



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης μέσω της καλλιέργειας
δεξιοτήτων Επιχειρηματολογίας. Μια έρευνα δράσης σε
μαθητές της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΙΩΑΝΝΑΣ ΠΑΠΑΤΑΣΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

Φύλλο Εξέτασης

1.Επόπτρια : Αικατερίνη Δημητριάδου, Καθηγήτρια

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2.Δεύτερη Βαθμολογήτρια : Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία

3.Τρίτη Βαθμολογήτρια: Αγγελική Σακελλαρίου, Αναπληρώτρια

Καθηγήτρια

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: _____

Η συγγραφέας Ιωάννα Παπατάσου βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Περίληψη | 10 |
| Abstract | 11 |
| Ευχαριστίες | 12 |
| Εισαγωγή | 13 |
| A. Επισκόπηση βιβλιογραφίας | |
| Κεφάλαιο 1. Η Κριτική Σκέψη | 15 |
| 1.1. Ιστορική ανασκόπηση στη μελέτη της Κριτικής Σκέψης..... | 15 |
| 1.2. Η αναγκαιότητα της Κριτικής Σκέψης..... | 16 |
| 1.3. Ορισμοί και επιμέρους στοιχεία της Κριτικής Σκέψης..... | 17 |
| 1.4. Κριτική σκέψη και συναφείς έννοιες..... | 26 |
| 1.5. Προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης..... | 28 |
| 1.6. Πρώιμη παρέμβαση για την ενίσχυση της Κριτικής Σκέψης..... | 31 |
| 1.7. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της Κριτικής σκέψης..... | 32 |
| | |
| Κεφάλαιο 2. Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου | |
| 2.1. Από την σκέψη στον γραπτό λόγο: η συμβολή της παραγωγής λόγου στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών..... | 34 |
| 2.2. Η διαδικασία παραγωγής λόγου..... | 35 |
| 2.2.1. Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου..... | 36 |
| 2.2.1.1. Το γνωστικό μοντέλο των Flower & Hayes..... | 36 |
| 2.2.1.2. Το αναπτυξιακό μοντέλο των Bereiter & Scardamalia..... | 37 |
| 2.2.1.3. Το κοινωνιο-γνωστικό μοντέλο του Hayes..... | 38 |
| 2.2.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας..... | 39 |
| 2.2.3. Η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών..... | 40 |
| 2.2.4. Στάδια παραγωγής γραπτού λόγου..... | 41 |
| 2.2.5. Η παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Σύγκριση παλαιού και νέου Προγράμματος Σπουδών..... | 42 |
| 2.3. Επιχειρηματολογία..... | 45 |
| 2.3.1. Η αναγκαιότητα της επιχειρηματολογίας..... | 45 |
| 2.3.2. Η σχολική πραγματικότητα και το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin..... | 47 |

| | |
|--|----|
| 2.3.3. Καθοριστικοί παράγοντες για την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου..... | 49 |
|--|----|

B. Ερευνητικό μέρος

| | |
|--|------------|
| Κεφάλαιο 3. Ερευνητική Μεθοδολογία | 57 |
| 3.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας..... | 57 |
| 3.2. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας..... | 58 |
| 3.3. Έρευνας δράσης (Action-Research)..... | 59 |
| 3.4. Περιγραφή της ερευνητικής παρέμβασης..... | 62 |
| 3.5. Διδακτικές μέθοδοι και διδακτικά εργαλεία κατά την παρέμβαση..... | 68 |
| 3.6. Θεμελιωμένη θεωρία..... | 74 |
| 3.7. Η έρευνα | 74 |
| 3.7.1. Χρονικό πλαίσιο της έρευνας..... | 74 |
| 3.7.2. Το δείγμα..... | 74 |
| 3.7.3. Ερευνητική διαδικασία: κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου..... | 77 |
| 3.7.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων..... | 79 |
| 3.7.5. Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων: ανάλυση περιεχομένου..... | 81 |
| 3.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας | 84 |
| 3.9. Αποτελέσματα | 85 |
| 3.10. Συμπεράσματα – Συζήτηση..... | 137 |
| 3.11. Περιορισμοί της έρευνας | 143 |
| Βιβλιογραφία..... | 146 |
| Παράρτημα..... | 158 |
| 1. Συντομογραφίες..... | 158 |
| 2. Σχέδια μαθημάτων..... | 158 |
| 3. Συνοπτικός πίνακας δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης..... | 245 |
| 4. «The Ennis – Weir Critical Thinking Essay Test»..... | 252 |
| 5. Πρότυπο ανάλυσης γραπτού μαθητή..... | 255 |
| 6. Βαθμολογική επίδοση μαθητών..... | 264 |
| 7. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού..... | 270 |

Ευρετήριο πινάκων

| | |
|---|-----|
| ▪ Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας | 76 |
| ▪ Πίνακας 2: Κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου | 82 |
| ▪ Πίνακας 3: Βαθμολογικά κριτήρια αξιολόγησης | 84 |
| ▪ Πίνακας 4: Βαθμολόγηση της ικανότητας της ερμηνείας | 86 |
| ▪ Πίνακας 5: Βαθμολόγηση της ικανότητας της ερμηνείας στο αρχικό και το τελικό στάδιο | 87 |
| ▪ Πίνακας 6: Βαθμολόγηση της ικανότητας της εξήγησης | 89 |
| ▪ Πίνακας 7: Βαθμολόγηση της ικανότητας της εξήγησης στο αρχικό και το τελικό στάδιο | 90 |
| ▪ Πίνακας 8: Βαθμολόγηση της ικανότητας της συνεπαγωγής | 91 |
| ▪ Πίνακας 9: Βαθμολόγηση της ικανότητας της συνεπαγωγής στο αρχικό και το τελικό στάδιο | 92 |
| ▪ Πίνακας 10: Συσχέτιση ικανοτήτων ΚΣ και δραστηριοτήτων | 94 |
| ▪ Πίνακας 11: Βαθμολόγηση των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής ανά τμήμα | 100 |
| ▪ Πίνακας 12: Βαθμολόγηση της εξέλιξης των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής με βάση το φύλο. | 103 |
| ▪ Πίνακας 13: Βαθμολόγηση της εξέλιξης των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής ως προς την ομάδα προσανατολισμού | 105 |
| ▪ Πίνακας 14: Βαθμολόγηση των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής με βάση το έτος αποφοίτησης | 107 |
| ▪ Πίνακας 15: Βαθμολόγηση επικοινωνιακού πλαισίου | 117 |
| ▪ Πίνακας 16: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου στο αρχικό και το τελικό στάδιο | 118 |
| ▪ Πίνακας 17: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα | 119 |

- στο αρχικό και το τελικό στάδιο
- Πίνακας 18: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα 120
 - Πίνακας 19: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο στο αρχικό και το τελικό στάδιο 121
 - Πίνακας 20: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο 122
 - Πίνακας 21: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου ως προς την ομάδα προσανατολισμού στο αρχικό και το τελικό στάδιο 123
 - Πίνακας 22: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου ως προς την ομάδα προσανατολισμού 124
 - Πίνακας 23: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το έτος αποφοίτησης στο αρχικό και το τελικό στάδιο 125
 - Πίνακας 24: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το έτος αποφοίτησης 126

Ευρετήριο Γραφημάτων

- Γράφημα 1: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας ερμηνείας στο αρχικό και το τελικό στάδιο 88
- Γράφημα 2: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας εξήγησης στο αρχικό και το τελικό στάδιο 91
- Γράφημα 3: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας συνεπαγωγής στο αρχικό και το τελικό στάδιο 93
- Γράφημα 4: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της ερμηνείας με βάση το τμήμα 101
- Γράφημα 5: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της εξήγησης με βάση το τμήμα 101
- Γράφημα 6: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της συνεπαγωγής με βάση το τμήμα 102
- Γράφημα 7: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της ερμηνείας με βάση το φύλο 103
- Γράφημα 8: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της 104

- εξήγησης με βάση το φύλο
- Γράφημα 9: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της 104
συνεπαγωγής με βάση το φύλο
 - Γράφημα 10: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας 106
της ερμηνείας με βάση την ομάδα προσανατολισμού
 - Γράφημα 11: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας 106
της εξήγησης με βάση την ομάδα προσανατολισμού
 - Γράφημα 12: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας 107
της συνεπαγωγής με βάση την ομάδα προσανατολισμού
 - Γράφημα 13: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας 108
της ερμηνείας με βάση το έτος αποφοίτησης
 - Γράφημα 14: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας 108
της εξήγησης με βάση το έτος αποφοίτησης
 - Γράφημα 15: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας 109
της συνεπαγωγής με βάση το έτος αποφοίτησης
 - Γράφημα 16: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 119
επικοινωνιακού στο αρχικό και το τελικό στάδιο
 - Γράφημα 17: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 120
επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα στο αρχικό και το τελικό στάδιο
 - Γράφημα 18: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 121
επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα
 - Γράφημα 19: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 122
επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο στο αρχικό και το τελικό στάδιο
 - Γράφημα 20: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 123
επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο
 - Γράφημα 21: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 124
επικοινωνιακού πλαισίου με βάση την ομάδα προσανατολισμού στο αρχικό
και το τελικό στάδιο
 - Γράφημα 22: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 125
επικοινωνιακού πλαισίου ως προς την ομάδα προσανατολισμού
 - Γράφημα 23: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 126
επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το έτος αποφοίτησης στο αρχικό και το
τελικό στάδιο

- Γράφημα 24: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του 127 επικοινωνιακού πλαισίου ως προς το έτος αποφοίτησης

*Στη Φαίδρα,
στον Κίμωνα και
στη Ρωξάνη*

Περίληψη

Καθώς η ενίσχυση της ΚΣ των εκπαιδευομένων αποτελεί βασική επιδίωξη του Αναλυτικού Προγράμματος όλων των βαθμίδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια πιο συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια στην κατεύθυνση αυτή, με την ένταξη κατάλληλων και πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές και μαθήτριες μελετούν τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών και καλούνται να παραγάγουν λόγο αποτελεσματικό σε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Παρατηρώντας την αδυναμία εύρεσης και σύνθεσης ορθών και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων και με βάση τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου, εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικό οργανισμό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης τετράμηνο πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο την ενίσχυση της ΚΣ μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας. Αξιοποιώντας τον καταγιισμό ιδεών, το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin, τη σχεδιαγραμματική απεικόνιση των επιχειρημάτων των μαθητών και τη διδασκαλία των σταδίων παραγωγής γραπτού λόγου, επιδιώχθηκε η παραγωγή αποτελεσματικού επιχειρηματολογικού λόγου. Μέσω της αξιοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων στο τέλος της παρέμβασης παρατηρήθηκε πρόοδος στις ερευνούμενες ικανότητες της ερμηνείας, εξήγησης και συνεπαγωγής. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι το επικοινωνιακό πλαίσιο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μεγαλύτερο βαθμό ως στοιχείο δομής και σε μικρότερο ως στοιχείο περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: κριτική σκέψη, προσέγγιση έγχυσης, μοντέλο επιχειρηματολογίας Toulmin, επικοινωνιακό πλαίσιο, έρευνα δράσης.

Abstract

While the development of students' critical thinking is one of the important pursuits of a first and secondary educational unit of the curriculum at Greek educational system, in recent years there has been a more systematic and organized effort to integrate more appropriate and effective teaching methods in various disciplines. In particular, in the Modern Greek Language lesson students delve into the characteristics of text genres and produce effective speech in a specific communication situation. Observing the difficulty of finding and synthesizing correct and substantiated arguments, based on the requirements of the Curriculum in the discipline of Modern Greek Language course of the 3rd Grade High School, a four-month intervention program was implemented in a private secondary education organization of Thessaloniki aimed at strengthening the CT through the cultivation of argumentative skills. Utilizing the brainstorming, Toulmin's argumentation model, the layout of the students' arguments and finally, the teaching of written speech production stages, the production of effective speech was sought.

Through the utilization of quantitative and qualitative data at the end of the intervention, progress was observed in the researched skills of interpretation, explanation and inference. At the same time, it was found that the communication framework in the production of written speech is used as a structural element and less as content.

Keywords: critical thinking, infusion approach, Toulmin argumentation model, communication framework, action research.

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος. Οφείλω να ευχαριστήσω ξεχωριστά όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας και στήριξαν την προσπάθειά μου.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα. Αικατερίνη Δημητριάδου όχι μόνο για την πολύτιμη βοήθειά της κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας μου, αλλά και για τη στήριξη και καθοδήγηση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως επίσης και τους συναδέρφους Θεόδωρο Παζαρλόγλου, Περσεφόνη Γουλιώτη και Θεοδώρα Ψωμά για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συγγραφή της εργασίας.

Τέλος, οφείλω ένα ευχαριστώ στους γονείς μου, Θωμά και Σοφία, στον αδερφό μου, Γιώργο, για τη στήριξή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα στο σύζυγό μου, Πέτρο Γκίζη, που με ενθαρρύνει να υλοποιώ τους στόχους μου και, με υπομονή, μου συμπαραστέκεται στις δύσκολες στιγμές.

Εισαγωγή

Η Κριτική Σκέψη (ΚΣ) αποτελεί βασική ικανότητα για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική πρόοδο του ατόμου, ενώ η πολιτική και δημοκρατική της διάσταση ωθούν στην καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, συνδιαμορφωτών του συλλογικού βίου. Θα πρέπει να αποτελεί, επομένως, και μαθησιακό πρόταγμα στην ατζέντα της εκπαίδευσης. Στο σχολικό πλαίσιο, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, η ενίσχυση της ΚΣ επιτυγχάνεται – μεταξύ άλλων – μέσω της άσκησης των μαθητών στην επιχειρηματολογική γραφή και, ειδικότερα, μέσω της αναγνώρισης, ορθής παραγωγής και αξιολόγησης επιχειρημάτων (Facione 1986). Στην τελευταία τάξη του Γενικού Λυκείου, οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να παραγάγουν λόγο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας προσεγγίζοντας σύνθετα θέματα. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του λόγου τους έρευνες αναδεικνύουν ως ενισχυτικούς παράγοντες την αξιοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου, την οικειότητα με το θέμα, τη σχεδιαγραμματική απεικόνιση των επιχειρημάτων (Εγγλέζου, 2011), με την παράλληλη ενσωμάτωση διαδικασιών ανατροφοδότησης και την καλλιέργεια της αυτορρύθμιση (Zimmerman & Kitsantas, 2007). Κατά τη διδακτική όμως πράξη συχνά παρατηρείται δυσκολία των μαθητών ως προς την αναγνώριση των ζητουμένων ή την αποκωδικοποίηση των εννοιών, γεγονός που δυσχεραίνει την επαρκή και ορθή τεκμηρίωση των θέσεών τους και, κατ' επέκταση, την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η παρούσα έρευνα μελετά κατά πόσο η σύνθεση ορθών και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, η εξαγωγή πορισμάτων σχετικά με την καλλιέργεια της ΚΣ και η βελτίωση του επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου μπορούν να ενισχυθούν από την αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων που δρουν ενισχυτικά για την ΚΣ των μαθητών. Στην κατεύθυνση αυτή, αξιοποιήθηκαν οι αρχές της έρευνας δράσης μέσω ημερολογιακών καταγραφών και εφαρμόστηκαν τακτικές αναστοχασμού για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται προσέγγιση της κριτικής σκέψης και πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στον ορισμό, στα επιμέρους στοιχεία της όπως επίσης και στις προσεγγίσεις για την καλλιέργειά της. Στο επόμενο κεφάλαιο το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, με έμφαση

στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας και στη διδασκαλία του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας. Στο τελευταίο κεφάλαιο περιγράφονται οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερωτήματα που τέθηκαν, η μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων και τέλος τα αποτελέσματα και η συζήτηση που προέκυψε με βάση αυτά.

A. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Κεφάλαιο 1. Η Κριτική Σκέψη

1.1. Ιστορική ανασκόπηση στη μελέτη της Κριτικής Σκέψης

Η ΚΣ αποτελεί διαχρονικό αίτημα, ιδίως σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή, όπως αυτή που διανύουμε. Οι απαρχές της εντοπίζονται στον Σωκράτη (Scanlan, 2006· Paul & Elder, 1997), ο οποίος, μέσω της διαλεκτικής συζήτησης και της μαιευτικής μεθόδου αναζητούσε αδογμάτιστα τη βαθύτερη αλήθεια (Scanlan, 2006· Paul & Elder, 1997). Αυτή η χρήση των διερευνητικών ερωτήσεων λειτουργούσε επωφελώς στον κύκλο των μαθητών του και, μάλιστα, σε μία κοινωνία όπου επικρατούσαν στη ρητορική, και ειδικότερα στον πολιτικό και δικανικό στίβο, τα συγκεχυμένα νοήματα και η ανεπάρκεια των αποδείξεων (Paul, 1985). Παράλληλα, όπως ο ίδιος περιγράφει στην *Απολογία* του, με αυτήν την ξεκάθαρη σκεπτικιστική στάση, προέτρεπε τους πολίτες να επαγρυπνούν, καθιστώντας τον εαυτό του όργανο για την αφύπνιση των συμπολιτών του με στόχο την κριτική αποτίμηση των γεγονότων στην πολιτική και κοινωνική ζωή. Πέρα από τους φιλοσόφους της κλασικής αρχαιότητας που έθεσαν τα θεμέλια της φιλοσοφικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, η συνδρομή των μεταγενέστερων διανοητών του 18^{ου}, και ακόμα περισσότερο του 19ου και 20ου αιώνα, όπως ο Βολταίρος, ο Newman, ή ο John Mill (Paul, 1985), βοηθά να διαπιστώσουμε ότι το αίτημα για κριτικό στοχασμό παραμένει επίκαιρο στο πέρασμα των αιώνων.

Ουσιαστική μεταβολή παρατηρήθηκε όταν στις αρχές του 20ου αιώνα η ΚΣ μελετήθηκε με επιστημονικούς όρους (Scriven & Paul, 1996). Έκτοτε, ποικίλα ερωτήματα διατυπώθηκαν σχετικά με τη φύση και τις διαστάσεις της έννοιας, την πρακτική της εφαρμογή και τη δυνατότητα μέτρησης της.

Η εξέλιξη της επιστημονικής πρόσληψης της ΚΣ αποκρυσταλλώνεται, σύμφωνα με τον McLaren (1994), σε μία θεωρία που φέρει το όνομα «μοντέλο των τριών ρευμάτων». Ξεκινώντας με το «πρώτο ρεύμα», παρατηρείται ότι η ΚΣ γινόταν αντιληπτή ως ένα σύνολο αναλυτικών, αφηρημένων, καθολικών και αντικειμενικών λογικών διεργασιών. Ακριβώς επειδή η συγκεκριμένη προσέγγιση επικεντρώνεται στη βελτίωση των συλλογιστικών διαδικασιών και αντιμετωπίζει την ΚΣ ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, τεχνικών και διαδικασιών, χαρακτηρίζεται και ως «τεχνική» ή «οργανική» (technical) (Jones-Devitt & Smith, 2007). Αντίθετα, το «δεύτερο ρεύμα»

αφορά μελετητές οι οποίοι θεωρούν ότι οι καθαρά τεχνικές προσεγγίσεις ισοδυναμούν με μείωση της κριτικής ικανότητας. Οι ίδιοι δίνουν έμφαση σε δημιουργικές, συγκινησιακές, θεωρητικές και κανονιστικές προϋποθέσεις, οι οποίες είναι εγγενείς στην ΚΣ. Το «δεύτερο ρεύμα» ονομάζεται και «ανθρωπιστικό» (humanist), εφόσον επισημαίνει τον ρόλο της ανθρώπινης μοναδικότητας, της αυτοανακάλυψης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Εδώ, η κριτική σκέψη συνδέεται άμεσα με τα εκάστοτε συμφραζόμενα και συνιστά μια δημιουργική διαδικασία. Περνώντας, τέλος, στο «τρίτο ρεύμα» της θεωρίας της κριτικής σκέψης, παρατηρείται ο προσανατολισμός προς την κριτική παιδαγωγική και η αντιμετώπιση της συλλογιστικής ικανότητας του ατόμου ως μιας κοινωνικοπολιτικής πρακτικής. Το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι η καλλιέργεια της γνώσης είναι εγγενής, έχοντας ως βασική φιλοσοφία του την κοινωνική αποδόμηση. Η κατανόηση, δηλαδή, και ο στοχασμός αποτελούν πράξεις πολιτικές. Συνεπώς, εφόσον το «τρίτο ρεύμα» συνδέεται με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και χειραφέτησης, αποκαλείται και «χειραφετική» (emancipatory) προσέγγιση στην κριτική σκέψη.

1.2. Η αναγκαιότητα της Κριτικής Σκέψης

Εδώ και πολλές δεκαετίες η καλλιέργεια της ΚΣ έχει γίνει επιτακτική ανάγκη για τον άνθρωπο, για λόγους που συνδέονται με την οικονομική-εργασιακή, κοινωνική και πολιτική ζωή. Ειδικότερα, η ΚΣ τοποθετείται, πλέον, υψηλότερα στη λίστα των απαραίτητων προσόντων και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των παγκόσμιων βασικών ικανοτήτων για μια επιτυχημένη ζωή (OECD, 2018). Επίσης, αναγνωρίζεται ως βασική δεξιότητα για τις οικονομικές απαιτήσεις της νέας εποχής (Ananiadou - Claro, 2008· Dumitru et al., 2018a· Lai, 2011), δεδομένης της έμφασης που δίνεται από τους εργοδότες σε αυτήν και ιδιαίτερα στην προδιάθεση που έχουν τα άτομα για την ανάπτυξή της (Dumitru et al., 2018b).

Ο πρακτικός προσανατολισμός της ΚΣ φαίνεται και στην καθημερινή ζωή. Για παράδειγμα, στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις είναι απαραίτητη η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Ku, 2009· Moore & Parker, 1989). Αυτό μπορεί να επεκταθεί και στην δυνατότητα επαρκούς υποστήριξης θέσεων και επιχειρημάτων (Moore & Parker, 1989), διαπίστωση που αποτελεί σημαντικό βήμα για την αυτονομία και τον αυτοέλεγχο του ατόμου (Lipman, 1991), καθώς η ΚΣ του

δίνει τα κατάλληλα εφόδια για να αποφασίζει όταν αντιμετωπίζει ηθικά διλήμματα (Thomson, 1999). Μαζί με την αίσθηση του αυτεξούσιου, θα πρέπει να προστεθεί και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, λόγω της βελτίωσης της νοητικής ικανότητας-ανεξαρτησίας (Brown & Keeley, 1994).

Ακόμη, η ΚΣ θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Facione, 1990), εφόσον αυτή βασίζεται στην κρίση και στις ικανότητες αιτιολόγησης των πολιτών της (Lipman, 1991). Οι δημοκρατικοί θεσμοί ενισχύονται, καθώς το άτομο απομακρύνεται από τον δογματισμό και την προκατάληψη και αποφεύγει τη συναισθηματική εμπλοκή, αντιμετωπίζοντας πιο ρεαλιστικά και νηφάλια τις καταστάσεις. Επίσης, είναι σε θέση να υποστηρίξει, να στελεχώσει και να διαιωνίσει τους δημοκρατικούς θεσμούς, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην κοινωνική και πολιτική πρόοδο (Abrami, 2008).

Τέλος, το αίτημα είναι πλέον πάγιο και στον τομέα της εκπαίδευσης (Bailin & Siegel 2003· Marin & Halpern, 2011), μιας και στους βασικούς της στόχους συγκαταλέγονται η διαφύλαξη του αναπτυξιακού της χαρακτήρα και η αποσόβηση του κινδύνου να καταστεί θεσμός εκδογματισμού (Ματσαγγούρας, 1995). Παράλληλα, η ΚΣ διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, διότι συμβάλλει στην οργάνωση της μελέτης των μαθητών, στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους πορείας μέσω της αξιολόγησης (Paul, 2005), ενώ ενισχύει και τη δυνατότητα απόκτησης σύνθετης γνώσης (Dwyer, Hogan, & Stewart, 2012).

1.3. Ορισμοί και επιμέρους στοιχεία της Κριτικής Σκέψης

Η εξελικτική πορεία στην προσέγγιση της ΚΣ και το εύρος της έννοιάς της αποτυπώνεται και στις προσπάθειες ορισμού της. Με το κίνημα της Νέας Αγωγής, ο Dewey εισήγαγε την έννοια της *αναστοχαστικής σκέψης* (reflective thinking), η οποία ορίστηκε ως «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εκτίμηση μιας πεποίθησης ή μιας μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία οδηγεί». Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται ο συνειδητός και εκούσιος χαρακτήρας της ΚΣ, πάνω σε μια βάση συνεχούς αιτιολόγησης και αξιολόγησης (Fisher, 2001).

Το 1941, ο Glaser, με την πειραματική του μέθοδο, κατέδειξε την αξία της ΚΣ και ανέπτυξε τεχνογνωσία για τη δημιουργία ενός ευρέως διαδεδομένου τεστ ελέγχου

της (Critical Thinking Appraisal). Στηριζόμενος στην προγενέστερη άποψη του Dewey, επεξέτεινε τη σκέψη του συνδέοντας την ΚΣ με την έννοια των ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ορίζει την ΚΣ ως «την ικανότητα να σκέφτεται κανείς με εμβριθή ή στοχαστικό τρόπο τα ζητήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της εμπειρίας του. Είναι η γνώση των μεθόδων της λογικής έρευνας και της αιτιολόγησης, καθώς και οι ικανότητες με τις οποίες εφαρμόζονται αυτές οι μέθοδοι». Επίσης, η ΚΣ αναγνωρίζεται ως μια επίμονη προσπάθεια με στόχο την εξέταση πεποιθήσεων ή γνώσεων και τον έλεγχο αποδείξεων και συμπερασμάτων (Fisher, 2001).

Στη συνέχεια, ο Ennis πρόσθεσε τη σύνδεση της ΚΣ με τη δράση του ατόμου στην κοινωνική και πολιτική ζωή, όπως διαφαίνεται και από τον ορισμό που παραθέτει: «Είναι η λογική, στοχαστική σκέψη που εστιάζει στο να αποφασίσεις τι να πιστέψεις ή τι να κάνεις» (στο Fisher, 2001: 5).

Εξίσου σημαντική είναι η συνεισφορά του Richard Paul, ο οποίος ανέδειξε την έννοια της μεταγνώσης (metacognition) στο πλαίσιο της ΚΣ ως κομβική για τη βελτίωση του ατόμου σε διάφορα πεδία της προσωπικής, κοινωνικής και πολιτικής του ζωής. Ειδικότερα, τίθεται ως βασικός στόχος η αυτοβελτίωση, στοιχείο που διαφοροποιεί τη θεωρία του Richard από τις προγενέστερες προσεγγίσεις, όπου η σημασία δινόταν, κυρίως, στη διαδικασία της σκέψης. Ο ίδιος υποστήριξε ότι η ΚΣ αφορά οποιοδήποτε θέμα, περιεχόμενο ή πρόβλημα, απέναντι στο οποίο ο στοχαστής βελτιώνει την ποιότητα του συλλογισμού του, παίρνοντας επιτυχώς τον έλεγχο των εγγενών δομών της σκέψης και θέτοντας νοητικά κριτήρια σε αυτές (Schanz, 2010). Ανάλογη είναι και η προσέγγιση του Lipman (1988), ο οποίος θέτει κριτήρια για τη διαδικασία της σκέψης και αναδεικνύει την σημασία της αυτο-αξιολόγησης (self-correction).

Επίσης, ο Paul (1990) υπογραμμίζει πως υπάρχουν τρεις κομβικές διαστάσεις της ΚΣ: η *τελειότητα της σκέψης* (the perfections of thought), τα *στοιχεία της σκέψης* (elements of thought) και τα *χαρακτηριστικά της σκέψης* (traits of mind), ενώ χωρίζει τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο σε ισχυρά και ασθενή σκεπτόμενο. Υπογραμμίζει, μάλιστα, ότι το άτομο που εθίζεται στην κριτική σκέψη δύναται να αποκτήσει ιδιαίτερα νοητικά χαρακτηριστικά, όπως νοητική ταπεινοφροσύνη (intellectual humility), κουράγιο, επιμονή, ακεραιότητα και αυτοπεποίθηση στην αιτιολόγηση. Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι η ΚΣ δεν αντιστοιχεί μόνο σε μια νοητική διαδικασία, αλλά άπτεται και του συναισθηματικού τομέα, όπως φάνηκε και στον

ορισμό που δίνει ο Ματσαγγούρας (2003). Ειδικότερα, ο ίδιος αντιλαμβάνεται την ΚΣ ως «τη νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά συλλογισμούς, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και στάσεις, για να επεξεργαστεί, με λογικό τρόπο και χωρίς προσωπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, το πλήθος των ετερογενών πληροφοριακών στοιχείων που κατακλύζουν το άτομο και για να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές».

Μια σημαντική οπτική τη ΚΣ έδωσε ο Siegel (1980), ο οποίος συνέδεσε την ΚΣ με τη χρήση της λογικής που βασίζεται σε ορισμένες αρχές, ενώ ο Martin, στηριζόμενος στην έννοια των αρχών, προσέδωσε και ηθική διάσταση στην ΚΣ (Martin, 1992).

Γίνεται, συνεπώς, φανερό ότι η ασάφεια γύρω από έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της ΚΣ οδήγησε στη διατύπωση συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενων απόψεων, οι οποίες, αναδεικνύοντας κάθε φορά μια διαφορετική διάσταση, συνέβαλαν στην περαιτέρω έρευνα.

Το 1990 πραγματοποιείται μια πρώτη απόπειρα αντιμετώπισης της αδυναμίας εξαγωγής ενός κοινού λειτουργικού ορισμού για την ΚΣ, με την συνεργασία 46 επιστημόνων από τον χώρο της φιλοσοφίας, της εκπαίδευσης, των κοινωνικών και των φυσικών επιστημών (Facione, 1990). Σύμφωνα με τον ορισμό που ανέκυψε με την αξιοποίηση της μεθόδου Delphi της APA (American Philosophical Association Delphi Committee), η ΚΣ αναγνωρίστηκε ως μια στοχευμένη, αυτορρυθμιζόμενη κρίση με αποτελέσματα στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση και την εξαγωγή συμπεράσματος, όπως επίσης και στην εξήγηση των αποδεικτικών, εννοιολογικών, μεθοδολογικών, κριτηριολογικών ή σχετικών με τα συμφραζόμενα σκέψεων πάνω στις οποίες βασίζεται αυτή η κρίση».

Έτσι, από τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται αντιληπτό ότι η ΚΣ συνίσταται στη σύνθεση επιμέρους στοιχείων. Για τον Paul (1995), σε κάθε είδος σκέψης σχετικά με ένα ζήτημα ενυπάρχουν 10 συγκεκριμένα στοιχεία και τίθενται σε μορφή ερώτησης, που επιτρέπουν τη συνεχή διερεύνηση και τον αναστοχασμό:

1. Ποιος είναι ο σκοπός της σκέψης μου;
2. Σε ποια ακριβώς ερώτηση προσπαθώ να απαντήσω;
3. Ποια άποψη έχω ως βάση μου;
4. Ποια πληροφορία αξιοποιώ;

5. Πώς ερμηνεύω αυτήν την πληροφορία;
6. Ποιες αντιλήψεις ή ιδέες είναι βασικές στη σκέψη μου;
7. Σε ποια συμπεράσματα οδηγούμαι;
8. Τι θεωρώ δεδομένο, ποιες υποθέσεις κάνω;
9. Αν αποδεχθώ το συμπέρασμα, ποια είναι τα αποτελέσματα;
10. Ποιο θα ήταν το επακόλουθο, αν έκανα πράξη τη σκέψη μου;

Ο Ennis (1991), προσπαθώντας να προσδιορίσει τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο, προβαίνει σε διάκριση μεταξύ των ικανοτήτων (critical skills) και των διαθέσεων της ΚΣ (dispositions).

Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Mc Lean (2005), το συγκεκριμένο μοντέλο είναι πιο πρόσφορο για τη διδασκαλία παρά για την αξιολόγηση της κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, καθορίζονται δώδεκα ικανότητες με την προσθήκη ενδεικτικών ερωτήσεων για την πληρέστερη κατανόησή τους (Τριλιανός, 1997):

1. Η σύλληψη του νοήματος μιας δήλωσης (έχει η δήλωση πραγματικά νόημα;)
2. Η κρίση για την ύπαρξη ασάφειας στη σκέψη (είναι η σκέψη σαφής;)
3. Η επισήμανση αντιφατικότητας σε δηλώσεις (είναι η δήλωση συνεπής;)
4. Η διαπίστωση ότι ένα συμπέρασμα προκύπτει κατ' ανάγκην (είναι λογικό κάτι τέτοιο;)
5. Η βεβαιότητα ότι μια πρόταση είναι αρκετά συγκεκριμένη (είναι η πρόταση ακριβής;)
6. Η κρίση ότι μια πρόταση στηρίζεται σε κάποια αρχή (ακολουθεί η πρόταση κάποιον κανόνα;)
7. Η κρίση ότι μια παρατήρηση είναι αξιόπιστη (είναι η παρατήρηση ακριβής;)
8. Η διαπίστωση ότι ένα επαγωγικό συμπέρασμα δικαιολογείται (είναι ένα τέτοιο συμπέρασμα δικαιολογημένο;)
9. Η απόφαση για την πιστοποίηση του προβλήματος (είναι το πρόβλημα σχετικό;)
10. Η κρίση ότι κάτι αποτελεί υπόθεση (είναι η υπόθεση δεδομένη;)
11. Η κρίση ότι ένας ορισμός είναι επαρκής (είναι ο ορισμός καλά διατυπωμένος;)

12. Η απόφαση ότι μια πρόταση είναι αποδεκτή (είναι η πρόταση αληθινή;)

Σχετικά με τις κατηγορίες των 12 ικανοτήτων, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές αφορούν σε τέσσερις διαφορετικές περιοχές της κριτικής σκέψης: *στην αποσαφήνιση (clarification), στη λήψη απόφασης (basis for the decision), στην εξαγωγή συμπερασμάτων (inference) και στη διατύπωση υποθέσεων (supposition).*

Ειδικότερα, η *αποσαφήνιση* σχετίζεται με την εστίαση σε μια ερώτηση, την ανάλυση των επιχειρημάτων και την αξιοποίηση ερωταπαντήσεων για διασαφήνιση ή αμφισβήτηση. Στο ανώτερο και πιο ανεπτυγμένο της επίπεδο, η αποσαφήνιση περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να ορίζει έννοιες, να κρίνει ορισμούς και να αναγνωρίζει υποθέσεις.

Η *λήψη απόφασης* αφορά την ικανότητα να υποστηρίζει κανείς το συμπέρασμα που συνάγεται και να αξιολογεί τις αποδείξεις.

Συνακόλουθα, η *εξαγωγή συμπερασμάτων* περιλαμβάνει την ικανότητα της συνεπαγωγής, καθώς το άτομο δύναται να κρίνει το συμπέρασμα και τις ενδείξεις, όπως, επίσης, και να θέτει αξιόπιστες κρίσεις.

Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της *διατύπωσης υποθέσεων* για μια συγκεκριμένη ενέργεια, εστιάζοντας στον καθορισμό του προβλήματος, στην επιλογή κριτηρίων για την άσκηση κριτικής σε εναλλακτικές λύσεις και στη διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων.

Αντίστοιχη κατηγοριοποίηση διαμορφώθηκε από τον Ennis (1991) και για τις διαθέσεις. Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία αφορά την προδιάθεση του ατόμου στον έλεγχο των απόψεων και των αποφάσεών του (self-awareness), στην αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών (alternatives), αλλά και στην θέληση να είναι «πιο ανοιχτό» στα παραπάνω (open-mindedness). Εδώ, θα πρέπει να συνυπολογιστεί και ο έλεγχος των θέσεών του με βάση τον βαθμό ενημερότητας που διαθέτει (trying to be well informed), όπως και η αποδοχή άλλων απόψεων για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος ή για τη λήψη απόφασης.

Στη δεύτερη κατηγορία τονίζεται η εντιμότητα του ομιλητή, αλλά και η σαφήνεια στη διατύπωση των θέσεών του (clarity), η εστίαση στο συμπέρασμα ή στη διατύπωση του θέματος (focus), η αναζήτηση των αιτιών (reasons) και, τέλος, η ολιστική προσέγγιση της κατάστασης ή του θέματος (total situation).

Εδώ δίνεται βάση στην αξιοπρέπεια του ατόμου και στη στάση του απέναντι στους άλλους, καθώς συνυπολογίζεται η γνώμη, τα συναισθήματα και το επίπεδο κατανόησης του συνομιλητή.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι τόσο οι ικανότητες, όσο και οι διαθέσεις αποτελούν βασικούς πυλώνες της ΚΣ. Η σημασία των τελευταίων αναδείχθηκε ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα, με την έμφαση που δόθηκε στα προσωπικά χαρακτηριστικά έναντι της γνώσης, τα οποία μπορούν να αναπτύξουν τη λογική επεξεργασία. Με την αντίληψη αυτή συνάδει και ο ορισμός του Glaser (1941), ο οποίος αναδεικνύει την προδιάθεση του ατόμου να σκέφτεται με βαθυστόχαστο τρόπο (*consider in a thoughtful way*). Επίσης, ο Paul (2005) επισημαίνει συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η σαφήνεια ή η ακρίβεια, που εφαρμόζονται σε βασικά στοιχεία της σκέψης, στον σκοπό, για παράδειγμα, ή στις ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν ορισμένα διανοητικά χαρακτηριστικά: η πνευματική ταπεινότητα, η αυτονομία, η ακεραιότητα, το κουράγιο, η επιμονή, η ενσυναίσθηση, η δίκαιη σκέψη και η εμπιστοσύνη στην αιτιολόγηση. Βεβαίως, όλα τα παραπάνω διανοητικά προϊόντα θα μπορούσαν να θεωρηθούν μάλλον ως διαθέσεις.

Στη δική τους διάκριση, μεταξύ ικανοτήτων και διαθέσεων (*skills and dispositions*) της ΚΣ, προέβησαν και οι μελετητές κατά την διερευνητική φάση του Delphi project (Facione, 1990), καταθέτοντας ορισμένες διευκρινιστικές παρατηρήσεις για τις δύο εννοιολογικές κατηγορίες. Δεδομένου ότι το μοντέλο του Facione θα αποτελέσει το εργαλείο ανάλυσης της παρέμβασής μας, προκρίνεται εδώ η αναλυτική επεξήγηση των ικανοτήτων της ΚΣ και η παράθεση των αντίστοιχων υποκατηγοριών, έτσι ώστε να γίνει ευκρινέστερος ο σχεδιασμός της.

Ειδικότερα, στις ικανότητες συγκαταλέγεται η *ερμηνεία* (*interpretation*), η οποία συνίσταται στην κατανόηση και έκφραση του νοήματος ή της σημασίας μεγάλης ποικιλίας εμπειριών, καταστάσεων, δεδομένων, γεγονότων, κρίσεων, ισχυρισμών, πεποιθήσεων, κανόνων, διαδικασιών ή κριτηρίων. Υποκατηγορίες αυτής της έννοιας είναι η *κατηγοριοποίηση* (*categorization*), η *αποκωδικοποίηση της σημασίας* (*decoding significance*) και η *διασαφήνιση του νοήματος* (*clarifying meaning*).

Επίσης, ως *ανάλυση* (*analysis*) θεωρείται η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τις σκόπιμες και τις πραγματικές συμπερασματικές σχέσεις μεταξύ των δηλώσεων, των ερωτήσεων, του πλαισίου, των περιγραφών ή άλλου είδους αναπαραστάσεων που

στοχεύουν στη διατύπωση πεποιθήσεων, κρίσεων, εμπειριών, αιτιολογήσεων, πληροφοριών ή απόψεων. Υποκατηγορίες της είναι η *εξέταση ιδεών* (examining ideas), η *αναγνώριση επιχειρημάτων* (identifying arguments) και η *ανάλυση επιχειρημάτων* (analyzing arguments).

Ακολούθως, η *αξιολόγηση* (evaluation) είναι η ικανότητα εκτίμησης της αξιοπιστίας των δηλώσεων ή άλλων αναπαραστάσεων που εξηγούν και περιγράφουν τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες, τις κρίσεις ή τις απόψεις ενός ατόμου. Επίσης, είναι η ικανότητα εκτίμησης της λογικής ισχύος των σκόπιμων ή πραγματικών συμπερασματικών σχέσεων μεταξύ των δηλώσεων, των περιγραφών, των ερωτήσεων ή άλλων μορφών αναπαράστασης. Υποκατηγορίες της είναι η *αξιολόγηση των ισχυρισμών* (assessing claims) και των *επιχειρημάτων* (assessing arguments).

Στις βασικές κατηγορίες της ΚΣ συμπεριλαμβάνεται και η *συνεπαγωγή* (inference), που αφορά την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς και να διασφαλίζει στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων, να κάνει εικασίες και υποθέσεις, να υπολογίζει σχετικές πληροφορίες και να εξάγει τις συνέπειες που προέρχονται από τα δεδομένα, τις δηλώσεις, τις αρχές, τις αποδείξεις, τις κρίσεις, τις πεποιθήσεις, τις γνώμες, το πλαίσιο, τις περιγραφές, τις ερωτήσεις, ή άλλου τύπου αναπαράστασεις. Στις υποκατηγορίες της συνεπαγωγής συγκαταλέγεται η *αμφισβήτηση των αποδείξεων* (querying evidence), η *διατύπωση υποθετικών εναλλακτικών* (conjecturing alternatives) και η *εξαγωγή συμπερασμάτων* (drawing conclusions).

Επιπρόσθετα, η *εξήγηση* (explanation) είναι η ικανότητα να διατυπώνει κανείς τα αποτελέσματα της αιτιολόγησης, να αιτιολογεί τη συλλογιστική του με βάση αποδείξεις και να παρουσιάζει έναν συλλογισμό δομημένο με στέρεα επιχειρήματα. Υποκατηγορίες της αποτελούν η *δήλωση των αποτελεσμάτων* (stating results), η *αιτιολόγηση της διαδικασίας* (justifying procedures) και η *παρουσίαση των επιχειρημάτων* (presenting arguments).

Τελευταία και ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα της ΚΣ είναι η *αυτορρύθμιση* (self-regulation), με υποκατηγορίες την *αυτο- παρακολούθηση* (self-monitoring) και την *αυτο-διόρθωση* (self-correcting). Πρόκειται για την ενσυνείδητη παρακολούθηση από πλευράς του ατόμου των γνωστικών δραστηριοτήτων, των στοιχείων που χρειάζονται για αυτές και των συμπερασμάτων που εξήχθησαν, καθώς το ίδιο εφαρμόζει ειδικότερα ικανότητες πάνω στην ανάλυση και την αξιολόγηση των δικών

του συμπερασματικών κρίσεων με σκοπό να ασκήσει κριτική, να επαληθεύσει, να επικυρώσει ή να διορθώσει τη συλλογιστική του ή τα συμπεράσματά της.

Όσον αφορά τις διαθέσεις, οι ερευνητές της APA υπογράμμισαν την ανάγκη της ξεκάθαρης διδασκαλίας τους, της σύνδεσης και της αξιοποίησής τους σε διάφορα πεδία επιστημών (Facione, 1995). Ωστόσο, παρουσιάστηκε διαφωνία μεταξύ ενός μέρους των μελετητών για τη δυνατότητα ένταξης των διαθέσεων στον ορισμό της ΚΣ και του ρόλου τους σε αυτόν (Facione, 1990). Η εν λόγω αμφισβήτηση γίνεται πιο ξεκάθαρη αν αναλογιστεί κανείς το επιχείρημα περί κατοχής της ικανότητας και της πρόθεσης του ατόμου να την ασκήσει ή όχι. Για τον λόγο αυτόν, έστω και από μια μικρή μερίδα μελετητών, τέθηκε το ζήτημα της θέσπισης κριτηρίων ηθικής στην ΚΣ. Ωστόσο, όπως επισήμανε η πλειοψηφία των ερευνητών, η προσπάθεια προσδιορισμού της ΚΣ με κανονιστικούς (normative) όρους, λόγω της προσωπικής, πολιτικής και ηθικής διάστασής της, θα έθετε αδικαιολόγητους περιορισμούς στο «σκεπτόμενο» άτομο. Αν και, προφανώς, δεν επικροτείται η χρήση των ικανοτήτων της ΚΣ για άδικους ή ανήθικους σκοπούς, οι μελετητές κατέληξαν στο ότι το νόημα (meaning) της ΚΣ, η αξία και η ηθική της χρήσης της θα ήταν καλύτερο να εξετάζονται ως ξεχωριστά ζητήματα (Facione 1990).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Facione (1995), ως βασική διάθεση θεωρείται η *αναζήτηση της αλήθειας* (truth-seeking): το να είναι πρόθυμος, δηλαδή, κανείς να αναζητήσει την κατάλληλη γνώση σε ένα ορισμένο πλαίσιο, να έχει το θάρρος να διατυπώνει ερωτήσεις και να είναι ειλικρινής και αντικειμενικός στη διερεύνησή του, ακόμα και αν τα ευρήματα δεν συμφωνούν με τις προϋπάρχουσες προσωπικές ή κοινώς αποδεκτές απόψεις. Τα άτομα που τείνουν να αναζητούν την αλήθεια παραμένουν δεκτικά στο να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε επιμέρους γεγονότα, αιτίες, ή οπτικές, ακόμα κι αν είναι αναγκαίο να αλλάξουν τη γνώμη τους για ένα θέμα. Τέλος, η αναζήτηση της αλήθειας σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση νέων πληροφοριών και στοιχείων. Υποκατηγορίες της αναζήτησης της αλήθειας αποτελούν η προθυμία αναζήτησης της πλέον κατάλληλης γνώσης για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το κουράγιο να τίθενται συνεχώς ερωτήματα και, τέλος, η ειλικρίνεια και η αντικειμενικότητα στην εξέταση του θέματος αναφοράς.

Εξίσου σημαντική θεωρείται η *ανοιχτότητα* (open-mindedness, *ανοιχτό μυαλό*) του ατόμου απέναντι σε διαφορετικές απόψεις και η ευαισθησία του στη διατύπωση της δικής του κατασταλαγμένης θέσης, όπως και στη δυνατότητα του καθενός να έχει

την προσωπική του προτίμηση (Facione et al., 1995). Η συνεισφορά της ανοιχτότητας επιβάλλεται ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές χώρες, αλλά και σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής μας. Υποκατηγορίες της είναι η ανεκτικότητα απέναντι σε διαφορετικές απόψεις και η ευαισθησία σε προσωπικές κλίσεις και προτιμήσεις.

Συνακόλουθα, *αναλυτικότητα* (analyticity) ονομάζεται η τάση του ατόμου να δίνει σημασία στην εφαρμογή συλλογισμών και στη χρήση των αποδείξεων για να επιλύει προβλήματα, να προβλέπει πιθανές εννοιολογικές ή πρακτικές δυσκολίες και να είναι συνεχώς σε επαγρύπνηση ώστε να παρέμβει, όποτε δημιουργηθεί η ανάγκη. Ως διάθεση, η αναλυτικότητα αναδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης λογικών επιχειρημάτων προκειμένου να διαφωνήσει ένα άτομο σε μια διαφορετική γνώμη. Υποκατηγορίες της είναι η χρήση συλλογισμών και αποδεικτικών στοιχείων στην επίλυση προβλημάτων, όπως και η πρόβλεψη πιθανών εννοιολογικών ή πρακτικών δυσκολιών και η ετοιμότητα για την αντιμετώπισή τους.

Επόμενη διάθεση είναι η *συστηματικότητα* (systematicity), η οποία αφορά την οργανωτικότητα, τη μεθοδικότητα, τη συγκέντρωση και την επιμέλεια στη διερεύνηση ενός ερωτήματος. Η σχεδιασμένη προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων είναι διακριτικό στοιχείο ενός σκεπτόμενου ατόμου, ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο ανήκει το υπό διερεύνηση πρόβλημα. Η κλίση να προσεγγίζει κανείς ένα πρόβλημα με μεθοδικότητα και συγκέντρωση είναι αναπόσπαστο κομμάτι σε τομείς όπως η λογιστική, η διοίκηση επιχειρήσεων, η ψυχολογία, οι φυσικές επιστήμες, ενώ η ανεπαρκής συστηματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως αμέλεια ή παράβλεψη σε τομείς όπως η νοσηλευτική, η φαρμακευτική, η νομική ή η ιατρική. Υποκατηγορίες της είναι, συνεπώς, το να είναι το άτομο οργανωτικό, μεθοδικό, συγκεντρωμένο και επιμελές στη διερεύνηση ενός προβλήματος, καθώς και η οργανωτικότητα στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων.

Επίσης, προστίθεται και η *αυτοπεποίθηση* (self-confidence), η εμπιστοσύνη, δηλαδή, του ατόμου στην ορθότητα των λογικών του κρίσεων και η τάση να οδηγεί τους άλλους στην ορθολογική επίλυση προβλημάτων. Υποκατηγορίες της είναι η εμπιστοσύνη στις προσωπικές κρίσεις και η καθοδήγηση των άλλων στην επίλυση προβλημάτων.

Παράλληλα, η *ερευνητικότητα* (inquisitiveness) θεωρείται από τους ερευνητές ως η διανοητική περιέργεια του ατόμου και η επιθυμία του για γνώση, ακόμη κι αν η

χρηστικότητα της δεν είναι άμεσα εμφανής. Η διανοητική περιέργεια και η όρεξη για μάθηση συνιστούν τις υποκατηγορίες της *ερευνητικότητας*.

Τέλος, στις διαθέσεις συγκαταλέγεται και η *γνωστική ωριμότητα* (maturity of judgement), η δυνατότητα που έχει, με άλλα λόγια, το άτομο να προσεγγίζει τα διάφορα προβλήματα ή ερωτήματα και να λαμβάνει αποφάσεις με τρόπο στοχαστικό ως προς τη σωστή δόμησή τους. Να έχει, ακόμη, την αίσθηση ότι μερικές καταστάσεις χρήζουν περισσότερων της μίας ευλογοφανούς λύσης και ότι πολλές φορές οι κρίσεις μας πρέπει να είναι βασισμένες σε δεδομένα και στοιχεία που αποκλείουν τη βεβαιότητα. Εδώ ανήκει, επίσης, η λήψη πολύπλοκων αποφάσεων που λαμβάνουν υπόψη ποικίλες αρχές και ηθικά διλήμματα, ιδιαίτερα υπό την πίεση του χρόνου. Προσεγγίσεις βασισμένες σε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο και αποφάσεις που λαμβάνουν υπόψη διαφορετικές απόψεις και ηθικές νόρμες συναποτελούν τις υποκατηγορίες της γνωστικής ωριμότητας.

1.4. Κριτική σκέψη και συναφείς έννοιες

Αφού αναλύθηκαν οι βασικοί ορισμοί και το περιεχόμενο της έννοιας της ΚΣ, κρίνεται απαραίτητη η διασαφήνιση ορισμένων άλλων όρων, οι οποίοι, όπως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία, έχουν στενή, αν όχι αλληλοεξαρτώμενη σχέση με αυτήν.

Αρχικά, η *αναστοχαστική σκέψη* (reflective thinking), όπως παρατηρήθηκε και παραπάνω, εντάσσεται στον ορισμό της ΚΣ, τόσο από τον Dewey, όσο και από τον Ennis (1989), ο οποίος προσθέτει σε αυτήν τη συνιστώσα της αιτιολόγησης (reasoning). Βεβαίως, αυτό το πνεύμα του αναστοχασμού επηρέασε και άλλους μελετητές (Paul, Fischer & Noscich, 1993), με την ανάδειξη της έννοιας της μεταγνώσης (metacognition).

Επιπλέον, σε πολλούς ερευνητές ενοπίζεται η σύνδεση της ΚΣ με τη *δημιουργική σκέψη* (creative thinking) (Bailin, 2002· Ennis, 1985· Paul & Elder, 2006), μιας και αμφότερες μοιράζονται γνωστικές ικανότητες (Pritschar, 1996). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ τους εντοπίζεται στον στόχο της κάθε έννοιας. Από τη μια, η δημιουργικότητα συνδέεται με την διαδικασία της παραγωγής ιδεών, ενώ, από την άλλη, η ΚΣ με την αξιολόγηση και την κριτική. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιείται κυρίως η λογική, σε

αντίθεση με τη δημιουργική σκέψη που στηρίζεται στην ελευθερία και στη δύναμη της φαντασίας (Pritschar, 1996).

Με την ΚΣ συνδέθηκε επίσης η *επίλυση προβλήματος* (problem solving) (Lewis & Smith, 1993). Πιο συγκεκριμένα, ως ΚΣ θεωρήθηκε η επίλυση προβλήματος (problem solving), η αξιολόγηση μιας κρίσης (evaluation of judgement) και ο συνδυασμός αξιολόγησης ή επίλυσης προβλήματος (evaluation and problem solving).

Παρά την πρώτη αντίληψη του Kemp (1963), στην οποία υπογραμμίζεται ο άρρηκτος δεσμός της ΚΣ με την επίλυση προβλήματος, οι μεταγενέστεροι μελετητές διαπιστώνουν τη σύνδεση, αλλά όχι την ταύτισή τους, υποστηρίζοντας ότι η ΚΣ δεν χρησιμοποιείται ως έννοια ομπρέλα για να καλύψει όλες τις ικανότητες σκέψης (Beyer, 1985). Η σύνδεση αυτή λανθάνει και πάλι στον ορισμό του Ennis για την ΚΣ, καθώς είναι η κριτική και αναστοχαστική σκέψη για «κάτι που πρέπει να κάνουμε». Αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα, ο Paul και οι συνεργάτες του (Paul et al., 1997) τονίζουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Εξηγούν, δηλαδή, ότι η επίλυση προβλήματος είναι σημαντική στη χρήση της ΚΣ και ότι η ΚΣ, με την σειρά της, είναι σημαντικό εργαλείο για την επίλυση προβλήματος.

Την ίδια σχέση επεσήμανε και ο Facione (1995), δίνοντας έναν πρακτικό οδηγό βημάτων με τον οποίο η ΚΣ θα αποτελέσει το εργαλείο για την επίλυση προβλήματος:

1. αναγνώριση του προβλήματος και θέση προτεραιοτήτων (identify)
2. προσδιορισμός σχετικών πληροφοριών και βαθύτερου νοήματος (determine)
3. απαρίθμηση εναλλακτικών και πρόβλεψη αποτελέσματος (enumerate)
4. αξιολόγηση κατάστασης και λήψη αρχικής απόφασης (assess)
5. εξονυχιστικός έλεγχος διαδικασίας και αυτοδιόρθωση (scrutinize)

Αυτές οι οδηγίες των 5 βημάτων συνθέτουν το αρκτικόλεξο IDEAS που λειτουργεί σαν μια υπενθύμιση για το άτομο που επιδιώκει να επιλύσει ένα πρόβλημα.

Με τη σειρά της, η Halpern (2014) διακρίνει τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος σε τέσσερα στάδια: την προετοιμασία ή εξοικείωση (preparation or familiarization), την παραγωγή (production), την κρίση ή αξιολόγηση (judgment or evaluation) και την «επώαση» (incubation). Η τελευταία, αν και προαιρετική, αναφέρεται στην επίλυση του προβλήματος κατά τη διάρκεια που το άτομο σταματά να σκέφτεται συνειδητά το ίδιο το πρόβλημα. Η ίδια, δίνει έμφαση στο θάρρος που

υπερνικά τον οποιοδήποτε ανασταλτικό παράγοντα του «λύτη». Ανάμεσα στις χαρακτηριστικές ικανότητες του σχεδιασμού του τρόπου λύσης ενός προβλήματος συγκαταλέγει τον σχεδιασμό και την παρακολούθηση μιας στρατηγικής, καθώς και την αναγνώριση ενός προβλήματος και τον σχεδιασμό ενός πλάνου λύσης ανάλογα με τη φύση του. Ιδιαίτερη σημασία δίνει, τέλος, στην αναπαράσταση του πλάνου αυτού μέσω της χρήση διαγραμμάτων και γραφημάτων.

1.5. Προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης

Μετά τη διασαφήνιση των εννοιολογικών συγκλίσεων και αποκλίσεων της ΚΣ με άλλους συναφείς όρους, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του περιεχομένου της συναρτήσει των επιστημονικών κλάδων μέσω των οποίων προσεγγίζεται. Εδώ, εξέχοντα παραδείγματα αποτελούν η φιλοσοφία, η ψυχολογία και η παιδαγωγική.

Αρχικά, η σύνδεση της **φιλοσοφίας** με τις ανώτερες ικανότητες ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα και, ιδιαίτερα, στη σοκρατική αμφισβήτηση και διαλεκτική, όπου αναζητούνταν στέρεο έδαφος και απτά στοιχεία για την επιχειρηματολογία (Lewis, 1993). Η φιλοσοφική άποψη στηρίζεται στη συζήτηση και στην αιτιολόγηση, τόσο για την προσέγγιση της γνώσης, όσο και για τον αναστοχασμό πάνω σε ορθολογικά επιχειρήματα. Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στον υποθετικά σκεπτόμενο άνθρωπο περισσότερο μέσω της απαρίθμησης της ποιότητας των χαρακτηριστικών του, παρά με την εξέταση της συμπεριφοράς του (Lai, 2011). Η σύνδεση αυτή παρατηρήθηκε και στην εκπαίδευση με προγράμματα, όπως «Φιλοσοφία για παιδιά» (Lipman, 1982), τα οποία επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της σκέψης. Αυτή την άποψη υποστηρίζει και ο Paul (1992), εστιάζοντας στην τελειότητα της σκέψης (perfections of thought), αλλά και η APA, όταν ορίζει το κριτικά σκεπτόμενο άτομο ως φύση φιλοπερίεργη (inquisitive), ανοιχτόμυαλη (open-minded), προσαρμοστική (flexible), με επιθυμία για ενημέρωση (well-informed), κατανόηση και στοχασμό πάνω σε διαφορετικές απόψεις (prudent in suspending judgment), καθώς και με αναβλητικότητα ως προς την εξαγωγή συμπεράσματος (suspend judgment) (Facione, 1990).

Από την άλλη, ο τομέας της **ψυχολογίας** επικεντρώνεται στη διαδικασία της σκέψης και, πιο συγκεκριμένα, στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος μπορεί να

αντιληφθεί τις εμπειρίες του, δίνοντας έμφαση στην επίλυση προβλήματος (Sternberg, 1986).

Προφανώς, ο συνδυασμός της φιλοσοφικής και ψυχολογικής προσέγγισης, μέσω της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος και της πειθαρχημένης σκέψης, μπορεί να λειτουργήσει επωφελώς για την εκμάθηση της αιτιολόγησης ως συνιστώσας των διαδικασιών της ΚΣ.

Με στόχο την κατάταξη των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τις ικανότητες που πρέπει να έχει ο μαθητής /μαθήτρια σε ό,τι αφορά την επίλυση προβλήματος, τη λήψη απόφασης και τη γνώση για ένα θέμα, ο Bloom οργάνωσε ένα σχήμα, το οποίο αποτελεί δυνητικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην παρατήρηση και στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα, η ταξινόμια του Bloom, με ιεραρχική, αλλά όχι αυστηρή δομή, στηρίζεται σε δύο άξονες: τη Γνώση (knowledge) και τις Γνωστικές διαδικασίες (cognitive processes). Η Γνώση αποτελεί τη βάση των κατηγοριών, ενώ η Κατανόηση - Περιγραφή, Εξήγηση (understand- describe, explain), η Εφαρμογή (apply), η Ανάλυση (analyze), η Αξιολόγηση (evaluation) και η Δημιουργία (create) αποτελούν κατά ανοδική σειρά τα επόμενα στάδια (Krathwohl, 2002).

Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως ορισμένοι μελετητές υποστήριξαν ότι η ΚΣ μπορεί να θεωρηθεί ως γενική ικανότητα, η οποία μπορεί να μεταφερθεί σε άλλο πλαίσιο (Ennis, 1989· Siegel, 1991· Miri, David & Uri, 2007· Halpern, 2014). Ο Ennis, υποστηρικτής της δυνατότητας μεταφοράς της ΚΣ, θεωρεί πως η μεταφορά αυτή μπορεί δυνητικά να μειώσει το χάσμα ανάμεσα στο δίπολο «σχολική γνώση» και «γνώση της καθημερινής ζωής».

Στην παραπάνω άποψη αντιτίθενται ορισμένοι ερευνητές, όπως ο McPeak (1990), που συνδέει την ΚΣ με έναν συγκεκριμένο τομέα-αντικείμενο, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα μεταφοράς των ικανοτήτων από πεδίο σε πεδίο, παραπέμποντας σε έρευνες των Evans (1982) και Glaser (1984), οι οποίες καταδεικνύουν τη δυσκολία μεταφοράς λογικών ικανοτήτων. Το επιχειρήμα του στηρίζεται στην ύπαρξη κριτηρίων που θέτει το άτομο όταν ασκεί κριτική σε ένα συγκεκριμένο θέμα, υπογραμμίζοντας τον επαγωγικό χαρακτήρα της ΚΣ. Υποστηρικτής της αδυναμίας μεταφοράς της ΚΣ σε νέο πλαίσιο είναι, επίσης, ο Willingham (2007), ενώ οι Tiruneh, Verburch & Elen (2014) αποδέχονται μία περιορισμένη δυνατότητα αλλαγής πλαισίου της ΚΣ.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις για τη σύνδεση ή μη της ΚΣ με έναν τομέα και με τη δυνατότητα μεταφοράς της θα καθορίσουν και τον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας της. Αρκετές ταξινομίες ερευνητών (Krathwohl, 2002· Ennis, 1989· Facione, 1990· Sternberg, 2005) χάραξαν τον δρόμο για την αναζήτηση της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας. Από αυτούς, ο Ennis (1989) επεσήμανε τέσσερις διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης:

- τη γενική προσέγγιση (general approach)
- την προσέγγιση της έγχυσης (infusion approach)
- την προσέγγιση της εμβάπτισης (immersion approach)
- τη μικτή προσέγγιση (mixed approach)

Κατά τη γενική προσέγγιση, ο Ennis επισημαίνει ότι υπάρχει άμεση, ρητή και σαφής διδασκαλία της ΚΣ ως ξεχωριστού μαθήματος. Σε αυτήν, οι ικανότητες και οι διαθέσεις δεν αφορούν ένα συγκεκριμένο μάθημα-πεδίο, αν και τονίζει πως ορισμένες φορές το πεδίο είναι απαραίτητο για να ενταχθούν τα παραδείγματα και οι ασκήσεις σε ένα συγκεκριμένο. Ωστόσο, εδώ τίθεται το ζήτημα της δυνατότητας μεταφοράς των ικανοτήτων της ΚΣ στο εκάστοτε γνωστικό πεδίο (Elen et al., (2019).

Αντίθετα, στην προσέγγιση της έγχυσης προσφέρονται σαφείς οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία των γενικών αρχών της ΚΣ με παράλληλη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αντικείμενου. Η έγχυση ως μέθοδος είναι αναγκαίο να καλλιεργηθεί στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, αλλά, κυρίως, στην αυτοπεποίθησή τους, προκειμένου να την εφαρμόσουν μέσα στην τάξη (Halpern, 1998). Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης υποστηρίζεται από τον Ματσαγγούρα (2005), ο οποίος επισημαίνει το αδιαίρετο της ΚΣ με τη διδασκαλία, χωρίς την απαίτηση επιπλέον διδακτικής ώρας και με την αποφυγή διδασκαλίας γνώσεων που δεν θα αξιοποιηθούν από τους μαθητές. Εξάλλου, δεδομένου ότι, ανάλογα με το εκάστοτε αντικείμενο, η ΚΣ διαφοροποιείται ως προς τα ζητήματα, τις έννοιες και τις στρατηγικές που επεξεργάζεται, η οριοθέτηση της γνώσης που προσφέρει η έγχυση αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την άσκηση και την ανάπτυξή της (Elen et al., (2019). Πολύ περισσότερο, το γεγονός ότι η ΚΣ αφορά την ικανότητα του ατόμου να υπολογίζει διαφορετικές απόψεις και να χρησιμοποιεί αποδείξεις καθιστά αναγκαία την οικειότητα με το γνωστικό αντικείμενο.

Ακολουθεί η προσέγγιση της *εμβάπτισης*, κατά την οποία οι μαθητές και μαθήτριες οδηγούνται σε εις βάθος διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Ωστόσο, παρόλο που οι ικανότητες και οι διαθέσεις της ΚΣ είναι μέρος της διδασκαλίας, εν τούτοις, δεν γίνεται λόγος γι' αυτές. Για τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στο υπό πραγμάτευση θέμα και στις πληροφορίες που απορρέουν από αυτό.

Τέλος, στη *μικτή* προσέγγιση υπάρχει συνδυασμός της γενικής προσέγγισης με την *έγχυση* ή την *εμβάπτιση*. Ειδικότερα, πρόκειται για διδασκαλία της ΚΣ στο πλαίσιο ενός μαθήματος, αλλά, παράλληλα, υπάρχει και ξεχωριστή διδασκαλία των γενικών αρχών της ΚΣ. Την αποτελεσματικότητα των μικτών μεθόδων έναντι της εμβάπτισης υποστηρίζει ο Abrami (2008). Ωστόσο, κατά τον Willingham (2007), η εν λόγω προσέγγιση υστερεί, επειδή επικεντρώνεται σε αφηρημένες μεταβλητές παρά στην ουσία και στα συστατικά της ΚΣ.

1.6. Πρώιμη παρέμβαση για την ενίσχυση της Κριτικής Σκέψης

Αφού παρουσιάστηκαν οι βασικές διαστάσεις της ΚΣ, γεννάται ένα κρίσιμο ερώτημα σχετικά με την κατάλληλη ηλικία διδασκαλίας της. Ως εργαλείο που κατακτάται και καλλιεργείται μέσω του νου, η ΚΣ συνδέεται άμεσα με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου (Kuhn, 1999). Στο σημείο αυτό, η πρώιμη ηλικία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Κατά την επικρατούσα άποψη του Piaget, τα παιδιά μεταξύ 2-6 ετών, που βρίσκονται στο στάδιο της προ-λογικής νόησης (pre-operational stage) μπορούν να σκέφτονται σε συμβολικό επίπεδο χωρίς, όμως, να αξιοποιούν γνωστικές διεργασίες. Ωστόσο, παρόλο που η ΚΣ βελτιώνεται με την ηλικία και τα παιδιά μπορούν σε μεταγενέστερο στάδιο να την αναπτύξουν, υποστηρίζεται ότι η ανάμειξη σε δραστηριότητες που προωθούν την ΚΣ ήδη από την παιδική ηλικία έχει σημαντικά οφέλη (Kennedy, 1991, Silva, 2008, Lai, 2011).

Βεβαίως, στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως σημειώνουν ο Bailin και οι συνεργάτες του (1999), το παιδί αποκτά γνώσεις και συνήθειες που είναι κομβικές για την ανάπτυξη της ΚΣ. Ειδικότερα, στο δημοτικό σχολείο καλλιεργείται η διάθεση να έχει το παιδί «ανοιχτό μυαλό», να έχει επιθυμία για μάθηση και να σέβεται τη γνώμη των άλλων. Σε αυτό συμφωνεί και ο Facione (1990), ο οποίος προσθέτει και την αξία διδασκαλίας της αιτιολόγησης και της αναζήτησης σχετικών

γεγονότων για την υποστήριξη της θέσης τους. Σε αυτήν την άποψη βασίστηκαν και πολλά προγράμματα που συστάθηκαν στο παρελθόν με στόχο να αποτελέσουν τη βάση για την μετέπειτα αναπτυξιακή πορεία του μαθητή (Lipman, 1982), καταδεικνύοντας τη σημασία της ΚΣ για τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού.

1.7. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της Κριτικής Σκέψης

Η διδασκαλία της ΚΣ είναι άμεσα συνυφασμένη και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και, πιο συγκεκριμένα, ο κομβικός της ρόλος στη σύλληψη και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Sheffler, 1973), καθώς και στην ανταποκριτικότητα των μαθητών και μαθητριών (Behar-Horenstein & Niu, 2011), έχουν αναδειχθεί εδώ και δεκαετίες (Elder & Paul, 1994). Επίσης, έχει επισημανθεί από τους μελετητές το μέτριο προς χαμηλό επίπεδο της κριτική σκέψης και των διαθέσεων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Akgün & Duruk, 2016· Bakır, 2015· Demirhan & Köklükaya, 2014· Yenice, 2012· Anastasiadou & Dimitriadou, 2011). Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και από τη συστηματική ανασκόπηση του Abrami (2008), όπου η επιμόρφωση σχετικά με τις αρχές και τους στόχους της ΚΣ τόσο πριν την ανάληψη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (preservice), όσο και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να είναι καθοριστικός παράγοντας για την ενίσχυσή της. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και η Kuhn (1999), η δυνατότητα ακριβούς ορισμού των ικανοτήτων της ΚΣ από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σε κάθε προσπάθεια της διδασκαλίας της.

Ταυτόχρονα, είναι εξίσου αναγκαίο να υπογραμμιστεί η ανάγκη διερεύνησης των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια προγραμμάτων επιμόρφωσής τους. Ο Paul και οι συνεργάτες του (Paul, Elder & Bartell, 1997), σε έρευνά τους για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α., σε δείγμα 101 εκπαιδευτικών διαπίστωσαν μέσα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση της διδασκαλίας ότι, αν και η ΚΣ τίθεται ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι στην πλειονότητά τους δεν μπορούσαν να προσδιορίσουν την έννοια και ελάχιστοι εφάρμοζαν τις αρχές της στην τάξη. Από τα παραπάνω, έγινε κατανοητή η αδυναμία προσδιορισμού της έννοιας της ΚΣ και, κατ' επέκταση, η δυσκολία ενσωμάτωσης των κατάλληλων μεθόδων για την ενίσχυσή της.

Σε μια πιο πρόσφατη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με την ένταξη της ΚΣ στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Lorencová et al., 2019), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει επαρκές σύνολο γνώσεων για το συγκεκριμένο θέμα, όπως και πληθώρα μεθόδων, οι οποίες αποφέρουν στην πλειονότητά τους θετικά αποτελέσματα.

Στην Ελλάδα, η σχέση των διαθέσεων ΚΣ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε σε πρόσφατη έρευνα που αφορούσε σχολεία της Μακεδονίας. Ειδικότερα, σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης, στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές / μαθήτριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε η παρουσία όλων των διαθέσεων ΚΣ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών σύμφωνα με το μοντέλο της APA (Facione, 1990). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τρόπους για τη δυνατότητα ενίσχυσης της ηθικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών. Συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να συντελέσουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών και μαθητριών, ενώ, παράλληλα, καθιστούν δυνατή την αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη, υποστηρίζοντας έτσι τη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών. Τελικά, με την αξιοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών, οι διαθέσεις ΚΣ των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλουν στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών τόσο στο σχολικό, όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον (Dimitriadou et al., 2019).

Κεφάλαιο 2. Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου

2.1. Από την σκέψη στον γραπτό λόγο: η συμβολή της παραγωγής λόγου στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών

Περνώντας στο επόμενο κεφάλαιο, επιχειρείται για τους σκοπούς της έρευνας η σύνδεση της Κριτικής Σκέψης με την έννοια του *γραμματισμού* (literacy) και, πιο συγκεκριμένα, με τη *διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου*. Ειδικότερα, ο *γραμματισμός*, χωρίς να περιορίζεται απλώς στη γραφή και στην ανάγνωση, περικλείει την ικανότητα τόσο της κατανόησης, όσο και της διαχείρισης του γραπτού λόγου. Ο συνδυασμός των παραπάνω είναι καθοριστικός, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών και μαθητριών με τα κείμενα επιτυγχάνεται η γλωσσική, γνωστική και κριτική τους ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2007). Παράλληλα, ο *γραμματισμός* συνδιαλέγεται συνεχώς με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματώνεται. Η συνειδητοποίηση αυτής της σχέσης, καθώς και η αποκωδικοποίηση των κειμένων ως φορέων ιδεολογίας αφορά τον αποκαλούμενο *κριτικό γραμματισμό*, κατά τον οποίο η κριτική στάση απέναντι στον λόγο οδηγεί στη χειραφέτηση (Walsh, 1991). Γίνεται, έτσι, φανερό, ότι η ΚΣ αναπλάθει και αναπλάθεται από τον γραπτό λόγο, μιας και ο ίδιος παίρνει τη μορφή του τελικού προϊόντος στο οποίο η ίδια εκδηλώνεται, αλλά αποτελεί και βασικό ερέθισμα για την καλλιέργειά της.

Σύμφωνα με τον Applebee (1984), τα εγγενή χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου συμβάλλουν στην πνευματική ανάπτυξη του ατόμου. Ειδικότερα, η αποτύπωση της λέξης, στην οποία βασίζεται ο γραπτός λόγος, συνεπάγεται τη δυνατότητα επανεξέτασης και επιμέλειας του κειμένου, γεγονός το οποίο συνδέεται άμεσα με τις εμπρόθετες και ενσυνείδητες λειτουργίες της ΚΣ. Επίσης, η οριοθέτηση που αφορά το πλαίσιο της παραγωγής λόγου, όπως το θέμα, το όριο των λέξεων και ο επικοινωνιακός στόχος, απαιτεί προσήλωση και σαφήνεια στη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί την ήδη υπάρχουσα γνώση, αναδιοργανώνοντας και μεταπλάθοντάς την. Πέρα, όμως, από την απαίτηση κριτικής αναπροσαρμογής της προϋπάρχουσας πληροφορίας, η παραγωγή λόγου συντελεί σημαντικά στην εκμάθηση νέων πληροφοριών μέσα από τη διαρκή ανάκληση και σύνδεση νοημάτων (Newell & Winograd, 1989). Για τον λόγο αυτό, όπως έχει αποδειχθεί, οι βοηθητικές και ανοικτού τύπου ερωτήσεις σε ένα θέμα, ως ασκήσεις παραγωγής λόγου, είναι

πολύ πιο αποτελεσματικές για τη μάθηση σε σύγκριση με ερωτήσεις κλειστού τύπου και σύντομης απάντησης (Applebee, 1984 και Newell & Winograd, 1989). Συνεπώς, η παραγωγή λόγου ως διαδικασία διαπλέκεται συνεχώς με την σκέψη και τη μάθηση.

2.2. Η διαδικασία παραγωγής λόγου

Στη συνέχεια, κρίνεται σκόπιμη η μελέτη του τρόπου με τον οποίο γράφεται ένα κείμενο. Η προσέγγιση αυτής της διαδικασίας στοιχειοθέτησης κειμενικής γραφής σε όλα τα χρονικά και νοητικά της στάδια έχει συστηματοποιηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες σε σύγκριση με το παρελθόν. Παλαιότερα, η παραγωγή λόγου θεωρούταν μια γραμμική διαδικασία χωρισμένη σε τρία στάδια, το προ-συγγραφικό (pre-writing), το συγγραφικό (writing) και το μετα-συγγραφικό (post – writing), η οποία λάμβανε χώρα σε μια αυστηρά καθορισμένη ρητορική συνθήκη με συγκεκριμένους λεξιλογικούς και συντακτικούς κανόνες (Hays & Flower, 1981). Πολύ περισσότερο, η βελτίωση στη γραπτή έκφραση συσχετιζόταν με τη μίμηση ενός κειμένου-προτύπου, ενώ ο ρόλος του διδάσκοντα περιοριζόταν στη διόρθωση του τελικού κειμένου. Αντιθέτως, σήμερα, η διδασκαλία του τρόπου γραφής απαιτεί τη συνεχή εμπλοκή του διδάσκοντα, ο οποίος μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες δίνει έμφαση κάθε φορά σε μια ορισμένη δεξιότητα της παραγωγής λόγου (Σπαντιδάκης, 2010). Επίσης, η τριμερής διάκριση των σταδίων συγγραφής με χρονική ακολουθία θεωρείται απλουστευτική, μιας και όχι μόνο τα στάδια διαπλέκονται μεταξύ τους, αλλά ακολουθούνται και από μια σειρά άλλων υπο-διαδικασιών, όπως ο σχεδιασμός, ο έλεγχος, το προσχέδιο, ο επανέλεγχος και η επιμέλεια του τελικού κειμένου (Applebee, 1984). Φυσικά, το συγκεκριμένο μοντέλο διαφοροποιείται στη χρήση του ανάλογα με τον εκάστοτε συγγραφέα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2010), ο ρόλος που καλείται να αναλάβει ο μαθητής-συγγραφέας είναι διττός. Από τη μία, λειτουργεί ως *συγγραφέας-δημιουργός*, δηλαδή, αντεπεξέρχεται στη διαδικασία παράγοντας ιδέες, οργανώνοντας τη σκέψη και το υλικό του, προσαρμόζοντας το κείμενο στους επικοινωνιακούς του στόχους και αναθεωρώντας το συνεχώς. Από την άλλη, επιτελεί παράλληλα και τον ρόλο του *γραμματέα-συγγραφέα*. Δεν παύει, επομένως, να μεριμνά για τη γραφή καθεαυτή, τα γράμματα, τους γραμματικούς, συντακτικούς και ορθογραφικούς

κανόνες, τα σημεία στίξης και την καλαισθησία του γραπτού του. Έτσι, η εξέταση, η διδασκαλία και η προσέγγιση της παραγωγής λόγου οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη το σύνολο των απαιτούμενων διαδικασιών.

2.2.1. Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

2.2.1.1. Το γνωστικό μοντέλο των Flower & Hayes

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τα σημαντικότερα σύγχρονα μοντέλα κατανόησης της διαδικασίας παραγωγής λόγου, με αφετηρία αυτό των Flower και Hayes. Η θεωρία τους, δημοσιευμένη το 1981 στο άρθρο «A Cognitive Process Theory of Writing», αν και αξιολογεί τις προϋπάρχουσες έρευνες περί των τριών σταδίων συγγραφής, οργανώνεται σε τέσσερα βασικά σημεία που αφορούν διακριτές και διαπλεκόμενες νοητικές διαδικασίες τις οποίες ακολουθούν οι συγγραφείς:

1. Τη διαδικασία της παραγωγής λόγου, όπως αναφέρθηκε, το σύνολο, δηλαδή, διαφορετικών νοητικών διαδικασιών τις οποίες οι συγγραφείς ενορχηστρώνουν και οργανώνουν στη διάρκεια της σύνθεσης.
2. Την ιεραρχική οργάνωση των νοητικών διαδικασιών στις οποίες κάθε διαδικασία μπορεί να ενσωματωθεί στην άλλη.
3. Την πράξη της σύνθεσης, δηλαδή τη νοητική διαδικασία που κατευθύνεται από έναν στόχο και υποκινείται από το δίκτυο των στόχων του συγγραφέα (goal-directed).
4. Τους στόχους και τους υπο-στόχους που ανταποκρίνονται στο σκοπό των συγγραφέων και είναι σε θέση να αλλάξουν και να αναθεωρηθούν στην πορεία της παραγωγής λόγου.

Οι παραπάνω διαδικασίες διευρύνονται με την προσθήκη τριών ακόμη βασικών στοιχείων. Αρχικά, με το *περιβάλλον εργασίας* (task environment), που νοείται ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η παραγωγή λόγου και περιλαμβάνει στην ουσία οτιδήποτε δεν αφορά νοητικές και γνωστικές λειτουργίες συγγραφής (Βασιλείου, 2018). Κατ' επέκταση, σχετίζεται με το «ρητορικό πρόβλημα», δηλαδή το ζητούμενο θέμα, τη ρητορική συνθήκη, τη φυσιολογία του ακροατηρίου και τους ευρύτερους στόχους του συγγραφέα. Βεβαίως, καθώς προχωρεί η διαδικασία παραγωγής λόγου, κάθε νέο στοιχείο οριοθετεί εκ νέου το κείμενο και τις δυνατές επιλογές του συγγραφέα. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται

γραμμένο κείμενο (written text) και βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τη μακρόχρονη μνήμη (long term memory). Η τελευταία αναφέρεται στο αποθετήριο των γνώσεων που διαθέτει ο συγγραφέας για το θέμα, το ακροατήριό του ή την ίδια τη συγγραφή· από το αποθετήριο αυτό ανασύρονται και προσαρμόζονται κάθε φορά οι κατάλληλες πληροφορίες.

Το τελευταίο στοιχείο της θεωρίας των Flower και Hayes αφορά τη διαδικασία παραγωγής λόγου και τα τρία μείζονα χαρακτηριστικά της:

1. τον σχεδιασμό (planning), που σημαίνει τη νοητική αναπαράσταση της γνώσης που θα αξιοποιηθεί στην παραγωγή λόγου και τις πρακτικές της παραγωγής ιδεών, της οργάνωσης των ανακληθέντων πληροφοριών και της στοχοθεσίας,
2. την καταγραφή (translating), η οποία ορίζει ακριβώς τη «μετάφραση» των ιδεών σε λέξεις,
3. την αναθεώρηση (reviewing), που σχετίζεται με την αξιολόγηση και διόρθωση του κειμένου, καθώς και με τη διαρκή εποπτεία της διαδικασίας και των σταδίων παραγωγής του λόγου.

Η κριτική που ασκήθηκε στο παραπάνω μοντέλο στηρίζεται στο γεγονός ότι επικεντρώνεται στους έμπειρους συγγραφείς, χωρίς να δίνει έμφαση σε πιο αρχάριους, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών.

2.2.1.2. Το αναπτυξιακό μοντέλο των Bereiter & Scardamalia

Οι Bereiter και Scardamalia (1987) προτείνουν δύο μοντέλα που μελετούν τις στρατηγικές παραγωγής λόγου σε συνάρτηση με την εμπειρία των συγγραφέων που τις χρησιμοποιούν. Το πρώτο μοντέλο στηρίζεται στην παράθεση της γνώσης (knowledge-telling model) και αφορά τους αρχάριους συγγραφείς-μαθητές. Επιβαρύνοντας ελάχιστα τις γνωστικές λειτουργίες, στηρίζεται στην ανάκληση γνώσεων για ένα απαιτούμενο θέμα. Εδώ οι ιδέες παράγονται συνειρμικά, στηριζόμενες σε νύξεις της εκφώνησης του θέματος ή του ήδη γραμμένου κειμένου, και οργανώνονται παρατακτικά. Όπως σημειώνει ο Σπαντιδάκης (2004), οι μαθητές και μαθήτριες δεν είναι σε θέση ακόμη να αποσυνδέσουν την παραγωγή λόγου από το πλαίσιο της εξέτασης, βλέποντάς την ως σχολικό καθήκον χωρίς επικοινωνιακό χαρακτήρα. Κατά συνέπεια, οι συγγραφείς δίνουν ελάχιστη έμφαση σε κειμενικά στοιχεία που λαμβάνει υπόψη το ακροατήριο, ενώ το κέντρο βάρους κλίνει προς τον

ρόλο του γραμματέα. Αντιθέτως, το δεύτερο μοντέλο της μετασχηματισμού της γνώσης (knowledge-transforming model) έχει περισσότερες γνωστικές απαιτήσεις και αφορά έμπειρους συγγραφείς. Στο μοντέλο αυτό, οι συγγραφείς λειτουργούν συνειδητά για την επίλυση του προβλήματος της παραγωγής κειμένου, το οποίο προσδιορίζεται από μία συνεχή αλληλεπίδραση δύο πεδίων: αυτό του περιεχομένου (τι να πω) και αυτό του ρητορικού πεδίου (πώς να το πω) (Βασιλείου, 2018). Το πρώτο αποτελείται από τα θέματα, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις του συγγραφέα, ενώ το δεύτερο είναι αυτό που καθορίζει τη σκοπιμότητα που αφορά στο παραγόμενο κείμενο. Συνεπώς, χαρακτηριστικά του σταδίου αυτού είναι ο εμπρόθετος σχεδιασμός, η οργάνωση των ιδεών, καθώς και οι μεταγνωστικές δεξιότητες στον εντοπισμό προβλημάτων.

2.2.1.3. Το κοινωνιο- γνωστικό μοντέλο του Hayes

Στο γνωστικό μοντέλο του Hayes (1996) προστίθεται πλέον ο ρόλος της *εργαζόμενης μνήμης* (working memory) και του *περιβάλλοντος εργασίας* (working environment). Παύει, επομένως, να αναλύει απλώς τις νοητικές διαδικασίες που εκτελούνται κατά την παραγωγή λόγου, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση του *ατόμου-συγγραφέα* με το *περιβάλλον* και στον τρόπο με τον οποίο αυτή σχετίζεται με την παραγωγή λόγου.

Όσον αφορά το *περιβάλλον εργασίας*, πραγματοποιείται η διάκριση σε *κοινωνικό* και *φυσικό*. Το *κοινωνικό περιβάλλον* συνίσταται από το ακροατήριο, τους πιθανούς συνεργάτες του συγγραφέα, αλλά και από σχετικά κείμενα που ο ίδιος έχει ήδη διαβάσει ή γράψει. Από την άλλη, το *φυσικό περιβάλλον* περιλαμβάνει το ήδη γραμμένο κείμενο, το οποίο παραμένει δυναμικό και συνεχώς υπό διαμόρφωση, καθώς και τα τεχνικά μέσα, τα εργαλεία της γραφής, που αντικατοπτρίζουν τις εκάστοτε ιστορικά προσδιορισμένες κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές.

Ο δεύτερος άξονας του μοντέλου σχετίζεται με το *άτομο-συγγραφέα* και εξετάζεται ως προς τις συναισθηματικές, γνωστικές και νοητικές διαδικασίες που επιτελεί. Πρώτον, αναφέρεται στα *κίνητρα*, τα οποία θεωρείται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την κινητοποίηση των γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτεί η παραγωγή λόγου. Άμεσα συσχετιζόμενα είναι τα *συναισθήματα*, η προδιατεθειμένη, δηλαδή, στάση του συγγραφέα απέναντι στο κείμενο και τα

προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επομένως φαίνεται ότι, οι *γνωστικές διαδικασίες* που ακολουθούνται στην παραγωγή του κειμένου φαίνεται να στηρίζονται στο προαναφερθέν μοντέλο των Flower και Hayes, με ορισμένες τροποποιήσεις. Εδώ, ο *σχεδιασμός* περικλείεται πλέον στην ευρύτερη έννοια του *στοχασμού*, που περιλαμβάνει και τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων. Έπειτα, η *καταγραφή* εμπεριέχεται στις *διαδικασίες παραγωγής λόγου* και τέλος, η *αναθεώρηση*, υποκαθίσταται από τη διαδικασία της *ερμηνείας του κειμένου*, του συνεχούς, δηλαδή, *αναστοχασμού* πάνω στο παραγόμενο κείμενο. Όπως και στα προηγούμενα μοντέλα, το άτομο αξιοποιεί τη *μακρόχρονη μνήμη* του, η οποία διακρίνεται σε πέντε είδη: τη γνώση της διαδικασίας της γραφής (task schemas), τη γνώση σχετικά με το θέμα, τη γνώση για το ακροατήριο, τη γλωσσολογική γνώση και τη γνώση σχετικά με το είδος του κειμένου. Τέλος, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην *εργαζόμενη μνήμη*, η οποία αλληλεπιδρά με όλα τα παραπάνω. Αναπαριστώντας το υπό κατασκευή κείμενο, η εργαζόμενη μνήμη είναι συνεχώς υπεύθυνη για τον σχεδιασμό, τη μετάφραση, την οργάνωση και την αναθεώρησή του. Έτσι, η μελέτη της παραγωγής λόγου ως αναπόσπαστου μέρους του περιβάλλοντος στρέφει το ερευνητικό και διδακτικό ενδιαφέρον στην αλληλεπίδραση των κειμένων με το πλαίσιο παραγωγής, ή αλλιώς το συγκείμενο (context) και τη μορφολογική προσαρμογή του σε αυτό.

2.2.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας

Με την πάροδο των χρόνων, οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει σε μια ριζική αναδιαμόρφωση τόσο του τρόπου οργάνωσης της εργασίας, όσο και της παραγωγής και διάχυσης της πληροφορίας. Ως επακόλουθο, οι γλωσσικές θεωρίες ξεκίνησαν να δίνουν όλο και περισσότερη προσοχή στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Επιχειρώντας να ορίσει, αρχικά, ο Hymes (1972) την έννοια του *επικοινωνιακού πλαισίου*, εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο η κατάσταση λειτουργεί καθοριστικά στη διαμόρφωση της γλώσσας, αποκολλώντας, έτσι, τη γλωσσική διδασκαλία από την τυπολατρία της γραμματικής και του συντακτικού. Παρομοίως, ο Halliday (1978) υπογραμμίζει ότι η σχέση της γλώσσας με την κοινωνία είναι εκ των ων ουκ άνευ, αναδεικνύοντας την κοινωνική φύση του ατόμου και την ανάγκη άσκησης των μαθητών στη γλωσσική ανταπόκριση μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Είναι, συνεπώς, εύλογο ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας αναδιαμορφώνει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεμελιώδη αρχή αποτελεί, πλέον, η ελευθερία στην επικοινωνία και στην ανταπόκριση σε οποιουδήποτε είδους γλωσσικό ερέθισμα. Οι μαθητές και μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά και συνεργατικά στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου που προσιδιάζει σε ορισμένες επικοινωνιακές συνθήκες και στοχεύσεις. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία δεν εξειδικεύεται εμβαθύνοντας κάθε φορά σε ένα γλωσσικό φαινόμενο, αλλά εξετάζει τις επικοινωνιακές λειτουργίες συνολικά, εξασφαλίζοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, όσον αφορά τους διδακτικούς πόρους, προτείνεται η χρήση κειμένων ποικίλων ειδών (λογοτεχνικών, μη λογοτεχνικών, υβριδικών) για ένα θέμα και η συγκριτική προσέγγισή τους (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Κατά συνέπεια, η διαδικασία που περιγράφεται, έχοντας ως άξονα την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, δημιουργεί πιθανές σχέσεις συμφωνίας, συνοικοδόμησης απόψεων και αντιπαράθεσης (Κωστούλη, 2009).

2.2.3. Η παιδαγωγική διάσταση των κειμενικών ειδών

Η προσήλωση της επικοινωνιακής προσέγγισης στην αποτελεσματική επικοινωνία μέσω καίριων γλωσσικών επιλογών οδήγησε στην ανάγκη εξέτασης των ίδιων των στρατηγικών παραγωγής ενός κειμένου σύμφωνα με τις επιταγές του είδους και του συγκεκριμένου του. Η σύνδεση, δηλαδή, του κειμένου με το επικοινωνιακό πλαίσιο παραμένει. Η διδασκαλία, όμως, προσανατολίζεται πλέον στην ίδια τη διαδικασία της γραφής (Ιορδανίδου, 2007), συνδέοντας τη δομή του κειμένου με τον κοινωνικό του χαρακτήρα (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Ως κοινωνική δραστηριότητα, η παραγωγή λόγου ανταποκρίνεται σε ανάγκες. Επομένως, η παιδαγωγική διάσταση των κειμενικών ειδών υπογραμμίζει ότι τα είδη έχουν συγκεκριμένες πολιτισμικές λειτουργίες και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από τις ανεξάρτητες προτασιακές δομές στο ίδιο το κείμενο συνολικά και στον τρόπο που αυτό κατασκευάζεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Hyland, 2007).

Σύμφωνα με τον Hyland (2004), οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής διάστασης των κειμενικών ειδών είναι πέντε:

1. Η παραγωγή λόγου είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, με την έννοια ότι η επικοινωνία συντελείται σε ένα πλαίσιο και με ένα ορισμένο ακροατήριο. Η παραδοχή αυτή διαμορφώνει τόσο τις εκφωνήσεις των γραπτών εργασιών, όσο και το Πρόγραμμα Σπουδών, αναδεικνύοντας την ανάγκη εμπλοκής των μαθητών και μαθητριών με ποικίλα κειμενικά είδη.
2. Η εκμάθηση παραγωγής λόγου προσανατολίζεται σε ορισμένες ανάγκες, όχι μόνο από άποψη προσαρμογής στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο του μαθητή/ μαθήτριας, αλλά και προσδιορισμού των στρατηγικών γραπτού λόγου που εξυπηρετούν την εκάστοτε συνθήκη.
3. Η εκμάθηση παραγωγής λόγου απαιτεί σαφείς προσδοκίες και αποτελέσματα από τους μαθητές. Είναι χρήσιμο, επομένως, ο εκπαιδευτικός να αποκαλύπτει και να ορίζει εκ των προτέρων του στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του μαθήματος.
4. Η εκμάθηση παραγωγής λόγου είναι μια κοινωνική δραστηριότητα. Πολύ περισσότερο, η ίδια αποτελεί μια σειρά διαδικασιών δόμησης της γνώσης πάνω σε οικείες και, στην πορεία εξέλιξης σε νέες περιστάσεις παραγωγής λόγου, βασισμένων στη συνεχή αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριες.
5. Η εκμάθηση παραγωγής λόγου περιλαμβάνει την εκμάθηση χρήσης της γλώσσας. Φυσικά, η μορφολογία της γλώσσας και οι γλωσσικές επιλογές δεν αντιμετωπίζονται τυπολατρικά, αλλά εξετάζεται ο κειμενικός τους ρόλος, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν το κείμενο στο πλαίσιο παραγωγής του.

Η συμφωνία της δομής με το περιεχόμενο και, κατ' επέκταση, η επίτευξη της επικοινωνιακής και αισθητικής λειτουργίας του κειμένου συνιστά τον κεντρικό σκοπό στη διδασκαλία της παραγωγής λόγου.

2.2.4. Στάδια παραγωγής γραπτού λόγου

Επιχειρώντας μια οργανική σύνδεση με τα μοντέλα παραγωγής λόγου και την τριμερή, διαπλεκόμενη πορεία που αναλύθηκε παραπάνω, ο Ματσαγγούρας (2004) παρουσιάζει ένα κειμενοκεντρικό σχήμα σταδίων παραγωγής λόγου ως εξής:

A. Προσυγγραφικό στάδιο

- I. Φάση Αυθεντικοποίησης, κατά την οποία επιλέγεται το θέμα, καθορίζεται το μήνυμα που στοχεύει να μεταδώσει το κείμενο, η δομή, το ύφος, το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά των αποδεκτών και, τελικώς, πραγματοποιείται η συνειδητοποίηση του είδους του κειμένου και των δομικών στοιχείων του.
- II. Φάση Παραγωγής Ιδεών, η οποία βασίζεται στον καταιγισμό ιδεών (brainstorming) ή σε άλλες τεχνικές υψηλής ή χαλαρής καθοδήγησης, όπως και ομαδικής σύνθεσης.
- III. Φάση Οργάνωσης Ιδεών, όπου επιδιώκεται η νοηματική συνεκτικότητα και η σύνθεση των παραχθειςών ιδεών.

B. Συγγραφικό στάδιο, το οποίο αποτελεί και την πρώτη φάση κειμενοποίησης.

Γ. Μετασυγγραφικό στάδιο

- I. Φάση Βελτιωτικής Αναδιαμόρφωσης αρχικού κειμένου
- II. Φάση Επιμέλειας τελικού κειμένου
- III. Φάση Αυτο- και Ετερο-Αξιολόγησης τελικού κειμένου και συγγραφικών διαδικασιών

Φυσικά, η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών δεν αποτελεί πανάκεια στη διδασκαλία παραγωγής λόγου. Συχνά, η ίδια καταλήγει φορμαλιστική, όσον αφορά τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010), ενώ έχει υποστηριχθεί ότι μαθητές παρουσίασαν γραμματικές ελλείψεις σε φαινόμενα που απαιτούσαν στοχοθετημένη διδασκαλία, καθώς και ότι παραμερίζεται η γλώσσα της λογοτεχνίας ή πιο επίσημα κείμενα (Μανιάτη & Μάσσου, 2015). Παρ' όλα αυτά, κατά γενική ομοφωνία η προσέγγιση αυτή διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση.

2.2.5. Η παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Σύγκριση παλαιού και νέου Προγράμματος Σπουδών

Στη σχολική πραγματικότητα οι γλωσσοδιδακτικές παραδόσεις, όπως αυτές εξελίσσονται στη διεθνή και εγχώρια επιστημονική έρευνα, αναπλαισιώνονται μέσα

στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ), ορίζοντας τον χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το περιεχόμενο της μάθησης, τους στόχους και τις πρακτικές που ακολουθούνται. Συνεπώς, η επισκόπηση των ΠΣ στη διαχρονία τους αντικατοπτρίζει την εξέλιξη της φύσης, ή έστω των προθέσεων, της διδασκαλίας των μαθημάτων.

Σε ό,τι αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, θα επιχειρηθεί, στη συνέχεια, μια σύγκριση σε δύο άξονες. Από τη μία, θα παρουσιαστούν επιγραμματικά τα ΠΣ από το 1976 έως το 2011 που εκφράζουν το «παλαιό» σύστημα διδασκαλίας και εξέτασης, ενώ, από την άλλη, θα γίνει μια αντιπαραβολή με το νέο ΠΣ του 2019, το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα.

Το παλαιό σύστημα διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας φαίνεται να διανύει μία εξελικτική πορεία, ενσωματώνοντας στοιχεία από πολλά είδη γραμματισμών. Ξεκινώντας από τη μεταπολιτευτική μεταρρύθμιση και το ΠΣ του 1977, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ακολουθεί μια αθροιστική λογική γνώσεων και δίνει έμφαση στη γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό και την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης. Η θεματολογία του παραγόμενου λόγου, γραπτού και προφορικού, αντλείται τόσο από τα προσωπικά βιώματα των μαθητών, όσο και από τη νεοελληνική παράδοση. Ως σκοπός του μαθήματος ορίζεται η άσκηση στην ορθή χρήση της γλώσσας, στην αξιοποίηση πληροφοριών από το κοινωνικό περιβάλλον, στη λογική πειθαρχία και στη συνθετική ικανότητα. Παράλληλα, το μάθημα της Νεοελληνικής Γραμματείας, ως φορέας εθνικών, θρησκευτικών και ηθικών αξιών, εκλαμβάνεται ως όργανο πλουτισμού της γλώσσας (ΠΔ. 831/20.9.1977, ΦΕΚ270 Α'). Προχωρώντας στο 1984, προστίθεται η *επικοινωνιακή προσέγγιση* στη διδασκαλία, ενώ δίνεται έμφαση και στην προσωπική έκφραση των μαθητών και μαθητριών. Το περιεχόμενο του μαθήματος προσεγγίζεται ολιστικά, ωστόσο, διατηρεί την αθροιστική λογική, χωρίς να αναφέρεται σε διδακτικές κατευθύνσεις (ΠΔ. 413/27.9.1984, ΦΕΚ 146).

Στις αρχές του 21ου αιώνα σημειώνεται ένα σημαντικό βήμα στον εκσυγχρονισμό του μαθήματος με τη δημοσίευση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Πλέον, στο μάθημα της Έκθεσης υιοθετείται η *κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή* διδασκαλία της γλώσσας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο ΠΣ προσέφερε αυτονομία στους εκπαιδευτικούς στην επιλογή των διδακτικών στόχων και μέσων και έκανε μνεία στη χρήση των ΤΠΕ. Επίσης, προωθεί τη *διαθεματικότητα* και αναφέρεται στη γλωσσική

ετερογένεια και στον σεβασμό απέναντι στην ετερότητα. Τέλος, το ΠΣ του 2011 (ΦΕΚ 156B/ 27-06-2011), που είναι ακόμη σε ισχύ για την Α΄ και Β΄ Λυκείου, εισάγει την έννοια του *κριτικού γραμματισμού*, πέραν των επιδιωκόμενων επικοινωνιακών αρετών. Επιπροσθέτως, εισάγεται ο όρος του *ψηφιακού γραμματισμού* και υπογραμμίζεται η ανάγκη ένταξης της γλωσσικής διδασκαλίας στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον. Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, τονίζεται ο ρόλος του καθηγητή-βοηθού και η στροφή στο μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας τον πρώτο άξονα της σύγκρισης, γίνεται κατανοητό ότι το παλαιό σύστημα έχει συσσωρεύσει μια σειρά προσεγγίσεων στη γλωσσική διδασκαλία: *την παραδοσιακή, την επικοινωνιακή, την κειμενοκεντρική και την κριτική*. Ωστόσο, η συνολική αποτίμηση, που προκύπτει από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τον ευρύτερο χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, φαίνεται να κλίνει σε μια αθροιστική αντιμετώπιση της γνώσης και σε μια τυποποίηση που συνδέεται άμεσα με την πανελλαδική εξέταση του μαθήματος.

Ο δεύτερος άξονας αφορά το «Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» για τη Γ΄ Λυκείου που δημοσιεύθηκε το 2019 (ΦΕΚ 4911/31.12.2019) και θέτει ως κέντρο του τον *κριτικό στοχασμό*. Στο εν λόγω πρόγραμμα συνυπάρχουν η *επικοινωνιακή προσέγγιση* με τον *κριτικό γραμματισμό*, τον *κειμενοκεντρισμό* και τους *πολυγραμματισμούς*. Διατηρώντας τον μαθητοκεντρισμό, θέτει ως βασικό πυρήνα της διδασκαλίας το κείμενο σε όλα του τα στάδια: κατανόηση, παραγωγή, αξιολόγηση. Προτάσσοντας την ποικιλία στα κειμενικά είδη, συμπεριλαμβάνοντας πλέον και τον λογοτεχνικό λόγο, υπογραμμίζει τη σύνδεση της γλώσσας με τις κοινωνικές περιστάσεις και προμοδοτεί την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα κείμενα δομούν το νόημά τους και επιτυγχάνουν τους σκοπούς τους. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, της αποκωδικοποίησης του κειμένου, προωθείται η υιοθέτηση της ανάλυσης του κειμένου ως πολιτικής πράξης, σύμφωνα με τον *κριτικό γραμματισμό*. Παράλληλα, ενισχύεται η χρήση των *πολυγραμματισμών*, τόσο ως μορφή αναπαραγωγής κειμένου και πηγής υλικού, όσο και ως πρακτικής γραμματισμού. Η ελευθερία που δίνεται στον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη και δομείται πάνω σε θεματικούς άξονες, όπως και κατά τα προηγούμενα χρόνια. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το νέο ΠΣ δίνει μεγάλη έμφαση στην

υποκειμενικότητα του μαθητή / μαθήτριας, ενισχύοντας την τεκμηριωμένη έκφραση της γνώμης του και την πρακτική αξιοποίηση των θεωρητικών του γνώσεων.

Έτσι, γίνεται φανερό ότι το νέο ΠΣ, αν και θεωρητικά δεν φαίνεται να εισάγει ριζοσπαστικές ιδέες στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, ωστόσο, αποτελεί μια σημαντική πρόοδο, εφόσον στρέφει το ενδιαφέρον του στη Γ' Λυκείου και στο μείζον ζήτημα των πανελλαδικών εξετάσεων. Δεδομένου ότι οι εξετάσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναπλαισίωση των ΠΣ στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το ΠΣ του 2019 κάνει ακόμη πιο επιτακτική την έμφαση στο επικοινωνιακό πλαίσιο και, κυρίως, στον κριτικό στοχασμό και στην αποκωδικοποίηση κάθε είδους κειμένου. Από την άλλη, στο παλαιό σύστημα, παρόλο που υπάρχει σύμπτωση στις προθέσεις, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας εξέπιπτε σε αθροιστικού τύπου προσεγγίσεις, δίνοντας έμφαση σε μια τυποποιημένη παραγωγή λόγου και στην αποστήθιση της θεωρίας, κάτι που αντανακλάται στη δομή και στις απαιτήσεις των εξεταζόμενων θεμάτων. Συνεπώς, ο πρακτικός προσανατολισμός του νέου ΠΣ, αξιοποιώντας τις αρχές και ακολουθώντας την εξελικτική πορεία των προηγούμενων ΠΣ, δίνει νέα ώθηση στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και δημιουργεί ένα ρεαλιστικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της γλωσσικής ευαισθησίας των μαθητών.

