

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ειρήνη Γάκη
M. Ed.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

Cognitive, sociocognitive and sociocultural theories of written speech as well as approaches of literacy support teachers and students-authors in the writing process by providing them a combinational model for the production of written speech based on their basic common theoretical principles one of which is cooperative learning/writing. The purpose of the present study is to investigate the effect of cooperative writing on the acquisition of metacognition and on the quality of written speech of C grade students-authors through the design, the implementation and the evaluation of an intervention program with visual-verbal and social-procedural facilities to students, either having writing disabilities or not. Three 3rd grade groups took part in the study. Two of the groups were members of the experimental group and the third was the control group. The results of our research showed beneficial effects of the cooperative writing in the frame of the intervention program on the metacognitive knowledge and skills of students-authors and on the quality of their written speech.

Λέξεις κλειδιά

Συνεργατική γραφή, μεταγνώση, ποιότητα γραπτού λόγου, διαδικαστικές διευκολύνσεις.

0. Εισαγωγή

Η μάθηση και η επαρκής χρήση της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική πορεία και εξέλιξη του ατόμου. Ωστόσο, παρότι αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του γραπτού λόγου, η διδασκαλία και η παραγωγή του αποτελούν πρόκληση τόσο για τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και για τον εκπαιδευτικό της πράξης, καθώς αποτελεί

μια ιδιαίτερος πολύπλοκη, σύνθετη, απαιτητική και επίπονη γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κατασκευής νοήματος, η οποία θέτει στους εμπλεκόμενους σε αυτή, εκπαιδευτικούς και μαθητές, γνωσιακούς, μεταγνωσιακούς, γλωσσικούς, μεταγλωσσικούς, επικοινωνιακούς, ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικούς, κειμενικούς, αναπτυξιακούς και συναισθηματικούς περιορισμούς. Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (κοινωνιο-γνωσιακές, κοινωνικο-πολιτισμικές και οι προσεγγίσεις γραμματισμού) στηρίζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές-συγγραφείς να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του δύσκολου γνωσιακού συγγραφικού έργου αξιοποιώντας το συνδυαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου που προκύπτει από τις βασικές τους κοινές θεωρητικές παραδοχές μεταξύ των οποίων είναι και η συνεργατική γραφή.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων

Ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο για την επίτευξη ποικίλων στόχων τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Έτσι η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου κρίνεται απαραίτητη μέσα στο σύγχρονο σχολείο, αλλά παράλληλα αποτελεί και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό λόγω της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας του αντικειμένου της. Οι δύο βασικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, η κοινωνιο-γνωσιακή και η κοινωνικο-πολιτισμική, υποστηρίζουν πως η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική και επίπονη εμπρόθετη γνωσιακή διαδικασία κατασκευής νοήματος, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από το κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς καλούνται να εμπλέξουν και να συνδυάσουν γλωσσικές, γνωσιακές, μεταγλωσσικές, μεταγνωσιακές, οπτικοκινητικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, συναισθήματα, κίνητρα, στάσεις και πεποιθήσεις αλληλεπιδρώντας με συγκεκριμένα κάθε φορά στενότερα και ευρύτερα κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικά επικοινωνιακά πλαίσια αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη αυτών των πλαισίων, τα μέσα και τα εργαλεία τους.

Επιπλέον, η αδιάρρηκτη σχέση νοητικής διαδικασίας και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου, την οποία τόνισε ο Vygotsky, επηρέασε και την έρευνα για τον γραμματισμό. Έτσι, στο πλαίσιο προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική επιδιώκεται ο συνδυασμός γλωσσικών, κοινωνικο-πολιτισμικών, γνωσιακών και αναπτυξιακών διαστάσεων/ικανοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012 Kucer & Silva, 2006 Perry, 2012). Προκύπτει, λοιπόν, πως στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των κοινωνιο-γνωσιακών

και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, αποτελεί μία δυναμική αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού (νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων και των κινήτρων που τονίστηκαν πρωτίστως και ιδιαίτερος στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996), καθώς και με το συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω, τις προκλήσεις, τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της συγγραφικής διαδικασίας, αλλά και τις θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών και των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και των σύγχρονων κριτικών προσεγγίσεων γραμματισμού, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται. Εν ολίγοις, επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά, θα συνδέονται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/συγγραφέα και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε συγγραφικές διαδικασίες. Επιπλέον, θα παρέχουν διαρκώς δυνατότητες και ευκαιρίες για εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε αυθεντικά πλαίσια, αξιοποιώντας συνδυαστικά τις βασικές κοινές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές των παραπάνω προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2009) μεταξύ των οποίων είναι και η συνεργατική μάθηση/ γραφή.

1.2. Συνεργατική μάθηση/γραφή

Αξιοποιώντας τη σχολική τάξη ως κοινότητα πρακτικής στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας παρέχουμε παράλληλα στους μαθητές και τη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης (cooperative ή collaborative learning) στηρίζοντας περισσότερο την κοινωνική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεργατική μάθηση αφορά στη δημιουργία μαθητικών ομάδων που εργάζονται από κοινού για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι σχηματίζουν κοινωνικά μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι πιο δυναμικά και αποτελεσματικά από την ατομική εργασία. Χαρακτηριστικά, οι Witney & Smallbone (2011) αναφέρουν πως οι μαθητές σε ομάδες «μπορούν να πετύχουν περισσότερα ως σύνολα παρά ως άτομα» (Hadjerrouit, 2013). Επιπλέον, πρόσφατα η συνεργατική μάθηση έχει θεωρηθεί και ως ένας εναλλακτικός τρόπος να αντιμετωπιστεί η περιορισμένη εργαζόμενη μνήμη των ατόμων, καθώς οι συνεργαζόμενοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα σύστημα επεξεργασίας

πληροφοριών, το οποίο αποτελείται από πολλαπλές περιορισμένες μνήμες εργασίας δημιουργώντας έναν ευρύτερο και πιο αποτελεσματικό συλλογικό εργασιακό χώρο, μια πιο αποτελεσματική συλλογική εργαζόμενη μνήμη (Paas & Sweller, 2012).

Η συνεργατική μάθηση στηρίζεται θεωρητικά στην κοινωνιο-γνωσιακή «σύγκρουση» του Piaget, στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (Van Steendam et al., 2014) και στον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky (Hadjerrouit, 2013). Πιο συγκεκριμένα, για τη συνεργατική γραφή (peer writing) οι μελέτες και οι παρεμβάσεις που ασχολήθηκαν με αυτή αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 70' και μετά, όπου το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε από τη γραφή ως προϊόν στη γραφή ως διαδικασία στο πλαίσιο των γνωσιακών και κοινωνιο-γνωσιακών θεωριών, αλλά και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, της προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική, της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των προσεγγίσεων Γλωσσικής Επίγνωσης (Language Awareness 'LA') και Μετα-Γλωσσολογικής Επίγνωσης (Meta-Linguistic Awareness perspectives 'MLA') (Hoogeveen & van Gelderen, 2013).

Στα πλαίσια όλων των παραπάνω προσεγγίσεων τονίζεται ιδιαίτερα η κοινωνική πλευρά της μάθησης και ο σημαντικός ρόλος της συνεργατικής γραφής, η οποία αποτελεί μια ειδική μορφή συνεργατικής μάθησης, όπου στόχος είναι ο μετασχηματισμός ενός κειμένου από πολλούς και διαφορετικούς μαθητές σε ένα συνεργατικό/συλλογικό γραπτό. Η διαδικασία που ακολουθείται κατά την παραγωγή του συνεργατικού/συλλογικού κειμένου περιλαμβάνει όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και αφορά σε θέματα, όπως: περιεχόμενο/ιδέες, επεξεργασία, δομή, μορφοποίηση και γλώσσα. Οι μαθητές συντονίζουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να παράξουν το συνεργατικό/συλλογικό κείμενο επεξεργάζοντας και βελτιώνοντας ο ένας τις προτάσεις/συνεισφορές του άλλου, παρέχοντας ανατροφοδότηση και κάνοντας προτάσεις και σχόλια αξιολογώντας και βελτιώνοντας το τελικό προϊόν. Με αυτό τον τρόπο ωφελούν γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία (Hadjerrouit, 2013).

