



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ Web 2.0 ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Ε΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ
ΛΟΓΟΥ**

Της

ΧΡΥΣΟΥΛΑΣ ΖΙΩΓΑ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση)

Ιούνιος 2017

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2017

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες Στην Εκπαίδευση), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ Web 2.0 ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Ε΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ
ΛΟΓΟΥ**

της

ΧΡΥΣΟΥΛΑΣ ΖΙΩΓΑ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:	Μπίκος Κωνσταντίνος
Μέλη Αναπληρωτής Καθηγητής:	Κασκάλης Θεόδωρος
Μέλη Αναπληρωτής Καθηγητής:	Βαλκάνος Ευθύμιος

Ιούνιος 2017

Στην Κική και στην Κωνσταντίνα

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων Web 2.0 στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Ε΄ Δημοτικού: Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Το ενδιαφέρον μου για την παρούσα διπλωματική εργασία ξεκίνησε από το γεγονός πως καθημερινά οι μαθητές/τριες βρίσκονται αντιμέτωποι με διάφορα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα και το ερώτημα εάν μπορούν άραγε να τεκμηριώσουν την άποψή τους επιχειρηματολογώντας για σημαντικά θέματα που τους απασχολούν; Η εργασία επιχείρησε να εφαρμόσει ασύγχρονα συνεργατικά εργαλεία web.2.0 με στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση της συνεργατικής γραφής. Η δυνατότητα επαφής με συνεργατικές διαλεκτικές πρακτικές είχαν ως στόχο τη βελτίωση δεξιοτήτων του επιχειρηματολογικού λόγου καθιστώντας τους μικρούς μαθητές σε σκεπτόμενους ενήλικες.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Κωνσταντίνο Μπίκο, επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας. Η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την επιστημονική του συμβολή και καθοδήγηση.

Περίληψη

Η επιχειρηματολογία ως μια διαδικασία υποστήριξης ή αντίκρουσης μιας θέσης, με στόχο να πείσουμε για την ορθότητα των απόψεων μας ενισχύει τόσο την απόκτηση γνώσεων σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όσο και τις δεξιότητες κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων γραπτού λόγου. Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ανάπτυξη και την παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικότερα στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας καθώς είναι μια απαιτητική και πολύπλοκη δραστηριότητα. Η χρήση της τεχνολογίας όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων. Αντικείμενο της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος συνεργατικής επιχειρηματολογίας με αξιοποίηση διαδικτυακού εργαλείου στο μάθημα της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού.

Δευτερεύοντες στόχους αποτέλεσαν η καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το πρόγραμμα και η συνεργασία τους σε αυτό καθώς και η αλληλεπίδραση και η συνεισφορά τους στο περιβάλλον του προγράμματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 23 μαθητές/τριες Ε΄ τάξης Δημοτικού σχολείου της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα περιελάμβανε 6 μαθήματα με δραστηριότητες κατασκευής, κριτικής και συγγραφής επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων σε ομάδες και για την εφαρμογή τους χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα Google Docs. Πριν την έναρξη της έρευνας μετρήθηκε η απόδοση των συμμετεχόντων στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου με τη χρήση πενταβάθμιας ρουμπρίκας που αναπτύχθηκε. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επαναλήφθηκε η ίδια μέτρηση και καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών/τριων με συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου και η ικανοποίησή τους από τη συνεργατική διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Συμπεραίνεται ότι η χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των δεξιοτήτων συγγραφής επιχειρηματολογικού λόγου σε μαθητές/τριες Ε΄ Δημοτικού οι οποίοι σε κατάλληλες συνθήκες μπορούν να συνεργαστούν και να συνεισφέρουν για ένα κοινό σκοπό προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα η ομάδα τους.

Λέξεις Κλειδιά: επιχειρηματολογία, συνεργατική γραφή, Web 2.0, Google Docs.

The employment of Web 2.0 collaborative tools for the development of argumentative discourse in the subject of Greek language in Year 5 of Primary Education.

Abstract

Argumentation used as a procedure in aim to support or contradict over a claim, seeking to persuade of the rectitude of one's views, enhances as much knowledge gain in relevance to a teaching objective on a school subject, as well as comprehension skills, and accordingly the resolving of problematic writing skills. Pupils in Primary school education find it particularly difficult to produce and develop written speech and in particular to develop argumentation, as it is a demanding and complicated activity. The use of technology, as it emerges from bibliography, may be of aid in the development of argumentative discourse through collaborative activity. The objective of this assignment was to research the effectiveness in a program of collaborative argumentation, employing internet-supported tool in the subject of Greek language in Year 5 of Primary Education.

Its additional aim was to register all the participants' views in relevance to the program, their collaboration in it, as well as their interaction and contribution within the program environment. Twenty three (23) pupils in Year 5 of Primary Education in a school of Western Thessaloniki participated in this research. The program included five (6) school subjects based on the activities of constructing, evaluating and writing arguments and counter-arguments in groups by using the internet platform Google Docs. Prior the beginning of the research, the efficiency of the participants in producing a written argumentation was assessed by applying a five-scale rubric. After the completion of the program the same assessment was repeated and all the participants' views were registered in a questionnaire. Based on the results, it was statistically ascertained that there was a significant improvement in the pupils' efficiency in producing argumentation discourse and general satisfaction from the use of collaborative teaching via a personal computer. It is concluded that the use of an internet platform, may contribute towards the enhancement of the argumentation writing skills of pupils in Year 5 of Primary Education, whom under certain circumstances could collaborate and contribute towards a common purpose in order to function effectively as a team.

Keywords: argumentation, collaborative writing, Web2.0 Google Docs.

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος	v
Περίληψη.....	vi
Abstract	viii
Πίνακας Περιεχομένων	x
Κατάλογος Πινάκων.....	xiii
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα για την παραγωγή γραπτού λόγου.....	9
1.1 Η διαδικασία της γραπτής έκφρασης.....	9
1.2 Γνωστικές αναπτυξιακές προσεγγίσεις.....	11
1.3 Κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις.....	13
1.4 Η Επικοινωνιακή -Κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	14
1.5 Κειμενοκεντρική προσέγγιση	16
1.5.1 Κειμενικά είδη: Προσδιορισμός της έννοιας	17
1.5.2 Κριτήρια κειμενικότητας κειμένου	20
1.5.3 Η επιχειρηματολογία ως κειμενοκεντρικό είδος	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	24
Βασικές έννοιες της επιχειρηματολογίας.....	24
2.1 Επιχειρηματολογία, επιχείρημα, αντεπιχείρημα.....	24
2.2 Ιστορία της Επιχειρηματολογίας.....	26
2.3 Είδη επιχειρημάτων – συλλογισμών	28
2.4 Θεωρία επιχειρηματολογίας, χρήση σε Επικοινωνιακές περιστάσεις	30
2.5 Η οργάνωση στα επιχειρηματολογικά κείμενα	31
2.6 Γλωσσικά μέσα	32
2.7 Επιχειρηματολογία και κριτική σκέψη	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	37
Συνεργατική Μάθηση με υποστήριξη Υπολογιστή.....	37
3.1 Ορισμός της Συνεργατικής Μάθησης.....	37
3.2 Συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή	39
3.3 Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο μάθησης	42
3.3.1 Επίδραση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη ικανοτήτων	46
3.4 Θεωρίες Συνεργατικής Μάθησης με υποστήριξη Υπολογιστή	46
3.5 Συνεργατική Γραφή (Collaborative Writing).....	51
3.5.1 Οφέλη συνεργατικής γραφής	52
3.5.2 Συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή	53
3.6 Συνεργατική γραφή και επιχειρηματολογία	55
3.6.1 Συνεργατικά εργαλεία γραφής, Συνεργατική επιχειρηματολογία	57
3.6.2 Ο Επεξεργαστής κειμένου	58
3.6.3 Google Docs στη Συνεργατική Γραφή. Το παράδειγμα του Google Docs.....	60
3.6.4 Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Google Docs (Εγγράφων Google).....	61
3.6.5 Google Docs στην επιχειρηματολογία.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	64
Μεθοδολογία	64
4.1 Ερωτήματα της έρευνας.....	64
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	64
4.3 Δείγμα	64
4.4 Οργάνωση των διδασκαλιών παρέμβασης.....	65
4.4.1 Δημιουργία ομάδων.....	69
4.4.2 Προσυγγραφικό στάδιο:	72
4.4.3 Συγγραφικό στάδιο.....	74
4.4.4 Μετασυγγραφικό στάδιο	75
4.5 Διαδικασία.....	76
4.6 Περιγραφή του μέσου αξιολόγησης	77
4.7 Αναμενόμενα Οφέλη.....	79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	81
Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	81
5.1 Αξιολόγηση μαθητών στο επιχειρηματικό κείμενο	81
5.2 Απόψεις μαθητών	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	89
Συζήτηση	89
6.1 Περιορισμοί/αδυναμίες	96
6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	96
Συμπεράσματα	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	102
A. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά	102
B. Βιβλιογραφία στα Αγγλικά	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	116
Παράρτημα Α	116
Φύλλα Εργασιών	116
Παράρτημα Β	145
B1 Ρουμπρίκα Αξιολόγησης	145
B.2 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης	147

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Συχνότητες και ποσοστά μαθητών που βαθμολογήθηκαν ανά επίπεδο της ρουμπρίκας σε κάθε κριτήριο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ στα κριτήρια και το σύνολο της ρουμπρίκας στις δύο μετρήσεις και στατιστικοί δείκτες των ζευγαρωτών t-test.

Πίνακας 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών στην κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μαθητών.

Πίνακας 4 Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συνεργασίας.

Εισαγωγή

Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών η παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεί το σημαντικότερο στόχο της εκπαίδευσης. Μάλιστα τα πιο «ισχυρά» είδη του γραπτού λόγου (π.χ. επιχειρηματολογία, δοκίμιο, πληροφοριακός λόγος κλπ.) που έχουν να κάνουν με την άσκηση κοινωνικο-πολιτιστικής εξουσίας είναι αναγκαίο να διδάσκονται άμεσα στα παιδιά, καθώς για τα περισσότερα είναι έξω από τον κύκλο των άμεσων εμπειριών τους. Αν και τα αφηγηματικά κείμενα, ως τα αντιπροσωπευτικότερα δείγματα του αναφορικού λόγου, συνεχίζουν την δυναμική παρουσία στα νέα βιβλία (2006-2007) της Γλώσσας έναντι των υπολοίπων, η ένταξη πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων ως αντιπροσωπευτικότερο δείγμα του κατευθυντικού λόγου έρχεται να ανατρέψει τη μονοδιάστατη διδακτική πρακτική (Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2007).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) αναφέρει ότι η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας, ειδικότερα η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Ε' Δημοτικού στοχεύει στην καλλιέργεια και «ανάπτυξη της ικανότητας του/της μαθητή/τρια¹ να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας» (ΦΕΚ 303, 2003, σσ. 3758-59). Επίσης βασικός στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών με διάφορους τύπους κειμένων, η κατανόησή τους και η καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής κειμένων «διαφορετικού τύπου» άρα επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία βοηθούν τους μαθητές να ικανοποιήσουν τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

Παρατηρείται με τα Νέα Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (2011) στροφή προς μορφές της κειμενοκεντρικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες, γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η λειτουργική-επικοινωνιακή προσέγγιση και αφετέρου η επιρροή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη σχολική πρακτική έχουν στόχο την επέκταση του γλωσσικού γραμματισμού ως ικανότητα κριτικής επεξεργασίας, κατανόησης και παραγωγής διαφόρων κειμένων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Για πάρα πολλά χρόνια η διδακτική

¹ Στη συνέχεια, για την ευκολία της ανάγνωσης, γίνεται χρήση του γενικευτικού αρσενικού γένους.

της γλώσσας έδινε έμφαση στη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας και στους κανόνες που τη διέπουν και καθόλου σχεδόν στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο, 2011).

Η γλώσσα, ως μέσο επικοινωνίας για τις πρακτικές του γραπτού λόγου, είναι απαραίτητο να οργανώνεται και να συστηματοποιεί τη γνώση. Μέσα από τις προτεινόμενες μεθόδους του ΑΠΣ οι μαθητές δεν αναπτύσσουν μονάχα τις δεξιότητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά αποκτούν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και η θεματική αυτή ενότητα από αναγκαστικό μάθημα δύναται να γίνει αντιληπτή ως ευχάριστη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τις οδηγίες για τον εκπαιδευτικό στόχος του μαθήματος της γλώσσας Ε΄ Δημοτικού είναι: α) Ο μαθητής ακροάται, διατυπώνει, εξηγεί και επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση, β) μαθαίνει τα είδη λόγου καθώς και τη διαδικασία της σύνθεσης ενός ολοκληρωμένου κειμένου. Επιπλέον, στις θεματικές ενότητες εμπεριέχεται η συγγραφή διάφορων βαθμίδων περίληψης και η αυτοδιόρθωση και αλληλοδιόρθωση τόσο των κειμένων που συγγράφουν οι μαθητές, όσο και των υπολοίπων δραστηριοτήτων που καλούνται να πραγματοποιήσουν (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ., 2006). Πιο συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας οι μαθητές είναι σε θέση να διατυπώνουν τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία σε θέματα που προκαλούν αντιπαραθέσεις, διατυπώνουν αιτήματα σε διάφορους αποδέκτες, διατυπώνουν επιχειρηματολογία στο πλαίσιο ενός αιτήματος. Ακόμη 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. Ειδικότερα σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ε΄ Δημοτικού στη γλώσσα οι μαθητές συνεργάζονται στην παραγωγή λόγου / παραγωγή κειμένων ισότιμα και δημοκρατικά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών καταστάσεων.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ταχείες τεχνολογικές εξελίξεις οι οποίες δεν μπορούν να αφήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα αδιάφορη. Η εμφάνιση νέων εργαλείων, ικανών να εξασφαλίσουν επαναλαμβανόμενες εργασίες και να υποκαταστήσουν ορισμένες ανθρώπινες δεξιότητες υψηλού επιπέδου, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του καθημερινού μας εργασιακού και οικογενειακού περιβάλλοντος, της παραγωγικής μας δραστηριότητας και του ελεύθερου χρόνου μας (Depover, Karsenti, & Κόμης, 2010). Ένα μεγάλο μέρος των Νέων

Τεχνολογιών έχουν εισαχθεί από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδακτική πρακτική, αλλάζοντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ο ρόλος των τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι πλέον σημαντικός, με στόχο την ανάπτυξη των μαθητών και την ενίσχυση της μάθησης σύμφωνα με τις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού και τις συνεργατικές θεωρίες μάθησης.

Σχετικά με το μάθημα της γλώσσας, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη και ελκυστικότερη διδασκαλία της. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση συνεργατικών εργαλείων Web 2.0 ανέδειξε μια νέα κατεύθυνση, διαφορετική από της παραδοσιακής διδασκαλίας, στην παραγωγή λόγου με την εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής γραφής κυρίως σε μαθητές Γυμνασίου (Δράκου, 2014). Στα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό (2011), δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και στην αξία της συνεργασίας. Απώτερο σκοπό αποτελεί η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, του κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού αλλά και η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών.

Ολοκληρωτική είναι η απουσία ενός μαθήματος σχετικού με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003), η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου αποτελεί, πλέον, μια θεσμοθετημένη ρητή σχολική πραγματικότητα, εφόσον παρατηρείται η ένταξη της επιχειρηματολογίας στα βιβλία της γλώσσας και η επιδίωξη παραγωγής γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές (Εγγλέζου, 2016).

Η πρώτη έρευνα που διενεργήθηκε στον ελλαδικό χώρο για την ανάπτυξη και αξιολόγηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας μαθητών ήταν από την Παγκουρέλια (2003). Η έρευνα διεξήχθη στην τελευταία τάξη του Λυκείου με δείγμα 244 μαθητών από όλα τα Ενιαία Λύκεια της εκπαιδευτικής περιφέρειας που υλοποιήθηκε. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου παρά στην αναγνώριση και αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας τόσο σε γλωσσικά όσο και πολυτροπικά κείμενα.

Έρευνες, επίσης έχουν διεξαχθεί για τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και την τελευταία δεκαετία (Σηφάκη, 2008; Εγγλέζου, 2012). Οι έρευνες που αφορούσαν δείγμα μαθητών Δ΄ και Στ΄ Δημοτικού αντίστοιχα, δίνουν έμφαση στη μελέτη της ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την τελική βελτίωση των πειραματικών ομάδων στην επιχειρηματολογική γραφή, γεγονός που αναδεικνύει, αφενός την επιχειρηματολογία ως αντικείμενο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που συμβάλλει στην εμβάθυνση της σχέσης των μαθητών με τη γλώσσα και αφετέρου τη δυνατότητα διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου στο Δημοτικό σχολείο.

Έρευνες για τη διδασκαλία επιχειρηματολογικού λόγου με τη χρήση ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, εξ όσων γνωρίζουμε διενεργήθηκε στον ελλαδικό χώρο από την Antonίου (2001) και αφορούσε δείγμα 74 μαθητών στο Αμερικάνικο Κολλέγιο Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα υιοθετήθηκε η συνεργατική προσέγγιση για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής κάνοντας χρήση τάξεων συνδεδεμένες με δίκτυα υπολογιστών, έχοντας ως εργαλείο συνεργατικής γραφής το (DIWE). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου.

Μετά την αναμόρφωση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (2011) όπου γίνεται λόγος για τη διδασκαλία παραγωγής λόγου με χρήση ΤΠΕ παρατηρείται μικρός αριθμός ερευνών που αναφέρεται στη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου μέσω συνεργατικού εργαλείου, όμως αφορά μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, ο Δελής (2015) χρησιμοποίησε το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης της πλατφόρμας Moodle όπου μελέτησε και ανέλυσε διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην 4^η ενότητα του μαθήματος της Γλωσσικής διδασκαλίας στη Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές ακολούθησαν συνεργατικές στρατηγικές παραγωγής κειμένου. Η έρευνα έδωσε σημαντικά συμπεράσματα και ανέδειξε τις δυνατότητες ένταξης των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης, αφού τα αποτελέσματα έδωσαν σημαντικά ευρήματα για το ρόλο της συνεργατικής γραφής, η οποία ενίσχυσε τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών του δείγματος, τον ψηφιακό τους εγγραμματισμό, καθώς επίσης και άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης όπως συνεργασία, αυτονομία, αυθεντική μάθηση.

Επίσης, έρευνα που διενεργήθηκε σε δείγμα 39 μαθητών της Γ' Γυμνασίου με χρήση διαδικτυακών εργαλείων (Google Docs), έδειξε ότι η συνεργατική γραφή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης μπορεί να είναι αποτελεσματική και να ενταχθεί στην εκπαιδευτική πρακτική του Γυμνασίου (Δράκου, 2014).

Αντίστοιχη έρευνα έγινε χρησιμοποιώντας το ηλεκτρονικό εργαλείο Google Docs σε δείγμα 19 μαθητών Γυμνασίου και αφορούσε τη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Εξάρχου, 2016). Από τα αποτελέσματά της φάνηκε ότι τα Έγγραφα Google (Google Docs) μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο συνεργατικής γραφής που δύναται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο παρέχει κίνητρο στους μαθητές, ενώ ενεργοποιεί τη δημιουργικότητά τους καθώς εκείνοι οδηγούνται σταδιακά στην αυτονομία. Η ερευνήτρια υποστήριξε ότι τα ευρήματά της μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδιαφέρον παράγοντας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τη γνώση και τη διορατικότητα για τη βελτίωση των διαδικασιών που αφορούν την εκμάθηση γλωσσών.

Έρευνες που έχουν γίνει στην ανώτατη εκπαίδευση στο εξωτερικό αφορούν τη συνεργατική μάθηση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον με τη χρήση του εργαλείου Google Docs (Brodahl, Hadjerrouit, & Hansen, 2011; Suwantarathip & Wichadee, 2014; Zhou, Simpson, & Domizi, 2012). Τα αποτελέσματα των ερευνών κατέδειξαν ότι η μέθοδος της συνεργατικής γραφής, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του εργαλείου Google Docs, κινητοποίησε τους συμμετέχοντες να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα και να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια στην παραγωγή επιχειρημάτων. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι σπουδαστές αντιλαμβάνονταν τη σπουδαιότητα του Google Docs ως ένα χρήσιμο συνεργατικό εργαλείο δουλεύοντας σε μικρές ομάδες εργασίας, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή, την αλληλεπίδραση της ομάδας και την κατασκευή της κοινής γνώσης, οδηγώντας στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής. Επιπρόσθετα οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι πραγματικές υποσχέσεις του επιχειρηματολογικού λόγου μέσω του υπολογιστή γίνονται πραγματικότητα στην εκπαίδευση τους, ώστε να μην ζητούν πλέον απαντήσεις παρά να επιχειρηματολογούν προκειμένου να αποκτούν αυτονομία και να οδηγούνται στη δυναμική μάθηση.

Επίσης, σε έρευνες με δείγμα φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης, μέσα από τα πρωτόκολλα διαλογικής επιχειρηματολογίας που εφαρμόστηκαν στην πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης 'Blackboard', φάνηκε ότι οι δραστηριότητες επιστημονικής

επιχειρηματολογίας προσέλκυσαν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους. Από τα αποτελέσματα προκύπτει η δυνατότητα συμπερίληψης δραστηριοτήτων επιστημονικής επιχειρηματολογίας σε μαθήματα διδακτικής των φυσικών επιστημών (Λουκά, 2010).

Επιπρόσθετα σε έρευνα που υλοποιήθηκε με 16 φοιτητές με σκοπό τη σύγκριση διαγραμμάτων επιχειρημάτων στον υπολογιστή και στο χαρτί φάνηκε ότι ο υπολογιστής παρουσιάζει περισσότερες προκλήσεις στο χρήστη, ενώ υπάρχει βελτίωση στις δεξιότητες επιχειρηματολογικής γραφής απαραίτητη στους φοιτητές (Chryssafidou, 2014).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών και εκπαιδευτικών έχουν χρησιμοποιήσει πρακτικές επιχειρηματολογίας για τη διδασκαλία του περιεχομένου σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα όπως τις φυσικές επιστήμες (Driver, Newton, & Osborne, 2000), τα μαθηματικά (Lampert, Rittenhouse, & Crumbaugh, 1996; Μεταξάς, 2011), την ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες (De La Paz, 2005). Σε αυτές τις πρακτικές οι μαθητές συμμετείχαν σε διαδικτυακό περιβάλλον κατασκευάζοντας επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα.

Η επιχειρηματολογική γραφή χρησιμοποιήθηκε στο αντικείμενο των επιστημών, ο Πιέρος (2012) διερεύνησε την ικανότητα επιχειρηματολογίας μαθητών Δ' και Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα της Επιστήμης και το Επιστημολογικό Επίπεδο, όπου χρησιμοποιήθηκαν οι «Προοδευτικές Μήτρες» του Raven, για τη μέτρηση της γενικής γνωστικής ικανότητας (Γ.Γ.Ι.) των μαθητών, ενώ αξιολογήθηκαν οι στάσεις για το μάθημα της Επιστήμης και το Επιστημολογικό Επίπεδο των μαθητών. Μαθητές με υψηλή Γ.Γ.Ι. και μαθητές με τα υψηλότερα επιστημολογικά επίπεδα είχαν την τάση να προσφεύγουν συχνότερα σε πειράματα, προτού διατυπώσουν πρόβλεψη. Μετά από παλινδρομική ανάλυση, προέκυψε πως η επίδοση επιχειρηματολογίας των μαθητών μπορούσε να προβλεφθεί από τη Γ.Γ.Ι. των μαθητών, την τάση τους να εκτελούν πειράματα, πριν τη διατύπωση πρόβλεψης και το βαθμό συνεργασίας τους στη δυάδα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλύονται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις της έρευνας και γίνονται εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες. Τελευταία, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου σε χώρες του εξωτερικού, σε αντίθεση με τη δική μας χώρα. Ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών, μέσω του επιχειρήματος, η διδασκαλία επιχειρηματολογικού λόγου υλοποιείται σε μικρό βαθμό στις τρεις τελευταίες

τάξεις του Δημοτικού και πολύ περισσότερο στο Γυμνάσιο. Ωστόσο, στη χώρα μας έχουν υιοθετηθεί πρακτικές αντιλογίας και διοργανώνονται αγώνες ρητορικής που αφορούν όμως μόνο τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υλοποιούνται αγώνες αντιλογίας μόνο στον τομέα των ξένων γλωσσών.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι έρευνες συνεργατικής γραφής επιχειρηματολογικού λόγου με τη χρήση διαδικτυακού εργαλείου Google Docs έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες του εξωτερικού, ενώ στην Ελλάδα αναφέρονται λιγιστές έρευνες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και εξ όσων γνωρίζουμε δεν υπάρχουν. Αυτό ήταν το κίνητρο για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, καθώς επίσης και η ιδιαίτερη αγάπη της τάξης για την προφορική αντιλογία αλλά και τις Νέες Τεχνολογίες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής γραφής μέσω του διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου γραφής Google Docs στην παραγωγή επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα, επιδιώχτηκε η συγγραφή ολοκληρωμένων επιχειρηματολογικών κειμένων ακολουθώντας τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας.

Οι Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- α) Η συνεισφορά της συνεργατικής γραφής μέσω του διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου γραφής Google Docs στην απόκτηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας.
- β) Η καταγραφή των απόψεων των μαθητών για τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την ατομική τους συνεισφορά στη συνεργατική ανάπτυξη κειμένων μέσω Google Docs.
- γ) Η καταγραφή των απόψεων των μαθητών για τη χρήση του εργαλείου Google Docs στη συνεργατική γραφή.

Η διάρθρωση της έρευνας έχει ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, καθώς και τα μοντέλα που διαμορφώθηκαν βάσει των προσεγγίσεων για την παραγωγή λόγου. Επίσης έγινε μια μικρή παρουσίαση της στήριξης του γραπτού λόγου από τις γνωστικές, κοινωνι-

κογνωστικές προσεγγίσεις αλλά και τις νεότερες κοινωνικοπολιτισμικές (επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική).

Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η εισαγωγή των εννοιών επιχείρημα, επιχειρηματολογία, επιχειρηματολογικός λόγος με την παράθεση των ορισμών για τις συγκεκριμένες έννοιες. Στη συνέχεια γίνεται μια ιστορική αναδρομή στον επιχειρηματολογικό λόγο, με βάση τη βιβλιογραφία. Τέλος, αναφέρονται οι θεωρίες της επιχειρηματολογίας σε επικοινωνιακές περιστάσεις και η οργάνωση των επιχειρηματολογικών κειμένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες συνεργατικής μάθησης με υποστήριξη υπολογιστή, συνεργατικής γραφής και επιχειρηματολογίας και τέλος παρουσιάζεται το εργαλείο «Google Docs» και αναλύεται η υποστήριξη του στη συνεργατική γραφή και επιχειρηματολογία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, (δείγμα, οργάνωση των διδασκαλιών παρέμβασης, περιγραφή του μέσου αξιολόγησης).

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, η συζήτηση και τα συμπεράσματα, δίνονται προτάσεις για μελλοντικές αξιοποιήσεις των ευρημάτων και θέτονται οι περιορισμοί και τα αναμενόμενα οφέλη της έρευνας. Τέλος παρατίθενται οι Βιβλιογραφικές Αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν και ακολουθεί το Παράρτημα της εργασίας. Στο Παράρτημα Α παρουσιάζονται τα φύλλα Εργασιών που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία. Στο Παράρτημα Β παρατίθενται η Ρουμπρίκα Αξιολόγησης επίδοσης των μαθητών και το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα για την παραγωγή γραπτού λόγου

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου ως μια σύνθετη και ιδιαίτερα απαιτητική γνωστική διαδικασία είναι η κύρια επιδίωξη κάθε σχολικού προγράμματος. Μέχρι το 1980 η διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ωστόσο η ολιστική προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας οδήγησε στη συνεισφορά των σύγχρονων θεωρητικών μοντέλων προσέγγισης της γλώσσας. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν οι κυριότερες προσεγγίσεις διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου, η ανάγκη για την επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση και οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις.

1.1 Η διαδικασία της γραπτής έκφρασης

Η ικανότητα να διαβάζει κανείς με επάρκεια θεωρείται ως κάτι ιδιαίτερα ζωτικό και σημαντικό για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Στις εγγράμματες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα ο γραπτός λόγος παίζει αποφασιστικό ρόλο τόσο στην εργασιακή όσο και στην κοινωνική ζωή του ανθρώπου. Καθημερινά ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος και αλληλεπιδρά με πληθώρα γραπτών κειμένων που πρέπει να διαβάσει και να κατανοήσει το μήνυμά τους, όπως εφημερίδες, ταμπέλες, χάρτες, βιβλία για να αποκτήσει γνώσεις, πληροφορίες ή για να ψυχαγωγηθεί, ιστοσελίδες στο διαδίκτυο και μηνύματα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του. Για αυτούς τους λόγους, είναι διαρκές το επιστημονικό ενδιαφέρον για το πώς το παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει καθώς και έντονη η αντιπαράθεση επιχειρημάτων στο πεδίο της παιδαγωγικής για το πώς διδάσκεται αποτελεσματικότερα ο γραπτός λόγος. Από την άλλη έχει τονισθεί, ότι η εκπαίδευση ήδη από τα πρώτα χρόνια του αναπτυσσόμενου ανθρώπου μπορεί να προσφέρει πολλά σε διάφορες πτυχές της μελλοντικής ακαδημαϊκής του επίδοσης καθώς και της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Αρχικά ο προφορικός λόγος, ο οποίος υποβοηθείται από άλλα γλωσσικά μέσα επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες, το περιβάλλον, οι συνθήκες, η έκφραση των συνομιλητών και άλλες πιθανές οπτικές ενδείξεις. Έπεται ο γραπτός λόγος, ο οποίος είναι

αποστειρωμένος από το φυσικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί βοηθητικά και επεξηγηματικά στον προφορικό λόγο (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Πολυάριθμες έρευνες καθώς και εμπειρικές παρατηρήσεις εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια δύσκολη υπόθεση και αυτό, γιατί γραπτή επικοινωνία δε σημαίνει αυτόματη μεταφορά των δομών προφορικής επικοινωνίας στο παραγόμενο κείμενο. Οι σύγχρονοι κειμενολόγοι δεν κάνουν λόγο για τη διάκριση δυο διαφορετικών λόγων, αλλά δύο διαφορετικών στρατηγικών λόγου. Συγκεκριμένα, έχουμε τις στρατηγικές προφορικού λόγου και τις στρατηγικές γραπτού λόγου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Ένας από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (τ.Α΄, 2002, 210), είναι η εκμάθηση του γραπτού λόγου και η παραγωγή του ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να μετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία. Ο γραπτός λόγος είναι μέσο αυτοέκφρασης επικοινωνίας σε όλες τις περιστάσεις της πρακτικής και πνευματικής ζωής του ανθρώπου, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλώσσας, διαμορφώνει και εκφράζει τη σκέψη, προάγοντας επίσης τη σχολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2004; Σπαντιδάκης, 1998).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή προσέγγιση πολλές σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν ενσωματωθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στις οδηγίες του Βιβλίου του δασκάλου για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ΥΠΕΠΘ, 13/3/2003). Σύμφωνα με την περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία του δασκάλου, οι βασικοί στόχοι που διαφαίνονται είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της διαφορετικής για κάθε είδος κειμένου δομής, καθώς επίσης η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά. Ως τελικός στόχος αναδεικνύεται η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος από τους μαθητές κατανοώντας και παράγοντας ποικιλία ειδών λόγου και ειδών κειμένου.

Άσκηση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας σημαίνει άσκηση στο να παράγουν και να κατανοούν κείμενα (προφορικά και γραπτά) προσαρμοσμένα στις περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή κείμενα που όταν φτιάχνονται, παίρνουν υπόψη παράγοντες όπως: ποιος μιλάει, σε ποιον/ποιους απευθύνεται, που, πότε, για ποιο θέμα, με ποια πρόθεση και με ποια μορφή επικοινωνίας: προφορική ή γραπτή (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997, σ. 62). Επιπρόσθετα, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη πνευματική και παραγωγική διαδικασία, η οποία ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και εμπεριέχει απαιτητικές νοητικές δραστηριότητες, μνημονική ικανότητα και συγχρονισμένη ενεργοποίηση πολλών γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών (Παπούλια-Τζελέπη, 2000).

Πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τους τρόπους ανάπτυξης των δεξιοτήτων συγγραφής κειμένων έχουν αναδειχθεί (Scardamalia & Bereiter, 1986). Οι βασικότερες από αυτές αναφέρονται παρακάτω.

1.2 Γνωστικές αναπτυξιακές προσεγγίσεις

Το ενδιαφέρον σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου εστιάζεται στις νοητικές διεργασίες που επιτελούνται κατά τη σύνθεση του κειμένου αλλά και στις προϋποθέσεις ενεργοποίησής τους, καθώς και στη συνένωση αυτών των νοητικών μηχανισμών σε ένα σύνθετο σύστημα. Η γραφή γίνεται αντιληπτή ως ο μετασχηματισμός των εμπειρικών αναπαραστάσεων σε ένα δομημένο κείμενο σύμφωνα με τις συμβάσεις της γραμματικότητας (Σπαντιδάκης, 2015, σ.30).

Σύμφωνα με το μοντέλο παραγωγής λόγου από τους Hayes και Flower (1981) όπως αναφέρουν ο Ματσαγούρας (2001) και ο Σπαντιδάκης (2015), τρεις είναι οι καθοριστικοί παράγοντες για ένα πετυχημένο συγγραφικό έργο:

α) *Το περιβάλλον εργασίας* (task environment) το οποίο περιλαμβάνει όλα τα εξωτερικά στοιχεία, όπως είναι τα κίνητρα, οι λόγοι συγγραφής του κειμένου (θέμα, ακροατήριο, σκοπός), καθώς και το κείμενο που έχει ήδη παραχθεί.

β) Η μακρόχρονη και η βραχυπρόθεσμη μνήμη του συντάκτη, όπου αποθηκεύονται γνώσεις, αναπαραστάσεις για το θέμα, το σκοπό, το ακροατήριο και τις διαδικασίες συγγραφής. Επίσης αποθηκεύει σχέδια κειμένων, απλά ή περίπλοκα, που μπορούν να τον βοηθήσουν στη διαμόρφωση του δικού του κειμένου. Τα περιεχόμενα της μακρόχρονης μνήμης είναι καθοριστικά μόνο αν αυτά δραστηριοποιούνται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Johnson et al., 2003; Zimmerman & Risemberg, 1997).

γ) Οι συγγραφικές διαδικασίες (writing processes) όπου η συγγραφή περιλαμβάνει τις εξής συγγραφικές διαδικασίες:

- το σχεδιασμό (planning) εκεί ο συγγραφέας παράγει και οργανώνει τις ιδέες του, τι θα γράψει, πώς θα το γράψει, τη γέννηση ιδεών (generating ideas) όπου ο συγγραφέας επαναφέρει ιδέες από τη μακρόχρονη μνήμη, την οργάνωση (organizing) στην οποία δίνεται νόημα στις ιδέες, τις βάζει σε σειρά για να μπορεί να κατατάξει τις ιδέες του σε κείμενο με συνοχή, τη στοχοθεσία (goal-setting) σύμφωνα με την οποία ο συγγραφέας προσαρμόζει τις ιδέες και τον τρόπο οργάνωσής τους στα ενδιαφέροντα του ακροατηρίου και τις απαιτήσεις του είδους του κειμένου που συνθέτει (Σπαντιδάκης, 1998),
- την καταγραφή (Translating) όπου οι συγγραφείς αναπτύσσουν προτάσεις, παραγράφους, κείμενα,
- τη βελτίωση (Reviewing) και
- την τελική έκδοση (Editing).

Ένα άλλο μοντέλο γνωστικής προσέγγισης είναι το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών με κύριους εκπρόσωπους τους Bereiter και Scardamalia (1987). Η ανάλυση ενός προβλήματος και η τοποθέτηση στόχων επιτρέπει στον έμπειρο συγγραφέα: να αντιληφθεί τους στόχους που πρέπει να πετύχει, να κάνει σύνθετη ανάλυση του συγγραφικού έργου και να αντιληφθεί τα απαραίτητα μέσα για την εκπλήρωση των στόχων. Τα σημεία αυτά επιλύουν προβλήματα περιεχομένου (τι να πω) και των ρητορικών διαδικασιών (σε ποιον και πώς να το πω). Έμπειροι συγγραφείς δεν επιδίδονται σε αυτόματη σύνθεση του κειμένου, όπως οι αρχάριοι, αλλά μετασχηματίζουν τη γνώση γράφοντας, αναδομούν σημασίες και νοήματα, προγραμματίζουν τη διαδικασία σύνθεσης, καθορίζουν τους αποδέκτες του κειμένου, επανεξετάζουν και βελτιώνουν το κείμενο.

Τέλος, το μοντέλο της Επεξεργασμένης γραφής του Kellogg έρχεται ως επέκταση προσθέτοντας και το στάδιο της επεξεργασμένης γραφής. Αναπτύχθηκε το 1996 και περιγράφει τη γραπτή παραγωγή λόγου των ενηλίκων και είναι το μόνο που προσπαθεί να συνδυάσει τη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών με τη συντακτική διαδικασία και επιχειρεί να διερευνήσει τη σύνδεση με τη μνήμη εργασίας (Kellogg , 2008).

1.3 Κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις

Τη δεκαετία 1980-1990 η κοινωνικογνωστική προσέγγιση αντανακλά από τη μια τη βασική αρχή του κοινωνικού-εποικοδομισμού ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή και η γλώσσα κοινωνικά οριοθετημένη, όπου σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1997) η σκέψη συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας, συμβαίνει πρώτα στο κοινωνικό πλαίσιο και βαθμιαία εσωτερικεύεται. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γραφή αντιμετωπίζεται ως σύνθετη κοινωνική συναλλαγή, για να συμπεριλάβει το κοινωνικό και διαλογικό πλαίσιο, μετατοπίζοντας έτσι το αποκλειστικό ενδιαφέρον από την από-κειμενοποιημένη εικόνα του ατόμου-συγγραφέα. Ο γραπτός λόγος μελετάται ως κοινωνική διαδικασία που μπορεί να διαμορφώσει τη σκέψη και η οποία εξαρτάται θεμελιωδώς από την αλληλεπίδραση του δημιουργού του γραπτού λόγου με το κοινωνικό περιβάλλον γραφής και όχι σαν ατομική διαδικασία έκφρασης.

Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία του γραπτού λόγου προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην ατομική γνώση (individual cognition) και τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συγγραφή, ενσωματώνοντας αυτούς τους παράγοντες για να εξηγήσει πώς το κοινωνικό περιεχόμενο υποστηρίζει το γνωστικό δυναμικό (cognition), το οποίο διαμεσολαβεί και ερμηνεύει τον ιδιαίτερο κόσμο που προβάλλει το περιεχόμενο (Σπαντιδάκης, 2015).

Προκειμένου να γίνει σύζευξη της γνωστικής και κοινωνικής προσέγγισης, η Flower (1994) βασισμένη σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης των μαθητών που εργάζονταν σε φυσικά πλαίσια, επέκτεινε το προηγούμενο μοντέλο παραγωγής λόγου της για να εξηγήσει καλύτερα την επίδραση των κοινωνικών-πολιτισμικών πλαισίων.

Οι τέσσερις βασικές αρχές του μοντέλου κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower αναφέρουν τα εξής: α) η συγγραφή είναι κοινωνική και ρητορική πράξη όπου συγγραφείς και αναγνώστες κατασκευάζουν το νόημα σε μια κοινότητα λόγου, σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαμεσολαβεί η ατομική γνώση, καθώς οι συγγραφείς ως άτομα ερμηνεύουν τις συνθήκες συγγραφής, επιλέγουν κριτήρια και χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές (Zimmerman, 1998), β) η συγγραφή και η ανάγνωση είναι ενεργητικές εποικοδομιστικές διαδικασίες «κατασκευής» νοήματος που οικοδομούνται από συγγραφείς και αναγνώστες, μέσα σε μια κατάσταση λόγου, η οποία περιλαμβάνει το συγγραφέα, τους αναγνώστες, το ρητορικό πλαίσιο και την ιστορία του λόγου (Flower, 1994; Sullivan, 1995; Zimmerman, 1998), γ) η συγγραφή ως διαδικασία κατασκευής νοήματος προκύπτει από την ενεργητική «*διαπραγμάτευση*», η οποία οδηγεί στην κατασκευή του νοήματος, δίνει την ευκαιρία στοχασμού σε σχέση με τις συγγραφικές διαδικασίες, τους στόχους και τις στρατηγικές του, επιδρά στις κοινωνικές αντιλήψεις, δ) η συγγραφή είναι πρακτική γραμματισμού. Η πρακτική γραμματισμού συμπυκνώνει τη γνωστική αντίληψη της συγγραφής ως κοινωνικά εγκαταστημένη διαδικασία επίλυσης προβλήματος που διαμορφώνεται από τους τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς και οι αναγνώστες ερμηνεύουν τη ρητορική κατάσταση, τους στόχους και ελέγχουν τις συγγραφικές στρατηγικές (Sperling & Freedman, 2001).

Μετά την κριτική του μοντέλου της Flower, όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2010), ο Hayes (1996), τροποποιεί το μοντέλο παραγωγής λόγου του για να αναδείξει την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το περιβάλλον και για να επεκτείνει το εύρος των δραστηριοτήτων που εκτελούνται κατά τη συγγραφή. Βασικά σημεία του είναι: το *περιβάλλον εργασίας* (κοινωνικό, το οποίο αφορά ακροατήριο συνεργάτες-φυσικό περιβάλλον που αφορά το κείμενο που έχει ήδη γραφεί και τα μέσα παραγωγής), το *άτομο-συγγραφέας* (περιλαμβάνει γνωστικές διαδικασίες: ερμηνεία κειμένου, στοχασμό, παραγωγή γραπτού λόγου, την εργαζόμενη και μακρόχρονη μνήμη, τα κίνητρα-συναίσθημα).

1.4 Η Επικοινωνιακή -Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Ο όρος «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» είναι, ουσιαστικά, μία εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στη σύζευξη της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative

approach) και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre based approach). Ο όρος *επικοινωνιακή ικανότητα* (communicative competence) δημιουργήθηκε από τον Hymes, στη δεκαετία του '70 για να δηλώσει τη δεξιότητα του χρήστη της γλώσσας να τη χρησιμοποιεί με κατάλληλο τρόπο, ώστε, να ανταποκρίνεται στις συνθήκες επικοινωνίας. Σκοπός της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η καλλιέργεια του γραπτού λόγου και της παραγωγής κειμένων ως μορφής κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντός του κοινωνικού περικείμενου στο οποίο ο γραπτός λόγος παράγεται και ερμηνεύεται (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι αρχές της σύγχρονης Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας έδωσαν τη νέα αντίληψη ότι η παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου δεν υπάρχει ανεξάρτητα από τις διεπιδραστικές πρακτικές που οικοδομούν οι συμμετέχοντες (Κωστούλλη, 2009). Οι γλωσσικές δομές και οι τρόποι χρήσης της γλώσσας διαμορφώνονται από την καθημερινή επίσημη ή ανεπίσημη διεπίδραση και γνώση. Το κειμενοκεντρικό εμπεριέχει το επικοινωνιακό και το επικοινωνιακό παραπέμπει στο κειμενοκεντρικό. Ο γραπτός λόγος σύμφωνα με τις απαιτήσεις του οριοθετημένου πλαισίου και την αντίδραση του συγγραφέα καθορίζει τη χρήση της γλώσσας ως διαλογική και ιστορικά ενταγμένη διαδικασία οικοδόμησης των νοημάτων της κοινότητας διαμέσου των παραγόμενων κειμένων (Couper-Kuhlen & Selting, 2001).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή γραμματικοκεντρική προσέγγιση, η οποία ήταν επικεντρωμένη στη γνώση των κανόνων της γλώσσας, διαμορφώθηκε και διαδόθηκε η «επικοινωνιακή προσέγγιση» όπου ο γραπτός λόγος και το κείμενο παράγονται και ερμηνεύονται ως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναδεικνύοντας το κοινωνικό περικείμενο, εντός και εκτός τάξης για τη δόμηση κατάλληλου κειμενικού λόγου. Το κοινωνικό περικείμενο ορίζεται από τρεις επικοινωνιακές παραμέτρους: την κοινωνική περίσταση, το επικοινωνιακό γεγονός, τη λεκτική πράξη που είναι αλληλένδετες, οι οποίες αποσαφηνίστηκαν από τον Hymes προτείνοντας το μοντέλο 'speaking' που είναι ακρωνύμιο των συνιστωσών του επικοινωνιακού γεγονότος και εμπεριέχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Κωστούλλη, 2009):

- setting (η περίσταση, ο χώρος, ο χρόνος και το ψυχολογικό πλαίσιο),
- participants (οι συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά τους),
- ends (οι προθέσεις, ο σκοπός και το αποτέλεσμα),

- acts (οι ακολουθίες των πράξεων),
- key (το ύφος του λόγου),
- instrumentalities (τα μέσα επικοινωνίας),
- norms (οι κανόνες),
- genre (το κειμενικό είδος).

Η διδασκαλία της γλώσσας στόχο έχει την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές να παράγουν λόγο που είναι γραμματικά σωστός, αλλά και κατάλληλος για τη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Από την παραδοσιακή έννοια ότι η γλώσσα διδάσκεται, η επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρεί ότι η γλώσσα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη δραστηριότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές, ως ικανότατοι φυσικοί ομιλητές, συμμετέχουν σε επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες με αυθόρμητη συμμετοχή.

1.5 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι βασισμένη στη συστημική-λειτουργική γλωσσολογία του Halliday (1985), όπου κρίνεται απαραίτητη η γνώση των δομικών κανόνων ειδών λόγου και κειμένου. Ο γραπτός λόγος είναι έμμεσα σχεδιασμένος, γι αυτό απαιτεί χρόνο, παρουσιάζει μορφολογική και δομική πολυπλοκότητα, χαρακτηρίζεται από συνοχή και συνάφεια και η επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου εξαρτάται από τον αναγνώστη, αφού οι καταστάσεις του περιβάλλοντος δεν είναι άμεσες και εμφανείς.

