που θα λαμβάνει υπόψη τη μετασχηματιστική δύναμη του γραψίματος, τη διαδικασία συγγραφής, την κοινωνική της διάσταση, και όχι μόνο την εργασία του μαθητή στην παραδοτέα της μορφή.

Η Παραγωγή λόγου μπορεί να μετατραπεί σε μια πολυδιάστατη κοινωνική και γνωστική εμπειρία, αν δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να την στηρίζουν στις βασικές αρχές της συνεργατικής μάθησης, τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική ευθύνη και τις κοινωνικές δεξιότητες (Johnson και Johnson, 1983, Kagan, 1994) και επιτευχθεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της γλωσσικής διδασκαλίας, που είναι η ανατροφοδότηση στα κείμενα των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ή τον συμμαθητή.

Η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και τις σύγχρονες θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση κρίνεται αναγκαία, προκειμένου ο διδακτικός ρόλος να μετατοπιστεί από αυτόν της αυθεντίας σε ρόλο συντονιστή και εμπυχωτή. Για τούτο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί και πρόθυμοι για τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη των ψηφιακών τους ικανοτήτων, ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν τους μαθητές τους (Redecker et al., 2009).

Επιβάλλεται επίσης να επανεξεταστεί το ζήτημα της αξιολόγησης του μαθητή και να ληφθεί υπόψη ότι οι συνεργατικές μαθητικές εργασίες σε διαδικτυακό περιβάλλον υπαγορεύουν νέες πρακτικές, όπως είναι η παρακολούθηση των αλλαγών και των σχολίων των μαθητών.

Κρίσιμα επίσης ζητήματα αναδεικνύονται, σύμφωνα με τους Barton και Klint (2011), η ασφάλεια, όταν χρησιμοποιείται οποιαδήποτε ιστοσελίδα ή σε απευθείας σύνδεση λογισμικό, η ανάγκη να μένουμε διαρκώς ενημερωμένοι, το χάσμα μεταξύ των μελών της ομάδας που γνωρίζουν τις εξελίξεις στην τεχνολογία και των αρχάριων, καθώς και μεταξύ αυτών που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και αυτών που δεν έχουν-θα προσθέσουμε εμείς-. Οποσδήποτε ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίσει ότι η χρήση των συνεργατικών εργαλείων του web 2.0 σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρέπει να αντιμετωπιστεί με προσοχή, ώστε να επιτευχθεί ισορροπία μεταξύ των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών τους, και της σχέσης μεταξύ της πρόσωπο με πρόσωπο και online εμπειρίας των μαθητών.

5.7. Επίλογος

Η συνεργατική γραφή με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πρακτική, προς την κατεύθυνση του να γίνει η μάθηση μία ενεργή και συμμετοχική διαδικασία. Αυτή η μελέτη οδήγησε σε μια σειρά από συμπεράσματα που μπορούν να αξιοποιηθούν για παραπέρα διερεύνηση, η οποία θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη κατανόηση του πεδίου αυτού.

Διαφαίνεται ότι συνεργατική γραφή σε διαδικτυακά περιβάλλοντα όπως τα GD έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την πρόσωπο με πρόσωπο και επιτρέπει στους μαθητές να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης. Η υποστήριξη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος μέσω τεχνολογικών περιβαλλόντων, στο πλαίσιο κατάλληλα σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων, που ενεργοποιούν γνώσεις στο ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, και μάλιστα της παραγωγής του γραπτού λόγου, μπορεί να διευκολύνει συνεργατικές δραστηριότητες. Οι εμπλεκόμενοι σε αυτές δεν απομονώνονται, αλλά προάγεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychological Association (2003) *How to Build a Better Educational System: Jigsaw Classrooms* <http://www.apa.org/research/action/jigsaw.aspx> (Ανακτήθηκε 11/12/13)

Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press

Angelaina S. & Jimoyiannis A. (2011). Educational blogging: Developing and investigating a students' community of inquiry. In A. Jimoyiannis (ed.), *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 167-180). New York: Springer.

Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
<http://www.apa.org/research/action/jigsaw.aspx> (Ανακτήθηκε 11/12/13)

Australian Curriculum: English Curriculum,
http://www.acara.edu.au/verve/_resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4. (Ανακτήθηκε 22/1/14)

Barton, M. & Klint, K. (2011). A Student's Guide to Collaborative Writing Technologies in Lowe, C. and Zemliansky, P. (ed) *Writing spaces : readings on writing*, Vol 2, 320. <http://wac.colostate.edu/books/writingspaces2/barton-and-klint--a-students-guide.pdf> (Ανακτήθηκε 10/2/14)

Bauerlain, M. (2009). *The Dumbest Generation – How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future*. New York: Tarcher/Penguin.

Beck, E.E. and V.M.E. Bellotti (1993). Informed Opportunism as Strategy: Supporting Co-ordination in Distributed Collaborative Writing. In *Proceedings of ECSCW '93*, September. Milan, Italy, pp.233-248.

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5 (3), 235-245.

Birnholds, J., Steinhardt, S. & Pavese, A. (2013) Write Here, Write Now!: An Experimental Study of Group Maintenance in Collaborative Writing. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '13)*. ACM, New York, NY, USA, 961-970.

Bradley, L., Lindstrom, B. & Rystedt, H. (2010). Rationalities of collaboration for language learning in a wiki. *ReCALL*, 22(2): 247-265.

Brodahl, C., Hadjerrouit, S. & Hansen N.K. (2011). Collaborative Writing with Web 2.0 Technologies: Education Students' Perceptions. *Journal of Information Technology Education*, 10, p.p. 73-103.

Brown, J. S. & Adler, R. P. (2008). 'Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0'. *Educause Review*, 43 (1), [online] Available from: <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/MindsonFireOpenEducation/45823> (Ανακτήθηκε 22/1/14)

Bruffee, K. (1993) *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: John Hopkins UP, Print

Burbules, N. (2000). Moving beyond the impasse. In D. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*, *National Society for the Study of Education. (NSSE) yearbook* (pp. 308-330). Chicago: University of Chicago Press

Butler, W. (1999). Writing and Collaborative Learning with The Daedalus Integrated Writing Environment. *Πρακτικά Ημερίδας Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Γλωσσική Διδασκαλία*
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/01.html (Ανακτήθηκε 20/11/2013)

Calvo, R.A., O'Rourke, S.T., Jones, J., Yacef, K. & Reimann, P. (2011). Collaborative writing support tools on the Cloud. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4(1), pp. 88-97.