Η συνεργατική γραφή αναπτύχθηκε για να βοηθήσει και να βελτιώσει τη συγγραφική διαδικασία που ακολουθούν παιδιά και ενήλικες μέσα από τις οδηγίες και την καθοδήγηση που προέρχονται από τα μέλη της ομάδας (μαθητές/εκπαιδευόμενοι) χωρίς την παρουσία ενός επαίοντα/εκπαιδευτικού τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον ρόλο των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία. Ο όρος «συνεργατική γραφή» αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα» που περιλαμβάνει κάθε μορφή συνεργασίας των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι Topping & Ehly (1998) αναφέρουν χαρακτηριστικά ορισμένες από τις μορφές συνεργασίας των μαθητών, όπως είναι η απάντηση/αντίδραση της ομάδας στις προτάσεις/συνεισφορές ενός μέλους (peer response), η διδασκαλία των γνωσιακών διαδικασιών που απαιτούνται για το γνωσιακό έργο της συγγραφής από ένα έμπειρο μέλος/συγγραφέα της ομάδας προς ένα αρχάριο μέλος/συγγραφέα (peer tutoring), η κοινή συμμετοχή και δέσμευση των

μελών στη συγγραφική δραστηριότητα (peer collaboration), η ανατροφοδότηση που δέχονται τα μέλη της ομάδας από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (peer feedback) και η αξιολόγηση (peer evaluation) ή αναθεώρηση/βελτίωση (peer assessment) των γνώσεων και στρατηγικών κάθε μέλους μέσα από τη διεπίδραση της ομάδας. Γενικά, όλα τα παραπάνω αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε ζεύγη (in pairs) ή μεγαλύτερες ομάδες (groups) σε όλες τις φάσεις της παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων (Hoogeveen & van Gelderen, 2013). Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το ποια είναι η πιο αποτελεσματική σύσταση/σύνθεση ομάδας, η ομοιογενής (ομάδα με μέλη ίδιας δυναμικής) ή η ετερογενής (μικτή ομάδα με μέλη διαφορετικών ικανοτήτων). Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνούν πως οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς και γενικά οι αδύναμοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε ετερογενείς ομάδες, άποψη που στηρίζεται θεωρητικά στην κοινωνιο-γνωσιακή «σύγκρουση» του Piaget και στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, ενώ και οι έμπειροι μαθητές βελτιώνουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους μέσα σε ετερογενείς ομάδες, καθώς καλούνται να μοντελοποιήσουν και να εξηγήσουν τη νέα γνώση στους αρχάριους (Van Steendam et al., 2014).

Τα οφέλη της συνεργατικής γραφής στη διδασκαλία παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων είναι πολλαπλά. Αρχικά, μέσω της αλληλεπίδρασης και της συζήτησης των συμμαθητών/συν-συγγραφέων, ιδιαίτερα κατά τη φάση αναθεώρησης/βελτίωσης του κειμένου, οι συν-συγγραφείς συνειδητοποιούν καλύτερα τις ανάγκες του ακροατηρίου τους και τον ρητορικό σκοπό του κειμένου, ενώ είναι σημαντικό πως η όλη αλληλεπίδραση γίνεται μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια (Σπαντιδάκης, 2010 Hoogeveen & van Gelderen, 2013) αυξάνοντας τα κίνητρα των μαθητών να γράψουν κείμενα με νόημα αλλά και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν και την αυτο-ρύθμισή τους κατά τη συγγραφική διαδικασία (Hoogeveen & van Gelderen, 2013). Ακόμη, οι συμμαθητές/συν-συγγραφείς που συνεργάζονται γνωρίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από όλα τα μέλη της ομάδας και στηρίζουν ο ένας τον άλλο κατά τη χρήση της βελτιώνοντας έτσι τις γλωσσικές και γνωσιακές τους ικανότητες (Σπαντιδάκης, 2010 Aydin & Yildiz, 2014). Σύμφωνα με την Swain (2000) η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα συνεργαζόμενα μέλη μιας ομάδας (προφορική ή γραπτή) διαμεσολαβεί και στηρίζει μια διαδικασία κοινής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης που η ίδια ονομάζει «συνεργατικό διάλογο» (collaborative dialogue), έναν διάλογο που κατασκευάζει γλωσσική γνώση στην οποία η συνεισφορά του κάθε μέλους γίνεται αντικείμενο προβληματισμού, λαμβάνει ανατροφοδότηση από την ομάδα, αντιμετωπίζει γλωσσικά προβλήματα και ενισχύει το τελικό συνεργατικό και μετασχηματισμένο προϊόν. Ωστόσο, η γραφή δεν είναι απλά γλωσσική ακρίβεια και γι' αυτό υποστηρίζει η Swain (2000) πως οι εργασίες που εμπλέκουν τους μαθητές σε συνεργατικό διάλογο «μπορεί να βοηθήσουν ιδιαίτερα

στην εκμάθηση διαδικαστικών στρατηγικών και γραμματικών πτυχών της γλώσσας» (Aydin & Yildiz, 2014).

Επιπλέον, μέσω της συνεργατικής γραφής οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές συγγραφής και γνωρίζουν τη συγγραφική διαδικασία που ακολουθούν οι άλλοι. Τα σχόλια των μαθητών/αναγνωστών στο κείμενο που έχουν γράψει άλλοι μαθητές/συγγραφείς (peer review) αναγκάζουν τους συγγραφείς να προβληματιστούν σχετικά με το κείμενό τους και τη διαδικασία συγγραφής που ακολούθησαν με αποτέλεσμα οι αρχάριοι κυρίως συγγραφείς να μάθουν να ελέγχουν την πολύπλοκη γνωσιακή συγγραφική διαδικασία. Ένα άλλο όφελος που προκύπτει από τη συζήτηση και τα σχόλια των συνεργαζόμενων συμμαθητών είναι ότι αναπτύσσουν τη γνώση τους γύρω από τα κειμενικά είδη, καθώς ενημερώνονται σχετικά με τις μορφές και τις λειτουργίες των διάφορων κειμένων συνειδητοποιώντας καλύτερα τους ρητορικούς σκοπούς του κάθε είδους. Αξίζει δε να σημειώσουμε πως η συνεργατική γραφή έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτική κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Τέλος, η συνεργατική γραφή αποτελεί έναν τρόπο ανάπτυξης μιας μεταγλώσσας (metalinguage), καθώς για να στοχαστούν πάνω στα κείμενα άλλων συγγραφέων οι μαθητές χρειάζονται μια κοινή γλώσσα προκειμένου να μιλήσουν για τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται. Αυτή η μεταγλώσσα βοηθά σημαντικά τους μαθητές κατά την παρακολούθηση (και αναθεώρηση/βελτίωση) της γλώσσας του κειμένου που παράγεται (Hoogeveen & van Gelderen, 2013), άρα η συνεργατική γραφή βελτιώνει και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η συνεργατική γραφή επηρεάζει θετικά γενικά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ειδικά τον κάθε μαθητή, αρχάριο και έμπειρο. Τον πρώτο γιατί μαθαίνει μέσα από τον συνεργατικό διάλογο με τον έμπειρο μαθητή, αλλά και παρατηρώντας τον, ενώ τον δεύτερο γιατί εξωτερικεύει, εξηγεί, στηρίζει, ελέγχει και παρακολουθεί τις γνώσεις και τις στρατηγικές του ενδυναμώνοντάς τες, αλλά και αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις μεταγνωσιακές του δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον McConnell (2006) η συνεργατική γραφή διευκολύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (και της μεταγνώσης), επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συμμαθητών/συν-συγγραφέων, βοηθάει να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες συνεργασίας και να εμπλακούν σε συνεργατικό διάλογο. Επιπλέον, ενισχύει την απόκτηση και εξάσκηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής με αποτέλεσμα να είναι πιο αποτελεσματικοί σε αυτές τις γνωσιακές διαδικασίες ως ομάδα παρά ως άτομα (Hadjerrouit, 2013). Τα ίδια αποτελέσματα επιφέρει η συνεργατική γραφή και κατά την εκμάθηση και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Aydin & Yildiz, 2014).

