

Η παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος και ως συνεργατική δραστηριότητα

Δήμητρα Μέσσιου

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού τόσο στην Ελλάδα (Παπασταμάτης, 1992· Παπούλια-Τζελέπη, 2000) όσο και στην Κύπρο (Χατζηγιάννη & Χατζηγιάννη, 1997). Ο Παπασταμάτης (1992) αναφέρει ότι ο τρόπος με τον οποίο το ελληνικό Δημοτικό σχολείο καλλιεργεί τη γραπτή έκφραση των μαθητών είναι ανεπαρκής, γιατί δεν κάνει χρήση πολλών σύγχρονων απόψεων που επικρατούν στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης.

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να εξετάσει το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά με βάση τις σύγχρονες απόψεις που επικρατούν γύρω από το θέμα. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί πώς αντιμετωπίζει η προοδευτική (progressive) προσέγγιση την παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά, σε σύγκριση με την παραδοσιακή (traditional) προσέγγιση, και θα γίνει περιγραφή της μεθόδου σταδιακής συγγραφής καμένου, μιας μεθόδου που στηρίζεται στην προοδευτική προσέγγιση. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί το θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζει την ιδέα της παραγωγής γραπτού λόγου ως συνεργατικής πράξης και συγκεκριμένα η ιδέα της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978, 1986). Τέλος, θα παρουσιαστεί η μέθοδος της σταδιακής συγγραφής καμένου ως συνεργατική δραστηριότητα. Στην εργασία αυτή, όταν γίνεται αναφορά στο παιδί που παράγει γραπτό λόγο θα χρησιμοποιείται ο όρος «παιδί-συγγραφέας».

2. Σύγκριση παραδοσιακής και προοδευτικής προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά

Μία ευρέως αποδεκτή ταξινόμηση διδακτικών προσεγγίσεων είναι αυτή που διακρίνει παραδοσιακές από προοδευτικές προσεγγίσεις. Στις παραδοσιακές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι οι φορείς της γνώσης, ενώ οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες, ως άδεια δοχεία τα οποία καλείται να γεμίσει ο εκπαιδευτικός με γνώσεις (Gipps, 1994· Freire, 1970).

Έτσι, στενά συνδεδεμένη με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις είναι η πεποίθηση ότι η μάθηση στηρίζεται στον εκπαιδευτικό. Επίσης, σε παραδοσιακά περιβάλλοντα, έμφαση δίνεται στην ακαδημαϊκή επίδοση, το προϊόν. Αντιθέτως, όταν ακολουθούνται προοδευτικές προσεγγίσεις, οι μαθητές είναι στο επίκεντρο, ενεργοποιούνται, συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και θεωρούνται και αυτοί ως πηγές γνώσεων (Brandes & Ginnis, 1987· Rogers & Freiberg, 1994). Οι μαθητές, λοιπόν, γίνονται αυτόνομοι, οικοδομούν οι ίδιοι τις γνώσεις τους, αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους (Holt, 1994· Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1997· Silcock, 1996· Von Glaserfeld, 1998). Η έμφαση στις προοδευτικές προσεγγίσεις μετατοπίζεται από το προϊόν στη διαδικασία. Η αξιολόγηση ξεφεύγει από τις παραδοσιακές μορφές γραπτών δοκιμών και παίρνει τη μορφή μικρών εργασιών (projects) και φακέλων επιτευγμάτων (portfolio).

Η διάκριση παραδοσιακής και προοδευτικής προσέγγισης μπορεί να γίνει και για το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά. Στις παραδοσιακές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, η έμφαση είναι στο προϊόν, το κείμενο του παιδιού. Έτσι τα παιδιά διδάσκονται τους κανόνες που αφορούν τη γλώσσα (διδασκαλία γλωσσολογικών χαρακτηριστικών) και η αποτελεσματικότητα του κειμένου κρίνεται από την ακρίβεια αυτών των γλωσσολογικών χαρακτηριστικών. Στη δεκαετία του '80 διαμορφώθηκε μία νέα αντίληψη για την παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά (Flower & Hayes, 1980· Graves, 1983· Wilkinson, 1986). Σε αντίθεση με τις προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση στο προϊόν, το κείμενο, η νέα αυτή αντίληψη αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Έτσι, η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι μόνο στο προϊόν (Badger & White, 2000· Bratcher, 1994).

Αυτή η μετακίνηση από το προϊόν στη διαδικασία είχε σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο που διδάσκεται η παραγωγή γραπτού λόγου. Οι Galbraith και Rijlaarsdam (1999) διακρίνουν τρεις εμφάσεις στη διδασκαλία της:

- ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού-συγγραφέα να κατευθύνει την παραγωγή γραπτού λόγου σε επικοινωνιακούς στόχους.
- ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού-συγγραφέα να συντονίσει και να χειριστεί τις διαφορετικές διαδικασίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, και
- ανάπτυξη της κατανόησης από το παιδί-συγγραφέα της κοινωνικής φύσης της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η ανάλυση της επικοινωνιακής προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά ξεφεύγει από τους στόχους αυτού του άρθρου. Θα ήταν, εντούτοις, παράλειψη να μην τονιστεί ότι η περιγραφή της μεθόδου που ακολουθεί, εντάσσεται στη φιλοσοφία της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, αφού απαιτεί την ένταξη του παραγόμενου λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο (Σλιά, 2001) και την αξιολόγησή του ως προς την αποτελεσματικότητα για το σκοπό για τον οποίο παράχθηκε (Κουντούρης, 1997).