Chisholm, RM. (1990). Coping with the problems of collaborative writing. *Writing Across the Curriculum*, 2, 90-108.

Chu, S.K.W, Kennedy, D.M. (2011). Using online collaboration tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, Vol. 35 (4), pp.581 - 597

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127-148). Washington, DC: American Psychological Association.

Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52, pp.141-146.

Churchill, D. (2005). Learning objects: An interactive representation and a mediating tool in a learning activity. *Educational Media International*, 42 (4), 333-349.

Dale, H. (1994). Collaborative Research on Collaborative Writing. *The English Journal*, Vol. 83, No. 1, 66-70.

Dave, D. (2010). Different Generations Have Different Communication Styles and Different Tools. <http://techtoughtoo.com/e-mail/different-generations-have-different-communication-styles-and-different-tools/> (Ανακτήθηκε 4/2/14)

Dembo, M. H., & McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative works. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.

Dillenbourg, P., Baker, H.P.M., Blaye, A., O'Malley, C. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. In: Learning in *Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Elsevier/Pergamon, Oxford.

Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P. A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?* (pp. 61-91). Heerlen, Open Universiteit Nederland
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/30/PDF/Dillenbourg-Pierre-2002.pdf> (Ανακτήθηκε 10/11/2013)

Dodge, B.J. 2004. *Some thoughts about WebQuest*.
http://webquest.sdsu.edu/about_webquest.html (Ανακτήθηκε 6/2/14)

Duin, Ann Hill, L. Jorn, and M. DeBower. Collaborative Writing: Courseware and Telecommunications. *Collaborative Writing in Industry: Investigations in Theory and Practice*. Mary M. Lay and William M. Karis, eds. Baywood's Technical Communications Series. Farmingdale, NY: Baywood, 1991: 146-169.

Ede L. and Lunsford A. (1990). *Singular Text/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Authoring*. Southern Illinois University Press, Carbondale.

Elgort, I., Smith, A.G., & Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work? *Austral-asian Journal of Educational Technology*, 24(2), 195-210.

English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1-Secondary 3) <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/eng-edu/index.html> (Ανακτήθηκε 20/1/14)

ERC-European Resource Center for Web 2.0 Education (2010). *An investigation into the educational affordances of blogs and wikis*. University of Peloponnese.

Fang, M. (2012). *No pain, no gain: Opportunities and dilemmas in online learning and teaching* (Tech. Rep.). Center for Enhanced Learning and Teaching, Hong Kong University of Science and Technology.
http://celt.ust.hk/files/public/celt_01_meifang.pdf (Ανακτήθηκε 23/1/14)

Flower, L. & Hayes, J. (1981). *Acognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Giakoumatou, T. (2004). *Some reflections on New Technologies applied to Language and History Didactics*. Elearningeuropa.info.
http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/p6_elearningeuropa_2004.pdf (Ανακτήθηκε 20/12/2013)

Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1).

Handayani N.,S. (2012). Examining the Writing Phases and Revision Patterns. *Malaysian Journal of Distance Education* 14(2), 39-62.

Hardman, F. & Williamson, J. (1998). The discourse of post - 16 English Teaching. *Educational Review*, 50 (1): 5-14.

Hee-Cheol (Ezra) K. & Severinson E.K. (2001). Reviewing Practices in Collaborative Writing. *Computer Supported Cooperative Work* Volume 10 (2) Pages 247 - 259.

Hernandez-Leo, D., Asensio-Perez, J. I. & Dimitriadis, Y. (2005). Computational Representation of Collaborative Learning Flow Patterns using IMS Learning Design. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 75-89.

Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.

Indicazioni per il curricolo per la scuola dell' infanzia e per il primo ciclo di istruzione (2007).

http://www.piemonte.istruzione.it/allegati/2007/indicazioni_per_il_curricolo.pdf

(Ανακτήθηκε 22/1/14)

Jimoyiannis A. & Komis V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.

Jimoyiannis A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education, in A. Cartelli & M. Palma (eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology* (pp. 321-334), Hershey, PA: IGI Global.

Jimoyiannis A., Tsiotakis P., Roussinos D. & Siorenta A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 248-267.

Johnson, D. W. & Johnson R.T. (1983). *Learning Together and Alone*. New Jersey: Prentice Hall.

Johnson, D. W. & Johnson R.T. (1984), *Circles of Learning*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, R.T., Johnson D.W. & Stanne, M. B.(1985). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on computer-assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 668-677.

Johnson, D. W & Johnson R. T. (1988). Critical Thinking Through Structured Controversy. *Educational Leadership*, 45(8), 58-64 Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson D.W, Johnson R.T. & Holubec E.J (1990). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn. Interaction Book Company.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.

Kasemvilas,S. & Olfman,L. (2009). Design Alternatives for a MediaWiki to Support Collaborative Writing. *Journal of Information, Information Technology, and Organizations* 4, 2009 (87-106)

Kerr, N. L. & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.

Kessler, G. & Bikowski, D. (2010) Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning* Vol. 23, No. 1, 41-58.

Kessler, G., Bikowski, D. & Boggs, J. (2012). Collaborative Writing among Second Language Learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology* <http://llt.msu.edu/issues/february2012/kesslerbikowskiboggs.pdf> (Ανακτήθηκε 16/1/14)

Kobbe, L. (2005). *Framework on multiple goal dimensions for computer supported scripts, Kaleidoscope concepts and methods for exploring the future of learning with digital technologies* <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/97/PDF/Lars-Kobbe-2005.pdf>. (Ανακτήθηκε 13/11/13)

Kobbe, L., Weinberger, A., Dillenburger, P., Harrer, A., Hamalainen, R., Hakkinen, P. & Fischer, F. (2007). Specifying computer-supported collaboration scripts. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2, 211-224.

Kozma,R.B., (1991). Computer-Based Writing Tools and the Cognitive Needs of Novice Writers, *Computers and Composition*, 8(2), 31-45.