Τέλος, να σημειώσουμε πως οι σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών αποτελούν σημαντικούς και κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν εκτός των άλλων και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Ladd et al., 2009), καθώς

τα παιδιά με χαμηλή αυτορρύθμιση και κοινωνικοποίηση έχουν την τάση να εμφανίζουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης και αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, φόβο, αγωνία και άγχος (Macklem, 2008). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διαπιστωθεί εάν, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της συνεργατικής μάθησης, βελτιώνεται η συμπεριφορά τους και μειώνονται τα αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί εμπειρικά πως η συνεργατική μάθηση μειώνει το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά (Batton, 2010) αλλά και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Duxbury & Tsai, 2010).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και διερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει μια διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, που αφορούν στη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων, ενισχύοντας τη συνεργατική γραφή και διερευνώντας την επίδρασή της στη μεταγνωσιακή γνώση, στις μεταγνωσιακές δεξιότητες και στην ποιότητα του γραπτού λόγου μαθητών Γ' τάξης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα μεταξύ άλλων διερευνήθηκαν και τα παρακάτω ερωτήματα:

1^ο (διερευνητικό ερώτημα): Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων σχετικά με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων;

2^ο (διερευνητικό ερώτημα): Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε την ποιότητα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων;

2.2. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε δύο δημοτικά σχολεία ημιαστικής περιοχής της επαρχίας του Ρεθύμνου. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων οφείλεται στο γεγονός πως στο πρώτο υπηρετούσε η ερευνήτρια ως μόνιμη εκπαιδευτικός και το δεύτερο ανταποκρινόταν στις ανάγκες της έρευνας, καθώς λειτουργούσε και αυτό σε ημιαστική περιοχή της επαρχίας του Ρεθύμνου.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τρία τμήματα Γ' τάξης δημοτικού με συνολικό αριθμό 45 μαθητών. Τα δύο τμήματα του ίδιου σχολείου (26 μαθητές) αποτέλεσαν την πει-

ραματική ομάδα και το τρίτο τμήμα του δεύτερου σχολείου (19 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Στους μαθητές της πειραματικής ομάδας η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (αφηγήσεων, περιγραφών και επιχειρηματολογικών κειμένων) έγινε από την ίδια την ερευνήτρια εφαρμόζοντας τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης, ενισχύοντας τη συνεργατική γραφή. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η μικτή, καθώς αξιοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές, με στοιχεία έρευνας δράσης. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν, τόσο πριν τη διδακτική παρέμβαση όσο και μετά το πέρας της, είναι η ποιότητα του γραπτού λόγου, η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες.

2.4. Εργαλεία της έρευνας

Μελέτη της ποιότητας του γραπτού λόγου

Η ποιότητα του γραπτού λόγου μετρήθηκε με αναλυτικά/ποσοτικά και ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια. Οι μαθητές, πριν και μετά την παρέμβαση, έγραψαν τρία κείμενα: μία αφήγηση με θέμα δικής τους επιλογής, μία περιγραφή ενός αγαπημένου τους προσώπου και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προσπαθώντας να πείσουν έναν φίλο τους από την Αθήνα να έρθει διακοπές στο νησί τους, τα οποία αναλύθηκαν με τα παρακάτω αναλυτικά/ποσοτικά κριτήρια:

- Αριθμός λέξεων
- Αριθμός προτάσεων (κύριων και δευτερευουσών)
- Αριθμός δευτερευουσών προτάσεων
- Αριθμός γεγονότων (στα περιγραφικά κείμενα αξιολογήθηκαν τα περιγραφόμενα γεγονότα που αφορούν στο πρόσωπο της περιγραφής, ενώ στα επιχειρηματολογικά κείμενα αξιολογήθηκαν τα παραδείγματα που στηρίζουν τα επιχειρήματα)
- Αριθμός ηρώων (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Αριθμός λαθών (ορθογραφικά, στίξης, συντακτικά, καταληκτικά και θεματικά). Ο αριθμός των λαθών μετατράπηκε σε ποσοστό (%) σε σχέση με τον αριθμό λέξεων και τα λάθη αξιολογήθηκαν ως εξής: (60% <) 1= πάρα πολλά λάθη, (46% - 60%) 2= πολλά λάθη, (31% - 45%) 3= αρκετά λάθη, (16% - 30%) 4= ελάχιστα λάθη, (15%≤) 5= σχεδόν καθόλου λάθη

- Περιεχόμενο - δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών (1= πολύ κακό, 2= ελάχιστα δομικά στοιχεία, 3= ικανοποιητικός αριθμός δομικών στοιχείων, 4= πολλά δομικά στοιχεία, 5= σχεδόν όλα τα δομικά στοιχεία)

και με τα παρακάτω ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια:

- Δομή, αν οι συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων των κειμένων είναι φανερές ή αιτιολογημένες ή αν όλες οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου
- Γνησιότητα, αν το κείμενο περιέχει ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία (το κριτήριο αυτό δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Περιγραφή ηρώων, αν οι βασικοί ήρωες των κειμένων περιγράφονται εξωτερικά και εσωτερικά (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Γλωσσικό ύφος, αν έγιναν οι κατάλληλες γλωσσικογραμματικές επιλογές σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση

Όλα τα ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1= πολύ κακή/ό, 2= ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3= ικανοποιητική/ό, 4= καλή/ό, 5= εξαιρετική/ό

Μελέτη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων

Η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες μετρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά και κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης με τα εξής εργαλεία:

- τα κείμενα των μαθητών, όπου έγραψαν τι οδηγίες θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω»
- μια ημι-δομημένη συνέντευξη
- μια κλειδα παρατήρησης, όπου η ερευνήτρια παρακολουθούσε τους μαθητές καθώς έγραφαν και σημείωνε στοιχεία που αφορούν στο συγγραφικό τους προφίλ, ενώ παράλληλα κατέγραφε και τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς για να συνθέσουν ένα κείμενο ή για να ξεπεράσουν ένα πρόβλημα κατά τη σύνθεση
- το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας
- τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία

Τα παραπάνω εργαλεία αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν και αξιολογήθηκαν τα εξής:

Μεταγνωσιακή γνώση

- Δηλωτική γνώση
- Διαδικαστική γνώση
- Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση

Μεταγνωσιακές δεξιότητες

- Σχεδιασμός του συγγραφικού έργου
- Παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού
- Σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου
- Αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου

Όλα τα παραπάνω βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1 = πολύ κακή/ό, 2 = ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3 = ικανοποιητική/ό, 4 = καλή/ό, 5 = εξαιρετική/ό.