Στον πίνακα Ι αντιπαραβάλλεται η παραδοσιακή με την προοδευτική προσέγγιση παραγωγής γραπτού λόγου και παρουσιάζονται χαρακτηριστικά των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας Ι

Σύγκριση παραδοσιακής και προοδευτικής προσέγγισης παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
Έμφαση στο προϊόν	Έμφαση στη διαδικασία
Η αξία του κειμένου στηρίζεται στην αριβεία των γλωσσολογικών χαρακτηριστικών	Η αξία του κειμένου στηρίζεται στην κατλληλότητα και αποτελεσματικότητά του για το σκοπό για τον οποίο έχει παραχθεί
Οι δεξιότητες χρήσης γραμματικών και συντακτικών φαινομένων καλλιεργούνται ως ανεξάρτητες ασκήσεις	Οι δεξιότητες χρήσης γραμματικών και συντακτικών φαινομένων καλλιεργούνται μέσα από τα κείμενα των παιδιών
Το κείμενο γράφεται για να διαβαστεί από το δάσκαλο	Χρησιμοποιείται ένα εύρος πραγματικών σκοπών (purposes) και αναγνωστικών κοινών (audiences)
Ο ρόλος του δασκάλου είναι να δώσει το ερέθισμα και να αξιολογήσει το κείμενο	Ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενεργεί όπως ο συγγραφέας, ο αναγνώστης, ο εκροατής και ο βοηθός
Η αξιολόγηση γίνεται μόνο από το δάσκαλο	Έμφαση δίνεται στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση (peer evaluation)
Ατομική εργασία	Συνεργατική εργασία (δασκάλου-μαθητών, μαθητών μεταξύ τους)
Τα κείμενα των παιδιών εκτίθενται μόνο στις πινακίδες	Τα κείμενα των παιδιών «δημοσιεύονται» και κοινοποιούνται με διάφορους τρόπους, π.χ. σε βιβλία, εφημερίδες, συγκεντρώσεις κ.λπ.

Σήμερα, στα σχολεία μας, η εικόνα μιας παραδοσιακής προσέγγισης παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά θα μπορούσε να είναι η ακόλουθη: Η/Ο δασκάλα/ος διαλέγει το θέμα για το οποίο θα γράψουν τα παιδιά (ή χρησιμοποιεί αυτά που προτείνει το βιβλίο), κάνει μια αφόρμηση, για να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον (ή το συνδέει με το μάθημα της γλώσσας που προηγήθηκε), συζητούν το θέμα για λίγα λεπτά και μετά το κάθε παιδί γράφει το δικό του/της κείμενο, σε δοσμένο περιορισμένο χρόνο. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής η/ο δασκάλα/ος δεν επεμβαίνει, συνήθως μένει καθισμένη/ος στην έδρα, φροντίζει να υπάρχει ησυχία στην τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να συγκεντρωθούν σ' αυτό που γράφουν και στο τέλος μαζεύει τα τετράδια, για να αξιολογήσει το κείμενο.

Η εικόνα που περιγράφεται πιο πάνω συναντάται, βεβαίως, σε διάφορες παραλλαγές όμως αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στην παραδοσιακή προσέγγιση παραγωγής γραπτού λόγου:

- η έμφαση είναι στην παραγωγή τελειωμένων κειμένων από την πρώτη προσπάθεια συγγραφής,
- τα κείμενα αυτά αξιολογούνται μόνο από το δάσκαλο, και
- η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται ως ατομική εργασία που αποκλείει την αλληλεπίδραση του παιδιού-συγγραφέα με το δάσκαλο και τα άλλα παιδιά.

Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η έμφαση που πρέπει να δοθεί στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά μέσα από τη μέθοδο της σταδιακής συγγραφής κειμένου, καθώς και στην αλληλεπίδραση-συνεργασία του παιδιού-συγγραφέα με τα άλλα παιδιά και τη/ο δασκάλα/ο.

3. Σταδιακή γραφή κειμένου (The Writing Process)

Όταν ένας ενήλικος χρειάζεται να γράψει κάποιο κείμενο, τις περισσότερες φορές ετοιμάζει κάποιο προσχέδιο, γράφει το κείμενό του/της, και επιστρέφει ξανά σ' αυτό για να το βελτιώσει, ίσως και δεύτερη και τρίτη φορά. Συχνά το δίνει και σε συναδέλφους ή φίλους, για να εκφράσουν τη γνώμη τους και διαφοροποιεί το κείμενό του/της ανάλογα και με τις εισηγήσεις τους. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι, όταν μιλούμε για παραγωγή γραπτού λόγου, μιλούμε για μια διαδικασία. Αυτή τη διαδικασία πρέπει να τη βιώσουν και τα παιδιά. Δυστυχώς, όπως σχολιάζει και ο Αθανασίου (1993: 139), «στα σχολεία μας η διαδικασία αυτή δε λαμβάνεται σχεδόν καθόλου υπόψη. Από τους μαθητές ζητείται να αναπτύξουν σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, τις απόψεις τους για διάφορα θέματα ή ερωτήματα».

Η μέθοδος της «Σταδιακής Συγγραφής Κειμένου» στηρίζεται στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- προσχέδιο
- πρώτο κείμενο
- επανεξέταση του κειμένου
- επιμέλεια του κειμένου
- έκδοση και κοινοποίηση του κειμένου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα στάδια δεν ακολουθούν, κατ' ανάγκη, μια γραμμική πορεία, αλλά συχνά βρίσκονται σε αλληλεπίδραση ή γίνεται επιστροφή σε προηγούμενο στάδιο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα πέντε στάδια.

Προσχέδιο (planning)

Είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά ετοιμάζονται για το πρώτο κείμενο που θα γράψουν. Μπορεί να χρειαστεί να επιλέξουν θέμα, καθορίζεται το κοινό στο οποίο απευθύνονται, ο σκοπός για τον οποίο γράφουν κ.λπ. Ο καθορισμός αναγνωστικού κοινού (audience) και σκοπού (purpose), γενικότερα των παραμέτρων που χαρακτηρίζουν την κάθε περίπτωση επικοινωνίας, είναι αναγκαίος, για να έχουμε αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου.