2.3. Επιχειρηματολογία

2.3.1. Η αναγκαιότητα της επιχειρηματολογίας

Κατά την ολοκλήρωση της επισκόπησης των διαδικασιών και των υπο-διαδικασιών της παραγωγής λόγου, κρίνεται σκόπιμη η αναλυτικότερη παρουσίαση της κατανόησης, παραγωγής, αξιολόγησης και διδακτικής του επιχειρήματος, εφόσον το ίδιο, ως βασικός άξονας της έρευνάς μας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των παραγόμενων κειμένων των μαθητών. Στο πλαίσιο των κοινωνιο-γνωστικών προσεγγίσεων, η επιχειρηματολογία νοείται ως ένα διακριτό κειμενικό είδος με ιδιαίτερες συμβάσεις και στοχεύσεις που προσανατολίζονται στη λειτουργία της πειθούς. Ο απαιτητικός χαρακτήρας της, καθώς και η ελλιπής διδασκαλία της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθιστούν επιτακτική τη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων και των στρατηγικών αποτελεσματικής διδασκαλίας της. Η παραδοχή αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η επιχειρηματολογία θεωρείται ένα εξαιρετικά χρήσιμο

εργαλείο στην προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, εφόσον η τελευταία παρουσιάζεται συχνά ως ικανότητα ορθής παραγωγής και αξιολόγησης επιχειρημάτων (Facione, 1986). Παρόλα αυτά, όπως προκρίνει η Εγγλέζου (2011), η επιτυχής συμβολή της εξαρτάται από τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- τη διάθεση των κατάλληλων εργαλείων για την κατανόηση και ανάλυση ενός επιχειρήματος, τόσο από τους μαθητές και τις μαθήτριες, όσο και από τους εκπαιδευτικούς,
- την ύπαρξη επαρκούς πληροφόρησης αναφορικά με το θέμα που εξετάζεται, με σκοπό η αντιπαράθεση απόψεων και η αξιολόγηση των επιμέρους θέσεων να πραγματοποιείται σε στέρεα βάση,
- τη σαφήνεια των κριτηρίων και των διαδικασιών αξιολόγησης της παραγωγής λόγου.

Πολύ περισσότερο, η αναγκαιότητα για αποτελεσματική διδασκαλία της κριτικής σκέψης παρουσιάζει στενή συνάφεια με τα προσδοκώμενα και ζητούμενα οφέλη της επιχειρηματολογίας. Σύμφωνα με τους Asterhan & Baruch (2016), η χρήση της επιχειρηματολογίας καθίσταται επιτακτική, επειδή:

- αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση προκειμένου το άτομο να συμμετέχει ενεργά στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες και να είναι σε θέση να συνδιαλέγεται με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού ή κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου,
- ανοίγει νέους δρόμους στην προσέγγιση της μάθησης, ακόμη και σε μαθήματα φαινομενικά μη σχετιζόμενα, όπως αυτά των Θετικών Επιστημών και της Ιστορίας,
- συνεπικουρεί στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, εφόσον η ικανότητα κατανόησης, παρουσίασης, υποστήριξης και αντίκρουσης απόψεων αποτελεί βασική κοινωνική ικανότητα.

Γίνεται, έτσι, κατανοητό, ότι πέρα από την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, η επιχειρηματολογία συνδέεται με την κοινωνικότητα και, τέλος, με την ίδια τη μάθηση. Η απαιτούμενη αξιοποίηση πληροφοριών για ένα θέμα, η εύρεση των κατάλληλων επιχειρημάτων, η οργάνωση και η αιτιολόγηση των σκέψεων διευκολύνουν τη μάθηση ακόμη και σε σύνθετα θέματα, καθώς και την συναισθηματική ανάπτυξη, διαδικασία που συνοψίζεται στις αρχές: «επιχειρηματολογώ για να μάθω» και «μαθαίνω να επιχειρηματολογώ» (Asterhan &

Schwarz, 2016). Ωστόσο, συχνά επισημαίνεται από την έρευνα η δυσκολία αναπλαισίωσης της δεξιότητας επιχειρηματολογίας στον γραπτό λόγο (Gilles & Khan, 2009· Kuhn, Zillmer, Crowell & Zavala, 2013).

2.3.2. Η σχολική πραγματικότητα και το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin

Η παρουσία της επιχειρηματολογίας στα σχολικά προγράμματα σπουδών, αν και συνεχής, δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις στη δομή και τη διδασκαλία του επιχειρήματος. Εξετάζοντας τους ορισμούς και τα παραδείγματα του σχολικού εγχειριδίου για την επιχειρηματολογία και τους συλλογισμούς, ο Μιχάλης (χ.χ.) εντοπίζει μειονεκτήματα που αφορούν τη δυσνόητη διατύπωσή τους και, κυρίως, την προσήλωσή τους στην αριστοτελική θεώρηση περί τυπικής λογικής αντί των αρχών του προφορικού λόγου και της επικοινωνίας. Η διάκριση σε προκειμένες και συμπέρασμα, που διατυπώνει ο Αριστοτέλης, σπάνια ανταποκρίνεται στον καθημερινό λόγο.

Έτσι, σύμφωνα τόσο με τις σύγχρονες κοινωνιο-γνωστικές θεωρίες για την παραγωγή λόγου, όσο και με τον ίδιο τον χαρακτήρα της επιχειρηματολογίας, κρίνεται αναγκαία η ένταξή της στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Κατά την Εγγλέζου (2012), η επιταγή αυτή εναρμονίζεται με τις ανάγκες επικοινωνιακής και λειτουργικής μεθόδου διδασκαλίας της γλώσσας, καθώς και με την ανάπτυξη της δεξιότητας πειθούς που απαιτείται σε προφορικές και αναγνωστικές αλληλεπιδράσεις.

Το μοντέλο του Toulmin στηρίζεται ακριβώς στην αιτιολόγηση θέσεων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και δομείται σε δύο στοιχεία:

- τη *θέση* (thesis statement), δηλαδή τον *ισχυρισμό* (claim) τον οποίο υποστηρίζει το υποκείμενο που επιχειρηματολογεί προκειμένου να πείσει,
- τα *πληροφοριακά δεδομένα* (supporting data), που αφορούν γενικώς τα *επιχειρήματα* (arguments) τα οποία μπορούν να λάβουν διαφορετικές μορφές.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Toulmin, ένα επιχείρημα μπορεί να αποτελείται από τα εξής στοιχεία (Appendix H, Showing Evidence Tool Resources):

1. τον *ισχυρισμό* (claim): τη θέση του συγγραφέα, η οποία εκφράζεται ευθέως ή υπονοείται, απαντώντας στην ερώτηση «τι θέλει να αποδείξει ο συγγραφέας»,

2. τα *δεδομένα* (evidences- data): τους λόγους που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό, στοιχεία, δεδομένα, επιχειρήματα, γεγονότα, στατιστικές, γνώμες ειδικών, παραδείγματα, συλλογισμούς, απαντώντας στην ερώτηση «τι λέει ο συγγραφέας για να πείσει»,
3. την *εγγύηση* (warrant), δηλαδή τις υποθέσεις που απορρέουν από το επιχείρημα: γενικές αλήθειες, αξίες, πεποιθήσεις, κοινούς τόπους. Επειδή θεωρούνται δεδομένες, συνήθως παραλείπονται, παραμένουν όμως σημαντικές καθότι αποτελούν το κοινό έδαφος μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα,
4. τον *βαθμό βεβαιότητας* (qualifiers): το επιχείρημα βασίζεται σε πιθανότητες και όχι βεβαιότητες. Συνεπώς λέξεις όπως «όλοι», «ο καθένας», «πάντα» αντικαθίστανται με λέξεις όπως «αρκετές φορές», «μερικοί», «πιθανόν», που εκφράζουν τον βαθμό βεβαιότητας του υποκειμένου,
5. την *ανασκευή* (rebuttal): το υποκείμενο που επιχειρηματολογεί λαμβάνει υπόψη αντίθετες γνώμες στο επιχείρημα, συνεπώς απαντά σε ενδεχόμενες αντιρρήσεις του κοινού,
6. την *υποστήριξη* (backing): η επιπλέον ενίσχυση της εγγύησης.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας το μοντέλο του Toulmin αποτέλεσε περισσότερο διδακτικό εργαλείο, παρά κομμάτι της θεωρίας της επιχειρηματολογίας. Εξάλλου, το Πρόγραμμα Σπουδών υπαγόρευε την αριστοτελικού τύπου προσέγγιση του επιχειρήματος με προκείμενες και συμπέρασμα, οδηγία που φαίνεται να αλλάζει σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2019. Για τον λόγο αυτό, δεδομένης της δυσκολίας των μαθητών που παρατηρήθηκε στον αριθμό των υποστηρικτικών θέσεων που χρησιμοποιούσαν, της έλλειψης τεκμηρίων, αλλά και της αγνόησης εναλλακτικής άποψης, το μοντέλου του Toulmin αποτέλεσε έναν οδηγό στη μελέτη και στην συγκρότηση επιχειρημάτων. Αξιοποιώντας, με άλλα λόγια, το γενικότερο σχήμα της θέσης, της υποστήριξης, της ενίσχυσης, της ανασκευής και του συμπεράσματος στην αναγνώριση και στην κατασκευή επιχειρημάτων, επιχειρήθηκε η βελτίωση των τριών ικανοτήτων της ΚΣ των μαθητών και μαθητριών που σχετίζονται με: *την ερμηνεία, την εξήγηση και τη συνεπαγωγή*. Στο σημείο αυτό, αξίζει να διευκρινιστεί ότι η χρήση της έννοιας της εξήγησης συμφωνεί με τον ορισμό της APA, ο οποίος τη σχετίζει άμεσα με την επιχειρηματολογία και την ικανότητα ορθής αιτιολόγησης ενός συλλογισμού (Facione, 2015). Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα

στόχος της εξήγησης παραμένει η πειθώ και η ίδια δεν νοείται ως ένας διακριτός τύπος που έχει ως στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία ενός κοινωνικού φαινομένου (Knapp & Watkins, 2005).

2.3.3. Καθοριστικοί παράγοντες για την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου

Η εμπειρία από τη σχολική πραγματικότητα αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μαθήτριες όταν καλούνται να συγγράψουν ένα κείμενο και, μάλιστα, να υποστηρίξουν τις θέσεις τους με επιχειρήματα. Οι δυσκολίες αυτές, σε συνδυασμό με τη σημασία που έχει ο επιχειρηματολογικός λόγος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και στη ζωή των μαθητών και μαθητριών γενικότερα, αποτέλεσαν το έναυσμα της παρούσας έρευνας. Για τον λόγο αυτό, στο παρόν κεφάλαιο, με την ολοκλήρωση της θεωρητικής ανασκόπησης και το πέρασμα από την ΚΣ στην παραγωγή λόγου και στην επιχειρηματολογία, κρίνεται αναγκαία η εμβάθυνση σε ορισμένες πτυχές και διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες, σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση και στην επιτυχή έκβαση της παραγωγής ενός γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου.

Συγκεκριμένα, σε αρχικό στάδιο, θα δοθεί έμφαση στις διδακτικές μεθόδους και, ειδικότερα, στον *διάλογο* ως εκπαιδευτικό εργαλείο, στη *ρητή* και *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία* και, τέλος, στην *κειμενοκεντρική προσέγγιση* για τη διδασκαλία του μαθήματος. Έπειτα, το ενδιαφέρον θα στραφεί στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν το *επικοινωνιακό περιβάλλον* και η *οικειότητα με το υπό διερεύνηση θέμα* στην παραγωγή αποτελεσματικού επιχειρηματολογικού λόγου από τους μαθητές. Στο σημείο αυτό, απαραίτητη κρίνεται η ανάλυση δύο σημαντικών γνωστικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται στη διάρκεια της παραγωγής λόγου: της *μεταγνώσης* και της *εργαζόμενης μνήμης*. Η ανάγκη αποφόρτισης της τελευταίας από τις διαδικασίες του σχεδιασμού και της καταγραφής, καθώς και από τους περισπασμούς από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η παραγωγή λόγου θα οδηγήσει στη μελέτη του ρόλου του *προσυγγραφικού σταδίου*. Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στην *ανατροφοδότηση* και στα οφέλη που παρουσιάζει το εκάστοτε είδος της.

Τόσο η κριτική σκέψη, όσο και η επιχειρηματολογία, υπογραμμίζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ένα επιχείρημα σφαιρικά, υπολογίζοντας

τις διαφορετικές, ακόμη και αντικρουόμενες, όψεις του. Η γνωστική δομή πίσω από αυτό το σκεπτικό εκλαμβάνει το επιχειρήμα ως διάλογο (Walton, 1989). Έτσι, η συμμετοχή σε διάλογο με επιχειρήματα ενισχύει τη δόμηση, αλλά και την ποιότητα των επιχειρημάτων (Kuhn & Udell, 2003). Ο χαρακτήρας της προφορικής αντιπαράθεσης, οργανωμένης σε επιχειρηματολογική βάση, μπορεί να αποτελέσει εξαιρετικά βοηθητικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να υποστηρίξουν και να καταρρίψουν θέσεις σε ένα θέμα, εξετάζοντάς το σφαιρικά. Προς επιβεβαίωση αυτού του ισχυρισμού, θεωρείται αξιοσημείωτη η αναφορά στους πανελλήνιους μαθητικούς αγώνες επιχειρηματολογίας, στους οποίους η δημόσια προφορική έκθεση μέσα σε ένα οριοθετημένο από κανονισμούς πλαίσιο, σε συνδυασμό με τις αρχές της τεκμηριωμένης διαφωνίας και τον αλληλοσεβασμό, προσφέρουν ελκυστικές και ρεαλιστικές συνθήκες για την καλλιέργεια των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων και, άρα, της κριτικής σκέψης (Μαργαρού & Χειμαριού, χ.χ.).

Οι διδακτικές στρατηγικές που συνάδουν με αυτό το πνεύμα δεν είναι άλλες από την *ομαδοσυνεργατική* και τη *ρητή διδασκαλία*. Η πρώτη θέτει τις βάσεις για την ελεύθερη ανταλλαγή θέσεων, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών. Παράλληλα, η δεύτερη εγγυάται την αποσαφήνιση των διαδικασιών και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων στη μάθηση της παραγωγής επιχειρημάτων. Ακόμη, σύμφωνα με τις επιταγές της *κειμενοκεντρικής προσέγγισης*, η συστηματική παρουσίαση των δομικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών της επιχειρηματολογίας ως κειμενικού είδους διευκολύνει την κατάκτησή της από τους μαθητές (Εγγλέζου, 2011). Η προσπάθεια ορισμού της μορφής του επιχειρήματος δημιουργεί ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να επενδύσουν, ανακαλώντας και προσαρμόζοντας την προϋπάρχουσα γνώση τους. Η συστηματική άσκηση και η κατάκτηση του λεγόμενου *τυπικού σχήματος* (formal schema), όπως υποστηρίζει η Εγγλέζου (2011), οδηγεί στην παραγωγή καλύτερα δομημένων επιχειρημάτων από άποψη συνεκτικότητας, αλλά και σε σχέση με τη συνοχή του συνόλου του κειμένου. Συνεπώς, μέσα από τους περιορισμούς των κειμενικών συμβάσεων δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος για την κατάκτηση νέας γνώσης και την εσωτερίκευση των χαρακτηριστικών της επιχειρηματολογίας.

Υπό αυτήν την συνθήκη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το *επικοινωνιακό περιβάλλον* μέσα στο οποίο συντελείται η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την Εγγλέζου (2011), η γνώση του αναγνωστικού κοινού κατευθύνει στην επιλογή των κατάλληλων επιχειρημάτων, ενώ, παράλληλα, επιτρέπει στον συγγραφέα-μαθητή να προβλέψει πιθανές αντιρρήσεις στις θέσεις του. Η αποτελεσματικότητα του επιχειρηματολογικού λόγου έχει άμεση συνάφεια με την προσαρμογή του επιχειρηματολογούντα στο ακροατήριο, στην αναγνώριση της ταυτότητάς του ίδιου και στην κατάκτηση της εύνοιάς του (Παγκουρέλια, 2013). Για τον λόγο αυτό, καθώς και εξαιτίας της παραδεδεγμένης δυσκολίας των μαθητών στην αναγνώριση και ανταπόκριση στις αναγνωστικές προσδοκίες, κρίνεται επιτακτική η συστηματική μέριμνα των εκπαιδευτικών στο να καλλιεργήσουν στους μαθητές και στις μαθήτριες την επίγνωση των πιθανών αναγκών του δέκτη ενός κειμένου. Η παροχή κινήτρων αποτελεί σημαίνοντα παράγοντα για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία παραγωγής λόγου και στην πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Για το λόγο αυτό, το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο που επιλέγεται για το μελλοντικό κείμενο είναι θεμιτό, τουλάχιστον σε αρχάριο επίπεδο, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ωστόσο, η παραγωγή λόγου ως εργαλείου αξιολόγησης αποθαρρύνει τους μαθητές και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως αυθεντία, στερώντας την ευκαιρία μιας συνεργατικής δόμησης της μαθησιακής διαδικασίας (Σουλιώτη, 2016). Τέλος, η απουσία ενός επικοινωνιακού πλαισίου ή ακόμα και η συνήθης επιφανειακή-τυπική αντιμετώπισή του, συντελούν στην ταύτιση του αποδέκτη με τον εκπαιδευτικό, επιδρώντας αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του παραγόμενου κειμένου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Πολύ περισσότερο, η *οικειότητα με το θέμα* του κειμένου διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε αγώνες λόγου, αλλά και στη συγγραφή επιτυχημένων γραπτών κειμένων.

Σύμφωνα με του Dolz και Schneuwly (1998), ένα θέμα θεωρείται κατάλληλο για να αποτελέσει πεδίο παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου από τους μαθητές, εφόσον πληροί τους παρακάτω τέσσερις παράγοντες:

- τον ψυχολογικό, που αφορά τα κίνητρα και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών,
- τον γνωστικό, την ανταπόκριση του θέματος, δηλαδή, στο γνωστικό τους επίπεδο,

- τον κοινωνικό, που συνδέεται με τον αριθμό των ευρύτερων κοινωνικών ερωτημάτων που εγείρει ένα θέμα και, κατά συνέπεια, το εύρος των πιθανών αντιπαραθέσεων που επιτρέπει,
- τον διδακτικό, που επισημαίνει ότι το θέμα πρέπει να προωθεί τη διαδικασία της μάθησης και να μην είναι απλουστευμένο.

Η οικειότητα με το θέμα και το εύρος των δυνατικών συγκρουσιακών θέσεων που φέρει φαίνεται, συνεπώς, να είναι εξέχουσας σημασίας. Η οικειότητα συνδέεται με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και μαθητριών και, σύμφωνα με τα μοντέλα παραγωγής λόγου, αποφορτίζουν την εργαζόμενη μνήμη, διευκολύνοντας στην επιλογή πληροφοριών από την προϋπάρχουσα γνώση. Πολύ περισσότερο, η εμπειρική σχέση με ένα θέμα οδηγεί στην κατασκευή πρωτότυπων και προσωπικών επιχειρημάτων, σε αντίθεση με ένα ανοίκειο θέμα, στο οποίο οι μαθητές και μαθήτριες καταλήγουν να χρησιμοποιούν στερεότυπα και κοινότοπα επιχειρήματα. Έπειτα, σχετικά με τις αμφιλεγόμενες θέσεις που συνοδεύουν το προς επιλογή θέμα, εκείνες μπορούν να βοηθήσουν στη συγγραφή κατάλληλων επιχειρημάτων, τόσο για την υποστήριξη, όσο και για την κατάρριψη μιας θέσης. Βεβαίως, όπως επισήμαναν οι Flower & Hayes (1986), η γνώση ενός θέματος δεν αποτελεί εγγύηση επιτυχίας, εάν δεν συνοδεύεται και από τη γνώση των απαραίτητων στρατηγικών γραφής. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία ένα καινούργιο θέμα μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές σε χρήση πιο πρωτότυπων αποδεικτικών στοιχείων και να κεντρίσει την ερευνητικότητά τους, σε αντίθεση με το οικείο θέμα που μπορεί να προσεγγιστεί πιο τυποποιημένα (Shi, Matos & Kuhn, 2019).

Για τους λόγους αυτούς, απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των ειδικών, αλλά και των ευρύτερων στόχων της παραγωγής λόγου είναι η υιοθέτηση στρατηγικών, δηλαδή εμπρόθετων δραστηριοτήτων. Ανάμεσα σε αυτές, εξέχουσα θέση κατέχει η *μεταγνώση*, η οποία αναφέρεται στην επίγνωση του ατόμου για τις γνώσεις που διαθέτει και στην εμπρόθετη επίβλεψη, στον έλεγχο και στην επιλογή των διαδικασιών που χρησιμοποιεί. Έτσι, φαίνεται ότι η μεταγνωστική στρατηγική λαμβάνει δύο μορφές: τη γνώση των νοητικών λειτουργιών (knowledge of cognition) και τη ρύθμιση των νοητικών λειτουργιών (regulation of cognition). Η πρώτη, αρχικά, αφορά τη γνώση του ατόμου για τις ιδέες, τις απόψεις και την

αποτελεσματικότητά του (δηλωτική γνώση, declarative knowledge). Έπειτα, στον τομέα της παραγωγής λόγου, σχετίζεται με την κατανόηση του θέματος, του σκοπού, της δομής και της οργάνωσης του κειμένου (γνώση του έργου, task knowledge). Από την πλευρά της μεθόδου που ακολουθείται κατά τη συγγραφή, η μεταγνώση αφορά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο σχεδιάζει, γράφει, αναθεωρεί και οργανώνει το κείμενό του (διαδικαστική γνώση, procedural knowledge). Τέλος, η γνώση των νοητικών λειτουργιών αφορά τις συνθήκες, τον χρόνο δηλαδή και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επιτελεί τις διάφορες διαδικασίες παραγωγής λόγου (γνώση υπό όρους, conditional knowledge). Από την άλλη, η ρύθμιση των νοητικών λειτουργιών συμβάλλει στην εποπτεία των σταδίων παραγωγής λόγου, δηλαδή στην αυτο-οργάνωση, στην αυτο-ρύθμιση, στην αυτο-αξιολόγηση και στην αναθεώρηση. Την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων στρατηγικών τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην εκμάθηση της παραγωγής λόγου ανέδειξε και η έρευνα του Erkan Cer σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικού σχολείου της Τουρκίας (Cer, 2019). Μάλιστα, ο ρόλος της *μεταγνώσης* είναι κρίσιμος για τη συγγραφική ωρίμανση του μαθητή. Ειδικότερα, χάρη στην *μεταγνώση* δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή και στη μαθήτριά να συνδυάσει λειτουργικά τους ρόλους του συγγραφέα- δημιουργού και του συγγραφέα-γραμματέα (Σπαντιδάκης, 2010). Έτσι, ο μαθητής/μαθήτριά θέτει μεταγνωστικού τύπου ερωτήματα στον εαυτό του, ελέγχοντας τη χρήση της γλώσσας, την ανταπόκριση στο επικοινωνιακό πλαίσιο και τους χρονικούς περιορισμούς του.

Στη συνέχεια, κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση του ρόλου της *εργαζόμενης μνήμης*, μιας και η διαδικασία σχεδιασμού και καταγραφής, καθώς και τα ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η παραγωγή λόγου, οδηγούν συχνά στην υπερφόρτωσή της (Σπαντιδάκης, 2010). Ακόμη, τα καθήκοντα του συγγραφέα-γραμματέα, η μέριμνα δηλαδή για τα μορφολογικά κυρίως στοιχεία του κειμένου, ειδικά στους αρχάριους συγγραφείς, καταλαμβάνουν τον μεγαλύτερο χώρο της, περιορίζοντας τη δυνατότητα αξιοποίησης των δεξιοτήτων οργάνωσης και κριτικής εμπλοκής του συγγραφέα-δημιουργού (Βασιλείου, 2018). Κατά συνέπεια, η διαδικασία παραγωγής λόγου απομακρύνεται από τους μαθησιακούς της στόχους και επικεντρώνεται σε μηχανιστικού τύπου λειτουργίες. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της *εργαζόμενης μνήμης*, ο Kellogg (2008) προτείνει ορισμένες καλές πρακτικές τόσο για την αποσυμφόρησή της, όσο και για την εξάσκηση των μαθητών. Θεμελιώδης αρχή στην πρότασή του αποτελεί ο ενστερνισμός δύο παραδοχών: «μαθαίνω να γράφω

γράφοντας» και «μαθαίνω μέσω της παρατήρησης». Αναλυτικότερα, συνιστά τη μείωση του φορτίου της *εργαζόμενης μνήμης* μέσω της παροχής άμεσων γνωστικών πόρων που αφορούν συγκεκριμένους τομείς της μακροπρόθεσμης μνήμης, όπως πληροφοριακό υλικό, σχεδιαγράμματα, ακόμη και γραμματικοσυντακτικές σημειώσεις. Επίσης, υπογραμμίζει τη σημασία παροχής κινήτρων, την προσαρμογή στον επίπεδο του μαθητή/ μαθήτριας, τη συνεχή ανατροφοδότηση και τις πολλαπλές επαναλήψεις.

Η αποδέσμευση της *εργαζόμενης μνήμης* συνδέεται με τον επόμενο προς εξέταση παράγοντα ενίσχυσης της παραγωγής λόγου, αυτόν του *προσυγγραφικού σταδίου*. Η αναγνώριση της σημασίας του είναι καθοριστική τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με στόχο την ένταξή του στους διδακτικούς του στόχους, όσο και για τους μαθητές ώστε να μην το αγνοούν. Σύμφωνα με την Servati (2012), αυτό συμβαίνει διότι ο χρόνος που αφιερώνεται στην παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών πριν την καταγραφή του κειμένου δίνει τη δυνατότητα γνωστικής αλληλεπίδρασης με ζητήματα περιεχομένου και γλωσσικών επιλογών. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η δημιουργία γενικότερων στόχων που λαμβάνουν υπόψη τους το μελλοντικό κείμενο στο σύνολό του. Ο πιο γνωστός τρόπος προσπέλασης του *προσυγγραφικού σταδίου* είναι αυτός του σχεδιαγράμματος. Η δομημένη επισκόπηση και η χωρική αναπαράσταση των πληροφοριών υπό την μορφή λέξεων- κλειδιών και φράσεων διευκολύνουν τη χαρτογράφηση των σκέψεων του συγγραφέα και μπορούν να αποκτήσουν ποικίλες χρήσεις και να αποτελέσουν υλικό διδασκαλίας (Servati, 2012).

Ολοκληρώνοντας τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα γραπτού λόγου, αξίζει ιδιαίτερη μνεία στον παράγοντα της *ανατροφοδότησης*, εφόσον αυτός, ως αναπόσπαστο μέρος οποιουδήποτε είδους διδακτικής προσέγγισης, δύναται να αποτελέσει σημαντικό κίνητρο στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου λόγου. Η *ανατροφοδότηση* μπορεί να ακολουθεί διαφορετικές στρατηγικές, οι οποίες συνοδεύονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα πιθανά οφέλη τους. Όπως ισχυρίζεται ο Ellis (2009), στο ευρύτερο πλαίσιο, η *διορθωτική ανατροφοδότηση* μπορεί να λάβει *προφορική ή/ και γραπτή* μορφή. Στην συνέχεια, εντοπίζονται η *άμεση και έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση*. Με τον όρο *άμεση* νοείται ο εντοπισμός του λάθους και η ρητή διόρθωσή του. Αντίθετα, στην *έμμεση ανατροφοδότηση* απλώς επισημαίνεται η ύπαρξη του λάθους, χωρίς να

πραγματοποιείται η διόρθωση. Βέβαια, αμφότερες φαίνεται να επιτυγχάνουν να βελτιώνουν την παραγωγή λόγου μόνο βραχυπρόθεσμα, με την άμεση διόρθωση να έχει ένα προβάδισμα σε πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και σε λάθη γραμματικού τύπου, ενώ η έμμεση σε μη γραμματικά. Ακολούθως, οι δύο αυτές στρατηγικές μπορούν με τη σειρά τους να συνοδεύονται από τη *μεταγλωσσική διορθωτική ανατροφοδότηση*, κατά την οποία ο σχολιασμός του λάθους συνοδεύεται από τη χρήση μεταγλώσσας. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί η *εστιασμένη ή μη εστιασμένη ανατροφοδότηση*, η επικέντρωση, δηλαδή, σε ορισμένη κατηγορία λαθών ή η διόρθωση του συνόλου των λαθών αντιστοίχως. Έτσι, από τη μία πλευρά, δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να επικεντρωθεί σε μια ορισμένη κατηγορία λαθών, προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στους εκάστοτε διδακτικούς στόχους, και να εμβαθύνει στη βελτίωσή τους (Αθανασοπούλου, 2019). Από την άλλη, η *μη εστιασμένη ανατροφοδότηση* ενδέχεται να καταλήξει σε «υπερδιόρθωση», δυσκολεύοντας περαιτέρω τον μαθητή/ μαθήτρια στην κατανόηση και βελτίωση του γραπτού του.

Ως προς το υποκείμενο των ανατροφοδοτικών στρατηγικών, μπορούν να διακριθούν οι τεχνικές της *αυτοαξιολόγησης* και της *ετεροδιόρθωσης*. Αν και η ταύτιση του ρόλου του αξιολογητή με εκείνον του εκπαιδευτικού, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, επισκιάζει οποιαδήποτε προσπάθεια *ετεροδιόρθωσης* μεταξύ των μαθητών ή *αυτοδιόρθωσης*, είναι αναγκαίο ο ίδιος να λειτουργήσει συμβουλευτικά και ενθαρρυντικά, διευκρινίζοντας τη μέθοδο και τους τρόπους ανατροφοδότησης (Lee, 2017). Το σημαντικό με τις δύο αυτές τεχνικές είναι το γεγονός ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην παροχή κινήτρων (Ματσαγγούρας, 2009). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αυτοαξιολόγησης πριμοδοτείται η ενίσχυση της αυτορρύθμισης και της ανεξαρτητοποίησης του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, ενώ μέσω της ετεροδιόρθωσης από τους συμμαθητές επιτυγχάνεται η ενεργή εμπλοκή της τάξης και, κυρίως, η εφαρμογή και αφομοίωση στρατηγικών ελέγχου και διόρθωσης, λειτουργώντας, έτσι, επικουρικά και στην αυτοδιόρθωση (Lee, 2017). Εξάλλου, η σημασία της τελευταίας, αλλά και της ίδιας της ανατροφοδότησης από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή αναδεικνύεται από το γεγονός ότι ο ίδιος ο συγγραφέας δυσκολεύεται περισσότερο να εντοπίσει τα λάθη στο κείμενό του, καθιστώντας

αναγκαία την ύπαρξη μιας εξωτερικής, ατομικής ή ομαδικής, οπτικής ενός επιμελητή (Flower & Hayes, 1986).

B. Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 3. Ερευνητική μεθοδολογία

Μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς τις διαστάσεις και τον τρόπο ενίσχυσης της ΚΣ και της επιχειρηματολογίας, θα αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους ήταν αναγκαία η πραγματοποίηση της έρευνας, θα παρουσιαστεί το πλαίσιο διεξαγωγής της, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με βάση τη στοχοθεσία της μελέτης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων πιστοποιούν τη δυνατότητα ενίσχυσης της ΚΣ μέσω δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, τη λειτουργική σημασία της έρευνας δράσης, αλλά και την επίδραση του επικοινωνιακού πλαισίου στον λόγο των μαθητών.

3.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η καλλιέργεια της ΚΣ και η λειτουργική σύνδεσή της με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας από τους μαθητές και τις μαθήτριες στη σχολική κοινότητα έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές, στον ελληνικό και διεθνή χώρο (Βασιλειάδης, 2014· Sanders et al, 1994· Butchart et al., 2009· Kuhn, 2019), ενώ εμπίπτει και στους διδακτικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαιτήσεις της καθημερινής επικοινωνίας, αλλά και η κριτική τοποθέτηση σε θέματα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής απαιτούν ανεπτυγμένες ικανότητες επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης για την υποστήριξη θέσεων ή την αντίκρουση εκείνων του συνομιλητή. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και, πιο συγκεκριμένα, κατά την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου, ωστόσο παρατηρείται δυσκολία των μαθητών και μαθητριών στον εντοπισμό των επιχειρημάτων που περιλαμβάνονται στα διδασκόμενα κείμενα και ακόμα περισσότερο στην κατάρτιση ενός νέου επιχειρήματος στον προφορικό και γραπτό τους λόγο.

Παράλληλα, ερευνητικά πορίσματα στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι υπάρχει συχνή επιλογή και χρήση τυποποιημένων επιχειρημάτων από τους μαθητές, τα οποία συχνά ομαδοποιούνται χωρίς κάποια νοηματική συνάφεια ή λογική σύνδεση μεταξύ τους. Συνακόλουθα, παρατηρείται ελλιπής ανάπτυξη επιχειρημάτων, χωρίς αιτιολογία της θέσης, αδυναμία κατασκευής δομημένων και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, καθώς και δυσκολία διάκρισης των αποδεικτικών στοιχείων από την επεξήγηση με σκοπό τη σύνθεση ορθών επιχειρημάτων (Brem & Rips, 2000· Kuhn,

1991, 2001 · Kuhn et al, 1997 · Perkins, 1985 · Voss & Means, 1991). Τέλος, αν και σε μικρότερο βαθμό, εντοπίζεται δυσκολία αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης της εκφώνησης, κυρίως σε ερωτήσεις παραγωγής λόγου με πιο περιοριστικές διατυπώσεις και σε σύνθετα θέματα.

Είναι σαφές πως η επιχειρηματολογία, με την αποκωδικοποίηση και την ανάπτυξη των επιχειρημάτων όπως και την εξαγωγή συμπερασμάτων, συνομιλεί με την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων της ΚΣ, όπως η ερμηνεία, η εξήγηση και η συνεπαγωγή (Facione, 2010). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας συμβάλλει στη σύνθεση πιο ποιοτικών επιχειρημάτων και στη βελτιωμένη επίδοση των μαθητών και μαθητριών σε γνωστικό επίπεδο (Zohar & Nemet, 2002). Για τον λόγο αυτόν, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της δυνατότητας εξέλιξης της ΚΣ των μαθητών και μαθητριών της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου μέσω της διδασκαλίας και της εξάσκησης της επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο του μαθήματος.

3.2. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η βελτίωση της ΚΣ των μαθητών και μαθητριών της Γ΄ Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας και της εξάσκησης τους στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας τέθηκαν η ανάπτυξη των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης, της συνεπαγωγής (Facione, 2015) και η βελτίωση της επιχειρηματολογίας των μαθητών και μαθητριών μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων πρακτικών.

Υπό αυτό το πρίσμα, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο είναι δυνατό να ενισχυθεί η ΚΣ των μαθητών και μαθητριών ως προς τις ικανότητες της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής μέσω της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου στο πλαίσιο μιας παρέμβασης – έρευνας δράσης στη Γ΄ Λυκείου;
2. Κατά πόσο είναι δυνατό να βελτιωθεί ο επιχειρηματολογικός λόγος των μαθητών και μαθητριών ως προς την αποσαφήνιση των εννοιών, την τεκμηρίωση των θέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε πλαίσιο έρευνας δράσης;

3. Ποιες παράμετροι του επικοινωνιακού πλαισίου φαίνεται να συμβάλλουν στη βελτίωση της παραγωγής αποτελεσματικού επιχειρηματολογικού λόγου από τους μαθητές και τις μαθήτριες και με ποιον τρόπο;
4. Ποια στοιχεία της έρευνας δράσης ως ερευνητικού πλαισίου διαδραμάτισαν ρόλο στην επιδίωξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της εν λόγω παρέμβασης;

3.3. Έρευνα δράσης (Action-Research)

Στα προς διαπραγμάτευση θέματα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, αναδύονται ποικίλα ζητήματα που αφορούν για παράδειγμα τα δημοκρατικά ιδεώδη, την αξία της ελευθερίας και τις έμφυλες ταυτότητες, τα οποία διερευνούνται μέσω της αξιοποίησης ποιοτικών προσεγγίσεων. Με την υιοθέτηση της ποιοτικής έρευνας, ο ερευνητής καλείται να θέσει και να απαντήσει σε θεμελιώδη ερωτήματα, εξάγοντας συμπεράσματα και συνδέοντας την έρευνά του με τις ανάγκες της κοινωνίας και της δημοκρατίας (Kemmis & Taggart, 2000). Ο συνδυασμός θεωρητικού υποβάθρου και πρακτικής εφαρμογής που επιτυγχάνεται μέσω της έρευνας δράσης, όπως και η φύση του προς διερεύνηση θέματος έστρεψαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στη συγκεκριμένη πρακτική.

Σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης, τα εμπλεκόμενα μέλη της παρούσας έρευνας επεδίωξαν με την ενεργό συμμετοχή τους να βελτιώσουν τη μαθησιακή πραγματικότητα μέσω της κριτικής προσέγγισης του προβλήματος, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόησή του, αποκηρύσσοντας κοινωνικούς μύθους και παρανοήσεις των εκπαιδευτικών τόσο για τις διδακτικές προσεγγίσεις, όσο και το μαθησιακό περιβάλλον και υιοθετώντας, τέλος, πιο αποτελεσματικές και εποικοδομητικές αναλύσεις της υφιστάμενης κατάστασης (Κατσαρού, 2016). Βεβαίως, αυτή η ενεργός συμμετοχή των εμπλεκομένων, που δίνει τα εφόδια για την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική χειραφέτηση, εκπορεύεται από τη συνειδητοποίηση και την προθυμία αλλαγής των καθιερωμένων στάσεων και αντιλήψεών τους (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2010).

Τα εμπλεκόμενα μέλη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, ο διευκολυντής, οι κριτικοί φίλοι και οι κοινωνικοί εταίροι, όπως επιβάλλει ο δημοκρατικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης ανέπτυξαν σχέσεις εμπιστοσύνης, συζήτησαν, εμπλούτισαν το θέμα

με νέες οπτικές, αναστοχάστηκαν και αναζήτησαν πρακτικές λύσεις για την ερευνούμενη κατάσταση (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2010). Όπως είναι φανερό, η γνώση και η επιδιωκόμενη βελτίωση της κατάστασης οικοδομείται από όλα τα μέλη, οι ρόλοι των οποίων δεν είναι ποτέ προδιαγεγραμμένοι. Ξεκινώντας αντίστροφα, από τον ρόλο των μαθητών και μαθητριών («κοινωνικοί εταίροι»), που συχνά παραγκωνίζεται κατά την έρευνα δράσης (Κατσαρού, 2016) πρέπει να υπογραμμιστεί η «συμφωνία» που συνομολογήθηκε μεταξύ των μαθητών/ μαθητριών και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας σε αρχικό στάδιο της έρευνας προκειμένου να διερευνηθεί η υφιστάμενη κατάσταση και να αναδυθεί το πρόβλημα και υπό τη δική τους οπτική. Με το σκεπτικό ότι οι μαθητές δεν νοούνται μόνο ως πηγή άντλησης δεδομένων για την παρούσα εργασία (Κατσαρού, 2016), αξιοποιήθηκε η κοινότητα των μαθητών και μαθητριών σε διάφορα στάδια της έρευνας σχετικά με την οριοθέτηση της έννοιας της ΚΣ, τους λόγους και τα σημεία στα οποία εντοπίζουν δυσκολία στην παραγωγή κριτικού και αποτελεσματικού λόγου και των πρακτικών που αξιοποιούνται για την προσέγγιση της γνώσης.

Φυσικά, η οικοδόμηση της νέας γνώσης από τους εμπλεκόμενους προκύπτει, όπως προείπαμε, από συμμετοχικές διαδικασίες, με τους εκπαιδευτικούς να οργανώνονται σε ομάδες και να συνεργάζονται με υπεύθυνους συντονιστές ή ακαδημαϊκούς. Ο διευκολυντής (facilitator) της έρευνας δράσης δεν θα πρέπει να θεωρείται από τους εμπλεκόμενους ουδέτερος και αποστασιοποιημένος κριτής ή επαΐων, στον οποίο καταφεύγουν προς επιβεβαίωση των πρακτικών τους αναζητώντας εργαλειακού τύπου γνώσεις και έτοιμες λύσεις για την βελτίωση της κατάστασης. Με την καθοδήγηση, λοιπόν, από την επόπτρια καθηγήτρια, σε ρόλο διευκολυντή της έρευνας δόθηκε στους εμπλεκόμενους η δυνατότητα διαμόρφωσης και δοκιμής θεωριών μέσα από τη διερεύνηση καθοριστικών για την έρευνα παραγόντων, ωθώντας τους σε δράση χωρίς ρητές οδηγίες σε μια προσπάθεια επαγγελματικής χειραφέτησής τους (Κατσαρού, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνεται αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη γνώση που παράγει διευκολύνοντας παράλληλα τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό έργο με βάση ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους (Dimitriadou & Efstathiou, 2012).

Πέρα από τον ρόλο του διευκολυντή, είναι απαραίτητο στην έρευνα δράσης να αναδειχθεί και ο ρόλος των κριτικών φίλων, που ανέλαβαν οι συνάδελφοι της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Παρόλο που ως ιδανικός *κριτικός φίλος* στην έρευνα

δράσης θεωρείται ένα άτομο που δεν έχει προηγούμενη σχέση ή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική συνθήκη όπου διενεργείται η έρευνα δράσης, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο την εξαγωγή γνήσιων παρατηρήσεων (Κατσαρού, 2016), για πρακτικούς λόγους τον ρόλο αυτόν ανέλαβαν συνάδελφοι της εκπαιδευτικού-ερευνητήριας, με τους οποίους υπήρξε συστηματική επικοινωνία σε όλες τις φάσεις της διεξαγωγής της έρευνας και επεξεργασίας των δεδομένων.

Η εκπαιδευτικός-ερευνητήρια με τη συμβολή των εμπλεκόμενων επεδίωξε να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη μέσω των εργαλείων που της προσφέρει η έρευνα δράσης, μια προσπάθεια που αποκρυσταλλώνεται σε συγκεκριμένα στάδια. Με αφετηρία ένα πρόβλημα, ή μια κατάσταση που γενικότερα χρήζει βελτίωσης, προκύπτει η ανάγκη μιας συστηματικής παρέμβασης που θα επιφέρει την αλλαγή (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Μέσω προσωπικής παρατήρησης και μελέτης του γραπτού λόγου των μαθητών διέγνωσε τη δυσκολία να αποτιμούν κριτικά τις προσφερόμενες πληροφορίες, να ανταποκρίνονται επαρκώς σε σύνθετα δεδομένα κατά την παραγωγή του γραπτού τους λόγου και να αιτιολογούν τεκμηριωμένα τη θέση τους. Οι πρώτες διαπιστώσεις κατά την αυτοδιερεύνηση, που αποτελεί σημαντική φάση προσωπικού και επαγγελματικού μετασχηματισμού, τέθηκαν σε συζήτηση με τα εμπλεκόμενα μέλη της έρευνας επιδιώκοντας την οριοθέτηση του προβλήματος μέσω του διαλόγου και της αναδρομής σε προηγούμενες καταστάσεις, καθώς και στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Για τον λόγο αυτόν, τέθηκε μια υπόθεση εργασίας σχετικά με την αξιοποίηση των κατάλληλων μεθόδων κατά τη διδακτική πρακτική με στόχο τη βελτίωση της ΚΣ των μαθητών όπως εντοπίζεται στον γραπτό λόγο τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, στην περίπτωση της παρέμβασης που αναπτύχθηκε για την ενίσχυση της ΚΣ των μαθητών μέσω της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου, οι συμμετέχοντες βασίστηκαν σε εργαλεία ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιούταν συστηματική καταγραφή ημερολογίου, κατά τη συγγραφή του οποίου περιγράφονταν οι δράσεις, αναζητούνταν η ερμηνεία και η αναζήτηση των αιτιών των προβλημάτων που ανέκυπταν, προτεινόνταν λύσεις βασισμένες στις ερμηνείες, ελέγχονταν οι δράσεις και επιχειρούνταν εκ νέου αναστοχασμός (Αυγητίδου, 2011). Επίσης, η δημιουργία πορτοφόλιου με τις γραπτές εργασίες των μαθητών, καθώς και η ανάλυση των κειμένων των μαθητών αποτέλεσαν μεθοδολογικά εργαλεία καθοριστικής σημασίας για την κατανόηση και τον συνεχή

αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2010). Όπως είναι κατανοητό, οι διδακτικές μέθοδοι δεν είναι πάντοτε αυστηρά προκαθορισμένες, ελέγχονταν και αναπροσαρμόζονταν όπου ήταν απαραίτητο ανάλογα με το προς διερεύνηση θέμα το οποίο με τη σειρά του καθορίζεται από το πλαίσιο και το υλικό που έχει ο εκπαιδευτικός στις διαφορετικές φάσεις της παρέμβασης.

Με την εφαρμογή της ανασχεδιασμένης δράσης επανέρχεται ένας νέος κύκλος παρατήρησης και ερμηνείας που αξιοποιεί τα νέα δεδομένα. Επομένως, η σχέση παρατήρησης, σχεδιασμού και δράσης δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία, αλλά αναπτύσσεται μέσα από ένα σπειροειδές σχήμα. Στο σημείο αυτό, θεμελιώδης είναι ο ρόλος του αναστοχασμού, ο οποίος επιτρέπει τη συνεχή αξιολόγηση της δράσης και πυροδοτεί τον ανασχεδιασμό και την επανάδραση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010). Τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν ενεργά στην επεξεργασία της νέας δράσης, ενώ κατανόησαν και συνειδητοποίησαν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους, αναγνωρίζοντας τη σημασία της αλλαγής (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2010).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λαμβάνει ενεργητικό μέρος στη διαμόρφωση και στην ανανέωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Διδασκαλία και μάθηση γίνονται μια αμφίδρομη και αλληλοτροφοδοτούμενη διαδικασία που συμβάλλει, αφενός, στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού και, αφετέρου, στην αυτονομία του, ενισχύοντας δεξιότητες κατανόησης, ανάλυσης και επίλυσης καθημερινών εκπαιδευτικών προβλημάτων (Αυγητίδου, 2005).

3.4. Περιγραφή της ερευνητικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Λυκείου απέβλεπε στην ενίσχυση της ΚΣ των μαθητών μέσω της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου. Η παρέμβαση είχε χαρακτήρα έρευνας δράσης και ο σχεδιασμός της έγινε με βάση τις εξής θεωρητικές παραδοχές:

1. ότι ο επιχειρηματολογικός λόγος αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της ΚΣ, δεδομένου ότι αφορά, μεταξύ άλλων, την αναγνώριση, την κατανόηση, την υποστήριξη, την εξαγωγή και την αξιολόγηση επιχειρημάτων (Facione, 1986).

2. ότι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού τους λόγου είναι δυνατό να αμβλυνθούν μέσα από διαδικασίες συμμετοχικής μάθησης που ενσωματώνουν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου (Ματσαγγούρας, 2009), ο καταγισμός ιδεών (Litcanu et al., 2015) και η σχεδιαγραμματική απεικόνιση των επιχειρημάτων (Εγγλέζου, 2011).
3. ότι προκειμένου να αναπτυχθούν διαδικασίες συμμετοχικής μάθησης στη συγκεκριμένη περίπτωση ενδείκνυται η υιοθέτηση των αρχών και των διαδικασιών της έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016).
4. ότι θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιηθούν διδακτικές μέθοδοι και διδακτικά εργαλεία που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών, όπως η εργασία σε ομάδες (Κακανά, 2008) και οι διαδικασίες «αυθεντικής μάθησης» (Lombardi, 2007).
5. ότι η διαλεκτική σχέση που αναμένεται να υπάρξει μεταξύ της συλλογής και της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων θα μπορούσε να προσιδιάζει στις αρχές της «θεμελιωμένης θεωρίας» (Strauss, 1987).

Για την οργάνωση της έρευνας-δράσης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε ως αφορμή την εμπειρία της σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου, ενώ παράλληλα έλαβε υπόψη τόσο τα ερευνητικά πορίσματα που αφορούν την περιγραφή και τη βελτίωση του κριτικού λόγου των μαθητών, όσο και το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα, το πλαίσιο της πανελλαδικής εξέτασης των μαθητών της Γ΄ Λυκείου, όπως περιγράφεται από το ΠΣ (ΦΕΚ 3411/2018), προβλέπει τα εξής: με βάση ένα κείμενο αναφοράς, δημοσιογραφικού, δοκιμιακού ή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να πυκνώσουν τα νοήματά του, να αναπτύξουν ένα μικροκείμενο/ παράγραφο με βάση μια συγκεκριμένη άποψη και να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη γλώσσα του (λεξιλόγιο, στίξη, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, γλωσσικές ποικιλίες, λειτουργίες της γλώσσας, ύφος κ.ά.). Τέλος, οι μαθητές παράγουν κριτικό-αποφαντικό λόγο ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο σε θέμα συναφές με το κείμενο αναφοράς.

Οι εν λόγω απαιτήσεις του μαθήματος σε συνδυασμό με τους στόχους της έρευνας καθόρισαν τον σχεδιασμό της παρέμβασης όσον αφορά στο περιεχόμενο και

στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Με στόχο την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων, οι μαθητές και μαθήτριες ασκήθηκαν σε όλων των ειδών τα προτεινόμενα θέματα. Ωστόσο, τα δεδομένα που συνελέχθησαν για την έρευνα αφορούν κυρίως την παραγωγή γραπτού λόγου και, ειδικότερα, το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας.

Πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε συνεργασία με τους συναδέλφους της σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατήρτισαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, με βάση τις απαιτήσεις και τη διδακτέα ύλη του μαθήματος. Ο χαρακτήρας του προγράμματος ήταν καθοδηγητικός και επ' ουδενί δεσμευτικός για τον κάθε διδάσκοντα. Με βάση το προτεινόμενο πρόγραμμα και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν υπό το πρίσμα του ερευνητικού ενδιαφέροντος της ποιοτικής έρευνας σχεδιάστηκε μία σειρά δεκαέξι (16) μαθημάτων, τα οποία αποτέλεσαν και το χωροχρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της παρέμβασης.

Η παρέμβαση περιλάμβανε δίωρη εβδομαδιαία διδασκαλία (90 λεπτών) της Νεοελληνικής Γλώσσας για δεκαέξι (16) εβδομάδες (βλ. Παράρτημα: Σχέδια Μαθήματος). Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως στην άσκηση συγκεκριμένων ικανοτήτων της ΚΣ, όπως αυτές ορίστηκαν σύμφωνα με το μοντέλο του Facione (Facione, 2015). Ειδικότερα, οι επιλεγείσες δραστηριότητες με βάση τις οποίες μετρήθηκε η εξέλιξη της ΚΣ των μαθητών και μαθητριών μέσω της ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου που κλήθηκαν να παραγάγουν γραπτώς αφορούσαν την καλλιέργεια των εξής τριών ικανοτήτων της ΚΣ:

- της ερμηνείας, μέσω της αναγνώρισης και περιγραφής του θέματος, της κατανόησης των ιδεών του συγγραφέα, της διάκρισης της βασικής ιδέας από τις δευτερεύουσες και της αναγνώρισης του ζητουμένου κατά την παραγωγή λόγου·
- της εξήγησης, μέσω της παρουσίασης της επιχειρηματολογίας με επαρκή στοιχεία, της σχεδιαγραμματικής οργάνωσης των σχέσεων των εννοιών ή των επιχειρημάτων του μαθητή·
- της συνεπαγωγής, μέσω της αναγνώρισης και επιλογής των κατάλληλων στοιχείων, καθώς και της διαμόρφωσης υποθέσεων για την εξαγωγή συμπεράσματος.

Αν και η έμφαση δόθηκε κυρίως στην καλλιέργεια των ικανοτήτων ΚΣ, δεν αποκλείστηκε και η ενίσχυση διαθέσεων της ΚΣ, όπως η αναλυτικότητα και η ερευνητικότητα, οι οποίες συντελούν εξίσου στη βελτίωση της επιχειρηματολογίας των μαθητών και μαθητριών και στην κατεύθυνση να σκέφτονται κριτικά (Facione, 1995).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η παρέμβαση στηρίχτηκε στις αρχές της έρευνας-δράσης επιδιώκοντας τόσο την κατανόηση, όσο και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Για τον λόγο αυτό, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιούνταν συζητήσεις ανατροφοδότησης μεταξύ μαθητών/μαθητριών και συναδέλφων, ενώ, παράλληλα, η καθοδήγηση της επόπτριας συντελούσε στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και στη λήψη αποφάσεων για την αναπροσαρμογή της παρέμβασης. Όσο για τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στην διεξαγωγή της παρέμβασης και στην ανταπόκριση των μαθητών/ μαθητριών –που αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο της μεθόδου–, αυτός συμπληρώθηκε και από τις σημειώσεις στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, όπου καταγράφονταν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό, καθώς και οι παρατηρήσεις που αφορούσαν την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών, όπως αυτές αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφία (Κατσαρού, 2016). Συνεπώς, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αναπροσαρμοζόταν συνεχώς με βάση τις επιδόσεις, την πρόοδο και τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών και μαθητριών.

Το πρόγραμμα των μαθημάτων αφορούσε τη διδασκαλία των τρόπων πειθούς, όπως και έγινε στα πρώτα μαθήματα (βλ. σχέδιο μαθημάτων), ενώ στην πορεία, η διδασκαλία επικεντρώθηκε στις μορφές πειθούς και σε γραμματικά και γλωσσικά φαινόμενα με βάση συγκεκριμένα κειμενικά είδη από τον δημοσιογραφικό (άρθρο, επιφυλλίδα, χρονογράφημα), τον δοκιμακό και τον προσχεδιασμένο προφορικό λόγο (ομιλία, εισήγηση).

Κατά τη μελέτη των κειμένων αναφοράς, τέθηκε ως βασικός διδακτικός στόχος η πληρέστερη κατανόηση των νοημάτων τους, τα οποία αποτελούσαν και αφετηρία προβληματισμού για την παραγωγή γραπτού λόγου. Ειδικότερα, ζητούνταν ο εντοπισμός της θέσης του συντάκτη και του τρόπου υποστήριξής της σε συνδυασμό με την πρόθεσή του. Για την αναγνώριση της κατασκευής των επιχειρημάτων αξιοποιήθηκε το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin, εφόσον παρείχε έναν σαφή και ρεαλιστικό οδηγό στην κατανόηση του σχήματος: θέση, υποστήριξη,

ενίσχυση και αντίκρουση μιας άποψης. Παράλληλα, για την ανάδειξη των συνεκτικών σχέσεων μεταξύ των νοημάτων του κειμένου χρησιμοποιήθηκε η εννοιολογική χαρτογράφησή τους, δεδομένου ότι η οπτικοποίηση μιας ιδέας συμβάλλει τόσο στην καλύτερη κατανόηση και οργάνωση των νοημάτων, όσο και στην καλύτερη συγγραφή ενός επιχειρήματος (Εγγλέζου, 2011).

Τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα μελετήθηκαν με βάση τα προσφερόμενα κείμενα σε μια προσπάθεια απομάκρυνσης από την τυποποίηση της διδασκαλίας τους, και με προσανατολισμό στον επικοινωνιακό και λειτουργικό της χαρακτήρα. Για τη μελέτη των κειμενικών ειδών, αξιοποιήθηκαν κείμενα στα οποία διακρίνονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κειμενικών τύπων, ενώ ζητήθηκε και σύγκριση κειμένων με βάση τα νοήματα, το κειμενικό είδος, τις υφολογικές και γλωσσικές επιλογές και την προθετικότητα του συντάκτη. Εξάλλου, η μελέτη και η κατάκτηση του τυπικού σχήματος (formal schema) ενός κειμενικού είδους συντελεί στην παραγωγή καλύτερου επιχειρηματολογικού λόγου (Εγγλέζου, 2011) και έρχεται σε πλήρη συνάφεια με τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών της Γ' Λυκείου (ΦΕΚ 3411/2018), όπου οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα μελετώνται συναρτήσει του πλαισίου παραγωγής του κειμένου και των στόχων του συγγραφέα.

Τέλος, κατά την παραγωγή λόγου, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκήθηκαν σε κείμενα που πραγματεύονταν θέματα της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής, όπως και σε άλλα με αναφορές σε καθημερινά και σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τάξεων του Λυκείου. Οι θεματικές ενότητες που διδάχθηκαν στο πλαίσιο της παρέμβασης δεν ακολουθήθηκαν γραμμικά από την ερευνήτρια, δηλαδή σύμφωνα με τη σειρά του προτεινόμενου σχεδιασμού των μαθημάτων που πραγματοποίησαν οι καθηγητές του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά αναπροσαρμόζονταν σύμφωνα με τα δεδομένα, όπως αυτά ανέκυπταν από τον αναστοχασμό και τις διαπιστώσεις που παρατηρούνταν κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης.

Προκειμένου να αποφευχθεί μια επιφανειακή προσέγγιση των εννοιών και των ζητούμενων, και να συνταχθεί αποτελεσματικό κείμενο με ορθή τεκμηρίωση των ιδεών, ακολουθήθηκε το διαδικαστικό μοντέλο των τριών φάσεων του Μαρσαγαούρα (2004) (προσυγγραφικό, συγγραφικό, και μετασυγγραφικό). Για τον λόγο αυτό, με στόχο να καταστεί σαφής ο ουσιώδης ρόλος του προσυγγραφικού σταδίου στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου, οι μαθητές ασκούσαν στην

αναγνώριση των ζητούμενων και δεδομένων της ερώτησης-εκφώνησης, στην επισήμανση του επικοινωνιακού πλαισίου με την υιοθέτηση των αντίστοιχων γλωσσικών συμβάσεων, στον καταγισμό ιδεών προς εύρεση πλήθους επιχειρημάτων, στην επιλογή και ομαδοποίηση των καταλληλότερων επιχειρημάτων και, τέλος, στη σύνταξη σχεδιαγράμματος με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

Κατά τη διάρκεια της συγκρότησης των επιχειρημάτων ζητήθηκε από τους μαθητές να λαμβάνουν υπόψη το βασικό σχήμα του μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin (θέση και πληροφοριακά δεδομένα) προκειμένου να συγκροτούν ποιοτικά επιχειρήματα σε υποθετικά σενάρια. Η διαδικασία στόχευσε ταυτόχρονα και στην ποιοτική ανάλυση των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, προκειμένου να ενισχυθούν οι μεταγνωστικές τους ικανότητες και η αυτονομία τους (Ματσαγγούρας, 2009).

Κατά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων υπήρξε εμπιστευτικότητα και ανωνυμία των συμμετεχόντων και πληροφορημένη συναίνεση για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε το σταθμισμένο κριτήριο ΚΣ των Ennis-Weir (“The Ennis -Weir Critical Thinking Essay Test”) στο αρχικό και το τελικό στάδιο της παρέμβασης. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της μετάφρασης, το τεστ μεταφράστηκε από 3 πτυχιούχους αγγλικής φιλολογίας, όπου σημειώθηκαν ελάχιστες διαφοροποιήσεις, ενώ επιπλέον πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή πριν τη χορήγησή του. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν γραπτά κείμενα 17 μαθητών και μαθητριών, έκτασης 500-600 λέξεων, σε συγκεκριμένες φάσεις της παρέμβασης (3ο, 7ο, 12ο, 16ο μάθημα), τα οποία γράφτηκαν σε συνθήκες εξέτασης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μιάμισης ώρας (90’). Σε κάθε περίπτωση, η παραγωγή λόγου λάμβανε χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο αφορούσε τόσο το κειμενικό είδος, όσο και τα χαρακτηριστικά του πομπού και του δέκτη του κειμένου (π.χ. επιστολή, άρθρο, ομιλία, απόφοιτος σχολείου, σύλλογος καταναλωτών, υπουργός παιδείας).

Καθώς στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις ικανότητες της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής στα κείμενα των μαθητών, όπως επίσης και να μελετηθεί η σχέση της αξιοποίησης του επικοινωνιακού πλαισίου στην ποιότητα των επιχειρημάτων, προτιμήθηκε ως μέθοδος η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των γραπτών κειμένων και του τεστ. Στα κείμενα των μαθητών και μαθητριών αναλύθηκαν όλα τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνταν και με βάση

τους όρους βαθμολόγησης που τέθηκαν, προέκυψε για κάθε μαθητή/μαθήτρια ο μέσος όρος βαθμολογίας (α) των τριών ερευνούμενων ικανοτήτων και (β) του επικοινωνιακού πλαισίου. Για λόγους αξιοπιστίας, τα γραπτά βαθμολογήθηκαν από 3 βαθμολογητές με βάση αριθμητική κλίμακα (βλ. Πίνακα 3: Βαθμολογικά κριτήρια αξιολόγησης) και τον ορισμό των ικανοτήτων κατά το μοντέλο του Facione.

3.5. Διδακτικές μέθοδοι και διδακτικά εργαλεία κατά την παρέμβαση

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, κρίθηκε σκόπιμη η υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων, τα οποία, σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, θα οδηγούσαν στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η μεθοδολογία της παρέμβασης ακολούθησε τις αρχές της «αυθεντικής μάθησης». Έπειτα, κατά τη φάση της μελέτης κειμένων, θεωρήθηκε σκόπιμη η χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου με στόχο την καλύτερη κατανόηση και εμπλοκή των μαθητών. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ο καταγισμός ιδεών κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου (σε παράγραφο ή σε έκθεση), αλλά και η σχεδιαγραμματική απεικόνιση των επιχειρημάτων τόσο του κειμένου μελέτης, όσο και του παραγόμενου κειμένου των μαθητών/ μαθητριών. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως εφαρμόστηκε η συνεργασία σε ομάδες κατά την μελέτη του κειμένου και την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο παρόν υποκεφάλαιο ακολουθεί μια σύντομη εισαγωγή στις παραπάνω διδακτικές μεθόδους, με στόχο την αποσαφήνιση του περιεχομένου και των πλεονεκτημάτων τους.

«Αυθεντική μάθηση ή μάθηση με νόημα»

Προκειμένου να ενισχυθεί ο επιχειρηματολογικός λόγος των μαθητών/ μαθητριών, κρίθηκε σκόπιμη η δημιουργία συνθηκών «αυθεντικής μάθησης» ή «μάθησης με νόημα» (Φρυδάκη, 2009). Αυτό σημαίνει ότι στην παρέμβαση αξιοποιήθηκαν κείμενα που δημιουργούν αναπαραστάσεις των πανανθρώπινων αξιών και προάγουν τις ήπιες δεξιότητες (soft skills) στους μαθητές, όπως η επικοινωνία, η ομαδικότητα, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση και η ερευνητικότητα (Martin, 2019). Παράλληλα, τα κείμενα ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα και στα βιώματα των μαθητών, δίνοντας ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή και καλλιεργώντας θετικά χαρακτηριστικά όπως πολιτειότητα, κοινωνική ευθύνη και ηθικές αξίες. Με τον

τρόπο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, δημιουργούσαν ένα κλίμα διαλόγου, μέσα στο οποίο αναζητούσαν λύσεις, έχοντας ως αφορμή ένα κοινωνικοπολιτισμικό πρόβλημα από την πραγματική ζωή (Lombardi, 2007). Συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση των υποδειγμένων από το ΠΣ θεματικών ενοτήτων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιδίωξε την ενεργοποίηση του κοινωνικού προβληματισμού των μαθητών, την ανάδειξη δημοκρατικών και ανθρωπιστικών ιδεωδών και την ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους. Γενικότερα, στο πλαίσιο της «αυθεντικής μάθησης», οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν με κριτικό τρόπο για σύνθετα κοινωνικοπολιτισμικά ζητήματα μέσα από τον διάλογο, τη συνεργατική μελέτη κειμένων και την αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού. Επίσης, κατά τη συζήτηση στην τάξη και, κυρίως, κατά την παραγωγή λόγου, ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να υποστηρίξουν με τεκμήρια τις απόψεις τους και να αναζητήσουν λύσεις σε διλήμματα. Γίνεται, συνεπώς, κατανοητό ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας υπήρξε συντονιστικός και παρεμβατικός σε καίρια σημεία της συζήτησης, πρακτική που συνάδει και με τον ρόλο που είχε η ίδια ως διευκολυντής στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Το γεγονός αυτό, αν και δεν εύρισκε πάντοτε την ανταπόκριση των μαθητών, στις περισσότερες των περιπτώσεων προώθησε την ενεργό εμπλοκή τους, κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους και επηρέασε θετικά τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η τεχνική των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, που αναφέρονταν κάθε φορά σε διαφορετικά επίπεδα γνωστικής πολυπλοκότητας, καθώς οι αντίστοιχες κλειστού τύπου, με την απλή ανάκληση πληροφοριών, θα περιόριζαν την «ανοιχτότητα» της συζήτησης, δίνοντας προβάδισμα στους «δυνατούς» μαθητές και μαθήτριες και ενισχύοντας την αυθεντία της εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2002). Οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας αφορούν στη μελέτη του κειμένου, χωρίς, όμως, να περιορίζονται σε αυτήν και προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών μέσω του διαλόγου (Cohen, Manion & Morrison, 2004). Οι ερωτήσεις ετίθεντο κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αφορούσαν, πιο συγκεκριμένα, ερωτήσεις διασαφήνισης (π.χ.«θα μπορούσες να

προσθέσεις κάτι πάνω στο θέμα»); ερωτήσεις για τον προσδιορισμό της κύριας άποψης – οπτικής (π.χ. «θεωρώ ότι η άποψη σου είναι πως Έχω δίκιο»); ερωτήσεις για την αναζήτηση των αιτιών (π.χ. «έχεις λόγους για αυτό το συμπέρασμα»); ερωτήσεις για τον προσδιορισμό σχέσεων αιτίου και αποτελέσματος (π.χ. «θα χρειάζόσουν επαρκέστερη τεκμηρίωση; Πού θα μπορούσες να τη βρεις»); και, τέλος, ερωτήσεις για την αποσαφήνιση της σημασίας (π.χ. «με ποια σημασία χρησιμοποιείς αυτή τη λέξη»);). Συχνά οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις τίθονταν και γραπτώς, μέσω της ανάθεσης εργασιών ιδιαίτερα στη διόρθωση των κειμένων των μαθητών, με στόχο εκείνοι να συνηθίζουν να υποβάλλουν στον εαυτό τους ανάλογα ερωτήματα (π.χ. «κάνε ένα διάγραμμα της συλλογιστικής πορείας», «με ποιον άλλον τρόπο θα μπορούσες να το δεις αυτό»;) (Μαυροσκούφης, 2008).

Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)

Με στόχο να διευκολυνθούν οι μαθητές στην προσέγγιση της κάθε θεματικής ενότητας έννοιας, αλλά και στην εύρεση επιχειρημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, αξιοποιήθηκε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) ως ένας γόνιμος τρόπος δημιουργικής προσέγγισης του θέματος (Isaksen, 1998). Μέσω αυτής της διαδικασίας ομαδικής ενεργοποίησης, με τη συνειρμική, άνευ κρίσεων, αυθόρμητη έκφραση ιδεών για το εκάστοτε περιεχόμενο του θέματος αναφοράς, συνελέχθησαν οι ιδέες οι οποίες πυροδοτούσαν τη συζήτηση, τον εντοπισμό επιχειρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Litcanu et al., 2015).

Ο καταιγισμός ιδεών βασίζεται στην εποικοδομιστική άποψη ότι η δημιουργία νέων ιδεών για ένα θέμα μπορεί να βασιστεί σε προϋπάρχουσες γνώσεις. Κάθε μαθητής φέρει τις δικές του ιδέες, αντιλήψεις και στερεότυπα για το θέμα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν πρόσφορο υλικό για τη γνωστική του ανάπτυξη. Ασχέτως με το αν οι εκφρασμένες ιδέες συνάδουν με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στη συνέχεια των δραστηριοτήτων (Βασάλα & Φλογαίτη, 2002). Για τους παραπάνω λόγους, η εφαρμογή αυτής της τεχνικής χρησιμοποιήθηκε στο εισαγωγικό στάδιο προσέγγισης κάθε θέματος δίνοντας τη δυνατότητα να διαπιστωθεί η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με αυτό, να αναλυθούν και να εξηγηθούν ειδικότεροι όροι και έννοιες που το αφορούν, καθώς και να γίνει κατανοητή η πολύπλευρη φύση του. Επίσης, ο καταιγισμός ιδεών

αξιοποιήθηκε και στο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, με στόχο την καλύτερη οργάνωση των ιδεών και των επιχειρημάτων των μαθητών και μαθητριών.

Στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής η πορεία της τεχνικής ακολούθησε τέσσερα στάδια (Litcanu et al., 2015· Βασάλα & Φλογαΐτη, 2002). Στα πρώτα μαθήματα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αποσαφήνισε στους μαθητές και στις μαθήτριες τη διαδικασία του καταγισμού ιδεών, περιγράφοντας τους στόχους της μεθόδου και τον ρόλο της ίδιας. Σε δεύτερο στάδιο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ανακοίνωνε το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και ξεκινούσε η έκθεση των ιδεών από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στο στάδιο αυτό σημειώνονταν όλες οι ιδέες τους χωρίς εξαίρεση ή άσκηση κριτικής, δεδομένου ότι η μία ιδέα ενεργοποιεί την εμφάνιση μιας άλλης. Σε περίπτωση που εντοπιζόταν κώλυμα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρέμβαινε με νέα ερώτηση ώστε να δημιουργηθούν νέοι συνειρμοί (Φρυδάκη, 2009). Στη συνέχεια, συλλεγόταν ένας ικανοποιητικός αριθμός ιδεών, οι οποίες ομαδοποιούνταν με κριτήρια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Οι σημειωμένες ιδέες συζητούνταν στην τάξη, ενώ ορισμένες αναδεικνύονταν και συνδυάζονταν μεταξύ τους δημιουργώντας έναν χάρτη εννοιών. Σε τελικό στάδιο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιοποιούσε τις ομάδες ιδεών παρουσιάζοντας με εισήγηση τα προς εξέταση θέματα. Στη συνέχεια, οι μαθητές ομαδικά ή ατομικά αναλάμβαναν σχετικές εργασίες με στόχο την περαιτέρω εμβάθυνση, την αξιολόγηση των δεδομένων, την εξαγωγή και την παρουσίαση συμπερασμάτων.

Ωστόσο, όταν από τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας παρατηρούνταν ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας υπερίσχυε ο λόγος συγκεκριμένων μελών της τάξης, επιλέγοταν η παραγωγή ιδεών κατά μόνας. Σε αυτή την περίπτωση, ο κάθε μαθητής/ μαθήτρια είχε τον δικό του χρόνο και χώρο να καταγράψει συνειρμικά τις ιδέες του και να τις παρουσιάσει στη συνέχεια στην ομάδα ή στην ολομέλεια της τάξης (Litcanu et al, 2015).

Η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής αποδείχθηκε αποτελεσματική, δεδομένου ότι αποτέλεσε μια ευχάριστη, γρήγορη και εύκολη πρακτική με ενεργητικό χαρακτήρα και πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αν και παρατηρήθηκε ότι η διαδικασία ήταν εύκολο να ξεφύγει από τον αρχικό της στόχο, με την διατύπωση ασυνάρτητων ιδεών από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Βασάλα & Φλογαΐτη, 2002), το γενικότερο κλίμα που δημιουργήθηκε ευνοούσε τη

συμμετοχή, τον αυθορμητισμό και την αυτοπεποίθηση, δίνοντας χώρο σε όλους τους μαθητές. Ακόμη, η δόμηση μιας κοινής γνώσης μέσα από μια διαδικασία πνευματικής συνεργασίας και αλληλοβοήθειας ανέδειξε την ομαδική συμμετοχή και την ατομική συνεισφορά (Φρυδάκη, 2009). Επίσης, η ανάκληση και η αξιοποίηση προϋπαρχουσών πληροφοριών στην επαφή με ένα νέο ζήτημα και τα ορισμένα χρονικά όρια της διδακτικής ώρας ενίσχυαν τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών (Βασάλα & Φλογαΐτη, 2002).

Σχεδιαγραμματική απεικόνιση

Όπως επισημάνθηκε και στις καλές πρακτικές για την παραγωγή λόγου, η χρήση στρατηγικών που δίνουν έμφαση στον σχεδιασμό του επιχειρήματος αποδεικνύεται κι εδώ καθοριστικής σημασίας. Η οργάνωση του παραγόμενου κειμένου με τη μορφή διαγράμματος συντελεί στην οργάνωση, κατασκευή και στοιχειωθότητα επιχειρημάτων (Εγγλέζου, 2011). Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε η χρήση του σχεδιαγράμματος, τόσο κατά την κατανόηση και ανάλυση των επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία κλήθηκαν να μελετήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, όσο και κατά τη διάρκεια του προσυγγραφικού σταδίου.

Οι μορφές του διαγράμματος ποικίλλουν. Το αραχνοδιάγραμμα (spider gram) μπορεί να χρησιμεύσει στον καταγισμό ιδεών και στην οργάνωσή τους, ενώ ο πίνακας βοηθά στην παράλληλη καταγραφή και ταξινόμηση των αποδεικτικών θέσεων. Έτσι, η σχεδιαγραμματική αναπαράσταση είναι εξαιρετικά σημαντική, εφόσον η καταγραφή μιας ιδέας οδηγεί στην παραγωγή νέων, καθώς και στον εντοπισμό αντεπιχειρημάτων. Η σύνδεση με την έννοια της οπτικοποίησης (visualization) στο σημείο αυτό είναι εύλογη. Η εν λόγω δυνατότητα δημιουργεί ένα κοινό έδαφος συζήτησης και οικοδόμησης γνώσης στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εμβαθύνουν και να επεκτείνουν τα αρχικά επιχειρήματα και τις ιδέες τους, και να βελτιώσουν το διάγραμμά τους επιλέγοντας τα καταλληλότερα επιχειρήματα (Εγγλέζου, 2011). Έτσι, η χρήση εργαλείων απεικόνισης, όπως για παράδειγμα εννοιολογικών χαρτών (concept maps), μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά βοηθητική.

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η αξιοποίηση της πρακτικής του καταγισμού ιδεών πραγματοποιήθηκε κατά το προσυγγραφικό στάδιο με στόχο τη διευκόλυνση των μαθητών και μαθητριών και την παραγωγή καλύτερων επιχειρηματολογικών

κειμένων. Σε αρχικό στάδιο, αξιοποιήθηκαν τεχνικές που χαρακτηρίζονται από υψηλή καθοδήγηση, δηλαδή από την ενεργό παρέμβαση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (Ματσαγγούρας, 2004). Πιο συγκεκριμένα, δίνονταν γραφικές αναπαραστάσεις, όπως το διάγραμμα ροής του κειμένου ή το σχεδιάγραμμα στην παραγωγή λόγου, αλλά και γραπτές οδηγίες για την αξιολόγηση του τελικού κειμένου. Στη συνέχεια, ακολουθώντας τον ρόλο του διευκολυντή-εμπυχωτή, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προχωρούσε σταδιακά σε τεχνικές πιο χαλαρής καθοδήγησης, με στόχο την προοδευτική ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και μαθητριών, μέσω της βελτίωσης της αυτορρύθμισής τους (Σπαντιδάκης, 2010). Στις τεχνικές αυτές, συμπεριλήφθηκε η χρήση βασικών λέξεων που αφορούν το υπό εξέταση θέμα, ο καταγισμός ιδεών και η συζήτηση.

Εργασία των μαθητών σε ομάδες

Τέλος, κατά την παρέμβαση αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η οποία δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για τη διαμόρφωση ενός κλίματος αλληλοβοήθειας, ισότητας ευκαιριών και συμμετοχικής μάθησης. Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, μέσω της συνοπτικής παρουσίασης της γέννησής της, των βασικών της στοιχείων, των στόχων και των αποδεδειγμένων θετικών της σημείων, των μοντέλων και των φάσεων που την συναπαρτίζουν και, τέλος, της κριτικής που της ασκήθηκε.

Η εμφάνιση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ξεκινά από την παιδαγωγική θεωρία του John Dewey στις ΗΠΑ και καλλιεργήθηκε συστηματικά κατά τη δεκαετία του '60. Θεωρώντας το σχολείο ως μικρόκοσμο δημοκρατίας και ως χώρο, συνεπώς, που προάγει τη συνεργασία απορρίπτοντας τον ανταγωνισμό, ο Dewey αναγνωρίζει τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής και την εντάσσει στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης. Παράλληλα, ο Kurt Lewin ανέδειξε τη δυναμική των ομάδων, ενώ το '60 οι αδελφοί Johnson επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής της συνεργασίας, με στόχο να εξασφαλιστεί η ίση ευκαιρία στην εκπαίδευση και η ενσωμάτωση μαθητών διαφορετικών ταυτοτήτων (Κακανά, 2008).

Σε γενικές γραμμές, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δομείται στην αλληλεξάρτηση, αφενός των μελών μιας ομάδας και, αφετέρου, μεταξύ των ομάδων μεταξύ τους, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην ατομική ευθύνη (Δημητριάδου, 2016). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συζήτηση, συντονίζει τις ομάδες, σχεδιάζει και

οργανώνει το περιεχόμενο της μάθησης και, τέλος, αξιολογεί την ίδια τη διαδικασία (Κακανά, 2008). Υπάρχει, επομένως, φανερή εμπλοκή του στη μάθηση με έναν δευτερεύοντα, συντονιστικό και συνδετικό ρόλο.

Η εργασία σε ομάδες πραγματοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας-δράσης τόσο για τη μελέτη των κειμένων, όσο και για την παραγωγή γραπτού λόγου και χωρίστηκε σε τρία χρονικά στάδια. Στο πρώτο, εισαγωγικό, στάδιο, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώνονταν σχετικά με το θέμα με το οποίο θα ασχολούνταν και δίνονταν διευκρινίσεις ως προς τις ιδιαιτερότητες και τους στόχους της διαδικασίας. Στο προπαρασκευαστικό αυτό μέρος επιδιώχθηκε η αναζήτηση ενός κοινού εδάφους συζήτησης, το οποίο προέκυπτε από κατευθυντήριες ερωτήσεις που αφορούσαν την εμπειρία και το περιβάλλον των μαθητών (Nelson, 1994). Στη συνέχεια, δινόταν στις ομάδες ορισμένο υλικό για μελέτη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μελετούσαν και διατύπωναν απορίες, ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρενέβαινε, επεξηγούσε και ήταν υπεύθυνη για τη διαχείριση του χρόνου. Σε τελικό στάδιο, οι ομάδες παρουσίαζαν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και ακολουθούσε συζήτηση πάνω σε ερμηνείες και συνδέσεις (Δημητριάδου, 2016). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι η μέθοδος έλαβε τον χαρακτήρα της βραχύχρονης ομαδοποίησης, μιας και αυτή η μορφή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την κατά καιρούς εταιρική συνεργασία, αφορούσε ειδικούς διδακτικούς σκοπούς και αποτελούσε μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος της ήταν να δώσει την ευκαιρία και τον χώρο στους μαθητές και στις μαθήτριες να εμπλακούν προσωπικά σε ένα κοινό ζήτημα, να τοποθετηθούν και, στη συνέχεια, να εκθέσουν τις σκέψεις και τα συμπεράσματά τους στο σύνολο της τάξης (Δημητριάδου, 2016).

Για την επίτευξη των στόχων την έρευνας, η καλά δομημένη συνεργασία, η διασαφήνιση της διαδικασίας, καθώς και η οργανωμένη καθοδήγηση αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου (Nelson, 1994).

3.6. Θεμελιωμένη θεωρία

Η αξιοποίηση των παραπάνω διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, καθώς και η συλλογή και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βρίσκονταν σε συνεχή διαλεκτική σχέση με τα δεδομένα της εκπαιδευτικής εμπειρίας σε όλη τη διάρκεια

διεξαγωγής της παρέμβασης. Ξεκινώντας από την παρατήρηση και τη συλλογή δεδομένων από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια οδηγήθηκε σε διαπιστώσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες των μαθητών στην επιχειρηματολογία. Η παρατήρηση αυτή οδήγησε με τη σειρά της στην αναζήτηση της κατάλληλης θεωρητικής προσέγγισης και των αποτελεσματικότερων διδακτικών πρακτικών. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρέμβαση στηρίχτηκε στις αρχές της θεμελιωμένης ή εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η οποία βασίζεται σε δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί με συστηματικό τρόπο (Strauss, 1987), και τα οποία θα πρέπει να εμπιστεύεται ο ερευνητής σύμφωνα με μια φαινομενολογική προσέγγιση, (van Manen, 2007), δηλαδή απομονώνοντας υπάρχουσες αντιλήψεις και εξηγήσεις (Glasser & Strauss, 1967).

Επιπλέον, όπως υπαγορεύει και η έρευνα δράσης, πραγματοποιούνταν διαδικασίες αναστοχασμού και αναπροσαρμογής των ερευνητικών ερωτημάτων και παρεμβάσεων. Συνεπώς, η έρευνα δεν δομήθηκε σε ένα αυστηρό πλαίσιο με τη μορφή συγκριμένων υποθέσεων, οι οποίες στην πορεία θα ελέγχονταν στο πεδίο (Ιωσηφίδης, 2008), αλλά έστρεφε το βάρος στα δεδομένα που επαναλαμβάνονταν και αποτελούσαν αξιόπιστα στοιχεία για την εξαγωγή συμπερασμάτων και για την υποστήριξη γενικών υποθέσεων. Η θεωρία, λοιπόν, «θεμελιωνόταν» στα δεδομένα της έρευνας και αναδιαμορφωνόταν με στόχο την κατανόηση και την υποστήριξη των ζητημάτων που ανέκυπταν (Cohen, Manion & Morisson, 2007).

3.7. Η έρευνα

3.7.1. Χρονικό πλαίσιο της έρευνας

Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας διενεργήθηκε την περίοδο Σεπτεμβρίου 2018– Ιανουαρίου 2019, σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη.

3.7.2 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αφορά 17 συμμετέχοντες, 11 κορίτσια και 6 αγόρια, μαθητές της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, οι οποίοι συγκρότησαν τρία (3) τμήματα, των πέντε (5), πέντε (5) και επτά (7) συμμετεχόντων αντιστοίχως. Από αυτούς οι πέντε (5)

φοιτούν στην Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, πέντε (5) στην Ομάδα Θετικών Επιστημών και επτά (7) στην Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής. Αυτός ο διαχωρισμός δεν ήταν καθοριστικός στη σύσταση των τμημάτων, καθώς αυτά οργανώθηκαν με βασικό κριτήριο τη γενική βαθμολογική τους επίδοση στο σύνολο των προς εξέταση μαθημάτων, αλλά και τις επιπρόσθετες εξωσχολικές τους υποχρεώσεις. Από το σύνολο των δεκαεπτά (17) μαθητών/μαθητριών, οι δύο (2) ήταν απόφοιτοι και επέλεξαν να ακολουθήσουν εκ νέου προετοιμασία για την πρόσβαση σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλοι οι μαθητές προέρχονταν από δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η συγκρότηση των τμημάτων των μαθητών και μαθητριών, η επισήμανση της κατεύθυνσης σπουδών που ακολουθούσαν, του φύλου και της ιδιότητάς τους ως αποφοίτων ή τελειοφοίτων μαθητών του Λυκείου.

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας

| Κ.Σ. | Ομάδα προσανατολισμού | Φύλο | Έτος αποφοίτησης |
|----------------------------|----------------------------------|-------------|-------------------------|
| 1^ο τμήμα | | | |
| 01 | Ανθρωπιστικών σπουδών | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 02 | Ανθρωπιστικών σπουδών | Αγόρι | Απόφοιτος |
| 03 | Ανθρωπιστικών σπουδών | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 04 | Οικονομίας πληροφορικής | Αγόρι | Απόφοιτος |
| 05 | Θετικών επιστημών | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 2^ο τμήμα | | | |
| 06 | Θετικών επιστημών | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 07 | Θετικών επιστημών | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 08 | Θετικών επιστημών | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 09 | Θετικών επιστημών | Κορίτσι | Απόφοιτος |

| | | | | |
|----------------------------|----------------------------|---|---------|--------------|
| 10 | Οικονομίας πληροφορικής | – | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 3^ο τμήμα | | | | |
| 11 | Οικονομίας πληροφορικής | – | Αγόρι | Τελειόφοιτος |
| 12 | Ανθρωπιστικών σπουδών | | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 13 | Ανθρωπιστικών σπουδών | | Αγόρι | Τελειόφοιτος |
| 14 | Οικονομίας πληροφορικής | – | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 15 | Οικονομίας πληροφορικής | – | Αγόρι | Τελειόφοιτος |
| 16 | Οικονομίας πληροφορικής | – | Κορίτσι | Τελειόφοιτη |
| 17 | Οικονομίας πληροφορικής | – | Αγόρι | Τελειόφοιτος |

3.7.3. Ερευνητική διαδικασία: κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης μελετήθηκαν και αναλύθηκαν τα κείμενα που συνέγραψαν οι μαθητές σε συγκεκριμένα στάδια της παρέμβασης. Σε ορισμένο χρονικό πλαίσιο (μιάμιση ώρα), και σε συνθήκες εξέτασης, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν, κατά μόνας, στο 3ο, το 7ο, το 12ο και 16ο μάθημα, να συγγράψουν επιχειρηματολογικό κείμενο έκτασης 500-600 λέξεων, απαντώντας τεκμηριωμένα και καταθέτοντας την άποψη και τις σκέψεις τους σε ερωτήματα ποικίλης θεματολογίας. Παρόλο που ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες μόνο η παραγωγή γραπτού λόγου, δόθηκε συνημμένο και το σχετικό με την ενότητα κείμενο, που θα μπορούσε να λειτουργήσει ενδεχομένως ως πηγή προβληματισμού.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παραγωγή λόγου ακολουθούσε τις συμβάσεις κειμενικών ειδών (επιστολή, άρθρο, ομιλία), που μελέτησαν και ασκήθηκαν καθ' όλη την παρέμβαση, αλλά και την προθετικότητα του συντάκτη, τις υφολογικές και γλωσσικές επιλογές του, όπως και την επικοινωνιακή περίσταση.

Παρόλο που οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν συγγράψει ατομικά και άλλα κείμενα επιχειρηματολογίας ως εβδομαδιαία εργασία, επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα

γραπτά καθώς παραδόθηκαν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια από το σύνολο των μαθητών, συντάχθηκαν με τα ίδια κριτήρια για όλους και δημιουργήθηκαν χρονικά σε καίριες φάσεις της παρέμβασης, και όχι μόνο σε αρχικό και τελικό στάδιο. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να αναστοχάζεται και να αναπροσαρμίζεται άμεσα στα εκπαιδευτικά δεδομένα σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Παράλληλα, οι εκφωνήσεις των θεμάτων ορίστηκαν κατόπιν επιλογής, καθώς είτε αποτελούσαν εκφωνήσεις παλαιότερων θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων είτε εξυπηρετούσαν -κατά την γνώμη της ερευνήτριας -τους στόχους της ερευνητικής παρέμβασης.

Εκφωνήσεις των θεμάτων παραγωγής γραπτού λόγου

1^η εκφώνηση (3^ο μάθημα): «Τώρα που έφτασε η στιγμή της αποφοίτησής σας από το Λύκειο, αξιοποιώντας τις εμπειρίες της σχολικής σας ζωής, να γράψετε μια επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας, στην οποία να παρουσιάσετε αιτιολογημένα ποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο θεωρείτε πως είναι τα πιο σημαντικά. Παράλληλα να αναφερθείτε στις αλλαγές που θα θέλατε να γίνουν στο σχολείο, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας».

2^η εκφώνηση (7^ο μάθημα): «Στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας μελετήσατε το παραπάνω άρθρο που μαρτυρά την υποβαθμισμένη θέση της γυναίκας στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυσκολίες που αυτή συναντά. Σε ένα άρθρο στην σχολική σας εφημερίδα εκφράζετε τη συμφωνία ή τη διαφωνία σας με την παραπάνω θέση. Στην πορεία προτείνετε τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να επιτευχθεί - και επί της ουσίας- η ισότητα του ανδρικού και του γυναικείου φύλου».

3^η εκφώνηση (12^ο μάθημα): «Σε μία ομιλία σας στην Ένωση Καταναλωτών της περιοχής σας με θέμα «διαφήμιση και καταναλωτικές συνήθειες» ως εκπρόσωπος του μαθητικού συμβουλίου αναφέρεστε στις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της διαφήμισης στην εποχή που διανύουμε».

4^η εκφώνηση (16^ο μάθημα): «Στην τελετή αποφοίτησης του σχολείου σας ως υποψήφιοι/ες φοιτητές/τριες και μελλοντικοί/κές επιστήμονες εκφωνείτε μια ομιλία 500-600 λέξεων στην οποία εστιάζετε σε δύο άξονες: α) στον ρόλο της επιστήμης στην αντιμετώπιση των σημαντικότερων, κατά τη γνώμη σας, σύγχρονων προβλημάτων και β) στα ηθικά εφόδια του επιστήμονα που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει αυτόν τον στόχο».

3.7.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των διαθέσιμων εργαλείων μέτρησης για την επιλογή του πιο κατάλληλου σύμφωνα σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας. Κριτήρια για την επιλογή του τέθηκε η σύνδεσή του με την παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου, καθώς και η καταλληλότητά του για μαθητική χρήση. Για τον λόγο αυτό, το «California Critical Thinking Skills Test» (CCTST) απορρίφθηκε, καθώς απευθύνεται σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δομείται σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Επίσης, το «Cornell Critical Thinking Test» (CCTT), το οποίο διαμορφώθηκε από τον Ennis και τον Millman, αν και έχει δύο επίπεδα, για μαθητές 4-14 ετών, και για προχωρημένους μαθητές δευτεροβάθμιας, φοιτητές τριτοβάθμιας και ενήλικες αντίστοιχα, χαρακτηρίζεται από χαμηλή εγκυρότητα (Hughes, 1992) και αποτελείται και αυτό από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα Critical Thinking Tests του Πανεπιστημίου της Florida αφορούν τρία διαφορετικά test που ελέγχουν είτε τις προδιαθέσεις (κλειστού τύπου) είτε συγκεκριμένες ικανότητες της ΚΣ με ποσοτικά (πολλαπλής επιλογής) ή ποιοτικά (αξιολόγηση ενός άρθρου) κριτήρια αντίστοιχα. Ωστόσο, η δομή παραμένει πάλι κλειστού ή αναγνωριστικού τύπου, ενώ το πλαίσιο αφορά τον χώρο της βιοτεχνολογίας, έναν χώρο όχι και τόσο οικείο στους μαθητές. Τέλος, το «Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal» (WGCTA) στοχεύει κατά κύριο λόγο στη μέτρηση της ΚΣ για εργασιακούς σκοπούς, ενώ ο έλεγχος συγκεκριμένων ικανοτήτων της υπό τη μορφή ερωτήσεων κλειστού τύπου δεν βοηθά στον έλεγχο και τον εντοπισμό της ΚΣ στον γραπτό λόγο των μαθητών.

Έτσι, προκρίθηκε η χρήση του «Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test» (Ennis-Weir), με το οποίο εκτιμάται κατά πόσο ο εξεταζόμενος μπορεί να αξιολογήσει, αλλά και να οργανώσει ένα επιχειρήμα κατά την παραγωγή γραπτού

λόγου. Η διαδικασία χρήσης του εργαλείου έχει ως εξής: μετά την ανάγνωση ενός φανταστικού γράμματος προς έναν εκδότη εφημερίδας, οι συμμετέχοντες αξιολογούν τα εννιά επιχειρήματα που παρουσιάζονται στην επιστολή. Έπειτα, ο συμμετέχων γράφει ένα απαντητικό κείμενο με το οποίο αξιολογεί αυτά τα εννιά επιχειρήματα. Ο διαθέσιμος χρόνος είναι περίπου 40 λεπτά. Συνεπώς, δίνεται η ευκαιρία για παρατήρηση της ικανότητας κριτικής αποτύπωσης τόσο στην αναγνώριση, όσο και στον σχεδιασμό του επιχειρήματος.

Το εν λόγω τεστ κρίθηκε κατάλληλο για την έρευνα, καθώς απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου και περιλαμβάνει την παραγωγή κριτικού λόγου. Αν και σε αυτό δεν εξετάζονται ξεχωριστά οι ικανότητες της ΚΣ, ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα να καλυφθούν οι βασικοί της άξονες. Ειδικότερα, επιδιώκεται η εστίαση στο θέμα, η αναζήτηση της αιτιολόγησης των αντιλήψεων, η υποστήριξη της θέσης, η παρουσίαση σωστής αξιολόγησης, η αναζήτηση εναλλακτικών και η κατάλληλη απάντηση. Επίσης, η επιλογή του τεστ συνδέεται με την ανάγκη ύπαρξης ρεαλιστικών επικοινωνιακών συνθηκών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι οποίες βοηθούν τον μαθητή να καταρτίσει ένα πιο αποτελεσματικό κείμενο. Εξάλλου, αφορά ένα θέμα οικείο για τους συμμετέχοντες της έρευνας, εφόσον πρόκειται για ένα καθημερινό πρόβλημα μεγάλου αστικού κέντρου. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ο διττός του ρόλος, ως εργαλείου διερεύνησης και διδασκαλίας αφενός της επιχειρηματολογίας και αφετέρου της ΚΣ, αλλά και η αποδεδειγμένη του αξιοπιστία και εγκυρότητα ήταν καθοριστικοί παράγοντες για την επιλογή του.

Ακολούθησε πιλοτική εφαρμογή της χρήσης του εργαλείου υπό την επίβλεψη και δεύτερου ερευνητή σε ιδιωτικό χώρο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με δείγμα 5 μαθητές, απόφοιτους του σχολικού έτους 2017-2018 (ηλικία 18 ετών). Κατά την εφαρμογή, η διαδικασία και οι ερωτήσεις/ διευκρινίσεις που ζητήθηκαν από τους μαθητές καταγράφηκαν από τρίτο παρατηρητή με σκοπό τη διόρθωση της μετάφρασης και της διαδικασίας χορήγησης του τεστ. Το τεστ διανεμήθηκε με συνημμένες τις οδηγίες του, χωρίς να αναγνωστούν από τον εκπαιδευτικό ταυτόχρονα με τη διανομή του, ενώ επισημάνθηκε στους μαθητές ο χρόνος διεξαγωγής του (40'). Από τις παρατηρήσεις των επιβλεπόντων εκπαιδευτικών δεν σημειώθηκε κάποια δυσκολία στην κατανόηση των οδηγιών ή στις απαντήσεις των συμμετεχόντων λόγω της μετάφρασης. Παρατηρήθηκε μόνο εμφανές άγχος στους μαθητές πριν την έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής του τεστ. Αυτό αποδόθηκε από τους περισσότερους στον

έλεγχο και τη βαθμολογική απόδοση της κριτικής ικανότητας, την οποία, όπως σημείωσαν οι ίδιοι, όφειλαν να κατέχουν κατά την σχολική και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή και εργασιακή τους ζωή.

Τέλος, όσον αφορά το ζήτημα της βαθμολόγησης δημιουργήθηκαν ορισμένα προβλήματα, καθώς η ανοιχτού τύπου εξέταση δεν διασφάλιζε την απόλυτη συμφωνία μεταξύ των βαθμολογητών, λόγω του υποκειμενικού της χαρακτήρα. Αυτό το πρόβλημα της ενδεχόμενης ασυμφωνίας ήταν δυνατόν να υπερκεραστεί με την ορθολογική χρήση των οδηγιών του τεστ, ώστε να υπάρξει η λιγότερο δυνατή απόκλιση βαθμολόγησης.

3.7.5. Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων: ανάλυση περιεχομένου

Καθώς το θέμα και η στοχοθεσία της έρευνας αφορούν την ανάπτυξη της ΚΣ μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε γραπτά κείμενα των μαθητών και μαθητριών, κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση της ποιοτικής προσέγγισης μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των γραπτών τους για να διερευνηθεί αν υπήρξε βελτίωση, στασιμότητα ή οπισθοχώρηση των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής (Facione, 2015).

Κατά την ανάλυση των κειμένων παραγωγής γραπτού λόγου και των pre/post test δεν ακολουθήθηκε η στατιστική ανάλυση, αλλά υπήρξε εστίαση στη συχνότητα εμφάνισης των δεδομένων που προέρχονται από το κείμενο, η οποία στη συνέχεια ερμηνεύτηκε σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, όπως σημειώνεται και στον Πίνακα 2, ερευνήθηκε η εμφάνιση της ικανότητας της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής (Facione, 2015) και η αξιοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου (ΦΕΚ/3411/2018). Αυτή η επιλογή υπαγορεύτηκε από τη φύση των δεδομένων, καθώς έτσι εξυπηρετείται καλύτερα η μελέτη του γραπτού λόγου και η ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους.

Κατά την αρχική μελέτη των κειμένων διερευνήθηκε η χρήση κειμενικών δεικτών, ως στοιχείο της ανάλυσής τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν επιχειρήματα στα οποία, παρόλο που απουσίαζαν αιτιολογικοί σύνδεσμοι, υπήρξε ισχυρή τεκμηρίωση των θέσεων του συντάκτη. Κατ' αναλογία, στην περίπτωση των συμπερασματικών συνδέσμων η απουσία της ρητής διατύπωσης του συμπεράσματος δεν δήλωνε πάντοτε αδυναμία εξαγωγής συμπεράσματος. Για τον λόγο αυτό, τα κείμενα

μελετήθηκαν σε βάθος και πραγματοποιήθηκε διεξοδική ανάλυση του κάθε κειμένου από την εκπαιδευτικό- ερευνήτρια και από τους δύο συναδέλφους σε ρόλο κριτικών φίλων. Στη συνέχεια με βάση τους στόχους της έρευνας καθορίστηκαν και οι μονάδες ανάλυσης, ενώ στην πορεία, ορίστηκε και η κατηγοριοποίησή τους με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Μέσω της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης, η ανάλυση των κειμένων διευκόλυνε τις συγκρίσεις και τις συχνότητες εμφάνισης των ερευνούμενων κατηγοριών. Οι κατηγορίες αποδελτιώθηκαν και προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων των μαθητών, αυτή πραγματοποιήθηκε αυτόνομα από δεύτερο και τρίτο ερευνητή, οι οποίοι κατέγραψαν τις δικές τους παρατηρήσεις με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν. Παράλληλα, για να ερευνηθεί και ο βαθμός διαφοροποίησης στην εμφάνιση των συγκεκριμένων ικανοτήτων, υπήρξε και βαθμολογική κλίμακα για τον ποσοτικό προσδιορισμό του βαθμού εξέλιξής τους. Με βάση τις παρατηρήσεις των δύο ερευνητών, έγιναν τροποποιήσεις στις κατηγοριοποιήσεις, στην παρουσία ή απουσία των ικανοτήτων και στην βαθμολογική αποτύπωση. Ειδικότερα, οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν είναι οι εξής:

- Ικανότητα της ερμηνείας (Facione, 2015)
- Ικανότητα της εξήγησης (Facione, 2015)
- Ικανότητα της συνεπαγωγής (Facione, 2015)
- Επικοινωνιακό πλαίσιο (πομπός, δέκτης, σκοπός, περίσταση επικοινωνίας (ΦΕΚ 3411/2018)

Πίνακας2: Κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου

| Κωδικός | Λέξη- κλειδί | Παράδειγμα |
|----------------|---------------------|--|
| ΕΡΜ | Ερμηνεία | «Ταυτόχρονα, η επιστήμη έχει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν το περιβάλλον» |
| ΕΞ | Εξήγηση | «Η οικονομική διάσταση της διαφήμισης είναι κομβική, διότι μέσω αυτής δημιουργούνται νέοι κλάδοι στην διαφήμιση και στην παραγωγή των καταναλωτικών αγαθών, μειώνοντας έτσι τα |

| | | |
|------------|-----------------------|--|
| | | ποσοστα ανεργίας και συμβάλλοντας στην οικονομική ακμή συγκεκριμένων κλάδων. Τα οικονομικά οφέλη που αποκομίζει ο επιχειρηματίας των ωθούν σε νέες παραγωγικές και επιχειρηματικές δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν την εθνική οικονομία μέσω των επενδύσεων, των κεφαλαίων και της φορολογίας των επιχειρήσεων που αναπτύσσονται». |
| ΣΥΝ | Συνεπαγωγή | «Η συνεισφορά της είναι σημαντική και στην βελτίωση των προϊόντων. Η δυνατότητα των καταναλωτών να συγκρίνουν τα προϊόντα και τις υπηρεσίες. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η ποιότητα τους γιατί η κάθε εταιρεία προσπαθεί να βελτιώσει το προϊόν της για να αποκομίσει κέρδη. Πέρα από την ποιότητα, κέρδος υπάρχει στον καταναλωτή και από την μείωση της τιμής, στην προσπάθεια της εταιρείας να έχει το προϊόν μεγαλύτερη ζήτηση. Όπως γίνεται φανερό τα προϊόντα βελτιώνονται, με τον καταναλωτή να επωφελείται από αυτήν την διαδικασία». |
| ΕΠ | Επικοινωνιακό πλαίσιο | «Αγαπητό ακροατήριο Με αφορμή την ενδιαφέρουσα εκδήλωση σας, που αποτελεί μια μορφή προβληματισμού για τις διαστάσεις της διαφήμισης, δράττομαι και εγώ με την ευκαιρία για να σχολιάσω το συγκεκριμένο θέμα». |

Στα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών και μαθητριών ερευνήθηκε και αξιολογήθηκε η παρουσία και ο βαθμός ανταπόκρισής τους ως προς την ικανότητα της ερμηνείας, της εξήγησης, της συνεπαγωγής και του επικοινωνιακού πλαισίου. Τα κείμενα βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με την προτεινόμενη βαθμολόγηση του κριτηρίου αξιολόγησης της ΚΣ των Ennis –Weir. Η βαθμολογική αποτύπωση των γραπτών των μαθητών και μαθητριών από την

εκπαιδευτικό-ερευνητρια συγκρίθηκε με τις αντίστοιχες των δύο βαθμολογητών για λόγους αξιοπιστίας της βαθμολόγησης.