Krause, S. (2007). *The Process of Research Writing*. Version 1.0, Spring <http://www.stevendkrause.com/tprw/> (Ανακτήθηκε 15/1/2014)

Kress G. (1994). *Learning to write*. RKP, London.

Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), 260-276.

Lewis, S. (2003). Enhancing teaching and learning of science through use of ICT: Methods and materials. *School Science Review*, 84 (309), 41-51.

Li, X., Chu, K. W., Ki, W. W. & Woo, M. M. (2012). Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1),159-181 <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/li.html> (Ανακτήθηκε 18/2/14)

Lo, J. & Hyland, F (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16 219-237.

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), p.p 66-99.

Lowry, P. B., J. F. Nunamaker Jr., A. C. & Lowry M. R. (2005). The impact of process structure on novise, virtual collaborative writing teams. *IEEE Transactions of Professional Communication*, 48(4): 341-364.

Mak, B. & Coniam, D. (2008), Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System* 36, 437-455. <http://www.sciencedirect.com> (Ανακτήθηκε 18/2/14)

Malcolm, N., & Gaines, B. (1991). A minimalist approach to the development of a word processor supporting group writing activities. *SIGOIS Bull.*, 12 (2-3), 147-152.

Meishar-Tal, H. & Gorsky, P. (2010). Wikis: what students do and do not do when writing collaboratively, *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 25: 1, 25-35.

Mercier, E. & Higgins, S. (2013). Collaborative learning with multi-touch technology: Developing adaptive expertise. *Learning and Instruction*, 25, 13-23.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.

National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003, http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf (Ανακτήθηκε 22/1/14)

National curriculum in England: English programmes of study, <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study> (Ανακτήθηκε 20/1/14)

Neuwirth, C. M., Kaufer, D. S., Chandhok, R., & Morris, J. H. (1990). Issues in the design of computer-support for co-authoring and commenting. In *Proceedings of the Third Conference on Computer-Supported Cooperative Work (CSCW '90)*, pp. 183-195.

Neuwirth, C.M. (2000). Computer Support for Collaborative Writing: A Human-Computer Interaction Perspective. in *the Second International Workshop on Collaborative Editing Systems* (Philadelphia, Pennsylvania, USA, 2000), J.D. Campbell, Ed., ACM CSCW'2000 Workshop.

Noël, S. & Robert, J.M. (2004). *Empirical study on collaborative writing: What do co - authors do, use, and like?*, 63-89. Chicago, IL: CSCW, ACM.

Norwood, J. (2012). *The problem with modern technology in the classroom.* <http://teaching-in-the-middle.com/wordpress/index.php/2012/07/24/the-problem-with-modern-technology-in-the-classroom/> (Ανακτήθηκε 20/2/14)

Nystrand, M. (1989). A Social-Interactive Model of writing. *Written Communication*, (6) 66-85.

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178.

Perkins K. (1983). On the Use of Composition Scoring Techniques: Objective Measures and Objective Tests to Evaluate ESL Writing Ability. *TESOL Quarterly*, 17, pp. 651-671.

Posner, I. R., & Baecker, R.M. (1992). How people write together. In *Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences*, Vol. 4, pp. 127-138. Hawaii.

Prensky, M. (2007). New issues, new answers: changing paradigms. *Educational Technology*, July-August, 64.

Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Final Report. European Commission
<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf> (Ανακτήθηκε 5/3/2014)

Roger T. & Johnson D. W. (2002), *An overview of cooperative learning*.
<http://www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html> (Ανακτήθηκε 27/1/14)

Roussinos D. & Jimoyiannis A. (2011), Blended collaborative learning through a wiki-based project: A case study on students' perceptions. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2(3), 15-30.

Salomon, G., & Globerson, T. (1987). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-100.

Salomon, G. (1990). Cognitive effects with and of Computer Technology. *Communication Research*, vol. 17: 26-44.

Salomon, G., Perkins, D. N. & Globerson, T. (1991) Partners in cognition: extending human intelligence with intelligent technologies, *Educational Researcher*, 20(3), 2-9.

Salomon, G., Kosminsky, E, & Asaf, M. (2003). Computers and Writing. In T. Nunes & Bryant, P. (Eds.) (2003). *Handbook of children's literacy*. (pp. 409-442). London: Kluwer.

Scardamalia, M. & C. Bereiter. (1986). Research on written Composition. *Handbook of Research on Teaching*. A Project of the American Educational Research Association, M. Wittrock (eds). N. York: MacMillan.

Selfe S. (1999). *Technology and literacy in the twenty-first century. The importance of paying attention*. Carbondale and Edwards ville. Southern Illinois University Press.

Sharan, S., and Hertz-Lazarowitz, R., (1980). A Group Investigation Method of Cooperative Learning in the Classroom. In Sharan, S. et al (eds). *Cooperation and education*. Provo, Utah: Brigham Young University Press, 14-46.

Sharan, Y., & Sharan, S., (1989), Group Investigation Expands Cooperative Learning, *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, December 1989/January 1990, 17-21

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_sharan.pdf

(Ανακτήθηκε 27/11/13)

Shell, D. F., Husman, J. & Cliffel D. (2005). The Impact Of Computer Supported Collaborative Learning Communities On High School Students' Knowledge Building, Strategic Learning, And Perceptions Of The Classroom. *J. Educational Computing Research*, Vol. 33(3) 327-349.

Shohamy E., Gordon C.M. & Kraemer R., (1992). The Effect of Raters' Background and Training on the Reliability of Direct Writing Tests. *The Modern Language Journal*, 76, pp. 27-33.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning in teams: State of the art. *Educational Psychologist*, Vol. 15, pp. 93-111

Slavin, R. E. (1986). *Using student Team Learning*. Baltimore: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. 2nd ed Boston: Allyn and Bacon.

Snyder, L. G. (2009). Teaching Teams About Teamwork: Preparation, Practice, and Performance Review. *Business Communication Quarterly* 72.1: 74-9. Business Source Premier.

Southavilay, V., Yacef, K. & Calvo R. A. (2010). Analysis of collaborative writing processes using hidden Markov models and semantic heuristics. *In Submitted to Workshop on Semantic Aspects in Data Mining (SADM) at ICDM 2010*.