Σ' αυτό το στάδιο, τα παιδιά επικεντρώνονται στην εξεύρεση των ιδεών που θέλουν ν' αναπτύξουν στο κείμενό τους και στην οργάνωση των ιδεών αυτών. Το προσχέδιο μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ή να περιλάβει διάφορες δραστηριότητες όπως: ιδεοθύελλα, διαγράμματα, σχέδια, δραματοποιήσεις, προφορική επεξεργασία, οπτικοακουστικές παρουσιάσεις.

Πρώτο κείμενο (drafting)

Αφού ετοιμαστεί το προσχέδιο, τα παιδιά γράφουν το κείμενό τους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά ότι τα πρώτα τους κείμενα δεν είναι τελειωμένα κείμενα και ότι οποιοδήποτε δείγμα γραπτού λόγου μπορεί να βελτιωθεί. Επομένως, στο στάδιο αυτό γράφουν αυθόρμητα τις ιδέες τους χωρίς να τους απασχολούν ούτε θέματα καλής εμφάνισης του κειμένου ούτε θέματα γραμματικής και σύνταξης.

Επανεξέταση του κειμένου (revising)

Το στάδιο της επανεξέτασης (Χατζηγιάννη & Χατζηγιάννη, 1997), ή αναθεώρησης (Παπασταυιάτης, 1992), ή αναδιατύπωσης (Υπουργείο Εθνι-

κής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1999) του κειμένου είναι το πιο δύσκολο αλλά και το πιο ουσιαστικό στην πορεία που περιγράφουμε. Στην επανεξέταση, το παιδί-συγγραφέας περνά από τη γέννηση ιδεών στην κριτική ανάγνωση αυτών που έγραψε (Dale, 1996). Το να επανεξετάσει το κείμενό του το παιδί σημαίνει να το αξιολογήσει και να πάρει αποφάσεις για το πώς μπορεί να το βελτιώσει. Ο Zammuner (1995) βρήκε ότι οι ιστορίες που επανεξετάστηκαν από τα παιδιά είχαν πιο πρωτότυπο και καλά οργανωμένο περιεχόμενο, περιέγραφαν καλύτερα τους ήρωες, χρησιμοποιούσαν καλύτερη γλώσσα, περιείχαν λιγότερα λάθη και μεγαλύτερη γραμματική πολυπλοκότητα από τα πρώτα κείμενα που έγραψαν.

Ο Butler (2001) αναφέρει ότι ο συγγραφέας αρχίζει το στάδιο της επανεξέτασης με μια κριτική ανάγνωση του πρώτου κειμένου του, εστιάζοντας την προσοχή του τόσο στο αναγνωστικό κοινό και τους στόχους του όσο και στο περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου του. Στο στάδιο αυτό, λοιπόν, η έμφαση πρέπει να δίνεται σε βελτιώσεις στο περιεχόμενο, το νόημα των κειμένων και όχι σε διορθώσεις γραμματικών και συντακτικών λαθών. Ανάλογα με το είδος του κειμένου, το παιδί θα αποφασίσει σε ποια σημεία και πώς θα το κάνει πιο ενδιαφέρον, πιο πειστικό, θα ξεκαθαρίσει αυτά που θέλει να πει κτλ. Οι βελτιώσεις μπορεί να πάρουν διάφορες μορφές, όπως πρόσθεση, αφαίρεση, αντικατάσταση, μετακίνηση, λέξεων, φράσεων, προτάσεων, σειράς των παραγράφων.

Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, και συγκεκριμένα η χρήση προγράμματος επεξεργαστή κειμένου, είναι πολύ σημαντική στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου με τη μέθοδο που περιγράφεται σ' αυτό το άρθρο (Bangert-Drowns, 1993· Blows & Wray, 1989· Gredja & Hannafin, 1992· Snyder, 1994). Ένα πρόγραμμα επεξεργαστή κειμένου παρέχει, κατ' αρχάς, τη δυνατότητα στο παιδί-συγγραφέα να φυλάξει το πρώτο του/της κείμενο μέχρι να το επανεξετάσει. Στην επανεξέταση του κειμένου, ένα τέτοιο πρόγραμμα ευκολύνει πολύ το παιδί να κάνει «ανώδυνα» τις αλλαγές που χρειάζεται το κείμενό του. Με μεγάλη ευκολία προσθέτει, αφαιρεί και μετακινεί στοιχεία.

Αν χρησιμοποιούν μολύβι και χαρτί, τα παιδιά πρέπει να μάθουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να γίνουν αυτές οι αλλαγές, όπως να τραβούν γραμμές πάνω από λέξεις, προτάσεις ή να τις σταυρώνουν για να τις διαγράψουν, να χρησιμοποιούν αστερίσκους, βέλη ή άλλους τρόπους για να προσθέσουν προτάσεις, φράσεις ή λέξεις. Αφού τα παιδιά θα κάνουν αλλαγές στο κείμενό τους στο στάδιο της επανεξέτασης, είναι καλύτερα τα τε-

τράδια να αντικατασταθούν με χαρτί, και μάλιστα χαρτί με αραίες γραμμές.

Η δραστηριότητα της επανεξέτασης του κειμένου δεν είναι απαραίτητο να γίνεται αμέσως μετά τη συγγραφή του πρώτου κειμένου. Μπορεί να γίνει και την επόμενη μέρα ή και μερικές μέρες αργότερα.