2.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) και «κατηγοριοποιήθηκαν» σε έμπειρους, κανονικούς και αρχάριους συγγραφείς. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, η δεύτερη φάση της έρευνας. Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή των τελικών κειμένων (αφήγησης, περιγραφής και επιχειρηματολογικού κειμένου), η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.6. Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε γενικά με άξονα τη διδασκαλία και την παραγωγή του γραπτού λόγου και ειδικά των τριών κειμενικών ειδών: της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού κειμένου. Θεωρητική βάση του σχεδιασμού αποτέλεσαν οι θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, αλλά και των σύγχρονων κριτικών προσεγγίσεων του γραμματισμού για την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένα οι βασικές κοινές αρχές/παραδοχές τους με στόχο τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Στόχος της παρέμβασης ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας και να γνωρίσουν πως κάθε επικοινωνιακή περίπτωση απαιτεί διαφορετικό κειμενικό είδος, το οποίο εξαρτάται από το πλαίσιο επικοινωνίας: τον σκοπό, την περίσταση και το ακροατήριο. Επίσης, στόχος ήταν

να γνωρίσουν οι μαθητές τη δομή και τα υφολογιστικά χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους, καθώς και τις συγγραφικές διαδικασίες: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την πρώτη καταγραφή και την αναθεώρηση/βελτίωση, αλλά και την αυτο- και ετερο-αξιολόγηση πριν την τελική έκδοση.

Η διδασκαλία έγινε στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω πέντε φάσεις της γνωσιακής μαθητείας με τελικό στόχο τη συγγραφική αυτονομία του κάθε μαθητή-συγγραφέα:

1. Η φάση της *αρχικής σύσκεψης*
2. Η φάση της *μοντελοποίησης*
3. Η φάση της *ομαδικής εξάσκησης*
4. Η φάση της *ατομικής εκτέλεσης*
5. Η φάση της *τελικής σύσκεψης*

Πιο αναλυτικά, αρχικά, η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές τις στρατηγικές με τις οποίες προσέγγιζαν μέχρι τότε την παραγωγή γραπτού λόγου και τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα κειμενικά είδη, «διαπραγματεύτηκε» μαζί τους τις σχετικές γνώσεις και στρατηγικές τους και τους οδήγησε σε «γνωσιακά αδιέξοδα» κάνοντας αναγκαίο και απαραίτητο έναν νέο τρόπο προσέγγισης του συγγραφικού έργου. Στη συνέχεια, παρουσίασε, «μοντελοποίησε» ρητά και με σαφήνεια τη νέα γνώση στους μαθητές καθιστώντας μέσω της «φωναχτής σκέψης» ορατή τη σκέψη της (Ramdass, 2012). Έπειτα, ακολούθησαν η ομαδική και η ατομική εφαρμογή της νέας στρατηγικής παραγωγής γραπτού λόγου με τη συνεχή στήριξη και καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό μέσω οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικών εργαλείων. Τελικός στόχος ήταν η σταδιακή απόσυρση της στήριξης από την εκπαιδευτικό και η συγγραφική αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων κατά την παραγωγή κάθε κειμενικού είδους. Να σημειωθεί πως η συνεργατική γραφή ενισχύθηκε στην παρούσα έρευνα και αξιοποιήθηκε πολύ συχνά.

Το πρώτο «εργαλείο» που κρίθηκε χρήσιμο και απαραίτητο, ύστερα από την *αρχική σύσκεψη* με τους μαθητές-συγγραφείς, ήταν η δημιουργία ενός φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Ο φάκελος αυτός δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά και ονομάστηκε «Φάκελος παραγωγής γραπτού λόγου». Μέσα στον φάκελο υπήρχαν θέσεις για κάθε μία φάση της συγγραφικής διαδικασίας και για κάθε κειμενικό είδος. Για τη διευκόλυνση της συγγραφικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικού χρώματος χαρτιά σε κάθε φάση και μόνο στο τελικό βελτιωμένο γραπτό χρησιμοποιούνταν λευκό χαρτί. Ο φάκελος συνοδευόταν από οπτικο-λεκτικές και κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις που είχε δημιουργήσει η εκπαιδευτικός, όπως:

- Χρωματιστά χαρτιά (πορτοκαλί, κίτρινο, μπλε και λευκό) που ανέγραφαν την κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας
- Νοητικούς χάρτες για την οπτικοποίηση του κάθε κειμενικού είδους
- Μνημονικούς κανόνες (διαμορφώθηκαν από κοινού με τους μαθητές και περιελήφθησαν στον φάκελο)
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου κειμενικού είδους
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του ακροατηρίου και του σκοπού του κειμένου
- Κάρτες με ερωτήσεις για τον σχεδιασμό του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες με ύξεις και οδηγίες για την κάθε φάση του συγγραφικού έργου και για κάθε κειμενικό είδος ξεχωριστά
- Κατάλογο διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων
- Κάρτες/κλειδες για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου
- Κάρτες/κλειδες αυτό-αξιολόγησης του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες/κλειδες αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των τελικών κειμένων

Οι μαθητές-συγγραφείς συμβουλευόνταν τις παραπάνω κάρτες σε όλες τις φάσεις παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και δεν προχωρούσαν στην τελική έκδοση των γραπτών τους, εάν δεν έκαναν αυτο-αξιολόγηση στο τελικό κείμενό τους και δεν δέχονταν ετερο-αξιολόγηση από κάποιον συμμαθητή τους. Τόσο η αυτο-αξιολόγηση όσο και η ετερο-αξιολόγηση γινόταν γραπτώς στο τέλος του κάθε κειμένου και μετά ακολουθούσε η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού. Όλα τα προϊόντα της συγγραφικής διαδικασίας φυλάσσονταν στον φάκελο και οι μαθητές-συγγραφείς είχαν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στον φάκελο και να ανατροφοδοτούνται (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015).

3. Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της συνεργατικής γραφής στη μεταγνωσιακή γνώση, στις μεταγνωσιακές δεξιότητες και στην ποιότητα του γραπτού λόγου μαθητών Γ' τάξης δημοτικού. Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων που απαντούν στα διερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

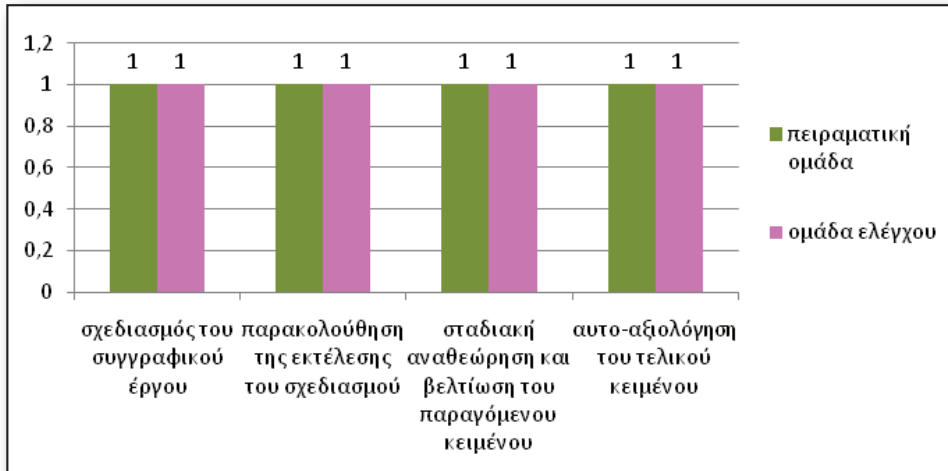
1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων σχετικά με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων;

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,23 (0,430)	1,26 (0,452)	-0,244	43	0,808
Διαδικαστική γνώση	1,12 (0,326)	1,00 (0,000)	1,539	43	0,131
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,08 (0,272)	1,00 (0,000)	1,230	43	0,225

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 1. και του γραφήματος 1. πριν τη διδακτική παρέμβαση προέκυψε πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων, τόσο στα ατομικά όσο και στα συνεργατικά τους κείμενα, είχαν περιορισμένη δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή/πλαισιοθετημένη γνώση σχετικά με τη συγγραφική διαδικασία, καθώς δεν γνώριζαν τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες του συγγραφικού έργου αλλά και τους παράγοντες που το επηρεάζουν, δεν ήξεραν «πώς» αντιμετωπίζεται το γνωσιακό έργο της συγγραφικής διαδικασίας και δεν είχαν επίγνωση των συνθηκών που επηρεάζουν τον συνδυασμό και τη χρήση της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης προκειμένου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός και ο ρητορικός στόχος του κειμένου. Επιπλέον, δεν αξιοποιούσαν μεταγνωσιακές στρατηγικές και δεξιότητες ελέγχου του συγγραφικού έργου. Πιο αναλυτικά, δεν συνειδητοποιούσαν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις της συγγραφικής διαδικασίας και αντιμετώπιζαν την παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία που ολοκληρώνεται σε μία μόνο φάση.