Southavilay, V., Yacef, K., Reimann, P. & Calvo, R. (2013), Analysis of Collaborative Writing Processes Using Revision Maps and Probabilistic Topic Models. *In Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK'13, Leuven, Belgium)*. ACM, pp. 38-47.

Speck, B. (2002), Facilitating Students' Collaborative Writing. *ASHE-ERIC Higher Education Report: Volume 28 (6)*.

Stiggins R. (1982). A status report on writing assessment. In B. Cronnell & J. Michael (eds), *Writing: Policies, Problems, and Possibilities*. *Educational Research and Development*. California.

Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52: 119-158.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 3, 153-173.

Storch, N. (2011). Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288.

The William and Mary Collaborative Writing Project
<http://at.blogs.wm.edu/services/collaborative-writing/> (Ανακτήθηκε 20/12/13)

The Writing Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
<http://writingcenter.unc.edu/handouts/group-writing/> (Ανακτήθηκε 2/2/14)

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33.

Tompkins, G. E. (2008). *Literacy for the 21st Century: A balanced approach*, 5th Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Tweddle, S. (1995). A Curriculum for the Future: a Curriculum Built for Change. *English in Education* 29 (2) <http://www.nate.org.uk/News/Electronic/1.htm>
(Ανακτήθηκε 13/2/14)

Viggiano, E. (2011). *Teaching Tip Sheet Collaborative Writing*. George Mason University
<http://pdf.beauty5.org/t/teaching-tip-sheet-collaborative-writing-w31232/>
(Ανακτήθηκε 20/3/14)

Wang, T.P. (2009). Applying Slavin's Cooperative Learning Techniques to a College EFL Conversation Class. *The Journal of Human Resource and Adult Learning* Vol. 5, (1), 112-120
<http://www.hraljournal.com/Page/13%20Tzu-Pu%20Wang.pdf> (Ανακτήθηκε 20/12/13)

Webb, N. M., (1984). Microcomputer learning in small group: Cognitive requirements and group processes. *Journal of Educational Psychology*. 76(6), 1076-1088.

Weiner, H. (1988). *Collaborative Learning in the Classroom: A Guide to Evaluation*. *The Writing Teacher's Sourcebook*. Eds. Gary Tate and Edward Corbett. New York: Oxford UP, 238-47.

Wen, Y., Looi, C.K & Chen, W. (2012). *Comparing Enactments of a Collaborative Writing Activity in a Networked Language Learning Classroom*.
<http://www.lsl.nie.edu.sg/icce2012/wp-content/uploads/2012/12/C7-f-36.pdf>
(Ανακτήθηκε 12/1/14)

Wichadee, S, (2010). Using Wikis To Develop Summary Writing Abilities Of Students In An EFL Class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7 (12) p-p 5-10.

Wigglesworth, G. , Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback, *Journal of Second Language Writing*, 21, 4, 364-374
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005> (Ανακτήθηκε 12/1/14)

Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a Wiki to Scaffold Primary-School Students' Collaborative Writing. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 43-54

Zhao, Y. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis. *Calico Journal*, 21 (1), p-p 7-27

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

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ: Αθήνα

Αβούρης, Ν. & Κόμης, Β. (2003). Σύγχρονη συνεργασία από απόσταση: ζητήματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την 'Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση'*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αναλυτικό Πρόγραμμα Νεοελληνικής Γλώσσας (2009). Κύπρος
http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/nea_elliniki_glossa.pdf (Ανακτήθηκε 20/1/14)

Βρασίδης, Χ., Ζεμπόλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Ρετάλης, Σ (επιμ). *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης* , σελ.37-45, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη

Βυγκότσι, Λ. (1993) *Σκέψη και Γλώσσα*. Μετάφραση Ρόδη, Α. Γνώση: Αθήνα

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετριδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γιακουμάτου, Τ., (2004). Όταν η Πληροφορική συνάντησε τη Φιλολογία. Τι γνωρίζουμε πέντε χρόνια μετά. Ανακοίνωση στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/s12_5years_Thess_2004.pdf
(Ανακτήθηκε 6/12/2013)

Γιαννούτσου, Ν. & Τρούκη, Ε. (2008). Ο ρόλος της τεχνολογίας στην αναδιοργάνωση και ενίσχυση της συνεργασίας. Στο Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., & Κόμης, Β. (επιμ.) *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης* (Κεφ. 5, σελ. 101-120). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cox, M. (2004). Εκπαιδευτική διαμάχη: τα προβλήματα της καθιέρωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο Κουζέλης, Γ., Πουρνάρη, Μ. & Τσελφές, Β. (επιμ.), *Γνώση χρήσης και νέες τεχνολογίες* (σελ. 117-148)..Αθήνα: Νήσος.

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003) ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003
<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>
(Ανακτήθηκε 29/11/13)

Ζιώγκου, Μ, Δημητριάδης, Σ.(2010) Χρήση εργαλείων τύπου wiki στηνεκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ, σ. 321-328. Κόρινθος : Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
<http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/142.pdf> (Ανακτήθηκε 15/1/14)

Καρασαββίδης, Η. (2002). Η Διδασκαλία-Μάθηση του Μαθήματος της Ιστορίας με Λογισμικό Εννοιολογικής Χαρτογράφησης: Διδακτικές και Γνωστικές Παράμετροι της Διαδικασίας Οικειοποίησης του Χάρτη Εννοιών ως Γνωστικό Εργαλείο. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου “Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση”*, (σελ. 47-56). Αθήνα : Καστανιώτης-Inter@ctive

Καρασαββίδης Η. & Κόμης Β., (2008) Θεωρητικά Θέματα για την Υποστήριξη της Συνεργασίας και της Μάθησης Στο Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., & Κόμης, Β. (επιμ.) *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης* (Κεφ.1, σελ. 11-40). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καρασαββίδης, Η., & Θεοδοσιού, Σ. (2010) Η εφαρμογή τεχνολογιών Web 2.0 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»*, τόμος ΙΙ, σ. 329-336. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/142.pdf>
(Ανακτήθηκε 19/1/14)