Επιμέλεια του κειμένου (editing)

Αφού τα παιδιά, στο τελικό στάδιο, θα κοινοποιήσουν τα κείμενά τους, αντιλαμβάνονται την ανάγκη που υπάρχει για να γράφουν καθαρά και ευανάγνωστα, χωρίς λάθη. Κατά το στάδιο της επιμέλειας του κειμένου, γίνεται ο έλεγχος και η διόρθωση της ορθής γραφής των λέξεων, της χρήσης κεφαλαίου γράμματος, της χρήσης σημείων στίξης, της δομής των προτάσεων, της συμφωνίας ρήματος υποκειμένου, της συνέπειας στους χρόνους των ρημάτων κ.λπ.

Στο στάδιο αυτό συστήνεται η αναζήτηση της ορθογραφίας των λέξεων σε λεξικά. Έτσι καλλιεργείται μια σημαντική δεξιότητα και τα παιδιά δεν νοστιρίζονται μόνο στον εκπαιδευτικό που θα τους γράψει στον πίνακα κάποια άγνωστη λέξη, απελευθερώνοντάς τον ταυτόχρονα έτσι ώστε να μπορεί να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια σε άλλα παιδιά.

Έκδοση και κοινοποίηση των γραπτών κειμένων των παιδιών (publishing)

Είναι πολύ σημαντικό να νιώθουν τα παιδιά ότι την εργασία τους μπορούν να τη μοιραστούν με άλλους, ότι θα έχουν ακροατήριο (γονείς, άλλα παιδιά). Αυτό δίνει σκοπό (purpose) στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

Η έκδοση και κοινοποίηση των κειμένων των παιδιών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους:

- σε βιβλία που θα τοποθετηθούν στη βιβλιοθήκη της τάξης για να διαβάζονται από τα παιδιά,
- σε περιοδικά ή εφημερίδες,
- με δραματοποίησή τους αν περιέχουν διαλόγους,
- με ανάγνωσή τους σε άλλα παιδιά του σχολείου (για παράδειγμα κοινή συγκέντρωση με τα παιδιά άλλης τάξης) ή σε συγκεντρώσεις με τους γονείς,
- με την καρέκλα του συγγραφέα στην τάξη (τα παιδιά κάθονται στην καρέκλα του συγγραφέα, η οποία φέρει το όνομα αυτό γραμμένο σε μια καρτέλα που είναι στερεωμένη πάνω της, διαβάζουν τα κείμενά τους στα

άλλα παιδιά της τάξης και δέχονται ανατροφοδότηση – στοιχεία που τους άρεσαν, ερωτήσεις για το θέμα κ.λπ.),

- με ηχογράφηση ή οπτικογράφηση τους.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όταν ακολουθείται μια τέτοια μέθοδος η συγγραφή κειμένου δεν ολοκληρώνεται στο 40λεπτο ή 80λεπτο μάθημα, αλλά είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να συνεχιστεί για μέρες. Επίσης, για να υπάρχει εικόνα της ανάπτυξης του γραπτού λόγου κάθε μαθητή, συστήνεται να φυλάγονται σε ατομικό φάκελο για το κάθε παιδί όλες οι προσπάθειες μέχρι το τελικό κείμενο. Αυτός ο φάκελος θα βοηθή τη/ο δασκάλα/ο να σχηματίσει μια σωστή εικόνα για την εξέλιξη της ικανότητας του παιδιού στο γραπτό λόγο.

Τις διαδικασίες της μεθόδου της σταδιακής συγγραφής κειμένου, όπως περιγράφονται πιο πάνω, μπορεί να τις περάσει το κάθε παιδί μόνο του. Να ετοιμάσει το προσχέδιό του, να γράψει το πρώτο του κείμενο, να το επανεξετάσει και να το επιμεληθεί. Στη συνέχεια, όμως, θα αναλυθεί το δεύτερο χαρακτηριστικό της προοδευτικής προσέγγισης που περιγράφεται σ' αυτό το άρθρο, η συνεργασία που μπορεί να υπάρξει μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των παιδιών και της/του δασκάλας/ου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

4. Θεωρητικό υπόβαθρο για την παραγωγή γραπτού λόγου ως συνεργατική δραστηριότητα

Πολλούς εκπαιδευτικούς ξενίζει η ιδέα της συνεργασίας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ενώ δέχονται τα πλεονεκτήματα και εφαρμόζουν τεχνικές συνεργατικής μάθησης σε πολλά άλλα θέματα του Αναλυτικού, παρουσιάζονται συγκρατημένοι να εφαρμόσουν τέτοιες τεχνικές στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ίσως ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί πιστεύουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου πρέπει να είναι μια ατομική δραστηριότητα, μια δραστηριότητα έκφρασης του κόσμου του παιδιού στην οποία δεν πρέπει να επέμβει κάποιος άλλος (Yagelski, 1994).

Όμως στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, η παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζεται ως κοινωνική πράξη (Bruffee, 1984· John-Steiner & Mahn, 1996· Rayers, 1987· Vygotsky, 1986) και οι έρευνες εξετάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά ως συνεργατική δραστηριότητα (Dale, 1994· Larson & Maier, 2000· Sutherland & Topping, 1999· Zammuner, 1995) μεταξύ μαθήτριας/ή ή μαθητών και δασκάλας/ου και μαθήτριας/ή με μαθήτρια/ή ή μιας ομάδας μαθητών μεταξύ τους.

Η παραγωγή γραπτού λόγου ως κοινωνική δραστηριότητα στηρίζεται θε-

ωρητικά στις ιδέες του Vygotsky (1978, 1986). Το έργο του Vygotsky επικεντρώνεται στην αρχή ότι η σκέψη αναπτύσσεται, όταν οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές εσωτερικοποιούνται από τον κάθε άνθρωπο και γίνονται ατομικός τρόπος σκέψης (Kitchener, 1996· Parrila, 1995· Wertch, Minick & Arns, 1984). Αν δεχτούμε, λοιπόν, ότι η σκέψη είναι εσωτερικοποιημένες αλληλεπιδράσεις (συνομιλίες με άλλους), τότε και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι εσωτερικοποιημένες συνομιλίες που εξωτερικοποιούνται, που προσφέρονται ξανά ως κοινωνικές (Bruffee, 1984). Επομένως, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι να χτίζουν οι εκπαιδευτικοί ένα περιβάλλον πλούσιο σε αλληλεπιδράσεις-συνομιλίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απαραίτητο, λοιπόν, να είναι μια μοναχική δραστηριότητα.