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απλώς μια επικοινωνιακή δραστηριότητα αλλά μια διαδικασία κατασκευής σύνθετων κειμενικών μορφών που διακρίνονται από δομικά χαρακτηριστικά, λεξικολογικά και υφολογικά. Για να παραγάγουμε ένα κείμενο επιβάλλεται να γνωρίζουμε τους κανόνες και τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών που συνυφαίνονται με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο και το ιδιαίτερο πλαίσιο επικοινωνιακής περίπτωσης από την οποία παράγεται. Οι μαθητές πρόκειται να έρθουν σε επαφή με διάφορα κείμενα, να μάθουν να επεξεργάζονται τα κείμενα δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητα των κειμένων και την κριτική τους ανάγνωση. Ο Μα-

τσαγγούρας (2001, σ. 165) αναφέρει ότι το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας στόχο έχει να διδάξει στους μαθητές τρόπους συγκρότησης και βελτίωσης της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών του λόγου, ώστε να είναι ικανοί στη γραπτή επικοινωνία τους με το περιβάλλον και μακροπρόθεσμα να εξελιχθούν σε σκεπτόμενα άτομα. Απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επίσης, αναδεικνύει σαφέστερα τις κοινωνικές συναρτήσεις του λόγου και δύναται να αξιοποιήσει επαρκέστερα τις εγγενείς δυνατότητες του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2007). Αναγνωρίζει τη σχέση περικειμένου – κειμένου – γλώσσας (γραμματικής) και επιχειρεί να διασυνδέσει την κοινωνική με τη δομική πλευρά της γλώσσας. Το κείμενο ως ολότητα λειτουργεί σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία. Κάθε κείμενο διαμορφώνεται από το λόγο στον οποίο εντάσσεται και πλαισιώνεται από την κοινωνική περίσταση και τις έννοιες που αναπτύσσονται από τους εμπλεκόμενους, οι έννοιες μέσα στα κείμενα διαπραγματεύονται μέσω της κοινωνικής διεπίδρασης (Μητσικοπούλου, 2006).

1.5.1 Κειμενικά είδη: Προσδιορισμός της έννοιας

Η έννοια του κειμενικού είδους δεν έχει οριστεί με ακρίβεια στην βιβλιογραφία, όπου συναντούμε ποικιλία όρων με τους οποίους αποδίδεται: κειμενικό είδος (genre), τύπος κειμένου (text type), τύπος λόγου, γένος λόγου (Καρασαββίδης, 2001). Κάθε κείμενο εντάσσεται μαζί με τα ομοειδή του σε μια ευρύτερη κατηγορία είδους λόγου/κειμένου (genre) η οποία συνοψίζεται και ενεργοποιείται ως νοητικό σχήμα. Ο κίνδυνος πολλών ταξινομήσεων και η αδυναμία τυπολογικών κριτηρίων οδήγησε κάποιους θεωρητικούς στην υιοθέτηση γενικών διαστάσεων λόγου ως κριτήρια ταξινόμησης. Προέκυψε έτσι η ταξινόμηση σε προφορικό – γραπτό λόγο που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τα κειμενικά και τα περικειμενικά χαρακτηριστικά τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Αναγκαία είναι η διάκριση και η συσχέτιση μεταξύ των όρων «λόγος» και «κείμενο». Η λέξη λόγος είναι πολύσημος και αφορά το συστηματικά δομημένο σύνολο με το οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία (προφορικός – γραπτός) λόγος, ενώ κείμενο σημαίνει «*μεγαλύτερο ή μικρότερο κομμάτι προφορικού ή γραπτού λόγου που χαρακτηρίζεται από νοηματική και γλωσσική αλληλουχία, συγκροτημένο από τις επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του κειμένου*» (Μπαμπινιώτης, 2008).

Το κείμενο ως υλική εκφορά του λόγου, συνιστά κοινωνική κατασκευή που διέπεται από κανόνες και συμβάσεις σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Ανάλογα με τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα των κοινωνικών περιστάσεων (λόγος), τα κείμενα ταξινομούνται σε κατηγορίες (είδη). Η καθεμία από αυτές τις κατηγορίες έχει τα δικά της δομικά, γλωσσολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά, αναγνωρίσιμα από τα μέλη μιας πολιτισμικής – γλωσσικής κοινότητας (Κουτσελούλου - Μίχου, 1997). Το κειμενικό είδος δεν ταυτίζεται με το κείμενο, γιατί το κείμενο είναι στατικό προϊόν της επικοινωνιακής διαδικασίας ενός είδους λόγου και ενός κειμενικού είδους (Macken-Horagick, 2000). Κάθε κειμενικό είδος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή. Κατά τη συγγραφή ενός κειμένου ο συγγραφέας οφείλει να ανακαλεί τους κανόνες γραμματικής και το λεξιλόγιο που γνωρίζει, αλλά κυρίως οφείλει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία εκτός από τον όρο «κειμενικά είδη», συναντούμε και τους όρους «είδη λόγου» και «κειμενικοί τύποι». Το ΑΠΣ διακρίνει τον αναφορικό λόγο (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση κτλ) και τον κατευθυντικό λόγο (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, συνταγή, επιχειρηματολογία κτλ). Στα είδη λόγου (αναφορικός και κατευθυντικός) η αφήγηση, η περιγραφή, η πρόσκληση, οι οδηγίες, η συνταγή κτλ αποτελούν τα κειμενικά είδη. Σύμφωνα με τα συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (2011) στον Οδηγό Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (2011, σ. 214) στο γλωσσάρι αναφέρεται: *«κειμενικοί τύποι: κατηγοριοποίηση των κειμένων με βάση τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή τη γλώσσα που χρησιμοποιείται και τη σχηματική του δομή. Βασικό κριτήριο της ταξινόμησης αυτής αποτελεί ο τρόπος σύλληψης και αναπαράστασης της πραγματικότητας από τον ομιλητή/συγγραφέα. Οι κειμενικοί τύποι, όπως αυτοί αναγνωρίζονται από τη γλωσσολογία, διακρίνονται σε: περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία. Με την εμπειρική σύλληψη και απόδοση της πραγματικότητας συνδέονται κατεξοχήν η περιγραφή και η αφήγηση, ενώ με τη νοητική επεξεργασία της η επιχειρηματολογία (αιτιολόγηση / αξιολόγηση)»*.

Στη μαθησιακή διαδικασία σε κάθε κειμενικό είδος διακρίνονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γλωσσικά στοιχεία βάσει των οποίων ταξινομούνται. Σύμφωνα με τους Beaugrande

και Dresser (1981), βάσει των λειτουργικών κριτηρίων τα κείμενα χωρίζονται σε: αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά. Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999, σ. 68) όπως αναφέρει ο Αρχάκης (2005, σ. 102) διακρίνουν τα ποικίλα κειμενικά είδη, με δύο τρόπους: τον αφηγηματικό, στον οποίο συγκαταλέγονται όσα κείμενα στηρίζονται στη διαδοχή παρελθοντικών κυρίως γεγονότων που επιδιώκουν τη συγκίνηση και εμπλοκή του αποδέκτη και το μη αφηγηματικό, στον οποίο συγκαταλέγονται πληροφοριακά είδη λόγου τα οποία επιδιώκουν την προώθηση της γνώσης σε ένα ευρύ πεδίο περιγραφής ή ανάπτυξης πεποιθήσεων, απόψεων και επιχειρημάτων. Συνεπώς οι ίδιοι αναφέρουν ότι «η επιχειρηματολογική γραφή ταξινομείται ως έκφραση της μη μυθοπλαστικής ή μη αφηγηματικής γραφής (*non – fiction*) σε αντιδιαστολή με τη μυθοπλαστική ή αφηγηματική γραφή (*fiction*)». Συνάγεται λοιπόν ότι πρόκειται για ένα είδος γραφής, η επιτυχία του οποίου βασίζεται στην ικανότητα επιχειρηματολογίας του πομπού. Φυσικά επειδή τα θέματα για τα οποία κανείς μπορεί να πείσει το δέκτη ποικίλουν, υπάρχουν πολλών ειδών ταξινομήσεις των επιχειρηματολογικών κειμένων.

Ο Ματσαγούρας (2001, σ. 320) συνθέτοντας τις παραπάνω απόψεις προτείνει τη δική του ταξινόμηση με βάση τη χρήση των κειμενικών ειδών στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον ίδιο η ταξινόμηση έχει ως εξής: αφηγηματικά (βιοματική αναδιήγηση, αυτοβιογραφίες, ιστορικές αφηγήσεις, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες, διήγημα), περιγραφικά (λογοτεχνικά: αφηγηματική περιγραφή, απεικονιστική περιγραφή ή τεχνολογικά: ειδησεογραφικά, διαδικαστικά) και μη αφηγηματικά (κοινωνικά, επιχειρηματολογικά, πραγματολογικά). Ειδικότερα για τα επιχειρηματολογικά κείμενα (κατευθυντικός λόγος) ο συγγραφέας αναφέρει ότι οργανώνονται γύρω από τον άξονα της λογικής συσχέτισης και της διαλεκτικής σύνθεσης δεδομένων.

Απαραίτητο στοιχείο ταυτότητας κάθε κειμένου αποτελεί η υπερδομή, η οποία είναι ένα γενικό σχεδιάγραμμα που καθορίζει το γενικό περιεχόμενο του είδους κειμένου που εξετάζεται. Έτσι, διαφορετική δομή έχει η αφήγηση, η περιγραφή και η επιχειρηματολογία (Φτερνιάτη, 2008).

Το σχήμα υπερδομής των επιχειρηματολογικών κειμένων που έχει επικρατήσει βιβλιογραφικά είναι αυτό του Toulmin (1958) και περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- α) τη θέση, όπου ο συγγραφέας διατυπώνει την άποψή του πάνω στο επίμαχο ζήτημα,
- β) τα δεδομένα, τα οποία στοιχειοθετούνται από λογικά επιχειρήματα προκειμένου να υποστηριχθεί η βασική θέση,
- γ) τις επικυρωτικές αρχές, γενικευμένες λογικές αρχές συμπερασματικού τύπου,
- δ) τη στήριξη του συμπεράσματος, επιπλέον λογικά επιχειρήματα που στηρίζουν το προηγούμενο συμπέρασμα και,
- ε) την ανασκευή, κατά την οποία αυτός που επιχειρηματολογεί αντικρούει τις αντίθετες απόψεις και επαναδιατυπώνει τη θέση του βάση συνθηκών που αυτή ισχύει (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 453).

1.5.2 Κριτήρια κειμενικότητας κειμένου

Οι Beaugrande και Dressler (1981), αναφέρουν ότι το κείμενο δεν είναι μια γραμμική ακολουθία προτάσεων, αλλά έχει τη δική του πολυεπίπεδη οργάνωση. Τα κριτήρια κειμενικότητας, εργαλεία συνειδητοποίησης του τρόπου οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης ενός κειμένου είναι επτά (Αρχάκης, 2005, σ. 59-63; Ματσαγγούρας, 2001, σ. 47):

- i. *Συνοχή* (cohesion) αναφέρεται στη σύνδεση η οποία προκύπτει όταν παρατηρείται σημασιολογική σχέση μεταξύ κειμενικών στοιχείων (λέξεων, φράσεων, προτάσεων) και συχνά η ερμηνεία ενός κειμενικού στοιχείου εξαρτάται από κάποια ή κάποια άλλα στοιχεία του ίδιου κειμένου.

π.χ. Ο Γιάννης τρέχει πολύ γρήγορα, αλλά ο Γιώργος δεν μπορεί να κάνει το ίδιο, γιατί έσπασε το πόδι του.

Στο παράδειγμα η ερμηνεία της ρηματικής φράσης «κάνει το ίδιο» εξαρτάται από την ερμηνεία της επίσης ρηματικής φράσης «τρέχει πολύ γρήγορα». Η ερμηνεία της πρότασης που ακολουθεί το «αλλά» εξαρτάται από την ερμηνεία της πρότασης που ακολουθεί το «αλλά», με τον ίδιο τρόπο η πρόταση που ακολουθεί το «γιατί» εξαρτάται από την προηγούμενη, διότι εξηγεί ότι περιγράφεται σε αυτή.

2) *Πληροφορικότητα* (informativity) για να είναι αποδεκτό ένα κείμενο πρέπει να περιέχει για τους αποδέκτες του καινούριες πληροφορίες, να υπάρχει ισόρροπη αναλογία μεταξύ γνωστών και νέων πληροφοριών προκειμένου να είναι ενδιαφέρον το κείμενο.

3) *Συνεκτικότητα* (coherence)² η κειμενική σύνδεση που επιτυγχάνεται βάσει της εξωκειμενικής γνώσης πομπού και αποδέκτη. Τα κείμενα είναι συνεκτικά στο βαθμό που δομούνται με συνέπεια γύρω από εικόνες του κόσμου, ενεργοποιημένες από τον αποδέκτη σχετικά με τις καταστάσεις στις οποίες αναφέρονται.

4) *Προθετικότητα* (intentionality) ο συγγραφέας ενός κειμένου δηλαδή ο πομπός ενός κειμένου (προφορικού ή γραπτού) πρέπει να έχει σαφή υποστήριξη μιας θέσης με την παραγωγή του κειμένου του, δηλαδή η προθετικότητα αναφέρεται στην ανάγκη ύπαρξης συνειδητής πρόθεσης από την πλευρά του ομιλητή για επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της παραγωγής του κειμένου, επικοινωνιακή λειτουργία και το μήνυμα που έχει κατά νου ο συγγραφέας.

5) *Διακειμενικότητα* (intertextuality) ο παράγοντας που μας υποδεικνύει ότι η παραγωγή και κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από την γνώση που έχουν άλλα ομοειδή κείμενα τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης. Αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά επιχειρηματολογικού κειμένου.

6) *Περιστασιακότητα* (situationality) αποδεκτό είναι ένα κείμενο που είναι προσαρμοσμένο στην εξωκειμενική περίσταση επικοινωνίας και να δίνεται η ερμηνεία του σύμφωνα με την περίσταση (ύφος).

7) *Αποδεκτικότητα* (acceptability) οι παραλήπτες ενός κειμένου αναγνωρίζουν έναν ή περισσότερους παράγοντες, ώστε να δικαιολογήσουν γιατί τα γλωσσικά στοιχεία έχουν νόημα και ενότητα.

Τα κριτήρια/παράγοντες συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση της κειμενικότητας του τρόπου οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης του κειμένου. Από τα κριτήρια διαφαίνεται ότι το

² Ο Μπαμπινιώτης (1991,σ. 230 & Χαραλαμπίδης,1999,σ. 136) αποδίδουν τον όρο cohesion ως συνοχή της μορφής και τον όρο coherence ως συνεκτικότητα του περιεχομένου.

κείμενο δεν είναι μια ακολουθία προτάσεων, αλλά αναδεικνύεται η πολυεπίπεδη οργάνωση του κειμένου. Αν λείπει κάποια από τις επτά παραπάνω σταθερές τότε το συγκεκριμένο κείμενο δεν είναι επικοινωνιακό, είναι μη – κείμενο (Αρχάκης, 2005, σ. 63).

1.5.3 Η επιχειρηματολογία ως κειμενοκεντρικό είδος

Αναλυτικότερα θα αναφερθούμε στα κείμενα μη αφηγηματικού τρόπου, όσον αφορά την ανάλυση της επιχειρηματολογίας. Η επιχειρηματολογία βασίζεται σε λογικούς μηχανισμούς αναπαράστασης της πραγματικότητας και υπηρετεί την υποστήριξη μιας θέσης, εστιάζοντας στο πρόσωπο του δέκτη, να τον πείσει ή να τον αποτρέψει από μια πράξη ή να τον επηρεάσει, ώστε να μεταβάλλει τη γνώμη του ή τη θέση του σε ένα επίμαχο θέμα (Αρχάκης, 2005; Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999; Σπαντιδάκης, 2015, σ. 73).

Η προσπάθεια πειθούς στηρίζεται τόσο σε επιχειρήματα (συλλογισμούς) όσο και σε τεκμήρια (αποδείξεις). Το επιχείρημα αποτελείται από δύο ή περισσότερες προκείμενες (δεδομένα, πληροφορικά ή πιθανολογικά) και τον ισχυρισμό (συμπέρασμα) που απορρέει από αυτές, αναπτύσσεται με τρόπο επαγωγικό ή παραγωγικό και έχει χαρακτήρα γνωσιακό / περιγραφικό (όταν το περιεχόμενο είναι λογικό – αντικειμενικό) ή αξιολογικό / ψυχολογικό (όταν το περιεχόμενο είναι ηθικό – υποκειμενικό).

Ο συγγραφέας/ομιλητής οργανώνει τα στοιχεία με τέτοιο τρόπο, που να καταλήγουν στον προδιαγεγραμμένο σκοπό του, τις προθέσεις του. Δομικό στοιχείο της επιχειρηματολογίας είναι το «σχέδιο» το οποίο στηρίζεται σε ένα κοινό πρότυπο:

- Θέση.
- Αιτιολογία (στοιχεία – τεκμήρια, επιχειρήματα για τη στήριξη της θέσης).
- Αντίθεση.
- Συμπέρασμα (ανασκευή της θέσης).

Αναφορικά με τη δομή του, το επιχείρημα συνίσταται, στην παροχή πληροφοριακών δεδομένων (data) για την υποστήριξη ενός ισχυρισμού (claim).

A = πληροφοριακά δεδομένα (Data) → B = ισχυρισμός (claim).

Η ομαλή και έγκυρη μετάβαση από τα δεδομένα στον ισχυρισμό γίνεται με την επίκληση μιας υποστηρικτικής μαρτυρίας η οποία συνήθως προϋποτίθεται και δεν είναι παρούσα στο κείμενο η εγγυητική μαρτυρία (warrant).

Π.χ. Η Γη είναι πλανήτης. Άρα, η Γη είναι ετερόφωτο σώμα.

Δεδομένου ότι

Όλοι οι πλανήτες είναι ετερόφωτα σώματα

Όλοι οι πλανήτες είναι ετερόφωτα σώματα.	1 ^η προκείμενη	Εγγυητική μαρτυρία
Η Γη είναι πλανήτης.	2 ^η προκείμενη	Πληροφοριακά δεδομένα
Άρα η Γη είναι ετερόφωτο σώμα.	Συμπέρασμα	Ισχυρισμός

Το επιχειρηματολογικό αυτό μοντέλο προτάθηκε από τον (Toulmin, 1958) και στηρίζεται στους κανόνες του παραγωγικού συλλογισμού. Αν οι προκείμενες είναι αληθείς τότε και το συμπέρασμα είναι αληθές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Βασικές έννοιες της επιχειρηματολογίας

2.1 Επιχειρηματολογία, επιχείρημα, αντεπιχείρημα

Τόσο η διαδικασία της επιχειρηματολογίας όσο και το προϊόν της (επιχείρημα) δίνει μια νέα ώθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιχειρηματολογία στην εκπαίδευση, καθώς και οι μέθοδοι και τα εργαλεία ανάλυσης έχουν διερευνηθεί από διάφορους μελετητές. Οι μέθοδοι έχουν διερευνηθεί από τις θεωρητικές κατευθύνσεις και συμπεριλαμβάνονται σε πολλά πεδία, όπως της γλωσσολογίας, της επιστήμης, της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ωστόσο είναι ενδιαφέρουσα η φύση και το νόημα της επιχειρηματολογίας στα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Η επιχειρηματολογία, είτε αφορά τις παραδοσιακές μεθόδους (πρόσωπο με πρόσωπο συζητήσεις – αντιλογίες και γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα) είτε την πιο σύγχρονη προσέγγιση που βασίζεται στην παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου μέσω του υπολογιστή, μας βοηθά να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το επιχείρημα λειτουργεί στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Andriessen, 2008).

Η επιχειρηματολογία σύμφωνα με τους Van Eemeren, Grootendorst και Henkemans, (2002) *«είναι μια προφορική και κοινωνική δραστηριότητα της κρίσης που στοχεύει στην αύξηση (ή μείωση) της αποδοχής μιας αμφισβητήσιμης προσωπικής άποψης για τον ακροατή ή τον αναγνώστη, ένα σύνολο προϋποθέσεων που έχουν σκοπό να δικαιολογήσουν (ή να διαψεύσουν) την προσωπική άποψη πριν από μια ορθολογική κρίση».*

Σύμφωνα με την αριστοτελική άποψη ως επιχείρημα ορίζεται ένα σύνολο από προτάσεις-υποθέσεις (premises) που οδηγεί σε μία τελική πρόταση-συμπέρασμα (conclusion). Επομένως, είναι πιθανό κάποιος να διαφωνεί με τη θέση που υποστηρίζει ένα επιχείρημα. Σε τέτοια περίπτωση, το άτομο που διαφωνεί θα χρησιμοποιήσει ένα επιχείρημα που θα αντικρούει είτε κάποια ή κάποιες από τις προτάσεις – υποθέσεις που χρησιμοποιούνται στο επιχείρημα που θέλει να αντικρούσει, είτε την πρόταση – συμπέρασμα. Ένα επιχείρημα που λειτουργεί με τον τρόπο που ορίζεται παραπάνω, ονομάζεται αντεπιχείρημα (Counterar-

gument) οι ορισμοί που δίνονται για το επιχείρημα είναι πάρα πολλοί. Έτσι ως επιχείρημα είναι ένα οργανωμένο σύνολο λογικών προτάσεων – κρίσεων (προκείμενες), από τις οποίες προκύπτει ένα λογικό συμπέρασμα ενώ η μέθοδος με την οποία καταστρώνεται ένα επιχείρημα ονομάζεται συλλογισμός. Ένας τυπικός ολοκληρωμένος συλλογισμός αποτελείται από τρία βασικά μέρη: τη μείζονα προκείμενη, την ελάσσονα προκείμενη και το συμπέρασμα. Προκείμενες είναι οι προτάσεις που προπορεύονται (προκείμενες > προ-κείνται) του συμπεράσματος, οδηγώντας σταδιακά σε αυτό και μπορεί να είναι προτάσεις, κρίσεις, υποθέσεις, ερωτήματα (ρητορικό ερώτημα). Συμπέρασμα είναι η πρόταση / περίοδος στην οποία καταλήγουν οι προκείμενες. «Είναι, δηλαδή, το λογικό επακόλουθο των προκειμένων», γράφει ο Καψάλης (2014) στο βιβλίο Γλώσσα Γ' Λυκείου. Συνεχίζοντας, ο συγγραφέας αναφέρει πως όταν θέλουμε να ερμηνεύσουμε ένα γεγονός, να αιτιολογήσουμε μια απόφαση / πράξη, να καταδείξουμε την αξία ενός αντικειμένου ή να αποδείξουμε και να θεμελιώσουμε την ορθότητα μιας άποψης, κατά τρόπο ουδέτερο, αντικειμενικό και ακλόνητο, τότε απευθυνόμαστε στη σκέψη και στην κριτική ικανότητα του δέκτη (συνομιλητή / αναγνώστη) χρησιμοποιούμε, τις επικοινωνιακές περιστάσεις της πειθούς. Για να το πετύχει αυτό ο πομπός, χρησιμοποιεί ως «εργαλεία», ως μέσα πειθούς, τα επιχειρήματα και τα τεκμήρια.

Το επιχείρημα αποκαλείται ως η ψυχή της εκπαίδευσης από το θεωρητικό και κριτικό Postman (1997) κι αυτό γιατί, το επιχείρημα αναγκάζει έναν συγγραφέα να αξιολογήσει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες πολλαπλών απόψεων. Όταν οι εκπαιδευτικοί ζητήσουν από τους μαθητές να εξετάσουν δύο ή περισσότερες απόψεις για ένα θέμα ή ζήτημα, κάτι πολύ πιο πέρα από επιφανειακές γνώσεις, απαιτείται οι μαθητές να σκέφτονται κριτικά και βαθιά, να αξιολογούν την εγκυρότητα της δικής τους σκέψης, και να προβλέπουν ανταπαιτήσεις σε αντίθεση με τους δικούς τους ισχυρισμούς. Μιλάμε με στόχο να μοιραστούμε με το συνομιλητή μας απόψεις ή αναπαραστάσεις γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα άλλοτε πάλι επιδιώκουμε να προκαλέσουμε ή να ενισχύσουμε την ταύτιση ενός ακροατή ή ενός ευρύτερου ακροατηρίου με τις θέσεις που υποβάλλουμε στην κρίση του. Με άλλα λόγια, μιλάμε επιχειρηματολογώντας. Ένας λόγος με επιχειρήματα στοχεύει να επηρεάσει τις απόψεις, τις στάσεις ή τις συμπεριφορές ενός συνομιλητή ή ενός ακροατηρίου, καθιστώντας πιστευτή ή αποδεκτή μια λεκτική εκφορά (συμπέρασμα) που στηρίζεται με διάφορους τρόπους σε μια άλλη (επιχείρημα/δεδομένα/αιτίες) και παράλληλα το δεδομένο επιχείρημα έχει ως στόχο να ανασκευάσει μια πρόταση (Adam, 1996).

Ακόμη, στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη το επιχείρημα ορίζεται ως «κάθε λογικός συλλογισμός ή σειρά συλλογισμών, που παρουσιάζεται για τη στήριξη ή την ανατροπή μιας θέσης (σε συζητήσεις, διαδικασίες διαλόγου, διαπραγμάτευσης, αντιπαράθεσης) και καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα» που η αρχική του σημασία ανάγεται στη Λογική του Αριστοτέλη. Η σωστή γλωσσική επικοινωνία στηρίζεται στην ειλικρίνεια των λεγομένων και στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σε σχέση με τις προθέσεις του ομιλητή. Η αποτελεσματικότητα προϋποθέτει την αξιοπιστία και τη χρηστικότητα των λόγων μας, την πειθώ. Για να πείσουμε τον συνομιλητή για την ορθότητα και την αλήθεια όσων λέμε, χρειάζεται η αποδεικτικότητα των λόγων μας, η οποία επιτυγχάνεται με κατάλληλη επιχειρηματολογία. Χρειαζόμαστε δηλαδή επιχειρήματα, τα οποία στηρίζονται σε ορθούς συλλογισμούς, σε σκεπτικό που καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα. Η αιτιολόγηση και η λογική υποστήριξη των λεγομένων μας εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μας. Εφόσον τα λεγόμενά μας δεν στηρίζονται σε αποδεικτικά επιχειρήματα, αποτελούν απλούς ισχυρισμούς, υποκειμενικές δηλαδή εκτιμήσεις, που δεν υποχρεώνουν τον άλλον να τις δεχτεί. Οι ισχυρισμοί στηρίζονται σε σαθρή επιχειρηματολογία, σε μη πειστικά επιχειρήματα. Στην περίπτωση δε που εσκεμμένα ο ομιλητής χρησιμοποιεί αναληθή επιχειρήματα, λογικούς φαινομενικά συλλογισμούς που παραποιούν την πραγματικότητα, τότε μιλάμε για σοφίσματα. ποικίλες επιχειρηματολογικές δομές (van Eemeren & Grootendorst, 2002).

2.2 Ιστορία της Επιχειρηματολογίας

Οι ρίζες της δομής της επιχειρηματολογίας και της σκέψης ως ένα επιχείρημα αρχίζουν από τους Έλληνες φιλόσοφους, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Σωκράτη, οι οποίοι πίστευαν ότι η δημιουργία λογικών επιχειρημάτων σχετίζεται με τη σκέψη (Billig, 1989; Kuhn, 1991). Κατά τον Αριστοτέλη ο σωστός λόγος έπρεπε πάντοτε να χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία τα οποία έπρεπε να είναι επαρκώς ανεπτυγμένα και ισορροπημένα. Το πρώτο στοιχείο είναι ο λόγος, ή αλλιώς η επιχειρηματολογία που για να το κρίνουμε, απαιτείται η λογική. Το δεύτερο στοιχείο είναι το πάθος, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο ο λόγος επιδρά συναισθηματικά στον ακροατή/αναγνώστη. Το τρίτο στοιχείο είναι το ήθος, το οποίο αναφέρεται τόσο στην κατάρτιση και το γνωσιακό υπόβαθρο του ομιλητή / συντάκτη, όσο και στον απώτερο σκοπό του.

Ο Έλληνας φιλόσοφος Αριστοτέλης χαρακτήρισε ως κορυφαία επιστήμη την αποδεικτική, την επιστήμη δηλαδή που ασχολείται με τη διαδικασία, δηλαδή το πώς και το πότε πρέπει να αποδεχόμαστε μια θέση ως ορθή (Toulmin, 2003), χαρακτηριστικό στοιχείο που παραπέμπει άμεσα στην επιχειρηματολογία. Η λογική ασχολείται κατά βάση με τη μελέτη διαδικασιών και κανόνων, με τους οποίους μπορούμε να οδηγηθούμε με ορθό τρόπο από υποθέσεις σε συμπεράσματα. Θεμελιωτής της λογικής θεωρείται ο Αριστοτέλης, αλλά από διάφορες πηγές προκύπτει ότι με τη λογική ασχολήθηκαν και φιλόσοφοι πριν από αυτόν. Φυσικά, οι άνθρωποι επιχειρηματολογούσαν για αιώνες πριν, χωρίς να μπουν στον κόπο να διατυπώσουν κανόνες για το πώς ακριβώς έπρεπε να το κάνουν. Κάτι τέτοιο συμβαίνει με πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες: συνήθως εκτελούμε κάποια σωματική ή πνευματική εργασία χωρίς να θεωρούμε απαραίτητο πριν να διατυπώσουμε κανόνες για το πώς ακριβώς πρέπει να εκτελείται. Αλλά μόνο ο Αριστοτέλης προχώρησε σε συστηματική μελέτη λογικών θεμάτων. Ο ίδιος μάλιστα αναφέρει ότι τα έργα του περί λογικής ήταν εντελώς πρωτοποριακά, αντιδιαστέλλοντας το έργο του προς τη ρητορική. Η ρητορική είχε σκοπό να διδάξει την τέχνη της πειθούς, ενώ η λογική την τέχνη της έγκυρης γνώσης και της απόδειξης. Ο Αριστοτέλης υπήρξε, επίσης, εισηγητής μιας έμμεσης προσέγγισης της έννοιας του επιχειρήματος, της θεωρίας της πλάνης. Στο έργο του «Κατηγορίαι» αναφέρονται και ονομάζονται διάφορα «ρεύματα» της εποχής που προσπάθησαν να ορίσουν με αθέμιτα, αλλά συχνά αποτελεσματικά, μέσα τι είναι το επιχείρημα. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, τα «ρεύματα» αυτά εισήγαγαν τις σοφιστείες, δηλαδή επιχειρήματα που, επειδή δεν περιείχαν στοιχεία πλάνης, εθεωρούντο καλά επιχειρήματα. Στην πραγματικότητα, αυτό δεν ισχύει, γιατί είναι σα να υποστηρίζουν ότι ένα γραπτό, απαλλαγμένο από ορθογραφικά λάθη, είναι ένα καλό γραπτό (Αναπολιτάνος, Γαβαλάς, Δέμης, Δημητρακόπουλος, & Καρασμάνης, 2012).

Το 1958 ο Άγγλος φιλόσοφος, Stephen Toulmin, ασχολήθηκε με την «πρωτόγονη σύγχυση» της παραγωγής και της επαγωγής προτείνοντας το δικό του μοντέλο ανάλυσης του επιχειρήματος, γνωστό ως «Το Μοντέλο επιχειρήματος του Toulmin». Το μοντέλο του βρήκε πρόσφορο έδαφος στη διδασκαλία της προφορικής επικοινωνίας και επηρέασε τα σχολικά εγχειρίδια που πραγματεύονται την έννοια του επιχειρήματος.

2.3 Είδη επιχειρημάτων – συλλογισμών

Ο νους καταστρώνει επιχειρήματα σύμφωνα με τη διαδικασία του συλλογισμού, την πορεία που ακολουθεί ο πομπός για να φτάσει στο σκοπό του. Διακρίνουμε τρία είδη συλλογισμών - επιχειρημάτων³, τον παραγωγικό, τον επαγωγικό και τον αναλογικό, ανάλογα με το πόσο αυστηρή είναι η σύνδεση των προτάσεων – υποθέσεων τους έτσι ώστε να ισχύει η πρόταση – συμπέρασμα.

- *Παραγωγικό επιχείρημα* (Deductive Argument): η σύνδεση μεταξύ των προτάσεων – υποθέσεων και της πρότασης – συμπεράσματος είναι αυστηρή. Εφόσον θεωρούμε αληθείς τις προτάσεις – υποθέσεις, θεωρούμε σχεδόν αναγκαστικά αληθή και την πρόταση – συμπέρασμα με πολύ μικρό περιθώριο σφάλματος. Αυτό σημαίνει ότι ο πομπός αρχίζει από το γενικό, το σύνολο και προχωρεί προς το ειδικό, στα επιμέρους και στα ειδικά αποδεικτικά στοιχεία. Στον παραγωγικό συλλογισμό, επειδή η εγκυρότητα του αρχικού κανόνα είναι δεδομένη, το τελικό συμπέρασμα είναι ασφαλές και βέβαιο.

Γενικό \longrightarrow Ειδικό

Παράδειγμα Προκειμένες: Οι πλανήτες είναι ετερόφωτα σώματα. Η Γη είναι πλανήτη.

Συμπέρασμα: Άρα, η Γη είναι ετερόφωτο σώμα.

Σε αυτή την περίπτωση, εάν δεχθούμε ότι ισχύουν οι δύο πρώτες προτάσεις (προτάσεις – υποθέσεις) τότε είναι δεδομένο ότι ισχύει και η τελευταία πρόταση (πρόταση – συμπέρασμα).

- *Επαγωγικό επιχείρημα* (Inductive Argument): Εδώ η σύνδεση μεταξύ των προτάσεων – υποθέσεων και της πρότασης – συμπεράσματος βασίζεται στην πιθανότητα και δεν είναι τόσο αυστηρή όσο στην προηγούμενη περίπτωση. Στον επαγωγικό συλλογισμό οδηγούμαστε στο συμπέρασμα συνήθως πιθανολογικά, με την πεποί-

³ βιβλίο της Α' Λυκείου: Κεφάλαιο Πρώτο. V. Οργάνωση του λόγου. 1. Η οργάνωση του λόγου, η πειθώ και το επιχείρημα.

θηση ότι, αυτό που ισχύει για κάποιο μέρος / τμήμα που μελετήσαμε, θα ισχύσει και για τα υπόλοιπα τμήματα του συνόλου.

Ειδικό \longrightarrow Γενικό

Παράδειγμα: Προκείμενες: Η μηλιά και η ροδιά είναι οργανισμοί. Η μηλιά και η ροδιά είναι φυτά.

Συμπέρασμα: Άρα, τα φυτά είναι οργανισμοί.

Σε αυτή την περίπτωση, εάν δεχθούμε ότι οι δύο πρώτες προτάσεις (προτάσεις – υποθέσεις) ισχύουν, δεν είναι δεδομένο ότι ισχύει και η τελευταία πρόταση (πρόταση – συμπέρασμα). Είναι όμως αρκετά πιθανό να ισχύει.

- Ο τρίτος τύπος, του *αναλογικού επιχειρήματος*, είναι λιγότερο ακριβής και αξιόπιστος από τους άλλους δύο, παρ' όλα αυτά όμως είναι συχνά πιο χρήσιμος και απαραίτητος στη διαχείριση καθημερινών υποθέσεων. Ο τύπος αυτός οδηγεί σε μία εύλογη πρόταση – συμπέρασμα που μπορεί να είναι προσωρινά αποδεκτή σαν τεκμήριο. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει πάντα η πιθανότητα τα δεδομένα στα οποία βασίζονται οι προτάσεις – υποθέσεις για να καταλήξουν στην πρόταση – συμπέρασμα να είναι παραπλανητικά. Επίσης, αν αυτά αλλάξουν, αλλάζει και η ισχύς και η ορθότητα της πρότασης – συμπέρασμα. Αναλογικός είναι ο συλλογισμός κατά τον οποίο από μια ειδική διαπίστωση (τα επιμέρους / ειδικά) καταλήγουμε πάλι σε μια ειδική (συμπεραίνουμε πάλι για τα επιμέρους / ειδικά). Ο πομπός, δηλαδή, ακολουθεί πορεία από το ειδικό στο ειδικό. Με βάση μια περίπτωση, εξάγει συμπέρασμα για μία ανάλογη περίπτωση. Ο αναλογικός συλλογισμός είναι πολύ ασθενής ως προς το βαθμό πιθανότητας.

Ειδικό \longrightarrow Ειδικό

Παράδειγμα: Προκείμενες: Το λιοντάρι, που είναι αιλουροειδές, είναι τετράποδο. Ο πάνθηρας, που είναι αιλουροειδές, είναι τετράποδο.

Συμπέρασμα: Άρα, η τίγρης, που είναι αιλουροειδές, είναι τετράποδο.

Η διδασκαλία επιχειρηματολογικής γραφής εισάγει τους μαθητές σε ένα καινούριο είδος δίνοντάς τους βοήθεια να δουν τους μηχανισμούς ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης, όμως παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν και να ενισχύσουν την οργάνωση, την εστίαση, την ευκρίνεια και την κομψότητα του γραπτού τους ως συγγραφείς. Από τη στιγμή που οι μαθητές θα κατανοήσουν τις κατηγορίες των επιχειρημάτων θα μπορούν να αρχίσουν να μαθαίνουν περισσότερες και συγκεκριμένες στρατηγικές όπως επίσης και να δημιουργούν αποτελεσματικότερες αποδείξεις, αναφέρει ο Fulkerson (1996) ο οποίος επισημαίνει έξι κατηγορίες αποδείξεων:

- επιχείρημα για μια γενίκευση,
- επιχείρημα από αναλογία,
- επιχείρημα αιτιολογίας,
- επιχείρημα περίπτωσης,
- επιχείρημα αυθεντίας,
- και επιχείρημα από μια αρχή για περισσότερες διευκρινίσεις.

2.4 Θεωρία επιχειρηματολογίας, χρήση σε Επικοινωνιακές περιστάσεις

Η επιχειρηματολογία είναι ένα είδος λόγου που χρησιμοποιείται για την ενίσχυση ή την απόρριψη μιας γνώμης ή για την προτροπή σε ή την αποτροπή από την εκτέλεση μιας πράξης, σε επικοινωνιακές περιστάσεις όπως είναι τα επιστημονικά εγχειρίδια, οι αντιπαραθετικοί διάλογοι, οι επιφυλλίδες στις εφημερίδες, τα γράμματα διαμαρτυρίας. Το μήκος της επιχειρηματολογίας εξαρτάται από τον αριθμό των επίμαχων ζητημάτων που θέλει να αντιμετωπίσει ο ομιλητής, ενώ η οργάνωση των επιχειρημάτων (άμεση προβολή ή έμμεση υποβολή της θέσης του πομπού, προσπάθεια πρόληψης της αντίθεσης του αντιπάλου) εξαρτάται από την περίσταση (Renkema, 1993, σ. 128). Επιπρόσθετα, ο όρος επιχειρηματολογία αναφέρεται συχνά στη γραπτή ή προφορική κοινωνική δραστηριότητα που έχει ως στόχο να αιτιολογήσει μια άποψη, στηρίζοντάς την σε δεδομένα (van Emergent et al., 1996).

Ο Halpern (1998) αναφέρει ότι το ενδιαφέρον για την επιχειρηματολογία πηγάζει από την ανάγκη να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες στοχασμού. Σε μια δημοκρατική κοινωνία, η

δυνατότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά είναι υψίστης σημασίας, και αυτό περιλαμβάνει τη δυνατότητα του μαθητή να μπορεί να αξιολογήσει τα επιχειρήματα και απαντήσεις σε σχέση με μια ποικιλία θεμάτων (γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα, λύσεις για την υπερθέρμανση του πλανήτη, κλπ).

2.5 Η οργάνωση στα επιχειρηματολογικά κείμενα

Στα επιχειρηματολογικά κείμενα χρησιμοποιούνται ρήματα ενεστώτα, παθητικής φωνής, απρόσωπα ρήματα και απρόσωπες εκφράσεις που δηλώνουν γνώμη, άποψη, θέση, συμπέρασμα, αντίρρηση, τεκμηρίωση και διαρθρώνουν ένα λόγο πληροφοριακό, λογικό και ουδέτερο. Στην παρουσίαση και δόμηση των επιχειρημάτων κύριο ρόλο παίζουν οι αιτιολογικές, συμπερασματικές και εναντιωματικές δευτερεύουσες προτάσεις, οι οποίες στοιχειοθετούν τις θέσεις και τα επιχειρήματα. Σημαντικός είναι, επίσης, ο ρόλος των συνοχικών δεσμών ή δεικτών σύζευξης στην κατάρτιση ολόκληρου του συλλογισμού (Knapp & Watkins, 1994).

Όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2015) η οργάνωση των δομικών στοιχείων στα επιχειρηματολογικά κείμενα γίνεται σε συνάρτηση της θεωρητικής προσέγγισης. Δύο είναι οι κύριες προσεγγίσεις και ανάλογες οι δομές που προτείνονται σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική και κειμενοκεντρική προσέγγιση, η ρητορική και η διαλεκτική προσέγγιση.

Η *Ρητορική προσέγγιση* θεωρεί την επιχειρηματολογία ως μια φυσική διαδικασία που αποβλέπει στην παραγωγή αποτελεσματικού λόγου χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνικές, συμβολικά μέσα και φυσικά τη γλώσσα προκειμένου ο γράφων να επιδράσει στους αποδέκτες του αναγνώστη / αποδέκτη, ώστε ο αποδέκτης να αλλάξει τα πιστεύω του, τις αξίες και τις δράσεις του και να ταυτιστεί με αυτόν (τον πομπό) (Kennedy, 2007). Ο πομπός επιχειρεί να πείσει το δέκτη με μονόδρομη πορεία, οπότε προτείνεται μια μονολογική οργάνωση του λόγου όπου σε γενικές γραμμές η δομή που ακολουθείται είναι: *εισαγωγή* (παρουσίαση του θέματος), *διήγηση* (πληροφορίες σχετικά με το θέμα), *πίστη – πειθώ* (παρουσίαση επιχειρημάτων – τεκμηρίων), *ανασκευή* (απόκρουση των επιχειρημάτων), *συμπέρασμα – επίλογος* (επαναβεβαίωση της ορθότητας της άποψης που υποστηρίζεται) (Σπαντιδάκης & Βαρσαμίδου, 2009).

Η *Διαλεκτική προσέγγιση* θεωρεί την επιχειρηματολογία ως διμερή διαδικασία διαλόγου, ως διαδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο αμφισβητιών που εκφράζουν αντίθετους ισχυρισμούς σχετικά με ένα θέμα και προσπαθούν να διαχειριστούν τη διαφωνία τους. Υποστηρικτής και αντίπαλος υπερασπίζονται τις απόψεις τους, μέσα από διαλεκτικές κινήσεις άμυνας – επίθεσης, μέχρι να επέλθει η δικαίωση κάποιου μέρους. Η *Διαλεκτική – Πραγματολογική προσέγγιση* λαμβάνει υπόψη της και το κοινωνικό – πολιτισμικό περιεχόμενο, όπου εκεί ερμηνεύονται τα νοήματα και προκαλούνται οι αντιδράσεις των μερών. Οι απόψεις και τα επιχειρήματα του υποστηρικτή θεωρούνται εκφωνήματα (είδη λόγου), επιτελούν μια λεκτική πράξη σε συγκεκριμένο πλαίσιο και κατάσταση από τον αντίπαλο, ο οποίος αντιδρά στη λεκτική πράξη κι έτσι συνεχίζεται η συζήτηση, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται ποικίλες επιχειρηματολογικές δομές (van Eemeren & Grootendorst, 1992).

2.6 Γλωσσικά μέσα

Στα κείμενα επιχειρηματολογίας συχνά χρησιμοποιούνται επιστημικά ρήματα και εκφράσεις που εισάγουν τους ισχυρισμούς όπως: επιβάλλεται, ενδέχεται, χρειάζεται, επιτρέπεται, μπορεί, είναι δυνατόν κ.ά. ενώ όταν η επιχειρηματολογία βασίζεται σε αξιολογικού – ηθικού τύπου παραδοχές χρησιμοποιούνται ρήματα: νομίζω, σκέφτομαι, έχω τη γνώμη, κατά την αντίληψή μου κ.ά. Συχνή είναι η παρουσία συνοχικών μηχανισμών, κυρίως δεικτών σύζευξης, για τη συνάρτηση των επιμέρους προκειμένων, αλλά και αυτών με το συμπέρασμα / ισχυρισμό, όπως επίσης, πρώτον, δεύτερον. Χρησιμοποιείται επίσης η παράφραση για την επαναδιατύπωση ενός περιεχομένου, ώστε να διαμορφωθεί κατάλληλα και να αξιοποιηθεί σε ένα συλλογισμό (Αρχάκης, 2005).

Στην επιχειρηματολογική θεωρία οι Van Eemeren Grootendorst και Henkemans (2002) δίνουν έμφαση στην παραγωγή, στην ανάλυση και στην αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας. Ο στόχος είναι να αναπτύξουν κριτήρια για την ευρωστία του επιχειρήματος. Η περιγραφή και η αξιολόγηση του επιχειρήματος αναφέρεται από πολύ παλιά. Ο Αριστοτέλης διέκρινε ορισμένα είδη επιχειρήματος συμπεριλαμβάνοντας: τη διδακτική, τη διαλεκτική, την αποτελεσματικότητα και την άσκηση. Οι έννοιες του συμπεράσματος και του δεδομένου (ή των προκειμένων προτάσεων) παραπέμπουν η μία στην άλλη. Μια μεμονωμένη λεκτική εκφορά δεν μπορεί να είναι από πριν συμπέρασμα ή δεδομένο επιχείρημα. Η σχέση δεδο-

μένο – συμπέρασμα είναι μια βασική ακολουθία. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητών του περασμένου αιώνα έχει επικεντρωθεί στη διαδοχική δομή ενός επιχειρήματος. Έτσι ένα καλό επιχείρημα θεωρείται ότι πρέπει να έχει συγκεκριμένη δομή. Για παράδειγμα, ο Toulmin (1958) προχώρησε στην αναλυτική περιγραφή των επιχειρημάτων:

- Η θέση (claim – C) ισχυρισμός αναφέρει την άποψη ή το συμπέρασμα το οποίο επιδιώκουμε να δικαιολογήσουμε:

π.χ. *«Το πρωτόκολλο του Κιότο είναι απαραίτητο για τη μείωση της υπερθέρμανσης του πλανήτη».*

- Οι πληροφορίες (data – D) είναι τα γεγονότα ή η άποψη στα οποία βασίζεται ο ισχυρισμός – επιχείρημα, τα κύρια μέσα πειθούς:

π.χ. *«Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, η θερμοκρασία της Γης έχει αυξηθεί ως αποτέλεσμα των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου».*

- Η εγγυητική μαρτυρία (warrant – W) παρέχει την αιτιολόγηση για τη χρήση των δεδομένων και την υποστήριξη για τον ισχυρισμό, νομιμοποιεί τη μετάβαση από τις πληροφορίες (D) στη θέση (C) χάρη στη χρήση κανόνων ή αρχών:

π.χ. *«Οι επιστήμονες έχουν εντοπίσει τους μηχανισμούς της ατμόσφαιρας με τους οποίους τα αέρια του θερμοκηπίου προκαλούν την αύξηση της θερμοκρασίας στην επιφάνεια της γης».*

- Η στήριξη του συμπεράσματος (backing – B) προσθέτει ένα βαθμό βεβαιότητας στο συμπέρασμα, προσδιορίζοντας το βαθμό της δύναμης, που οι επιχειρηματολογούντες αποδίδουν στη θέση, εμπεριέχει εμπειρικά δεδομένα από τα οποία αντλούν την ισχύ τους οι εγγυητικές μαρτυρίες:

π.χ. *«Ωστόσο, η θερμοκρασία της Γης έχει βρεθεί να κυμαίνεται κατά το γεωλογικό της χρόνο, σε ορισμένες περιπτώσεις, χωρίς καμία προφανή αιτία». "*

- Η ανασκευή – αντεπιχείρημα (rebuttal – R) ανατρέπει την υποστηριζόμενη θέση προβάλλοντας συνθήκες στις οποίες η εγγυητική μαρτυρία (W) δεν δικαιολογεί τη θέση (C).