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καχριμάνης Γ., Κόμης, Β. & Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (επιμ.), *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Κεφ. 8, σελ. 179-212. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κεσσανίδης, Σ. (2012). *Μια σύγχρονη ασύγχρονη υπηρεσία Διαδικτύου στη χρήση της εκπαίδευσης*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», Φλώρινα, 20-22 Απριλίου. <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1854.pdf> (Ανακτήθηκε 28/3/2014)

Κόμης, Β. & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Α' /β'βάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη, σελ. 6-7 <http://www.greeklanguage.gr/node/803> (Ανακτήθηκε 7/12/13)

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης Β., Αβούρης Ν. & Κατσάνος Χ. (2008). Συστήματα και Εργαλεία Υποστήριξης Συνεργασίας. Στο Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*, Κεφ. 6, σελ. 121-156. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κουτσογιάννης, Δ. (1998). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α' Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Κουτσογιάννης, Δ. (1999). Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προκαταρκτικές παρατηρήσεις. Ανακοίνωση στη *Διεθνή Ημερίδα: Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/04.html (Ανακτήθηκε 19/1/14)

Κουτσογιάννης, Δ. (2002). «Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: Πρόταση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 26-43.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007 α). *Σύντομο ιστορικό της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html (Ανακτήθηκε 12/2/14)

Κουτσογιάννης, Δ. (2007 β). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής*. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη.

Κουτσογιάννης, Δ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2008). *Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/practice/index.html (Ανακτήθηκε 12/2/14)

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3* (Κλάδος ΠΕ02) ΕΑΠΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ):Πάτρα

http://earthlab.uoi.gr/pake/pake_files/epimorfotiko/ITY/PE02/Epimorfotiko%20yliko%20PAKE_Teyxos3_PE02_v1.0.pdf (Ανακτήθηκε 16/2/14)

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου Μ. & Χαλισιάνη Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια. Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη.

Kron, F. & Sofos, A., (2000). Νέα μέσα στη διδασκαλία: Ένα πρόγραμμα συνεργασίας του Πανεπιστημίου του Mainz με γυμνάσια της περιοχής του Mainz, στο Κόμης, Β., (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πρακτικά εισηγήσεων 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών: Πάτρα, σελ. 74-82.

Κυρίδης, Α., Δρόσος Β. & Ντινας, Κ., (2005). *Η πληροφοριακή επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: Μια κοινωνικοεποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαρκάτος, Ν., Βεσκούσης, Β., Ρετάλης, Σ. (2000). Νέες δικτυακές Τεχνολογίες στην Παιδεία: Προκλήσεις, Προϋποθέσεις και Αντίλογος, στο Κόμης, Β., (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πρακτικά εισηγήσεων 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, σελ. 38-45. Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ματσαγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπουραντάς, Ο., (2012), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Ένα κριτικό-χειραφετητικό «παράδειγμα» αξιοποίησής τους στη σχολική πράξη*. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, σ.145-167.

Μπράτιτσης, Θ., Κανδρούδη, Μ. (2011). *Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ΤΠΕ στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μία μελέτη περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού*. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 39-60

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011). <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php> (Ανακτήθηκε 2/12/14)

Παπαδημητρίου Έ., Ροβάτσου Γ., Ρενζούλα, Ε. & Μαρμαρινός Ι., (2011). Η Συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Κατανόηση και Παραγωγή Κειμένων, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4(2) http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid_2.html (Ανακτήθηκε 5/1/2014).

Παραδιά Μ., Γκλαβιάς Σ., Μήτσης Σπ. Ν., Κυριαζής Α., Σαμαρά Χ. & Αγγελάκος Κ. (2009), Απόψεις των μαθητών/-τριών για τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Διαθέσιμο διαδικτυακά

<http://larissa.thessaly.gov.gr/data/synekdil/tzartz.pdf>

(Ανακτήθηκε 06/12/2013).

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρούσσινος, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2012). Μελέτη της συμμετοχής και της συνεργασίας φοιτητών για την ανάπτυξη περιεχομένου μέσω wiki., Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου <http://hcicte2012.uth.gr/main/sites/default/files/proc/Proceedings/RoussinosJi moyannis.pdf> (Ανακτήθηκε 11/2/2014)

Σολομωνίδου, Χ. (2006) *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητικά και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπαντιδάκης, Γ. (2005) Προβλήματα γραπτού λόγου, ΕΚΠΑ <http://repository.edulll.gr/1072> (Ανακτήθηκε 6/12/2013)

Τζαβάρα Α, Κόμης Β (2011) Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ: μελέτη περίπτωσης με υποψήφιους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών Και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 5-20.

Τζιμογιάννης, Α. (2010 α). *Learning designe and ICT*, Εκπαιδευτικό υλικό ΜΠΣ «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό», 2012-13, Παν/μιο Πελοποννήσου, Κόρινθος <http://eprl.korinthos.uop.gr/moodle/course/view.php?id=6> (Ανακτήθηκε 19/1/2014)

Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.) (2010 β). Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου για τις Φυσικές Επιστήμες: Μια εφαρμογή στην επιμόρφωση επιμορφωτών εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ, σ. 295-302 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Τζιμογιάννης, Α. (2011 α). *Learning theories and ICT*, Εκπαιδευτικό υλικό ΜΠΣ «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό», 2012-13, Παν/μιο Πελοποννήσου, Κόρινθος <http://eprl.korinthos.uop.gr/moodle/course/view.php?id=6> (Ανακτήθηκε 6/2/2014)

Τζιμογιάννης, Α. & Τσιωτάκης, Π., (2012). *Ιστοεξερευνήσεις (WebQuests): Ζητήματα παιδαγωγικού και διδακτικού σχεδιασμού*. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ (Ειδικό Μέρος). ΙΤΥΕ.