Μία βασική ιδέα του Vygotsky, που αντανακλά τη θεωρία του ότι η μάθηση σχετίζεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, είναι αυτή της «ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης» (zone of proximal development). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης και το επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης, όπως μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από την επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση του ενήλικου ή τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομιλήκους. Επομένως, στην προσπάθεια παραγωγής γραπτού λόγου, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση με τον ενήλικο, στην περίπτωσή μας τη/ο δασκάλα/ο και με τα άλλα παιδιά, παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης του παιδιού-συγγραφέα. Στη συνεργασία του παιδιού-συγγραφέα με τη/ο δασκάλα/ο και τα άλλα παιδιά, το παιδί έχει πρόσβαση στον τρόπο σκέψης, τις γνώσεις και τις δεξιότητες της/ου δασκάλας/ου ή των άλλων παιδιών. Οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού-συγγραφέα με τη/ο δασκάλα/ο ή τα άλλα παιδιά γίνονται μέρος της εμπειρίας του παιδιού και μακροπρόθεσμα, αφού υπάρξουν επαναλαμβανόμενες τέτοιες εμπειρίες, χρησιμοποιούνται από το παιδί σε άλλες δραστηριότητες.

Ιδιαίτερα οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών θεωρούνται πολύ σημαντικές στη μάθηση (Guittierrez et al., 1999· McCarthy & McMahon, 1992· Murray, 1994· Teasley, 1995). Η αποτυχία των παιδιών στο σχολείο οφείλεται, μεταξύ άλλων παραγόντων, και στο γεγονός ότι η γνώση έρχεται σ' αυτά με τρόπους που αυτά δεν κατανοούν. Η γνώση από τους συμμαθητές, όμως, παρουσιάζεται από τη σκοπιά του παιδιού, στη γλώσσα του παιδιού και από ένα πρόσωπο που έχει το ίδιο σχετικά κύρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα από τα παιδιά (DiPardo & Freedman, 1988· Putnam, 1993).

Το ερώτημα που ίσως προκύπτει είναι: πώς τα παιδιά που δεν θεωρούν-

νται «ικανά» στη γραπτή έκφραση μπορούν να βοηθήσουν άλλα παιδιά; Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δεχτούν ότι όλα τα παιδιά, ακόμα και αν είναι αρχάριοι συγγραφείς (για παράδειγμα παιδιά Α' τάξης τον Ιανουάριο ή παιδιά που δεν θεωρούνται «ικανά» στο γραπτό λόγο), έχουν και γνώσεις και δεξιότητες να μοιραστούν. Έχουν, δηλαδή, ένα γλωσσικό δυναμικό που πρέπει να αξιοποιηθεί. Αμφιβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα και τα πολλά στοιχεία του γραπτού λόγου, κάποιο παιδί μπορεί να είναι καλύτερο από κάποιο άλλο σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο του κειμένου ή της διαδικασίας που οδηγεί στην παραγωγή του κειμένου (Dale, 1992· Daiute & Dalton, 1993· DiPardo & Freedman, 1988). Επομένως, πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά απλώς διαφέρουν στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Και ακριβώς αυτές οι διαφορετικές ικανότητες είναι χρήσιμες κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης-συνεργασίας. Διαφορετικά παιδιά μπορεί να είναι ικανά σε διαφορετικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Τέτοια στοιχεία μπορεί να είναι: ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται μια ιστορία, οι πρωτότυπες ιδέες, οι γνώσεις και πληροφορίες για γεγονότα, φαινόμενα, πρόσωπα, αντικείμενα που μπορεί να βοηθήσουν στο κείμενο, η οργάνωση του κειμένου, το πλούσιο λεξιλόγιο, η ορθογραφία του γραπτού λόγου, η χρήση των σημείων στίξης, η σύνταξη των προτάσεων, η έκφραση συναισθημάτων, η ονομασία χαρακτήρων, η συνειδητοποίηση του σκοπού και του ακροατηρίου για τα οποία γράφεται το κείμενο, η επιλογή μιας λέξης που θα δημιουργήσει κάποιο εφέ κλπ. Επομένως, όταν τα παιδιά, οποιασδήποτε ικανότητας, συνεργάζονται μεταξύ τους, υπάρχει δυνατότητα μετακίνησης στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξής τους.

Αφού έχει εξεταστεί το θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζει την ιδέα της συνεργασίας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου θα παρουσιαστεί η εφαρμογή της συνεργασίας στα διάφορα στάδια της μεθόδου σταδιακής συγγραφής κειμένου από τα παιδιά.

5. Η σταδιακή συγγραφή κειμένου από τα παιδιά ως συνεργατική δραστηριότητα

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες προτάσεις για εφαρμογή τεχνικών που συνδυάζουν τη συνεργασία με τη σταδιακή συγγραφή κειμένου (π.χ. Larson & Maier, 2000· Topping κ.ά., 2000). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι άρχισαν να κατασκευάζονται και προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών που στηρίζονται στην ιδέα της συνεργασίας κατά τη σταδιακή συγγραφή κειμένου. Ο Butler (2001) περιγράφει ένα λογισμικό που κατα-

σκεύασε μια ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών και καθηγητών τους στο πανεπιστήμιο του Τέξας στο Όστιν, για χρήση από σχολεία δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το λογισμικό αυτό (Daedalus Integrated Writing Environment) σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει τη σταδιακή συγγραφή κειμένου και τη συνεργασία κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Πρόσφατα σχεδιάστηκε και νέα έκδοσή του για το διαδίκτυο (Daedalus Online). Περιγραφή του προγράμματος και αποτελέσματα από τη χρήση του μπορούν να αναζητηθούν στο σχετικό άρθρο.