Πίνακας 3: Βαθμολογικά κριτήρια αξιολόγησης

| Βαθμολογία | Αιτιολόγηση |
|-------------------|---|
| -1 | Λανθασμένη απάντηση/ λανθασμένη αιτιολόγηση |
| 0 | Κενό/ απάντηση εκτός θέματος |
| 1 | Καλό επίπεδο απάντησης |
| 2 | Αρκετά καλό επίπεδο απάντησης |
| 3 | Άριστο επίπεδο απάντησης |

3.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Όλες οι έρευνες αξιολογούνται με βάση την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Σε σχέση με τα θέματα εγκυρότητας, ως καθοριστικός παράγοντας πρέπει να επισημανθεί η ειλικρίνεια, το βάθος, ο πλούτος και το περιεχόμενο των συλλεχθέντων δεδομένων, οι συμμετέχοντες και η ανιδιοτέλεια του ερευνητή (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Επίσης, η ερευνητική εγκυρότητα επιτυγχάνεται, εφόσον οι ερευνητικοί στόχοι συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται με ακρίβεια και συνοχή (Ιωσηφίδης, 2008). Ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου, η εν λόγω έρευνα καλύπτει θεματικές ενότητες της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής, όπως και θέματα προσωπικού προβληματισμού που έχουν διδαχθεί οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Επίσης, η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας έγκειται στη συνεργασία και την ανατροφοδότηση από άλλους συναδέλφους (Mertens, 2005). Τόσο κατά τη διάρκεια χορήγησης και βαθμολόγησης του Ennis-Weir Test, όσο και κατά τον έλεγχο για τη συλλογή και την ανάλυση του γραπτού λόγου των μαθητών, η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους συνετέλεσε στην αξιοπιστία των δεδομένων. Τέλος, η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα πληροί και τα κριτήρια της ηθικής και της δεοντολογίας, καθώς υπήρξε εμπιστευτικότητα και ανωνυμία των συμμετεχόντων, εντιμότητα στις σχέσεις ερευνητή και συμμετεχόντων

καθ' όλη την παρέμβαση, όπως και πληροφορημένη συναίνεση για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

3.9. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή των πορισμάτων, όπως σημειώθηκε και σε άλλο σημείο της εργασίας, συνελέχθησαν σε 6 διαφορετικά σημεία της έρευνας. Στην 1^η εξέταση της παρέμβασης (1^ο μάθημα), χορηγήθηκε στους μαθητές το pre-test ως μια προσπάθεια διερεύνησης των τριών ερευνούμενων ικανοτήτων της ΚΣ στον γραπτό λόγο των μαθητών και μαθητριών, δηλαδή της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής. Επιδιώκοντας τον έλεγχο και την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως επιβάλλεται και από τον συστηματικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης, ζητήθηκε η παραγωγή γραπτού λόγου καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες η κριτική και αιτιολογημένη τοποθέτησή τους σε θέματα εκπαίδευσης στην 2^η εξέταση (3^ο μάθημα), έμφυλων ζητημάτων στην 3^η (6^ο μάθημα), καταναλωτικών συνηθειών και διαφήμισης στην 4^η (12^ο μάθημα) και επιστημονικών ζητημάτων στην 5^η (16^ο μάθημα). Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την χορήγηση του post-test στην 6^η και τελευταία εξέταση των μαθητών και μαθητριών (17^ο μάθημα).

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των pre/post test των μαθητών και των κειμένων παραγωγής του γραπτού τους λόγου. Τα συγκριμένα αποτελέσματα αναδεικνύουν τις πτυχές του σκοπού και της έρευνας. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί για το σύνολο των μαθητών και μαθητριών ο βαθμός διαφοροποίησης της επίδοσής τους στις ικανότητες της ερμηνείας, της εξήγησης, της συνεπαγωγής (Facione, 2015) με βάση τα δεδομένα που συνελέχθησαν. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η εξέλιξη των ερευνούμενων ικανοτήτων ανά τμήμα με βάση την ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών στις επιλεγείσες δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα και τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας.

Στην πορεία, οι συγκεκριμένες ικανότητες θα παρουσιαστούν σε συσχέτιση με το φύλο, την ομάδα προσανατολισμού και το έτος αποφοίτησης των μαθητών και μαθητριών (απόφοιτοι/τελειόφοιτοι). Κατ' αναλογία, θα παρουσιαστούν και τα δεδομένα που αφορούν το επικοινωνιακό πλαίσιο στα κείμενα παραγωγής γραπτού

λόγου. Παράλληλα, θα αναδειχθεί η δυνατότητα βελτίωσης του επιχειρηματολογικού λόγου τους μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων και, τέλος, θα αξιολογηθούν στοιχεία της έρευνας δράσης που έπαιξαν σημαντικό ρόλο κατά την παρέμβαση και καθόρισαν την εξέλιξή της.

Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των pre/post tests και των κειμένων παραγωγής γραπτού λόγου θα παρουσιαστούν αρχικά με βάση το αρχικό και το τελικό στάδιο της παρέμβασης για το σύνολο των μαθητών και μαθητριών, ενώ στην πορεία θα διερευνηθεί η εξέλιξη των ικανοτήτων σε συγκεκριμένες φάσεις της παρέμβασης. Τα δεδομένα αποτυπώνονται βαθμολογικά και γραφηματικά μετά τον έλεγχο της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας και των 2 συναδέλφων σε ρόλο κριτικών φίλων. Σε δεύτερη φάση θα εστιάσουμε σε ποιοτικά χαρακτηριστικά των κειμένων των μαθητών που συνδέονται με τις συγκεκριμένες ικανότητες.

Ως προς την ικανότητα κατανόησης και αποτύπωσης των νοημάτων και ιδεών (*ερμηνεία*) με βάση τη σύγκριση των pre και post-test, στο σύνολο των δεκαεπτά (17) μαθητών, σημειώθηκε μικρή πρόοδος σε δεκατρείς (13) μαθητές, στασιμότητα σε δύο (2) και, τέλος, οπισθοχώρηση σε δύο (2). Ιδιαίτερα, πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των μαθητών σημείωσε πρόοδο μέχρι και στο τέλος του 12^{ου} μαθήματος, αλλά στο τελικό γραπτό που παραδόθηκε μετά το 16^ο μάθημα, κατά την ολοκλήρωση της έρευνας, οκτώ (8) μαθητές σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες. Παρόλο που σύμφωνα με τις ημερολογιακές καταγραφές της ερευνήτριας οι μαθητές είχαν βελτιώσει την ικανότητα της ερμηνείας, όπως φάνηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, η διαπίστωση αυτή είναι μη αναμενόμενη. Μικρή οπισθοδρόμηση παρατηρήθηκε και σε εννιά (9) μαθητές κατά το post-test (6^η εξέταση) σε σύγκριση με την αμέσως προηγούμενη εξέτασή τους (Δ' φάση).

Πίνακας 4: Βαθμολόγηση της ικανότητας της ερμηνείας

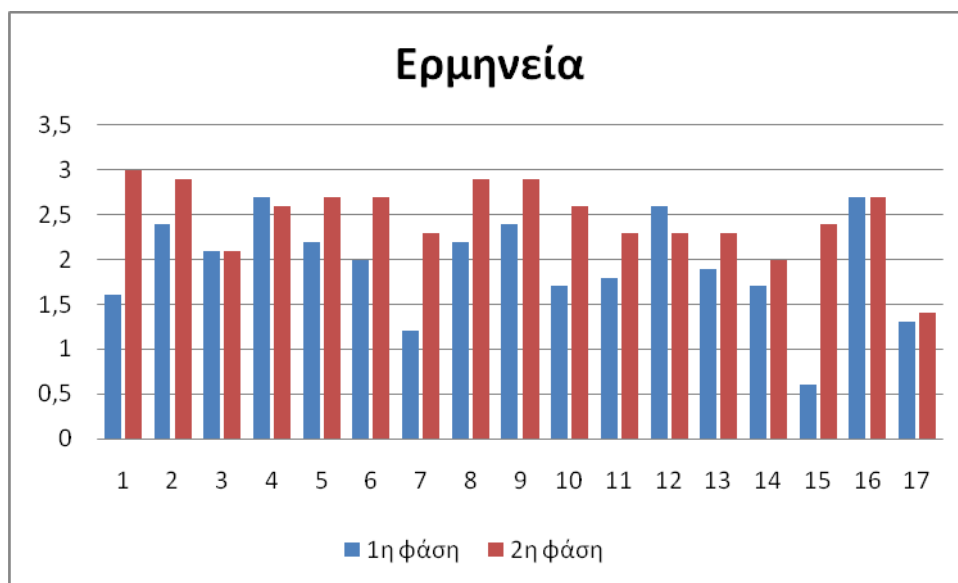
| Κ.Σ. | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
|-------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 01 | 1,6 | 2,3 | 2,8 | 3 | 2,3 | 3 |
| 02 | 2,4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2,9 |

| | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 03 | 2,1 | 2,8 | 2,8 | 2,9 | 1,8 | 2,1 |
| 04 | 2,7 | 2 | 2,3 | 3 | 2,3 | 2,6 |
| 05 | 2,2 | 3 | 2,4 | 2,9 | 3 | 2,7 |
| 06 | 2 | 1,3 | 2,3 | 2,7 | 2,8 | 2,7 |
| 07 | 1,2 | 3 | 2,6 | 3 | 3 | 2,3 |
| 08 | 2,2 | 2,8 | 2,6 | 2,8 | 2,9 | 2,9 |
| 09 | 2,4 | 2,8 | 3 | 3 | 2,8 | 2,9 |
| 10 | 1,7 | 2,3 | 2,5 | 3 | 2,2 | 2,6 |
| 11 | 1,8 | 1,8 | 2,4 | 2,3 | 1,7 | 2,3 |
| 12 | 2,6 | 2,8 | 3 | 2,7 | 3 | 2,3 |
| 13 | 1,9 | 1,8 | 2 | 2,8 | 2,8 | 2,3 |
| 14 | 1,7 | 2 | 2,5 | 2,2 | 2,8 | 2 |
| 15 | 0,6 | 2,3 | 2,3 | 2,5 | 2 | 2,4 |
| 16 | 2,7 | 2,8 | 3 | 3 | 2,9 | 2,7 |
| 17 | 1,3 | 1,8 | 1 | 2,5 | 2,2 | 1,4 |

Πίνακας 5: Βαθμολόγηση της ικανότητας της ερμηνείας στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Κ. Σ. | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | Διαφορά |
|--------------|------------------------------|------------------------------|----------------|
| 01 | 1,6 | 3 | 1,4 |
| 02 | 2,4 | 2,9 | 0,5 |
| 03 | 2,1 | 2,1 | 0 |
| 04 | 2,7 | 2,6 | -0,1 |
| 05 | 2,2 | 2,7 | 0,5 |
| 06 | 2 | 2,7 | 0,7 |

| | | | |
|-----------|-----|-----|------|
| 07 | 1,2 | 2,3 | 1,1 |
| 08 | 2,2 | 2,9 | 0,7 |
| 09 | 2,4 | 2,9 | 0,9 |
| 10 | 1,7 | 2,6 | 0,9 |
| 11 | 1,8 | 2,3 | 0,5 |
| 12 | 2,6 | 2,3 | -0,3 |
| 13 | 1,9 | 2,3 | 0,4 |
| 14 | 1,7 | 2 | 0,3 |
| 15 | 0,6 | 2,4 | 1,8 |
| 16 | 2,7 | 2,7 | 0 |
| 17 | 1,3 | 1,4 | 0,1 |



Γράφημα 1: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας ερμηνείας στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Στα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου, πέρα από τον έλεγχο της κατανόησης, αποκωδικοποίησης και διασαφήνισης εννοιών (ερμηνεία), ελέγχθηκε και η ικανότητα των μαθητών να αναπτύσσουν αιτιολογημένα τις απόψεις τους (εξήγηση) προκειμένου να υποστηρίξουν μια θέση σε συγκεκριμένα ζητούμενα. Επίσης, οι

μαθητές κατά το pre και post test κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα επιχείρημα με το οποίο θα καταθέτουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους σε αντίστοιχο επιχείρημα του τεστ.

Με βάση τη βαθμολογία του αρχικού και τελικού σταδίου στην ικανότητα της εξήγησης, δεκατέσσερις (14) μαθητές σημείωσαν βελτίωση, δύο (2) οπισθοδρόμηση και ένας/μία (1) στασιμότητα. Όπως φαίνεται και από την βαθμολογική αποτύπωση της εξήγησης κατά το 4ο στάδιο, ορισμένοι μαθητές σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες, σε σχέση με τις βαθμολογίες των αρχικών κειμένων τους. Παρόλο που αναμενόταν βελτίωση στην ικανότητα της εξήγησης, όπως προοικονομούσε η ποιοτική ανάλυση των γραπτών των μαθητών και η παρατήρηση της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας κατά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε δυσκολία στους μαθητές να αιτιολογήσουν τη θέση τους στο 2^ο ζητούμενο της 4^{ης} γραπτής εξέτασης.

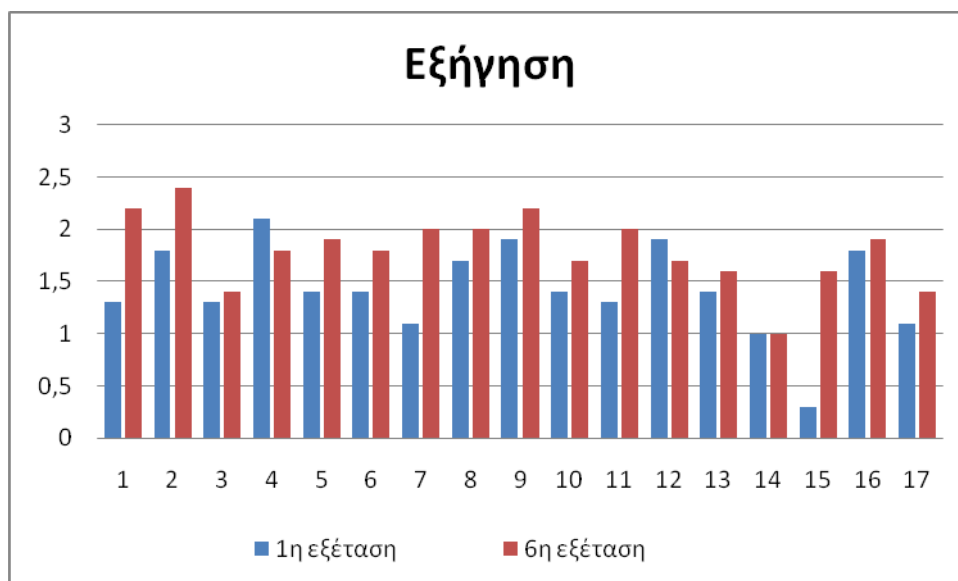
Πίνακας 6: Βαθμολόγηση της ικανότητας της εξήγησης

| Κ. Σ. | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
|--------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 01 | 1,3 | 1,3 | 1 | 2,8 | 1,5 | 2,2 |
| 02 | 1,8 | 2,3 | 2,3 | 3 | 2,7 | 2,4 |
| 03 | 1,3 | 1,2 | 1 | 1,8 | 1,7 | 1,4 |
| 04 | 2,1 | 1,2 | 1,7 | 2,4 | 1,5 | 1,8 |
| 05 | 1,4 | 2 | 1,9 | 1,6 | 2 | 1,9 |
| 06 | 1,4 | 0,9 | 1,7 | 1,9 | 2,3 | 1,8 |
| 07 | 1,1 | 2,2 | 1,8 | 2,7 | 1,9 | 2 |
| 08 | 1,7 | 1,8 | 1,4 | 1,6 | 1,9 | 2 |
| 09 | 1,9 | 2 | 2,2 | 2,4 | 2,2 | 2,2 |
| 10 | 1,4 | 2 | 1,7 | 2 | 2 | 1,7 |
| 11 | 1,3 | 1,4 | 1,6 | 1,5 | 1,3 | 2 |
| 12 | 1,9 | 2,4 | 2,2 | 1,7 | 2,3 | 1,7 |

| | | | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 13 | 1,4 | 1,5 | 1,4 | 2 | 2 | 1,6 |
| 14 | 1 | 1,1 | 1,8 | 1,3 | 1,6 | 1 |
| 15 | 0,3 | 2 | 2 | 1,8 | 1,5 | 1,6 |
| 16 | 1,8 | 1,7 | 3 | 2,3 | 1,9 | 1,9 |
| 17 | 1,1 | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 1,4 |

Πίνακας7: Βαθμολόγηση της ικανότητας της εξήγησης στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Κ.Σ. | 1^η εξέταση | 6^η εξέταση | Διαφορά |
|-------------|------------------------------|------------------------------|----------------|
| 01 | 1,3 | 2,2 | 0,9 |
| 02 | 1,8 | 2,4 | 0,6 |
| 03 | 1,3 | 1,4 | 0,1 |
| 04 | 2,1 | 1,8 | -0,3 |
| 05 | 1,4 | 1,9 | 0,5 |
| 06 | 1,4 | 1,8 | 0,4 |
| 07 | 1,1 | 2 | 0,9 |
| 08 | 1,7 | 2 | 0,3 |
| 09 | 1,9 | 2,2 | 0,3 |
| 10 | 1,4 | 1,7 | 0,3 |
| 11 | 1,3 | 2 | 0,7 |
| 12 | 1,9 | 1,7 | -0,2 |
| 13 | 1,4 | 1,6 | 0,2 |
| 14 | 1 | 1 | 0 |
| 15 | 0,3 | 1,6 | 1,3 |
| 16 | 1,8 | 1,9 | 0,1 |
| 17 | 1,1 | 1,4 | 0,3 |



Γράφημα 2: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας εξήγησης των μαθητών στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Κατά τη δημιουργία των επιχειρημάτων, πέρα από την κατανόηση και αποκωδικοποίηση του νοήματος (ερμηνεία) και την ορθή τεκμηρίωση των θέσεων (εξήγηση), η έρευνα εστίασε και στην εξαγωγή ορθών λογικών συμπερασμάτων (συνεπαγωγή) με βάση τα κείμενα παραγωγής λόγου και τα pre/post tests. Ειδικότερα, ως προς την ικανότητα της συνεπαγωγής, με βάση το αρχικό και το τελικό στάδιο της έρευνας, σημειώθηκε πρόοδος σε δώδεκα (12) μαθητές, σε τρεις (3) οπισθοδρόμηση και σε δύο (2) στασιμότητα. Σημαντική βελτίωση υπήρξε και στην 3^η εξέταση στην πλειοψηφία των μαθητών, αλλά, όπως και στην ικανότητα της ερμηνείας και της εξήγησης, στην 4^η εξέταση σημειώθηκε μικρή, έστω, οπισθοδρόμηση σε επτά (7) μαθητές.

Πίνακας 8: Βαθμολόγηση της ικανότητας της συνεπαγωγής

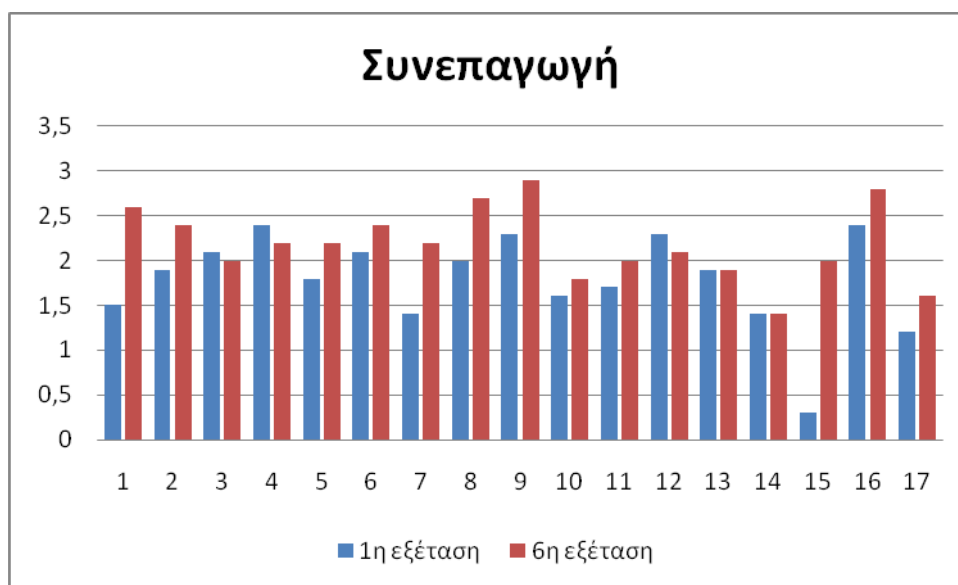
| Κ.Σ. | 1 ^η εξέταση | 2 ^η εξέταση | 3 ^η εξέταση | 4 ^η εξέταση | 5 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση |
|------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 01 | 1,5 | 2 | 1,8 | 2,8 | 1,7 | 2,6 |
| 02 | 1,9 | 2,7 | 2,7 | 3 | 3 | 2,4 |
| 03 | 2,1 | 1,7 | 2 | 2,4 | 1,9 | 2 |

| | | | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 04 | 2,4 | 1,4 | 2 | 2,4 | 2,4 | 2,2 |
| 05 | 1,8 | 2,2 | 2 | 2 | 2,3 | 2,2 |
| 06 | 2,1 | 0,9 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,4 |
| 07 | 1,4 | 2,8 | 2,1 | 2,8 | 2,3 | 2,2 |
| 08 | 2 | 2,3 | 1,9 | 2,2 | 2,3 | 2,7 |
| 09 | 2,3 | 2,8 | 2,3 | 2,9 | 2,4 | 2,9 |
| 10 | 1,6 | 2,3 | 1,9 | 2,5 | 2,4 | 1,8 |
| 11 | 1,7 | 1,6 | 1,4 | 1,6 | 1,7 | 2 |
| 12 | 2,3 | 2,2 | 2,7 | 1,8 | 2,3 | 2,1 |
| 13 | 1,9 | 1,8 | 1,4 | 2,5 | 2,5 | 1,9 |
| 14 | 1,4 | 1,1 | 1,8 | 1,7 | 1,8 | 1,4 |
| 15 | 0,3 | 2,3 | 2 | 2 | 1,5 | 2 |
| 16 | 2,4 | 1,9 | 3 | 2,6 | 2,3 | 2,8 |
| 17 | 1,2 | 1,2 | 0,8 | 2 | 1,8 | 1,6 |

Πίνακας 9: Βαθμολόγηση της ικανότητας της συνεπαγωγής στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Κ.Σ. | 1^η εξέταση | 6^η εξέταση | Διαφορά |
|-------------|------------------------------|------------------------------|----------------|
| 01 | 1,5 | 2,6 | 1,1 |
| 02 | 1,9 | 2,4 | 0,5 |
| 03 | 2,1 | 2 | -0,1 |
| 04 | 2,4 | 2,2 | -0,2 |
| 05 | 1,8 | 2,2 | 0,4 |
| 06 | 2,1 | 2,4 | 0,3 |
| 07 | 1,4 | 2,2 | 0,8 |

| | | | |
|-----------|-----|-----|------|
| 08 | 2 | 2,7 | 0,7 |
| 09 | 2,3 | 2,9 | 0,6 |
| 10 | 1,6 | 1,8 | 0,2 |
| 11 | 1,7 | 2 | 0,3 |
| 12 | 2,3 | 2,1 | -0,2 |
| 13 | 1,9 | 1,9 | 0 |
| 14 | 1,4 | 1,4 | 0 |
| 15 | 0,3 | 2 | 0,7 |
| 16 | 2,4 | 2,8 | 0,4 |
| 17 | 1,2 | 1,6 | 0,4 |



Γράφημα 3: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας συνεπαγωγής στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Αφού ολοκληρώθηκε η ποσοτική ανάλυση των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής στο σύνολο των μαθητών στο αρχικό και το τελικό στάδιο, στο σημείο αυτό θα διερευνηθεί η εξέλιξη των ικανοτήτων στις φάσεις της παρέμβασης με βάση το κάθε τμήμα. Παράλληλα, θα διερευνηθεί και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας και

των δραστηριοτήτων που ενσωμάτωσε στη διδακτική πράξη, με στόχο την καλλιέργεια των ερευνούμενων ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα τεκμηριώνονται από τα ποσοτικά δεδομένα που ακολουθούν και από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας (βλ. Παράρτημα). Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τη συσχέτιση των ερευνούμενων ικανοτήτων και των δραστηριοτήτων που αξιοποιήθηκαν σε κάθε φάση της παρέμβασης.

Πίνακας 10: Συσχέτιση ικανοτήτων ΚΣ και δραστηριοτήτων

| Φάσεις παρέμβασης | Ικανότητες ΚΣ | Δραστηριότητες |
|---|---|--|
| <u>1^η εξέταση</u> - ελεύθερη φάση | | ✓ Χορήγηση του pre-test |
| <u>Α' φάση</u> (1 ^ο -3 ^ο μάθημα) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ερμηνεία ✓ Εξήγηση ✓ Συνεπαγωγή | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Θεωρία πειθούς –φυλλάδιο ✓ Διάλογος ✓ Ερωτήσεις ✓ Μεθοδολογία αναγνώρισης ζητουμένου και εύρεσης επιχειρημάτων ✓ Καταιγισμός ιδεών ✓ Πλαγιότιτλοι |
| <u>Β' φάση</u> (3 ^ο -6 ^ο μάθημα) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ερμηνεία ✓ Εξήγηση ✓ Συνεπαγωγή | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Σημειώσεις ανά παράγραφο/ πλαγιότιτλοι κειμένου ✓ Προφορική παρουσίαση επιχειρηματολογίας ✓ Μελέτη του κειμένου/ νοηματική εμβάθυνση ✓ Καταιγισμός ιδεών (στην καταγραφή επιχειρημάτων ✓ Σχεδιάγραμμα στη παραγωγή λόγου ✓ Μοντέλο επιχειρηματολογίας Toulmin |
| <u>Γ' φάση</u> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ερμηνεία | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Προφορική παρουσίαση |

| | | |
|--|---|--|
| (7° – 12° μάθημα) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εξήγηση ✓ Συνεπαγωγή | <p>θέσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Σημειώσεις/ πλαγιότιτλοι ✓ Διάγραμμα ροής κειμένου ✓ Ανασκευή επιχειρήματος ✓ Καταιγισμός ιδέων ✓ Σχεδιάγραμμα παραγωγής λόγου ✓ Μοντέλο επιχειρηματολογίας Toulmin ✓ Διάλογος ✓ Συνεργασία |
| <u>Δ' φάση</u> (13° -16° μάθημα) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ερμηνεία ✓ Εξήγηση ✓ Συνεπαγωγή | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Πολυτροπικό κείμενο ✓ Προφορική παρουσίαση θέσεων ✓ Καταιγισμός ιδέων ✓ Σχεδιάγραμμα παραγωγής λόγου ✓ Μοντέλο επιχειρηματολογίας Toulmin ✓ Διάλογος ✓ Συνεργασία |
| <u>6^η εξέταση</u> (17° μάθημα) | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Χορήγηση post – test |

Α΄ ΦΑΣΗ (1° - 3° μάθημα)

Η παρέμβαση ξεκίνησε με τη χορήγηση του pre–test πριν την έναρξη του πρώτου μαθήματος σε μια προσπάθεια διερεύνηση των ικανοτήτων της ΚΣ. Στο 1°, 2° και 3° μάθημα, που περιλαμβάνονται στην Α΄ φάση της παρέμβασης, το ενδιαφέρον στράφηκε στη μελέτη της πειθούς (τρόποι και μέσα πειθούς). Παρόλο που οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ασκηθεί στις προηγούμενες τάξεις του Λυκείου στην επιχειρηματολογία κρίθηκε απαραίτητη η διδασκαλία της πειθούς και η άσκησή τους

στη δομή και την ανάπτυξη συλλογισμών και επιχειρημάτων. Επίσης, ασκήθηκαν προφορικά στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου και στη μεθοδολογία αναγνώρισης ζητούμενων και εύρεσης επιχειρημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, σε όλα τα τμήματα σημειώθηκε πρόοδος στις ερευνούμενες ικανότητες, με εξαίρεση την ικανότητα της εξήγησης στο 2^ο τμήμα, στην οποία παρατηρήθηκε στασιμότητα.

Ερευνώντας την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων ως προς την καλλιέργεια των ερευνούμενων ικανοτήτων παρατηρούμε ότι κατά την άσκησή τους στη θεωρία της πειθούς οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνώρισαν τα στοιχεία του συλλογισμού σε μία παράγραφο (αποδεικτέα θέση, προκείμενες, συμπέρασμα), αλλά ορισμένοι μαθητές, κυρίως του 3^{ου} τμήματος, δυσκολεύτηκαν στην αναγνώριση του συλλογισμού σε συνεχές κείμενο (*ερμηνεία*). Επίσης, αναφορικά με την ικανότητα της ερμηνείας, ως προς την αναγνώριση του ζητούμενου με βάση την άσκησή τους στην αποκωδικοποίηση των εννοιών και του εκθεσιότιτλου (*ερμηνεία*), οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο, ενώ λίγοι (κυρίως του 1^{ου} και 3^{ου} τμήματος) δυσκολεύτηκαν σε πιο σύνθετα ζητούμενα. Ταυτόχρονα, ο διάλογος και οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας σχετικά με το θέμα, τα επιχειρήματα του κειμένου, αλλά και σημεία που δυσκολεύονταν οι μαθητές και ζητούνταν περαιτέρω διευκρίνιση διευκόλυναν την προσέγγιση και κωδικοποίηση των εννοιών (*ερμηνεία*), καθώς και την εξήγηση των θέσεων τους (*εξήγηση*). Η ανταπόκριση τους στην παρουσίαση των θέσεων τους ήταν ικανοποιητική στα περισσότερα τμήματα κυρίως όμως στον προφορικό και όχι στον γραπτό λόγο (*εξήγηση*). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, στο 2^ο και 3^ο μάθημα, ο καταγιγισμός ιδεών λειτούργησε αποδοτικά, καθώς αποφόρτισε τους μαθητές από το άγχος της αναζήτησης ορθών επιχειρημάτων και τέθηκε ως πρώτη βάση για την καλή ομαδοποίησή τους.

Παρά την πρόοδο που σημειώνεται με βάση τα ποσοτικά δεδομένα στην ικανότητα της *συνεπαγωγής*, σύμφωνα με τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού, ορισμένοι μαθητές, κυρίως του 3^{ου} τμήματος, αντιμετώπισαν δυσκολία στην εξαγωγή του συμπεράσματος (*συνεπαγωγή*) και, πιο συγκεκριμένα, στους συλλογισμούς που δεν ακολουθούσαν μια ξεκάθαρη τυπική συλλογιστική πορεία από τις προκείμενες στο συμπέρασμα αλλά διαπλέκονταν οι σχέσεις των επιμέρους προτάσεων.

Β' φάση (4^ο- 6^ο μάθημα)

Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης των μαθητών και μαθητριών στο τέλος του 3^{ου} μαθήματος ενσωματώθηκαν δραστηριότητες που θεωρήθηκαν κατάλληλες για την καλλιέργεια των 3 ερευνούμενων ικανοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν τη μελέτη των κειμένων, τη διδασκαλία των γλωσσικών και συντακτικών φαινομένων και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο 1^ο και 3^ο τμήμα σημειώθηκε πρόοδος σε όλες τις ικανότητες, με εξαίρεση την ικανότητα της εξήγησης στους μαθητές του 1^{ου} τμήματος όπου υπήρξε στασιμότητα. Ιδιαίτερα, πρέπει να προσεχθούν οι διαφοροποιήσεις στο 2^ο τμήμα όπου υπήρξε πρόοδος στην ερμηνεία, στασιμότητα στην εξήγηση και τέλος οπισθοχώρηση στην συνεπαγωγή.

Παρατηρώντας, λοιπόν, τις ανάλογες δραστηριότητες πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά τη μελέτη του κειμένου ζητήθηκε να αναγνωρίσουν το θέμα του κειμένου και τη θέση του συγγραφέα και στην πορεία να εξηγήσουν με δικά τους λόγια τα επιχειρήματα και να τοποθετηθούν στις ανάλογες θέσεις του συντάκτη του κειμένου. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες ανταποκρίθηκαν, αλλά οι απαντήσεις τους ως προς την κατανόηση των κειμένων (*ερμηνεία*) και κατά την εξήγηση των θέσεων τους (*εξήγηση*) ήταν σύντομες χωρίς ιδιαίτερα να προσέχουν την σύνδεση των νοημάτων.

Κατά την παραγωγή λόγου ζητήθηκε και πάλι η διάκριση δεδομένων-ζητουμένων και η αποκωδικοποίηση των εννοιών (*ερμηνεία*), που λειτούργησε αποδοτικά για την καλλιέργεια της ικανότητας της ερμηνείας.

Η χρήση του καταγισμού ιδεών διευκόλυνε την ποσότητα και την ομαδοποίηση των επιχειρημάτων, αλλά όχι τόσο την επεξήγηση των θέσεων (*εξήγηση*). Αυτό επιχειρήθηκε περισσότερο με τη χρήση του αναλυτικού σχεδιαγράμματος κατά το προσυγγραφικό στάδιο, στο οποίο ήταν απαραίτητη η οργάνωση των σκέψεων των μαθητών και μαθητριών και η εξαγωγή των συμπερασμάτων τους. Ωστόσο, η χρήση του ήταν περιορισμένη από τους περισσότερους μαθητές και μαθήτριες των τμημάτων, καθώς κατέθεταν κωδικοποιημένα τις σκέψεις τους (*εξήγηση*) με απουσία συμπεράσματος (*συνεπαγωγή*).

Σε αυτό το σημείο παρουσιάστηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin με το οποίο επιχειρήθηκε να οργανωθεί με πιο δομημένο τρόπο η σκέψη τους και να βελτιωθεί η επάρκεια της τεκμηρίωσης (*εξήγηση*) και η εξαγωγή ορθού συμπεράσματος (*συνεπαγωγή*). Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την δομή του μοντέλου, αλλά ελάχιστοι το ακολούθησαν και ακόμη λιγότεροι υπολόγιζαν και την εναλλακτική άποψη.

Γ΄ ΦΑΣΗ (7^ο -12^ο μάθημα)

Αφού ολοκληρώθηκε η εξέταση των μαθητών στο 12^ο μάθημα, σε αυτή τη βάση επιδιώχθηκε εμβάθυνση στην κατανόηση του κειμένου και στην παραγωγή γραπτού λόγου με ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών.

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα παρατηρούμε ότι στο 1^ο και 2^ο τμήμα υπήρξε αύξηση όλων των ερευνομένων ικανοτήτων των μαθητών με ιδιαίτερη πρόοδο στην ικανότητα της εξήγησης στους μαθητές του 1^{ου} τμήματος. Ωστόσο, στο 3^ο τμήμα υπήρξε πρόοδος στην ικανότητα της ερμηνείας, ενώ στην ικανότητα της εξήγησης και της συνεπαγωγής παρατηρήθηκε στασιμότητα.

Εστιάζοντας τώρα στις επιλεγείσες δραστηριότητες, παρατηρούμε ότι η χρήση της τεχνολογίας και, πιο συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση οπτικοακουστικού υλικού βοήθησε στην ομαλή εισαγωγή στη θεματική ενότητα, καθώς προσέφερε ιδέες που κινητοποιούσαν τους μαθητές και τις μαθήτριες ενθαρρύνοντας τους με αυτόν τον τρόπο στην κατάθεση των απόψεών τους. Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος βοήθησε στην δημιουργία πιο στοχευμένων παρατηρήσεων (*εξήγηση*) και τις περισσότερες φορές σε διατύπωση ορθών συμπερασμάτων (*συνεπαγωγή*).

Καθώς στα προηγούμενα μαθήματα παρατηρήθηκε η επιδερμική προσέγγιση των σκέψεων του κειμένου και η αδυναμία παρακολούθησης των συνδετικών σκέψεων, αξιοποιήθηκε και σε αυτήν τη φάση η χρήση της σημειώσεων και των πλαγιοτίτλων σε μια προσπάθεια πληρέστερης κατανόησης του κειμένου (*ερμηνεία*), όπως επίσης και το διάγραμμα ροής του κειμένου με στόχο την αποτύπωση και εξήγηση των βασικών του θέσεων. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες ανταποκρίνονταν, αλλά και πάλι η προσέγγιση τους ήταν επιδερμική χωρίς να προσλαμβάνουν το κείμενο ως ολότητα. Εξαιρέση αποτέλεσαν ορισμένοι μαθητές και

μαθήτριες του 1^{ου} και 2^{ου} τμήματος που έδειξαν περισσότερη προσοχή στις νοηματικές σχέσεις του κειμένου.

Τέλος, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, υπήρξε και πάλι εστίαση στο προσυγγραφικό στάδιο (δημιουργία σχεδιαγράμματος) και στο μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin με στόχο την καλλιέργεια και των 3 ικανοτήτων. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν ικανοποιητική, χωρίς όμως οι ίδιοι να δρουν συστηματικά και να παρουσιάζουν με αναλυτικό τρόπο τις απόψεις και τα συμπεράσματα των σκέψεών τους (*εξήγηση- συνεπαγωγή*). Τέλος, διδάχτηκαν την ανασκευή του επιχειρήματος, όπως προτάσσεται στο μοντέλο επιχειρηματολογίας, χωρίς να αντιμετωπίσουν κάποια συγκεκριμένη δυσκολία.

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και ιδιαίτερα σε αυτή τη φάση ενσωματώθηκαν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Συχνά κατά το προσυγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο ζητούνταν έλεγχος των προσωπικών σημειώσεων και των κειμένων παραγωγής λόγου των μαθητών και μαθητριών από τους συμμαθητές τους ή από τους ίδιους. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνταν η ικανότητα της αξιολόγησης και της αυτορρύθμισης ενώ παράλληλα οι μαθητές είχαν μια αποκρυσταλλωμένη άποψη για την ορθή και επαρκή τεκμηρίωση των θέσεών τους (*εξήγηση*) και την εξαγωγή συμπεράσματος (*συνεπαγωγή*). Ωστόσο, ο έλεγχος στρεφόταν και σε αυτή τη φάση σε γλωσσικές και υφολογικές επιλογές και όχι σε ζητήματα επαρκούς τεκμηρίωσης ή ορθού συμπεράσματος.

Δ' ΦΑΣΗ (13^ο -16^ο μάθημα)

Κατά την τελευταία φάση επιχειρήθηκαν να βελτιωθούν περισσότερο οι ικανότητες αξιοποιώντας πιο συστηματικά δραστηριότητες των άλλων φάσεων. Με βάση την εξέταση της συγκεκριμένης φάσης (16^ο μάθημα) παρατηρήθηκε σε όλα τα τμήματα ήπια οπισθοδρόμηση όλων των ικανοτήτων με εξαίρεση τη στασιμότητα που σημειώθηκε στην ικανότητα της συνεπαγωγής στο 3^ο τμήμα.

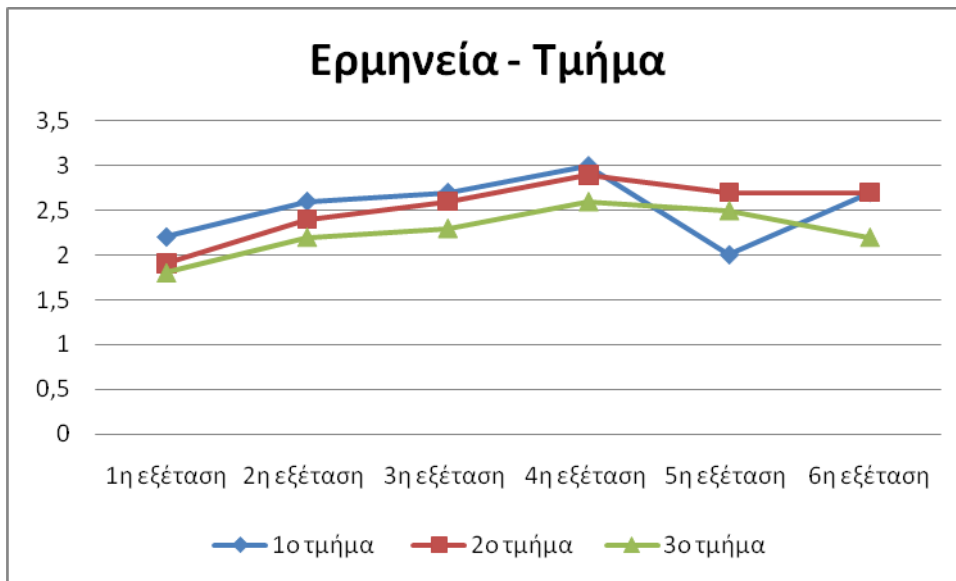
Ειδικότερα, με βάση τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης φάσης, πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίνονταν στην αναγνώριση της θέσης του συγγραφέα (*ερμηνεία*) των βασικών επιχειρημάτων του και μπορούσαν να παρουσιάσουν τις προσωπικές τους θέσεις με περισσότερη προσοχή, αλλά όχι πάντοτε με επαρκή τεκμηρίωση (*εξήγηση*). Το πολυτροπικό κείμενο αποτέλεσε σημείο ενδιαφέροντος για τους μαθητές, αν και ορισμένοι δυσκολεύονταν να

αποσυμβολίσουν τους σημειωτικούς πόρους (*ερμηνεία*). Τέλος, περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες ενέταξαν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου τη χρήση του αναλυτικού σχεδιαγράμματος με το οποίο οργάνωναν το υποστηρικτικό τους υλικό και επέλεγαν τις κατάλληλες ιδέες για τεκμηρίωση των θέσεών τους (*εξήγηση*), ενώ παράλληλα παρακολουθούσαν την εξαγωγή συμπερασμάτων (*συνεπαγωγή*).

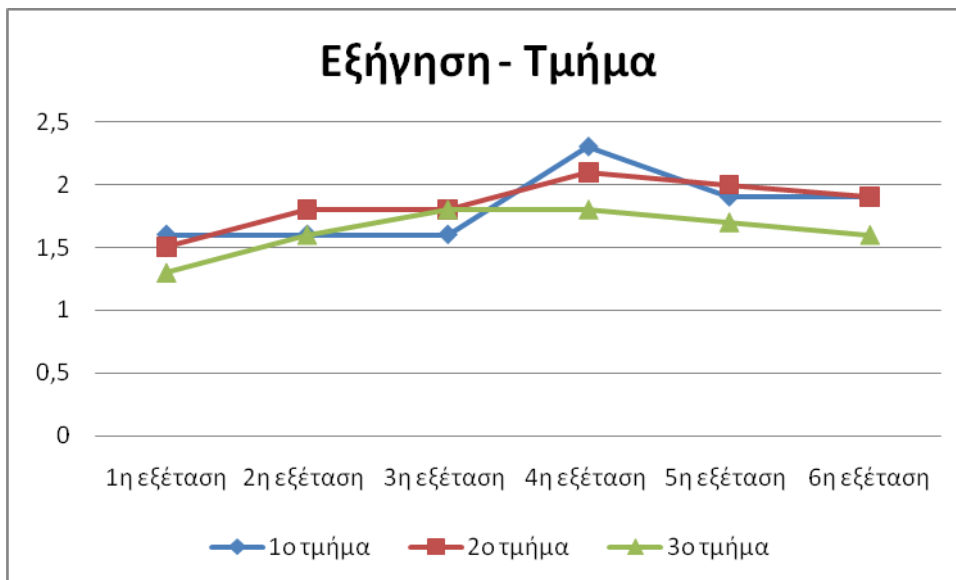
Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη χορήγηση του post-test (6^η εξέταση) στο επόμενο μάθημα (17^ο μάθημα), στο οποίο όλα τα τμήματα σημείωσαν στασιμότητα ή ήπια οπισθοχώρηση. Πιο συγκεκριμένα, στο 1^ο τμήμα σημειώθηκε πρόοδος στην ικανότητα της ερμηνείας, αλλά στασιμότητα στις αντίστοιχες της εξήγησης και της συνεπαγωγής. Για το 2^ο τμήμα τα ποσοτικά δεδομένα έδειξαν στασιμότητα σε όλες τις ικανότητες, ενώ στο 3^ο τμήμα σημειώθηκε ήπια οπισθοδρόμηση στην ικανότητα της ερμηνείας και της εξήγησης και στασιμότητα στην αντίστοιχη της συνεπαγωγής.

Πίνακας 11: Βαθμολόγηση των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής με βάση το τμήμα

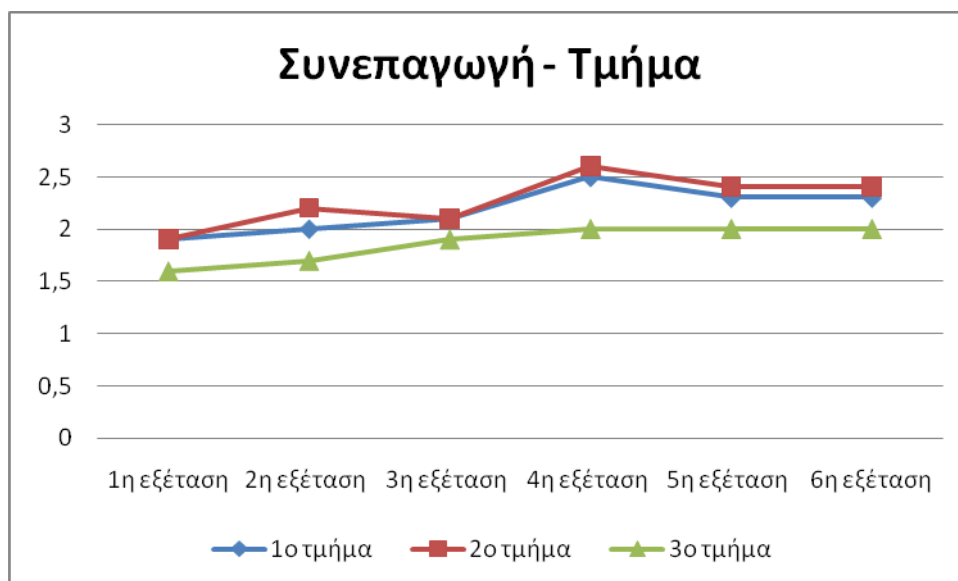
| Ερμηνεία | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <i>1^ο τμήμα</i> | 2,2 | 2,6 | 2,7 | 3 | 2,5 | 2,7 |
| <i>2^ο τμήμα</i> | 1,9 | 2,4 | 2,6 | 2,9 | 2,7 | 2,7 |
| <i>3^ο τμήμα</i> | 1,8 | 2,2 | 2,3 | 2,6 | 2,5 | 2,2 |
| Εξήγηση | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
| <i>1^ο τμήμα</i> | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 2,3 | 1,9 | 1,9 |
| <i>2^ο τμήμα</i> | 1,5 | 1,8 | 1,8 | 2,1 | 2 | 1,9 |
| <i>3^ο τμήμα</i> | 1,3 | 1,6 | 1,8 | 1,8 | 1,7 | 1,6 |
| Συνεπαγωγή | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
| <i>1^ο τμήμα</i> | 1,9 | 2 | 2,1 | 2,5 | 2,3 | 2,3 |
| <i>2^ο τμήμα</i> | 1,9 | 2,2 | 2,1 | 2,6 | 2,4 | 2,4 |
| <i>3^ο τμήμα</i> | 1,6 | 1,7 | 1,9 | 2 | 2 | 2 |



Γράφημα 4: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της ερμηνείας με βάση το τμήμα



Γράφημα 5: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της εξήγησης με βάση το τμήμα



Γράφημα 6: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της συνεπαγωγής με βάση το τμήμα

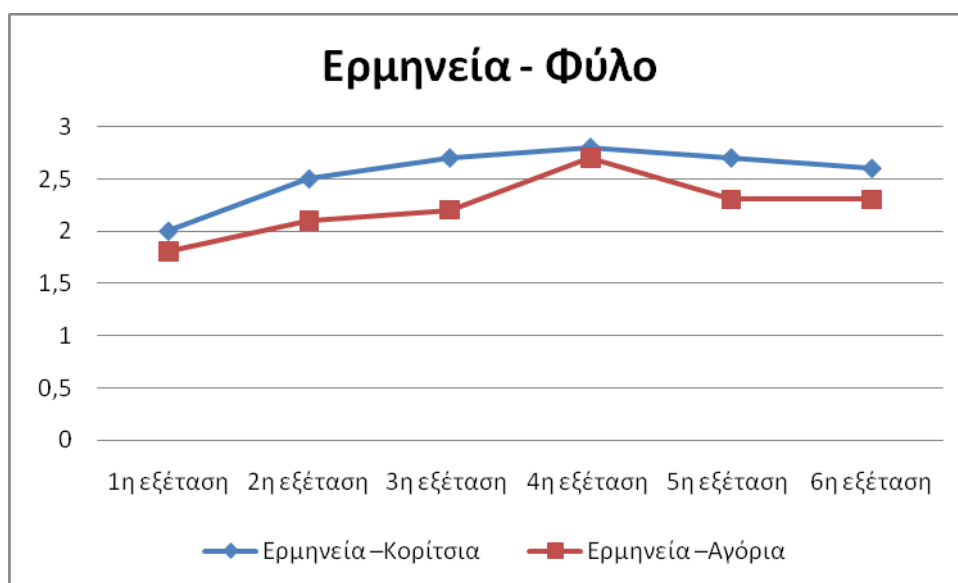
Αφού ολοκληρώθηκε η μελέτη των ικανοτήτων ανά τμήμα, στην πορεία θα εστιάσουμε στο παράγοντα του φύλου, της ομάδας προσανατολισμού και του έτους αποφοίτησης από το Γενικό Λύκειο. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με βάση τα ποσοτικά δεδομένα που συνελέχθησαν σε συγκεκριμένα στάδια της παρέμβασης.

Τα τμήματα, όπως φαίνεται και στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ήταν μεικτά με εξαίρεση το 2^ο τμήμα που αποτελούνταν μόνο από κορίτσια. Επίσης, το κάθε τμήμα συγκροτούσαν μαθητές από δύο διαφορετικές ομάδες προσανατολισμού (ανθρωπιστικών, θετικών σπουδών και σπουδών οικονομίας – πληροφορικής) ενώ οι απόφοιτοι μαθητές δεν συγκρότησαν ξεχωριστό τμήμα αλλά εντάχθηκαν στα ήδη υπάρχοντα. Ειδικότερα, από το σύνολο των τριών (3) αποφοίτων, οι δύο (2) ενσωματώθηκαν στο 1^ο τμήμα και η μία (1) στο 2^ο τμήμα.

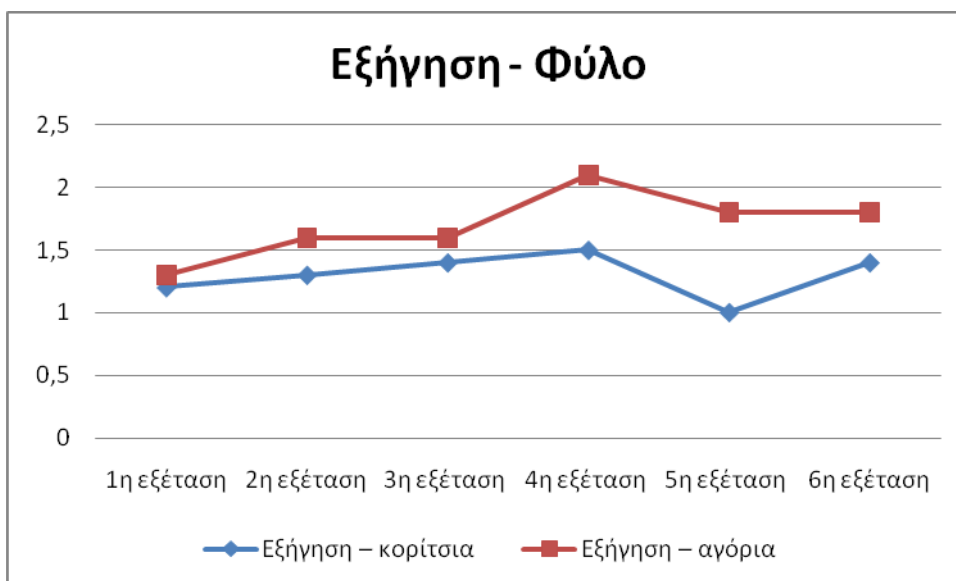
Ως προς την εξέλιξη των ικανοτήτων με βάση το φύλο πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε παρόμοια εξέλιξη σε όλες τις ικανότητες, με ιδιαίτερη πρόοδο μέχρι και την γ' φάση (4^η εξέταση) και μικρή μείωση και σταθεροποίηση μέχρι και το τέλος της παρέμβασης. Ωστόσο, παρατηρείται διαφοροποίηση στα κορίτσια και, πιο συγκεκριμένα, μείωση στην ικανότητα της συνεπαγωγής στην 2^η φάση (3^ο μάθημα) και στην ικανότητα της εξήγησης στην 5^η φάση (16^ο μάθημα).

Πίνακας 12: Βαθμολόγηση της εξέλιξης των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής με βάση το φύλο.

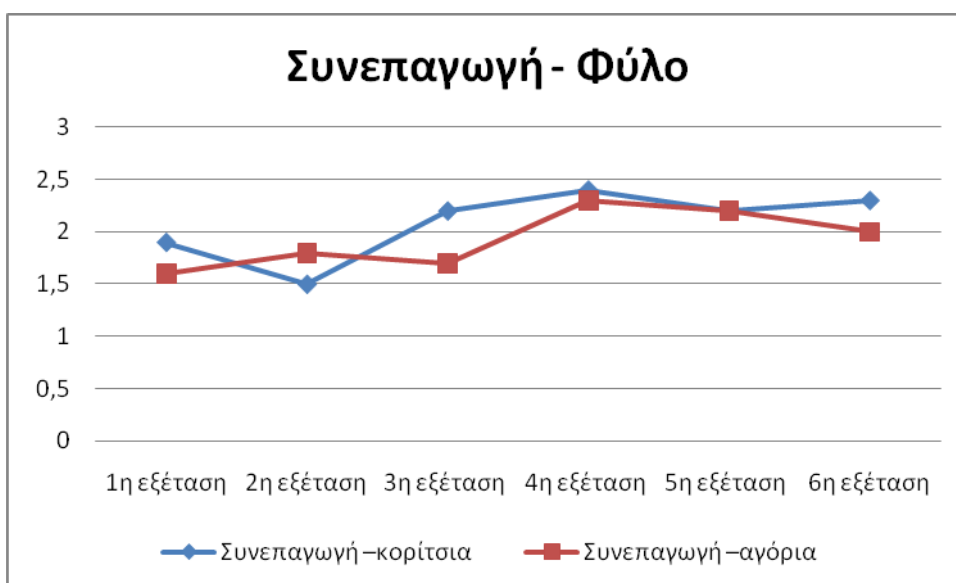
| Φύλο | 1 ^η εξέταση | 2 ^η εξέταση | 3 ^η εξέταση | 4 ^η εξέταση | 5 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Ερμηνεία – Κορίτσια | 2 | 2,5 | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 2,6 |
| Ερμηνεία – Αγόρια | 1,8 | 2,1 | 2,2 | 2,7 | 2,3 | 2,3 |
| Εξήγηση – Κορίτσια | 1,2 | 1,3 | 1,4 | 1,5 | 1 | 1,4 |
| Εξήγηση – Αγόρια | 1,3 | 1,6 | 1,6 | 2,1 | 1,8 | 1,8 |
| Συνεπαγωγή – Κορίτσια | 1,9 | 1,5 | 2,2 | 2,4 | 2,2 | 2,3 |
| Συνεπαγωγή – Αγόρια | 1,6 | 1,8 | 1,7 | 2,3 | 2,2 | 2 |



Γράφημα 7: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της ερμηνείας με βάση το φύλο



Γράφημα 8: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της εξήγησης με βάση το φύλο.



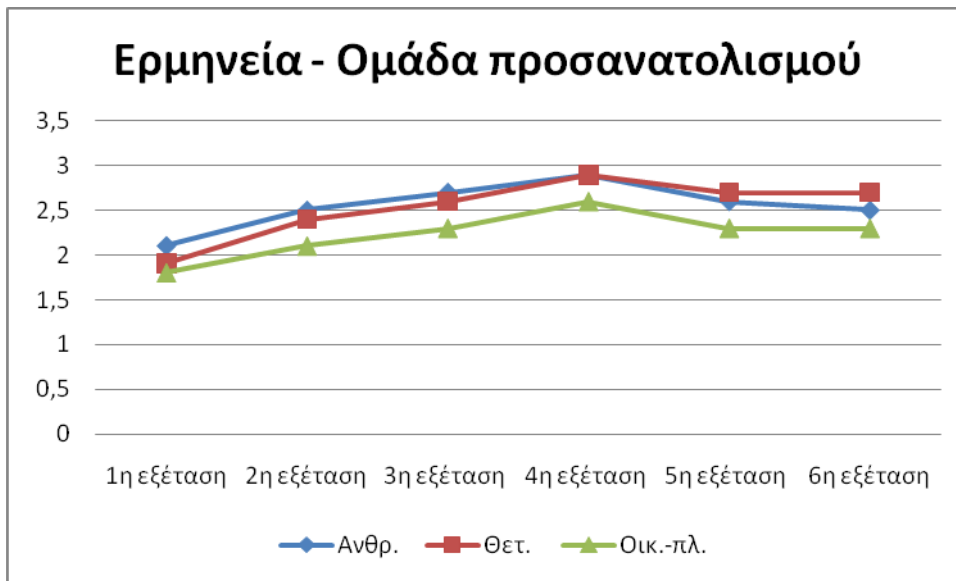
Γράφημα 9: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της συνεπαγωγής με βάση το φύλο.

Ακολούθως, μελετώντας και πάλι τα ποσοτικά δεδομένα με βάση την ομάδα προσανατολισμού παρατηρούμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες διαγράφουν παρόμοια εξέλιξη στις 3 ερευνοούμενες ικανότητες. Κοινό σημείο τους είναι η πρόοδος σε όλες τις ικανότητες μέχρι την γ' φάση (4^η εξέταση) με σχετικά σταθερή πορεία στην επόμενη. Αξίζει να σημειωθεί και η πρόοδος που παρατηρήθηκε στην

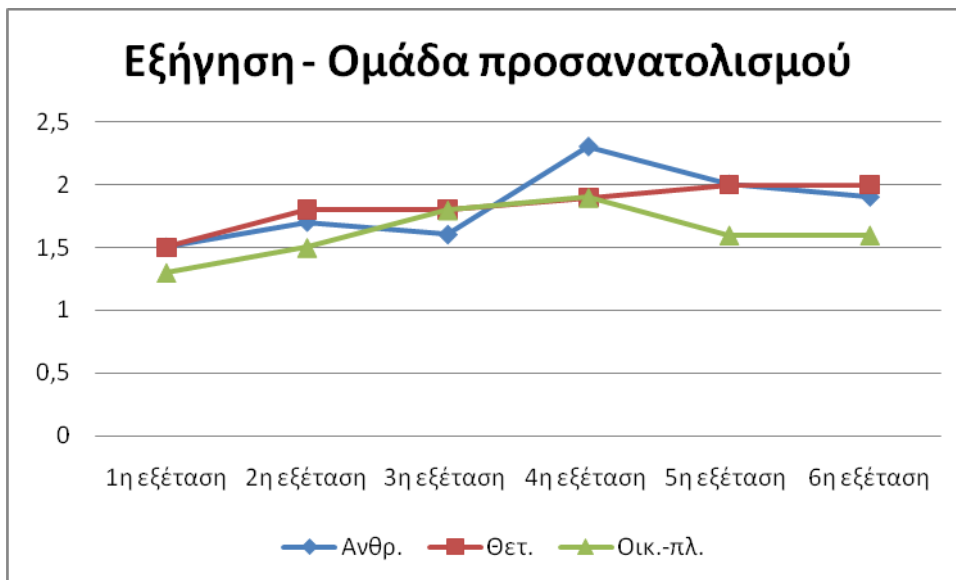
ομάδα των ανθρωπιστικών σπουδών στη γ' φάση ως προς την ικανότητα της εξήγησης και η μείωση ως προς την ικανότητα της συνεπαγωγής στην ομάδα θετικών σπουδών σε σχετικά πρώιμο στάδιο (3^η φάση – 6^ο μάθημα).

Πίνακας 13: Βαθμολόγηση της εξέλιξης των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγή ως προς την ομάδα προσανατολισμού.

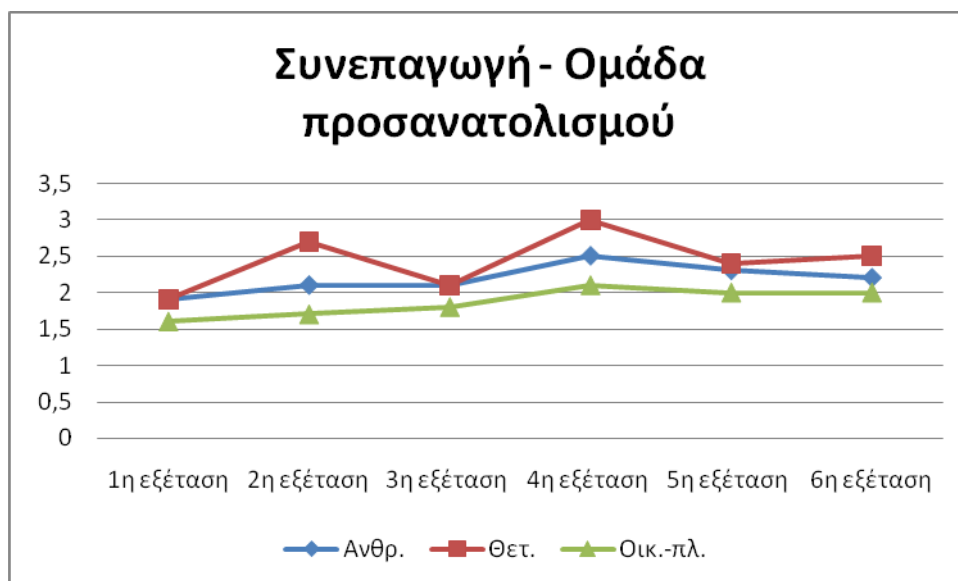
| Ερμηνεία | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
|-------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <i>Ανθρ.</i> | 2,1 | 2,5 | 2,7 | 2,9 | 2,6 | 2,5 |
| <i>Θετ.</i> | 1,9 | 2,4 | 2,6 | 2,9 | 2,7 | 2,7 |
| <i>Οικ.-πλ.</i> | 1,8 | 2,1 | 2,3 | 2,6 | 2,3 | 2,3 |
| Εξήγηση | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
| <i>Ανθρ.</i> | 1,5 | 1,7 | 1,6 | 2,3 | 2 | 1,9 |
| <i>Θετ.</i> | 1,5 | 1,8 | 1,8 | 1,9 | 2 | 2 |
| <i>Οικ.-πλ.</i> | 1,3 | 1,5 | 1,8 | 1,9 | 1,6 | 1,6 |
| Συνεπαγωγή | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
| <i>Ανθρ.</i> | 1,9 | 2,1 | 2,1 | 2,5 | 2,3 | 2,2 |
| <i>Θετ.</i> | 1,9 | 2,7 | 2,1 | 3 | 2,4 | 2,5 |
| <i>Οικ.-πλ.</i> | 1,6 | 1,7 | 1,8 | 2,1 | 2 | 2 |



Γράφημα 10: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της ερμηνείας με βάση την ομάδα προσανατολισμού



Γράφημα 11 : Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της εξήγησης με βάση την ομάδα προσανατολισμού



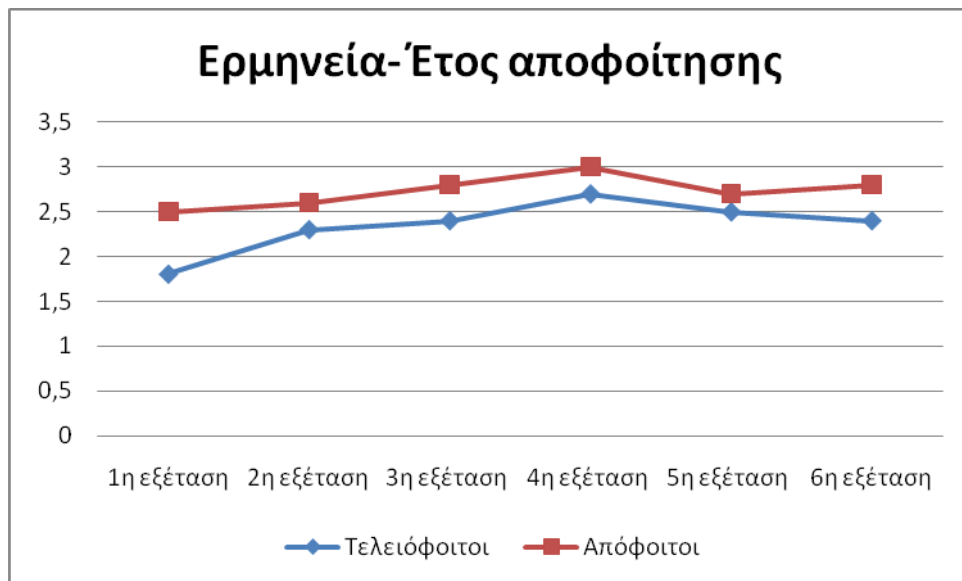
Γράφημα 12: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της συνεπαγωγής με βάση την ομάδα προσανατολισμού.

Τέλος, με βάση τον παράγοντα του έτους αποφοίτησης από το Λύκειο (τελειόφοιτοι – απόφοιτοι μαθητές), παρατηρούμε ότι η εξέλιξη των ικανοτήτων είναι παρόμοια με ύψιστο σημείο προόδου μέχρι και την γ' φάση (4^η εξέταση), ενώ διαγράφεται σχετικά σταδιακή πρόοδος στην επόμενη. Ωστόσο, για στους τελειόφοιτους μαθητές παρατηρείται αξιοσημείωτη πρόοδος στην γ' φάση στην ικανότητα της εξήγησης και της συνεπαγωγής.

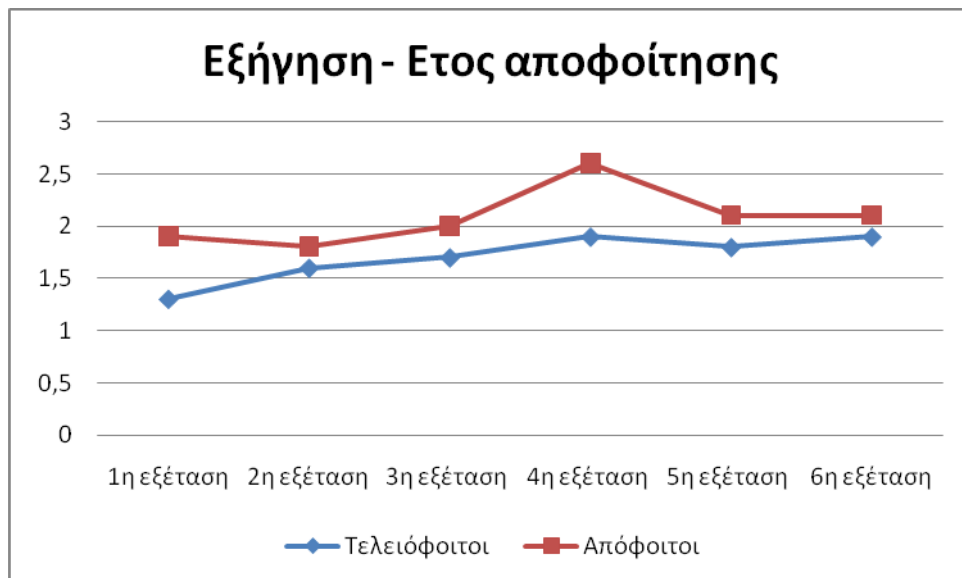
Πίνακας 14: Βαθμολόγηση των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής με βάση το έτος αποφοίτησης

| Ερμηνεία | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση |
| Τελειόφοιτοι | 1,8 | 2,3 | 2,4 | 2,7 | 2,5 | 2,4 |
| Απόφοιτοι | 2,5 | 2,6 | 2,8 | 3 | 2,7 | 2,8 |
| Εξήγηση | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η |
| | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση |
| Τελειόφοιτοι | 1,3 | 1,6 | 1,7 | 1,9 | 1,8 | 1,9 |
| Απόφοιτοι | 1,9 | 1,8 | 2 | 2,6 | 2,1 | 2,1 |
| Συνεπαγωγή | 1 ^η | 2 ^η | 3 ^η | 4 ^η | 5 ^η | 6 ^η |
| | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση | εξέταση |

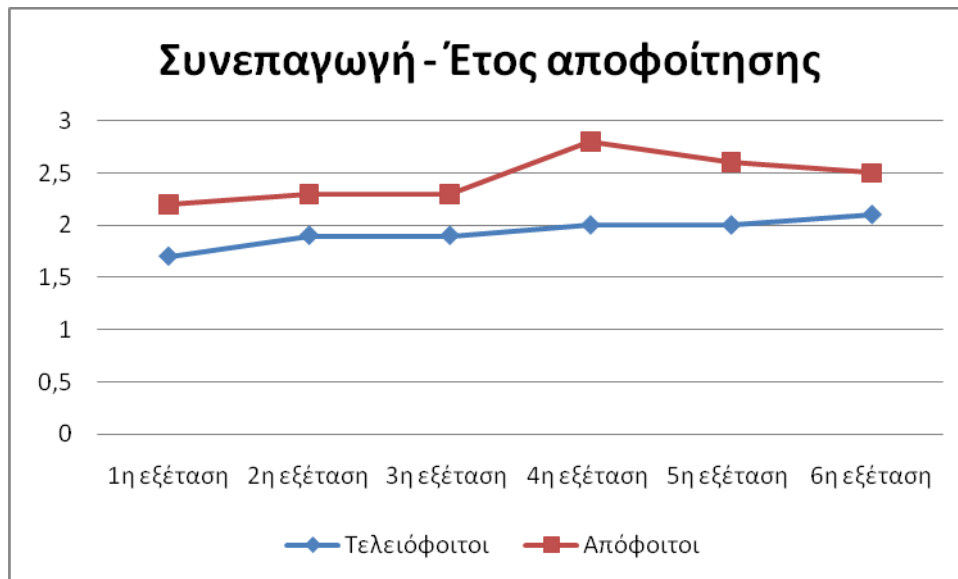
| | | | | | | |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Τελειόφοιτοι | 1,7 | 1,9 | 1,9 | 2 | 2 | 2,1 |
| Απόφοιτοι | 2,2 | 2,3 | 2,3 | 2,8 | 2,6 | 2,5 |



Γράφημα 13: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της ερμηνείας με βάση το έτος αποφοίτησης



Γράφημα 14: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της εξήγησης με βάση το έτος αποφοίτησης.



Γράφημα 15: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης της ικανότητας της συνεπαγωγής με βάση το έτος αποφοίτησης

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων, στο σημείο αυτό το ενδιαφέρον θα στραφεί σε παρατηρήσεις που εξήχθησαν από την ποιοτική μελέτη των κειμένων και των pre/post tests, με στόχο να διαπιστωθεί η δυνατότητα βελτίωσης του επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών ως προς την αποσαφήνιση των εννοιών, την τεκμηρίωση των θέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Τα ευρήματα αναλύονται παρακάτω και συνοδεύονται με αποσπάσματα των pre/post tests και των κειμένων παραγωγής λόγου των μαθητών.

Αποσαφήνιση εννοιών (ερμηνεία)

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι ορισμένοι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολία στην αναγνώριση των ζητούμενων ή στην αποκωδικοποίηση εννοιών και νοημάτων, γεγονός που οδηγούσε στην ανεπαρκή τοποθέτησή τους στο θέμα. Θα πρέπει να σημειώσουμε και τη δυσκολία που παρατηρήθηκε κατά την εξέταση ενός μαθητή να απαντήσει σε ένα ζητούμενο του εκθεσιότιτλου, δηλώνοντας την αδυναμία του να κατανοήσει το ζητούμενο, παρά τη σαφή διατύπωση («να προτείνετε τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να επιτευχθεί- και επί της ουσίας- η ισότητα του ανδρικού και του γυναικείου φύλου»).

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία δεν δυσκολεύτηκε να αποκωδικοποιήσει τις εκφωνήσεις που είχαν σαφή διατύπωση, καθώς ανταποκρίθηκε στα ζητούμενα και στις προς διαπραγμάτευση έννοιες. Οι συγκεκριμένες εκφωνήσεις περιλάμβαναν πιο τυπικές ερωτήσεις, όπως η κατάθεση προσωπικής άποψης, η τοποθέτηση των μαθητών στη θετική ή την αρνητική αποτίμηση του ζητήματος ή η αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (π.χ. «Να παρουσιάσετε τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της διαφήμισης»). Ωστόσο, οι μαθητές εξέφρασαν τη δυσκολία τους να απαντήσουν σε ερωτήσεις με πιο περιοριστική διατύπωση, η οποία έδινε έμφαση σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα και, κατά συνέπεια, τους δυσκόλευε στην εύρεση υποστηρικτικών αρχών. Πιο συγκεκριμένα, όπως γίνεται αντιληπτό και από τα ποσοτικά δεδομένα, οι μαθητές κατά την παραγωγή λόγου στην 4^η εξέτασή τους σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με την αμέσως προηγούμενη εξέταση (β' υποερώτημα: «Να εστιάσετε στα ηθικά εφόδια του επιστήμονα που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει αυτόν τον στόχο»). Στους περισσότερους δεν έγινε κατανοητή η έννοια των ηθικών εφοδίων, με αποτέλεσμα να επιχειρηματολογούν για άλλο θέμα από αυτό που τους ζητήθηκε, εστιάζοντας στα ψυχικά και πνευματικά εφόδια του επιστήμονα. Στη συνέχεια, παρατίθενται αποσπάσματα από κείμενα παραγωγής λόγου των μαθητών.

1^ο απόσπασμα: «Ένας επιστήμονας όμως χρειάζεται ψυχικά εφόδια, τα οποία θα τον βοηθήσουν στην δουλειά του και θα τον κάνουν να θέλει να προσφέρει όλο και περισσότερο τις υπηρεσίες του στον κόσμο. Ψυχικά εφόδια όπως η ανθρωπιά και η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητα για έναν επιστήμονα, καθώς θα κληθεί πολλές φορές δίχως αντάλλαγμα να βοηθήσει κάποιον που το έχει ανάγκη. Ένας σωστός επιστήμονας θα έβαζε πάνω απ' όλα την ζωή του ανθρώπου, ακόμα και αν ο άνθρωπος δεν είχε κάτι να του προσφέρει.» (Κ.Σ.: 13-A)

2^ο απόσπασμα: «Τέλος οι επιστήμονες θα πρέπει να έχουν απεριόριστη γνώση πάνω στο κομμάτι που ειδικεύονται καθώς και να παρακολουθούν τις εξελίξεις που συμβαίνουν καθημερινά». (Κ.Σ.: 14-K)

Παράλληλα, η αδυναμία αποκωδικοποίησης των εννοιών φάνηκε όχι μόνο στην κατανόηση των τίτλων, αλλά και στην αξιοποίησή τους κατά την σύνθεση των επιχειρημάτων, καθώς ορισμένες έννοιες χρησιμοποιούνταν άστοχα ή λανθασμένα. Για παράδειγμα, η ανάγκη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής ως μέσο βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης στο σχολικό περιβάλλον δεν αποδίδεται ορθά και δεν απαντά στο ζητούμενο.

3^ο απόσπασμα: «Επίσης τα υπουργεία θα βοηθούσε πολύ σημαντικά σε μια πιο ποιοτική εκπαίδευση που θα έρχονταν με την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται αλλαγή έτσι ώστε να δίνει κίνητρο στους μαθητές για εκπαίδευση. Με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας αλλά και περισσότερη αφοσίωση στους μαθητές αντί για την ύλη θα μπορούσαμε να βρούμε λύση σε αυτό το ζήτημα». (Κ.Σ.: 12-K)

Στην ίδια λογική βρίσκεται και η αναφορά στη σημασία της ανθρωπιστικής παιδείας, που χρησιμοποιείται κατά κόρον από την πλειοψηφία των μαθητών και προσεγγίζεται μονομερώς.

4^ο απόσπασμα: «Το σχολείο μέσω των καθηγητών δεν προσφέρει ανθρωπιστική παιδεία. Ο μαθητής δεν διευρύνει τις γνώσεις του αλλά μαθαίνει συγκεκριμένα πράγματα που θα τον βοηθήσουν να εκπληρώσει την επιθυμία του». (Κ.Σ.: 8-K)

Αιτιολόγηση και τεκμηρίωση των θέσεων (εξήγηση)

Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν από μέρους των μαθητών στην αποκωδικοποίηση των εννοιών, θα πρέπει να αναλύσουμε περαιτέρω την ορθή και αιτιολογημένη υποστήριξη των θέσεών τους. Είναι σαφές ότι για την ορθή και επαρκή τεκμηρίωση και την εξαγωγή ορθού συμπεράσματος είναι απαραίτητη πρωτίστως η αποκωδικοποίηση και αποσαφήνιση των εννοιών. Σε ορισμένα γραπτά παρατηρήθηκε αδυναμία αποσαφήνισης των εννοιών ή του ζητούμενου του εκθεσιότιτλου, οδηγώντας τους μαθητές σε αστοχία επιλογής του κατάλληλου υλικού για την υποστήριξη των θέσεών τους. Για παράδειγμα, η δυσκολία να προσδιορίσουν τα ηθικά εφόδια των επιστημόνων, τους έστρεψε σε λανθασμένη τεκμηρίωση.

5^ο απόσπασμα: «Οφείλουν να ψάχνουν συνεχώς και να ενημερώνονται για το αντικείμενο τους ώστε να έχουν καλύτερη εικόνα για το πως θα λύσουν ένα πρόβλημα». (Κ.Σ.: 11-A)

Συχνά οι μαθητές παρά την ποσότητα επιχειρημάτων που είχαν για να τεκμηριώσουν τη θέση τους, δυσκολεύονταν να βρουν και να επιλέξουν τα κατάλληλα στοιχεία, όπως σημειώθηκε κυρίως σε πιο περιοριστικού τύπου εκφωνήσεις, καθώς ορισμένοι από αυτούς παρέθεταν μόνο τη θέση τους χωρίς να επιχειρηματολογούν.

6^ο απόσπασμα: «Ο επιστήμονας αρχικά πρέπει να έχει αυτογνωσία, να μην έχει αυταπάτες σχετικά με το ήθος, τις γνώσεις και τα όρια του». (Κ.Σ.: 6-K)

Επίσης, κατέθεταν κρίσεις που δεν συνδέονται με το θέμα,

(απάντηση μαθητή όπου εκφράζεται η συμφωνία ή διαφωνία του για την υποτιμημένη θέση της γυναίκας στην σύγχρονη εποχή).

7^ο απόσπασμα: «Αρχικά η γυναίκα υποβαθμίζεται ακόμα και σήμερα όχι σε τόσο έντονο βαθμό όπως και τα παλαιότερα χρόνια αλλά σε αρκετό βαθμό κάνοντας την ζωή των γυναικών δύσκολη. Μια υποτιμημένη γυναίκα έχει έλλειψη ηθικού και αυτοπεποίθησης κάνοντας την να μην θέλει να βγει στον έξω κόσμο». (Κ.Σ.: 17-A)

ή παρέθεταν μία προκείμενη που συνήθως δεν ήταν επαρκής για την αιτιολόγηση της θέσης τους.

(απάντηση μαθητή σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας)

8^ο απόσπασμα: «Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας εκπαίδευσης δημιουργεί τη χρησιμοθηρία, την βαθμοθηρία και αναγκάζει τους μαθητές να επικεντρώνονται στη στείρα απομνημόνευση». (Κ.Σ.: 6-K)

Για την επαρκή τεκμηρίωση της θέσης τους, ελλείπει επιχειρημάτων, κατέφευγαν στη λογική της ομαδοποίησης στοιχείων, συχνά ετερόκλητων μεταξύ τους.

9^ο απόσπασμα: «Συγκεκριμένα η ανάδειξη της τεχνολογία ως υπεραξία, η πολιπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν παράγοντες που μετασχηματίζουν την κοινωνία. Ωστόσο σημαντικό είναι να αναφερθεί και η ελλειμματική ανθρωπιά που μαστίζει την κοινωνία μας, ο έντονος ανταγωνισμός που προκαλεί έχθρα και αντιπαλότητα για τον συνάνθρωπο αλλά και η υποβάθμιση της δημοκρατίας που καταπατά τα δικαιώματα». (Κ.Σ.: 6-Κ)

10^ο απόσπασμα: «Στην συνέχεια οι μαθητές αποστρέφονται τη διδακτική διαδικασία καθώς τους προκαλεί άγχος και έντονη πίεση. Επίσης παρατηρείται αδυναμία της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στην εποχή μας εξαιτίας της ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και στη μη αξιοποίηση τεχνολογίας ως μέσο εκπαίδευσης. Τέλος ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας εκπαίδευσης δημιουργεί τη χρησιμοθηρία, την βαθμοθηρία και αναγκάζει τους μαθητές να επικεντρώνονται στη στείρα απομνημόνευση». (Κ.Σ.: 6-Κ)

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι για την κάλυψη του ορίου των λέξεων οι μαθητές, αντί για αιτιολογημένες κρίσεις που θα λειτουργούσαν ως προκείμενες, ενέτασαν στην υποστήριξη τεκμήρια, τα οποία τις περισσότερες φορές δεν ενίσχυαν επαρκώς το επιχειρήμα τους.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε η αξιοποίηση των τεκμηρίων ως μοναδικού υποστηρικτικού υλικού της θέσης τους ή η άσκοπη ανάλυσή τους για την επαρκή ανάπτυξη της παραγράφου. Είναι σαφές ότι η προσκόμιση τεκμηρίων για την υποστήριξη των θέσεών τους είναι αποδεκτή, καθώς αποτελεί μέσο πειθούς και, πιο συγκεκριμένα, απευθύνεται στη λογική λειτουργία των δεκτών. Ωστόσο, δεν μπορεί να υποκαθιστά τις αιτιολογημένες κρίσεις, όπως παρατηρήθηκε στα γραπτά ορισμένων μαθητών, αλλά να λειτουργεί υποστηρικτικά. Στο σύνολό τους, οι μαθητές απέφευγαν τη συστηματική χρήση των τεκμηρίων ή επιδίωκαν να τα αξιοποιούν συνδυαστικά με τα επιχειρήματα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν υπήρξε κατάχρηση

τεκμηρίων στο σύνολο των κειμένων, λόγω της αδυναμίας εύρεσης υποστηρικτικού υλικού.

11^ο απόσπασμα: «Επιπρόσθετα, περιορίζει την ανεργία, αφού ένα τεράστιο ποσό επαγγελμάτων είναι απαραίτητο για την παραγωγή, την εκτέλεση και την προώθηση μιας διαφήμισης. Επαγγέλματα όπως ψυχολόγοι, αρθρογράφοι/κειμενογράφοι, παραγωγοί, σκηνοθέτες, γραφίστες ηθοποιοί κ.α.» (Κ.Σ.: 13-A)

12^ο απόσπασμα: «Η διαφήμιση κάθε πιθανού τύπου και μορφής αποτελεί πηγή πληροφόρησης, ενημέρωση του κοινού. Πιο συγκεκριμένα για ένα προϊόν περιποίησης ή ταξίδι στο εξωτερικό» (Κ.Σ.: 14-K)

13^ο απόσπασμα: «Επιπλέον, ένα από τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας είναι η εκμετάλλευση και η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος. Η επιστήμη έχει καταφέρει να εξασφαλίσει την διασφάλιση των φυσικών πόρων και την προστασία του. Όλο και περισσότερες εφευρέσεις συμμερίζονται την κακομεταχείριση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο τόσα χρόνια δημιουργώντας φιλικές σχέσεις προς αυτό. Ένα αξιοσημείωτο και σε πολλούς γνωστό παράδειγμα είναι τα ηλεκτρικά αυτοκίνητα. Τα καυσαέρια που απελευθερώνουν τα μέσα μαζικής μεταφοράς στην ατμόσφαιρα είναι κύριος παράγοντας της κλιματικής αλλαγής που βιώνουμε. Η επιστήμη ωστόσο έχει καταφέρει να συμμεριστεί και αυτό το πρόβλημα βρίσκοντας μια λύση, το ίδιο εύχρηστη και αποτελεσματική. Τα ηλεκτρικά αυτοκίνητα. Και το μόνο που χρειάζονταν είναι φόρτιση μέσω των φυσικών πόρων δίχως να επιβαρύνουν την ατμόσφαιρα και το περιβάλλον». (Κ.Σ.: 12-K)

Τέλος, ελλείπει στοιχείων υποστήριξης, οι μαθητές αξιοποιούσαν, έως και έκαναν κατάχρηση της δεοντολογικής διατύπωσης, υποκαθιστώντας τις αιτιολογημένες κρίσεις. Η κατάχρησή της συναντάται κυρίως σε εκφωνήσεις σχετικές

με την πρόταση τρόπων ενίσχυσης, περιορισμού ή βελτίωσης του φαινομένου, χωρίς προέκταση της σκέψης τους στους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης πρότασης.

14^ο απόσπασμα: «Οφείλει να είναι έντιμος και ανιδιοτελής απέναντι στους συνανθρώπους του αποφεύγοντας να τον κρίνει κάποια απερισκεψία στις ενέργειες του. Πρέπει να έχει θάρρος και αποφασιστικότητα να συγκρουστεί με ισχυρά συμφέροντα. Να έχει πολύπλευρη σκέψη με νέες ιδέες. Να προβάλλει και να προάγει το καλό της ανθρωπότητας και όχι να εξυπηρετεί το δικά του συμφέροντα και το δικό του όφελος». (Κ.Σ.: 1-K)

Εξαγωγή συμπερασμάτων (συνεπαγωγή)

Τέλος, εκτός από την κατανόηση των εννοιών και την ορθή υποστήριξη των αποδεικτέων θέσεων, μελετήθηκε και η ικανότητα των μαθητών και μαθητριών να προσδιορίζουν τα κατάλληλα στοιχεία για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Με βάση τη μελέτη των γραπτών τους, παρατηρήθηκε η απουσία κειμενικών δεικτών που οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ωστόσο, η ρητή και καταληκτική διατύπωση δεν εμπόδιζε την εξαγωγή ορθού συμπεράσματος και για τον λόγο αυτόν η απουσία δεικτών δεν θεωρήθηκε ατέλεια του λόγου.

15^ο απόσπασμα: «Επιπλέον ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία είναι απαραίτητος για τους νέους. Θα έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν και να ψάξουν σχολές που μπορεί να μην γνώριζαν πιο πριν ότι υπάρχουν. Έτσι στις τελικές επιλογές τους θα υπάρχουν σχολές που θα αρμόζουν περισσότερο στον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους». (Κ.Σ.: 12-K)

Ωστόσο, η χρήση κειμενικών δεικτών που καταδεικνύουν την εξαγωγή των συμπερασμάτων ενδεχομένως να συνέβαλε σε μια περισσότερο δομημένη σκέψη των μαθητών, καθώς αυτοί/ αυτές θα εστίαζαν στην απόδειξη των θέσεών τους και θα τους απέτρεπε από την εξαγωγή λανθασμένων ή άσχετων συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, στο παρακάτω χωρίο, όπου ζητείται η συμφωνία ή η διαφωνία τους ως προς την υποβαθμισμένη θέση της γυναίκας στη σύγχρονη εποχή, μαθητής τοποθετείται για το θέμα, αλλά δεν δίνει επιχειρήματα. Η συμπερασματική

διατύπωση θα βοηθούσε τον μαθητή να διατηρήσει σε ορθό πλαίσιο τη σκέψη του και να προσφέρει κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό.

16^ο Απόσπασμα: «Αρχικά η γυναίκα υποβαθμίζεται ακόμα και σήμερα όχι σε τόσο έντονο βαθμό όπως και τα παλαιότερα χρόνια αλλά σε αρκετό βαθμο κάνοντας την ζωή των γυναικών δύσκολη. Μια υποτιμημένη γυναίκα έχει έλλειψη ηθικού και αυτοπεποίθησης κάνοντας την να μην θέσει να βγει στον έξω κόσμο». (Κ.Σ.: 17-A)

Τέλος, σε μια προσπάθεια συσχέτισης των ικανοτήτων της ερμηνείας και της συνεπαγωγής, όπως φάνηκε και στα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου, η επίδοση των μαθητών και μαθητριών συνολικά ήταν βαθμολογικά υψηλότερη στη μέτρηση της ικανότητας της συνεπαγωγής σε σχέση με αυτή της εξήγησης. Αυτό γίνεται πιο ξεκάθαρο σε μαθητές και μαθήτριες που δημιούργησαν σχεδιάγραμμα πριν την παραγωγή λόγου. Ειδικότερα, η αξιοποίηση του προσυγγραφικού σταδίου παραγωγής λόγου τους/τις βοηθούσε να προσδιορίσουν την προς διαπραγμάτευση έννοια, να αποσαφηνίσουν το ζητούμενο και να δομήσουν με καθαρότητα τη σκέψη τους για να υποστηρίξουν το ζητούμενο, να παρουσιάζουν δηλαδή μια πιο απλή αλλά ξεκάθαρη συλλογιστική πορεία που δεν διέθετε όμως πάντοτε επαρκή τεκμηρίωση.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση του επικοινωνιακού πλαισίου πρέπει να σημειώσουμε ότι αποτέλεσε σημαντική πτυχή για τον σχεδιασμό της έρευνας, καθώς αποτελεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παράγοντα για τη συγγραφή αποτελεσματικού και πειστικού λόγου, καθώς εμπλέκει τον μαθητή/μαθήτρια ενεργά στη συγγραφή του κειμένου (Εγγλέζου, 2011).

Τα pre/post tests και τα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου μελετήθηκαν και ως προς την αξιοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η ανάλυση ακολούθησε την αντίστοιχη μελέτη και βαθμολόγηση που πραγματοποιήθηκε και στη διερεύνηση της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα μελετήθηκαν διεξοδικά και βαθμολογήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ενώ στην πορεία βαθμολογήθηκαν ανεξάρτητα και από δύο συναδέρφους για την διασφάλιση της εγκυρότητας της βαθμολόγησης.

Τα δεδομένα θα παρουσιαστούν ως προς την επίδοση των μαθητών και μαθητριών στο σύνολό τους και στην κάθε τάξη ξεχωριστά, και στη συνέχεια θα γίνει συσχέτιση με τον παράγοντα του φύλου, της ομάδας προσανατολισμού και του έτους αποφοίτησης.

Ως προς το σύνολο των μαθητών και μαθητριών, αξιοποιώντας τα ποσοτικά δεδομένα που συνελέχθησαν κατά τη βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου των κειμένων παραγωγής γραπτού λόγου και των pre και post-tests πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε πρόοδος σε έξι (6) μαθητές, στασιμότητα σε εννιά (9) μαθητές και οπισθοδρόμηση σε δύο (2). Δεδομένου ότι οι μαθητές μελετούν τα επιμέρους στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου και ασκούνται σε αυτά ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Γενικού Λυκείου, και διδάχθηκαν εκ νέου στη γ' φάση της παρέμβασης, το συγκεκριμένο εύρημα θεωρείται μη αναμενόμενο. Για να προκύψουν ασφαλέστερα αποτελέσματα είναι απαραίτητο να επισημανθούν και ποιοτικά χαρακτηριστικά των κειμένων που επιβεβαιώνουν ή δικαιολογούν αυτές τις αλλαγές.

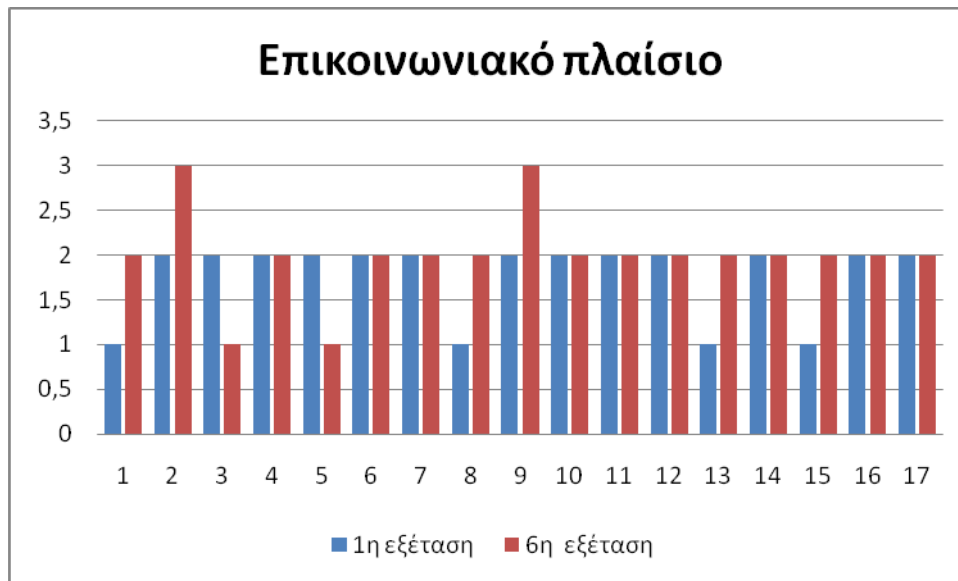
Πίνακας15: Βαθμολόγηση επικοινωνιακού πλαισίου

| Κ.Σ. | 1^η εξέταση | 2^η εξέταση | 3^η εξέταση | 4^η εξέταση | 5^η εξέταση | 6^η εξέταση |
|-------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 01 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 02 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 03 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 04 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 05 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 06 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 |
| 07 | 2 | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 |
| 08 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 09 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 10 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 11 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 13 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 15 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Πίνακας 16: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Κ.Σ. | 1^η εξέταση | 6^η εξέταση | Διαφορά |
|-------------|------------------------------|------------------------------|----------------|
| 01 | 1 | 2 | 1 |
| 02 | 2 | 3 | 1 |
| 03 | 2 | 1 | -1 |
| 04 | 2 | 2 | 0 |
| 05 | 2 | 1 | -1 |
| 06 | 2 | 2 | 0 |
| 07 | 2 | 2 | 0 |
| 08 | 1 | 2 | 1 |
| 09 | 2 | 3 | 1 |
| 10 | 2 | 2 | 0 |
| 11 | 2 | 2 | 0 |
| 12 | 2 | 2 | 0 |
| 13 | 1 | 2 | 1 |
| 14 | 2 | 2 | 0 |
| 15 | 1 | 2 | 1 |
| 16 | 2 | 2 | 0 |
| 17 | 2 | 2 | 0 |

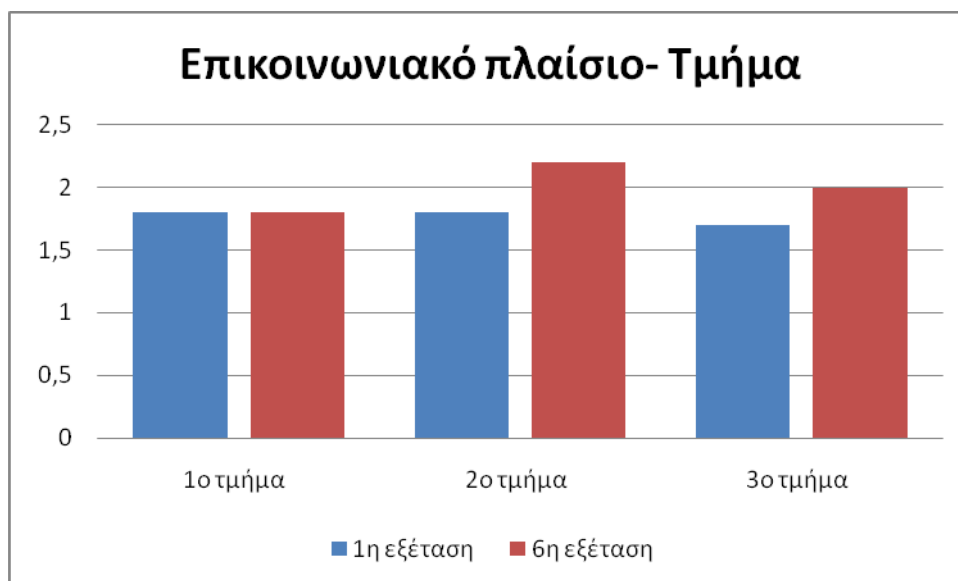


Γράφημα 16: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Ερευνώντας τις διαφοροποιήσεις του επικοινωνιακού πλαισίου ως προς το αρχικό και τελικό στάδιο σε κάθε τμήμα ξεχωριστά, παρατηρούμε ότι υπήρξε στασιμότητα στο 1^ο τμήμα και μικρή πρόοδος στα άλλα δύο τμήματα.

Πίνακας 17: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Επικοινωνιακό πλαίσιο | | | |
|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Τμήμα | 1 ^ο τμήμα | 2 ^ο τμήμα | 3 ^ο τμήμα |
| 1 ^η εξέταση | 1,8 | 1,8 | 1,7 |
| 6 ^η εξέταση | 1,8 | 2,2 | 2 |
| Διαφορά | 0 | 0,4 | 0,3 |

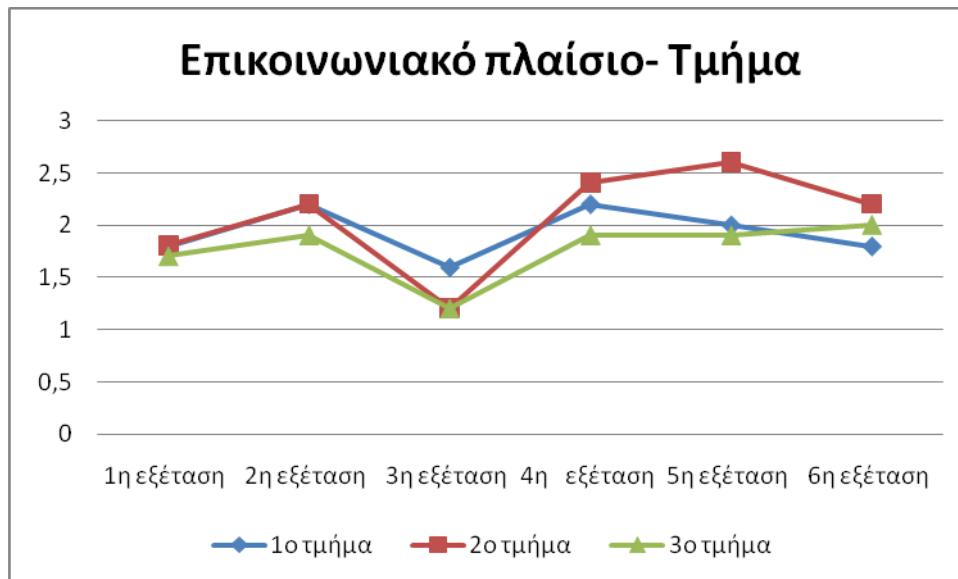


Γράφημα 17: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη μελέτη της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα πρέπει να σημειωθεί η μειωμένη επίδοση που διαπιστώθηκε σε όλα τα τμήματα στην Β' φάση (6^ο μάθημα), όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να συγγράψουν άρθρο και να τοποθετηθούν σχετικά με την υποβαθμισμένη θέση της γυναίκας. Πρόοδος σημειώθηκε, ωστόσο, στην αμέσως επόμενη φάση, στην οποία διδάχθηκαν εν νέου οι συμβάσεις των κειμενικών τύπων.

Πίνακας 18: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα

| Τμήμα | 1 ^η εξέταση | 2 ^η εξέταση | 3 ^η εξέταση | 4 ^η εξέταση | 5 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση |
|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 1 ^ο τμήμα | 1,8 | 2,2 | 1,6 | 2,2 | 2 | 1,8 |
| 2 ^ο τμήμα | 1,8 | 2,2 | 1,2 | 2,4 | 2,6 | 2,2 |
| 3 ^ο τμήμα | 1,7 | 1,9 | 1,2 | 1,9 | 1,9 | 2 |

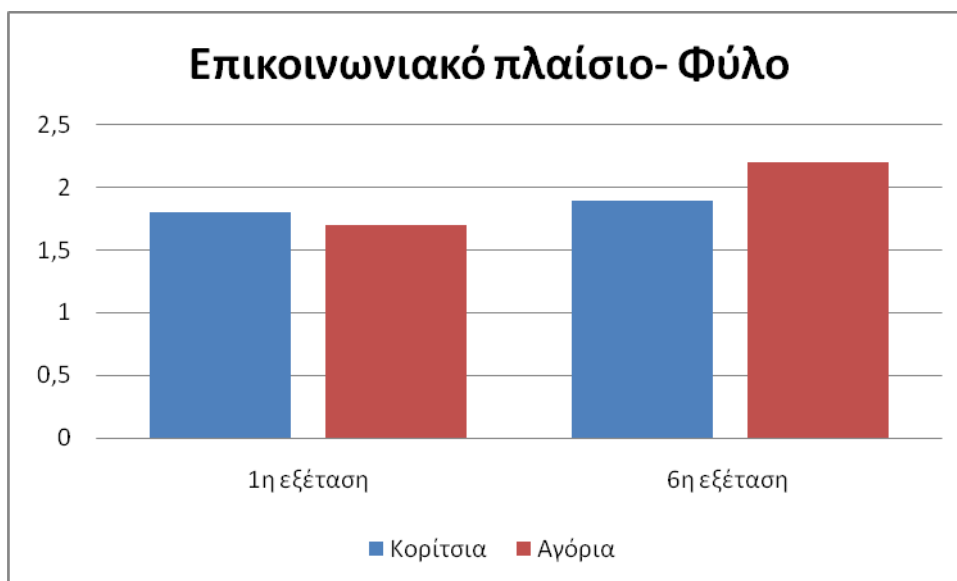


Γράφημα 18: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το τμήμα

Ακολουθώντας, μελετώντας τον παράγοντα του φύλου, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια σημείωσαν οπισθοδρόμηση όπως φαίνεται και στη σύγκριση αρχικού και τελικού σταδίου, ενώ τα αγόρια πρόοδο.