Τζιμογιάννης, Α. (2013α). *Σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων με ΤΠΕ*. Εκπαιδευτικό υλικό ΜΠΣ «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό», 2013-14, Παν/μιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

<http://epri.korinthos.uop.gr/moodle/course/view.php?id=6>

(Ανακτήθηκε 20/2/2014)

Τζιμογιάννης, Α. (2013β). *Μοντελοποίηση με χρήση ΤΠΕ*. Εκπαιδευτικό υλικό ΜΠΣ «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό», 2013-14, Παν/μιο Πελοποννήσου, Κόρινθος <http://epri.korinthos.uop.gr/moodle/course/view.php?id=6>

(Ανακτήθηκε 20/2/2014)

Frey, K. (1998). *Η "μέθοδος Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Wicks, S., (2001). Η αγγλική γλώσσα και η πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία (Π.Ε.Τ.). Πώς φτάσαμε ως εδώ και προς τα πού κατευθυνόμαστε: η αγγλική εμπειρία από τις αρχές της δεκαετίας του '80 έως το 1999 και οι μελλοντικές προοπτικές. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.), *Πληροφορική –Επικοινωνιακή Τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Έντυπο ενημέρωσης για τη χρήση του Google Docs

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ



Μπορείτε να γράψετε συνεργαζόμενοι με τα άλλα μέλη της ομάδας σας, έστω και αν βρίσκεστε σε διαφορετικές τοποθεσίες.

Μπορείτε να προβάλλετε, να συζητήσετε και να επεξεργαστείτε **το ίδιο έγγραφο** από οπουδήποτε, οποιαδήποτε στιγμή.

Μπορείτε να ανεβάσετε αρχεία και, χρησιμοποιώντας το εργαλείο αναζήτησης, είναι εφικτό, κατά τη διάρκεια της γραφής, να υπάρχει πρόσβαση σε πληροφορίες στο Διαδίκτυο.

Η χρήση της εφαρμογής απαιτεί λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη google, η δημιουργία του οποίου είναι απλή και δωρεάν.

Τα Google Docs παρακολουθούν ποιος κάνει αλλαγές, τι έχει αλλαχθεί, τότε έχει γίνει η αλλαγή.

Η επικοινωνία σας μπορεί να γίνεται μέσω του ενσωματωμένου chat.

ΠΡΟΣΟΧΗ:

Για να κάνω το έγγραφο κοινόχρηστο, πατάω πάνω δεξιά «Κοινή χρήση», πληκτρολογώ τις διευθύνσεις e-mails των ατόμων με τα οποία θέλω να μοιραστώ το έγγραφο στο πεδίο «Προσθέστε άτομα» και στέλνω ειδοποίηση με mail. Μπορώ να δώσω τη δυνατότητα επεξεργασίας, σχολιασμού ή ανάγνωσης στον άλλον. Πατάω «Τέλος».


Ρυθμίσεις κοινοποίησης


Σύνδεσμος για κοινή χρήση (προσβάσιμος μόνο από συνεργάτες)

https://docs.google.com/document/d/1hq7icAY_0UShgqejwjcMtdDprdvHhvQ00tEeiG

Κοινή χρήση συνδέσμου μέσω:    

Ποιος έχει πρόσβαση

 Ιδιωτικό - Μόνο εσείς έχετε πρόσβαση [Αλλαγή...](#)

 Κωνσταντίνα Δράκου (εσείς) konstdra@gm... Είναι κάτοχος

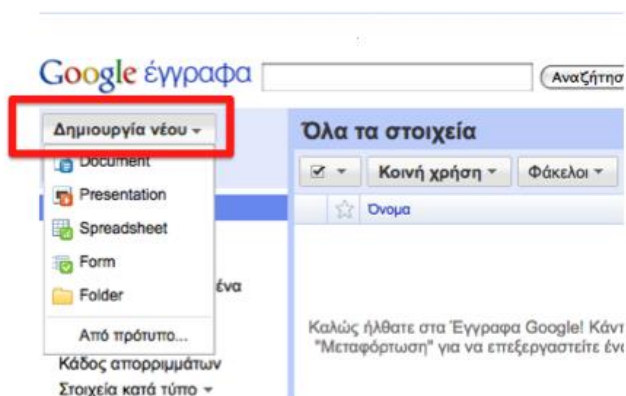
Πρόσκληση ατόμων:

Προσθέστε ονόματα ή διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου...

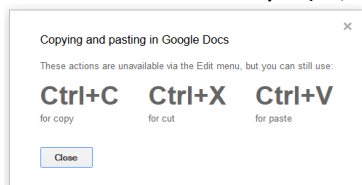
Θα επιτρέπεται στους συντάκτες να προσθέτουν άτομα και να αλλάζουν τα δικαιώματα. [\[Αλλαγή\]](#)

[Τέλος](#)

Για να αρχίσω να γράφω το κείμενό μου, επιλέγω «Δημιουργία»-> «Έγγραφο»



Για να κάνω αντιγραφή, επικόλληση, αποκοπή πληκτρολογώ τις εντολές



Για να σχολιάσω, επιλέγω πάνω δεξιά «Σχόλιο»

Όλες οι αλλαγές αποθηκεύονται αυτόματα και μπορώ να τις παρακολουθώ επιλέγοντας πάνω από τη γραμμή εργαλείων «Η τελευταία τροποποίηση πραγματοποιήθηκε.....»



Στην άκρη αριστερά βρίσκεται η επιλογή «Drive». Είναι ο δίσκος μου και εκεί αποθηκεύονται τα έγγρατά μου. Φροντίζω να έχουν τίτλο για να τα βρίσκω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

1^ο Φύλλο εργασίας

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΙΛΙΟΜΟΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΤΑΞΗ Γ΄ ΚΑΘ/ΤΡΙΑ: ΚΩΝ/ΝΑ ΔΡΑΚΟΥ
ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2013-14 13 /2/2014

Ομαδοσυνεργατική Δραστηριότητα Παραγωγής λόγου

4^η Ενότητα (Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες)

ΘΕΜΑ: *Διαβάζω και γράφω*, 2, σελ. 85, βιβλίο του μαθητή

(Το κείμενο θα γραφεί συνεργατικά, θα δημοσιευτεί στο ιστολόγιο του μαθήματος και θα διαβαστεί στην τάξη).

1^ο φύλλο εργασίας

Δημιουργία κειμένου: 1^ο στάδιο-Σχεδιασμός (13-17/2)



Θα χρειαστεί να κάνετε ένα **προσχέδιο του γραπτού** σας, έτσι όπως έχουμε μάθει. Πρέπει όμως να έχετε **ιδέες για το θέμα**, προκειμένου να το σχεδιάσετε.