Η συνεργασία κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας σταδιακής συγγραφής κειμένου από τα παιδιά μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ή περισσότερα στάδια της διαδικασίας ή και σε όλα. Κατά τη σταδιακή συγγραφή κειμένου μπορούμε να έχουμε αλληλεπιδράσεις μεταξύ: δασκάλας/ου-μαθητών, δασκάλας/ου-μαθήτριας/ή, μαθήτριας/ή-μαθητήριας/ή, μαθήτριας/ή-μαθητών και μιας ομάδας μαθητών μεταξύ τους.

Τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν με τη/ο δασκάλα/ο ή άλλα παιδιά στην εξεύρεση ιδεών γύρω από το θέμα και στην οργάνωσή τους με τους τρόπους που αναφέρθηκαν προηγουμένως, για να ετοιμάσουν το προσχέδιό τους. Αν τα παιδιά γράφουν ατομικά το πρώτο τους κείμενο, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα άλλα παιδιά ως πηγή πληροφοριών. Ακόμη, η/ο δασκάλα/ος περνά από τα παιδιά, ενώ γράφουν και μιλά με το καθένα ξεχωριστά βοηθώντας το με τις κατάλληλες ερωτήσεις.

Κυρίως, όμως, στο στάδιο της επανεξέτασης του κειμένου, η συνεργασία με κάποιο άλλο παιδί ή παιδιά, ή τη/ο δασκάλα/ο, μπορεί να προσφέρει πολλές δυνατότητες βελτίωσης του κειμένου. Το κάθε παιδί μπορεί να διαβάσει τι έχει γράψει σε κάποιο άλλο παιδί ή ομάδα παιδιών και να ακούσει τις ερωτήσεις/εισηγήσεις τους με σκοπό να βελτιώσει το κείμενό του. Ο Zammuner (1995) βρήκε ότι όταν το παιδί επανεξετάσει το κείμενό του σε συνεργασία με κάποιο άλλο παιδί η βελτίωση του κειμένου είναι μεγαλύτερη παρότι αν το επανεξετάσει μόνο του. Αυτό ίσως να συμβαίνει γιατί, όταν το ίδιο το παιδί επιχειρήσει να επανεξετάσει το δικό του κείμενο, επειδή είναι νοητικά και συναισθηματικά δεμένο με αυτό, είναι πιο δύσκολο να υπάρξει μετακίνηση στον τρόπο που το βλέπει. Κάποιος «ξένος» με το κείμενο μπορεί να δει καλύτερα λάθη, προβλήματα, παραλείψεις, έλλειψη συνοχής.

Στην επανεξέταση, αξιολογείται και η επικοινωνιακή ποιότητα του κειμένου (Beal, 1996). Ο Κουντούρης (1997: 112) αναφέρεται στο πρόβλημα πολλών παιδιών που «δεν αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός τους λόγος θα λειτουργήσει στην απουσία τους και ότι, ανάλογα με την κατάσταση, πρέπει να

δώσουν επαρκείς πληροφορίες». Αυτό σημαίνει ότι το παιδί-συγγραφέας πρέπει να διαβάσει και να αξιολογήσει το κείμενό του/της, όπως θα έκανε κάποιος αναγνώστης, κάτι που είναι αρκετά δύσκολο για μικρά παιδιά. Όταν, όμως, το παιδί ζητήσει από κάποιο άλλο παιδί ή ομάδα παιδιών να σχολιάσουν το κείμενό του, αντιλαμβάνεται την ιδέα του πραγματικού αναγνωκτικού κοινού και τις ελλείψεις που πιθανόν να έχει το κείμενό του. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά πρέπει να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες να εκφράζουν την άποψή τους και να βοηθούν τα άλλα παιδιά να βελτιώσουν τα κείμενά τους.

Κατά τον ίδιο τρόπο, μπορούν τα παιδιά να ζητήσουν τη βοήθεια των άλλων παιδιών στην επιμέλεια του κειμένου. Ένα πρόβλημα που παρατηρείται συχνά όσον αφορά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα είναι ότι παρόλο που τα περισσότερα παιδιά, όταν συμπληρώνουν ασκήσεις, χρησιμοποιούν σωστά τα φαινόμενα που παρουσιάζει η άσκηση, εντούτοις, όταν γράφουν το κείμενό τους, δεν καταφέρνουν να τα χρησιμοποιήσουν σωστά. Ένας λόγος είναι, γιατί αυτές οι ασκήσεις είναι εκτός πλαίσιου και τα παιδιά τις συμπληρώνουν μηχανικά. Αυτά τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα μπορούν να τα μάθουν τα παιδιά μέσα στο πλαίσιο της δικής τους παραγωγής γραπτού λόγου. Μέσα από τη συνεργασία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, μιλώντας για τη γλώσσα, αρχίζουν να μαθαίνουν τους κανόνες της γλώσσας.

Στο στάδιο της έκδοσης και κοινοποίησης, τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν για την παρουσίαση των κειμένων τους σε περιοδικά, εφημερίδες ή βιβλία της τάξης, ή στην οργάνωση συγκεντρώσεων, όπου θα τα παρουσιάσουν.