Πίνακας 19: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Επικοινωνιακό πλαίσιο | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Φύλο | 1 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση |
| Κορίτσια | 1,8 | 1,9 |
| Αγόρια | 1,7 | 2,2 |

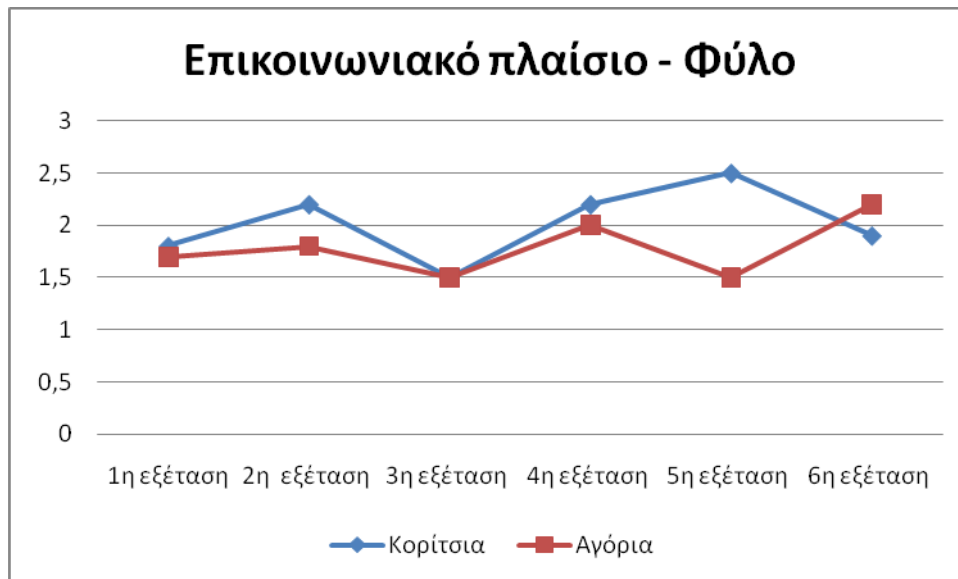


Γράφημα 19: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Πίνακας 20: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο

| Επικοινωνιακό πλαίσιο | | | | | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Φύλο | 1 ^η εξέταση | 2 ^η εξέταση | 3 ^η εξέταση | 4 ^η εξέταση | 5 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση |
| Κορίτσια | 1,8 | 2,2 | 1,5 | 2,2 | 2,5 | 1,9 |
| Αγόρια | 1,7 | 1,8 | 1,5 | 2 | 1,5 | 2,2 |

Ιδιαίτερα πρέπει να προσεχθούν οι ενδιάμεσες διαφοροποιήσεις, καθώς η εξέλιξη είναι παρόμοια μέχρι και το 3^η φάση, όπου και σημειώνεται καμπή στην βαθμολόγηση και αυξητική πορεία στη συνέχεια. Παρόλο που οι μαθητές στην 4^η και 5^η φάση αξιοποίησαν το ίδιο κειμενικό τύπο, φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα φύλα στην 5^η φάση

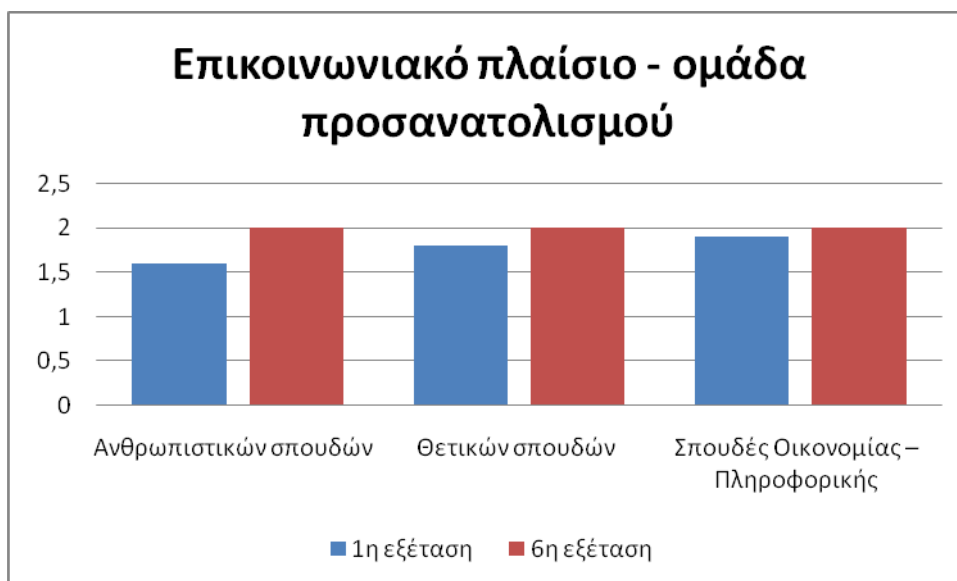


Γράφημα 20: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το φύλο

Ακολούθως, σύμφωνα με τον παράγοντα της ομάδας προσανατολισμού, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σημειώθηκε πρόοδος με βάση τα δεδομένα του αρχικού και τελικού σταδίου.

Πίνακας 21: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου ως προς την ομάδα προσανατολισμού στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Επικοινωνιακό πλαίσιο | 1 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση | Διαφορά |
|-----------------------|------------------------|------------------------|---------|
| Ανθρ. | 1,6 | 2 | 0,4 |
| Θετ. | 1,8 | 2 | 0,2 |
| Οικ.-πληρ | 1,9 | 2 | 0,1 |

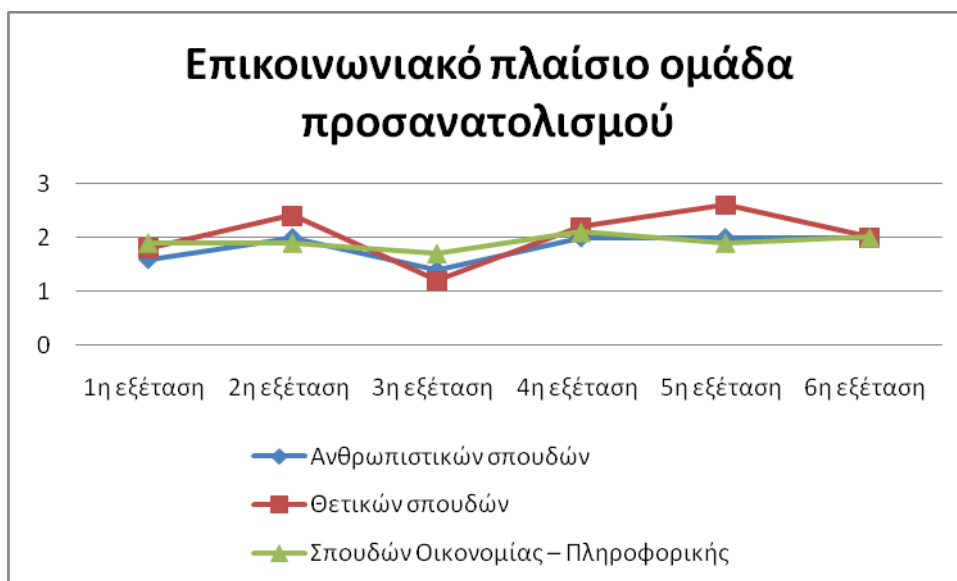


Γράφημα 21: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση την ομάδα προσανατολισμού στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Πίνακας 22: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου ως προς την ομάδα προσανατολισμού

| Επικοινωνιακό πλαίσιο | 1 ^η εξέταση | 2 ^η εξέταση | 3 ^η εξέταση | 4 ^η εξέταση | 5 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| <i>Ανθρ.</i> | 1,6 | 2 | 1,4 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Θετ.</i> | 1,8 | 2,4 | 1,2 | 2,2 | 2,6 | 2 |
| <i>Οικ.-Πληρ.</i> | 1,9 | 1,9 | 1,7 | 2,1 | 1,9 | 2 |

Ιδιαίτερα, θα πρέπει να σημειωθεί κατά τη μελέτη της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου, η σταδιακή πρόοδος που υπήρξε σε όλες τις ομάδες προσανατολισμού με μια αισθητή μείωση στην 3^η φάση (6^ο μάθημα), στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες εξετάστηκαν στο κειμενικό είδους του άρθρου.

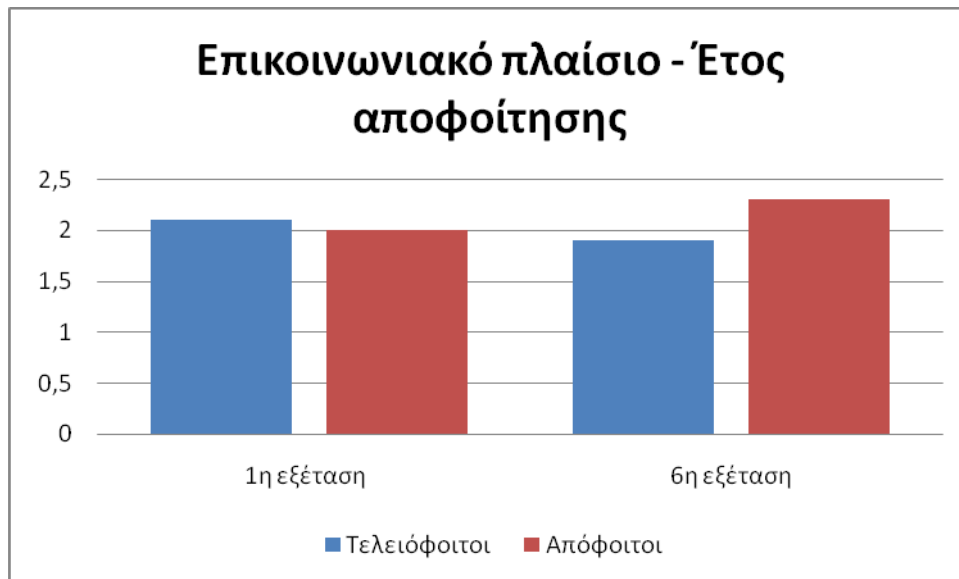


Γράφημα 22: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου ως προς την ομάδα προσανατολισμού

Τελευταίος παράγοντας ελέγχου του επικοινωνιακού πλαισίου υπήρξε το έτος αποφοίτησης, βάσει του οποίου σημειώθηκε οπισθοδρόμηση στους τελειόφοιτους μαθητές και πρόοδος στους απόφοιτους, σύμφωνα με τα δεδομένα αρχικού και τελικού σταδίου.

Πίνακας 23: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το έτος αποφοίτησης στο αρχικό και το τελικό στάδιο

| Επικοινωνιακό πλαίσιο | | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|---------|
| Έτος αποφοίτησης | 1 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση | Διαφορά |
| Τελειόφοιτοι | 2,1 | 1,9 | -0,2 |
| Απόφοιτοι | 2 | 2,3 | 0,3 |

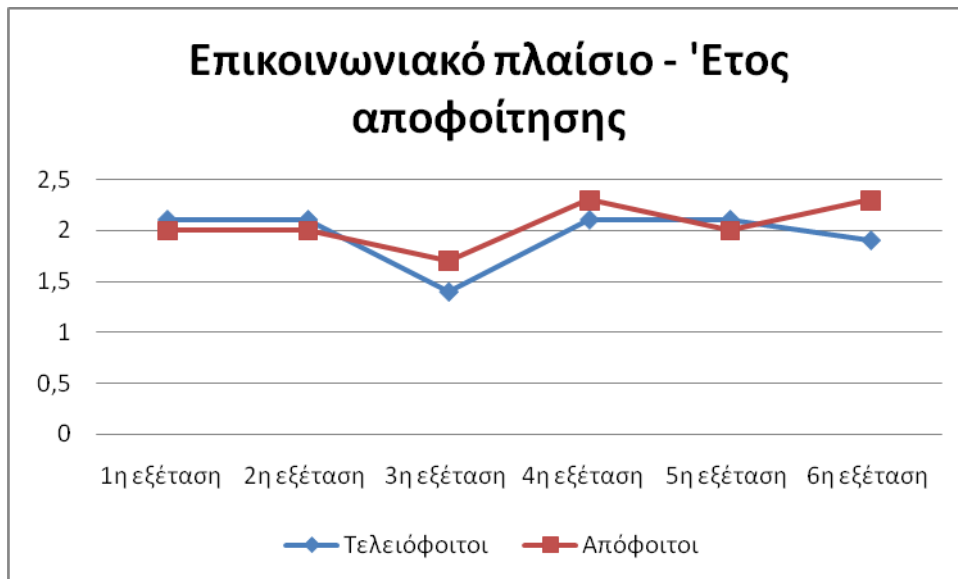


Γράφημα 23 : Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το έτος αποφοίτησης στο αρχικό και το τελικό στάδιο

Πίνακας 24: Βαθμολόγηση του επικοινωνιακού πλαισίου με βάση το έτος αποφοίτησης

| Επικοινωνιακό πλαίσιο | | | | | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Έτος αποφοίτησης | 1 ^η εξέταση | 2 ^η εξέταση | 3 ^η εξέταση | 4 ^η εξέταση | 5 ^η εξέταση | 6 ^η εξέταση |
| Τελειόφοιτοι | 2,1 | 2,1 | 1,4 | 2,1 | 2,1 | 1,9 |
| Απόφοιτοι | 2 | 2 | 1,7 | 2,3 | 2 | 2,3 |

Ως προς την εξέλιξη του επικοινωνιακού πλαισίου παρατηρούμε πως υπήρχε κοινή πορεία εξέλιξης αποφοίτων και τελειοφοίτων με οπισθοδρόμηση στην 3^η φάση.



Γράφημα 24: Διαγραμματική αναπαράσταση της εξέλιξης του επικοινωνιακού πλαισίου ως προς το έτος αποφοίτησης

Σε ό,τι αφορά τις συμβάσεις του επικοινωνιακού πλαισίου θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες τις έχουν μελετήσει και έχουν ασκηθεί σε αυτές καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά και κατά τις προηγούμενες χρονιές. Παρόλο που δεν είχαν ασκηθεί ιδιαίτερα σε απαντητική επιστολή με στόχο να υποστηρίξουν, να καταγγείλουν ή να αντιδράσουν για ένα ζήτημα, δεν συνάντησαν δυσκολία στη συγγραφή της κατά το pre και post-test, εκτός από έναν μαθητή που ανέπτυξε την επιχειρηματολογία του χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τον δέκτη, δηλαδή τον εκδότη της εφημερίδας στον οποίο απευθύνθηκε.

17^ο απόσπασμα: «Δεν τηρεί σκοπό. Αρχικά αναφέρει έναν λόγο για την απαγόρευση της στάθμευσης τις νυχτερινές ώρες. Είναι κατά βάση ένα σωστό επιχείρημα καθώς κάποιος που έχει πραγματική ανάγκη να σταθμεύσει στον δρόμο μπορεί να μεγάλη ευκολία. Έπειτα επισημαίνει ότι κάποιοι δρόμοι είναι αρκετά στενοί. Έτσι με την στάθμευση των αυτοκινήτων στους δρόμους γίνεται ακόμα πιο δύσκολη η διέλευση των αυτοκινήτων με αποτέλεσμα προβλήματα κυκλοφοριακής συμφόρησης». (Κ.Σ.: 17-A)

Ως προς τους *συνομιλιακούς ρόλους*, τις κοινωνικές, δηλαδή, σχέσεις των συμμετεχόντων στην περίπτωση επικοινωνίας, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτοί αξιοποιήθηκαν σχεδόν τυπολατρικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στην προλογική και στην επιλογική παράγραφο των κειμένων τους, παρακολουθούμε ότι οι ίδιοι ακολουθούσαν ένα τυποποιημένο μοτίβο, στο οποίο ο μαθητής/ η μαθήτρια δεν υιοθετούσε ουσιαστικά τις βασικές συμβάσεις των κειμενικών ειδών (εξωκειμενικά στοιχεία των κειμένων, δήλωση της ιδιότητάς του, προβολή του προς διαπραγμάτευση θέματος, σκοπός σύνταξης του κειμένου). Παρόλο που είναι επιβεβλημένη η δήλωση της ιδιότητας του πομπού στον πρόλογο, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν εντοπιζόταν σε αρκετά γραπτά των μαθητών.

18^ο απόσπασμα: «Αξιότιμε κύριε Υπουργέ, αφήνοντας πίσω τα σχολικά χρόνια και συνεχίζοντας πλέον στην φοιτητική ζωή, θα επιθυμούσα να σας εκφράσω ορισμένες παρατηρήσεις που αφορούν το σύγχρονο σχολείο. Φυσικά, για τις νοσηρότητες, καθώς και τις αλλαγές που έχει ανάγκη η εκπαίδευση έχει χυθεί πολύ μελάνι. Όμως, η παρούσα επιστολή επιδιώκει να φωτίσει ορισμένες όψεις των παραπάνω προβληματισμών από την συχνά υποτιμημένη σκοπιά ενός μαθητή». (Κ.Σ.: 2-A)

19^ο απόσπασμα: «Αγαπητοί συμμαθητές, Συγκεντρωθήκαμε σήμερα εδώ με αφορμή την απότομη εξέλιξη της επιστήμης στον κόσμο μας. Άραγε να είναι θετικό αυτό το συμβάν; Μήπως δεν είναι και αν όχι σε τι επηρεάζει την ζωή όλων μας; Αυτές είναι αρκετές απορίες που σκεφτόμαστε όλοι μας.» (Κ.Σ.: 17-A)

Σημειώθηκε, παράλληλα, και η διαφοροποίησή τους στη δήλωση των βασικών χαρακτηριστικών των κειμένων, ακόμα και όταν τους δίνονταν συγκεκριμένη ιδιότητα ή πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ενώ ζητήθηκε να απευθυνθούν στη μαθητική κοινότητα του σχολείου τους ως υποψήφιοι/ες φοιτητές/τριες και μελλοντικοί/κές επιστήμονες, παρατηρήθηκε, έστω και σε μικρό βαθμό, ότι αναλάμβαναν μια συγκεκριμένη ιδιότητα που συνήθως υιοθετούσαν κατά κόρον στα γραπτά τους.

20^ο απόσπασμα: «Ως εκπρόσωπος της μαθητικής κοινότητας του σχολείου μας, θα ήθελα εκφράζοντας τις απόψεις μας για το καθοριστικό ρόλο, το οποίο μπορεί να διαδραματίσει η επιστήμη στην αντιμετώπιση μερικών προβλημάτων».

Επίσης, ως προς τους συνομιλιακούς ρόλους και, ειδικότερα, σχετικά με τον συνυπολογισμό του δέκτη παρατηρήθηκε από τα εξωκειμενικά στοιχεία και τις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές τους, ότι και πάλι αποδίδονταν τυπικά. Εξαίρεση αποτελεί το pre και post-test με το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν πιο ενεργοί και παρουσίαζαν πιο πειστικά επιχειρήματα, καθώς, παρόλο που επρόκειτο για μια φανταστική κατάσταση, το θέμα ήταν οικείο και συνδεόταν με την καθημερινότητά τους.

21^ο απόσπασμα: «Αξιότιμη κύριε Ρέιγουιφτ, σας στέλνω αυτή την επιστολή για να σας παραθέσω ορισμένους προβληματισμούς μου σχετικά με την πρότασή σας περί απαγόρευσης της μεταμεσονύχτιας στάθμευσης. Είναι γνωστό τοις πάσι ότι το οδικό δίκτυο του Μούρμπουργκ χρήζει βελτίωσης σε ποικίλους τομείς. Ωστόσο, οι λόγοι τους οποίους προβάλλετε για αυτό το αχρείαστο, κατά τη γνώμη μου, μέτρο είναι ελλιπείς και αποπροσανατολίζουν τους συμπολίτες μας από άλλα, μείζονος σημασίας, προβλήματα. Θα συνεχίσω απαντώντας κατά σειρά στα επιχειρήματα που προτάξατε στην ανακοίνωσή σας. Αρχικά, θα ήθελα να επισημάνω ότι η απαγόρευση της ολονύκτιας στάθμευσης αποτελεί ένα μικρό και αμελητέο τμήμα της πρακτικής της στάθμευσης στους δρόμους. Αν κάτι τέτοιο είναι παράνομο, τότε το πρόβλημα δεν περιορίζεται μόνο στις μεταμεσονύχτιες ώρες και το Μούρμπουργκ θα πρέπει να λάβει γενικότερα μέτρα σχετικά με το ζήτημα».

Η τυπολατρία στο προλογικό κομμάτι και η απουσία προσωπικού τόνου φαίνονται και από την *αξιοποίηση συγκεκριμένων και επαναλαμβανόμενων φράσεων ή περιόδων*. Για παράδειγμα, σε κείμενο ομιλίας αναφορικά με τις θετικές και αρνητικές πτυχές της διαφήμισης, μαθήτρια υπογραμμίζει την πρόθεσή της με μία

φράση, η οποία επαναλαμβάνεται και σε επόμενο γραπτό της, όταν υπογραμμίζει την σημασία της επιστήμης στη ζωή του ανθρώπου.

22^ο απόσπασμα: «Όπως παρατηρούμε η διαφήμιση μας έχει κατακλύσει επηρεάζοντας την σημαντικά την ζωή του ανθρώπου. Μέσα από την ομιλία μου θα ήθελα να αναφερθώ σε αυτές τις θετικές και αρνητικές πτυχές της διαφήμισης. Πρόθεση μας είναι να συμβάλλουμε στην ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου όχι μόνο για να κατανοήσουμε σε όλη την έκταση του το ζήτημα που μας απασχολεί αλλά και για να καταλήξουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα». (Κ.Σ.: 9-K)

23^ο απόσπασμα: «την συνέχεια, θα αναφερθώ και στα ηθικά εφόδια από τα οποία οφείλει να διακατέχεται ο ίδιος ο επιστήμονας, Πρόθεση μας είναι να συμβάλλουμε στην ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου όχι μόνο για να κατανοήσουμε σε όλη την έκταση του το ζήτημα που μας απασχολεί αλλά και για να καταλήξουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα.» (Κ.Σ.: 9-K)

Σχετικά με την αξιοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου, δεν είναι απαραίτητο να γίνουν μόνο αναφορές σε βασικά και τυπικά χαρακτηριστικά του, αλλά και σε ποιοτικά, όπως στις γλωσσικές επιλογές που χρησιμοποιεί ο συντάκτης για να πείσει τον δέκτη. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στα pre και post-tests, και στις εκθέσεις που συνέταξαν οι μαθητές ήταν εμφανής. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται λόγω της οικειότητας των μαθητών και μαθητριών με το θέμα και της αποδέσμευσης από τον βαθμολογικό χαρακτήρα των κειμένων, με αποτέλεσμα ο λόγος τους να γίνει πιο άμεσος, σαφής και τις περισσότερες φορές αποτελεσματικός σε μια προσπάθεια να στηρίξουν τα επιχειρήματά τους. Η αποδέσμευση από τη λογική της εξέτασης και της βαθμολόγησης του τεστ, αλλά και από την λογική της ταύτισης του αποδέκτη με τον εκπαιδευτικό-βαθμολογητή αποφόρτισε τους μαθητές και τις μαθήτριες και επέδρασε στην αποτελεσματικότητα του παραγόμενου λόγου.

24^ο απόσπασμα: «Εξίσου άστοχο κρίνω και το επόμενο επιχειρήμα σας, εφόσον τόσο ο συντάκτης της επιστολής όσο και ο αρχηγός της

αστυνομίας αρκέστηκαν στο να εξαγάγουν καθολικά συμπεράσματα από ένα πείραμα τεσσάρων ωρών».

25^ο απόσπασμα: «Στον προβληματισμό “περί ασφάλειας” του κυρίου Ragwift θα ήθελα, επίσης, να προσθέσω την παρατήρηση ότι εφ’ όσον μιλάμε για μηχανές και ανθρώπους πάντοτε θα υπάρχει ο κίνδυνος ενός ατυχήματος. Εκτός και αν, βέβαια, το ιδανικό σενάριο ασφαλείας και αποφυγής αυτοκινητιστικών ατυχημάτων περιλαμβάνει οχήματα σε ακινησία και πεζούς οδηγούς». (Κ.Σ.: 2-A)

Αφού ολοκληρώθηκε η μελέτη και η ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εξέλιξης των ικανοτήτων της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής, αλλά και της αξιοποίησης του επικοινωνιακού πλαισίου, κρίνεται απαραίτητο να αποτιμηθούν τα στοιχεία της έρευνας δράσης, ως ερευνητικού πλαισίου, που έπαιξαν ρόλο στην επιδίωξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της εν λόγω παρέμβασης. Τα συγκεκριμένα στοιχεία θα αναλυθούν και θα συνοδευτούν από ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας.

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης η ερευνήτρια προέβη σε καθορισμό των δραστηριοτήτων συνυπολογίζοντας τις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης και τους περιορισμούς του προγράμματος σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι δραστηριότητες του κάθε μαθήματος σχεδιάστηκαν με βάση τα παραπάνω κριτήρια και αναπροσαρμόστηκαν με βάση την ανατροφοδότηση από τους μαθητές, την επιβλέπουσα καθηγήτρια (facilitator) και τους συναδέλφους σε ρόλο κριτικών φίλων (critical friend). Επίσης, αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας για τον έλεγχο της ανταπόκρισης των μαθητών στις επιλεγείσες δραστηριότητες και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικού καθ’ όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Σύμφωνα με τις ημερολογιακές καταγραφές, παρατηρήθηκαν δυσκολίες σχετικά με τη διαχείριση και προσέγγιση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας από τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη μελέτη των κειμένων και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε θέματα πολιτικής, κοινωνικής οικονομικής και πολιτισμικής φύσεως. Η οικειότητα με τη θεματική ενότητα ή με το θέμα του κειμένου, που συνδέονταν με την καθημερινότητα

και τα ενδιαφέροντά τους, διευκόλυνε την κατανόηση του κειμένου και την εύρεση επιχειρημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές/μαθήτριες δεν είχαν γνώση των επιμέρους εννοιών που εντόπιζαν στα κείμενα ή όσων αναδύονταν από τη συζήτηση. Συνήθως, πρόκειται για ερωτήματα που απαιτούσαν γνώση σε θέματα πολιτικής, οικονομίας ή ιστορίας. Για παράδειγμα, στο 13ο μάθημα όπου μελέτησαν τα χαρακτηριστικά του πολιτικού λόγου και διερεύνησαν τις έννοιες της πολιτικοποίησης και της προπαγάνδας, δεν μπορούσαν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την γελοιογραφία που θίγει το ζήτημα της κομμουνιστικής «απειλής» ή αυτή που αναφέρεται στο δημοψήφισμα για την επάνοδο του βασιλιά Γεωργίου.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, διαπιστώνοντας το συγκεκριμένο ζήτημα και κατανοώντας την ανάγκη να διευρύνουν οι μαθητές τις γνώσεις τους για τα ζητήματα που αγνοούν, προέβη σε ορισμένες δράσεις. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ήδη από τα πρώτα μαθήματα, να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο στο πλαίσιο της τάξης για την αναζήτηση εννοιών ή επιμέρους διαστάσεων της θεματικής που μελετούν, και, στην πορεία, να κάνουν μια σύντομη παρουσίαση στους συμμαθητές τους προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τη συζήτηση. Για λόγους οικονομίας χρόνου ζητήθηκε η ίδια άσκηση και σε άλλα μαθήματα ως προσωπική μελέτη στο σπίτι, σχετικά με ιστορικά γεγονότα που αγνοούσαν ή επιμέρους έννοιες που τους ανατέθηκαν προς διερεύνηση. Η δράση απέβλεπε, πέρα από τη διεύρυνση των γνώσεών τους, στην καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσής τους και στην ενίσχυση της αυτενέργειας, καθώς εμπλέκονταν πιο ενεργητικά στη διερεύνηση του θέματος και δεν ανέμεναν παθητικά την απάντηση από την εκπαιδευτικό.

Αξιολογώντας τη συγκεκριμένη ενέργεια, την προσπάθεια για πιο ουσιαστική εμπλοκή τους, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ήταν αποτελεσματική ως ένα βαθμό, καθώς τους παρότρυνε στην αναζήτηση πληροφοριών στο πλαίσιο της τάξης. Ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή δεν γενικεύτηκε και δεν έγινε με συστηματικό τρόπο και στα επόμενα μαθήματα. Επίσης, κατά την αναζήτηση του θέματος, οι ίδιοι αρκούσαν στη μεταφορά πληροφοριών από μία πηγή χωρίς να αφομοιώσουν τις πληροφορίες της, να κρατήσουν σημειώσεις ή να κινητοποιηθούν για αναζήτηση παρεμφερών εννοιών.

26^ο απόσπασμα: «Ανέμενα σε ένα θέμα με πολλές πτυχές και ακόμα περισσότερες επιμέρους έννοιες μέσα από την συζήτηση και την

προτροπή μου, να ενδιαφερθούν να τις μελετήσουν για να διευρύνουν την γνώση τους για το θέμα. Ακόμα και στο πλαίσιο της τάξης λίγοι έκαναν μια σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο, και κυρίως διάβαζαν αυτό που εντόπισαν, χωρίς να το έχουν μελετήσει σύντομα και χωρίς έλεγχο από άλλες πηγές. Η συγκεκριμένη στάση με προβλημάτισε έντονα καθώς ανέμενα, η συχνή χρήση του διαδικτύου στην καθημερινότητα τους, να τους ωθούσε περισσότερο στην αναζήτηση των αποριών τους. Ωστόσο θεωρώ πως δεν γνωρίζουν πως να αναζητούν ένα θέμα γιατί δεν έχουν συνηθίσει στην προσωπική μελέτη και αναζήτηση. Ίσως καθορίζεται και από την στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα μέσα από την συζήτηση ή τις κατάλληλες πηγές γνώσεις στις οποίες μπορούν να καταφύγουν οι μαθητές. Επίσης σχετίζεται και με κίνητρα του ίδιου του μαθητή αλλά και την σύνδεση του θέματος με τα ενδιαφέροντα του». (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, 5^ο μάθημα)

Επίσης, σημαντική δυσκολία σημειώθηκε και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς, ως επί το πλείστον, οι μαθητές και οι μαθήτριες πριν την παραγωγή λόγου δεν ενέτασσαν, όπως απαιτούνταν, το *προσυγγραφικό στάδιο* και κατέφευγαν πιο επιδερμικά σε καταγραφή δεδομένων-ζητούμενων και των σκέψεών τους, χωρίς όμως ιδιαίτερη προσοχή στις μεταξύ τους σχέσεις. Ορισμένοι απέρριπταν και τη δημιουργία σχεδιαγράμματος με τη δικαιολογία της πίεσης του χρόνου.

Κατανοώντας την ανάγκη για περισσότερα και ορθά τεκμηριωμένα επιχειρήματα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ιδιαίτερη βαρύτητα στο *προσυγγραφικό στάδιο* παραγωγής γραπτού λόγου. Ειδικότερα, ζητούνταν μελέτη του ζητούμενου και των δεδομένων, σύντομη διερεύνηση των εννοιών και σχεδιάγραμμα των σκέψεων των μαθητών και μαθητριών. Παράλληλα, για την εύρεση επιχειρημάτων υιοθετήθηκε και η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, η αξιολόγηση των επιχειρημάτων και η τελική επιλογή των κατάλληλων, για το θέμα, επιχειρημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώχθηκε να αποφευχθεί η επιδερμική προσέγγιση του θέματος και να στραφούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην υιοθέτηση μιας πιο προσεκτικής και συστηματικής μεθόδου που θα

τους βοηθούσε στην εύρεση περισσότερων επιχειρημάτων και κατ' επέκταση στην καλύτερη υποστήριξη αυτών.

Αξιολογώντας τη συγκεκριμένη δράση πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ακολούθησαν όλα τα στάδια του προσυγγραφικού σταδίου. Η τεχνική του καταγισμού ιδεών, στο αρχικό στάδιο του μαθήματος, υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην τάξη, καθώς προσέγγισαν και άλλες πτυχές της θεματικής ενότητας και εντόπισαν νέα επιχειρήματα. Οι περισσότεροι, όμως, δεν κατέφευγαν στην αξιολόγηση και στην τελική επιλογή των κατάλληλων για το θέμα επιχειρημάτων, ώστε να παραγάγουν λόγο τεκμηριωμένο και αποτελεσματικό. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών/ μαθητριών δημιουργούσε ένα σύντομο σχεδιάγραμμα με επιγραμματικά διατυπωμένες σκέψεις, ενώ υπήρξε και μια γενική τάση για τη μελέτη έτοιμων σχεδιαγραμμάτων για την κάθε θεματική ενότητα. Γενικά, η προεργασία ακολουθήθηκε κυρίως στο πλαίσιο του μαθήματος και λιγότερο κατά την προσωπική τους μελέτη πριν την παράδοση των εβδομαδιαίων εργασιών τους.

27^ο απόσπασμα: «Η λογική του σχεδιαγράμματος για την διασφάλιση της ποιότητας των επιχειρημάτων ήταν μία καλή πρακτική για να οργανώνονται οι ιδέες και να ενισχύονται οι πληροφορίες και με άλλες δικές τους σκέψεις. Η στάση των πολλών για να μην γίνεται αναλυτικά αποδόθηκε στην απουσία χρόνου κτλ .Ισως να οφείλεται και στην λογική που ακολουθούσαν μέχρι στιγμής για να παραγάγουν λόγο». (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, 14^ο μάθημα)

28^ο απόσπασμα: «Η ιδεοθύελλα εξυπηρέτησε τον στόχο της επάρκειας των επιχειρημάτων και επέτρεψε στους μαθητές να εκφράζονται πιο ελεύθερα με βάση τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Με αυτούς εξυπηρετήθηκε και η καλύτερη οργάνωση των επιχειρημάτων και δημιουργήθηκε ένα στέρεο υπόβαθρο για την εμβάθυνση σε άλλα θέματα, παρόλο που δεν έχουν συνηθίσει σε ανάλογη δράση στο παρελθόν». (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, 3^ο μάθημα)

29^ο απόσπασμα: «Στο αναλυτικό σχεδιάγραμμα για την παραγωγή λόγου η πλειοψηφία περιορίστηκε στις βασικές έννοιες χωρίς να δίνει

έμφαση στις μεταξύ του σχέσεις. Πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι γράφουν παράγραφο ή έκθεση χωρίς σχεδιάγραμμα, διατυπώνοντας τις απόψεις τους όπως θεωρούν ότι είναι πιο σωστές. Αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που θα βοηθούσε στην κατάρτιση πιο αποτελεσματικού λόγου” (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, 3^ο μάθημα)

30^ο απόσπασμα: “Η χρήση του σχεδιαγράμματος βοήθησε τους μαθητές αλλά δεν το επιλέγουν οι ίδιοι στην προσωπική τους μελέτη, παρά μόνο όταν γίνονταν στην τάξη” (ημερολόγιο εκπαιδευτικού 12^ο μάθημα)

Εκτός από το προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής λόγου, εξήχθησαν ορισμένες παρατηρήσεις και για το *μετασυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου* και πιο συγκεκριμένα σχετικά με την προσωπική μελέτη των κειμένων και τον αναστοχασμό των μαθητών. Κατά την ολοκλήρωση των εργασιών στην τάξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες συχνά δεν προέβαιναν στον έλεγχο του γραπτού τους ή δεν μελετούσαν τις διορθώσεις των εργασιών τους από την εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνονται λάθη ως προς τη δομή και την έκφραση.

Σε μια προσπάθεια ποιοτικής ανάλυσης και αναγνώρισης των λαθών τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προέβη σε ορισμένες ενέργειες σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση των ασκήσεων στο πλαίσιο της τάξης, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να διορθώσουν το κείμενό τους ατομικά (αυτοαξιολόγηση) ή σε συνεργασία (ετεροαξιολόγηση), ενώ συχνά οι διαδικασίες αυτές συνδυάζονταν. Πρέπει να σημειωθεί ότι ανταποκρίθηκαν στη δράση, αλλά οι επισημάνσεις τους αφορούσαν περισσότερο θέματα έκφρασης, δομής και λιγότερο περιεχομένου.

Κατά τη διόρθωση των εβδομαδιαίων εργασιών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, σε αρχικό στάδιο, επεσήμανε με διακριτά σύμβολα τα σημεία που χρήζουν διόρθωσης, ζητώντας επιπλέον από τους μαθητές την καταγραφή των δικών του παρατηρήσεων στο γραπτό κείμενο ή σε ξεχωριστό τετράδιο, με στόχο την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης. Υπήρξαν παράλληλα σημειώσεις με τη μορφή ερωτήσεων για θέματα περιεχομένου, με στόχο την αξιολόγηση της σκέψης και των ιδεών τους.

31^ο απόσπασμα: «Κατά την προφορική αλλά και γραπτή διόρθωση των παραγράφων τους, κατέγραψα τις ερωτήσεις/ κρίσεις τους με βάση όσα διατύπωναν. Για παράδειγμα, όταν δηλώνουν ότι η ανθρωπιστική παιδεία θα συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών, τίθενται και γραπτά διασαφηνιστικές ερωτήσεις με βάση τις θέσεις τους. λ.χ. Γιατί η ανθρωπιστική παιδεία θα βοηθήσει στην ενίσχυση; σε ποιο βαθμό; πως θα το τα καταφέρει; ποιοι είναι οι στόχοι της; Στόχος είναι να μην καταγράφουν ασυναίσθητα τυποποιημένες απόψεις αλλά να αντιλαμβάνονται την έκταση και το βάθος των λεγομένων τους. Αυτό αποδίδεται ενδεχομένως σε έναν μηχανικό τρόπο σκέψης που έχουν και σε έτοιμα και προκατασκευασμένα επιχειρήματα που θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν». (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, 3^ο μάθημα)

Η πρακτική δεν ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες προτιμούσαν αναλυτικές σημειώσεις. Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικού υπήρξε και στα επόμενα μαθήματα, καθώς η ίδια αύξησε τις γραπτές διορθώσεις της και πρόσθεσε στη αρχή του κάθε μαθήματος σύντομη μελέτη των διορθώσεων από τους μαθητές και σύντομες προφορικές διορθώσεις στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τέλος, έγινε πάλι αναπροσαρμογή μετά το 12ο μάθημα, καθώς επιστρέφονταν οι εργασίες τους, ζητούνταν να πραγματοποιήσουν τις διορθώσεις τους στην αρχή του μαθήματος και, τέλος, δινόταν πρόσθετο φύλλο με τις παρατηρήσεις της διδάσκουσας. Όλες οι παραπάνω διαφοροποιήσεις σημείωσαν μέτρια επιτυχία ως προς τους στόχους που τέθηκαν για την αυτορρύθμιση των μαθητών. Περισσότερο παρατηρήθηκε πιο επιδερμικός έλεγχος των λαθών στο σύνολο των μαθητών και μαθητριών.

32^ο απόσπασμα: «Δεν δίνεται η βαρύτητα από όλους τους μαθητές στην αυτοδιόρθωση. Υπάρχει μέρος του μαθήματος που συζητούμε τα λάθη στο περιεχόμενο και στην έκφραση μέσω γραπτών και προφορικών ερωτήσεων. Ωστόσο είναι ωστόσο απαραίτητη η εσωτερίκευση των ερωτήσεων για τον έλεγχο των επιχειρημάτων και

των θέσεων τους από τους ίδιους τους μαθητές». (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, 8^ο μάθημα)

3.10. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης και την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων γίνεται σαφές ότι μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα που δείχνουν τη διαφοροποίηση των ικανοτήτων της ΚΣ των μαθητών και μαθητριών, σε αρχικό και τελικό στάδιο, και την εξέλιξή τους κατά την διάρκεια της έρευνας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι ικανότητες της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής είναι δυνατόν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου στην Γ΄ Λυκείου, με την υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών.

Με βάση το αρχικό και το τελικό στάδιο της έρευνας παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία τους υπήρξε βελτίωση στις ερευνούμενες ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο των δεκαεπτά (17) μαθητών, δεκατρείς (13) σημείωσαν πρόοδο στην ικανότητα της ερμηνείας, δύο (2) στασιμότητα και δύο (2) οπισθοχώρηση. Αντιστοίχως, στην ικανότητα της εξήγησης δεκατέσσερις (14) διέγραψαν πρόοδο, ένας/ μία (1) στασιμότητα και δύο (2) οπισθοχώρηση. Τέλος, στην ικανότητα της συνεπαγωγής σημειώθηκε πρόοδος σε δώδεκα (12) μαθητές, σε δύο (2) στασιμότητα και σε τρεις (3) οπισθοχώρηση. Με βάση τις αναλύσεις των ενδιάμεσων φάσεων ανά τμήμα μπορούμε να παρακολουθήσουμε βελτίωση στο σύνολο των ερευνούμενων ικανοτήτων μέχρι και τη γ΄ φάση (4^η εξέταση) και ήπια οπισθοδρόμηση και σχετική στασιμότητα από το τέλος της γ΄ φάσης μέχρι και το τέλος της παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν με βάση το κάθε τμήμα ξεχωριστά μπορούν να ερμηνευτούν αν συνδεθούν με τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και τους παιδαγωγικούς στόχους της παρέμβασης. Ειδικότερα, στην α΄ φάση η πρόοδος που σημειώνεται σε όλες τις ικανότητες της ΚΣ και στα τρία τμήματα, επιβεβαιώνεται και από την επωφελή επίδραση του διαλόγου και των ανοιχτών ερωτήσεων, που ετίθεντο κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή μέσω της ανάθεσης εργασιών (Μαυροσκούφης, 2008), διευκολύνοντας την προσέγγιση των εννοιών (ερμηνεία), τον έλεγχο της τεκμηρίωσης των θέσεών τους (εξήγηση) και της εξαγωγής ορθών συμπερασμάτων

(συνεπαγωγή). Ταυτόχρονα, ο καταγιγισμός ιδεών, που υιοθετήθηκε ως μέθοδος κατά το προσυγγραφικό στάδιο ήδη από τα πρώτα μαθήματα, έθεσε τα θεμέλια για την πυροδότηση της συζήτησης, την πρώτη προσέγγιση και κατανόηση του υπό μελέτη κειμένου και την ανάδειξη διαφορετικών πλευρών θεματικών ενοτήτων (ερμηνεία). Η οικοδόμηση αυτή της νέας γνώσης και η σύνδεσή της με τις προγενέστερες όξυνε την κρίση τους (Litcanu et al., 2015) και συνέβαλε στη δημιουργία πιο ευχάριστου κλίματος στην τάξη.

Συνδυαστικά με τον καταγιγισμό ιδεών, η αξιοποίηση του σχεδιαγράμματος κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου στη β' φάση, όπως επίσης και η εφαρμογή του μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin συνέβαλε στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών, εκτός από αυτήν της εξήγησης που σημείωσε κυρίως στασιμότητα. Το συγκεκριμένο εύρημα αναφορικά με την ικανότητα της εξήγησης ενδεχομένως μπορεί να αποδοθεί στην περιορισμένη ανταπόκριση που έδειξαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ενσωμάτωση του σχεδιαγράμματος και του μοντέλου επιχειρηματολογίας στη συγκεκριμένη φάση, όπως προκύπτει από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας.

Μέσω της συστηματικής αξιοποίησης αυτών των δύο διδακτικών εργαλείων μπορεί να δικαιολογηθεί και η πρόοδος στις ερευνούμενες ικανότητες της ΚΣ στο επόμενο στάδιο. Αναλυτικότερα, η λογική του αναλυτικού σχεδιαγράμματος πριν την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία (Εγγλέζου, 2011), έδωσε στους μαθητές και στις μαθήτριες την ευκαιρία να εμβαθύνουν στο αντικείμενο και να επεκτείνουν τις αρχικές τους σκέψεις επιλέγοντας τα προσφορότερα επιχειρήματα, και τους επέτρεψε να παρακολουθήσουν, έστω και κωδικοποιημένα, τη συλλογιστική τους πορεία για την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων.

Η ήπια οπισθοδρόμηση που παρατηρήθηκε στην τελευταία φάση, δεδομένου ότι η χρήση των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στις προηγούμενες φάσεις είχε συστηματοποιηθεί, αποτελεί εύρημα μη αναμενόμενο. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι εκφωνήσεις των ζητούμενων στα κείμενα παραγωγής λόγου, καθώς στην 5^η εξέταση (δ' φάση) οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να αποκωδικοποιήσουν την ερευνούμενη έννοια με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επαρκής τεκμηρίωση και κατ' επέκταση να οδηγούνται σε λανθασμένο συμπέρασμα. Η σταθερή επίδοση στην εξέταση του post –test που ακολούθησε μετά την 5^η εξέταση, ενδεχομένως να

οφείλεται είτε στο σύντομο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την προηγούμενη, είτε στον διεκπεραιωτικό τρόπο με τον αυτή αντιμετωπίστηκε, καθώς δεν επρόκειτο για μια εργασία που θα βαθμολογούνταν.

Πέρα από τη χρήση των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν, δεν πρέπει να παραμεληθεί η συνεργασία των μαθητών στην τάξη, καθώς και η χρήση βιωματικών αφορμήσεων και πολυτροπικών κειμένων, που προετοίμαζε τους μαθητές ψυχολογικά και γνωσιολογικά και τους ενεργοποιούσε, δίνοντάς τους κίνητρα μάθησης.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν με βάση τον παράγοντα του φύλου, έδειξαν σταθερή βελτίωση των αγοριών μέχρι το τέλος της παρέμβασης, σε αντίθεση με τα κορίτσια, στα οποία σημειώθηκαν διακυμάνσεις στα ενδιάμεσα στάδια. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν μπορούν να ερμηνευτούν με ασφάλεια καθώς τα ερευνητικά δεδομένα στην περίπτωση της επιχειρηματολογίας σε μαθητές 15 – 17 ετών δεν βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία (Παγκουρέλια, 2013). Επίσης, με βάση τον παράγοντα της ομάδας προσανατολισμού, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών κινήθηκαν σε παρόμοιο πλαίσιο, με πρόοδο στην ερμηνεία, σημαντική βελτίωση στην ικανότητα της εξήγησης στην ομάδα των ανθρωπιστικών σπουδών και διακυμάνσεις στην ομάδα των θετικών σπουδών. Τέλος, οι απόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης είχαν καλύτερη επίδοση στην ικανότητα της ερμηνείας, ενώ στην ικανότητα της εξήγησης και της συνεπαγωγής πρόοδος σημειώθηκε ιδιαίτερα στην β' και γ' φάση. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στον περισσότερο διαθέσιμο χρόνο λόγω των περιορισμένων σχολικών υποχρεώσεων τους εκείνη τη χρονική περίοδο.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τη διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των κειμένων των μαθητών και μαθητριών, είναι σαφές ότι ο επιχειρηματολογικός τους λόγος μπορεί να βελτιωθεί με την ενσωμάτωση κατάλληλων πρακτικών με ξεκάθαρη και σαφή στοχοθεσία. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την *αποσαφήνιση των εννοιών* και την προσέγγισή τους κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές να ασκούνται σε διαφορετικές και σύνθετες εκφωνήσεις κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, η σύντομη διερεύνηση των εννοιών με την αξιοποίηση των βιωματικών αφορμήσεων, πολυμέσων ή πολυτροπικού υλικού, αποτιμάται θετικά ως προς τη διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών και μαθητριών για κοινωνικά,

πολιτικά, πολιτιστικά θέματα και κατ' επέκταση στην προσέγγιση των εννοιών. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο, οι προϋπάρχουσες γνώσεις αναμένεται να αποφορτίσουν τη μνήμη και να, διευκολύνουν την κατασκευή προσωπικών και πρωτότυπων επιχειρημάτων, απομακρύνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες από τον τυποποιημένο τρόπο σκέψης και την παθητική στάση στην προσέγγιση της γνώσης.

Ως προς τη δυνατότητα επαρκούς τεκμηρίωσης των θέσεών τους και εξαγωγής ορθότερων αποτελεσμάτων, έγινε σαφές ότι κατά τη σύνθεση των επιχειρημάτων, η εφαρμογή των σταδίων παραγωγής γραπτού λόγου και, κυρίως, του προσυγγραφικού, όπως και η αξιοποίηση του μοντέλου του Toulmin, βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν επίγνωση της δομής των επιχειρημάτων τους και να εστιάζουν περισσότερο στην υποστήριξη που προσέφεραν για την αιτιολόγηση των θέσεών τους και την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων. Ταυτόχρονα, καθοριστικής σημασίας είναι και το θέμα που καλούνται κάθε φορά να αναπτύξουν οι μαθητές, καθώς η γνώση του θέματος συμβάλλει στην παραγωγή πιο αποτελεσματικών κειμένων με σύνθετα επιχειρήματα (Παγκουρέλια, 2013).

Παράλληλα, πρέπει να υπογραμμιστεί και η ανάγκη αποδέσμευσης της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας από τους κανόνες της τυπικής λογικής, όπως προτάσσεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄τάξης του Γενικού Λυκείου, καθώς η τυπική μορφή των συλλογισμών λείπει από την καθημερινή επικοινωνία και τον γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη δομή των επιχειρημάτων που εντοπίζουν στα προς μελέτη κείμενα, και κατ' επέκταση να αδυνατούν να συνθέσουν τεκμηριωμένο λόγο (Μιχάλης, χ.χ.).

Επιπλέον, η αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών της αιτιολόγησης και του συμπεράσματος, ενδεχομένως διευκόλυνε τη σκέψη των μαθητών και των μαθητριών και τους ωθούσε σε περαιτέρω έλεγχο του υποστηρικτικού υλικού που προσκομίζουν και σε εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων.

Καταληκτικά, είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά και στην αξιοποίηση των ερωτήσεων της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, όπως επίσης και στη συνεργασία σε ομάδες, η οποία υπήρξε επωφελής κυρίως ως προς τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος και, μέχρι ένα βαθμό, στον έλεγχο της ορθότητας των θέσεων τους, απομακρύνοντάς τους από την επιδερμική θεώρηση του γραπτού τους.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα ανάλυσης των κειμένων των μαθητών και μαθητριών συνδέονται με πολλές έρευνες που αποδεικνύουν τη σύνδεση του επικοινωνιακού πλαισίου με την αποτελεσματικότητα του λόγου (Εγγλέζου, 2011), στοιχείο που επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα, κυρίως στην περίπτωση των pre και post –test, όπου υπήρχε οικειότητα των μαθητών με το θέμα. Με βάση τα δεδομένα του αρχικού και του τελικού σταδίου παρατηρούμε ότι σημειώθηκε πρόοδος σε έξι (6) μαθητές, στασιμότητα σε εννιά (9) και οπισθοχώρηση σε δύο (2). Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκε σε όλα τα τμήματα πτώση της επίδοσης στην 3^η εξέταση (τέλος γ' φάσης) καθώς δεν τηρήθηκαν οι τυπικές συμβάσεις του άρθρου που δόθηκε προς επεξεργασία ούτε εντοπίστηκαν στοιχεία που πιστοποιούν την πρόθεση του συντάκτη. Παράλληλα, η επίδοση των κοριτσιών σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης ήταν καλύτερη, με τη μεγαλύτερη διαφορά να εντοπίζεται στην 5^η εξέταση. Με βάση τον παράγοντα της ομάδας προσανατολισμού, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, ενώ ως προς το έτος αποφοίτησης η επίδοση των αποφοίτων ήταν ελαφρώς βελτιωμένη.

Με βάση την ανάλυση των κειμένων των μαθητών και μαθητριών, παρατηρούμε πως τόσο σε επίπεδο εξωκειμενικών, όσο και ποιοτικών στοιχείων, το επικοινωνιακό πλαίσιο αντιμετωπίστηκε στα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου ως ζήτημα μορφής και όχι περιεχομένου. Έτσι, φαίνεται πως η τυποποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου και η έμφαση που δίνεται, κυρίως, σε εξωτερικά κειμενικά χαρακτηριστικά δεν διαφοροποιεί την επιχειρηματολογία στα κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου. Ωστόσο, κατά την παραγωγή λόγου στο pre και post test παρατηρήθηκε μεγαλύτερη δέσμευση τους, λόγω της οικειότητάς τους με το θέμα και, ενδεχομένως λόγω της αποδέσμευσης από τη λογική της βαθμολόγησης του γραπτού τους (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Παράλληλα, ο εντοπισμός της πρόθεσης του πομπού, ως στοιχείο του επικοινωνιακού πλαισίου, συχνά δεν διαφαινόταν στα κείμενα των μαθητών και μαθητριών, δρώντας ανασταλτικά στη σύνταξη αποτελεσματικού κειμένου, καθώς η αναγνώριση και η αποδοχή του σκοπού για τον οποίο παράγεται ο επιχειρηματολογικός λόγος διαδραματίζει ρολό στην παραγωγή αποτελεσματικού λόγου (Παγκουρέλια, 2013).

Τίθεται, όμως, το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας στην καθημερινή και σχολική τους ζωή,

περιστάσεις που θα τους επέτρεπαν να αξιοποιούν επί της ουσίας τις ποιοτικές και εξωκειμενικές συμβάσεις του επικοινωνιακού πλαισίου. Είναι δεδομένη, λοιπόν, η έμφαση που πρέπει να δίνεται σε αυθεντικού τύπου επικοινωνιακά πλαίσια, τα οποία συνδέονται με τις εμπειρίες και τις δραστηριότητες των μαθητών, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής και των εξωσχολικών τους δραστηριοτήτων (π.χ. ανάρτηση άποψης σε ιστολόγιο/μέσο κοινωνικής δικτύωσης/ιστοσελίδα του σχολείου, συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, συζήτηση /παρουσίαση στην τάξη, ομιλία στην σχολική κοινότητα, άρθρο στη σχολική/ τοπική εφημερίδα/ιστοσελίδα σχολείου). Παράλληλα, το επικοινωνιακό πλαίσιο πρέπει να μη μελετάται μόνο θεωρητικά στο πλαίσιο ασκήσεων ή παραγωγής λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά να συνοδεύεται από ανάλογες δραστηριότητες στην πράξη, όπως για παράδειγμα, μια επιστολή διαμαρτυρίας ή προβολής αιτήματος σε επίσημη αρχή, ένα πλαίσιο δηλαδή που θα εξασφαλίζει μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία διαφορετικών κειμενικών τύπων, όπως προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου, ακόμα και αν δεν το υπαγορεύει η λογική των Πανελλαδικών εξετάσεων.

Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η οικειότητα του μαθητή/μαθήτριας με το θέμα σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά του είναι σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας του γραπτού λόγου (Εγγλέζου, 2011). Η τυποποίηση που παρατηρείται κατά τη χρήση του επικοινωνιακού πλαισίου αποτελεί μειονέκτημα του λόγου, αλλά είναι δυνατόν να περιοριστεί με την εξάσκησή τους σε πραγματικά και ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Η σημασία που δίνεται πλέον στη δημιουργική αξιοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου, τεκμηριώνεται και από τις νέες οδηγίες βαθμολόγησης της παραγωγής λόγου των μαθητών της Γ' Λυκείου, όπου στην αξιολόγηση του περιεχομένου των μαθητικών κειμένων εκτός από την κάλυψη συγκεκριμένων προδιαγραφών (κειμενικό είδος, θέμα, αριθμός λέξεων, αξιοποίηση πληροφοριών και βασικών εννοιών κειμένου/-ων αναφοράς) αξιολογείται η επίτευξη επικοινωνιακού στόχου και η ανταπόκρισή τους στο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα, ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η έρευνα-δράση βοήθησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε προσωπικό και διδακτικό επίπεδο. Ειδικότερα, ο συνεργατικός και

δημοκρατικός χαρακτήρας της έρευνας – δράσης, μέσω της συνεργασίας με την επιβλέπουσα καθηγήτρια και τους κριτικούς φίλους, ενίσχυσε περισσότερο τη διαλλακτικότητά της καλλιεργώντας και τη λογική μιας κουλτούρας συνεργασίας και επικοινωνίας που συχνά εκλείπει στη σχολική ζωή. Αν και ο συστηματικός και μεθοδικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης υπαγορεύει την αναπροσαρμογή των στόχων και την ενσωμάτωση διαφορετικών δραστηριοτήτων σε περίπτωση που κρίνεται απαραίτητο, ωστόσο υπήρχαν περιπτώσεις που η προσωπική θεωρία της εκπαιδευτικού και ο υπερβάλλον ζήλος της την ωθούσε στην υιοθέτηση περισσότερων, από ό,τι απαιτούνταν, πρακτικών, αντί για την εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους. Για τον λόγο αυτό, η έρευνα δράσης υπήρξε μέσο ελέγχου των διδακτικών της πρακτικών και προσωπικής αυτοβελτίωσης.

3.11. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική μελέτη, που υποστηρίζεται και από τη χρήση ποσοτικών χαρακτηριστικών η οποία καταδεικνύει τη δυνατότητα ανάπτυξης της ΚΣ των μαθητών και μαθητριών της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου μέσω της άσκησής τους σε δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να φωτιστούν και ορισμένες πτυχές της έρευνας που λειτούργησαν περιοριστικά. Σημαντικό περιορισμό αποτέλεσε η χρονική διάρκεια της παρέμβασης, η οποία διήρκησε 4 μήνες. Είναι σαφές πως βέλτιστα αποτελέσματα θα προέκυπταν από την συστηματική και συνεχή προσπάθεια καλλιέργειας της ΚΣ καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κάτι όμως που αποκλείστηκε λόγω της ροής των μαθημάτων στον εκπαιδευτικό οργανισμό όπου έλαβε χώρα η έρευνα. Περιοριστικός παράγοντας υπήρξε, επίσης, το πιεστικό πλαίσιο της τελευταίας τάξης του Λυκείου και η επικρατούσα αντίληψη για τη «χρησιμότητα» της γνώσης. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως παρόλο που η καλλιέργεια της ΚΣ και της επιχειρηματολογίας εξαγγέλλονται ως βασικοί στόχοι όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, στην Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου, στην πραγματικότητα αυτοί εξυπηρετούν - κυρίως - την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η εστίαση των εκπαιδευτικών και μαθητών σε αυτόν τον στόχο, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης και τα πιεστικά πλαίσια πριν την εξέταση των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις, δυσκόλεψε την ενσωμάτωση επιπρόσθετων

δραστηριοτήτων, όπως αγώνες λόγου ή βιωματικές δράσεις, που κατά τη γνώμη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας θα συνέβαλλαν σημαντικά στη βελτίωση της ΚΣ και της επιχειρηματολογίας των μαθητών και μαθητριών.

Για τους παραπάνω λόγους, η εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης σε ακόμη πρωιμότερο στάδιο της σχολικής πορείας των μαθητών και μαθητριών θα λειτουργούσε επωφελώς και για τις επόμενες τάξεις και, κυρίως, για τη Γ΄ Λυκείου. Η οργανωμένη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας και η ενσωμάτωση προγραμμάτων ενίσχυσης της ΚΣ θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ήδη από το Γυμνάσιο, όπου παρατηρείται ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα είδη της αφήγησης και της περιγραφής. Αντίστοιχα, πρόσφορο έδαφος αποτελεί και η Α΄ Λυκείου, τάξη στην οποία οι μαθητές έχουν μια πρώτη γνωριμία με τον χαρακτήρα και τα είδη της πειθούς, ενώ υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και αποδέσμευση από το άγχος των πανελλαδικών εξετάσεων.

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να υπάρξουν ορισμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να προεκτείνουν την έρευνα και να αναδείξουν και άλλες πλευρές του θέματος. Δεδομένου ότι οι Νέες Τεχνολογίες αξιοποιούνται πιο συστηματικά στη διδακτική πράξη με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί και η αποτελεσματικότητα των λογισμικών σχεδιαγραμματικής απεικόνισης στην περίπτωση της επιχειρηματολογίας στο Λύκειο, κάτι που θα συνέβαλλε στην ενίσχυση της ΚΣ όλων των μαθητών.

Παράλληλα, δεδομένου ότι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους δίνει τα εφόδια και την αυτοπεποίθηση να προσεγγίσουν και νέα αντικείμενα, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών για την ενίσχυση της ΚΣ πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Κατ' επέκταση, η ΚΣ θα μπορούσε να διερευνηθεί συνεργατικά, με σημεία εκκίνησης διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Έτσι, η διαθεματική προσέγγιση της ΚΣ θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ελκυστικό παιδαγωγικό εργαλείο, που παράλληλα θα συστηματοποιούσε τις προσπάθειες ενίσχυσής της σε ένα πλήθος επιστημονικών κλάδων.

Τέλος, καθώς η σχολική χρονιά, στην οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν και η τελευταία μετά τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στον τρόπο εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας στις πανελλαδικές εξετάσεις με την ενσωμάτωση

λογοτεχνικών κειμένων, θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθεί αν η μελέτη της Λογοτεχνίας σε αυτό το πλαίσιο επιδρά στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων της ΚΣ.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1102–1134.
- Akgün, A., & Duruk, U. (2016). The investigation of preservice science teachers' critical thinking dispositions in the context of personal and social factors. *Science Education International*, 27 (1), 3–15.
- Alvarez, O. C. M. (2007). [Does philosophy improve critical thinking skills?](#) (MA Thesis). University of Melbourne. Melbourne. Australia (Ανακτήθηκε στις 7/4/2021)
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41. Paris: OECD Publishing.
- Anastasiadou, S. & Dimitriadou, Aik. (2011). What does Critical Thinking mean? A statistical data analysis of pre-service teachers' defining statements. *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, 1, 7, pp. 73-83.
http://www.ijhssnet.com/index.php?option=com_content&view=article&id=192&Itemid=10
- Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54 (4), 577-596.
- Arsal, Z. (2017). The impact of inquiry-based learning on the critical thinking dispositions of pre-service science teachers. *International Journal of Science Education*, 39 (10), 1326-1338.
- Asterhan, C., & Schwarz, B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51, 164–187.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.

- Bailin S. & Siegel H. (2003). Critical Thinking. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (eds.) *The Blackwell Guide to the Philosophy Education*. Oxford: Blackwell Publishing, 181- 193.
- Bakır, S. (2015). Critical thinking dispositions of preservice teachers. *Educational Research and Review*, 10 (2), 225–233.
- Behar- Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8 (2), 25-41
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49, 270-276.
- Brem, S., & Rips, L. (2000). Evidence and explanation in informal argument. *Cognitive Science*, 24, 573-604.
- Brown, N., & Keeley, S. (1994). *Asking the right questions: a guide to CT* (8th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Butchart, S., Bigelow, J., Oppy, G., Korb, K., & Gold, I. (2009). Improving critical thinking using web-based argument mapping exercises with automated feedback. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 268–29.
- Cer, E. (2019). The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education. *Sage Open*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Demirhan, E., & Köklükaya, A. N. (2014). The critical thinking dispositions of prospective science teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1551- 1555.
- Dimitriadou C., Vratsi A., Lithoxoidou A., Seira E. (2019) Teachers' Critical Thinking Dispositions Through Their Engagement in Action Research Projects: An Example of Best Practice. In: Tsitouridou M., A. Diniz J., Mikropoulos T. (eds) *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science*, vol 993. Springer, Cham, 166- 180.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris: ESF.

- Dimitriadou, C. & Efstathiou, M. (2012). Fostering Teachers' Intercultural Competency at School: the Outcomes of a Participatory Action Research Project. In N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the Broad Field of Multicultural Education Worldwide. Towards the Development of a New Citizen* (pp. 296-313). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dumitru, D., Bigu, D., Elen, J., Jiang, L. et al. (2018a). *A European collection of the Critical Thinking skills and dispositions needed in different professional fields for the 21st century*. Vila- Real: UTAD.
- Dumitru, D., Bigu, J., Elen, L., Jiang, A., Railienė, D., Penkauskienė, I., Papathanasiou, V. et al. (2018b). *A European Review on Critical Thinking Educational Practices in Higher Education Institutions*. Vila Real: UTAD.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Elder, L. & Paul, R. (2007). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30 (3), 36-37.
- Elen, J., Jiang, L., Huyghe, S., Evers, M., Verburgh, A., ... Palaigeorgiou, G. (2019). Promoting Critical Thinking in European Higher Education Institutions: towards an educational protocol. C. Dominguez & R. Payan-Carreira (Eds.). Vila Real: UTAD
- Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. S. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman, 9-26.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (3), 4–10.
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5- 24.
- Evans, J. (1982). *The Psychology of deductive reasoning*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Facione, P. (1986). Testing college level critical thinking. *Liberal Education*, 72 (3), 221-231.
- Facione, P. A. (1990). [Critical Thinking: What It Is and Why It Counts](#). (Ανακτήθηκε στις 30/03/2021).
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione P.A., Sánchez C.A., Facione N.C., & Gainen J. (1995) The disposition toward critical thinking. *J Gen Ed*, 44(1), 1-25.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.
- Fisher A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. UK: Cambridge University Press.
- Flower, L. & Hayes, R. J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Forehand, M. (2010). [Bloom's Taxonomy: Original and Revised](#). In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*: (Ανακτήθηκε στις 7/4/2021).
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39 (2), 93–104.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gray. P. (1993). Engaging students' intellects: The immersion approach to CT in psychology instruction. *Teaching of Psychology*. 20 (2), 68-74.
- Halliday, M. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, New York, Melbourne: Edward Arnold.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Halpern, D. (2001). Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction. *The Journal of General Education*, 50 (4), 270-286.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*

- (5th ed.). Psychology Press, New York
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York, NY: The Guilford Press
- Hayes, R. J. & Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*: 41 (10), 1106-1113.
- Hughes, Jan N. (1992). Review of the Cornell Critical Thinking Tests. In J. J. Kramer & J. C. Conoley (Eds.), *The Eleventh Mental Measurements Yearbook*. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 241- 243.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Prides & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269- 285.
- Isaksen, S. (1998). *A Review of Brainstorming Research: Six Critical Issues for Inquiry*. New York: Creativity Research Unit Creative Problem Solving Group- Buffalo.
- Jones-Devitt, S., & Smith, L. (2007). *Critical thinking in health and social care*. London: Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.), pp. 559-604. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kemp, C. G. (1963). Improvement Of Critical Thinking In Relation To Open-Closed Belief Systems. *The Journal of Experimental Education*, 31(3), 321–323.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1-26.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.). *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates, 11- 40.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (4), 212–218.

- Ku, K. Y. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70–76.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28, 16-26
- Kuhn, D. (2001b). How do people know? *Psychological Science*, 12, 1–8.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development: 74* (5), 1245-1260.
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowel, A., & Zavala, J. (2013) Developing Norms of Argumentation: Metacognitive, Epistemological, and Social Dimensions of Developing Argumentive Competence, *Cognition and Instruction*, 31 (4), 456-496
- Lai, E.R. (2011) Critical thinking: a literature review. *Pearson's Res. Rep*, 6, 40–41.
- Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Singapore: Springer.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3, 35–44.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litcanu, M. & Prostean, O. & Oros, C. & Mnerie, A. (2015). Brain-Writing Vs. Brainstorming Case Study For Power Engineering Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 191, 387-390.
- Lombardi, M. M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An overview*. ELI Report No. 1. Boulder, CO: EDUCAUSE Learning Initiative, 1,1-12.
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S. & Dimitriadou, C. (2019): Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 44, 1-16

- Marin, L.M. & Halpern, D.F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: explicit instruction produces greatest gains. *Think Skills Creat*, 6, 1–13
- Martin, T. (2019). Review of Student Soft Skills Development Using the 5Ws/H Approach Resulting in a Realistic, Experiential, Applied, Active Learning and Teaching Pedagogical Classroom. *JBAM*, 19 (1), 41-57
- Martin, J. R. (1992) Critical Thinking for a Humane World, in: S. Norris (ed.), *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*. New York, Teachers College Press, 163- 180.
- Mason, M. (2007). *Critical Thinking and Learning. Educational Philosophy and Theory*, 39 (4), 339–349.
- McLaren, P. (1994). Foreword: Critical thinking as a political project. In K. S. Walters (Ed.). *Re-thinking reason: New perspectives on critical thinking*. New York: State University of New York Press, ix- xv.
- McLean, C. (2005). Evaluating critical skills: Two conceptualizations. *Journal of Distance Education*, 20 (2), 1-20.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19 (4), 10–12.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, London: Sage press.
- Miri, B., David, B. & Uri, Z. (2007). Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, 37, 353–369.
- Moore, B., & Parker, R. (1989). *Critical thinking: Evaluating* (2nd ed.). Mountain View CA: Mayfield.
- Nelson, G.E. (1994). Critical Thinking and Collaborative Learning. *New Directions for Teaching and Learning*: 59, 45-58.
- Newell, G. E., & Winograd, P. (1989). The Effects of Writing on Learning from Expository Text. *Written Communication*, 6 (2), 196–217.
- Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking: The Practitioners' Guide to Teaching Thinking Series*. Reno, NV: Midwest Publications.
- Paul, R. (1985). The Critical-Thinking Movement. *National Forum*, 65 (1), 2.

- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking
- Paul, R. W., Elder, L. & Batell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Sacramento CA: California Commission on Teacher Credentialing.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30 (2), 34–35.
- Perkins, D. (1985). Post-primary education has little impact upon informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77, 563-571.
- Sanders, J., & Wiseman, R., & Gass, R. (1994) Does teaching argumentation facilitate critical thinking?, *Communication Reports*, 7:1, 27-35,
- Scanlan, J. S. (2006). The Effect of Richard Paul’s Universal Elements and Standards of Reasoning on Twelfth Grade Composition (MA Thesis). Alliant International University. San Diego.
- Schanz, D. B. (2010). *Factor that influence the critical thinking skills of public school teachers in a parish in Southwest Louisiana* (Doctoral Dissertation). Louisiana State University. Baton Rouge.
- Scriven, M., & Paul, R., (1996). A working definition of critical thinking. *Critical thinking resource homepage*.
- Shi, Y., Matos, F., & Kuhn, D. (2019). Dialog as a bridge to argumentive Writing. *Journal of Writing Research*, 11(1),107–129
- Siegel, H. (1990). The generalizability of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 23, 18-30.
- Silva, E. (2008). *Measuring Skills for the 21st Century* [Report]. Washington, DC: Education Sector.
- Slavin, E. R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*: 50 (2), 315-342.

- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. (2005), The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), 189–202.
- Taube, K. (1997). Critical Thinking Ability and Disposition as Factors of Performance on a Written Critical Thinking Test. *Journal of General Education*, 46 (2), 129-164.
- Thomson, A. (1999). *Critical reasoning in ethics: A practical introduction*. London: Routledge.
- Tiruneh, D. T., Verburch, A. & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: a systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4(1), 1–17.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Beuningen, Catherine & de Jong, Nivja & Kuiken, F. (2008). The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on L2 Learner's Written Accuracy. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology and Practice*, 1(1), 11-30.
- Voss, J., & Means, M. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 1, 337-350,
- Walsh, C. (1991) (Ed). *Literacy as praxis*. Norwood, NJ: Ablex.
- Walton, N. D. (1989). Dialogue Theory for Critical Thinking. *Argumentation*, 3, 169-184.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31, 8-19.
- Yenice, N. (2012). A review on learning styles and critically thinking dispositions of pre-service science teachers in terms of miscellaneous variable. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13 (2), 1–31.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 35–62.

Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: the development of self-regulatory skill. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 19: Writing and Motivation*. Oxford: Elsevier, 51- 69.

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Βασάλα, Π. & Φλογαίτη, Ε. (2002). Ο καταγιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων». Στο *Πρακτικά 1^ο Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, (1-4 Μαρτίου 2002): Θεσσαλονίκη*, 444-450.
- Βασιλείου, Α.Η. (2018). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Θεσσαλονίκη.
- Εγγλέζου, Φ. (2011). *Η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ιορδανίδου Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα – Γραμματική. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 353-374.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα- δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα
- Κουτσελίνη- Ιωαννίδου Μ. (2010). [Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων](#). (Ανακτήθηκε στις 7/4/2021)
- Κωστούλη Τ. (2009). Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Επίκεντρο, 7-56.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2008). [Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών](#). Στα *Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»* (CD – ROM). (Ανακτήθηκε στις 7/4/2021).
- Μανιάτη, Ε., & Μάσσου, Μ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών για το Ερευνητικό Πρόγραμμα «Καλλιεργώντας την επικοινωνιακή διάσταση της Γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 798-807.
- Μαργαρού, Ε & Χειμαριού, Ε (χ.χ.). [Οι αγώνες επιχειρηματολογίας και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: μια διδακτική προσέγγιση της θεματικής ενότητας «Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες»](#). (Ανακτήθηκε στις 7/4/2021).
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), (1995), *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008), *Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιχάλης, Α. (χ.χ) [Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση](#). Εισήγηση. (Ανακτήθηκε στις 7/4/2021).
- Παγκουρέλια, Ε. Δ. (2013). *Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29737>

- Σουλιώτη, Α. (2016). *Η διαδικασία του σχεδιασμού στην παραγωγή γραπτού λόγου*. (μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- ΥΠΑΙΘ (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Γ' και Δ' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020*. Αρ. Πρωτ: 143300/Δ2. Αθήνα
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της Λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία & Πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). *Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (16),114-130.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Συντομογραφίες

ΚΣ: Κριτική Σκέψη

ΕΠ: Επικοινωνιακό Πλαίσιο

ΑΠ: αναλυτικό πρόγραμμα

Κ.Σ.: Κωδικός συμμετέχοντα

2. Σχέδια μαθημάτων

Παρέμβαση

1^ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν τον επιχειρηματολογικό τους λόγο.

Στόχοι

1. Να προβληματιστούν για την **αξία** της κριτικής σκέψης στην καθημερινή τους ζωή.
2. Να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο **συνδέεται** η κριτική σκέψη με την επιχειρηματολογία.
3. Να αναγνωρίσουν σε ένα επιχείρημα **προκείμενες** και **συμπέρασμα**.
4. Να αναγνωρίσουν τη **διαφορά συλλογισμού** και **επιχειρήματος**.
5. Να αναγνωρίσουν τους συλλογισμούς με βάση τα **κριτήρια** του είδους και του **αριθμού** των προκειμένων, όπως και της **συλλογιστικής πορείας**.
6. Να ασκηθεί η ικανότητα της **ανάλυσης** μέσα από την αναγνώριση της επιχειρηματολογίας σε δοσμένα παραδείγματα, της ερμηνείας, της εξήγησης και της συνεπαγωγής μέσα από την τοποθέτηση τους σε ζητήματα σχετικά με την ΚΣ.

Περιεχόμενο

- Επιχειρήματα -συλλογισμοί
- Αναγνώριση, δομή συλλογισμού και κριτήρια διάκρισης του.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: (10-15 λεπτά)

Ζητείται από τους μαθητές να εξηγήσουν με συντομία πως αντιλαμβάνονται τον όρο «Κριτική Σκέψη» και να τη συνδέσουν με την καθημερινότητα τους και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα και στην πορεία γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στις δεξιότητες και στις διαθέσεις της Κριτικής Σκέψης, ώστε να κατανοήσουν τις διαστάσεις της έννοιας, τη σύνδεσή της με την παραγωγή γραπτού λόγου και, ειδικότερα, με την επιχειρηματολογία.

2 φάση: (10 λεπτά)

Διανέμεται στους μαθητές το διαγνωστικό τεστ Ennis – Weir (1985) και εξηγείται ο στόχος της έρευνας στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το τεστ, στο οποίο συνάπτονται και γραπτές οδηγίες, θα ολοκληρωθεί σε δεύτερο χρόνο, εκτός μαθήματος, αφού δοθούν αναλυτικά, και γραπτώς, οι απαραίτητες οδηγίες.

3η φάση: (30 λεπτά)

Δίνεται στους μαθητές φυλλάδιο με παραδείγματα παραγράφων πάνω σε συγκεκριμένο ζήτημα και ζητείται να αναγνωριστούν τα επιχειρήματα και οι συλλογισμοί. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου τα γένη λόγου (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία), αλλά εμβάθυναν στη δομή, στο λεξιλόγιο και στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας από την Α΄ Λυκείου. Αφού δοθούν οι απαντήσεις των μαθητών, επισημαίνεται εκ νέου η δομή του επιχειρήματος, ο τρόπος εντοπισμού του, ενώ, τέλος, διευκρινίζεται η διαφορά επιχειρήματος- συλλογισμού.

4η φάση (20 λεπτά)

Με βάση το ίδιο φύλλο εργασίας, αφού έχει γίνει μια σύντομη υπενθύμιση σχετικά με τη δομή του, ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη θέση/**συμπέρασμα** στο οποίο καταλήγει ο συγγραφέας και τα στοιχεία με τα οποία οδηγήθηκε σε αυτό. Διευκρινίζεται πως δεν ακολουθεί πάντοτε το επιχείρημα την ίδια σειρά έκθεσης των ιδεών, αλλά ενδέχεται να διατυπώνεται σε αντεστραμμένη μορφή.

Στη πορεία ζητείται να διακρίνουν τους συλλογισμούς ανάλογα με τον **αριθμό** των προκειμένων (άμεσος -έμμεσο), το **είδος** των προκειμένων (κατηγορικός, διαζευκτικός, υποθετικός) και την **συλλογιστική πορεία** (παραγωγικός, επαγωγικός). Τέλος παρουσιάζονται οι τρεις **μορφές** του **επαγωγικού** συλλογισμού (γενίκευση, αίτιο- αποτέλεσμα, αναλογία), και δίνονται σύντομα παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

5η φάση: ανακεφαλαίωση- 10 λεπτά

Ανακεφαλαίωση σχετικά με:

1. τη διάκριση επιχειρήματος -συλλογισμού
2. τη δομή του επιχειρήματος (προκείμενες -συμπέρασμα)
3. τα κριτήρια διάκρισης των συλλογισμών (αριθμός, είδος προκειμένων και συλλογιστική πορεία)

Φύλλο εργασίας

Στα παρακάτω παραδείγματα να εντοπίσετε τις προκείμενες και το συμπέρασμα:

α) Η θανατική ποινή αποτελεί καθαρό παραλογισμό από τη σκοπιά του σωφρονισμού του παραβάτη, ο οποίος επιδιώκεται πρωταρχικά με την άσκηση συγκράτησης και ελέγχου, σε εκείνον που έχει ήδη εγκληματήσει για να μην υποτροπιάσει. Γιατί ο σωφρονισμός προϋποθέτει, βέβαια, τη φυσική ύπαρξη του ανθρώπου, την οποία η θανατική ποινή καταστρέφει.

β) «Με τη διεθνοποίηση της οικονομίας της αγοράς, ασκήθηκαν πιέσεις από διεθνή όργανα, ώστε οι κάτοικοι των φτωχότερων κρατών να στραφούν σε καλλιέργειες προϊόντων που θα εξάγονταν στις πλουσιότερες χώρες. Έτσι, εγκατέλειψαν την παραγωγή αγροτικών προϊόντων βασικών για τη διατροφή τους, τα οποία ανέλαβαν πολυεθνικές που κερδοσκοπούν, αυξάνοντας υπέρογκα τις τιμές. Κατ' αυτόν τον

τρόπο, οι κάτοικοι του Νότου δαπανούν το 80% του εισοδήματός τους σε τρόφιμα (ψωμί, ρύζι, κ.λπ.) που, μέχρι πρότινος, καλλιεργούσαν μόνοι τους, με συνέπεια να γίνονται έρμαια των δυνάμεων της αγοράς. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι το καπιταλιστικό μοντέλο ανάπτυξης ευθύνεται για την επισιτιστική κρίση που πλήττει την περιθωριοποιημένη πλειονότητα του παγκοσμίου πληθυσμού».

γ) «Ο εικοστός αιώνας δικαίως χαρακτηρίζεται ως αιώνας των μεγαλύτερων και σημαντικότερων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών. Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, ο μέσος «Δυτικός άνθρωπος» ζει στο κατώφλι του 21ου αιώνα μία πολύ διαφορετική καθημερινή ζωή από τον αντίστοιχο άνθρωπο των αρχών του 20ου αιώνα. Ένα σημαντικό ποσοστό ευθύνης γι' αυτές τις δραματικές αλλαγές στην καθημερινή ζωή φέρει και η πρόοδος στις λεγόμενες βιοϊατρικές επιστήμες. Η ανακάλυψη της δομής του DNA, πριν από 45 περίπου χρόνια, και η επακόλουθη «έκρηξη γνώσης» στους τομείς της Μοριακής Βιολογίας και της Γενετικής φέρνουν την ανθρωπότητα αντιμέτωπη με μια νέα τάξη πραγμάτων

δ) Η ανάπτυξη μιας χώρας προϋποθέτει πάνω απ' όλα την ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών. Κυρίως αυτό ισχύει για την πολιτική ανάπτυξη μιας χώρας: αν δεν υπάρχει ισορροπημένη σχέση μεταξύ κοινωνίας των πολιτών και πολιτικής κοινωνίας, δεν μπορεί να υπάρξει ισορροπημένη οικονομική ανάπτυξη, αλλά ούτε και δημοκρατία.

ε) Θα υποστηρίξω ότι τα δικαιώματα του ανθρώπου διαθέτουν καθολική αξία και δεσμευτικότητα γιατί από πουθενά δεν έχει διατυπωθεί κάποιο πειστικό επιχείρημα που να θίγει τον κανονιστικό τους πυρήνα. Με άλλα λόγια, τα δικαιώματα του ανθρώπου θα πλήττονταν μόνο στην περίπτωση που κάποιος κατόρθωνε να μας πείσει για την καρδιά του ζητήματος: για το ότι δεν διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι αξία, για το ότι η ανθρώπινη ζωή δεν είναι παντού άξια σεβασμού, για το ότι ο πόνος και η απόγνωση κάποιου άλλου του οποιουδήποτε άλλου είναι πράγματα για τα οποία μπορούμε ενίοτε και να αδιαφορήσουμε, για το ότι τα βασανιστήρια ή ο εξανδραποδισμός ενός ανθρώπου μπορούν κατά τις περιστάσεις να αποτελέσουν κάτι ανεκτό ή και αποδεκτό. Όσο λοιπόν κανείς δεν έχει κατορθώσει να μας πείσει με αυτόν τον τρόπο για την απαξία των δικαιωμάτων του ανθρώπου, όλα τα άλλα είναι είτε υπεκφυγές είτε παρανοήσεις είτε αντιφάσεις είτε ενσυνείδητη παραδοξολογία. Μια παραδοξολογία που κάνει τη σύγχρονη ακαδημαϊκή μόδα να εμφανίζεται ως φιλοπαιγμοσύνη αλλά εν ου παικτοίς [...] Π. Σούρλας (Από τον ημερήσιο Τύπο)

ζ) Η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να φέρει τους μαθητές σε γόνιμη και ουσιαστική επαφή με την ελληνική γλώσσα έχει οδηγήσει τη νεολαία μας στη χρήση ενός «ημιτελούς και καταχρηστικού» τρόπου ομιλίας που βρίθει αυθαίρετων γλωσσικών ευρημάτων και κακόηχων, νεολογισμών.

η) Είναι κοινή διαπίστωση, που μπορεί να ανιχνευθεί 100 χρόνια πίσω στον T. H. Huxley, ότι τα ηθικά αισθήματα του ανθρώπου έχουν εξελιχθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις νοητικές λειτουργίες του. Η εξελικτική αυτή καθυστέρηση είναι απολύτως κατανοητή. Επιβιώνει και εξελίσσεται μόνο ό,τι προάγει την επιβίωση του ατόμου (και του είδους). Και αν, όπως υποστηρίζουν οι κοινωνιοβιολόγοι, τα ηθικά αισθήματα του ανθρώπου υπόκεινται σε εξελικτικές αλλαγές ανάλογες με εκείνες των ανατομικών χαρακτηριστικών και φυσιολογικών λειτουργιών, θα ήταν λογικό να υποθέσει κανείς ότι τα ηθικά αισθήματα, όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η καλοσύνη, θα εξελιχθούν και θα γίνουν σταθεροί τρόποι ζωής στην ανθρώπινη κοινωνία μόνο όταν αρχίσουν να συντελούν στην επιβίωση του ανθρώπου.

θ) Η ενδοσχολική κανονικότητα ή ταυτίζεται με τις εξετάσεις του τέλους ή είναι η διαδρομή που οδηγεί ως αυτές. Στην πρώτη στρεβλώνεται η έννοια της παιδείας με τη σταδιακή μετατροπή των σχολείων σε εξεταστήρια, όπου ο νους και η ψυχή των παιδιών προσανατολίζονται ευθύς εξαρχής στην απόσπαση του βαθμού-διαβατηρίου. Έτσι, τα παιδιά υποτάσσονται σ' ένα βίαιο ωφελιμισμό που τα γερνάει πριν από την ώρα τους και τα αποκόπτει από την έννοια του μαθήματος ως πηγή γνώσεως και τέρψεως.

2ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να διαπιστώσουν και να προβληματιστούν για την αξία της πειθούς στην καθημερινή τους ζωή.

Στόχοι

1. Να **αξιολογήσουν** τους **παραγωγικούς συλλογισμούς** ως προς την ορθότητα τους.
2. Να **αξιολογούν** τους **επαγωγικούς συλλογισμούς** σύμφωνα με τις υποκατηγορίες της γενίκευσης, του αιτιου- αποτελέσματος και της αναλογίας.

3. Να **διακρίνουν τους τρόπους πειθούς** (επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα του δέκτη, στην αυθεντία, στο ήθος του πομπού – του αντιπάλου).
4. Να διακρίνουν τα **μέσα πειθούς** (επιχειρήματα, τεκμήρια, αφήγηση γεγονότων, περιγραφή καταστάσεων, χρήση συγκινησιακά φορτισμένων λέξεων, χιούμορ/ ειρωνεία, παροιμίες, γνωμικά, ρητά, αποφθέγματα κλπ.)
5. Να αντιληφθούν τη χρησιμότητά των τρόπων πειθούς στην καθημερινότητά τους.
6. Να ασκηθούν στη μεθοδολογία αναζήτησης δεδομένων, στην ερώτηση σχολιασμού ή ανάπτυξης της άποψής τους.
7. Να ασκηθούν στην ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης** και της **αξιολόγησης** μέσα από δοσμένα επιχειρήματα και θέσεις.

Περιεχόμενο

- Διάκριση παραγωγικών- επαγωγικών συλλογισμών.
- Αξιολόγηση συλλογισμών
- Τρόποι και μέσα πειθούς

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: σύνδεση με προγενέστερη γνώση - 10 λεπτά

Δίνεται φύλλο εργασίας στο οποίο ζητείται να αναγνωρίσουν τη δομή και την συλλογιστική πορεία των συλλογισμών.

2η φάση: αξιολόγηση συλλογισμών- 30 λεπτά

Με βάση το φύλλο εργασίας που δόθηκε στην προηγούμενη φάση, ελέγχεται η ορθότητα των συλλογισμών. Δεν παρουσιάζεται η θεωρία αναλυτικά, αλλά ζητείται από τους μαθητές να ελέγξουν την **ορθότητά** τους, σύμφωνα με τα δεδομένα που τους παρουσιάζονται. Μετά τις πρώτες απαντήσεις σε συγκεκριμένα παραδείγματα παραγωγικών συλλογισμών, ζητείται να ελέγξουν κατά πόσο οι προκείμενες ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και οδηγούν στο συμπέρασμα. Με βάση αυτή την άσκηση διευκρινίζεται ότι πρόκειται για τα κριτήρια της **ορθότητας** και της **εγκυρότητας** αντίστοιχα, τα οποία οδηγούν σε ορθό ή μη ορθό συλλογισμό.

Στην πορεία δίνονται παραδείγματα **επαγωγικών συλλογισμών**, τα οποία οι μαθητές κρίνουν αν είναι ορθά. Αναμένεται οι μαθητές να τα αξιολογούν εσφαλμένα

ως προς την εγκυρότητα και την ορθότητα, όπως συμβαίνει στους παραγωγικούς συλλογισμούς. Διευκρινίζεται ότι δεν ακολουθούν την ίδια πορεία αξιολόγησης. Είναι απαραίτητο να διακριθεί ο επαγωγικός συλλογισμός στα 3 είδη του (γενίκευση, αίτιο -αποτέλεσμα, αναλογία) και στη συνέχεια να δοθούν τα κριτήρια αξιολόγησης. Στην περίπτωση της **γενίκευσης** επισημαίνεται αν αυτή είναι επιτρεπτή ή βεβιασμένη ανάλογα με την επάρκεια ή μη των στοιχείων. Στο **αίτιο- αποτέλεσμα** ως κριτήρια τίθενται η χρονική ή αιτιώδης σχέση, η υπεραπλούστευση της σχέσης μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος, και η αναγκαία ή ασφαλής συνθήκη. Τέλος, στην κυριολεκτική ή μεταφορική **αναλογία**, διερευνάται αν η αναλογία έχει την αποδεικτική ισχύ ενός λογικού επιχειρήματος.

3η φάση: τρόποι και μέσα πειθούς- 40 λεπτά

Ζητείται από τους μαθητές να δώσουν **παραδείγματα** για τη **χρησιμότητα** χρήσης των **τρόπων πειθούς** στην καθημερινότητα τους. Αναμένεται να δηλώσουν πως χρησιμοποιούνται παραδείγματα, φράσεις συναισθηματικά φορτισμένες (όπως συμβαίνει στον πολιτικό λόγο), παραδείγματα, αλλά και απόψεις ειδικών. Ενδεχομένως να αντιληφθούν τη σχέση των επιχειρημάτων με την πειθώ ακόμα και αν δεν κατανοήσουν πως πρόκειται για μέσο πειθούς. Πριν παρουσιαστεί η θεωρία της πειθούς, δίνεται φύλλο εργασίας σχετικά με τους τρόπους και τα μέσα πειθούς. Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τη **θέση** του συγγραφέα και τα **στοιχεία** με τα οποία την υποστηρίζει. Μετά την ανατροφοδότηση των μαθητών δίνεται **σχεδιαγραμματική παρουσίαση των τρόπων και των μέσων πειθούς**. Στην πορεία ζητείται να μελετήσουν πάλι τα παραδείγματα για να εφαρμόσουν εκ νέου την θεωρία που διδάχθηκαν.

4η φάση: ανακεφαλαίωση- 10 λεπτά

- Αξιολόγηση παραγωγικών και επαγωγικών συλλογισμών
- Τρόποι και μέσα πειθούς

(άσκηση για το σπίτι): Ζητείται σε έκταση 2 παραγράφων (180-200 λέξεις) να παρουσιαστεί η αξία της κριτικής σκέψης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Είναι απαραίτητη η σχεδιαγραμματική παρουσίαση των επιχειρημάτων με έμφαση στην τεκμηρίωση.

Φύλλο εργασίας

Να εντοπίσετε την συλλογιστική πορεία των παρακάτω συλλογισμών και να τους αξιολογήσετε.

1. Σήμερα το πρωί ένας ταξιτζής μου έκλεψε το πορτοφόλι μου. Συμπεραίνω λοιπόν, ότι όλοι οι ταξιτζήδες είναι κλέφτες.
2. Οι συνθήκες της ατμοσφαιρικής πίεσης είναι κανονικές και η θερμοκρασία του νερού έχει ξεπεράσει τους 100 βαθμούς. Επομένως, το νερό βράζει.
3. Η Ελλάδα βρίσκεται σε στρατηγική γεωγραφική θέση και διαθέτει σπουδαία ναυτιλία. Άρα, η Ελλάδα μπορεί να προσφέρει στην ενδυνάμωση της Ενωμένης Ευρώπης.
4. Οι αργίες δόθηκαν στο μαθητή για να τον βοηθήσουν να ξεκουραστεί, να αναπτύξει τις κλίσεις του, να ασχοληθεί με τον αθλητισμό, τις καλές τέχνες και με το διάβασμα λογοτεχνικών ή επιστημονικών βιβλίων. Αυτή, όμως, η ελευθερία χρόνου σε πολλές περιπτώσεις οδήγησε σε σύγχρονες μορφές διασκέδασης που προσφέρουν ψευδαισθήσεις ανάπαυσης και ψυχαγωγίας και μολύνουν σωματικά και ηθικά τους νέους. Άρα το πενήνημερο αποδείχθηκε εσφαλμένο μέτρο και πρέπει να καταργηθεί.
5. Όσοι νόμοι περιλαμβάνονται στο σύνταγμα δεν μπορεί να είναι αντισυνταγματικοί. Ο νόμος για την προστασία της ιδιωτικής ζωής περιλαμβάνεται στο σύνταγμα. Άρα ο νόμος για την προστασία της ιδιωτικής ζωής δεν μπορεί να είναι αντισυνταγματικός.
6. Η σύγχρονη διαφήμιση προβάλλει το πρότυπο της συζύγου, το πρότυπο της νοικοκυράς, το πρότυπο της μάνας, το πρότυπο της εργαζόμενης σε διάφορους χώρους. Άρα η σύγχρονη διαφήμιση προσπαθεί να αγκαλιάσει όλο το φάσμα του γυναικείου πληθυσμού.
7. Η εξειδίκευση βοηθά τον άνθρωπο να χρησιμοποιεί καλύτερα τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες του σε ένα ορισμένο επάγγελμα. Με την εξειδίκευση ο εργαζόμενος αποφεύγει τη σπατάλη δυνάμεων, χρόνου για εκπαίδευση σε διάφορα αντικείμενα και κεφαλαίου. Άρα η εξειδίκευση είναι παράγοντας αύξησης της παραγωγικότητας της εργασίας.

8. Η λειτουργία της διαφήμισης σε πολλούς τομείς είναι θετική. Η διαφήμιση συνδέεται άμεσα με την οικονομία. Άρα η διαφήμιση επιδρά θετικά και στον οικονομικό τομέα.
9. Ο καπνός όταν μας ερεθίζει τα μάτια δεν μας αφήνει να βλέπουμε αυτό που είναι μπροστά στα πόδια μας. Έτσι και ο θυμός όταν φουντώνει, σκοτεινιάζει τη σκέψη μας. Ας φροντίσουμε λοιπόν να προστατεύσουμε την ψυχή μας από τον θυμό, όπως προστατεύουμε τα μάτια μας από τον καπνό.
10. Πολλοί υπεύθυνοι του Άουσβιτς ήταν αναγνώστες του Γκαίτε και λάτρεις του Μπραμς. Δεν πιστεύω ότι η διάδοση της λογοτεχνικής παιδείας και της μουσικής καλλιέργειας συντελεί απαραίτητως στην πρόοδο του καλού.

3ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να **προβληματιστούν**, με βάση το κείμενο, σχετικά με την επίδραση της παιδείας και της αγωγής στο άτομο, και να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της διαβίου μάθησης.
2. Να κατανοήσουν την ωφέλεια της **χαρτογράφησης** της σκέψης στη δομή των επιχειρημάτων και να εξασκηθούν σε αυτή με βάση συγκεκριμένη θεματική ενότητα.
3. Να **σχεδιάσουν** δομικά έναν **συλλογισμό** στηριζόμενοι σε εκφώνηση ενός ζητούμενου.
4. Να ασκήσουν τις ικανότητες της **ερμηνείας, ανάλυσης, συνεπαγωγής, επεξήγησης** αλλά και της **συστηματικότητας** (διάθεση), καθώς οργανώνουν το δικό τους επίχειρημα με βάση ένα ζητούμενο.

Περιεχόμενο

Θεματική ενότητα: Παιδεία, Εκπαίδευση, Διαβίου μάθηση, Κριτική σκέψη

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: μελέτη κειμένου- 20 λεπτά

Δίνεται στους μαθητές το κείμενο, το οποίο διαβάζεται από τον εκπαιδευτικό φωναχτά στην τάξη. Ζητείται από τους μαθητές να υπογραμμίσουν **λέξεις- κλειδιά**, να γράψουν σύντομες σημειώσεις ανά παράγραφο, να προσπαθήσουν να εντοπίσουν τη θέση του συγγραφέα (ερμηνεία) και στην πορεία να επιχειρήσουν να τη συνδέσουν με τις επιμέρους θέσεις και επιχειρήματα που δίνονται στις παραγράφους (ανάλυση). Οι απαντήσεις των μαθητών σημειώνονται στον πίνακα, γίνεται έλεγχος των ιδεών και, τέλος, δίνονται οι τελικές απαντήσεις.

2η φάση: ερωτήσεις κατανόησης κειμένου- 10 λεπτά

Ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν στην πρώτη ερώτηση του κριτηρίου. Στόχος είναι να ασκηθούν τις ικανότητες της **ανάλυσης** (κατανόηση και ανάλυση των νοημάτων με βάση το κείμενο) και **επεξήγησης** (υποστήριξη των θέσεων του), με επαρκή υποστήριξη από το κείμενο.

A. «Η μετάβαση από την τοπική στην παγκόσμια κοινωνία απαιτεί...»

- α) μόνο την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας
- β) ανεξαρτησία και αυτονομία δράσης
- γ) αποδοχή κάθε κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας
- δ) καλλιέργεια τοπικιστικού πνεύματος

Ποια από τις παραπάνω φράσεις (α, β, γ, δ) συμπληρώνει σωστά, σύμφωνα με το κείμενο, το νόημα της πρότασης που σας δίνεται; Να τη γράψετε στο τετράδιό σας και να αιτιολογήσετε με συντομία την επιλογή σας.

3η φάση: Παραγωγή λόγου- 30 λεπτά

Ζητείται από τους μαθητές με βάση τη θεματική ενότητα “**Παιδεία - Διαπολιτισμικότητα -Δια βίου μάθηση**” να αναζητήσουν τα δεδομένα της εκφώνησης της έκθεσης και να προσδιορίσουν τα ζητούμενα. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να ασκηθεί η ικανότητα της **ερμηνείας**. Ορισμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν **δυσκολία στην κατανόηση του ζητούμενου** όταν δεν διατυπώνεται ρητά στην εκφώνηση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να απαντήσουν κατάλληλα στο ερώτημα. Ξεφεύγοντας από τα τυποποιημένα ζητούμενα (αίτια, συνέπειες,

τρόποι αντιμετώπισης) δίνονται ως παράδειγμα προς εξέταση η εκφώνηση ζητούμενου της παραγωγής λόγου των πανελληνίων εξετάσεων προηγούμενου έτους. «Με αφορμή διάλογο που έχει ανοίξει στη σχολική κοινότητα σχετικά με τον μορφωτικό ρόλο του σχολείου στον 21ο αιώνα, γράφετε ένα άρθρο (500- 600 λέξεις) στη μαθητική εφημερίδα στο οποίο:

α) υποστηρίζετε την άποψη ότι το σχολείο οφείλει, παράλληλα με την εκπαιδευτική, να ασκεί και παιδευτική λειτουργία, και

β) προτείνετε, αιτιολογημένα, τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου»

Δίνονται πάλι ερωτήσεις και λέξεις κλειδιά για να γίνει ξεκάθαρο το ζητούμενο.

- Τι σημαίνει αυτό;
- Τι ακριβώς συμβαίνει;
- Πώς θα πρέπει να το αντιληφθούμε; (π.χ. τι ακριβώς είπε;)
- Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να το χαρακτηρίσουμε/ κατηγοριοποιήσουμε/ κατατάξουμε αυτό;
- Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, σε τι θα εξυπηρετούσε να το πούμε αυτό;
- Πώς μπορούμε να το εκλάβουμε αυτό (εμπειρία, συναίσθημα, δήλωση);

Στόχος είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές τα σημεία στα οποία έπρεπε να σταθούν και, ειδικότερα, στην επιλογή του ρήματος *οφείλει*, που θα οδηγούσε σε διαφορετική προσέγγιση των ερωτημάτων. Εν προκειμένω, **χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην αποκωδικοποίηση του πρώτου ζητούμενου**, καθώς το ρήμα *οφείλει* που υπάρχει, μας υποδηλώνει ότι ο παιδευτικός ρόλος του σχολείου δεν υφίσταται, ή δεν υφίσταται στο βαθμό που θα επιθυμούσαμε ως κοινωνία και, ως εκ τούτου, η ανάλυση του πρώτου ζητούμενου προϋποθέτει την αιτιολόγηση της ύπαρξης αυτού του ρόλου.

Στην πορεία ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν τα εν δυνάμει επιχειρήματα τους στηριζόμενοι στους τομείς της κοινωνικής ζωής. Αναμένεται να φτιάξουν μια λίστα επιχειρημάτων που να απαντά στο ζητούμενο. Στόχος είναι να κινητοποιηθούν και να μην χρησιμοποιούν τυποποιημένα παραδείγματα τα οποία αντλούν από το corpus των σημειώσεων που τους δίνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Μετά τον καταγισμό ιδεών επιδιώκεται να γίνει η επιλογή των

επιχειρημάτων που είναι κατάλληλα για να απαντήσουν στο ζητούμενο (**επεξήγηση** και, παράλληλα, υπάρχει και η διάθεση της **συστηματικότητας**, με στόχο να οργανώσει τις σκέψεις και τα επιχειρήματα του).

4η φάση: 20 λεπτά

Αφού επιλεχθούν τα επιχειρήματα και συνδυαστούν σωστά με τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ζητείται να γίνει το **αναλυτικό σχεδιάγραμμα** της έκθεσης (**επεξήγηση**) και των παραγράφων σχετικά με ένα θέμα στην θεματική ενότητα της παιδείας. Καθ' όλη τη διαδικασία ζητείται από τους μαθητές να ανατρέχουν στις ερωτήσεις που κινητοποιούν την ικανότητα της **ανάλυσης** (έλεγχος ιδεών και αναγνώριση επιχειρηματολογίας), αλλά και της **συνεπαγωγής** (επιλογή κατάλληλων στοιχείων και επιλογή συμπεράσματος).

Ανάλογα με το σχεδιάγραμμα που έχει κάνει ο κάθε μαθητής, γράφουμε στο πίνακα ένα ενδεικτικό σχεδιάγραμμα με βάση τα ζητούμενα. Παράλληλα, διδάσκεται και ο τρόπος **δομής** του **σχεδιαγράμματος**, και οι σχέσεις με τις οποίες μπορούν να αναπτυχθούν τα δεδομένα.

Στο συγκεκριμένο μάθημα επιδιώχθηκε μια πρώτη επαφή των μαθητών με την μεθοδολογία της παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου και, πιο συγκεκριμένα, με τον εντοπισμό των επιχειρημάτων. Στο επόμενο, θα ακολουθήσει πιο συστηματικά το κειμενοκεντρικό μοντέλο για την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση συγκεκριμένα στάδια.

5η φάση: 10 λεπτά

Ανακεφαλαίωση- απορίες

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Μια σημαντική πρόκληση στο ξεκίνημα του 21ου αιώνα είναι με ποιον τρόπο θα διαφυλαχθούν τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η απάντηση είναι: κατάλληλη αγωγή και παιδεία. Το ίδιο ισχύει για τα ηθικά διλήμματα που θέτει η ασύλληπτη επιστημονική πρόοδος (κλωνοποίηση, παραγωγή ανθρώπινων εμβρύων, μεταλλαγμένα προϊόντα, οικολογικές καταστροφές κ.ά.). Το κράτος πρόσφερε ως τώρα εκπαίδευση και λιγότερο παιδεία. Η ευρύτερη

καλλιέργεια είναι προσωπική κατάκτηση που απαιτεί θυσίες. Η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση μετατοπίζει το κέντρο βάρους από το κράτος στο άτομο, το οποίο οφείλει να έρθει σε επαφή με πολλούς τομείς γνώσης σε διάφορες μορφές της. Η μετάβαση από την τοπική στην παγκόσμια κοινωνία προϋποθέτει γλωσσομάθεια, ανοχή στη διαφορετικότητα και στον πολυπολιτισμό, πνεύμα συνεργασίας και συναδέλφωσης στο «παγκόσμιο χωριό», στο οποίο έχει μεταβληθεί ο πλανήτης μας. Και εδώ στην Ελλάδα έχουν γίνει ορατές οι πολλαπλές όψεις της παγκοσμιοποίησης στην κοινωνιολογική και οικονομική εκδοχή της. Τα όρια των εθνικών κρατών, στην παραδοσιακή μορφή τους, εξαλείφονται, καθώς διακινούνται εκατομμύρια άνθρωποι, αγαθά και ιδέες με απίστευτη ταχύτητα. Η εμμονή όμως στα οικονομικά συμφέροντα και στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς, η επιβολή του καταναλωτικού προτύπου της αφθονίας, το διευρυνόμενο χάσμα ανάμεσα στα φτωχά και στα πλούσια κράτη, η κρίση της δημοκρατικής συμμετοχής και του κράτους πρόνοιας, η κοινωνική περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός και τόσα άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κόσμος δημιουργούν κλίμα ανησυχίας για το μέλλον.