Να, πού θα βρείτε ιδέες:

- ✓ http://europa.eu/kids-corner/countries/flash/index_el.htm
- ✓ http://europa.eu/about-eu/index_el.htm (Βασικές πληροφορίες-Τι ακριβώς είναι)
- ✓ http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_el.htm (Ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης)
- ✓ Ιστολόγιο μαθήματος, ανάρτηση 4/2/2014 (Ωφέλειες-Προβλήματα)
- ✓ <http://3gym-alexandr.evr.sch.gr/tovima.html> (Απόψεις συμμαθητών σας για τους φόβους και τις ελπίδες των νέων)
- ✓ Βιβλίο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής
- ✓ Σημειώσεις από τη συζήτηση στην τάξη- Ενοιολογικός χάρτης
- ✓ Συζητήσεις μεταξύ σας

Καταγράψτε τις ιδέες σας.

Δημιουργείτε ένα σύντομο λεξικό με χρήσιμους για το θέμα όρους. Μπορεί ο καθένας να προσθέσει π.χ. δύο όρους υποχρεωτικά.

Διαπραγματευτείτε, αξιολογήστε τα δεδομένα, οδηγηθείτε σε **συμπεράσματα** και μετά **σχεδιάστε!**

Θα παραδώσετε το σχέδιό σας ως τις 17/2/2014

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

2^ο Φύλλο εργασίας

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΙΛΙΟΜΟΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΤΑΞΗ Γ΄ ΚΑΘ/ΤΡΙΑ: ΚΩΝ/ΝΑ ΔΡΑΚΟΥ
ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2013-14 17 /2/2014

Ομαδοσυνεργατική Δραστηριότητα Παραγωγής λόγου

4^η Ενότητα (Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες)

ΘΕΜΑ: *Διαβάζω και γράφω*, 2, σελ. 85, βιβλίο του μαθητή

(Το κείμενο θα γραφεί συνεργατικά, θα δημοσιευτεί στο ιστολόγιο του μαθήματος και θα διαβαστεί στην τάξη).

2^ο φύλλο εργασίας

Δημιουργία κειμένου: 2^ο στάδιο- **Σύνταξη** (17- 24/2/2014)



Βασιστείτε στο σχέδιο που φτιάξατε

Μετατρέψτε τα σχέδια και τις σημειώσεις της έρευνας που κάνατε στο προηγούμενο στάδιο σε κείμενο.

Γράψτε το κείμενό σας έτσι όπως έχετε αρχικά αποφασίσει ως ομάδα, μπορείτε όμως να επιφέρετε και αλλαγές.

Μην ξεχνάτε ότι είστε συν-υπεύθυνοι για το κείμενο και πρέπει να έχετε συμφωνήσει για τη μορφή και το περιεχόμενό του, πριν το παραδώσετε.

Θα παραδώσετε το κείμενό σας ως τις 24/2/2014

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

3^ο Φύλλο εργασίας

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΙΛΙΟΜΟΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΤΑΞΗ Γ΄ ΚΑΘ/ΤΡΙΑ: ΚΩΝ/ΝΑ ΔΡΑΚΟΥ
ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2013-14 24 /2/2014

Ομαδοσυνεργατική Δραστηριότητα Παραγωγής λόγου

4^η Ενότητα (Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες)

ΘΕΜΑ: *Διαβάζω και γράφω*, 2, σελ. 85, βιβλίο του μαθητή

(Το κείμενο θα γραφεί συνεργατικά, θα δημοσιευτεί στο ιστολόγιο του μαθήματος και θα διαβαστεί στην τάξη).

3^ο φύλλο εργασίας

Δημιουργία κειμένου: 3^ο στάδιο- **Αναθεώρηση** (24- 28/2/2014)



Τώρα που έχετε μπροστά σας το κείμενο που δημιουργήσατε, ήρθε η ώρα να το βελτιώσετε !

Προσπαθήστε να διορθώσετε τυχόν λάθη, να συμπληρώσετε στοιχεία ή να αφαιρέσετε τα περιττά, να το αναδιοργανώσετε, αν χρειαστεί.

Η αναθεώρηση του γραπτού σας μπορεί να γίνει σε 4 επίπεδα:

- ✓ **Λέξη:** αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται
σωστή χρήση λέξεων, κατάλληλο για το θέμα λεξιλόγιο
ορθογραφία
τονισμός
- ✓ **Πρόταση:** σύνταξη προτάσεων
σύνδεση προτάσεων
στίξη
- ✓ **Παράγραφος:** δομή παραγράφου
συνοχή

✓ Κείμενο: είδος-ύφος

δομή

συνοχή, αλληλουχία νοημάτων.

Θα σας βοηθήσουν και τα κριτήρια αξιολόγησης που δίνει το σχολ, βιβλίο

Θα παραδώσετε το κείμενό σας ως τις 24/2/2014

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ερωτηματολόγιο

Δραστηριότητα συνεργατικής παραγωγής λόγου

Η γνώμη σας είναι πολύτιμη για εμένα. Σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από τον χρόνο σας, για να απαντήσετε στην παρακάτω ανώνυμη έρευνα όσον αφορά την εμπειρία σας από την συνεργατική παραγωγή λόγου

* Απαιτείται

1. Συμμετείχες στη συνεργατική παραγωγή λόγου *

- Σπάνια
- Μία φορά την εβδομάδα
- Περισσότερο από μία φορά την εβδομάδα
- Άλλο:

2. Από ποιο χώρο συμμετείχες στη δραστηριότητα; *

- από το σπίτι μου
- από το σχολείο
- από το σπίτι ενός άλλου μέλους της ομάδας
- από το σπίτι ενός φίλου μου
- Άλλο:

3. Ο χρόνος που είχες στη διάθεσή σου, για την εκτέλεση της δραστηριότητας ήταν *

- αρκετός
- λίγος

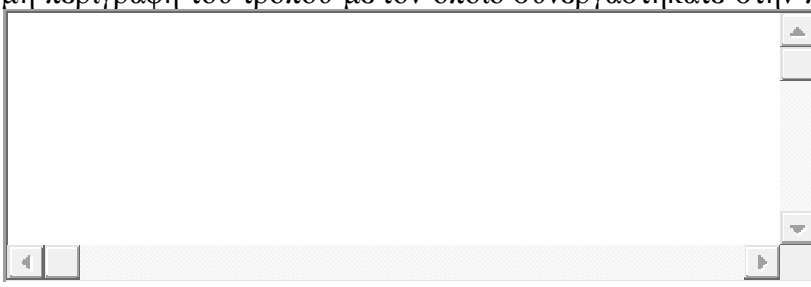
4. Με ποιον ή ποιους τρόπους συνομίλησες με τα άλλα μέλη της ομάδας σου; *