π.χ. «*Το Πρωτόκολλο του Κιότο δεν θα ήταν αναγκαίο αν οι χώρες του κόσμου μείωναν εθελοντικά την παραγωγή εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου.* »

Η προσέγγιση αυτού του είδους είχε μεγάλη επιρροή, ειδικά στην ανάλυση της επιχειρηματολογικής γραφής. Πρόκειται για μια περιεκτική περιγραφή του τι φαίνεται μια καλή συλλογιστική, ή ακόμα και μια παραγωγική γραμμή της έρευνας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η μελέτη της επιχειρηματολογίας έχει γίνει πιο εμπειρική και επιστημονική, και η γραμματική προσέγγιση δεν ανταποκρίνεται πολύ καλά με τους τρόπους που τα επιχειρήματα ξεδιπλώνονται σε συνεργατικό λόγο.

2.7 Επιχειρηματολογία και κριτική σκέψη

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που μπορούν να αποκτήσουν οι μαθητές από τη διαδικασία γραφής επιχειρηματολογικού κειμένου, δηλαδή την τεχνική να γράφει κάποιος πειστικά, είναι η δυνατότητα να οργανώσουν δεξιότητες της κριτικής σκέψης τους, δηλαδή να σκέφτονται και να γράφουν σε ένα αιτιολογημένο, δομημένο περιβάλλον. Άλλο ένα ακόμη όφελος είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να σκέφτονται κριτικά, ουσιαστικά η παρότρυνση να σκέφτονται δημιουργικά, να δημιουργούν νέες ιδέες και καινοτόμους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων (Gibbons & Gray, 2004). Εξασκώντας τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, μπορούν επίσης να επωφεληθούν σε προσωπικό επίπεδο αναγκάζοντάς τους να εξετάσουν τις δικές τους διαδικασίες σκέψης. Τονίζεται από τον Τζιμογιάννη (2007) ότι οι διαδικασίες της κριτικής και δημιουργικής σκέψης αποτελούν σύνθεση ικανοτήτων, γνώσεων, αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων και προϋποθέτουν:

Ικανότητα (ability): Τα άτομα έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν και να δημιουργούν νέες ιδέες συνδυάζοντας, τροποποιώντας, μετασχηματίζοντας ή εφαρμόζοντας προϋπάρχουσες ιδέες σε ένα νέο πλαίσιο εφαρμογής.

Στάση (attitude): Τα δημιουργικά άτομα αποδέχονται τις αλλαγές, είναι πρόθυμα να διαπραγματευθούν νέες ιδέες, έχουν ευελιξία, νιώθουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση αναζητώντας νέους δρόμους και λύσεις.

Διαδικασία (process): Οι δημιουργικοί άνθρωποι δουλεύουν συνεχώς και σκληρά για να βελτιώσουν τις ιδέες τους, ένα έργο, τις λύσεις προβλημάτων κλπ. Η διαδικασία που ακολουθούν εξελίσσεται βαθμιαία και περιλαμβάνει αλλαγές, τροποποιήσεις ή βελτιώσεις της εργασίας τους.

Η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας για μια δεδομένη θέση απαιτεί την εφαρμογή πολλών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Έτσι, η ικανότητα ανάπτυξης επιχειρημάτων μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βασικό συστατικό στοιχείο της κριτικής σκέψης (van Gelder, 2001). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι ένας από τους πιο κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης και ένα από τα πιο αξιόλογα αποτελέσματα που μπορεί να έχει (van Gelder, 2005; 2001). Όσον αφορά τα επιχειρηματολογικά κείμενα χαρακτηρίζονται δύσκολα, αλλά μεγάλης σημασίας για το σχολείο (Kellogg, 1994, σ. 210). Αυτό που κάνει σημαντικό τον επιχειρηματολογικό λόγο είναι ότι οδηγεί το μαθητή στην κριτική σκέψη, στην ικανότητα να επεξεργάζεται και να αξιολογεί πληροφορίες, να κρίνει μεταξύ διαφόρων θέσεων, να ανακαλύπτει τις προθέσεις και να ανιχνεύει λάθη, συλλογισμούς, να οδηγείται στις συνέπειες και να εξάγει συμπεράσματα, να ερμηνεύει ένα επιχείρημα, να αναπτύσσει και να παρουσιάζει το σκεπτικό μιας θέσης (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σ. 269). Η δυνατότητα αυτή αναπτύσσεται μετά τα δέκα χρόνια (Ματσαγγούρας, 2001). Οι μικροί μαθητές δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν όλα τα στοιχεία της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου. Τα σχήματά τους περιορίζονται στη διατύπωση της θέσης και στην παράθεση επιχειρημάτων θέσης, χωρίς αναφορά στην αντίθεση (Coirier, 1996, σ. 328). Για το λόγο αυτό, η διδασκαλία των επιχειρηματολογικών κειμένων προτείνεται να αρχίζει από την Πέμπτη τάξη του δημοτικού και μετά, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εντάσσουν στη συλλογιστική τους και την αντίθετη άποψη που προϋποθέτουν τα κείμενα αυτού του είδους.

Οι έρευνες έχουν δείξει επίσης πως οι δεξιότητες κριτικής σκέψης αναπτύσσονται και βελτιώνονται με ποιοτική εξάσκηση. Η ποιοτική εξάσκηση θα πρέπει να είναι: α) παρωθητική, δηλαδή ο μαθητής θα πρέπει σκόπιμα να εξασκείται με σκοπό να βελτιώσει τις δεξιότητες, β) καθοδηγημένη, δηλαδή ο μαθητής θα πρέπει με κάποιο τρόπο να γνωρίζει τι θα κάνει

στη συνέχεια, γ) υποστηριζόμενη, ειδικά στα αρχικά στάδια, όπου θα πρέπει να υπάρχουν δομές που να αποτρέπουν την ακατάλληλη δραστηριότητα, δ) διαβαθμισμένη, δηλαδή η πολυπλοκότητα των ασκήσεων να αυξάνει σταδιακά και ε) ανατροφοδοτούμενη, δηλαδή ο μαθητής με κάποιο τρόπο πρέπει να δηλώνει αν η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν επιτυχής ή κατάλληλη (van Gelder, 2001; Jonassen, 2000). Πολλά από τα πιο πάνω μπορεί να είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν σε πραγματικές καταστάσεις με τους χρονικούς περιορισμούς που έχει το σχολικό πρόγραμμα και η διδασκαλία στην τάξη. Ένας πρακτικός τρόπος για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα είναι και η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης για να βοηθήσει το μαθητή αλλά και για να στηρίξει τον εκπαιδευτικό να βοηθήσει το μαθητή (Jonassen, 2000; Twardy, 2004; van Gelder, 2002, 2001). Πρόσφατες έρευνες που επικεντρώνονται στη χρήση περιβαλλόντων που αξιοποιούν τόσο το διαδίκτυο όσο και ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία (Bell & Linn, 2004; Clark & Sampson, 2006; Evagorou & Osborne, 2007; 2008; Sandoval, 2003; Suthers, 2003), τα οποία έχουν ως στόχο την υποστήριξη εκείνων των δυσκολιών των μαθητών που τους αποτρέπουν από το να δημιουργούν αξιόπιστα επιχειρήματα, αναφέρουν ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να στηρίξει τους μαθητές στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν επιχειρήματα και βασικές δεξιότητες κριτικής σκέψης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Συνεργατική Μάθηση με υποστήριξη Υπολογιστή

“Η συνεργατική μάθηση δεν είναι μόνο μια συναρπαστική εμπειρία με ουσιαστικά οφέλη για τα παιδιά μας, αλλά και μια απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελλοντική τους επιβίωση”

A. L. Brown

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση της συνεργατικής μάθησης με υποστήριξη Υπολογιστή. Στην αρχή δίνεται ο ορισμός της συνεργατικής μάθησης και η σημασία της τόσο στην εκπαίδευση όσο και η συμβολή της στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Στη συνέχεια αναφέρονται οι θεωρίες στις οποίες βασίζεται η συνεργατική μάθηση, ακολούθως γίνεται λόγος για τη συνεργατική γραφή και τα εργαλεία συνεργατικής γραφής.

3.1 Ορισμός της Συνεργατικής Μάθησης

Στη σύγχρονη εποχή, κοινωνικοί παράγοντες, όπως η αριθμητική συρρίκνωση των μελών της οικογένειας και η εξαφάνιση της γειτονικής «αλάνας», περιόρισαν τις εκτός σχολείου δυνατότητες κοινωνικοποίησης των παιδιών. Την ίδια στιγμή η σύγχρονη αγορά εργασίας αναζητά άτομα που έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται ομαλά μέσα σε δίκτυα κοινωνίας. Τα δύο αυτά στοιχεία κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη να καλύψει το σχολείο το έλλειμμα κοινωνικοποίησης, γεγονός που οδήγησε στη χρήση και ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 1997).

Ως συνεργατική μάθηση ορίζεται η μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες όπου ο κάθε ένας συμμετέχει ενεργά, σε μία ομαδική δραστηριότητα που έχει ξεκάθαρα προσδιοριστεί. Παράλληλα, οι μαθητές εργάζονται χωρίς την άμεση καθοδήγηση και εποπτεία του/της εκπαιδευτικού (Cohen, 1994). Συνεργατική μάθηση είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη

κοινών στόχων (Χαραλάμπους, 2000). Ως γενικός όρος η συνεργατική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες, προκειμένου να «μεγιστοποιήσουν τη δική τους και τη μάθηση μεταξύ του άλλου» (Johnson et al., 1991 όπως αναφέρεται στο Speck, 2002). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μπορούν να είναι παραγωγικοί καθώς αλληλεπιδρούν πραγματικά ακολουθώντας τις αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας γλωσσών, ενώ αλληλεπιδρούν προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις χρησιμοποιώντας μια ποικιλία των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Donato, 1994; Mulligan & Garofallo, 2011; Zhang, 2010). Επιπλέον, καθώς οι μαθητές συνεργάζονται αυτοί είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και αναπτύσσουν κριτική και ανώτερης τάξης δεξιότητες σκέψης τους, δεδομένου ότι ασχολούνται με την ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση των πληροφοριών επωφελούμενοι από τα χαρακτηριστικά της «ενεργούς μάθησης» (Speck, 2002).

Σύμφωνα με τον Dillenbourg (1999), θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη συνεργατική μάθηση ως την αμοιβαία κατασκευή νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Ως συνεργασία κατά τη μάθηση είναι η διεκπεραίωση κάθε συνεργατικής διαδικασίας μέσα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, που μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους να συζητήσουν προβλήματα και πληροφορίες από διαφορετικές προοπτικές, να επεξεργάζονται και να επαναπροσδιορίζουν, προκειμένου να επανα- και να συν-οικοδομήσουν (νέα) γνώση, ή να λύσουν προβλήματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η εξωτερίκευση, η επιχειρηματολογία και η διαπραγμάτευση πολλαπλών απόψεων, θεωρούνται οι κύριοι μηχανισμοί που προάγουν τη συνεργατική μάθηση (Dillenbourg & Schneider, 1995; Veerman, & Veldhuis-Diermanse, 2001). Η κύρια ιδέα είναι ότι κατά την αλληλεπίδραση και τη διαπραγμάτευση διαφορετικών απόψεων, εννοιών και γνώσης εγείρεται η κατασκευή της νέας γνώσης (Andriessen & Sandberg, 1999).

Η μελέτη και η αλληλεπίδραση της συνεργατικής μάθησης μπορεί να γίνει από δύο οπτικές: α) Κατασκευή της γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας, τα άτομα μέσω της αλληλεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης φτάνουν στην κατανεμημένη γνώση. Οι μαθητές ως μέλη ενός λειτουργικού συστήματος που περιλαμβάνει το κοινωνικό – φυσικό τους περιβάλλον οικοδομούν συλλογικά τη γνώση, καταβάλλουν συλλογική προσπάθεια για να «επιλύσουν προβλήματα» που απασχολούν την κοινότητα, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το γνωστικό τους απόθεμα. β) Εστιάζει στις ατομικές γνωστικές διαδικασίες μάθησης. Συγκεκριμένα

στην τάξη η αποτελεσματική συνεργασία με συνομηλίκους έχει αποδειχθεί επιτυχής ισχυρή μέθοδος εκμάθησης. Οι μαθητές εκπαιδεύονται κατά ομάδες όπου ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον. Η αλληλεπίδραση με άλλους διεγείρει δύο μηχανισμούς μάθησης, α) την κοινωνικό – γνωστική σύγκρουση όπου ο μαθητής συγκρούεται με διαφορετικές απόψεις, νοήματα και τμήματα πληροφοριών και μέσα από αυτή τη διαδικασία κατασκευάζει νέα γνώση και β) τη λεξικοποίηση και επεξεργασία πληροφοριών όπου ο μαθητής αναγκάζεται να λεξικοποιεί και να εξωτερικεύει τη σκέψη του την ώρα της επεξεργασίας της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να εμβαθύνει, να στοχάζεται, να αναδιοργανώνει, να διακρίνει και τελικά να φιλτράρει τη γνώση εμπλουτίζοντας έτσι την ατομική του γνώση.

Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2010), η συνεργατική μάθηση επιδιώκεται ιδιαίτερα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου, επειδή εμπλέκει τους μαθητές σε περιστάσεις επικοινωνίας που τους υποχρεώνουν, έχοντας πάντα στο μυαλό τους το αναγνωστικό τους κοινό στο οποίο απευθύνονται, να συνειδητοποιούν το ρητορικό σκοπό της συγγραφής, τις απαιτήσεις που θέτουν οι ειδικές συνθήκες επικοινωνίας, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, τις υποθέσεις και τις προσδοκίες των αναγνωστών. Οι συμμαθητές, συνεργάτες και συγγραφείς εργάζονται και συγγράφουν, πληροφορούν, εξηγούν, ανατροφοδοτούν, διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση ως γνωσιακοί συνεργάτες.

3.2 Συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή

Η συνεργασία με τη χρήση υπολογιστή (Computer-Supported Collaborative Learning-CSCLE) και η συλλογική εργασία στον υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Work-CSCW) είναι δύο όροι που έχουν εισαχθεί για την περιγραφή των συνεργατικών διαδικασιών μάθησης με τη χρήση του υπολογιστή (Σολομωνίδου, 2002). Όταν οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη ως εργαλείο μάθησης, ο συνδυασμός μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και συνεργατικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με ομάδες εργασίας δεν απομονώνει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευόμενων όπως και των μαθητών μεταξύ τους (Crook, 1994). Οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία με απο-

τέλεσμα να καλλιεργείται η κριτική σκέψη, οι λογικές δεξιότητες και η ικανότητα διαχείρισης, αξιολόγησης και εφαρμογής της πληροφορίας. Το διαδίκτυο συμβάλλει στην ανάπτυξη και υποστήριξη των διευρυμένων σχολικών δικτύων (τις συμπράξεις δηλαδή των σχολικών μονάδων που επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους σε σταθερή βάση για τη διαπραγμάτευση συγκεκριμένων θεμάτων) καθώς και στην προώθηση της μεθοδολογίας της συνεργατικής μάθησης (collaborative learning).

Η συνεργατική μάθηση εμφανίζεται με μια ποικιλία μορφών σε μια ενεργή διαδικασία που περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας ως μέσο και εργαλείο. Σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ένας από τους στόχους είναι να αντιληφθούν οι μαθητές 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 Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Η έννοια της διδασκαλίας όσον αφορά τις δεξιότητες γραφής αλλάζει, και οι εκπαιδευτικοί έχουν να προσαρμόσουν το ρόλο των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική τους, ενώ επαναπροσδιορίζονται οι δεξιότητες γραφής και μάθησης για τον 21^ο αιώνα (Oxnevad, 2013). Η ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, κοινώς αποκαλούμενων ΤΠΕ, στη διδασκαλία και τη μάθηση αποσκοπεί στη δημιουργία νέων περιβαλλόντων μάθησης όπου, μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, θα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να βελτιώνουν ή και να αποκτούν γνώσεις, αλληλεπιδρώντας με το τεχνολογικό μέσο στο εργαστήριο των υπολογιστών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με τους άλλους μαθητές σε μικρές ομάδες. Στόχος αυτών των αλλαγών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης με την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων σύμφωνα με το μοντέλο της εποικοδομητικής / ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά την περιορισμένη παιδαγωγική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο, η οποία αποδοκιμάζεται από πολλούς ένας σημαντικός αριθμός σχολείων στην Ευρώπη και στην Αμερική έχουν πια στραφεί προς την τεχνολογία για να επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες υψηλού επιπέδου (Κόμης, 2010).

Σύμφωνα με έναν μεγάλο αριθμό ερευνών (Johnson et al., 1986; Slavin, 1991; Johnson et al., 1993; Kagan, 1994) παρατηρείται ότι, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε διαφορετικά θεματικά πεδία η συνεργατική μάθηση έχει σαν αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη κα-

τανόηση του υλικού που μαθαίνεται, την υψηλότερη αυτοεκτίμηση των μαθητών, τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, καθώς επίσης και τη βελτίωση του γραπτού και προφορικού λόγου.

Οι Salomon, Perkins και Globerson (1991) παρατηρούν ότι τα γνωστικά αποτελέσματα του ηλεκτρονικού υπολογιστή εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές και μάλιστα από την προσωπική τους εμπλοκή στις εργασίες που τους επιτρέπουν τα εργαλεία. Οι συγγραφείς κάνουν διάκριση ανάμεσα στη «συνεργασία γύρω από τον υπολογιστή H/Y (around computer)» (μεταξύ συμμαθητών που εργάζονται συλλογικά για τη διερεύνηση ενός θέματος ή την επίλυση προβλήματος) και τη «συνεργασία μέσω του υπολογιστή (through computer) (τοπικά δίκτυα – διαδίκτυο)». Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες επικοινωνούν, διαχειρίζονται πληροφορίες, συνθέτουν εργασίες και εμπλέκονται σε διάλογο διατυπώνοντας κριτική, αμφισβήτηση, υποθέσεις και συμπεράσματα. Ο μαθητής παροτρύνεται να εμπλακεί σε μια πραγματική γνωστική συνεργασία με τον υπολογιστή.

Η συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή όπως αναφέρεται από (Κόμη & Καρασσαβίδη, 2007) μπορεί να αναλυθεί σε τρεις βασικές συνιστώσες: α) μάθηση, β) συνεργασία και γ) τεχνολογία. Ακόμη μπορούμε να διακρίνουμε κάποιες γενικές κατηγορίες συνεργασίας και τεχνολογίας.

- **Συνεργασία με άλλο μαθητή.** Στην κατηγορία αυτή ο συνεργαζόμενος μαθητής μπορεί να υποβοηθήσει είτε γνωστικά είτε ρυθμιστικά το υπό εκτέλεση έργο. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται η πλειοψηφία των ερευνών συνεργατικής μάθησης (Webb,1989; Slavin,1995,1996).
- **Συνεργασία με τον υπολογιστή.** Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να διακρίνουμε τη συνεργασία με τον υπολογιστή στο πλαίσιο της κοινωνικής διάστασης και της εργαλειακής διάστασης. Αναφορικά με το πρώτο, ο υπολογιστής λειτουργεί ως ο περισσότερο έμπειρος κοινωνικός άλλος στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης παρέχοντας π.χ. μεταγνωστική βοήθεια και ρυθμίζοντας το υπό εκτέλεση έργο. Στην κατηγορία αυτή επίσης μπορούν να ενταχθούν όλα τα νοήμονα συστήματα τα οποία θα μπορούσαν να παίξουν ένα διδακτικό – καθοδηγητικό ρόλο παρέχοντας έξυπνη ανατροφοδότηση και βοήθεια (Katz, & Lesgold, 1993).Αναφορικά με το δεύτερο, ο

υπολογιστής θεωρείται ως γνωστικό εργαλείο και διαμορφώνεται με τον τρόπο αυτό μια 'συνεργασία' (partnership) μεταξύ ατόμου και υπολογιστή ο οποίος επιτελεί τώρα μέρος του υπό εκτέλεση έργου (Jonassen & Reeves, 1996).

- **Συνεργασία γύρω από τον υπολογιστή.** Στην κατηγορία αυτή η συνεργασία μεταξύ μαθητών είναι σχεδιασμένη και δομημένη γύρω από τον υπολογιστή (Crook, 1994).

3.3 Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο μάθησης

Είναι γεγονός, ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των αναπτυγμένων χωρών, έχουν ενταχθεί οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά βάση τον υπολογιστή ως «εκπαιδευτικό εργαλείο», τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού χώρου. Όμως οι ΤΠΕ που βρίσκουν εφαρμογή στον εκπαιδευτικό τομέα δεν μπορούν να επιφέρουν ριζικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική χωρίς την πρότερη τροποποίηση των σχετικών παιδαγωγικών πρακτικών (Κόμης, 2010, σ. 67). Πιστεύεται ότι η ορθή και συστηματική χρήση τους, μπορούν να προσελκύσουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία πέρασε διαδοχικά από τρεις μεγάλες φάσεις, καθεμία από τις οποίες επεδίωκε να μετουσιώσει τα συμπεράσματα της προηγούμενης και να προχωρήσει σε μια πιο ουσιαστική ενσωμάτωση του υπολογιστή στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου.

Η πρώτη φάση, που προσδιορίζεται χρονικά στη δεκαετία του 1970, διαμόρφωσε τη λεγόμενη «πληροφορική» προσέγγιση, που είχε ως βασική της επιδίωξη τη διδασκαλία του προγραμματισμού και σε κάποια σημεία την υποστήριξη της διδασκαλίας με τη χρήση του υπολογιστή. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της περιόδου αυτής, βασισμένα κυρίως στις θεωρητικές αρχές του συμπεριφορισμού, αφορούσαν προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής, τα οποία δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα μαθησιακά οφέλη. Το μόνο θετικό που μπορεί να αναφερθεί αποτελεί η γλώσσα προγραμματισμού Logo, που επινοήθηκε από τον Papert, η οποία επιπλέον εισήγαγε ως παιδαγωγική προσέγγιση την έννοια του εποικοδομισμού (constructivism), της οικοδόμησης δηλαδή της γνώσης.

Η δεύτερη φάση ένταξης των υπολογιστών στο χώρο της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τη χρονική περίοδο της δεκαετίας του 1980, η οποία αποτέλεσε μια φάση γενικευμένης εισαγωγής της πληροφορικής σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Είναι η λεγόμενη «τεχνοκεντρική» προσέγγιση, η οποία, σύμφωνα με τους αισιόδοξους υποστηρικτές της, θα μπορούσε να επιφέρει την επανάσταση στη μαθησιακή διαδικασία με την καθιέρωση της πληροφορικής ως ανεξάρτητου γνωστικού αντικειμένου. Τα ζητήματα που απασχολούν τους ερευνητές προς το τέλος αυτής της περιόδου είναι δύο και αφορούν, από τη μια, τις δυνατότητες αξιοποίησης του υπολογιστή ως εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης και, από την άλλη, την καθιέρωση της πληροφορικής ως στοιχείου γενικότερης κουλτούρας του σχολικού περιβάλλοντος.

Από την δεκαετία του '80 όταν πρωτοεμφανίστηκαν οι υπολογιστές στην εκπαίδευση καλλιεργήθηκε η πεποίθηση ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών θα ήταν ικανή να επιφέρει ριζοσπαστικές αλλαγές στο σχολείο. Φυσικά, η απλή και μόνο παρουσία κάποιων υπολογιστών δεν είναι ικανή να αλλάξει ένα μαθησιακό περιβάλλον (Βοσνιάδου, 2006). Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, που αποτελεί την τρίτη φάση εισαγωγής των νέων τεχνολογιών, διαμορφώνεται η «πραγματολογική» προσέγγιση. Σύμφωνα μ' αυτήν, οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τα πληροφοριακά εργαλεία, τα οποία αρχίζουν πλέον να αναφέρονται ως Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), στο πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικειμένου μέσα από μια νέα φιλοσοφία ολοκληρωμένης ένταξής τους. Ουσιαστικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής αποτελεί η επιδίωξη της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ. Στο πλαίσιο αυτό οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στις ΤΠΕ καλλιεργούνται μέσα από την επεξεργασία κάθε γνωστικού αντικειμένου, χωρίς να υπάρχει ένα αυτοτελές μάθημα πληροφορικής. Αυτή η ολιστική προσέγγιση θεωρείται σήμερα η πλέον ενδεδειγμένη μορφή ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί πιο εύκολα στα αναλυτικά προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μικρόπουλος, 2006, σσ. 11-13).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης των ΤΠΕ. Σκοπό αποτελεί παράλληλα η α-

νάπτυξη ευρύτερων δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο μαθητών όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας.

Επίσης, αναφέρεται ότι θα πρέπει οι μαθητές να έλθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού – διερευνητικού εργαλείου (με τη χρήση κατάλληλου ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης) και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων.

Έτσι, με την απόκτηση της ικανότητας να κατανοούν τις βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας σε σημαντικές ανθρώπινες ασχολίες (όπως: η πληροφορία και η επεξεργασία της, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία, οι νέες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης), δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που ευνοούν μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή, διευκολύνεται η διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και, τέλος, οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες διά βίου μάθησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. Πληροφορικής, Δημοτικού). Μέσα από την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, διδάσκοντες και διδασκόμενοι εξοικειώνονται με όλες τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών (υπολογιστικών και διαδικτυακών). Ιδιαίτερα οι μαθητές εξοικειώνονται με τρόπο φυσιολογικό, απόλυτα προσαρμοσμένο στη ζωή τους και σε όλες τις δραστηριότητές τους. Έτσι προετοιμάζονται απολύτως ομαλά και λειτουργικά για την τεχνολογική κοινωνία της πληροφορίας και επικοινωνίας, στην οποία θα ζήσουν και στις απαιτήσεις της οποίας θα πρέπει να αντεπεξέλθουν επιτυχώς (Βακαλούδη, 2003). Η ένταξη των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πλέον μια απόλυτη αναγκαιότητα, αν θέλουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να παρέχει ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες. Οι διδακτικές προσεγγίσεις μπορούν, και οφείλουν ως ένα βαθμό, να ενσωματώσουν νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, χρησιμοποιώντας τη νέα τεχνολογία και εξοικειώνοντας τους μαθητές με αυτήν, βοηθώντας τους έτσι να αναπτύξουν ικανότητες έρευνας, κρίσης και δημιουργικότητας (Newby, Stepich, Lehman, & Russel, (επιμ. Ντρενογιάννη, 2009). Με τη χρήση, επομένως, των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρείται μία ποιοτική αλλαγή στη σχέση εκπαιδευτικού – εκπαιδευομένου. Οι σχέσεις μεταξύ

τους αμβλύνονται αφού και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γίνεται μερικές φορές μαθητευόμενος στο πλευρό των μαθητών του. Δεν είναι πια η αυθεντία, ούτε δημιουργεί στους μαθητές το φόβο ότι αυτοί ξέρουν λιγότερα από τον ίδιο το δάσκαλο (Collins & Berge, 1996). Επίσης, ο εκπαιδευτικός δρα περισσότερο ως σύμβουλος και καθοδηγητής παρά ως παρουσιαστής και ομιλητής (Leask, 2001; Dillemans et al., 1998). Εγκαταλείπει την καθολική του αυτονομία και αναπτύσσει μεγάλη ευαισθησία στις μαθησιακές προτιμήσεις και ιδιαιτερότητες των μαθητών χωρίς να αγνοεί τις προσωπικές τους ανάγκες. Ωστόσο σύμφωνα με τους Ράπτης & Ράπτη (2001), ο Blando αναφέρει ότι παρ' όλα τα ευεργετικά μαθησιακά οφέλη που παρέχουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους, ενδέχεται να οδηγήσουν και σε αποτυχίες, που οφείλονται σε εφαρμογές οι οποίες στερούνται προσεκτικού σχεδιασμού ή της απαραίτητης υποστήριξης. Ο κυριότερος λόγος αποτυχίας ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα είναι το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια μεταφοράς των παραδοσιακών αντιλήψεων και πρακτικών στο νέο μαθησιακό περιβάλλον. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Ράπτης (2001), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα είναι περισσότερο διαρκή και ουσιαστικά, όταν οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα και για μεγάλο αριθμό αντικειμένων, δηλαδή με τρόπο περισσότερο ολοκληρωμένο και όχι πρόσκαιρο ή αποσπασματικό, και όταν εντάσσονται σε παιδαγωγικές μεθόδους, οι οποίες βασίζονται σε συνεργατικά και εποικοδομιστικά μοντέλα μάθησης. Είναι σημαντικό, επομένως, να τονιστεί ότι καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση προκαλεί όχι τόσο η χρήση των υπολογιστών, αλλά το διδακτικό της πλαίσιο (Σολομωνίδου, 2001).

Ο υπολογιστής μπορεί να ενσωματωθεί απλώς ως εργαλείο εκτέλεσης μιας δραστηριότητας, όπως π.χ. τη συγγραφή κειμένου στον κειμενογράφο. Στην περίπτωση αυτή, ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την εκτέλεση της δραστηριότητας που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και χωρίς τον υπολογιστή (π.χ. μολύβι – χαρτί), αλλά όχι ως γνωστικό (νοητικό) εργαλείο. Στην περίπτωση που ο υπολογιστής χρησιμοποιηθεί ως γνωστικό εργαλείο έχει επίδραση στις χρησιμοποιούμενες νοητικές δεξιότητες του χρήστη, ενισχύοντας κάποιες από αυτές και υποκαθιστώντας κάποιες άλλες. Για παράδειγμα στην περίπτωση της παραγωγής κειμένου, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη ενός νέου γραμματισμού (δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης), του τεχνολογικού ή ψηφιακού εγγραμματισμού. Το ψηφιακό κείμενο παρέχει τη δυνατότητα για την εστίαση στην ποιότητα του λόγου, καθώς διευκολύνει τον πειραματισμό και τη διόρθωση. Επιπλέ-

ον, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα λογισμικά (επεξεργαστής κειμένου) επιτρέπουν την επικοινωνιακή προσέγγιση της παραγωγής λόγου, σε συνεργατικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές συντάσσουν συνεργατικά ένα κείμενο, διαβάζουν ότι έχουν γράψει, συζητούν τις αλλαγές, μορφοποιούν το τελικό κείμενο.

Ακόμη, παρέχεται η δυνατότητα ώστε το γράψιμο να αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία ο δάσκαλος μπορεί να παρεμβαίνει σε όλα τα στάδια παραγωγής λόγου: στη συλλογή του υλικού, στη δημιουργία σχεδίου, στην πρώτη καταγραφή, στις διορθώσεις και στην τελική συγγραφή. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για την επιτυχημένη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην παραγωγή λόγου είναι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες.

3.3.1 Επίδραση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη ικανοτήτων

Σε πολλές μελέτες κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, μεταξύ των οποίων και η μετά-ανάλυση του Schacter (1999) και το θεματικό τεύχος του επιστημονικού περιοδικού⁴ έχει επισημανθεί η βελτίωση της διδασκαλίας και η προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων στους μαθητές μέσω των ΤΠΕ. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, τα βασικά πλαίσια διδασκαλίας και εκπαίδευσης στα οποία οι ΤΠΕ φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική επιτυχία είναι τέσσερα. Το πλαίσιο που αφορά την ικανότητα γραπτής επικοινωνίας αναφέρει ότι: η συγκεκριμένη ικανότητα, εκτός από την επικοινωνιακή και την κειμενική διάσταση, περιλαμβάνει και μια σημαντική γλωσσολογική συνιστώσα, έτσι παρατηρείται βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων (Lewin & Stuart, 2003) αναφέρεται μάλιστα ότι, σε συγκεκριμένα πλαίσια, η επίδραση των ΤΠΕ είναι μεγαλύτερη στα αγόρια (Evans, 2002) και συγκεκριμένα στα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες (Κόμης, 2010, σ.218).

3.4 Θεωρίες Συνεργατικής Μάθησης με υποστήριξη Υπολογιστή

Η συνεργατική μάθηση (collaborative learning) βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία. Οι κυριότερες θεωρίες στις ο-

⁴ Journal of Assisted Computer Learning έκδοση (Cox 2002)

ποιές βασίζεται η συνεργατική μάθηση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι ο Κοινωνικός Εποικοδομητισμός (Social Constructivism), η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Vygotsky (Social-Cultural Theory), η Θεωρία της Δραστηριότητας (Activity Theory), η θεωρία της Εγκαθιδρυμένης Μάθησης (Situated Learning), η Θεωρία του Κατανεμημένου Γινώσκειν (Distributed cognition).

Στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού η συνεργατική μάθηση (collaborative ή cooperative learning)⁵ αποτελεί «κοινή γνώση» μιας ευρύτερης ή μικρότερης πολιτισμικής ομάδας η οποία είναι αποτέλεσμα της συναίνεσης μελών με κοινό τρόπο σκέψης, απορρέει από μια δυναμική διαδικασία κατασκευής νοήματος «μέσα από την παρατήρηση, την περιγραφή, την ανάπτυξη θεωριών, την επιχειρηματολογία και τη διαπραγμάτευση που πραγματοποιείται πρωτίστως μέσω της γλώσσας στις γλωσσικές κοινότητες. Βασίζεται επίσης στην επιστημολογική θέση της διδακτικής ότι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο είναι και η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση (Ματσαγγούρας, 2000). Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού που μελετά το λόγο ως δραστηριότητα κοινωνικά νοηματοδοτούμενη μέσω της διδασκαλίας της συγγραφής επιδιώκει να βοηθήσει μαθητή – συγγραφέα να συνειδητοποιήσει ότι η συγγραφή καθορίζεται από τις περιστάσεις επικοινωνίας και τους συμμετέχοντες σε αυτήν καθώς και ότι είναι μια συναλλαγή μεταξύ του συγγραφέα – μαθητή και του περιβάλλοντος της συγγραφής (Σπαντιδάκης, 2015).

Ο Λευκορώσος ψυχολόγος Vygotsky (1934/1988,1978) είχε τονίσει τη σημασία της επίδρασης του κοινωνικού και του πολιτιστικού πλαισίου στη μάθηση, στη γνωστική ανάπτυξη και στην οικοδόμηση της γνώσης. Υποστήριξε ότι η σκέψη είναι εσωτερικευμένη γλώσσα, ενώ εισήγαγε τη δημοφιλή έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), η οποία βασίζεται στο γεγονός ότι όταν ένα άτομο που μαθαίνει ενθαρρύνεται και καθοδηγείται από ένα άλλο άτομο, που είναι περισσότερο εξελιγμένο νοητικά και κατέχει περισσότερες γνώσεις, μπορεί να επιτύχει πολύ περισσότερα πράγματα στον τομέα της απόκτησης γνώσεων και της απόκτησης δεξιοτήτων από ότι αν εργαζόταν

⁵ Αν και οι δύο όροι αντιστοιχούν στον ελληνικό «συνεργατική μάθηση», ο όρος «collaborative» αναφέρεται στην αμοιβαία δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συντονισμένη προσπάθεια για επίλυση προβλήματος (άρα αντανάκλα την άποψη ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή), ενώ ο όρος Cooperative αναφέρεται στην κατανομή του έργου· κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για ένα μέρος της δουλειάς (άρα ισοδυναμεί περισσότερο με μια μέθοδο μεταφοράς της γνώσης (Rockwood, 1995).

μόνο του. Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης – ZEA (Zone of Proximal Development – ZPD) εκφράζει την κοινωνική πτυχή της μάθησης, η οποία ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως διαπιστώνεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο ανώτερο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενήλικα ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978, σ.86). Σύμφωνα με τη ZEA, η παρέμβαση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην περιοχή εκείνη η οποία περιέχει όλα όσα οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν με την προϋπόθεση των κατάλληλων διδακτικών συνθηκών (Κολιάδης, 2007). Η ZPD περιγράφει τα καθήκοντα που μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά μόνο με τη βοήθεια από ένα πιο πεπειραμένο πρόσωπο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, αλλά πέρα από ένα ορισμένο επίπεδο, δεν μπορούν να μάθουν μόνοι, εκτός αν εμπλακούν σε ένα επίπεδο της δραστηριότητας που δεν μπορούν να διαχειριστούν μόνοι τους χωρίς τη βοήθεια ενός πιο καταρτισμένου άτομου. Η θεωρία Vygotsky της ZPD είναι ένα χρήσιμο κατασκεύασμα για να κατανοήσουμε την ένταση μεταξύ ατομικής μάθησης και συνεργασίας με άλλους. Η ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών σε μια απευθείας σύνδεση σε συνεργατικό περιβάλλον δεν θα πρέπει να αξιολογηθούν από το τι μπορούν να μάθουν ανεξάρτητα μόνοι με τα εργαλεία, αλλά από ό,τι μπορούν να μάθουν σε συνεργασία με τους μαθητές τους (Koochang, Riley, & Smith, 2009).

Ειδικότερα ο Vygotsky πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν από τις μεταξύ τους σχέσεις και από τις επιδράσεις που προέρχονται από τον κοινωνικό και πολιτισμικό τους περίγυρο. Η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργός διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και σημασιών, η οποία συντελείται σε κοινωνικό πλαίσιο διαμέσου της χρήσης της γλώσσας και της συμμετοχής ομάδων ατόμων σε κοινές εμπειρικές και πολιτισμικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), όταν ο κοινωνικός διαλεκτικός διάλογος (επιχειρηματολογία) εσωτερικεύεται, οδηγεί σε υψηλό επίπεδο τις νοητικές διεργασίες, όπως είναι η κριτική σκέψη και ο προβληματισμός όπως αναφέρουν η McAlister et al. (2004).

Οι θεωρίες της συνεργατικής μάθησης με βάση την κοινωνικο – κονστρουκτιβιστική θεωρία υποστηρίζουν ότι η γνώση παράγεται κοινωνικά από τις κοινότητες των ανθρώπων και ότι οι μαθητές μεμονωμένα μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις, εφόσον ενταχθούν στις κοινότητες της γνώσης (Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις

γνώσεις τους, συσχετίζοντας την με τις προηγούμενες τους εμπειρίες σε πραγματικές καταστάσεις μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Θεωρείται ως κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα, ως μία υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και ως το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις, η οποία διευκολύνεται μάλλον παρά κατευθύνεται από τον/την εκπαιδευτικό. Αναγνωρίζει δηλαδή ότι τα παιδιά, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο, διαθέτουν γνώσεις και το σχολείο πρέπει να βοηθήσει να οικοδομηθούν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν. Κεντρικοί είναι οι ρόλοι του μαθητή που αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του, της προηγούμενης ή πρότερης γνώσης του μαθητή η οποία θα πρέπει να τροποποιηθεί και να επεκταθεί ως αποτέλεσμα της μάθησης και ο δάσκαλος ο οποίος αναλαμβάνει υποστηρικτικό – συμβουλευτικό ρόλο (ICT & Learning Theories). Έτσι, η συνεργατική μάθηση βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις γνώσεις τους μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή πληροφοριών σε αυθεντικά περιβάλλοντα. Ως αποτέλεσμα, η θεωρία της κοινωνικής εποικοδομιστικής μάθησης είναι ουσιαστικά μια συνεργατική θεωρία μάθησης.

Η συμβολή του εποικοδομητισμού στο σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή θεωρείται απαραίτητη. Η Παρασκευά (2009) αναφέρει ότι η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Vygotsky εφαρμόζεται σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από Η/Υ. Ο μαθητής πρέπει να είναι ενεργός παράγοντας και όχι παθητικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης (Glaser, 1991, p. 18). Η συνεργατική μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευομένου με το μαθησιακό στόχο και τα διαθέσιμα εργαλεία στο πλαίσιο ενός κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου αναφοράς. Σε εποικοδομιστικά περιβάλλοντα, όπως τα γνωστικά εργαλεία του υπολογιστή οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης τα οποία έχουν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν νοητικά και γνωστικά (Ράπτης & Ράπτη, 1999/2003).

Η **Θεωρία της Δραστηριότητας** (activity theory) αναπτύχθηκε από τους συνεργάτες του Vygotsky Luria & Leontiev και θεωρείται ως μετεξέλιξη της θεωρίας του Vygotsky. Σύμφωνα με τη θεωρία, μονάδα ανάλυσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν είναι οι ατομικές δράσεις αλλά το σύστημα δραστηριότητας το οποίο αποτελείται από τα υποκείμενα, τα εργαλεία, την κοινότητα, τον καταμερισμό εργασίας, τους κανόνες. Ο γραπτός λόγος, σύμφωνα με τη θεωρία, είναι πολιτισμικά προσδιορισμένος. Για να μπορέσει ο συγγραφέας να

παραγάγει αποτελεσματικό γραπτό λόγο, πρέπει να δομήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχετικά με τα είδη κειμένων, που αναπτύσσονται στο σύστημα δραστηριότητας στο οποίο εντάσσεται, να κατανοήσει ποιους επικοινωνιακούς σκοπούς εξυπηρετούν, να συνειδητοποιήσει ότι ο γραπτός λόγος συν-κατασκευάζεται από τους εμπλεκόμενους σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο του οποίου οι θεσμοί, οι συνθήκες και επικοινωνιακές ανάγκες προσδιορίζουν κειμενικές – γλωσσικές μορφές (Σπαντιδάκης, 2010).

Σύμφωνα με τις κοινωνικο – πολιτισμικές θεωρίες οι Lave & Wenger διατύπωσαν τη **Θεωρία της Εγκαθίδρυσης** όπου οι μαθητές μαθαίνουν καθώς συμμετέχουν και αναμειγνύονται σε μια κοινότητα μάθησης (learning communities), διαφορετικοί άνθρωποι και ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετική λογική για να εδραιώσουν τη γνώση. Η γνώση μέσα στις «κοινότητες πρακτικής» (communities of practice), που αναφέρονται στον τρόπο δράσης και τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των ατόμων ή τις κοινότητες μάθησης ως κοινότητες γνώσης που διαμορφώνονται στη βάση κοινών σκοπών (learning communities), δεν είναι αποτέλεσμα συσσώρευσης πληροφοριών ούτε το άθροισμα των επιμέρους γνώσεων των μελών τους, αλλά αποτέλεσμα διάδρασης, διαμοιρασμού εμπειριών, ιδεών, γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της μάθησης γραπτού λόγου η γνώση για τη συγγραφή είναι κοινωνική κατασκευή, οι μαθητές σε μια τέτοια κοινότητα συνεργάζονται σε ένα κοινό τομέα, διαπραγματεύονται και επαναδιαπραγματεύονται την έννοια του κοινού τομέα η οποία απορρέει από την κοινή εμπειρία των μαθητών, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο και στη συνέχεια τον αποτυπώνουν στο γραπτό λόγο (Σπαντιδάκης, 2010).

Οι Αργυρίου & Κουτσούμπα (2016) αναφέρουν ότι βασική θεώρηση του **Κατανεμημένου Γινώσκειν** (Χλαπάνης, 2006) είναι ότι η ανθρώπινη γνώση και οι γνωστικοί πόροι, μπορούν να διαμοιραστούν μεταξύ των ατόμων που μετέχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Μέσω αυτής της συνεργατικής διαδικασίας στο Google Docs, οι γνώσεις του κάθε ατόμου που συμμετέχει στην κοινότητα αυξάνονται και υπάρχει η δυναμική να επιτευχθεί ένα έργο που αλλιώς δε θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί από ένα απομονωμένο άτομο. Σύμφωνα με το Κατανεμημένο Γινώσκειν, όσον αφορά στην απόκτηση γνώσης, ο άνθρωπος από μόνος του έχει στη διάθεσή του μόνο πεπερασμένους γνωστικούς πόρους, όπως ο χρόνος, η μνήμη ή η δυνατότητα υπολογιστών (Cherriak, 1986; Harman, 1986). Βάση αυτών, προκύπτουν τρεις τύποι κατανομής της γνώσης κατά την παρατήρηση της ανθρώπινης δραστηριότητας (Hollan, Hutchins & Kirsh, 2000; Χλαπάνης, 2006) όπου οι γνωστικές διεργασίες μπορούν

να είναι κατανεμημένες: α) μεταξύ ανθρώπων μιας κοινωνικής ομάδας, β) μεταξύ ανθρώπων τεχνολογικών περιβαλλόντων, και γ) στο χρόνο, ώστε αποτελέσματα προηγούμενων ενεργειών να επιδρούν σε επόμενα. *Οι προσεγγίσεις αυτές αφορούν στη μάθηση ως μια ενεργή εποικοδομιστική διαδικασία, στην οποία η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς αλλά δημιουργείται από κοινού μέσα σε ένα εγγενώς κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες ή από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, εντός ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης χρησιμοποιώντας υψηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.*

Η φιλοσοφία όλων των παραπάνω θεωριών περιγράφει ένα πλαίσιο διδακτικού σχεδιασμού, το οποίο υποστηρίζεται μέσω της ουσιαστικής χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και κυρίως των εργαλείων του Ιστού 2.0 καθώς λόγω των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων τους προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη συνεργατική οικοδόμηση γνώσης (Jimoyiannis et al., 2013).

3.5 Συνεργατική Γραφή (Collaborative Writing)

Ως συνεργατική γραφή (Collaborative Writing) ορίζεται η πράξη κατά την οποία περισσότερα από ένα άτομα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κειμένου, έτσι ώστε η «συν-ευθύνη» δημιουργίας του να καθίσταται ουσιαστική (Haring-Smith, 1994). Κάθε συγγραφέας όχι μόνο χρησιμοποιεί μια γλώσσα που ο ίδιος κληρονόμησε, αλλά αναφέρεται επίσης στα έργα άλλων συγγραφέων ρητά ή έμμεσα. Η συλλογική συγγραφή προωθεί την έννοια της συνεργασίας στο γράψιμο, ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο που να μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσει τους μαθητές στην ενεργή μάθηση.