Γράφημα 1: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση

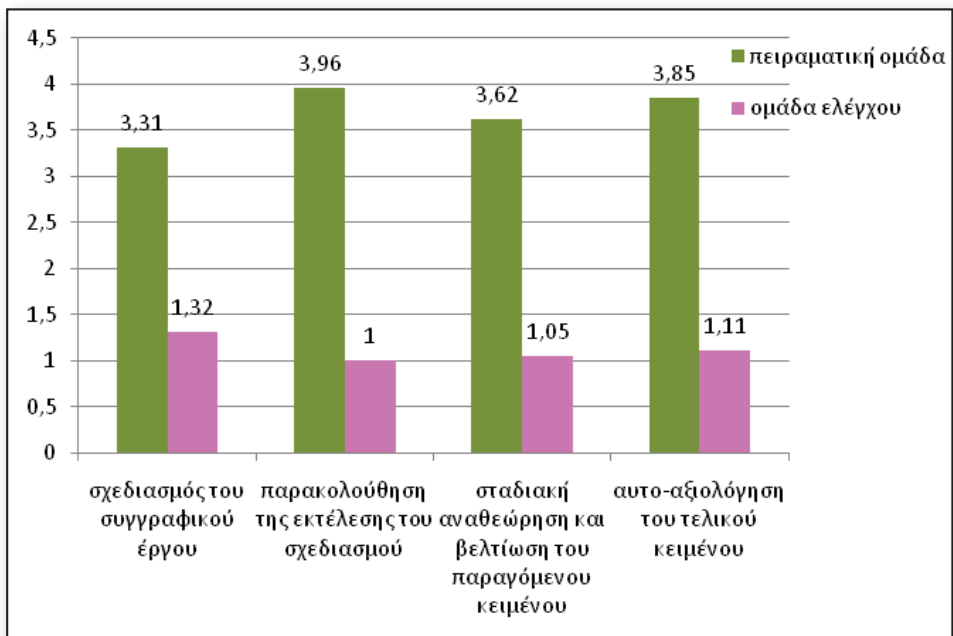


Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων μετά τη διδακτική παρέμβαση (βλ. πίνακα 2. και γράφημα 2.) έδειξε πως οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τη μεταγνωσιακή τους γνώση και τις μεταγνωσιακές τους δεξιότητες, ενώ ιδιαίτερα σημαντική αποδείχθηκε η βελτίωση κατά την παραγωγή των συνεργατικών τους κειμένων συγκριτικά με τα ατομικά. Πιο συγκεκριμένα, στα συνεργατικά τους κείμενα μετά τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε περισσότερο πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου και γνώριζαν «πώς» μπορούν να τις αντιμετωπίσουν, διέκριναν τα κειμενικά είδη και τα δομικά τους στοιχεία, λάμβαναν σοβαρά υπόψη το ακροατήριο και την επικοινωνιακή κατάσταση, έγραφαν κείμενα προσανατολισμένα στις απαιτήσεις και στις ανάγκες του αναγνώστη με βάση πάντα τον σκοπό του κειμένου, ολοκλήρωναν τη συγγραφική διαδικασία σε φάσεις κατανοώντας ιδιαίτερα την αναγκαιότητα της φάσης του σχεδιασμού αφιερώνοντάς του χρόνο και γενικά αντιμετώπιζαν το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας και όχι εξέτασης.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση

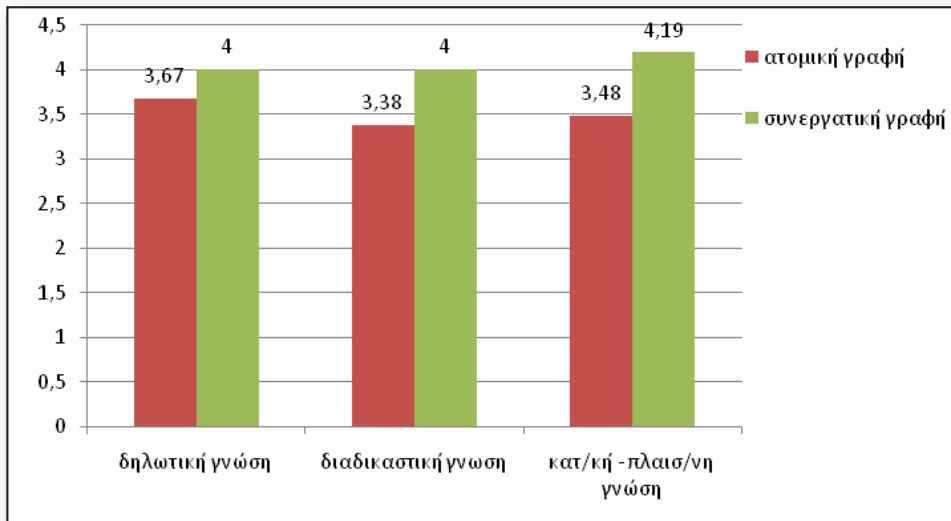
Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	3,81 (0,749)	1,74 (0,653)	9,653	43	0,000
Διαδικαστική γνώση	3,54 (0,706)	1,00 (0,000)	15,623	43	0,000
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	3,69 (0,838)	1,00 (0,000)	13,968	43	0,000