Η αισιοδοξία για την πορεία του κόσμου κατά την τρίτη χιλιετία μπορεί να προκύψει από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου και της αποστολής της εκπαίδευσης. Το παλιό μοντέλο που ισχύει ακόμη στην Ελλάδα και το οποίο στηρίζεται σε ποσοτικά κριτήρια (συσσώρευση γνώσεων στο παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό σχολείο) πρέπει να αντικατασταθεί από ποιοτικά κριτήρια. Η απλή παροχή γνώσεων δεν ωφελεί πια. Οι μαθητές και οι φοιτητές, όπως και κάθε άνθρωπος, πρέπει να μάθουν να αξιοποιούν τις ευκαιρίες για μάθηση, που τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα τονίζεται ότι η διά βίου εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται στους παρακάτω τέσσερις πυλώνες, που αποτελούν διαφορετικά είδη μάθησης: 1. Μαθαίνω πώς να αποκτώ τη γνώση, συνδυάζοντας ικανοποιητικά μια ευρύτατη γενική παιδεία με τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε ορισμένα θέματα. 2. Μαθαίνω να ενεργώ με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτώ όχι μόνο επαγγελματική κατάρτιση αλλά και γενικότερα τη δυνατότητα να αντιμετωπίζω διάφορες καταστάσεις και να εργάζομαι αρμονικά σε ομάδες. 3. Μαθαίνω να συμβιώνω, κατανοώντας τους άλλους και έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων -συμβάλλοντας στην πραγματοποίηση κοινών δράσεων και στη διευθέτηση των συγκρούσεων-, με σεβασμό στις αξίες του

πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης. 4. Μαθαίνω να ζω με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσω την προσωπικότητά μου και να μπορώ να ενεργώ με μεγαλύτερη αυτονομία και περισσότερη κρίση και προσωπική υπευθυνότητα. Για τον λόγο αυτόν η εκπαίδευση δεν πρέπει να παραμελεί την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων, τη μνήμη, τη λογική κρίση, την αίσθηση του ωραίου, τις φυσικές ικανότητες του ατόμου και τη δεξιότητα της επικοινωνίας, με παράλληλη ευαισθησία στη χρήση της μητρικής γλώσσας.

(Κείμενο από τον ημερήσιο τύπο)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. «Η μετάβαση από την τοπική στην παγκόσμια κοινωνία απαιτεί...»

- α) μόνο την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας
- β) ανεξαρτησία και αυτονομία δράσης
- γ) αποδοχή κάθε κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας
- δ) καλλιέργεια τοπικιστικού πνεύματος

Ποια από τις παραπάνω φράσεις (α, β, γ, δ) συμπληρώνει σωστά, σύμφωνα με το κείμενο, το νόημα της πρότασης που σας δίνεται; Να τη γράψετε στο τετράδιό σας και να αιτιολογήσετε με συντομία την επιλογή σας.

B. Να αποδώσετε σε 5-6 σειρές το νόημα της παρακάτω φράσης του κειμένου: «Το Κράτος πρόσφερε ως τώρα εκπαίδευση και λιγότερο παιδεία».

Γ. Τώρα που έφτασε η στιγμή της αποφοίτησής σας από το Λύκειο, αξιοποιώντας τις εμπειρίες της σχολικής σας ζωής, να γράψετε μια επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας, στην οποία να παρουσιάζετε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο και τις αλλαγές που θα θέλατε να γίνουν στο σχολείο, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. (500 – 600 λέξεις).

4ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να ενισχύουν την κριτική τους σκέψης και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να **αναζητούν** πληροφοριακό υλικό για το θέμα με βάση τη δική τους οπτική και τις γνώσεις τους.
2. Να μελετήσουν νοηματικά το κείμενο εστιάζοντας στο **θέμα** του κειμένου, τη **θέση** του συγγραφέα και τα **επιχειρήματα** με τα οποία την στηρίζει.
3. Να **συνεργάζονται** για να **διευρύνουν** το περιεχόμενο των απαντήσεων τους, όπως, επίσης, και τον τρόπο δομής αυτών.
4. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης**, **επεξήγησης**, της **συνεπαγωγής**, της **αξιολόγησης** και της **αυτορρύθμισης**.

Μέθοδος: Επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: σύνδεση με τα προηγούμενα- 20 λεπτά

Με βάση το θέμα της προηγούμενης παραγωγής λόγου, ζητείται από τους μαθητές να εξηγήσουν σύντομα τις θέσεις που κατέθεσαν στα ζητούμενα. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας της **επεξήγησης** (προφορική παρουσίαση), όπου ο μαθητής δίνει με σαφήνεια τις αποδείξεις και τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησε για την παραγωγή λόγου του. Ζητείται σύντομα να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα τόσο των ίδιων, όσο και των συμμαθητών τους ως προς την συνάφεια με το θέμα και την επάρκεια των θέσεων (**αξιολόγηση**)

Επίσης, δίνονται οι διορθωμένες εκθέσεις, τις οποίες διαβάζουν σύντομα και ζητείται να θέσουν ερωτήματα και απορίες. Ως άσκηση στο σπίτι θα μελετήσουν ξανά τα λάθη τους και τις διορθώσεις και θα τις καταγράψουν στο **τετράδιο παρατηρήσεων**, ώστε να κάνουν τον αναστοχασμό τους και την αυτοαξιολόγηση τους (**αυτορρύθμιση**)

2η φάση: μελέτη κειμένου- 40 λεπτά

Με βάση τη θεματική ενότητα «**Παιδεία- Διαπολιτισμικότητα- Δια βίου μάθηση**» που προσέγγισαν στο προηγούμενο μάθημα επιδιώκεται να μελετηθεί η ενότητα με προέκταση στον ρόλο τους εκπαιδευτικού και στην κριτική σκέψη.

Δίνεται στους μαθητές το κείμενο αναφοράς και, αφού διαβαστεί στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, ζητείται να γράψουν **σύντομες σημειώσεις** ή **πλαγιότιτλο** ανά παράγραφο, έχοντας στο νου πάντοτε τη συνολική θεώρηση του κειμένου.

Επίσης, κατά την διάρκεια της μελέτης του κειμένου ζητείται από του μαθητές να εντοπίσουν το **θεματικό κέντρο** του κειμένου, τη **θέση** του συγγραφέα (**ερμηνεία**), τα **επιχειρήματα** που εντοπίζονται στις παραγράφους, αλλά και να μελετήσουν τα επιχειρήματα, συνδέοντάς τα με το κεντρικό θέμα του κειμένου (**ανάλυση**). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές ασκούνται και στη διάκριση και στην αξιολόγηση του **είδους** των **συλλογισμών**, (**αξιολόγηση**) με την άσκηση που δίνεται μαζί με το κείμενο.

Στην πορεία οι μαθητές **συγκρίνουν** σε εταιρική συνεργασία τις ατομικές τους σημειώσεις (**αξιολόγηση**), σχετικά με τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Στην πορεία γίνεται μελέτη από όλο το τμήμα και δίνονται οι τελικές σημειώσεις για το κείμενο.

3η φάση: προσυγγραφικό στάδιο- 40 λεπτά

Στην συγκεκριμένη φάση οι μαθητές προσεγγίζουν το ζητούμενο του έργου και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού. Σε αντίθεση με το προηγούμενο μάθημα, όπου για τον εντοπισμό των επιχειρημάτων τους ζητήθηκε να έχουν σαν αφετηρία τους τομείς της κοινωνικής ζωής, εδώ οι μαθητές θα εντοπίσουν επιχειρήματα από τις δικές τους γνώσεις και τα ερεθίσματα. Στόχος είναι να ξεφύγουν από μια πιο τυποποιημένη σκέψη, που προσφέρουν οι σημειώσεις, να αντλήσουν επιχειρήματα από τις δικές τους εμπειρίες και τη οπτική τους θέαση για τα ζητήματα ενεργοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την σκέψη τους. Επίσης, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε την **ποσότητα** και την **συνάφεια** των επιχειρημάτων για ένα θέμα μέσω του **καταιγισμού ιδεών**.

1^ο ερώτημα: «τι προσφέρει το σχολείο για την αντιμετώπιση του καθημερινού καταιγισμού των πληροφοριών και την ένταξη των τελειοφοίτων στην κοινωνία».

2^ο ερώτημα: «Ποιες αλλαγές θα πρότεινες για τη βελτίωση αυτών των προσφορών του σχολείου;»

Οι μαθητές στο προσυγγραφικό στάδιο **εργάζονται ατομικά** για 5 λεπτά καταγράφοντας τις απόψεις και τα επιχειρήματα τους για τα ζητούμενα. Έπειτα, σε **συνεργασία** με τους συμμαθητές τους (ομάδα 3 ατόμων) για 10 λεπτά ελέγχουν τα επιχειρήματά τους και τις αποδείξεις που χρησιμοποίησαν για να υποστηρίξουν τα ζητούμενα, κάνοντας τις σωστές ομαδοποιήσεις για να υπάρξει συνάφεια και επάρκεια επιχειρημάτων. Στο τέλος, όλες οι **απαντήσεις καταγράφονται** στον πίνακα και δομείται το **αναλυτικό σχεδιάγραμμα** της έκθεσης (15 λεπτά). Δεν ακολουθεί το μετασυγγραφικό στάδιο καθώς η άσκηση θα ολοκληρωθεί στο σπίτι.

4η φάση: 10 λεπτά

Επανάληψη και ανακεφαλαίωση

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Ένας ξένος συγγραφέας έχει κάνει την παρατήρηση ότι, αν ο Δάσκαλος δεν πλουτίζει ούτε ανακαινίζει τα επιστημονικά του εφόδια και τις επαγγελματικές του δεξιότητες, είναι γιατί έχει να κάνει πάντοτε με παιδιά, ανώριμους δηλαδή και με περιορισμένη ικανότητα ανθρώπους, που εύκολα δεσπάζει στον κύκλο τους. Επομένως, του λείπει ο «ανταγωνισμός» με ομοίους του, που είναι πάντοτε έτοιμοι και πολλές φορές ικανοί να του αμφισβητήσουν την υπεροχή, όπως συμβαίνει στα άλλα επαγγέλματα. Δεν χρειάζεται να «πολεμήσει» σκληρά και προς σκληρούς αντιπάλους, σαν τους βιοπαλαιστές· μέσα στην τάξη είναι ο «ένας», «ο παντογνώστης», «ο φωτισμένος». Ποια δύναμη και ποια σοφία μπορούν ν' αντιπαρατάξουν στο «πνεύμα» του οι μικροί μαθητές; Και για τούτο επαναπαύεται στα λιγοστά πνευματικά του κεφάλαια.

Αξιοπρόσεχτη η παρατήρηση. Δεν αληθεύει όμως στη δική μας εποχή. Γιατί σήμερα και τα παιδιά είναι πολύ διαφορετικά από άλλοτε και ο αέρας, το «κλίμα» του σχολείου έχει αλλάξει. Παλαιότερα ο μαθητής περίμενε να φωτιστεί αποκλειστικά και μόνο από το Δάσκαλό του. Σήμερα οι πηγές των πληροφοριών έχουν πολλαπλασιαστεί σε βαθμό εκπληκτικό και οι κρουνοί τους (η εφημερίδα, το περιοδικό, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση) ρέουν μέσα στο σπίτι. Μπορεί λοιπόν ο μαθητής, ανάλογα με τη δύναμη και την όρεξή του, να προμηθεύεται ελεύθερα και απεριόριστα «ειδήσεις» από όλες τις περιοχές της ανθρώπινης περιέργειας: ιστορικές, γεωγραφικές, βιολογικές, ανθρωπολογικές, φυσικής, χημείας, κοσμογραφίας, ηλεκτρολογίας, κάθε λογής «τεχνικής».

Έπειτα, το σημερινό «παιδί» έχει λευτερωθεί από τους «κληρονομικούς» ενδοιασμούς, τις πλεγματικές αναχαιτίσεις που παλαιότερα έκαναν το μαθητή να σκύβει παθητικά το κεφάλι και να δέχεται αδιαμαρτύρητα την «αυθεντία» του Δασκάλου, του οποιουδήποτε Δασκάλου. Σηκώνεται και διατυπώνει με θάρρος προς κάθε κατεύθυνση τις απορίες, τις αντιρρήσεις, τις δικές του γνώμες. Και επειδή σήμερα σειέται παντού το κοινωνικό έδαφος από τα προβλήματα που έχουν γεννήσει οι οικονομικές εξελίξεις και οι πολιτικές ζυμώσεις σε όλες τις χώρες του κόσμου, η

«αμφισβήτηση» έχει εισβάλει στα σχολεία και έχει κάνει δύσκολο το έργο του Δασκάλου.

Πάρε το λοιπόν απόφαση. Δεν είσαι πια ο «τυχερός» Δάσκαλος των αρχών του αιώνα μας, που ήξερε και πίστευε «ακριβώς» (ή περίπου ακριβώς) όσα περίμεναν να ακούσουν από αυτόν τα ολιγαρχική και ντροπαλά παιδιά του σχολείου εκείνης της εποχής. Είσαι (οφείλεις να είσαι, δεν μπορείς παρά να είσαι) ο Δάσκαλος ενός άλλου καιρού κι ενός άλλου κόσμου, που πρέπει να πλησιάσεις μια ταραγμένη νεότητα, ορμητική και απαιτητική, και να τη βοηθήσεις να βρει το δρόμο της.

Πρόσεξε πόσο συγκρούονται οι γνώμες των συναδέλφων σου, όταν χαρακτηρίζουν τη σημερινή Νεότητα συγκρίνοντάς την με την παλαιότερη.

Σπάνια βρίσκεται κανείς να την εγκωμιάσει. Οι πιο πολλοί την κατηγορούν ότι έχασε τη φιλοπονία, το φιλότιμο, τη ντροπή, τις αρετές που κάνουν τον νέο άνθρωπο συμπαθητικό, αγαπητό.

Μη βιαστείς να συμφωνήσεις μαζί τους. Εσύ να κάνεις προσεχτικές παρατηρήσεις και να σχηματίσεις τη δική σου γνώμη.

—Πώς;— Αυτό είναι το μυστικό σου. Πάντως, όχι με απειλές και με λοιδορίες ούτε με ειρωνείες και σαρκασμούς. Αλλά με την πειθώ, που είναι τόσο πιο αποτελεσματική, όσο επιχειρείται πιο πολύ με το ζωντανό παράδειγμα, παρά με τα άψυχα λόγια. Πρώτα όμως να κερδίσεις την εμπιστοσύνη του Νέου.

Ε. Π. Παπανούτσος, «Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα», Αθήνα 1976,

Διασκευή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Α. Σε μια παράγραφο 70-80 λέξεων να διατυπώσετε την άποψή σας για το περιεχόμενο του παρακάτω αποσπάσματος: «Σήμερα οι πηγές των πληροφοριών έχουν πολλαπλασιαστεί σε βαθμό εκπληκτικό και οι κρουνοί τους (η εφημερίδα, το περιοδικό, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση) ρέουν μέσα στο σπίτι».

Β. Ποια είναι η συλλογιστική πορεία (παραγωγική – επαγωγική) του παρακάτω συλλογισμού; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

- όπου απουσιάζει ο ανταγωνισμός, ο άνθρωπος δεν πλουτίζει τα εφόδιά του.
- σε παλαιές εποχές απουσίαζε ο ανταγωνισμός.

Άρα, ο άνθρωπος σε παλιές εποχές δεν πλούτιζε τα εφόδιά του.

Να **αξιολογήσετε** τον παραπάνω συλλογισμό ως προς την αλήθεια, την εγκυρότητα και την ορθότητά του. (Να θεωρήσετε ότι οι προκείμενες ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα).

Γ. Ως τελειόφοιτος να γράψεις ένα άρθρο 400-500 λέξεων για την τοπική εφημερίδα. Στο άρθρο αυτό, με βάση τη σχολική σου εμπειρία, να αναφέρεις τι προσφέρει το σχολείο για την αντιμετώπιση του καθημερινού καταγισμού των πληροφοριών και την ένταξη των τελειοφοίτων στην κοινωνία. Ποιες αλλαγές θα πρότεινες για τη βελτίωση αυτών των προσφορών του σχολείου;

5ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να **προβληματιστούν** και να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για την ανθρωπιστική κρίση.
2. Να **συγκρίνουν** ανθρωπιστικά προβλήματα αναπτυγμένων και υπανάπτυκτων χωρών.
3. Να **συνεργαστούν** κατά τη διερεύνηση του θέματος και κατά τη διόρθωση των εργασιών τους.
4. Να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τους **τρόπους** και τα **μέσα** με τα οποία ο συγγραφέας προσπαθεί να πείσει.
5. Να ασκηθούν στην **μεθοδολογία ανάπτυξης της παραγράφου-παραγραφοποίησης**.
6. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας** και της **ανάλυσης** (μελέτη κειμένου), της **επεξήγησης** (παρουσίαση επιχειρηματολογίας) της **αξιολόγησης** (αξιολόγησης συλλογισμών), και της **αυτορρύθμισης** (αυτοδιόρθωσης γραπτού κειμένου) αλλά και της διάθεσης της **ερευνητικότητας** (διεύρυνση των γνώσεων).

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: διόρθωση- 5 λεπτά

Αφού δοθεί διορθωμένη η ερώτηση ανάπτυξης παραγράφου του προηγούμενου κριτηρίου, για 5 λεπτά οι μαθητές **μελετούν τις παρατηρήσεις και θέτουν τις απορίες τους.**

2η φάση: καταγραφή επιχειρημάτων- 15 λεπτά

Στην πορεία, με βάση το κείμενο αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους δίνεται μία φράση η οποία να πρέπει να **αναλυθεί**, να **σχολιαστεί** ή ο μαθητής να **καταθέσει** τις **απόψεις** του για το θέμα. Ειδικότερα, ζητείται να διακρίνουν τα δεδομένα και τα ζητούμενα (ερμηνεία) και να καταγράψουν τα επιχειρήματα που θα απαντούσαν στην ερώτηση. Οι μαθητές σε συνεργασία **μελετούν (ανάλυση)** και **συγκρίνουν** τα επιχειρήματα που έχουν θέσει (**αξιολόγηση**). Με αυτόν τον τρόπο, εκτιμούν την αξιοπιστία των δηλώσεων του συνομιλητή, την επάρκεια των αποδείξεων που έχουν θέσει και την ορθότητα του συμπεράσματος στο οποίο οδηγούνται. Σε αυτά ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη **μεθοδολογία** που αξιοποιείται για την συγκεκριμένη άσκηση της παραγραφοποίησης και δημιουργείται το **σχεδιάγραμμα** της παραγράφου.

3η φάση: μελέτη της θεματικής ενότητας «Ανθρωπισμός- Ανθρώπινα δικαιώματα»- 30 λεπτά

Για τη μελέτη και τη διερεύνηση της θεματικής ενότητας, αρχικά, **αφορμώμαστε** από ένα [10λεπτο βίντεο](#) που περιγράφει την ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σύγχρονη εποχή. Με βάση αυτό γίνεται **συζήτηση** για τα ανθρωπιστικά προβλήματα που μαστίζουν την ανθρωπότητα και την καταπάτηση των δικαιωμάτων του ατόμου, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην **περιγραφή της κατάστασης ανά τον κόσμο** (αναπτυγμένες και υπανάπτυκτες χώρες). Στόχος είναι, μέσω του καταγισμού ιδεών και της συζήτησης, να γίνει μια πρώτη επαφή με το θέμα, και **κατηγοριοποίηση** ανθρωπίνων δικαιωμάτων με βάση τις μορφές της παραβίασης (ατομικά, πολιτικά, ηθικά, αστικά) και το γεωγραφικό κριτήριο (αναπτυγμένες-υπανάπτυκτες) (**ερμηνεία**- αναγνώριση προβλήματος και περιγραφή του), συγκρίνοντας τις. Παράλληλα, με τον ίδιο τρόπο καταγράφονται και τα **αίτια** της

παραβίασης, οι **συνέπειες** της, αλλά και οι **τρόποι αντιμετώπισης** του. Βεβαίως, η σκέψη των μαθητών πρέπει να είναι δομημένη και επαρκώς αιτιολογημένη.

Μέσα από τη συζήτηση συχνά αναδύονται **νέες λέξεις ή έννοιες** συναφείς με το αντικείμενο ή στοιχεία που δεν γνώριζαν οι μαθητές (π.χ. παιδιά των φαναριών, παιδική εργασία, trafficking κτλ). Καταγράφονται στον πίνακα, εξηγούνται με συντομία από μαθητές που έχουν σχετική γνώση για το θέμα, ενθαρρύνεται μια σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο την ώρα του μαθήματος για να σχηματίσουν μια γενική εικόνα και ζητείται από κάθε μαθητή να διερευνήσει σύντομα το θέμα/ επιμέρους έννοια (έστω από το διαδίκτυο) και να παρουσιάσει στην ολομέλεια τις πληροφορίες στο επόμενο μάθημα στο χρονικό διάστημα 2 λεπτών. Στόχος είναι να ενθαρρυνθεί η πιο ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η καλλιέργεια της **ερευνητικότητας** τους και να διευρυνθεί η γνώση τους για τα ζητήματα που θίγονται.

4η φάση: εξάσκηση στη θεωρία με βάση το κείμενο- 20 λεπτά

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω κείμενο και ζητείται να αναγνωρίσουν (**ανάλυση**) και να αξιολογήσουν (**αξιολόγηση**) τους τρόπους πειθούς του συγγραφέα, όπως επίσης να εντοπίσουν στοιχεία ή υποθέσεις στην επιχειρηματολογία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν αλλά παραλείφθηκαν (**ανάλυση**). Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα και στο τέλος δίνονται οι σωστές απαντήσεις.

5η φάση: 20 λεπτά

Απορίες - ανακεφαλαίωση θεωρίας (τρόποι μέσα πειθούς)

Κριτήριο Αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Ο βαθμός σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπήρξε πάντοτε το ασφαλέστερο κριτήριο του βαθμού συνοχής και της ποιότητας κάθε κοινωνίας. Κατ' επέκταση, χρέος της κοινωνίας ως συνόλου είναι ο σεβασμός, η αναγνώριση και η προστασία των δικαιωμάτων των πολιτών που ζουν μέσα σ' αυτή.

Αλλά και σε ατομικό επίπεδο ο κάθε πολίτης οφείλει να σέβεται όχι μόνο τα δικαιώματα των ανθρώπων που βρίσκονται σε άμεση σχέση με αυτόν, αλλά και τα

δικαιώματα των προσώπων εκείνων που δεν έχουν, βέβαια, καμία σχέση και εξάρτηση μαζί του, εμπίπτουν όμως στη χριστιανική έννοια του πλησίον.

Ο άνθρωπος γενικά οφείλει να σέβεται τον συνάνθρωπό του, στο βαθμό που ο ίδιος θα ήθελε να τον σεβαστούν, κάνοντας πράξη αυτό που πολύ εύστοχα είπε κάποτε ο Καζαντζάκης: «Αγάπα τον άνθρωπο, γιατί είσαι εσύ». Αν ο καθένας από μας βλέπει μέσα στον άλλο τον ίδιο του τον εαυτό, τότε είναι βέβαιο ότι πολλές παρανοήσεις, παρεξηγήσεις και αδικίες δεν θα έχουν λόγο ύπαρξης, ενώ τα ανθρώπινα δικαιώματα θα είναι σεβαστά και κανείς δεν θα διανοείται να τα παραβιάσει.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα, βέβαια, κατοχυρώνονται και προστατεύονται από Συντάγματα, από Καταστατικούς Χάρτες Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που έχουν περίτεχνα φιλοτεχνηθεί, από Διακηρύξεις άφθονες και από Διεθνείς Οργανισμούς. Όμως, παρ' όλα αυτά, εκατομμύρια άνθρωποι στερούνται την ελευθερία τους και σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις τις πιο στοιχειώδεις εκφράσεις της.

Από την άλλη, αιμοσταγείς τύραννοι αυτοαποκαλούνται προστάτες και σωτήρες των λαών, εξανδραποδιστές αυτοδιορίζονται τιμητές της ελευθερίας, μεγαλόσχημοι απατεώνες καταπατητές και καταχραστές μιλούν για τον τίμιο μόχθο και την ιερότητα της ιδιοκτησίας και έμποροι των ιερών και των οσίων για ευσυνειδησία και συνέπεια. Ακόμα και σήμερα υπάρχουν μέρη στα οποία η επιβολή δικτατορικών καθεστώτων εμφανίζεται ως σωτήρια λύση ή ως έκφραση δημοκρατικής διακυβέρνησης της χώρας, όπως επίσης περιοχές που έχουν κατακτηθεί και βρίσκονται υπό κατοχή, όπως η μαρτυρική Κύπρος. Στις περιοχές αυτές, η άσκηση ψυχολογικής βίας, οι διώξεις και οι συλλήψεις, οι κρατήσεις, οι φυλακίσεις, τα βασανιστήρια, η τρομοκρατία, η παραβίαση του οικογενειακού ασύλου και η κατάργηση, τελικά, του δημοκρατικού καθεστώτος εξευτελίζουν και καταρρακώνουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και καταργούν κάθε έννοια ισηγορίας, ισονομίας και ισοπολιτείας.

Δυστυχώς, ακόμα και σε χώρες με δημοκρατική διακυβέρνηση, σε χώρες του λεγόμενου πολιτισμένου κόσμου, γίνονται καθημερινά παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Διότι για ποια προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να γίνεται λόγος, όταν τα τσιμεντένια μεγαθήρια στερούν τον ήλιο και τον αέρα από τα παιδιά, όταν η απληστία του χρήματος δεν μας επιτρέπει να ανασάνουμε και δεν αφήνει τον παραμικρό χώρο για την ψυχαγωγία των παιδιών και την άθληση των νέων, όταν

εξαιτίας του νέφους των μεγάλων πόλεων γεμίζουν καθημερινά τα νοσοκομεία μας από ασθενείς, όταν βάνουσα υποβαθμίζεται και αλλοιώνεται το περιβάλλον και η ποιότητα της ανθρώπινης ζωής; Για ποια ανθρώπινα δικαιώματα και προστασία τους μπορούμε να μιλάμε, ακόμα και σε αυτές τις δημοκρατικές χώρες, όταν υπάρχουν εκατομμύρια άνεργοι και άστεγοι, όταν εκατομμύρια άνθρωποι πεινούν και μένουν αναλφάβητοι ή όταν η άντληση υλικών αγαθών είναι, τις περισσότερες φορές, αποτέλεσμα εκμετάλλευσης, απάτης, νοθείας και δωροδοκίας;

Συνεπώς, δεν αρκούν μόνο τα Συντάγματα και οι Διακηρύξεις για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι απαραίτητο, πέρα από τις οποιοσδήποτε διακηρύξεις, να παρέχεται στον κάθε πολίτη η δυνατότητα να ζει άνετα και ελεύθερα μέσα σ' ένα περιβάλλον πολιτισμένο, ανθρώπινο και ευχάριστο, όπως είναι επίσης απαραίτητο να εξασφαλίζεται σ' αυτόν η σωστή παιδεία, η ολοκληρωμένη και αποτελεσματική δημόσια περίθαλψη και, γενικότερα, μια ανεκτή ποιότητα ζωής.

Μόνο έτσι θα μπορούμε να μιλάμε για πραγματική προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ελευθεριών του πολίτη.

Κωνσταντίνος Α. Δημόπουλος, Εφημερίδα Τα Νέα, 11/12/2001

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Να αναπτύξετε σε 100 λέξεις το περιεχόμενο του ακόλουθου αποσπάσματος: «Ο βαθμός σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπήρξε πάντοτε το ασφαλέστερο κριτήριο του βαθμού συνοχής και της ποιότητας κάθε κοινωνίας.»
2. «Δυστυχώς, ακόμα και σε χώρες ...η ποιότητα της ανθρώπινης ζωής;»: Να επισημάνετε τα δομικά στοιχεία της παραγράφου και να εντοπίσετε τον τρόπο ανάπτυξής της.
- 3.«Ο άνθρωπος γενικά οφείλει ...διανοείται να τα παραβιάσει.»: Στη συγκεκριμένη παράγραφο να εντοπίσετε τους τρόπους και τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας.
4. Τα δείγματα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ιδιαίτερα των παιδιών στις μέρες μας είναι πολλά και ανησυχητικά. Αφού περιγράψετε φαινόμενα παραβίασης δικαιωμάτων των παιδιών σε όλο τον κόσμο να αναφέρετε τις προτάσεις

σας για την διασφάλιση των δικαιωμάτων. Η εισήγηση θα παρουσιαστεί στα πλαίσια σχολικής εκδήλωσης. (400- 500 λέξεις)

6ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να ασκήσουν την κριτική τους ικανότητα και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να μελετήσουν το κείμενο και να εντοπίσουν το **θέμα** και τη **θέση** του συγγραφέα, καθώς και τα **επιχειρήματα** του.
2. Να καταρτίσουν το **σχεδιάγραμμα** του κειμένου και της παραγωγής λόγου.
3. Να **σχολιάσουν** την άποψη του συγγραφέα με βάση το κείμενο και να υποστηρίξουν τη θέση τους.
4. Να εντοπίσουν τη **συλλογιστική πορεία** συγκεκριμένης παραγράφου και να τεκμηριώσουν τη θέση τους.
5. Να προβληματιστούν για τα **αίτια** της υπογεννητικότητας στην Ελλάδα και να επιχειρηματολογήσουν για τα **αγαθά** που προσφέρει η οικογενειακή ζωή, για τους λόγους για τους οποίους διέρχεται κρίση, για τις **συνέπειες** αυτής, αλλά και για τους **τρόπους** με τους οποίους είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί.
6. Να μελετήσουν **γλωσσικά** το κείμενο (αναφορική- ποιητική λειτουργία της γλώσσας, χρήση ρηματικών προσώπων, χρήση χρόνων- εγκλίσεων) και να εξηγήσουν τη λειτουργία τους και τους λόγους επιλογής τους από τον συγγραφέα.
7. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης**, της **επεξήγησης**, της **συνεπαγωγής**, της **αξιολόγησης** και της **αυτορρύθμισης**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: διόρθωση λαθών- 5 λεπτά

Αφού δοθούν διορθωμένες οι εκθέσεις, ζητείται να μελετήσουν σύντομα για 5 λεπτά τις διορθώσεις και να θέσουν ερωτήματα. Υπενθυμίζουμε ότι οι σημειώσεις και τα λάθη καταγράφονται στο **τετράδιο των παρατηρήσεων (αυτορρύθμιση)**.

2η φάση: θεωρία παραγωγής λόγου- 10 λεπτά

Η θεωρία για τη **λειτουργία της γλώσσας** (κυριολεκτική - μεταφορική) έχει διδαχθεί ήδη από την Α' λυκείου, ενώ των ρηματικών προσώπων και των χρόνων-εγκλίσεων στη Β' Λυκείου. Δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας για τα συγκεκριμένα ζητούμενα, ώστε να είναι πιο εύκολη η μελέτη του κειμένου που θα τους δοθεί. Στόχος δεν είναι μόνο η απλή αναγνώριση των μορφοσυντακτικών φαινομένων, αλλά και ο ρόλος τους στο περιεχόμενο του κειμένου και η σύνδεση τους με την προθετικότητα του συντάκτη.

3η φάση: μελέτη κειμένου - σχεδιάγραμμα - επιχειρήματα- 40 λεπτά

Δίνεται το κείμενο «Οικογένεια, γάμος, μητρότητα: Ασήκωτα τα βάρη της οικογένειας για τους νέους». Ο εκπαιδευτικός, πριν την ανάγνωση του κειμένου, ζητάει από τους μαθητές να διαβάσουν προσεκτικά τις ερωτήσεις που το συνοδεύουν ώστε να είναι ευκολότερη η σύνδεση των ζητούμενων με το κείμενο. Επίσης, χωρίζει τον πίνακα σε τρία μέρη, για το **θέμα και τον σκοπό του κειμένου**, τη **θέση** του συγγραφέα (**ερμηνεία**) και τα **επιχειρήματα** που χρησιμοποιεί για να την υποστηρίξει (**ανάλυση**). Το ίδιο ζητείται να κάνουν και οι μαθητές στο τετράδιο τους για να καταγράψουν τις απαντήσεις τους, ενώ μετά την μελέτη του κειμένου οι σωστές απαντήσεις θα γραφούν στον πίνακα.

Μετά την ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό, ο κάθε μαθητής μελετά το κείμενο για 15 λεπτά και στη πορεία κάνει σύντομες σημειώσεις ανά παράγραφο και εντοπίζει το **θέμα του κειμένου και τη θέση - επιχειρήματα του συγγραφέα**. Για τα επόμενα 10 λεπτά συγκρίνει τις απαντήσεις του με τους συμμαθητές με τους οποίους συνεργάζεται. Στο τέλος, οι απαντήσεις των μαθητών δίνονται στην ολομέλεια και σημειώνονται στον πίνακα. Με βάση τις σημειώσεις των μαθητών, και αφού έχουν σχολιαστεί σημεία του κειμένου που δεν έγιναν κατανοητά, καταρτίζουμε μαζί με τους μαθητές το **σχεδιάγραμμα** του κειμένου (**επεξήγηση**). Για να υπάρξει σύνδεση με τη θεωρία που μελέτησαν στην αρχή του μαθήματος, ζητείται να σχολιάσουν **γλωσσικά** το κείμενο (λειτουργία της γλώσσας, ρηματικά πρόσωπα, χρόνοι, εγκλίσεις) και να εστιάσουν στην προθετικότητα του συντάκτη.

4η φάση: προσυγγραφικό στάδιο- 30 λεπτά

Με αφορμή το κείμενο ζητείται από τους μαθητές να προσεγγίσουν πτυχές του θέματος σχετικά με τη μητρότητα και τη σύσταση της οικογένειας. Ειδικότερα, θίγονται δύο ζητούμενα: τα **οφέλη που αποκομίζει το άτομο από την οικογενειακή ζωή** και τους **λόγους για τους οποίους η οικογένεια διέρχεται κρίση**.

Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές καταγράφουν τα δεδομένα και τα ζητούμενα της ερώτησης (**ερμηνεία**), και μέσω της μεθόδου του **καταιγισμού ιδεών**, όπως και σε προηγούμενα μαθήματα, καταγράφουν τα επιχειρήματά τους. Για 5-10 λεπτά σε **συνεργασία ελέγχουν και αξιολογούν** τα επιχειρήματα των ιδίων αλλά και των συμμαθητών τους (**αξιολόγηση**). Στόχος είναι η **αυτορρύθμιση** και, ειδικότερα, ο επανέλεγχος των θέσεων τους μέσα από τη συζήτηση, ή η αναθεώρηση τους υπό το φως νέων στοιχείων. Στην πορεία καταθέτουν στην ολομέλεια τα επιχειρήματά τους, τα οποία καταγράφονται στον πίνακα και ομαδοποιούνται ανά τομείς.

Αφού καταγραφούν τα επιχειρήματα και για τα δύο ζητούμενα, ο κάθε μαθητής καταρτίζει το **σχεδιάγραμμα** της έκθεσής του, σύμφωνα με τα επιχειρήματα που επιλέγει για το κάθε ζητούμενο (**επεξήγηση**). Στην πορεία, αφού έχει οργανώσει το σχεδιάγραμμα της έκθεσης ζητείται από τον κάθε μαθητή να αναπτύξει τα επιχειρήματά του σε μία παράγραφο (**επεξήγηση**) σε ένα από τα δύο ζητούμενα της έκθεσης. Ιδιαίτερη έμφαση ζητείται να δοθεί στην εξαγωγή των συμπερασμάτων (συνεπαγωγή) κατά τη δημιουργία των επιχειρημάτων. Οι μαθητές που συνεργάζονται επιλέγουν το ίδιο ζητούμενο, ενώ μετά το τέλος της άσκησης, οι μαθητές εξετάζουν από κοινού την ανάπτυξη της παραγράφου και **κρίνουν ο ένας τα επιχειρήματα του άλλου (αξιολόγηση)**. Στόχος είναι να αναδειχθούν, σύμφωνα με την κρίση των μαθητών, σημεία που δεν αναφέρθηκαν ή στοιχεία της επιχειρηματολογίας που δεν είναι στέρεα

5η φάση: 5 λεπτά

Απορίες - επανάληψη

Φύλλο εργασίας: (θεωρία) μέσα στην τάξη

Λειτουργία της γλώσσας

Αναφορική γλώσσα: *κυριολεκτική, δηλωτική, λογική, πληροφοριακή.* Σκοπός του πομπού σε αυτήν την περίπτωση είναι η πληροφόρηση και μόνο, χωρίς ιδιαίτερα καλολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου. Το διαμάντι είναι ορυκτό. (Κυριολεξία)

Ποιητική γλώσσα: *μεταφορική, συνυποδηλωτική, συγκινησιακή.* Σκοπός του πομπού δεν είναι μόνο η πληροφορία (το μήνυμα), αλλά και η προσέλκυση του δέκτη. Δηλαδή, περισσότερο μας ενδιαφέρει εδώ η μορφή με την οποία διατυπώνεται το μήνυμα, παρά το ίδιο το μήνυμα (η πληροφορία). Είναι παιδί διαμάντι. (Μεταφορά)

Ασκήσεις

1. Όταν πληροφορήθηκε το δυσάρεστο γεγονός, της κόπηκε το αίμα. Ποιητική (δεν κόβεται το αίμα)
2. Η γιαγιά μου πάντα μου έλεγε ν' ακούω αυτό που μου λέει η καρδιά μου. Ποιητική (δεν μπορεί να μιλάει η καρδιά).
3. Η λύση στο πρόβλημα είναι πιο εύκολη απ' όσο νομίζεις. Αναφορική (δεν υπάρχει καμία μεταφορά στην πρόταση).
4. Λύθηκε στα γέλια όταν άκουσε την ιστορία της. Ποιητική (δεν γίνεται κυριολεκτικά κάποιος να λύνεται στα γέλια. Λύνονται τα κορδόνια, τα σχοινιά, κλπ).
5. Δεν υπάρχει κριτική χωρίς υποκειμενικότητα. Αναφορική (η πρόταση είναι καθαρά κυριολεκτική).
6. Πολλοί είναι αυτοί που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα όνειρά τους. Αναφορική (η πρόταση αποδίδεται κυριολεκτικά).
7. Είχε μια τετράγωνη λογική και αυτό τον βοήθησε αρκετά στη ζωή του. Ποιητική (η λογική δεν μπορεί να έχει σχήμα).
8. Η όψη του σκοτείνιασε. Ποιητική (δεν μπορεί το βλέμμα να σκοτεινιάσει).
9. Ο Ιουστινιανός βασίλευσε για 38 χρόνια. Αναφορική (ιστορικό γεγονός που αποδίδεται κυριολεκτικά).
10. Η προσωπικότητα του Κοραή σημάδεψε την Ελλάδα. Ποιητική (δεν μπορεί μια προσωπικότητα να σημαδέψει).

Ρηματικά Πρόσωπα

Να δηλώσετε τα ρηματικά πρόσωπα που χρησιμοποιούνται στις παρακάτω παραγράφους και να εξηγήσετε την λειτουργία τους

1. Ο άνθρωπος είναι το κέντρο του κύκλου της ζωής, αλλά όμως δεν είναι ο ίδιος ο κύκλος της ζωής. Ανήκουμε στον κόσμο, αλλά αυτός ο κόσμος δεν μας ανήκει, δεν είναι κτήμα μας. Είμαστε οι διαχειριστές της ζωής και όχι οι ιδιοκτήτες της. Δεν είμαστε δούλοι του κόσμου, ούτε όμως γίναμε κι αφεντικά του. Απλώς παραμένουμε οικονόμοι της ζωή
2. Με αυτόν τον κάπως αφοριστικό τρόπο απεικονίζουμε την κρίση του ανθρωπισμού στον νεότερο δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό. Ο αναγεννησιακός ανθρωπισμός πρόβαλε τον άνθρωπο ως το επίκεντρο της πραγματικότητας και κατέφυγε στα ανθρωπιστικά γράμματα, προκειμένου να καταστεί ανθρώπινος ο άνθρωπος (*homo humanis*). Αγαθή κι επαινετή η πρόθεση του ανθρωπισμού, όπως επίσης αγλαοί αποδείχθηκαν οι καρποί του μέσα στον επακολουθήσαντα διαφωτισμό με την καθιέρωση των δικαιωμάτων του ανθρώπου που υπόσχονται την ελευθερία ως εγγύηση της ανθρωπιάς του ανθρώπου.
3. Το αναπόφευκτο απόπημα του ανθρωπισμού είναι η διολίσθησή του στον ατομικισμό. Ο Humanismus (ανθρωπισμός, ουμανισμός) κατάντησε Individualismus (ατομικισμός). Λέμε *άνθρωπος* και εννοούμε *άτομο*. Μιλούμε για τον *πολίτη* και έχουμε στον νου τον *ιδιώτη*. Αναφερόμαστε στον *εαυτό* μας και εξυπνοούμε το *εγώ* μας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να λησμονούμε τον *άλλο* που συνυπάρχει μαζί μας και το *όλον* μέσα στο οποίο συνανήκει το *εγώ* μας μαζί με καθένα *άλλο* του. Οι λογοτέχνες προφήτευαν από τον προπερασμένο αιώνα ήδη: «Όλοι στον αιώνα μας χάρισαν και γίνανε Μονάδες, ο καθένας αποτραβιέται στη μοναξιά του, ο καθένας απομακρύνεται απ' τον άλλον, κρύβεται και κρύβει το έχει του και καταλήγει ν' απωθεί τους ομοίους του και ν' απωθείται απ' αυτούς» (Ντοστογιέφσκι).
4. Για να υπερβεί ο ανθρωπισμός την κρίση του απαιτείται να προβεί σε μια μόνο σωτήρια πρωτοβουλία: να αποποιηθεί τον ατομικισμό. Για να μιλήσουμε με την γλώσσα των ποιητών μας: «Το καίριο στη ζωή αυτή κείται πέραν του ατόμου. Με τη διαφορά ότι, αν δεν ολοκληρωθεί κανείς ως άτομο —κι όλα συνωμοτούν στην εποχή μας γι' αυτό— αδυνατεί να το υπερβεί» (Ελύτης). Ο ανθρωπισμός

χρειάζεται, αλλά δεν αρκεί έτσι όπως κατάντησε, δηλαδή σαν ατομικισμός. Απαιτείται ο ανθρωπισμός και περιττεύει ο ατομικισμός. Είναι επιτακτική ανάγκη των καιρών μας να περάσουμε από την εξατομίκευση του ανθρώπου στον εξανθρωπισμό του ατόμου. Με δυο λόγια, πρέπει να απελευθερώσουμε τον ανθρωπισμό από τον ατομικισμό. Όταν ο άνθρωπος αυτοπεριορίζεται στο άτομο, τότε αυτοχειριάζεται υπαρξιακά. Ο ατομικισμός είναι το καρκίνωμα του ανθρωπισμού.

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Οικογένεια, γάμος, μητρότητα Ασήκωτα τα βάρη της οικογένειας για τους νέους

Από τις σημαντικότερες αλλαγές που συντελούνται στην ελληνική κοινωνία, αλλά και στις άλλες δυτικές κοινωνίες, είναι το γεγονός ότι άνδρες και γυναίκες σήμερα παντρεύονται πιο δύσκολα και σε μεγαλύτερη ηλικία σε σχέση με το παρελθόν, κάνουν λιγότερα παιδιά, όλο και πιο αργά, ή δεν κάνουν καθόλου. Αν κάποτε η «γεροντοκόρη» και το «γεροντοπαλίκαρα» ήταν λίγοι και δακτυλοδεικτούμενοι, σήμερα πλήθη μοναχικών ανδρών και γυναικών επιλέγουν να μην κάνουν οικογένεια. Ή επιλέγουν να παντρευτούν αφού πρώτα κάνουν καριέρα. Μετά, μπορούν να έρθουν τα παιδιά, το παιδί, αν έρθει. Σύμφωνα με τις πλέον πρόσφατες έρευνες, οι Έλληνες κάνουν τα λιγότερα παιδιά από όλους τους Ευρωπαίους. Τόσα λίγα που δεν επιτυγχάνεται πλέον η φυσική αναπλήρωση των γενεών. Είναι οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που δυναμιτίζουν την ελληνική οικογένεια ή είναι γενικότερα μια στάση ζωής στη Δύση, που εν μέρει επαληθεύει τις προφητικές προβλέψεις διακεκριμένων κοινωνιολόγων;

[...] Στα μέσα του 20ού αιώνα ο Καρλ Μάνχαϊμ προέβλεψε ότι στο μέλλον θα υπάρχουν όλο και λιγότεροι γάμοι και ότι θα ζούμε σε μια κοινωνία όπου οι σημαντικότερες σχέσεις θα είναι με φίλους ή ερωτικούς συντρόφους και ως αποτέλεσμα αυτού, θα γεννιούνται λιγότερα παιδιά, θα γίνεται μεγαλύτερη κατανάλωση και μικρότερη αποταμίευση. Με υπέρτατη αξία τον καταναλωτισμό, οι άνθρωποι θα ζουν ατομικά, μόνο για το παρόν.

Μήπως ένα μέρος αυτής της πρόβλεψης είναι ήδη πραγματικότητα; Ας αφήσουμε να μιλήσουν οι αριθμοί. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, καταγράφεται

συνολικά στην Ευρώπη αύξηση της μέσης ηλικίας πρώτου γάμου, ενώ έρευνα του Εργαστηρίου Δημογραφικών και Κοινωνικών Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δείχνει ότι στην Ελλάδα, ύστερα από μια τριακονταετία έντονης και πρώιμης γαμηλιότητας (1955-1985) οι δείκτες πρώτων γάμων συρρικνώνονται, ενώ παράλληλα η μέση ηλικία ανεβαίνει συνεχώς, εγγίζοντας πλέον τα 31 έτη για τους άνδρες και τα 27,7 έτη για τις γυναίκες (28,5 και 24,5 αντίστοιχα στα μέσα του '60). Η γονιμότητα μειώνεται δραματικά. Από 2,32 που ήταν ο μέσος αριθμός παιδιών ανά γυναίκα το 1956, φθάσαμε σήμερα στο 1,29.

Οι ανακατατάξεις που σημειώνονται στον γάμο και κατά συνέπεια στη γονιμότητα είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις αλλαγές στα πρότυπα γαμηλιότητας που επικράτησαν διεθνώς. «Από τα τέλη της δεύτερης μεταπολεμικής δεκαετίας ήδη, προοδευτικά, έντονες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές καταγράφονται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, μεταβάλλοντας δυναμικά στη διάρκεια μιας γενεάς το κοινωνικό πλαίσιο.

Στην οικονομία, η ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα (υπηρεσίες), όπου απασχολείται το 80% των νέων γυναικών, σε βάρος του δευτερογενούς (βιομηχανία) και ιδιαίτερα του πρωτογενούς (γεωργία), καθώς επίσης η ταχεία αστικοποίηση, η αύξηση του εισοδήματος των νοικοκυριών, η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου των γυναικών -το 44% των γυναικών έως 29 ετών έχει τριτοβάθμια εκπαίδευση- και η είσοδος τους στην αγορά της εργασίας (όπως και η επάγωγη σχετική αυτονομήσή τους), η διάδοση των σύγχρονων μεθόδων αντισύλληψης η οποία κατέστησε εφικτό τον διαχωρισμό ανάμεσα στη σεξουαλικότητα και την αναπαραγωγή, η διάχυση της πληροφόρησης και η κατάργηση των συνόρων στον τομέα αυτό, άλλαξαν ριζικά τις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα», επισημαίνει ο καθηγητής Δημογραφίας και διευθυντής του Εργαστηρίου Δημογραφικών και Κοινωνικών Ερευνών κ. Βύρων Κοτζαμάνης. [...]

Σε γενικές γραμμές, οι άνδρες σήμερα, αμήχανοι μπροστά στη νέα πραγματικότητα που θέλει τη γυναίκα στο προσκήνιο της κοινωνικής ζωής και όχι στην κουζίνα, κατηγορούν τις γυναίκες για έπαρση, επειδή κατέκτησαν πολλά κοινωνικά και οικονομικά αγαθά. Και τους αποδίδουν ευθύνες για την υποχώρηση θεσμών, μεταξύ των οποίων και ο γάμος. Ευθύνονται όμως αποκλειστικά και μόνον οι γυναίκες για κάτι που έτσι και αλλιώς υπόκειται σε ποικίλες κοινωνικές διεργασίες και που για να γίνει θέλει και τους δύο;

«Πρόκειται για αλληλεπίδραση παραγόντων που δικαιολογεί την καθυστέρηση των γάμων. Και οι άνδρες σήμερα δεν είναι έτοιμοι πριν από τα 35, άρα συμβάλλουν και αυτοί από την πλευρά τους στη δημιουργία του φαινομένου. Τι κάνουν; Μάλλον μένουν αμήχανοι και πολύ περισσότερο αντιλαμβάνονται τον φόβο τους παρά την πραγματικότητα», εξηγεί η κ. Λασσιθιωτάκη. «Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες είναι συναισθηματικά πιο ευάλωτες από τους άνδρες. Αυτό φέρνει ένα πλέγμα συναισθηματικών αναγκών, οι οποίες δεν ικανοποιούνται σήμερα. Και οι γυναίκες, λοιπόν, στέκονται κι αυτές αμήχανες μπροστά στο φαινόμενο και παρατηρούν τον χρόνο να φεύγει με μια υπαπειλούμενη υπογεννητικότητα και ένα αίσθημα στέρσης. Είμαστε δομημένες για τη μητρότητα. Από την εμπειρία μου, οι γυναίκες στα 40 δεν παρηγορούνται από την επαγγελματική καταξίωση. Δυναμικές, υπέροχες, πανέμορφες, αλλά απαρηγόρητες... Θέλουν παιδί. Είναι αρχέτυπο η μητρότητα. Δεν ξεπερνιέται από τις πολιτισμικές ή κοινωνικές εξελίξεις»[...]

[Καθημερινή](#), 28/05/2006

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. «Είναι αρχέτυπο η μητρότητα. Δεν ξεπερνιέται από τις πολιτισμικές ή κοινωνικές εξελίξεις»: Να αναπτύξετε σε μια παράγραφο 100 λέξεων το περιεχόμενο του αποσπάσματος.
2. Να βρείτε τη **δομή** και τον **τρόπο ανάπτυξης** της πρώτης παραγράφου.
3. Να κρίνετε τη **συνοχή** της ίδιας παραγράφου.
4. Να εντοπίσετε στο κείμενο δύο διαφορετικούς **τρόπους πειθούς** και να γράψετε στο τετράδιο σας τα αντίστοιχα αποσπάσματα. Να αξιολογήσετε την αποτελεσματικότητά τους.
5. Να βρείτε τη **συλλογιστική** πορεία της 4ης παραγράφου και να αιτιολογήσετε την επιλογή σας.
6. Να βρείτε στο κείμενο τρεις λέξεις-φράσεις που χρησιμοποιούνται **συνυποδηλωτικά**.

7ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να προβληματιστούν σχετικά με τη θέση της σύγχρονης γυναίκας στον κόσμο και τον βαθμό διασφάλισης της ισότητας των φύλων.
2. Να εντοπίσουν το **θέμα**, τη **θέση** και τα **επιχειρήματα** με τα οποία ο συγγραφέας υποστηρίζει την θέση του.
3. Να **αξιολογήσουν** τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας και να καταθέσουν και την **προσωπική θέση τους ή τη διαφορετική οπτική τους** σχετικά με το θέμα.
4. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης**, της **αξιολόγησης**, της **επεξήγησης**, της **συνεπαγωγής**, **αυτορρύθμισης**, καθώς και τη διάθεση της **γνωστικής ωριμότητας**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία

1η φάση: αφόρμηση - 20 λεπτά

Προβάλλεται [βίντεο](#) σχετικά με την ισότητα στην οικογενειακή, εργασιακή, και κοινωνική ζωή στην Ισλανδία. Το συγκεκριμένο βίντεο επιλέχθηκε διότι το κείμενο του Β. Φίλια αναδεικνύει, κυρίως, μια διαφορετική άποψη σχετικά τον ρόλο της ίδιας της γυναίκας και, ειδικότερα, την ευθύνη της στην επιζητούμενη ισότητα των δύο φύλων. Μετά την προβολή του βίντεο, οι μαθητές **καταθέτουν τις απόψεις τους** για τα θέματα ισότητας των φύλων (**επεξήγηση**) και **συγκρίνουν** την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα με βάση τους συγκεκριμένους τομείς που αναφέραμε παραπάνω. Στόχος είναι να αναδειχθούν **ομοιότητες** και **διαφορές** στα ζητήματα. Οι θέσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα και συζητούνται στην ολομέλεια.

2η φάση: μελέτη κειμένου και επιχειρηματολογία συγγραφέα- 60 λεπτά

Μετά την πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές ατομικά για 15 λεπτά υπογραμμίζουν **λέξεις - κλειδιά**, κάνουν σύντομες **σημειώσεις ανά παράγραφο** και δίνουν **πλαγιότιτλους**. Επιδιώκεται να μελετηθεί η **θέση** του

συγγραφέα στο ζήτημα (**ερμηνεία**) και τα **επιχειρήματα** με τα οποία το υποστηρίζει (**ανάλυση**). Στην πορεία, σε **συνεργασία**, **συγκρίνουν** τις σημειώσεις και τους πλαγιότιτλους και σημειώνουν τα σημεία στα οποία δεν συμφωνούν ή ενδεχομένως παρέβλεψαν. Έπειτα, με τη μεταξύ τους συζήτηση καταλήγουν εκ νέου σε σημειώσεις ανά παράγραφο ή διαφοροποίηση των ήδη υπάρχουσών, σκεπτόμενοι τις αλλαγές κατά την αλλαγή των σημειώσεων (**γνωστική ωριμότητα**). Στο τέλος, καταθέτουν τις σημειώσεις τους και δίνονται οι τελικές απαντήσεις.

Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής ατομικά καταρτίζει το **διάγραμμα ροής** του κειμένου (**επεξήγηση**), όπου αναδεικνύονται οι **σχέσεις των εννοιών και των νοημάτων**. Στόχος δεν είναι μόνο η κατανόηση των νοημάτων και της συλλογιστικής πορείας της σκέψης τους, αλλά και ο συνδυασμός των θέσεων τους. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας, παρουσιάζονται τα σχεδιαγράμματα και αξιολογούνται από την ολομέλεια.

Αφού έχουν μελετήσει διεξοδικά το κείμενο, οι μαθητές σε εταιρική συνεργασία **καταγράφουν** τα **επιχειρήματα** του συγγραφέα σχετικά με την ανισότητα των φύλων και τους λόγους της επικράτησης του άρρενος φύλου. Οι μαθητές εξετάζουν τη **συνάφεια** των επιχειρημάτων με το θέμα του κειμένου, την **ορθότητα** και την **εγκυρότητα** τους (αξιολόγηση). Επίσης, τους ζητείται να εξετάσουν **εναλλακτική άποψη** στις θέσεις του συγγραφέα και να εντοπίσουν, αν υπάρχει, κάποιο σημείο που δεν εξυπηρετεί την επιχειρηματολογία (**γνωστική ωριμότητα**). Με τον εντοπισμό της εναλλακτικής άποψης ή αξιολόγηση των θέσεων του συγγραφέα, εισάγουμε τους μαθητές στην διαδικασία **ανασκευής του επιχειρήματος**.

3η φάση: 10 λεπτά

Απορίες- επανάληψη

Κριτήριο Αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Η Θέση της Γυναίκας Σήμερα

Η θέση της γυναίκας σήμερα σηματοδοτείται, αναμφίβολα, από το όλο κλίμα μιας εποχής περάσματος, μιας εποχής μετάβασης από μια περίοδο κυριαρχίας κοινωνικών συστημάτων, που διήρκεσε χιλιετίες και όπου η κοινωνική και ανθρώπινη

υποβάθμιση της γυναίκας στάθηκε ο ένας – και όχι δευτερεύων – θεμέλιος λίθος της λειτουργίας τους, δεδομένου ότι συγκροτούσε ένα από τα διάφορα επάλληλα ή τεμνόμενα επίπεδα ανισότητας, που τα χαρακτήριζαν.

Οι αγωνίες και οι αμφιταλαντεύσεις, η σύμμιξη των καταλοίπων του κόσμου, που φεύγει, όπως έλεγε ο Παρέτο, με την αναζήτηση του νέου, που ήδη μορφοποιείται στην καθημερινή κοινωνική πράξη, είναι φυσικό να δίνουν όσον αφορά την εικόνα της γυναίκας μια εικόνα ασαφή, αντιφατική και συγκεχυμένη. Η αντιφατικότητα, όμως, και η σύγχυση, δεν αφορούν μόνο στη θέση της γυναίκας, αλλά στη συνολική προβληματική των ριζικών ανακατατάξεων, που συνοδεύουν κάθε εποχή μετάβασης.

Βρισκόμαστε στο δρόμο όπου η γυναίκα κερδίζει θεσμικά, νομικά, κοινωνικά και οικονομικά την ιστορία. Με καθυστερήσεις, αντιδράσεις ακόμα και παλινδρομήσεις η ισότητα απ' αυτή την άποψη θα κερδηθεί. Ήδη σχετικά με αυτές τις πλευρές του προβλήματος, η αγωνιστική κινητοποίηση του γυναικείου κινήματος σε πολλές χώρες, είναι φανερό ότι παραβιάζει ανοιχτές πόρτες.

Ακριβώς γι' αυτό, το κέντρο βάρους του προβλήματος τοποθετείται κατά τη γνώμη μου σήμερα στο πεδίο της ψυχολογικής και διανοητικής ανατοποθέτησης της ίδιας της γυναίκας σε σχέση με το ρόλο της. Από την άποψη αυτή διαπιστώνεται ότι η γυναικεία «κοσμοεικόνα» και οι αντίστοιχες συμπεριφορές βραδυπορούν αναφορικά με τις συντελούμενες μετατοπίσεις στο οικονομικό, νομικό, κοινωνικό και θεσμικό πεδίο.

Η μέση γυναίκα «αντιστέκεται» στο να συστοιχίσει την αντίληψη και τον τρόπο ζωής της, επομένως και τους κοινωνικούς της ρόλους με τα μεταβλημένα αντικειμενικά οικονομικό – κοινωνικά και οικονομικό – θεσμικά δεδομένα, το οποίο πρακτικά σημαίνει ότι δεν έχει ακόμα ανακαλύψει τη νέα της ταυτότητα. Οι λόγοι είναι βασικά τρεις:

Ο πρώτος αναφέρεται στο γεγονός ότι οι μεταβολές που σημειώθηκαν δεν δίνουν κοινωνική κάλυψη στη φυσιολογική λειτουργία της γυναίκας, δηλαδή δεν της εξασφαλίζεται η δυνατότητα της μητρότητας έξω από το παραδοσιακό σχήμα του γάμου με τις αντίστοιχες παραδεδομένες δομές. Παρά τον όποιο εκσυγχρονισμό της γυναίκας στους άλλους τομείς, κάτω από τους παρόντες όρους δεν μπορεί να αποσχετίσει, να συλλάβει καν διανοητικά και ψυχολογικά την πιθανότητα της βιολογικής της ολοκλήρωσης πέρα από τους παραδεδομένους καταναγκασμούς. Αυτό

πρακτικά σημαίνει ότι η όποια γενική ισότητα των φύλων λειτουργεί ως απειλή από την άποψη αυτή στη συνείδηση της γυναίκας, ως διακινδύνευση της ανάγκης για τεκνοποιία σε ένα πλαίσιο κοινωνικά αποδεκτό και με έναν άνδρα στο ρόλο του «προστάτη». Στη βάση αυτή ούτε το επάγγελμα ούτε η οικονομική ανεξαρτησία, ούτε η τυπική και ουσιαστική ισότητα μπορεί να θεωρηθούν επαρκή αντισταθμίσιμα.

Ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στο μύθο της αντρικής ισχύος και στο στερεότυπο της αρρενωπότητας, που εξακολουθεί παρά τα επιφανόμενα να είναι βαθιά ριζωμένος στη γυναικεία συνείδηση.

Ο τρίτος λόγος, άμεσα συνδεδεμένος με το δεύτερο, ο οποίος και καλλιεργείται συστηματικά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αναφέρεται στο μύθο της γυναίκας με το στερεότυπο της διακοσμητικής θηλυκότητας, της «ευαισθησίας και της υποτιθέμενης αδυναμίας και ακαταλληλότητας» για μια σειρά κοινωνικές αποστολές που ξεπερνάνε τα όρια του οικογενειακού μικρόκοσμου.

Στο τρίπτυχο αυτό τελικά βασίζεται σήμερα η κοινωνική υπεροχή του αρσενικού απέναντι στο θηλυκό, και όχι τόσο πια, σε οικονομικό – νομικές ανισότητες και ανισοσκέλειες.

Μόνο ο συνδυασμός μέτρων πραγματικής κάλυψης της γυναίκας στις βασικές φυσιολογικές της ανάγκες και μια ριζική αναπαίδευση του αρσενικού, όσο και του θηλυκού μπορεί να καταστρέψουν τελειωτικά το υπέδαφος πάνω στο οποίο καλλιεργείται ένας τεράστιος υποσυνείδητος εκβιασμός σε βάρος της γυναίκας. Αυτό όμως προϋποθέτει ευρύτερη αλλαγή των κοινωνικών δομών, όχι απλά τοπική αντιμετώπιση με «εγκλωβισμένο» κριτήριο την άρση των ανισοτήτων, κάτι που φυσικά είναι υπόθεση του μέλλοντος.

B. Φίλιας, Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σε ποιον κειμενικό τύπο ανήκει το κείμενο που διαβάσατε. Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
2. Σε μία παράγραφο 80-100 λέξεων, να αναφέρετε τα σημαντικότερα αίτια κοινωνικής υπεροχής του αρσενικού απέναντι στο θηλυκό σήμερα με βάση το κείμενο.

8ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να προβληματιστούν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τις θέσεις τους σχετικά με τη θέση των ΑμΕΑ στη σύγχρονη εποχή.
2. Να διακρίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά των **κειμενικών τύπων** και να τα εντοπίσουν στο κείμενο που τους δίνεται, και να **το συγκρίνουν με άλλα κείμενα ως προς τον κειμενικό τύπο.**
3. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ανάλυσης**, της **επεξήγησης**, της **αξιολόγησης της αυτορρυθμίσσης**, και της διάθεσης της **ερευνητικότητας**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: 5 λεπτά

Δίνονται διορθωμένες οι εκθέσεις των μαθητών και ζητείται για 5 λεπτά να μελετήσουν τις διορθώσεις και να θέσουν τις απορίες τους. Υπενθυμίζεται ότι οι παρατηρήσεις και τα λάθη σημειώνονται στο **τετράδιο των παρατηρήσεων (αυτορρυθμίσση)**.

2η φάση: διερεύνηση θέματος- 40 λεπτά

Στην παρούσα φάση, ο στόχος είναι να γίνει μια πρώτη **διερεύνηση του θέματος** με βάση τις θέσεις του κειμένου, του βίντεο και των προσωπικών απόψεων των μαθητών. Στο συγκεκριμένο θέμα, λόγω των επικρατούντων στερεοτύπων, επιδιώκεται απεμπλοκή από συναισθηματικούς παράγοντες και από στερεοτυπικές απόψεις.

Κατά τη μελέτη της θεματικής ενότητας τίγονται τα εξής ζητήματα:

- η **εικόνα** που υπάρχει για τα ΑμΕΑ- παγιωμένες απόψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις.
- η **στάση** που τηρεί η κοινωνία και η πολιτεία προς αυτά
- τα **προβλήματα** που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή ζωή τους
- **τρόποι αντιμετώπισης** των προβλημάτων.

Στόχος είναι η καταγραφή των προσωπικών τους απόψεων (**επεξήγηση**), κατά την περιγραφή του φαινομένου και την κατάθεση της επιχειρηματολογίας, όπως επίσης και η προσπάθεια να **διερευνήσουν** και, ενδεχομένως, να **αναθεωρήσουν** τις απόψεις τους υπό το φως άλλων στοιχείων. Όπως έγινε και σε άλλο μάθημα, καταγράφονται και επιμέρους ζητήματα που δεν ήταν γνωστά στους μαθητές και αναδείχθηκαν με τη συζήτηση (**ερευνητικότητα**).

Οι μαθητές, σε συνεργασία, **καταγράφουν** τις **θέσεις** τους στα συγκεκριμένα ερωτήματα και **οργανώνουν σχεδιαγραμματικά** τα επιχειρήματα τους (**επεξήγηση**). Κατά τη συνήθη διαδικασία ακολουθείται ο **καταιγισμός ιδεών** και η ομαδοποίηση των επιχειρημάτων. Στο τέλος, **ομαδοποιούνται** με συνάφεια και ζητείται να καταρτίσουν ένα **σχεδιάγραμμα στο οποίο θα παρουσιάζονται επιχειρήματα με την αιτιολόγηση τους (επεξήγηση) και δίνοντας έμφαση στην εξαγωγή συμπεράσματος (συνεπαγωγή)**. Στόχος είναι ο **επανέλεγχος** των θέσεών τους ως προς την ορθότητα, την επάρκεια των στοιχείων και την εμπλοκή/ απεμπλοκή τους από αυθαίρετες προσωπικές κρίσεις και το συναίσθημα (**αυτορρύθμιση**).

Στην πορεία ο κάθε μαθητής αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του σε μια παράγραφο με βάση ένα ζητούμενο της θεματικής ενότητας που διερευνούμε (**επεξήγηση**). Σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, ελέγχουν τις θέσεις τους, τα στοιχεία που προσκόμισαν, αλλά ενδεχομένως και τις αβλεψίες (**ανάλυση - αξιολόγηση**). Στο τέλος, συζητούν με τον εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη της παραγράφου (θέσεις - επιχειρήματα - αξιολόγηση των θέσεων).

3η φάση: κειμενικά είδη και κειμενικοί τύποι- 30 λεπτά

Προτού διδαχθούν αναλυτικά τους κειμενικούς τύπους, οι μαθητές κάνουν μια ανασκόπηση στα κειμενικά είδη που ήδη γνωρίζουν. Αναμένεται να αναφέρουν τα **βιογραφικά είδη**, τα οποία διδάχθηκαν στη Β΄ Λυκείου (βιογραφία, αυτοβιογραφία, βιογραφικό σημείωμα, μυθιστορηματική βιογραφία, απομνημονεύματα, ημερολόγιο), και τα **δημοσιογραφικά** είδη, όπως το άρθρο. Το χρονογράφημα και η επιφυλλίδα δεν συναντώνται συχνά σε κείμενα και, γι' αυτόν τον λόγο, ίσως να μην αναφερθούν σε αυτά.

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω κείμενο σχετικά με τα ΑμΕΑ και το κείμενο «Η Θέση της Γυναίκας Σήμερα» του Β. Φίλια το οποίο έχουν διδαχθεί στο προηγούμενο μάθημα. Ζητείται να κατατάξουν το κείμενο σε συγκεκριμένες

κατηγορίες των κειμενικών τύπων (δημοσιογραφικά, βιογραφικά, δοκίμιο, επιφυλλίδα, χρονογράφημα) και να ανακαλύψουν στοιχεία που θα τεκμηριώνουν την απάντησή τους. Αναμένεται να δηλώσουν ότι το κείμενο σχετικά με τα ΑμΕΑ είναι ομιλία, ενώ το κείμενο του Β. Φίλια, καθότι δεν έχουν διδαχθεί αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δοκιμίου, ενδεχομένως να το εκλάβουν ως άρθρο. Αφού δώσουν στοιχεία που πιστοποιούν την ομιλία- εισηγήση, με τη συμμετοχή όλων των μαθητών οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα. Στο τέλος, **συγκρίνουμε** τα δύο κείμενα για να δώσουμε τη διαφοροποίησή τους και γίνεται εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά του δοκιμίου και κατ' επέκταση στη διάκριση του σε αποδεικτικό ή στοχαστικό (**ανάλυση**). Με βάση τα καινούργια δεδομένα ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά του δοκιμίου στο κείμενο του Β. Φίλια.

4η φάση: 10 λεπτά

Απορίες - επανάληψη

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Κύριοι εκπρόσωποι των φορέων του αναπηρικού κινήματος και κύριοι εκπρόσωποι των μέσων μαζικής ενημέρωσης,

Όταν μου ζητήθηκε να παρουσιάσω στη διημερίδα αυτήν το θέμα των ατόμων με αναπηρία σε σχέση με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, σκέφτηκα με ποιον τρόπο θα μπορούσα να το αναδείξω καλύτερα, αλλά και πώς θα μπορούσα να πείσω με επιχειρήματα για την αναγκαιότητα μεγαλύτερης δημόσιας προβολής των ζητημάτων που αφορούν τον χώρο των ατόμων με αναπηρία. Γιατί δεν βρίσκουν μέχρι σήμερα την προβολή που τους χρειάζεται αλλά και τους αναλογεί;

Το βέβαιο είναι ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποτελούν μια αμελητέα πληθυσμιακή κατηγορία, ώστε κατ' εξαίρεση να πέφτουν πάνω τους τα φώτα της δημοσιότητας. Αν, όπως είχε πει ο Andy Warhal, σε κάθε άνθρωπο αντιστοιχούν δεκαπέντε λεπτά δημοσιότητας στη ζωή του, τότε το βέβαιο είναι ότι κάθε μέρα για αρκετές ώρες τα φώτα της δημοσιότητας θα έπεφταν πάνω σε ένα άτομο με αναπηρίες.

Αυτός ο ιδιότυπος περιορισμός ή αποκλεισμός από τη δημόσια προβολή έχει σίγουρα να κάνει και με τον τρόπο που λειτουργούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Συνδέεται με το ευρύτερο πρόβλημα, τη μεγάλη αυτή συζήτηση που αφορά τον ρόλο και την ευθύνη τους στις σύγχρονες κοινωνίες. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης δεν καλύπτουν τα ίδια την αναγκαιότητα ενημέρωσης και πληροφόρησης της κοινωνίας. Η ενημέρωση είναι απλώς το μέσο για μια σειρά από λειτουργίες που επιτελούν και μπορούν να επιτελέσουν στις σύγχρονες κοινωνίες. Λειτουργίες που άλλες φορές είναι περισσότερο και άλλες φορές λιγότερο εμφανείς.

Η αλήθεια είναι ότι η αναπηρία εθεωρείτο πάντοτε συνώνυμο της αδυναμίας και της πλήρους ανικανότητας. Στην πράξη, αντιμετωπίζουμε κάποιον ανάπηρο σαν να είναι ολικά ανάπηρος, ασχέτως αν η ανεπάρκειά του σχετίζεται με συγκεκριμένες λειτουργίες που δεν μπορούσε να πραγματοποιήσει. Και αυτή η φιλεύσπλαχνη απαξίωσή του από τον κοινωνικό περίγυρο είναι ό,τι χειρότερο για τον ίδιο τον ανάπηρο. Γιατί έτσι ο ανάπηρος αισθάνεται άχρηστος και ότι θα πρέπει να αποσυρθεί από τον κόσμο της εργασίας, από τον κόσμο της διασκέδασης, της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Θεωρούμε ότι η ανθρωπιστική στάση μας απέναντί του είναι να τον λυπηθούμε, παρά το ότι ο ίδιος δεν θα ήθελε ποτέ κάτι τέτοιο. Το αποτέλεσμα είναι να λυπηθεί και ο ίδιος τον εαυτό του, να θυματοποιηθεί, να στιγματιστεί και να αισθάνεται ότι πρέπει να αποσυρθεί. Δυστυχώς, μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης δεν έχει αλλάξει σημαντικά αυτή η αντιμετώπιση. Αν θυμηθούμε το πώς προβάλλονται τα θέματα των αναπήρων από τις ειδήσεις και τις εφημερίδες, θα αντιληφθούμε το πώς αναπαράγονται και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και στιγματισμού.

Τους παρουσιάζουν σαν να ζουν για να ξεπεράσουν το πρόβλημα που έχουν. Σαφώς και απασχολεί τα άτομα με αναπηρία πώς θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της αναπηρίας τους, αλλά να ξέρετε ότι οι άνθρωποι αυτοί, παιδιά ή μεγαλύτεροι, παίζουν, γελούν, ερωτεύονται, είναι φυσιολογικοί άνθρωποι. Περισσότερο φυσιολογικοί από τα μοντέλα των διαφημίσεων. Και είναι περισσότερο φυσιολογικοί γιατί είναι πολύ περισσότεροι αριθμητικά από τα υγιέστατα μοντέλα, είναι πιο φυσιολογικό το ενδεχόμενο ένας άνθρωπος να αποκτήσει κάποια αναπηρία στη ζωή του, παρά να πετύχει ταυτόχρονα στον έρωτα, στο επάγγελμα και στην κοινωνική του ζωή, όπως δείχνουν οι διαφημίσεις.

Για να τους εντάξουμε, λοιπόν, ή να τους επανεντάξουμε στην κοινωνική και οικονομική ζωή, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να τους εντάξουμε ισότιμα στην εικόνα που έχουμε για τους ανθρώπους, όχι να τους αντιμετωπίζουμε ως ένα διαφορετικό

κόσμο που ζει παράλληλα με τον δικό μας. Αυτό νομίζω ότι είναι και η πιο σημαντική ευθύνη των μέσων μαζικής ενημέρωσης και δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο να το πράξουν, να εντάξουν δηλαδή στα προγράμματά τους ανθρώπους με αναπηρία που συμβιώνουν αρμονικά με τους άλλους ανθρώπους.

Ευχαριστώ

I. Δεσποτοπούλου, Άτομα με αναπηρία και Μ.Μ.Ε., *Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας - Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης*, Αθήνα 2006, σσ. 96-102 (διασκευή)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις που ακολουθούν, γράφοντας στο τετράδιό σας δίπλα στο γράμμα που αντιστοιχεί σε κάθε πρόταση, τη λέξη Σωστό, αν η πρόταση είναι σωστή, ή Λάθος, αν η πρόταση είναι λανθασμένη, σύμφωνα πάντα με το κείμενο.

α. Θα έπρεπε τα μέσα μαζικής ενημέρωσης να προβάλλουν περισσότερο τα προβλήματα των αναπήρων.

β. Πρέπει να σεβόμαστε τους ανάπηρους ανθρώπους, επειδή έχουν ίσες δυνατότητες με τους υπολοίπους.

γ. Ο οίκτος προς τους αναπήρους ωθεί στην περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό τους.

δ. Το φυσιολογικό δεν ταυτίζεται με το πρότυπο.

ε. Θα έπρεπε τα μέσα μαζικής ενημέρωσης να δείχνουν ανάπηρους ανθρώπους να συνυπάρχουν με τους υπολοίπους.

Παραγωγή λόγου

Με αφορμή τη βράβευση συμμαθητή σας με αναπηρία ο οποίος αρίστευσε, να συντάξετε άρθρο 500–600 λέξεων που θα δημοσιευτεί σε τοπική εφημερίδα, εκθέτοντας τις απόψεις σας σχετικά με τα παρακάτω: α) Ποια εικόνα και ποια στερεότυπα έχουν διαμορφωθεί στην ελληνική κοινωνία όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία; β) ποιες είναι οι προϋποθέσεις που υποχρεούται να εξασφαλίσει η πολιτεία για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο και στην παραγωγική διαδικασία;

9ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν τη κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να εντοπίσουν το **θέμα**, τη **θέση** και τα **επιχειρήματα** με τα οποία ο συγγραφέας υποστηρίζει τη θέση του.
2. Να **αξιολογήσουν** τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας και να καταθέσουν τη **διαφορετική οπτική** τους σχετικά με το θέμα.
3. Να ανασκευάσουν ένα επιχείρημα που θεωρούν ότι είναι έωλο και να δώσουν άλλη οπτική για το θέμα.
4. Να προβληματιστούν σχετικά με την έκταση του φαινομένου του φανατισμού στη σύγχρονη εποχή και να διατυπώσουν τις θέσεις τους σχετικά με πτυχές του προβλήματος.
5. Να ασκήσουν τη ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης**, της **επεξήγησης**, της **συνεπαγωγής**, της **αξιολόγησης** και της **αυτορρύθμισης**, καθώς και την διάθεση της **γνωστικής ωριμότητας**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: αφόρμηση και προσέγγιση του θέματος- 40 λεπτά

Με βάση τις **καθημερινές τους εμπειρίες** και τη **γνώση τους για τον κόσμο** επιχειρείται μια **πρώτη προσέγγιση** του θέματος. Ζητείται από τους μαθητές να καταθέσουν πρόσωπα και καταστάσεις της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, στις οποίες μπορεί να αποδοθεί το επίθετο «φανατικός», και να δώσουν τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια με βάση τα οποία έκαναν αυτόν τον χαρακτηρισμό (**καταιγισμός ιδεών και καταγραφή θέσεων/ επιχειρημάτων**). Ο πίνακας χωρίζεται σε τέσσερις στήλες, ώστε οι μαθητές να καταγράψουν τις θέσεις τους σχετικά με την **περιγραφή** του φαινομένου, τα **αίτια**, τις **συνέπειες** και τους **τρόπους αντιμετώπισης**. Πέρα από τις δικές τους απόψεις, επιδιώκεται να διευρύνουν τη γνώση τους για το θέμα και μέσα από τη μελέτη του κειμένου. Παράλληλα, ζητούνται σημειώσεις και επισήμανση των θέσεων και των επιχειρημάτων του κειμένου, ώστε

να κατανοήσουν επαρκώς το κείμενο και να αξιοποιηθούν επιχειρήματα στην προσέγγιση του θέματος.

Ειδικότερα, όπως σε κάθε κείμενο που μελετούν, ζητείται να εντοπίζουν τα βασικά στοιχεία του και, ειδικότερα, το **θέμα**, τη **θέση (ερμηνεία)**, τα **επιχειρήματα (ανάλυση)** και σημεία που δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς ή λανθασμένα στοιχεία της επιχειρηματολογίας του συγγραφέα. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές μελετούν το κείμενο σε **συνεργασία** και κρατούν σύντομες σημειώσεις. Ακολούθως, καταρτίζουν το **διάγραμμα ροής** του κειμένου και το **τελικό σχεδιάγραμμα (επεξήγηση)** για να γίνουν πιο κατανοητές οι σχέσεις μεταξύ των θέσεων που παρουσιάζονται. Τα σχεδιαγράμματα των μαθητών μελετούνται στην ολομέλεια.

2η φάση: ανασκευή επιχειρήματος - 20 λεπτά

Ήδη από τα προηγούμενα δυο μαθήματα, ζητείται από τους μαθητές να διερευνήσουν, όχι μόνο την ορθότητα των επιχειρημάτων, αλλά και να ανακαλύψουν τη **διαφορετική οπτική** για το θέμα (**αξιολόγηση**). Με αυτόν τον τρόπο, εισάγονται και στην **ανασκευή του επιχειρήματος**. Στόχος είναι να αντιληφθούν ότι οι κρίσεις των συγγραφέων δεν αποτελούν θέσφατο και να οξύνουν την κριτική τους σκέψη ανακαλύπτοντας σημεία όπου τα επιχειρήματα χωλαίνουν και, κατ' επέκταση, να υιοθετήσουν εν γένει μια πιο σκεπτικιστική στάση στη μελέτη των κειμένων. Βεβαίως, αυτή η λογική ισχύει και για τους ίδιους, καθώς θα πρέπει να ελέγχουν τη θέση τους (**γνωστική ωριμότητα**)

Διανέμεται **φύλλο εργασίας** με ασκήσεις για την ανασκευή του επιχειρήματος και ζητείται να ανακαλύψουν τις θέσεις του συγγραφέα που δεν είναι- κατά την κρίση τους- ορθά διατυπωμένες (**αξιολόγηση**). Στην πορεία παρουσιάζουν την κρίση τους και προσπαθούν να την τεκμηριώσουν επαρκώς (**επεξήγηση**) και να εξάγουν λογικό συμπέρασμα (**συνεπαγωγή**). Αφού έχουν κάνει την προεργασία διδάσκονται τη μεθοδολογία ανασκευής του επιχειρήματος.

3η φάση: παραγραφοποίηση- 25 λεπτά

Οι μαθητές, αφού έχουν μελετήσει το κείμενο, καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση της ανάπτυξης παραγράφου: «...πολύ συχνά οι φανατικοί είναι αφάνταστα συναισθηματικοί: συχνά προτιμούν να αισθάνονται αντί να σκέφτονται». Να αναπτύξετε σε 70-80 λέξεις το νόημα της παραπάνω περιόδου.

Καταγράφουν τα επιχειρήματα τους ο καθένας ξεχωριστά και προσπαθούν να παρουσιάσουν όσο πιο αναλυτικά τις θέσεις τους, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις που παρουσιάζουν (αίτιο αποτέλεσμα, αιτιολόγηση, επεξήγηση κτλ). Ο κάθε μαθητής συγγράφει την παράγραφο και παρουσιάζεται στην ολομέλεια (**επεξήγηση**). Ακολουθεί συζήτηση, παρατηρήσεις και διόρθωση στην ολομέλεια και στο τελευταίο στάδιο αυτοαξιολόγηση της εργασίας (**αυτορρύθμιση**).

4η φάση: 5 λεπτά

Απορίες - επανάληψη

Φύλλο εργασίας

Να ανασκευάσετε τα παρακάτω επιχειρήματα

1. Η θανατική ποινή, όσο σκληρή κι αν είναι, θεωρείται αναγκαία για όσους διέπραξαν φρικιαστικά εγκλήματα. Πρόκειται για στυγερούς εγκληματίες που όχι μόνο δε σεβάστηκαν τη ζωή συνανθρώπων τους, αλλά την αφαίρεσαν με απάνθρωπο τρόπο. Έτσι η πολιτεία, επιβάλλοντας τη θανατική ποινή, αφενός προστατεύει την κοινωνία από την εγκληματική δράση μανιακών δολοφόνων και αφετέρου αποτρέπει επίδοξους εγκληματίες από ειδεχθή εγκλήματα με θύματα αθώους τις πιο πολλές φορές ανθρώπους. Είτε από ένστικτο αυτοσυντήρησης είτε από ψυχρό υπολογισμό, ακόμα και ο πιο στυγνός εγκληματίας δεν μπορεί παρά να νιώσει κάποιες αναστολές, όταν ξέρει καλά ότι τον περιμένει ο θάνατος για τις εγκληματικές πράξεις που θα διαπράξει.
2. Η διατήρηση των παραδόσεων είναι ανώφελη για το σύγχρονο άνθρωπο. Οι παραδόσεις, καθώς απηχούν τρόπους ζωής, αντιλήψεις και αξίες που δημιουργήθηκαν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ανθρώπων που έζησαν σε περασμένες εποχές, δε συνάδουν με το νέο πνεύμα. Γι' αυτό κρατούν δέσμια τη σκέψη των ανθρώπων οι οποίοι παραμένουν προσηλωμένοι σε αυτές. Εξάλλου, μέσω των παραδόσεων διατηρούνται και διαιωνίζονται προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις που δεν έχουν θέση στο σύγχρονο κόσμο. Τέλος, η προσκόλληση στις εθνικές παραδόσεις μπορεί να οδηγήσει σε προγονοπληξία, σε αντιδραστικότητα, σε ξενοφοβία, σε μισαλλοδοξία και σε εθνοκεντρισμό. Για όλους αυτούς τους λόγους η παράδοση αποτελεί τροχοπέδη στην ανανέωση της ζωής, στην πρόοδο του ανθρώπου και στην εξέλιξη του πολιτισμού.

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Πώς θεραπεύουμε λοιπόν έναν φανατικό; Η εξαπόλυση κυνηγητού εναντίον μιας ομάδας φανατικών στα βουνά του Αφγανιστάν είναι ένας τρόπος. Η καταπολέμηση του φανατισμού όμως είναι κάτι εντελώς διαφορετικό.

Φοβάμαι ότι δεν έχω κάτι το ιδιαίτερο να προσφέρω σχετικά με τη σύλληψη των φανατικών στα βουνά, έχω ωστόσο μερικές σκέψεις σχετικά με τη φύση του φανατισμού και με τα μέσα, αν όχι της θεραπείας του, τουλάχιστον της θεραπείας του. [...]

Ο φανατισμός βρίσκεται παντού. Δεν εννοώ τις ολοφάνερους εκδηλώσεις φονταμενταλισμού και φανατισμού. Δεν αναφέρομαι μόνο σ' αυτούς τους ολοφάνερους φανατικούς, αυτούς που βλέπουμε στην τηλεόραση, σε μέρη όπου υστερικά πλήθη κουνούν τις γροθιές τους ενάντια στις κάμερες ενώ κραυγάζουν συνθήματα σε γλώσσες που δεν καταλαβαίνουμε. Όχι, ο φανατισμός είναι σχεδόν παντού, και οι λιγότερο θορυβώδεις, πιο πολιτισμένες μορφές του βρίσκονται παντού γύρω μας και ίσως είναι μέσα μας. Γνωρίζω καλά αντικαπνιστές που είναι έτοιμοι να σας κάψουν ζωντανούς γιατί ανάψατε τσιγάρο κοντά τους! Γνωρίζω καλά χορτοφάγους που θα σας φάνε ζωντανούς γιατί φάγατε κρέας! [...]

Δε λέω βέβαια ότι όποιος ή όποια υψώσει τη φωνή του ή τη φωνή της ενάντια σε κάτι είναι φανατικός ή φανατική. Και βέβαια δεν υποστηρίζω ότι όλοι όσοι έχουν απόψεις είναι φανατικοί. Εκείνο που λέω είναι ότι ο σπόρος του φανατισμού βρίσκεται πάντα στην **αδιάλλακτη** αίσθηση του δικαίου, τη μάλιστα πολλών αιώνων. Βέβαια, υπάρχουν διαβαθμίσεις του κακού. Ένα οικολόγος ακτιβιστής για θέματα προστασίας του περιβάλλοντος μπορεί να είναι αδιάλλακτα ορθός, αλλά δεν μπορεί να προκαλέσει μεγάλο κακό, συγκρινόμενος, για παράδειγμα, με κάποιον που ασκεί εθνοκάθαρση ή έναν τρομοκράτη. Παράλληλα θα ανακαλύψετε ότι πολύ συχνά οι φανατικοί είναι αφάνταστα συναισθηματικοί: συχνά προτιμούν να αισθάνονται αντί να σκέφτονται και τρέφουν ιδιαίτερο θαυμασμό για το δικό τους θάνατο. **Απεχθάνονται** τούτο τον κόσμο και δε βλέπουν την ώρα να τον ανταλλάξουν με τον «παράδεισο». Ο δικός τους παράδεισος, ωστόσο, συνήθως νοείται ως αιώνια ευτυχία στο τέλος μιας κακής ταινίας. [...]

Συμμόρφωση και ομοιομορφία, ανάγκη ένταξης και επιθυμία να εντάξουν και άλλους, αυτές μπορεί να είναι οι πιο διαδεδομένες, αν όχι οι πιο επικίνδυνες μορφές φανατισμού. [...] Πράγματι, αφού σημείωσα ότι η συμμόρφωση και η ομοιογένεια αποτελούν ήπιες αλλά διαδεδομένες μορφές φανατισμού, πρέπει να προσθέσω ότι πολύ συχνά η προσωπολατρία, η εξιδανίκευση πολιτικών ή θρησκευτικών ηγετών, η λατρεία λαμπερών ατόμων μπορεί να είναι άλλη μια διαδεδομένη μορφή φανατισμού. Ο 20ός αιώνας φαίνεται ότι διέπρεψε και στις δύο μορφές. Ολοκληρωτικά καθεστώτα, φονικές ιδεολογίες, επιθετικός σοβινισμός, βίαιες μορφές θρησκευτικού φονταμενταλισμού¹ από τη μία πλευρά και παγκόσμια εξιδανίκευση μίας Μαντόνα² ή ενός Μαραντόνα³ από την άλλη. [...]

Η ουσία του φανατισμού έγκειται στην επιθυμία εξαναγκασμού του άλλου να αλλάξει. Στην κοινή τάση βελτίωσης του γείτονά σας, ή της διόρθωσης του συζύγου σας, ή του ελέγχου του παιδιού σας, ή της καλύτερευσης του αδελφού σας αντί να τους αφήσετε στην ησυχία τους. Ο φανατικός είναι κατά βάση **ανιδιοτελής** άτομο. Ο φανατικός είναι μεγάλος αλτρουιστής. Συχνά ο φανατικός δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για εσάς παρά για τον ίδιο του τον εαυτό. Θέλει να σώσει την ψυχή σας, θέλει να σας λυτρώσει, θέλει να σας απελευθερώσει από τα αμαρτήματά σας, από τα λάθη, από το κάπνισμα, από την πίστη σας ή από την απιστία σας, θέλει να βελτιώσει τις διατροφικές σας συνήθειες ή να σας γιατρέψει από το ποτό ή από τις εκλογικές σας συνήθειες. Ο φανατικός ενδιαφέρεται πάρα πολύ για εσάς, είτε θέλει να σας σφίξει το λαιμό γιατί σας αγαπά πραγματικά, είτε θέλει να σας κόψει το λαιμό αν αποδειχθεί ότι είστε χαμένη περίπτωση. Με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, ο φανατικός ενδιαφέρεται περισσότερο για εσάς από ό,τι για τον εαυτό του, για τον απλούστατο λόγο ότι ο φανατικός δεν είναι καθόλου ή ελάχιστα εγωιστής. [...]

Προσεκτικά, χωρίς μεγαλοστομίες, πιστεύω ότι η φαντασία μπορεί να χρησιμεύσει ως περιορισμένης έκτασης αντίδοτο έναντι του φανατισμού. Πιστεύω ότι ένα άτομο που μπορεί να φανταστεί τι συνεπάγονται οι ιδέες του ή οι ιδέες της, ένα τέτοιο άτομο μπορεί να γίνει λιγότερο φανατικό – γεγονός που αποτελεί μικρή βελτίωση. Θα ήθελα να μπορούσα να σας πω στο σημείο αυτό ότι η λογοτεχνία είναι μια απάντηση, γιατί η λογοτεχνία περιέχει το αντίδοτο στο φανατισμό, καθώς προσφέρει στους αναγνώστες της φαντασία. [...]

Τελικά, αν δεν μπορούμε να κατατροπώσουμε το φανατισμό, ίσως μπορούμε τουλάχιστον κάπως να τον αναχαιτίσουμε. Η ικανότητα να αυτοσαρκαζόμαστε

αποτελεί εν μέρει θεραπεία – η ικανότητα να βλέπουμε τους εαυτούς μας όπως μας βλέπουν οι άλλοι είναι ένα άλλο φάρμακο. Η ικανότητα επιβίωσης σε καταστάσεις άγνωστης έκβασης, ακόμη και η εκμάθηση του τρόπου απόλαυσης τέτοιων καταστάσεων μπορεί επίσης να βοηθήσει. Δεν κηρύσσω πλήρη ηθικό σχετικισμό – σίγουρα όχι. Προσπαθώ να ενισχύσω την ανάγκη να φανταστεί ο ένας τον άλλον. Να φανταστεί ο ένας τον άλλον όταν καβγαδίζουμε, να φανταστεί ο ένας τον άλλον όταν παραπονιόμαστε, να φανταστεί ο ένας τον άλλον ακριβώς τη στιγμή που αισθανόμαστε ότι έχουμε απόλυτο δίκιο.

Άμος Οζ, *Κατά του φανατισμού*, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2005, σελ.11, 16-17, 19-20, 23,25 (κείμενο διασκευασμένο)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. «...πολύ συχνά οι φανατικοί είναι αφάνταστα συναισθηματικοί: συχνά προτιμούν να αισθάνονται αντί να σκέφτονται»: Να αναπτύξετε σε 70-80 λέξεις το νόημα της παραπάνω περιόδου.

B1. Το κείμενο ανήκει στο γραμματειακό είδος του **αποδεικτικού δοκιμίου**. Να επισημάνετε τρία χαρακτηριστικά του κάνοντας αναφορές σε σχετικά χωρία.

B2. «Η ουσία του φανατισμού...ότι είστε χαμένη περίπτωση» (5η παράγραφος): Με ποια συλλογιστική πορεία (παραγωγική-επαγωγική) αναπτύσσεται το συγκεκριμένο απόσπασμα του κειμένου; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

B3. α) Να βρείτε στο κείμενο τέσσερις λέξεις/φράσεις με **μεταφορική/συνυποδηλωτική λειτουργία της γλώσσας**.

Γ. Ο φανατισμός είναι ένα νοσηρό φαινόμενο που έχει λάβει εκρηκτικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι **παράγοντες** που τον εκτρέφουν; **Γιατί μια τέτοια συμπεριφορά είναι ανησυχητική για τα άτομα και τις κοινωνίες;** Υποθέστε ότι γράφετε **άρθρο** (500-600 λέξεις) που θα δημοσιευθεί σε πολιτική εφημερίδα ευρείας κυκλοφορίας.

¹ Φονταμενταλισμός: η τάση για επιστροφή στις πηγές της θρησκείας, η εμμονή σε άκρως συντηρητικά θρησκευτικά βιώματα του παρελθόντος, τα οποία λειτουργούν ως μέσο αντίστασης σε κάθε ενδεχόμενη αλλαγή ή θρησκευτική μεταρρύθμιση.

² Μαντόνα: Αμερικανίδα τραγουδίστρια, μουσικός, χορεύτρια, ηθοποιός, και σκηνοθέτρια. Κατά τη διάρκεια της καριέρας της έχει κυκλοφορήσει πληθώρα

επιτυχημένων και πολυβραβευμένων δίσκων. Είναι γνωστή παγκοσμίως ως «βασίλισσα της Ποπ Μουσικής».

³ Μαραντόνα: Ο Ντιέγκο Αρμάντο Μαραντόνα είναι Αργεντινός πρώην ποδοσφαιριστής και νυν προπονητής ποδοσφαίρου. Θεωρείται από τους σημαντικότερους ποδοσφαιριστές όλων των εποχών.

10ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους

Στόχοι

1. Να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.
2. Να εντοπίσουν τη **θέση** του συγγραφέα και την πρόθεσή του.
3. Να εντοπίσουν τα επιχειρήματα του συγγραφέα με τα οποία υποστηρίζει τη θέση του και να τα αξιολογήσουν.
4. Να παράγουν τεκμηριωμένο λόγο με έμφαση στην αιτιολόγηση σε ζητούμενα σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού.
5. Να ασκήσουν την ικανότητα της **επεξήγησης**, της **αξιολόγησης**, και της **αυτορρύθμισης**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: αφόρμηση- προσέγγιση εννοιών - 20 λεπτά

Με βάση ένα σύντομο [βίντεο σχετικό με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού](#), οι μαθητές ωθούνται να διατυπώσουν τις προσωπικές τους κρίσεις, αλλά και εμπειρίες για το ζήτημα με επαρκή αιτιολόγηση. Ακολουθεί **συζήτηση** για το θέμα, με στόχο να αναδειχθούν πτυχές του προβλήματος (**επεξήγηση**). Οι θέσεις των μαθητών καταγράφονται ατομικά στο τετράδιο τους, αλλά και στον πίνακα.

2η φάση: μελέτη του κειμένου - 30 λεπτά

Αφού έχει γίνει μια πρώτη επαφή με το θέμα, ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο, από το οποίο ζητείται να εστιάσουν στα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί και να τα καταγράψουν. Έπειτα ζητείται να τα ομαδοποιήσουν ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν - περιγραφή, αίτια, συνέπειες τρόποι αντιμετώπισης (**επεξήγηση**). Οι θέσεις καταγράφονται ατομικά στο τετράδιο αλλά και στον πίνακα. Επίσης, ζητείται να φανεί η **θέση** του συγγραφέα, η **οπτική** του για το συγκεκριμένο θέμα και να προβληματιστούν σχετικά με την επιλογή των επιχειρημάτων από τον συγγραφέα. Τέλος ζητείται, η σκοπιά /οπτική των μαθητών για το θέμα και η κριτική των θέσεων (**αξιολόγηση**).

3η φάση: προσέγγιση του θέματος- 30 λεπτά

Ακολουθεί **συζήτηση** με βάση τις θέσεις του συγγραφέα και τις προσωπικές τους απόψεις. Ανάλογα με τα θέματα που έχουν αναφερθεί στον **καταιγισμό ιδεών** και στην **συζήτηση προσθέτουν** και άλλα επιχειρήματα με επαρκή αιτιολόγηση. Τα επιχειρήματα ομαδοποιούνται σε τομείς της κοινωνικής ζωής και ακολουθεί, ατομικά, σχεδιαγραμματική παρουσίαση των θέσεων στην παράγραφο και αναλυτικό σχεδιάγραμμα των επιχειρημάτων (**επεξήγηση**). Ο κάθε μαθητής παρουσιάζει προφορικά στην ολομέλεια τις θέσεις τους για ένα ζητούμενο, το οποίο θα αναπτύξει σε έκταση δύο παραγράφων. Γίνεται **συζήτηση** και **διόρθωση** των θέσεων από την ολομέλεια (**αξιολόγηση**). Τέλος, ο μαθητής καταγράφει στο τετράδιο των παρατηρήσεων τις δικές του σημειώσεις (**αυτορρύθμιση**).

4η φάση: 10 λεπτά

Απορίες -επανάληψη

Κριτήριο Αξιολόγησης

Ευγένιος Τριβιζάς, Το αληθινό παραμύθι της βίας

Η εκφοβιστική και επιθετική συμπεριφορά παιδιών εναντίον συμμαθητών τους είναι ένα πολύμορφο και πολυδιάστατο φαινόμενο, η έκταση και η σοβαρότητα του οποίου δύσκολα αναγνωρίζονται. Κυρίως επειδή τα θύματα φοβούνται να το **εξομολογηθούν**, οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να το χειριστούν και τα σχολεία διστάζουν να το παραδεχτούν λόγω του αρνητικού **αντίκτυπου** που θα έχει στην εικόνα και στη φήμη τους. Η σχολική βία ξεκινάει από κοροϊδευτικές παρατηρήσεις,

προσβλητικές εκφράσεις, διασπορά ψιθύρων με στόχο τον στιγματισμό και αποκλεισμό του θύματος από σχολικές παρέες, κλιμακώνεται με την καταστροφή ή κλοπή αντικειμένων ιδιοκτησίας του, συχνά εκτρέπεται σε σωματική βία. Στην αρχή απλά σπρωξίματα και στη συνέχεια ακραίες μορφές επιθετικότητας.

Η σύγχρονη τεχνολογία επιτρέπει να γίνεται ο εκφοβισμός διαδικτυακά ή με μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα. Σκληρές βίας βιντεοσκοποούνται και διανέμονται ευρύτατα, καθιστώντας την εμπειρία ακόμη πιο επώδυνη για τα θύματα και οδηγώντας τα ακόμη και στην αυτοκτονία.

Είναι σφάλμα να πιστεύουμε ότι το φαινόμενο ξεκινάει και σταματάει στα σχολεία. Έχει βαθιές ρίζες και μακροπρόθεσμα καταστρεπτικές για την κοινωνία συνέπειες. Οι συμπεριφορές **παγιώνονται** και επαναλαμβάνονται στην οικογένεια, στον στρατό, στον εργασιακό χώρο. Εγκληματολογικές έρευνες δείχνουν ότι το επιθετικό παιδί στο σχολείο είναι ο **αυριανός** άντρας που θα κακοποιεί τη σύζυγό του. Αλλά και οι θύτες, σύμφωνα με έρευνες του Αμερικανικού Ιατρικού Συλλόγου, είναι πολλές φορές θύματα σωματικής τιμωρίας, οικογενειακής βίας και βλαπτικών επιρροών της τηλεόρασης.

Τα σχολεία πρέπει να ξεκινάνε όχι με την υπόθεση ότι είναι απίθανο να συμβαίνουν τέτοια περιστατικά στους χώρους τους, αλλά αντίθετα ότι είναι πολύ πιθανόν και να καταστρώνουν εμπειριστατωμένα σχέδια πρόληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος. Το θέμα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων στην τάξη, οι σχολικές βιβλιοθήκες να εφοδιάζονται με παιδικά βιβλία σχετικού περιεχομένου, οι διάδρομοι, οι αυλές και οι **δυσπρόσιτοι** χώροι να επιτηρούνται τακτικά και οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εκμυστηρεύονται στους διδάσκοντες τα παράπονά τους, πράγμα το οποίο βέβαια προϋποθέτει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Μια τηλεφωνική γραμμή υποστήριξης και η δημοσιοποίησή της θα βοηθούσε αρκετά.

Καλό θα είναι ο γονιός να ρωτάει το παιδί του πώς του φέρονται οι συμμαθητές του, ιδίως αν το παιδί βρίσκει δικαιολογίες για να μην πηγαίνει στο σχολείο, παραπονιέται συχνά ότι είναι άρρωστο τα πρωινά, κάνει σκασιαρχείο, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στη μελέτη, επιστρέφει από το σχολείο με γρατσουνιές, μελανιές, ρούχα σκισμένα ή βιβλία κατεστραμμένα, κλείνεται στον εαυτό του, αρχίζει να ψευδίζει, δεν έχει όρεξη για φαγητό, ζητάει παραπάνω χαρτζιλίκι, αρχίζει να κλέβει, φέρεται με επιθετικό τρόπο στα μικρότερα αδέρφια του, κλαίει τα βράδια στο κρεβάτι ή τυραννιέται από εφιάλτες, ή προτιμάει να κάνει παρέα με ενηλίκους παρά με

παιδιά. Όλα αυτά μπορεί να οφείλονται σε πολλούς και διάφορους λόγους, αλλά καλό θα είναι ο γονιός να ερευνά το θέμα διακριτικά και να επικοινωνεί με το σχολείο, ούτως ώστε να ενημερώνονται οι γονείς των παιδιών που ασκούν βία και να παραπέμπονται ενδεχομένως στις κατάλληλες υπηρεσίες.

Ας μην ξεχνάμε ότι συχνά χρήζουν βοήθειας όχι μόνο τα παιδιά τα οποία υφίστανται, αλλά και τα παιδιά τα οποία ασκούν βία, καθώς και οι οικογένειές τους. Επίσης, δεν αποκλείεται οι ιδιότητες του θύτη και του θύματος να συμπίπτουν στο ίδιο παιδί.

* Ο Ευγένιος Τριβιζάς είναι νομικός, καθηγητής Εγκληματολογίας στο Πανεπιστήμιο του Ρέντινγκ και συγγραφέας παιδικών βιβλίων.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

B1. Μέσα από ποια οπτική ο συντάκτης προσεγγίζει το θέμα του και πώς αυτή υπηρετεί τον σκοπό του;

B2. Να αναπτύξετε σε μία παράγραφο 100 περίπου λέξεων τη φράση: «δεν αποκλείεται οι ιδιότητες του θύτη και του θύματος να συμπίπτουν στο ίδιο παιδί».

Γ. Στέλνετε μια επιστολή 500-600 λέξεων στον Διευθυντή τού σχολείου σας, στην οποία α) εξηγείτε τους παράγοντες που, κατά τη γνώμη σας, τροφοδοτούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας (bullying) και β) προτείνετε συγκεκριμένες δράσεις που πρέπει να λάβει ο Σύλλογος Καθηγητών, προκειμένου να αντιμετωπίσει το φαινόμενο

11ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους

Στόχοι

1. Να προβληματιστούν για την έκταση των φαινομένων κοινωνικής παθογένειας στην Ελλάδα και παγκοσμίως.
2. Να εκθέσουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με το ζητούμενο και να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τα **αίτια** έξαρσης των ναρκωτικών στην σύγχρονη εποχή και ιδιαίτερα στους νέους.

3. Να μελετήσουν νοηματικά το κείμενο και να κάνουν εντοπίσουν τη **θέση**, το **θέμα** και τα **επιχειρήματα** που χρησιμοποιεί για να πείσει.
4. Να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας και να εντοπίσουν τη διαφορετική οπτική ή σημεία που επιδέχονται διαφορετικής οπτικής.
5. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης**, της **αξιολόγησης**, και της **επεξήγησης** και της **αυτορρύθμισης**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: αφόρμηση - 20 λεπτά

Ζητείται από τους μαθητές, σε συνδυασμό με όσα έχουν μελετήσει στα δύο προηγούμενα μαθήματα σε σχέση με τη βία, να καταγράψουν, με βάση την εμπειρία τους και την παρατήρηση της καθημερινότητας, **φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας** στη σύγχρονη εποχή και προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών που πιστοποιούν αυτήν την έξαρση των φαινομένων (**εξήγηση**). Αναμένεται οι μαθητές να εστιάσουν όχι μόνο στην βία, αλλά και να επεκταθούν στην εγκληματικότητα, τα ναρκωτικά κτλ. Κατά τη διάρκεια της **συζήτησης** οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα. Σημειώνονται, επίσης, άλλα φαινόμενα ή έννοιες που συνδέονται με τη θεματική (ναρκωτικά, αλκοόλ, φτώχεια, όξυνση κοινωνικών ανισοτήτων, εκδήλωση ρατσιστικών επιθέσεων κτλ.) και επισημαίνεται ότι η παθογένεια αφορά και άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως είναι η πολιτική ζωή. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να υπάρξει σύνδεση με τις επόμενες θεματικές ενότητες που αφορούν τα πολιτικά ζητήματα.