Στις εκπαιδευτικές διαδικασίες γραφής μπορούμε να προσδιορίσουμε μια συνεργατική διαδικασία όταν μικρές ομάδες από δύο ή περισσότερους μαθητές εργάζονται μαζί με σκοπό να εκπληρώσουν ένα στόχο. Κάθε μαθητής συνεισφέρει σε κάθε στάδιο της συνεργατικής γραφής: αναζήτηση ιδεών, συγκέντρωση και οργάνωση πληροφοριών, σχεδιάγραμμα του γραπτού, αναθεώρηση και ολοκλήρωση του κειμένου. Η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν και να εκτελέσουν όλα τα στάδια του γραψίματος πιο αποτελεσματικά.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές γράφουν καλύτερα και παίρνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν γράφουν για ένα συγκεκριμένο κοινό. Στη συνεργατική γραπτή εργασία παρέχεται μια δομή για τους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να συμμετάσχουν με ουσιαστικό τρόπο στις βασικές έννοιες του μαθήματος (Paul & Elder, 2005). Οποσδήποτε η συγγραφή αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο κομμάτι εκμάθησης, πολύ δε περισσότερο η συνεργατική γραφή. Οι μαθητές οφείλουν να συνεργαστούν πρώτα σε προτάσεις, παραγράφους προκειμένου να αποκτήσουν εμπειρία και στη συνέχεια σε ολόκληρα κείμενα.

Ωστόσο η συνεργατική γραφή είναι ένας από τους τρόπους παρέμβασης, στήριξης με φθίνουσα καθοδήγηση και παράκαμψης σημαντικών γνωστικών αδυναμιών, ώστε ο μαθητής να παράγει κείμενο, είναι τεχνική που βασίζεται στη συνεργατική μάθηση, στην από κοινού εργασία των μαθητών πάνω σε ένα θέμα, με στόχο να προωθηθεί η ατομική μάθηση, μέσω συνεργατικών διεργασιών (Σγουροπούλου & Κουτουμάνος, 2001).

3.5.1 Οφέλη συνεργατικής γραφής

Ο λόγος που η συνεργατική γραφή προτείνεται ως διδακτική παρέμβαση είναι τα σημαντικά κέρδη που φαίνεται να υπάρχουν από την εφαρμογή της. Αυτά είναι:

1. Ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί την επιτυχία.
2. Ο μαθητής μπορεί να αναλάβει διαφορετικούς και σημαντικούς ρόλους στη συγγραφή κειμένων, άρα εκτίθεται σε συνεχή επαφή με το συγγραφικό έργο.
3. Επιμερίζεται το γνωστικό και μνημονικό βάρος του συγγραφικού έργου, αφού περισσότεροι μαθητές το μοιράζονται.
4. Υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να προκύψουν αρκετές, πλούσιες και ποιοτικά καλύτερες ιδέες.
5. Το κείμενο που θα προκύψει είναι περισσότερο πιθανό να έχει πιο άρτια δομή και να υποστεί καλύτερη αναθεώρηση.
6. Οι «μέσοι» και «χαμηλότεροι» μαθητές βελτιώνονται, γιατί βλέπουν τους «καλύτερους», (Slavin, 1991).
7. Οι «καλύτεροι» μαθητές βελτιώνονται γιατί στην ουσία «διδάσκουν» μεταγνωστικά και με το παράδειγμά τους συμμαθητές τους τη χρήση επιτυχημένων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Slavin, 1991).

3.5.2 Συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή

Η συνεργατική γραφή με χρήση υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Writing CSCW), μπορεί να γίνει είτε σε υπολογιστικά περιβάλλοντα: συστήματα που εγκαθιστούμε στον υπολογιστή είτε με διαδικτυακά εργαλεία: συνεργατικά εργαλεία γραφής του ιστού (Web 2.0), η δυνατότητα που παρέχει είναι η συνεργασία των μελών ασύγχρονα, χωρίς περιορισμούς χώρου και χρόνου. Για τη συνεργατική γραφή μέσω του ιστού 2.0 υπάρχουν διαδικτυακές εφαρμογές (zoho docs) με υψηλή ευχρηστία, παρέχεται η δυνατότητα αξιοποίησής τους από πολλούς χρήστες με ελάχιστες τεχνικές γνώσεις σε ζητήματα υπολογιστών-δικτύων, το σημαντικότερο είναι οι δυνατότητες διαμοιρασμού πληροφοριών διαδικτυακής συνεργασίας. Ο ιστός περιλαμβάνει κυρίως ιστολόγια (Blogs), Wikis, η πλατφόρμα MediaWiki, φαίνεται να είναι κατάλληλα για να επιτευχθούν οι δραστηριότητες της συνεργατικής γραφής, όπου δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να επεξεργαστούν από κοινού ένα κείμενο, να παρατηρήσουν τις αλλαγές, τις συνεισφορές κάθε μέλους, δυνατότητα επικοινωνίας σε forum, δυνατότητα επεξεργασίας εγγράφου. Πιο συγκεκριμένα, προσφέρουν τη δυνατότητα σε καθηγητές και μαθητές να συνεργαστούν από κοινού σε εργασίες και ομαδικές γραπτές ασκήσεις, καθώς μπορεί ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα να διορθώνει τα κείμενα του άλλου, να μοιράζεται έτσι τη γνώση και να οδηγεί στη συμμετοχική ανάπτυξη. Διάφορες στρατηγικές συνεργατική γραφής μπορούν να εφαρμοστούν στη συνεργατική γραφή με υποστήριξη υπολογιστή. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι στη μια άκρη βρίσκεται η ατομική συγγραφή και στην άλλη η διαδραστική συνεργατική γραφή. Έτσι, οι στρατηγικές είναι:

- Ατομική συγγραφή, όπου ένα μέλος της ομάδας γράφει ως αντιπρόσωπός της, αφού έχει συζητηθεί στην ομάδα το θέμα.
- Διαδοχική ατομική γραφή, όπου κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να γράψει ένα μέρος του κειμένου. Κάθε μέλος διαβάζει και διορθώνει το κείμενο άλλου μέλους.
- Παράλληλη γραφή, όπου κάθε μέλος της ομάδας γράφει ανεξάρτητα μέρος του κειμένου.
- Διαδραστική γραφή, όπου όλα τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται ταυτόχρονα για να αναπτύξουν το έργο – κείμενο.

Η δόμηση της ομάδας στη συνεργατική γραφή είναι ένα στοιχείο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Η σύνθεσή της πρέπει να είναι ανομοιογενής (Κακανά, 2008; Κανάκης, 2001; Ματσαγγούρας, 1995). Επειδή όμως όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες δεξιότητες, θα πρέπει να γίνουν λεπτοί χειρισμοί από την πλευρά του δασκάλου, ώστε να δίνεται στην ομάδα και στα μέλη της που αντιμετωπίζουν προβλήματα, αυτό που λέμε φθίνουσα καθοδήγηση (Σπαντιδάκης, 2007). Η βιβλιογραφία παραθέτει πλήθος δεδομένων για να στηρίξει το γεγονός πως ο συνεργατικός τρόπος γραφής βοηθά ιδιαίτερα τους αρχάριους μαθητές (μικρότερων ηλικιών ή χαμηλότερης δεξιότητας) (Ματσαγγούρας, 1997; Σπαντιδάκης, 1998). Ο Ματσαγγούρας (1995), αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει εξασφαλίσει κάποιες προϋποθέσεις που οδηγούν στην επιτυχία, κάνοντας τη συνεργατική διδασκαλία γραφής μια περισσότερο αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή ομαδική διδασκαλία. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι:

- η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας,
- η άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας,
- η συλλογική ευθύνη,
- η συνεχής εξάσκηση στη διαπροσωπική επικοινωνία,
- η ανομοιογενής σύνθεση της ομάδας,
- η εναλλαγή ρόλων.

Αν και οι πρώτες προσπάθειες συνεργατικής γραφής και αξιοποίησής της στην εκπαίδευση, ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '70, ήταν μόνο τα τέλη της δεκαετίας του '80 που εξαπλώθηκε (Noël & Robert, 2004). Ακόμα και σήμερα όμως, η συνεργατική γραφή δεν χρησιμοποιείται όσο θα έπρεπε, εξαιτίας των δυσκολιών που έχει η συγκεκριμένη μεθοδολογία (Noël & Robert, 2002; Kim & Severinson Eklundh, 1998 και 2000). Παρ' όλα αυτά η συνεργατική γραφή έχει χρησιμοποιηθεί σε διαπολιτισμικές πρακτικές (Bani-Shoraka & Jansson, 2007) σε θεραπευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά που επιδεικνύουν φοβίες, απόλυτη συστολή – δειλία, δυσκολίες κοινωνικοποίησης (Pehrsson, 2007) και οργάνωση της μνήμης (Lapadet et al, 2010). Με την ανάπτυξη και την εξέλιξη των δικτύων υπολογιστών σε απευθείας σύνδεση, η συνεργατική γραφή καθίσταται δυνατή, ακόμη και όταν οι μαθητές δεν μπορούν να βρίσκονται σε μια τάξη, με φυσική παρουσία. Η βιβλιογραφία έχει καταγράψει πολλά πλεονεκτήματα συνεργατικής γραφής. Η θεωρητική βάση της έρευνας μένει στο έργο του Vygotsky (1978) με την έμφαση που δίνει ο ίδιος στο ρόλο της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης σχετικά με τις έννοιες που διέπουν την επικοινωνιακή προσέγγιση στη μάθηση. Το κύριο πλεονέκτημα της συνεργατικής γραφής όταν συγκρίνεται με τη μεμονωμένη γραφή από ένα άτομο είναι η δυνατότητα άμεσης λήψης της ανατροφοδότησης.

3.6 Συνεργατική γραφή και επιχειρηματολογία

Οι θεωρίες γραφής (Hayes & Flower, 1980; Hayes & Nash, 1996) γενικά διακρίνουν τρεις τύπους δραστηριοτήτων μέσα στη διαδικασία γραφής: προγραμματισμό (οργάνωση του γραπτού), διατύπωση (γράψιμο του κειμένου), και αναθεώρηση. Σχεδιάζοντας ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, χρειάζεται τα επιχειρήματα να προταθούν, να ταξινομηθούν σε μία θέση σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινού ή του κειμένου. Επίσης στο κείμενο πρέπει να προκαθορίζεται το συμπέρασμα πριν τη γραφή και ξανά να καθορίζεται όταν το κείμενο ολοκληρώνεται. Η εξαγωγή συμπεράσματος επίσης είναι μια σημαντική δραστηριότητα στην επιχειρηματολογική γραφή (Levelt, 1989).

Η συνεργατική γραφή φαίνεται ιδιαίτερα αποδοτική στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Οι μαθητές είτε εμπλέκονται σε μια κοινωνική διαδικασία συν-κατασκευής και κριτικής επιχειρημάτων είτε διαπραγματεύονται τις λύσεις των κοινών προβλημάτων και προάγουν τη γνώση, στην προσπάθειά τους να γεφυρώσουν τις αντιθέσεις που προκύπτουν (Golanics & Nussbaum, 2008). Επίσης, είναι διδακτικά σημαντική, γιατί βοηθώντας τους μαθητές να συνδέσουν τις ιδέες τους, να σχηματίζουν εναλλακτικές σκέψεις και να στοχάζονται στο νόημα και την αποδεικτικότητα των ιδεών, γίνεται η αφορμή για την εννοιολογική αλλαγή, την ουσιαστική κατανόηση, καθώς επίσης προωθείται η σύνθετη και κριτική σκέψη (Nussbaum, 2002; Golanics & Nussbaum, 2008). Σημαντικά αποδεικνύονται και τα αποτελέσματα της συνεργατικής επιχειρηματολογίας και στην ατομική επίδοση και ειδικά για τους εσωστρεφείς μαθητές, οι οποίοι βρίσκουν το συγκρουσιακό λόγο απειλητικό για το πρόσωπό τους. Η απειλή ότι θα χάσουν ένα επιχείρημα μπορεί να βλάψει την αυτοεικόνα τους και την εικόνα που δίνουν στους άλλους για τον εαυτό τους σύμφωνα με τον (Nussbaum, 2008) όπως αναφέρει ο Σπαντιδάκης (2015, σ. 109). Οι μαθητές θα πρέπει να προετοιμαστούν να στηρίζουν μια θέση, να διασαφηνίζουν το επιχείρημά τους, να φροντίζουν για τη συνοχή του κειμένου. Το κείμενο θα πρέπει να έχει μία εισαγωγή που προσελκύει το ενδιαφέρον, μια ισχυρή θέση, μια ισορροπία ανάμεσα στο γεγονός και στη γνώμη,

να έχουν επιλέγει σωστά παραδείγματα, ένα εύστοχο συμπέρασμα το οποίο αφήνει τον αναγνώστη με μία σαφή κατανόηση της θέσης των συγγραφέων. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους ή να αντιπαρατεθούν, οργανώνοντας κατά ομάδες επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, κατασκευάζοντας διαλόγους, αναλαμβάνοντας ρόλους, σχεδιάζοντας και εκτελώντας από κοινού ένα σχέδιο εργασίας. Πρόκειται ακριβώς για καλές πρακτικές, που προωθούνται μέσω της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ή μεγαλύτερες τάξεις (Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τους Stein, Bernas και Calicchia (1997) η επιχειρηματολογία στο πλαίσιο που αφορά την ενεργή συμμετοχή των μαθητών ορίζεται ως η δημιουργία άποψης συνοδευόμενης από μια θέση – επιχειρήματα υπέρ ή κατά ενός ισχυρισμού σε συνδυασμό με ερωτήσεις, επεξηγήσεις και διευκρινίσεις και δεν είναι η στεγνή αντιπαράθεση ιδεών και απόψεων. Όταν οι συμμετέχοντες ολοκληρώνουν τη συζήτησή τους με έναν συμβιβασμό, έχουν περισσότερα μαθησιακά οφέλη και μια πιο ισορροπημένη άποψη για το θέμα. Επιπλέον, οι συζητήσεις που δημιουργούνται από το έργο της επιχειρηματολογίας κάνουν τους συνεργάτες να εκφράσουν με λόγια και να διαπραγματευθούν, μεταξύ άλλων, σκοπό, σχέδια, έννοιες και αμφιβολίες. Οι συγγραφείς θέλουν να στηρίζουν τις υποθέσεις τους, να δικαιολογήσουν τις προτάσεις τους και να κάνουν σαφείς τους στόχους τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη συνειδητοποίηση και σε ένα πιο συνειδητό έλεγχο της γραφής (Gere & Stevens, 1989; Giroud, 1999).

Έρευνες στο πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης κάνουν λόγο για ξεκάθαρο διαχωρισμό μεταξύ της οργάνωσης των ιδεών και του συμπεράσματος κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού κάτι που οδηγεί στη βελτίωση της ποιότητας του επιχειρηματολογικού κειμένου (Coirier, Andriessen & Chanquoy, 1999). Ο Hirvela (1999) επεκτείνεται στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης επισημαίνοντας ότι η συλλογική συγγραφή παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να γράφουν ως μέλη μιας κοινότητας και να χρησιμοποιούν ο ένας τον άλλο για καθοδήγηση και υποστήριξη. Ωστόσο έχει αναγνωριστεί ότι η συνεργατική γραφή: α) συμβάλλει στην υψηλότερη ποιότητα γραφής (Storch, 2005), β) στοχεύει στην αύξηση συγκέντρωσης της γνώσης (Donato, 1994) και κυριότητας (Storch, 2005) κατά τη διαδικασία της γραφής, γ) αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών (Kowal & Swain, 1994; Swain & Lapkin 1998), και δ) δίνει προσοχή στις δομές του λόγου, στη χρήση της γραμματικής και του λε-

ξιολογίου (Swain & Lapkin, 1998). Ο Storch (2005) επίσης σημειώνει τη σπουδαιότητα της άμεσης ανατροφοδότησης για τη βέλτιστη συνεργατική γραφή που μπορεί να παραχθεί.

3.6.1 Συνεργατικά εργαλεία γραφής. Συνεργατική επιχειρηματολογία

Η τεχνολογία, και ειδικότερα ο τομέας της συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζεται από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Computer-Supported Collaborative Learning - CSCL), έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την επιχειρηματολογία. Ένα τέτοιο δομημένο περιβάλλον διεπαφής μπορεί να βελτιώσει τη συνεργατική επιχειρηματολογία των μαθητευομένων, διότι ενθαρρύνει την υιοθέτηση συγκεκριμένων ενεργειών που αφορούν είτε στο διάλογο είτε στη δράση στον κοινό χώρο εργασίας (Veerman, 2000). Υπάρχουν αρκετά λογισμικά που βοηθούν τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν με τη βοήθεια του υπολογιστή. Αυτού του είδους τα λογισμικά παρέχουν τη δυνατότητα για διάλογο, δίνουν ρόλους στους συμμετέχοντες και διάφορους τρόπους για την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών επιχειρημάτων. Ο Andriessen (2006) διέκρινε 5 περιπτώσεις όπου η επιχειρηματολογία μπορεί να υποστηριχτεί στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα: α) με παιχνίδια διαλόγου, β) αναθέτοντας ρόλους, γ) στη συνεργατική συγγραφή, δ) στην κατασκευή χαρτών εννοιολογικής χαρτογράφησης και ε) στον τομέα των επιστημών.

Προκειμένου να γίνει ο σχεδιασμός σε ένα συνεργατικό περιβάλλον γραφής, οι κύριες διαδικασίες αφορούν την υποστήριξη: 1. των μέσων διαλόγου και δράσης/ενεργειών (means for dialogue and actions), 2. της ενημέρωσης (workspace awareness) του κοινού χώρου συνεργασίας, 3. του εκπαιδευόμενου, 4. του εκπαιδευτικού, και 5. της διαχείρισης της κοινότητας.

Όσον αφορά τα μέσα υποστήριξης διαλόγου και δράσης ορίζονται ως συστήματα που έχουν στόχο την υποστήριξη δράσης (action-oriented), συστήματα που έχουν στόχο την παραγωγή κειμένων (text production oriented), συστήματα που έχουν στόχο την υποστήριξη της επιχειρηματολογίας (argument-oriented). Σε μερικά συστήματα η συνεργασία αφορά αποκλειστικά την ανάπτυξη επιχειρημάτων από τους εκπαιδευόμενους γύρω από ένα θέμα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να υποστηρίξει μια υπόθεση, ένας άλλος να προτείνει ένα δεδομένο που υποστηρίζει την υπόθεση αυτή, ενώ ένας άλλος να προτείνει ένα δεδομένο που αντικρούει την υπόθεση, κλπ. .

Τα συνεργατικά εργαλεία γραφής μπορούν να χρησιμεύσουν ως γνώση σε μια κοινότητα πρακτικής όπου τα μέλη της κοινότητας μπορούν με την ομάδα τους να παρέχουν πληροφορίες, να δουλεύουν μαζί, να συζητούν κριτικά σε θέματα ενδιαφέροντος τους (Cattafi & Metzner, 2007). Ακόμη, τα συνεργατικά εργαλεία γραφής αυξάνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και μεταξύ της ομάδας, διευκολύνουν το διαμοιρασμό των πληροφοριών και της γνώσης διαμέσου της κοινότητας των συμμετεχόντων (Lipponen, 2002). Τέλος το σημαντικό είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να αναθεωρούν και να ανατροφοδοτούν τη γνώση τους όσον αφορά το γραπτό κείμενο.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε συνεργατικά εργαλεία γραφής τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, στον επεξεργαστή κειμένου και στο διαμοιραζόμενο έγγραφο Google Docs.

3.6.2 Ο Επεξεργαστής κειμένου

Η επεξεργασία κειμένου αποτελεί έναν τεχνικό μηχανισμό παραγωγής, τροποποίησης, μορφοποίησης και εκτύπωσης κειμένων με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Levy, 1993). Πρόκειται για το πιο δημοφιλές λογισμικό γενικής χρήσης (Doc), το οποίο παράλληλα είναι και το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο στον εκπαιδευτικό τομέα. Σύμφωνα με τους (Becker, 2000; Legros & Crinon, 2002) όπως αναφέρει ο Κόμης, (2007, σ. 68) στις Η.Π.Α., πάνω από τα τρία τέταρτα των καθηγητών που κάνουν χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου σε εννοιολογικό επίπεδο, η επεξεργασία κειμένου αποτελεί μια νέα μέθοδο γραφής, η οποία παρουσιάζει μεγάλες ποιοτικές διαφορές σε σύγκριση με άλλες μεθόδους γραφής, όπως το χαρτί και το μολύβι. Πρόκειται για μια νέα μέθοδο γραφής η οποία παρουσιάζει μεγάλες ποιοτικές διαφορές σε σύγκριση με άλλες μεθόδους γραφής, όπως το μολύβι και το χαρτί. Η επεξεργασία κειμένου έχει αντικαταστήσει σχεδόν ολοκληρωτικά τις παραδοσιακές μεθόδους γραφής στον εργασιακό τομέα και έχει γίνει αρκετά συνήθης πρακτική στις σχολικές δραστηριότητες, χάρη στις λειτουργικές δυνατότητές της. Μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφορίας, ειδικά σε συνδυασμό με βάσεις δεδομένων και συστήματα υπερμέσων. Σε επίπεδο λειτουργικών δυνατοτήτων, η επεξεργασία κειμένου περιλαμβάνει τέσσερις μεγάλες κατηγορίες δυνατοτήτων (Anis, 1998):

- δυνατότητες σύνταξης: εισαγωγή, αποκοπή, αντιγραφή, επικόλληση ή μετατόπιση κειμένου, αναζήτηση και αντικατάσταση λέξεων,
- μετασυγγραφικές δυνατότητες: μετατόπιση κειμένου, επιλογή κειμένου, προβολή διάρθρωσης, αναίρεση / επανάληψη,
- δυνατότητες μορφοποίησης και δόμησης κειμένου,
- μετα – κειμενικές δυνατότητες: προσθήκη σχολίου, ορθογραφικός, γραμματικός έλεγχος, λεξικό συνώνυμων.

Μεταξύ των δυνατοτήτων που περιέγραψε ο Anis, οι δυνατότητες που αφορούν τον έλεγχο των γνωστικών στοιχείων, της συνοχής και της συνεκτικότητας του κειμένου παρουσιάζουν αξιοσημείωτο γνωστικό δυναμικό. Το λεξικό κειμένου και ο ορθογραφικός έλεγχος μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα. Σχετικές μελέτες επισημαίνουν ότι η χρήση επεξεργαστών κειμένου ευνοεί την παραγωγή μεγαλύτερων κειμένων με μεγαλύτερη εννοιολογική πυκνότητα (Bangert-Drows, 1993). Ορισμένοι επεξεργαστές κειμένου απέκτησαν δυνατότητες συνεργατικής επεξεργασίας κειμένων, οι οποίες παρουσιάζουν ενδιαφέρουσες δυνατότητες συνεργατικής εργασίας, το παράδειγμα των Google Docs. Ακόμα οι σύγχρονοι επεξεργαστές κειμένου δίνουν τη δυνατότητα παρακολούθησης τροποποιήσεων που έχουν πραγματοποιηθεί σ' ένα κείμενο διευκολύνοντας την επανεξέτασή του. Σε μια φάση συλλογικής γραφής, οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν σε ένα γενικό πλάνο, στη συνέχεια μοιράζονται και συντάσσουν τα διάφορα τμήματα και τέλος συγχωνεύουν αυτά τα τμήματα, ώστε καθένας να μπορεί να βελτιώνει, τροποποιεί, μορφοποιεί. Οι δραστηριότητες που μπορούμε να πραγματοποιήσουμε στην τάξη μπορεί να είναι: δραστηριότητες συγγραφής και αναθεώρησης των γραπτών, έργα που εκπονούνται σε ολιγομελείς ομάδες για τη συγγραφή κειμένου πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, δημιουργία εγγράφων ύστερα από πραγματική έρευνα πάνω σε συγκεκριμένη θεματική. Στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου χρήσης, οι επεξεργαστές κειμένου μπορούν να ανακαλύψουν ένα ενδιαφέρον γνωστικό δυναμικό, ευνοώντας τόσο τη συνεργατική παραγωγή κειμένων, όσο και τη μεταγνωστική εξέταση της διεργασίας συμπαραγωγής ενός κοινού προϊόντος (Jones & Pelegrinni, 1996; Κόμης, 2007, σ. 70).

Σε γενικές γραμμές δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι οι επεξεργαστές κειμένου είναι ικανοί να επιλύσουν όλα τα προβλήματα που θέτει η εκμάθηση της γραφής. Ο επεξεργαστής κει-

μένου μπορεί να προσφέρει νέες ανέσεις στην πράξη της γραφής, ειδικά όταν η χρήση του επεξεργαστή κειμένου εντάσσεται σε κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον. Όταν η χρήση του επεξεργαστή κειμένου δεν εντάσσεται σε κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον, ενδέχεται να έχει αρνητικές συνέπειες. Αυτό συμβαίνει όταν οι μαθητές παρεμποδίζονται από κά-θε προηγούμενη σκέψη και παροτρύνονται να ξεκινήσουν την σύνταξη του κειμένου αμέ-σως. Σε ότι αφορά τη χρήση επεξεργαστών κειμένου στο Δημοτικό, πρέπει να εξεταστεί το θέλγητρο και τα κίνητρα που παρέχουν στους μαθητές η οθόνη και το πληκτρολόγιο, η δυ-νατότητα εύκολης διόρθωσης ενός κειμένου και η «προστιθέμενη αξία» του τυπωμένου κειμένου, το οποίο είναι κοινωνικά ανώτερο από το χειρόγραφο (Vincent, 2002). Η επε-ξεργασία κειμένου μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην επανασύνταξη των κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Δηλαδή, θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο εκ-μάθησης της αναθεώρησης σύμφωνα με τους (Barbier et al., 1998), όπως αναφέρει ο Κό-μης, (2007, σ. 71).

Μερικά παραδείγματα αξιοποίησης δραστηριοτήτων επεξεργαστών κειμένου στην τάξη μπορεί να είναι η σύνταξη κειμένων σε ομάδες, η ομαδική σύνταξη κειμένου εκ περιτρο-πής, ή με βάση ένα κοινό πλαίσιο. Αποκαλύπτονται όμως στους μαθητές ορισμένοι περιο-ρισμοί που σχετίζονται με τη γραφή, όπως η αναγκαιότητα ύπαρξης συνοχής στα κείμενα και η ανάγκη μορφοποίησης των κειμένων με ακρίβεια. Η ομαδική σύνταξη κειμένων, δια-δοχική ή ταυτόχρονη απευθείας στον υπολογιστή είναι μια δραστηριότητα ιδανική για ερ-γασία σε ομάδες. Η αξιοποίηση από κοινού επεξεργαστών κειμένου συνεργατικής γραφής (Wiki, Google Docs, twiddla, Zoho Docs κ.α.) μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα ενδιαφέρου-σα ενώ η συγγραφή κειμένων πρέπει να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής ενέρ-γειας που λαμβάνει υπόψη τον τελικό αποδέκτη (Depover, karsenti, Κόμης 2007, σ. 74).

3.6.3 Google Docs στη Συνεργατική Γραφή. Το παράδειγμα του Google Docs

Ένα γνωστό δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο δημιουργικότητας που προσφέρεται από την Google, είναι το διαμοιραζόμενο έγγραφο ‘Google Docs’. Προαπαιτούμενος είναι μόνο ένας λογαριασμός e-mail για να έχεις πρόσβαση στο “Google Docs” ο οποίος σου παρέχει ιδιωτικότητα και ασφάλεια καθώς ο κωδικός προστατεύεται. Το Google Docs αγκαλιάζεται από τις εφαρμογές των Web.2.0 εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην εκ-παίδευση. Τα ‘Έγγραφα Google’ είναι μια δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή με επεξεργαστή

κειμένου, υπολογιστικό φύλλο, παρουσίαση, πρόσθετες εφαρμογές που μπορείς να εγκαταστήσεις, καθώς και πρόσθετες εφαρμογές ρουμπρίκας που προσφέρονται από την Google (Wikipedia, 2010). Η διαδικτυακή εφαρμογή Google Docs (Έγγραφα Google) αποτελεί ένα διαδικτυακό εργαλείο που βοηθά τους μαθητές να εργαστούν σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με την Oxnevad (2013), η ανταλλαγή εγγράφων και σχολίων πάνω σε ένα κείμενο που δημιουργείται ταυτόχρονα και από κοινού, παρέχει στους εμπλεκόμενους την ευκαιρία να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση. Κατά το χρόνο που εργάζονται μαζί, οι μαθητές παράγουν σε απευθείας σύνδεση πρωτογενές υλικό που αντανακλά ότι έχουν μάθει και μέσω αυτού αναδεικνύονται οι συνδέσεις ανάμεσα στην προγενέστερη γνώση τους, το μαθησιακό αντικείμενο και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Από τη στιγμή που το Google έγγραφο είναι αποθηκευμένο στο διαδίκτυο, οι μαθητές μπορούν να εργάζονται πάνω στο κείμενο από το σχολείο, από το σπίτι, από οποιονδήποτε ηλεκτρονικό υπολογιστή με σύνδεση στο Internet. Επίσης, με τη χρήση της συγκεκριμένης εφαρμογής είναι ικανοί να ελέγξουν τη δουλειά τους. Μπορούν να εισάγουν σχόλια, απλώς επισημαίνοντας κάποιο τμήμα στο σώμα του εγγράφου και το σχόλιο θα εμφανιστεί στη δεξιά πλευρά της σελίδας. Επιπλέον, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της Google, το Google έγγραφο παρέχει υποστήριξη για συνεργασία σε πραγματικό χρόνο και έτσι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους σε μορφή συζήτησης (chat forum). Προαπαιτούμενο, είναι ένας λογαριασμός ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) για να έχει κάποιος πρόσβαση στο “Google Docs” ο οποίος σου παρέχει ιδιωτικότητα και ασφάλεια καθώς ο κωδικός προστατεύεται (Frank, 2008).

3.6.4 Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Google Docs (Εγγράφων Google)

Το έγγραφο Google αποτελεί ένα εύκολο και γρήγορο διαδικτυακό εργαλείο, κατάλληλο για την υλοποίηση ψηφιακής γραφής με ταυτόχρονη ή παράλληλη επεξεργασία κειμένου από ομοτίμους (peer editing). Οι Lundstrom and Baker (2009) έχουν αποδείξει τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιολόγηση ομοτίμων. Ο Sharp (2009) υποστηρίζει ότι αυτό το συνεργατικό εργαλείο επεξεργασίας κειμένου επιτρέπει σε μια ομάδα ατόμων να επεξεργάζεται (ταυτόχρονα) ένα έγγραφο και την ίδια στιγμή να μπορούν όλα τα μέλη της ομάδας να δουν τις αλλαγές που γίνονται από τους άλλους σε πραγματικό χρόνο, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι τα έγγραφα Google Docs μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργατική γραφή, όπως επίσης και τη συνεργατική καταγραφή ιδεών (Oxnevad, 2013). Η συνεργασία

είναι μια δραστηριότητα που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να φέρουν σε πέρας συλλογικά μια εργασία (TaElhasid & Meishar-Tal, 2007, Witney & Smallbone, 2011).

Κύριο χαρακτηριστικό της συνεργατικής γραφής είναι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου από περισσότερους του ενός συγγραφείς. Κατ' επέκταση, η συνεργατική γραφή είναι μια δραστηριότητα που μεταμορφώνει ένα αρχικό κείμενο σε συλλογικό κείμενο, ακολουθώντας μια συνεργατικού τύπου προσέγγιση (Chao & Lo, 2011). Συνεπώς οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν την εργασία τους σε ένα συνεργατικό έγγραφο έχοντας τη δυνατότητα να χτίσουν συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (Suwantarthip and Wichandee, 2014). Αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό μετατρέπει το Google έγγραφο σε ένα ισχυρό πρόγραμμα που μπορεί να διευκολύνει τη συνεργατική συγγραφή ιδιαίτερα στα γλωσσικά μαθήματα:

- με την ανταλλαγή εγγράφων και τη διατήρησή τους σε απευθείας σύνδεση (online), οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτά ανά πάσα στιγμή,
- οι μαθητές μπορούν εύκολα να διαπιστώσουν τη ρευστότητα του ψηφιακού κειμένου, γιατί το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα θέασης της πορείας επεξεργασίας ενός (ψηφιακού) κειμένου.

Συνεπώς η εφαρμογή Google Docs δουλεύοντας σε συνεργατικό εργαλείο μπορεί να προσφέρει σύγχρονη αλλά και ασύγχρονη επικοινωνία καθώς επίσης και επεξεργασία κειμένων από τους μαθητές.

3.6.5 Google Docs στην επιχειρηματολογία

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδικτυακό εργαλείο Google Docs για να διευκολυνθεί η σύγχρονη ή ασύγχρονη συζήτηση για ένα θέμα στο πλαίσιο της προετοιμασίας για ένα επιχειρήμα ή δοκίμιο. Αυτό παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τη θέση τους σε ένα θέμα ταυτόχρονα με τους συμμαθητές τους. Έτσι εκθέτει τους μαθητές σε μια ποικιλία αποτελεσματικών προοπτικών ενός επιχειρήματος και βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης του μαθητή, αφού διαβάζοντας το αντεπιχείρημα μπορεί να εκφράσει αβίαστα το δικό του επιχειρήμα.

Η Bitsani-Petrou (2015), κάνει αναφορά για τη συνεργατική γραφή μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Wikis στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα η συνεργατική γραφή με τη χρήση των Google Docs αποτελεί, μια συντονισμένη συνεργασία που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να γράφουν ένα δοκίμιο να αναθεωρούν τη συμμετοχή του καθενός, καθώς αντιτίθεται στον απλό χωρισμό της εργασίας κατά άτομο, δηλαδή στο να εργάζεται ο καθένας ανεξάρτητα από τον άλλο και κατόπιν να ενώνονται οι επιμέρους συμμετοχές σε ένα τελικό κοινό έγγραφο. Προωθεί έτσι έναν νέο τρόπο προκειμένου να εργαστούν κάποιοι συνεργατικά, δημιουργώντας συλλογικό περιεχόμενο και διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνεργατική γραφή και την ομαδική συζήτηση. Με τον τρόπο αυτό τα Google Docs βοηθούν στο να δημιουργηθεί ένα δυναμικό, συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, όπου η γνώση κατακτάται μέσω ανοικτών συζητήσεων και ανταλλαγής ιδεών, μέσω συνεργατικών δομών και ενεργητικής συμμετοχής των μελών (Su & Beaumont, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία

4.1 Ερωτήματα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, για την εξέταση της αποτελεσματικότητας των εργαλείων Web 2.0 στη διδασκαλία της Γλώσσας μαθητών Ε΄ Δημοτικού τίθενται προς διερεύνηση τα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Ποια θα είναι η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας με χρήση συνεργατικού διαδικτυακού εργαλείου στην παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου;
- 2) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών/τριών καθώς και η ατομική τους συνεισφορά κατά τη συνεργατική ανάπτυξη κειμένων μέσω Google Docs;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού για τις συνεργατικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου με τη χρήση του εργαλείου Google Docs;

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Καταρχήν, το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα ήταν μικρό και γι αυτό δε γνωρίζουμε αν είναι αντιπροσωπευτικό. Επίσης το δείγμα προέρχεται από ένα Πειραματικό Σχολείο του οποίου τα παιδιά συμμετέχουν συχνά στην υλοποίηση ερευνών με τη χρήση Η/Υ (π.χ. διδασκαλία τυφλού συστήματος). Τέλος, παράγοντες όπως η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, (π.χ. δεν υπήρχαν υπολογιστές για καθένα μαθητή) μπορούσαν να επηρεάσουν τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας.

4.3 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 23 μαθητές του Ε1 τμήματος του 3^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου, ένα δημόσιο σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Από τους μαθητές αυτούς/ες, 11 ήταν αγόρια (47,8 %) και οι 12 ήταν κορίτσια (52,1 %). Όλοι οι μα-

θητές είναι γεννημένοι το 2006. Οι συμμετέχοντες κατείχαν βασικές γνώσεις υπολογιστή, εμπειρία συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα και διέθεταν ηλεκτρονικούς υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

4.4 Οργάνωση των διδασκαλιών παρέμβασης

Η επιχειρηματολογία εμφανίζεται στις θεματικές ενότητες που αφορούν, τον άνθρωπο, τη φύση, την υγεία- διατροφή, τα ταξίδια, την τέχνη, την κοινωνία, την τεχνολογία κ.α.. Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η σχολική τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. Το υλικό αυτό, εφόσον είναι κατάλληλο για διδασκαλία, προσκομίζεται στην τάξη είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές. Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική και υπό την έννοια αυτή οι μαθητές μπορούν να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τον Η/Υ προκειμένου να επεξεργαστούν κείμενο και να το μορφοποιήσουν, κάνουν χρήση κειμενικών δεικτών για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων. Μπορούν να συντάσσουν διαφορετικού τύπου κείμενα (επιχειρηματολογικά) ακολουθώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού, (προσυγγραφικό στάδιο) της γραφής, της αρχικής εκδοχής (συγγραφικό) και τέλος, του ελέγχου και της βελτίωσης (μετασυγγραφικό στάδιο). Τα επιχειρηματολογικά κείμενα που καλούνται να διδαχτούν και να γράψουν οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού είναι μόλις πέντε (5). Στο *Βιβλίο του Δασκάλου* της Ε΄ Δημοτικού⁶, ενώ γίνεται λόγος για «επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων», δεν παρέχονται περαιτέρω μεθοδολογικές υποδείξεις, ούτε αναφορές σχετικές με το ύφος του κειμένου. Επίσης απουσιάζει από το μετασυγγραφικό στάδιο ο πίνακας αξιολόγησης του παραγόμενου γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου. Ακόμη οι περισσότερες αναφορές αφορούν κυρίως την ατομική συγγραφή έναντι της ομαδικής. Ωστόσο η προσθήκη τέτοιων μεθοδολογικών οδηγιών θα διευκόλυε ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία επιχειρηματολογικής γραφής στην τάξη. Ενδεικτικά στο *Βιβλίο του Δασκάλου* της Στ΄ Δημοτικού δε δίνονται μεθοδολογικές οδηγίες και περαιτέρω εξηγήσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αόριστα αποκαλούμενες, «ιδιαιτερότητες της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων». Τα *Βιβλία του μαθητή σύμφωνα με τον τρόπο που*

⁶ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006γ'), Γλώσσα Ε Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι-Βιβλίο δασκάλου: Μεθοδολογικές οδηγίες, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 42

προσεγγίζουν το επιχειρηματολογικό φαινόμενο φαίνεται να επικρατεί η αντίληψη ότι η επιχειρηματολογική γραφή συνίσταται από τη συνδυαστική χρήση λογικών επιχειρημάτων αλλά και συναισθηματικών στρατηγικών. Στο Βιβλίο Μαθητή Ε' Δημοτικού, τεύχος Γ', σ.37 και σ.43 γίνεται προσπάθεια θεώρησης της αντίθετης άποψης με την καταγραφή θετικών και αρνητικών απόψεων σχετικά με το θέμα της τηλεόρασης και των διαφημίσεων, χωρίς να επιχειρείται η συγγραφή ενός συγκροτημένου κειμένου, το οποίο απευθύνεται σε συγκεκριμένο αποδέκτη. Σε ότι αφορά τη διασφάλιση των κειμενικών παραγόντων συνοχής και συνεκτικότητας στα επιχειρηματολογικά κείμενα η παρουσίασή τους επιχειρείται από τις συγγραφικές ομάδες των βιβλίων. Στο α' τεύχος του τετραδίου εργασιών Γλώσσας της Στ' Δημοτικού (σ.46) γίνεται λόγος για τη χρήση της στρατηγικής πλαισίων (frames) για τη σύνδεση μαθητικών επιχειρημάτων και τη συγγραφή ενός γράμματος που έχει στόχο την πειθώ. Αντίστοιχα, στο βιβλίο Γλώσσας της Δ' Δημοτικού παρουσιάζονται κειμενικοί δείκτες για τη δικαιολόγηση των απόψεων (γιατί, επειδή, αφού), για τη σύνδεση των απόψεων (επιπλέον, εκτός, από αυτά...). Από τα βιβλία απουσιάζουν τελείως συνδετικά στοιχεία που εισάγουν τη διατύπωση μιας αντίθετης άποψης. Θεωρείται ότι η επανάληψη και η διεύρυνση μιας αντίστοιχης πρακτικής στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής σε όλες τις τάξεις, με την εισαγωγή ακόμη αντιθετικών/παραχωρητικών συνδετικών στοιχείων, για την εισαγωγή της αντίθετης άποψης θα βοηθούσαν τους μαθητές στην εμπέδωση της γνώσης των μαθητών για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Σύμφωνα με έρευνα του Ντίνα (2008), η συνολική κατανομή των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στην Ε' τάξη φτάνει τις 79, στη Στ' φτάνει τις 97, στη Δ' είναι 81, στη Γ' τάξη είναι 117, ενώ τα κείμενα που καλούνται να παράγουν οι μαθητές μέσα από αυτές, φτάνουν τα 88 κείμενα κατανεμημένα σε 31 διαφορετικά κειμενικά είδη. Όσον αφορά τον τρόπο εργασίας από το σύνολο των παραγόμενων κειμένων της Ε' Δημοτικού όσον αφορά την ατομική εργασία αναφέρονται 76 κείμενα και μόνο 12 σε ομαδική εργασία ή εργασία σε ζεύγη, ενώ στο σύνολο των 88 κειμένων μόνο 42 εμφανίζουν προσυγγραφικό στάδιο, ενώ το μετασυγγραφικό στάδιο απουσιάζει τελείως.

Σύμφωνα με τη Διαλεκτική προσέγγιση, η επιχειρηματολογία αναλύεται σε πραγματικές συνθήκες, ως μια δραστηριότητα λόγου που λαμβάνει μέρος στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της φυσικής γλώσσας και επομένως ως πράξη λεκτική και κοινωνική ταυτόχρονα. Η γραπτή επιχειρηματολογία είναι διαλεκτική διαδικασία, κατά την οποία ο συγγραφέας νοερά μπορεί και συνδιαλέγεται με τον απόντα αναγνώστη. Επομένως αξιοποιεί τις εμπειρίες

του, τις γνώσεις του, την ενσυναίσθηση του, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα λαμβάνοντας και προβλέποντας κάθε φορά τις αντιρρήσεις και την κριτική του αναγνώστη προς τα επιχειρήματα που θέτει. Ταυτοχρόνως, αναδεικνύει τη διερευνητική-συλλογιστική πορεία που τον οδήγησε στην υποστηριζόμενη άποψη. Συνεπώς οι απαιτήσεις εστιάζονται στην οργάνωση λόγου, τη συνοχή και τη διαδοχή των πληροφοριών σε επίπεδο συνολικού κειμένου και παραγράφων (μακροδομή), στο πλαίσιο όμως των γενικότερων συμβάσεων του επιχειρηματολογικού κειμένου (υπερδομή) (Σπαντιδάκης, 2015).

Σύμφωνα με τους van Eemeren et.al. (2002) όπως αναφέρεται από το Σπαντιδάκη (2015), οι δομές της νοερής αντιπαράθεσης συγγραφέα-αναγνώστη πρέπει να είναι αντίστοιχες των σταδίων της διαλεκτικής προσέγγισης, τα οποία είναι:

- α) το στάδιο της αντιπαράθεσης (confrontation): η εισαγωγή/πρόλογος όπου παρουσιάζονται το θέμα και οι διαφορετικές απόψεις σε σχέση με αυτό,
- β) το στάδιο της έναρξης (opening): στην εισαγωγή του γραπτού κειμένου ο συγγραφέας προσδιορίζει την κεντρική έννοια γύρω από την οποία θα εκφραστεί η διαφωνία,
- γ) το στάδιο της επιχειρηματολογίας (argumentation): στο κύριο μέρος ο συγγραφέας υπερασπίζεται την άποψή του με επιχειρήματα και αντιπαραθέτει τα επιχειρήματα της αντίπαλης άποψης,
- δ) το στάδιο του συμπεράσματος (concluding): στον επίλογο ο συγγραφέας καταλήγει στο τελικό συμπέρασμα.

Το στάδιο της επιχειρηματολογίας (κύριο μέρος) αποτελεί το ενδιαφέρον κομμάτι του γραπτού κειμένου, όπου θα οργανωθούν τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα μεταξύ τους (μακροδομή), έτσι ώστε να αναδεικνύεται η διαλεκτική φύση της αντιπαράθεσης. Τα επιχειρήματα μπορούν να οργανωθούν με δύο τύπους: α) ομαδοποίηση των επιχειρημάτων από τη μια πλευρά και αντεπιχειρημάτων από την άλλη, β) άμεση σύνδεση κάθε επιχειρήματος με το αντίστοιχο αντεπιχείρημα.

Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η ομαδοσυνεργατική και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, και β) βιντεοπροβολέας, σε σύνδεση με τον Η/Υ. Οι διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν τόσο στη σχολική τάξη με τη χρήση τεσσάρων ηλεκτρονικών υπολογιστών όσο και στο εργαστήριο πληροφορικής του 3^{ου} Π.Δ.Σ. Ευόσμου, με τη χρήση δώδεκα Η/Υ.

Κατά τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου εφαρμόστηκαν τρία στάδια που προτείνουν οι Flower & Hayes (1994). Αρχικό στάδιο είναι το προσυγγραφικό. Συγκεκριμένα, στο στάδιο αυτό οι μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου επεξεργάζονται συγκριτικά και κριτικά αυθεντικά κείμενα που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία όχι πλέον μόνο στο επίπεδο της νοηματικής ανάλυσης, αλλά μελετούν πώς οι διαφορετικοί στόχοι πραγματοποιούνται κάθε φορά μέσα από συγκεκριμένες λεκτικές πράξεις. Τα βασικά στοιχεία της υπερδομής του κειμένου θα αποτελέσουν και τα σημεία αναφοράς για την παραγωγή από το μαθητή αντίστοιχου κειμενικού είδους. Επίσης, αφιερώνουν χρόνο για να οργανώσουν τις ιδέες τους, να προετοιμάσουν και να σχεδιάσουν το κείμενο που θα παραγάγουν στην επόμενη φάση.

Στο δεύτερο στάδιο, το συγγραφικό, οι μαθητές συγγράφουν την πρώτη εκδοχή του κειμένου τους με βάση το σχεδιάγραμμα που έφτιαξαν στο προηγούμενο στάδιο. Λαμβάνουν υπόψη τους ότι ο γραπτός τους λόγος πρέπει να είναι σαφής, να παρουσιάζει γλωσσική συνοχή και κειμενική συνεκτικότητα και να ανταποκρίνεται στα σημεία αναφοράς που εντόπισαν στο προηγούμενο στάδιο.

Στο τρίτο στάδιο, το μετασυγγραφικό, οι μαθητές επανεξετάζουν, διορθώνουν, αξιολογούν το γραπτό τους και καταλήγουν στη συγγραφή της τελικής μορφής. Καθιστούν με αυτόν τον τρόπο το κείμενό τους κατάλληλο και αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται (Ματσαγγούρας, 2009).