Τέλος, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Δηλαδή τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, μπορούν να συνεργαστούν και στο στάδιο συγγραφής του πρώτου κειμένου έτσι ώστε να γράφουν ένα κοινό κείμενο. Αυτή είναι μια πάρα πολύ σημαντική δραστηριότητα, γιατί, όταν τα παιδιά συνεργάζονται για να χάσουν μαζί το κείμενό τους, βλέπουν τον τρόπο σκέψης των άλλων παιδιών και υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό η αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της μεθόδου είναι η καλλιέργεια των παιδιών στις δεξιότητες που απαιτούνται για να εργάζονται με τον τρόπο που προτείνεται σ' αυτό το άρθρο. Σύμφωνα με μελέτες και έρευνες (Cowie & Hanrott, 1984· Dale, 1994·

Larson & Maier, 2000· Mercer, 1994) πολύ αποτελεσματική μέθοδος καλλιέργειας των δεξιοτήτων αυτών είναι η «επίδειξη» (modelling) του τρόπου εργασίας από τη/ο δασκάλα/ο και στη συνέχεια η εξάσκηση των παιδιών σ'αυτές.

Με την «επίδειξη», η/ο δασκάλα/ος βοηθά να γίνει ορατή στα παιδιά η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της συμπεριφοράς της/ου ίδιας/ου την ώρα που γράφει. Η/Ο δασκάλα/ος, δηλαδή, γράφει το δικό της/του κείμενο μπροστά στα παιδιά. Σε μια τέτοια διαδικασία μπορεί να δείξει στους μαθητές πώς γράφει, τι σκέφτεται, τις υποθέσεις που κάνει, πώς σχεδιάζει τη δράση, πώς επιλέγει ή ταξινομεί τις ιδέες της/ου. Η σημασία της «επίδειξης» από τη/ο δασκάλα/ο έγκειται στο ότι συνοδεύεται από μεγάλους σχολιασμούς για τον τρόπο που σκέφτεται και τον τρόπο που αποφασίζει γι' αυτά που θα γράφει. Βάσει των σύγχρονων θεωριών οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση στις διαδικασίες σκέψης που συνοδεύουν τις μαθησιακές δραστηριότητες. Έτσι, αφού τα παιδιά δουν τις νοητικές διαδικασίες που περνά κάποιος όταν γράφει, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μπορέσουν και τα ίδια να τις εφαρμόσουν, όταν θα γράφουν τα δικά τους κείμενα. Βέβαια αυτό δεν θα φανεί από τη μια μέρα στην άλλη, είναι μια διαδικασία τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται μακροπρόθεσμα.

Η δραστηριότητα αυτή δεν πρέπει να θεωρηθεί ως μια απλή επίδειξη του τρόπου που γράφει, γιατί η/ο δασκάλα/ος εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία όπως εξελίσσεται και καλεί τους μαθητές να συμμετέχουν. Τα παιδιά προτείνουν ιδέες, τη χρήση γραμματικών φαινομένων, βοηθούν τη/ο δασκάλα/ο στην επανεξέταση του κειμένου προτείνοντας αλλαγές κ.λπ. Μετά την «επίδειξη», τα παιδιά εφαρμόζουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές και αναλύουν, συζητούν και αξιολογούν τον τρόπο που εργάστηκαν. Μέσα από αυτή την επίδειξη και μετά την εφαρμογή από τα ίδια τα παιδιά, τα παιδιά μαθαίνουν: τους τρόπους με τους οποίους γίνονται οι βελτιώσεις, πώς μιλούν στα άλλα παιδιά για τα κείμενά τους, πώς εκφράζουν την άποψή τους, τα διαφορετικά προσχέδια που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και όποια άλλη δεξιότητα χρειάζεται να καλλιεργηθεί. Αυτά τα στοιχεία δεν πρέπει να παρουσιάζονται όλα μαζί, αλλά σταδιακά.

6. Επίλογος

Γνωρίζοντας τα προβλήματα που παρατηρούνται στο γραπτό λόγο των παιδιών μας, κρίνεται αναγκαία η μετακίνηση προς μια νέα φιλοσοφία προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά. Τα κύρια χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας αυτής μπορούν να συνοψιστούν στην αντιμετώπιση

της παραγωγής γραπτού λόγου ως μιας διαδικασίας και μιας κοινωνικής δραστηριότητας, μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Η μέθοδος της σταδιακής συγγραφής κειμένου και η αλληλεπίδραση/συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τη/ο δασκάλα/ο θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες στην προσπάθεια βελτίωσης της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α. (1993). *Γλώσσα - Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουντούρης, Φ. (1997). Επικοινωνιακός προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας. *Λευκωσία*.
- Κουντουρίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χρ. (1997). *Ενεργητική μάθηση και συνεργασία*. Λευκωσία.
- Παλαστιάτης, Α. (1992). «Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο δημοτικό σχολείο», *Γλώσσα*, 29, 73-83.
- Παπεύλια-Τζελέπη, Π. (2000). «Γράφοντας στο σχολείο και το σπίτι: Οι εμπειρίες και οι αναπαραστάσεις των παιδιών του ελληνικού δημοτικού σχολείου», στο *Σύγχρονη Έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Σιάβ, Κ. (2001). «Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής προσέγγισης στην παραγωγή γραπτού λόγου», στο Σπινός, Γ.Γ., & Φρυδάκη, Ε. (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδέρ-Χορν.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Γλώσσα-Ιστορία*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Χατζηγιάννη, Ι. & Χατζηγιάννη, Ε. (1997). «Προβλήματα στο γραπτό λόγο των μαθητών: Μια νέα προσέγγιση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 92, 39-46.