2η φάση: μελέτη του κειμένου- 30 λεπτά

Το κείμενο διαβάζεται από τον καθηγητή και ζητείται να εντοπιστούν σημεία που αφορούν το **θέμα**, τη **θέση (ερμηνεία)** τα επιχειρήματα του συγγραφέα (**ανάλυση**) και να καταγράψουν οι απαντήσεις τους στο τετράδιο. Ακολούθως, μελετούν σε **συνεργασία** τις σημειώσεις τους, τις οποίες συγκρίνουν (**αξιολόγηση**), και καταγράφουν σε ένα φύλλο τις τελικές τους απαντήσεις που συζητούνται και αξιολογούνται στην ολομέλεια. Παράλληλα, επιδιώκεται και ο εντοπισμός της

εναλλακτικής θέσης πάνω στα επιχειρήματα του συγγραφέα (**αξιολόγηση**) ή στοιχείων που δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς από τον ίδιο. Στην πορεία καταρτίζουν το **διάγραμμα ροής** του κειμένου (**επεξήγηση**), εστιάζοντας, παράλληλα, και στις **σχέσεις των νοημάτων** του κειμένου.

3η φάση: προσέγγιση της θεματικής - 30 λεπτά

Στη συγκεκριμένη φάση, οι μαθητές αναπτύσσουν την επιχειρηματολογία τους με βάση ένα ζητούμενο (τα αίτια στροφής των νέων στον εθισμό των ναρκωτικών). Οι μαθητές, ατομικά, καταγράφουν τα επιχειρήματα τους, τα ομαδοποιούν, ενώ στη πορεία, καταρτίζουν το σχεδιάγραμμα (**επεξήγηση**) της προς ανάπτυξη παραγράφου, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις των επιχειρημάτων τους και στην επαρκή ανάπτυξη τους. Στο τέλος, οι μαθητές μελετούν τα κείμενα τους σε συνεργασία, αξιολογώντας τα (**ετεροαξιολόγηση**) (**αυτορρύθμιση**) και σχολιάζονται στην ολομέλεια.

4η φάση: 10 λεπτά

Απορίες- παρατηρήσεις

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Ναρκωτικά και εφηβεία

Ο όρος «ναρκωτικά» δεν είναι ο πιο κατάλληλος για να αποδώσει τις διάφορες ουσίες που περιλαμβάνει εννοιολογικά. Ορισμένες από αυτές, όπως η κοκαΐνη και οι αμφεταμίνες, είναι κατ' εξοχήν διεγερτικές και όχι κατασταλτικές/ναρκωτικές ουσίες. Πολλοί ειδικοί επιστήμονες χρησιμοποιούν τον όρο «εξαρτησιογόνες ουσίες», στις οποίες όμως ανήκουν τόσο ο καπνός όσο και το οινόπνευμα που δημιουργούν ισχυρή εξάρτηση. Από την άλλη, πολλοί αμφισβητούν αν τα πιο διαδεδομένα ναρκωτικά, η μαριχουάνα και το χασίς, προκαλούν βιολογική εξάρτηση.

Σε κάθε όμως περίπτωση, τα ναρκωτικά αποτελούν μείζον πρόβλημα υγείας στη σύγχρονη εποχή, με σοβαρές επιπτώσεις στη νοσηρότητα και τη θνησιμότητα (ειδικά των νέων), αλλά και με σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις, πολλές από τις οποίες επιτείνονται από το ισχύον καθεστώς παρανομίας στην παραγωγή, διακίνηση και χρήση τους.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά, ένας στους τρεις εφήβους δηλώνει ότι έχει δοκιμάσει κάποια παράνομη ουσία και ένας στους έξι έχει κάνει χρήση τουλάχιστον 3 φορές σε όλη του τη ζωή. Οι ουσίες που δοκιμάζουν οι έφηβοι είναι συνήθως η κάνναβη και η κοκαΐνη.

Ο σημαντικότερος παράγοντας για την αποτροπή των εφήβων από τη χρήση των ναρκωτικών είναι η ενεργός παρουσία των γονέων στη ζωή των παιδιών τους. Η καλλιέργεια ενός υγιούς οικογενειακού περιβάλλοντος για τα παιδιά παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο, αφού είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα εκτεθούν στα ναρκωτικά είτε στον χώρο του σχολείου είτε από συνομηλίκους και γνωστούς.

Βασική προϋπόθεση για να μειωθεί ο κίνδυνος εμπλοκής ενός παιδιού με τα ναρκωτικά είναι η επικοινωνία. Στην ηλικία των 10-12 ετών είναι καλό να ξεκινήσει ένας πρώτος διάλογος σχετικά με τους κινδύνους και τις επιπτώσεις της χρήσης ναρκωτικών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα νεαρά άτομα που καπνίζουν έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να κάνουν χρήση αλκοόλ και απαγορευμένων ουσιών. Οι γονείς οφείλουν να αποθαρρύνουν το παιδί τους από το κάπνισμα. Σε αυτό το ζήτημα πρέπει να επιστήσουμε ιδιαίτερα την προσοχή, διότι ο προφορικός αφορισμός δεν πρόκειται να φέρει αποτελέσματα αν οι γονείς είναι καπνιστές. Δυστυχώς ή ευτυχώς, οι πράξεις έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη συμπεριφορά των παιδιών από ό,τι το «κήρυγμα». Γι' αυτό το λόγο οι γονείς πρέπει να φροντίζουν οι ίδιοι να γίνονται φωτεινά παραδείγματα αποφεύγοντας να κάνουν υπέρμετρη κατανάλωση αλκοόλ, να καπνίζουν και να κάνουν χρήση ναρκωτικών. Οι γονείς καλό είναι να ωθήσουν τα παιδιά τους σε αθλητικές και κοινωνικές δραστηριότητες (όπως κολύμβηση, μπάσκετ, θέατρο, χορό, μουσική κ.λπ.).

Εκτός από την εξασφάλιση ενός ήρεμου οικογενειακού περιβάλλοντος, οι γονείς πρέπει να είναι σε επαγρύπνηση σχετικά με τις παρέες των παιδιών τους και τα μέρη όπου συχνάζουν. Είναι χρήσιμο να γνωρίζουν τους φίλους των παιδιών και να θέτουν κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι προστατεύουν τους εφήβους από καταστάσεις στις οποίες ενδέχεται να τους ασκηθεί πίεση να δοκιμάσουν παράνομες ουσίες.

Οι αλλαγές στη συμπεριφορά ενός παιδιού είναι χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι γονείς πρέπει να αδιαφορούν,

όταν παρατηρούν σημαντικές αλλαγές. Ο συνδυασμός επιθετικότητας, διαρκούς και υπερβολικού θυμού, κατάθλιψης, επαναστατικής συμπεριφοράς και κακής απόδοσης στο σχολείο ενδέχεται να αποτελούν σημάδια ότι ο έφηβος κάνει χρήση ναρκωτικών.

Γιάννης Τούντας, αν. καθηγητής Κοινωνικής Ιατρικής, διευθυντής Ινστιτούτου Κοινωνικής και Προληπτικής Ιατρικής, *Ελευθεροτυπία*, 27/10/2009

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- A. Να γράψετε την περίληψη του κειμένου (80-100 λέξεις περίπου)
- B. Ποιος είναι ο τρόπος και τα μέσα πειθούς της τρίτης και τέταρτης παραγράφου του κειμένου;
- Γ. Να βρείτε ποιο είναι το είδος της συλλογιστικής πορείας της πρώτης παραγράφου του κειμένου. Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
- Δ. «οι πράξεις (των γονέων) έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη συμπεριφορά των παιδιών από ό,τι το 'κήρυγμα'». Σε μια παράγραφο 80-100 λέξεων να αιτιολογήσετε με παραδείγματα την άποψη αυτή.

12ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους

Στόχοι

1. Να ανακαλύψουν **μέσα** και **τρόπους** που χρησιμοποιεί ο διαφημιστικός λόγος για να πείσει τον δέκτη.
2. Να μελετήσουν το κείμενο και να εντοπίσουν τη **θέση** του συγγραφέα και τα **επιχειρήματα** που χρησιμοποιεί για να πείσει (**νοηματική εμβάθυνση**).
3. Να ελέγξουν την **ορθότητα** των θέσεων του συγγραφέα.
4. Να εστιάσουν στις **αιτιακές σχέσεις** του κειμένου προκειμένου να ερμηνευτούν συνέπειες, γεγονότα, ακολουθίες.
5. Να καταρτίσουν το **σχεδιάγραμμα** του κειμένου με στόχο την πληρέστερη κατανόησή του.

6. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης**, της **επεξήγησης**, της **αξιολόγησης** και της **αυτορρύθμισης**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: αφορμή για συζήτηση- θεωρία πειθούς- 20 λεπτά

Επιδιώκεται η **αφόρμηση** από την καθημερινότητα και τα ερεθίσματα των μαθητών. Αρχικά, ζητείται από τους μαθητές να ανασύρουν από τη μνήμη τους διαφημίσεις και να διακρίνουν τον **στόχο** τους και τον **τρόπο** που χρησιμοποιούν για να πείσουν (**ερμηνεία**). Παράλληλα, δίνεται στους μαθητές και ένα φύλλο εργασίας με ασκήσεις σχετικά με τις μεθόδους και τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί η διαφήμιση. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα. Εστιάζουμε στον τρόπο πειθούς και ζητείται να συνδέσουν τις απαντήσεις τους με τα μέσα της πειθούς που έχουν διδαχθεί, δίνοντας προφορικά τις θέσεις τους (**επεξήγηση**). Σε περίπτωση που είναι αναγκαίο γίνεται μια σύντομη επανάληψη στους τρόπους και τα μέσα πειθούς. Η φάση ολοκληρώνεται με την ανασύνθεση των στοιχείων ως προς τους **τρόπους**, αλλά και ως προς τις **μορφές** της πειθούς για να έχουν καλύτερη εποπτεία του θέματος.

2η φάση: μελέτη κειμένου - 60 λεπτά

Οι μαθητές επιχειρούν, όπως και σε προηγούμενα μαθήματα, τη **νοηματική αποκωδικοποίηση** του κειμένου και τη **νοηματική εμβάθυνση**. Σημειώνονται άγνωστες λέξεις και παρατηρήσεις, ενώ στην πορεία εστιάζουν στις **έννοιες**, τα **επιχειρήματα** του συγγραφέα και στον τρόπο ανάπτυξης των μεταξύ τους εννοιών (**ανάλυση**). Στα επιχειρήματα του συγγραφέα προστίθενται και τα επιχειρήματα των μαθητών, αλλά και η συμφωνία/ διαφορετική οπτική τους στο κείμενο και στις θέσεις του (**αξιολόγηση**). Ακολούθως, ατομικά, καταρτίζουν το **διάγραμμα ροής του κειμένου**, το οποίο αξιολογείται στο πλαίσιο της εταιρικής συνεργασίας και, στο τέλος, της ολομέλειας (**αξιολόγηση**). Υπενθυμίζεται ότι τα λάθη, οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις σημειώνονται στο τετράδιο των παρατηρήσεων (**αυτορρύθμιση**).

3η φάση: 10 λεπτά

Επανάληψη- απορίες

Φύλλο εργασίας

Η πειθώ στη διαφήμιση

A. Στα παρακάτω παραδείγματα να εντοπίσετε τις **τεχνικές** που χρησιμοποιεί η διαφήμιση για να πείσει (συνειρμός ιδεών, αναλυτική περιγραφή και επίδειξη των ιδιοτήτων/ προτερημάτων του προϊόντος, λανθάνων αξιολογικός χαρακτηρισμός/ κολακεία, μεταφορικός λόγος, νεολογισμοί, ελλειπτικός λόγος, χρήση ξένου λεξιλογίου, λεκτικός πληθωρισμός, επαναλήψεις, ομοιοκαταληξία, παροιμίες- συνθήματα- τυποποιημένες εκφράσεις, ρητορικές ερωτήσεις, χρήση προστακτικής, β' πρόσωπο ενεστώτας- μέλλοντας)

1. Νέο FORMULA 2000. Το αυτοκίνητο που ταιριάζει στον δυναμισμό σας.
2. Παράθυρα με διπλά τζάμια, απόλυτη στεγανότητα, ρυθμιζόμενο εξαερισμό, με περιστροφικό άνοιγμα έως 160 °, σε συνδυασμό ξύλου και αλουμινίου.
3. Στον αγώνα της ποιότητας οι διακόπτες PROFIL αναδεικνύονται πρωταθλητές.
4. Τα παιδιά μας χρειάζονται σιγουριά σε έναν κόσμο σκληρού ανταγωνισμού. Εξασφαλίστε τις σπουδές τους με τα προγράμματα των ασφαλειών FORUM.
5. Ένα μωρό που μυρίζει μια κουβέρτα που έχει πλυθεί με ένα συγκεκριμένο απορρυπαντικό παραπέμπει στην καθαριότητα και τη φρεσκάδα.
6. 29 κατασκευαστές πλυντηρίων συνιστούν SKIP.
7. Ένα βρέφος λέει: «Δε μου λες ρε μπαμπάκα, πόσα χρωστάω σήμερα;»
8. Όποιος βλέπει μόνο το έξω δεν ξέρει τίποτε από Mielle
9. Κύπρος, ένας επίγειος παράδεισο.
10. Όσο υπάρχουν θηρία, μπορούμε να κοιμόμαστε ήσυχοι.
11. Άκου τη δίψα σου.
12. Ήβη, δε φαντάζεσαι τι κρύβει.
13. Μετά το ΠΟΠ δεν έχει ΣΤΟΠ.

B. Στο στοχαστικό δοκίμιο «ΠΑΝΤΑ ΠΛΗΡΗ ΘΕΩΝ» ξεκινά με την περιγραφή μιας διαφημιστικής αφίσας. Ποιους **τρόπους πειθούς** μετέρχεται ο διαφημιστής; «Τούτες τις μέρες, σε μια μουντή αίθουσα αναμονής, βρέθηκε τυχαία στα χέρια μου αμερικάνικο εικονογραφημένο πλατιάς κυκλοφορίας. Σκόνταψα σε μια έγχρωμη

ολοσέλιδη διαφήμισή του: παράστανε τη δυτική πρόσοψη του Παρθενώνα. Στη δεξιά γωνιά της ζωγραφιάς, παράμερα, σαν αφηρημένη οπτασία, δυο νεαροί τουρίστες ακουμπούσαν, μπροστά σε δυο γεμάτα ποτήρια, σ' ένα σπόνδυλο κολόνας που τους χρησίμευε για τραπεζάκι. Τούτη η ρεκλάμα διατυμπάνιζε: “Όσο περισσότερα ξέρετε για την αρχαία αρχιτεκτονική, τόσο περισσότερο σας αρέσει η Ακρόπολη” (“The more you know about ancient architecture the more you like the Acropolis”). (Σκοπός αυτής της σκηνοθεσίας ήταν η διάδοση ενός αγγλοσαξονικού ποτού)».

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Η αλλοτριωμένη στάση προς την κατανάλωση

Ο τρόπος της κατανάλωσής μας έχει **υποχρεωτικά** ως αποτέλεσμα το γεγονός ότι ποτέ δεν είμαστε ικανοποιημένοι, αφού δεν είναι το δικό μας πραγματικό, συγκεκριμένο πρόσωπο που καταναλώνει ένα πραγματικό, συγκεκριμένο πράγμα. Έτσι αναπτύσσουμε μια ολοένα μεγαλύτερη ανάγκη για περισσότερα πράγματα, για περισσότερη κατανάλωση. Είναι αλήθεια ότι εφόσον το βιοτικό επίπεδο του πληθυσμού βρίσκεται κάτω από ένα ανεκτό επίπεδο συντήρησης, θα υπάρχει μια φυσική ανάγκη για περισσότερη κατανάλωση. Είναι επίσης αλήθεια ότι υπάρχει μια βάσιμη ανάγκη για περισσότερη κατανάλωση, όσο ο άνθρωπος αναπτύσσεται πολιτιστικά και έχει πιο εκλεπτυσμένες ανάγκες για καλύτερη τροφή, για αντικείμενα καλλιτεχνικής απόλαυσης, βιβλία κ.τ.λ. Η επιθυμία μας όμως για κατανάλωση έχει χάσει κάθε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες του ανθρώπου. Αρχικά η ιδέα της κατανάλωσης περισσότερων και καλύτερων πραγμάτων είχε τη σημασία πως ένας άνθρωπος θα περνούσε καλύτερη, πιο ικανοποιημένη ζωή. Η κατανάλωση ήταν μέσο για ένα σκοπό, το σκοπό της ευτυχίας. Τώρα έχει γίνει αυτοσκοπός. Η σταθερή αύξηση των αναγκών του μας ωθεί σε μια συνεχώς μεγαλύτερη προσπάθεια, μας κάνει να εξαρτόμαστε από αυτές τις ανάγκες και από τους ανθρώπους και τα ιδρύματα με τη βοήθεια των οποίων τις ικανοποιούμε. «Κάθε πρόσωπο προσπαθεί να δημιουργήσει μια νέα ανάγκη στο άλλο πρόσωπο, για να το πράξει σε μια νέα εξάρτηση σε μια νέα μορφή απόλαυσης, και έτσι στην οικονομική του καταστροφή... **Σ' ένα πλήθος εμπορευμάτων δημιουργείται το βασίλειο των ξένων πραγμάτων που υποδουλώνουν τον άνθρωπο**» (Κ. Μαρξ).[...]

Η αλλοτριωμένη στάση προς την κατανάλωση δεν υπάρχει μόνο στην απόκτηση και κατανάλωση από μέρους μας εμπορευμάτων, αλλά καθορίζει πολύ πέρα από αυτό την απασχόληση του χρόνου ανάπαυσης μας. Τι θα πρέπει να αναμένουμε; Αν ένας άνθρωπος εργάζεται χωρίς να σχετίζεται αληθινά με αυτό που κάνει, αν αγοράζει και καταναλώνει εμπορεύματα με **αφηρημένο** και αλλοτριωμένο τρόπο, πώς είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει το χρόνο ανάπαυσής του κατά τρόπο ενεργητικό και αξιόλογο; Εξακολουθεί να παραμένει πάντα ο παθητικός αλλοτριωμένος καταναλωτής. «Καταναλώνει» παιχνίδια, ταινίες κινηματογράφου, εφημερίδες και περιοδικά, βιβλία, διαλέξεις, φυσικές θέες, κοινωνικές συγκεντρώσεις, κατά τον ίδιο αλλοτριωμένο και αφηρημένο τρόπο που καταναλώνει τα εμπορεύματα που έχει αγοράσει. Δε συμμετέχει **ενεργητικά** και επιθυμεί να «προσλάβει» όλα όσα μπορεί να δεχτεί και να έχει όσο το δυνατό περισσότερη ευχαρίστηση, κουλτούρα κτλ. Στην πραγματικότητα, δεν είναι ελεύθερος να απολαύσει την ανάπαυση «του». Η κατανάλωση του χρόνου ανάπαυσής του καθορίζεται από τη βιομηχανία, όπως καθορίζονται και τα εμπορεύματα που αγοράζει. Το γούστο του είναι προκαθορισμένο, επιθυμεί να δει και να ακούσει αυτό που υποτίθεται πως πρέπει να δει και να ακούσει. Η ψυχαγωγία είναι μια βιομηχανία όπως και οι άλλες, ο καταναλωτής ωθείται στο να αγοράσει διασκέδαση, όπως ωθείται στο να αγοράσει ρούχα και παπούτσια. Η αξία της διασκέδασης καθορίζεται από την επιτυχία της στην αγορά, και όχι από κάτι που θα ήταν δυνατό να μετρηθεί με ανθρώπινους όρους.

Με κάθε παραγωγική και **αυθόρμητη** δραστηριότητα συμβαίνει κάτι μέσα μου ενώ διαβάζω, απολαμβάνω την εξοχή, μιλώ σε φίλους κτλ. Μετά την εμπειρία, δεν είμαι όπως ήμουν πριν. Στην αλλοτριωμένη μορφή της ευχαρίστησης, τίποτα δε συμβαίνει μέσα μου. Έχω καταναλώσει τούτο ή εκείνο. Τίποτα δεν άλλαξε μέσα μου και το μόνο που έχει μείνει είναι η ανάμνηση αυτού που έκανα. Ένα από τα πιο εκπληκτικά παραδείγματα του είδους αυτού ευχαρίστησης κατανάλωσης είναι η λήψη φωτογραφιών, που έχει αναδειχτεί σε μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες κατά την ανάπαυση. Το σύνθημα της Κόντακ «πιέστε το κουμπί, τα υπόλοιπα είναι δική μας δουλειά», που **έχει συμβάλει** τόσο πολύ από το 1889 στην εκλαΐκευση της φωτογραφίας σε όλον τον κόσμο, είναι συμβολικό. Είναι ένα από τα παλαιότερα προτρεπτικά στο αίσθημα παντοδυναμίας που αποκτάμε με το πάτημα

των κουμπιών. Δεν κάνεις τίποτα, δε χρειάζεται να ξέρεις τίποτα, τα πάντα γίνονται μόνα τους. Το μόνο που έχει να κάνεις είναι να πατήσεις το κουμπί.

Έρικ Φρομ, *Η Υγιής Κοινωνία*

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. «Σ' ένα πλήθος εμπορευμάτων δημιουργείται το βασίλειο των ξένων πραγμάτων που υποδουλώνουν τον άνθρωπο». Να αναπτύξετε το νόημα της παραπάνω φράσης σε μία παράγραφο 100 περίπου λέξεων.

2. Ποιους τρόπους και ποια μέσα πειθούς χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στην πρώτη παράγραφο; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας

Γ. Σε μία ομιλία σας στην Ένωση Καταναλωτών της περιοχής σας να αναπτύξετε τις συνέπειες που έχει στη ζωή του ανθρώπου ο καταναλωτισμός και του τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να περιοριστεί. (550-600 λέξεις)

13ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους

Στόχοι

1. Να ανακαλύψουν τα **χαρακτηριστικά** του **πολιτικού λόγου**, τα **μέσα** και τον **στόχο** του μέσα από τη σύγκριση πολιτικών κειμένων.
2. Να **διακρίνουν** τη διαφήμιση από την προπαγάνδα ως προς τους στόχους, τα μέσα, και τα χαρακτηριστικά της.
3. Να έρθουν σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, να αντιλαμβάνονται το νόημά τους και να το συσχετίζουν με τα δοθέντα κείμενα.
4. Να διερευνήσουν τον σκοπό/ πρόθεση του συντάκτη και του εικονογράφου και να αιτιολογήσουν τις γλωσσικές ή σημειωτικές επιλογές του.
5. Να προβληματιστούν για την εξάπλωση του φαινομένου του **λαϊκισμού**, να περιγράψουν γεγονότα/ καταστάσεις που την πιστοποιούν και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να περιοριστεί.
6. Να διατυπώνουν **ερωτήσεις** που επιτρέπουν την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και την αυτοδιόρθωση τους στον προφορικό και γραπτό λόγο.

7. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας**, της **ανάλυσης**, του **συμπερασμού**, της **επεξήγησης** και της **αυτορρύθμισης**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: αφόρμηση και αρχική διερεύνηση εννοιών- 50 λεπτά

Στο προηγούμενο μάθημα, οι μαθητές μελέτησαν μια μορφή πειθούς, αυτή του διαφημιστικού λόγου. Για να υπάρχει σύνδεση με τις υπόλοιπες γίνεται επανάληψη στη βασική κατηγοριοποίηση σχετικά με τις **μορφές πειθούς** και στη **διάκριση τρόπων και μορφών πειθούς**. Όσον αφορά την πειθώ στον πολιτικό λόγο, ο στόχος είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές τον σκοπό, τα χαρακτηριστικά, τους τρόπους και μέσα που μετέρχεται ο πολιτικός για να πείσει, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια του προβληματισμού και της σκεπτικιστικής τους διάθεσης απέναντι σε αυτόν. Διανέμουμε στους μαθητές φυλλάδιο με **αποσπάσματα** από **ομιλίες πολιτικών** του σήμερα και ζητούμε να σχολιαστούν με βάση τις παραπάνω παραμέτρους (**ανάλυση**). Αφού μελετήσουν σύντομα τα κείμενα, γίνεται **συζήτηση στην ολομέλεια** και καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα. Ακολούθως ο εκπαιδευτικός διαβάσει το κείμενο στην ολομέλεια και ζητά να εντοπιστούν και άλλα στοιχεία που απαντούν στα παραπάνω ζητούμενα.

Σε δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές θα διακρίνουν τις έννοιες της **προπαγάνδας** και της **διαφήμισης**, αναζητώντας **ομοιότητες** και **διαφορές**. Για τον λόγο αυτό, δίνονται και πάλι εικόνες εμπορικών προϊόντων και αφίσες που προπαγανδίζουν την κομμουνιστική «απειλή» (**ερμηνεία**). Ζητούμε από τους μαθητές να καταγράψουν ομοιότητες και διαφορές και στην πορεία να οδηγηθούν στα δικά τους συμπεράσματα (**συνεπαγωγή**) με βάση αυτά που παρατηρούν. Οι θέσεις τους καταγράφονται στον πίνακα. Στο τέλος, παρουσιάζονται στην ολομέλεια οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο εννοιών, καθώς και τα τελικά συμπεράσματα.

2η φάση: διερεύνηση του θέματος του λαϊκισμού- 40 λεπτά

Αφού διευκολύνθηκε η πρώτη προσέγγιση του θέματος σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τους στόχους και τους τρόπους πειθούς στον πολιτικό λόγο, επιδιώκουμε να προσεγγίσουμε και άλλα θέματα σχετικά με τα πολιτικά ζητήματα.

Ειδικότερα, θίγεται και το ζήτημα του **λαϊκισμού** στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Οι μαθητές καταθέτουν τις θέσεις τους απαντώντας σε ερωτήσεις που γίνονται από τον εκπαιδευτικό και αλλά και από τους ίδιους. Για παράδειγμα:

- Ποια η διαφορά της λαϊκότητας και του λαϊκισμού; (**περιγραφή**)
- Υπάρχει λαϊκισμός στην πολιτική ζωή, στα ΜΜΕ, στην τέχνη, στην εκπαίδευση; (**περιγραφή**)
- Με ποιους τρόπους είναι δυνατόν να περιοριστεί το φαινόμενο; (**τρόποι αντιμετώπισης**)

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις έχουν στόχο να αποδεσμεύσουν τους μαθητές από την τυποποιημένη μεθοδολογία (περιγραφή, αίτια, συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης) και να τους ενθαρρύνουν στη **διατύπωση ερωτήσεων** κατά τη διερεύνηση του θέματος (προφορικός - γραπτός λόγος), αλλά και κατά την αυτοδιόρθωσή τους.

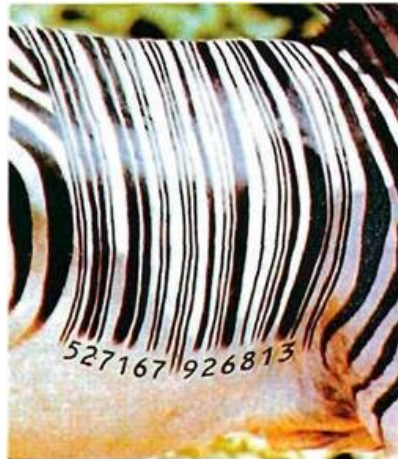
Οι μαθητές καταγράφουν τις θέσεις/ επιχειρήματά τους για ένα από τα παραπάνω ζητούμενα/ερωτήματα. Έπειτα, τα ομαδοποιούν και καταρτίζουν το αναλυτικό σχεδιάγραμμα μιας παραγράφου (**επεξήγηση**). Δίνεται έμφαση στην **επαρκή αιτιολόγηση** και στη σχέση/ **σύνδεση των επιχειρημάτων** και των εννοιών, ώστε να διασφαλιστεί η αλληλουχία των νοημάτων. Ακολούθως, σε **συνεργασία** συζητείται η επιλογή και η ανάπτυξη των επιχειρημάτων και, τέλος, οι απαντήσεις αξιολογούνται σε δυάδες.

3η φάση: 10 λεπτά

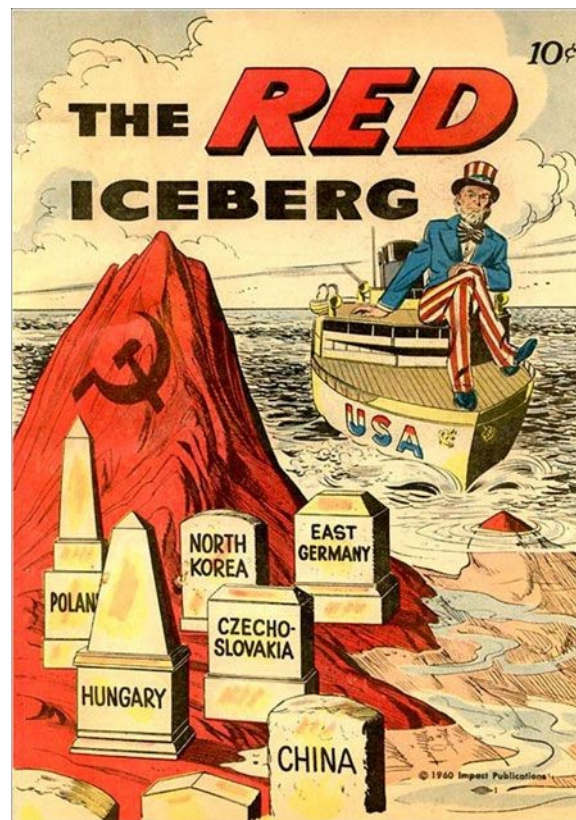
Επανάληψη - απορίες

Φύλλο εργασίας (στην τάξη)

Διαφήμιση



Προπαγάνδα



Πολιτικός λόγος

Στα αποσπάσματα του πολιτικού λόγου να διακρίνετε τους τρόπους πειθούς και τα χαρακτηριστικά του.

1ο απόσπασμα

Χθες, ανακοινώθηκαν τα στοιχεία για το πραγματικό μέγεθος του ελλείμματος του 2009. Θύμισαν σε όλους μας τα ακατανόητα λάθη, τις παραλείψεις, τις εγκληματικές επιλογές και την καταγίδα των προβλημάτων που μας κληροδότησε η προηγούμενη κυβέρνηση

Όλοι μας κληρονομήσαμε – η σημερινή Κυβέρνηση και Ελληνικός λαός – ένα σκάφος έτοιμο να βυθιστεί. Μια χώρα χωρίς κύρος και αξιοπιστία, που είχε χάσει το σεβασμό ακόμα και των φίλων και των εταίρων της. Μια οικονομία εκτεθειμένη στο έλεος της αμφισβήτησης και των ορέξεων της κερδοσκοπίας

Από την πρώτη μέρα σηκώσαμε τα μανίκια και με σκληρή δουλειά βαλθήκαμε να ανατρέψουμε αυτό το αρνητικό κλίμα. Καταστρώσαμε σχέδιο, πήραμε δύσκολα μέτρα, που πολλές φορές πόνεσαν, αλλά ανακτήσαμε την αξιοπιστία μας. Δημιουργήσαμε νέες συμμαχίες. Μετά από έναν πραγματικό μαραθώνιο, διεκδικήσαμε και καταφέραμε να οδηγηθούμε σε μια ισχυρή απόφαση της Ε.Ε. για την στήριξη της χώρας μας, με ένα πρωτόγνωρο, για την ιστορία και τα δεδομένα της Ε.Ε., μηχανισμό.

Και εμείς και οι εταίροι μας στην Ε.Ε., ελπίζαμε ότι αυτή η απόφαση θα αρκούσε για να ηρεμήσει και να συνετίσει τις αγορές, ώστε να μπορέσουμε να συνεχίσουμε τη χρηματοδότηση της χώρας μας με χαμηλότερα επιτόκια. Να υπάρξει, δηλαδή, η απαραίτητη νηνεμία, ώστε να αφιερωθούμε στο έργο μας, στις μεγάλες αλλαγές που χρειάζεται η χώρα, για να κάνουμε την οικονομία μας βιώσιμη, ανταγωνιστική. Να σταθεί η Ελλάδα στα πόδια της, δυνατή, για να αισθανθούν όλοι οι Έλληνες περήφανοι.

Οι αγορές δεν ανταποκρίθηκαν. Είτε γιατί δεν πίστεψαν στη βούληση της Ε.Ε., είτε γιατί κάποιοι αποφάσισαν να συνεχίσουν την κερδοσκοπία. Και σήμερα, η κατάσταση στις αγορές απειλεί να αποδομήσει, όχι μόνο τις θυσίες του Ελληνικού λαού, αλλά και την ομαλή πορεία της οικονομίας. Και κινδυνεύει να χαθεί η προσπάθεια που καταβάλλουν οι Έλληνες από τα ακόμη μεγαλύτερα επιτόκια δανεισμού και ακόμη χειρότερα από την δυσκολία δανεισμού.

Δεν θα το επιτρέψουμε. Ήρθε η στιγμή, το χρόνο που δεν μας δίνουν οι αγορές, αυτόν τον χρόνο να μας τον δώσει η απόφαση που πήραμε όλοι μαζί οι ηγέτες των χωρών της Ευρώπης για να στηριχθεί η Ελλάδα. Είναι ανάγκη, ανάγκη εθνικά και επιτακτική να ζητήσουμε επισήμως από τους εταίρους μας την ενεργοποίηση του μηχανισμού στήριξης, που από κοινού δημιουργήσαμε στην Ε.Ε. Έχω ήδη δώσει εντολή στον Υπουργό Οικονομικών να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες.

Και οι εταίροι μας θα συνδράμουν άμεσα και αποφασιστικά, ώστε να παράσχουν στην Ελλάδα το απάνεμο λιμάνι που θα μας επιτρέψει να ξαναχτίσουμε το σκάφος μας με γερά και αξιόπιστα υλικά. Αλλά και να στείλουν και ένα ισχυρό μήνυμα στις αγορές, ότι η Ε.Ε. δεν παίζει και προστατεύει το κοινό μας συμφέρον και το κοινό μας νόμισμα.

Βρισκόμαστε σε μια δύσκολη πορεία, μια νέα Οδύσσεια για τον Ελληνισμό. Όμως, πλέον, ξέρουμε το δρόμο για την Ιθάκη και έχουμε χαρτογραφήσει τα νερά. Μπροστά μας έχουμε ένα ταξίδι με απαιτήσεις από όλους μας, αλλά με μια νέα συλλογική συνείδηση και κοινή προσπάθεια θα φθάσουμε εκεί ασφαλείς, πιο σίγουροι, πιο δίκαιοι, πιο περήφανοι. Ο τελικός μας στόχος, ο τελικός μας προορισμός είναι να απελευθερώσουμε την Ελλάδα από επιτηρήσεις και κηδεμονίες. Να απελευθερώσουμε τις δυνάμεις του Ελληνισμού, τον κάθε Έλληνα και Ελληνίδα από αντιλήψεις, πρακτικές και συστήματα που τον εμποδίζουν παντού, εδώ και δεκαετίες.

Να δώσουμε οξυγόνο εκεί που υπάρχει ασφυξία, δικαιοσύνη και κανόνες εκεί που υπάρχει αδικία, διαφάνεια εκεί που υπάρχει σκοτάδι, σιγουριά εκεί που υπάρχει ανασφάλεια, και ανάπτυξη για όλους. Η έμπνευση, η πίστη μας είναι ετούτος εδώ ο τόπος, από το Καστελόριζο, μέχρι την Κέρκυρα, από την Κρήτη μέχρι τον Έβρο είναι αυτός ο υπέροχος λαός, είναι οι νέοι μας με τις δυνατότητες και τα οράματά τους.

Είμαι απόλυτα βέβαιος ότι, θα τα καταφέρουμε. Αρκεί εμείς οι Έλληνες να πιστέψουμε στις δυνατότητές μας, στις αξίες μας, στον ίδιο μας εαυτό».

2ο απόσπασμα

Αγαπητοί μου φίλοι και φίλες,

Δυο χρόνια πέρασαν από τις εκλογές του Σεπτεμβρίου του 2007, δύο χρόνια γεμάτα δράσεις, παρεμβάσεις και συνεχούς πολιτικής μου παρουσίας σε όλη την Κέρκυρα, στους Παξούς και στα Διαπόντια Νησιά μας. Δύο χρόνια πάλης και

διεκδικήσεων από το Αθηνοκεντρικό κράτος, δύο χρόνια πολιτικού αγώνα που τήρησαν την υπόσχεσή μου να μείνω μαζί σας και μετά τις εκλογές.

Για μένα πολιτική σημαίνει προσφορά, προσφορά στον τόπο, όχι αυτοπροβολή και ιδιοτέλεια, όχι αδιαφάνεια, όχι ανούσιες ρητορείες, όχι κομματική εμπάθεια, όχι εξυπηρέτηση συμφερόντων που ευνοούν τους λίγους και αγνοούν τους πολλούς. Αυτές είναι οι ηθικές αξίες που η ιδρυτής της Νέας Δημοκρατίας, ο αείμνηστος Πρόεδρος Κωνσταντίνος Καραμανλής έθεσε και όλοι μας πρέπει με συνέπεια να υπηρετούμε.

Σας καλώ λοιπόν να με στηρίξετε με την ψήφο σας, για να μπορέσω να δώσω ως βουλευτής πιο ουσιαστικά και αποτελεσματικά αυτόν τον αγώνα της προσφοράς, για όλους εσάς, για μια καλύτερη Κέρκυρα.

Δύναμή μου είναι η αγάπη και η εμπιστοσύνη των απλών πολιτών, αγάπη και εμπιστοσύνη που δεν πρόκειται ποτέ να προδώσω.

Ήρθε η ώρα να γυρίσουμε σελίδα!

3ο απόσπασμα

Φίλες και φίλοι,

Τα τελευταία πεντέμισι χρόνια προσπάθησα να τιμήσω την εμπιστοσύνη που δείξατε στο πρόσωπό μου. Αγώνιστηκα στο πλάι σας με συνέπεια και υπευθυνότητα για να αναδείξουμε τις ελλείψεις και τις ανάγκες της Κέρκυρας. Εργαστήκαμε σκληρά για να αναζητήσουμε λύσεις. Ασκήσαμε καθημερινά σκληρή, αλλά εποικοδομητική κριτική στην Κυβέρνηση. Ενημερώσαμε τους συμπολίτες μας, γιατί είναι πεποίθησή μας ότι οι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν όλα όσα τους αφορούν.

Μαζί δώσαμε τη μάχη για το Ελληνικό Κοινοβούλιο. Ήρθε η ώρα να πάρουμε τις τύχες στα χέρια μας. Μαζί θα κατακτήσουμε το αύριο του τόπου μας.

Ήρθε η ώρα να βάλουμε τέλος στην οπισθοδρόμηση που γνωρίσαμε επι των ημερών της Ν.Δ. Ήρθε η ώρα για φυγή προς τα εμπρός. Στις 5 του Οκτώβρη σταματούν οι υποσχέσεις και αρχίζουν οι πράξεις και τα έργα.

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Λόγος της εξουσίας και λόγος εξουσιαστικός

Μία λαϊκή εκδοχή για τον πολιτικό λόγο, συνέπεια της φθοράς των αξιών που αγγίζει τους πολιτικούς θεσμούς, τον παρουσιάζει σαν κενό περιεχομένου με στόχο την εξαπάτηση των πολιτών. Η λαϊκή αυτή εκδοχή δεν είναι πολύ μακριά από την επιστημονική ανάλυση, όχι όμως του πολιτικού λόγου γενικά, αλλά του πολιτικού λόγου που ασκεί εξουσία στη θέση εκείνου που έχει στόχο να πείσει.

Στην ελληνική κοινωνία, εξαιτίας της κρίσης των αξιών αλλά και του ρόλου των μέσων επικοινωνίας, έχει εντυπωσιακά μειωθεί η παραγωγή εκείνου του πολιτικού λόγου που ερμηνεύει, επιχειρηματολογεί και προτείνει, ενώ έχει εξίσου εντυπωσιακά αυξηθεί η πολιτική ρητορεία που ασκεί εξουσία με το λόγο.

Οι κοινωνικοί κανόνες παραγωγής του πολιτικού λόγου στηρίζονται στην παλιά δημοκρατική αρχή της εκπροσώπησης των πολιτών, πράγμα που σημαίνει διάλογο και συμμετοχή. Σημαίνει πληροφόρηση των εκπροσώπων για τα προβλήματα των κοινωνικών ομάδων, επεξεργασία των προτάσεων αντιμετώπισής τους, επαλήθευση της ορθότητας των επιλογών, συναίνεση στις αποφάσεις. Αυτός ο πολιτικός λόγος απευθύνεται στην κρίση και τη λογική των πολιτών, μεταδίδει πληροφορίες, αποκαλύπτει κοινωνικά προβλήματα, στηρίζεται σε επιχειρήματα και αποδείξεις.

Αντίθετα με αυτά, η συμμετοχή και ο διάλογος είναι σήμερα σχεδόν ανύπαρκτα στο πεδίο της πολιτικής. Μόνος στόχος του πολιτικού λόγου που κυριαρχεί στην κοινωνία φαίνεται να είναι η δικαίωση του ρήτορα. Ο πολιτικός λόγος πριν από όλα νομιμοποιεί το δικαίωμα του ομιλητή να κατέχει το βήμα και το λόγο. Δε μεταδίδει πληροφορίες και δεν επιχειρηματολογεί. Μεταδίδει ένα μήνυμα μονολιθικά «σωστό» που συνοδεύει μία ηθική καταδίκη της όποιας αμφιβολίας γι' αυτό το «σωστό». Έτσι, η γνώμη του πολιτικού ρήτορα, αντί να εμφανίζεται ως γνώμη, που άρα χωράει επεξεργασία, ερωτηματικά και επαλήθευση, προτείνεται σαν δεσμευτικό απόφθεγμα, καθώς συνοδεύεται επιπλέον από την ηθική καταδίκη όποιου δεν συμφωνεί.

Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικοί ηγέτες έχουν εκ των προτέρων τη βεβαιότητα ότι «ξέρουν» για όλα τα ζητήματα ποιο είναι το «σωστό» με τρόπο τόσο αναμφισβήτητο που αποκλείει την όποια επεξεργασία του από τους άλλους. Η βεβαιότητα αυτή μετατρέπεται καθημερινά σε δικαίωμα ηθικής καταδίκης για κάθε ερωτηματικό ή αμφιβολία απέναντι στα «ρητά» των ηγετών. Αποκλείει, δηλαδή, την

επαλήθευση με το διάλογο και τη συμμετοχή, αποκλείοντας σε τελευταία ανάλυση την κρίση και τη σκέψη.

Το ενδιαφέρον είναι ότι καθώς παύουν να λειτουργούν οι δημοκρατικοί κανόνες παραγωγής του πολιτικού λόγου, ο διάλογος καταργείται όχι μόνο μεταξύ πολιτικών και πολιτών αλλά και των πολιτικών ανάμεσά τους. Έτσι, σε όλα τα κόμματα, και ακόμα χειρότερα σε εκείνα που αυτοπροσδιορίζονται σαν δημοκρατικά και λαϊκά, αντί να λειτουργεί ο διάλογος και η αντιπαράθεση των ιδεών, εκπέμπονται διάφοροι παράλληλοι μονόλογοι, που όλοι σχεδόν είναι αυταρχικοί. Οι ρήτορες αντλούν τη δικαιοδοσία τους από αφηρημένες έννοιες (το «εθνικό συμφέρον», τη «δημοκρατία», «το συμφέρον του κινήματος», τη «θέληση του ελληνικού λαού») και παρουσιάζουν την άποψη ή πρόταση του καθενός σαν αφορισμό με μόνο στόχο της. Έτσι, ο κάθε πολιτικός ηγέτης παίζει το ρόλο του μάγου της φυλής που ταυτίζει τα λεγόμενα του με το καλό και καταδικάζει την κάθε αμφιβολία για όσα λέει σαν απόδειξη υπεράσπισης του κακού.

Ο ρόλος του μάγου της φυλής δυστυχώς δεν εξαντλείται στους τίτλους που η παρομοίωση ανακαλεί. Οι πολιτικοί εκπρόσωποι γενικά, με ελάχιστες εξαιρέσεις, «ξέρουν» εκ των προτέρων το «σωστό» για όλα τα προβλήματα και δίνουν στον εαυτό τους το δικαίωμα να επιβάλλει αυτό το «σωστό» με τη βία, πραγματική ή συμβολική.

Η απουσία πολιτικού διαλόγου έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνία. Οι παράλληλοι αυταρχικοί μονόλογοι που εκπέμπονται (τόσο ανάμεσα στα κόμματα όσο και ανάμεσα στους εκπροσώπους του κάθε κόμματος) καταστρέφουν τελείως την ιδέα του αντίλογου, άρα της αντιπαράθεσης πολιτικών επιλογών και ιδεών. Γιατί αντίλογος είναι η ανάλυση των πολιτικών και κοινωνικών αιτιών που κάνουν μια πολιτική άποψη να μη χωράει ερωτηματικό και όχι η μετάδοση μιας άλλης άποψης που επίσης δεν χωράει ερωτηματικό.

Η απουσία πολιτικού διαλόγου έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις, γιατί οι πολίτες αναγνωρίζουν τους παράλληλους μονολόγους, αντιλαμβάνονται την απουσία διαλόγου, άρα καταλαβαίνουν την απουσία πολιτικής. Αυτό οδηγεί σε συνεχή μείωση της εμπιστοσύνης στους πολιτικούς εκπροσώπους, πράγμα πολύ αρνητικό, γιατί μέσα στη φθορά των θεσμών φθείρεται και ο κοινοβουλευτισμός ο ίδιος, πράγμα πολύ επικίνδυνο.

Όλα τούτα οφείλονται σε μεγάλο βαθμό, όχι στις «λάθος» απόψεις του ενός ή του άλλου, αλλά στην έπαρση των ηγετών. Στο κάτω κάτω της γραφής μηχανισμοί εξουσίας και κοινωνικά προνόμια τους έδωσαν τον τίτλο που επιτρέπει να μιλούν εξ ονόματος του ελληνικού λαού. Άρα, κανένας απολύτως ανάμεσά του δεν έχει το δικαίωμα να θεωρεί την όποια άποψη του αλήθεια αμετάκλητη, που δεν επιδέχεται κριτική επεξεργασία, κι αυτό να του επιτρέπει να δρα με μόνο στόχο την επιβολή της.

Τελικά ίσως στις σύγχρονες κοινωνίες των μέσων Μαζικής επικοινωνίας και του συνεχούς βομβαρδισμού των πολιτών με παράλληλους αυταρχικούς μονολόγους, στις κοινωνίες του ελέγχου της γνώμης των πολιτών από αυτά τα Μέσα και της ροπής των πολιτικών προς το ρόλο του «αστέρα» με τη σημασία που έδωσε στη λέξη το παλιό Χόλιγουντ, ίσως σε αυτές τις κοινωνίες δεν πρέπει να υπάρχουν ηγέτες χαρισματικοί, που χειρίζονται τον πολιτικό λόγο για να δικαιώσουν τον εαυτό τους και όχι να προτείνουν λύσεις, για να γοητεύσουν και όχι να πείσουν, αλλά αντίθετα ηγέτες δίχως χαρίσματα «αστέρα», κανονικοί άνθρωποι, με συνείδηση των ορίων της ικανότητάς τους, χωρίς τη βεβαιότητα ότι τα εντέλλονται από την ίδια τη Δημοκρατία, που άρα ζητάνε και μετράνε τη γνώμη των άλλων.

Άννα Φραγκουδάκη, εφημ. *Τα Νέα*

14ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχος

1. Να σχολιάσουν και να αιτιολογήσουν τις ατομοκεντρικές και κοινωνιοκεντρικές αντιλήψεις στη σύγχρονη εποχή και να τις εντοπίσουν στην καθημερινότητα τους.
2. Να προβληματιστούν και να εξηγήσουν τους λόγους αδιαφορίας του πολίτη και, ιδιαίτερα, του νέου για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της χώρας.
3. Να εντοπίσουν τα **επιχειρήματα** του συγγραφέα με τα οποία αιτιολογεί το θέμα.
4. Να καταρτίσουν το **σχεδιάγραμμα** των επιχειρημάτων τους και να συντάξουν κείμενο που να απαντά στο θέμα.

5. Να επιχειρηματολογήσουν με επάρκεια δίνοντας έμφαση στις σχέσεις των εννοιών που αναπτύσσονται.
6. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ανάλυσης**, της **επεξήγησης**, της **αυτορρύθμισης** και της διάθεσης της **ερευνητικότητας**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1^η φάση: αφόρμηση – 30 λεπτά

Το μάθημα αφορμάται από τις **εμπειρίες** των ίδιων των μαθητών σχετικά με το θέμα. Για να υπάρχει καλύτερη σύνδεση των εννοιών της ενότητας, γίνεται σύντομη αναφορά στις έννοιες της προπαγάνδας και του λαϊκισμού, οι οποίες έχουν μελετηθεί στο προηγούμενο μάθημα. Στο παρόν, οι μαθητές εισάγονται στο ζήτημα της **κοινωνικής συμμετοχής** και της **πολιτικοποίησης** του ατόμου. Ζητείται από τους μαθητές να δώσουν παραδείγματα, να παραθέσουν γεγονότα ή να περιγράψουν καταστάσεις που τεκμηριώνουν τη συμμετοχή/ αποχή του ατόμου από τα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα της χώρας τους (**επεξήγηση**) και να δώσουν τα δικά τους συμπεράσματα με τα δεδομένα που υπάρχουν μέχρι στιγμής. Οι μαθητές καταγράφουν στο τετράδιο τους ατομικά τις θέσεις τους και, έπειτα, κατά τη συζήτηση ο εκπαιδευτικός τις σημειώνει στον πίνακα. Ακολουθεί η μελέτη του κειμένου, στην οποία επιδιώκουμε να υπάρξει μια πρώτη προσέγγιση του θέματος και να εντοπίσουν τα επιχειρήματα με τα οποία ο συγγραφέας υποστηρίζει την συμμετοχή- απουσία των μαθητών (**ανάλυση**). Τα επιχειρήματα που αντλούνται από το κείμενο καταγράφονται και αυτά στον πίνακα για να διευκολύνουν την προσέγγιση του θέματος στη δεύτερη φάση. Σημειώνεται πως κατά τη μελέτη του κειμένου, οι μαθητές κρατούν σύντομες σημειώσεις για να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο και να προβληματιστούν ώστε να διευρύνουν τη σκέψη τους.

2^η φάση: διερεύνηση θέματος - 50 λεπτά

Σε αυτή τη φάση εισάγουμε όρους όπως η **πολιτικοποίηση**, **ιδιώτευση**, **ατομικισμός**, **κοινωνική αυτενέργεια**, οι οποίοι καταγράφονται στο τετράδιο των μαθητών και στον πίνακα. Παροτρύνουμε τους μαθητές να εξηγήσουν τους όρους με

τις γνώσεις που έχουν μέχρι στιγμής ή να κάνουν μια σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο για τον προσδιορισμό των εννοιών (**ερευνητικότητα**).

Παράλληλα, τίθενται **ερωτήσεις** που διευκολύνουν την πρώτη διερεύνηση του θέματος και ενθαρρύνονται να θέσουν και οι ίδιοι δικές τους. Όλες οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα. Στόχος είναι να επαναφέρουν πάντοτε στο μυαλό τους την ερώτηση και να αξιολογούν την απάντησή τους.

Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται εις βάθος μελέτη του θέματος. Όπως και στην προηγούμενη φάση, ζητείται να καταθέσουν τα επιχειρήματα τους για το θέμα. Μαζί με τους μαθητές διατυπώνουμε ερωτήσεις για να διερευνήσουμε το θέμα.

- Ποιο άτομο θεωρείται πολιτικοποιημένο; (**περιγραφή**)
- Ποια η διαφορά από την κομματικοποίηση; (**περιγραφή**)
- Ο Έλληνας και, ιδιαίτερα, ο νέος είναι πολιτικοποιημένοι; Σε τι βαθμό; Ποια είναι τα στοιχεία που το πιστοποιούν; (**περιγραφή**)
- Γιατί ο νέος δεν ενδιαφέρεται για την πολιτική ζωή; Τι φταίει; (**αίτια**)
- Η αδιαφορία που μπορεί να οδηγήσει το άτομο και την κοινωνία; (**συνέπειες**)
- Υπάρχει κάποιος τρόπος για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του νέου για τα πολιτικά προβλήματα; (**τρόποι αντιμετώπισης**)

Ο κάθε μαθητής καταγράφει τα επιχειρήματα του για δύο ερωτήματα που έχουμε επιλέξει και τα ομαδοποιεί ανάλογα με τους τομείς της ζωής. Έπειτα, σε **συνεργασία**, συζητούν και αξιολογούν την επάρκεια των επιχειρημάτων και την ομαδοποίηση τους. Στην πορεία, ζητείται ο κάθε μαθητής να φτιάξει ένα **αναλυτικό σχεδιάγραμμα παραγράφου**, η μία εκ των οποίων να εξετάζει την περιγραφή του φαινομένου και η άλλη τους τρόπους αντιμετώπισης (**επεξήγηση**). Ζητείται να προσέξουν, όπως πάντοτε, όχι μόνο τα στοιχεία που προσκομίζουν για να το αναπτύξουν με επάρκεια, αλλά και την ανάπτυξη των σχέσεων που υπάρχουν στα επιχειρήματα και, ιδιαίτερα, την αιτιολόγηση. Τα σχεδιαγράμματα καταρτίζονται **ατομικά** και μελετούνται/ αξιολογούνται σε εταιρική συνεργασία. Αφού ολοκληρώσουν τη συγγραφή των παραγράφων (**επεξήγηση**), τότε τις **αξιολογούν σε συνεργασία** και συζητούνται με τον εκπαιδευτικό. Τέλος, ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν τα λάθη και τις παρατηρήσεις τους (**αυτορρύθμιση**).

3^η φάση: 10 λεπτά

Απορίες- ερωτήσεις

Κριτήριο Αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

Η προσήλωση στο ατομικό και η αδιαφορία για το κοινό συμφέρον απεργάζεται την παρακμή των κρατών

«Από τη στιγμή που θα πει κανείς, προκειμένου για τις υποθέσεις του κράτους, «Τι μ' ενδιαφέρει;», μπορούμε να υπολογίζουμε ότι έχει γίνει το πρώτο βήμα για την παρακμή τον κράτους αυτού». Η φράση αυτή του Ζ. Ζ. Ρουσσώ φρονούμε ότι αποτελεί την καλύτερη **αφετηρία** για την ανάπτυξη των ιδεών μας σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Κατά τον Αριστοτέλη, «όταν τό πλήθος πρός τό κοινόν πολιτεύηται συμφέρον, πολιτεία καλεΐται». Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, για να έχει κάποιος δικαίωμα να φέρει τον τίτλο του πολίτη και να λογίζεται οργανικό μέλος μιας κοινωνίας, πρέπει τα ενδιαφέροντά του να μην στρέφονται αποκλειστικά γύρω από το ατομικό του συμφέρον, αλλά να επεκτείνονται ευρύτερα μέσα στον κύκλο της ολότητας. Όσοι κατά την αρχαιότητα έδειχναν αδιαφορία για τα κοινά και αποκλειστική μεριμνά τους ήταν η προαγωγή του ατομικού μόνο συμφέροντος ονομάζονταν «ιδιώτες». Ο όρος αυτός προσέλαβε σταδιακά ονειδιστική σημασία και τελικά ξέπεσε στην έννοια του απαίδευτου και του ανόητου, σημασίες που με την ίδια λέξη βρίσκουμε σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες. Έκφραση της περιφρόνησης, που αισθάνονταν οι Έλληνες για τους μη ασχολούμενους με τα κοινά, είναι και η περίφημη φράση του Περικλή: «Τόν μηδέν τούτων μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν» (=Δεν θεωρούμε φιλήσυχο αλλ' άχρηστο αυτόν που δεν ασχολείται με τα κοινά).

Είναι, λοιπόν, άχρηστος κ' επικίνδυνος για το κοινωνικό σύνολο όποιος αδιαφορεί για την προαγωγή του κοινωνικού συμφέροντος και στερεί από αυτό τη δημιουργική του παρουσία. Καθότι μια οργανωμένη κοινωνία, για να λειτουργεί καλά, πρέπει να στηρίζεται σ' ένα σύνολο αρχών. Η θεμελιωδέστερη αρχή είναι αυτή που ορίζει την ενεργό πάντων **συμμετοχή** στα κοινά όχι σαν **δικαίωμα** αλλά σαν υποχρέωση. Το κοινωνικό συμφέρον είναι μια συνισταμένη με συνιστώσες τις επιμέρους των πολιτών προσφορές. Αν ο πολίτης δεν μεριμνά για το κοινωνικό

σύνολο και αρνείται την προσφορά του, τότε η συνισταμένη της κοινωνικής προόδου εξασθενεί και αποδυναμώνεται.

Η κοινωνία είναι ένας πολυκύτταρος οργανισμός και κάθε μέλος της είναι ένα ειδικευμένο κύτταρο. Άτομα, που ασχολούνται μόνο με τ' ατομικά τους ζητήματα, μοιάζουν με τα υπερτροφικά εκείνα κύτταρα, που διογκώνονται συνεχώς και μεταβάλλονται σε καρκινώματα του οργανισμού. Ο ατομικισμός είναι καρκίνωμα για το κοινωνικό σύνολο και γι' αυτό, προκειμένου μια πολιτεία να ευδοκιμήσει, πρέπει όλοι οι άξιοι πολίτες της να θεωρούν σαν υπόθεσή τους προσωπική τις υποθέσεις του συνόλου.

Οι αρχαίοι είχαν τόσο πολύ εξαρτήσει τη σωτηρία και την ευδαιμονία των πόλεων από την ενεργό συμμετοχή όλων στα κοινά, ώστε ο Σόλωνας ψήφισε νόμο που όριζε: «Ἄτιμον εἶναι τὸν ἐν στάσει τὸν δῆμον μηδετέρας μερίδος γενόμενον», δηλαδή να αφαιρούνται τα πολιτικά δικαιώματα από εκείνον, που σε περίπτωση εμφύλιας διαμάχης δεν συντάσσεται με τη μια ή την άλλη παράταξη. Αυτό, βέβαια, το έκανε ο σοφός νομοθέτης, για να υποχρεώσει τους άριστους πολίτες σε στιγμές πολιτικής οξύτητας να συνταχθούν σ' ενιαίο μέτωπο για την ανάσχεση των φαύλων. Γιατί, όταν οι άριστοι στο ήθος και στο πνεύμα πολίτες αδιαφορούν για τα κοινά και, λόγω αδιαφορίας ή πικρίας, ιδιωτεύουν, τότε παρέχεται η δυνατότητα στους φάυλους να κυριαρχούν μέσα στον κοινωνικό και πολιτικό χώρο. Για το λόγο αυτό είναι συμφέρον όλων μας η εξυγίανση των πολιτικών και κοινωνικών ηθών με την ενεργό συμμετοχή των αρίστων στα κοινά.

Όσάκις οι άνθρωποι επιδιώκανε την προαγωγή του ατομικού τους συμφέροντος μεσ' από την προαγωγή του κοινωνικού, οι πολιτείες ακμάζανε. Αντίθετα, η ατομική **υπερτροφία** τις οδήγησε στο μαρασμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η παρακμή των αρχαίων ελληνικών πόλεων, που άρχισε τον Δ' π.Χ. αιώνα. Αυτή οφείλεται στην αλλαγή της νοοτροπίας και της ψυχολογίας του Έλληνα. Ο Έλληνας του Ε' αιώνα ήταν πολίτης, ενώ ο Έλληνας του Δ' αιώνα ήταν ιδιώτης. Ακόμη, η Σπάρτη, εφόσον ίσχυε σ' αυτή η καθιερωμένη από τη Λυκούργεια νομοθεσία «πενία», που ανάγκαζε τους πολίτες ν' ασχολούνται μόνο με τα κοινά, δέσποζε σ' όλες τις ελληνικές πόλεις. Αφότου, όμως, όπως λέει ο Πλούταρχος, εισέδυσε στην πόλη «ἀργύρου καὶ χρυσοῦ ζῆλος» και οι πολίτες ενδιαφέρονταν μόνο για την ατομική του ισχύ και πλουτισμό, η Σπάρτη έγινε σκιά του παλαιού εαυτού της και τρεφόταν με τις παραδόσεις της.

Μολονότι αυτά είναι σ' όλους γνωστά, εντούτοις υπάρχουν πολλοί, που, κρίνοντας λαθεμένα τα πράγματα, υποστηρίζουν ότι το **ατομικό** συμφέρον δεν ταυτίζεται με το κοινωνικό. Η κοινωνική πρόοδος, λένε, έχει μηδαμινή ανάκλαση πάνω στην ατομική. Συχνά μάλιστα το κοινωνικό συμφέρον παραβλάπτει το ατομικό. Το σύνολο εξουθενώνει το άτομο και η πολιτεία τον πολίτη. Η άποψη αυτή είναι αστήριχτη, γιατί το ν' αντιπαραθέτει κανείς τον πολίτη προς την πόλη είναι τόσο παράλογο, όσο και το ν' αντιπαραθέτει το αυγό προς την όρνιθα. Άλλοι πάλι, υπηρετώντας έναν ευτελή ευδαιμονισμό, θεωρούν σαν κέντρο του κόσμου τον εαυτό τους. **Αδιαφορούν** για τα γενικότερα προβλήματα της ζωής και αρνούνται την προσφορά υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο. Βλέπουν με περιφρόνηση την κοινωνική και πολιτική δράση και βαυκαλίζονται με το ν' αυτοαποκαλούνται «απολιτικοί». Λησμονούν, όμως, ότι ο άνθρωπος, όπως είπε ο Αριστοτέλης, είναι «ζῷον πολιτικόν» και συνεπώς, αν χάσουν την ιδιότητα του «πολιτικού», δεν τους απομένει παρά η ιδιότητα του ζώου. Η βιοθεωρία τους συμπυκνώνεται στο δόγμα «ο κόσμος να χαθεί, αρκεί να σωθώ εγώ». Περιττό να τονιστεί ότι, όταν το όλο χάνεται είναι αδύνατο να μην χαθεί και το μέρος. «Άναιρουμένου τοῦ ὅλου οὐκ ἔσται ποῦς οὐδέ χεῖρες», παρατηρεῖ ο Αριστοτέλης.

Φρονούμε ότι η συνείδηση του ανθρώπου, για να εναρμονίζεται με μια γενικότερη ανθρωπιστική διάθεση, πρέπει ν' αντιδρά στα κελεύσματα του ατομικισμού. Οι άνθρωποι στο παρελθόν μπορεί να έζησαν σαν νομάδες αλλά ποτέ σαν μονάδες. Είμαστε άνθρωποι, όταν γινόμαστε συνάνθρωποι. Όταν τίποτε από τ' ανθρώπινα δεν θεωρούμε ξένο προς εμάς.

Για τους εθελουφλούντες, που νομίζουν ότι ο κόσμος τελειώνει στην εξώπορτα του σπιτιού τους, ίσως καλύτερη απάντηση να μην υπάρχει από τους στίχους του Τζων Ντόουν: «Κάθε ανθρώπου ο θάνατος είναι και δικός σου θάνατος· γι' αυτό μη στέλνεις ποτέ να ρωτήσεις, για ποιον χτυπά η καμπάνα· χτυπάει για σένα».

Σ. Καργάκος

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. «...για να έχει κάποιος δικαίωμα να φέρει τον τίτλο του πολίτη και να λογίζεται οργανικό μέλος μιας κοινωνίας, πρέπει τα ενδιαφέροντά του να μην στρέφονται αποκλειστικά γύρω από το ατομικό του συμφέρον, αλλά να επεκτείνονται ευρύτερα

μέσα στον κύκλο της ολότητας». Να αναπτύξετε το νόημα αυτής της περιόδου χρησιμοποιώντας την ως θεματική σε μια παράγραφο (80-100 λέξεων περίπου).

2. Παραγωγή λόγου: Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι μιλούν για την ανάγκη άρσης του ατομικιστικού πνεύματος προβάλλοντάς την ως μόνη διέξοδο στις σύγχρονες κοινωνίες της οικονομικής, πολιτικής και ανθρωπιστικής κρίσης και τονίζουν την αναγκαιότητα για ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες. Να εκθέσετε τις απόψεις σας σχετικά με το θέμα αυτό αναφέροντας συγκεκριμένα τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι μπορούν να πραγματοποιήσουν την ιδέα της άρσης του ατομικισμού, της πολιτικοποίησης και της ενεργού συμμετοχής σε συλλογικές διαδικασίες και τη συμβολή της εκπαίδευσης στο σκοπό αυτό.

15ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να μελετήσουν τα κείμενα σχετικά με τη θανατική ποινή και να εντοπίσουν τα **επιχειρήματα** των συγγραφέων.
2. Να **αξιολογήσουν** τα επιχειρήματα των συγγραφέων ως προς την επάρκεια των στοιχείων και την επαρκή αιτιολόγησή τους.
3. Να παρατηρήσουν τα πολυτροπικά κείμενα, να εξάγουν τα συμπεράσματά τους και να αξιολογήσουν την πειστικότητά τους.
4. Να **συγκρίνουν** τις απόψεις των συγγραφέων μεταξύ τους και να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα ή να δώσουν τη δική τους οπτική για το ζήτημα.
5. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ερμηνείας**, της **επεξήγησης**, της **ανάλυσης**, της **αξιολόγησης** της **αυτορρύθμισης**, καθώς και της διάθεσης της **ερευνητικότητας** και της **γνωστικής ωριμότητας**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

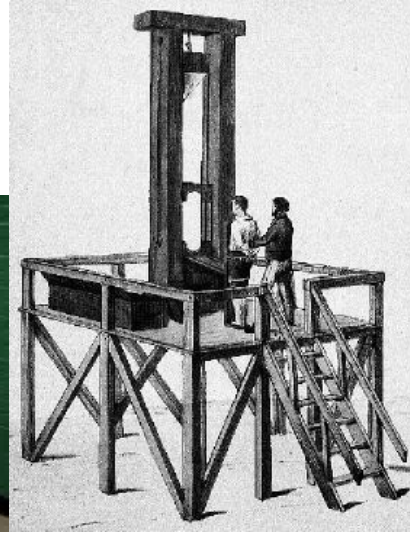
1^η φάση: αφόρμηση – 20 λεπτά

Στον υπολογιστή προβάλλονται εικόνες σχετικές με τη θανατική ποινή και την ευθανασία και, πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον τρόπο εκτέλεσης, τον στόχο της θανατικής ποινής, αλλά και την εκούσια ευθανασία ή και την ακούσια, όπως το πρόγραμμα T4 του Χίτλερ. Ακολουθεί **συζήτηση** για να κατατεθούν τα πρώτα στοιχεία από τη μεριά των μαθητών για την πρώτη προσέγγιση του θέματος. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καταθέτει έννοιες που τους είναι άγνωστες και τους ενθαρρύνει να αναζητήσουν σύντομα στο διαδίκτυο και έννοιες που έχουν αναφερθεί ή δεν τους είναι κατανοητές (**ερευνητικότητα**). Κατά την **συζήτηση** αναδύονται οι **σκέψεις/ συναισθήματα** των μαθητών σχετικά με τον σκοπό και την αναγκαιότητα της θανατικής ποινής και της ευθανασίας, τα οποία καταγράφονται στον πίνακα. Είναι σημαντικό να φανεί αν υπάρχει **διαφοροποίηση** των αρχικών σκέψεων μετά τη μελέτη των κειμένων και τη συζήτηση για το θέμα, και, ειδικότερα, αν και κατά πόσο τα επιχειρήματα των συγγραφέων έχουν επιδράσει στην αναθεώρηση των αρχικών του σκέψεων (**γνωστική ωριμότητα**).

2^η φάση: νοηματική κατανόηση κειμένων – 60 λεπτά

Τα δύο κείμενα, τα οποία υποστηρίζουν διαφορετικές θέσεις για την αναγκαιότητα της θανατικής ποινής μελετώνται διαδοχικά. Αρχικά, επιδιώκεται **νοηματική εμβάθυνση** των κειμένων και, γι' αυτόν τον λόγο, ζητείται να εστιάσουν στον σκοπό του κειμένου, στη θέση του συγγραφέα (**ερμηνεία**) και στα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί (**ανάλυση**). Μετά τη μελέτη, ζητείται να ελέγξουν αν υπήρξε διαφοροποίηση των προσωπικών τους θέσεων με βάση τα νέα επιχειρήματα (**αυτορρύθμιση**). Στην πορεία, ζητείται από τον κάθε μαθητή το **διάγραμμα ροής** του κειμένου για να διαπιστώσουμε αν έχουν γίνει κατανοητές η βασική και οι δευτερεύουσες ιδέες (**επεξήγηση**). Στην ολομέλεια ένας από τους μαθητές παρουσιάζει προφορικά τα επιχειρήματα με βάση το διάγραμμα ροής του (**επεξήγηση**) και οι υπόλοιποι αξιολογούν και θέτουν τις παρατηρήσεις τους (**αξιολόγηση**).

Τέλος, ζητείται από τους μαθητές να υιοθετήσουν μια άποψη (υπέρ ή κατά της θανατικής ποινής) και να επιχειρηματολογήσουν σε μια παράγραφο, αφού έχει προηγηθεί σύντομη συζήτηση με βάση τις εικόνες που αφορούν τη θανατική ποινή και την ευθανασία. Όπως πάντοτε, ζητείται το **αναλυτικό σχεδιάγραμμα** της παραγράφου στην οποία θα φαίνονται οι σχέσεις μεταξύ τους και τα στοιχεία που θα



πριν από καιρό μπήκε στο διαμέρισμα μιας ηλικιωμένης γυναίκας και τη βίασε, τη λήστεψε και τη σκότωσε.

Πόσο αξίζει η ζωή ενός τέτοιου εγκληματία για την κοινωνία;

Ένας τέτοιος άνθρωπος είναι πηγή δυστυχίας για όλους. Φέρνει ντροπή και θλίψη στην οικογένειά του, φέρνει τον θάνατο στα θύματά του και τη δυστυχία στις οικογένειές τους, και ακόμη φέρνει στενοχώρια και φόβο στους άλλους ανθρώπους. Σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να τεθεί το συγκεκριμένο ερώτημα: Πρέπει ένας τέτοιος εγκληματίας να αντιμετωπίζει την ποινή του θανάτου ή είναι αρκετό να δικάζεται και να τιμωρείται με φυλάκιση, έστω, ισόβια;

Σε δύσκολα ζητήματα όπως αυτό, όπου η προδιάθεση, η κρίση και η εμπειρία του καθενός παίζουν σημαντικό ρόλο, δεν υπάρχουν εύκολες απαντήσεις. Πιστεύω όμως ότι η κοινωνία έχει να ωφεληθεί από την επαναφορά της θανατικής ποινής για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, η αποτροπή τέτοιων εγκλημάτων. Αν οι ειδηχθείς δολοφόνοι των παραπάνω περιπτώσεων ήξεραν ότι θα τους περίμενε η κρεμάλα, είναι αμφίβολο αν θα έκαναν αυτά που έκαναν. Λέγεται ότι στις ΗΠΑ υπάρχει ένας άγραφος και μυστικός νόμος σύμφωνα με τον οποίο εκείνος που θα σκοτώσει αστυνομικό θα εκτελεστεί πριν φθάσει στο δικαστήριο. Στις ΗΠΑ σπάνια δολοφονούνται αστυνομικοί. Αν αυτό δεν πείθει, σκεφθείτε την περίπτωση της Σιγκαπούρης όπου η κατοχή ναρκωτικών τιμωρείται με θάνατο και το αποτέλεσμα είναι ότι δεν υπάρχει χρήση ναρκωτικών.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το λαϊκό αίσθημα και τα αγαπημένα πρόσωπα του θύματος απαιτούν ικανοποίηση. Δεν αποτελεί ικανοποίηση η ισόβια φυλάκιση που σημαίνει ότι σε μερικά χρόνια, έστω 20 ή 25, ο δολοφόνος θα κυκλοφορεί ελεύθερος ανάμεσά μας, απειλώντας νέες αθώες ζωές.

Το άρθρο 7, παρ. 3 του Συντάγματος απαγορεύει τη θανατική ποινή πλην περιπτώσεων εθνικής προδοσίας. Σε αυτό το ζήτημα, όπως και σε άλλα, π.χ. στο θέμα της ευθύνης υπουργών, στο θέμα του αριθμού των βουλευτών κτλ., η αναθεώρηση είναι αναγκαία.

Δεν νομίζω ότι οι περισσότεροι πολιτικοί νοιάζονται για τον λαό ή για τον περιορισμό της εγκληματικότητας που μαστίζει τη χώρα. Πιστεύω όμως ότι αν στο εγγύς μέλλον ένας δικαστής διαβάσει την «εις θάνατον» ετυμηγορία του δικαστηρίου για ειδηχθείς βιαστές και δολοφόνους, πολλοί Έλληνες θα νιώσουν ανακούφιση και ίσως ευχαρίστηση.

2ο κείμενο

Η βία των ποινών

Αν και έχουν περάσει 27 χρόνια από την τελευταία εκτέλεση κρατουμένου στη χώρα μας και 6 χρόνια από την τυπική κατάργηση της θανατικής ποινής, η επαναφορά του βάρβαρου αυτού μέτρου εξακολουθεί να παραμένει ζήτημα αμφιλεγόμενο. Αρκετοί εκπρόσωποι του επιστημονικού και του πολιτικού κόσμου εμφανίστηκαν πρόσφατα υπέρμαχοι της επαναφοράς της θανατικής ποινής για τους εμπόρους ναρκωτικών. Κατά την άποψή τους η δικαιοσύνη πρέπει να μετατραπεί σε μηχανισμό επιβολής του θανάτου για την αντιμετώπιση της μάστιγας των ναρκωτικών. Τα σχετικά επιχειρήματα αντλούνται από τη δικαιολογημένη ηθική αποστροφή που προκαλεί το έγκλημα της εμπορίας των ναρκωτικών αλλά δεν πείθουν. Αποτελεί πλέον κοινό τόπο ότι αυτό το αναχρονιστικό και βάρβαρο μέτρο παραγνωρίζει τη θεμελιώδη αξία της ανθρώπινης ζωής και δεν έχει καμία σχέση με τη γενικότερη πρόληψη. Η ποινή, οποιαδήποτε ποινή, εκπληρώνει πλήθος σκοπών. Η θανατική ποινή, χωρίς να διορθώνει τίποτε, οδηγεί στο ανεπανόρθωτο. Στην Ελλάδα ακούγονται φωνές για την επαναφορά της αλλά και πολλές ανεπτυγμένες χώρες επιμένουν να τη διατηρούν στη νομοθεσία τους.

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Διεθνούς Αμνηστίας, η θανατική ποινή ισχύει ακόμα σε 95 χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο. Χαρακτηριστικότερη είναι η περίπτωση των Η.Π.Α., όπου οι θανατικές καταδίκες είναι συχνό φαινόμενο σε πολλές Πολιτείες και έχουν τη συγκατάθεση σημαντικού μέρους της κοινής γνώμης. Το οξύμωρο είναι ότι επιστημονικές έρευνες μιας δεκαετίας δεν επιβεβαιώνουν την άποψη πως η Θανατική ποινή έχει αποτρεπτικά αποτελέσματα για τη διάπραξη ανθρωποκτονιών.

Η πραγματικότητα για τη θανατική ποινή είναι ότι εκείνος που εκτελείται συχνά καταδικάζεται όχι μόνο για τη φύση του εγκλήματος που διέπραξε, αλλά και για την εθνική και ταξική προέλευσή του, τα οικονομικά του μέσα ή τις πολιτικές απόψεις του. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεθνούς Αμνηστίας στις Η.Π.Α. η επιβολή της θανατικής ποινής αποτελεί δείγμα και εργαλείο φυλετικής διάκρισης, επειδή

εφαρμόζεται κυρίως στις οικονομικά ασθενέστερες τάξεις, στις μειονότητες και στους μετανάστες. Σήμερα στις Η.Π.Α. οι μελλοθάνατοι ανέρχονται στους 3.500, στην πλειονότητά τους φτωχοί που έχουν εμπιστευθεί την υπεράσπισή τους σε συνηγόρους που έχουν οριστεί από το κράτος. Το ποιος ζει και ποιος πεθαίνει τελικά μπορεί να καθοριστεί από παράγοντες που δεν συνδέονται άμεσα με την ενοχή ή την αθωότητα του κατηγορουμένου. Τέτοιοι παράγοντες είναι ενδεχόμενα σφάλματα, η έλλειψη πείρας του συνηγόρου, η εκ των υστέρων ανακάλυψη κάποιου λάθους είτε της αστυνομίας είτε των δικαστικών αρχών, η επιρροή της κοινής γνώμης, οι οικονομικές δυνατότητες του κατηγορουμένου για σωστή νομική εκπροσώπηση (...)

Κατηγορηματικά αντίθετος στην επαναφορά της θανατικής ποινής είναι ο δικαστής Ευτύχιος Παλαιοκαστρίτης. Η άποψή του έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού στην αρχή της σταδιοδρομίας του μετείχε σε σύνθεση δικαστηρίου που επέβαλε αυτή την ποινή σε Έλληνα μετανάστη για τη διάπραξη ενός φρικτού εγκλήματος. « .. Είχαμε βρεθεί σε πολύ δύσκολη θέση δικαστές και ένορκοι, μέχρι να καταλήξουμε στην ομόφωνη απόφαση της θανατικής ποινής, που όμως δεν εκτελέστηκε ποτέ. Με τη σημερινή μου εμπειρία, σε ανάλογη περίπτωση δεν θα επέβαλα την εσχάτη των ποινών. Η θανατική ποινή είναι αποκρουστέα. Οδηγεί σε καταστροφή ανθρώπινων υπάρξεων που δεν μπορεί να δικαιολογηθεί από οποιαδήποτε σκοπιμότητα και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να ανατραπούν αν αυτό κριθεί αναγκαίο, ειδικά σε περιπτώσεις εσφαλμένων δικαστικών κρίσεων». Και ο Γάλλος συγγραφέας Αλμπέρ Καμύ στο κείμενό του *Reflections sur la peine capitale* (1957) σημειώνει: "Το να ορίζουμε ότι ένας άνθρωπος πρέπει να πλήττεται με την οριστική τιμωρία είναι σαν να αποφασίζουμε ότι αυτός δεν έχει καμία ευκαιρία να επανορθώσει. Το να διατυπώνουμε την οριστική κρίση πριν το θάνατο, το να διατάσσουμε το κλείσιμο των λογαριασμών ενώ ο πιστωτής είναι ακόμα ζωντανός, αυτό δεν ανήκει στη δικαιοδοσία κανενός ανθρώπου. Όποιος κρίνει απόλυτα καταδικάζεται απόλυτα. Ως τον 18ο αιώνα η θανατική ποινή επιβαλλόταν για πολλά αδικήματα. Ακόμα και για την επαιτεία. Την ίδια εποχή στη Γαλλία την ποινή του θανάτου επέσυραν 100 αδικήματα ενώ στην Αγγλία πάνω από 200. Πρώτος ο Ιταλός ποινολόγος Τσέζαρε Μπεκαρία, βασιζόμενος στο Κοινωνικό Συμβόλαιο του Ρουσσώ αμφισβήτησε στην αρχή του 19ου αιώνα την αναγκαιότητα αυτής της ποινής: «Εάν αποδείξω ότι η ποινή του θανάτου δεν είναι ούτε χρήσιμη ούτε αναγκαία, θα πραγματοποιήσω το θρίαμβο της υπόθεσης της ανθρωπότητας».

Η θανατική ποινή καταργήθηκε σε χώρες της Λατινικής Αμερικής το δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα ενώ στη Δυτική Ευρώπη (Ιταλία, Ελβετία, Φινλανδία, Γερμανία, Αυστρία) μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Ήδη είχε καταργηθεί στο Λουξεμβούργο από το 1827, στο Βέλγιο από το 1863, στην Ολλανδία από το 1870.

Σύμφωνα με στοιχεία της Διεθνούς Αμνηστίας, στην Κίνα το 1989 έγιναν 273 εκτελέσεις, ενώ το 1994 ο αριθμός τους ανέβηκε στις 1.791. Στο Ιράν το 1989 έγιναν 139 εκτελέσεις και το 1994 έγιναν 1.500. Το 1994 στη Νιγηρία εκτελέστηκαν πάνω από 100 άνθρωποι, στη Σαουδική Αραβία πάνω από 53, στην Ουκρανία και στην Υεμένη πάνω από 25. Στην Ελλάδα η τελευταία εκτέλεση έγινε πριν από 27 χρόνια. Έκτοτε η θανατική ποινή επιβαλλόταν σε διάφορες περιπτώσεις χωρίς ποτέ να εφαρμόζεται μέχρι το 1993, οπότε καταργήθηκε και τυπικά (...).

κείμενο από τον Τύπο, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 15/5/1999

16ο μάθημα (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός

Να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους.

Στόχοι

1. Να διακρίνουν τα **χαρακτηριστικά** του **επιστημονικού λόγου**.
2. Να προβληματιστούν σχετικά με τον ρόλο του επιστήμονα στα σύγχρονα προβλήματα και με τα ηθικά εφόδια που πρέπει να διαθέτει.
3. Να καταρτίσουν το **σχεδιάγραμμα** της επιχειρηματολογίας τους δίνοντας έμφαση στην επαρκή αιτιολόγηση και στην ανάπτυξη των σχέσεων.
4. Να ασκήσουν την ικανότητα της **ανάλυσης**, της **επεξήγησης**, της **αξιολόγησης** και της **αυτορρύθμισης**.

Μέθοδος: επαγωγική

Πορεία διδασκαλίας

1η φάση: μορφές πειθούς- κειμενικά είδη- 15 λεπτά

Στο παρόν μάθημα οι μαθητές θα μελετήσουν την τελευταία κατηγορία των μορφών πειθούς, αυτήν του επιστημονικού λόγου. Για να υπάρχει καλύτερη σύνδεση ζητείται να κάνουν μια ανασκόπηση στα χαρακτηριστικά, τους τρόπους και τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιούνται στον διαφημιστικό και πολιτικό λόγο. Διανέμεται φύλλο εργασίας με απόσπασμα επιστημονικού άρθρου και τους ζητείται να εστιάσουν στα σημεία επιστημονικού λόγου. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα.

2η φάση: μελέτη του κειμένου- 35 λεπτά

Μετά την ολοκλήρωση των πολιτικών θεμάτων, επιδιώκεται να υπάρξει προσέγγιση των θεματικών της τεχνολογίας και της επιστήμης. Ειδικότερα, θα αναδειχθούν μέσα από τη **συζήτηση** τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της τεχνολογίας. Επίσης, θα δοθεί έμφαση στον ρόλο και στην **ευθύνη** της **επιστήμης** στην αντιμετώπιση των σημαντικότερων σύγχρονων προβλημάτων, αλλά και στα **εφόδια** του **επιστήμονα** που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει αυτόν τον στόχο. Ακολουθώντας, μελετάται το κείμενο και οι μαθητές κρατούν σύντομες σημειώσεις και παρατηρήσεις για το θέμα. Εστιάζουν, κυρίως, στα επιχειρήματα του συγγραφέα (**ανάλυση**) που ενδεχομένως θα ενισχύσουν τις θέσεις τους ή θα τους δώσουν άλλες πτυχές που ίσως να μην είχαν αντιληφθεί. Από έναν μαθητή ζητείται να παρουσιάσει προφορικά (**επεξήγηση**) τα επιχειρήματα του συγγραφέα, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές στην ολομέλεια σχολιάζουν και αξιολογούν την παρουσίαση του συμμαθητή τους (**αξιολόγηση**).

3η φάση: παραγωγή λόγου- 30 λεπτά

Οι μαθητές καταγράφουν τα επιχειρήματά τους με την επίδραση της επιστήμης στην ανθρώπινη ζωή. Οι μαθητές θα αναπτύξουν το ζητούμενο και ζητείται να κάνουν το αναλυτικό σχεδιάγραμμα της παραγράφου (**επεξήγηση**) με έμφαση στην αλληλουχία των νοημάτων των επιχειρημάτων που θα αναπτύξουν. Αφού ολοκληρώσουν την παραγωγή λόγου, μελετούν σε συνεργασία τα κείμενά τους και ετεροαξιολογούνται (**αυτορρύθμιση**).

4η φάση: 10 λεπτά

Απορίες - παρατηρήσεις

Κριτήριο αξιολόγησης

ΚΕΙΜΕΝΟ

[Επιστήμη και επιστήμονες]

Η επιστήμη, ως αέναος αγώνας του ανθρώπου για την κατάκτηση της γνώσης, με την οξυδερκή παρατήρηση, τη διαίσθηση και την έρευνα, ανοίγει συνεχώς νέους ορίζοντες και φωτίζει τον νου. Επιστήμη, βέβαια, και τεχνολογία δεν ταυτίζονται, διότι η επιστήμη παραμένει προσηλωμένη στην όλο και πιο βαθιά κατάκτηση της γνώσης, ενώ η τεχνολογία έχει ως επιδίωξη την αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης για την υπηρετήση των τρεχουσών, πρακτικών αναγκών του ανθρώπου. Πολύ χαρακτηριστικά, ο Αϊνστάιν [1879-1955] είχε τονίσει ότι η επιστήμη μπορεί να προσφέρει τα μέσα για την ανάπτυξη σκοπών, τους οποίους έχουν οραματιστεί προσωπικότητες που διαθέτουν υψηλά ηθικά ιδανικά.

Εάν βέβαια ο Αϊνστάιν είχε ζήσει ολόκληρο τον εικοστό αιώνα, με επαναστάσεις, παγκοσμίους θερμούς και ψυχρούς πολέμους, αλλά και δοξασμένο από τη ραγδαία ανάπτυξη των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, ίσως προβληματιζόταν περισσότερο. Η προώθηση των φυσικών επιστημών και η έκρηξη της τεχνολογίας, η οποία έχει προσλάβει φρενήρεις ρυθμούς στην εποχή μας, εγείρουν απορίες και συγκλονιστικά ερωτήματα. Η επιστήμη αναπτύσσεται συνήθως σε σχέση με τις πρακτικές ανάγκες των ανθρώπων, ακολουθεί όμως βασικά την εξέλιξη μιας κοινωνίας και αντικατοπτρίζει το συγκεκριμένο πνευματικό και ηθικό της επίπεδο. Όμως η τεχνολογία, που βελτίωσε σημαντικά τις συνθήκες της ζωής μας, βοήθησε ή εμπόδισε τον άνθρωπο να γίνει περισσότερο άνθρωπος;

Τα ευγενή ιδεώδη του ανθρωπισμού διασύρθηκαν και υπονομεύθηκαν στις μέρες μας. Η σύγχυση πραγματικών και πλασματικών αναγκών, η πνιγηρή εντατικοποίηση του ρυθμού της ζωής στις μεγαλουπόλεις, η εσωτερική μοναξιά, το άγχος και η αγωνία αλλοτριώνουν βαθύτατα και παρεμποδίζουν την πνευματική ολοκλήρωση των ανθρώπων.

Μέσα στο κλίμα αυτό ζει, μεγαλώνει και εργάζεται ο σύγχρονος επιστήμονας. Ο επιστήμονας βαρύνεται με πολύμορφη ευθύνη για τη γνώση που κατά κάποιον τρόπο παράγει και οφείλει να προβλέπει οποιοδήποτε πιθανό κίνδυνο που θα μπορούσε να προέλθει από τη χρήση της –ή την κατάχρησή της– στο μέλλον για τον

άνθρωπο και για την οικουμένη. Πρέπει να αποφασίζει με άγρυπνη συνείδηση και υπευθυνότητα εάν τα αποτελέσματα των ερευνών του πρέπει τελικά να εφαρμοσθούν. Κάθε επιστημονικό επίτευγμα πρέπει να εξετάζεται όχι μόνο ως γνωστική ή υλική κατάκτηση, αλλά και για το αν θα αποβεί ευεργετικό ή επιζήμιο, ή και καταστρεπτικό, για την ύπαρξη του ανθρώπου. Τον έλεγχο αυτό κανένας άλλος δεν μπορεί ή δεν επιτρέπεται να επιβάλλει στη συνειδητή ελευθερία του επιστήμονα παρά μόνον η συναίσθηση της ανθρωπίνης και γενικά της κοινωνικής του ευθύνης.

Δυστυχώς, όμως, οι αποφάσεις για τη χρησιμοποίηση από τη σύγχρονη τεχνολογία επιστημονικών γνώσεων και ανακαλύψεων δεν ανήκουν πάντοτε στην απόφαση ή στη σύμφωνη γνώμη εκείνων που τις ανακάλυψαν, ούτε οι πολλαπλές συνέπειες από τη χρήση τους έχουν όσο και όπως θα άρμοζε υπολογισθεί. Για τούτο, συχνά οι στόχοι μιας ερευνητικής πορείας διασπείρονται. Πολλοί διάσημοι ερευνητές δεν μπόρεσαν να προβλέψουν τις πρακτικές εφαρμογές των ανακαλύψεών τους.

Για να παραμείνουν όμως οι στόχοι της επιστήμης ανθρωποκεντρικοί, κρίνεται απολύτως αναγκαίος ο επανακαθορισμός τους από «προσωπικότητες με υψηλά ηθικά ιδανικά», κατά τον Αϊνστάιν, δηλαδή από έντιμους, συνεπείς και ανιδιοτελείς, διορατικούς, ειλικρινείς και αντικειμενικούς ανθρώπους-επιστήμονες.

Γρηγόρης Σκαλκέας, Διασκευή από ομιλία στην Ακαδημία Αθηνών.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Να επαληθεύσετε ή να διαψεύσετε, σύμφωνα με το κείμενο, τις παρακάτω προτάσεις γράφοντας στο τετράδιό σας δίπλα στο γράμμα που αντιστοιχεί σε κάθε πρόταση τη λέξη Σωστό ή Λάθος:

- α. Η επιστήμη και η τεχνολογία ταυτίζονται ως προς τους στόχους τους.
- β. Η επιστήμη στοχεύει αποκλειστικά στην ικανοποίηση των πρακτικών αναγκών του ανθρώπου.
- γ. Οι ανθρωπιστικές αξίες υπονομεύτηκαν στην εποχή μας.
- δ. Ο επιστήμονας έχει ευθύνη για τη χρήση της επιστημονικής γνώσης που παράγει.
- ε. Επιστήμονες υψηλών ιδανικών θα συμβάλουν στη διατήρηση του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της επιστήμης.

2. Παραγωγή λόγου: Στην τελετή αποφοίτησης του σχολείου σας ως υποψήφιοι/ες φοιτητές/τριες και μελλοντικοί/κές επιστήμονες εκφωνείτε μια ομιλία 500-600

λέξεων στην οποία εστιάζετε σε δύο άξονες: α) στον ρόλο της επιστήμης στην αντιμετώπιση των σημαντικότερων, κατά τη γνώμη σας, σύγχρονων προβλημάτων και β) στα ηθικά εφόδια του επιστήμονα που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει αυτό τον στόχο.

Φύλλο εργασίας

Να επισημάνετε τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα επιστημονικού λόγου στο κείμενο που σας δίνεται (δίνονται χαρακτηριστικά οι πρώτες δύο παράγραφοι).

Με τον όρο αυτομόρφωση περιγράφουμε μία σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία της οποίας θεμελιώδης κινητήρια δύναμη είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, ο οποίος, έχοντας επίγνωση των αναγκών και των επιθυμιών του, καλείται να συμβάλει αποφασιστικά στην πορεία της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του κατάρτισης. Σε αυτή την ατομική, και πολλές φορές εξαιρετικά δύσκολη, πορεία κατάκτησης νέων γνώσεων, δεν ενεργεί μόνος του, όπως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε με βάση το πρώτο συνθετικό της λέξης αυτο-μόρφωση. Ο άνθρωπος δεν δραστηριοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό κενό, αλλά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Βρίσκεται δηλαδή σε συνεχή επικοινωνία με τους άλλους, σε επαφή και ανταλλαγή με τους επίσημους ή ανεπίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς, με ποικίλους οργανισμούς και κέντρα κατάρτισης, ακόμη και όταν οι νέες τεχνολογίες του επιτρέπουν να μαθαίνει και να εργάζεται σε φυσική απόσταση από τους άλλους.

Με αυτή την έννοια, οι διαδικασίες και οι πρακτικές αυτομόρφωσης στη σημερινή εποχή δεν σημαίνουν την απουσία των άλλων, θεσμών και ατόμων, ούτε την κοινωνική απομόνωση του καθενός ατόμου, αλλά την ενεργητική στάση του, αφού το ίδιο αποφασίζει, άλλοτε αυτοβούλως και άλλοτε κάτω από την πίεση συγκεκριμένων αναγκών, να εκπαιδευθεί. Η ενεργητική στάση συνίσταται στο ότι ο άνθρωπος καλείται να διαμορφώσει μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες (οργανισμούς, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους) το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τους τρόπους της εκπαίδευσής του.

3. Συνοπτικός πίνακας δραστηριοτήτων για την άσκηση της ΚΣ

| Μαθήματα | Άσκηση ικανοτήτων/ διαθέσεων της ΚΣ | Διδακτέα ύλη | Διδακτικές τεχνικές |
|--|---|--|--|
| 1^η φάση 1ο μάθημα Θεωρία ΝΓ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ερμηνεία ▪ Ανάλυση ▪ Εξήγηση ▪ Συνεπαγωγή | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Δομή επιχειρήματος ▪ Συλλογιστική πορεία | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάλογος ▪ Ασκήσεις θεωρίας/ φύλλο εργασίας |
| 2ο μάθημα Θεωρία ΝΓ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ερμηνεία ▪ Ανάλυση ▪ Αξιολόγηση | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συλλογιστική πορεία ▪ Αξιολόγηση συλλογισμών • Τρόποι - μέσα πειθούς | <ul style="list-style-type: none"> • Διάλογος • Ασκήσεις /φύλλο εργασίας • Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων και εύρεσης επιχειρημάτων |
| 2^η φάση 3ο μάθημα Θεματική ενότητα: Παιδεία - Εκπαίδευση | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Ανάλυση • Συνεπαγωγή • Επεξήγηση • Συστηματικότητα (διάθεση) | <ul style="list-style-type: none"> • Συλλογισμοί – επιχειρήματα • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα • Κατανόηση ζητουμένου | <ul style="list-style-type: none"> • Ερωτήσεις • Ιδεοθύελλα (στην καταγραφή επιχειρημάτων) • Αναλυτικό σχεδιάγραμμα |
| 4ο μάθημα Θεματική ενότητα: Παιδεία - Διαπολιτισμι | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Ανάλυσης • Επεξήγηση • Συνεπαγωγή • Αξιολόγηση | <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα • Καταγραφή/ | <ul style="list-style-type: none"> • Σημειώσεις ανά παράγραφο/ πλαγιότιτλοι κειμένου • Προφορική |

| | | | |
|---|--|--|---|
| κότητα - Δια βίου μάθηση | <ul style="list-style-type: none"> • Αυτορρύθμιση | <p>οργάνωση επιχειρημάτων για την παραγωγή λόγου (έμφαση στην ποσότητα και στην συνάφεια τους με το θέμα)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση συλλογισμών | <p>παρουσίαση επιχειρηματολογίας</p> <ul style="list-style-type: none"> •Μελέτη του κειμένου/ νοηματική εμβάθυνση •Ιδιοθύελλα (στην καταγραφή επιχειρημάτων) •Συνεργασία •Αναλυτικό σχεδιάγραμμα έκθεσης |
| 5ο μάθημα Θεματική ενότητα: Ανθρώπινα Δικαιώματα | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Ανάλυση • Επεξήγηση • Συνεπαγωγή • Αξιολόγηση • Αυτορρύθμιση • Ερευνητικότητα (διάθεση) | <ul style="list-style-type: none"> • Τρόποι - μέσα πειθούς • Ανάπτυξη θέσης του συγγραφέα • Παραγραφοποίηση | <ul style="list-style-type: none"> •Παρουσίαση θέσεων/ επιχειρηματολογία •Βίντεο (για αφόρμηση •Συζήτηση •Συνεργασία •Καταγραφή επιχειρημάτων με βάση το μοντέλο επιχειρηματολογία του Toulmin •Καταγραφή άγνωστων εννοιών •Σχεδιάγραμμα |
| 6ο μάθημα Θεματική ενότητα: Γάμος - | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Ανάλυση • Επεξήγηση • Συνεπαγωγή | <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα | <ul style="list-style-type: none"> •Μελέτη κειμένου/νοηματική εμβάθυνση •Σημειώσεις/ |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Οικογένεια | <ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιάγραμμα • Παραγραφοποίηση • Γλωσσική μελέτη κειμένου | <p>πλαγιότιτλοι ανά παράγραφο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ιδεοθύελλα (στην καταγραφή επιχειρημάτων) • Παραγωγή λόγου με έμφαση στο μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin • Σχεδιάγραμμα • Ετεροαξιολόγηση |
| 7ο μάθημα Θεματική ενότητα: Ισότητα – Γυναίκα | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Ανάλυση • Αξιολόγηση • Επεξήγηση • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα • Αξιολόγηση θέσεων συγγραφέα • Ανάδειξη διαφορετικής οπτικής | <ul style="list-style-type: none"> • Βίντεο (για αφόρμηση) • Συζήτηση • Σημειώσεις/ πλαγιότιτλοι ανά παράγραφο • Σύγκριση σημειώσεων των μαθητών • Διάγραμμα ροής • Καταγραφή επιχειρημάτων • Ανάπτυξη παραγράφου • Συνεργατική αξιολόγηση |
| 8ο μάθημα Θεματική ενότητα: | <ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση • Επεξήγηση • Αξιολόγηση | <ul style="list-style-type: none"> • Κειμενικά είδη (ένταξη στην κατηγορία και | <ul style="list-style-type: none"> • Ιδεοθύελλα (στην καταγραφή επιχειρημάτων) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| Αμεα | <ul style="list-style-type: none"> • Αυτορρύθμιση • Ερευνητικότητα (διάθεση) | <p>σύγκριση κειμενικών ειδών)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διερεύνηση θεματος | <ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιάγραμμα • Ανάπτυξη ζητουμένου σε παράγραφο/ παραγραφοποίηση • Έλεγχος και σχολιασμός της παραγωγής λόγου σε συνεργασία • Σύγκριση κειμενικών ειδών |
| <p>9ο μάθημα</p> <p>Θεματική ενότητα:</p> <p>Βία - Φανατισμός</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Ανάλυση • Επεξήγηση • Αξιολόγηση • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα • Αξιολόγηση επιχειρήματος • Διαφορετική οπτική στην θέση του συγγραφέα • Ανασκευή επιχειρήματος • Παραγραφοποίηση | <ul style="list-style-type: none"> • Σημειώσεις - πλαγιότιτλοι ανά παράγραφο • Σχεδιάγραμμα κειμένου • Ασκήσεις ανασκευής- φύλλο εργασίας • Ιδεοθύελλα (καταγραφή επιχειρημάτων και για την παραγραφοποίηση) • Συζήτηση • Αυτοαξιολογήση |
| <p>10ο μάθημα</p> <p>Θεματική ενότητα:</p> <p>Ενδοσχολική βία</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Επεξήγηση • Συνεπαγωγή • Αξιολόγηση • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα • Παραγωγή λόγου | <ul style="list-style-type: none"> • Βίντεο • Συζήτηση • Καταιγισμός ιδεών • Μελέτη κειμένου/ νοηματική |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | | <p>εμβάθυνση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση επιχειρημάτων • Σχεδιαγραμματική παρουσίαση θέματος • Παραγραφοποίηση • Αυτοδιόρθωση |
| <p>11ο μάθημα</p> <p>Θεματική ενότητα:</p> <p>Φαινόμενα Κοινωνικής Παθογένειας</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Ανάλυση • Αξιολόγηση • Επεξήγηση • Συνεπαγωγή • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα • Αξιολόγηση θέσεων συγγραφέα • Διαφορετική οπτική • Διάγραμμα κειμένου • Παραγραφοποίηση | <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Καταγραφή επιχειρημάτων • Μελέτη κειμένου • Διάγραμμα ροής • Συνεργασία • Ετεροαξιολόγηση |
| <p>12ο μάθημα</p> <p>Θεματική ενότητα:</p> <p>Καταναλωτισμός - Διαφήμιση</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία, • Ανάλυση • Επεξήγηση • Συνεπαγωγή • Αξιολόγηση • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Τρόποι και μέσα πειθούς του διαφημιστικού λόγου • Εντοπισμός θέματος - θέσης - επιχειρημάτων του συγγραφέα • Αξιολόγηση θέσεων συγγραφέα • Διαφορετική οπτική | <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Νοηματική ανάλυση κειμένου • Διάγραμμα ροής • Καταγραφή επιχειρημάτων/ θέσεων στον πίνακα. • Διάγραμμα ροής |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>13ο μάθημα Θεματική ενότητα: Πολιτικός λόγος - Λαϊκισμός</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία, • Ανάλυσης, • Συνεπαγωγή, • Επεξήγηση • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Πολιτικός λόγος • Πολυτροπικό κείμενο | <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Υπέρ- κατά • Ερωτήσεις • Καταγραφή επιχειρημάτων • Παραγραφοποίηση • Ετεροαξιολόγηση • Σύγκριση κειμένων πολιτικού λόγου • Σύγκριση πολυτροπικού κειμένου • Συνεργασία |
| <p>14ο μάθημα Θεματική ενότητα: Κοινωνική συμμετοχή - πολιτικοποίηση</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση • Επεξήγησης • Αυτορρύθμιση • Ερευνητικότητας | <ul style="list-style-type: none"> • Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων) • Διάγραμμα επιχειρηματολογίας • Παραγωγή λόγου | <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Καταγραφή επιχειρημάτων • Ερωτήσεις • Έρευνα στο διαδίκτυο • Αναλυτικό σχεδιάγραμμα παραγράφου • Συνεργασία • Ετεροαξιολόγηση |
| <p>15ο μάθημα Θεματική ενότητα: Θανατική ποινή - Ευθανασία</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ερμηνεία • Επεξήγηση • Ανάλυση • Αξιολόγηση • Αυτορρύθμιση • Ερευνητικότητα | <ul style="list-style-type: none"> • Προσωπικές θέσεις για το θέμα • Εντοπισμός θέματος, θέσης, επιχειρημάτων • Παραγωγή λόγου | <ul style="list-style-type: none"> • Εικόνες σχετικές με το θέμα • Συζήτηση • καταγραφή απόψεων • Διάγραμμα ροής κειμένου |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | (διάθεση) | | <ul style="list-style-type: none"> •Αναλυτικό διάγραμμα επιχειρημάτων •Συνεργασία •Ετεροαξιολόγηση |
| 16ο μάθημα Θεματική ενότητα: Επιστήμη | <ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση • Επεξήγηση • Αξιολόγηση • Αυτορρύθμιση | <ul style="list-style-type: none"> • Μορφές πειθούς (επιστημονικός λόγος) • Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων) | <ul style="list-style-type: none"> •Συζήτηση •Προφορική παρουσίαση επιχειρημάτων του συγγραφέα •Ετεροαξιολόγηση •Συνεργασία |

4. **“The Ennis –Weir Critical Thinking Test”**

Οδηγίες κριτηρίου

Διάβασε την επιστολή στον εκδότη της εφημερίδας του Moorburg. Δες την επιστολή παράγραφο με παράγραφο και ως συνολικό επιχειρήμα. Τότε γράψε μια απαντητική επιστολή στον εκδότη για την συγκεκριμένη. Για κάθε παράγραφο της επιστολής πρόκειται να διαβάσεις και να γράψεις μια παράγραφο σε απάντηση, στην οποία θα σημειώνεις αν πιστεύεις ότι η σκέψη είναι σωστή ή λανθασμένη. Επίσης γράψε μια επιλογική παράγραφο σχετικά με το συνολικό επιχειρήμα. Υποστήριξε τα επιχειρήματα σου με αιτιολόγηση.