Γράφημα 2: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση

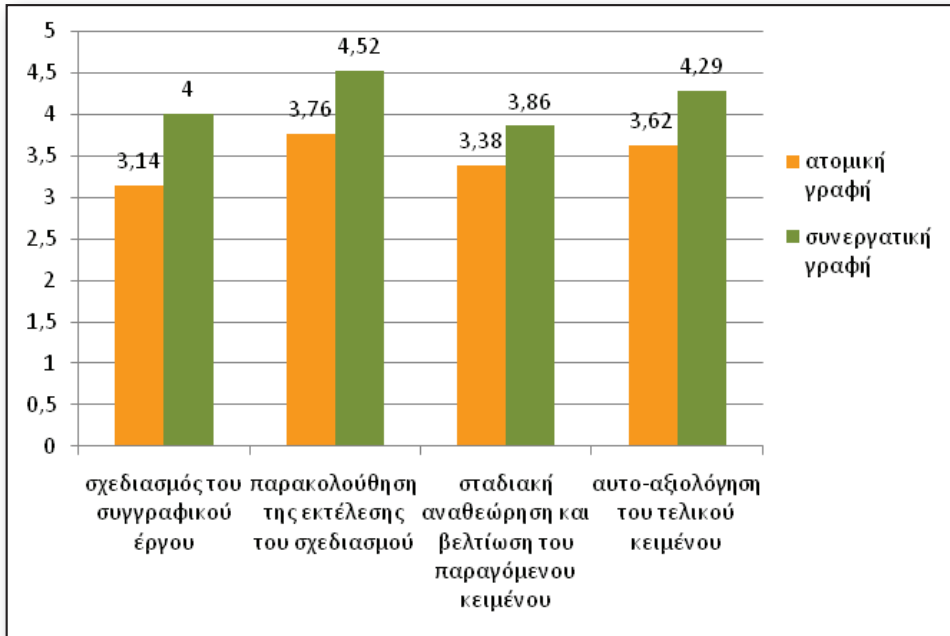


Η εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε πως ωφελήθηκαν το ίδιο όλοι οι μαθητές-συγγραφείς, αρχάριοι και τυπικοί, ως προς την ανάπτυξη της μεταγνωσιακής τους γνώσης και των μεταγνωσιακών τους δεξιοτήτων. Όσον αφορά στους αρχάριους συγγραφείς (βλ. γράφημα 3. και γράφημα 4.) παρατηρήθηκαν όλες οι παραπάνω βελτιώσεις στα συνεργατικά τους κείμενα μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ επιπλέον συγκριτικά με τα ατομικά τους κείμενα εμφάνισαν καλύτερες στρατηγικές και συγγραφικές δεξιότητες, έκαναν καλύτερο σχεδιασμό του συγγραφικού τους έργου, αναθεωρούσαν και βελτιώναν περισσότερο το κείμενό τους τόσο σε επίπεδο εμφάνισης όσο και σε επίπεδο περιεχομένου και δομής, με αποτέλεσμα το τελικό κείμενο να έχει λιγότερα λάθη, και έκαναν πιο ολοκληρωμένη αυτο- και ετεροαξιολόγηση. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και στα συνεργατικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων (βλ. γράφημα 5. και γράφημα 6.) συγκριτικά με τα ατομικά τους μετά τη διδακτική παρέμβαση, ωστόσο φάνηκε πως οι τυπικοί συγγραφείς συνδύαζαν σε πολλές περιπτώσεις συνεργατικών κειμένων καλύτερα τα δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών και χρησιμοποιούσαν καταλληλότερα υφολογιστικά χαρακτηριστικά και συντακτικές δομές προκειμένου να επικοινωνήσουν με το ακροατήριό τους.

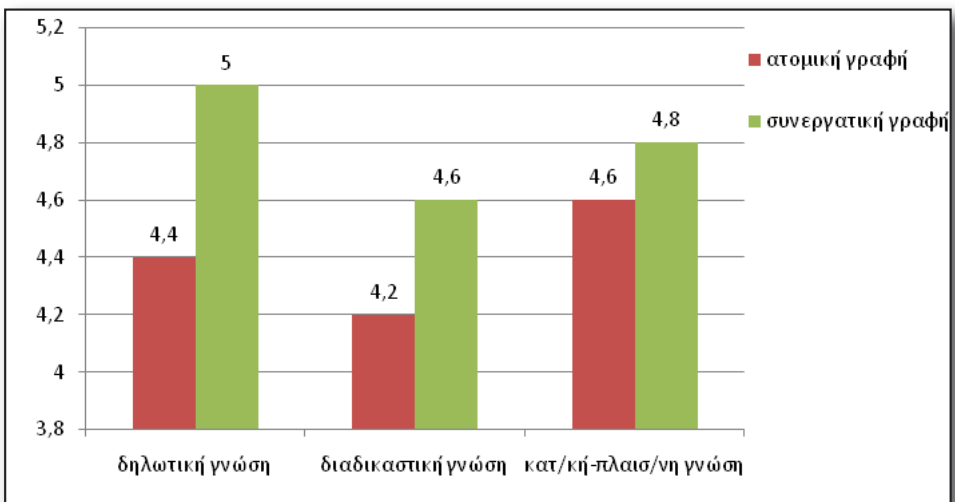
Γράφημα 3: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) της μεταγνωσιακής γνώσης στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



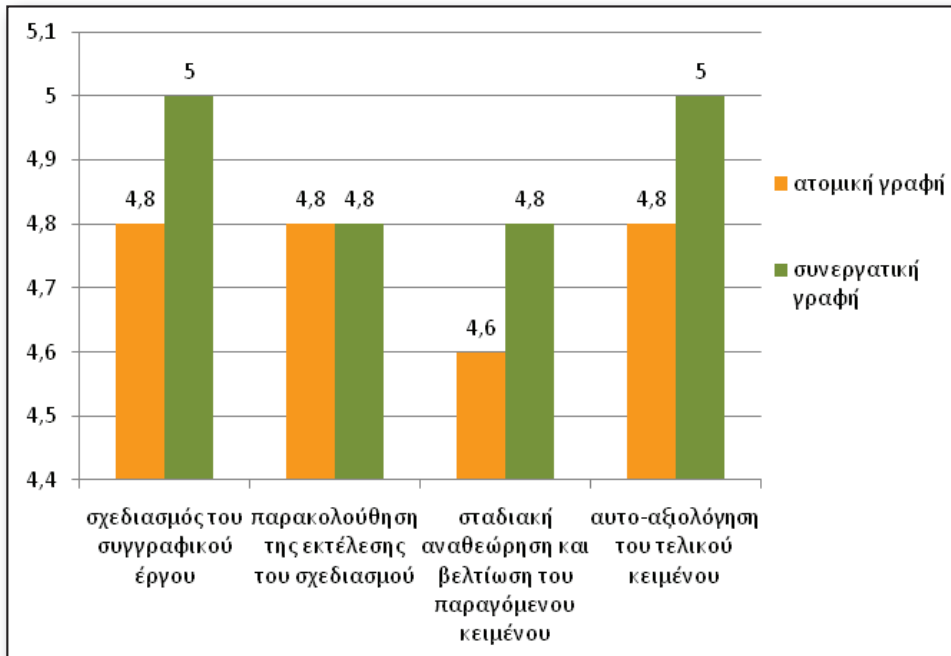
Γράφημα 4: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 5: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) της μεταγνωσιακής γνώσης στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 6: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



Σε συναφή αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες σχετικές έρευνες αξιοποιώντας τη συνεργατική γραφή σε μικρούς μαθητές (Yarrow & Topping, 2001), αλλά και σε ενήλικες με τη χρήση ΤΠΕ (Hadjerrouit, 2013) ή κατά την εκμάθηση και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Aydin & Yildiz, 2014).

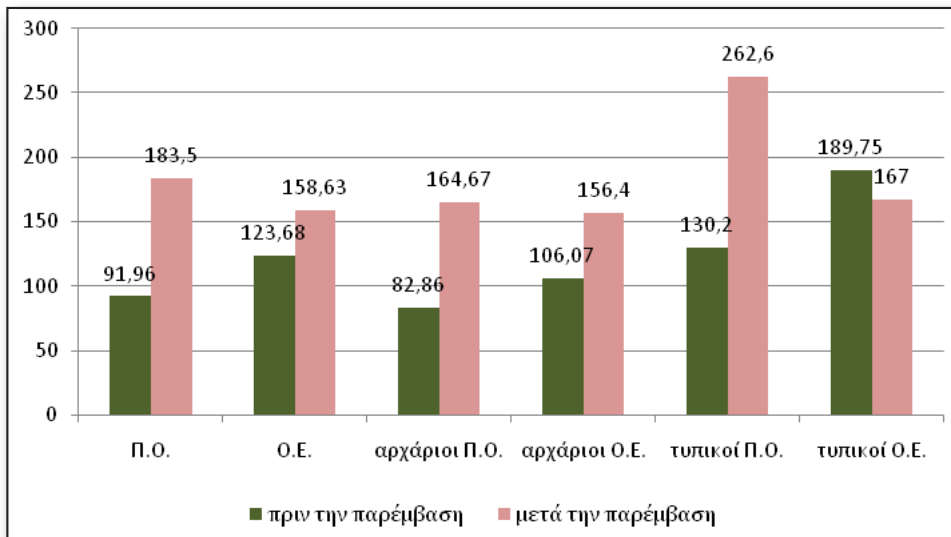
2^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στο πλαίσιο μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε την ποιότητα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων;

Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι αναλύσεις τόσο των ατομικών όσο και των συνεργατικών αφηγηματικών κειμένων έδειξαν πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων περιείχαν στα κείμενά τους περιορισμένα δομικά στοιχεία, έκαναν απλή αναφορά στους ήρωες των αφηγήσεών τους, χρησιμοποιούσαν περιορισμένο λεξιλόγιο και έκαναν αρκετά λάθη. Επίσης, στα κείμενά τους δεν υπήρχε χρονική αλληλουχία και αιτιώδης σύνδεση των γεγονότων, απουσίαζε η εσωτερική δράση και συνοχή, έλειπαν σημαντικές για την κατανόηση πληροφορίες και γενικά ήταν απλά και προ-