Ξενόγλωσση

- Badger, R., & White, G. (2000). "A process genre approach to teaching writing", *English Language Teaching Journal*, 54(2), 153-160.
- Bangert-Drowns, R. L. (1993). "The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction", *Review of Educational Research*, 63(1), 69-93.
- Beal, C. R. (1996). "The role of comprehension monitoring in children's revision", *Educational Psychology Review*, 8(3), 219-238.
- Blows, M., & Wray, D. (1989). *Teacher Handbooks: Using Computers Effectively*. Leamington Spa: Scholastic Publications.
- Brandes, D., & Ginnis, P. (1987). *A Guide to Student-Centred Learning*. Oxford: Basil Blackwell.

- Bratcher, S. (1994). *Evaluating Children's Writing*. New York: St. Martin's Press.
- Bruffee, K. M. (1984). "Collaborative learning and the *conversation of mankind*", *College English*, 46 (7), 635-652.
- Butler, W. M. (2001). "Writing and collaborative learning with the Daedalus integrated writing environment", *Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας: Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Cowie, H., & Hemmott, H. (1984). "The writing community: A case study of one junior school class", στο H. Cowie (Ed.), *The Development of Children's Imaginative Writing*. London & Canberra: Croom Helm.
- Daiute, C., & Dalton, B. (1993). "Collaboration between children learning to write: Can novices be masters?", *Cognition and Instruction*, 10(4), 281-333.
- Dale, H. (1992). *Collaborative writing: A singular we*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Wisconsin - Madison.
- Dale, H. (1994). "Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom", *Journal of Educational Research*, 87(1), 334-344.
- Dale, H. (1996). "The influence of coauthoring on the writing process", *Journal of Teaching Writing*, 15(1), 65-79.
- DiPardo, A., & Freedman, S. W. (1988). "Peer response groups in the writing classroom: theoretic foundations and new directions", *Review of Educational Research*, 58(2), 119-149.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). "The dynamic of composing: making plans and juggling constraints", στο C. Frederikson & I. Dominic (Eds). *Writing: Process, Development, and Communication*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). "Effective strategies for the teaching and learning of writing", *Learning and Instruction*, 9, 93-108.
- Gipps, C. (1994). "What we know about effective primary teaching", στο J. Bourne (Ed.), *Thinking through Primary Practice*. London and New York: Routledge.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. London: Heinemann.
- Gredja, G. F., & Hannafin, M. J. (1992). "Effects of word processing on sixth graders' holistic writing and revisions", *Journal of Educational Research*, 85(3), 144-149.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-Lopez, P., Alvarez, H. H., & Chiu, M. M. (1999). "Building a culture of collaboration through hybrid language practices", *Theory into Practice*, 38(2), 87-93.
- Holt, J. (1994). "How children learn ...and fail", στο A. Pollard & J. Bourne (Eds), *Teaching and Learning in the Primary School*. London: The Open University.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). "Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework", *Educational Psychologist*, 31, 191-206.
- Kitchener, R. F. (1996). "The nature of the social for Piaget and Vygotsky", *Human Development*, 39, 243-249.
- Larson, J., & Maier, M. (2000). "Co-authoring classroom texts: Shifting participant roles in writing activity", *Research in the Teaching of English*, 34, 468-497.

- McCarthy, S. J., McMahon, S. (1992). "From Convention to Invention: Three approaches to peer interactions during writing", στο R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (1994). "The quality of talk in children's joint activity at the computer", *Journal of Computer Assisted Learning*, 10, 24-32.
- Murray, F. B. (1994). "Why understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success", στο J. S. Thousand, R. A. Villa and & A. I. Nevin (Eds), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paulh Brookes Publishing Co.
- Parrila, R. K. (1995). "Vygotskian Views on Language and Planning in Children", *School Psychology International*, 16(2), 167-183.
- Putnam, J. W. (1993). "The process of cooperative learning", στο J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paulh Brookes Publishing Co.
- Rayers, C. (1987). "Writing should be sharing", *Reading*, 21(2), 115-124.
- Rogers, C., & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
- Silcock, P. (1996). "Three principles for a new progressivism", *Oxford Review of Education*, 22(2), 199-215.
- Snyder, I. (1994). "Writing with word processors: the computer's influence on the classroom context", *Journal of Curriculum Studies*, 26(2), 143-162.
- Sutherland, J. A., & Topping, K. J. (1999). "Collaborative creative writing in eight-years olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing", *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179.
- Tasley, S. D. (1995). "The role of talk in children's peer collaborations", *Developmental Psychology*, 31(2), 207-220.
- Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J., & Yarrow, F. (2000). "Paired Writing: a framework for effective collaboration", *Reading*, 34(2), 79-89.
- Von Glasersfeld, E. (1998). "Why constructivism must be radical", στο M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds), *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1936). *Thought and Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Minick, N., & Arns, F. J. (1984). "The creation of context in joint problem-solving", στο B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its development in Social Context* (σσ. 151-171). Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Wilkinson, A. (Ed.) (1986). *The Writing of Writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- Yagelski, R. P. (1994). "Collaboration and children's writing: what 'real' authors do, what children do", *Journal of Teaching Writing*, 12(2), 218-233.
- Zamuner, V.L. (1995). "Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results?" *Learning and Instruction*, 5, 125-141.

Abstract

This paper discusses the need for a shift from the traditional approach to writing towards a progressive one. It analyses two characteristics of the progressive approach: writing as a process of problem-solving and writing as a social act. It presents a method, based on the idea of writing as a problem-solving activity, the “writing process”, which emphasises a five-stage approach to writing: planning, drafting, revising, editing and publishing. The sociocultural theory and Vygotsky’s concept of the zone of proximal development, provide the theoretical framework for creating collaborative environments (student-student, student-students, student-teacher, students-teacher) in writing activities.

Δήμητρα Μέσσιου

Ελλάδος 10, Δισμ. 201 2003

Στρόβολος, Λευκωσία, Κύπρος

e-mail:dmessiou@cytanet.com.cy