Η απάντηση πρέπει να έχει εννιά αριθμημένες παραγράφους. Οι αριθμοί 1 έως 8 πρέπει να δίνουν την θέση σου για τις παραγράφους 1 έως 8 στην επιστολή. Η 9^η παράγραφος πρέπει να είναι μια συνολική αξιολόγηση της επιστολής θεωρούμενης ως ένα συνολικό επιχειρήμα. Κάθε παράγραφος συμπεριλαμβανομένης και της τελευταίας πρέπει να εμπεριέχει αιτιολόγηση των θέσεων σου.

Αφιέρωσε περίπου 10 λεπτά για να διαβάσεις την επιστολή και σκέψου σχετικά με αυτήν. Τότε γράψε όχι για περισσότερο από 30 λεπτά (περίπου τρία λεπτά για κάθε μια από τις σύντομες παραγράφους). Το μέγιστο χρονικό διάστημα που μπορείς να αφιερώσεις για το τεστ είναι 40 λεπτά.

Μην ξεχάσεις να δίνεις αιτιολόγηση σε κάθε παράγραφο. Παρακαλώ γράψε ξεκάθαρα.

Υπόγραψε με το όνομα σου στην επιστολή. Είσαι κάτοικος της περιοχής και αυτό το θέμα σε αφορά.

Θυμήσου, γράψε εννιά παραγράφους και δώσε αιτιολόγηση.

Το κριτήριο:

«Το γράμμα του Moorburg»

230 Sycamore Street

Moorburg

10 Απριλίου

Αγαπητέ εκδότη

Η ολονύκτια στάθμευση στους δρόμους του Moorburg θα πρέπει να εξαλειφθεί. Για να επιτύχουμε αυτόν τον στόχο, πρέπει να απαγορευτεί η στάθμευση από τις 2:00 π.μ. έως τις 6:00 π.μ. Υπάρχει πλήθος λόγων για τους οποίους οποιοσδήποτε έξυπνος πολίτης θα πρέπει να συμφωνήσει.

1. Ένας λόγος είναι ότι η νυχτερινή στάθμευση σημαίνει ότι έχεις χώρο στάθμευσης στους δρόμους. Είναι παράνομο για οποιονδήποτε να χρησιμοποιεί ως χώρο στάθμευσης τους δρόμους της πόλης. Σαφώς λοιπόν αντιτίθεται στη νομοθεσία να σταθμεύεις ολόκληρη τη νύχτα στους δρόμους.

2. 3 σημαντικοί δρόμοι, η λεωφόρος Lincoln, η λεωφόρος Marquand και η West Main Street, είναι πολύ στενοί. Με τα αυτοκίνητα σταθμευμένα στους δρόμους δεν υπάρχει χώρος για το μεγάλο κυκλοφοριακό όγκο κατά τις απογευματινές ώρες αιχμής. Όταν οδηγώ το απόγευμα προς το σπίτι μετά την δουλειά, μου παίρνει 35 λεπτά για να κάνω μια διαδρομή που θα έπαιρνε 10 λεπτά σε δρόμο χωρίς κίνηση. Αν δεν υπήρχαν αυτοκίνητα σταθμευμένα στις πλευρές αυτών των δρόμων, οι δρόμοι αυτοί θα μπορούσαν να διαχειριστούν μεγαλύτερη κυκλοφορία.

3. Η κίνηση σε μερικούς δρόμους είναι κακή και το πρωί όταν οι εργάτες των εργοστασίων μετακινούνται για την βάρδια των 6:00 π.μ. Αν δεν υπήρχαν αυτοκίνητα σταθμευμένα σε αυτούς τους δρόμους μεταξύ 2:00 π.μ. και 6:00 π.μ. θα υπήρχε περισσότερος χώρος για την κυκλοφορία των αυτοκινήτων.

4. Επιπλέον, δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι σε γενικές γραμμές η ολονύκτια στάθμευση στους δρόμους είναι κάτι ανεπιθύμητο. Είναι οπωσδήποτε άσχημο και πρέπει να αντισταθούμε σε αυτό.

5. Αν η στάθμευση απαγορευτεί από τις 2:00 π.μ. έως τις 6:00 π.μ., τότε τα ατυχήματα μεταξύ σταθμευμένων και κινούμενων οχημάτων θα απαλείφονταν κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου. Όλοι οι έξυπνοι κάτοικοι θα πρέπει να θεωρούν την εξάλειψη των ατυχημάτων σε οποιαδήποτε χρονική περίοδο ιδιαίτερα

επιθυμητή. Άρα θα πρέπει να είμαστε υπέρ της απαγόρευσης της στάθμευσης από από τις 2:00 π.μ. έως τις 6:00 π.μ.

6. Τον τελευταίο μήνα, ο αρχηγός της αστυνομίας, Burgess Jones, διεξήγαγε ένα πείραμα, το οποίο αποδεικνύει ότι η στάθμευση πρέπει να απαγορεύεται από τις 2:00 π.μ. έως τις 6:00 π.μ. Σε έναν από τους πολυσύχναστους δρόμους, στην λεωφόρο Marquand, τοποθέτησε πειραματικές πινακίδες για μια ημέρα. Οι πινακίδες εμπόδισαν τη στάθμευση τις 2:00 π.μ. έως τις 6:00 π.μ. Κατά το διάστημα αυτών των 4 ωρών δεν σημειώθηκε **ούτε ένα ατύχημα** στην λεωφόρο Marquand. Βέβαια, όλοι γνωρίζουν ότι έχουν σημειωθεί πάνω από τετρακόσια ατυχήματα στη λεωφόρο Marquand τον περασμένο χρόνο .

7. Οι αντίπαλοι των προτάσεών μου υποστήριξαν ότι οι συνθήκες είναι αρκετά ασφαλείς τώρα. Αυτοί οι άνθρωποι δεν ξέρουν τι σημαίνει πραγματικά " ασφαλής" . **Οι συνθήκες δεν είναι ασφαλείς αν υπάρχει έστω και η παραμικρή πιθανότητα ατυχήματος.** Αυτό σημαίνει το "ασφαλής". Άρα οι συνθήκες δεν είναι ασφαλείς όπως είναι τώρα.

8. Τέλος, αφήστε με να επισημάνω ότι ο Διευθυντής του Συμβουλίου Εθνικής Οδικής Ασφάλειας (National Traffic Safety Council), Kenneth O.Taylor, συνέστησε με θέρμη να αποφεύγεται η ολονύκτια στάθμευση σε πολυσύχναστους δρόμους πόλεων του μεγέθους του Moorburg. Ο Εθνικός Σύλλογος Αστυνομικών Διευθυντών έκανε την ίδια σύσταση. Και οι δύο προτείνουν ότι η απαγόρευση της στάθμευσης από τις 2:00 π.μ. ως τις 6:00 π.μ. είναι ο καλύτερος τρόπος για να αποτραπεί η ολονύκτια στάθμευση.

Προσκαλώ αυτούς που διαφωνούν καθώς επίσης και αυτούς που συμφωνούν μαζί μου να ανταποκριθούν στο γράμμα μου μέσω του εκδότη αυτής της εφημερίδας. Ας γίνει το θέμα ευρέως γνωστό.

Με εκτίμηση
Robert R. Raywift

5. Πρότυπο ανάλυσης γραπτού μαθητή

(εκφώνηση)

«Στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας μελετήσατε το παραπάνω άρθρο που μαρτυρά την υποβαθμισμένη θέση της γυναίκας στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυσκολίες που αυτή συναντά. Σε ένα άρθρο στην σχολική σας εφημερίδα εκφράζετε την συμφωνία ή την διαφωνία σας με την παραπάνω θέση. Στην πορεία προτείνετε τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να επιτευχθεί - και επί της ουσίας- η ισότητα του ανδρικού και του γυναικείου φύλου».

(απάντηση)

Στις μέρες μας, παρά τη αδιαμφισβήτητες νίκες του φεμινιστικού κινήματος, το ζήτημα της ισότητας των φύλων παραμένει επίκαιρο. Από το σπίτι μέχρι τον χώρο εργασίας και τα πολιτικά έδρανα, οι σεξιστικές αντιλήψεις παραμένουν και εσωτερικεύονται τόσο από τους άνδρες, όσο και από τις ίδιες τις γυναίκες. Για το λόγο αυτό, η κατεπίφαση κατοχύρωσης ισότητας δεν αρκεί. Γυναίκες, άνδρες και πολιτεία οφείλουν να υιοθετήσουν φεμινιστική στάση, να πιστέψουν, με άλλο λόγοι, στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ισότητα των φύλων.

Αρχικά, ήδη από τον χώρο του σπιτιού, η θέση της γυναίκας κρίνεται ιδιαίτερα δυσμενής. Φυσικά αναγνωρίζονται ορισμένες ελαφρύνσεις και η απομάκρυνση από ένα καθαρά πατριαρχικό και αυστηρό οικογενειακό πλαίσιο, όμως το μεγαλύτερο φορτίο της οικογενειακής ευθύνης παραμένει στην γυναίκα. Μπορεί η ένταξή της στην εργασία να συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην οικονομική της χειραφέτηση, ωστόσο δεν ανέβαλε στον δίκαιο καταμερισμό των οικογενειακών υποχρεώσεων. Αντίθετα, παρατηρείται ότι στον ρόλο της νοικοκυράς προστέθηκε επιπλέον και ο ρόλος της εργαζόμενης, δημιουργώντας ασφυκτικά ωράρια και ανισορροπίες.

Ακολούθως, τα προβλήματα δεν φαίνεται να εκλείπουν ούτε από την εργασιακή ζωή. Φυσικά, οι γυναίκες αποτελούν πλέον ένα ενεργό και πολυάριθμο εργατικό δυναμικό, όταν όμως γίνεται λόγος για καίριες θέσεις και για θέσεις εξουσίας τα πράγματα αλλάζουν. Πολύ περισσότερο, επαγγέλματα τείνουν να διαχωρίζονται σε ανδρικά και γυναικεία, με τα δεύτερα να θεωρούνται, προφανώς, πιο υποτιμημένα. Από την άλλη, στην περίπτωση που μια γυναίκα καταλάβει κάποια

«ανδρική» θέση, τότε εκείνη συσσωρεύει, κατά παράδοση, αντρικά χαρακτηριστικά. Ο κατάλογος πληθαίνει αν συνυπολογιστούν οι ανισότητες στις απολαβές, η εργασιακή ανασφάλεια για τις εγκύους και οι σεξουαλικές παρενοχλήσεις.

Ούτε στην πολιτική και κοινωνική ζωή οι γυναίκες φαίνεται να αντιμετωπίζονται ισάξια. Οσον αφορά την πολιτική, την κατεξοχήν «ανδρική υπόθεση» ανά τους αιώνες, η εκπροσώπηση των γυναικών αν και αυτές αποτελούν το 50% του πληθυσμού, είναι εξαιρετικά ελλιπής. Το γεγονός αυτό φανερώνει τέλος το ζήτημα των προκαταλήψεων και την ανακύκλωση των στερεοτύπων. Έτσι οι γυναίκες αποτελούν συχνά αντικείμενο δριμείας κριτικής για την εξωτερική τους εμφάνιση και αντιμετωπίζονται ως σεξουαλικά αντικείμενα.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι παρά την φαινομενική ισότητα, εξακολουθούν να υπάρχουν βαθιά προβλήματα που χρήζουν ουσιαστικών λύσεων.

Βασική προϋπόθεση είναι να κινητοποιηθεί ο πυλώνας των κοινωνικών αλλαγών η εκπαίδευση απαλλαγμένη φυσικά η ίδια από κοινωνικά ταμπού. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και όχι εκ του ασφαλούς, είναι σημαντικό να αναδειχθεί το φαινόμενο του σεξισμού και οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η ισότητα δεν είναι κάτι το δεδομένο και το κατοχυρωμένο. Το σχολείο, δηλαδή, θα πρέπει να απομακρύνει τα παιδιά από προκαταλήψεις, δημιουργώντας έτσι άτομα που στο μέλλον θα σέβονται και θα εκτιμούν όλους.

Η ενεργή αυτή στάση είναι απαραίτητο να συνεχιστεί και στην ενήλικη ζωή. Τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες οφείλουν να συλλογικοποιούνται και μέσα από κοινές δράσεις και αυτομορφώσεις να ενημερώνονται και να διεκδικούν μια δίκαια αντιμετώπιση από το κράτος και την κοινωνία. Η έμφαση δίνεται, άρα σε έναν συνεχώς εξελισσόμενο άτομο που έχει την διάθεση να απεκδυθεί κοινωνικά στερεότυπα και να αντιταχθεί σε οτιδήποτε το καταπιέζει.

Τέλος σε μια κοινωνία όπως η σημερινή υπό την κυριαρχία των κοινωνικών δικτύων, φλέγοντα ρόλο παίζει η ύπαρξη γυναικείων προτύπων. Τα πρότυπα αυτά, φυσικά, δεν θα χρησιμοποιούνται για εμπορικούς και ιδιοτελείς σκοπούς. Αντίθετα, τα πρότυπα που έχει ανάγκη η σημερινή γυναίκα ανεξαρτήτως ηλικίας, είναι εκείνα που, από την μια, θα αναδεικνύουν την υπάρχουσα ανισότητα και με τον ισχυρό τους λόγο θα παίρνουν θέση σε επίκαιρα σεξιστικά ζητήματα ενώ παράλληλα θα εμπνέουν και τις υπόλοιπες με την στάση, το ήθος και τον δυναμισμό τους.

Καταλήγοντας, η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα ενώ μοιάζει να έχει βελτιωθεί σημαντικά, στην βάση της παραμένει βαθιά παραδοσιακή. Ωστόσο, μέσα από την ενεργοποίηση της εκπαίδευσης και των ίδιων των ατόμων είναι δυνατόν αυτές οι ριζωμένες αντιλήψεις να αμφισβητηθούν και να βρεθούν στο στόχαστρο για μια ουσιώδη κοινωνική αλλαγή, όπου τα φύλα ελάχιστο ρόλο θα παίζουν την ανθρώπινη αξία.

| 02-A | 2 ^ο κείμενο – 1 ^ο ζητούμενο | Παραδείγματα | 2 ^ο κείμενο – 2 ^ο ζητούμενο | Παραδείγματα |
|--|--|--|--|---|
| Κωδικοποίηση | | | | |
| Αναγνώριση ζητούμενων – ερμηνεία | Ναι | | Ναι | |
| Παρουσία- απουσία επιχειρημάτων | Ναι (παρουσία) | | Ναι (παρουσία) | |
| Πλήθος επιχειρημάτων ανά ζητούμενο (εκτεταμένο επιχείρημα ή ομαδοποίηση επιχειρημάτων) | <u>1^η</u> παράγραφος: 1 <u>2^η</u> παράγραφος: 1 | <u>1^ο</u> επιχείρημα: δυσμενής θέση της γυναίκας στην οικογένεια <u>2^ο</u> επιχείρημα: αντιμετωπίζει προβλήματα και στην εργασιακή ζωή | <u>1^η</u> παράγραφος: 1 <u>2^η</u> παράγραφος: 1 | <u>1^ο</u> επιχείρημα: «Η εκπαίδευση, απαλλαγμένη και η ίδια από κοινωνικά ταμπού» <u>2^ο</u> επιχείρημα: «η ενεργή στάση είναι απαραίτητο να συνεχιστεί και στην ενήλικη |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | <p><u>3^η</u> <u>παράγραφος:</u> 2</p> <p>Συνολικά: 4 (εκτεταμένο επιχείρημα στην 1^η και 2^η και ομαδοποίηση στην 3^η)</p> | <p><u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ανισότιμη μεταχείριση στην πολιτική ζωή.</p> | <p><u>3^η</u> <u>παράγραφος:</u> 1</p> <p>Συνολικά 3 (εκτεταμένο επιχείρημα)</p> | <p>ζωή»</p> <p><u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> «η ύπαρξη των κοινωνικών προτύπων»</p> |
| <p>Κατάρτιση πλήρους επιχειρήματος - υποστήριξη με αιτιολογημένες κρίσεις - επεξήγηση</p> | <p><u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι</p> <p><u>2^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι</p> <p><u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι – επαληθεύεται</p> | <p><u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> <u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> δυσμενής θέση της γυναίκας στην οικογένεια</p> <p><u>2^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> αντιμετωπίζει προβλήματα και στην εργασιακή ζωή</p> <p><u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ανισότιμη μεταχείριση</p> | <p><u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι – όχι απόλυτα {δεν αιτιολογούνται επαρκώς οι προκείμενες, παρά μόνο το αποτέλεσμα των σχολικών δράσεων}</p> <p><u>2^ο</u> <u>επιχείρημα:</u></p> | <p><u>1^η</u> <u>παράγραφος:</u> «Η εκπαίδευση, απαλλαγμένη και η ίδια από κοινωνικά ταμπού»</p> <p><u>2^η</u> <u>παράγραφος:</u> «η ενεργή στάση είναι απαραίτητο να συνεχιστεί και στην ενήλικη ζωή»</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | η αποδεικτέα θέση (δεν υπάρχει επαρκής αιτιολόγηση για την πολιτική ζωή) | στην πολιτική ζωή. | <u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι | <u>3^η</u> <u>παράγραφος:</u> «η ύπαρξη των κοινωνικών προτύπων» |
| Εξαγωγή λογικού συμπεράσματος (εγκυρότητα συλλογισμού – συνεπαγωγή) | <u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι – 3 προκείμενες | <u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> δυσμενής θέση της γυναίκας στο σπίτι → Το μεγαλύτερο φορτίο οικογενειακής ευθύνης παραμένει στην γυναίκα → Αν και χειραφετήθηκε (ένταξη στην αγορά εργασίας) δεν υπάρχει δίκαιος καταμερισμός οικογενειακών υποχρεώσεων → Αντίθετα στον ρόλο της νοικοκυρας | <u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι – 3 προκείμενες | <u>1^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> «Η εκπαίδευση, απαλλαγμένη και η ίδια από κοινωνικά ταμπού» → με δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο θα δείξει ότι δεν είναι δεδομένη ή κατοχυρωμένη η ισότητα → θα απομακρύνει τους μαθητές από προκαταλήψεις → θα δημιουργήσει άτομα που σέβονται και |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <p><u>2^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι - 4 προκείμενες</p> | <p>προστέθηκε και αυτός της εργαζόμενης → <u>συμπέρασμα:</u> <u>διατυπώνεται</u> δημιουργώντας ασφυκτικά ωράρια και ανισορροπίες (επαληθεύεται η αποδεικτέα θέση) <u>2^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> δυσμενής θέση της γυναίκας και στην εργασιακή ζωή. → αν και πολυάριθμο δυναμικό, δεν λαμβάνουν θέσεις εξουσίας → διαχωρισμός επαγγελματών σε ανδρικά και γυναικεία με σαφή υποτίμηση</p> | <p><u>2^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι -1 προκείμενη</p> | <p>εκτιμούν τους άλλους → <u>συμπέρασμα:</u> δεν δηλώνεται <u>2^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> «η ενεργή στάση είναι απαραίτητο να συνεχιστεί και στην ενήλικη ζωή»: άνδρες και γυναίκες οφείλουν να συλλογοποιούνται και μέσα από κοινές δράσεις και αυτομόρφωση να ενημερώνονται και να διεκδικούν μια δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος και την κοινωνία <u>Συμπέρασμα:</u> άρα έμφαση</p> |
|--|---|---|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>των δεύτερων → κατάληψη θέσης «παραδοσιακ ών» ανδρικών επαγγελματών , αυτομάτως διαθέτει ανδρικά χαρακτηριστικ ά→ ανισότητες στις απολαβές, εργασιακή ανασφάλεια για εγκύους, σεξουαλικές παρενοχλήσει ς → <u>Συμπέρασμα:</u> <u>δεν δηλώνεται</u> ρητά – επαληθεύεται η αποδεικτέα θέση</p> | | <p>σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο άτομο που έχει την διάθεση να επεκδυθεί κοινωνικά στερεότυπα και να αντιταχθεί σε οτιδήποτε το καταπιέζει.</p> |
| | <p><u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι – όχι απόλυτα – το συμπέρασμα</p> | <p><u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ανισότητα στην πολιτική και κοινωνική</p> | <p><u>3^ο</u> <u>επιχείρημα:</u> ναι – 3 προκείμενες</p> | <p><u>3^ο</u> <u>επιχειρήματα</u> :«η ύπαρξη των κοινωνικών προτύπων»: τα πρότυπα δεν θα χρησιμοποιού νται για εμπορικούς και ιδιοτελείς σκοπούς → αντίθετα, τα πρότυπα που έχει ανάγκη η σημερινή γυναίκα</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>αφορά κυρίως στην πολιτική ζωή - 3 προκείμενες</p> | <p>ζωή. → ελλιπής εκπροσώπηση σε μια «κατεξοχήν ανδρική υπόθεση» → επιβεβαιώνεται και η από προκαταλήψεις και ανακύκλωση στερεοτύπων → Έτσι γίνονται αντικείμενο κριτικής για εξωτερική εμφάνιση και ως σεξουαλικά αντικείμενα → <u>συμπέρασμα:</u> <u>δεν δηλώνεται ρητά</u> ανισότητα στην πολιτική και στην κοινωνική ζωή</p> | <p>ανεξαρτήτως ηλικίας είναι εκείνα που από τη μία θα αναδεικνύουν την υπάρχουσα ανισότητα και με τον ισχυρό τους λόγο θα παίρνουν θέση σε επίκαιρα σεξιστικά ζητήματα → ενώ παράλληλα θα εμπνέουν και τις υπόλοιπες με την στάση, το ήθος και τον δυναμισμό τους. → <u>συμπέρασμα:</u> είναι αναγκαία η ύπαρξη κοινωνικών προτύπων (δεν διατυπώνεται ρητά αλλά</p> |
|--|---|---|--|

| | | | | |
|---|-----------------------------------|--|-----|--|
| | | | | εννοείται) |
| Διατύπωση εναλλακτικής άποψης ναι | Όχι | | Ναι | Εστιάζει και στον ρόλο των γυναικών ως παράγοντας βελτίωσης της θέσης της |
| Δεοντολογική διατύπωση | Όχι | | Όχι | |
| Χρήση αιτιολογικών συνδέσμων | 0 | | 0 | |
| Χρήση τεκμηρίων (που υποστηρίζουν την θέση της) | Χρήση στατιστικού στοιχείου | «οι γυναίκες αποτελούν το 50 % του πληθυσμού» - | Όχι | |
| Προεργασία | Ναι | Δεδομένα – ζητούμενα Επικοινωνιακ ό πλαίσιο Σχεδιάγραμμα | Ναι | Δεδομένα – ζητούμενα Επικοινωνιακ ό πλαίσιο Σχεδιάγραμμα |

6. Βαθμολογική επίδοση συμμετεχόντων

| 01-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 1.6 | 1,3 | 1.6 | 1 |
| 2 ^η εξέταση | 2.3 | 1,3 | 2 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 2.8 | 1 | 1.8 | 1 |
| 4 ^η εξέταση | 3 | 2.8 | 2.8 | 2 |
| 5 ^η εξέταση | 2.3 | 1.5 | 1.7 | 3 |
| 6 ^η εξέταση | 3 | 2.2 | 2.6 | 2 |

| 02-A | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 2.4 | 1.8 | 1.9 | 2 |
| 2 ^η εξέταση | 3 | 2,3 | 2,7 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 3 | 2.3 | 2.7 | 2 |
| 4 ^η εξέταση | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 ^η εξέταση | 3 | 2.7 | 3 | 2 |
| 6 ^η εξέταση | 2.9 | 2.4 | 2.4 | 3 |

| 03-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 2.1 | 1.3 | 2.1 | 2 |
| 2 ^η εξέταση | 2.8 | 1,2 | 1.7 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 2.8 | 1 | 2 | 2 |
| 4 ^η εξέταση | 2.9 | 1.8 | 2.4 | 2 |
| 5 ^η εξέταση | 1.8 | 1.7 | 1.9 | 1 |
| 6 ^η εξέταση | 2.1 | 1.4 | 2 | 1 |

| 04-A | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 2,7 | 2,1 | 2,4 | 2 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 2 | 1,2 | 1,4 | 2 |
| <i>3^η εξέταση</i> | 2.3 | 1.7 | 2 | 1 |
| <i>4^η εξέταση</i> | 3 | 2,4 | 2,4 | 2 |
| <i>5^η εξέταση</i> | 2,3 | 1.5 | 2.4 | 1 |
| <i>6^η εξέταση</i> | 2.6 | 1.8 | 2.2 | 2 |

| 05-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 2,2 | 1,4 | 1,7 | 2 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 3 | 2 | 2.2 | 3 |
| <i>3^η εξέταση</i> | 2.4 | 1.9 | 2 | 2 |
| <i>4^η εξέταση</i> | 2.9 | 1.6 | 2 | 2 |
| <i>5^η εξέταση</i> | 3 | 2 | 2,3 | 3 |
| <i>6^η εξέταση</i> | 2,7 | 1,9 | 2,2 | 1 |

| 06-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 2 | 1,4 | 2.1 | 2 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 1,3 | 0,8 | 0,9 | 2 |
| <i>3^η εξέταση</i> | 2,3 | 1,7 | 2,3 | 1 |
| <i>4^η εξέταση</i> | 2,7 | 19 | 2,4 | 3 |
| <i>5^η εξέταση</i> | 2,8 | 2,3 | 2,5 | 3 |
| <i>6^η εξέταση</i> | 2,7 | 1,8 | 2,4 | 2 |

| 07-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 1,2 | 1,1 | 1,4 | 2 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 3 | 2,2 | 2.8 | 3 |

| | | | | |
|------------------------|-----|-----|-----|---|
| 3 ^η εξέταση | 2,5 | 1,8 | 2,1 | 1 |
| 4 ^η εξέταση | 3 | 2,7 | 2,8 | 2 |
| 5 ^η εξέταση | 3 | 1,9 | 2,3 | 3 |
| 6 ^η εξέταση | 2,3 | 2 | 2,2 | 2 |

| O8-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 2,2 | 1,7 | 2 | 1 |
| 2 ^η εξέταση | 2,8 | 1,8 | 2,3 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 2,6 | 1,4 | 1,9 | 1 |
| 4 ^η εξέταση | 2,8 | 1,6 | 2,2 | 2 |
| 5 ^η εξέταση | 2,9 | 1,9 | 2,3 | 1 |
| 6 ^η εξέταση | 2,9 | 2 | 2,7 | 2 |

| O9-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 2,4 | 1,9 | 2,3 | 2 |
| 2 ^η εξέταση | 2,8 | 2 | 2,8 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 3 | 2,2 | 2,3 | 2 |
| 4 ^η εξέταση | 3 | 2,4 | 2,9 | 2 |
| 5 ^η εξέταση | 2,8 | 2,2 | 2,4 | 3 |
| 6 ^η εξέταση | 2,9 | 2,2 | 2,9 | 3 |

| 10-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 1,7 | 1,4 | 1,6 | 2 |
| 2 ^η εξέταση | 2,3 | 2 | 2,3 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 2,5 | 1,7 | 1,9 | 2 |
| 4 ^η εξέταση | 3 | 2 | 2,5 | 3 |
| 5 ^η εξέταση | 2,2 | 2 | 2,4 | 3 |

| | | | | |
|------------------------|-----|-----|-----|---|
| 6 ^η εξέταση | 2,6 | 1,7 | 1,8 | 2 |
|------------------------|-----|-----|-----|---|

| 11-A | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 1,8 | 1,3 | 1,7 | 2 |
| 2 ^η εξέταση | 1,8 | 1,4 | 1,6 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 2,4 | 1,6 | 1,4 | 1 |
| 4 ^η εξέταση | 2,3 | 1,5 | 1,6 | 2 |
| 5 ^η εξέταση | 1,7 | 1,3 | 1,7 | 2 |
| 6 ^η εξέταση | 2,3 | 2 | 2 | 2 |

| 12-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 2,6 | 1,9 | 2,3 | 2 |
| 2 ^η εξέταση | 2,8 | 2,4 | 2,2 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 3 | 2,2 | 2,7 | 1 |
| 4 ^η εξέταση | 2,7 | 1,7 | 1,8 | 2 |
| 5 ^η εξέταση | 3 | 2,3 | 2,3 | 3 |
| 6 ^η εξέταση | 2,3 | 1,7 | 2,1 | 2 |

| 13-A | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| 1 ^η εξέταση | 1,9 | 1,4 | 1,9 | 1 |
| 2 ^η εξέταση | 1,8 | 1,5 | 1,8 | 2 |
| 3 ^η εξέταση | 2 | 1,4 | 1,4 | 1 |
| 4 ^η εξέταση | 2,8 | 2 | 2,5 | 1 |
| 5 ^η εξέταση | 2,8 | 2 | 2,5 | 1 |
| 6 ^η εξέταση | 2,3 | 1,6 | 1,9 | 2 |

| 14-K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 1,66 | 1 | 1,44 | 2 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 2 | 1,14 | 1,14 | 2 |
| <i>3^η εξέταση</i> | 2,5 | 1,75 | 1,75 | 2 |
| <i>4^η εξέταση</i> | 2,22 | 1,33 | 1,66 | 2 |
| <i>5^η εξέταση</i> | 2,75 | 1,6 | 1,8 | 2 |
| <i>6^η εξέταση</i> | 2 | 1 | 1,44 | 2 |

| 15-A | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 0,6 | 0,3 | 0,3 | 1 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 2,3 | 2 | 2,3 | 1 |
| <i>3^η εξέταση</i> | 2,3 | 2 | 2 | 2 |
| <i>4^η εξέταση</i> | 2,5 | 1,8 | 2 | 2 |
| <i>5^η εξέταση</i> | 2 | 1,5 | 1,5 | 1 |
| <i>6^η εξέταση</i> | 2,4 | 1,6 | 2 | 2 |

| 16- K | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 2,7 | 1,8 | 2,4 | 2 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 2,8 | 1,7 | 1,9 | 2 |
| <i>3^η εξέταση</i> | 3 | 3 | 3 | 2 |
| <i>4^η εξέταση</i> | 3 | 2,3 | 2,6 | 2 |
| <i>5^η εξέταση</i> | 2,9 | 1,9 | 2,3 | 2 |
| <i>6^η εξέταση</i> | 2,7 | 1,9 | 2,8 | 2 |

| 17-A | Ερμηνεία | Εξήγηση | Συνεπαγωγή | Επικοινωνιακό πλαίσιο |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------------------|----------------------------------|
| <i>1^η εξέταση</i> | 1,3 | 1,1 | 1,2 | 2 |
| <i>2^η εξέταση</i> | 1,8 | 1 | 1,2 | 2 |
| <i>3^η εξέταση</i> | 1 | 0,8 | 0,8 | 2 |
| <i>4^η εξέταση</i> | 2,5 | 2 | 2 | 2 |
| <i>5^η εξέταση</i> | 2,2 | 1,6 | 1,8 | 2 |
| <i>6^η εξέταση</i> | 1,4 | 1,4 | 1,6 | |

7. *Ημερολόγιο εκπαιδευτικού*

Το ημερολόγιο του καθηγητή περιλαμβάνει σημειώσεις για την απόδοση των μαθητών σε όσα τους ζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά και σχόλια/ παρατηρήσεις για την αυτοδιόρθωση και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. Οι σημειώσεις τίθενται ανά μάθημα με βάση το κάθε τμήμα και στο τέλος δίνεται μια συνολική θεώρηση για όλα τα τμήματα.

1^ο μάθημα

1^ο τμήμα

▪ **Σύσταση τμήματος:** οι μαθητές συγκροτούν για πρώτη φορά τμήμα και γι αυτό δεν υπήρξε σχετική αλληλεπίδραση στο πρώτο μάθημα. Επίσης υπήρξε έντονη συστολή και εξέφραζαν τις απόψεις τους μετά από έντονη προτροπή και παρώθηση. (κλίμα της τάξης)

▪ **Αναγνώριση συλλογισμών:** μετά την σύντομη παρουσίαση των τρόπων πειθούς, που στόχευε να αντιληφθούν τα επιχειρήματα ως μέσο πειθούς, ο Θ. παρατήρησε ότι υπάρχει η δυνατότητα να γράφουν και με άλλους τρόπους (επίκληση στο συναίσθημα και στην αυθεντία) όπως ο συντάκτης του τεστ, αλλά κατάλαβε ότι δεν είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος για να στηρίξει τις απόψεις του. Ο ίδιος διερωτήθηκε σχετικά με την χρησιμότητα των ασκήσεων. Θεώρησε ότι ασκείται σε μεθοδολογία ασκήσεων για να απαντήσει στις ερωτήσεις της θεωρίας στις εξετάσεις. Παραδόξως, δεν κατανόησε ότι η εξάσκηση στην αναγνώριση της σωστής δομής και της αξιολόγησης του επιχειρήματος βοηθάει στην συγγραφή ενός επιχειρήματος. Γενικότερα δεν αντιμετώπισαν σοβαρή δυσκολία στην δομή του επιχειρήματος για την αναγνώριση των προκειμένων και του συμπεράσματος, αν και δεν είχαν ασκηθεί ιδιαίτερα στους συλλογισμούς την προηγούμενη φορά.

Η πλειοψηφία των μαθητών αναγνώρισε σωστά την δομή των επιχειρημάτων. Δυσκολεύτηκαν λίγο με παραδείγματα στα οποία το συμπέρασμα δεν βρισκονταν στο τέλος, αλλά επανέφεραν την φράση “άρα” για να φτάσουν στο συμπέρασμα και να κατανοήσουν τον συλλογισμό.

▪ **Συλλογιστική πορεία:** εντόπισαν ορθά τα περισσότερα παραδείγματα, καθώς είχαν ασκηθεί και στην Β΄ Λυκείου σε ανάλογες ασκήσεις. Σε ορισμένα παραδείγματα κατάφεραν να αναγνωρίσουν και τις επιμέρους μορφές του επαγωγικού

συλλογισμού (γενίκευση, αίτιο- αποτέλεσμα, αναλογία) χωρίς όμως περισσότερη επεξήγηση.

- **Θέμα προς συζήτηση:** κατά την προσέγγιση της έννοιας της ΚΣ, οι μαθητές διατύπωσαν την άποψη τους και σημείωσαν και αυτοί ότι είναι σύνθετη έννοια και το συνέδεσαν με την πολιτική ζωή και τις κοινωνικές μας σχέσεις. Ένας μαθητής το ανέφερε ως εφόδιο για την εργασιακή απασχόληση καθώς όπως υποστήριξε δεν είναι αρκετό μόνο η κατοχή πτυχίων

2^ο τμήμα

- **Σύσταση τμήματος:** πρόκειται για μαθητές, ως επί το πλείστον, που έχουν αξιώσεις για υψηλόβαθμες σχολές. Από την περσινή προετοιμασία δεν φάνηκε σοβαρό θέμα στην έκφραση και στην αναζήτηση επιχειρημάτων για ένα προς συζήτηση θέμα. Το **κλίμα** της τάξης ήταν **θετικό**, αλλά υπήρξε μια σχετική συστολή στην διατύπωση των απόψεων τους, καθώς δεν γνωρίζονταν όλοι οι μαθητές μεταξύ τους.
- **Αναγνώριση συλλογισμών:** εντόπισαν με ελάχιστα λάθη τα δομικά στοιχεία του επιχειρήματος. Μόνο μία μαθήτρια δυσκολεύτηκε σε δύο επιχειρήματα, στα οποία το συμπέρασμα δεν βρισκονταν στο τέλος.
- **Συλλογιστική πορεία:** εντόπισαν σωστά την συλλογιστική πορεία σε όλα τα παραδείγματα. Χρειάστηκε να επαναλάβουμε την μεθοδολογία αναγνώρισης του συλλογισμού.
- **Θέμα προς συζήτηση:** οι περισσότεροι μαθητές στην διερευνητική ερώτηση εξήγησαν ότι είναι ιδιαίτερα καθοριστική για την ζωή τους και ειδικότερα για την ανεξαρτησία τους. Όπως και οι προηγούμενοι το συνέδεσαν και την καθημερινότητα τους αλλά και με την πολιτική ζωή.

3^ο τμήμα:

- **Σύσταση τμήματος:** πρόκειται για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην συγκρότηση αποτελεσματικού λόγου. Έχω γνώση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών καθώς τους δίδαξα το μάθημα της νεοελληνικής Γλώσσας και την προηγούμενη χρονιά. Παρόλο που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση και στην οργάνωση των ιδεών, η απόδοσή τους είναι βελτιωμένη σε σχέση με τα προηγούμενα έτη. Στο τμήμα εντάχθηκε και η απόφοιτη μαθήτρια Μ. η οποία αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου και στην στην συγγραφή

επιχειρηματολογικού κειμένου. Το κλίμα της τάξης είναι ιδιαίτερα θετικό. Οι μαθητές, οι οποίοι υπήρξαν συμμαθητές στην Β΄ λυκείου, αποδέχτηκαν την νέα μαθήτριά. Στην τάξη επικρατεί μια άτυπη παραδοχή της «ανωτερότητας» της Δ. από τους υπόλοιπους. Γενικά το τμήμα ως προς το γνωστικό αντικείμενο είναι μέτριου επιπέδου και δεν έχουν δείξει ιδιαίτερη θέρμη από την προηγούμενη χρονιά για την οργάνωση και την συστηματική τους μελέτη.

- **Αναγνώριση των συλλογισμών:** οι μαθητές καθώς έχουν διδαχθεί τα δομικά στοιχεία του επιχειρήματος στην Β΄ λυκείου (προκείμενες- συμπεράσμα) δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην αναγνώριση παραδειγμάτων κλιμακωτής δυσκολίας. Ωστόσο ανέμεναν το συμπέρασμα να βρίσκεται στο τέλος ενώ σε μερικά παραδείγματα υπήρχε στην αρχή ή στη μέση. Επίσης όταν παρατηρούσαν λέξεις που δηλώνουν συμπέρασμα αυτόματα, χωρίς να το σκεφτούν, θεωρούσαν ότι πρόκειται για το συμπέρασμα του συλλογισμού. Τέλος εντόπιζαν σωστά τις προκείμενες, αλλά σε ορισμένα παραδείγματα ενσωμάτωσαν και άλλες περιόδους που δεν ήταν απαραίτητες.

Από το σύνολο των μαθητών κυρίως η Μ. δυσκολεύτηκε να εντοπίζει τη δομή των συλλογισμών, αλλά η κατάσταση βελτιώθηκε καθώς βοήθησε λίγο η υπενθύμιση της μεθοδολογίας (εντοπισμός του συμπεράσματος, και στη πορεία το κατηγορήμα, το υποκείμενο και ο κοινός όρος).

Γενικά, οι ασκήσεις που δίνονταν και τις προηγούμενες φορές ήταν για την αναγνώριση ενός τυπικού συλλογισμού και όχι ενός επιχειρήματος σε έκταση μιας παραγράφου, κάτι που συνήθως δυσκόλευε τους μαθητές.

- **Συλλογιστική πορεία:** ως επί το πλείστον, ορθές απαντήσεις. Τα λάθη τους οφείλονται στην τάση να βλέπουν την συλλογιστική πορεία της παραγράφου οπτικά χωρίς να εντοπίζουν πρώτα προκείμενες και συμπέρασμα.
- **Θέμα προς συζήτηση:** οι μαθητές ανέφεραν θέματα από την καθημερινότητα τους, που αποδεικνύουν την αναγκαιότητα της κριτικής σκέψης και οι περισσότεροι το συνέδεσαν με την επικράτηση των ΜΜΕ και διέβλεψαν τον κίνδυνο χειραγώγησης των πολιτών. Οι μαθητές, ως επί το πλείστον, είπαν ότι η ΚΣ είναι μια έννοια που δεν μπορούν εύκολα να την προσεγγίσουν αλλά περισσότερο τους παραπέμπει στις πνευματικές δυνάμεις και στον συνδυασμό και σύγκριση στοιχείων.

1^ο μάθημα - ανακεφαλαιωτικά

- Οι περισσότεροι μαθητές των τμημάτων ανταποκρίθηκαν **σχετικά ικανοποιητικά** στην άσκηση της **δομής** του **επιχειρήματος**. Οι αδυναμίες παρατηρήθηκαν όταν το συμπέρασμα δεν βρίσκονταν στην συνηθισμένη θέση, δηλαδή στο τέλος της παραγράφου. Επίσης, αυτόματα, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, θεωρούσαν ότι οποιαδήποτε λέξη δήλωνε συμπέρασμα (ώστε, επομένως,άρα κτλ) και αυτομάτως οδηγεί στο συμπέρασμα του συλλογισμού. Τέλος, παρόλο που είχαμε επαναλάβει τον τρόπο αναγνώρισης επιχειρήματος, αυτό ακολουθούνταν από πολύ λίγους μαθητές. Από την πλειοψηφία, δεν υπήρξε ιδιαίτερη προσοχή και συστηματικός τρόπος μελέτης παρά μόνο μετά την προτροπή μου.Μερικές φορές ένιωθα ότι ήταν απλώς διεκπεραίωση η αναγνώριση του συλλογισμού και όχι προσεκτική μελέτη της δομής ώστε να υιοθετήσουν στον γραπτό τους λόγο την ανάλογη δομή.
- Σχετικά με την **συλλογιστική πορεία**, οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν, καθώς την είχαν διδαχθεί και την περσινή χρονιά. Ωστόσο δεν ακολουθούσαν πάντοτε την σωστή μεθοδολογία: εντοπισμός των προκείμενων - συμπεράσματος και στη πορεία αναγνώριση της συλλογιστικής πορείας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί και στην απουσία συστηματικής και εις βάθος εξάσκησης σε ανάλογα ζητούμενα, καθώς οι περισσότεροι έμεναν στην γενική διατύπωση ότι η σκέψη οδηγείται από το γενικό στο ειδικό ή το αντίστροφο. Για τους περισσότερους τόσο η αναγνώριση της δομής όσο και της συλλογιστικής πορείας, θεωρήθηκε ως μια επιπλέον άσκηση για να διασφαλίσουν τις μονάδες των αντίστοιχων ασκήσεων στις πανελλήνιες εξετάσεις, και όχι ως μια ουσιαστική άσκηση για να αφομοιώσουν τους βασικούς κανόνες κατάρτισης του επιχειρήματος και να το εφαρμόσουν στον γραπτό και προφορικό τους λόγο.
- **κλίμα_τάξης**: οι σχέσεις των μελών του τμήματος κυμαίνονται από θετικές (λόγω της γνωριμίας τους από την προηγούμενη χρονιά) ως μέτριες δεδομένου ότι συγκροτούν ομάδα για πρώτη φορά. Η δεύτερη περίπτωση είναι δικαιολογημένη και ειδικότερα στα πρώτα μαθήματα.
- **Αναστοχασμός**: η διδασκαλία της θεωρία της δομής του επιχειρήματος και της συλλογιστικής της πορείας είναι απαραίτητη όχι μόνο για να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες ερωτήσεις στις εξετάσεις, όπως νομίζουν οι μαθητές. Είναι απαραίτητο και για να αντιληφθούν τον τρόπο με το οποίο πρέπει να επιχειρηματολογούν.

- Το ζήτημα της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους αναμένεται να διερευνηθεί περισσότερο και να αποτελέσει και αυτό στόχο δεδομένου ότι το θετικό κλίμα επιδρά στην βελτίωση της γενικότερης επίδοσης τους.

Προτεινόμενες δράσεις:

Απαιτείται περισσότερο έμφαση σε ασκήσεις που να ζητούν την δομή του επιχειρήματος με βάση όχι μόνο μια αποσπασματική παράγραφος αλλά με το κείμενο ως ολότητα. Γι αυτό και στα επόμενα μαθήματα θα λειτουργήσουμε **κειμενοκεντρικά** και θα εστιάσουμε στον εντοπισμό των επιχειρημάτων και στην μεταξύ τους σχέσεις ώστε να ασκηθεί η **ικανότητα της ερμηνείας και της ανάλυσης**. Η συγκεκριμένη πρόταση έχει βάση καθώς είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνονται το κείμενο ως ολότητα, πλήρες νοημάτων και. Ωστόσο αυτό θα γίνει από το 3ο μάθημα και εξής όταν θα ασχοληθούμε περισσότερο με κείμενα.

2^ο μάθημα

1^ο τμήμα

Σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα

Επαναληπτικές ασκήσεις για την δομή και την συλλογιστική πορεία: οι μαθητές απάντησαν προφορικά, και ανταποκρίθηκαν επαρκώς. Ελάχιστα λάθη σημειώθηκαν στους αντεστραμμένους συλλογισμούς. Κατανόησαν πως υπάρχουν και άλλες μορφές, αλλά όταν ζήτησαν να καταρτίσουν έναν συλλογισμό τότε δεν κατάφεραν να απαντήσουν και το φτιάξαμε μαζί.

Νέα ύλη

- **Αξιολόγηση συλλογισμών:** ασκήθηκαν επιτυχώς στην αξιολόγηση του παραγωγικού. Μικρή δυσκολία στην αιτιολόγηση του αιτίου -αποτελέσματος και ειδικότερα στην υποομάδα της αναγκαίας και επαρκούς συνθήκης. Οι μαθητές κατανόησαν την σύνδεση όσων έμαθαν στο προηγούμενο μάθημα με την θεωρία της πειθούς. Στην αναγνώριση των μέσων πειθούς, οι ίδιοι ανταποκρίθηκαν σε όλους τους τρόπους πειθούς, αλλά δεν αναγνώρισαν στα παραδείγματα που υπάρχει επίκληση στο συναίσθημα, όλα τα μέσα πειθούς. Ένας μαθητής αναρωτήθηκε πως θα καταλαβαίνει ότι η επίκληση στην αυθεντία είναι μέσο ή τρόπος πειθούς, το

οποίο είναι καίριο ερώτημα και σημαντική δυσκολία για την αναγνώριση των τρόπων πειθούς.

▪ **Μεθοδολογία για αναγνώριση των ζητούμενων** (με στόχο την έμφαση στην δεξιότητα της ανάλυσης) **και πηγές άντλησης επιχειρημάτων** (με στόχο να δομούν πιο μεθοδικά την σκέψη τους): με βάση τις προηγούμενες ασκήσεις τους έδειξαν να μπορούν να αναγνωρίζουν τα ζητούμενα, και να ακολουθούν την μεθοδολογία χρησιμοποιώντας τους τομείς της κοινωνικής ζωής στην επιχειρηματολογία τους.

(διάκριση ζητούμενου)

▪ **κλίμα_τάξης:**επικοινωνία μελών - μικρή βελτίωση σε σχέση με την προηγούμενη φορά- υπήρχε ακόμα συστολή στην επικοινωνία.

Συνοπτικά για την ΚΣ

- **αξιολόγηση:** δεν υπήρξε σοβαρή δυσκολία παρά μόνο για τον επαγωγικό συλλογισμό
- **ερμηνεία:** κατανόησαν τα ζητούμενα και τα διέκριναν από τα δεδομένα.
- **ανάλυση:** διατύπωσαν σωστά τις παρατηρήσεις τους στην ανάλυση του συλλογισμού και πρόσεξαν - με κάποιες εξαιρέσεις - το περιεχόμενο του
- **συστηματικότητα:** ήταν πιο προσεκτικοί στην μεθοδολογία και δεν ξεκινούσαν αόριστα την σκέψη τους για την αναγνώριση του επιχειρήματος και την κατάρτιση της απάντησης.

2^ο τμήμα

Σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα

▪ **Επαναληπτικές ασκήσεις για την δομή και την συλλογιστική πορεία:** οι μαθητές απάντησαν προφορικά, και ανταποκρίθηκαν επαρκώς.

Νέα ύλη

▪ **Αξιολόγηση συλλογισμών:** οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν στην αξιολόγηση του παραγωγικού συλλογισμού, ως προς την αλήθεια αλλά ελάχιστα λάθη έγιναν στον εντοπισμό του κριτηρίου της εγκυρότητας. Στην περίπτωση του επαγωγικού συλλογισμού, αναγνώρισαν σωστά τις υποκατηγορίες του. Δυσκολία αντιμετώπισαν στην αναγκαία και επαρκή συνθήκη, που έγινε κατανοητή με τις ασκήσεις στο μάθημα. **(επιπρόσθετες ασκήσεις για την κατανόηση της θεωρίας)**

- Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν στην αναγνώριση των μέσων πειθούς της λογικής, γιατί όπως είπαν ορισμένοι, έχουν κατανοήσει - όχι όμως στον επιθυμητό βαθμό - πως να εντοπίζουν ένα επιχείρημα. Από τους υπόλοιπους τρόπους πειθούς οι μαθητές δυσκολεύτηκαν μόνο στην επίκληση στο συναίσθημα, καθώς εντόπιζαν μόνο τις συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις και τα ρηματικά πρόσωπα. **(ελλιπής κατανόηση της νέας ύλης- θεωρία πειθούς)**
- **Μεθοδολογία για αναγνώριση των ζητούμενων** (με στόχο την έμφαση στην δεξιότητα της ανάλυσης) **και πηγές άντλησης επιχειρημάτων** (με στόχο να δομούν πιο μεθοδικά την σκέψη τους): σε παράδειγμα ερώτησης που έγινε μέσα στην τάξη, οι μαθητές συμμετείχαν επαρκώς και φάνηκε ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Κατανόησαν επίσης τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να οργανώνουν το υλικό τους με βάση τους τομείς της καθημερινής ζωής και σχολίασαν σύντομα στοιχεία αυτών των τομέων.

Συνοπτικά για την ΚΣ:

- **ερμηνεία:** δεν σημειώθηκε σοβαρό πρόβλημα στην κατανόηση του ζητούμενου παρά μόνο σε λίγες περιπτώσεις μαθητών
- **ανάλυση:** οι μαθητές αναγνώρισαν τα στοιχεία του συλλογισμού και πρόσεξαν την δομή του
- **αξιολόγηση:** δυσκολία κυρίως στην μορφή του επαγωγικού συλλογισμού
- **συστηματικότητα:** κατάφεραν να οργανώνουν την σκέψη τους κατά την διάρκεια της διδασκαλίας της μεθοδολογίας των τομέων κοινωνικής ζωής.

3^ο τμήμα

Σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα

- **Επαναληπτικές ασκήσεις για την δομή και την συλλογιστική πορεία:** οι μαθητές απάντησαν προφορικά. Για την αναγνώριση της συλλογιστικής πορείας, οι μαθητές απαντούσαν χωρίς να βρουν αρχικά προκείμενες και συμπέρασμα, κάτι που στη πορεία διορθώθηκε. Μία μαθήτρια, η Μ.Α. μου εξήγησε ότι δυσκολεύεται ακόμα στην αναγνώριση συλλογισμών και ζήτησε επιπλέον ασκήσεις. Την προέτρεψα να διαβάσει πάλι την θεωρία αναγνώρισης δομής συλλογισμού (λέξεις, δομή κτλ) και να μελετήσει τις ήδη λυμένες ασκήσεις προτού λύσει και άλλες ασκήσεις. **(προσωπική μελέτη)**

Νέα ύλη

- **Αξιολόγηση συλλογισμού:** η πλειοψηφία αντιμετώπισαν δυσκολία στην αξιολόγηση του επαγωγικού συλλογισμού και ιδιαίτερα στην μορφή αίτιο-αποτέλεσμα. Στον παραγωγικό συλλογισμό δυσκολεύτηκαν κυρίως στην αναγνώριση της εγκυρότητας καθώς δεν αναζητούσαν τις περισσότερες φορές τους κοινούς όρους για να οδηγηθούν στο συμπέρασμα.

Αφού οι μαθητές ασκήθηκαν στην αναγνώριση των επιχειρημάτων, θα ήταν πιο εύκολο για τους ίδιους να κατανοήσουν τα μέσα πειθούς. Δεν αντιμετώπισαν δυσκολία όταν αναζητούσαν τα μέσα της επίκλησης στην λογική ή στην αυθεντία αλλά δεν αναγνώριζαν όλα τα μέσα της επίκλησης στο συναίσθημα (περιγραφή, αφήγηση, ειρωνεία κτλ)

- **Μεθοδολογία για αναγνώριση των ζητούμενων** (με στόχο την έμφαση στην δεξιότητα της ανάλυσης) **και πηγές άντλησης επιχειρημάτων** (με στόχο να δομούν πιο μεθοδικά την σκέψη τους): Τα θέματα που επεξεργάζονται στην παραγωγή λόγου, είναι σύνθετα στην διατύπωση και απαιτητικά, ανάλογου βαθμού δυσκολίας με τα αντίστοιχα πανελληνίων εξετάσεων. Γι' αυτόν τον λόγο πιο αδύναμοι μαθητές του τμήματος δεν εντοπίζουν πάντοτε το ζητούμενο. Το ίδιο συμβαίνει και στην ερώτηση Β1, στην οποία ζητείται σχολιασμός της φράσης κατά την δική τους κρίση. Οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος ανταποκρίνονται τις περισσότερες φορές κυρίως ως προς το περιεχόμενο αφού όμως συζητηθούν περιπτώσεις όπου είναι λίγο ασαφής η διατύπωση. Υπάρχουν όμως και μαθητές που δυσκολεύονται να εντοπίσουν το ζητούμενο. (**κατανόηση ζητούμενου**) Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει όταν δεν υπάρχει ξεκάθαρη διατύπωση στο θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου όταν ξεφεύγει από την πεπατημένη (αίτια, συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης). Στο παράδειγμα που μελετήθηκε στην τάξη, πριν δοθεί η μεθοδολογία, οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία στην αναγνώριση του ζητούμενου (**κατανόηση ζητούμενου**)

Κλίμα της τάξης: επικοινωνία των μελών του τμήματος.

Συνοπτικά για την ΚΣ:

- **αξιολόγησης** συλλογισμών υπήρξε μια μικρή δυσκολία ειδικά στους επαγωγικούς και στην εγκυρότητα

- **ανάλυση** του επιχειρήματος/ συλλογισμού υπήρξε δυσκολία σε μερικά παραδείγματα να το αποκωδικοποιήσουν και να το μετατρέψουν σε τυπικό συλλογισμό. Δεν παρακολουθούσαν επ ακριβώς τον συλλογισμό και ίσως μερικές φορές βιάζονταν να φτάσουν στο συμπέρασμα
- **ερμηνεία**: όταν δεν ήταν ξεκάθαρα τα ζητούμενα αντιμετώπισαν δυσκολία
- **συστηματικότητα**: παρατήρησα βιασύνη στην επίλυση των ασκήσεων που ορισμένες φορές έφτανε στην διεκπεραίωση.

2^ο μάθημα – ανακεφαλαιωτικά

- Η πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίθηκε στις ασκήσεις αναγνώρισης της **δομής** και της **συλλογιστικής πορείας** όπως επίσης και των υποκατηγοριών του επαγωγικού συλλογισμού. Ωστόσο πιο αδύναμοι μαθητές δεν εντοπίζουν πάντοτε ορθά τις προκειμένες και το συμπέρασμα του επιχειρήματος. Επίσης αρκετοί μαθητές απαντούσαν στην άσκηση αναγνώρισης της συλλογιστικής πορείας χωρίς να εντοπίζουν πρώτα την δομή του επιχειρήματος. **(δυσκολία από αναγνώρισης δομής του συλλογισμού και της συλλογιστικής πορείας από το σύνολο των μαθητών)**
- Σχετικά με την **αξιολόγηση** συλλογισμών, η μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών, αξιολόγησε σωστά τον παραγωγικό συλλογισμό κυρίως ως προς την αλήθεια. Για την εγκυρότητα του, έκριναν λίγο βιαστικά τον συλλογισμό σημειώνοντας την δικαιολόγηση (“οι προκειμένες οδηγούν με λογική αναγκαιότητα στο συμπέρασμα”) χωρίς όμως να το εξηγούν επαρκώς. Η σχέση (κατηγορημα -κοινός όρος στην πρώτη προκειμένη, υποκειμένο -κοινός όρος στην δεύτερη προκειμένη, και τέλος υποκειμένο -κατηγορημα στο συμπέρασμα) δεν ελέγχονταν συχνά. **(η πλειοψηφία δυσκολεύτηκε στην αξιολόγηση μη τυπικών συλλογισμών)**
- Σχετικά με τους **τρόπους και τα μέσα πειθούς** οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία στα μέσα πειθούς όπως το επιχείρημα, τα τεκμήρια η αυθεντία και οι θετικοί/ αρνητικοί αξιολογικοί χαρακτηρισμοί. Κυρίως δυσκολεύτηκαν στην επίκληση στο συναίσθημα και κυρίως να εντοπίζουν όλα τα μέσα πειθούς του συγκεκριμένου τρόπου. Επίσης ορισμένοι μαθητές εντόπιζαν ως μέσο πειθούς το επιχείρημα αλλά δεν αναγνώριζαν πάντοτε τις προκειμένες και το συμπέρασμα. Ένας μαθητής παρατήρησε ότι η επίκληση στην αυθεντία παρουσιάζεται ως μέσο αλλά και σαν τρόπος πειθούς και ζήτησε διευκρίνιση.

- **κλίμα τάξης:** πιο θετικό κλίμα στο σύνολο των μαθητών σε σχέση με την προηγούμενη εβδομάδα αλλά δεν υπήρχε τόσο συνεργασία.

Συνοπτικά για την ΚΣ:

- **ερμηνεία:** στο σύνολο τους οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στην διάκριση δεδομένων και ζητούμενων, αλλά στα βασικά ερωτήματα όπως αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης. Σε ερωτήσεις του Β που ήταν λιγότερο σαφείς λίγοι μπόρεσαν να τα διακρίνουν
- **ανάλυση:** υπήρχε μια δυσκολία ανάλυσης των μην τυπικών συλλογισμών από μαθητές πιο αδύναμους γνωστικά και λιγότερο εξοικειωμένους στην παραγωγή γραπτού λόγου
- **αξιολόγηση:** ήταν λογική η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση του επαγωγικού συλλογισμού καθώς περιλαμβάνει πολλές υποκατηγορίες και αρκετά κριτήρια.
- **συστηματικότητα:** ελάχιστοι μαθητές ήταν πιο συστηματικοί και οργανωμένοι στην αναζήτηση των στοιχείων του επιχειρήματος και στην μεθοδολογία των ζητούμενων.

Προτάσεις: έμφαση στην **καταγραφή των επιχειρημάτων μέσα από το κείμενο** ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν και σε πραγματικά κείμενά και όχι σε αποσπάσματα στα οποία το επιχείρημα του συντάκτη αποδεσμεύεται από την θέση του και από λοιπά επιχειρήματα του.

Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων δεν είναι απαραίτητο να γίνει με την αυστηρά κριτήρια που καθορίζει η θεωρία στους παραγωγικούς και επαγωγικούς συλλογισμούς. Ειδικότερα για τους πιο αδύναμους μαθητές, θα ήταν πιο χρήσιμο να κρίνουν σημεία του επιχειρήματος τα οποία είναι τρωτά και να δίνουν την αντίθετη άποψη.

Προσπάθεια για περισσότερη οργάνωση για την κατάρτιση του συλλογισμού και του λόγου τους καθώς πολλοί από τους μαθητές δεν χρησιμοποιούν σχεδιάγραμμα.

Αξιολόγηση δράσης:

- οι πιο αδύναμοι μαθητές είχαν και πάλι πρόβλημα στην αξιολόγηση αλλά τους αποφόρτισε το αίτημα ότι δεν είναι αναγκαίο - σε αυτό το πρώιμο στάδιο- να αξιολογούν με αυτά τα κριτήρια.
- Το αίτημα για περισσότερη οργάνωση δεν απέδωσε τόσο γιατί οι περισσότεροι είχαν την παγιωμένη συνήθεια να ξεκινούν χωρίς να επιστρέφουν στην μεθοδολογία.
- Η πλειοψηφία των μαθητών, ενδεχομένως, λόγω της ελλιπούς εξάσκησης τους στην δομή των επιχειρημάτων δεν έδωσαν τόσο μεγάλη προσοχή, και κατέφευγαν σε επιδερμικές απαντήσεις.

Αναστοχασμός: περισσότερη κινητοποίηση τους μέσα από την συστηματική μεθοδολογία

3^ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν σωστά το θέμα του κειμένου και τα περισσότερα επιχειρήματα. Δεν μπόρεσαν όλοι οι μαθητές να δουν το κείμενο ως ολότητα και να συσχετίσουν τις έννοιες μεταξύ τους ή τις κύριες - δευτερεύουσες ιδέες.
- **Ερωτήσεις κατανόησης:** ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό (**ερμηνεία**) και εξήγησαν επαρκώς (**επεξήγηση**).
- **Παραγωγή λόγου (επιχειρήματα και σχεδιάγραμμα):**
- Αντιμετώπισαν μια μικρή δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του ζητούμενου καθώς οι περισσότεροι δήλωσαν ότι θα παρασύρονταν και θα έγραφαν για την σημασία του παιδευτικού ρόλου του σχολείου.
- Ως προς την επάρκεια των επιχειρημάτων, πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξε πλούτος ιδεών, που οφείλεται στην ελευθερία που προσφέρει ο καταιγισμός ιδεών, αλλά και καλή ομαδοποίηση των επιχειρημάτων χάρη στην αξιοποίηση των τομέων της κοινωνικής ζωής.
- Οι μαθητές κατάρτισαν το σχεδιάγραμμα της έκθεσης αλλά δεν έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη των σκέψεων τους, παρά μόνο στην σύντομη καταγραφή των απόψεων τους.

Συνοπτικά για την ΚΣ:

- **ερμηνεία:** ανάγνωση της θέσης του συντάκτη και των νόμων στοιχείων αλλά δεν ασχολούνταν επί της ουσίας με το κείμενο
- **ανάλυση:** παρατήρησης των επιχειρημάτων αλλά όχι ιδιαίτερη ανάλυση τους
- **συνεπαγωγή:** κατάρτιση επιχειρημάτων και τα περισσότερα οδηγούνταν σε ένα πιο σταθερό συμπέρασμα

2^ο τμήμα

▪ **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν θέμα και θέση του συγγραφέα και τα περισσότερα επιχειρήματα, αλλά δεν ανέδειξαν τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι δεν ήταν συνηθισμένοι καθώς επικεντρώνονταν στις σημειώσεις ανά παράγραφο και στο θεματικό κέντρο του κειμένου.

▪ **Ερωτήσεις κατανόησης:** ανταποκρίθηκαν την κατανόηση (ερμηνεία) και αιτιολόγησαν επαρκώς. (επεξήγηση)

▪ **Παραγωγή λόγου (επιχειρήματα και σχεδιάγραμμα)**

Δεν υπήρξε δυσκολία στην καταγραφή των επιχειρημάτων αλλά έπρεπε να δοθεί βάση και στη πιο προσεκτική ομαδοποίηση τους. Στην πορεία όταν τους ζητήθηκε να λειτουργήσουν και με βάση τους τομείς ενσωμάτωσαν επιπλέον επιχειρήματα και τα οργάνωσαν ακόμα καλύτερα. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν την διάκριση στην αναζήτηση του ζητούμενου (ερμηνεία) αλλά υποστήριξαν ότι εύκολα θα παρασύρονταν και θα έκαναν λάθος.

Στο αναλυτικό σχεδιάγραμμα (συστηματικότητα) διατύπωναν τα επιχειρήματα αλλά ήταν απαραίτητη η πιο αναλυτική ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων.

3^ο τμήμα:

▪ **Μελέτη κειμένου:** οι μαθητές στα περισσότερα κείμενα, που έχουν μελετήσει ως τώρα, εντοπίζουν το θέμα και να δίνουν σύντομους πλαγιότιτλους του κειμένου. Αυτό έκαναν και στο συγκεκριμένο κείμενο, αλλά η μελέτη τους ήταν λίγο επιδερμική ως προς τον εντοπισμό των θέσεων/ επιχειρημάτων και την μεταξύ τους σύνδεση.

▪ **Ερωτήσεις κατανόησης:** ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση κατανόησης και την εξήγησαν - προφορικά- σχετικά επαρκώς

- **Παραγωγή λόγου:** δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το πρώτο ζητούμενο των θεμάτων των Πανελλαδικών εξετάσεων του 2018. Δήλωσαν ότι κατάλαβαν ότι ζητά την σημασία του παιδευτικού ρόλου. Ο καταιγισμός ιδεών βοήθησε αρκετά καθώς τους έδωσε ελευθερία σκέψης χωρίς κάποιο περιορισμό. Ωστόσο η αξιοποίηση των τομέων της κοινωνικής ζωής τους διευκόλυνε στην προσθήκη επιχειρημάτων και στην καλύτερη οργάνωση τους (επάρκεια και οργάνωση επιχειρημάτων).

Παρόλο που έχουν διδαχθεί και στο παρελθόν τον τρόπο να καταρτίζουν το σχεδιάγραμμα, στο συγκεκριμένο μάθημα, το σχεδιάγραμμα τους ήταν αρκετά απλό χωρίς να δίνουν τον τρόπο σύνδεσης των σκέψεων τους.

- **Κλίμα της τάξης:** θετικό και συμμετοχή σχεδόν όλων των μαθητών.

Συνοπτικά για την ΚΣ

- **ερμηνεία:** οι μαθητές συνάντησαν δυσκολία στην αναγνώριση του ζητουμένου και ξεκίνησαν κατευθείαν να καταθέτουν τις απόψεις τους χωρίς να ασχοληθούν σοβαρά με την έννοια. Απουσίαζε λοιπόν και η **συστηματικότητα** κατά την προεργασία.
- **ανάλυση:** έδιναν τις απόψεις τους αλλά τις περισσότερες φορές ήταν λίγο επιδερμική η ανάλυση των επιχειρημάτων τους
- **συνεπαγωγή:** κατά την αναζήτηση των επιχειρημάτων τους, με την ενίσχυση της μεθοδολογίας οι μαθητές έβρισκαν και νέα επιχειρήματα αλλά περιορίζονταν σε αυτό χωρίς να παρακολουθούν που οδηγεί το συμπέρασμα.

3ο μάθημα – ανακεφαλαίωση

- Οι μαθητές, ως επί το πλείστον, ανταποκρίθηκαν στον εντοπισμό του θέματος και έκαναν σωστές, επί του περιεχομένου, σημειώσεις ανά παράγραφο. Λίγοι όμως έδιναν σημασία στην σύνδεση των ιδεών και των επιχειρημάτων (ικανότητες της ερμηνείας και της ανάλυσης). Αυτό ίσως οφείλεται σε μια τυποποιημένη σκέψη για την χρησιμότητα του κειμένου, στο οποίο ο μαθητής εντοπίζει το θεματικό κέντρο και δίνει σύντομους πλαγιότιτλους για να συνθέσει την περίληψη του κειμένου, χωρίς να προχωρά εις βάθος. Η ίδια λογική παρατηρείται και στις γραμματικοσυντακτικές και λεξιλογικές ερωτήσεις, όπου σχεδόν λογίζονται ως κάτι ξεχωριστό και όχι σαν σύνδεση με το κείμενο. Δυστυχώς μια τέτοια αντίληψη

διαπερνά όλο το Λύκειο και ιδιαίτερα την Γ' Λυκείου καθώς λογίζεται ως χρονια προετοιμασίας για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

- Δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα στην ερώτηση κατανόησης αλλά αρκετοί μαθητές δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της διάκρισης του ζητουμένου (ερμηνεία). Αυτό οφείλεται, όπως έχει σημειωθεί και στους στόχους της έρευνας, στην τυποποίηση της διδασκαλίας σε συγκεκριμένα στεγανά, όπου ζητούνται αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης ενός συγκεκριμένου φαινομένου.
- Η ιδεοθύελλα εξυπηρέτησε τον στόχο της επάρκειας των επιχειρημάτων και επέτρεψε στους μαθητές να εκφράζονται πιο ελεύθερα με βάση τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Με αυτούς εξυπηρετήθηκε και η καλύτερη οργάνωση των επιχειρημάτων και δημιουργήθηκε ένα στέρεο υπόβαθρο για την εμβάθυνση σε άλλα θέματα, παρόλο που δεν έχουν συνηθίσει σε ανάλογη δράση στο παρελθόν.
- Στο αναλυτικό σχεδιάγραμμα η πλειοψηφία περιορίστηκε στις βασικές έννοιες χωρίς να δίνει έμφαση στις μεταξύ του σχέσεις. Πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι γράφουν παράγραφο ή έκθεση χωρίς σχεδιάγραμμα, διατυπώνοντας τις απόψεις τους όπως θεωρούν ότι είναι πιο σωστές. Αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που θα βοηθούσε στην κατάρτιση πιο αποτελεσματικού λόγου.
- **Αυτενέργεια:** Κατά τη διάρκεια του μαθήματος έθετα ερωτήσεις και προσπαθούσα να ενθαρρύνω τους μαθητές να διατυπώνουν τις δικές τους κρίσεις σχετικά με το κύριο και τα επιμέρους θέματα, διαδικασία στην οποία δεν ήταν συνηθισμένοι, καθώς επικεντρώνονταν σε βασικά στοιχεία του κειμένου. Κατά την προφορική αλλά και γραπτή διόρθωση των παραγράφων τους, κατέγραψα τις ερωτήσεις/ κρίσεις τους με βάση όσα διατύπωναν. Για παράδειγμα, όταν δηλώνουν ότι η ανθρωπιστική παιδεία θα συμβάλει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών, τίθενται και γραπτά διασαφηνιστικές ερωτήσεις με βάση τις θέσεις τους. λ.χ. Γιατί η ανθρωπιστική παιδεία θα βοηθήσει στην ενίσχυση; σε ποιο βαθμό; πως θα το καταφέρει; ποιοι είναι οι στόχοι της; Στόχος είναι να μην καταγράφουν ασυναίσθητα τυποποιημένες απόψεις αλλά να αντιλαμβάνονται την έκταση και το βάθος των λεγομένων τους. Αυτό αποδίδεται σε έναν μηχανικό τρόπο σκέψης που έχουν και σε έτοιμα και προκατασκευασμένα επιχειρήματα που θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν.
- **Συμμετοχή:** οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν έστω και σύντομα στην μελέτη του κειμένου και στην κατάρτιση των επιχειρημάτων. Η περισσότερη

αλληλεπίδραση ενδεχομένως οφείλεται στην απομάκρυνση από το τυπικό των ασκήσεων που έπρεπε να διδαχθούν στα δύο πρώτα μαθήματα.

Συνοπτικά για την ΚΣ

- **ερμηνεία:** η απόδοση των περισσότερων ήταν ικανοποιητική καθώς απέδιδαν το θέμα του κειμένου (ακόμα και αν δεν ήταν εκφραστικά σωστή η διατύπωση) και προσέγγισαν νοηματικά το κείμενο.
- **ανάλυση:** η ανάλυση των επιχειρημάτων τους ήταν πιο επιδερμική και συχνά δεν επέμεναν στην ποιότητα αλλά στην ποσότητα αυτών.
- **συνεπαγωγή:** τα επιχειρήματα οδηγούσαν σε ένα συμπέρασμα αλλά ορισμένες φορές δεν παρατηρούσαν το συμπέρασμα στο οποίο κατέληγαν.

Προτάσεις

- Ο συνδυασμός των πλαγιότιτλων και γενικού σχεδιαγράμματος του κειμένου και την εμβάθυνση στις σχέσεις των νοημάτων είναι βασικός για την πληρέστερη κατανόηση του. Και είναι απαραίτητο οι μαθητές να αναλαμβάνουν πιο ενεργά και όχι διεκπεραιωτικά αυτήν την εργασία.
- Επίσης είναι απαραίτητο να ενθαρρύνονται οι μαθητές να **θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους (συνεχής έλεγχος- ανάγνωση ως ενεργητική διαδικασία)** για καθ όλη τη διάρκεια μελέτης του κειμένου και πολύ περισσότερο στην όταν κρατούν σημειώσεις ή καταρτίζουν το σχεδιάγραμμα του κειμένου. Η αναζήτηση του “τέλειου” πλαγιότιτλου, που θα συμπυκνώνει το νόημα της παραγράφου ή της ενότητας δεν θα πρέπει να είναι ο βασικός στόχος όπως θεωρούν οι μαθητές, και ιδιαίτερα αυτών που δυσκολεύονται. Κλιμακωτά, θα μπορούσαν να γράφουν εκτενείς σημειώσεις ώστε να αποκωδικοποιείται το νόημα και να γίνεται κατανοητό πριν φτάσουν στον πλαγιότιτλο που θα συμπυκνώνει την σκέψη του συγγραφέα.
- Επίσης η **συζήτηση** και ο **έλεγχος** των σημειώσεων από τους μαθητές στο πλαίσιο της συνεργασίας και της ολομέλειας διασφαλίζει την ορθότητα των απαντήσεων και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αιτιολογήσουν για τις επιλογές τους. Ίσως να πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση και εφαρμογή διαφορετικών μοντέλων
- ατομική εργασία → συνεργασία → ολομέλεια
- συνεργασία → ολομέλεια

- ή μόνο στην ολομέλεια δεδομένου του περιορισμένου αριθμού των ατόμων στο τμήμα.

Θεωρώ ότι το πρώτο μοντέλο εξυπηρετεί καλύτερα την μελέτη του κειμένου και της θεματικής ενότητας καθώς υπάρχει περισσότερη συζήτηση και έλεγχος των θέσεων που εξυπηρετεί τον αναστοχασμό των μαθητών.

- έμφαση στην εις βάθος κατανόηση του κειμένου με την οποία θα παρατηρούν και τις σχέσεις των νοημάτων. Αυτά θα γίνουν στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης
- παράλληλα έμφαση σε σχεδιάγραμμα της παραγωγής λόγου και διάγραμμα ροής του κειμένου για την ανάδειξη των νοηματικών σχέσεων, και κατ'επέκταση για ενίσχυση της διάθεσης της συστηματικότητας.

Έλεγχος αποτελεσμάτων: δεν ήταν τόσο προσεκτικοί όσο θα περίμενα η ανάλυση του κειμένου και παρέμειναν στην λογική των πλαγιοτίτλων και στην σύνταξη της περίληψης.

Τα σχεδιαγράμματα δεν καταρτίζονταν από τους περισσότερους ούτε η αναλυτική προετοιμασία πριν την παραγωγή λόγου.

Αναστοχασμός

- Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι πρέπει να δίνεται περισσότερη έμφαση στην μελέτη του κειμένου και ιδιαίτερα στον τρόπο σύνδεσης των σκέψεων του συγγραφέα στο κείμενο. Η συνήθης τακτική των σημειώσεων εξυπηρετεί την κατανόηση του κειμένου αλλά συνήθως ο μαθητής δεν βλέπει το κείμενο ως ολότητα αλλά ως ξεχωριστές παραγράφους.
- Η τεχνική της **ιδεοθύελλας**, η οποία θα συνεχιστεί και στα επόμενα μαθήματα, ήταν μια καλή πρακτική για την σύνθεση επιχειρημάτων γιατί τους αποδέσμευε από την ανάγκη να δώσουν την σωστή απάντηση.
- Σε ασκήσεις όπως η αναγνώριση του ζητούμενου και η παρουσίαση/ αιτιολόγηση των θέσεων/ απόψεων του συγγραφέα, με τις οποίες ασκούνται οι κατώτερες ικανότητες της ΚΣ, της ερμηνείας και της ανάλυσης, ανέμενα να μην αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα. Η δυσκολία τους ενδεχομένως να οφείλεται και στο δοκιμιακού τύπου κείμενα που διδάσκονται ή στο γεγονός ότι δεν αξιοποιούν

την τεχνική των πλαγιοτίτλων του σχεδιαγράμματος συστηματικά στην μελέτη των κειμένων

4^ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Προφορική παρουσίαση (επεξήγηση):** Κατέθεσαν τα επιχειρήματα που ανέπτυξαν, αλλά δεν ήταν αναλυτική η αναφορά στην ανάπτυξη των νοημάτων, και ούτε τα επέκτειναν με τις δικές τους κρίσεις και απόψεις.
- **Τετράδιο παρατηρήσεων:** Οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι δεν κατέγραψαν τα λάθη τους αλλά έθεσαν ερωτήσεις στην διόρθωση της έκθεσης.
- **Μελέτη κειμένου:** Εντόπισαν το θέμα, τη θέση (**ερμηνεία**) και τα περισσότερα επιχειρήματα (**ανάλυση**) και σχεδόν σε όλα έδειξαν την μεταξύ τους σύνδεση.
- **Αναγνώριση και αξιολόγηση συλλογισμού:** Απάντησαν σωστά και στα δύο ζητούμενα (**ερμηνεία**)
- **Σύγκριση σημειώσεων:** Δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στη σύγκριση των σημειώσεων τους, και στην όλη διαδικασία πρόσεξαν περισσότερο τις θέσεις τους και όχι αυτές των συμμαθητών τους. Οι απαντήσεις τους ήταν συμπυκνωμένες και απέδιδαν τις σκέψεις άλλα όχι απόλυτα. (**αυτορρύθμιση**)
- **Καταγραφή επιχειρημάτων- καταιγισμός ιδεών:** Υπήρξε **συνάφεια** επιχειρημάτων με το ζητούμενο και ως προς την επάρκεια, η αφόρμηση από τα δικά τους ερεθίσματα τους έδωσε την ελευθερία αλλά το επαύξησε η χρήση των τομέων κοινωνικής ζωής.

2^ο τμήμα

- **Προφορική παρουσίαση:** επεξηγησαν ορθά τα επιχειρήματα που έθεσαν αλλά με διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά την παρουσίαση φάνηκε αναλυτικά η σκέψη / επιχειρήματα που κατέθεσαν.
- **Τετράδιο παρατηρήσεων:** οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι δεν κάνουν χρήση τους αλλά σημειώνουν τα λάθη τους σε κάθε γραπτό κείμενο και πως η μελέτη των παρατηρήσεων ήταν πολύ επιδερμική.
- **Μελέτη κειμένου:** Εντόπισαν χωρίς δυσκολία την θέση, το θέμα και τα περισσότερα επιχειρήματα και με ερωτήσεις μου εστίασαν σωστά στην σχέση των επιχειρημάτων

του συγγραφέα. Η ολιστική προσέγγιση των κειμένων δεν έγινε χωρίς την προτροπή μου όπως θα περίμενα.

- **Αναγνώριση και αξιολόγηση συλλογισμού:** απάντησαν ορθά και στα δύο ζητούμενα
- **Σύγκριση σημειώσεων:** δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες ασυμφωνίες στο περιεχόμενο των σημειώσεων όπως στα υπόλοιπα τμήματα, παρά μόνο κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο διατύπωσης.
- **Καταγραφή επιχειρημάτων - καταιγισμός ιδεών:** ο καταιγισμός ιδεών και η αφόρμηση από τις εμπειρίες τους διασφάλισε την **επάρκεια** και την **συνάφεια** των επιχειρημάτων, αλλά κυρίως για την επάρκεια των επιχειρημάτων πιο καθοριστικό ρόλο έπαιξαν και οι τομείς της κοινωνικής ζωής. Επίσης πολλοί μαθητές έκαναν και σύντομο σχεδιάγραμμα των επιχειρημάτων για να δομούν καλύτερα την σκέψη τους.

3^ο τμήμα

- **Προφορική παρουσίαση των θέσεων (επεξήγηση):** οι απαντήσεις τους ήταν σύντομες χωρίς να αναλύουν την σχέση μεταξύ των ιδεών.
- **Τετράδιο παρατηρήσεων:** όπως και στο προηγούμενο μάθημα έτσι και τώρα δεν κατέγραψαν τα λάθη και τις διορθώσεις τους στο τετράδιο των παρατηρήσεων (**συστηματικότητα**- ανάλυση προσωπικών λαθών).
- **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν ορθά το θέμα και την θέση του συγγραφέα (**ερμηνεία**), έδωσαν ορισμένα επιχειρήματα του αλλά δεν διέκριναν προκείμενες και συμπέρασμα σε αυτά, ώστε να φανεί η πορεία της σκέψης τους. (**ανάλυση**).
- **Αναγνώριση συλλογισμού και αξιολόγηση του:** ανταποκρίθηκαν και στα δύο ζητούμενα, αλλά στην αξιολόγηση δυσκολεύτηκαν στις υποπεριπτώσεις του επαγωγικού συλλογισμού.
- **Σύγκριση των σημειώσεων:** υπήρχαν ορισμένες διαφοροποιήσεις, τις οποίες συζήτησαν στην πορεία αλλά η συζήτηση σε εταιρική συνεργασία του βοήθησε να κάνουν έναν εκ νέου έλεγχο. Στην καταγραφή του πλαγιότιτλου και πάλι είχαν την σκέψη να δώσουν την σωστή απάντηση και μετά από ερωτήσεις προσπαθούσαν να το εξηγήσουν με δικά τους λόγια, κάτι που γενικά το κατάφεραν. (**επεξήγηση**)
- **Καταγραφή επιχειρημάτων- καταιγισμός ιδεών:** Διευκόλυνε αισθητά τους μαθητές η αφόρμηση από τις δικές τους εμπειρίες (βιωματικός χαρακτήρας), και

μέσω του καταγισμού ιδεών τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς τον περιορισμό συγκεκριμένων τομέων, όπως έγινε στο προηγούμενο μάθημα. Ως προς την επάρκεια των επιχειρημάτων ήταν λιγότερα σε σχέση με την εφαρμογή των τομέων αλλά η μεταξύ τους συνάφεια ήταν σχετικά πιο ικανοποιητικό ως κριτήριο γιατί συνδέονταν με τις δικές τους εμπειρίες.

4ο μάθημα - ανακεφαλαίωση

- **Προφορική παρουσίαση:** πλειοψηφία των μαθητών κατέθεσε επιχειρήματα με σύντομη ανάπτυξη και χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη προσοχή για την μεταξύ τους σύνδεση. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και στο προηγούμενο μάθημα, καθώς δεν εστίαζαν σε όλο το κείμενο.
- **Τετράδιο παρατηρήσεων:** ελάχιστοι μαθητές καταγράφουν τα λάθη και τις παρατηρήσεις τους. Ωστόσο αρκετοί μου θέτουν ερωτήματα όταν τα γραπτά τους επιστρέφονται διορθωμένα, κατά βάση σε ζητήματα εκφραστικά και δομικά. Θα περίμενα να περισσότερη προσοχή σε θέμα του περιεχομένου, αλλά εικάζω πως μένουν σε δομικά και εκφραστικά λάθη γιατί αυτά είναι τα εξόφθαλαμα.
- **Μελέτη κειμένου:** η πλειοψηφία εντόπισε σωστά το θέμα, την θέση και τα επιχειρήματα του συγγραφέα, όμως δεν έδιναν πάντοτε αναλυτικά τον τρόπο ανάπτυξης των απόψεων. Επίσης, οι σημειώσεις και οι παρατηρήσεις τους στο κείμενο διατηρούσαν την λογική του σύντομου και -τις περισσότερες φορές - σωστού πλαγιότιτλου, ακόμα και αν στο προηγούμενο μάθημα ζητήθηκε να επιμένουν στην κατανόηση και όχι στην απόλυτα ορθή λεκτική διατύπωση.
- **Αναγνώριση και αξιολόγηση συλλογισμού:** απάντησαν ορθά. Απαιτείται περισσότερη προσοχή στις υποκατηγορίες του.
- **Σύγκριση σημειώσεων - συνεργασία σε ομάδες:** δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις το περιεχόμενο των σημειώσεων, παρά στον τρόπο διατύπωσης. Γενικά, λειτούργησε θετικά καθώς έλεγχαν τα λάθη και τις αστοχίες τους, τόσο στο πλαίσιο της τριάδας όσο και της ολομέλειας και λόγω της φύσης της διαδικασίας (**αυτενέργεια - αυτοδιόρθωση**).
- **Καταγραφή επιχειρημάτων - καταγισμός ιδεών:** η αφόρμηση από δικές τους εμπειρίες ήταν ιδιαίτερα θετική αλλά εξασφάλιζε κυρίως την ποσότητα των επιχειρημάτων και όχι τόσο την συνάφεια και την επάρκεια τους.

Συνολικά για την ΚΣ

- **ερμηνεία:** οι μαθητές κατανοούσαν τα ζητούμενα και τις βασικές θέσεις του κειμένου
- **ανάλυση:** δεν ανέλυαν εις βάθος τα θέματα και συχνά έμεναν στο ποσοτικό κριτήριο
- **επεξήγηση:** έδιναν στοιχεία που επιβεβαιώνουν τις απόψεις και τις θέσεις αλλά ορισμένες φορές έμεναν στον βιωματικό χαρακτήρα.
- **συστηματικότητα:** δεν ήταν μεθοδικοί στην προσέγγιση του προς συζήτηση θέματος. Περίμεναν και πάλι να δώσουν την απάντηση χωρίς να δουν δουν συστηματικά και αναλυτικά όλες τις πλευρές.

Προτάσεις:

- Έμφαση στην κατανόηση των επιχειρημάτων και της θέσης του συντάκτη και στην εκτενέστερη και εις βάθος ανάπτυξη των επιχειρημάτων τους με παρώθηση.
- Επίσης, έμφαση σε διαδικασίες αυτοδιόρθωσης είτε με την καταγραφή των λαθών στο τετράδιο παρατηρήσεων είτε με την συνεργασία σε ομάδες για την εξαγωγή δικών τους συμπερασμάτων.

Ελεγχος αποτελεσμάτων

- Η διαδικασία μελέτης της διόρθωσης μου δεν απέδωσε καθώς ασχολήθηκαν σύντομα με αυτές.
- Η προσέγγιση του κειμένου έγινε και πάλι πιο επιδερμικά χωρίς να φαίνονται οι νοηματικές σχέσεις. Οι περισσότεροι έμειναν σε απλές σημειώσεις και δεν έδωσαν βάρος στην κατανόηση.

Αναστοχασμός

- Παρόλο που η αυτοδιόρθωση και η αυτορρύθμιση θεωρείται ως ανώτερη ικανότητα της ΚΣ δεν θα πρέπει να υπάρχει μια γραμμική και ίσως κλιμακωτή πορεία κατάκτησης από τις βασικές ικανότητες της ερμηνείας, ανάλυσης κ.ο.κ. αλλά θα παραμένει και ως στόχος καθ όλη τη διάρκεια της παρέμβασης ακόμα και αν δεν έχουν κατακτηθεί, στο βαθμό που αναμένεται, “χαμηλότερες”.
- Ο προβληματισμός για το μοντέλο συνεργασίας των μαθητών (ατομική εργασία-ομάδα τριών ατόμων- ολομέλεια) ήρθη καθώς διευκολύνθηκε κατά πολύ ο έλεγχος

των σημειώσεων και έδινε στους μαθητές την ευκαιρία να αναστοχαστούν. Η αποτελεσματικότητα αυτού ή η ανάγκη διαφοροποίησης του θα φανεί και στα επόμενα μαθήματα.

- Η αφόρμιση από τις εμπειρίες των μαθητών προσέφερε πιο γόνιμο έδαφος για σκέψη αλλά θα πρέπει να συνδυαστεί και με την μεθοδολογία των τομέων της κοινωνικής ζωής για να διασφαλιστεί η επάρκεια των επιχειρημάτων

5^ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Διόρθωση:** κατανόησαν τις παρατηρήσεις, αναγνώρισαν τα λάθη τους αλλά ήταν επιδερμικός ο έλεγχος τους. Μονο ένας μαθητής ο Θ. μου είπε ότι και στα προηγούμενα μαθήματα έγραψε στο τετράδιο των παρατηρήσεων τα λάθη και έκανε δικά του σχεδιαγράμματα στις ήδη διορθωμένες εκθέσεις (αυτοδιόρθωση-αυτορρύθμιση)
- **Καταγραφή επιχειρημάτων:** δεν υπήρξε πρόβλημα στην διάκριση ζητούμενου και δεδομένου (ερμηνεία) και αναγνώρισαν τον τρόπο που πρέπει να ακολουθήσουν στην ανάπτυξη της παραγράφου (αν και δεν υπήρχε σοβαρή δυσκολία στην διατύπωση της ερώτησης) Επίσης διευκόλυνε η συζήτηση των επιχειρημάτων σε συνεργασία για την ανάπτυξη της παραγράφου, αλλά το σχεδιάγραμμα της παραγράφου ήταν στους περισσότερους αρκετά σύντομο και δεν φαίνονταν οι μεταξύ τους σχέσεις. Η συζήτηση κύλησε σε ομαλό κλίμα, που επέτρεψε σχεδόν σε όλους να διατυπώσουν κρίσεις και απόψεις.
- **Μελέτη θεματικής ενότητας :** το βίντεο έδωσε αφόρμιση για συζήτηση και διατυπώθηκαν ορθές και επαρκείς σε αριθμό κρίσεις για το ζήτημα χωρίς όμως, πάντοτε, την αναμενόμενη αιτιολόγηση.
- **Ερευνητικότητα:** ορισμένοι κινητοποιήθηκαν για να ψάξουν έννοιες ακόμα και μέσα στην τάξη και ανέλαβαν από τις έννοιες που αναφέραμε στο μάθημα, να επιλέξουν μία για να το εξηγήσουν- έστω και σύντομα- στην ολομέλεια στο επόμενο μάθημα.
- **Αξιολόγηση τρόπων και μέσων πειθούς του κειμένου:** δεν σημειώθηκαν λάθη στην άσκηση της θεωρίας αλλά δεν αιτιολογούσαν επαρκώς την απάντησή τους με εκτενή αναφορά στο κείμενο. Αυτό έδειξε ότι δεν βλέπουν το θέμα ολιστικά και αντιλαμβάνονται το ζητούμενο ως απλή άσκηση θεωρίας.

2^ο τμήμα

- **Διόρθωση:** κατανόησαν τα λάθη, τις παρατηρήσεις, έθεσαν ερωτήσεις, αλλά δεν κατέγραψαν τα λάθη τους στο τετράδιο των παρατηρήσεων (αυτοδιόρθωση - αυτορρύθμιση)
- **Καταγραφή επιχειρημάτων:** διέκριναν το δεδομένο και το ζητούμενο, έθεσαν σωστά επιχειρήματα και κατανόησαν την μεθοδολογία ανάπτυξης παραγράφου. Η συνεργασία διευκόλυνε τον έλεγχο των κρίσεων και των επιχειρημάτων τους και κατήρτισαν σχετικά ικανοποιητικά σχεδιαγράμματα παραγράφου, με περιθώριο ανάλυσης της επιχειρηματολογίας τους.
- **Μελέτη θεματικής ενότητας:** οι μαθητές είχαν γνώση και επιχειρήματα που προέρχονταν από την εμπειρία τους για το συγκεκριμένο θέμα αλλά τα επέκτειναν με βάση όσα είδαν στο βίντεο. Με την συζήτηση δόμησαν καλύτερα τα αίτια, τις συνέπειες και τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου. Τέλος η συνεργασία και η ανεκτικότητα που έδειξαν στην συζήτηση, διευκόλυνε τον έλεγχο των επιχειρημάτων αλλά όχι τόσο την επαρκή αιτιολόγηση τους.
- **Ερευνητικότητα:** μέσω της συζήτησης η πλειοψηφία των μαθητών παρακινήθηκαν και αναζήτησαν περισσότερες πληροφορίες για το πτυχές του θέματος ή και επιμέρους έννοιες.
- **Αξιολόγηση τρόπων και μέσων πειθούς του κειμένου:** δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα στην αξιολόγηση αλλά στις απαντήσεις τους δεν διέκριναν ρητά προκειμένες και συμπέρασμα σε ένα επιχείρημα.

3^ο τμήμα

- **Διόρθωση:** οι μαθητές παρατήρησαν τα λάθη τους αλλά δεν εξέφρασαν ιδιαίτερες απορίες. Υπενθύμισα ότι θα πρέπει να καταγράφονται τα λάθη τους με βάση το περιεχόμενο, την έκφραση και την δομή για να έχουν καλύτερη εικόνα και να αποφεύγονται στο μέλλον.
- **Καταγραφή επιχειρημάτων για ερώτηση παραγραφοποίησης:** δύο μαθητές δυσκολεύτηκαν στην διάκριση δεδομένων - ζητούμενων (ερμηνεία), αλλά στην καταγραφή των επιχειρημάτων τους διευκολύνθηκαν συζητώντας τα επιχειρήματα σε συνεργασία. Επίσης κατανόησαν την μεθοδολογία για την απάντηση στην ερώτηση παραγραφοποίησης. Το σχεδιάγραμμα της απάντησης τους δεν ήταν

αναλυτικό, καθώς έδιναν μόνο τις κρίσεις/ επιχειρήματα χωρίς να φαίνονται οι μεταξύ τους σχέσεις.

- **Μελέτη θεματικής ενότητας:** το βίντεο τους έδωσε έναυσμα για συζήτηση αλλά οι κρίσεις ορισμένων μαθητών δεν στηρίζονταν στην λογική αλλά στο συναίσθημα παρατηρώντας το άδικο στην καταπάτηση των δικαιωμάτων. Με βάση όσα συζητήθηκαν στην ολομέλεια έκαναν σωστή κατηγοριοποίηση αλλά εστίασαν περισσότερο σε φαινόμενα καταπάτησης στις χώρες του Τρίτου κόσμου. Η συνεργασία τους ήταν καλή και έδειξαν **ανεκτικότητα** στην συζήτηση παρόλο που δεν υπήρχαν σοβαρές διαφωνίες.
- **Ερευνητικότητα:** δεν έδειξαν ιδιαίτερη διάθεση να ψάχνουν εκ νέου τις νέες έννοιες που συναντούσαν και αρκεστήκαν σε όσα συζητήθηκαν στη τάξη. Έγινε μια μικρή αναφορά, και ζήτησα στο επόμενο μάθημα να γίνει μια σύντομη παρουσίαση στο πλαίσιο της τάξης σχετικά με έννοιες που συνδεόνταν με τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- **Αξιολόγηση τρόπων και μέσων πειθούς του κειμένου:** οι απαντήσεις τους ήταν ορθές αλλά όχι επαρκώς αιτιολογημένες ιδιαίτερα στην αναγνώριση των επιχειρημάτων (προκείμενες - συμπεράσμα).

5^ο μάθημα - ανακεφαλαίωση

- **Διόρθωση:** οι περισσότεροι μαθητές κατανόησαν τα λάθη και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού αλλά ελάχιστοι έθεσαν ερωτήματα ή κατέγραψαν τα λάθη τους στο τετράδιο των παρατηρήσεων. Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στον τρόπο μελέτης που έχουν υιοθετήσει μέχρι στιγμής με την λογική της διόρθωσης των παρατηρήσεων από τον εκπαιδευτικό και την (επιδερμική) μελέτη τους ή και στα περιθώρια προσωπικής μελέτης που συχνά δεν δίνω λόγω της αναλυτικής διόρθωσης.
- **Καταγραφή επιχειρημάτων:** διέκριναν το δεδομένο και το ζητούμενο αλλά μερικοί αντιμετώπισαν δυσκολία να επιλέξουν τον κατάλληλο τρόπο παραγράφου στην παράγραφο. Ως προς την καταγραφή των επιχειρημάτων από την πλειοψηφία υπήρξε αφορμή από επιχειρήματα που συνδέονται με την εμπειρία τους, τα οποία συνδέονταν και με τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Επίσης διευκολύνθηκαν από την συνεργασία κυρίως **ως προς τον έλεγχο της ορθότητας των θέσεων τους(αξιολόγηση)** και **όχι** σε σημαντικό βαθμό ως προς την **προσθήκη** και νέων επιχειρημάτων. Η πλειοψηφία των μαθητών κατανόησε και ακολούθησε την

μεθοδολογία για την παραγραφοποίηση αλλά τα σχεδιαγράμματα της παραγράφου ήταν στηρίζονταν στις βασικές θέσεις χωρίς όμως να φαίνονται οι σχέσεις των εννοιών μεταξύ τους. Αυτό οφείλεται και στην μονοκεντρική προσέγγιση. Ο εντοπισμός επιχειρημάτων στο κείμενο αλλά και η κατάρτιση αυτών με αφορμή ένα βίντεο δεν μπορεί να είναι και ο μοναδικός τρόπος προσέγγισης της έννοιας. Γι αυτό συχνά ζητώ να αναζητήσουν και άλλες παρεμφερείς έννοιες στο διαδίκτυο ή δίνεται και επιπλέον υλικό τόσο με την μορφή σχεδιαγραμμάτων όσο και κειμένων.

- **Μελέτη θεματικής ενότητας:** το βίντεο λειτούργησε θετικά ως αφορμή καθώς με βάση αυτό εξέφρασαν σκέψεις και απόψεις, οι περισσότερες εκ των οποίων στηρίχθηκαν στην λογική. Οι μαθητές επικεντρώθηκαν στην ανάλυση της έννοιας κυρίως στις χώρες του Τρίτου κόσμου παρόλο που το βίντεο δεν στρέφονταν μόνο προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα επιχειρήματα τους για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου ήταν επαρκή σε αριθμό αλλά η **ανάπτυξη των σκέψεων τους δεν ήταν αναλυτική**. Σε όλους σχεδόν τους μαθητές υπήρξε μια σχετική δυσκολία για την περιγραφή του φαινομένου, καθώς όπως παρατηρήθηκε έδιναν μόνο παραδείγματα παραβιάσεων χωρίς να επεξηγούν την κατάσταση ή να αναζητούν αίτια για την ένταση του φαινομένου.
- **Ερευνητικότητα:** ανέμενα σε ένα θέμα με πολλές πτυχές και ακόμα περισσότερες επιμέρους έννοιες μέσα από την συζήτηση και την προτροπή μου, να ενδιαφερθούν να τις μελετήσουν για να διευρύνουν την γνώση τους για το θέμα. Ακόμα και στο πλαίσιο της τάξης λίγοι έκαναν μια σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο, και κυρίως διάβαζαν αυτό που εντόπισαν, χωρίς να το έχουν μελετήσει σύντομα και χωρίς έλεγχο από άλλες πηγές. Η συγκεκριμένη στάση με προβλημάτισε έντονα καθώς ανέμενα, η συχνή χρήση του διαδικτύου στην καθημερινότητα τους, να τους ωθούσε περισσότερο στην αναζήτηση των αποριών τους. Ωστόσο θεωρώ πώς δεν γνωρίζουν πως να αναζητούν ένα θέμα γιατί δεν έχουν συνηθίσει στην προσωπική μελέτη και αναζήτηση. Ίσως καθορίζεται και από την στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα μέσα από την συζήτηση ή τις κατάλληλες πηγές γνώσεις στις οποίες μπορούν να καταφύγουν οι μαθητές. Επίσης σχετίζεται και με κίνητρα του ίδιου του μαθητή αλλά και την σύνδεση του θέματος με τα ενδιαφέροντα του.
- **Αξιολόγηση τρόπων και μέσων πειθούς του κειμένου:** η πλειοψηφία των μαθητών εντόπισε το τεκμήριο και το επιχειρήμα χωρίς όμως να το αναλύουν σε

προκείμενες και συμπέρασμα, και χωρίς να συνδέουν την απάντησή τους με το κείμενο.

Συνολικά για την ΚΣ

- **ερμηνεία:** η απόδοση τους ήταν στα ίδια επίπεδα με το προηγούμενο μάθημα - σωστός εντοπισμός του θεματικού κέντρου και παρατηρήσεις γενικές με βάση το κείμενο
- **ανάλυση:** δεν ανέλυαν εις βάθος τα επιχειρήματα και μόνο ένας ασχολήθηκε με το διάγραμμα ροής του κειμένου που βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση τους.
- **αξιολόγηση:** ικανοποιητικά ως επί το πλείστον αλλά και πάλι η σύνδεση με το κείμενο δεν ήταν πάντοτε φανερή
- **αυτορρύθμιση:** δεν οργανώσαν την μελέτη των διορθωμένων και των λαθών τους
- **ερευνητικότητα:** μην ικανοποιητικός βαθμός - ενεργοποίηση μετά από παράθεση.
- **ανεκτικότητα:** δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία στην συνεργασία ή αδιαλλαξία στην συμπεριφορά τους. ένας - δύο μαθητές σχολίασαν και ζητήματα καταπάτησης δικαιωμάτων αυτοδιάθεσης και σεξουαλικής απελευθέρωσης, τα οποία παρόλο που ξένισαν αρχικά, στην πορεία έγιναν δεκτά μετά από συζήτηση.

Προτάσεις:

- Διατήρηση **βίντεο** ή η χρήση πολυτροπικού κειμένου για την αφόρμηση σε μια θεματική ενότητα, σε συνδυασμό με τις δικές τους αντιλήψεις και βιώματα. Η χρήση του βίντεο, που τις περισσότερες φορές θεωρούνταν θετική από τους μαθητές, τους έδωσε την δυνατότητα να έχουν ένα έρεισμα πάνω στο οποίο θα τοποθετούνται. Ωστόσο είναι σημαντικό να μην προβάλλουν δικά τους **βιώματα** σε όσα προβάλλονται στο βίντεο αλλά αμφότερα να λειτουργήσουν ως πηγές άντλησης των επιχειρημάτων και προβληματισμού.
- Για την καλλιέργεια της **ερευνητικότητας** είναι απαραίτητο να επιδιώκεται η σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο ακόμα και την ώρα του μαθήματος, καθώς θα μπορούσε να αποτελέσει βάση για περαιτέρω συζήτηση.
- Παρόλο που η **αυτοαξιολόγηση** και η αυτορρύθμιση είναι ο απώτερος στόχος των μαθητών, είναι αναγκαίο να γίνει κλιμακωτά. Σε αρχικό στάδιο περισσότερη έμφαση στην διόρθωση των γραπτών κειμένων των μαθητών και σε μεταγενέστερο

απεμπλοκή του εκπαιδευτικού, με περισσότερη παρόθηση στους μαθητές και ακόμα πιο σαφείς οδηγίες για την χρήση του τετραδίου των παρατηρήσεων.