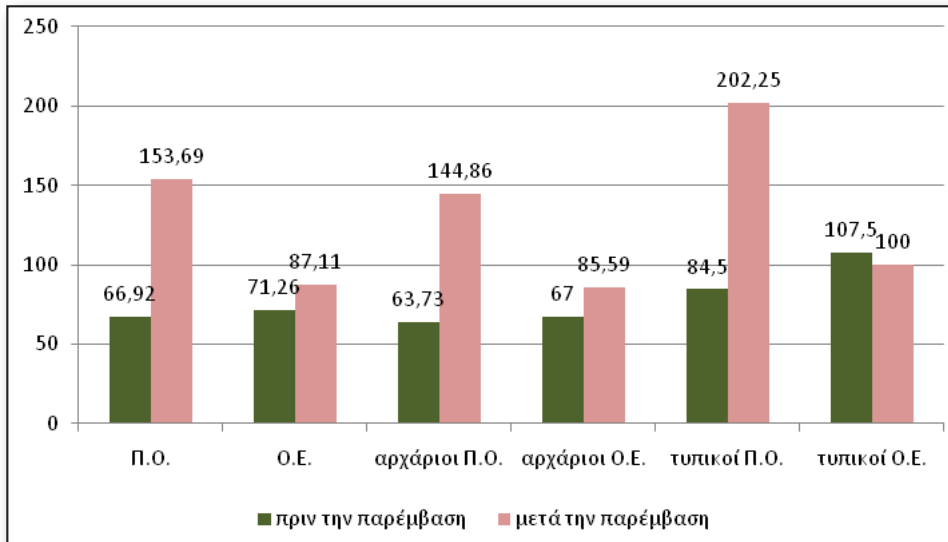
βλέψιμα, χωρίς απρόσμενα γεγονότα. Όσον αφορά στα περιγραφικά κείμενα πριν τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων περιείχαν περιορισμένα δομικά στοιχεία, δεν περιέγραφαν επαρκώς το περιγραφόμενο πρόσωπο, ενώ περιοριζόταν κυρίως στην εξωτερική του εμφάνιση, δεν έδιναν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ήταν τοποθετημένο το περιγραφόμενο πρόσωπο, δεν ανέφεραν προσωπικά συναισθήματα και σκέψεις, χρησιμοποιούσαν περιορισμένο λεξιλόγιο και έκαναν αρκετά λάθη.

Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην ποιότητα τόσο των ατομικών όσο και των συνεργατικών αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων της πειραματικής ομάδας σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν (βλ. γράφημα 7. και γράφημα 8.).

Γράφημα 7: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των ομάδων και των υποομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά την παρέμβαση



Γράφημα 8: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των ομάδων και των υποομάδων στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά την παρέμβαση



Πιο αναλυτικά, μετά την παρέμβαση τα συνεργατικά αφηγηματικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων συγκριτικά με τα ατομικά (βλ. πίνακα 3.) ήταν ποιοτικότερα και μεγαλύτερα σε έκταση, περιείχαν όλα τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμενικού είδους τα οποία συνδύαζαν σωστά, ήταν περισσότερο πληροφοριακά και ενδιαφέροντα, περιείχαν καταλληλότερα υφολογιστικά χαρακτηριστικά και συντακτικές δομές και είχαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο. Επίσης, φάνηκε πως οι αρχάριοι συγγραφείς στα συνεργατικά τους αφηγηματικά κείμενα μετά την παρέμβαση περιέγραφαν περισσότερο τον ήρωα ή τους ήρωες των αφηγήσεών τους και έκαναν λιγότερα λάθη.

Αντίστοιχα βελτιωμένη ήταν και η ποιότητα των συνεργατικών αφηγηματικών κειμένων των τυπικών συγγραφέων μετά τη διδακτική παρέμβαση (βλ. πίνακα 4.). Πιο συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση τα συνεργατικά αφηγηματικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων συγκριτικά με τα ατομικά τους ήταν ορισμένες φορές μικρότερα σε έκταση αλλά ποιοτικότερα, περιείχαν πιο περίπλοκα προβλήματα και περισσότερα απρόσμενα γεγονότα καθυστερώντας τη λύση τους, είχαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και περιείχαν καταλληλότερα υφολογιστικά χαρακτηριστικά και συντακτικές δομές. Τέλος, φάνηκε πως οι τυπικοί συγγραφείς στα συνεργατικά αφηγηματικά τους κείμενα μετά την παρέμβαση περιέγραφαν περισσότερο όχι μόνο τον ήρωα ή τους ήρωες των αφηγήσεών τους αλλά και τον τόπο και τον χρόνο.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	108,29 (56,425)	132,19 (55,542)	-3,000	20	0,007
Αριθμός προτάσεων	21,33 (11,905)	20,76 (10,881)	0,289	20	0,775
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	6,81 (4,966)	5,52 (4,578)	1,700	20	0,105
Αριθμός γεγονότων	5,19 (2,112)	5,14 (1,014)	0,129	20	0,898
Αριθμός ηρώων	2,62 (1,596)	2,67 (0,856)	-0,161	20	0,874
Λάθη	3,90 (0,831)	4,62 (0,498)	-4,564	20	0,000
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	3,90 (0,831)	4,76 (0,436)	-5,403	20	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	3,19 (0,750)	3,81 (0,680)	-4,812	20	0,000
Γνησιότητα	3,29 (0,845)	3,76 (0,436)	-3,627	20	0,002
Περιγραφή ηρώων	2,67 (1,197)	3,38 (0,865)	-3,627	20	0,002
Γλωσσικό ύφος	3,10 (0,700)	3,38 (0,498)	-2,335	20	0,030

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	179,60 (30,171)	148,20 (35,443)	1,894	4	0,131
Αριθμός προτάσεων	35,20 (10,592)	27,40 (12,402)	4,474	4	0,011
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	11,60 (6,504)	7,40 (3,578)	1,753	4	0,154
Αριθμός γεγονότων	7,80 (3,347)	6,20 (1,643)	1,115	4	0,327
Αριθμός ηρώων	1,80 (0,837)	2,80 (0,837)	-1,826	4	0,142
Λάθη	3,80 (1,643)	4,40 (0,548)	-0,885	4	0,426
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	5,00 (0,000)	5,00 (0,000)	-	4	-
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	4,60 (0,548)	4,60 (0,548)	0,000	4	1,000
Γνησιότητα	4,80 (0,447)	5,00 (0,000)	-1,000	4	0,374
Περιγραφή ηρώων	3,60 (1,517)	4,80 (0,447)	-2,449	4	0,070
Γλωσσικό ύφος	4,20 (0,447)	4,60 (0,548)	-1,633	4	0,178

Όσον αφορά στα συνεργατικά περιγραφικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση συγκριτικά με τα ατομικά τους (βλ. πίνακα 5.) προκύπτει βελτίωση τόσο στην ποσότητα όσο και στην ποιότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση τα συνεργατικά περιγραφικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων ήταν μεγαλύτερα σε έκταση συνδυάζοντας το σύνολο σχεδόν των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους. Επίσης, περιείχαν πιο σωστές γραμματικο-συντακτικές δομές και καταλληλότερο λεξιλόγιο, όπως επίθετα, επιρρήματα, παρομοιώσεις και μεταφορές, περιγράφοντας καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα τόσο την εξωτερική εμφάνιση όσο και τον χαρακτήρα του περιγραφόμενου προσώπου. Τέλος, φάνηκε πως οι αρχάριοι συγγραφείς στα συνεργατικά περιγραφικά τους κείμενα μετά την παρέμβαση έκαναν πολύ λιγότερα λάθη.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	102,45 (51,946)	142,91 (48,227)	-4,676	21	0,000
Αριθμός προτάσεων	20,45 (11,232)	26,68 (9,751)	-3,409	21	0,003
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	5,41 (2,955)	6,32 (2,476)	-1,728	21	0,099
Αριθμός γεγονότων	2,36 (1,136)	2,59 (0,959)	-1,312	21	0,204
Λάθη	4,18 (0,588)	4,55 (0,510)	-2,347	21	0,029
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	4,32 (0,839)	4,68 (0,477)	-2,012	21	0,057