- πρόσωπο με πρόσωπο
- τηλεφωνικά
- μέσω e-mail

- μέσω facebook
- μέσω της επιλογής "σχόλιο" των Google Docs
- μέσω του ενσωματωμένου chat στα Google Docs
- δεν συνομίλησα
- Άλλο:

5. Σύντομη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο συνεργαστήκατε στην παραγωγή

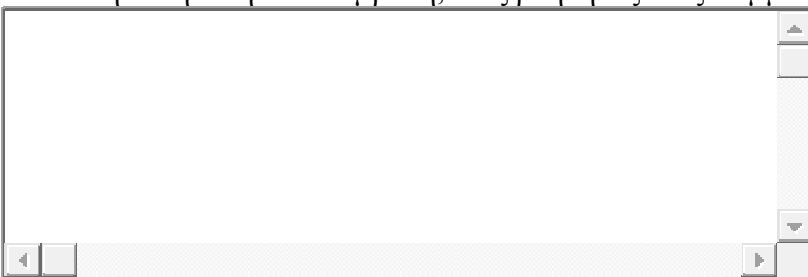
λόγου *



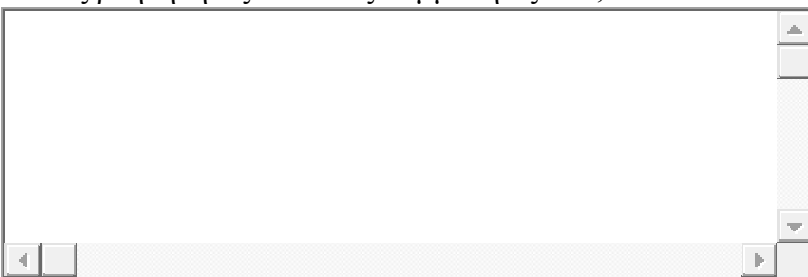
6. Πώς κάνατε αλλαγές ή βελτιώσεις στο κείμενό σας; *



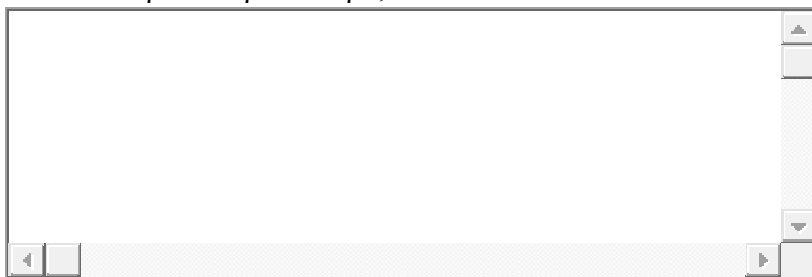
7. Ποια ήταν η δική σου συμβολή; Πώς βοήθησες τους συμμαθητές σου; *



8. Πώς βοηθήθηκες από τους συμμαθητές σου; *



9. Τι σου άρεσε περισσότερο; *



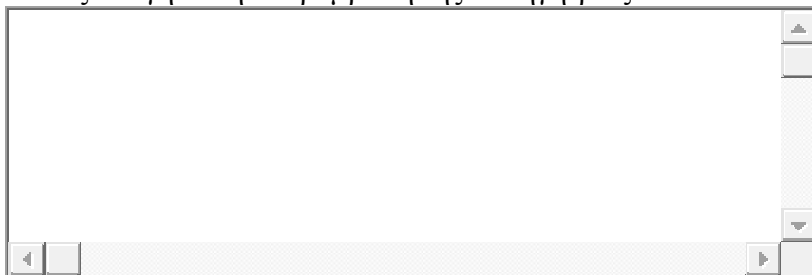
10. Δυσκολίες που συνάντησες *



11. Θα προτιμούσες μια ατομική εργασία; *

- ναι
- όχι

12. Αξιολόγησε την παρέμβαση της καθηγήτριας *



13. Πιστεύεις ότι αυτός είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για παραγωγή γραπτού

λόγου; *



14. Αν συνεργάστηκες με υποστήριξη υπολογιστή, θα προτιμούσες να είχες συνεργαστεί πρόσωπο με πρόσωπο;

- ναι

- όχι

15. Αν συνεργάστηκες πρόσωπο με πρόσωπο, θα προτιμούσες να είχες συνεργαστεί με υποστήριξη υπολογιστή;

- ναι
- όχι

16. Μπορείς να προσθέσεις παρατηρήσεις ή σχόλια



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Σχέδιο και κείμενο της Ζ' Ομάδας

Handwritten notes and a diagram on a piece of paper. The notes are as follows:

- επιλογές → επιλογή επειδή επιθυμώ αγγλική.
- χρυσά → των πρώτων βελών.
- ηθική - εθικά → αλλοθύνουν οι θιορτές και οι μεταβιβόμενοι τα εθικά και κοσμοπολιτικά.
- Ευδουρασία (παράδοσιακή) → (ενώνονται οι λείπ) στοργές και φείδονται.
- ανέργια → αυξάνεται η ανεργία.
- οικονομία → μία οικονομικά ανεπτυγμένη χώρα.
- πολιτιστική ταυτότητα → είδη συν.
- μετανάστευση → εκατομύρια βότανες.
- Βεβαίωμα Ιστορίας → ηπειρους κρίσιμη δεσφοντα ων χωρών και των.
- Βεβαίωμα παραδόσεων → και δε χύ.
- Βεβαίωμα πολιτισμού → παραδόση κάνεται.
- πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- πολιτισμικός τομέας → κου.

The diagram shows a tree structure for "Πολιτισμικός τομέας και πολιτισμού". The root is "Πολιτισμικός τομέας και πολιτισμού". It branches into "Βεβαίωμα Ιστορίας" and "Βεβαίωμα παραδόσεων".