Η διδασκαλία στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στο μοντέλο των Hayes & Flower (1986) όπου η διαδικασία του σχεδιασμού περιλαμβάνει τις επιμέρους υπο-διαδικασίες γέννησης ιδεών, οργάνωσης, στοχοθεσίας. Ο σχεδιασμός ταυτίζεται με τους στόχους, οι μαθητές είτε εντοπίζουν τα ζητούμενα που παρουσιάζονται στο θέμα που τους ανατίθεται (στόχοι περιεχομένου), είτε βασίζονται στον επιδιωκόμενο επικοινωνιακό σκοπό, τις σχέσεις συγγραφέα-μαθητή με αναγνώστη/ακροατή, το είδος του κειμένου που θα παραχθεί (ρητορικοί στόχοι). Οι στόχοι οδηγούν το μαθητή στο σχεδιασμό παραγωγής ιδεών και οργάνωσής τους, καθώς και στη διαδικασία καταγραφής τους (κείμενο που θα παραχθεί) και φυσικά παρακινούν το μαθητή/συγγραφέα στο συνειδητό έλεγχο προς τον τελικό σκοπό. Η παραγωγή γραπτού κειμένου, δηλαδή η μεταφορά των ιδεών σε οργανωμένο γραπτό λόγο με συνοχή και αλληλουχία αποτελεί σημαντική σχολική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας θεωρείται

προαπαιτούμενο για την επίδοση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει το συνδυασμό γνωστικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς δεν περιορίζεται στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει και τις ανώτερες λειτουργίες της σύλληψης και της σύνθεσης του επικοινωνιακού μηνύματος (Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τέσσερις στρατηγικές οργάνωσης επιχειρημάτων που προτείνονται από το Σπαντιδάκη (2015):

Διαψεύδω: ξεκινώ από επιχειρήματα του αντιπάλου και τα αναιρώ (π.χ. «Υπάρχει πολύς κόσμος που ισχυρίζεται ότι ένας από τους λόγους που δεν χρησιμοποιεί τα τρόλεϊ και τα λεωφορεία είναι η αργοπορημένη τους προσέλευση, με αποτέλεσμα να στοιβάζεται ο κόσμος κι η ατμόσφαιρα μέσα στα οχήματα να είναι δυσάρεστη. Τι αντιτείνετε σε αυτό το επιχείρημα;»).

Αποδέχομαι και Διαψεύδω: ξεκινώ από τα ισχυρά επιχειρήματα του αντιπάλου και αναιρώ τα λιγότερα πειστικά.

Υποστηρίζω και αντικρούω: Ξεκινώ από τα δικά μου επιχειρήματα και αντικρούω τα αντιπαρακείμενα που πιστεύω ότι θα προβάλλει ο αντίπαλος.

Συνθέτω: Αναπτύσσω μια θέση ή λύση που απορρέει από τα ισχυρά επιχειρήματα και των δύο πλευρών (π.χ. «Πιστεύεις ότι είναι σωστή η πρωτοβουλία του ΟΑΣΑ να διοργανώσει διαγωνισμό φωτογραφίας για να προσελκύσει το κοινό; Αιτιολόγησε την άποψή σου»).

4.4.1 Δημιουργία ομάδων

Οι μαθητές κατανεμήθηκαν σε ομάδες τεσσάρων ή τριών μελών οι οποίες διαμορφώθηκαν από την εκπαιδευτικό με κριτήριο την επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο, ώστε να είναι ανομοιογενείς και εναλλασσόμενες κάθε φορά. Ο τρόπος αυτός κατανομής επιλέχθηκε επειδή οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ανομοιογενείς ομάδες εξασφαλίζουν ποικιλία ερεθισμάτων, ενισχύουν την κοινωνική μάθηση, αποτρέπουν την περιθωριοποίηση των αδύναμων μαθητών. Επομένως οι ομάδες θα πρέπει να σχηματίζονται από μέλη των οποίων οι ικανότητες δε διαφέρουν υπερβολικά και αλληλοσυμπληρώνονται (Κανάκης, 2001). Οι ρόλοι των μελών (συντονιστής, καθοδηγητής, γραμματέας, αναγνώστης) ήταν σαφώς κα-

τανεμημένοι και άλλαζαν σε κάθε νέο κείμενο που συνέθεταν οι μαθητές, ώστε όλοι αποκόμιζαν τα οφέλη που απορρέουν από κάθε ρόλο.

Αρχικά, με την έναρξη του προγράμματος οι μαθητές διδάχτηκαν τις έννοιες, δηλαδή τον ορισμό του επιχειρήματος και της επιχειρηματολογίας. Στη συνέχεια μέσα από ένα δομημένο κείμενο διδάχτηκαν τη Δομή/οργάνωση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, έψαξαν, βρήκαν και κατανόησαν α) την: Εισαγωγή/Πρόλογος: προαναγγελία/παρουσίαση της θέσης ή του προβλήματος, β) τα Δεδομένα: χρήση παραδειγμάτων και τεκμηρίων, γ) την Αιτιολόγηση/ανασκευή: χρήση επιχειρημάτων/αντίκρουση αντίθετων θέσεων, δ) το Συμπέρασμα/Επίλογος: Κατάληξη/προτάσεις). Οι μαθητές ασκήθηκαν να εντοπίζουν σε ένα κείμενο τα επιχειρήματα, να κατανοούν το στόχο τους, να χρησιμοποιούν ανάλογα επιχειρήματα για να πείσουν υποδυόμενοι ρόλους, να γράφουν τα επιχειρήματά τους σε μια παράγραφο με συγκεκριμένη θεματική πρόταση, να επισημαίνουν το ειδικό λεξιλόγιο της επιχειρηματολογίας.

Για την οργάνωση των πληροφοριών, ιδιαίτερα στα κείμενα επιχειρημάτων, χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες ή τα διαγράμματα τα οποία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά. Οι πίνακες με δύο στήλες, όπου παρατίθενται επιγραμματικά τα βασικά επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας άποψης, βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τις ιδέες τους, να τεκμηριώσουν την άποψή τους και να ανασκευάσουν τα επιχειρήματα της αντίπαλης θέσης (Catts & Kamhi, 1999, σ.282). Τα διαγράμματα επίσης υποδεικνύουν στους μαθητές την ενδεδειγμένη οργάνωση του ζητούμενου είδους κειμένου (π.χ. την οργάνωση ενός αυτοβιογραφικού σημειώματος, μιας επιστολής, μιας αίτησης), αλλά και την ανάπτυξη ενός δοκιμιακού κειμένου.

Όσον αφορά τη συνοχή του επιχειρηματολογικού κειμένου δόθηκαν:

α) κάρτες λεξιλογίου περιγραφής επιχειρηματολογίας οι οποίες περιλάμβαναν:

- διατυπώνω την άποψή μου (π.χ. είναι γνωστό ότι..., ειδικότερα..., κλπ),
- συνδετικές λέξεις – φράσεις που συνδέουν τη θεματική πρόταση με τις λεπτομέρειες (π.χ. η διαπίστωση αυτή δεν αποτελεί λεκτική υπερβολή, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία, κατά συνέπεια είναι ανάγκη, σε μια τέτοια περίπτωση κλπ),

- για τα πρώτα επιχειρήματα (π.χ. καταρχήν, τελικά, το επόμενο επιχείρημα/θέμα που θα μας απασχολήσει κτλ.),
- για τα επόμενα,
- για τα επιπλέον,
- για τα αντίθετα επιχειρήματα,
- για να δώσω παραδείγματα,
- για να ολοκληρώσω την άποψή μου (π.χ. για να συνοψίσουμε, συμπερασματικά, ανακεφαλαιώνοντας, κλπ).

β) Κάρτες σύνδεσης παραγράφων

- με αντωνυμίες, με επανάληψη λέξεων,
- με αντικατάσταση λέξεων,
- επαγωγικά,
- παραγωγικά,
- με δήλωση τοπικών σχέσεων,
- με συνδετικές λέξεις ή φράσεις,

γ) Κάρτες συνδετικών λέξεων ή φράσεων που αφορούν:

- συμπλοκή/σύζευξη,
- αιτία (π.χ. εξαιτίας, επειδή, γιατί, για αυτό το λόγο, κατά συνέπεια, κλπ.),
- αντίθεση/εναντίωση (π.χ. αλλά, παρά, μόνο, ωστόσο, κλπ.),
- απαρίθμηση,
- βεβαιότητα/πιθανότητα, (π.χ. πιθανόν, ενδέχεται, είναι δυνατόν, κλπ.),
- αποτέλεσμα,
- έμφαση,
- επεξήγηση,
- ομοιότητα/αναλογία (π.χ. επίσης, βέβαια, φυσικά, κλπ.),
- δεοντολογία (π.χ. πρέπει, χρειάζεται, κρίνεται απαραίτητο, κλπ.),
- επεξήγηση (π.χ. δηλαδή, ειδικότερα, με άλλα λόγια, συγκεκριμένα, κλπ.).

Σύμφωνα με τα περιθώρια επιλογής που προτείνονται από το ΑΠΣ ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να αντικαταστήσει κάποια από τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα, με καταλληλότερα και πιο επίκαιρα, γι αυτό στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν κείμενα από το διαδίκτυο για κάθε διδασκαλία του γραπτού κειμένου. Αυτά ήταν ενημερωτικά φυλλάδια και άρθρα σχετικά με περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα. Οι διδασκαλίες της παραγωγής γραπτού κειμένου αφορούσαν τις εξής ενότητες του βιβλίου Γλώσσας Ε' Δημοτικού: α) ενότητα 2 «Η ζωή στην πόλη», αξιοποιήθηκε το θέμα των ΜΜΜ, β) ενότητα 6 «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας», αξιοποιήθηκε η υποενότητα τα αδέσποτα, γ) ενότητα 7 «Βιβλία - Βιβλιοθήκες» αξιοποιήθηκε το θέμα του βιβλίου, δ) ενότητα 11 «Παιχνίδια», αξιοποιήθηκε το θέμα του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση, ε) ενότητα 16 «Αθλήματα-σπορ» αξιοποιήθηκε η υποενότητα ομαδικά αθλήματα, στ) ενότητα 15 «Τηλεόραση» αξιοποιήθηκε το υποθέμα η κακοποίηση της ελληνικής γλώσσας.

Η διδασκαλία κάθε ενότητας υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις/στάδια που αφορούσαν: α) προσυγγραφικό στάδιο (διαδικασία σχεδιασμού), η υλοποίηση του οποίου πραγματοποιούνταν στο χώρο της τάξης, β) το συγγραφικό στάδιο (διαδικασία καταγραφής), η υλοποίηση του οποίου γινόταν στην αίθουσα πληροφορικής, και γ) το μετασυγγραφικό στάδιο (αναθεώρησης κειμένου) η υλοποίηση του οποίου γινόταν στην τάξη. Παρακάτω περιγράφονται οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν σε κάθε φάση/στάδιο. Η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν κοινή σε όλες τις ενότητες.

4.4.2 Προσυγγραφικό στάδιο:

1^η δραστηριότητα: οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες διάβασαν το κείμενο και κλήθηκαν σε προφορική αντιλογία – Δομημένη συζήτηση (debate). Ο χώρος διαμορφώθηκε κατάλληλα, και το παιχνίδι άρχισε. Η συντονιστική επιτροπή που αποτελούνταν από τρία 3 παιδιά, είχε και το ρόλο του συντονισμού του διαλόγου, της αξιολόγησης της καλύτερης τοποθέτησης του θέματος, και της καλύτερης παρουσίας. Παρουσίασε την εισαγωγή του θέματος που θα συζητούσαν. Κατόπιν η πρώτη ομάδα έπρεπε να τοποθετηθεί υπέρ της άποψης και η δεύτερη κατά της άποψης. Κατά τη διάρκεια της αντιλογίας, όταν ο ένας μαθητής έκανε την τοποθέτησή του, ο άλλος καλούνταν να αντικρούσει την άποψη. Έτσι εξε-

λίσσotan το παιχνίδι μέχρι να καταλήξει η επιτροπή ότι είχαν εξαντληθεί τα επιχειρήματα και προχωρούσε στην ανακοίνωση του συμπεράσματος της συζήτησης.

2^η δραστηριότητα: Οι μαθητές αφού διάβαζαν το κείμενο απαντούσαν σε ερωτήσεις κατανόησης και έγραφαν μια μικρή παράγραφο για μία ερώτηση. (π.χ. «Γράψε τη σημασία της πρότασης: *Χωρίς να είναι βέβαια η 'περιούσια' γλώσσα του κόσμου...*», Ασκήσεις όπως: Να αποδώσετε το νόημα της κάθε παραγράφου του α' κειμένου σε μία πρόταση, «Στα ομαδικά αθλήματα μαθαίνεις να είσαι έτοιμος, να συγκρατιέσαι, να περιμένεις την κατάλληλη στιγμή, να θυσιάζεις τις ατομικές χαρές η προτίμησες για τα συμφέροντα της ομάδας. Μαθαίνεις να προσαρμόζεις τις ατομικές ιδιότητες σου στις ανάγκες του συνόλου, να εκμεταλλεύεσαι όσο μπορείς, για την νίκη τα ελαττώματα και τα προτερήματα σου. Με την μέθοδο αυτή μονάχα μπορείς να ασκηθείς για το μεγάλο παιχνίδι αργότερα, της δημόσιας ζωής. Γράψε μια παράγραφο για να εκφράσεις τη γνώμη σου, γι αυτή την παράγραφο»).

3^η δραστηριότητα: οι μαθητές κατέγραφαν στο γραφικό οργανωτή τη δομή του επιχειρηματολογικού κειμένου, έβρισκαν την εισαγωγή (παρουσίαση του θέματος), τα δεδομένα (παρατηρήσεις, εμπειρικές αναφορές), την αιτιολόγηση (επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα) και τέλος το συμπέρασμα. (π.χ. «Γράψε σύντομα τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται στο κείμενο για να αναδειχθεί η αξία της ελληνικής γλώσσας», «Μπορείς να αναφέρεις με σύντομο τρόπο τα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα του κειμένου;»).

4^η δραστηριότητα: οι μαθητές εξασκούσαν σε λεξιλογικές ασκήσεις, μέσα από το κείμενο έβρισκαν συνώνυμα ή αντώνυμα, καθώς και τη σημασία των λέξεων με τη βοήθεια του λεξικού ή προσπαθούσαν να εκμαιεύσουν από τα συμφραζόμενα του κειμένου και να δώσουν τη δική τους εξήγηση. (π.χ. «Γράψε τη σημασία που δίνει το κείμενο στις λέξεις *σημαίνον* και *σημαινόμενον*», «Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της φράσης «κακοποίηση της γλώσσας»; «Μεταδίδονται, γιγάντωση, σύνθετη: Να δώσετε ένα συνώνυμο, Αμφίδρομες, εύχρηστα, ολοκληρωμένη: Να δώσετε ένα αντώνυμο», «Προσπάθησε να εξηγήσεις την πρόταση που είναι με πλάγια γραφή. Τι καταλαβαίνεις από την πρόταση αυτή;», «Πώς καταλαβαίνεις αυτές τις φράσεις, γράψε την προσωπική σου άποψη. αν εργάζεσαι για να ικανοποιείς όχι εσωτερικές σου επιταγές παρά για να πλερωθείς, είσαι μιστοφόρος δεν είσαι πολεμιστής. "όποιος δεν βρίσκει την ανταμοιβή μέσα του είναι σκλάβος»).

5^η δραστηριότητα: οι μαθητές εξασκήθηκαν στην παραγωγή της περίληψης, η οποία είναι συνυφασμένη δράση με τη διδασκαλία επιχειρηματολογικού κειμένου (π.χ. «Να αποδώσετε το νόημα της κάθε παραγράφου του α΄ κειμένου σε μία πρόταση, «Να γράψετε την περίληψη του α΄ κειμένου (100-120 λέξεις», «Να αναπτύξεις σε μια παράγραφο: «Με ποιους τρόπους μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο υπολογιστής στην εκπαίδευση;», «Γράψε έναν τίτλο για κάθε παράγραφο. Μετά ένωσέ τους και γράψε την περίληψη του κειμένου χρησιμοποιώντας συνδετικές λέξεις και φράσεις»)).

6^η δραστηριότητα: οι μαθητές μέσα από την ανάγνωση των κειμένων κατανοούσαν κάθε φορά το ύφος του κειμένου όπως αποδίδονταν από το συγγραφέα (π.χ. «Μπορείς να περιγράψεις το ύφος που χρησιμοποιεί στο κείμενό της η συγγραφέας; Υπάρχουν διαφορές και ποιες με το προηγούμενο κείμενο που μελετήσαμε;», «Μπορείς να αναφέρεις την άποψη της συγγραφέα πάνω στο θέμα «Βιβλίο και υπολογιστής»; Διαφέρει πολύ από την άποψη του συγγραφέα του προηγούμενου κειμένου που μελετήσαμε;», «Αν δεν διαφέρει, πού νομίζετε ότι οφείλετε αυτή η δυσκολία κατανόησης του πρώτου κειμένου από την κα Marina Kandroudi;»)).

4.4.3 Συγγραφικό στάδιο

Οι μαθητές υλοποιούσαν την παραγωγή λόγου στο εργαστήριο της πληροφορικής, χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων και 1 ομάδα τριών ατόμων, καθισμένοι ανά δύο στον υπολογιστή, γράφοντας στο συνεργατικό εργαλείο Google Docs. Ακόμη, χρησιμοποιούσαν το σχεδιάγραμμα που είχαν ετοιμάσει προκειμένου να γράψουν ομαδικά σε χαρτογραφημένο χώρο. Το έγγραφο Google Docs είχε διαμοιραστεί σε όλους στο λογαριασμό e-mail τους, εκεί κάθε μαθητής είχε τη δυνατότητα επεξεργασίας του κειμένου. Οι μαθητές είχαν ορίσει τους ρόλους και ταυτόχρονα έγραφαν το κείμενο τους. Τα κείμενα που έγραφαν οι μαθητές σύμφωνα με τις ενότητες που αξιοποιήθηκαν είναι:

«Σύμφωνα με το κείμενο, τη διαφημιστική καμπάνια του ΟΑΣΑ και τις προτροπές της πολιτείας ποιο τρόπο επιλέγετε για τις μετακινήσεις σας, προτιμάτε τα μέσα μαζικής μεταφοράς ή το αυτοκίνητο; Αιτιολογήστε την άποψή σας;»

«Γράψτε ένα κείμενο όπου αναφέρετε τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση του Η/Υ στην εκπαίδευση αλλά και ποια προβλήματα μπορούν ενδεχομένως να προκύψουν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Να εκφράσετε επιχειρηματολογώντας τη δική σας άποψη».

«Βρίσκεις ένα φιλήσυχο, εύθυμο σκυλάκι, αποφασίζεις με την οικογένειά σου να το κρατήσεις, όμως στην πολυκατοικία σου δεν επιτρέπονται τα ζώα. Πιστεύεις ότι είσαι ικανός να το κρατήσεις, όμως οι γείτονες αντιδρούν. Προσπάθησε να τους πείσεις για την άποψή σου, λαμβάνοντας υπόψη και τα δικά τους επιχειρήματα;»

«Διοργανώνεται στο σχολείο σου μια ημερίδα και έχεις να παρουσιάσεις ένα θέμα που αφορά την σπουδαιότητα, αξία της ελληνικής γλώσσας, όμως τελευταία στις μέρες μας γίνεται λόγος για την κακοποίηση της ελληνικής γλώσσας. Μπορείς να γράψεις ένα άρθρο όπου φαίνεται η αξία της και ποια η κακοποίηση που γίνεται από μας».

«Ο Δήμος σου διοργανώνει μια ημερίδα και οφείλεις ως αγωνιζόμενος να επιχειρηματολογήσεις για τα οφέλη του ομαδικού και του ατομικού παιχνιδιού».

«Στο διαγωνισμό αντιλογίας που διοργανώνεται στο σχολείο σου έχεις να παρουσιάσεις την τάση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια «Έντυπο βιβλίο ή ηλεκτρονικό βιβλίο;» Γράψε τα επιχειρήματα σου όπου φαίνεται η άποψή σου;»

4.4.4 Μετασυγγραφικό στάδιο

Η ομάδα των συγγραφέων/μαθητών διατηρώντας τους κατανεμημένους ρόλους αναθεωρούσαν/βελτίωναν το κείμενό τους αξιοποιώντας στοιχεία που τους δόθηκαν σύμφωνα με στρατηγικές επεξεργασίας κειμένου, προκειμένου να φτάσουν στην τελική διαμόρφωση και βελτίωση του κειμένου τους. Αναλυτικότερα ο συντονιστής έχοντας το Πρωτόκολλο Αναθεώρησης Επιχειρηματολογικού κειμένου (Σπαντιδάκης, 2015) οργάνωνε τα μέλη της ομάδας προκειμένου να γίνει η διόρθωση σε επίπεδο συνολικού κειμένου, περιεχομένου, δομής αποτελεσματικότητας, ύφους και γλώσσας.

4.5 Διαδικασία

Αρχικά, από τους μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία ζητήθηκε η συγγραφή ενός αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου (pre-test/αρχική μέτρηση) με τη μορφή δοκιμίου, προκειμένου να διαπιστωθούν οι αρχικές επιχειρηματολογικές ικανότητες γραφής. Δείκτες επίτευξης ως προς το κριτήριο της δομής του γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου θα είναι:

- i. η παρουσίαση της τοποθέτησης,
- ii. της στήριξης της τοποθέτησης με επιχειρήματα,
- iii. των αντεπιχειρημάτων,
- iv. των επιχειρημάτων ανασκευής,
- v. του συμπεράσματος.

Ως προς το κριτήριο συνοχής του γραπτού κειμένου επιχειρηματολογίας οι δείκτες επίτευξης θα είναι:

- i. δείκτες μεταξύ επιχειρημάτων,
- ii. δείκτες μεταξύ αντεπιχειρημάτων,
- iii. δείκτες μεταξύ επιχειρημάτων ανασκευής,
- iv. αντιθετικοί δείκτες,
- v. παραχωρητικοί δείκτες και
- vi. συμπερασματικοί δείκτες.

Ακόμη οι μαθητές με σχετικές ασκήσεις αξιολογήθηκαν στην κατανόηση δομής του επιχειρηματολογικού κειμένου. Οι δείκτες αξιολόγησης ήταν:

- i. εντοπισμός του βασικού προβλήματος/επιχειρήματος,
- ii. εντοπισμός των δεδομένων (παραδειγμάτων/τεκμηρίων),
- iii. εντοπισμός των επιχειρημάτων,
- iv. εντοπισμός του συμπεράσματος.

Το θέμα που ζητήθηκε να αναπτυχθεί γραπτά από τους μαθητές ήταν το: «Ο ήλιος είναι πολύτιμος χωρίς αυτόν δε θα υπήρχε ζωή. Ποια τα θετικά οφέλη στη γη και ποιες οι αρνητι-

κές επιδράσεις του στους ανθρώπους. Γιατί οι επιστήμονες λένε: «να μην εκθέτετε για πολλή ώρα το σώμα σας στις ακτίνες του ήλιου το καλοκαίρι;»

Κατόπιν, εφαρμόστηκε το ερευνητικό πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων διάρκειας 5 μηνών. Οι διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν σε εβδομαδιαία βάση σε διδακτικά δίωρα στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας, οι οποίες βασίστηκαν στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε ανάγνωση κειμένων, ανάθεση ρόλων, ομαδικές συνεργατικές συγγραφικές εργασίες, διαλογικές συζητήσεις/αντιλογίες, διαγράμματα/πίνακες.

Στο τέλος της διαδικασίας ζητήθηκε από τους μαθητές η συγγραφή ενός νέου επιχειρηματολογικού κειμένου (post-test/τελική μέτρηση). Το κείμενο που δόθηκε ήταν αντίστοιχο ως προς το βαθμό δυσκολίας με το αρχικό κείμενο, αυτό ήταν *«Μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις της τεχνολογίας είναι η κινητή τηλεφωνία. Τελικά είναι φίλος ή εχθρός του ανθρώπου; Γράψε την άποψή σου όπου προσπαθείς να δείξεις στους συμμαθητές σου τα θετικά και τα αρνητικά της χρήσης της κινητής τηλεφωνίας, το άρθρο θα δημοσιευτεί στην εφημερίδα του σχολείου σου»*. Ακόμη στο τέλος της έρευνας οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις για τη συνεργατική συγγραφή κειμένου, τη συνεργατική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της έρευνας.

4.6 Περιγραφή του μέσου αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε με ρουμπρικά αξιολόγησης μια μέθοδο διαμορφωτικής και περιγραφικής αξιολόγησης, που στα ελληνικά αποδίδεται ως κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων. Η ρουμπρικά παρέχει ένα τρόπο αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας για καθένα από αυτά και μπορεί να αξιολογήσει ακόμη και μια διδασκαλία. Η τεχνική αξιολόγησης της ρουμπρίκας περιλαμβάνει κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης (criteria), τα οποία αποτελούν τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα ατομικό έργο, προκειμένου να κριθεί σωστό. Τα επίπεδα επίδοσης έργου (standards), με την αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale), τη λεπτομερή διακριτή περιγραφή των επιπέδων επίδοσης (description of criteria) (Andrade, 2001).

Τα αρχικά και τα τελικά κείμενα αναλύθηκαν από τριμελή ομάδα εκπαιδευτικών με βάση τα ακόλουθα προκαθορισμένα κριτήρια. Η ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού κειμένου περιλάμβανε τα εξής κριτήρια επιχειρηματολογικού κειμένου:

- 1^ο θέση/τοποθέτηση του θέματος
- 2^ο στήριξη της θέσης
- 3^ο ανασκευή επιχειρημάτων
- 4^ο αποδείξεις
- 5^ο συμπέρασμα
- 6^ο αριθμός επιχειρημάτων
- 7^ολεξιλόγιο
- 8^ο μορφολογία, συνοχή/συνεκτικότητα
- 9^ο αποτελεσματικότητα
- 10^ο ροή
- 11^ο περιεχόμενο
- 12^ο έκταση κειμένου
- 13^ο πηγές

Κάθε ένα από τα παραπάνω κριτήρια περιελάμβανε τις επιδόσεις των διδασκομένων οργανωμένες σε πέντε επίπεδα απόδοσης: 5=Εξαιρετικό, 4=Πολύ καλό, 3=Καλό, 2=Μέτριο, 1=Χαμηλό

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το πρωτόκολλο αναθεώρησης γραπτής ανάλυσης επιχειρηματολογικού κειμένου (Σπαντιδάκης, 2015) δόθηκε έμφαση:

- α) Στη δομή του παραγόμενου κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη μας:
 - i. τη σύνδεση του τίτλου με το παραγόμενο κείμενο,
 - ii. τη σαφήνεια, δηλαδή αν το πρόβλημα που πραγματεύεται είναι ξεκάθαρο στον αναγνώστη,
 - iii. τη συνοχή (cohesion), δηλαδή αν υπάρχουν γραμματικοί τρόποι σύνδεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου,
 - iv. τη συνεκτικότητα (coherence), δηλαδή αν υπάρχουν εννοιολογικές συνδέσεις των δομικών στοιχείων του κειμένου,
 - v. το συμπέρασμα του παραγόμενου κειμένου.

β) Στην οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου και των επιχειρημάτων, λαμβάνοντας υπόψη μας:

- i. την οργάνωση όλου του κειμένου (συνολική δομή, έλεγχος του γραπτού, συνέχεια, global planning),
- ii. την οργάνωση κάθε παραγράφου (λογική συνέχεια των παραγράφων που παραθέτει ο συγγραφέας,
- iii. την επιχειρηματολογία - πειστικότητα: Ο συγγραφέας για να πείσει τον αναγνώστη πρέπει να προσεγγίσει το θέμα από διαφορετικές οπτικές, πολλαπλές όψεις του προβλήματος, χρησιμοποιεί κατάλληλη αιτιολογία, γεγονότα, παραδείγματα.

γ) Στον τρόπο γραψίματος, λαμβάνοντας υπόψη μας:

- i. το κατάλληλο λεξιλόγιο φράσεων, δομή των προτάσεων με τις οποίες μπορεί να πειστεί το ακροατήριο,
- ii. τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να πετύχει το στόχο του, να υπάρχει ακρίβεια σε όλα τα επίπεδα,
- iii. το ύφος, να είναι κατάλληλο για τους αποδέκτες ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ακόμη ένα ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε 20 ερωτήσεις (Suwantarathip & Wichadee, 2014) προκειμένου να γίνει διερεύνηση α) τόσο των απόψεων των μαθητών για τη συνεργατική συγγραφή κειμένου μέσω του Google Docs, β) όσο και να γίνει διερεύνηση της συνεργατικής συμπεριφοράς που επέδειξαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Οι απαντήσεις για το α' μέρος δόθηκαν σε 5βαθμια κλίμακα τύπου Likert από 1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα, ενώ οι απαντήσεις για το β' μέρος δόθηκαν σε 5βαθμια κλίμακα τύπου Likert από 1=πολύ λίγο έως 5=πάρα πολύ. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των δύο τμημάτων του ερωτηματολογίου ήταν: για τη συνεργασία A Cronbach=75, για τις απόψεις A Cronbach=87.

4.7 Αναμενόμενα Οφέλη

Βάση των ερευνών που έχουν γίνει, φαίνεται πως η τεχνολογία και συγκεκριμένα τα εργαλεία συνεργατικής γραφής στο διαδίκτυο επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης των μαθητών οι οποίοι γράφοντας σε συνεργατικό περιβάλλον προετοιμάζονται για νέες, μη αναμενόμενες

ευκαιρίες γραφής. Αν και έχουν διεξαχθεί έρευνες για την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής γραφής στον ιστό στη διδασκαλία διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, δεν αναφέρονται εργασίες για τη χρήση της στη διδασκαλία επιχειρηματολογικού λόγου με χρήση Google docs σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. Η παρούσα έρευνα ήταν βασισμένη στη θεωρία διδασκαλίας επιχειρηματολογικού κειμένου, στις αρχές της συνεργατικής γραφής, και έγινε αξιοποίηση του Google Docs ως υποστηρικτικού εργαλείου για την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραφής και κριτικής σκέψης σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από το σύνολο των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας των γραπτών σε επίπεδο περιεχομένου καθώς και την κοινωνική και γνωστική ενίσχυση των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των μαθητών για την παραγωγή λόγου με το εργαλείο Google Docs.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης της επίδοσης των συμμετεχόντων στα κριτήρια και το σύνολο της ρουμπρίκας εφαρμόστηκαν ζευγαρωτά t test με επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 16.

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Ειδικότερα αναφέρονται τα αποτελέσματα α) από την αξιολόγηση της απόδοσης στις γραπτές εργασίες των μαθητών στη συνεργατική παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου Google Docs στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στην Ε' Δημοτικού με τη χρήση ρουμπρίκας και β) από την καταγραφή των απόψεων των μαθητών για τη συνεργασία τους μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης με χρήση ερωτηματολογίου.

5.1 Αξιολόγηση μαθητών στο επιχειρηματικό κείμενο

Στον Πίνακα 1 φαίνονται ο αριθμός των μαθητών που αξιολογήθηκε σε κάθε επίπεδο της ρουμπρίκας στο κάθε κριτήριο καθώς και το αντίστοιχο ποσοστό τους πριν και μετά το πρόγραμμα διδασκαλίας.

Πίνακας 1.

Συχνότητες και ποσοστά μαθητών που βαθμολογήθηκαν ανά επίπεδο της ρουμπρίκας σε κάθε κριτήριο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Κριτήρια ρούμπρικας	Επίπεδα									
	Εξαιρετικό (5)		Πολύ Καλό (4)		Καλό (3)		Μέτριο (2)		Χαμηλό (1)	
	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά
1 ^ο : Θέση/τοποθέτηση	9 42.9%	8 38.1%	1 4.8%	5 23.8%	4 19%	3 14.3%	3 14.3%	2 9.5%	4 19%	3 14.3%
2 ^ο : Στήριξη	2 9.5%	9 42.9%	6 28.6%	5 23.8%	6 28.6%	4 19%	7 33.3%	3 14.3%	-	-
3 ^ο : Ανασκευή	-	8 38.1%	-	2 9.5%	1 4.8%	3 14.3%	2 9.5%	6 28.6%	18 85.7%	2 9.5%
4 ^ο : Αποδείξεις	-	9 42.9%	2 9.5%	1 4.8%	5 23.8%	3 14.3%	10 47.6%	8 38.1%	4 19%	-
5 ^ο : Συμπεράσματα	11 52.4%	10 47.6%	-	2 9.5%	2 9.5%	2 9.5%	5 23.8%	2 9.5%	3 14.3%	5 23.8%
6 ^ο : Αριθμός επιχειρημάτων	-	10 47.6%	3 14.3%	2 9.5%	7 33.3%	4 19%	11 52.4%	5 23.8%	-	-
7 ^ο : Λεξιλόγιο	-	3 14.3%	1 4.8%	4 19%	9 42.9%	8 38.1%	11 52.4%	6 28.6%	-	-
8 ^ο : Μορφή κειμένου	-	3 14.3%	2 9.5%	5 23.8%	9 42.9%	8 38.1%	9 42.9%	5 23.8%	1 4.8%	-
9 ^ο : Αποτελεσματικότητα	-	6 28.6%	2 9.5%	5 23.8%	8 38.1%	6 28.6%	10 47.6%	4 19%	1 4.8%	-
10 ^ο : Ροή	-	4 19%	2 9.5%	4 19%	6 28.6%	9 42.9%	12 57.1%	4 19%	1 4.8%	-
11 ^ο : Περιεχόμενο	-	4 19%	1 4.8%	3 14.3%	7 33.3%	9 42.9%	13 61.9%	5 23.8%	-	-
12 ^ο : Έκταση	-	12 57.1%	-	3 14.3%	7 33.3%	3 14.3%	9 42.9%	3 14.3%	5 23.8%	-
13 ^ο : Πηγές	-	9 42.9%	-	3 14.3%	-	-	-	-	21 100%	9 42.9%
Σύνολο	-	10 47.6%	6 28.6%	2 9.5%	5 23.8%	8 38.1%	10 47.6%	1 4.8%	-	-

Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μέσους όρους του συνολικού σκορ της ρουμπρίκας μεταξύ αρχικής (M=31.67, TA=8.75) και τελικής μέτρησης (M=45.81, TA=14.65), $t(20)=-5.83$, $p<.001$. Στατιστικά σημαντική βελτίωση διαπιστώθηκε και στα επιμέρους κριτήρια της ρουμπρίκας, εκτός από το 1^ο και το 5^ο κριτήριο (Πίνακας 2). Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα για κάθε κριτήριο της ρουμπρίκας είχαν ως εξής:

Για το 1^ο κριτήριο, που σχετίζεται με την εισαγωγή δυνατού επιχειρήματος εισάγεται για να υποστηρίξει τη θέση δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μετρήσεων $t(20)=-.79$, $p>.05$.

Για το 2^ο κριτήριο, που σχετίζεται με την εισαγωγή λογικών δυνατών επιχειρημάτων που στηρίζουν το θέμα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-3.6$, $p<.001$.

Για το 3^ο κριτήριο, που αφορά στην ανασκευή επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων που υποστηρίζουν το θέμα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-7.36$, $p<.001$.

Για το 4^ο κριτήριο, που αφορά στις αποδείξεις που υποστηρίζουν το θέμα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-4.15$, $p<.001$.

Για το 5^ο κριτήριο, που σχετίζεται με το συμπέρασμα του παραγόμενου κειμένου, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης $t(20)=-1.32$, $p>.05$.

Για το 6^ο κριτήριο το οποίο αναφέρεται στον αριθμό των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν το θέμα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-4.86$, $p<.001$.

Για το 7^ο κριτήριο που αναφέρεται στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να υποστηριχτεί το θέμα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-4.18$, $p<.001$.

Για το 8^ο κριτήριο, που αφορά στη μορφολογία του κειμένου (γραμματική, σύνταξη, συνοχή/συνεκτικότητα) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-4.18$, $p<.001$.

Για το 9^ο κριτήριο που αφορά στην αποτελεσματικότητα (επιχειρηματολογία, πειστικότητα) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-5.04$, $p<.001$.

Για το 10^ο κριτήριο που αφορά στη ροή του κειμένου (λογική αλληλουχία επιχειρημάτων) που στηρίζουν το θέμα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-4.26$, $p<.001$.

Για το 11^ο κριτήριο που αφορά το περιεχόμενο (πρωτότυπες ιδέες, σωστές επιλογές λέξεων και φράσεων) του παραγόμενου κειμένου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-3.87$, $p<.001$.

Για το 12^ο κριτήριο που σχετίζεται με την έκταση του κειμένου διαπιστώθηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-7.79$, $p<.001$.

Τέλος, για το 13^ο κριτήριο που αφορά στις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για να γίνει πειστικό το αποτέλεσμα του παραγόμενου κειμένου, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $t(20)=-5.09, p<.001$.

Η απόδοση της ομάδας στο σύνολο της ρουμπρίκας και σε κάθε κριτήριο της στις δύο μετρήσεις, καθώς και το επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μετρήσεων, φαίνονται στον Πίνακα 2.

Από τους μέσους όρους της επίδοσης των συμμετεχόντων σε κάθε κριτήριο της ρούμπρικας φαίνεται πως στα κριτήρια «στήριξη», «λεξιλόγιο», «μορφή κειμένου» και «περιεχόμενο» κλπ επιτεύχθηκε βελτίωση κατά ένα σχεδόν επίπεδο αξιολόγησης, ενώ στα κριτήρια «αποδείξεις», «αριθμός επιχειρημάτων», «αποτελεσματικότητα» και «ροή» η βελτίωση ήταν μεταξύ ενός και ενάμιση επιπέδου. Στα κριτήρια «ανασκευή», «έκταση» και «πηγές» η βελτίωση ήταν ακόμη μεγαλύτερη αφού έφτασε και ξεπέρασε τα δύο επίπεδα διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης.

Πίνακας 2.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ στα κριτήρια και το σύνολο της ρουμπρίκας στις δύο μετρήσεις και στατιστικοί δείκτες των ζευγαρωτών t-test

Κριτήρια ρούμπρικας*	Μετρήσεις					
	Αρχική		Τελική		t	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
1 ^ο : Θέση/τοποθέτηση	3.38	1.63	3.62	1.46	-.79	.437
2 ^ο : Στήριξη	3.14	1.01	3.95	1.11	-3.6	.002
3 ^ο : Ανασκευή	1.19	.51	3.38	1.5	-7.36	.000
4 ^ο : Αποδείξεις	2.24	.89	3.52	1.4	-4.15	.000
5 ^ο : Συμπεράσματα	3.52	1.66	3.48	1.72	.132	.897
6 ^ο : Αριθμός επιχειρημάτων	2.62	.74	3.81	1.28	-4.86	.000
7 ^ο : Λεξιλόγιο	2.52	.60	3.19	1.03	-4.18	.000
8 ^ο : Μορφή κειμένου	2.57	.75	3.29	1.00	-4.18	.000
9 ^ο : Αποτελεσματικότητα	2.52	.75	3.62	1.11	-5.04	.000
10 ^ο : Ροή	2.43	.75	3.38	1.02	-4.26	.000
11 ^ο : Περιεχόμενο	2.43	.59	3.29	1.05	-3.87	.001
12 ^ο : Έκταση	2.11	.77	4.14	1.15	-7.79	.000

13 ^ο : Πηγές	1.00	.00	3.14	1.93	-5.09	.000
Σύνολο	31.67	8.75	45.81	14.65	-5.83	.000

*το μέγιστο σκορ στο κάθε κριτήριο ήταν 5 και στο σύνολο της ρουμπρίκας 65.

5.2 Απόψεις μαθητών

Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα στην κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου για τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών καθώς και την ατομική τους συνεισφορά κατά τη συνεργατική ανάπτυξη κειμένων μέσω Google Docs (Πίνακας 3).

Πίνακας 3.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών στην κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μαθητών

Ερωτήσεις	M.O	T.A
1. Μου άρεσε που επικοινωνούσα με τους συμμαθητές μου αλληλεπιδρώντας στο περιεχόμενο του κειμένου	4.7	.70
2. Ένωσα άνετα που οι συμμαθητές μου διόρθωναν το κείμενο που είχα γράψει.	4.22	.79
3. Η ομάδα μου ήταν σε θέση να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα.	4.17	.83
4. Έμαθα να ανταλλάσσω πληροφορίες για το κείμενο με τους συμμαθητές μου μέσω του Google Docs.	4.48	.89
5. Το Google Docs με βοήθησε να μοιραστώ τις ιδέες μου με τους συμμαθητές μου.	4.3	.97
6. Η γραφή στο περιβάλλον του Google Docs με βοήθησε στη συνεργασία με τους συμμαθητές μου.	4.17	.88
7. Το περιβάλλον του Google Docs ενίσχυσε τα κίνητρα μου για το γράψιμο του κειμένου.	4.22	.95
8. Η εργασία γραφής επιχειρηματολογικού κειμένου στο Google Docs μου φάνηκε δύσκολη.	2.1	1.01
9. Η εργασία ενίσχυσε τη συνεργασία στην ομάδα μου, ώστε να είναι αποτελεσματική η γραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου στο περιβάλλον Google Docs.	4.43	.66
10. Η εργασία βοήθησε στην επικοινωνία με τους συμμαθητές σου στο περιβάλλον Google Docs.	4.3	.92
11. Πόσο καλή θα χαρακτήριζες τη συμπεριφορά της ομάδας σου όσο αφορά τη συμμετοχή της στο κείμενο;	4.96	.92
12. Πόσο αποτελεσματική θα χαρακτήριζες τη συνεργασία της ομάδας σου στην ολοκλήρωση της εργασίας;	4.17	.77

13. Πόσο ευχάριστη σου φάνηκε η εργασία στο περιβάλλον γραφής Google Docs;	4.3	1.06
14. Θα ήθελες να ξανασυμμετάσχεις σε συνεργατική γραφή στο μέλλον;	4.74	.54
15. Νομίζεις ότι το Google Docs Θα σε βοηθούσε και σε άλλες δραστηριότητες γραφής κειμένου εργασιών;	4.00	1.16
16. Σου φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον που μπορούσες να σχολιάσεις (forum) στο περιβάλλον Google Docs;	3.91	1.2
17. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου εκπλήρωσαν τα καθήκοντά τους στη συνεργατική γραφή μέσω Google Docs;	3.83	.71
18. Οι συμμαθητές σου άκουσαν προσεκτικά τις ιδέες σου/σκέψεις σου, υπολόγισαν τις απόψεις σου κατά τη διάρκεια της εργασίας στο Google Docs;	4.0	.81
19. Πιστεύεις ότι η βοήθεια που παρείχες στην ομάδα σου ήταν ικανοποιητική κατά τη διάρκεια της εργασίας;	4.39	.72
20. Πόσο συνεπείς ήταν στις υποχρεώσεις τους τα μέλη της ομάδας σου κατά τη διάρκεια της εργασίας;	3.9	.79

Αναλυτικότερα, οι συχνότητες και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα της κλίμακας, στην κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συνεργασίας φαίνονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4.

Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συνεργασίας

Ερωτήσεις	Συμφωνώ απόλυτα (5)	Συμφωνώ (4)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3)	Διαφωνώ (2)	Διαφωνώ απόλυτα (1)
1. Μου άρεσε που επικοινωνούσα με τους συμμαθητές μου αλληλεπιδρώντας στο περιεχόμενο του κειμένου	18 78.3%	4 17.4%		1 4.3%	
2. Ένιωσα άνετα που οι συμμαθητές μου διόρθωσαν το κείμενο που είχα γράψει.	9 39.1%	11 47.8%	2 8.7%	1 4.3%	
3. Η ομάδα μου ήταν σε θέση να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα.	10 43.5%	7 30.4%	6 26.1%		
4. Έμαθα να ανταλλάσσω πληροφορίες για το κείμενο με τους συμμαθητές μου μέσω του Google Docs.	16 69.6%	3 13%	3 13%	1 4.3%	
5. Το Google Docs με βοήθησε να μοιραστώ τις ιδέες μου με τους συμμαθητές μου.	12 52.2%	8 34.8%	2 8.7%		1 4.3%

6. Η γραφή στο περιβάλλον του Google Docs με βοήθησε στη συνεργασία με τους συμμαθητές μου.	11 47.8%	5 21.7%	7 30.4%		
7. Το περιβάλλον του Google Docs ενίσχυσε τα κίνητρα μου για το γράψιμο του κειμένου.	12 52.2%	5 21.7%	5 21.7%	1 4.3%	
8. Η εργασία γραφής επιχειρηματολογικού κειμένου στο Google Docs μου φάνηκε δύσκολη.		2 8.7%	7 30.4%	6 26.1%	8 33.3%
9. Η εργασία ενίσχυσε τη συνεργασία στην ομάδα μου, ώστε να είναι αποτελεσματική η γραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου στο περιβάλλον Google Docs.	12 52.2%	9 39.1%	2 8.7%		
10. Η εργασία βοήθησε στην επικοινωνία με τους συμμαθητές σου στο περιβάλλον Google Docs.	13 56.5%	5 21.7%	4 17.4%	1 4.3%	
	Πάρα πολύ (5)	Πολύ (4)	Μέτρια (3)	Λίγο (2)	Πολύ λίγο (1)
11. Πόσο καλή θα χαρακτήριζες τη συμπεριφορά της ομάδας σου όσο αφορά τη συμμετοχή της στο κείμενο;	7 30.4%	10 43.5%	4 17.4%	2 8.7%	
12. Πόσο αποτελεσματική θα χαρακτήριζες τη συνεργασία της ομάδας σου στην ολοκλήρωση της εργασίας;	9 39.1%	9 39.1%	5 21.7%		
13. Πόσο ευχάριστη σου φάνηκε η εργασία στο περιβάλλον γραφής Google Docs;	13 56.5%	7 30.4%	1 4.3%	1 4.3%	1 4.3%
14. Θα ήθελες να ξανασυμμετάσχεις σε συνεργατική γραφή στο μέλλον;	18 78.3%	4 17.4%	1 4.3%		
15. Νομίζεις ότι το Google Docs θα σε βοηθούσε και σε άλλες δραστηριότητες γραφής κειμένου εργασιών;	9 39.1%	9 39.1%	3 13%		2 8.7%
16. Σου φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον που μπορούσες να σχολιάσεις (forum) στο περιβάλλον Google Docs;	9 39.1%	7 30.4%	5 21.7%		2 8.7%
17. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου εκπλήρωσαν τα καθήκοντά τους στη συνεργατική γραφή μέσω Google Docs;	4 17.4%	11 47.8%	8 34.8%		
18. Οι συμμαθητές σου άκουσαν προσεκτικά τις ιδέες σου/σκέψεις σου, υπολόγισαν τις απόψεις σου κατά τη διάρκεια της εργασίας στο Google Docs;	8 34.8%	9 39.1%	5 21.7%	1 4.3%	
19. Πιστεύεις ότι η βοήθεια που παρείχες στην ομάδα σου ήταν ικανοποιητική κατά τη διάρκεια της εργασίας;	11 47.8%	11 47.8%		1 4.3%	
20. Πόσο συνεπείς ήταν στις υποχρεώσεις τους τα μέλη της ομάδας σου κατά τη διάρκεια της εργασίας;	5 21.7%	12 52.2%	5 21.7%	1 4.3%	

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην 1^η ερώτηση φαίνεται πως στο σύνολό τους σχεδόν, τους άρεσε που επικοινωνούσαν αλληλεπιδρώντας μέσω του κειμένου. Επίσης από τις απαντήσεις της 2^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} ερώτησης φαίνεται πως το 83%-87% των μαθητών ένιωθαν άνετα με τις διορθώσεις των συμμαθητών τους και έμαθαν να ανταλλάσουν πληροφορίες και να μοιράζονται ιδέες μέσω της χρήσης του περιβάλλοντος των Google Docs. Το 60% των μαθητών δήλωσαν πως δε βρήκαν δύσκολη την εργασία γραφής επιχειρηματολογικού κειμένου στο Google Docs, ενώ δύο μόνο μαθητές φάνηκε πως δυσκολεύτηκαν. Επίσης, το 74% συμφώνησαν με τη δήλωση ότι το εν λόγω περιβάλλον ενίσχυσε τα κίνητρά τους για το γράψιμο του κειμένου και μόνο ένας συμμετέχων διαφώνησε με την παραπάνω δήλωση. Το 87% των συμμετεχόντων βρήκε «πολύ» ή «πάρα πολύ» ευχάριστη την εργασία στο περιβάλλον Google Docs, ενώ στο σύνολό τους θα ήθελαν να συμμετέχουν ξανά σε εργασίες συνεργατικής γραφής.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεισφοράς στις ομάδες, οι απαντήσεις έδειξαν τα εξής: στη συντριπτική τους πλειοψηφία (91%) οι μαθητές «συμφώνησαν» ή «συμφώνησαν απόλυτα» πως η εργασία ενίσχυσε τη συνεργασία στις ομάδες και σε ποσοστό 80% χαρακτήρισαν «πολύ» ή «πάρα πολύ» αποτελεσματική τη συνεργασία στην ολοκλήρωση των εργασιών. Το 80% επίσης συμφώνησε με την άποψη πως οι συμμαθητές τους άκουγαν «πολύ» ή «πάρα πολύ» προσεκτικά τις ιδέες κατά τη διάρκεια της προσπάθειας και ήταν συνεπείς στις υποχρεώσεις τους απέναντι στην ομάδα. Σε ποσοστό περίπου 75% θεωρούσαν πως η ομάδα μπορούσε να καταλήξει σε συμπέρασμα και πως η εργασία στο Google docs βοήθησε στην επικοινωνία των μελών. Το 1/3 των μαθητών χαρακτήρισε «μέτρια» τη συνεισφορά των συμμαθητών στην εκπλήρωση των καθηκόντων στη συνεργατική γραφή ενώ οι υπόλοιποι θεώρησαν πως οι συμμαθητές εκπλήρωσαν «πολύ» ή «πάρα πολύ» τα καθήκοντά τους. Τέλος, «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιητική χαρακτήρισαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (96%) οι συμμετέχοντες και τη βοήθεια που παρείχαν οι ίδιοι στην ομάδα τους κατά τη διάρκεια της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συζήτηση

Η επιχειρηματολογία είναι μια σημαντική πτυχή των μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, είναι μια πολύτιμη κοινωνική πρακτική για τη μάθηση, που όταν χρησιμοποιείται σωστά, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης μέσα από τη διαπίστωση και αντίκρουση των παρανοήσεων. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης επιχειρηματολογικού λόγου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2002), ενώ η διδασκαλία του, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, μπορεί να ξεκινήσει με αιτιολογική αναφορά από την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα ο ρόλος της τεχνολογίας, της πληροφορίας και των επικοινωνιών είναι καθοριστικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης και την ανάπτυξη των μαθητών.