	Ποιοτικά κριτήρια				
Δομή	3,55 (0,800)	4,00 (0,756)	-3,177	21	0,005
Γλωσσικό ύφος	3,50 (0,740)	4,23 (0,685)	-4,856	21	0,000

Αντίστοιχες ήταν οι βελτιώσεις και στα συνεργατικά περιγραφικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων (βλ. πίνακα 6.). Πιο αναλυτικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι τυπικοί συγγραφείς παρήγαγαν συνεργατικά περιγραφικά κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση και ποιοτικότερα συνδυάζοντας σωστά τα αντίστοιχα δομικά στοιχεία και περιγράφοντας συνολικά και πιο ολοκληρωμένα κάθε πτυχή του περιγραφόμενου προσώπου, αλλά και του χωροχρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετούσαν το περιγραφόμενο πρόσωπο. Τα κείμενά τους ήταν περισσότερο πληροφοριακά και ενδιαφέροντα τονίζοντας ιδιαίτερα τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις σκέψεις τους για το πρόσωπο που περιέγραφαν.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	136,50 (33,451)	177,50 (63,464)	-1,490	3	0,233
Αριθμός προτάσεων	33,50 (10,344)	36,75 (8,770)	-0,888	3	0,440
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	8,25 (0,500)	7,25 (2,500)	0,679	3	0,546
Αριθμός γεγονότων	4,00 (0,000)	3,50 (0,577)	1,732	3	0,182
Λάθη	5,00 (0,000)	5,00 (0,000)	-	3	-
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	4,50 (0,577)	5,00 (0,000)	-1,732	3	0,182

	Ποιοτικά κριτήρια				
Δομή	4,50 (0,577)	4,75 (0,500)	-0,522	3	0,638
Γλωσσικό ύφος	5,00 (0,000)	5,00 (0,000)	-	3	-

Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν και άλλες σχετικές έρευνες, όπου αξιοποιήθηκε η συνεργατική γραφή σε μικρούς μαθητές (Yarrow & Topping, 2001), αλλά και σε φοιτητές (Van Steendam et al. 2014). Επίσης, σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες που έγιναν σε ενήλικες κατά την εκμάθηση και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα με τη χρήση ΤΠΕ (Aydin & Yildiz, 2014).

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σε αυτή τη μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης της συνεργατικής γραφής στη μεταγνωσιακή γνώση, στις μεταγνωσιακές δεξιότητες και στην ποιότητα των επικοινωνιακών κειμένων μαθητών-συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η συνεργατική γραφή ενισχύει τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες, αλλά και βελτιώνει την ποιότητα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα προέκυψαν και άλλα θετικά στοιχεία/επιδράσεις της συνεργατικής γραφής στη συγγραφική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε πως η συνεργατική γραφή αύξησε τα κίνητρα των μαθητών για εμπλοκή σε συγγραφικές διεργασίες, αλλά και ενίσχυσε την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμισή τους κατά το συγγραφικό έργο, ενώ παράλληλα βελτίωσε την αυτοεικόνα τους και την κοινωνιομετρική τους θέση μέσα στην τάξη, κυρίως των αρχάριων συγγραφέων. Τέλος, φάνηκε πως αξιοποιώντας τη συνεργατική γραφή οι μαθητές-συγγραφείς βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους και μείωσαν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβο και άγχος, απέναντι στο συγγραφικό έργο, καθώς ζητούσαν καθημερινή σχεδόν εμπλοκή σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Γενικά, μπορούμε να πούμε πως η συνεργατική γραφή αποδείχθηκε μια ευχάριστη διαδικασία για το σύνολο των μαθητών-συγγραφέων, αρχάριων και τυπικών, οι οποίοι επέλεξαν στον ελεύθερο χρόνο τους να γράφουν (ατομικά και) συνεργατικά κείμενα δικής τους επιλογής και έκαναν θετικά σχόλια, όπως: «Τελικά είναι ωραίο να γράφεις με παρέα!», «Τέλεις οι ιδέες του Γ.! Τον θέλω πάντα στην ομάδα μου!», «Δε με νοιάζει με ποιον θα συνεργαστώ, αρκεί να δουλέψω σε ομάδα.», «Προτιμώ τη συνεργατική γραφή!», «Μ' αρέσει που συζητώ με κάποιον τις ιδέες μου!».

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η συνεργατική γραφή βοηθάει τους μαθητές-συγγραφείς να αναπτύξουν και να εσωτερικεύσουν μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες, ενώ παράλληλα βελτιώνει και την ποιότητα των επικοινωνιακών τους κειμένων. Επίσης, επιδρά θετικά στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στη συγγραφική διαδικασία και στην αυτο-εικόνα τους ως προς αυτή. Τέλος, μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα και επηρεάζει το κίνητρο και την επιθυμία για εμπλοκή σε συγγραφικά έργα τόσο στους αρχάριους όσο και στους τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς.

Στα πλαίσια όλων των παραπάνω θετικών επιδράσεων της συνεργατικής γραφής στη συγγραφική διαδικασία προτείνεται να ενισχύεται η συνεργατική γραφή μέσα σε υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου και να διερευνάται η αποτελεσματικότητα και οι επιδράσεις της. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να δίνεται η ευκαιρία συνεργατικής μάθησης στους μαθητές και κατά τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, πάντα μέσα σε κατάλληλα υποστηρικτικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Γάκη Ει. & Σπαντιδάκης Ι. (2015) Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1, 128-144.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου Ε. & Σπαντιδάκης Ι. (2012) Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη σκοπιά Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», 93-134.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009) Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.), *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα – Η πρόκληση για την εκπαίδευση*: Πρακτικά 5ου διεθνούς συνεδρίου γραμματισμού. Πάτρα, 179-194.
- Σπαντιδάκης Ι. Ι. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: GUTENBERG.

Ξενόγλωσση

- Aydin Z. & Yildiz S. (2014) Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 160-180.

- Batton M. (2010). The Effect of Cooperative Groups on Math Anxiety. Doctoral Study, Walden University.
- Duxbury J.G. & Tsai L. (2010) The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities, *International Journal of Instruction*, Vol.3, No.1, pp. 3-18.
- Hadjerrouit S. (2013) Collaborative Writing with Wikis: Pedagogical and Technological Implications for Successful Implementation in Teacher Education. In D.G. Sampson et al. (eds.), *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age*, New York: Springer.
- Hayes J. (1996) A New framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoogeveen M. & van Gelderen A. (2013) What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies with Children and Adolescents. *Educational and Psychology Review*, 25, 473-502.
- Kucer, S.B. & C. Silva (2006) *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ladd G. W., Herald-Brown S. L. & Kochel K. P. (2009) Peers and Motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2009) (pp. 323-348). New York: Routledge.
- Macklem G. L. (2008) *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*, Springer.
- Paas F. & Sweller J. (2012) An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Education and Psychology Review*, 24, 27-45.
- Perry, K.H. (2012) What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Ramdass, D. (2012) The role of cognitive apprenticeship in learning science in a virtual world. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 985-992.
- Van Steendam E., Rijlaarsdam G. C. W., Van den Bergh H. H. & Sercu L. (2014) The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional science*, 42, 905-927.
- Yarrow F. & Topping K. J. (2001) Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.