- Σχετικά με την ανάλυση της σκέψης του συντάκτη και την κατάθεση των δικών τους επιχειρημάτων, είναι απαραίτητο να υπάρχει περισσότερος σχολιασμός από την μεριά των μαθητών, κατανόηση και επανέλεγχος των επιχειρημάτων τους τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

Αξιολόγηση των προτάσεων

- Το βίντεο χρησιμοποιήθηκε για την αφόρμηση τράβηξε το ενδιαφέρον των μαθητών και υπήρξε σημαντική πηγή πληροφόρησης και προβληματισμού.
- Η αναζήτηση στο διαδίκτυο και η προσωπική τους εμπλοκή δεν είχε- παραδόξως - τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς και πάλι μετά από παρόθηση έψαχναν έννοιες και δεν είχε γίνει κάποια προετοιμασία για τα θέματα που είχα ζητήσει να προετοιμαστούν (ερευνητικότητα και αυτορρύθμιση)

Αναστοχασμός

- Η αφόρμηση για την μελέτη της έννοιας μέσω του **βίντεο**, λειτούργησε βοηθητικά καθώς τους έδωσε ερεθίσματα σκέψης τα οποία συνέδεσαν με τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Ως μέθοδος αφόρμησης του μαθήματος θα χρησιμοποιηθεί κατα κόρον στα επόμενα μαθήματα.
- Το πρόβλημα στην **ανάλυση** των **σκέψεων** και των **επιχειρημάτων** τους, φάνηκε όχι μόνο στον προφορικό τους λόγο αλλά και στα σχεδιαγράμματα για την ανάπτυξη της παραγράφου.
- Σημαντικό ζήτημα που δεν έχει διορθωθεί είναι η **αυτοαξιολόγηση/ αυτοδιόρθωση** των μαθητών, που πρέπει να παραμείνει βασικό και όχι τελευταίος στόχος μιας κλιμακωτής πορείας.

6^ο μάθημα

1^ο μάθημα

- **Διόρθωση λαθών:** υπήρξε συζήτηση στη τάξη για έλεγχο των λαθών κυρίως ως προς την έκφραση τους και ζήτησα επανάληψη στις διορθωμένες εκθέσεις. Υπήρξε και συζήτηση κατ'ιδίαν με έναν από τους μαθητές που ζήτησε επεξήγηση.

- **Θεωρία (λειτουργία γλώσσας - γραμματικά πρόσωπα):**δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία. Και σε αυτήν την περίπτωση δεν υπήρχε απόλυτη σύνδεση με το περιεχόμενο του κειμένου.
- **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν τα ζητούμενα και μπόρεσαν να μελετήσουν το κείμενο συνολικά. Τα επιχειρήματα τους ήταν σωστά αλλά απαιτούνταν καλύτερη ανάλυση των σκέψεων τους. Από τους μαθητές ο Θ. μελετά το κείμενο ολιστικά και οργανώνει το κείμενο σχεδιαγραμματικά ανάλογα με την ροή των σκέψεων του συντάκτη.
- **Εκθεση- καταγιγισμός ιδεών - σχεδιαγράμματα:**υπήρξε επάρκεια στοιχείων και επιχειρημάτων τα οποία διακρίνονται για την συνάφεια τους με το θέμα και την σχετικά επαρκή αιτιολόγηση τους (εξήγηση). Επίσης η ανάπτυξη των παραγράφων για το ζητούμενο ήταν σχετικά πιο προσεκτική μετά από την συζήτηση στην ολομέλεια.

Συνολικά για την ΚΣ

- **ερμηνεία:** ικανοποιητικά και ολιστική προσέγγιση του κειμένου- και σε σχέση με το προηγούμενο μάθημα (τουλάχιστον από έναν μαθητή)
- **ανάλυση:** χρειάζεται περισσότερη ανάλυση των επιχειρημάτων
- **αξιολόγηση:** καλή αξιολόγηση των επιχειρημάτων τους (δεν έμεναν μόνο στο ποσοτικό κριτήριο) όπως και των συμμαθητών τους. Δεν είχαν πάντοτε όμως ευρεία οπτική.
- **αναλυτικότητα:** παρατηρήθηκε μόνο από τον Θ. που οργάνωσε πιο μεθοδικά την μελέτη του
- **αυτορρύθμιση:** διόρθωση προφορικά των δικών τους λαθών αλλά περισσότερο ως προς το περιεχόμενο και όχι ως προς την ποιότητα του επιχειρήματος.
- **ανεκτικότητα:** διαλλακτικότητα στις απόψεις του για τις γονεϊκές ευθύνες και τον ρόλο του κάθε γονέα. Οι μαθητές δεν ήταν απόλυτη στην διατύπωση των κρίσεων και απομακρύνθηκαν από τα σεξιστικά πρότυπα.

2^ο τμήμα

- **Διόρθωση λαθών:** οι περισσότεροι μαθητές του τμήματος ήταν πιο προσεκτικοί στην μελέτη και την διόρθωση των λαθών. Σε σχέση με τα προηγούμενα μαθήματα

παρατήρησα ότι δεν περίμεναν να δουν μόνο τις παρατηρήσεις μου αλλά έθεται και οι ίδιοι ερωτήσεις στις σημειώσεις μου.

- **Θεωρία (λειτουργία γλώσσας - γραμματικά πρόσωπα):** σωστές απαντήσεις και πιο προσεκτικές απαντήσεις που να τεκμηριώνονται- σε κάποιο βαθμό- με βάση το κείμενο.
- **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν την θέση, το θέμα και ήταν πιο προσεκτικοί στη δομή των επιχειρημάτων του συγγραφέα (ερμηνεία). Μέσα από την συζήτηση σε συνεργασία και στο τέλος στην ολομέλεια είδαν πιο προσεκτικά τις αστοχίες τους (αξιολόγηση). Ως προς το περιεχόμενο των σημειώσεων τους για το κείμενο δεν υπήρχε ασυμφωνία παρά μόνο ως προς την διατύπωση σε μερικούς μαθητές.
- **Παραγωγή γραπτού λόγου- καταϊγισμός ιδεών - σχεδιαγράμματα:** επάρκεια επιχειρημάτων ως προς το πλήθος και συνάφεια με το περιεχόμενο. Πιο προσεκτική ανάλυση των επιχειρημάτων σε σχέση με την προηγούμενη φορά, κάτι που έγινε κυρίως με την συζήτηση στην ομάδα.

3^ο τμήμα

- **Διόρθωση λαθών:** υπενθυμίσαμε σύντομα τον τρόπο καταγραφής των λαθών ανάλογα με το περιεχόμενο και ζήτησα μια σύντομη επανάληψη των λαθών στις προηγούμενες εκθέσεις. Τα λάθη που συζητήθηκαν και σε αυτήν την έκθεση στο συγκεκριμένο τμήμα σχετίζονται κυρίως με την έκφραση και την ανάλυση και αιτιολόγηση των σκέψεων τους.
- **Θεωρία έκθεσης (λειτουργία γλώσσας - γραμματικά πρόσωπα):** δεν υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία - περιμένα καλύτερη σύνδεση με το περιεχόμενο του κειμένου.
- **Μελέτη κειμένου:** οι μαθητές εντόπισαν το θέμα και τη θέση του συγγραφέα (ερμηνεία). Ωστόσο εστίασαν περισσότερο στις σημειώσεις για τη σύνταξη της περίληψης που τους ζητήθηκε σαν άσκηση στο σπίτι και λιγότερο στο κείμενο ως ολότητα.
- **Παραγωγή γραπτού λόγου- καταϊγισμός ιδεών - σχεδιαγράμματα:** ο καταϊγισμός ιδεών διευκόλυνε την διαδικασία καθώς υπήρχε ελευθερία σκέψης. Στα πλαίσια της ομάδας υπήρξε περισσότερος έλεγχος των θέσεων τους (**αξιολόγηση**) αλλά και πάλι επικεντρώνονταν στην **ποσότητα** και την **συνάφεια** των επιχειρημάτων με το θέμα. Αυτό παρατηρήθηκε και στο σχεδιάγραμμα όπου υπήρξε σχετικά καλή ομαδοποίηση για την κάθε παράγραφο αλλά όχι επαρκή ανάπτυξη των στοιχείων.

Συνολικά για την ΚΣ

- **ερμηνεία:** κατανόηση θέματος και περιεχομένου χωρίς όμως να δίνεται βάθος στο κείμενο
- **ανάλυση:** μερική ανάλυση των επιχειρημάτων
- **αξιολόγηση:** σωστή αξιολόγηση των επιχειρημάτων- έμεναν περισσότερο στη μεθοδολογία της θεωρίας και όχι στην σύνδεση με το κείμενο.
- **αυτορρύθμιση:** λιγότερη εμπλοκή στην αυτοδιόρθωση τους σε σχέση με το αναμενόμενο- και πάλι δεν ήταν εις βάθος η μελέτη τους.
- **επεξήγηση:** δεν ανέλυαν αρκετά τα επιχειρήματα. έμεναν περισσότερο στο ποσοτικό κριτήριο

6^ο μάθημα - ανακεφαλαίωση

- **Διόρθωση λαθών:** είναι περιορισμένη η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην αυτοδιόρθωση του. Ορισμένοι μαθητές, και κυρίως πιο επιμελείς, καταφεύγουν την μελέτη των λαθών και των ήδη διορθωμένων εκθέσεων. Οι ερωτήσεις προφορικές και γραπτές δίνουν ερέθισμα, καθώς είναι αναλυτικές, και προσπαθούν να δείξουν και την εναλλακτική σε όσα σημειώνουν.
- **Θεωρία έκθεσης:** δεν υπήρξε κάποια δυσκολία καθώς είχαν εξασκηθεί και σε ανάλογες ασκήσεις στο παρελθόν. Απαιτείται όμως προσοχή στη σωστή διατύπωση της απάντησης, και ιδιαίτερα στην σύνδεση της με δεδομένα του κειμένου.
- **Μελέτη κειμένου:** παρόλο που προσπαθήσαμε να μελετήσουμε πιο ολιστικά το κείμενο, η πλειοψηφία των μαθητών εστίαζε σε σημειώσεις ανά παράγραφο χωρίς να δίνει τη σχέση του θέματος με τις κύριες και δευτερεύουσες ιδέες.

Αναστοχασμός

- Η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και των δύο ομάδων μεταξύ τους ευδοκίμησε. Ο μικρός αριθμός των μελών (3) και ο συνολικός αριθμός των μαθητών στην τάξη δίνει την δυνατότητα για συμμετοχή όλων των μαθητών και εντονότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους.
- Επίσης, φάνηκε πως ήταν απαραίτητος περισσότερος χρόνος στην συζήτηση των λαθών τους και η έμφαση στην αυτοδιόρθωση.

Προτάσεις

- Κατά την μελέτη του κειμένου, πρέπει να υπάρχει προσανατολισμός περισσότερος στην ολιστική προσέγγιση του κειμένου και να απομακρυνθούν από την τακτική του κατακερματισμού του κειμένου.

7ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Παρουσίαση κατάστασης - σύγκριση:** έθεσαν ορθά επιχειρήματα και έκαναν με σωστές συγκρίσεις για τις ομοιότητες και τις διαφορές. οι συζήτηση επεκτάθηκε και στις τριτοκοσμικές χώρες.
- **Μελέτη κειμένου:** δεν υπήρξε δυσκολία στον εντοπισμό του θέματος, της θέσης και των επιχειρημάτων. Ο χωρισμός σε ενότητες και οι πλαγιότιτλοι/ σημειώσεις των παραγράφων ήταν ορθοί ως προς το περιεχόμενο. Επειδή το κείμενο είχε ξεκάθαρη δομή παρατήρησα ότι το έβλεπαν συνολικά και όχι αποσπασματικά. Τέλος η συνεργασία διευκόλυνε τον έλεγχο του περιεχομένου και την πιο σωστή διατύπωση
- **Διάγραμμα ροής:** ανταποκρίθηκαν επαρκώς καθώς μελετούσαν το κείμενο ως ολότητα και τις σχέσεις των εννοιών.
- **Καταγραφή επιχειρημάτων για την ερώτηση παραγραφοποίησης:** δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες καθώς ήταν σαφής η διατύπωση της ερώτησης.
- **Εναλλακτική:** άσκησαν κριτική στην θέση του συγγραφέα για την ευθύνη της γυναίκας αλλά παραδέχθηκαν ότι έχει βάση. Παράλληλα ανέδειξαν σωστά την ευθύνη των υπολοίπων για την κατάσταση και ιδιαίτερα της Πολιτείας.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** ικανοποιητικά- αλλά δεν υπήρχε και κάποια σοβαρή δυσκολία στην κατανόηση
- **Ανάλυση:** ικανοποιητικά - εξήγησαν και προφορικά τα επιχειρήματα
- **Αξιολόγηση:** αξιολόγησαν σωστά τα βασικά επιχειρήματα χωρίς όμως να πηγαίνουν εις βάθος
- **Επεξήγηση:** εξήγησαν τις θέσεις τους στην παραγωγή λόγου
- **Αυτορρύθμιση:** ανταποκρίθηκαν αλλά δεν ήταν τόσο πρόθυμοι να αλλά οργανωθούν από μόνοι τους στην κατάρτιση του σχεδιαγράμματος.

2^ο τμήμα

- **Παρουσίαση κατάστασης - σύγκριση:** έθεσαν σωστές παρατηρήσεις με βάση το κείμενο και ανέδειξαν ομοιότητες/ διαφορές σε διάφορους τομείς της ζωής όπως στην εργασία και στην εκπαίδευση. Τέλος προέβησαν και σε μια σύγκριση της θέσης της γυναίκας στην Ελλάδα στο διάστημα των 50 χρόνων.
- **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν το θέμα, την θέση και τα επιχειρήματα, αλλά ήταν απαραίτητο να διατυπώνουν πιο ξεκάθαρα το επιχείρημα του συγγραφέα.
- **Διάγραμμα ροής:** κατάρτισαν το διάγραμμα ροής με προσοχή στις κύριες και δευτερεύουσες ιδέες του κειμένου, και στη σύνδεση τους με το θέμα.
- **Καταγραφή επιχειρημάτων για την ερώτηση παραγραφοποίησης:** απάντησαν σωστά στο περιεχόμενο, το εξήγησαν ορθά ξεφεύγοντας από την διατύπωση του κειμένου.
- **Εναλλακτική:** υποστήριζαν ότι η θέση του συγγραφέα δεν ήταν η αναμενόμενη καθώς έριχνε την ευθύνη στην γυναίκα. Ωστόσο συμφώνησαν ότι έχει σημαντικό ποσοστό αλήθειας. Ως εναλλακτική εστίασαν στην ευθύνη άλλων φορέων, όπως της Πολιτείας ή αλλά και στην στάση των ανδρών και στις υπάρχουσες προκαταλήψεις.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** ικανοποιητική ανταπόκριση
- **Ανάλυση:** δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία -κατανοούσαν τα βασικά στοιχεία του κειμένου
- **Αξιολόγηση:** ικανοποιητικά - έδωσαν και την εναλλακτική
- **Επεξήγηση:** ορθή απόδοση των σκέψεων
- **Αυτορρύθμιση:** πιο ενεργοί αλλά όχι στο βαθμό που θα ζητούσα

3^ο τμήμα

- **Παρουσίαση κατάστασης - σύγκριση:** υπήρξε αφόρμηση από το βίντεο και τέθηκαν ζητήματα που τους επέτρεψαν να στοχαστούν σχετικά με τις πτυχές του προβλήματος. Στις ομοιότητες- διαφορές, υπήρχαν σωστές παρατηρήσεις αλλά δεν παρουσιάζονταν πάντοτε με ένα συγκεκριμένο κριτήριο π.χ. εργασία, οικογενειακή ζωή.

- **Μελέτη κειμένου:** δεν υπήρξε δυσκολία στον εντοπισμό του θέματος και της θέσης του συγγραφέα. Παρόλου που υπήρξε μια μικρή δυσκολία λόγω της γλώσσας του κειμένου, η δομή του ήταν ξεκάθαρη και έγιναν κατανοητά τα επιχειρήματα του συγγραφέα. Ένας μαθητής πρόσθεσε και ένα ακόμα σημείο του κειμένου που δεν μπορεί να θεωρηθεί επιχείρημα. Στην σύγκριση των σημειώσεων σε συνεργασία, δεν υπήρξαν διαφορές στο περιεχόμενο παρά μόνο μικρές διαφοροποιήσεις στην διατύπωση.
- **Διάγραμμα ροής:** το κείμενο δομικά προσφέρονταν για την κατάρτιση του διαγράμματος ροής, και γι αυτόν τον λόγο οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν.
- **Καταγραφή επιχειρημάτων για την ερώτηση παραγραφοποίησης:** δεν δυσκολεύτηκαν γιατί ήταν εμφανής η απάντηση στο κείμενο. Μόνο η Μ. πρόσθεσε και ακόμα ένα σημείο του κειμένου που δεν απαντούσε στο θέμα.
- **Εναλλακτικές απόψεις:** δεν είχαν συνηθίσει να κρίνουν τα επιχειρήματα του συγγραφέα αλλά στην παρούσα φάση η εναλλακτική ήταν εμφανής καθώς εστίαζε και στην στάση των υπολοίπων, κάτι που αναλύθηκε αλλά όχι επαρκώς.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** ικανοποιητική ανταπόκριση - δεν αντιμετώπισαν δυσκολία.
- **Ανάλυση:** δυσκολία από ορισμένους μαθητές στην ανάλυση των επιχειρημάτων και στην απόδοση τους με δικά τους λόγια
- **Αξιολόγηση:** ημιεπαρκώς - δεν δίνεται και η άλλη οπτική
- **Επεξήγηση:** δίνουν την άποψη αλλά δεν το επεξηγούν
- **Αυτορρύθμιση:** περισσότερο υπήρχε κινητοποίηση από μένα με διερευνητικές ερωτήσεις

7^ο μάθημα – ανακεφαλαίωση

- **Παρουσίαση κατάστασης - σύγκριση:** δεν σημειώθηκε κάποια δυσκολία λόγω των πολλών ερεθισμάτων που προσέφερε το κείμενο και της συνάφειας του με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Στη σύγκριση των καταστάσεων δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες και παρουσίασαν τις απόψεις τους με σχετικά καλή ομαδοποίηση.
- **Μελέτη κειμένου:** καθώς το θέμα και η θέση του συγγραφέα ήταν ξεκάθαρα κανένας μαθητής δεν δυσκολεύτηκε, παρά μόνο στην διατύπωση. Τα επιχειρήματα του συγγραφέα ήταν σχετικά σαφή για τους περισσότερους και έδωσαν ορθές

σημειώσεις ανά παράγραφο. Η σύγκριση των σημειώσεων σε συνεργασία εξυπηρέτησε την κατανόηση του κειμένου και τον έλεγχο του.

- **Διάγραμμα ροής:** ελάχιστοι μαθητές δυσκολεύτηκαν διότι η δομή του κειμένου ήταν ξεκάθαρη και επέμενα περισσότερο στην ολιστική μελέτη του, εντοπίζοντας τις βασικές και τις δευτερεύουσες ιδέες.
- **Καταγραφή επιχειρημάτων για την ερώτηση της παραγραφοποίησης:** όλοι οι μαθητές έδωσαν σωστές απαντήσεις αλλά οι διατυπώσεις ορισμένων ακολουθούσαν το κείμενο.
- **Εναλλακτική:** όλοι θεώρησαν ότι έχει βάση η θέση του συντάκτη, και έδωσαν και την δική τους οπτική, κάτι που δεν το συνήθιζαν.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** στο σύνολο των μαθητών ικανοποιητικά - και αυτό βοήθησαν τα εύληπτα νοήματα του κειμένου
- **Ανάλυση:** σχετικά ικανοποιητικά στο σύνολο των μαθητών. οι περισσότεροι έδιναν τον ισχυρισμό και τα δεδομένα ή παρέμβλεπαν έναν ακόμα στοιχείο
- **Αξιολόγηση:** ημιεπαρκώς
- **Επεξήγηση:** δίνουν την άποψη και οι περισσότεροι το επεξηγούν, όχι όμως τόσο αναλυτικά
- **Αυτορρύθμιση:** ανέμενα μια πιο ενεργή συμμετοχή και διάλογο στη τάξη. οι περισσότεροι κινητοποιούνταν με δική μου προτροπή.

Αναστοχασμός

- Η **συνεργασία σε ομάδα** λειτουργεί αποδοτικά, αλλά είναι ίσως απαραίτητο να υπάρξει διαφοροποίηση στο σχήμα με έμφαση και στην λειτουργία της ολομέλειας.
- Επίσης η συνεχής υπενθύμιση να βλέπουν το κείμενο ολιστικά και να παρατηρούν τις κύριες και τις δευτερεύουσες ιδέες είχε θετικό αντίκτυπο, παρόλο που οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει σε μια τέτοια διαδικασία. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να γίνεται ακόμα πιο συστηματικά.
- Η **σύγκριση των σημειώσεων** θεωρήθηκε εξ αρχής από τους μαθητές αλλά εμένα την ίδια μέσο για την βελτίωση του περιεχομένου κατά την μελέτη του θέματος. Είναι όμως αναγκαίο να υπάρξει πιο συστηματική εξάσκηση καθώς θα τους εθίσει και στην σύγκριτική μελέτη οποιονδήποτε εννοιών.

- Κάτι ανάλογο, που παρατηρήθηκε και στο προηγούμενο σχετικά την αβασάνιστη κατάθεση των επιχειρημάτων τους και την απουσία επανελέγχου, σημειώθηκε και στο σημερινό στους περισσότερους μαθητές. Ενδεχομένως να δίνεται από τους μαθητές έμφαση στην ποσότητα των επιχειρημάτων και όχι στην επαρκή ανάπτυξη τους.
- Τέλος η κριτική των θέσεων του συντάκτη δεν συνηθίζονταν από τους μαθητές γιατί ήταν άσκηση που δεν ζητούνταν στις ασκήσεις των πανελληνίων εξετάσεων. Η υιοθέτηση της πρακτικής κατά την μελέτη του κειμένου, μετά τον εντοπισμό των θέσεων του συντάκτη θα τους εθίσει σε πιο σκεπτικιστική διάθεση για διάφορα ζητούμενα.

Προτάσεις

- Σχεδιάγραμμα του κειμένου και ειδικότερα διάγραμμα ροής για να γίνονται αντιληπτές οι σχέσεις των νοημάτων.
- Ενθάρρυνση για κριτική και αντεπιχειρηματολογία στις θέσεις του συγγραφέα και των συμμαθητών τους.
- Περισσότερη έμφαση στην επαρκή αιτιολόγηση των θέσεων τους μέσα από προφορικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού αλλά και των συμμαθητών.
- Στόχος η περισσότερη ενεργοποίηση των μαθητών. Θα μπορούσε να γίνει με την ανάθεση μικρών εργασιών στην τάξη

8ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Διορθώσεις:** συζητήθηκαν σημεία του κειμένου και οι μαθητές έθεσαν σωστές παρατηρήσεις. Ορισμένοι μαθητές είχαν κάνει μια σύντομη επανάληψη στις διορθωμένες εκθέσεις τους.
- **Διερεύνηση του θέματος:** είχαν γνώσεις και άποψη για αρκετές πτυχές του θέματος, οι οποίες ενισχύθηκαν από το βίντεο και την μεταξύ τους συζήτηση. Δεν στηρίχθηκαν ιδιαίτερα στο συναίσθημα αλλά διατύπωσαν στον δυσαρέσκεια/δυσθυμία τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα Αμεα. Μετά την διερεύνηση του θέματος δεν σημειώθηκε ιδιαίτερη διαφοροποίηση.
- **Ερευνητικότητα:** ενδιαφέρθηκαν μερικοί μαθητές του τμήματος να ερευνήσουν/εξετάσουν έννοιες που συζητήθηκαν όπως η λειτουργικότητα, η λειτουργία των

σκύλων οδηγών τυφλών, ο αυτισμός κτλ. Ζητήθηκε να γίνει μια σύντομη παρουσίαση στο επόμενο μάθημα.

- **Σχεδιάγραμμα:** δεν αντιμετώπισαν δυσκολία καθώς έδωσαν τις βασικές έννοιες του κειμένου και πρόσεξαν τον τρόπο ανάπτυξης τους.
- **Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και εταιρική συνεργασία για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας:** υπήρξαν ορθά επιχειρήματα και σχετικά με το θέμα. Τα επεξηγούσαν λίγο περισσότερο μετά από τις ερωτήσεις στην συνεργασία και στην ολομέλεια.
- **Κειμενικά είδη:** δεν υπήρξε κάποια δυσκολία στην σύγκριση των κειμενικών ειδών γιατί ήταν εμφανή τα στοιχεία. Έδωσαν τα χαρακτηριστικά του άρθρου και της επιφυλλίδας, αλλά ορισμένοι μαθητές δεν θυμόντουσαν το χρονογράφημα. Απάντησαν σωστά στην διάκριση του άρθρου και της ομιλίας, και έδωσαν ορισμένα στοιχεία για το δοκίμιο .

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ανάλυση:** εντόπισαν τα επιχειρήματα και τις θέσεις που είχαν
- **Επεξήγηση:** ορθά επιχειρήματα αλλά μετά από ερώτηση επεξηγούσαν περισσότερο
- **Αξιολόγηση:** αξιολόγησαν σωστά τα επιχειρήματα των συνομιλητών
- **Αυτορρύθμιση:** σχετική ενεργοποίηση. ορισμένοι έλεγξαι και τις διορθώσεις
- **Ερευνητικότητα (διάθεση):** ορισμένοι έψαξαν στο διαδίκτυο την ώρα του μαθήματος - με παρότρυνση μου -σχετικές έννοιες για το θέμα

2^ο τμήμα

- **Διορθώσεις:** κατανόησαν τις παρατηρήσεις και τα λάθη τους, ενώ ορισμένοι κατέγραψαν και τα λάθη και έκαναν μια σύντομη επανάληψη σε προηγούμενες εκθέσεις.
- **Διερεύνηση του θέματος:** κατέθεσαν καίρια επιχειρήματα με σχετικά επαρκή αιτιολόγηση, τα οποία στηρίζονταν στην λογική. Η συζήτηση και το βίντεο διευκόλυναν την προσέγγιση του θέματος, ενώ δεν υπήρξε διατύπωση κρίσεων, προκαταλήψεων κτλ.

- **Ερευνητικότητα:** ορισμένοι ενδιαφέρθηκαν να ερευνήσουν κάποιες έννοιες που ακούστηκαν και τους παρότρυνα να ψάξουν και άλλες έννοιες που σημειώθηκαν στον πίνακα.
- **Σχεδιάγραμμα:** είχε ξεκάθαρη δομή και δεν σημειώθηκαν αστοχίες. ήταν πιο προσεκτική σε σχέση με την προηγούμενη φορά αλλά και πάλι διευκόλυναν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού κατά την μελέτη της έννοιας.
- **Επιχειρηματολογία και συνεργασία για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας:** πιο σαφή επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν με μεγαλύτερη επάρκεια κατά την συνεργασία και την συζήτηση με τον εκπαιδευτικό.
- **Κειμενικά είδη:** ήξεραν τα βιογραφικά και δημοσιογραφικά είδη αλλά έγινε μια αναλυτική υπενθύμιση για την επιφυλλίδα και το χρονογράφημα. Ξεκαθάρισαν την διάκριση για την ομιλία και το δοκίμιο και έδωσαν κριτήρια με σχετικά καλή οργάνωση.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ανάλυση:** εντόπισαν τα επιχειρήματα- έδωσαν την δομή των επιχειρημάτων σχεδόν σωστά σε όλα
- **Επεξήγηση:** σχετικά ικανοποιητική ανάλυση- διευκόλυναν ορισμένους μαθητές και οι σύντομες σημειώσεις που είχαν
- **Αξιολόγηση:** σχετικά ορθή αξιολόγηση - έβλεπαν και τις θέσεις του συνομιλητή
- **Αυτορρυθμισμό:** και στο μάθημα διερεύνηση εννοιών και σχετική ενεργοποίηση στην διόρθωση
- **Ερευνητικότητα (διάθεση):** έδειξαν την διάθεση και ασχολήθηκαν πιο ενεργά.

3^ο τμήμα

- **Διορθώσεις:** συζήτηση για τα λάθη τους αλλά όχι τόσο ενεργητικές ερωτήσεις εμπλοκής. Εστίαζαν περισσότερο στο περιεχόμενο και λιγότερο στην έκφραση.
- **Διερεύνηση του θέματος:** είχαν γνώσεις για το θέμα, αλλά ορισμένες έννοιες, ασαφείς και ξένες για τους ίδιους, τις εξέτασαν στην τάξη. Δεν υπήρξε συναισθηματική εμπλοκή ή διατύπωση δυσμενών στάσεων για το θέμα, αλλά και με την συζήτηση και την διερεύνηση του θέματος φάνηκε μια διαφοροποίηση στην άποψη τους για την δυναμική των Αμεα κυρίως στην παραγωγική διαδικασία.

- **Σχεδιάγραμμα:** ήταν σαφές αλλά απαιτούνταν περισσότερο να φανούν και οι δευτερεύουσες ιδέες
- **Επιχειρήματα- συνεργασία για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας:** ήταν ξεκάθαρα τα επιχειρήματα, επαρκή σε αριθμό, αλλά έπρεπε να δίνουν περισσότερο αιτιολόγηση και λιγότερο παραδείγματα στην ανάπτυξη της παραγράφου.
- **Κειμενικά είδη:** είχαν γνώση για τα βιογραφικά είδη αλλά έγινε επανάληψη στην επιφυλλίδα και στο χρονογράφημα. Έδωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά του άρθρου και της ομιλίας αλλά ελάχιστα του δοκιμίου. Με την συζήτηση και με βάση τα κριτήρια που έθεσα για την διάκριση οργάνωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά της ομιλίας και του δοκιμίου, στο οποίο δυσκολεύτηκαν λίγο περισσότερο.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ανάλυση:** εντοπισμός των βασικών στοιχείων
- **Επεξήγηση:** σύντομες επεξηγήσεις - έδιναν κατά βάση τις κύριες ιδέες
- **Αξιολόγηση:** σχετικά ορθές παρατηρήσεις για τα επιχειρήματα τα δικά τους και των άλλων
- **Αυτορρύθμιση:** όχι ενεργοποίηση
- **Ερευνητικότητα_ (διάθεση):** λίγο ενδιαφέρον - περισσότερο με προτροπή μου ερεύνησαν έννοιες

8^ο μάθημα – ανακεφαλαιωτικά

- **Διόρθωση:** δεν δίνεται η βαρύτητα από όλους τους μαθητές στην αυτοδιόρθωση. Υπάρχει μέρος του μαθήματος που συζητούμε τα λάθη στο περιεχόμενο και στην έκφραση μέσω γραπτών και προφορικών ερωτήσεων. Ωστόσο είναι ωστόσο απαραίτητη η εσωτερίκευση των ερωτήσεων για τον έλεγχο των επιχειρημάτων και των θέσεων τους από τους ίδιους τους μαθητές.
- **Διερεύνηση του θέματος:** το θέμα είναι οικείο για τους περισσότερους λόγω της ενημέρωσης από τα ΜΜΕ και της πιο θετικής στάσης της κοινωνίας προς τα Αμεα. Η άγνοια τους για επιμέρους και πιο ειδικές έννοιες ήταν εν μέρει δικαιολογημένη καθώς υπάρχουν πολλές πτυχές του θέματος. Ωστόσο ανέμενα να υπάρξει περισσότερη εμπλοκή/ συμμετοχή και ενεργοποίηση όταν υπήρχαν άγνωστες έννοιες, τις οποίες θα αναζητήσουν έστω και σύντομα για να διευρύνουν την γνώση τους για το θέμα. Δεν παρατηρήθηκαν εσφαλμένες κρίσεις ή προκαταλήψεις

για το θέμα ενώ οι περισσότεροι ήταν ανοιχτοί και ιδιαίτερα υποστηρικτικοί στα Αμεα.

- **Σχεδιάγραμμα:** τα περισσότερα ήταν αρκετά ικανοποιητικά και δεν είχαν σοβαρές παρατυπίες/ σφάλματα. Σε αυτό βοήθησε και η δομή του κειμένου, η ξεκάθαρη διατύπωση των θέσεων τους αλλά και συζήτηση σε εταιρική συνεργασία.
- **Επιχειρήματα:** επαρκή σε αριθμό, σχετικά με το θέμα και κάλυπταν το ζητούμενο. Ορισμένοι μαθητές στην περιγραφή έμεναν περισσότερο στα παραδείγματα και όχι στην αιτιολόγηση των θέσεων τους.
- **Κειμενικά είδη:** δεν υπήρχαν λάθη απλώς ήταν αναγκαία η επανάληψη προγενέστερης γνώσης. Οι περισσότεροι ομαδοποιούσαν σωστά τα κριτήρια αλλά σε ορισμένους ήταν απαραίτητο να τους δώσεις τα κριτήρια για να εξάγουν την απάντηση.

Αναστοχασμός

- Το θέμα τράβηξε το ενδιαφέρον των μαθητών και ήταν πιο ενεργοί στην συζήτηση. Ωστόσο σε φάση διερεύνησης αυτό γινόταν- στην πλειοψηφία- με δική μου προτροπή. Επίσης ελάχιστοι ασχολήθηκαν να ψάξουν για έννοιες σχετικές.
- Είναι αναγκαίες οι συνεχείς ερωτήσεις του καθηγητή για τον έλεγχο των θέσεων τους αλλά πλέον πρέπει να εσωτερικεύονται και να διατυπώνονται και από τους ίδιους τους μαθητές. Το σχεδιάγραμμα, είτε του κειμένου είτε των σκέψεων του βοηθά στην οργάνωση των ιδεών αλλά δεν το αξιοποιούν όλοι τους
- Η έμφαση στην αντεπιχειρηματολογία βοήθησε αν μέρει στην κατανόηση και αξιολόγηση των θέσεων του συμμαθητή. Και πάλι όμως δεν ήταν τόσο ενεργοί ορισμένοι μαθητές στην συζήτηση.

Προτάσεις

- Διατήρηση του βιωματικής αφόρμησης ή του εποπτικού υλικού
- Έμφαση στην ενεργοποίηση και εντονότερη εμπλοκή των μαθητών με ερωτήσεις και ασκήσεις στην τάξη.

9ο μάθημα

1^ο μάθημα

- **Αφόρμηση:** έδωσαν ορισμένα χαρακτηριστικά του φανατικού με βάση κυρίως την πολιτική ζωή και ιδιαίτερα τα ακροδεξιά κόμματα. Ορισμένοι αναφέρθηκαν και στο

φαινόμενο του χουλιγκανισμού. Για τα υπόλοιπα λειτούργησαν με βάση τους τομείς και έδωσαν σχετικά ομαδοποιημένα επιχειρήματα για τα αίτια, συνέπειες και τρόπους αντιμετώπισης, όχι όμως αρκετή επεξήγηση

- **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν το θέμα και την θέση του συγγραφέα. Μετά την μελέτη του κειμένου προβληματίστηκαν για τα χαρακτηριστικά γιατί έδινε και μορφές που δεν ήταν συνηθισμένοι να έχουν, όπως η εμμονή των οικολόγων στην κατανάλωση κρέατος και για την διαβάθμιση του
- **Διάγραμμα ροής κειμένου:** δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα και κυρίως ο Θ. που ακολουθεί αυτήν την λογική και σε άλλα μαθήματα
- **Ανασκευή επιχειρήματος:** δεν ήταν ξένο καθώς τους είχαμε προειδεάσει μέσω της αξιολόγησης και του εντοπισμού της διαφορετικής λογικής
- **Παραγραφοποίηση:** υπήρξε μια μικρή δυσκολία στην εκφώνηση αλλά με σύντομη συζήτηση κατέληξαν και να επιλέξουν το σωστό τρόπο ανάπτυξης. τα επιχειρήματα τους ήταν σωστά αλλά έμειναν περισσότερο στην ποσότητα

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** εντοπισμός του θέματος και κατανόηση των εννοιών
- **Ανάλυση:** ανάλυση στα περισσότερα επιχειρήματα - απλώς τα έδωσαν ομαδοποιημένα
- **Επεξήγηση:** σωστές κρίσεις κατά την παραγραφοποίηση - έμφαση περισσότερο στην ποσότητα
- **Αξιολόγηση:** έκριναν ορθά τα στοιχεία κατά την συζήτηση αλλά δεν εξηγούσαν επαρκώς
- **Αυτορρύθμιση:** δεν υπήρξε η αναμενόμενη συμμετοχή παρά την συνεχή παρότρυνση και τις ερωτήσεις
- **Γνωστική ωριμότητα:** σε ικανοποιητικό βαθμό καθώς δεν διατύπωναν απόλυτες κρίσεις και αντιλαμβάνονταν την σχετικότητα των θεμάτων που μελέτησαν στην ανασκευή

2^ο τμήμα

- **Αφόρμηση:** έφεραν παραδείγματα από διάφορες πτυχές της καθημερινότητας και κυρίως από πτυχές της πολιτικής ζωής και του αθλητισμού.
- **Μελέτη κειμένου:** δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα και πρόσεξαν και το κείμενο ως ολότητα. Μετά την μελέτη του κειμένου πρόσθεσαν και τα στοιχεία που έχουν

σχέση με τα χαρακτηριστικά του φανατικού και όπως και τον τρόπο αντιμετώπισης την λογοτεχνία που δεν το ανέμεναν καθώς προσανατολίστηκαν κυρίως στην ανθρωπιστική παιδεία και δεν ήταν τόσο αναλυτικοί στα μέσα που θέλει για να το κατακτήσει.

- **Διάγραμμα ροής:** ήταν σαφής η σκέψη τους χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Πρόσεξαν και τις μεταξύ τους σκέψεις.
- **Ανασκευή επιχειρήματος:** έδωσαν εναλλακτικές στα επιχειρήματα που διάβασαν.
- **Παραγραφοποίηση:** δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην αναγνώριση του ζητουμένου αλλά υπήρξε μια μικρή συζήτηση για να δομήσουν καλύτερα την σκέψη τους. επέλεξαν σωστά επιχειρήματα και μέσα από την συζήτηση έγιναν πιο σαφή. στην προφορική παρουσίαση έπρεπε να είναι λίγο πιο αναλυτικές οι σχέσεις.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** ικανοποιητική κατανόηση των ζητουμένων και των εννοιών
- **Ανάλυση:** ανέλυσαν τα στοιχεία του κειμένου και των επιχειρημάτων σε ικανοποιητικό βαθμό
- **Επεξήγηση:** στην παραγραφοποίηση εξήγησαν τις ιδέες τους αλλά στον προφορικό λόγο δεν ήταν τόσο αναλυτικές
- **Αξιολόγηση:** αξιολόγησαν σχετικά σωστά τα επιχειρήματα τους κατά την ανασκευή των επιχειρημάτων
- **Αυτορρύθμιση:** παρόλο που ήταν πιο ενεργοί σε σχέση με το προηγούμενο μάθημα κατά την διόρθωση αλλά και πάλι ασχολούνταν λίγο πιο επιδερμικά
- **Γνωστική ωριμότητα:** ικανοποιητικά, στάθηκαν κριτικά και δεν δέχτηκαν απόλυτα τις ιδέες χωρίς να αμφιβάλλουν γι αυτές.

3^ο τμήμα

- **Αφόρμηση:** εστίασαν στην κοινωνική ζωή και λιγότερο στην πολιτική. Εφεραν παραδείγματα και από τον χώρο του αθλητισμού. Στην περιγραφή του φανατικού έδωσαν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία όμως δεν οργανώθηκαν με βάση τομείς (πνευματικός, ηθικός, ψυχολογικός, δράσεις) Στην καταγραφή των αιτιών ήταν πιο ξεκάθαρα τα πράγματα και έδωσαν επιχειρήματα για τα αίτια που είχαν μια σχετικά καλή οργάνωση (αίτια που αφορούν τους φορείς αγωγής και παιδείας, τις σύγχρονες καταστάσεις κτλ.

- **Μελέτη κειμένου:** εντόπισαν το θέμα και θέση συγγραφέα για τον περιορισμό των αρνητικών εκδηλώσεων του φανατικού. Τις πληροφορίες από το κείμενο τις πρόσθεσαν και στην πρώτη φάση όπου γράψαμε πρώτες σκέψεις για το φαινόμενο.
- **Διάγραμμα ροής:** μια σχετική δυσκολία για στο διάγραμμα ροής γιατί δεν ήταν πολύ ξεκάθαρη η δομή του.
- **Ανασκευή επιχειρήματος:** παρόλο που έκαναν κριτική στο επιχείρημα και εντόπισαν και κάποιες εναλλακτικές είχαν δυσκολία στον τρόπο για να δομήσουν την απάντηση δεν ήταν συνηθισμένοι να ψάχνουν την εναλλακτική
- **Παραγραφοποίηση:** ορισμένοι δυσκολεύτηκαν στην αναγνώριση του ζητουμένου και τον τρόπο ανάπτυξης παραγράφου. Αφού συζητήθηκε η απάντηση τότε ήταν πιο εύκολο για τους ίδιους να καταγράψουν τα επιχειρήματα τους, κατά την αυτοαξιολόγηση οι μαθητές δεν έκαναν τόσο καίριες επισημάνσεις και περίμεναν και τις δικές μου παρατηρήσεις.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** κατανόηση και προσδιορισμός του φαινομένου και των βασικών θεσεων του χωρίς όμως να υπεισέρχονται σε βαθύτερα νοήματα.
- **Ανάλυση:** έδιναν πιο επιδερμικά τα επιχειρήματα μένοντας κυρίως στην θέση και τα βασικά στοιχεία του επιχειρήματος.
- **Επεξήγηση:** έδιναν τα βασικά στοιχεία για την απάντηση στην παραγραφοποίηση αλλά έδιναν περισσότερο στοιχεία χωρίς να εξηγούν περισσότερο.
- **Αξιολόγηση:** έλεγχαν και τα στοιχεία κατά την ανασκευή και παρακολουθούσαν περισσότερο την εναλλακτική.
- **Αυτορρύθμιση:** δεν ασχολήθηκαν με τις παρατηρήσεις και έβλεπαν την αυτοαξιολόγηση σχεδόν διεκπεραιωτικά με έμφαση κυρίως στα γραμματικά λάθη.
- **Γνωστική ωριμότητα:** δεν ήταν απόλυτοι στις κρίσεις τους.

9^ο μάθημα - ανακεφαλαίωση

- **Αφόρμηση:** στηρίχθηκαν στις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και όπως ήταν αναμενόμενο ασχολήθηκαν και με το φαινόμενο του φανατισμού. Κυρίως επικεντρώθηκαν σε αυτό αλλά και σχολίασαν πρακτικές των πολιτικών κομμάτων.
- **Μελέτη κειμένου:** το κείμενο ήταν σαφές με σχετικά ξεκάθαρη δομή και γι αυτόν τον λόγο δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα κατανόησης! με βάση το κείμενο πρόσθεσαν

και άλλα στοιχεία στην αρχική τους διερεύνηση ενώ προβληματίστηκαν καθώς ο συγγραφέας ανέδειξε και άλλες πτυχές του φαινομένου όπως λανθάνουσες εκδηλώσεις του φαινομένου, ή τις διαβαθμίσεις του φανατισμού.

- **Διάγραμμα ροής:** ορισμένα ήταν πιο αναλυτικά και έδωσαν και κάποια σχέση μεταξύ των στοιχείων
- **Ανασκευή επιχειρήματος:** υπήρξε μια μικρή δυσκολία καθώς δεν έχουν συνηθίσει να κριτικάρουν τις θέσεις του συντάκτη. Ωστόσο όταν αυτό επιδιώχθηκαν στα τελευταία μαθήματα ήταν μια καλή αρχή για να κατανοήσουν την αξία να ψάχνουν την εναλλακτική στις θέσεις που τους δίνονται. Τα παραδείγματα για εξάσκηση προσφέρονταν για την ανασκευή των απόψεων καθώς ήταν διλημματικά.
- **Παραγραφοποίηση:** σε ορισμένους μαθητές υπήρξε μια μικρή δυσκολία για τον προσδιορισμό του ζητουμένου καθώς δεν ήταν ξεκάθαρο ποιο ήταν το θέμα. μετά από συζήτηση στην τάξη ήταν ξεκάθαρο για τους μαθητές ποιες θα ήταν οι θέσεις τους. Η συνεργασία βοήθησε αλλά πολλοί μαθητές είχαν την σχέση εξάρτησης με τον καθηγητή και ανέμεναν τις σωστή διόρθωση ή δεν ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα και το έβλεπαν διεκπεραιωτικά

Αναστοχασμός

- Η **ανασκευή των επιχειρημάτων** ήταν μια καλή πρακτική καθώς τους έβαζε στη λογική της αμφισβήτησης και της κριτικής, κάτι που πρέπει να γίνεται πιο συστηματικά. Η ολιστική προσέγγιση του κειμένου, και όχι η κατάτμηση του όπως συνήθιζαν ανά παράγραφο για να συντάξουν την περίληψη βοηθά περισσότερο τους μαθητές να αντιλαμβάνονται και τα νοήματα των εννοιών.
- Η **ενεργοποίηση** των μαθητών δεν ήταν η αναμενόμενη παρά την χρήση των διλημματικών ερωτημάτων στις ασκήσεις ανασκευής.
- Η **συνεργασία** στηρίζεται στο ίδιο πλαίσιο αλλά είναι ανάγκη να δοθεί έμφαση στην αυτοαξιολόγηση. Σε όλες τις διορθωμένες εκθέσεις ζητείται από τους μαθητές να τις ξαναδιαβάσουν και να δώσουν τις δικές τους παρατηρήσεις.

Προτάσεις

- Σε μια προσπάθεια πιο ουσιαστικής εμπλοκής σχετικά με την ικανότητα της αυτορρύθμισης στα επόμενα μαθήματα θα δοκιμαστεί να υπάρχει επισήμανση των

λαθών με διαφορετικά χρώματα για τα δομικά, εκφραστικά λάθη χωρίς αναλυτικές επισημάνσεις.

10ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Αφόρμηση:** αρκετά επιχειρήματα και το συνέδεσαν με το κείμενο. Διατύπωσαν κρίσεις που ήταν κυρίως αιτιολογημένες και στηριγμένες στην λογική.
- **Μελέτη του κειμένου:** δεν δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν το θέμα, την θέση του συγγραφέα. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι το θέμα είναι πολυδιάστατο και ανέδειξαν και την ευθύνη του ατόμου για το πρόβλημα. Η ομαδοποίηση τους ήταν ικανοποιητική.
- **Προσέγγιση του θέματος:** πληθώρα επιχειρημάτων για το ζητούμενο. Δεν αντιμετώπισαν δυσκολία στην διατύπωση των κρίσεων τους, και ήταν σωστά ομαδοποιημένα με βάση του τομείς της κοινωνικής ζωής. Η ανάλυση των επιχειρημάτων στην προφορική παρουσίαση ήταν επαρκής. Στην συζήτηση οι μαθητές διόρθωσαν ορισμένα στοιχεία αλλά ήταν περισσότερο στο θέμα της δομής και όχι τόσο του περιεχομένου των επιχειρημάτων. Στο τέλος σημείωσαν κάποια λάθη και είπαν ότι θα τα σημειώσουν στο τετράδιο των παρατηρήσεων.
- **Σημείωση παρατηρήσεων:** ασχολήθηκαν επιδερμικά με τις διορθώσεις χωρίς ενώ ελάχιστοι μελέτησαν έστω και για λίγα λεπτά τις διορθώσεις και ζήτησαν διευκρινίσεις

Συνοπτικά για την ΚΣ

- **Επεξήγηση:** ικανοποιητικά σχετικά με την διατύπωση των επεξηγήσεων και μάλιστα στηρίζονταν στην λογική
- **Αξιολόγηση:** στην αξιολόγηση των επιχειρημάτων των συμμαθητών τους και των δικών τους απαντούσαν σωστά, κάτι που βοήθησε και το καλό κλίμα στην τάξη.
- **Αυτορρύθμιση:** δεν οργανώθηκαν- περίμεναν τις δικές μου παρατηρήσεις

2^ο τμήμα

- **Αφόρμηση:** θετική η στάση των πολλών και πιο ενεργή εμπλοκή ίσως γιατί το θέμα το παρατηρούν έντονα στην καθημερινότητά τους. Ενισχύθηκε η προσπάθεια αρχικής διερεύνησης από το βίντεο. Έδωσαν σκέψεις και κρίσεις για το θέμα με

σχετική αιτιολόγηση αλλά την αιτιολόγηση περισσότερο την εξασφάλισαν με ερωτήσεις από εμένα την ίδια.

- **Μελέτη του κειμένου:** κατέγραψαν τη θέση και τα επιχειρήματα του συγγραφέα και τα συνέδεσαν με τα δικά τους και τα οργάνωσαν ανάλογα ώστε να υπάρξει ξεκάθαρη δομή στα αίτια. Στην εναλλακτική με ευχάριστη έκπληξη δεν περιορίστηκαν στους φορείς αγωγής και παιδείας αλλά μίλησαν και για την σχολική διαμεσολάβηση καθώς στο δημοτικό στα σχολεία υιοθέτησαν ανάλογες δράσεις.
- **Προσέγγιση του θέματος:** και πάλι ο καταγισμός τους έδωσε ελευθερία σκέψης. τα επιχειρήματα για την ανάπτυξη του ζητουμένου ήταν επαρκή σε αριθμό και υπήρχε αιτιολόγηση των θέσεων τους, αλλά όχι τόσο αναλυτικά φαίνονται οι σχέσεις των επιχειρημάτων.
- **Παρατηρήσεις:** υπήρξε σχετικό ενδιαφέρον για τον τρόπο διόρθωσης και ζήτησαν επισημάνσεις

Συνοπτικά για την ΚΣ

- **Επεξήγηση:** εξήγησαν και πέρα από τα δικά τους επιχειρήματα και με ιδέες από το βίντεο.
- **Αξιολόγηση:** έδωσαν προσοχή στον συνομιλητή τους και διατύπωναν την αιτιολογημένη συμφωνία ή διαφωνία τους.
- **Αυτορρύθμιση:** λίγοι ασχολήθηκαν με τις διορθωμένες παρατηρήσεις και λίγοι κατέγραψαν και στο τετράδιο τους.

3^ο τμήμα

- **Αφόρμηση:** το θέμα είναι οικείο και είχαν αρκετές γνώσεις και άποψη για το συγκεκριμένο. Το βίντεο δεν πρόσθεσε επιχειρήματα αλλά τους κινητοποίησε συναισθηματικά. Η εμπλοκή τους ήταν ενεργή.
- **Μελέτη του κειμένου:** χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία δόθηκαν το θέμα, η θέση και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. με την μελέτη του κειμένου. Έδωσαν προφορικά μια απλή αλλά σαφή παρουσίαση των επιχειρημάτων. Έμειναν στις τακτικές του σχολείου και την ευθύνη τους αλλά και επισήμαναν και την ευθύνη των γονέων.
- **Προσέγγιση του θέματος:** κατά την συζήτηση υπήρχε σε μικρό βαθμό συναισθηματική εμπλοκή. Η επιλογή των επιχειρημάτων ήταν πιο ελεύθερη και

μετά από την συζήτηση υπήρξε και η σύνδεση με τους τομείς της ζωής για καλύτερη οργάνωση.

- **Παρατηρήσεις:** δεν υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να μελετήσουν τις παρατηρήσεις και κάποιοι δήλωσαν ότι προτιμούσαν τις αναλυτικές παρατηρήσεις μου.

Συνοπτικά για την ΚΣ

- **Επεξήγηση:** καλή επίδοση στην προφορική παρουσίαση αν και δεν ήταν εις βάθος
- **Αξιολόγηση:** η συζήτηση βοήθησε αλλά οι αξιολογικές κρίσεις που διατύπωναν δεν ήταν αναλυτικές.
- **Αυτορρύθμιση:** δεν ήταν επιμελείς για τις προσωπικές τους σημειώσεις και παρατηρήσεις στα λάθη τους.

10^ο μάθημα- ανακεφαλαίωση

- **Αφόρμηση:** δραστηριοποίηση των μαθητών καθώς το θέμα τους ενδιέφερε και συνδέονταν σε μερικούς μαθητες με τις εμπειρίες τους ως θύματα λεκτικής βίας. Στην συζήτηση τέθηκαν και ερωτήσεις από τους μαθητές αλλά η παρέμβασή μου και η ερωτήσεις μου ήταν περισσότερες από αυτό που θα ανέμεινα. Οι αρχικές τους κρίσεις- θέσεις στηρίζονταν κυρίως με την λογική και λιγότερο στο συναίσθημα παρόλο που θεωρούσα πως θα υπήρχε αυτό το πρόβλημα.
- **Μελέτη του κειμένου:** οι περισσότεροι συνέδεσαν τα επιχειρήματα τους με αυτά που μελέτησαν στο κείμενο. Ξεκάθαρα διατύπωσε η πλειοψηφία την θέση και το θέμα και τα επιχειρήματα του συγγραφέα. Και η κριτική τους όμως συνδέονταν με την ανάληψη ευθύνης για το πρόβλημα το οποίο συνέδεαν κυρίως με τους φορείς αγωγής και παιδείας. Ευχάριστη αλλαγή ήταν και η αναφορά στην σχολική διαμεσολάβηση, όπου φαίνεται και η πίστη των μαθητών στην δύναμη της σχολικής κοινότητας και των δικών τους προσπαθειών.
- **Προσέγγιση του θέματος:** τα επιχειρήματα που έδωσαν για το ζητούμενο ήταν πιο ελεύθερα στη δομή αλλά οι ίδιοι έκαναν γρήγορα καλή ομαδοποίηση. Υπήρξε συνάφεια με το ζητούμενο, ομαδοποίηση των επιχειρημάτων και αιτιολόγηση των θέσεων τους. Ωστόσο αυτή ήταν επιδερμική στους περισσότερους μαθητές και αποκαταστάθηκε μέσα από την συζήτηση και της παρατηρήσεις που ήταν κυρίως δικές μου. Επίσης ελάχιστοι μαθητές κατέγραφαν τα λάθη τους εκείνη τη στιγμή και

οι περισσότεροι υποσχέθηκαν να τα μελετήσουν στο σπίτι. Επίσης ελάχιστοι πρόσεξαν και έδωσαν βάση στα σημεία των παρατηρήσεων.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Επεξήγηση:** διατύπωναν πιο προσεκτικά και με λίγες περισσότερες επεξηγήσεις ίσως γιατί το θέμα τους ενδιέφερε περισσότερο.
- **Αξιολόγηση:** κατά την προφορική συζήτηση αξιολόγησαν οι περισσότεροι τεκμηριωμένα τα επιχειρήματα και τις κρίσεις των συμμαθητών τους
- **Αυτορρύθμιση:** δεν ήταν τόσο ενεργοί στο σύνολο τους. Περίμεναν τις δικές μου παρατηρήσεις.

Αναστοχασμός

- Η συνεργασία αποδίδει καθώς είναι μικρές οι ομάδες και γενικά το κλίμα βοηθάει να διατυπώνονται απόψεις.
- Το πρόβλημα που παραμένει είναι η στάση των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και στην μελέτη των διορθωμένων σημειώσεων. Ενδεχομένως γίνεται γιατί συνήθιζαν με αναλυτικές διορθώσεις από τον υπεύθυνο καθηγητή.

Προτάσεις

- Στην επόμενη διόρθωση θα ακολουθήσω το ίδιο σύστημα σε μια προσπάθεια να εμπλακούν περισσότερο και να κάνουν την αυτοαξιολόγηση τους.
- Παράλληλα χρήση του αναλυτικού σχεδιαγράμματος στην παραγωγή λόγου για να δώσουν ορθά και τεκμηριωμένα επιχειρήματα.

11ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Αφόρμηση - συζήτηση για το θέμα:** ανέφεραν περιστατικά που τεκμηριώνουν την παθογένεια της κοινωνικής ζωής αλλά δεν το επέκτειναν και στην πολιτική. Όταν έγινε η αναφορά τότε υπήρξαν αναφορές για την χειραγώγηση των πολιτικών και την ψηφοθηρία.
- **Μελέτη του κειμένου** (θέμα θέση επιχειρήματα, εναλλακτική - διάγραμμα ροής εντόπισαν θέμα, θέση, και επιχειρήματα. Δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις στις σημειώσεις των μαθητών μετά την συνεργασία γιατί ήταν ξεκάθαρη η δομή και το

περιεχόμενο του. Έδωσαν και άλλες εναλλακτικές αλλά όπως και στο προηγούμενο τμήμα αυτό έγινε μετά την δική μου προτροπή. Καθώς όπως είπαμε βοηθούσε η δομή του κειμένου, οργάνωσαν το κείμενο σε διάγραμμα αλλά δεν ήταν σε όλους τους μαθητές ανεπτυγμένες οι σχέσεις των νοημάτων τους.

- **Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας - αυτοαξιολόγηση:** κατέγραψαν τα βασικά επιχειρήματα για τα αίτια και ανέπτυξαν σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό το σχεδιάγραμμα των παραγράφων.
- **Διορθώσεις:** οι μαθητές όταν ασχολήθηκαν με τις διορθώσεις του συμμαθητή τους, έθεσαν σωστές παρατηρήσεις αλλά και πάλι όπως και στα προηγούμενα μαθήματα περιορίστηκαν στην έκφραση και στην δομή. Στην αυτοαξιολόγηση τους ορισμένοι έγραψαν τις σημειώσεις τους την ώρα του μαθήματος. Μάλιστα τους φάνηκε παράξενο το σύστημα της διαφορετικής διόρθωσης σε όλους εκτός από τον Θ.Π. που θεωρούσε πιο αποδοτικό.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** δεν υπήρξε δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών.
- **Ανάλυση:** έδωσαν ορθά την δομή των επιχειρημάτων και των αντεπιχειρημάτων.
- **Επεξήγηση:** εξηγούσαν ορθά τις απόψεις αλλά υπήρχαν και ορισμένες διευκρινιστικές ερωτήσεις από την διδάσκουσα και τους συμμαθητές.
- **Αυτορρύθμιση:** παρατήρησαν και οι ίδιοι λάθη τους με περισσότερη εμπλοκή σε σχέση με την προηγούμενη φορά.

2^ο τμήμα

- **Αφόρμηση - συζήτηση για το θέμα:** η σύνδεση ήταν ικανοποιητική καθώς εμβύνει στο ζήτημα της βίας και υπήρχε πρόσφορο έδαφος για να συζητήσουν παρόμοια φαινόμενα. Επικεντρώθηκαν στην βία, και την εγκληματικότητα αλλά δεν σκέφτηκαν καθόλου την σύνδεση με την πολιτική ζωή και τα εκφυλιστικά της περιστατικά.
- **Μελέτη του κειμένου** (θέμα θέση επιχειρήματα, εναλλακτική - διάγραμμα ροής : Δεν δυσκολεύτηκαν στο θέμα στη θέση και στα βασικά επιχειρήματα. Δεν έδωσαν από μόνοι τους και άλλες πλευρές του προβλήματος αλλά μετά την προτροπή μου εξέτασαν και άλλα αίτια της έξαρσης των ναρκωτικών. Επίσης δεν δυσκολεύτηκαν στο διάγραμμα ροής του κειμένου αλλά η απόδοση των περισσοτέρων δεν ήταν πολύ καλή για να παραστήσουν οπτικά το κείμενο. Κυρίως επέμεναν στο

περιεχόμενο αλλά όχι τόσο στην στις σχέσεις των νοημάτων όπως θα το έδειχνε το διάγραμμα ροής

- **Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας - αυτοαξιολόγηση:** πλήθος επιχειρημάτων καθώς το θέμα συζητήθηκε και στις προηγούμενες φάσεις. Δεν ήταν τόσο αναλυτική η αιτιολόγηση τους αλλά υπήρχε καλή δομή και συνάφεια των νοημάτων. Συζητήσαμε και τα λάθη που έκαναν αλλά και πάλι ελάχιστοι το κατέγραψαν άμεσα. Και ως προς το νέο σύστημα διόρθωσης τους φάνηκε παράξενο γιατί δεν είχαν τις πολλές σημειώσεις που συνήθιζαν και το ότι έπρεπε να αποκωδικοποιήσουν τα λάθη τους και να εμπλακούν ακόμα πιο ενεργά.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** σχετικά ικανοποιητικά - δεν είδαν όλες τις διαστάσεις της ΚΣ.
- **Ανάλυση:** κατανόησαν και ανέλυσαν τις ιδέες του κειμένου - δεν έδωσαν ιδιαίτερα τις συνεκτικές τους σχέσεις.
- **Εξήγηση:** απέδωσαν σωστά τις περισσότερες σκέψεις τους.
- **Αυτορρύθμιση:** πρόσεξαν ιδιαίτερα κατά την ετεροαξιολόγηση.

3^ο τμήμα

- **Αφόρμηση - συζήτηση για το θέμα:** πλήθος επιχειρημάτων, με λίγη όμως ανάλυση. Επικεντρώθηκαν περισσότερο στην ποσότητα των παραδειγμάτων και όχι στην εις βάθος ανάλυση τους. Η αναφορά και στην πολιτική παθογένεια δεν έγινε και σε αυτό το τμήμα αλλά όταν τέθηκε και το συγκεκριμένο ζήτημα ανέφεραν αρκετά παραδείγματα και αναπτύχθηκε επιδερμικά καθώς στόχος ήταν να υπάρξει μια σύνδεση των τομέων της ζωής για το θέμα.
- **Μελέτη του κειμένου** (θέμα θέση επιχειρήματα, εναλλακτική - διάγραμμα ροής: η επίδοση τους ήταν ικανοποιητική. στην κριτική των επιχειρημάτων συμμετείχαν δίνοντας και αιτιολόγηση ενώ ως εναλλακτική όλοι έδωσαν και την διαφορετική θέση τους εστιάζοντας κυρίως στους φορείς αγωγής και παιδείας. Το διάγραμμα του κειμένου σχεδόν σε όλους τους μαθητές ήταν σαφές, ενώ σε ορισμένους θα ήταν απαραίτητο να υπάρχει λίγο πιο φανερό η σχέση των σκέψεων.
- **Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας - αυτοαξιολόγηση:** έδωσαν αρκετά επιχειρήματα για τα αίτια του φαινομένου και δεν περιορίστηκαν μόνο στους τομείς όπως θα αναμέναμε αλλά και σε προβλήματα της καθημερινότητας. Τα σχεδιαγράμματα

τους και στην ανάπτυξη των παραγράφων η σκέψη τους ήταν ξεκάθαρη και σε ορισμένους μαθητές έπρεπε να υπάρχει λίγη καλύτερη ομαδοποίηση.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** αποκωδικοποίηση της έννοιας και εστίασαν και σε αρκετές πλευρές της
- **Ανάλυση:** δεν ανέλυσαν αρκετά τα επιχειρήματα του κειμένου αλλά κυρίως την θέση και τα βασικά στοιχεία
- **Επεξήγηση:** όχι τόσο αναλυτική επεξήγηση- περισσότερο στράφηκαν στην ανεύρεση επιχειρημάτων
- **Αυτορρύθμιση:** πρόσεξαν περισσότερο τις διορθώσεις και ήταν πιο ενεργοί.

11^ο μάθημα - ανακεφαλαιωτικά

- **Αφόρμηση - συζήτηση για το θέμα:** πλήθος, συνάφεια επιχειρημάτων και στα περισσότερα υπήρχε ανάπτυξη επαρκώς γιατί το θέμα προσφέρονταν. Η σύνδεση με φαινόμενα πολιτικής παθογένειας είχε στόχος την απομάκρυνση από την προσήλωση σε έναν τομέα και να το αντιμετωπίζουν πολυδιάστατα.
- **Μελέτη του κειμένου** (θέμα θέση επιχειρήματα, εναλλακτική - διάγραμμα ροής): δεν δυσκόλεψε τους μαθητές καθώς ήταν ξεκάθαρη η δομή και το περιεχόμενο των επιχειρημάτων ενώ η γλώσσα του κειμένου διευκόλυνε την κατανόηση του. Η αξιολόγηση και η εναλλακτική από την πλειοψηφία των μαθητών δεν υπήρξε παρά μόνο όταν ζητήθηκε από μένα, κάτι που προβληματίζει καθώς προσπαθούμε να εμπλέξουμε τους μαθητές και να σκέφτονται και την άλλη οπτική. Το διάγραμμα όλων των μαθητών ήταν σαφές ενώ σε ορισμένους θα πρέπει να δίνουν και πιο αναλυτικά την σχέση των σκέψεων και των επιχειρημάτων του συγγραφέα.
- **Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας - αυτοαξιολόγηση:** πλήθος επιχειρημάτων αλλά οι περισσότεροι εστίασαν στους φορείς και δεν αναζήτησαν και άλλες εναλλακτικές στηριζόμενοι είτε στην μεθοδολογία της έκθεσης είτε στις εμπειρίες και στις γνώσεις τους. στις περισσότερες παραγράφους έγινε καλή ομαδοποίηση και υπήρχε καλή ανάπτυξη των επιχειρημάτων με έμφαση στην αιτιολόγηση. Ωστόσο ορισμένοι λοξοδρόμησαν και έμειναν κυρίως σε παραδείγματα. Η συζήτηση στην συνεργασία επικεντρώθηκε στην έκφραση και στην δομή ενώ ζητήθηκε εξ αρχής να δίνουν έμφαση και στην επιλογή των επιχειρημάτων και στο κριτήριο της επαρκούς ανάπτυξης τους. Οι περισσότεροι μαθητές παραξενεύτηκαν όταν τους ζητήθηκε να

μελετήσουν τις σημειώσεις που δεν ήταν αναλυτικές και να μουν σε μια διαδικασία να ελέγχουν οι ίδιοι και να αποκωδικοποιούν τα λάθη τους.

Συνολικά για την ΚΣ

1. **Ερμηνεία:** ικανοποιητική στο σύνολο των μαθητών καθώς το θέμα προσφέρονταν και η γλώσσα του κειμένου επέτρεπε την κατανόηση
2. **Ανάλυση:** απέδωσαν τα βασικά στοιχεία του κειμένου και η πλειοψηφία έδινε και τις νοηματικές σχέσεις.
3. **Επεξήγηση:** στο σύνολο έδιναν τεκμηριωμένες επι σκέψεις αλλά ορισμένοι στρέφονταν και σε τεκμήρια προς υποστήριξη της θέσης.
4. **Αυτορρύθμιση:** ήταν πιο ενεργοί και προσεκτικοί στην ετεροαξιολόγηση

Αναστοχασμός

- Το βασικό πρόβλημα που παραμένει είναι η στάση των περισσότερων μαθητών να ασχοληθούν και να μελετήσουν τις ήδη διορθωμένες εκθέσεις τους. Το πρόβλημα στηρίζεται σε μια πιο βαθιά στάση για τον τρόπο μελέτης και αυτοδιόρθωσης.
- Η χρήση του αναλυτικού σχεδιαγράμματος ήταν σχετικά αποτελεσματική ακόμα και όταν οι περισσότεροι έδιναν τις βασικές έννοιες.

Προτάσεις:

- Στην προσπάθεια να είναι πιο ενεργοί και να γίνει μόνιμη στάση από το προηγούμενο μάθημα σημειώνονταν στις εκθέσεις τους σύμβολα και υπογραμμίζονταν τα λάθη τους με διαφορετικά χρώματα. Επίσης ο μαθητής έδινε τις δικές τους παρατηρήσεις με βάση όσα επιδερμικά επισήμανα, και στο τέλος δίνονταν οι αναλυτικές σημειώσεις μου με βάση αυτό που είχαν παρατηρήσει. Η όλη λογική ήταν να καλλιεργηθεί μια διαφορετική στάση των μαθητών στην διερεύνηση των λαθών τους, αλλά αυτό ήταν αναποτελεσματικό και στο σημερινό μάθημα. Θα ακολουθηθεί για κάποια διάστημα.

12ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Αφόρμηση - τρόποι και μέσα πειθούς της διαφήμισης:** υπήρξε πλήθος παραδειγμάτων και στα περισσότερα αιτιολόγησαν σωστά τον σκοπό. Δεν ήταν

αναγκαία η επανάληψη της διάκρισης τρόπων και μορφών πειθούς αλλά έγινε για να εξυπηρετήσει την καλύτερη κατανόηση. Στο φύλλο αξιολόγησης οι μαθητές εντόπισαν τον σκοπό και τα μέσα με βάση την λογική τους και η διδασκαλία της θεωρίας στην πορεία τους βοήθησε να το κατανοήσουν καλύτερα.

- **Μελέτη του κειμένου (θέμα, θέση, επιχειρήματα- αξιολόγηση- διάγραμμα ροής):** οι περισσότεροι εντόπισαν το θέμα, την θέση και τα επιχειρήματα του συγγραφέα. Ελάχιστοι μαθητές χωρίς να τους ζητηθεί αξιολόγησαν και τα επιχειρήματα του συντάκτη αλλά δεν έδωσαν και αυτοί εναλλακτική γιατί συμφωνούσαν με την άποψη του συντάκτη. Αυτό το θέμα είναι σημαντικό γιατί προσπάθησα να τους εξηγήσω πως η διαφορετική οπτική και η υποστήριξη/ απόρριψη των θέσεων του συντάκτη δεν είναι πάντοτε συνδεδεμένα. Στο διάγραμμα κατανόησαν τα βασικά στοιχεία και έδωσαν την συσχέτιση τους χωρίς όμως ιδιαίτερη επέκταση.

2^ο τμήμα

- **Αφόρμηση - τρόποι και μέσα πειθούς της διαφήμισης:** το θέμα κινητοποίησε αρκετά τους μαθητές, οι οποίοι έδωσαν αρκετά παραδείγματα διαφημίσεων και συζήτησαν με βάση αυτές. Στο φύλλο εργασίας χωρίς να έχει προηγηθεί ανάλυση της θεωρίας εντόπισαν τα περισσότερα από τα μέσα πειθούς της διαφήμισης και στο τέλος στην ανάλυση τους έγινε και μια διάκριση μέσων και τρόπων πειθούς παρόλο που δεν κρίθηκε τόσο αναγκαία.
- **Μελέτη του κειμένου (θέμα, θέση, επιχειρήματα- αξιολόγηση- διάγραμμα ροής):** εντόπισαν την θέση και το θέμα του συγγραφέα, αλλά δεν έδωσαν όλοι οι μαθητές τα επιχειρήματα. Στην αξιολόγηση και πάλι μετά από δική μου προτροπή αξιολόγησαν με αιτιολογηση αλλά δεν έδωσαν εναλλακτικές καθώς θεώρησαν ότι είναι σωστές οι επισημάνσεις τους. Το διάγραμμα τους δυσκόλεψε, το δόμισαν στηριζόμενοι στα δύο βασικά κέντρα, στο καταναλωτικό μοντέλο και στον τρόπο ψυχαγωγίας, αλλά η αναφορά στην σύνδεση τους δεν ήταν τόσο εκτενής. Αυτό διορθώθηκε κάπως από την συζήτηση με τον συμμαθητή τους και την ολομέλεια.

3^ο τμήμα

- **Αφόρμηση - τρόποι και μέσα πειθούς της διαφήμισης:** υπήρξαν αρκετές αναφορές σε διαφημίσεις, δεν περιορίστηκαν μόνο σε αυτές αλλά σχολίασαν και τα

μέσα που χρησιμοποιούν. Στο φύλλο εργασίας δεν δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τους τρόπους πειθούς αλλά η αναφορά τους στις τεχνικές της διαφήμιση δεν ήταν απόλυτα σωστή. Η παράδοση της ύλης βοήθησε να το οργανώσουν καλύτερα. Επίσης ήταν ξεκάθαρη η διάκριση στο μυαλό τους για τις μορφές και τους τρόπους πειθούς αλλά έγινε μια σύντομη επανάληψη.

- **Μελέτη του κειμένου (θέμα, θέση, επιχειρήματα- αξιολόγηση- διάγραμμα ροής):** Το θέμα, και η θέση ήταν σαφής εξ αρχής, ενώ σχεδόν όλοι εντόπισαν και τα επιχειρήματα του συγγραφέα. Η εμβάθυνση στο κείμενο που τέθηκε ως στόχος επετεύχθη και αυτό φάνηκε και στο διάγραμμα ροής. Και σε αυτο το τμήμα, ορισμένοι μαθητές έπρεπε να αναλύσουν περισσότερο την πρώτη παράγραφο του κειμένου.

12^ο μάθημα – ανακεφαλαιωτικά

- Οι μαθητές με αφορμή τις διαφημίσεις που τους δόθηκαν μπορεσαν να ανταποκριθούν και να απαντήσουν στους τρόπους και τα μέσα που αξιοποιεί η διαφήμιση για να μεταφέρει τα μηνύματα τους. Το θέμα δεν τους δυσκόλεψε καθώς ήταν οικείο και στηρίζονταν και σε στοιχεία της καθημερινότητας τους.
- Κατά την μελέτη του κειμένου οι μαθητές, εντόπισαν το θέμα, την θέση και τα βασικά επιχειρήματα αλλά δεν επέμεναν τόσο στην αξιολόγηση τους και στην εξέταση της εναλλακτικής. Η διαγραμματική ροή του κειμένου εξυπηρέτησε την κατανόηση, αλλά έγινε κυρίως στην τάξη, με επεξήγηση.
- Η λογική της διόρθωσης των λαθών από τους ίδιους συνάντησε μια μικρή δυσκολία καθώς οι περισσότεροι ασχολήθηκαν στην αρχή του μαθήματος με τα κείμενα τους αλλά έμεναν περισσότερο σε θέματα εκφρασης και όχι τόσο περιεχομένου. Μετά αφού δόθηκαν και οι σημειώσεις και έγινε ένας σύντομος σχολιασμός, ζητήθηκε να μελετηθούν στο σπίτι ως άσκηση.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** κατανόηση των βασικών νοημάτων του κειμένου και των διαφημίσεων από το σύνολο σχεδόν των μαθητών.
- **Ανάλυση:** παρουσίασαν τα επιχειρήματα και χωρίς όμως να δίνουν αρκετή έμφαση στις συνεκτικές σχέσεις.

- **Επεξήγηση:** καλή έως ικανοποιητική εξήγηση για τους τρόπους και τα μέσα πειθούς
- **Αξιολόγηση:** εξήγησαν την θέση αλλά δεν την αξιολόγησαν όλοι οι μαθητές. Βοηθήθηκαν ωστόσο με την συνεργασία με τον διπλανό τους.
- **Αυτορρύθμιση:** δεν ενεργοποιήθηκαν τόσο στην διόρθωση του κειμένου και την καταγραφή των λαθών τους, περισσότερο έγινε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

Αναστοχασμός

- Το θέμα κέντρισε το ενδιαφέρον γιατί ήταν και γνωστό και συνδέονταν και με το εικόνες που τους έδωσαν ερεθίσματα.
- Η μελέτη των τρόπων πειθούς είχε αποτέλεσμα καθώς συνδέονταν με την θεματική ενότητα και δεν έβλεπαν αποσπασματικά τα διακριτά χαρακτηριστικά του διαφημιστικού λόγου.
- Η χρήση του σχεδιαγράμματος βοήθησε τους μαθητές αλλά δεν το επιλέγουν οι ίδιοι στην προσωπική τους μελέτη, παρά μόνο όταν γίνονταν στην τάξη.
- Η διανομή, εκ των υστέρων, των διορθώσεων δεν ήταν επικουρική γιατί και τότε οι μαθητές δεν έκαναν την δική τους προεργασία και περίμεναν τις δικές μου παρατηρήσεις.

Προτάσεις:

- Περισσότερη διόρθωση στην τάξη και διαδικασίες προεργασίας και αξιολόγησης των κειμένων πριν την παράδοση της εργασίας. Επίσης ζητήθηκε και να χρησιμοποιείται τετράδιο παρατηρήσεων ή μετά την μελέτη των διορθώσεων να συρράπτεται στην έκθεση τους και ένα φύλλο με τις δικές τους παρατηρήσεις - αφού διαβάσουν και τις δικές μου.
- Θα διατηρηθούν τα πολυτροπικά κείμενα, βίντεο, εικόνα κτλ.
- Τέλος, θα δοθεί έμφαση στην κατανόηση και ιδιαίτερα στην εναλλακτική πλευρά ώστε να βρίσκουν και άλλα στοιχεία για την επιχειρηματολογία τους (μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin).

13^ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Σύγκριση κειμένων πολιτικού λόγου:** οι μαθητές παρατήρησαν σημεία του πολιτικού λόγου όπως η επανάληψη και η βεβαιωτική διατύπωση. Εστίασαν και στο περιεχόμενο των λόγων.
- **Σύγκριση πολυτοπικού κειμένου (διαφήμιση- προπαγάνδα):** στην αρχή δεν έγινε κατανοητός ο λόγος τη σύγκρισης, αλλά μετά από συζήτηση παρατήρησαν την σημασία της εικόνας για την μετάδοση των ιδεολογικών μηνυμάτων. Διευκολύνθηκαν καθώς είχαν διδαχθεί και στο προηγούμενο μάθημα την πειθώ στην διαφήμιση, και με αυτόν τον τρόπο ήταν πιο εύκολο να βρουν άλλα κοινά στοιχεία σε άλλο πεδίο.
- **Παραγραφοποίηση:** παρουσίασαν αρκετά στοιχεία με μια μικρή δυσκολία στην περιγραφή του φαινομένου - και ατομικά και μετά την συζήτηση βρήκαν επιχειρήματα, έκαναν καλή ομαδοποίηση με 2 επιχειρήματα ανά παράγραφο και τέλος τα υποστήριξαν. Δεν έγινε αναλυτικό σχεδιάγραμμα στην παράγραφο.
- **Ετεροαξιολόγηση:** σχολίασαν αρκετά τα επιχειρήματα - η αξιολόγηση τους ήταν και στο περιεχόμενο εκτός από την γλώσσα-όχι όμως αναλυτικά.

2^ο τμήμα

- **Σύγκριση κειμένων πολιτικού λόγου:** έκαναν σωστές παρατηρήσεις- και σχολίασαν και τις ανακολουθίες και την γλώσσα που χρησιμοποιεί. έγιναν και ορισμένες συσχετίσεις με την διαφήμιση, κάτι που θα γινόταν σε επόμενο βήμα. Παρατήρησαν ότι χρησιμοποιεί κυρίως το συναίσθημα και προσπαθεί να κινητοποιήσει τους αντιπάλους.
- **Σύγκριση πολυτροπικού κειμένου (διαφήμιση- προπαγάνδα):** συνέκριναν τις εικόνες και σημείωσαν και την χρήση των χρωμάτων και χαρακτήρων (ιδιότητα, μεγέθυνση) στην μετάδοση του μηνύματος.
- **Παραγραφοποίηση:** βρήκαν επιχειρήματα, που σημειώθηκαν στα τετράδια και στον πίνακα. συζήτησαν και αξιολόγησαν αν και με συντομία τα επιχειρήματα και τα ομαδοποίησαν ορθά. Μόνο η Ε. στο σχεδιάγραμμα της ακολούθησε εκτεταμένα επιχειρήματα σημειώνοντας και βασικές αρχές σε αυτό που θα αναπτύξει. Ορισμένοι μαθητές έβλεπαν και την εναλλακτική στην περιγραφή του λαικισμού όπως στην τέχνη ή στη εκπαίδευση.

- **Ετεροαξιολόγηση:** έγιναν μικρές διορθώσεις στα επιχειρήματα τους και σχολίασαν και την ομαδοποίηση

3^ο τμήμα

- **Σύγκριση κειμένων πολιτικού λόγου:** εστίασαν στα βασικά στοιχεία των κειμένων και σχολίασαν ορισμένα κοινά τους στοιχεία.
- **Σύγκριση πολυτροπικού κειμένου (διαφήμιση- προπαγάνδα):** τους κέντρισε το ενδιαφέρον το περιεχόμενο των διαφημίσεων, πολιτικών μηνυμάτων και καταναλωτικών αγαθών. Σχολίασαν χαρακτηριστικά της διαφήμισης και της προπαγάνδας κυρίως μέσω των σχημάτων αλλά δόθηκαν και ορισμένες επεξηγήσεις για την κομμουνιστική «απειλή» για να είναι πιο κατανοητό.
- **Παραγραφοποίηση:** τα κείμενα τους βοήθησαν να έχουν μια βάση αναφοράς και με την συζήτηση και ορισμένες επεξηγήσεις σχολίασαν την έννοια του λαϊκισμού, αλλά και αυτό το τμήμα δυσκολεύτηκε λίγο στην περιγραφή του φαινομένου. Τα επιχειρήματα ήταν αρκετά σε αριθμό μετά από την συζήτηση μπόρεσαν να τα ομαδοποιήσουν. Δεν υπήρχε ανάλυση ιδιαίτερη από ορισμένους μαθητές και δεν σημείωναν τα βασικά που θα αναπτύξουν στην παράγραφο. Υπήρχαν και ορισμένες αναφορές και σε λιγότερο συνηθισμένες μορφές λαϊκισμού όπως στον αθλητισμό.
- **Ετεροαξιολόγηση:** σχολιάστηκε και η σωστή διατύπωση και το αν ανταποκρίνεται στο θέμα.

13^ο μάθημα –ανακεφαλαιωτικά

- **Σύγκριση κειμένων πολιτικού λόγου:** στο σύνολο τους οι μαθητές σημείωσαν τα βασικά στοιχεία του πολιτικού λόγου τα οποία μετά σημειώθηκαν στον πίνακα.
- **Σύγκριση πολυτροπικού κειμένου (διαφήμιση- προπαγάνδα):** διευκόλυνε η σύγκριση με την διαφήμιση καθώς τα είχαν διδαχθεί στο προηγούμενο μάθημα και έτσι διευκολύνθηκαν καθώς αναζητούσαν τα κοινά στοιχεία. Επίσης τους άρεσε όπως και πριν η χρήση των εικόνων, με βάση τις οποίες αναζητούσαν και σημεία για να σχολιάσουν.
- **Παραγραφοποίηση:** και από τα κείμενα και από την συζήτηση βρήκαν επιχειρήματα σχετικά με το θέμα. Τα του κειμένου τα ανέλυαν και κρατούσαν τις

βασικές θέσεις αλλά υπήρχε ένα σχετικό πρόβλημα στην ομαδοποίηση καθώς λίγοι έκαναν και σχεδιάγραμμα με τα βασικά σημεία της παραγράφου που. Ως προς την ανάλυση των σκέψεων τους ήταν σχετικά ικανοποιητική. Η εναλλακτική σκοπιά και σε άλλες μορφές λαϊκισμού υπήρξε και μέσω νύξεων και συζήτησης στην πορεία.

- **Ετεροαξιολόγηση:** γενικά ήταν ένα μέσο που έχτιζε το κλίμα της τάξης και βοηθούσε στον έλεγχο των ιδεών και όχι μόνο της ερμηνείας ή της σωστής διατύπωσης.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** στα περισσότερα δεν αντιμετώπισαν δυσκολία καθώς κατανοούσαν και αποκωδικοποιούσαν τα μηνύματα των εικόνων και την σύγκριση για την εξαγωγή των κοινών στοιχείων του πολιτικού και του διαφημιστικού λόγου. Μια μικρή επεξήγηση έγινε και μια συζήτηση για τη κομμουνιστική «απειλή» για να γίνει πιο κατανοητό.
- **Ανάλυση:** έδωσαν τα βασικά στοιχεία του πολιτικού λόγου, χωρίς όμως την διατύπωση της όπως ζητείται από την θεωρία της πειθούς.
- **Συνεπαγωγή:** οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα μέσα από την σύγκριση πολιτικού και διαφημιστικού λόγου, κυρίως ως προς την γλώσσα και λιγότερο ως προς το περιεχόμενο ή τα νοήματα.
- **Επεξήγηση:** έδιναν στοιχεία για την υποστήριξη των επιχειρημάτων, ορισμένες φορές ομαδοποιημένα, χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση.
- **Αυτορρύθμιση:** στην διόρθωση μελέτησαν οι περισσότεροι το κείμενο με κάποιες επισημάνσεις κυρίως στην γλώσσα – υπήρξαν διορθώσεις και σε ορισμένα επιχειρήματα αλλά όχι από όλους.

Αναστοχασμός

- Αξιοποίηση περισσότερο των **πολυτροπικών κειμένων**, όπως και στο προηγούμενο μάθημα είχε αποτέλεσμα και θα διατηρηθεί. Είναι ευχάριστη αρχή και ξεφεύγουν από το άγχος του κειμένου.
- Η εναλλακτική πλευρά των επιχειρημάτων δεν αναδείχθηκε όσο περίμενα αλλά σε ορισμένες φορές κατά την ανάλυση του κειμένου το. Ενδεχομένως επικεντρώνονται στο ότι έχουν να δώσουν ένα επιχειρήμα και προσπαθούν να βρουν την υποστήριξη. Ίσως και το θέμα για την μελέτη όλου του φαινομένου δεν το διευκόλυνε.

- Δεν χρησιμοποιήθηκε το τετράδιο παρατηρήσεων και όλοι κατέφυγαν σε μια ανάγνωση των διορθώσεων.

Προτάσεις

- Περισσότερη έμφαση στην ποιότητα των επιχειρημάτων και όχι μόνο στην διατύπωση τους. Για αυτό ζητείται περισσότερη επεξήγηση και σχεδιάγραμμα κατά την προεργασία και πιο (είτε ομαδική είτε συλλογική). Παράλληλα επιδιώκεται να καλλιεργηθεί και η εναλλακτική σκοπιά.
- Περισσότερη εμπλοκή με δικές τους επισημάνσεις και διορθώσεις, είτε στο μάθημα είτε μόνοι τους

14ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** οι μαθητές εντόπισαν τα βασικά επιχειρήματα του κειμένου. Οι περισσότεροι τα παρουσίασαν προφορικά ενώ στην πορεία καταγράφηκαν στον πίνακα και στην 1η φάση διερεύνησης της έννοιας και στην 2η στην παραγωγή λόγου.
- **Διάγραμμα επιχειρηματολογίας:** αφού επιλέχθηκαν τα επιχειρήματα και έγινε η ομαδοποίηση, οι μαθητές έκαναν το σχεδιάγραμμα της παραγράφου αλλά ήταν κωδικοποιημένη η διατύπωση και όχι αναλυτική για να φαίνονταν οι σχέσεις, με εξαίρεση στον Θ. που έχει συνηθίσει να οργανώνει τις ιδέες του. Η καταγραφή των επιχειρημάτων τους βοήθησε να έχουν εικόνα και να τα συνδέσουν με τις σκέψεις στο επόμενο στάδιο και η χρήση των ερωτήσεων για να κατά διευκολύνεται η προσέγγιση των εννοιών.
- **Αυτοαξιολόγηση:** στο τέλος της παραγωγής λόγου λίγοι εστίασαν στο περιεχόμενο των απαντήσεων τους - περισσότερο έλεγχαν στοιχεία δομής και γλώσσας.
- **Αναζήτηση στο διαδίκτυο:** βρήκαν έννοιες και έγινε με προτροπή μου- ορισμένες δεν ήταν απόλυτα κατανοητές και το συζητήσαμε στην τάξη.

2^ο μάθημα

- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** ικανοποιητική απόδοση. Δεν συνάντησαν ιδιαίτερη δυσκολία, αλλά δεν αναλύθηκαν ιδιαίτερα οι σχέσεις των νοημάτων και οι μεταξύ τους σχέσεις.

- **Διάγραμμα επιχειρηματολογίας:** το ακολούθησαν αλλά δεν ήταν εκτενές. Σημειώνονταν κυρίως τα στοιχεία που θέλουν να αναλύσουν. Ωστόσο απαντούσαν τεκμηριωμένα οι περισσότεροι. Και εδώ βοήθησε η καταγραφή των επιχειρημάτων.
- **Αυτοαξιολόγηση:** στο μετασυγγραφικό στάδιο γίνονταν ένας τυπικός έλεγχος και πάλι κυρίως στα γλωσσικά και ορθογραφικά σφάλματα.
- **Αναζήτηση στο διαδίκτυο:** ορισμένοι ανταποκρίθηκαν και έδειξαν ενδιαφέρον. Δεν ήταν εκτενής η αναζήτηση, αλλά επαρκής για να δώσει τις βασικές πληροφορίες και να προωθηθεί η συζήτηση.

3^ο τμήμα

- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** εντοπισμός θέματος, θέσης και των βασικών επιχειρημάτων και τεκμηρίων. Όχι αναλυτική παρουσίαση.
- **Διάγραμμα επιχειρηματολογίας:** έγινε με την παρότρυνση μου και αφού προηγήθηκε και ατομική προσπάθεια και συζήτηση για την εύρεση επιχειρημάτων. Οι περισσότεροι έκαναν ένα σύντομο σχεδιάγραμμα χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση των στοιχείων και των σχέσεων των νοημάτων. Δήλωσαν αρκετοί πως αφού έχουν τα επιχειρήματα ξέρουν πως θα τα αναπτύξουν και πως με το σχεδιάγραμμα σπαταλούν περισσότερο χρόνο.
- **Αυτοαξιολόγηση:** σύντομη αυτοαξιολόγηση πριν το παραδώσουν στην καθηγήτρια και πάλι κυρίως για ζητήματα γλωσσικά ή δομής.
- **Αναζήτηση στο διαδίκτυο:** έγινε και πάλι με προτροπή μου. Αρκετοί έβλεπαν τις έννοιες και δυσκολεύονταν. Παρόλο που τους δόθηκε και χρόνος να το επεξεργαστούν και να το εξηγήσουν, οι περισσότεροι διάβαζαν τα αποτελέσματα της αναζήτησης.

14^ο μαθημα – ανακεφαλαιωτικά

- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** στο σύνολο των μαθητών η επίδοση είναι ικανοποιητική. Ορισμένοι έδιναν πιο απλά διατυπωμένα τα επιχειρήματα.
- **Διάγραμμα επιχειρηματολογίας:** οι περισσότεροι το αξιοποίησαν αλλά οι ιδέες τους δεν ήταν αρκετά αναλυμένες και δεν έδιναν τόσο σημασία στην σύνδεση των νοημάτων παρά μόνο στην εύρεση της κατάλληλης επιχειρηματολογίας. Περισσότερο εστίαζαν στην εύρεση επιχειρημάτων και στην εξαγωγή του

συμπεράσματος, όχι τόσο στην αναλυτική υποστήριξη της θέσης τους. Οι παρωθητικές ερωτήσεις βοηθούσαν κυρίως να αναστοχαστούν την ερώτηση αλλά αναλογίζονταν ιδιαίτερα.

- **Αυτοαξιολόγηση:** οι περισσότεροι το ακολούθησαν αλλά σε ζητήματα γλώσσας και δομής
- **Αναζήτηση στο διαδίκτυο:** το ακολούθησαν όλοι αν και με την προτροπή μου. Οι περισσότεροι έμεναν στην απλή ανάγνωση του στοιχείου και σε αναζήτηση σε μία πηγή και όχι περισσότερες.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ανάλυσης:** ικανοποιητική προσέγγιση αλλά όχι τόση έμφαση στις σχέσεις των νοημάτων από όλους
- **Εξήγησης:** από τους περισσότερους υπήρχε ανάλυση των επιχειρημάτων τους. Η καταγραφή τους τους βοήθησε να ελέγχουν τις σκέψεις τους
- **Αυτορρύθμισης:** κυρίως με ερωτήσεις προτροπής κατά την διάρκεια του μαθήματος και με σύντομη συζήτηση με το σύνολο και τον καθένα ξεχωριστά. Δεν έκαναν δικές τους σημειώσεις στις προηγούμενες εκθέσεις τους.
- **Ερευνητικότητα:** ασχολήθηκαν να ψάξουν τις έννοιες αλλά μερικοί πιο επιδερμικά, μεταφέροντας αυτά που εντόπισαν.

Αναστοχασμός:

- Η λογική του **σχεδιαγράμματος** για την διασφάλιση της ποιότητας των επιχειρημάτων ήταν μία καλή πρακτική για να οργανώνονται οι ιδέες και να ενισχύονται οι πληροφορίες και με άλλες δικές τους σκέψεις. Η στάση των πολλών για να μην γίνεται αναλυτικά αποδόθηκε στην απουσία χρόνου κτλ . Ίσως να οφείλεται και στην λογική που ακολουθούσαν μέχρι στιγμής για να παράξουν λόγο.
- Η εναλλακτική στην διατύπωση των θέσεων δεν ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια παρόλο που ήταν στόχος. Λόγου του όγκου των ερωτήσεων του θέματος επικεντρώθηκε περισσότερο στην εύρεση των στοιχείων και στην υποστήριξη τους.
- Οι διορθώσεις ακολούθησαν την κλασική λογική των διορθώσεων από τον καθηγητή και την συζήτηση στο μάθημα, κατά μόνας.

Προτάσεις:

- Περισσότερη εμβάθυνση στην ποιότητα των επιχειρημάτων - ερμηνεία είτε με διευκρινιστικές ερωτήσεις είτε με αναλυτικά σχεδιαγράμματα και στον τρόπο εξαγωγής του συμπεράσματος.
- Η αξιολόγηση κυρίως μέσα στην τάξη και με συζήτηση.
- Επίσης οι ερωτήσεις καλύπτουν βέβαια την έννοια γιατί την βλέπουν από διαφορετικές πλευρές, αλλά δεν οξύνουν τόσο την σκέψη. Είναι απαραίτητο πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις για την υποστήριξη μιας θέσης που πρέπει να αποδειχθεί. Το ίδιο παρατηρήθηκε στην περιγραφή του φαινομένου, στο οποίο περισσότερο δυσκολεύονται από τα αίτια κτλ

15^ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Προσωπικές θέσεις για το θέμα:** οι μαθητές επηρεάστηκαν από το ζήτημα της που μελετήσαμε και διατύπωσαν και σκέψεις που ήταν συναισθηματικά φορτισμένες κυρίως στην περίπτωση της ευθανασίας. Καταγράφηκαν στον πίνακα και σημείωσαν τις βασικές σκέψεις στα τετράδια τους. Κατά τη διατύπωση υπολόγιζαν και την γνώμη του συνομιλητή δείχνοντας έτσι γνωστική ωριμότητα. Μετά την μελέτη του κειμένου προσέθεσαν και άλλα στοιχεία για το θέμα.
- **Εντοπισμός θέματος, θέσης, επιχειρημάτων:** στα δύο κείμενα σημείωσαν τα βασικά επιχειρήματα τους, κάτι που τους βοήθησαν και η φύση των κειμένων λόγω του αντιθετικού της χαρακτήρα.
- **Διάγραμμα ροής και επιχειρήματα:** παρουσίασαν τα επιχειρήματα σε αδρές γραμμές και έδωσαν και τις σχέσεις μέχρι ένα βαθμό, και φάνηκε πως είχαν πιο ξεκάθαρη εικόνα.
- **Ερευνητικότητα:** λόγω των εικόνων και του θέματος οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο να ψάξουν εικόνες για την θανατική ποινή και ειδικότερα για τις προϋποθέσεις της ευθανασίας. Με βάση αυτά έγινε και μια σύντομη συζήτηση στην τάξη.

2^ο τμήμα

- **Προσωπικές θέσεις για το θέμα:** κατέθεταν τις απόψεις τους αλλά και σε αυτό το τμήμα διατύπωσαν και τα συναισθήματα τους. Παρουσίασαν και την εναλλακτική

από μερικούς όπως για την καταδίκη σεσημασμένων και ειδικότερα κατ'έξιν παραβατών. Μετά την μελέτη του κειμένου είχαν την ωριμότητα να ελέγξουν και πάλι τις αρχικές τους απόψεις.

- **Εντοπισμός θέματος, θέσης, επιχειρημάτων:** έδωσαν τα βασικά επιχειρήματα των κειμένων και σύντομα τα σχολίασαν.
- **Διάγραμμα ροής:** η ανάδειξη των σχέσεων υπήρχε και όπως παραδέχτηκαν τους βοήθησε να δώσουν τα στοιχεία του κειμένου.
- **Ερευνητικότητα:** από τις συζητήσεις στην τάξη προέκυψαν και νέα στοιχεία για παρεμφερείς έννοιες. Ασχολήθηκαν και σε δεύτερο χρόνο στο σπίτι τους

3^ο τμήμα

- **Προσωπικές θέσεις για το θέμα:** παρουσίασαν τις απόψεις τους, δεν επηρεάστηκαν οι περισσότεροι από συνθηματισμούς. Κατέγραψαν και αυτοί τις απόψεις τους στο τετράδιο και στην πορεία μετά την μελέτη του κειμένου παρατηρήσαμε ότι δεν υπάρχει σοβαρή διαφοροποίηση στις αρχικές τους πεποιθήσεις χωρίς να σημαίνει ότι δεν είχαν την πρόθεση να αποδεχτούν την αλλαγή των αντιλήψεών τους.
- **Εντοπισμός θέματος, θέσης, επιχειρημάτων:** κατανόησαν και παρουσίασαν σύντομα τα επιχειρήματα του κειμένου.
- **Διάγραμμα ροής:** σημείωσαν τις συνεκτικές σχέσεις
- **Ερευνητικότητα:** ενδιαφέρθηκαν να αναζητήσουν και περισσότερα από τα πράγματα και ακολούθησε συζήτηση.

15^ο μάθημα – ανακεφαλαιωτικά

- **Προσωπικές θέσεις για το θέμα:** οι μαθητές διατύπωσαν τις δικές τους απόψεις αλλά είχαν το διάθεση να τις αξιολογήσουν και να παρατηρήσουν την όποια αλλαγή υπήρξε μετά την μελέτη του κειμένου.
- **Εντοπισμός θέματος, θέσης, επιχειρημάτων:** και παρουσίασαν τα επιχειρήματα τους ακόμα και αν δεν ήταν απόλυτα αναλυτική η διατύπωση.
- **Διάγραμμα ροής:** έδωσαν βάση στο σύνολο τους στις σχέσεις που υπήρχαν. Δεν καταγράφονταν όμως πάντοτε στις σημειώσεις τους.
- **Ερευνητικότητα:** υπήρξε περισσότερο ενδιαφέρον να ψάξουν και να ασχοληθούν με το θέμα και σε δεύτερο χρόνο.

Αναστοχασμός:

- Η ανάλυση των εννοιών και τα ερωτήματα έδωσαν τροφή για σκέψη και βοήθησαν στην περαιτέρω συζήτηση. Αυτό φάνηκε και από το ενδιαφέρον για να ψάξουν περισσότερο. Ενδεχομένως αυτο να οφείλεται και στην φύση του θέματος.
- Η προσοχή που έδειξαν στις ανάδειξη των εννοιών ήταν σημαντικό γιατί ξέφυγαν από την τμηματική μελέτη και πρόσεξαν περισσότερο και τα επιχειρήματα.
- Κατά την συζήτηση μέσω των ερωτήσεων ή παρατηρήσεων, ακόμα και ακραίων (π.χ. «οι βιαστές και οι παιδόφιλοι είναι μιάσματα της κοινωνίας. Θα πρέπει να τους επιβάλλεται η θανατική ποινή χωρίς δεύτερη σκέψη») προωθήθηκε η συζήτηση.
- Ως προς το ζήτημα των διατυπώσεων των εκφωνήσεων, για την περιγραφή των φαινομένων όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο μάθημα, δεν δόθηκε τόσο βάση από την εκπαιδευτικό κυρίως γιατί η θεματολογία επέτρεπε περισσότερο την ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πλευρών της.

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ερμηνεία:** στο σύνολο των μαθητών δεν σημειώθηκε ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση θέσεων και επιχειρημάτων
- **Επεξήγηση:** δεν υπήρξε ιδιαίτερη ανάλυση για τις μεταξύ τους σχέσεις από μερικούς μαθητές.
- **Ανάλυση:** παρουσίασαν τα βασικά στοιχεία των επιχειρημάτων του κειμένου
- **Αξιολόγηση:** οι μαθητές αξιολογούν τον συμμαθητή τους κάνοντας σύντομες επισημάνσεις.
- **Ερευνητικότητα** (διάθεση): έδειξαν ενδιαφέρον και λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος.

Προτάσεις:

- Περισσότερη προσοχή στην κατανόηση του κειμένου και στην ποιότητα των επιχειρημάτων με ορθή τεκμηρίωση και οδηγείται σε σωστό συμπέρασμα.
- Έμφαση σε ερωτήσεις που ζητούν απόδειξη και πιο περιοριστικού τύπου. Αυτό μπορεί να γίνει και μέσω των ερωτήσεων.

16^ο μάθημα

1^ο τμήμα

- **Μορφές πειθούς (επιστημονικός λόγος):** εστίασαν στα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου με έμφαση στην λειτουργία της γλώσσας, στη χρήση του προσώπου και στους τρόπους πειθούς.
- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** με βάση το κείμενο προσέχουν τις θέσεις τους, δίνουν ορισμένοι και ζητήματα σχετικά με την επιστήμη όπως η ρόλος της κλωνοποίησης και της γενετικής
- **Ετεροαξιολόγηση:** ο σχολιασμός για τα επιχειρήματα του κειμένου ήταν ορθός και δεν υπήρξε κάποιος ιδιαίτερο θέμα. Συνεργάστηκαν και έκαναν και παρατηρήσεις και για θέματα περιεχομένου.

2^ο τμήμα

- **Μορφές πειθούς (επιστημονικός λόγος):** και αυτό το τμήμα έδωσε έμφαση σε ζητήματα της γλώσσας και τρόπων πειθούς.
- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** κατά την παρουσίαση των επιχειρημάτων ορισμένοι σημείωναν και στα τετράδια τους για να παρακολουθούν καλύτερα τις σκέψεις και να συγκρίνουν με το κείμενο.
- **Ετεροαξιολόγηση:** εστίασαν σωστά στην ανάλυση των ιδεών και παρατήρησαν κάποια μικρή ανακολουθία. Επίσης έκαναν και γενικές κρίσεις για τις ιδέες του κειμένου και όχι τόσο για τον τρόπο παρουσίασης

3^ο τμήμα

- **Μορφές πειθούς (επιστημονικός λόγος):** έγιναν παρατηρήσεις κυρίως για γλωσσικά στοιχεία και προσέθεσαν και την επίκληση στην λογική και στην αυθεντία.
- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** υπήρχε μια συμφωνία στην αρχή για τα θέματα που έθιγαν αλλά με ερωτήσεις των συμμαθητών και δικές μου έγινε πιο προσεκτικά και πάλι έλεγχος των νοημάτων
- **Ετεροαξιολόγηση:** συνεργάστηκαν και σημείωσαν ορθές παρατηρήσεις και για το θέμα.

16^ο μάθημα – ανακεφαλαιωτικά

- **Μορφές πειθούς (επιστημονικός λόγος):** διέκριναν τα βασικά στοιχεία του επιστημονικού λόγου με έμφαση κυρίως στην γλώσσα και την πειθω.
- **Μελέτη κειμένου (εντοπισμός επιχειρημάτων):** ανταποκρίθηκαν οι περισσότεροι και το θετικό ήταν ότι πρόσεχαν και την συνοχή των νοημάτων.
- **Ετεροαξιολόγηση:** το κλίμα γενική ήταν καλό και δεν υπήρχε η αίσθηση της κριτικής

Συνολικά για την ΚΣ

- **Ανάλυση:** ικανοποιητικά παρουσίασαν τα στοιχεία του κειμένου και έδιναν και την νοηματική σχέση τους.
- **Επεξήγηση:** σημείωσαν τις θέσεις τους, έλεγξαν τα επιχειρήματα τους και οι περισσότεροι έκαναν εκτατική παράγραφο με ανάπτυξη ενός ζητούμενου.
- **Αξιολόγηση:** αξιολόγησαν τα επιχειρήματα και ορισμένοι έκαναν και κάποιες προεκτάσεις
- **Αυτορρύθμιση:** συνεργάστηκαν και σημείωσαν και ζητήματα περιεχομένου.

Αναστοχασμός

- Η παρουσίαση των στοιχείων έγινε σε καλό κλίμα και δεν ένιωσαν ότι κρίνονται.
- Η σύνθεση με την θεωρία ήταν ικανοποιητική καθώς το επέτρεπε και το κείμενο και η πληθώρα των στοιχείων του επιστημονικού λόγου που υπήρχαν

Προτάσεις:

- Περισσότερη έμφαση στην διατύπωση διαφορετικών εκφωνήσεων λιγότερο γενικού τύπου.