Στη παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος της Ε΄ Δημοτικού με το συνεργατικό περιβάλλον μάθησης Google Docs με στόχο να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα της συνεργατικής γραφής με το παραπάνω εργαλείο στη βελτίωση των ικανοτήτων γραφής επιχειρηματολογικού λόγου. Τα παιδιά μέσα από μια σειρά συνεργατικών δραστηριοτήτων γραφής συνεργάζονταν για την τελική παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων (δημοσιογραφικό κείμενο, άρθρο, δοκίμιο, κ.α.). Η αξιολόγηση των δομικών στοιχείων του γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου έγινε με βάση το περιεχόμενο αναλυτικής ρουμπρίκας. Επίσης καταγράφηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη μέθοδο διδασκαλίας, τη συνεργασία στην πλατφόρμα και τη συνεργασία των μαθητών στην παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου κάνοντας χρήση το έγγραφο του Google Docs.

Οι στατιστικές αναλύσεις για το σύνολο της ρουμπρίκας οδήγησε σε θετική απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποια θα ήταν η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας με χρήση συνεργατικού διαδικτυακού εργαλείου στην παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βελτιώθηκαν σημαντικά σε όλα σχεδόν τα δομικά στοιχεία του γραπτού ε-

πιχειρηματολογικού κειμένου όπως αυτά αξιολογήθηκαν με τη χρήση ρουμπρίκας. Στο συνολικό σκορ της ρουμπρίκας, πριν την παρέμβαση το σύνολο της τάξης βρισκόταν μεταξύ των επιπέδων «Μέτριο» (2) και «Καλό» (3), ενώ μετά το τέλος της παρέμβασης ένα επίπεδο αξιολόγησης και έφτασαν μεταξύ «Καλό» (3) και «Πολύ καλό» (4). Οι μαθητές μετά τη μεσολάβηση των διδασκαλιών, βελτίωσαν την ικανότητα τους να οργανώσουν το επιχειρηματολογικό κείμενο με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται η δομή του και η συλλογιστική τους πορεία. Η χαρτογράφηση των επιχειρημάτων και η καθορισμένη δομή των επιχειρηματολογικών κειμένων όπως αυτά αναφέρονται με τη συγκεκριμένη μοντελοποίηση που ακολουθήθηκε στην παρέμβαση, σε αντίθεση με την τυπική διδασκαλία όπως αυτή προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας απορρέει ότι παρώθησαν τους μαθητές στη βελτίωση της δομής του κειμένου. Φαίνεται ότι η επαφή με την επιχειρηματολογία βοήθησε στην ανάπτυξη των συγγραφικών δυνατοτήτων των μαθητών. Ενδεχομένως οι πολλαπλές ευκαιρίες γραφής γραπτών επιχειρημάτων, η συνεχής εποικοδομητική ανατροφοδότηση της συγγραφής από το σύνολο της τάξης, μπορεί να ενισχύσει την κριτική και αντιληπτική ικανότητα.

Αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος στο κάθε δομικό στοιχείο του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου όπως αποτυπώθηκε από τα κριτήρια της ρουμπρίκας, οι στατιστικές αναλύσεις οδήγησαν σε θετική απάντηση για όλα τα κριτήρια εκτός από το 1^ο και το 5^ο στα οποία δεν παρατηρήθηκε βελτίωση. Πιο συγκεκριμένα, το **1^ο κριτήριο**, που αφορά στη θέση/άποψη του συγγραφέα (εισαγωγή ενός δυνατού επιχειρήματος που υποστηρίζει τη θέση), δεν παρουσίασε σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση και η ίδια διαπίστωση αφορά και στο **5^ο κριτήριο** που αφορούσε τα συμπεράσματα. Η επίδοση των μαθητών βρισκόταν μεταξύ των επιπέδων «καλό» και «πολύ καλό» στην αρχική μέτρηση και διατηρήθηκε στα ίδια επίπεδα και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Φαίνεται ότι τα κριτήρια αυτά δε δυσκόλεψαν τους μαθητές, ενδεχομένως επειδή σε αυτή την ηλικία είναι σε θέση να γράψουν ένα σωστά καθορισμένο εισαγωγικό σημείωμα και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα καθώς η δομή παραγωγής λόγου (εισαγωγή/πρόλογος, κύριο θέμα, συμπέρασμα) διδάσκεται από τις προηγούμενες τάξεις. Τη στήριξη τοποθέτησης με επιχειρήματα πραγματεύονταν το **2^ο κριτήριο** της ρουμπρίκας, στο οποίο οι μαθητές βρισκόταν στο επίπεδο «καλό» κατά την αρχική μέτρηση. Από τα αποτελέσματα της τελικής μέτρησης φάνηκε πως βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους και μετακινήθηκαν ένα σχεδόν επίπεδο φτάνοντας στο «πολύ καλό». Αξιοσημείωτο είναι πως σχεδόν οι μισοί μαθητές κα-

τάφεραν να φτάσουν στο «εξαιρετικό» επίπεδο εισάγοντας στο κείμενό τους λογικά και αληθινά επιχειρήματα σε λογική σειρά για να στηρίξουν τη θέση τους, ενώ υποδιπλασιάστηκε ο αριθμός των παιδιών που παρέμεινε στο «μέτριο» επίπεδο σε σχέση με την αρχική μέτρηση. Στις αρχικές μετρήσεις παρατηρήθηκε χαμηλός μέσος όρος στην επίδοση των παιδιών στο **3^ο κριτήριο** που σχετίζεται με την παραγωγή αντεπιχειρημάτων (επιχειρημάτων ανασκευής) αφού η παρουσίαση αντίθετης άποψης (ανασκευή επιχειρήματος-αντεπιχειρήματος), σχεδόν απουσίαζε από το σύνολο των μαθητών (επίπεδο «χαμηλό»). Το εύρημα αυτό επιβεβαίωσε αρχικά την άποψη του (Ματσαγγούρα, 2002) ότι οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία εύρεσης αντίθετων επιχειρημάτων προς την προτεινόμενη λύση και δίνουν περισσότερα προτεινόμενα επιχειρήματα τα οποία υποστηρίζουν τη θέση, ακριβώς γιατί δεν έχουν την ωριμότητα να ανασκευάσουν το επιχείρημα με αντεπιχείρημα. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος όμως παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση στο σύνολο των συμμετεχόντων (επίπεδο μεταξύ «καλό» και «πολύ καλό»), ενώ περίπου οι μισοί από αυτούς/ές ήταν ικανοί να ανασκευάσουν επιχειρήματα σε «εξαιρετικό» επίπεδο. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002) οι μαθητές στην ηλικία των 11 χρόνων είναι σε θέση να διατυπώνουν τη θέση τους και να την υποστηρίζουν αλλά είναι δύσκολο να προσεγγίσουν ολικά το θέμα. Αρκούνται μόνο στην παράθεση υπέρ της θέσης και κατά της θέσης, αλλά αδυνατούν να προβούν στη διαλεκτική σύνθεση αντικρουόμενων απόψεων διατυπώνοντας το τελικό συμπέρασμα. Όμως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι μετά από καθοδήγηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικής γραπτής άσκησης για επιχείρημα-αντεπιχείρημα, οι μαθητές είναι ικανοί να κατακτήσουν το μηχανισμό ανασκευής επιχειρημάτων.

Η προφορική αντιλογία ήταν αυτή που ενεργοποίησε τη συλλογιστική τους διαδικασία στη λήψη αποφάσεων. Οι μαθητές με κριτική θεώρηση δικαιολόγησαν την επιλογή τους, κάταφεραν να ενσωματώσουν στο περιεχόμενό τους πληροφορίες και αποδείξεις από τα επιστημονικά άρθρα που τους είχαν δοθεί και στη συνέχεια μπόρεσε να καταστεί ευκολότερη η διατύπωση επιχειρήματος. Για να υπάρχει μια σωστή τεκμηριωμένη άποψη θα πρέπει να γίνεται κατάλληλη σωστή χρήση της πειθούς. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα κείμενα στα οποία κλήθηκαν να επιχειρηματολογήσουν ήταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και έτσι μπορούσαν πιο εύκολα να τα προσαρμόσουν στο λόγο τους. Ακόμη μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαμηλές επιδόσεις υποστήριξαν τα επιχειρήματα τους με εξαιρετική δύναμη, αυτοπεποίθηση και πειθώ. Έγινε κατανοητό ότι απαιτείται όχι απλά μια «σωστή

απάντηση», αλλά μια σωστότερη κριτική θεώρηση στην προσωπική ιδέα για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί ο πιο εύστοχος ομιλητής της ομάδας. Διατυπώθηκαν προσωπικές θέσεις με επιχειρήματα - αποδείξεις, ενώ τα αντεπιχειρήματα και η ανασκευή τους γίνονταν με μεγαλύτερη συνάφεια και πληρότητα. Στο **4^ο κριτήριο** της ρουμπρίκας που αναφέρεται στις αποδείξεις που καθιστούν ισχυρό, λογικό, αληθινό ένα επιχείρημα οι μαθητές, ενώ στην αρχική μέτρηση αρκούσαν μόνο σε τεκμηρίωση του θέματος με αιτιολόγηση της προσωπικής τους άποψης, στην τελική μέτρηση φαίνεται να κατανόησαν τη σωστή χρήση των αποδείξεων που βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, σε επιστημονικές αναφορές. Χρησιμοποίησαν παραδείγματα, πληροφορίες που ενισχύουν το επιχείρημα, επεξεργασμένα στοιχεία, στατιστικά στοιχεία προκειμένου να γίνει απόδειξη της θέσης. Βασίστηκαν σε αντικειμενικά, λογικά, κυριολεκτικά κριτήρια κάνοντας επίκληση στη λογική. Παρατηρήθηκε, σημαντική βελτίωση από την αρχική μέτρηση (επίπεδο «μέτριο») στο τελικό παραγόμενο κείμενο (επίπεδο «πολύ καλό»). Σχετικά με το συνολικό αριθμό των επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για την υποστήριξη του θέματος **6^ο κριτήριο** παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση από την αρχική μέτρηση (επίπεδο «μέτριο») στο τελικό παραγόμενο κείμενο (επίπεδο «πολύ καλό»). Δηλαδή, ενώ αρχικά οι μαθητές κατέγραφαν λιγότερα από το 1/3 των αναμενόμενων επιχειρημάτων, έφτασαν μετά την παρέμβαση να χρησιμοποιούν μέχρι και τα 3/4 των αναμενόμενων επιχειρημάτων.

Αναφορικά με το λεξιλόγιο, τη μορφολογία, συνοχή/συνεκτικότητα και το περιεχόμενο (7^ο, 8^ο, και 11^ο κριτήριο αντίστοιχα) οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση συνεργατικής μάθησης με χρήση υπολογιστή, στην προσπάθειά τους να τεκμηριώσουν την άποψή τους, παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές αρχικά χρησιμοποίησαν κατάλληλο αλλά φτωχό λεξιλόγιο, στην τελική μέτρηση κατέγραψαν πλούσιο κατάλληλο λεξιλόγιο. Σχετικά με το 8^ο κριτήριο ενώ κατέγραφαν λιγότερες από το 1/3 των αναμενόμενων συνδετικών λέξεων και φράσεων, τελικά άρχισαν να χρησιμοποιούν κατάλληλες συνδετικές φράσεις και λέξεις για να δημιουργήσουν συνοχή/συνεκτικότητα μεταξύ των επιχειρημάτων και των αποδείξεων. Συγκεκριμένα μετά την παρέμβαση και τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, όπως και η συνειδητοποίηση ύπαρξης αναγνωστικού κοινού, ώθησαν τους μαθητές να χρησιμοποιούν πιο εύστοχο λεξιλόγιο, έγινε κατανοητό ότι μπορούν να αποδίδουν την ίδια σημασία με περισσότερες συνώνυμες λέξεις που δε χρησιμοποιούνται στην καθομιλουμένη ή μιλώντας σε ομοτίμους τους και η απόδοσή τους από το επίπεδο «μέτριο» που ήταν στην αρχική μέτρηση ανέβηκε και ξεπε-

ρασε το επίπεδο «καλό». Η συνεχής επαφή με τα άρθρα που τους δόθηκαν, οι τεχνικές χρήσης των συνδετικών λέξεων-φράσεων για την εισαγωγή επιχειρημάτων βοήθησαν στη βελτίωση της μορφολογίας του κειμένου. Έγινε κατανοητή πρώτα η δομή της παραγράφου και στη συνέχεια του κειμένου, έτσι για κάθε εισαγωγή επιχειρήματος ή αντεπιχειρήματος χρησιμοποίησαν τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις κάθε παράγραφος και μια άλλη σύνδεση, αποφεύγοντας τις κοινότητες που χρησιμοποιούσαν. Επίσης αποφεύχθηκε η επανάληψη, ενώ έθεταν στόχους να είναι πολλές και διαφορετικές κάθε φορά. Οι μαθητές έμαθαν να μεταδίδουν με σαφήνεια τις σκέψεις τους, χρησιμοποίησαν πλούσιες, πρωτότυπες ιδέες με αποτέλεσμα το περιεχόμενο του κειμένου να σημειώσει την ίδια βελτίωση από το «μέτριο» στο «καλό» επίπεδο.

Ως αποτέλεσμα, η αποδεκτότητα και η ροή του περιεχόμενου του κειμένου τους (9^ο και 10^ο κριτήριο αντίστοιχα) αποδόθηκε αποτελεσματικότερα στην τελική μέτρηση. Η εξοικείωση με τις λεξιλογικές και εκφραστικές δομές που εξασφαλίζουν συνοχή και συνεκτικότητα στο κείμενο οδήγησαν στην ποιοτική βελτίωση της επιχειρηματολογικής γραφής, όπως φαίνεται από το περιεχόμενο, τη μορφή, τη ροή, τη συντακτική δομή και την έκταση των τελικών παραγόμενων κειμένων. Αντίστοιχα, έγινε χρήση του τρίτου προσώπου, όπου βοηθούσε το συγγραφέα να αποστασιοποιηθεί και να αποδοθεί στο κείμενο αντικειμενικότητα, αναγκάζοντας τον αποδέκτη να συμμορφωθεί με την ορθότητα των λεγομένων του συγγραφέα τα οποία ήταν τεκμηριωμένα με ορθότερο και επιστημονικότερο τρόπο.

Τέλος, σημαντική βελτίωση παρουσίασαν το **12^ο κριτήριο** που αφορά στην έκταση του κειμένου και το **13^ο** για τις πηγές που είχαν στη διάθεσή τους, οι μαθητές λόγω της συνεργατικής γραφής κάνοντας ταυτόχρονα χρήση του διαδικτύου.

Η διδακτική παρέμβαση με συνεργατική μάθηση μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή φαίνεται πως παρότρυνε τους μαθητές να παραγάγουν μεγαλύτερα κείμενα μέσω ενός άτυπου συναγωνισμού που κατείχε τις ομάδες αναφορικά με το ποια ομάδα θα έγραφε αρτιότερο και μεγαλύτερο κείμενο, με περισσότερες πληροφορίες. Συγκεκριμένα, από το αρχικό κείμενο στο οποίο οι μαθητές έγραψαν από 80 έως 200 λέξεις, προχώρησαν στο κείμενο της τελικής μέτρησης γράφοντας 500 με 600 λέξεις. Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αποτύπωσαν ευκολότερα και γρηγορότερα στο Google Docs περισσότερες λέξεις, επειδή υπάρχει η δυνατότητα αυτόματης ορθογραφικής διόρθωσης, χωρίς σβησίματα. Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα αυτόματης συμπλήρωσης σε οποιοδήποτε σημείο του κειμέ-

νου. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ευχάριστο εικονικό περιβάλλον, όπου μπορούσαν να εισάγουν εικόνες και πληροφορίες, να προβούν σε μορφοποίηση εγγράφου, γεγονός ιδιαίτερα ελκυστικό για αυτή την ηλικία των παιδιών, όπου ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο γραφής.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι με κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες, μπορεί να επιτευχθεί σημαντική βελτίωση στην παραγωγή επιχειρημάτων και κειμένων στο Δημοτικό σχολείο, ένα δύσκολο εγχείρημα, το οποίο όμως μπορεί να υπερβεί. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ανέπτυξαν τη δεξιότητα κριτικής σκέψης, προσεγγίζοντας ολιστικά το θέμα. Η επιχειρηματολογία ως αντικείμενο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος συνεισέφερε στην εμβάθυνση της σχέσης των μαθητών με τη γλώσσα. Οι μαθητές μέσα από τα κείμενα εξοικειώθηκαν και εξασκήθηκαν σε νέες λεξιλογικές, συντακτικές, εκφραστικές δομές καθώς και στο ύφος που χαρακτηρίζει τα επιχειρηματολογικά κείμενα με απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση όλων των γλωσσικών λειτουργιών. Επιπλέον, οι μαθητές ανακάλυψαν τη δομή του επιχειρηματολογικού κειμένου, εξοικειώθηκαν με τα κύρια δομικά χαρακτηριστικά του και αντιλήφθηκαν τη σημαντικότητά του στην καθημερινή ζωή μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης και της επεξεργασίας των κειμένων αλλά και της συγγραφής. Θεωρούμε ακόμη ότι βελτιώθηκε η συγγραφική ικανότητα των μαθητών μέσα από τις πολλές ευκαιρίες που δόθηκαν για παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων.

Οι έρευνες στο χώρο των Τεχνολογιών και της Πληροφορίας έχουν καταδείξει με σαφήνεια πως η ικανοποίηση των χρηστών αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες στην αξιολόγηση της επιτυχίας κατά την εφαρμογή τέτοιων συστημάτων. Σημαντικά κριτήρια της ικανοποίησης των χρηστών αποτελούν η χρησιμότητα και η ευχρηστία του συστήματος, η ανάπτυξη της συνεργασίας και η παρεχόμενη αλληλεπίδραση με τους άλλους (Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008). Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη συνεργασία, τη συνεισφορά των μελών των ομάδων, την αλληλεπίδραση καθώς και για το παρεμβατικό πρόγραμμα, που αποτέλεσαν το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, καταγράφηκαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Καταρχήν, η γραφή επιχειρηματολογικού λόγου στο περιβάλλον Google Docs φάνηκε πως ήταν μια εύκολη και ευχάριστη διαδικασία αφού μόνο δύο από το σύνολο των μαθητών

δήλωσαν πως δυσκολεύτηκαν και δύο πως ήταν λίγο ή καθόλου ευχαριστημένοι/ες από την εργασία στο περιβάλλον αυτό. Επίσης το σύνολο των μαθητών εκτός από έναν/μία συμφώνησαν πως το περιβάλλον Google Docs ενίσχυσε τα κίνητρά τους για γράψιμο, ενώ στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες θα ήθελαν να συμμετέχουν ξανά σε δραστηριότητες συνεργατικής γραφής. Σχεδόν σε όλους τους μαθητές άρεσε που επικοινωνούσαν αλληλεπιδρώντας στο περιεχόμενο του κειμένου και αισθανόταν άνετα με τις διορθώσεις που τους έκαναν οι συμμαθητές στις ομάδες τους. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν πως έμαθαν να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να μοιράζονται ιδέες στην πλατφόρμα παρά το γεγονός ότι το 1/3 των μαθητών δεν βρήκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τη δυνατότητα σχολιασμών στο forum της πλατφόρμας.

Αναφορικά, με την αξιολόγηση από τους μαθητές της συνεργασίας, της συνεισφοράς των μελών των ομάδων και της αλληλεπίδρασης, στο σύνολό τους σχεδόν οι μαθητές συμφώνησαν πως η συνεργασία στις ομάδες ενισχύθηκε με σκοπό την ολοκλήρωση των εργασιών και πως αυτή η συνεργασία ήταν αποτελεσματική. Παρόλα αυτά, λιγότερο από τα $\frac{3}{4}$ των συμμετεχόντων δήλωσαν πως τα μέλη των ομάδων τους εκπλήρωσαν τα καθήκοντά τους στη συνεργατική γραφή και ήταν συνεπείς στις υποχρεώσεις τους χαρακτηρίζοντας καλή ή πολλή καλή τη συμπεριφορά της ομάδας. Το ίδιο ποσοστό των μαθητών δήλωσαν πως τα μέλη των ομάδων τους άκουγαν προσεκτικά τις ιδέες τους και υπολόγιζαν τις απόψεις τους κατά τη διάρκεια των συνεργατικών εργασιών. Υπήρχε όμως και το υπόλοιπο $\frac{1}{4}$ των παιδιών που δε φάνηκε ιδιαίτερα ευχαριστημένο από τη συνεργασία στις ομάδες. Πρόκειται για παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες συνύπαρξης και συνεργασίας στην ομάδα. Όταν όμως κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αντιλαμβανόμενη συνεισφορά τους στην ομάδα, όλοι εκτός από έναν/μία χαρακτήρισαν τη βοήθεια που παρείχαν ως ικανοποιητική. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Γ' Γυμνασίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Δράκου, 2014) ανέδειξε μια νέα κατεύθυνση στην παραδοσιακή παραγωγή λόγου με την παράλληλη υποστήριξη μεθόδων συνεργατικής γραφής μέσω του Google Docs. Φάνηκε ότι η μέθοδος συνεργατικής γραφής μέσω του Google Docs μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων συνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου με χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων.

6.1 Περιορισμοί/αδυναμίες

Τα παραπάνω συμπεράσματα αφορούν συγκεκριμένο δείγμα είκοσι τριών (23) συμμετεχόντων που εξετάστηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα. Κατά κύριο λόγο, το δείγμα των παιδιών που εξετάστηκε ήταν πολύ μικρό έτσι δεν ξέρουμε αν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού. Άρα, δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση.

Επίσης, οι μαθητές ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση υπολογιστή λόγω του ότι βρίσκονται σε Πειραματικό σχολείο και υπάρχει η δυνατότητα υλοποίησης εργασιών σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές που υπάρχουν μέσα στην τάξη, ενώ είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι στη γραφή στον κειμενογράφο (Word) αφού έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα υποστήριξης γραφής «τυφλό σύστημα» στο πλαίσιο μιας έρευνας που υλοποιείται στο σχολείο. Ενδεχομένως η εφαρμογή σε κάποιο άλλο σχολείο να είχε διαφορετικά αποτελέσματα λόγω του απαιτητικού χρόνου εκμάθησης χρήσης κειμενογράφου στον υπολογιστή.

Ένας άλλος παράγοντας, που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η ύπαρξη εργαστηρίου Πληροφορικής με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, δηλαδή εν μέρει κατάλληλος αριθμός υπολογιστών για τους μαθητές προκειμένου να γίνει η έρευνα καθώς επίσης και η δυνατότητα χρήσης του.

6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στη γραφή επιχειρηματολογικού κειμένου με χρήση συνεργατικού εργαλείου γραφής, Google Docs. Θα ήταν χρήσιμο σε επόμενο σχεδιασμό να περιληφθεί μέτρηση διατήρησης ώστε να διαπιστωθεί, εάν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας επιχειρηματολογικού λόγου με τη χρήση συνεργατικού εργαλείου Google Docs οδηγεί στη μάθηση.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα συμμετείχε και αξιολογήθηκε περιορισμένος αριθμός μαθητών. Θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντικές έρευνες να συμμετέχει μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από ποικίλες περιοχές και διαφορετικούς τύπους σχολείων.

Περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσε να διεξαχθεί για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα με το συνεργατικό εργαλείο γραφής Google Docs σε σύγκριση με ομάδα που θα ακολουθεί διδασκαλία συνεργατικής επιχειρηματολογικής γραφής χωρίς διαδικτυακό εργαλείο και με ομάδα ελέγχου που θα ακολουθεί τη διδασκαλία των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας με τις δραστηριότητες του βιβλίου.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης σε μελλοντικές έρευνες η σύγκριση της αποτελεσματικότητας του εργαλείου Google Docs με άλλα διαδικτυακά εργαλεία συνεργατικής γραφής στη διδασκαλία του επιχειρηματικού λόγου.

Τέλος θα μπορούσε να επεκταθεί η εφαρμογή του προγράμματος και στην επόμενη τάξη όπου οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη ωριμότητα στην παράθεση και αντίκρουση απόψεων, αλλά και να εφαρμοστεί στη διδασκαλία άλλων τύπων κειμένου.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη Laurillard (1991) η διδασκαλία είναι κατά κάποιο τρόπο μια διαλεκτική δραστηριότητα, καθώς το έργο που προτάσσεται από το δάσκαλο είναι να πείσει τους μαθητές να υιοθετήσουν μια νέα άποψη. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στις θεωρίες της σύγχρονης παιδαγωγικής οι οποίες έχουν ως στόχο την εφαρμογή διαφόρων μορφών διδασκαλίας (π.χ. συνεργατική, ομαδοσυνεργατική) ανάλογα με τη φύση του μαθήματος και τη φάση της διδασκαλίας.

Η έρευνα είχε ως στόχο την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου με χρήση του διαδικτυακού εργαλείου γραφής Google Docs σε μαθητές Δημοτικού. Εκτενέστερα, ο σχεδιασμός έγινε με βάση τις θεωρίες συνεργατικής μάθησης και τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, ενώ η διδασκαλία του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου δομήθηκε με βάση τις κειμενοκεντρικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις. Ακόμη, η επαφή και η εκμάθηση του διαδικτυακού εργαλείου γραφής Google Docs, οι ατομικές ή ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και τα υποστηρικτικά επιχειρηματολογικά κείμενα ήταν στοιχεία που υποστήριζαν τη διδασκαλία ενισχύοντας κατά επέκταση την ενεργοποίηση των μαθητών.

Η εργασία αυτή έχει αποκαλύψει πως οι μαθητές που συμμετείχαν σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης χρησιμοποιώντας εργαλεία Web2.0 επεξεργασίας κειμένου επικεντρώθηκαν στη γραφή επιχειρηματολογικού κειμένου καθώς ομαδικά συν-δημιουργούσαν τα κείμενά τους.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν το κύριο ερώτημα που αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της χρήσης συνεργατικού διαδικτυακού εργαλείου (Google Docs) στην παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατάφερε να δημιουργήσει ένα επιτυχημένο και ευχάριστο συνεργατικό περιβάλλον πάνω στο οποίο αναπτύχθηκε η συνεργασία και η συνεργατική γραφή ως βασικές δεξιότητες προκειμένου να παραχθεί το τελικό παραγόμενο επιχειρηματολογικό κείμενο.

Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι βελτιώθηκε η ικανότητα συγγραφής επιχειρηματολογικού κειμένου. Οι μαθητές κατανόησαν τη δομή του επιχειρηματολογικού

κειμένου (εισαγωγή/θέση, αριθμό επιχειρημάτων, ανασκευή επιχειρήματος, συμπέρασμα) και οι γραμματικές αλλαγές που αφορούσαν την έκφραση/ύφος (λεξιλόγιο, μορφολογία, συνοχή/συνεκτικότητα, αποτελεσματικότητα, ροή, περιεχόμενο, έκταση, κειμένου, πηγές) έγιναν συνολικά ακριβέστερες μετά από τη διδακτική παρέμβαση.

Ειδικότερα, οι μαθητές ως μικροί συγγραφείς και ομιλητές ξεχώρισαν τη σημαντικότητα ενός λογικού, δυνατού επιχειρήματος προκειμένου να υποστηρίξουν τη θέση τους. Η αιτιολόγηση της άποψης, ή το συμπέρασμα που πρόκειται να δικαιολογηθεί στηρίζεται σε αποδεικτικά επιχειρήματα. Ακόμη κατανόησαν ότι η υποστηριζόμενη θέση μπορεί να ανατραπεί και προχώρησαν στην ανασκευή του επιχειρήματος χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο αριθμό αντεπιχειρημάτων προκειμένου να δικαιολογηθεί η θέση.

Τελικά, η επιχειρηματολογία ως αντικείμενο διδασκαλίας ενδυνάμωσε τη σχέση των μαθητών με τη γλώσσα. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τον επιχειρηματολογικό λόγο. Η εξάσκηση και εξοικείωση με νέα συντακτικά, δομικά, εκφραστικά κείμενα που χαρακτηρίζονται κείμενα πειθούς, η μορφολογία και το ύφος τους βοήθησαν στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γλώσσας. Επίσης οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη χρησιμότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων και τη σύνδεσή τους με άλλα διδακτικά αντικείμενα αλλά και κατά επέκταση τη λειτουργία τους στην καθημερινή ζωή. Οι συγγραφικές ικανότητες των μαθητών σημείωσαν βελτίωση καθώς είχαν πολλαπλές ευκαιρίες παραγωγής γραπτών επιχειρημάτων και επιχειρηματολογικών κειμένων. Ταυτόχρονα οι συνεργατικές δραστηριότητες συγγραφής μετέτρεψαν τη διαδικασία σε παιχνίδι.

Ένας άλλος στόχος της έρευνας ήταν να χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο εργαλείο για να προωθηθεί η συνεργατική γραφή και η ενίσχυση της συνεισφοράς, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών στις ομάδες ενισχύοντας έτσι τη δημιουργικότητα και την αυτονομία τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και εργαλείων του Web 2.0 στην τάξη επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τις μαθησιακές παιδαγωγικές του 21ου αιώνα υιοθετώντας αρχές όπως η συνεργασία και η αυτονομία. Ως εκ τούτου, οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες. Αντίθετα φάνηκε ότι μέσα από τις πολλαπλές ευκαιρίες γραφής γραπτών επιχειρημάτων και τη συνεχή επικοινωνιακή ανατροφοδότηση της συγγραφής από το σύνολο της τάξης, ενισχύθηκε η κριτική και αντιληπτική τους ικανότητα.

Η αποτίμηση των απόψεων των μαθητών έδειξε ότι εκτίμησαν τη συνεργατική συγγραφική πρακτική που βασίζεται στο Web, συνεργάστηκαν με επιτυχία και κάθε μέλος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο. Επίσης, θεώρησαν ότι οι συνεισφορές τους αποτιμήθηκαν από τους συμμαθητές τους και οι ίδιοι αποτίμησαν τις συνεισφορές των αντίστοιχων μελών της ομάδας τους, έμαθαν να αλληλεπιδρούν με τους άλλους με διάφορους τρόπους σε ένα συνεργατικό περιβάλλον.

Επομένως, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε την ανάπτυξη της επεξεργασίας κειμένου μέσω του διαδικτύου και των αναδυόμενων μαθησιακών μηχανισμών για τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων. Αξίζει να προβληματιστούμε για τη σχέση μεταξύ της εξέλιξης της χρήσης αυτών των εργαλείων, των ίδιων των εργαλείων και της επιστήμης της παιδαγωγικής προκειμένου να εντοπιστούν προσεγγίσεις για την ενθάρρυνση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών. Αυτός ο παιδαγωγικός προβληματισμός θα προωθήσει την καθοδήγηση προς μια πιο εκτεταμένη προετοιμασία, ώστε να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των αναδυόμενων τεχνολογιών και να δοθεί στους μαθητές η ευελιξία να καθορίσουν οι ίδιοι ως ένα βαθμό τη χρήση του περιβάλλοντος. Η συν-εξέλιξη της τεχνολογίας, της παιδαγωγικής και της σχέσης των δύο δημιουργούν ευκαιρίες για εντελώς νέα περιβάλλοντα και εμπειρίες γραφής. Η αξιοποίηση των νεοεμφανιζόμενων συνεργατικών τεχνολογιών γραφής χωρίς την προσαρμογή των πρακτικών παιδαγωγικής γραφής εμποδίζει τη δυνατότητα αυτής της συν-εξέλιξης Παρόλο που δεν γνωρίζουμε πώς θα εξελιχθούν αυτές οι τεχνολογίες ή παιδαγωγικές, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η εξέλιξή τους είναι εν κινήσει και ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη χρήση του Google Docs στην παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Antoniou, 2001; Εξάρχου, 2016; Brodahl, Hadjerrouit, & Hansen, 2011; Δράκου, 2014; Παγκουρέλια 2003; Suwantarathip & Wichadee, 2014; Zhou, Simpson, & Domizi, 2012) οι οποίες όμως έχουν υλοποιηθεί στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Swain & Lapkin (1998), οι μαθητές που δουλεύουν σε συνεργατικές ομάδες φάνηκαν ικανοποιημένοι με τα μαθήματά τους και βελτιώθηκαν τα κίνητρά τους στη μάθηση αντίστοιχα. Οι έρευνες που αφορούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Εγγλέζου, 2016; Σηφάκη, 2008) εστίασαν στην καλλιέργεια επιχειρηματολογικού λόγου χωρίς τη χρήση διαδικτυα-

κού εργαλείου. Πάραυτα όπως αναφέρει η Μπούτσιου (2006) οι μαθητές μπορούν με κατάλληλα διδακτικά μέσα προσαρμοσμένα σε κάθε ηλικία να αναπτύξουν νέες δεξιότητες.

Η πρωτοτυπία της έρευνας συνίσταται στα χαρακτηριστικά που απορρέουν από το βασικό σκοπό της: η αξιοποίηση διαδικτυακού εργαλείου Web2.0 συνεργατικής γραφής (Google Docs) ως υποστηρικτικού εργαλείου για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές έμαθαν να εργάζονται μαζί στην ομάδα. Τα έγγραφα Google Docs θεωρήθηκαν ως ένα φιλικό εύχρηστο εργαλείο προς τους χρήστες για να ολοκληρώσουν τις εργασίες και να ενισχυθούν τα κίνητρά τους για τη συνεργατική γραφή.

Εν κατακλείδι, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το εργαλείο Google docs είναι ένα χρήσιμο σύγχρονο σε άμεση σύνδεση ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Οι μαθητές σε ένα δημοκρατικό και χαλαρωτικό περιβάλλον συνεργατικής γραφής μπορούν να κρίνουν αν τα λάθη πρέπει να διορθωθούν και να μάθουν να δέχονται τα σχόλια από άλλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά

- Αναπολιτάνος, Δ. Γαβαλάς, Δ., Δέμης, Απ. Δημητρακόπουλος, Κ. Καρασμάνης, Κ. Λογική. Θεωρία και Πρακτική. Γ΄ Ενιαίου Λυκείου. Θετική και Θεωρητική Κατεύθυνση. Μάθημα Επιλογής [Βιβλίο Μαθητή], ΥΕΠΘ-ΙΕΠ, Αθήνα, ΙΤΥΕ-«ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» 2012.
- Αργυρίου, Μ., & Κουτσούμπα, Μ. (2016). 10+ 1 Θεωρίες για την πολυμορφική διάσταση του Moodle ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βακαλούδη, Α. (2003). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες: Θεωρία και πράξη. Εκδόσεις Πατάκη.
- Βασιλειάδης, Γ. (2014). Καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού σχολείου μέσα από τη χαρτογράφηση επιχειρημάτων. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελής, Φ. (2015). Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Μελέτη περίπτωσης στη διδασκαλία της Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Derover, C., Karsenti, T., Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με τη χρήση της Τεχνολογίας, προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα, ISBN: 978-960-461-382-3, σελίδες 326. Μετάφραση στα ελληνικά (Εισαγωγή – πρόλογος και επιστημονική επιμέλεια της μετάφρασης, Β. Κόμης).
- Δράκου, Κ. (2014). Παραγωγή λόγου με χρήση συνεργατικών εργαλείων: Μια μελέτη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Εγγλέζου, Φ. (2011). Η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπι-

- στήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- Εγγλέζου, Φ. (2016). Η επιχειρηματολογία στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προοπτικές και προτάσεις. Στο Μ. Κόρδα, Ι. Ό. Δέσπη, Φ. Εγγλέζου, Χ. Κορωναίου, Μ. Λαδά, Β. Λουτριανάκη (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, 4-6 Μαρτίου 2016 (σσ. 213-214). Αθήνα.
- Εξάρχου, Μ. Α. (2016). Έγγραφο Google: Ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη συνεργατικής γραφής με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του κινήτρου των μαθητών στη τάξη της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένη γλώσσα. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κανάκης, Ν. Ι. (2001). Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Καρασαββίδης, Η. (2001). Γλωσσικό είδος, εκμάθηση εννοιών και πρόσκτηση γλώσσας: Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, τόμος Α'. Ρέθυμνο: εκδόσεις Ατραπός, σσ. 95-105.
- Κόμης, Β. Καρασαββίδης, Η. (2007). Θεωρητικά Θέματα για την υποστήριξη της συνεργασίας και της μάθησης. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης, *Εισαγωγή στη Συνεργασία Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή: Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για εργασία, μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος <http://karagian.users.uth.gr/cscl/01-Karasavvidis-Komis.pdf>.
- Κουτσελούλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τ. (2009). Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο: Κωστούλη Τ. (επιμ). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές προσεγγίσεις και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Επίκεντρο, σσ 7-56.
- Λουκά, Π. (2010). Δεξιότητες επιχειρηματολογίας φοιτητών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: παρεμβαλλόμενες μεταβλητές. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Ματσαγούρας, Η. (1995). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσικοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Δικτυακή πηγή http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/theme_e1/.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου* (α΄ έκδοση 1984). Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 3^η έκδοση. Εκδόσεις: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Newby, J. T., Sterpich, A. D., Lehman, D. J., Russel, D. J. (2009). Στο Ε. Ντρενογιάννη (επιμ. – θεώρ.) *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση / Τρίτη έκδοση, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο, σ. 50.*
- Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2007). Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στα νέα βιβλία της ελληνικής γλωσσικής για το Δημοτικό Σχολείο (τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄). Στο *Πρακτικά συνεδρίου: Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Παγκουρέλια, Ε. (2013). *Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στο λύκειο: εκπαιδευτικές πρακτικές*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (2001). Η ανάπτυξη γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα. Στο Μ. Βάμβουκα & Ν.. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 268 - 280), τ. Α΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευά, Φ. (2009). *Διαφάνειες μαθήματος*. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Πέρος, Γ. (2012). *Ικανότητες επιχειρηματολογίας μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση; Η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου «Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών» (σσ. 47-70). Ρόδος: 14 & 15 Δεκεμβρίου 2001.
- Σγουροπούλου Κ. & Κουτουμάνος Α. (2001). Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή για την υποστήριξη κοινοτήτων μάθησης, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα 25-27/5/2001, "Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών", ΕΑΠ, Τόμος Β', σελ. 705-719.
- Σηφάκη, Α. (2008). Επιχειρείν επιχειρηματολογείν: ο επιχειρηματολογικός λόγος στη Δ' δημοτικού. Μια εμπειρική έρευνα. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σπαντιδάκης, Γ.& Βαρσαμίδου, Δ. (2009, Νοέμβριος). Στρατηγικές γέννησης ιδεών κατά την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου. Ο ρόλος της δομής του κειμένου και της δομής του επιχειρήματος. Στα πρακτικά του «5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου γραμματισμού. Γραφή και γραφές στον 21^ο αιώνα» που διοργανώθηκε από την Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού και το ΠΤΔΕ του Παν. Πάτρας. Τομέας Παιδαγωγικής. Πάτρα, σσ 217-232.
- Σπαντιδάκης, Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς υπολογιστή («Προμηθέας»- «Κοινωνικογνωστική προσέγγιση»)* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης (σ. 333-354), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

- Φτερνιάτη, Α. (2008). «Τα νέα βιβλία για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε' και ΣΤ')». *Νέα Παιδεία* 126: 51-68.
- Φτερνιάτη, Α. (2008). *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα της Διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* σσ. 37-57): Θεωρία και πρακτική εφαρμογή Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>*.
- Χλαπάνης, Γ. (2006). *Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με αξιοποίηση των τεχνολογιών των επικοινωνιών: Μελέτη Περίπτωσης Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

B. Βιβλιογραφία στα Αγγλικά

- Andriessen, J. (2006). Collaboration in computer conferencing. *Collaborative learning, reasoning, and technology*, 197-231.
- Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (2003). Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognitions. In *Arguing to learn* (pp. 1-25). Springer.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur: l'écriture réinventée?*. De Boeck Supérieur.
- Antoniou, L. (2001). Argumentative writing and computers in an EFL environment: the greek paradigm. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22774#page/292/mode/2up>.
- 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.
- Bani-Shoraka, H., & Jansson, G. (2007). Bilingual practices in the process of initiating and resolving lexical problems in students' collaborative writing sessions. *International Journal of Bilingualism*, 11(2), 157-183.
- Barbier, R., Berat, C., Besancon, M., Binetruy, P., Bordes, G., Brochu, F., & Coyle, P. (1998). Report of the GDR working group on the R-parity violation. *Ar Xiv preprint hep-ph/9810232*.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introudction to Textlinguistics*. London: Longman.
- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey. *education policy analysis archives*, 8, 51.
- Bell, P. and Linn, M. (2000). Scientific arguments as learning artefacts: designing for Learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.
- Billig, M. (1989). The argumentative nature of holding strong views: A case study. *European journal of social psychology*, 19(3), 203-223.
- Bitsani-Petrou, A. (2015). Συνεργατική γραφή με τη χρήση Wikis στην εκπαίδευση. *Culture and Research*, 4, p. 111-128.

- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with Web 2.0 technologies: education students' perceptions.
- Cattafi, R., & Metzner, C. (2007). A didactic experience in collaborative learning supported by digital media. *Informing Science: International Journal of an Emerging Trans discipline*, 4(1), 15-28.
- Chao, Y. C. J., & Lo, H. C. (2011). Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. *Interactive Learning Environments*, 19(4), 395-411.
- Cherniak, C. (1986). *Minimal rationality*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chryssafidou, E. (2014). *Argument diagramming and planning cognition in argumentative writing* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Clark, D. & Sampson, V. (2006). Personally-seeded discussions to scaffold online argumentation. *International Journal of Science Education*, 29(3), 253-277.
- Coirier, P. (1996). Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity. In G. Rijlaarsdam, H. v. den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research* (pp. 317-338). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Coirier, P., Andriessen, J. E. B., & Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: the specificity of argumentative writing. In J. E. B. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-29). Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- Collins, M. & Berge, Z. (1996). Facilitating interaction in computer mediated online courses. FSU/AECT Distance Education Conference: Proceedings, Tallahassee, June.
- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2001). Introducing interactional linguistics. *Studies in interactional linguistics*, 122.
- Crook, C. (2002). Deferring to resources: collaborations around traditional vs computer-based notes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(1), 64-76.
- DeLoatch, P. (2015). 'The best ways to use Google in the Classroom'. Edudemic: Connecting Education & Technology. At <http://www.edudemic.com/best-ways-touse-google/> accessed 3 December 2015.
- Dillemans, R., Lowyck, J., Van der Perre, G., Elen, J. (1998). *New Technologies for Learning: contribution of ICT to innovation in education*. Leuven University Press.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1, 1-15.

- Dillenbourg, P., & Schneider, D. (1995). Collaborative learning and the Internet. In *Published at http://tecfasun1.unige.ch/tecfa/tecfa-research/CMC/colla/iccai95_1.html*. ICCAI 95.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Evagorou, M. & Osborne, J. (2007). Argue-WISE: Using technology to support argumentation in science. *School Science Review*, 89, 103-110.
- Evagorou, M. & Osborne, J. (2008). Identifying features of young students' construction of arguments in the science classroom. Paper presented at the Annual American Educational Research Association. New York.
- Evans, M. (2002). Open windows: becoming an e-learning school. *National College for School Leadership (NCSL)*.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Southern Illinois:University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1994). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *Landmark essays on writing process*, 63-74.
- Frank, M. (2008). Using Google applications in the classroom. At http://edtech2.boisestate.edu/frankm/EDTECH597/you_tube_home.html accessed 3 December 2015.
- Fulkerson, R. (1996). The Toulmin model of argument and the teaching of composition. In B. Emmel, P. Resch, & D. Tenney (Eds.), *Argument revisited, argument redefined: Negotiating meaning in the composition classroom* (pp. 45–72). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gere, A., & Stevens, R. S. (1989). The language of writing groups: How oral response shapes revision. In S. W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 85–105). Norwood, NJ: Ablex.
- Gibbons, J., & Gray, M. (2004). Critical thinking as integral to social work practice. *Journal of teaching in social work*, 24(1-2), 19-38.
- Giroud, A. (1999). Studying argumentative text processing through collaborative writing. In J. E. B. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 149–178). Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.

- Golanics, J. D., & Nussbaum, E. M. (2008). Enhancing online collaborative argumentation through question elaboration and goal instructions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 167-180.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449.
- Haring-Smith, T. (1994). *Writing together: Collaborative learning in the writing classroom*. New York, N. Y.: Harper Collins College Publishers.
- Harman G., (1986), Change in view. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hayes, J. R. (1996). «A new framework for understanding cognition and affect in writing». *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*, 1-27.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In I. Gregg, & E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*, pp.31-50. NJ: Erlbaum Hillsdale.
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American psychologist*, 41(10), 1106.
- Hayes, J., & Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, pp.29-55. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal*, 8(2), 7–12.
- Hollan J., Hutchins E. & Kirsh D. (2000). «Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research», *ACM Transactions on Human-Computer Interaction*, 7(2), pp.174-196.
<http://ijtklo.org/Volume5/IJELLOv5p091-109Koohang655.pdf>.
- 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. *Australian Journal of Educational Technology*, 29(2).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperation and the use of technology. *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology*, 1017-1044.
<http://www.aect.org/edtech/30.pdf>.

- Johnson, R., Johnson, D. W., & Stanne, M. (1986). A comparison of computer-assisted cooperative, competitive, and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23, 382– 392.
- Johnson, T. -S., Thompson, L. Smagorinsky, P. & Fry, P.-G. (2003). Learning to teach the five-paragraph theme. *Research in the teaching of English*, 38(2), (136-137).
- Jonassen, D. H. (2000). Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. Sandoval, W. A. (2003). Conceptual and Epistemic Aspects of Students' Scientific Explanations. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 5-51.
- Jonassen, D. H., & Reeves, T. (1996). Learning with technology: Using computer as cognitive tools. University of Pennsylvan.
- <http://www.aect.org/edtech/ed1/pdf/24.pdf>
- Jones, I., & Pellegrini, A. D. (1996). The effects of social relationships, writing media, and microgenetic development on first-grade students' written narratives. *American Educational Research Journal*, 33(3), 691-718.
- Katz, S. & Lesgold, A. (1993). The role of the tutor in computer-based collaborative learning situations. In S. P. Lajoie and S. J. Derry (Eds.), *Computers as Cognitive Tools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), (1-26).
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (2), 183-190.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- Koohang, Riley, & Smith, 2009). A learner-centered model for blended learning design. *International Journal of Innovation and Learning*, 6(1), 76-91.
- Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73–93. Retrieved from <http://www.tandf.co.uk/journals/0965-8416>.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

- Leask, M. (2001). *Issues in Teaching Using ICT*. London and New York: Routledge-Falmer.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimedia*, Paris, Armand Colin.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
http://www.mpi.nl/world/materials/publications/levelt/Levelt_Do_Speakers_1994.pdf.
- Levy, J.-F. (1993) *Traitement de texte et bureautique. Observations et propositions pour la formation professionnelle*, Paris, INRP.
- Lewin, K. M., & Stuart, J. S. (2003). *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance, and Policy, Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER), Synthesis Report* (No. 12882). Department for International Development (DFID) (UK). Netherlands.
<http://ageconsearch.umn.edu/record/12882/files/er03049a.pdf>.
- Lipponen, L. (2002, January). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In *Proceedings of the conference on computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community* (pp. 72-81). International Society of the Learning Sciences.
- Lunstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18 (1), 30–43.
http://epi.sc.edu/ar/AS_4_files/Lundstrom%20and%20Baker,%202009.pdf.
- Macken-Horarik, M.(2000). «Γλωσσική Αγωγή στη Β΄θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: Μια συστημική λειτουργική οπτική». *Στο Γλωσσικός Υπολογιστής* 2:73-95.
- McAlister, S., Ravenscroft, A., & Scanlon, E. (2004). Combining interaction and context design to support collaborative argumentation using a tool for synchronous CMC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(3), 194-204.
- Nussbaum, E. M. (2002). How introverts versus extroverts approach small-group argumentative discussions. *The Elementary School Journal*, 183-197.
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359.
- Oxnevad, S. (2013). 6 Powerful Google Docs Features to Support the Collaborative Writing Process. Retrieved January 2, 2013 from

<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej55/ej55m1/>.

- Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical thinking... and the art of substantive writing, part I. *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40.
- Renkema J. (1993). *Discourse Studies: An Intodutory Textbook*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Salomon, G., Globerson, T., & Guterman, E. (1989). The computer as a zone of proximal development: Internalizing reading-related metacognitions from a Reading Partner. *Journal of educational psychology*, 81(4), 620.
- Salomon, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational researcher*, 20(3), 2-9.
- Sandoval, W. A. (2003). Conceptual and Epistemic Aspects of Students' Scientific Explanations. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 5-51.
- Schacter, J. (1999). The impact of education technology on student achievement: What the most current research has to say, Santa Monica, Milken Family Foundation, pp.12
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430537.pdf>.
- Sharp, V. (2009). *Computer education for teachers: Integrating technology into classroom teaching* (6th ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Slavin, R. E. (1991). Student team learning: a practical guide to cooperative learning. Washington, DC: National Education Association. And Literacy Studies. *College English*, 57(8), (950-959).
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all: Contexts of learning*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Spearling, D., & Freedman, S. -W. (2001). Research on writing. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 4th.ed.DC: American Educational Research Association, pp. 370-389.
- Stein, N. L., Bernas, R. S., Calicchia, D. J., & Wright, A. (1996). Understanding and resolving arguments: The dynamics of negotiation. *Models of understanding text*, 257-287.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
<http://lrc.cornell.edu/events/09docs/papers12/storchstorch.pdf>.

- Su F., and Beaumont C. (2010) Evaluating the Use of a Wiki for Collaborative Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 47, No 4, pp. 417-431, <https://www.researchgate.net/publication/232853690> [Evaluating the use of a wiki for collaborative learning](https://www.researchgate.net/publication/232853690).
- Sullivan, A.-P. (1995). Social Constructionism and Literacy Studies. *College English*, 57(8), (950-959).
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202.
- Suthers, D. (2003). Representational Guidance for Collaborative Inquiry. In J. Andriessen, M. Baker and D. Suthers (Eds.), *Arguing to Learn* (pp. 27-46): Kluwer Academic Publishers.
- Suwantarathip, O. & Wichadee, S. (2014). 'The Effects of Collaborative Writing Activity Using Google Docs on Students' writing abilities'. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), (148-156). At <http://www.tojet.net/articles/v13i2/13215.pdf> accessed 3 December 2015.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). 'Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together'. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Tal-Elhasid, E., & Meishar-Tal H. (2007). Models for activities, collaboration and assessment in wiki in academic courses. *Eden Conference Electronic Proceedings*. Naples, June 2007.
- Tucker, C. (2012). Writing with Google Docs: Foster Collaboration & Creation (While Addressing Common Core) (<http://catlintucker.com/2012/07/writing-with-google-docs-foster-collaboration-creation-while-addressing-common-core/>).
- Twardy, R. C. (2004). Argument Maps Improve Critical Thinking <http://cogprints.org/3008/1/reasonpaper.pdf>.
- Van Eemeren, FH, R. Grootendorst και F.S. Henkemans (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Lawrence Erlbaum Press.
- van Gelder, T. J. (2001). How to improve critical thinking using educational technology. In G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught and T. Petrovic (Eds.), *Meeting at the Crossroads: Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 539-548). Melbourne: Bio-

- medical Multimedia Unit, The University of Melbourne,
<http://www.uprm.edu/ideal/jmelendez/Thinking%20and%20computers.pdf>.
- van Gelder, T.J. (2005) Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching* 53, 1; pp.41 ERIC.
<http://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/Tim-van-Gelder-Teaching-CT-Lessons-from-Cog-Sci.pdf>.
- Veerman, A., & Veldhuis-Diermanse, E. (2001, March). Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education. In *Euro CSCL* (pp. 625-632).
- Vincent, J. (2002). «Le traitement de texte a l'école». *Revue de L'Enseignement Public et Informatique*, 58, pp..101-109.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International journal of Educational research*, 13(1), 21-39.
- Wikipedia (2010). Google Docs. Retrieved November 4, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/Google_Docs
- Witney D., & Smallbone, T. (2011) Wiki Work: Can Using Wikis Enhance Student Collaboration for Group Assignment Task? *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 48, No. 1, pp. 101-110.
- Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-Regulated writer: a self-regulatory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), (73-101).
- Zimmerman, B. (1998). Linda Flower and social cognition : constructive a view of writing process. *Journal of computer documentation*, 22(3), 25-37.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Φύλλα Εργασιών

Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (Μ.Μ.Μ.)



Κάποια χρόνια πριν, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, αποτελούσαν δεύτερη ή τρίτη επιλογή για τους περισσότερους Αθηναίους, οι οποίοι προτιμούσαν τα αυτοκίνητά τους ή ακόμα και τα ταξί για τις καθημερινές τους μετακινήσεις.

Μπορεί να απέχουμε πολύ από την ημέρα εκείνη που και τα ποδήλατα θα ενταχθούν στην ελληνική νοοτροπία και οι εταιρείες θα ενισχύουν την χρήση αυτού του οικολογικού μέσου για τις μετακινήσεις, παρόλα αυτά, τελευταία γίνεται τουλάχιστον μία δυναμική προσπάθεια από τον Οργανισμό Αστικών Συγκοινωνιών Αθήνας (ΟΑΣΑ), τα μέσα μαζικής μεταφοράς να γίνουν περισσότερο φιλικά για τους πολίτες και να αποτελέσουν τελικά την πρώτη και βασική τους προτίμηση στις μετακινήσεις.

Αν κρίνουμε από τον κόσμο που συναντάμε όλοι μας καθημερινά στο μετρό, τα λεωφορεία, τα τρόλεϊ και τον ηλεκτρικό, συνειδητοποιούμε ότι οι Αθηναίοι έχουν σιγά-σιγά αρχίσει να αλλάζουν συνήθειες. Τα συχνά δρομολόγια (όσον αφορά κυρίως στο μετρό), η ταχύτητα των μετακινήσεων, η μείωση του χρόνου μετακίνησης, η γρήγορη και άμεση μεταφορά πολλών επιβατών ταυτόχρονα, η μείωση των ρύπων καυσαερίων με αποτέλεσμα τη φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά ειδικά του τραμ, όλα αυτά την ώρα που το τραμ κινείται σε υπερσύγχρονες αθόρυβες ράγες καθώς διαθέτουν ειδικό περίβλημα για να απορροφά τους κραδασμούς και φυσικά η οικονομική κρίση που ανάγκασε αρκετούς να αφήσουν τα αυτοκίνητά τους ή να “κόψουν” τη συνήθεια του ταξί, παρακίνησαν ολοένα και περισσότερο τους πολίτες αυτής της πόλης να περπατήσουν μέχρι την πιο κοντινή στάση και να μουν σε ένα από τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Όλα αυτά την ώρα που οι υπεύθυνοι θα πρέπει να φροντίσουν για την εύκολη πρόσβαση των μέσων, τη συντήρηση των οχημάτων από τους θορύβους καθώς επίσης και την φροντίδα των πεζοδρομίων και όχι τη μείωση τους.

«Εγκατέλειψα το αυτοκίνητο έπειτα από 15 χρόνια. Κατάλαβα ότι η ζωή μου θα βελτιωνόταν και δεν έβλεπα τον λόγο να το κρατάω. Έμαθα να χρησιμοποιώ τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς και διευκόλυνα την καθημερινότητά μου», είναι τα λόγια Ελληνίδας που αποφάσισε να ζήσει χωρίς αυτοκίνητο. Παραδέχεται ότι αυτή την επιλογή δεν μπορούν να την υιοθετήσουν πολλοί, αφού οι μετακινήσεις στην Ελλάδα και ειδικότερα στην Αττική είναι δύσκολες: «Οι συγκοινωνίες έχουν τεράστιο πρόβλημα. Αν κάποιος αναγκάζεται για οποιονδήποτε λόγο να μετακινηθεί εκτός κέντρου, σίγουρα αντιμετωπίζει πρόβλημα.

Τελευταία παρατηρούμε με ενδιαφέρον τις έντονες προσπάθειες που γίνονται και από την πλευρά του ΟΑΣΑ, είτε με το ελεύθερο ίντερνετ που ξεκίνησε να παρέχεται σε κάποιες στάσεις του μετρό και του ηλεκτρικού, είτε με τη δυνατότητα οι ποδηλάτες να μπορούν να χρησιμοποιούν το τελευταίο βαγόνι για τη μετακίνηση του οχήματός τους, είτε ακόμη με την πολύ πρόσφατη αναγγελία για νέες κάρτες που θα παρέχονται σε νέες μειωμένες τιμές. Ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε και η πρόσφατη ανακοίνωση του ΟΑΣΑ, ο οποίος στο πλαίσιο της αναδιοργάνωσης των Μέσων Μαζικής Μεταφοράς στην Αθήνα, προσκαλεί όλους τους χρήστες των μέσων μεταφοράς σε έναν πρωτότυπο διαγωνισμό φωτογραφίας.

Καλεί λοιπόν τους πολίτες να δουν με μία άλλη ματιά τα μέσα μαζικής μεταφοράς, να εμπνευστούν και να τα φωτογραφίσουν με όποιο μέσο επιθυμούν, αποτυπώνοντας με τον φωτογραφικό τους φακό καθημερινές σκηνές μέσα στα ΜΜΕ, εικόνες των Μέσων στην πόλη αλλά και στιγμές της πόλης. Στόχος είναι, οι συμμετέχοντες να αναδείξουν το μετρό, τα λεωφορεία, τα τρόλεϊ και το τραμ ως κομμάτια του σύγχρονου αστικού τοπίου, να προβάλλουν την αισθητική διάσταση των μετακινήσεων στην πόλη, αλλά και την ενότητα του συστήματος αστικών συγκοινωνιών.



«Μπορεί να ταλαιπωρούμαι λίγο περισσότερο αλλά έχω μάθει να απολαμβάνω το ταξίδι με το λεωφορείο ή το τρένο. Όταν οδηγούσα δεν μπορούσα να κοιτάζω έξω. Τώρα όμως μπορώ και βλέπω τα πάντα». Μαρτυρία μιας άλλης επιβάτισσας η οποία έχει περιορίσει τη χρήση τους στο ελάχιστο. Προτιμά για τις μετακινήσεις της τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς ή το ποδήλατό της: *«Ο μόνος λόγος που βγάζω το αυτοκίνητο από το πάρκινγκ είναι για να μεταφέρω κάποια πράγματα ή για να πάω κάποιες μακρινές αποστάσεις. Αυτή για μένα είναι και η σωστή χρήση του αυτοκινήτου».* Τελικά ο Έλληνας θεωρεί το αυτοκίνητο ένδειξη πλούτου και κοινωνικής καταξίωσης. Δεν έχει ξεφύγει από αυτή την αντίληψη, με αποτέλεσμα να προτιμά τις ατελείωτες ώρες μποτιλιαρίσματος στους δρόμους της Αθήνας από το να μπει σε λεωφορείο, τρόλεϊ ή στο Μετρό. Όπως αναφέρεται,

«το αυτοκίνητό του είναι το σπίτι του, αφού οι ώρες που περνά εκεί μέσα είναι πολλές. Το έχει αγαπήσει υπερβολικά και είναι δύσκολο να ζήσει χωρίς αυτό». Ο βασικότερος λόγος μη χρήσης των μέσων μαζικής μεταφοράς, όπως καταγράφεται στις έρευνες, είναι ότι δεν χρειάζεται (γιατί είναι όλες οι διαδρομές κοντινές), η μη εξυπηρέτηση των δρομολογίων που προσφέρονται, οι καθυστερήσεις, η ασυνέπεια των δρομολογίων, η απουσία σταθμών ή στάσεων κοντά και τα ακριβά εισιτήρια. Η πολύωρη αναμονή στις στάσεις αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα «επιβίβασης», ο συνωστισμός, όπως επίσης και η περιορισμένη προσβασιμότητα από ηλικιωμένα άτομα ή άτομα με αναπηρία. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι σε κοντινές αποστάσεις από το σπίτι στη δουλειά προτιμούν το αυτοκίνητο αντί να περπατήσουν αποφεύγοντας έτσι τη φοβερή ηχορύπανση.

Εντάξει, τα μέσα μαζικής μεταφοράς συχνά μας «προδίδουν» αλλά με τη σειρά μας τι κάνουμε για να τα υποστηρίξουμε; Όταν χρησιμοποιούμε μαζικά τα αυτοκίνητά μας, αφήνουμε στους δρόμους χώρο για να μετακινούνται άνετα τα ΜΜΜ; Πώς περιμένουμε μετά να μη χρειάζονται τόσην ώρα για να φτάσουν στον προορισμό τους; Όταν παραβιάζουμε συστηματικά τη λεωφορειολωρίδα, πώς έχουμε απαιτήσεις να κινείται ευέλικτα το λεωφορείο και το τρόλεϊ;



Πάντως, φαίνεται πως η κρίση έχει και κάποια θετικά. Σύμφωνα με την έρευνα του WWF, η υψηλή τιμή της βενζίνης έχει οδηγήσει σε αύξηση της χρήσης του ποδηλάτου αλλά και των συγκοινωνιών.

Πηγές: <http://www.naturanrg.gr/ta-mesa-agiazoyrn-to-skopo/>
<http://www.pathfinder.gr/stories/3690329/mesa-mazikhs-metaforas-pare-meros-sthn-pio-kinoymenh-ekthesh-ths-polhs/>

Ζητούμενα

A. Υπάρχει πολύς κόσμος που ισχυρίζεται ότι ένας από τους λόγους που δεν χρησιμοποιεί τα τρόλεϊ και τα λεωφορεία είναι η αργοπορημένη τους προσέλευση, με αποτέλεσμα να στοιβάζεται ο κόσμος κι η ατμόσφαιρα μέσα στα οχήματα να είναι δυσάρεστη. Τι αντιτείνετε σε αυτό το επιχείρημα;

B. Συχνά έχουμε την αίσθηση ότι οι πολίτες των μεγάλων πόλεων συνεχίζουν να μην ενδιαφέρονται για τις επιπτώσεις των πράξεών τους στο περιβάλλον. Πιστεύετε σε αυτή την άποψη, κι αν ναι, τι θα μπορούσε να αλλάξει από την πλευρά της πολιτείας;

Γ. Πιστεύετε ότι η λογική των προστίμων για όσους χρησιμοποιούν τις λεωφορειολωρίδες είναι μια σωστή λύση για το συνετισμό των ανθρώπων;

Α. Πιστεύεις ότι είναι σωστή η πρωτοβουλία του ΟΑΣΑ να διοργανώσει διαγωνισμό φωτογραφίας για να προσελκύσει το κοινό; Αιτιολόγησε την άποψή σου;

Β. Να βρεις τα συνώνυμα των υπογραμμισμένων λέξεων.

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το κείμενο μπορείς να κάνεις την χαρτογράφηση του κειμένου.

Εισαγωγή (παρουσίαση του θέματος /προβλήματος)	
Δεδομένα (παραδείγματα και εμπειρικές παρατηρήσεις)	

Αιτιολόγηση Επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα	
Συμπέρασμα	

Παραγωγή Λόγου

«Σύμφωνα με το κείμενο, τη διαφημιστική καμπάνια του ΟΑΣΑ και τις προτροπές της πολιτείας ποιο τρόπο επιλέγετε για τις μετακινήσεις σας, προτιμάτε τα μέσα μαζικής μεταφοράς ή το αυτοκίνητο; Αιτιολογήστε την άποψή σας;»

Θέματα για συζήτηση και έκφραση σχετικά με τους Η/Υ

Το Διαδίκτυο στην εκπαίδευση

Μια από τις βαθύτερες αμφίδρομες σχέσεις που γνωρίζει ο άνθρωπος στη ζωή του είναι αυτή τού μαθητή-δασκάλου. Αυτή η είναι η σχέση που δημιουργεί τον πολιτισμό, μιας και οι κατακτήσεις κάθε γενιάς δεν πεθαίνουν μαζί της, αλλά μεταδίδονται στην επόμενη.

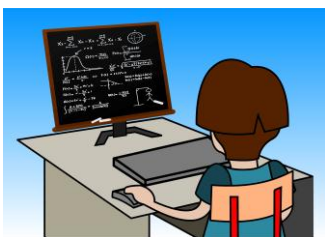
Το Διαδίκτυο είναι, ουσιαστικά, το πρώτο αμφίδρομο μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων (πολλοί πομποί και δέκτες), σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μονόδρομα μέσα (ένας πομπός - πολλοί δέκτες). Κατά συνέπεια, είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ολοκληρωμένη αμφίδρομη παιδεία, συμπληρώνοντας τη μέχρι σήμερα χρήση του ως παγκόσμιας βιβλιοθήκης.



Η εισαγωγή του διαδικτύου στην παιδεία μόλις τώρα αρχίζει να διερευνάται διεθνώς σε μεγάλη κλίμακα. Οι πιο σημαντικές αιτίες που

οδηγούν αυτή την εξέλιξη είναι πρώτα πρώτα η γιγάντωση της διείσδυσης του μέσου (ήδη κοντά 60% στην Αμερική) και έπειτα η δημιουργία των κατάλληλων εργαλείων που θα κάνουν την προσφορά παιδείας μέσω Internet ανάλογη σε ευκολία με την παιδεία διαπροσωπικής επαφής μαθητών - διδασκάλων.

Τα εργαλεία αυτά είναι εύχρηστα, κομψά και μάλλον κοστίζουν χαμηλά. Στη βασική τους μορφή προσφέρουν παραδόσεις μαθημάτων από δασκάλους που ακολουθούνται από εξετάσεις on-line και τεστ. Σε ένα παράθυρο στην οθόνη του υπολογιστή παρουσιάζεται με κινούμενη εικόνα ο δάσκαλος που παραδίδει το μάθημα. Σε ένα διπλανό παράθυρο παρουσιάζεται η ομιλία του με κείμενο, ενώ δίπλα, σε τρίτο παράθυρο, παρουσιάζονται τυχόν σχήματα, διαφάνειες και άλλα εποπτικά βοηθήματα. Γύρω γύρω υπάρχουν ποικίλα εργαλεία (π.χ. δείξε μου ξανά το κεφάλαιο 3, μεγάλωσέ μου το σχήμα, τύπωσέ μου τη φωτογραφία). Ακόμη, δίνεται η σχετική βιβλιογραφία, τόσο με παραπομπές on-line όσο και σε φυσικά βιβλία. Ύστερα από μια ομάδα παραδόσεων, μπορεί να έλθει ένα τεστ, που ο μαθητής παίρνει ένα ερωτηματολόγιο, συνήθως πολλαπλής επιλογής, και ο υπολογιστής του εκπαιδευτικού κέντρου τον βαθμολογεί άμεσα. Σε μια πιο σύνθετη μορφή, ο μαθητής μπορεί να κληθεί να γράψει κείμενο το οποίο θα το δει ένας πραγματικός δάσκαλος, θα το βαθμολογήσει και θα του στείλει τις παρατηρήσεις του με e-mail. Βεβαίως, κάθε μαθητής μπορεί να στέλνει e-mail με ερωτήματα στους δασκάλους, όπου το βλέπει μόνο ο εκπαιδευτικός, είτε σε μορφή συζήτησης, όπου οι ερωτοαπαντήσεις μπορεί να παρακολουθούνται από όλα τα μέλη μιας ομάδας μαθητών.



Στην παιδεία μέσω Internet, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τα μαθήματα όποτε θέλει, να επαναλαμβάνει όποια κεφάλαια θέλει, να σταματήσει την παράδοση για να δει καλύτερα ένα σχήμα, να ψάχνει άμεσα άλλα στοιχεία στη βιβλιογραφία. Όλα αυτά είναι μεγάλες δυνάμεις, που, ωστόσο, έχουν μέσα τους τη δυνατότητα της κατάχρησης. Χωρίς τη φυσική παρουσία του διδασκάλου, ο μαθητής μπορεί να αρχίσει να χαζεύει και να χάνει τον χρόνο του (ευκολότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στις παραδοσιακές τάξεις). Ωστόσο, αν υπάρχουν συγκεκριμένα τεστ που πρέπει να περάσει σε συγκεκριμένο χρόνο, αποκτάμε ένα στοιχείο ελέγχου.

Εν κατακλείδι, είναι σαφές ότι είναι μακριά η ημέρα που θα πούμε ότι δεν έχουμε ανάγκη τις φυσικές τάξεις διδασκαλίας και τη φυσική επαφή δασκάλου - μαθητών. Ωστόσο, είναι εξίσου σαφές ότι ο κόσμος της εκπαίδευσης προσθέτει στη δύναμή του ακόμη ένα ισχυρό, όσο και ανεξερεύνητο, όπλο.

Πηγή: Θ. Σπινούλας, *Τα Νέα*

Η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία της γνώσης



Η χρήση της νέας τεχνολογίας της πληροφορικής στο σπίτι και στη σχολική τάξη έχει μια ιστορία περίπου δύο (2) δεκαετιών σε τεχνολογικά προηγμένες χώρες. Στη χώρα μας παρατηρείται τα τελευταία λίγα χρόνια ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση της πληροφορικής σε επίπεδο τόσο ανεπίσημο - ατομικό και οικογενειακό - όσο και επίσημο, δηλαδή σε επίπεδο πολιτείας.

Όλο και περισσότερες οικογένειες φαίνεται να αποκτούν για τα παιδιά τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Από το άλλο μέρος, η πολιτεία έχει εξαγγείλει την εισαγωγή της σύγχρονης τεχνολογίας στα σχολεία με απροσδιόριστα ακόμη αποτελέσματα.

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του παιδιού αναφέρει ότι το παιδί έχει το δικαίωμα να εκφράζει τις απόψεις του, να λαμβάνει πληροφορίες, και να γνωστοποιεί τις ιδέες ή τις γνώσεις του ασχέτως, ασχέτως συνόρων (Σύμβαση ΟΗΕ, άρθρο 17).

Προσεκτικές μελέτες έδειξαν ότι η χρήση του Η/Υ στα σχολεία μπορεί να κάνει τη διδασκαλία πιο ελκυστική, ευχάριστη και αποδοτική. Οι πολλές λειτουργίες και οι τρόποι χρήσης του Η/Υ βοηθούν την ανάπτυξη του παιδιού και αναπτύσσονται οι νοητικές του ικανότητες. Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις ή εξασκούν τις ήδη υπάρχουσες μέσω ελκυστικών προγραμμάτων.

Για παράδειγμα, με την εφαρμογή μιας πρωτοποριακής μεθόδου στη διδασκαλία των μαθηματικών, καταργείται ο πληκτικός τρόπος διδασκαλίας και ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Συνεπώς η μάθηση μετατρέπεται σ' ένα ευχάριστο παιχνίδι που δεν έχει καμία σχέση με τα βαρετά μαθηματικά που ξέραμε ως σήμερα.

Αναμφισβήτητα η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά στην επικοινωνία των πολιτών, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο τις κλειστές κοινωνικές ομάδες. Με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τη σύνδεση των σχολείων με διεθνή δίκτυα γίνονται εξ αποστάσεως συζητήσεις και συσκέψεις, εξαφανίζοντας τα εμπόδια της απόστασης και των χρονικών περιορισμών.

Ακόμη και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να γίνουν ένα καρποφόρο μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων και απόκτησης γνώσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, αφού συνήθως παίζουν δύο παίκτες μαζί, και να λύνουν από κοινού διάφορα προβλήματα. Έρχονται επίσης σε επαφή με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. ενασχόληση με την καλλιτεχνία, την ιστορία, τα μαθηματικά, τη γεωγραφία κ.ά.



Επιπλέον μεγαλώνουν οι δυνατότητες πληροφόρησης και απόκτησης γνώσεων. Οι μαθητές προβληματίζονται και οδηγούνται στην ανάπτυξη της σκέψης μέσω της επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, οι μαθητές ευχαριστιούνται όταν αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της εργασίας τους (π.χ. όταν αναρτώνται στη ιστοσελίδα της τάξης ή του σχολείου).

Δεν πρέπει όμως να ωραιοποιούμε την κατάσταση και να εθелоτυφλούμε⁷ μπροστά στα προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν από προγράμματα που ισοπεδώνουν την προσωπικότητα του παιδιού και του δασκάλου. Τα διδακτικά προγράμματα πρέπει να σέβονται τα χαρακτηριστικά και το ρυθμό αντίδρασης των μαθητών και το ρόλο του δασκάλου. Ο διδάσκων σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να καταργηθεί, αντίθετα είναι αναγκαίο να αξιοποιηθεί η εμπειρία του. Ακόμη η διδασκαλία με τη χρήση Η/Υ μπορεί να είναι αργή ειδικά όταν τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα (δε γνωρίζουν να χρησιμοποιούν) με τον Η/Υ.

Θα ήταν καλό να εξεταστεί αν η χρήση του Η/Υ ενθαρρύνει τη δημιουργία ατομικιστών⁸ και την εσωστρέφεια⁹ και μεγαλώνει την αδυναμία συνεργασίας και εκδήλωσης ομαδικού πνεύματος. Κάποιοι πιστεύουν ότι ο Η/Υ υπνωτίζει τα παιδιά με την καθοριστική

⁷ αρνούμαι να δω, να αντιληφθώ και να παραδεχτώ μια υπάρχουσα κατάσταση, ένα πραγματικό γεγονός: *Εθелоτυφλούν όσοι ισχυρίζονται πως δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος*. ΣΥΝ ΦΡ κλείνω τα μάτια (μου σε κτ.).

⁸ Ατομικιστής: αυτός που σκέπτεται και ενεργεί με βάση το ατομικό συμφέρον και μόνο.

⁹ Εσωστρέφεια: όταν ο άνθρωπος δεν εξωτερικεύει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

δύναμη της εικόνας και αυξάνει τον κίνδυνο της ψυχολογικής και κοινωνικής απομόνωσης των χρηστών Η/Υ.

Επιπροσθέτως παρατηρούνται παραδείγματα μοναξιάς και αποξένωσης με αποτέλεσμα να υπάρχει ανειλικρίνεια και εξαπάτηση στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι το γεγονός ότι η πλοήγηση των μαθητών στο διαδίκτυο δεν μπορεί εύκολα να ελεγχθεί. Οι μαθητές ιδιαίτερα σε εργασίες που προορίζονται για το σπίτι και είναι αναγκαία η χρήση του διαδικτύου μπορούν άνετα να επισκεφτούν ιστοσελίδες αναξιόπιστες, αναληθείς, να παραπληροποιηθούν και να κινδυνέψουν.

Ένα παράδειγμα

Σε σχολείο στη Silicon Valley δεν χρησιμοποιούν υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες και άλλα τεχνολογικά μέσα για τη διδασκαλία.

Κι όμως σε ένα σχολείο που βρίσκεται στην καρδιά της Silicon Valley και στο οποίο φοιτούν τα παιδιά των εργαζομένων στην Google, την Apple, την Yahoo και άλλων τεχνολογικών κολοσσών, δεν υπάρχει ούτε ένας υπολογιστής, ούτε μια οθόνη.

Η χρήση οποιουδήποτε τεχνολογικού γκάτζετ απαγορεύεται στις σχολικές αίθουσες, ενώ οι εκπαιδευτικοί συστήνουν στους μαθητές τους να μην τους χρησιμοποιούν ούτε στο σπίτι.

Την ώρα που στον υπόλοιπο κόσμο ο τεχνολογικός εξοπλισμός θεωρείται απαραίτητος στην εκπαίδευση, οι νέες τεχνολογίες γίνονται μέσο διδασκαλίας και οι μαθητές ενθαρρύνονται στη χρήση τους, στην καρδιά της Μέκκας της Τεχνολογίας, το μολύβι, το χαρτί και το χάρτινο βιβλίο είναι τα μόνα εργαλεία διδασκαλίας που κρίνονται αποδεκτά.

Περίπου 160 σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες ακολουθούν την ίδια φιλοσοφία, καθώς θεωρείται ότι η χρήση υπολογιστών έχει αρνητικές συνέπειες στη φυσική δραστηριότητα, τη δημιουργική σκέψη, την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και τη συγκέντρωση των παιδιών στο μάθημα.

«Δεν νομίζω ό,τι χρειάζεται κανείς την τεχνολογία για να μάθει γραμματική», δηλώνει στους «New York Times» ένας εργαζόμενος της Σίλικον Βάλεϊ, τα παιδιά του οποίου φοιτούν σε σχολείο όπου δεν υπάρχει ούτε ένας υπολογιστής και το οποίο ακολουθεί την εκπαιδευτική μέθοδο του αυστριακού φιλόσοφου και παιδαγωγού Ρούντολφ Στάινερ.

«Η ιδέα ό,τι μια εφαρμογή του iPad μπορεί να διδάξει καλύτερα τα παιδιά μου πώς να διαβάζουν ή να μάθουν ευκολότερα αριθμητική είναι απλώς γελοία» προσθέτει. Πρόκειται μάλιστα για έναν πατέρα που εργάζεται στην Google και δεν πηγαίνει πουθενά χω-

ρίς το iPad ή το smart phone. Η κόρη του, όμως, που πηγαίνει στην πέμπτη τάξη του Δημοτικού, «δεν ξέρει πώς να χρησιμοποιήσει το Google». Ο γιος του πηγαίνει στο Γυμνάσιο κι έχει μόλις αρχίσει να μαθαίνει.

Από την πλευρά τους, οι υπεύθυνοι του σχολείου στη Silicon Valley επικαλούνται στοιχεία δέκα ετών, σύμφωνα με τα οποία το 94% των αποφοίτων συνέχισαν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πηγές:http://www.komvos.edu.gr/glwssa/dokimes/keimena_dokeimon/c_lykeiou/peithw_c/logos5.html

<http://namarizathema.pblogs.gr/2012/02/orash-kai-hlektronikoi-ypologistes.html>

http://ekped.gr/praktika/filo/10_41k.swf

<http://sigrino.blogspot.gr/2014/02/blog-post.html>.

Ζητούμενα

A. Να αποδώσετε το νόημα της κάθε παραγράφου του α΄ κειμένου σε μία πρόταση.

A1. Να γράψετε την περίληψη του α΄ κειμένου (100-120 λέξεις)

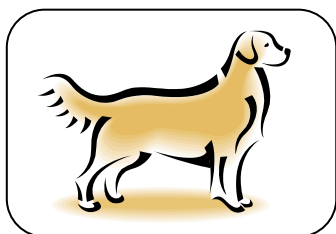
B. Μεταδίδονται, γιγάντωση, σύνθετη: Να δώσετε ένα συνώνυμο.

Αμφίδρομες, εύχρηστα, ολοκληρωμένη: Να δώσετε ένα αντώνυμο.

Γ. Να αναπτύξεις σε μια παράγραφο: «Με ποιους τρόπους μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο υπολογιστής στην εκπαίδευση; »

Παραγωγή Λόγου

Θέμα: «Γράψτε ένα κείμενο όπου αναφέρετε τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση του Η/Υ στην εκπαίδευση αλλά και ποια προβλήματα μπορούν ενδεχομένως να προκύψουν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Να εκφράσετε επιχειρηματολογώντας τη δική σας άποψη».



Αδέσποτα ζώα

Ανεξέλεγκτη η κατάσταση στις μεγαλουπόλεις της Ελλάδας αλλά και των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών με τα αδέσποτα. Εκτιμάται ότι εκατοντάδες χιλιάδες σκυλιά κυκλοφορούν στις πόλεις. Στην Ουκρανία πριν την έναρξη του ποδοσφαιρικού πρωταθλήματος

EURO 2012, εκατοντάδες χιλιάδες σκυλιά θανατώθηκαν. Υπολογίζεται ότι μια αδέσποτη γάτα και οι απόγονοί της θα φέρουν στον κόσμο μέχρι και 420.000 γατάκια σε επτά χρόνια. Την ίδια στιγμή, οι περιπτώσεις κακοποιήσεων μικρών ζώων απασχολούν την ημερήσια ειδησεογραφία. Ζώα απαγχονισμένα, καμένα, πολτοποιημένα.

Οι φιλοζωικές ενώσεις, προωθούν ως λύσεις για το πρόβλημα τη στειρώση και την υιοθεσία. Η στειρώση παραμένει η αποτελεσματικότερη μέθοδος για τον περιορισμό του πληθυσμού των αδέσποτων ζώων. Παράλληλα, επιδιώκεται η ενημέρωση και η καλλιέργεια συνείδησης του υπεύθυνου ιδιοκτήτη συντροφιάς, ώστε να περιοριστεί το φαινόμενο της εγκατάλειψης ζώων -γιατί «δείκτης πολιτισμού μιας πόλης είναι το πώς αντιμετωπίζει τις άλλες μορφές ζωής»- καθώς και η προώθηση της υιοθεσίας από ανθρώπους, που θα τους χαρίσουν τη ζεστασιά και την ασφάλεια μιας οικογένειας. Επίσης, υποστηρίζουν ότι υιοθετώντας ένα ζωάκι από το δρόμο, σώζεται μια ζωή. Υιοθετώντας από φιλοζωικό σωματείο, σώζονται δύο ζωές, αφού απελευθερώνεται μια θέση φιλοξενίας, η οποία σύντομα θα καταληφθεί από ένα άλλο ζωάκι που βρίσκεται σε κίνδυνο.

Ένα άλλο τμήμα του πληθυσμού, καθώς και ορισμένα πολιτικά κόμματα, υποστηρίζουν αντιθέτως την ευθανασία. Η οικονομική δυσχέρεια των αρχών και η αναποτελεσματικότητά τους έχουν την κύρια ευθύνη για αυτή την κατάσταση. Η οικονομική κρίση που επικρατεί στη χώρα μας αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές πόλεις οδηγούν τις αρχές σε εύκολες και οικονομικές λύσεις όπως αυτή της ευθανασίας αφού το κόστος της είναι κατά πολύ μικρότερο από το κόστος φιλοξενίας ζώων σε ειδικούς χώρους. Δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου χώροι φιλοξενίας ζώων και οι δήμοι και οι κοινότητες έχουν ανεπαρκή προσωπικό. Άλλωστε το κόστος συντήρησης των χώρων αυτών είναι αρκετά μεγάλο (μισθοί υπαλλήλων, έξοδα συντήρησης, τροφής κ.ά). Έτσι, κρατικά καταφύγια αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν, παρά κάποια ελάχιστα κυνοκομεία, τα οποία λειτουργούν σε πλήρη αδιαφάνεια και αγνοείται η κατάληξη των ζώων που μεταφέρονται εκεί. Η διαφθορά στις τοπικές αρχές αποτελεί ένα ακόμη ζήτημα, καθώς μεγάλο μέρος των χρημάτων που προορίζονται για τα μέτρα στειρώσης, καταλήγουν σε ιδιωτικές τσέπες.

Αυτό που καμία διάταξη δεν μπορεί να επιβάλει είναι η συνειδητοποίηση πως τα αδέσποτα είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο μόνοι μας δημιουργήσαμε. Είναι δύσκολο να βρεθεί μια κοινή λύση.



Πηγές: <http://www.dw.de/τραγική-η-κατάσταση-με-τα-αδέσποτα/a-17135265>

<http://www.protothema.gr/Stories/article/317517/filozoikes-etairies-oi-anthropoi-kai-to-ergo-tous-gia-ta-adespota-zoa/>

<http://www.cityofathens.gr/kathariotita-periballon/adespota-zoa>

Αφού διαβάσεις το παραπάνω κείμενο προσπάθησε να συμπληρώσεις τον πίνακα γράφοντας τις προτάσεις του κειμένου που αντιστοιχούν στα παρακάτω στοιχεία:

Εισαγωγή (παρουσίαση του θέματος /προβλήματος)	
Δεδομένα (παραδείγματα και εμπειρικές παρατηρήσεις)	
Αιτιολόγηση Επιχειρήματα Αντεπιχειρήματα	

Συμπέρασμα	

Παραγωγή Λόγου

Θέμα: «Βρίσκεις ένα φιλήσυχο, εύθυμο σκυλάκι, αποφασίζεις με την οικογένειά σου να το κρατήσεις, όμως στην πολυκατοικία σου δεν επιτρέπονται τα ζώα. Πιστεύεις ότι είσαι ικανός να το κρατήσεις, όμως οι γείτονες αντιδρούν. Προσπάθησε να τους πείσεις για την άποψή σου, λαμβάνοντας υπόψη και τα δικά τους επιχειρήματα;»

«Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική» (Οδ. Ελύτης).



Η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της εθνικής μας ταυτότητας, αυτό που μας διακρίνει από τους άλλους λαούς, αυτό που μας ενώνει περισσότερο από κάθε τι άλλο. Στοιχείο πολιτισμού και παράδοσης, φορέας μνήμης, συνεκτικός κρίκος παρόντος – παρελθόντος. Είναι μοναδικό φαινόμενο η αδιάκοπη προφορική και γραπτή της παράδοση επί 3.000 και 4.000 χρόνια αντίστοιχα. « Η ελληνική γλώσσα, ο άνθρωπος, η θάλασσα... Για κοιτάξτε πόσο θαυμάσιο πράγμα είναι να λογαριάζει κανείς πως από την εποχή που μίλησε ο Όμηρος ως τα σήμερα, μιλούμε, ανασαίνουμε και τραγουδούμε με την ίδια γλώσσα...» (Γ. Σεφέρης, Δοκιμές). Η ελληνική αναδείχθηκε σε κύρια βάση της εννοιολογικής έκφρασης του δυτικού πολιτισμού. Είναι εμφανής η σημερινή παρουσία της στο λεξιλόγιο όλων των ευρωπαϊκών γλωσσών και μάλιστα σε σύνθετες κι απαιτητικές μορφές επικοινωνίας, όπως είναι η επιστήμη κι ο πολιτικός λόγος.

«Είθε η Ελληνική
γλώσσα να γίνει κοινή
όλων των λαών.»
Βολταίρος

Η ελληνική γλώσσα θεωρείται από τους μεγαλύτερους επιστήμονες του κόσμου ως η πιο κατάλληλη γλώσσα στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Και αυτό γιατί διαπιστώθηκε πως η ελληνική γλώσσα είναι γλώσσα «νοηματική» και πως είναι η μοναδική νοηματική γλώσσα που υπάρχει. Όλες τις υπόλοιπες γλώσσες τις χαρακτηρίζουν οι επιστήμονες ως γλώσσες «σημειολογικές». Νοηματική είναι η γλώσσα στην οποία το σημαίνον, δηλαδή η ίδια η λέξη, και το σημανόμενον, δηλαδή αυτό που η λέξη εκφράζει, έχουν μεταξύ τους πραγματική πρωτογενή σχέση. Αντίθετα η σημειολογική είναι γλώσσα στην οποία αυθαιρέτως ορίζεται ότι το α' πράγμα εννοείται με το α σημείο. Με άλλα λόγια η ελληνική είναι η μόνη γλώσσα της οποίας οι λέξεις έχουν πρωτογένεια ενώ σε όλες τις άλλες είναι συμβατικές, δηλαδή σημαίνουν κάτι απλώς επειδή έτσι συμφωνήθηκε μεταξύ αυτών που τη χρησιμοποιούν.

Συναφής εκδήλωση για τη σπουδαιότητα της ελληνικής γλώσσας είναι πως Άγγλοι επιχειρηματίες προτρέπουν τα ανώτερα στελέχη τους να μάθουν αρχαία ελληνικά γιατί αυτά εμπεριέχουν μια φιλοσοφία με ξεχωριστή σημασία για τους τομείς οργανώσεως και διαχειρίσεως επιχειρήσεων. Σε αυτό το συμπέρασμα βέβαια οδηγήθηκαν μετά από έρευνες Βρετανών ειδικών ότι η ελληνική γλώσσα ενισχύει τη λογική και τονώνει τις ηγετικές ικανότητες. Γι' αυτούς τους λόγους οι Ισπανοί Ευρωβουλευτές ζήτησαν να καθιερωθεί η Ελληνική ως επίσημη γλώσσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης διότι, όπως οι ίδιοι είπαν, το να μιλά κανείς για Ε.Ε. χωρίς την ελληνική είναι σαν να μιλά σ' έναν τυφλό για χρώματα.

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε τα λόγια του καθηγητή Μπαμπινιώτη: «Χωρίς να είναι βέβαια η 'περιούσια' γλώσσα του κόσμου ... αποτελεί ιδιάζουσα περίπτωση πολιτισμικής κι ευρωπαϊκής γλώσσας, που ως γλώσσα των αρχαίων κλασικών κειμένων, ως γλώσσα του ευαγγελίου, των Πατέρων της Εκκλησίας και της βυζαντινής υμνογραφίας, ως γλώσσα εκφράσεως του ανθρώπινου πνεύματος στις πιο μεγάλες στιγμές και για τα μεγάλα και διαχρονικής εμβέλειας θέματα, τα θέματα που αφορούν τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες αξίες, είναι πάντα παρούσα κι επίκαιρη». (Γ. Μπαμπινιώτης από άρθρο στην εφημ. Το Βήμα).

Ασκήσεις κατανόησης κειμένου

Γράψε σύντομα τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται στο κείμενο για να αναδειχθεί η αξία της ελληνικής γλώσσας.

Η κακοποίηση της ελληνικής γλώσσας... ένα σύγχρονο φαινόμενο;



Η ελληνική γλώσσα αναγνωρίζεται και υποστηρίζεται στον μεγαλύτερο τουλάχιστον βαθμό μόνο από τους ξένους και όχι από τους ίδιους τους Έλληνες που υποστηρίζουν με κάθε μέσο τις ξένες γλώσσες και μάλιστα κάνουν λόγο για την κατάργηση της ελληνικής μέσα στην ίδια την Ελλάδα και την αντικατάστασή της από

την Αγγλική τα στιγμή που οι ίδιοι οι Άγγλοι μιλούν για την ανωτερότητα και τη σπουδαιότητα της ελληνικής.

Πρέπει να καταλάβουμε ότι το σημερινό παιδί, το «παιδί της τηλεόρασης» δεν μπορεί εξ ορισμού παρά να έχει μειωμένη ικανότητα στη χρήση της γλώσσας. Αν έχουμε το παιδί μας εκτεθειμένο για πολύ στη βλαπτική επίδραση κακής τηλεοπτικής γλώσσας, αν έχει περιορισμένα διαβάσματα καλής χρήσης της γλώσσας, αν η γλώσσα που ακούει στο οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον είναι υποβαθμισμένη κ.τ.ό., είναι φυσικό να έχει προβλήματα στη γλωσσική του έκφραση γραπτή και προφορική. Και γλώσσα μην το ξεχνάμε δεν είναι αν θα γράφει κανείς μια ξενικής προέλευσης λέξη με *ε* και *αι* (τρένο ή τραίνο) ή αν θα γράφει *να έλθει* ή *να έλθη* (με *ει* ή *η*), αλλά ποια λέξη θα επιλέξει κάθε φορά ανάμεσα στο *συνέπεια* και το *επίπτωση*, ανάμεσα στο *επίδραση*, *επιρροή* και *επήρεια* ή ανάμεσα στον *κόπο*, τον *μόχθο* και την *κούραση*.

Γι' αυτό εάν παρατηρήσουμε λίγο προσεκτικά τα μέσα ενημέρωσης, τον Τύπο, διάφορες ανακοινώσεις και ομιλίες πολιτικών μπορούμε να πούμε πως όλοι αγωνίζονται για το ποιος θα «χαλάσει» περισσότερο την ελληνική όμορφη γλώσσα μας. Και όλες αυτές οι κακοποιήσεις γίνονται στο όνομα της δημοτικής από πολλούς όψιμους δημοτικιστές. Και αν κάποιος επιχειρήσει να τους πει το σωστό τότε τον ειρωνεύονται. Βέβαια το κακό δεν θα ήταν τόσο μεγάλο εάν περιοριζόταν μόνο σε αυτούς που το διαπράττουν. Όμως δυστυχώς το γλωσσικό λάθος επαναλαμβάνεται από τα μέσα ενημέρωσης και εμπεδώνεται στη συνείδηση του πολλού κόσμου και η διόρθωσή του γίνεται πολύ δύσκολη.



Βλέπουμε, επίσης, ότι σήμερα η ελληνική γλώσσα κατακλύζεται από την εισβολή ξένων λέξεων και εκφραστικών τρόπων σκέψης πράγμα το οποίο συντελεί άμεσα στο πρόβλημα της κρίσης. Και αυτό γιατί όλα έχουν αρχίσει να

γίνονται στη χώρα μας με τη χρήση της Αγγλικής ή Γαλλικής γλώσσας. Και περισσότερο οι νέες γενιές χρησιμοποιούν στον καθημερινό τους λόγο πλήθος ξένων λέξεων μεγαλύτερο σε ποσοστό από το ελληνικό λεξιλόγιο. Με αυτή την τακτική σε μικρό χρονικό διάστημα το ελληνικό λεξιλόγιο θα περιορισθεί τόσο πολύ στους νέους που θα είναι πια κατόρθωμα να ακούμε καμιά ελληνική λέξη, και θα μας φαίνεται και αξιοπερίεργο.

Ως αιτία της γλωσσικής κρίσης μπορεί να θεωρηθεί επίσης και η αποδυνάμωση της ελληνικής γλώσσας και του γλωσσικού θησαυρού από την εισδοχή της εικόνας στη σύγχρονη ζωή. Η εικόνα μέσα στο σπίτι και όλους τους χώρους που συχνάζει ο άνθρωπος καταδικάζει σε σιωπή. Όλα σε μορφή εικόνας. Εικόνα που καλλιεργεί σύμβολα βουβά, μεταβιβάζουν μηνύματα χωρίς καμία δυνατότητα απάντησης, αντιλόγου ή διαλόγου. Ο άνθρωπος μεταβάλλεται στο τέλος σε παθητικό δέκτη αυτών των μηνυμάτων και ο ίδιος δεν εκφράζει γνώμη παρά παραμένει ένα άλαλο ζώο.

Το ξεπέραςμα της κακοποίησης της γλώσσας, η αντιμετώπιση αυτού του σύνθετου φαινομένου απαιτεί όχι μόνο κατάλληλη γλωσσική εκπαίδευση στο σχολείο με βασικό στόχο τη σύνταξη και κατανόηση απαιτητικών κειμένων, αλλά και συνεχή διαβάσματα και ακούσματα γλωσσικά, δηλ. συνεχή επαφή με πρότυπα ποιοτικής αξιοποίησης της γλώσσας και, βεβαίως, συχνή, σκληρή και επίμονη άσκηση. Η κατάκτηση της γλώσσας είναι έργο ζωής, που αρχίζει με τις πρώτες λεξούλες του παιδιού και συνεχίζεται επίπονα σε όλα τα στάδια και τα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Περισσότερο ή λιγότερο έντονα περνάμε όλοι μία διά βίου μαθητεία στη γλώσσα και όσο συντομότερα συνειδητοποιήσουμε το γεγονός αυτό, τόσο καλύτερα θα γνωρίσουμε και θα μάθουμε να αξιοποιούμε τη γλώσσα μας. Ωστόσο, για την καταστολή της κακοποίησης της γλώσσας θα ήταν καλό, στα διάφορα Υπουργεία, οργανισμούς και τις άλλες υπηρεσίες καθώς επίσης και στη ραδιοφωνία την τηλεόραση, τις εφημερίδες και σε όλα τα μέσα ενημέρωσης, να υπάρχουν υπεύθυνοι για τη γλωσσική επιμέλεια των εγγράφων, εγκυκλίων, αποφάσεων, δελτίων ειδήσεων, ρεπορτάζ και άλλων που δίνονται στη δημοσιότητα.

Υπάρχουν πολλοί δυστυχώς που πιστεύουν πως η γλωσσική απλούστευση και απλοποίηση της γλώσσας, όπως η κατάργηση του πολυτονικού και η χρήση της φωνητικής γλώσσας θα κάνουν ευκολότερα τη μόρφωση κτήμα του λαού. Και αυτό γιατί η κοινωνία μας τώρα κατέχεται έντονα από την τάση προς τον ελάσσονα κόπο. Όμως πρέπει να ξέρουμε πως η γλώσσα ως όργανο παιδείας και μάθησης απαιτεί προσεκτική και επιμελημένη εργασία. Απαιτεί πνευματική πειθάρχηση, επιμονή και υπομονή, πράγμα που έρχεται σε

αντίθεση με την αντίληψη της εύκολης μόρφωσης. Χρειάζονται αρετές με τις οποίες λίγη σχέση έχουν πλέον οι σημερινοί άνθρωποι.

Ας μην ξεχνάμε πως η γλώσσα μας έχει συνεχή, γραπτή και προφορική παράδοση περίπου τριών χιλιάδων ετών. Από την αρχή ακόμη του μακρότατου αυτού χρονικού διαστήματος χρησιμοποιούνται χιλιάδες λέξεις που είναι εντελώς οι ίδιες και σήμερα, ίσως ελάχιστα αλλαγμένες. Όλες αυτές τις λέξεις εφόσον διατηρούν την ίδια σημασία που είχαν και παλιά γιατί πρέπει να τις διώξουμε από το λεξιλόγιό μας; Και αν ακόμα έχουμε πιο καινούριες επιβάλλεται παράλληλα να χρησιμοποιούμε και τις πιο παλιές.

Στάυρος Μεσσήνης
Βουλή των Ελλήνων (2001-2002)
Σύνοδος Ζ '

Ασκήσεις κατανόησης κειμένου

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της φράσης «κακοποίηση της γλώσσας»;

.....
.....
.....

Γράψε τις αιτίες που κακοποιείται η ελληνική γλώσσα.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Γράψε τη σημασία των υπογραμμισμένων λέξεων.

.....
.....
.....
.....

Παραγωγή γραπτού λόγου


«Διοργανώνεται στο σχολείο σου μια ημερίδα και έχεις να παρουσιάσεις ένα θέμα που αφορά την σπουδαιότητα, αξία της ελληνικής γλώσσας, όμως τελευταία στις μέρες μας γίνεται λόγος για την κακοποίηση της ελληνικής γλώσσας. Μπορείς να γράψεις ένα άρθρο όπου φαίνεται η αξία της και ποια η κακοποίηση που γίνεται από μας».

Θα σε βοηθήσουν τα δύο κείμενα που διαβάσαμε κι αναλύσαμε.

Η κρίση της γλώσσας

- Πρόκειται για φαινόμενο που εντοπίζεται σε όλες τις γλώσσες, που παρουσιάζουν ένα υψηλό επίπεδο καλλιέργειας.
- Το πρόβλημα επικεντρώνεται:

- I. στη συρρίκνωση των γλωσσικών εκφραστικών μέσων,
- II. στην αποδυνάμωση και
- III. στη βαθμιαία μείωση του λεξιλογικού πλούτου.



Η αξία του ομαδικού αθλητισμού



Τα σπορτ και οι κλασσικές σπουδές είναι στο Ήτον οι δύο παράλληλοι αδελφωμένοι δρόμοι της αγωγής. Όχι όμως τα αθλήματα τα ατομικά -ακόντιο, πήδημα, δίσκος - αλλά τα ομαδικά: λεμβοδρομίες, κρίκετ, τένις και ποδόσφαιρο.

Τα ομαδικά παιχνίδια υπηρετούν ένα μεγάλο ηθικό σκοπό: σε συνηθίζουν να υποτάξεις την ατομικότητα σου σε μια γενική ενέργεια. Να μην νιώθεις ότι είσαι άτομο ανεξάρτητο, παρά μέλος μιας ομάδας. Να υπερασπίζεσαι όχι μονάχα την ατομική σου τιμή παρά ολόκληρη την τιμή της ομάδας όπου ανήκεις: σχολή, πανεπιστήμιο, πόλη, Έθνος. Έτσι, από σκαλοπάτι σε σκαλοπάτι, το παιχνίδι μπορεί να σε ανεβάσει στις πιο αψηλές, αφιλόκερδες κορυφές ενέργειας.

Μαθαίνεις ακόμα, πολεμώντας στην ομάδα, και τούτο το σπουδαιότατο: πως για την νίκη ένα στοιχείο είναι απαραίτητο ο αρχηγός. Να υποτάζεσαι σε αυτόν, να πειθαρχείς, να ξέρεις να υπακούς, αν θες, όταν θα έρθει η στιγμή σου, να ξέρεις και εσύ να προστάζεις. Έτσι μονάχα μπορούν να δημιουργηθούν οι αρχηγοί άξιοι και οι οπαδοί πρόθυμοι - δηλαδή

μια πειθαρχημένη στρατιά ικανή υλικά και ψυχικά, να κυριαρχήσει στον κόσμο. Στα σπορτ δεν γυμνάζεις το σώμα σου μονάχα, γυμνάζεις πάνω από όλα την ψυχή σου. "στα τερραίν του Ήτον, είπε πολύ σωστά ο Ουέλιγκτον, κερδήθηκε η μάχη του Βατερλώ".

Στα ομαδικά αθλήματα μαθαίνεις να είσαι έτοιμος, να συγκρατιέσαι, να περιμένεις την κατάλληλη στιγμή, να θυσιάζεις τις ατομικές χαρές η προτίμησες για τα συμφέροντα της ομάδας. Μαθαίνεις να προσαρμόζεις τι ατομικές ιδιότητες σου στις ανάγκες του συνόλου, να εκμεταλλεύεσαι όσο μπορείς, για την νίκη τα ελαττώματα και τα προτερήματα σου. Με την μέθοδο αυτή μονάχα μπορείς να ασκηθείς για το μεγάλο παιχνίδι αργότερα, της δημόσιας ζωής.

Για να φτάσεις στο υψηλό αυτό κορύφωμα της άσκησης πρέπει καλά να ξέρεις τον εαυτό σου, να ξέρεις τον διπλανό σου, να ξέρεις και αλάκερη την ομάδα όπου ανήκεις. Κι όχι μονάχα αυτό. Να ξέρεις και την αντίπαλη σου ομάδα. Να μην την περιφρονείς να την σπουδάζεις με αμεροληψία και σέβας, να ξέρεις καλά τις αρετές και τις δυνάμεις της, για να οργανώσεις ανάλογα και συ τις αρετές και τις δυνάμεις σου και να μην χάσεις το παιχνίδι.

Κι ακόμη, τούτο το σημαντικότατο, που αποτελεί το πιο κρυφό, το πιο πανανθρώπινο τέρμα του παιχνιδιού: να ξέρεις πως και η αντίθετη ομάδα κατά βάθος δεν είναι αντίμαχη, συνεργάζεται μαζί σου, γιατί χωρίς αυτή δεν θα υπήρχε παιχνίδι.

Ότι αγνώτατα ηθικό μπορεί να μας μάθει το παιχνίδι είναι τούτο: Ο ανώτατος σκοπός του παιχνιδιού δεν είναι η νίκη παρά από ποιους δρόμους, με ποια προπόνηση, με τι πειθαρχία, ακολουθώντας αυστηρά τους νόμους του παιχνιδιού να μάχεσαι για την νίκη. Έτσι που κοίταζα στο ήσυχο δειλινό τους ωραίους εφήβους του Ήτον, άλλους με τα γαλάζια και άλλους με τα άσπρα κασκέτα τους να πολεμούν λυγεροί, συγκεντρωμένοι, έτοιμοι με τον ανάλαφρο κραδασμό του λιγνού ατσαλένιου σπαθιού, προσπαθούσα να βρω τους θεμελιακούς νόμους της άσκησης. Βρήκα τέσσερεις:

- 1) Ν' ασκείς το σώμα και την ψυχή ως άτομο, ανεξάρτητο από την ομάδα,
- 2) ν' ασκείς το σώμα και την ψυχή ως άτομο μέσα στην ομάδα την δική σου,
- 3) ν' ασκείς το σώμα και την ψυχή αναφορικά με την άλλη ομάδα,
- 4) ν' ασκείται αλάκερη η μια ομάδα αναφορικά με την άλλη ομάδα.

Η ζωή είναι παιχνίδι σαν το τένις, σαν το γκολφ. Δεν παίζεις μόνος σου, παίζεις με άλλους έχεις ευθύνη απέναντι σε όλους τους συντρόφους σου, όλοι σου οι σύντροφοι έχουν ευθύνη απέναντι σου άτομο και ομάδα είναι ένα.



Το παιχνίδι έχει νόμους. Όποιος θέλει να παίζει, οφείλει να ξέρει τους νόμους αυτούς και να τους σέβεται. Αν δεν ξέρει τους νόμους, η αν δεν θέλει να τους σέβεται δεν είναι άξιος να λάβει μέρος στο παιχνίδι. Μέσα στον κύκλο που χαράζουν οι νόμοι είναι απόλυτα λεύτερος. Κανείς, μήτε ο Βασιλιάς, δεν έχει δικαίωμα να επέμβει. Μπορεί οι νόμοι αυτοί να είναι παλιωμένοι η στραβοί η αυθαίρετοι, δεν έχει σημασία. Το σπουδαίο είναι, και αυτό γυμνάζει την ψυχή του ανθρώπου, να τους υπακούς. Δεν πρέπει να ντρέπεσαι πως νικήθηκες, πρέπει να ντρέπεσαι μονάχα όταν έπαιξες κακά και για αυτό νικήθηκες η - και αυτό είναι το χειρότερο - πρέπει να ντρέπεσαι όταν νίκησες παίζοντας κακά η άτιμα. Το fair-play, να το ανώτατο χρέος. Να παίζεις καλά το παιχνίδι, είτε φούτμπολ είναι είτε πόλεμος είτε ολόκληρη ζωή, αυτή είναι η πρώτη αυστηρότατη εντολή στον εγγλέζικο δεκάλογο. "Να 'σαι δυνατός και να παίζεις τον άντρα". Κάνε το χρέος σου αυτό και μην σε μέλει για τίποτε άλλο. αν πετύχεις, αν αποτύχεις, αυτό έχει μονάχα πραχτική όχι ψυχική σημασία. έκαμες το χρέος σου, τι άλλα αμοιβή θες;

Αν περιμένεις οποιαδήποτε αμοιβή, αν εργάζεσαι για να ικανοποιείς όχι εσωτερικές σου επιταγές παρά για να πλερωθείς, είσαι μιστοφόρος δεν είσαι πολεμιστής. "όποιος δεν βρίσκει την ανταμοιβή μέσα του είναι σκλάβος. Η λαχτάρα να αρέσει σε άλλους τρικυμίζει τις πέντε αισθήσεις του ανθρώπου".

Ν.Καζαντζάκη, Ταξιδεύοντας(Αγγλία) εκδ. 1994

Ασκήσεις

A. Να κάνεις τη χαρτογράφηση του κειμένου, δηλαδή σε κάθε παράγραφο να βρεις τα επιχειρήματα και να τα γράψεις με λίγα λόγια δικά σου, στο τετράδιο.

B. Να αιτιολογήσεις με δικά σου λόγια τι σημαίνουν για σένα αυτά τα λόγια. Στα σπορτ δεν γυμνάζεις το σώμα σου μονάχα, γυμνάζεις πάνω από όλα την ψυχή σου. "στα *τερραίν του Ήτον*, *είπε πολύ σωστά ο Ουέλινγκτον, κερδήθηκε η μάχη του Βατερλώ*".

Γ. Στα ομαδικά αθλήματα μαθαίνεις να είσαι έτοιμος, να συγκρατιέσαι, να περιμένεις την κατάλληλη στιγμή, να θυσιάζεις τις ατομικές χαρές η προτίμησες για τα συμφέροντα της ομάδας. Μαθαίνεις να προσαρμόζεις τις ατομικές ιδιότητες σου στις ανάγκες του συνόλου, να εκμεταλλεύεσαι όσο μπορείς, για την νίκη τα ελαττώματα και τα προτερήματα σου. Με

την μέθοδο αυτή μονάχα μπορείς να ασκηθείς για το μεγάλο παιχνίδι αργότερα, της δημόσιας ζωής. Γράψε μια παράγραφο για να εκφράσεις τη γνώμη σου, γι αυτή την παράγραφο.

Δ. Βρες στο λεξικό και γράψε τι σημαίνουν οι υπογραμμισμένες λέξεις ή φράσεις.

Ε. Πώς καταλαβαίνεις αυτές τις φράσεις, γράψε την προσωπική σου άποψη.

Αν εργάζεσαι για να ικανοποιείς όχι εσωτερικές σου επιταγές παρά για να πλερωθείς, είσαι μιστοφόρος δεν είσαι πολεμιστής, "όποιος δεν βρίσκει την ανταμοιβή μέσα του είναι σκλάβος.

Παραγωγή Λόγου

Θέμα: «Ο Δήμος σου διοργανώνει μια ημερίδα και οφείλεις ως αγωνιζόμενος να επιχειρηματολογήσεις για τα οφέλη του ομαδικού και του ατομικού παιχνιδιού».

Βιβλίο ή υπολογιστής;



Η γραφή είναι αναμφίβολα από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις του Homo sapiens, επίτευγμα που συνέβη 5.000 χρόνια πριν στην αρχαία Σουμερία, στη Μεσοποταμία. Η εξέλιξη της αξιοποίησής της πέρασε από πολλούς δρόμους και έφθασε σ'ένα σταυροδρόμι στις μέρες μας, με το χαρτί/βιβλίο και τον υπολογιστή να προκαλούν τον «διαβάτη» της γραφής και της ανάγνωσης.

Ο κάθε δρόμος έχει πολλά πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα, γεγονός που έχει ανοίξει μια μεγάλη συζήτηση πάνω από αυτό το σταυροδρόμι. Πολλοί ήδη υποστηρίζουν ότι το χειρόγραφο και το έντυπο βιβλίο ίσως μετατραπούν σύντομα σε μουσειακά είδη. Αυτή η μορφή γραφής δηλαδή που έφερε τον πολιτισμό μας ως εδώ τον οδηγεί στο σημείο να σκέφτεται να την καταργήσει; Αναμφίβολα το πέρασμα στον δρόμο του υπολογι-

στή είναι ελκυστικό, περισσότερο για τους νέους, και παρέχει πολλές διευκολύνσεις ενέχει ωστόσο και μερικές παγίδες.

Ο υπολογιστής παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, ακόμη και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όπως και στη γρήγορη διαχείριση της άπειρης πληροφορίας της εποχής μας και των συναφών μέσων επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης (ιστοσελίδες, ηλεκτρονικά μηνύματα, Facebook, Myspace, Twitter κ.ά.). Μήπως όμως μας οδηγεί σε μια ηλεκτρονική μοναξιά; Με τον δρόμο αυτόν αναμφίβολα υποβαθμίζεται η καλλιέργεια της κοινωνικής δεξιότητας, που εμφανίστηκε από τις πρώτες εξελικτικά ως εγγενής ικανότητα και συμβάλλει στη μορφοποίηση του εγκεφάλου μας.

Υποστηρίζεται επίσης ότι με την υπέρμετρη και κυρίαρχη χρήση της ηλεκτρονικής γραφής δεν αναπτύσσεται σωστά η μάθηση της γλώσσας γι' αυτό ακόμη και πολύ καλοί μαθητές/φοιτητές κάνουν σοβαρά ορθογραφικά λάθη φτωχαίνει ακόμη το λεξιλόγιό τους και οδηγεί πολλούς νέους να επικοινωνούν συνθηματικά, να μην κατανοούν πλήρως μιαν αφήγηση και να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους. Πολλοί νέοι έχουν σήμερα και πρόβλημα γραπτής έκφρασης, δεν μπορούν να αναπτύξουν, να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τις σκέψεις τους, ενώ επηρεάζεται ακόμη και ο γραφικός τους χαρακτήρας. Η κατάχρηση του υπολογιστή βρέθηκε επίσης να σχετίζεται με όχι ικανοποιητικές επιδόσεις και στα μαθηματικά.



Από την άλλη μεριά, η σχέση με το χαρτί και το βιβλίο ενέχει μιαν αμεσότητα με τον χρήστη, μια περισσότερο προσωπική σχέση, που έχει σημασία για τη συστηματοποιημένη οργάνωση της σκέψης. Υποστηρίζεται ότι η γραφή με το μολύβι και η ανάγνωση με το βιβλίο στις μικρές ηλικίες συμβάλλουν περισσότερο στη συστηματοποιημένη και σφαιρικότερη εξάσκηση του εγκεφάλου, σε σχέση με τη διάχυτη πληροφορία του υπολογιστή· όπως και στην ενδυνάμωση της μνήμης εξακολουθεί να αποτελεί ικανότερο εργαλείο της καλλιέργειας μιας άλλης εγγενούς ικανότητας, της πρώτης που εμφανίστηκε κατά την εξέλιξή μας, της τεχνολογικής, η οποία λειτουργεί υποστρωματικά για την ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας, μετά της γλωσσικής, ακόμη και της αριθμητικής/θεωρητικής μετέπειτα, που εμφανίστηκε στην Παλαιολιθική εποχή. Η σημασία τέτοιων απόψεων ενισχύεται από τα πορίσματα νεύρο-απεικονιστικών μελετών του εγκε-

φάλου, κατά τα οποία βραχύχρονη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή ενεργοποιεί μια περιοχή του βρεγματικού λοβού¹⁰.

Έχοντας λοιπόν μια τέτοια εικόνα πάνω από το εν λόγω σταυροδρόμι, με το χαρτί να χαϊδεύεται σαν μετάξι στο χέρι μας και τη φανταχτερή οθόνη του υπολογιστή, που μπορεί να σηκώσει τις πληροφορίες σχεδόν όλης της Γης, σαν έναν σύγχρονο Άτλαντα, πολλά παιδιά παρασύρονται εύκολα στην απόφαση να παραδοθούν στα χέρια αυτού του Άτλαντα. Όσον αφορά όμως τους μεγάλους που πέρασαν και από τον δρόμο του «μεταξιού»-μολυβιού, ο δρόμος του Άτλαντα δεν ήταν μονόδρομος. Για τα μικρά παιδιά ωστόσο, τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να ασκούν τον εγκέφαλό τους σφαιρικά, υπάρχει πρόβλημα. Εδώ βρίσκεται όμως και ο ρόλος των μεγάλων, που θα πρέπει να καθοδηγούν τους μαθητές με την κατάλληλη πυξίδα και με μέτρο, με τη σωστή ξενάγηση σε όλους τους δρόμους του συζητούμενου σταυροδρομίου.

Όπως συμβαίνει βέβαια, η αλήθεια δεν είναι ούτε μαύρη ούτε άσπρη δεν είναι μόνο με το μολύβι, ούτε μόνο με τον υπολογιστή. Ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός πρέπει να καλλιεργείται στα σχολεία όχι όμως σε υπερθετικό βαθμό, οδηγώντας τον σε υπερβολή, σε «μονοκαλλιέργεια». Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό στα σχολεία, αλλά και στο σπίτι/οικογένεια, θα πρέπει να βρίσκεται σε μια αρμονική συμβίωση με το ηλεκτρονικό και να διασχίσει οριζόντια-διαθεματικά τη σχολική γνώση· όπως ισχύει από το 2003 με το δυναμικά βελτιούμενο νέο παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης· διαφορετικά θα επέλθει διαζύγιο υπέρ του υπολογιστή και θα το πληρώσουν τα μικρά παιδιά.

Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης

Πηγή: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=306659>

Ασκήσεις κατανόησης κειμένου

Γράψε έναν τίτλο για κάθε παράγραφο. Μετά ένωσε τους και γράψε την περίληψη του κειμένου χρησιμοποιώντας συνδετικές λέξεις και φράσεις.

Βρες στο λεξικό τη σημασία των υπογραμμισμένων λέξεων καθώς και τα συνώνυμα και αντώνυμά τους.

¹⁰ Οι βρεγματικοί λοβοί του εγκεφάλου είναι υπεύθυνοι για την εκδήλωση ηθελημένων κινήσεων, για χρήση αντικειμένων, για την σύνθεση πληροφοριών που προέρχονται από διάφορες αισθήσεις. Επίσης στο βρεγματικό λοβό βρίσκεται η θέση ελέγχου για την οπτική περιοχή και για την αντίληψη της αφής.

άλλη. Ο συγγραφέας νομίζω ότι εκτιμά περισσότερο την παραδοσιακή μορφή γραφής έναντι της ηλεκτρονικής. Συγκεκριμένα υπάρχουν αποσπάσματα που αναφέρουν:

“Υποστηρίζεται επίσης ότι με την υπέρμετρη και κυρίαρχη χρήση της ηλεκτρονικής γραφής δεν αναπτύσσεται σωστά η μάθηση της γλώσσας· γι’ αυτό ακόμη και πολύ καλοί μαθητές/φοιτητές κάνουν σοβαρά ορθογραφικά λάθη· Πολλοί νέοι έχουν σήμερα και πρόβλημα γραπτής έκφρασης, δεν μπορούν να αναπτύξουν, να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τις σκέψεις τους, ενώ επηρεάζεται ακόμη και ο γραφικός τους χαρακτήρας.”

“Από την άλλη μεριά, η σχέση με το χαρτί και το βιβλίο ενέχει μια αμεσότητα με τον χρήστη, μια περισσότερο προσωπική σχέση, που έχει σημασία για τη συστηματοποιημένη οργάνωση της σκέψης.”

Αρχικά λοιπόν να τονίσω τη λέξη υπέρμετρη, κάθε τι που ξεπερνάει το μέτρο είναι μη αποδεκτό. Ο μεγάλος φιλόσοφος Αριστοτέλης μιλούσε κάποτε για τη μεσότητα, και υποστήριζε ότι τόσο η έλλειψη όσο και η υπερβολή είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Το μέτρο, η μεσότητα είναι η αποδεκτή λύση, συνεπώς μια και μιλάμε για υπέρμετρη χρήση της ηλεκτρονικής γραφής τότε μιλάμε για κάτι που προκαλεί βλάβη στους χρήστες του εκ των πραγμάτων.

Δεύτερο και βασικότερο, γιατί πρέπει να επιλέξω ανάμεσα στον παραδοσιακό τρόπο γραφής και στον σύγχρονο; Γιατί να μη χρησιμοποιήσω και τους δύο εξίσου καλά; Ας το σκεφτούμε λίγο... Γίνεται να μάθεις γραφή και ανάγνωση σε παιδιά 5-6 χρονών μέσα από τον υπολογιστή ή στον υπολογιστή; Στη “σύγχρονη” κοινωνία ανατρέχεις σε “παραδοσιακές” μεθόδους και μαθαίνεις στα παιδιά πώς γράφεται κάθε γραμματάκι, πώς πρέπει να πιάνουν το μολύβι, πώς διαβάζεται τα κάθε γράμμα και τα συναφή. Τα παιδιά λοιπόν αποκτούν την πρώτη τους επαφή με το γραπτό λόγο μέσα από το χαρτί και το μολύβι...ή μήπως όχι; Από πολύ μικρή ηλικία χωρίς ακόμη να ξέρουν γραφή και ανάγνωση βλέπουν τα γράμματα της τηλεόρασης, του κάθε είδους λογαριασμού, τις επιγραφές και πολλά άλλα. Όλα αυτά δεν είναι χειρόγραφα γράμματα αλλά γράμματα του υπολογιστή. Άρα τα παιδιά συνηθίζουν στα ψηφιοποιημένα γράμματα προτού μάθουν πώς σχηματίζεται το κάθε γραμματάκι. Θεωρώ πολύ σημαντικό να μάθει ένα παιδί ανάγνωση και γραφή αλλά είναι εξίσου σημαντικό να μάθει να γράφει και στον υπολογιστή...

Ας περάσω σε κάτι άλλο τώρα, μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά έχοντας μάθει πια ανάγνωση και γραφή παρατηρείται ότι κάνουν ορθογραφικά λάθη – όπως αναφέρει και ο συγγραφέας του άρθρου- και μάλιστα σημαντικά λάθη. Κάποια στιγμή λοιπόν κι ενώ διόρθωνα το γραπτό ενός καλού μαθητή παρατήρησα ότι έκανε ένα σημαντικό λάθος, προφανώς

λόγω απροσεξίας σκέφτηκα, παρακάτω το είδα σωστά γραμμένο και πιο κάτω πάλι λάθος, του το διόρθωσα λοιπόν και όταν το είδε μου απάντησε ότι δεν πειράζει που έκανε ένα λάθος γιατί “εξάλλου κυρία αργότερα αυτά που γράφω τώρα με το χέρι θα είμαι υποχρεωμένος να τα γράψω στον υπολογιστή ο οποίος θα μου τα διορθώνει αυτόματα”. Η απάντησή μου (μετά την έκπληξη) ήταν ότι πρέπει παρόλα αυτά να μάθει τη σωστή ορθογραφία των λέξεων και μου ανταπάντησε ότι την γνωρίζει αλλά αφού υπάρχει και ο υπολογιστής.... Αυτό που θέλω να πω είναι ότι φορτώνουμε τα παιδιά με λογίων πράγματα, σύγχρονη κοινωνία, παραδοσιακή γραφή, σύγχρονη γραφή, συνδυάσε τα, μη τα συνδυάζεις, και τα έχουμε σκάσει... Νομίζω ότι από μόνα τους ξέρουν την αλήθεια καλύτερα από όλους.... Παλιότερα οι μαθητές δεν έκαναν τόσα λάθη γιατί δεν είχαν άλλη εναλλακτική λύση, έπρεπε αυτό που θα γράψουν να είναι σωστό, τώρα τα παιδιά γνωρίζουν ότι αν κάνουν λάθη θα τα διορθώσει ο υπολογιστής, αργότερα στις δουλειές τους, στην κοινωνία θα τους ζητηθεί ηλεκτρονική γραφή όχι χειρόγραφο...

Και κάτι άλλο... απλώς για να το συλλογιστούμε... τι είναι σημαντικότερο; Αυτό που γράφει κανείς να είναι σωστά γραμμένο χωρίς περιεχόμενο ή ανορθόγραφο με περιεχόμενο; (ξέρω, ξέρω... με περιεχόμενο και ορθογραφημένο...) αλλά αυτό που θέλω να πω είναι ότι πρέπει να κοιτάμε την ουσία κι όχι την επιφάνεια... είναι κι αυτά τα greeklish...

Όσο για την οργάνωση της σκέψης... τόσα blogs εκεί έξω ποιος τα χειρίζεται; Ποιος γράφει;

Το θέμα αυτό είναι πολύ μεγάλο και μπορώ να γράφω πολλά ξέρω όμως ότι κάπου εδώ πρέπει να σταματήσω. Θέλω να αναφέρω κάτι σημαντικό... πολύς λόγος γίνεται για το ηλεκτρονικό βιβλίο το λεγόμενο e-reader που είναι ένα μικρό πανάλαφο εργαλείο που μπορεί να “κουβαλήσει” γύρω στα 100 βιβλία!!! Πώς θα μπορούσα να κουβαλήσω όλα αυτά τα βιβλία μέσα στην τσάντα μου;;; Αυτό είναι όμως κάτι που θα αναπτύξω σε άλλο θέμα... αυτό που θέλω να θυμάμαι από τα παραπάνω είναι ότι όλα χρειάζονται και τα “παραδοσιακά” και τα “σύγχρονα” αρκεί να ξέρουμε να τα συνδυάσουμε και αρκεί να μη δημιουργούμε πανικό με τα οφέλη της μιας έναντι της άλλης μεθόδου, εγώ λοιπόν επιλέγω και τις δύο!!!

Πηγή:

<https://electronicallearning.wordpress.com/2009/12/27/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CF%84>

[%CE%AE%CF%82-](#)

[%CE%B5%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CE%B2/](#)

Ασκήσεις κατανόησης του κειμένου

Μπορείς να αναφέρεις με σύντομο τρόπο τα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα του κειμένου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Μπορείς να περιγράψεις το ύφος που χρησιμοποιεί στο κείμενό της η συγγραφέας; Υπάρχουν διαφορές και ποιες με το προηγούμενο κείμενο που μελετήσαμε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Μπορείς να αναφέρεις την άποψη της συγγραφέα πάνω στο θέμα «Βιβλίο και υπολογιστής»; Διαφέρει πολύ από την άποψη του συγγραφέα του προηγούμενου κειμένου που μελετήσαμε;

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....

Αν δεν διαφέρει, πού νομίζετε ότι οφείλετε αυτή η δυσκολία κατανόησης του πρώτου κειμένου από την κα Marina Kandroudi;

.....
.....
.....

Παραγωγή Λόγου

Θέμα: «Στο διαγωνισμό αντιλογίας που διοργανώνεται στο σχολείο σου έχεις να παρουσιάσεις την τάση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια «Έντυπο βιβλίο ή ηλεκτρονικό βιβλίο;» Γράψε τα επιχειρήματά σου όπου φαίνεται η άποψή σου;»

Παράρτημα Β

Β1 Ρουμπρίκα Αξιολόγησης

Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Επιχειρηματολογικού κειμένου

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	5 Εξαιρετικό	4 Πολύ Καλό	3 Καλό	2 Μέτριο	1 Χαμηλό
Θέση/ τοποθέτηση	Ο μαθητής εισάγει ένα δυνατό, λογικό, αληθινό επιχειρημα που υποστηρίζει τη θέση.	Ο μαθητής εισάγει ένα λιγότερο δυνατό, λογικό, αληθινό επιχειρημα που υποστηρίζει τη θέση.	Ο μαθητής εισάγει ένα αδύναμο, λογικό, μη αληθινό επιχειρημα που στηρίζει τη θέση.	Ο μαθητής εισάγει ένα τελείως αδύναμο, μη λογικό, ασήμαντο επιχειρημα.	Ο μαθητής δεν έχει εισαγωγή θέσης.
Στήριξη τοποθέτησης με επιχειρήματα	Ο μαθητής εισάγει λογικά, αληθινά επιχειρήματα σε λογική σειρά (ισχυρά/μη ισχυρά) που στηρίζουν τη θέση.	Ο μαθητής εισάγει λογικά, αληθινά επιχειρήματα που δεν ακολουθούν πάντα τη λογική σειρά που στηρίζουν τη θέση	Ο μαθητής εισάγει λογικά, αληθινά επιχειρήματα σε μη λογική σειρά (ισχυρά/μη ισχυρά)	Ο μαθητής δεν έχει πάντα λογικά, αληθινά επιχειρήματα σε λογική σειρά (ισχυρά-μη ισχυρά) που στηρίζουν τη θέση	Ο μαθητής δεν εμφανίζει λογικά, αληθινά επιχειρήματα που στηρίζουν τη θέση.
Αντεπιχειρήματα-Ανασκευή	Ο μαθητής ανασκευάζει το επιχειρημα με το αντεπιχειρήματα.	Ο μαθητής δεν ανασκευάζει πάντα τα αντεπιχειρήματα με τα επιχειρήματα.	Ο μαθητής δεν έχει σαφή ανασκευή επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα.	Ο μαθητής δεν μπορεί να ανασκευήσει την ανασκευή επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα.	Ο μαθητής δεν έχει αντεπιχειρήματα.
Αποδείξεις	Ο μαθητής υποστηρίζει το θέμα με λογική σκέψη και συναφή αποδεικτικά στοιχεία, που αποδεικνύουν την πλήρη κατανόηση του θέματος (παράδειγματα, επισημονικές αναφορές, κ.ά).	Ο μαθητής υποστηρίζει το θέμα με το σκεπτικό και τα αποδεικτικά στοιχεία, και δείχνει κάποια κατανόηση του θέματος.	Ο μαθητής υποστηρίζει το θέμα, τα αποδεικτικά στοιχεία δεν είναι σημαντικά ή δεν είναι εντελώς μελετημένα.	Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί αποδεικτικά, στοιχεία που αποδεικνύουν την πλήρη κατανόηση του θέματος.	Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί αποδεικτικά στοιχεία.
Συμπέρασμα	Ο μαθητής υποδεικνύει συμπέρασμα που υποστηρίζει την αρχική θέση.	Ο μαθητής υποδεικνύει συμπέρασμα που υποστηρίζει αρκετά την αρχική θέση.	Ο μαθητής υποδεικνύει το συμπέρασμα αλλά δεν επιβεβαιώνει την αρχική θέση .	Ο μαθητής υποδεικνύει συμπέρασμα αλλά δεν είναι σαφές και αποδεικτικό της αρχικής θέσης.	Ο μαθητής δεν υποδεικνύει συμπέρασμα σχετικό με την αρχική θέση.
Αριθμός επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων	Ο μαθητής χρησιμοποιεί το 80-100% των αναμενόμενων επιχειρημάτων	Ο μαθητής χρησιμοποιεί επιχειρήματα σε ποσοστό 50-80% των	Ο μαθητής χρησιμοποιεί το 30-50% των αναμενόμενων επιχειρημάτων	Ο μαθητής χρησιμοποιεί αναμενόμενα επιχειρήματα σε ποσοστό	Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί επιχειρήματα.

	μάτων.	αναμενόμενων επιχειρημάτων.	ρημάτων.	30% και κάτω.	
Έκφραση/ύφος					
Λεξιλόγιο	Ο μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλο, πλούσιο λεξιλόγιο, ανάλογα με το σκοπό του κειμένου.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλο λεξιλόγιο, λιγότερο πλούσιο ανάλογα με το σκοπό του κειμένου.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλο αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλο σχεδόν μέτριο λεξιλόγιο.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί ακατάλληλο φτωχό λεξιλόγιο.
(Μορφολογία & Συνοχή/συνεκτικότητα	Ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά κατάλληλους γραμματικούς τύπους και σύνταξη σε όλο το κείμενο. Ο μαθητής χρησιμοποιεί συνδετικές λέξεις ή φράσεις, δημιουργεί συνοχή, συνεκτικότητα μεταξύ των επιχειρημάτων και των αποδείξεων.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά κατάλληλους γραμματικούς τύπους και σύνταξη, σε περισσότερο από το ½ του κειμένου. Ο μαθητής έχει ένα ή δύο λάθη στη συνοχή συνεκτικότητα μεταξύ των συνδετικών λέξεων, φράσεων.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά κατάλληλους γραμματικούς τύπους και σύνταξη σε λιγότερο από το ½ του κειμένου. Ο μαθητής έχει περισσότερα από 3 λάθη στις συνδετικές λέξεις ή φράσεις, η συνεκτικότητα δύσκολο να ακολουθηθεί.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί λανθασμένους γραμματικούς τύπους και σύνταξη σχεδόν σε όλο το κείμενο. Ο μαθητής έχει σχεδόν όλες τις φράσεις λάθος. Υπάρχει μικρή συνεκτικότητα και συνοχή μεταξύ των αποδείξεων και του θέματος.	Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί σωστά τους κατάλληλους γραμματικούς τύπους και σύνταξη. Ο μαθητής δεν έχει συνοχή σαφήνεια
Αποτελεσματικότητα/Αποδεκτικότητα	Ο μαθητής πετυχαίνει το σκοπό που επιδιώκει (πείθει και προκαλεί τις επιθυμητές αντιδράσεις σε ποσοστό 80% -100%.	Ο μαθητής πετυχαίνει το σκοπό που επιδιώκει (πείθει και προκαλεί τις επιθυμητές αντιδράσεις σε ποσοστό μεταξύ 50% -80%.	Ο μαθητής πετυχαίνει το σκοπό που επιδιώκει (πείθει και προκαλεί τις επιθυμητές αντιδράσεις σε ποσοστό μεταξύ 30-50%.	Ο μαθητής πετυχαίνει το σκοπό που επιδιώκει (πείθει και προκαλεί τις επιθυμητές αντιδράσεις σε ποσοστό κάτω του 30% .	Ο μαθητής δεν πετυχαίνει το σκοπό που επιδιώκει (δεν πείθει και δεν προκαλεί τις επιθυμητές αντιδράσεις.
Ροή	Ο μαθητής εμφανίζει τις πληροφορίες με λογική σειρά, σε ποσοστό άνω του 80-100% του γραπτού.	Ο μαθητής εμφανίζει τις πληροφορίες με λογική σειρά, σε ποσοστό μεταξύ του 50-80% του κειμένου.	Ο μαθητής εμφανίζει τις πληροφορίες με λογική σειρά, σε ποσοστό μεταξύ 30-50% του κειμένου.	Ο μαθητής εμφανίζει τις πληροφορίες με λογική σειρά, σε ποσοστό 30% του κειμένου.	Ο μαθητής δεν εμφανίζει τις πληροφορίες με λογική σειρά στο σύνολο του κειμένου.

Περιεχόμενο	Ο μαθητής μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, υπάρχουν πρωτότυπες, πλούσιες ιδέες, σε ποσοστό μεταξύ του 80%-100%.	Ο μαθητής μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, υπάρχουν πρωτότυπες, πλούσιες ιδέες, σε ποσοστό μεταξύ 50-80%.	Ο μαθητής μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, υπάρχουν πρωτότυπες, πλούσιες ιδέες, σε ποσοστό μεταξύ 30-50%.	Ο μαθητής μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, υπάρχουν πρωτότυπες, πλούσιες ιδέες σε ποσοστό κάτω του 30%.	Ο μαθητής δεν μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, δεν υπάρχουν πρωτότυπες, πλούσιες ιδέες.
Έκταση κειμένου	Ο μαθητής γράφει πάνω από 500 λέξεις.	Ο μαθητής γράφει πάνω από 400 λέξεις.	Ο μαθητής γράφει πάνω από 300 λέξεις.	Ο μαθητής γράφει πάνω από 200 λέξεις.	Ο μαθητής γράφει λιγότερες από 200 λέξεις.
Πηγές	Ο μαθητής χρησιμοποιεί μια ποικιλία σχετικών πηγών που ασχολούνται επιτυχώς με το θέμα Όλες οι πηγές αναφέρονται σωστά.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί μια ποικιλία σχετικών πηγών που ασχολούνται επιτυχώς με το θέμα. Οι περισσότερες πηγές αναφέρονται σωστά.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί κάποιες πηγές που ασχολούνται με το θέμα. Ορισμένες πηγές αναφέρονται σωστά.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί μερικές πηγές που ασχολούνται ελάχιστα με το θέμα. Μερικές πηγές αναφέρονται σωστά.	Ο μαθητής δε χρησιμοποιεί πηγές σχετικές με το θέμα. Καμία ένδειξη της έρευνας.

B.2 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης

1. Μου άρεσε που επικοινωνούσα με τους συμμαθητές μου αλληλεπιδρώντας στο περιεχόμενο του κειμένου.

5 Συμφωνώ Απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ Απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

2. Ένωσα άνετα που οι συμμαθητές μου διόρθωναν το κείμενο που είχα γράψει.

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ Απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

3. Η ομάδα μου ήταν σε θέση να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα.

5 Συμφωνώ Απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

4. Έμαθα να ανταλλάσσω πληροφορίες για το κείμενο με τους συμμαθητές μου μέσω του Google Docs.

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

5. Το Google Docs με βοήθησε να μοιραστώ τις ιδέες μου με τους συμμαθητές μου.

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

6. Η γραφή στο περιβάλλον του Google Docs με βοήθησε στη συνεργασία με τους συμμαθητές μου.

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

7. Το περιβάλλον του Google Docs ενίσχυσε τα κίνητρό μου για το γράψιμο του κειμένου.

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

8. Η εργασία γραφής επιχειρηματολογικού κειμένου στο Google Docs μου φάνηκε δύσκολη.

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

9. Η εργασία ενίσχυσε τη συνεργασία στην ομάδα μου, ώστε να είναι αποτελεσματική η γραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου στο περιβάλλον Google Docs.

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

10. Η εργασία βοήθησε στην επικοινωνία με τους συμμαθητές σου στο περιβάλλον Google Docs;

5 Συμφωνώ απόλυτα	4 Συμφωνώ	3 Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	2 Διαφωνώ	1 Διαφωνώ απόλυτα
----------------------	--------------	--------------------------------	--------------	----------------------

11. Πόσο καλή θα χαρακτήριζες τη συμπεριφορά της ομάδας σου όσον αφορά τη συμμετοχή της στο κείμενο;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

12. Πόσο αποτελεσματική θα χαρακτήριζες τη συνεργασία της ομάδας σου στην ολοκλήρωση της εργασίας;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

13. Πόσο ευχάριστη σου φάνηκε η εργασία στο περιβάλλον γραφής Google Docs;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

14. Θα ήθελες να ξανασυμμετάσχεις σε συνεργατική γραφή στο μέλλον;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

15. Νομίζεις ότι το Google Docs θα σε βοηθούσε και σε άλλες δραστηριότητες γραφής κειμένου εργασιών;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

16. Σου φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον που μπορούσες να σχολιάσεις (forum) στο περιβάλλον Google Docs;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

17. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου εκπλήρωσαν τα καθήκοντά τους στη συνεργατική γραφή μέσω Google Docs;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

18. Οι συμμαθητές σου άκουσαν προσεκτικά τις ιδέες σου/σκέψεις σου, υπολόγισαν τις απόψεις σου κατά τη διάρκεια της εργασίας στο Google Docs;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

19. Πιστεύεις ότι η βοήθεια που παρείχες στην ομάδα σου ήταν ικανοποιητική κατά τη διάρκεια της εργασίας;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

20. Πόσο συνεπείς ήταν στις υποχρεώσεις τους τα μέλη της ομάδας σου κατά τη διάρκεια της εργασίας;

5 Πάρα πολύ	4 Πολύ	3 Μέτρια	2 Λίγο	1 Πολύ λίγο
----------------	-----------	-------------	-----------	----------------

ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗ

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή: