



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού
Έργου»

Διπλωματική Εργασία

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας
μέσω των διαξιφισμών (debate)

Φωτεινή Τσαλιαγκού

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αικατερίνη Κασιμάτη

Αθήνα, Ιανουάριος 2024



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

**Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω των
διαξιφισμών (debate)**

Φωτεινή Τσαλιαγκού

Επιτροπή Κρίσης

**Επιβλέπων Καθηγητής/Επιβλέπουσα
Καθηγήτρια:**

Αικατερίνη Κασιμάτη

Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

**Συν-Επιβλέποντες Καθηγητές/
Καθηγήτριες:**

Αθανάσιος Μιχάλης

Αναπληρωτής Καθηγητής

Μαρία Μαμούρα

Επίκουρη καθηγήτρια

Αθήνα, Ιανουάριος 2024

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν για την εκπόνησή της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Αικατερίνη Κασιμάτη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη στιγμή, για την καθοδήγηση, την επιμονή, το αμείωτο ενδιαφέρον και τη διαρκή υποστήριξή της προς το πρόσωπό μου. Στο ίδιο πλαίσιο ευγνωμοσύνης, θέλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές στο ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου για τη συμβολή τους στην επιστημονική μου συγκρότηση στα χρόνια της φοίτησής μου στο τμήμα.

Οφείλω, επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους εκείνους που συνέβαλαν πρακτικά και ψυχικά στην ολοκλήρωση της εργασίας: στους καθηγητές του σχολείου που συνεργαστήκαμε τόσο στο πλαίσιο της πρακτικής όσο και της έρευνας αλλά και στους μαθητές που συμμετείχαν με ευχαρίστηση και προθυμία στην έρευνα, παρά την πίεση του χρόνου και των εξετάσεών τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή μου για την υπομονή, το κουράγιο και την ηθική συμπαράσταση που μου πρόσφεραν για την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή, έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Φωτεινή Τσαλιαγκού

Αριθμός Μητρώου:7574122100016

Υπογραφή:

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη συμβολή των διαξιφισμών (debate) ως τεχνικής για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και πιο συγκεκριμένα των επικοινωνιακών και μεταγνωστικών, σε μαθητές Α' Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αφού προηγηθεί σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση των κεντρικών εννοιών της έρευνας και βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται, αφορούν –από την πλευρά των μαθητών– το κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό και –από την πλευρά των εκπαιδευτικών– τη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τη συμβολή του debate στην καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε σχολικό περιβάλλον μίας σχολικής μονάδας Γενικού Λυκείου αστικής περιοχής. Το δείγμα συνίσταται σε τρεις φιλολόγους από τις οποίες θα διδάξει η καθημία στο τμήμα της από δύο φορές, μία με δικό της σχέδιο διδασκαλίας και μία με σχέδιο της ερευνήτριας, καθώς και τους μαθητές των τμημάτων τους που έχουν συναινέσει στη διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνώνται μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στις εκπαιδευτικούς, ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και της (αμέτοχης) παρατήρησης που συνοδεύτηκε από την ηχογράφηση και, στη συνέχεια, την απομαγνητοφώνηση των λόγων τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αναδεικνύουν τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών για το debate καθώς και τον βιωματικό τρόπο με τον οποίο καλλιεργήθηκαν οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους. Επιπλέον, μέσα από τους μαθητές και τη συμμετοχή τους διαφαίνεται ο βαθμός που το debate διευκολύνει να καλλιεργηθούν οι παραπάνω δεξιότητες αναστοχαζόμενοι πάνω στις διδασκαλίες στις οποίες συμμετείχαν οι ίδιοι ενώ, ακόμα, οι διεθνείς έρευνες έρχονται να υποστηρίξουν τα συμπεράσματα αυτά. Παράλληλα, η μελέτη περιλαμβάνει και την σύγκριση πάνω στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν μελετώντας τα παραπάνω ζητήματα.

Λέξεις – Κλειδιά

Διαξιφισμοί (Debate), επικοινωνιακές δεξιότητες, μεταγνωστικές δεξιότητες,
Νεοελληνική γλώσσα

Abstract

This present research treats the importance of debate as a technique of skills development and more specifically communicative and metacognitive skills with students of A class of senior high school at the school subject of modern Greek language. After a brief conceptual clarification of the main motions of the research and a summary based on bibliography of similar researches, the research questions that are expressed concern, from the students side, about how much debate contributes to communicative and metacognitive skills development by students through their participation in it, and, from teachers' side, the enlargement of their opinion about the importance of debate in the cultivation of the skills mentioned above.

This research has been carried out in the school environment of an urban area high school. The sample consists of three philologists who will teach their class twice, one based on their own lesson plan and the other on the researcher's plan, and also of the students who have accepted to participate in this procedure. The research questions are examined via half-structured of teachers, lists of questions that were distributed and answered by students and the observation made by the recording and the transcription of the interviews.

The research questions of the investigation prove the positive opinion of the teachers for the debate technique and the experimental method they used to cultivate the communicative and the metacognitive skills during their lessons. In addition, through students' participation, it is obvious that via the debate the cultivation of the skills above is facilitated taking into consideration the classes in which they participated themselves, while even international researches support these conclusions. At the same time, this research contains the comparison between the teaching methods used studying all the issues mentioned above.

Keywords

Debate, Communication skills, Metacognitive skills, Modern Greek language

Περιεχόμενα	
Περίληψη	v
Abstract.....	vii
Κατάλογος Σχημάτων	xi
Κατάλογος Πινάκων	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xiv
Εισαγωγή	xv
Κεφάλαιο 1 ^ο - Δεξιότητες	1
1.1. Ικανότητες και δεξιότητες: βασικοί διαχωρισμοί	1
1.2. Δεξιότητες 21ου αιώνα	4
1.2.1. Επικοινωνιακές δεξιότητες.....	8
1.2.2. Συναισθηματική νοημοσύνη.....	9
1.2.3. Δεξιότητες ακρόασης.....	11
1.2.4. Μεταγνωστικές δεξιότητες.....	12
1.2.5. Κριτική σκέψη.....	15
1.3. Το πλαίσιο μάθησης μέσα στις δεξιότητες του 21ου αιώνα	17
Κεφάλαιο 2 ^ο - Προφορικός λόγος.....	21
2.1. Διαστάσεις παραγωγής προφορικού λόγου	23
2.1.1. Ελεύθερη συζήτηση	23
2.1.2. Information Gap Activity	24
2.1.3. Μίμηση ρόλων.....	26
2.1.4. Διαξιφισμοί-Debate	29
2.2. Debate και μορφές.....	31
2.3. Ανάλυση χαρακτηριστικών debate	33
2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο debate.....	36
2.5. Προφορικές δεξιότητες.....	37
2.5.1. Επιτονισμός και ρυθμός.....	37
2.5.2. Παραγωγικά φαινόμενα	38
2.5.3. Γειτνιαστικά ζεύγη.....	41
2.5.4. Κανόνες συνεισφοράς.....	42
2.5.5. Επιχείρημα-επιχειρηματολογία.....	43
2.6. Τρόποι και μέσα πειθούς.....	47
2.7. Οι αγώνες αντιλογίας ως μέσο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας	52

2.8. Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Νεοελληνική Γλώσσα και debate.....	54
Κεφάλαιο 3ο- Βιβλιογραφική επισκόπηση	57
Ερευνητικό μέρος.....	60
Κεφάλαιο 4ο- Μεθοδολογία έρευνας.....	60
4.1. Οριοθέτηση του προβλήματος	60
4.2.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	60
4.2.1. Σκοπός έρευνας	60
4.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
4.3. Ερευνητική επιστημονική μέθοδος: μικτή έρευνα	62
4.4. Ποιοτική μέθοδος έρευνας.....	63
4.4.1. Χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας.....	64
4.4.2. Ποιοτική έρευνα και ηθική δεοντολογία	65
4.5. Δειγματοληψία.....	67
4.6. Μέγεθος δείγματος.....	67
4.7. Τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	68
4.7.1. Συνέντευξη.....	68
4.7.2. Ημιδομημένη συνέντευξη.....	69
4.7.3. Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	71
4.7.4. Παρατήρηση.....	72
4.7.5. Σημειώσεις πεδίου	73
4.8. Ποσοτική μέθοδος έρευνας.....	75
4.8.1 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων	76
4.9. Η ερευνητική διαδικασία.....	78
4.9.1. Ενημέρωση συμμετεχόντων.....	78
4.9.2. Υλοποίηση έρευνας.....	79
4.10. Περιορισμοί της έρευνας.....	79
4.11. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	81
4.12. Ποιότητα ερευνητικού σχεδιασμού.....	83
4.12.1 Εγκυρότητα της έρευνας	83
Κεφάλαιο 5ο-Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.....	84
5.1. Ανάλυση ερωτήσεων συνέντευξης	84
5.2. Ανάλυση παρακολουθήσεων.....	111
5.3. Καταγραφή ευρημάτων ερωτηματολογίου.....	152

5.3.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	152
5.3.2. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	152
5.3.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.....	153
5.3.4. Διαφορές μεταξύ 1 ^{ης} και 2 ^{ης} διδασκαλίας.....	168
5.3.5. Ανάλυση βάσει φύλου.....	171
Κεφάλαιο 6 ^ο -Συμπεράσματα έρευνας.....	174
6.1.Παρουσίαση και συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων/ευρημάτων....	174
6.2.Προεκτάσεις έρευνας.....	203
Κεφάλαιο 7 ^ο - Βιβλιογραφικές αναφορές.....	205
Δικτυογραφία.....	219
Παράρτημα.....	221
Α. Άδειες.....	221
Β. Εργαλεία και τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	227
Συνέντευξη.....	227
Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	229
Ερωτηματολόγιο.....	231
Σημειώσεις πεδίου.....	234
Γ. Διδακτική πρόταση-Παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου με debate.....	255

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Το «μοντέλο επιχειρήματος του Toulmin»	
.....	44

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Επίπεδο σπουδών και διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών.....	84
Πίνακας 2: Εφαρμογή τεχνικής debate στην τάξη.....	86
Πίνακας 3: Επιδιώξεις εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία debate.....	89
Πίνακας 4: Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αξιοποίηση debate.....	91
Πίνακας 5: Απόψεις εκπαιδευτικών για την πρώτη διδασκαλία σχετικά με τη σύνδεση των δεξιοτήτων μέσα από το debate στη Νεοελληνική Γλώσσα.....	94
Πίνακας 6: Διαφορές στο debate ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη διδασκαλία με τη χρήση της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας.....	98
Πίνακας 7: Προβλήματα που ανιχνεύουν στην υλοποίηση των διδασκαλιών με debate.....	104
Πίνακας 8: Απόψεις εκπαιδευτικών μετά τη δεύτερη διδασκαλία με debate σχετικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων.....	106
Πίνακας 9: Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία.....	108
Πίνακας 10: Προσδοκίες εκπαιδευτικών σχετικά με το debate στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	109
Πίνακας 11: Αναζήτηση υλικού debate.....	111
Πίνακας 12: Αξιοποίηση τρόπων πειθούς από τους μαθητές ανά θέμα.....	115
Πίνακας 13: Εφαρμογή τεχνικής debate στις διδασκαλίες και τρόποι πειθούς.....	140
Πίνακας 14: Ανάλυση ρόλων στο debate.....	144
Πίνακας 15: Άξονες αξιολόγησης.....	149
Πίνακας 16: Συχνότητες συμμετεχόντων ανά μέτρηση και φύλο.....	152
Πίνακας 17: ερώτηση 1.....	154
Πίνακας 18: ερώτηση 2.....	154
Πίνακας 19: ερώτηση 3.....	155
Πίνακας 20: ερώτηση 4.....	155
Πίνακας 21: ερώτηση 5.....	156
Πίνακας 22: ερώτηση 6.....	156
Πίνακας 23: ερώτηση 7.....	157

Πίνακας 24: ερώτηση 8.....	157
Πίνακας 25: ερώτηση 9.....	158
Πίνακας 26: ερώτηση 10.....	159
Πίνακας 27: ερώτηση 11.....	159
Πίνακας 28: ερώτηση 12.....	160
Πίνακας 29: ερώτηση 13.....	160
Πίνακας 30: ερώτηση 14.....	161
Πίνακας 31: ερώτηση 15.....	161
Πίνακας 32: ερώτηση 16.....	162
Πίνακας 33: ερώτηση 17.....	162
Πίνακας 34: ερώτηση 18.....	163
Πίνακας 35: ερώτηση 19.....	163
Πίνακας 36: ερώτηση 20.....	164
Πίνακας 37: ερώτηση 21.....	164
Πίνακας 38: ερώτηση 22.....	165
Πίνακας 39: ερώτηση 23.....	165
Πίνακας 40: ερώτηση 24.....	166
Πίνακας 41: ερώτηση 25.....	166
Πίνακας 42: ερώτηση 26.....	167
Πίνακας 43: ερώτηση 27.....	167
Πίνακας 44: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ανά μεταβλητή και μέτρηση (κλίμακα 1-5).....	168
Πίνακας 45: Έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ανά μεταβλητή.....	173
Πίνακας 46: Συμπέρασμα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος	195
Πίνακας 47: Συμπέρασμα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος	199

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Μ.Ο. Μέσος Όρος

ΠΣ Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΜΣ Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

λ.χ. λόγου χάρη

EQ Συναισθηματική Νοημοσύνη

EQF Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων

ESCO European Skills, Competences, and Occupations

ΟΟΣΑ Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξη

Εισαγωγή

Όπως ειπώθηκε και στην περίληψη, το θέμα της παρούσας Διπλωματικής Έρευνας είναι η συμβολή των διαξιφισμών (debate) ως τεχνικής για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και, πιο συγκεκριμένα, των επικοινωνιακών και μεταγνωστικών, σε μαθητές Α' Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πρόκειται για ένα θέμα εξαιρετικά σημαντικό όσον αφορά την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων οι οποίες, αδιαμφισβήτητα, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας, ενυπάρχουν σε κάθε εκδήλωση της καθημερινότητάς μας καταξιώνοντας την προσωπικότητάς μας. Η σύγχρονη, λοιπόν, εκπαίδευση είναι αναγκαίο να συνδέεται με αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και αξιολόγησης, προκειμένου να αποκομίζουν οι μαθητές από αυτήν τα πολυδιάστατα οφέλη που προσφέρονται.

Με την παρούσα έρευνα πρόκειται να διερευνηθούν, από τη μία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του debate στην καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων και, από την άλλη, το κατά πόσο το debate συνδράμει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαξιφισμοί (debate) μπορεί να αποτελέσουν τεχνική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές της Α' Λυκείου, φανερώνοντας τη σημαντικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, ως ερευνητική επιστημολογική μέθοδος αξιοποιήθηκε η μεικτή έρευνα, η οποία υπαγορεύτηκε από τον σκοπό, τις επιδιώξεις καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα, έχοντας ως μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια και την παρατήρηση.

Το ανά χείρας σύγγραμμα διακρίνεται σε δύο βασικά τμήματα: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, στα τρία πρώτα κεφάλαια, παρατίθενται όλες οι απαραίτητες για το θέμα εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ενώ στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται η διεξαγωγή της έρευνας και τα συνακόλουθα ευρήματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο καταβάλλεται προσπάθεια διασαφήνισης των εννοιών «Ικανότητες και δεξιότητες», των κατηγοριών των δεξιοτήτων που μας απασχολούν καθώς και του πλαισίου μάθησης μέσα στο οποίο κατακτώνται οι δεξιότητες του 21^{ου}

αιώνα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται, στην αρχή, οι διαστάσεις του προφορικού λόγου και, στη συνέχεια, προσεγγίζεται το debate, όσο το δυνατόν πιο σφαιρικά προβάλλοντας ό, τι εμπεριέχει τη διαδικασία αυτή από την αρχή μέχρι το τέλος. Ακόμη, αναφέρονται και τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών στη Νεοελληνική Γλώσσα κατά τα επιμέρους στάδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα συγκεκριμένα χωρία του ΦΕΚ που συνδέονται με το debate. Στο τρίτο, καταγράφεται η βιβλιογραφική επισκόπηση όπου γίνεται μία σύντομη θεώρηση σύγχρονων ερευνών οι οποίες βρίσκονται σε θεματική συνάφεια με την παρούσα μελέτη, ώστε να αναδειχθεί το ερευνητικό κενό που αυτή καλύπτει.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, απλώνεται το ερευνητικό μέρος, όπου και οριοθετείται το υπό διερεύνηση ζήτημα, τίθενται ο σκοπός, οι επιδιώξεις καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Παρουσιάζεται, επίσης, η ερευνητική μεθοδολογία, οι συμμετέχοντες καθώς και τα εργαλεία και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων. Τέλος, εκτίθεται αναλυτικά η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί της.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, αναλύονται διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων, των παρακολουθήσεων και των ερωτηματολογίων, ενώ στο έκτο πραγματοποιείται η παρουσίαση και η συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων αλλά και οι πιθανές προεκτάσεις που μπορεί να πάρει η έρευνα. Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση, η δικτυογραφία, καθώς, και τα παραρτήματα.

Κεφάλαιο 1^ο- Δεξιότητες

1.1. Ικανότητες και δεξιότητες: βασικοί διαχωρισμοί

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις ικανότητες και τις δεξιότητες με διαφορετικό τρόπο. Οι έννοιες «Ικανότητες» και «Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» έχουν διαχυθεί σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας, σε έναν κόσμο που αλλάζει ταχύτατα. Στο ερευνητικό κομμάτι, οι δύο όροι χρησιμοποιούνται άλλοτε εναλλάξιμα και άλλοτε με διαφορετικές έννοιες (Ontario, 2016, όπως αναφέρεται στο Αναγνώστου, 2021: 8).

Από την μία, η ικανότητα παρουσιάζεται ως «η αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί την τεχνογνωσία, τις δεξιότητες, τα προσόντα ή τις γνώσεις του ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις» (Τσολακίδου, 2016: 153). Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ (2003: 4) αναφέρει την ικανότητα ως «κάτι παραπάνω από απλή γνώση ή δεξιότητες. Περιλαμβάνει την ικανότητα αντιμετώπισης πολύπλοκων απαιτήσεων, αντλώντας και κινητοποιώντας ψυχοκοινωνικούς πόρους (συμπεριλαμβανομένων δεξιοτήτων και στάσεων) σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο».

Ένας ακόμη ορισμός δίνεται από τον (ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 29) στον οποίο η ικανότητα θεωρείται «η αποδεδειγμένη ικανότητα χρήσης γνώσης, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών και μεθοδικών ικανοτήτων σε εργασιακό ή μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό την επαγγελματική ή προσωπική εξέλιξη». Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) περιγράφεται με όρους υπευθυνότητας και αυτονομίας. Τέλος, το γλωσσάριο Cedefop της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Cedefop, 2014) έρχεται να προσθέσει ότι στην ικανότητα περιλαμβάνονται και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούνται από κοινωνικές, παραδείγματος χάριν, δεξιότητες αλλά και ηθικές αξίες. Επομένως, η ικανότητα είναι μια ευρύτερη έννοια που μπορεί να περιλαμβάνει τις δεξιότητες (καθώς στάσεις, γνώσεις κτλ.) Έτσι, κάποιος έχει τη δυνατότητα «να εφαρμόζει τα μαθησιακά αποτελέσματα επαρκώς σε καθορισμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, εργασία, προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη)» (Σμυρναίου, 2018: 13).

Από την άλλη, ως «δεξιότητα» έχει επικρατήσει ο ορισμός που αναφέρεται στη «δυνατότητα για εφαρμογή των γνώσεων και αξιοποίηση της τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων» (Cedefop, 2014· Τσολακίδου, 2021: 153). Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ, 2021), συμπληρώνει για τις δεξιότητες (skills) την περιγραφή τους ως γνωστικές (αναφερόμενες στη χρήση της λογικής, της διαίσθησης και της δημιουργικής σκέψης) ή ως πρακτικές (αναφερόμενες στη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών και εργαλείων).

Στο βιβλίο «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», οι συγγραφείς καταλήγουν και εκείνοι να θεωρούν τους όρους εναλλάξιμους: «ένας από τους βασικούς ρόλους του εκπαιδευτικού θεσμού είναι να προετοιμάσει τα άτομα να κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες/δεξιότητες, ώστε να ενταχθούν αποτελεσματικά και ανάλογα με τα προσόντα τους στην αγορά εργασίας και στην απασχόληση» (Πασιάς et al., 2015: 476). Οι συνήθεις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται αφορούν είτε στην ονομασία των δεξιοτήτων και ικανοτήτων είτε στην κατηγοριοποίησή τους, όπως διαφαίνεται και στη συνέχεια.

Στη βιβλιογραφία, εντοπίζουμε τέσσερις βασικές κατηγοριοποιήσεις των δεξιοτήτων. Πρώτα, υπάρχουν οι βασικές δεξιότητες οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες που χρειάζονται οι άνθρωποι για να ζήσουν στη σύγχρονη κοινωνία. Για παράδειγμα, η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Συγχρόνως, έχει προκύψει και η έννοια των νέων βασικών δεξιοτήτων εννοώντας τις δεξιότητες τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, τις ξένες γλώσσες, τις κοινωνικές, οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τον τεχνολογικό πολιτισμό και την επιχειρηματικότητα. Παρεμφερής έννοια έχουν οι ικανότητες-κλειδιά που αφορούν στο «σύνολο των βασικών δεξιοτήτων και των νέων βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ζήσει κανείς στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης» (Cedefop, 2008, όπως αναφέρεται στον ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 30). Με αυτές επιτρέπεται στα άτομα: να αποκτούν πιο εύκολα νέα προσόντα, να προσαρμόζονται σε τεχνολογικά ή οργανωτικά περιβάλλοντα που αλλάζουν ή/και να έχουν κινητικότητα στην αγορά εργασίας και μέσω της εξέλιξης της σταδιοδρομίας (Bjørnåvold, Tissot, 2000· Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Κατάρτισης (ETF), 1998, όπως αναφέρεται στη Descy, & Tessaring, 2002).

Έπειτα, οι ήπιες/μαλακές δεξιότητες είναι «οριζόντιες δεξιότητες που συναντώνται σε θέσεις εργασίας και τομείς και σχετίζονται με προσωπικές ικανότητες (εμπιστοσύνη, πειθαρχία, αυτοδιαχείριση) και κοινωνικές ικανότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη)» (Skills Panorama Glossary, 2020, όπως αναφέρεται στον ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 30). Εναλλακτικά, η UNESCO ορίζει τις ήπιες δεξιότητες ως «ένα σύνολο άυλων προσωπικών ιδιοτήτων, χαρακτηριστικών, συνηθειών και συμπεριφορών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλούς διαφορετικούς τύπους θέσεων εργασίας». Παραδείγματα ήπιων δεξιοτήτων αποτελούν: η ενσυναίσθηση, η ηγεσία, το αίσθημα ευθύνης, η ακεραιότητα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοδιαχείριση, τα κίνητρα, η ευελιξία, η κοινωνικότητα, η διαχείριση χρόνου, η ικανότητα ομαδικής εργασίας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, ο όρος χρησιμοποιείται προς αντίθεση των σκληρών/κάθετων δεξιοτήτων «που θεωρούνται τεχνικές, ιδιαίτερα εξειδικευμένες στη φύση και, συγκεκριμένα, σε ένα επάγγελμα, και που (γενικά) μπορούν να διδαχθούν πιο εύκολα από τις μαλακές δεξιότητες» (ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 30).

Τον τρίτο διαχωρισμό συνιστούν οι γενικές δεξιότητες που ευνοούν τη διά βίου μάθηση. Περιλαμβάνουν όχι μόνο την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική (δηλαδή τις βασικές δεξιότητες), αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες συναφείς με την επίλυση προβλημάτων, την ομαδική εργασία, δεξιότητες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργική σκέψη, δεξιότητες χρήσεως υπολογιστών και δεξιότητες συνεχούς μάθησης.

Τελευταίες έρχονται οι μεταβιβάσιμες δεξιότητες οι οποίες «μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τις θέσεις εργασίας και σε επαγγέλματα διαφορετικά από αυτά που ασκούν επί του παρόντος ή που ασκούσαν προσφάτως» (Bjørnåvold, Tissot, 2000· Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Κατάρτισης (ETF), 1998, όπως αναφέρεται στη Descy & Tessaring, 2002: 16).

1.2. Δεξιότητες 21ου αιώνα

Σύμφωνα με τη Σμυρναίου (2021), οι δεξιότητες του 21ου αιώνα (Συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειρίας) περιλαμβάνουν πέντε τομείς:

1) Η γνώση σε εννέα βασικά ακαδημαϊκά μαθήματα,

2) Διεπιστημονικές γνώσεις σε τομείς όπως η παγκόσμια συνείδηση, τον επιχειρηματικό γραμματισμό και της παιδείας των πολιτών, της υγείας και του περιβάλλοντος,

3) Μάθηση και καινοτομία: δεξιότητες που περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων και, τέλος, την αποτελεσματική επικοινωνία,

4) Δεξιότητες πληροφόρησης, μέσω ενημέρωσης και τεχνολογίας και

5) Δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας: Έτσι, οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας είναι μόνο μια διάσταση του συνόλου ικανοτήτων που εξασφαλίζουν την επιτυχία: α) η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στην αλλαγή, β) πρωτοβουλία και αυτοδιάθεση για τη διαχείριση των στόχων και του χρόνου της εργασίας γ) κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με άλλους και κατανόηση της διαφορετικότητας, δ) παραγωγικότητα και λογοδοσία για τη διαχείριση των έργων και την παραγωγή αποτελεσμάτων και ε) ηγεσία και ευθύνη

Όπως αναφέρει η Τσολακίδου (2016), το ESCO (European Skills, Competences, and Occupations) και το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ, 2013), ορίζονται οκτώ οριζόντιες δεξιότητες που περιλαμβάνουν:

1) την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2) την επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, 3) τις μαθηματικές δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων και τη χρήση της τεχνολογίας, 4) την ηλεκτρονική μάθηση, 5) τις μεταγνωστικές δεξιότητες, 6) τις κοινωνικές δεξιότητες, 7) την ανάληψη πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας και 8) την πολιτισμική έκφραση. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται ως ο συνδυασμός γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που χρειάζεται να συνυπάρχουν για προσωπική ολοκλήρωση και επαγγελματική ανάπτυξη και η αξιολόγησή τους αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τη διά βίου μάθηση (150).

Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα θεωρούνται (Σμυρναίου, 2021· ΟΟΣΑ, 2018· OECD, 2019):

- Οι **γνωστικές δεξιότητες** είναι ένα σύνολο στρατηγικών σκέψης που επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας και των συλλογισμών για την απόκτηση γνώσεων. Περιλαμβάνουν λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες, δεξιότητες σκέψης ανώτερης τάξης, αποτελεσματική χρήση εκτελεστικών λειτουργιών (ειδικά μνήμη εργασίας) και επίλυση προβλημάτων.
- Οι **μεταγνωστικές δεξιότητες**, ειδικότερα, περιλαμβάνουν την ικανότητα αναγνώρισης των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών κάποιου.
- Οι **κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες** είναι ένα σύνολο ατομικών ικανοτήτων που στοχεύουν σε συνεπή πρότυπα σκέψης, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Μπορούν να βοηθήσουν στην ισορροπία και στην ενίσχυση του χαρακτήρα. Απαιτούν και οι δύο επιστημονικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως τη φροντίδα, την κοινωνικότητα και τον σεβασμό. Μέσα σε αυτές, υπάρχουν, σύμφωνα με τη

Σμυρναίου (2021), και οι έννοιες της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Η πρώτη αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών ενός άλλου ατόμου και την παροχή κατάλληλων απαντήσεων, η δεύτερη την χρήση σχετικών στρατηγικών επικοινωνίας, ειδικών κωδικών και εργαλείων ανάλογα με το πλαίσιο και το περιεχόμενο και η τρίτη τη συμμετοχή στην ομαδική δραστηριότητα και ομαδική εργασία αναγνωρίζοντας και σεβόμενοι τους άλλους.

- Οι **φυσικές και πρακτικές δεξιότητες** είναι ένα σύνολο ικανοτήτων χρήσης φυσικών εργαλείων και λειτουργιών. Περιλαμβάνουν χειροκίνητες δεξιότητες (η δυνατότητα χρήσης πληροφοριών και επικοινωνίας, τεχνολογικές συσκευές και νέα μηχανήματα, Play Musical Instruments, Craft Artworks, Play Αθλητισμός), δεξιότητες ζωής (η ικανότητα να ντύνονται, να προετοιμάζουν φαγητό και ποτό, να κρατήσουν τον εαυτό τους καθαρό), επαγγελματικές δεξιότητες και την ικανότητα κινητοποίησης (συμπεριλαμβανομένης της δύναμης, της μυϊκής ευελιξίας).
- Οι **θεμελιώδεις δεξιότητες** ορίζονται ως δεξιότητες που λειτουργούν ως πύλες για άλλες δεξιότητες. Στηρίζονται στην τεχνογνωσία και όχι στη γνώση. Περιλαμβάνουν τον αλφαριθμητισμό, την αριθμητική, την ψηφιακή παιδεία και τον γραμματισμό δεδομένων. Ο γραμματισμός δεδομένων αναφέρεται στην ικανότητα δημιουργίας και ανταλλαγής πληροφοριών.

Στις παραπάνω, έρχονται να προστεθούν:

- Οι **προσωπικές δεξιότητες** οι οποίες περιλαμβάνουν την αυτορρύθμιση, την ευελιξία και την ευημερία. Αυτορρύθμιση σημαίνει ευαισθητοποίηση και διαχείριση των συναισθημάτων, σκέψεων και

συμπεριφοράς, ευελιξία είναι η ικανότητα διαχείρισης μεταβάσεων και αβεβαιότητας και αντιμετώπισης προκλήσεων και ευημερία είναι η επιδίωξη ικανοποίησης από τη ζωή, φροντίδα της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας και υιοθέτηση ενός βιώσιμου τρόπου ζωής.

- Οι **επικοινωνιακές δεξιότητες** (λεκτική, μη λεκτική επικοινωνία), οι οποίες λογίζονται ως κοινωνικές δεξιότητες και περιλαμβάνουν την ικανότητα διαπραγμάτευσης και αναζήτησης λύσεων και την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και ομαδικότητα, τη λειτουργία στο πλαίσιο ομάδων, τους ρόλους των μελών σε μια ομάδα, την ηγεσία, την ικανότητα ευελιξίας, καινοτομίας, προγραμματισμού και υλοποίησης τεθέντων στόχων (Τσολακίδου, 2016: 163). Αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά και υποστηρίζουν τη συνύπαρξη, την ομαδική συνεργασία και προσαρμογή στο εκάστοτε κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον.
- Οι **εγκάρσιες δεξιότητες** θεωρούνται απαραίτητες για να λειτουργήσουν οι άνθρωποι μέσα στον σημερινό σύνθετο και ολοένα και περισσότερο διασυνδεδεμένο κόσμο. Αυτές οι δεξιότητες έχουν επίσης περιγραφεί ως «πολύπλοκες» επειδή απαιτούν την ενσωμάτωση δεξιοτήτων, συμπεριφορών, στάσεων, κινήτρων, αξιών και κατανοήσεων (ERI-Net, 2015; Saavedra και Opfer, 2012; Trier, 2001; Hipkins, 2005 όπως αναφέρεται στο Σμυρναίου, 2021). Βάσει του ορισμού του ΕΟΠΠΕΠ (2021: 30) αφορούν στις ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) οι οποίες σχετίζονται με όλα τα θέματα. Στους βασικούς τομείς των εγκάρσιων δεξιοτήτων περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, οργανωτικές δεξιότητες, ομαδική εργασία, συνεργασία, κοινωνικότητα, συλλογικότητα, ενσυναίσθηση και συμπόνια (86).

Η παρούσα έρευνα θα ασχοληθεί με τις επικοινωνιακές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες θα αναλυθούν στα επόμενα κεφάλαια.

1.2.1. Επικοινωνιακές δεξιότητες

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, σύμφωνα με την Βερούλη (2022), αποτελούν το υπόβαθρο των κοινωνικών δεξιοτήτων και συνιστούν τα βασικότερα γνωρίσματα του ανθρώπου. «Ένα άτομο με επικοινωνιακές δεξιότητες μπορεί να επικοινωνεί με τους γύρω του, να στέλνει και να λαμβάνει μηνύματα, να διαχειρίζεται περιστάσεις κοινωνικού χαρακτήρα, να επιλύει προβλήματα και να μεταδίδει πληροφορίες» (Βερούλη, 2022: 37). Σε αυτά, οι Purhonen και Valkonen (2013) προσθέτουν τη γνώση σχετικά με την αποτελεσματική και κατάλληλη διαπροσωπική επικοινωνία η οποία επεκτείνεται και στις επαγγελματικές σχέσεις καθώς και τις μεταγνωστικές επικοινωνιακές ικανότητες (ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 77). Γι' αυτό και τις επικοινωνιακές δεξιότητες τις συναντάμε και με τον όρο «δεξιότητες της διαπροσωπικής επικοινωνίας/σχέσης».

Οι δεξιότητες της διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων περιλαμβάνουν επιμέρους δεξιότητες, από τις οποίες οι πιο σημαντικές και αυτές που είναι απαραίτητες σε μία σχολική τάξη και, μετέπειτα, σε μια κοινωνική ομάδα είναι οι εξής (Goleman, 1999, όπως αναφέρεται στη Μπότσαρη, 2020):

- Η επιρροή*: ικανότητα πειθούς, δημιουργίας δικτύων που θα υποστηρίξουν το όραμα και το περιεχόμενό του.
- Η «Ανάπτυξη των άλλων»*: ικανότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, για ενίσχυση των δυνατών τους σημείων και επαγγελματική εξέλιξη.
- Η διαχείριση συγκρούσεων*: ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης των συνεργατών-συμμαθητών του, να συνδιαλέγεται και να ελίσσεται επιδέξια μαζί τους, να επιλύει δημιουργικά τις διαφωνίες και να διαχειρίζεται τις

συγκρούσεις, αναδεικνύοντας τόσο τα οφέλη της συνδιαλλαγής όσο και τη ζημία των συγκρούσεων

·*Η ομαδικότητα και συνεργατικότητα*: ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας του, με τα οποία θα επιδιώξει την υλοποίηση του κοινού οράματος

·*Η διευκόλυνση των αλλαγών*: ικανότητα να αναγνωρίζει την ανάγκη για αλλαγή, να βρίσκει ευέλικτους τρόπους μετάβασης από μια κατάσταση σε μια άλλη που θεωρείται από κοινού καλύτερη, να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να καθοδηγεί

·*Η ανάπτυξη/οικοδόμηση δεσμών*: ικανότητα να διατηρεί συνεχή επικοινωνία, φροντίζοντας να καλλιεργεί το προαναφερόμενο δίκτυο σχέσεων, και να φροντίζει για την αμοιβαία ικανοποίηση αναγκών και επίτευξη στόχων (39).

Στο σημείο αυτό, οφείλει να διασαφηνιστεί πως η επικοινωνία δύναται να φέρει διαφορετικές μορφές και μπορεί να είναι: λεκτική, μη λεκτική, εσωτερική, εξωτερική, ηλεκτρονική. Όμως, ανεξαρτήτως της μορφής επικοινωνίας, σύμφωνα με το μοντέλο των Shannon και Weaver (1963, όπως αναφέρεται στον ΕΟΠΠΕΠ, 2021), η επικοινωνία αποτελεί μία κυκλική διαδικασία με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

πομπός → κωδικοποίηση μηνύματος → επιλογή καναλιού επικοινωνίας → αποκωδικοποίηση μηνύματος → δέκτης → ανατροφοδότηση → πομπός.

Παρά την ύπαρξη ερευνητικών αποτελεσμάτων, ακόμα, κυριαρχεί ευρέως η αντίληψη ότι η κοινωνική δικτύωση και οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δηλαδή είναι έμφυτα και, συνεπώς, δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν.

1.2.2. Συναισθηματική νοημοσύνη

Η έννοια των επικοινωνιακών ικανοτήτων είναι στενά συνυφασμένη με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (E.Q.)

αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη έννοια που έχει προκαλέσει εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον στον επιστημονικό χώρο και έχει αποκτήσει μεγάλη απήχηση στο ευρύ κοινό. Μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλους τομείς της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής προσφέροντας δυνατότητες που ξεπερνούν τα όρια της γνωστικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει καταστάσεις και σχέσεις με διαφορετικό τρόπο, ρυθμίζοντας τα συναισθήματά του και κατανοώντας καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων.

Η θεωρία υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πράγματι ένα είδος νοημοσύνης, όπως τα ήδη υπάρχοντα, και αυτό γιατί πληροί κάποια κριτήρια. Πρώτον, γιατί μπορεί να μετρηθεί ως μία ικανότητα για την οποία υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Δεύτερον, γιατί υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μετρήσιμων ικανοτήτων. Τρίτον, γιατί όσο αυξάνεται η ηλικία του ατόμου, βελτιώνονται και οι ικανότητες που περικλείονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν τύπο ευφυούς τακτικής, που περιέχει την ικανότητα του ατόμου να παραμένει ήρεμο υπό πίεση, να αναπτύσσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές του σχέσεις, να είναι δημιουργικό και να προσπαθεί να αναπτύξει τις σχέσεις του με άλλους ανθρώπους. Θεωρείται ως στοιχείο που προκύπτει από προδιαθέσεις και διακριτά ατομικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα αλλά και την ικανότητά του να προσαρμόζεται και να χειρίζεται καταστάσεις ζωής.

Είναι σημαντικό να αναφερθούν σε αυτό το σημείο οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις εσωτερικές, ατομικές διεργασίες (επίπεδο «εαυτός») και τις κοινωνικές διεργασίες (επίπεδο «άλλοι»). Έτσι, περικλείει τις έννοιες της αυτοεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης, των κινήτρων συμπεριφοράς, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αυτοεπίγνωση συνιστά ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη διαίσθησή του, η αυτορρύθμιση την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά την εσωτερική του κατάσταση, τις διαθέσεις και τις παρορμήσεις του (Αργυροπούλου, 2021: 2-7). Τα κίνητρα συμπεριφοράς αποτελούν την ικανότητα του ατόμου να αναζητά τρόπους για την αποτελεσματικότερη ικανοποίηση των στόχων του, με συνέπεια να αποκτά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα που έχει κανείς

να καταλαβαίνει τις ανησυχίες και τις σκέψεις των άλλων και να μπορεί να μπει στη θέση τους. Ο ενσυναισθητικός ακροατής επιστρατεύει όλες του τις αισθήσεις και τη φαντασία του. Αναδιατυπώνει με ήρεμο τρόπο τα όσα ακούει. Εστιάζει στη γλώσσα του σώματος (Gottman, 2000, στο Θεοδοσιάκης, 2018). «Συγγενής, λοιπόν, με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι έννοια της ενσυναίσθησης» (Μπότσαρη, 2020: 41).

Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την καλή υγεία, την ευεξία, την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία. Στον επαγγελματικό προσανατολισμό φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αφού μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να εξελιχθούν επαγγελματικά με προσόντα πέραν αυτών που καταχωρούνται στο βιογραφικό τους σημείωμα. Ενδυναμώνει το θετικό κλίμα στην τάξη, την επίδοση του ατόμου και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις ικανότητες προσαρμοστικότητας και αντιμετώπισης του άγχους και τη γενικότερη διάθεση του. Εισάγεται ως μια κρίσιμη μεταβλητή για την επιτυχία της σταδιοδρομίας, καθώς ενδυναμώνει την ικανότητα του ατόμου να ενσωματώσει τη συναισθηματική εμπειρία με τις σκέψεις και τις δράσεις του. Οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο ενήμεροι για τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές τους αξίες, μπορούν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τα καθήκοντα που σχετίζονται με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και είναι πιο πιθανό να μπορούν να προβλέπουν τις συναισθηματικές συνέπειες των επιλογών τους (Αργυροπούλου, 2021).

1.2.3. Δεξιότητες ακρόασης

Μια από τις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι η «ακρόαση» (listening) (Worth, 2004: 3). Ακρόαση ορίζεται από τον Πασιάρδη (2004, όπως αναφέρεται στη Μπότσαρη, 2020) ως:

η ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να ερμηνεύει ένα μήνυμα με τρόπο που να πλησιάζει τις προθέσεις και διαθέσεις του πομπού, ενεργοποιώντας όλες τις σωματικές, συναισθηματικές και διανοητικές λειτουργίες. Ο τρόπος αυτός αποκαλύπτει σεβασμό και ενδιαφέρον στον αποστολέα,

αυτοσυγκέντρωση και προσοχή, υπομονή και διάθεση να τον ακούσει μέχρι το τέλος (43).

Έτσι και ο Carl Rogers μίλησε για την ενεργητική ακρόαση ως «μια πολυδιάστατη επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει την προσπάθεια να ακούσουμε και να συλλάβουμε τόσο τα γεγονότα όσο και τα συναισθήματα που εξωτερικεύονται από τον ομιλητή. Περιγράφεται ως ένας τρόπος προσέγγισης που στηρίζεται σε βασικές ιδέες του ακροατή» (Βερούλη, 2022: 39). «Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης αφορά τις ενέργειες του δέκτη, ώστε ο αποστολέας του μηνύματος να εκφράσει το μήνυμά του με τον καλύτερο τρόπο: τον ενθαρρύνει, ελέγχει με γόνιμη παρέμβαση αν έχει κατανοήσει το μήνυμα, δείχνει ενσυναίσθηση και κατανόηση» (Μπουραντάς, 2002, όπως αναφέρεται στη Μπότσαρη, 2020: 43).

Η ενεργητική ακρόαση αναπτύσσεται με τις τεχνικές (Walton, 1989, όπως αναφέρεται στην Μπότσαρη, 2020: 43) «της διατήρησης οπτικής επαφής σε όλη της διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας, της αναγνώρισης και αποδοχής του συνομιλητή, ρητής και, κυρίως, έμπρακτης, της ενθάρρυνσης του συνομιλητή δείχνοντας το ενδιαφέρον του καθώς και της συνεχής απόδοση μη λεκτικής ανατροφοδότησης».

Τέλος, η ενεργητική ακρόαση συνιστά σημαντική παράμετρος της ενσυναίσθησης και συνδέεται με αυτή ως απαραίτητη επικοινωνιακή δεξιότητα. Έτσι, μπορούν να γίνουν κατανοητά αυτά που επικοινωνεί ο συνομιλητής και να βιωθεί αυτό που ειπώθηκε στο συγκεκριμένο του. Το υποκείμενο, με αυτό τον τρόπο, μπορεί να επικοινωνήσει αλλά και οι άλλοι να αισθανθούν ότι έχουν γίνει αντιληπτοί σε επίπεδο συναισθηματικό και γνωστικό. «Η εκμάθηση, η καλλιέργεια και η εξάσκηση της δεξιότητας της ενεργητικής ακρόασης γίνεται με σκοπό την εδραίωση γόνιμης επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων» (Goleman, 2006, Goleman, 1995, όπως αναφέρεται στη Βερούλη, 2022: 43).

1.2.4. Μεταγνωστικές δεξιότητες

Ξεκινώντας να μιλάμε για μεταγνωστικές δεξιότητες, δεν μπορούμε να μην ορίσουμε την έννοια «μεταγνώση». Ένας άτυπος ορισμός που δίνουμε στη

μεταγνώση είναι το «να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι (Ευκλείδη, 1992, όπως αναφέρεται στο ΕΟΠΠΕΠ, 2021):

η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης μας και των τρόπων με τους οποίους επεξεργαζόμαστε τη γνώση· η επίγνωση, δηλαδή, του τι ξέρουμε και τι δεν ξέρουμε. Είναι, επίσης, η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως λύτη προβλημάτων, με τις αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία του (89).

Η Κασιμάτη (2020) ορίζει τη μεταγνώση ως την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη νοητική του δραστηριότητα, ώστε να πετυχαίνει καλύτερη κατανόηση. Πρόσθετες δεξιότητες που αποκτούνται με την μεταγνώση είναι: «η αυτοαντίληψη που ενέχει την επιθυμία για περαιτέρω ανάπτυξη ικανοτήτων – αυτοπεποίθηση, θετική στάση απέναντι στη μάθηση – ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών, προσαρμοστικότητα και ευελιξία και, τέλος, επίγνωση και ανασκευή εσφαλμένων αντιλήψεων» (Κασιμάτη, 2019, όπως αναφέρεται στο Αθανασίου, 2020: 11).

«Η μεταγνώση είναι απαραίτητη για την επιτυχή μάθηση επειδή επιτρέπει στους μαθητές να διαχειρίζονται καλύτερα τις γνωστικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, βοηθάει στον προσδιορισμό των αδυναμιών τους και, στην πορεία, στη διόρθωση αυτών βάσει της κατασκευής νέων γνωστικών δεξιοτήτων» (Βίντου & Γεωργοβρεττάκου, 2017: 2003). Η μεταγνώση έχει χαρακτηριστεί ως απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχή πρόοδο της εκπαίδευσης λόγω της αυτοβελτίωσης των μαθητών που προωθείται μέσω αυτής. Παρατηρήθηκε ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αντικειμένων, στην πιο γρήγορη μάθηση και διατήρηση της, καθώς και στην ανάπτυξη του ελέγχου και της υπευθυνότητας των μαθητών στη διαδικασία της μάθησής τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η μεταγνώση σχετίζεται με θετικά συναισθήματα που συνδέονται με επιτυχία, εκπλήρωση στόχων, υπερνίκηση εμποδίων και δημιουργικών λύσεων (Whitebread, 1999). Με αυτή, οι μαθητές μπορούν να «εξασκήσουν τους εαυτούς τους, να επιμείνουν, να προσπαθήσουν περισσότερο. Γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασχολούνται όχι μόνο με την καλλιέργεια της ευφυΐας των μαθητών αλλά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες» (Saavedra & Opfer, 2012: 14).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες στην εκπαίδευση αναπτύσσονται σε ειδικούς τομείς και, έπειτα, γενικεύονται, γεγονός που σχετίζεται με τη μεταφορά μάθησης και τη σύνδεση της μεταγνώσης, όπως αναφέρουν οι Brown & Day (1984, όπως αναφέρεται στο Χατζηπαντελή, 2011). Εστιάζοντας, λοιπόν, σε ό,τι έχει να κάνει με την εκπαίδευση, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν κυρίως στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, τη συσχέτιση της προϋπάρχουσας γνώσης με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, την ανάπτυξη ουσιαστικών κινήτρων για τους μαθητές, την ποιοτική οικοδόμηση της νέας γνώσης και την εφαρμογή, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση της νέας γνώσης από τους μαθητές (Τσιρίκος & Πονηρού, 2010, όπως αναφέρεται στο ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Επιπρόσθετα, συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση και την αυτογνωσία των γνωστικών στρατηγικών του ατόμου. Έτσι, συμβάλλουν στον καθορισμό των γνωστικών δυνατοτήτων και περιορισμών του σε σύγκριση με τα άλλα άτομα και στην αξιολόγηση των διαφόρων στρατηγικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει (Ατματζίδου, 2018). Με βάση αυτή τη συλλογιστική, γίνεται φανερό ότι οι γενικές μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν σε ένα πλήθος επιμέρους δεξιοτήτων. Σε αυτές εντάσσονται «η εκούσια και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση, η αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών». Με αφορμή αυτά, επέρχεται, «σε άλλες περιπτώσεις και περιστάσεις πέρα από χωροχρονικά όρια, η αναγνώριση και η καλλιέργεια ενός προσωπικού τρόπου μάθησης, καθώς, και η μετέπειτα αξιοποίησή της» (Κασιμάτη, 2020: 65). Η μεταγνωστική ικανότητα συνδέεται, επίσης, με τις ακόλουθες δεξιότητες: «κριτική σκέψη, αναλυτικές δεξιότητες, ανάπτυξη στοχοθεσίας, συγκέντρωση προσοχής, διαχείριση αναποφασιστικότητας, προσωπική νοηματοδότηση, επίλυση προβλημάτων, οργανωτικές δεξιότητες, διαχείριση χρόνου, ομαδικό πνεύμα, δεξιότητες αναζήτησης πληροφορίας» (ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 93).

Μέσω των δεξιοτήτων αυτών βελτιώνεται συνεχώς η μαθησιακή ικανότητα και ενισχύονται όλοι οι εμπλεκόμενοι τομείς των γνωστικών λειτουργιών: η προσοχή, η κωδικοποίηση, η μνήμη και η κατανόηση και αυτορυθμίζεται η μαθησιακή διαδικασία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Έτσι, γίνεται λόγος για μεταπροσοχή, μεταμνήμη, μετακατανόηση κτλ., όροι που δηλώνουν καταστάσεις των γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες διαμορφώνονται με τη βοήθεια του συστήματος της γνωστικής ανατροφοδότησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 458-460).

Με άλλα λόγια, η μεταγνώση είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς γνωστικών λειτουργιών που σχετίζονται με την αποτίμηση της διαθέσιμης γνώσης και των γνωστικών δυνατοτήτων καθώς και με την ανατροφοδότηση των διαδικασιών απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι λειτουργίες αυτές, στις περισσότερες περιπτώσεις, επιτελούνται κατά τρόπο αυτόματο. Είναι, όμως, δυνατόν να ασκηθεί το άτομο να αναλύει σκόπιμα και να αξιολογεί συνειδητά την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τρόπων που μαθαίνει και, με βάση αυτές, να μεγιστοποιεί τις δυνατότητές του για νέα μάθηση, να αποκτήσει, δηλαδή, μεταγνωστικές δεξιότητες.

Έτσι, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η μεταγνώση και η ικανότητα μάθησης συνδέονται (Bakrascenic, 2006, όπως αναφέρεται στον ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η ικανότητα μάθησης αποτελεί στην ουσία μια πιο κατανοητή έκφραση της μεταγνώσης. Συνεπώς, με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία αυξάνεται και η αποτελεσματικότητά της.

1.2.5. Κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη, κατά τους Trilling & Fadel (2009), ορίζεται ως η ικανότητα ανάλυσης, ερμηνείας, αξιολόγησης, σύνοψης και σύνθεσης πληροφοριών. Είναι, σύμφωνα με τον Facione (1990, όπως αναφέρεται στους Behar-Horenstein & Niu, 2011), η σκόπιμη, αυτορρυθμιζόμενη κρίση που έχει ως αποτέλεσμα την ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση, το συμπέρασμα καθώς και την εξήγηση των αποδεικτικών, εννοιολογικών, μεθοδολογικών, κριτηριολογικών ή συμφραζομένων εκτιμήσεων στις οποίες βασίζεται. Αυτό που προβάλλεται σε αυτές τις κριτικές δεξιότητες σκέψης του 21ου αιώνα, όπως παρουσιάζει η Αθανασίου (2020), είναι η διαθεσιμότητα προηγμένων τεχνολογιών προκειμένου να υπάρξει πρόσβαση, χειρισμός, δημιουργία, ανάλυση, διαχείριση, αποθήκευση και επικοινωνία των πληροφοριών.

Επίσης, διαφαίνεται πως η κριτική σκέψη επηρεάζεται τόσο από γνωστικούς παράγοντες όσο και από διάφορες νοητικές τάσεις, δηλαδή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων. Για παράδειγμα, η λεξιλογική ικανότητα, η μη λεκτική νοημοσύνη και η σχολική επίδοση. «Μια νοητική τάση που συνεισφέρει στην κριτική σκέψη είναι η ανάγκη για νόηση, ενώ σημαντικό ρόλο

φαίνεται πως διαδραματίζουν και οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των ατόμων» (Χριστοδούλου, 2018: 14-15).

Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης είναι σημαντικές, κατά τους Snyder & Snyder (2008), γιατί επιτρέπουν στους μαθητές να είναι αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση κοινωνικών, επιστημονικών και πρακτικών προβλημάτων. Με άλλα λόγια, η κριτική σκέψη βοηθά τους μαθητές να λύνουν προβλήματα αποτελεσματικά. Δεν αρκεί μόνο η γνώση ή η πληροφόρηση. Για να είναι αποτελεσματικοί στον κάθε χώρο, σχολικό, εργασιακό, ακόμα και προσωπικό, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να λύνουν προβλήματα για να λαμβάνουν αποτελεσματικές αποφάσεις. Γι' αυτό και πρέπει να μπορούν να σκέφτονται κριτικά.

Πιο συγκεκριμένα, ένας μαθητής που θα κατέχει αυτές τις δεξιότητες, σύμφωνα με τους Trilling και Fadel (2009) επιδιώκεται να:

1. χρησιμοποιεί διάφορους τύπους συλλογισμού (επαγωγικό, παραγωγικό κτλ.) ανάλογα με την περίπτωση κάθε φορά,
2. αναλύει πώς αλληλοεπιδρούν μέρη ενός συνόλου μεταξύ τους για να παράγουν συλλογικά αποτελέσματα σε σύνθετα περιβάλλοντα,
3. κάνει αποτελεσματική ανάλυση και αξιολόγηση αποδεικτικών στοιχείων, επιχειρημάτων, ισχυρισμών και πεποιθήσεων,
4. αναλύει και αξιολογεί σημαντικές εναλλακτικές απόψεις,
5. συνθέτει και πραγματώνει συνδέσεις μεταξύ πληροφοριών και επιχειρημάτων,
6. ερμηνεύει πληροφορίες και εξάγει συμπεράσματα με βάση την καλύτερη ανάλυση,
7. σκέφτεται κριτικά τις μαθησιακές εμπειρίες και διαδικασίες,
8. λύνει διαφορετικά είδη μη οικείων προβλημάτων σε συμβατικό και καινοτόμο επίπεδο και

9. προσδιορίζει και υποβάλλει σημαντικές ερωτήσεις που διευκρινίζουν διάφορα σημεία απόψεων και οδηγούν σε καλύτερες λύσεις

Επομένως, «για να επιδείξει κάποιος την κριτική του σκέψη απαιτείται η παρουσία συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς, και η ύπαρξη νοητικών τάσεων στο άτομο προκειμένου να θέλει να χρησιμοποιήσει αυτές τις γνωστικές δεξιότητες για να επιτύχει σε έργα κριτικής σκέψης» (Χριστοδούλου, 2018: 16).

1.3. Το πλαίσιο μάθησης μέσα στις δεξιότητες του 21ου αιώνα

Το πλαίσιο δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα είναι ένα ενοποιημένο, συλλογικό όραμα για την μάθηση, την περιγραφή των δεξιοτήτων, των γνώσεων και της εμπειρογνωμοσύνης που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα για να πετύχουν στην εργασία και τη ζωή. Είναι ένα μείγμα γνώσεων περιεχομένου, ειδικών δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ικανότητες του 21ου αιώνα προσδιορίζονται από τρεις τομείς / θεματικές (Σμυρναίου, 2021):

(α) Δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας

Η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτονομία, οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, η παραγωγικότητα, η ηγεσία και η ευθύνη (η δυνατότητα να μπορούν να ασκήσουν ηγεσία αναλαμβάνοντας τις αντίστοιχες ευθύνες).

β) Δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας

Η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Οι δεξιότητες που επικεντρώνονται στη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και την καινοτομία (είναι ευρέως γνωστά ως 4Cs).

(γ) Πληροφορίες, μέσα ενημέρωσης και δεξιότητες τεχνολογίας

Η πληροφοριακή παιδεία ορίζεται ως η ικανότητα να «αναγνωρίζει πότε χρειάζονται πληροφορίες και να έχει την ικανότητα να εντοπίσει, να αξιολογήσει και να

χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις απαραίτητες πληροφορίες» (Information Literacy Glossary). Περιλαμβάνει τον αλφαριθμητισμό των μέσων, την ικανότητα αποκωδικοποίησης, αξιολόγησης, ανάλυσης και παραγωγής έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων (Hobbs and Jensen, 2009), τον τεχνολογικό γραμματισμό που είναι η ικανότητα χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας, εργαλείων επικοινωνίας ή/και σε δίκτυα για πρόσβαση, διαχείριση, συγκέντρωση, αξιολόγηση και δημιουργία πληροφοριών (Davies, 2011).

Στο πλαίσιο μάθησης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα περιλαμβάνεται το περιεχόμενο που προαναφέρθηκε με τις τρεις κατηγορίες καθώς και η αξιολόγηση. Η τελευταία περικλείει τον πυρήνα μαθημάτων (Μητρική Γλώσσα/Ανάγνωση, Παγκόσμια Γλώσσα(ες) και θέματα του 21^{ου} αιώνα (Παγκόσμια Ευαισθητοποίηση, Χρηματοοικονομικά, Οικονομικά, Επιχειρηματικός γραμματισμός, Πολιτικός γραμματισμός, γραμματισμός Υγείας).

Στην εκπαίδευση και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, μπορούμε να προσθέσουμε το αυθεντικό πλαίσιο μάθησης καθώς και το μοντέλο KSAVE των Binkley et al. (2012). Οι συγκεκριμένοι, μελετώντας αναλυτικά προγράμματα και αξιολογικά πλαίσια από διαφορετικές χώρες που αναφέρονται στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, κατέληξαν σε μια λίστα δέκα σημαντικών δεξιοτήτων οι οποίες δίνουν έμφαση στην κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη συνεργασία, τον πληροφοριακό και ψηφιακό εγγραμματισμό, την ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη και την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Οι δέκα δεξιότητες ταξινομούνται σε τέσσερις ομάδες: α) τρόποι σκέψης, β) τρόποι εργασίας, γ) εργαλεία εργασίας και δ) ζωή στον κόσμο.

Επιγραμματικά, οι τρόποι σκέψης περιλαμβάνουν τις δεξιότητες που δίνουν έμφαση στην ανώτερη σκέψη, την ανάκληση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι τρόποι εργασίας αναφέρονται στις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας οι οποίες πρέπει να είναι ιδιαίτερα εξελιγμένες. Η επικοινωνία θα πρέπει να είναι ταχύτατη, περιεκτική και να λαμβάνει υπόψη τις πολιτιστικές διαφορές. Τα εργαλεία εργασίας αφορούν τον πληροφοριακό και ψηφιακό εγγραμματισμό. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει την Ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη, την Ζωή και την Καριέρα, αλλά και την Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα (Binkley et al., 2012, όπως αναφέρεται στην Κασιμάτη, 2022).

Αναφερόμενοι, επίσης, στο αυθεντικό πλαίσιο μάθησης, η Κασιμάτη (2017: 3) το προσδιορίζει ως «μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών που εστιάζουν στη σύνδεση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο με ζητήματα, προβλήματα και εφαρμογές του πραγματικού κόσμου». Στη σύνθετη πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές, έχουν ανάγκη από τις δεξιότητες που παρέχει η αυθεντική μάθηση ώστε να μεταβούν με επιτυχία στην ενήλικη ζωή και στην αγορά εργασίας. Σε αυτή την έρευνα, θα προσπαθήσουμε να δούμε πώς αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από τη μέθοδο των διαξιφισμών (debate), συνδέοντας, έτσι, τη μαθησιακή εμπειρία με τη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, καίρια αναδεικνύεται και η αξιολόγηση η οποία συνιστά ευθύνη τόσο του δασκάλου όσο και των μαθητών και «πρέπει να αποβλέπει στην αποτίμηση των γνώσεων του μαθητή και των ικανοτήτων του να αξιοποιεί τις γνώσεις αυτές σε πραγματικές καταστάσεις» (Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας, 2004, όπως αναφέρεται στην Κασιμάτη, 2017: 3).

Τέτοιου είδους ικανότητες και δεξιότητες είναι (Κασιμάτη, 2017):

·Γνωστικές δεξιότητες: επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, διατύπωση ερωτήσεων, εύρεση πληροφοριών, κριτική παρατήρηση, αποτελεσματική χρήση πληροφοριών, έρευνα, κατασκευή, επινόηση, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων, επικοινωνία, προφορική και γραπτή έκφραση.

·Μεταγνωστικές δεξιότητες: αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση.

·Κοινωνικές δεξιότητες: καθοδήγηση, συζήτηση και διάλογο, πειθώ, συνεργασία και εργασία σε ομάδες.

·Δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση του συναισθηματικού τομέα: εμμονή στον στόχο, κίνητρα, υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα, ικανότητα να χειρίζεται καταστάσεις προβληματισμού (3).

Τελευταίο πλαίσιο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης που βασίζεται στις δεξιότητες (Competence-based learning) συνιστά το μοντέλο εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Deusto. Το συγκεκριμένο μοντέλο αφορά «τον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης η οποία προσδιορίζει τις γνώσεις και τις ικανότητες που πρέπει να καλλιεργούν οι φοιτητές, ώστε να αναπτύξουν την αυτονομία και την

ικανότητά τους να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Sanchez & Ruiz, 2008, όπως αναφέρεται στην Κασσιμάτη, 2022: 195). Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση πρέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη διαφόρων μορφών σκέψης: αναλυτική και συνθετική, κριτική, συνειδητή, δημιουργική, πρακτική κτλ. οι οποίοι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός καλά διατεταγμένου μυαλού ικανού να διαρθρώνει τις πληροφορίες και να διασφαλίζει ότι η γνώση είναι περιεκτική και κατανοητή.

Στην πρόταση των Sanchez και Ruiz (2008, όπως αναφέρεται στην Κασσιμάτη, 2022: 195-6), οι δεξιότητες ταξινομούνται σε τρεις κύριες κατηγορίες:

1. Εργαλειακές δεξιότητες ή δεξιότητες που λειτουργούν ως μέσον για την επίτευξη ενός σκοπού: Απαιτούν συνδυασμό χειρωνακτικών δεξιοτήτων και γνωστικών ικανοτήτων απαραίτητων για επαγγελματική επάρκεια.
2. Διαπροσωπικές δεξιότητες: Αυτές οι δεξιότητες συνεπάγονται την ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, είτε δικών του είτε άλλων, για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.
3. Συστημικές δεξιότητες: Απαιτούν έναν συνδυασμό φαντασίας, ευαισθησίας και ικανότητας, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάποιον να δει πώς συνδέονται και σχετίζονται τα μέρη ενός συνόλου. Τέτοιες δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα προγραμματισμού αλλαγών που θα επιφέρουν βελτιώσεις στο σύστημα ως σύνολο και την ικανότητα σχεδιασμού νέων συστημάτων. Αυτές οι δεξιότητες βασίζονται σε εργαλειακές και διαπροσωπικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν προηγουμένως.

Οι δεξιότητες αυτές υποδιαιρούνται σε υποκατηγορίες οι οποίες κι αυτές περιλαμβάνουν συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, μεθοδολογίες και δεξιότητες. Παρόλα αυτά, λόγω το ότι η έρευνα θα ασχοληθεί με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν κρίνεται η περαιτέρω ανάλυση του συγκεκριμένου μοντέλου, παρά μόνο η αναφορά στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που πρεσβεύει.

Κλείνοντας, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του 21ου αιώνα είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν για να δοθεί στη μάθηση νόημα. «Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις δεξιότητες και να τις ενσωματώνουν στο ΠΣ» (Αναγνώστου, 2021: 10). Η διδασκαλία και η ενσωμάτωση στο τρέχον Πρόγραμμα Σπουδών παρέχει στους μαθητές ελκυστικές ευκαιρίες μάθησης σε αυθεντικά περιβάλλοντα (Larson, Miller, 2011, όπως αναφέρεται στην Αναγνώστου, 2021). Γι’

αυτό τον λόγο, οφείλουμε να τις μελετήσουμε και να παρατηρήσουμε πώς αυτές μπορούν να επηρεάσουν τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 2^ο- Προφορικός λόγος

«Ο προφορικός είναι απροσχεδιαστος λόγος, αυθόρμητος διότι συχνότατα η μορφή του δεν είναι προαποφασισμένη». Λόγω το ότι «στον προφορικό λόγο το νόημα παράγεται καθώς το υπό διαμόρφωση κείμενο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση τόσο με προγενέστερα κειμενικά όσο και με τα περιβάλλοντα, εξωκειμενικά συμφοραζόμενα,» είναι λόγος αποπλαισιωμένος (Αρχάκης, 2017: 51-52).

Είναι και ο λόγος της φατικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας όπου υποχωρεί το κυριολεκτικό νόημά του, για να διευκολυνθεί η γνωριμία των συνομιλητών και να διευρυνθεί η μεταξύ τους οικειότητα. Πάνω απ' όλα, όμως, ο προφορικός λόγος είναι ο κατ' εξοχήν λόγος της διατύπωσης και διαπραγμάτευσης γνωμών, και της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, που αποτελούν το θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης (Πολίτης, 2014).

Τρεις είναι οι εκφάνσεις του προφορικού λόγου που τον ξεχωρίζουν από τα άλλα είδη λόγου: η ομιλία, η ύπαρξη συνομιλητή και ο απαιτούμενος χρόνος. Έτσι, ο προφορικός λόγος αποκτά συγκεκριμένη υπόσταση σε συνθήκες χρονικής πίεσης καθώς οι συνομιλητές αναμένουν άμεσες ανταποκρίσεις στα λεγόμενά τους. Στο δυναμικό του έχει το πλούσιο στοιχείο της ομιλίας για τη μετάδοση πληροφοριών (Πολίτης, 2014). Κατά τον Halliday (1989, όπως αναφέρεται στην Κολιώνη, 2021: 4), «ο προφορικός λόγος αντιμετωπίζει τα φαινόμενα ως διαδικασία καθώς συμβαίνει τη στιγμή που μιλάμε και εξελίσσεται διαρκώς». «Ως εκ τούτου, εμφανίζει συνήθως συντακτικά ανολοκλήρωτες προτάσεις, χρησιμοποιεί συχνά την παρατακτική σύνδεση και την ενεργητική σύνταξη, τις επαναλήψεις, τις δομές θέματος-σχολίου, τις επανεκκινήσεις και τους γενικευτικούς όρους» (Αρχάκης, 2017: 51).

Στην ομιλία, το κύριο βάρος της σημασίας ενός εκφωνήματος φέρουν τα παραγωγιστικά και εξωγωγιστικά του στοιχεία και όχι το προτασιακό του περιεχόμενο. Ο επιτονισμός και το ύψος της φωνής του ομιλητή κάνουν ένα εκφώνημα να υπερβαίνει την «ονομαστική αξία» του νοήματός του. Και όταν οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ακόμη, και οι σιωπές συστήνουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών δίπλα στις εκφρασμένες. Αυτό βοηθά και τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν κατάλληλα το περιεχόμενο των λόγων του τρέχοντος ομιλητή (Πολίτης, 2014). Σε επίπεδο του απαιτούμενου χρόνου κατά την προφορική διαδικασία, ο χρόνος αποτελεί αντίπαλο του ομιλητή λόγω της γρήγορης εκφοράς του λόγου και των μικρών δυνατοτήτων της βραχυπρόθεσμης μνήμης (Πολίτης, 2001). Όσον αφορά στη δυνατότητα επαφής μεταξύ του πομπού με τον δέκτη στον προφορικό συνομιλιακό λόγο, ο δέκτης είναι παρών καθώς έχει τη δυνατότητα να αντιδράσει στον ομιλητή. Παρατηρείται χρονική σύμπτωση κατά την παραγωγή του κειμένου από τον πομπό και την πρόσληψή του από έναν δέκτη. Ο τελευταίος μάλιστα συχνά είναι παρών στον ίδιο χώρο, ενώ, σε αντίθετες συνθήκες, υπάρχει ακουστική και οπτική επαφή μαζί του. «Σε κάθε περίπτωση πάντως μπορεί ο δέκτης να απαντήσει/αντιδράσει στην κειμενική συνεισφορά του ομιλητή» (Αρχάκης, 2017: 53). Αν και μπορεί μία διαπραγμάτευση να έχει απρόβλεπτη έκβαση, αυτό που εξασφαλίζεται με τον προφορικό λόγο είναι η κατανόηση του λόγου.

Τέλος, μπορούμε να διακρίνουμε δύο γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο: την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου. Για την κατανόηση απαιτείται η αποκωδικοποίηση και η ερμηνεία του νοήματος που μεταδίδεται. Ο ακροατής πρέπει να έχει την ικανότητα να κατανοεί ένα σύνολο εξωγωγιστικών στοιχείων. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η προσωδία (επιτονισμός, ρυθμός, παύσεις κτλ.), οι κινήσεις του προσώπου και των χεριών, η θέση και η κατεύθυνση του σώματος.

Αναφορικά με την παραγωγή, μπορούμε να μιλήσουμε για προφορικό μονόλογο ή διάλογο. Η παραγωγή προφορικού λόγου γίνεται σε πραγματικό χρόνο (Buck, 2001, όπως αναφέρεται στην Κολιώνη, 2021: 9). Ο Filmore (1979, όπως αναφέρεται στο Tannen, 1982) ορίζει ως κριτήρια για τη δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου τα ακόλουθα: «(α) δυνατότητα χρήσης μακροσκελούς λόγου με

λίγες παύσεις (β) ικανότητα να μπορεί ο ομιλητής να πει κατάλληλα πράγματα σε ποικίλη θεματολογία (γ) ομιλία με λογική και συνεκτικότητα και (δ) χρήση της γλώσσας με δημιουργικότητα και φαντασία». Από αυτά διαφαίνεται πως οι δεξιότητες αυτές είναι αρκετά σύνθετες για να μπορέσει το άτομο να τις κατακτήσει αυτόματα.

2.1. Διαστάσεις παραγωγής προφορικού λόγου

2.1.1. Ελεύθερη συζήτηση

Η συζήτηση συνιστά μία από τις πληρέστερες μορφές επικοινωνίας και διδασκαλίας επιτρέποντας στον καθένα να συμμετέχει σε μια ενεργητική διαδικασία δόμησης της γνώσης. Αφορά την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή αλλά και κυκλική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Μπορεί να πάρει τη μορφή *debate* ή «παιχνιδιού ρόλων» (Φρυδάκη, 2009). Στη βιβλιογραφία την συναντάμε και ως «ελεύθερο διάλογο» (Δεβετζή, 2018: 28) αλλά και «διάλογο χωρίς αντιπαράθεση απόψεων» (Σαλβάρα & Σαλβάρας, 2011: 111)

«Το θέμα ενός ελεύθερου διαλόγου δεν είναι ούτε δεδομένο εξαρχής, ούτε και σταθερό κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αφορμή μπορεί να αποτελέσει μία ερώτηση ενός μαθητή για ένα θέμα είτε της διδασκτέας ύλης ενός μαθήματος είτε από τα βιώματά τους» (Δεβετζή, 2018: 28). Σε αυτή, οι μαθητές συζητούν ελεύθερα, έξω από τις σχέσεις της δομής του θέματος, ενώ είναι και σύνηθες να προκύπτουν προβληματισμοί, άμεσα ή έμμεσα, από το κυρίως θέμα. Αυτό που μαθαίνουν είναι αυτό που αναδύεται από τη δομή της. Μαθαίνουν να κάνουν άσχετες ερωτήσεις με αυτή, να αποφεύγουν την αντιπαράθεση και το πέρασμα των απόψεών τους στα κανάλια της αντίθεσης. Δημιουργείται, επομένως, ένας φαύλος κύκλος στον οποίο δεν αλληλοσχετίζονται απόψεις, δεν αντιπαρατάσσονται και καλλιεργείται με αυτό τον τρόπο σύγχυση (Σαλβάρα & Σαλβάρας, 2011).

Ο ρόλος της διαλογικής επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικός σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, την οποία καθιστά «ένα αυθεντικό πλαίσιο συνάντησης εκπαιδευτικού και μαθητή» (Ματσαγγούρας, 2003: 416). Για να λειτουργήσει, όμως, σωστά μια συζήτηση, θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις.

Ο εκπαιδευτικός, στην περίπτωση ενός ελεύθερου διαλόγου, όπως αναφέρει η Δεβετζή, 2018: 29-30), «παρακολουθεί με προσοχή και αποφεύγει τις παρεμβάσεις. Αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να εκφραστούν, να δραστηριοποιηθούν πνευματικά και να καταλήξουν ίσως σε συμπεράσματα». Ωστόσο, δεν απουσιάζει εντελώς, καθώς παρεμβαίνει βοηθώντας διακριτικά με τοποθετήσεις ή ερωτήσεις και παρακινεί και του υπόλοιπους. Επιπλέον, όταν η συζήτηση ξεφεύγει, επαναφέρει το θέμα. Επειδή, στον ελεύθερο διάλογο υπάρχει πάντα ο κίνδυνος, εξαιτίας της γρήγορης εναλλαγής των σκέψεων, των αποριών των απαντήσεων, να χαθεί η συγκέντρωση και η ικανότητα να ακούγονται με προσοχή οι συνομιλητές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεριμνήσει ιδιαίτερα για τη διατήρηση της πειθαρχίας ώστε να μην επικρατεί χάος. Τέλος, θα πρέπει να αναπτύξει στάσεις όπως η ευρύτητα αντίληψης, το ενδιαφέρον και ο σεβασμός στις απόψεις των άλλων και η διερευνητική προσέγγιση της πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 1998).

Αυτή η διαλογική μορφή μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγαλύτερες τάξεις της Δευτεροβάθμιας, όταν επιδιώκεται η τοποθέτηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά ή ιστορικά γεγονότα. Χρησιμοποιείται όταν η συλλογιστική διαδικασία μάς ενδιαφέρει περισσότερο από ότι η επίλυση του προβλήματος. Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτείται ιδιαίτερη επιδεξιότητα στον χειρισμό και στη σωστή καθοδήγηση (Λιβαθινός & Μωραΐτη, 1999, όπως αναφέρεται στη Δεβετζή, 2018).

2.1.2. Information Gap Activity

Μία από τις δραστηριότητες ομιλίας που προάγει τις ικανότητες επικοινωνίας είναι το Information Gap Activity. Σε αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν στοχευμένο λεξιλόγιο για να μοιραστούν πληροφορίες (Ismaili & Bajrami, 2016). Πιο συγκεκριμένα, συνιστά δραστηριότητα όπου λείπουν οι πληροφορίες που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι μια εργασία και πρέπει να μιλήσουν μεταξύ τους για να τις βρουν. Οι δραστηριότητες του Information Gap περιλαμβάνουν την ανταλλαγή πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο: δύο μαθητές σε ζευγάρια ανταλλάσσουν πληροφορίες. Ο ένας μαθητής φαίνεται να είναι περισσότερο γνώστης ενώ ο άλλος μαθητής είναι αυτό που δεν γνωρίζει την πληροφορία (Amalia, 2019).

Κάθε συμμετέχων παίζει σημαντικό ρόλο γιατί το έργο δεν μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμμετοχή όλων. Πολλές δραστηριότητες που ανήκουν στο Information Gap αποτελούν εξαιρετικά κίνητρα λόγω της φύσης των διαφόρων εργασιών. Για παράδειγμα, δραστηριότητες που απαιτούν την επίλυση ενός προβλήματος ή ενός μυστηρίου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Έτσι, δίνει στους μαθητές ευκαιρίες να μιλήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να ανταλλάξουν πληροφορίες μεταξύ τους ενώ γνωρίζουν ότι θα μιλήσουν περισσότερο από τον δάσκαλό τους (Afrizal, 2015).

Θεωρείται και έχει αποδειχτεί μέσα από έρευνες πως η διαδικασία αυτή έχει πολλά πλεονεκτήματα για τους μαθητές αλλά και για τη μαθησιακή διαδικασία. Πρώτο και κύριο είναι η βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές παράγουν περισσότερους λόγους από ό, τι σε μια παραδοσιακή διδασκαλία. Μιλώντας, μάλιστα, μπροστά στους ομηλικούς τους μειώνεται το αίσθημα φόβου και άγχους καθώς δεν νιώθουν ότι παρουσιάζουν κάτι αλλά ούτε ότι αξιολογούνται. Αυτή η στρατηγική θα μπορούσε να τους κάνει να μελετήσουν καλύτερα, να κατανοήσουν το μαθήματα καλύτερα, να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα, να σέβονται ο ένας τον άλλον περισσότερο (Ortiz-Neira, 2019). Κι αυτό γιατί είναι πρόθυμοι να μιλήσουν επειδή ενδιαφέρονται για το θέμα και έχουν κάτι νέο να πουν για αυτό ή γιατί θέλουν να συμβάλλουν στην επίτευξη μιας κοινής αποστολής.

Οι δραστηριότητες του Information Gap μπορούν, επίσης, να ενισχύσουν το λεξιλόγιο και μια ποικιλία από γραμματικές δομές που διδάσκονται στην τάξη. Επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν γλωσσικές μορφές και λειτουργίες με επικοινωνιακό τρόπο (Afrizal, 2015). Προωθούν επικοινωνιακές δραστηριότητες που είναι ένα μέσο για την ενίσχυση της γλωσσικής ευχέρειας αντί της ακρίβειας (Harmer, 2001, όπως αναφέρεται στον Ortiz-Neira, 2019). Αυτές οι δραστηριότητες ζωντανεύουν τη γλώσσα για τους μαθητές κι, έτσι, έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τα δομικά στοιχεία της γλώσσας που μαθαίνουν.

Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως τεχνική για την ενθάρρυνση των μαθητών ως προς τη διαπραγμάτευση. Οι μαθητές αναγκάζονται να διαπραγματευτούν το νόημα γιατί πρέπει να γίνουν κατανοητοί. Μέσω της διαπραγμάτευσης του νοήματος, αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας χρησιμοποιώντας στοχευμένα τη γλώσσα. Με λίγα λόγια, εμπλέκουν

τους μαθητές στο αρχικό νόημα που τους δίνεται από άλλους με σκοπό να αποκτήσουν νέες γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης. Η τελευταία βοηθά στη γλωσσική ανάπτυξη διευκολύνοντας τους μαθητές να μιλήσουν μεταξύ τους (Nation & Newton, 2008, όπως αναφέρεται στην Amalia, 2019).

Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά κυρίως την προετοιμασία της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Πριν εφαρμοστούν οι Information Gap Activities, κάνει κάποια προετοιμασία για τη διαίρεση σε δύο φάσεις, δηλαδή, την προετοιμασία και την εφαρμογή της στρατηγικής στην τάξη. Η προετοιμασία, επίσης, καλύπτει και τις επιδιώξεις που θέτει, χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες ή ζευγάρια και επιλέγοντας κατάλληλα υλικά, σχεδιάζοντας με αυτό τον τρόπο το σχέδιο μαθήματος (Afrizal, 2015). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι απλός συντονιστής και παρατηρητής των δραστηριοτήτων, έχοντας κάνει σαφείς τις επιδιώξεις και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν (Ortiz-Neira, 2019).

2.1.3. Μίμηση ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων (role play) είναι μια μέθοδος που προέρχεται από το κοινωνικό δράμα κατά το οποίο οι μαθητές υποδύονται ρόλους χαρακτήρων σε ένα συγκεκριμένο σενάριο, υποδηλώνοντας την εμπλοκή τους (Agell et al., 2015, όπως αναφέρεται στη Μανιατάκου, 2019). Το παιχνίδι ρόλων ως τεχνική διδασκαλίας συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση. Φυσικά και νοητικά οι συμμετέχοντες εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, εκφράζουν τις αντιλήψεις τους μέσα σε ένα ασφαλές επιστημονικό πλαίσιο και οικοδομούν τη γνώση τους σε δύσκολες, αφηρημένες και σύνθετες έννοιες της επιστήμης (Taylor 1987, όπως αναφέρεται στον Κανίδης, 2005). Συνιστά προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών εκπαιδευτικών συνιστωσών: παίζω, παιχνίδι, προσομοίωση.

Ο Γερμανός Richard είναι ένας από αυτούς που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τη χρήση παιχνιδιών ρόλων στην τάξη και τα ορίζει ως: παιχνίδια αυτοσχεδιασμού και αποδοχής κοινωνικών καταστάσεων μέσω αναπαραγωγής των. Βάση τους είναι η μίμηση η οποία νοείται ως η δημιουργική ιδιοποίηση κοινωνικών λειτουργιών σε μια ιδιαίτερη αντικειμενική μορφή. Πραγματοποιείται βάσει αυθεντικών κοινωνικών και

αναπαραγόμενων πλασματικών σχέσεων. Η διαλεκτική αναλογία αυθεντικών και πλασματικών κοινωνικών σχέσεων αποτελούν την ουσία των παιχνιδιών ρόλων (Γκαραβέλας, 2007).

Η τεχνική αυτή απευθύνεται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν ότι βρίσκονται σε μια κατάσταση η οποία θα μπορούσε να συμβεί εκτός τάξης. Αυτή η κατάσταση μπορεί να είναι οτιδήποτε: από την απλή συνάντηση με έναν φίλο στο δρόμο μέχρι μία σύνθετη επαγγελματική συνομιλία (ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Τα παιχνίδια ρόλων μπορεί να στηρίζονται είτε σε διάλογους βάσει οδηγιών είτε στην παροχή σεναρίου και επικοινωνιακών στόχων-διαπραγμάτευση. Σύμφωνα με την Ødegaard (2003, όπως αναφέρεται στη Μανιατάκου, 2019), υπάρχουν τρεις κύριες μορφές δράματος που συναντώνται στην επιστημονική εκπαίδευση.

Η πρώτη αποτελεί το αυτοσχέδιο δράμα κατά το οποίο οι μαθητές σχεδιάζουν μόνοι τους τους ρόλους και τα λόγια τους με σκοπό να βιώσουν οι συμμετέχοντες μια εμπειρία και να αποκτήσουν κίνητρα, απόψεις ή στάσεις (explorative drama).

Η ενδιάμεση μορφή δράματος είναι το αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι ρόλων σε δομημένο πλαίσιο. Στο ημιδομημένο παιχνίδι ρόλων δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν τις κάρτες ρόλων ως σκαλωσιά για την ανάπτυξη των ρόλων τους. Τέλος, το δράμα μπορεί να πάρει τη μορφή πλήρως δομημένου παιχνιδιού με έτοιμο σενάριο και σκοπό την επικοινωνία της γνώσης σε εξωτερικούς θεατές, όπως παρουσίαση στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς ή τους συμμαθητές (structured drama/theatre).

Όταν παίζουν οι μαθητές, ο ρόλος τους μεταφέρεται σε ένα σίγουρο περιβάλλον (σχολική τάξη), όπου οι κίνδυνοι που συνοδεύουν μια πραγματική περίσταση επικοινωνίας δεν υπάρχουν. Εκεί οι μαθητές ανακαλύπτουν και παίζουν. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, σύμφωνα με την Mugglestone (1977, όπως αναφέρεται στο Γκαραβέλας, 2007), δίνεται στους διδασκόμενους η δυνατότητα για:

- να έρθουν σε επαφή με ρόλους της πραγματικής ζωής που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν έξω απ' την τάξη
- ουσιαστική πρακτική στη γλώσσα και ταυτόχρονα παραγωγή ελεύθερου δημιουργικού λόγου –στον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό διδασκομένων. Ακόμα κι αυτοί που δεν παίζουν κι απλά παρατηρούν ωφελούνται.
- ευκαιρίες να αναπτύξουν «επικοινωνιακή ικανότητα» σε συνδυασμό με άλλους ανθρώπους με το να συγκεντρώνουν κρίσεις για τις λειτουργίες της γλώσσας και να χρησιμοποιούν ανάλογες γλωσσικά φόρμες.

Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται και καλλιεργούν κοινωνικές αρετές, όπως η ευγένεια, ο αλληλοσεβασμός κτλ. (Πήλιουρας, et. al, 2002· McNichols & Fadali, 1999, όπως αναφέρεται στους Ευαγγέλου & Κοτίνη, 2012). Επίσης, το δράμα συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος συνεργασίας και κοινωνικοποίησης. Ανάμεσα στα πολλά οφέλη συγκαταλέγονται πως επιτρέπει την άμεση ανθρώπινη επαφή, καλλιεργεί την κιναισθητική αντίληψη των μαθητών, συμβάλλει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της φαντασίας (Belova et al., 2013, όπως αναφέρεται στο Γκαραβέλας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός, όμως, πρέπει να είναι κι αυτός προετοιμασμένος μέσα στην τάξη ως προς τρεις κατευθύνσεις, σύμφωνα με τον Γκαραβέλα (2007): ως προς την γλώσσα, ως προς τις πολιτιστικές διαφορές αλλά και ως προς την κατάσταση. Τη γλωσσική προετοιμασία αποτελούν οι προφορικές ασκήσεις, οι επαναλήψεις αλλά και οι εργασίες σε ζευγάρια ή σε ομάδες που στοχεύουν είτε στο να τους μάθει το νέο γλωσσικό υλικό και το πότε αυτό χρησιμοποιείται είτε να γίνει επανάληψη σε ήδη διδαγμένη γλωσσική ύλη. Απαραίτητη όμως είναι και η πολιτισμική προετοιμασία αφού περιστάσεις που φαινομενικά είναι ίδιες ίσως να διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Πρέπει να ασχοληθούν με αυτές τις περιστάσεις προκειμένου να αποκτήσουν «αυτοματισμό» στη συμπεριφορά και στο λεξιλόγιο. Ιδιαίτερα χρήσιμα σε αυτή την περίπτωση είναι οπτικοακουστικά μέσα ή εικόνες.

Τέλος, χρειάζεται και μια προετοιμασία ως προς την κατάσταση που θα συναντήσουν οι μαθητές. Εδώ εξασκούνται στην προφορά, τον ρυθμό, τον επιτονισμό, την ταχύτητα της ομιλίας κτλ. αποκτώντας μεγαλύτερη άνεση και αυτονομία στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

2.1.4. Διαξιφισμοί-Debate

Είναι μια «αναμέτρηση» επιχειρημάτων και πειθούς. Ο Mayuni et al (1995, όπως αναφέρεται στην Ashrida, 2016) δηλώνει ότι το debate θεωρείται η πιο δομικά ακριβής μορφή πειστικού λόγου. Αποτελεί μια συνεργατική και βιωματική μορφή μάθησης που εστιάζει στην επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων πάνω σε ένα θέμα –κι όπως συμβαίνει με κάθε θέμα υπάρχουν τουλάχιστον δυο αντικρουόμενες απόψεις που το προσεγγίζουν. Οι Mowbray & George (1992, όπως αναφέρεται στην Ashrida, 2016) λένε ότι «το debate είναι ένας τρόπος να επιχειρηματολογούμε εποικοδομητικά. Ειδικότερα, συνιστά μια δομημένη διαδικασία: ένα αμφιλεγόμενο θέμα στο οποίο οι μαθητές σε ομάδες καλούνται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά και το αποτέλεσμα μπορεί να γύρει σαφώς προς τη μια ή την άλλη άποψη ή και να αποτελέσει μια σύνθεση».

Η δομημένη συζήτηση αποσκοπεί στην πειθώ. Η Φρυδάκη (2009: 168) υποστηρίζει ότι «συνδέεται περισσότερο με το ρητορικό παρά με το διαλογικό επιχείρημα». Στο διάλογο με αντιπαράθεση απόψεων οι μαθητές μπαίνουν στο πλαίσιο της σκέψης των συμμαθητών τους. Με αυτό τον τρόπο, προβάλλουν τον εαυτό τους και γίνονται ικανοί να θέτουν ερωτήσεις, που θα ωθήσουν το διάλογο προς τα εμπρός, χωρίς να βγει έξω από τη δομή του θέματος. Τότε οι μαθητές προσδίνουν νοήματα, δηλαδή μεταφράζουν τη δομή του. Οι Σαλβάρα & Σαλβάρας (2012) γράφουν ότι το debate στην τάξη είναι «διάλογος με αντιπαράθεση απόψεων» και θεωρείται διαλεκτικός. Στη διαλεκτική, από τη θέση πάμε στην αντίθεση η οποία επιδιώκεται και εξαιρείται. Η θέση γεννάει άρνηση και η άρνηση νέα θέση-σύνθεση. Επομένως, ο διάλογος-αντιπαράθεση επιχειρημάτων περιλαμβάνει «την περιγραφή και την τεκμηρίωση των διαφόρων θέσεων και την ικανότητα εκπροσώπησης εναλλακτικών θεωριών και αντικρουόμενων επιχειρημάτων, αλλά και την ικανότητα υποστήριξής τους σε μια φραστική σύγκρουση» (Τσαρσιώτου, 2015: 10).

Το ίδιο το debate παρέχει τον μηχανισμό για την έκφραση απόψεων μέσω πειστικών επιχειρημάτων και προτροπής αναλυτικών αντικρούσεων. Τα δύο αντίπαλα μέρη προσπαθούν να υπερασπιστούν την ιδέα ή τη γνώμη τους (Iman, 2017). Η χρήση του debate ως δραστηριότητα μάθησης απαιτεί επιμελή έρευνα. Θεωρείται ως χρήσιμη μαθησιακή δραστηριότητα για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Είναι ένας αποτελεσματικός παιδαγωγικός τρόπος λόγω του επιπέδου ευθύνης για τη μάθηση, την κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή που απαιτείται από όλους τους μαθητές που συζητούν. Η προσέγγιση τους αλλάζει δραματικά από μια παθητική προσέγγιση σε ενεργητική (Snider & Schnurer, 2002, όπως αναφέρεται στην Kennedy, 2007).

Σύμφωνα με τον Iman (2017), όταν μαθαίνουμε να επιχειρηματολογούμε και να υπερασπιζόμαστε τη δική μας θέση, είμαστε κριτικοί στοχαστές. Όσοι μαθαίνουν να συζητούν καλά, μαθαίνουν πώς να ερευνούν και να συγκεντρώνουν πληροφορίες για ένα σημαντικό ερώτημα σε βάθος. Αντιλαμβάνονται, επίσης, πώς να οργανώνουν την έρευνα ή τα επιχειρήματα σε μια ουσιαστική και πειστική παρουσίαση. Επιπλέον, ο συζητητής διαφωτίζεται για το πώς να υπερασπίζεται το παρουσιαστικό του έναντι της επίθεσης των αντιπάλων μέσω επικριτικών σκέψεων και της ακρόασης.

Οι εγγενείς δυσκολίες του διαλόγου ή της συζήτησης μετριάζονται, αναφέρει η Φρυδάκη (2009), όταν κατά τη διεξαγωγή του/της τηρούνται ορισμένοι εξωτερικοί όροι: μικρός αριθμός μαθητών, κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής μεταξύ δασκάλου-μαθητών, σαφήνεια των μηνυμάτων ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και τον γλωσσικό κώδικα, συχνές επαναλήψεις των ερωτήσεων αλλά και έλεγχος της ορθότητας των απαντήσεων από μαθητές. Για να στοιχειοθετείται, όμως, ουσιαστικά, ο όρος «συζήτηση» και για να αναπτύσσεται πραγματικά η σκέψη και ο λόγος των μαθητών, πρέπει να πληρούνται και κάποιες άλλες προϋποθέσεις: να γίνονται σταδιακές εννοιολογικές διακριβώσεις μέχρι να καθοριστεί το βασικό θέμα, να δημιουργούνται απορριμματικές καταστάσεις, να ενθαρρύνονται ανακαλυπτικές διαδικασίες και να χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης. Τέλος, βασική εγγύηση για να είναι η συζήτηση φορέας ανάπτυξης των ανώτερων νοητικών ικανοτήτων (κριτικής σκέψης) αλλά και της ηθικής και συνειδησιακής αυτονομίας των μαθητών, βρίσκεται στον σεβασμό της πνευματικής ελευθερίας όλων των συμμετεχόντων. Αν και το debate σίγουρα απαιτεί την κυριαρχία του περιεχομένου, επίσης, απαιτεί την κατοχή δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που μπορούν να

εφαρμοστούν σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις και νέες πληροφορίες (Kennedy, 2007: 184).

2.2. Debate και μορφές

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι αντιπαράθεσης με διαφορετικούς στόχους και κανόνες. Τα δύο που θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε είναι «ο διάλογος που πείθει» στον οποίο καθένας από τους συμμετέχοντες προσπαθεί να πείσει τους άλλους για την ορθότητα της θέσης του, καθώς βασίζεται σε τεκμηριωμένους συλλογισμούς, από τον «διάλογο – διαπραγμάτευση» όπου οι συμμετέχοντες τείνουν να καταλήξουν σε έναν συγκερασμό απόψεων και, πρακτικά, σε έναν συμβιβασμό. Επίσης, πολύ διαφορετικά εξελίσσεται ένας διάλογος όταν οι κανόνες είναι αυστηρά προκαθορισμένες σε σχέση με έναν διάλογο περισσότερο «ελεύθερο» που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν οι ίδιοι τα όρια και να αυτοσχεδιάσουν, με κοινή βέβαια συναίνεση. Με απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, το να αφήνουν περιθώριο σε όλους να υποστηρίξουν τη θέση τους (Τσαρσιώτου, 2015).

Καθώς η παρούσα εργασία ασχολείται με το debate στη σχολική αίθουσα, παρακάτω θα παρουσιαστεί η ταξινόμια των αγώνων αντιλογίας. Οπότε, σύμφωνα με την Kennedy (2007) διαχωρίζονται σε:

- α) Αγώνες αντιλογίας μέσα από υπόδυση ρόλων, οι οποίοι επιτρέπουν την παρουσίαση πολλών απόψεων για ένα θέμα σύμφωνα με τον ρόλο που υποδύεται κάθε μαθητής.
- β) Αγώνες αντιλογίας των τεσσάρων γωνιών (four corner debates). Αυτοί προϋποθέτουν την διαφοροποιημένη τοποθέτηση των μαθητών στο θέμα σύμφωνα με τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: «συμφωνώ», «συμφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «διαφωνώ απόλυτα». Για κάθε κατηγορία δημιουργούνται μαθητικές ομάδες συνεργασίας που παρουσιάζουν τα υποστηρικτικά επιχειρήματα της θέσης τους στους υπόλοιπους μαθητές. Στο τέλος, οι μαθητές επιλέγουν είτε την

παραμονή στην αρχικά επιλεγθείσα ομάδα είτε την ένταξη σε μια διαφορετική ομάδα λόγω της αξιοπιστίας των παρεχόμενων επιχειρημάτων.

γ) Αγώνες αντιλογίας της γυάλας (the fishbowl debates) που επιτρέπουν την εκ περιτροπής παρέμβαση μελών του ακροατηρίου στις τοποθετήσεις των εκπροσώπων των δύο ομάδων που τοποθετούνται υπέρ και κατά του θέματος.

δ) Ζευγάρισμα και μοίρασμα σκέψεων (think-pair-share debates). Αυτά ξεκινούν με την ατομική καταγραφή επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του θέματος. Στη συνέχεια, οι μαθητές, ανά ζεύγη, επιδιώκουν τη δίπλευρη εξέταση του θέματος μέσα από την ανεύρεση σχετικών επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων. Τέλος, δύο ζευγάρια ενώνονται για να παρουσιάσουν ως τετράδα, λεπτομερέστερα, επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και ανασκευές, ώστε να καταλήξουν στο συμπέρασμα.

ε) Αγώνες αντιλογίας τύπου Lincoln-Douglas, οι οποίοι βασίζονται στην ανταλλαγή επιχειρημάτων, σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, ανάμεσα σε δύο άτομα ή σε δύο ομάδες.

στ) Ο ναός διίσταμένων απόψεων (the meeting house debates). Αποτελεί παραλλαγή της αντιλογίας Lincoln-Douglas και εμπλέκει ενεργητικά στη διαδικασία το ακροατήριο το οποίο –κάτω από την επίβλεψη του εκπαιδευτικού/μέντορα– υποβάλλει έως τρία ερωτήματα στους ομιλητές κάθε ομάδας ύστερα από κάθε τοποθέτηση.

ζ) Οι αγώνες επίλυσης προβλήματος (problem-solving debates). Βασίζονται στη συμμετοχή οχτώ ομιλητών, τέσσερις σε κάθε ομάδα. Ο πρώτος ομιλητής κάθε ομάδας επιχειρηματολογεί βάσει ιστορικών ή φιλοσοφικών δεδομένων σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα. Οι δεύτεροι ομιλητές επιχειρηματολογούν αναφορικά με

το αν οι υπάρχουσες πρακτικές οφείλουν να αλλάξουν ή όχι, ενώ οι τρίτοι ομιλητές δίνουν περισσότερα υποστηρικτικά επιχειρήματα σχετικά με την πρόταση. Οι τελευταίοι ομιλητές ανακεφαλαιώνουν την τοποθέτηση της ομάδας τους και καταλήγουν στο τελικό συμπέρασμα (185-187).

2.3. Ανάλυση χαρακτηριστικών debate

Μέσα από τη βιβλιογραφία διαφαίνονται περισσότερο οι ρόλοι σε έναν αγώνα λόγου εκτός σχολικής τάξης παρά σε ένα debate που διεξάγεται κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας σε σχολικό περιβάλλον. Οι δύο ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από δύο ή περισσότερους ομιλητές, εκφωνούν τα επιχειρήματά τους και αντιτάσσονται στα επιχειρήματα του αντιπάλου σχετικά με το θέμα που θα συζητηθεί (Iman, 2017).

Από τη μία, έχουμε τον «λόγο» ή τη «θετική ομάδα». Η καταφατική αυτή ομάδα υποστηρίζει ότι το θέμα είναι αληθινό (Pradana, 2017). Ο εναρκτήριο ομιλητής είναι ο πρώτος καταφατικός ομιλητής, αποστολή του οποίου είναι να πείσει το κοινό υπέρ της θέσης του/της στο θέμα (Garrett et al., 1996). Ο πρώτος καταφατικός ομιλητής εισάγει το θέμα, παρέχοντας έναν λειτουργικό ορισμό και σκιαγραφώντας τους κύριους λόγους για τους οποίους υποστηρίζει η ομάδα του/της τη δήλωση θέματος. Στη συνέχεια, υποστηρίζει τα σημεία που έχουν καταταχισθεί ως τρόπος εισαγωγής της καταφατικής περίπτωσης και, τέλος, συνοψίζει όσα έχουν ειπωθεί. Μπορεί να ακολουθήσει, μετά τον πρώτο αντίλογο, και δεύτερος καταφατικός ομιλητής. Αυτός, μπορεί να προσφέρει περαιτέρω σχόλια αναφορικά με το θέμα των βασικών ορισμών, πριν επιτεθεί στην αρνητική περίπτωση γενικά και αντικρούσει τα παραχωρημένα του πρώτου αρνητικού. Στη συνέχεια, προβάλλει τα υπόλοιπα επιχειρήματα της καταφατικής υπόθεσης και συνοψίζει (Asrida, 2016).

Από την άλλη, έχουμε τον «αντίλογο» ή την «αρνητική ομάδα». Είναι η ομάδα που υποστηρίζει ότι το θέμα δεν είναι πραγματικό (Pradana, 2017). Ο αντίλογος έχει την ικανότητα αντίκρουσης των επιχειρημάτων της αντίπαλης ομάδας, την πειστικότητα και τη λογική διάρθρωση της αντεπιχειρηματολογίας και των

αντιπαραδειγμάτων. Ξεκινάει ο πρώτος αρνητικός ομιλητής. Ο σκοπός του αρνητικού λόγου είναι να παρουσιάσει τα αντίθετα επιχειρήματα. Επομένως, αυτός ο συζητητής μπορεί να συμφωνήσει, τροποποιήσει ή απορρίψει τον ορισμό του θετικού. Επιπλέον, μπορεί να αντικρούσει ορισμούς, να σκιαγραφήσει την αντίθετη περίπτωση, να την υποστηρίξει να αντιταχθεί σε ορισμένα από τα καταφατικά επιχειρήματα συνοψίζοντας σημαντικά στοιχεία των αντίθετων απόψεων (Garrett et al., 1996). Μετά από τον πιθανό δεύτερο καταφατικό ομιλητή, έπεται ο δεύτερος αρνητικός ομιλητής. Αυτός μπορεί να επιχειρήσει να ολοκληρώσει οποιαδήποτε διαφωνία σχετικά με τους ορισμούς και, στη συνέχεια, να αντικρούσει τα θετικά σημεία του δεύτερου θετικού, πριν προχωρήσει στα τελευταία σημεία της αρνητικής υπόθεσης και συνοψίσει (Asrida, 2016). Σημαντικό είναι να διατυπωθεί ότι οι συμμετέχοντες στο debate, ο λόγος και ο αντίλογος, παίρνουν διαδοχικά τον λόγο, με χρόνο μοιρασμένο δίκαια σε όλους τους συμμετέχοντες, «οπότε οι απόψεις που ακούγονται εναλλάσσονται. Με τον τρόπο αυτό, «κλιμακώνεται η ένταση στη συζήτηση και αυξάνεται το ενδιαφέρον» (Τσαρσιώτη, 2015: 18).

Στην κάθε ομάδα, σημαντικοί είναι οι ρόλοι του γραμματέα και του συντονιστή. Ο γραμματέας καταγράφει τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή των διαξιφισμών αλλά και τα αντεπιχειρήματα που χρησιμοποιούνται από την αντίπαλη ομάδα. Ο συντονιστής κάθε ομάδας διευθύνει τη συζήτηση και ανακεφαλαιώνει συμπεράσματα μέσα στην ομάδα του.

Από τους πιο χρήσιμους ρόλους συνίσταται αυτός του χρονομέτρη. Το debate με τους κανόνες του στηρίζεται κυρίως στην τήρηση του χρονικού ορίου των συμμετεχόντων και πιθανή αργοπορία ή μη ολοκλήρωση επιχειρήματος βαθμολογείται αρνητικά. Κατά τη διάρκεια των διαξιφισμών, κάθε ομιλία χρονομετρείται, με τις εποικοδομητικές ομιλίες να λαμβάνουν περισσότερο χρόνο από τις ομιλίες αντίκρουσης. Οι ώρες και η μορφή της συζήτησης μπορούν να σχεδιαστούν ώστε να αντιστοιχούν στη διάρκεια των μαθημάτων. Ένας μαθητής έχει οριστεί ως χρονόμετρο για να υπενθυμίζει στους ομιλητές την ώρα και να τους ειδοποιεί όταν λήξει ο καθορισμένος χρόνος (Garrett et al., 1996). Έτσι, ο χρονομέτρης παρακολουθεί, καταγράφει και κοινοποιεί τη χρονική διάρκεια των ομιλιών και των ερωτήσεων. Σε ξεχωριστό φύλλο καταγράφει τους συνολικούς χρόνους κάθε ομιλητή όπως και τις χρονικές στιγμές που έγιναν ερωτήσεις (ποιες έγιναν αποδεκτές και ποιες όχι) και, μετά το τέλος του αγώνα, το παραδίδει στον

πρόεδρο της συνεδρίασης. Τέλος, επισημαίνει με προαποφασισμένο τρόπο τον αριθμό των λεπτών της ώρας που απομένουν στη διάθεση του ομιλητή αλλά και το πέρας του αποδεκτού χρόνου διατύπωσης ερώτησης.

Τελευταία ομάδα μαθητών αποτελούν οι κριτές. Ο κριτής ή οι κριτές είναι τα πρόσωπα που θα προσαρμόσουν/κρίνουν το debate (Pradana, 2017). Παρουσιάζει την ανάλυση και την αξιολόγηση της κάθε ομάδας. Για να βοηθήσει σε αυτήν την εργασία, θα έχει κρατήσει σημειώσεις και βαθμολογίες για κάθε ομιλητή (κρίνοντας το θέμα, τον τρόπο και τη μέθοδο χωριστά) όσο το debate είναι σε εξέλιξη (Asrida, 2016).

Για περισσότερη οργάνωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει συναποφασίσει μαζί με τους κριτές τους άξονες αξιολόγησης προκειμένου οι σημειώσεις και οι βαθμολογίες να είναι πιο στοχευμένες. Οι κριτές δεν πρέπει να επηρεάζονται από τις προσωπικές τους απόψεις, όταν αξιολογούν τις αγορεύσεις, αλλά να τις αξιολογούν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: Περιεχόμενο (Μονάδες: 1-30) Δομή (Μονάδες: 1-20) Έκφραση (Μονάδες: 1-20) Ύψος (Μονάδες: 1-10) Συνεργασία (Μονάδες: 1-10) Τήρηση κανόνων (Μονάδες 1-10). Η αξιολόγηση του κριτηρίου της συνεργασίας γίνεται με ένα βαθμό, κοινό για όλα τα μέλη της ομάδας. Ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης θεωρείται το περιεχόμενο (50%), η δομή (20%) και η μορφή (30%) με γνώμονα πάντα την πειστικότητα της θέσης της ομάδας. Αν το καταφατικό κερδίζει, λέμε ότι η κίνηση στέκεται. Όταν κερδίζει το αρνητικό, λέμε ότι η πρόταση καταψηφίστηκε (Suchitra, 2018).

Επικεφαλής της κριτικής επιτροπής ορίζεται ο πρόεδρος, ο οποίος κηρύσσει την έναρξη του αγώνα και ελέγχει τη συζήτηση στο γενικό κλίμα του debate, σε όλες τις ομάδες αλλά και στους παρατηρητές και κριτές. Αυτός δίνει τον λόγο στους ομιλητές, ελέγχει τους χρονομέτρους, παρεμβαίνει στην περίπτωση που δεν τηρείται το κανονιστικό πλαίσιο και πιστοποιεί την εγκυρότητα της τελικής βαθμολογίας. Όλοι οι κριτές συμπληρώνουν έντυπο αξιολόγησης των ομιλιών, που περιλαμβάνει τις ατομικές βαθμολογίες, τη συνολική βαθμολογία των ομάδων, καθώς, και την περιγραφική αξιολόγηση των ομιλητών.

2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο debate

Ο εκπαιδευτικός έχει πολλές ευθύνες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το debate. Πριν από το debate, ο δάσκαλος εξηγεί τη διαδικασία στους μαθητές και ενισχύει το γεγονός ότι θα χρησιμοποιηθεί ως μαθησιακή εμπειρία και όχι ως τεστ. «Το κριτικό και ανοιχτό πνεύμα του εκπαιδευτικού θέτει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, για την αντίστοιχη συμμετοχή των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, να είναι αρωγός των μαθητών στην οργάνωση αλλά και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας» (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009: 321).

Ο εκπαιδευτικός καθορίζει, επίσης, τους κανόνες και τη μορφή που θα χρησιμοποιηθεί για τη debate και διευκολύνει την επιλογή του θέματος του debate. Σύμφωνα με τους Δημητριάδη & Φακάζη (2009: 321), «η καλή γνώση του επιπέδου της τάξης είναι απαραίτητη, τόσο για την επιλογή του θέματος, ώστε να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και να είναι σύμφωνη με το βαθμό ανάπτυξης και ωριμότητάς τους». Επειδή το debate απαιτεί ενδελεχή έρευνα και προετοιμασία και των δύο πλευρών ενός ζητήματος, θα πρέπει να δίνονται εργασίες στους μαθητές στην αρχή του μαθήματος. Η παροχή εργασιών νωρίς στο μάθημα δίνει στους μαθητές άφθονο χρόνο να προσαρμοστούν σε μια νέα μαθησιακή εμπειρία και τους παρέχει επαρκή ευκαιρία να δημιουργήσουν το απαραίτητο ακαδημαϊκό υπόβαθρο για να το υπερασπιστούν και μια θέση (Garrett, et al., 1996). Το θέμα που θα τεθεί υπό διαπραγμάτευση, πρέπει να είναι σαφές και ξεκάθαρο από την αρχή, χωρίς να δημιουργεί ούτε αμφιβολίες αλλά ούτε και αβεβαιότητα. Μάλιστα, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ καλά και σφαιρικά ενημερωμένος για αυτό.

Ένας άλλος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να θέσει το συναισθηματικό κλίμα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον για το debate (Garrett et al., 1996). Ένα περιβάλλον που θα ενδιαφέρει και θα παρακινήσει τους μαθητές, ενδέχεται να τους οδηγήσει στην εμβάθυνση του θέματος (Asrida, 2016). Το φυσικό περιβάλλον πρέπει να είναι άνετο και διευθετημένο έτσι ώστε οι συζητητές να μπορούν να βλέπουν και να ακούν, το κοινό να παρακολουθεί και να συμμετέχει και το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη θα πρέπει να είναι συνεργάσιμο, μη απειλητικό και μη αντιμαχόμενο. Ο συντονισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα οδηγήσει στην ελευθερία έκφρασης, την αυθόρμητη και αβίαστη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια. Η αμεροληψία

που χρειάζεται να διαπνέει την διαδικασία θα δημιουργήσει και το κατάλληλο κλίμα σεβασμού στους συνομιλητές, χωρίς να υπάρχει ανταγωνισμός ή προκατάληψη από κάποια πλευρά.

Σίγουρα, οι πρώτες απόπειρες εφαρμογής του debate θα είναι και οι πιο δύσκολες τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές. Μετά τις πρώτες εφαρμογές, οι ομάδες θα καταφέρουν να εμπεδώσουν τους κανόνες, να εξασκηθούν στη διαδικασία και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες. «Ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτικού, μετά τις πρώτες εφαρμογές, σταδιακά θα περιορίζεται και θα προωθείται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε όλα τα στάδια εφαρμογής του debate, από την οργάνωση μέχρι και την ολοκλήρωσή του» (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009: 321).

2.5. Προφορικές δεξιότητες

Για να καλλιεργηθούν οι προφορικές δεξιότητες που μας απασχολούν μέσα από το debate, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ορισμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά στα οποία μπορούν να εξασκηθούν: τον επιτονισμό και τον ρυθμό, τα παραγλωσσικά φαινόμενα, τα γειτνιαστικά ζεύγη, τους κανόνες συνεισφοράς και την επιχειρηματολογία. Αυτές είναι συγκεκριμένες πτυχές ομιλίας στις οποίες πρέπει να εκπαιδευτούν για να βελτιώσουν τις ομιλητικές τους δεξιότητες και θα αναλυθούν στα επόμενα κεφάλαια.

2.5.1. Επιτονισμός και ρυθμός

Ο επιτονισμός είναι «η μελωδία της ομιλίας και βασίζεται στις αλλαγές συχνότητας φωνής του ομιλητή. Οι ακροατές αντιλαμβάνονται τις εναλλαγές αυτές ως ύψος της φωνής το οποίο ανεβαίνει και κατεβαίνει ανάλογα με το μήνυμα που μεταφέρει ο ομιλητής» (Arvaniti, & Baltazani, 2005, όπως αναφέρεται στις Κουλοχέρη & Εμήν, 2020: 16). «Ο επιτονισμός και το ύψος της φωνής του ομιλητή κάνουν ένα φώνημα να υπερβαίνει την «ονομαστική αξία» του νοήματός του» (Ανδρέου, 2010: 12).

Η πιο απλή λειτουργία του επιτονισμού είναι ο χαρακτηρισμός του ρόλου του εκφωνήματος στην επικοινωνία. Όποια λειτουργία έχουν τα σημεία στίξης στον

γραπτό λόγο, στον προφορικό αποδίδονται στη φράση με τον επιτονισμό, χωρίς να μεταβάλλουν τον τμηματικό φωνητικό χαρακτήρα του εκφωνήματος, δηλαδή την αλληλουχία των φθόγγων. Βάσει μιας γενικής επιτονικής καμπύλης, το ύψος της φωνής αλλάζει στα κατάλληλα σημεία του εκφωνήματος δίνοντας τις πληροφορίες αυτές (Πρωτόπαπας, 2003).

Ο επιτονισμός αφορά το μοτίβο της βασικής συχνότητας σε μία εκφορά και περιλαμβάνει τρεις λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία αποδίδει τον τύπο της πρότασης. Συγκεκριμένα υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι επιτονικής καμπύλης. Η πρώτη είναι η ανοδική όπου αυξάνεται το ύψος της φωνής. Η δεύτερη είναι η καθοδική όπου μειώνεται το ύψος της φωνής και η τελευταία είναι η επίπεδη όπου το ύψος παραμένει σταθερό. Ακόμη, ο βαθμός ανοδικότητας στο τέλος κάθε φράσης δηλώνει τον βαθμό βεβαιότητας. Για αυτό, μια καταφατική δήλωση χαρακτηρίζεται από έντονα καθοδική καμπύλη. Αντίθετα, η ανοδική καμπύλη υποδηλώνει ερώτηση, γιατί πρόκειται για σαφή έλλειψη βεβαιότητας. Η δεύτερη λειτουργία ονομάζεται εστίαση και αφορά την καμπύλη του επιτονισμού όπου με αυξομειώσεις του ύψους της φωνής ορισμένες λέξεις λαμβάνουν ιδιαίτερη έμφαση. Συχνά, το σημείο εστίασης χαρακτηρίζεται από υψηλότερη συχνότητα για να τονιστεί η αντίθεση σε σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία που έχουν ειπωθεί προηγουμένως. Η τρίτη λειτουργία είναι η έκφραση συναισθημάτων (Πρωτόπαπας, 2003).

2.5.2. Παραγλωσσικά φαινόμενα

Η φωνητική μη λεκτική επικοινωνία ή αλλιώς τα «παραγλωσσικά φαινόμενα» πλαισιώνουν κάθε προφορική έκφραση και της δίνουν την ανάλογη σημασία. «Τα παραγλωσσικά φαινόμενα συνιστούν ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης επικοινωνίας καθώς αποτελούν το μετεπικοινωνιακό πλαίσιο επικοινωνιών με συναισθηματικό και αξιολογικό περιεχόμενο» (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008, όπως αναφέρεται στην Νταούλα, 2022: 59). Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η ποιότητα της φωνής και ο τρόπος ομιλίας (Αραμπατζή, 2018). Συνιστούν όλα τα κωδικοποιημένα συστήματα τα οποία συνοδεύουν την εκφώνηση. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η προσωδία (επιτονισμός, ρυθμός, παύσεις κλπ.), οι κινήσεις του προσώπου και των χεριών, η θέση και η κατεύθυνση του σώματος κτλ.

Στην πραγματικότητα, ο ομιλητής επιστρατεύει για την πληρέστερη οργάνωση του λόγου του κάθε εκφραστικό μέσο που έχει στην διάθεσή του, οργανώνει τον χώρο με τα χέρια του, στρέφει το σώμα και το βλέμμα του στους συνομιλητές του, αλλάζει τον τόνο και τον ρυθμό της ομιλίας του. Μολονότι τα παραγλωσσικά στοιχεία δεν είναι σημεία με τον ίδιο τρόπο όπως οι λέξεις, δεν πρόκειται δηλαδή για αυθαίρετες συσχετίσεις μιας φυσικής ηχητικής ακολουθίας με ένα αντίστοιχο σημασιολογικό περιεχόμενο, κάθε κοινότητα συμβατικοποιεί διαφορετικά τις κινήσεις του ανθρώπινου σώματος (Πύλη για την ελληνική γλώσσα n.d.).

Τα παραγλωσσικά φαινόμενα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στους φωνητικούς και στους αυτόνομους τύπους. Στους φωνητικούς τύπους, σύμφωνα με τους Σταμάτη (2009), Τερζοπούλου (2013), Αραμπατζή (2018) και Νταούλα (2022) εντάσσονται:

· *Η ορθή άρθρωση* η οποία περιλαμβάνει την ορθή προφορά των φωνημάτων, των συμφώνων και των φθογγικών συμπλεγμάτων και διευκολύνει τη ροή, την ευκρίνεια και την κατανόηση της ομιλίας, καθιστώντας τον λόγο κατανοητό.

· *Η ένταση της φωνής*. Έχει παρατηρηθεί πως όταν ο ομιλητής επιθυμεί να εκφράσει έντονες συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις δυναμώνει την ένταση της φωνής του ενώ μιλάει χαμηλόφωνα όταν θέλει να επιδείξει ψυχραιμία, όταν δεν επιθυμεί να προκαλέσει τον συνομιλητή ή όταν θέλει να εμφανιστεί ως απόλυτα αυτοκυριαρχημένο και πολιτισμένο άτομο.

· *Η ταχύτητα εκφοράς του λόγου: γρήγορη ή αργή ροή*. Η γρήγορη ροή του λόγου υποδηλώνει άνθρωπο πνευματώδη, εύστροφο, ακριβολόγο, ευφραδή, ψυχικά δυνατό και συγκροτημένο στη σκέψη του γενικά, γεγονός που δημιουργεί θετική εντύπωση στους ακροατές. Αντίθετα, τα άτομα που διακρίνονται για την αργή ροή του λόγου εκλαμβάνονται ως αργοπορημένα. Ωστόσο, όταν η αργή ροή εκδηλώνεται εσκεμμένα, αποσκοπεί στη δημιουργία εντύπωσης ότι πρόκειται για υπεύθυνο άτομο, υπομονετικό και συγκρατημένο που υπολογίζει ην κάθε του λέξη. Συχνά, αυτό οφείλεται σε αίτια ψυχολογικά.

· *Ο χρωματικός τόνος της φωνής και οι παύσεις.* Ο άνθρωπος μπορεί, επιλέγοντας τον κατάλληλο χρωματικό τόνο, να εκφράσει χαρά, λύπη, οργή, αγωνία, θυμό, φόβο, απορία, πονηριά και άλλα συναισθήματα τα οποία, σε συνδυασμό με μη λεκτικές μορφές έκφρασης, αποτελούν σπουδαίο μέσο επικοινωνίας. Οι χρωματικοί τόνοι δημιουργούν το γλωσσικό ύφος, όχι μόνο σε επίπεδο γλωσσικού κώδικα αλλά και ατομικά. Στοιχεία όπως η χροιά, το ύφος και το χρώμα της φωνής χαρακτηρίζουν τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου.

Από την άλλη μεριά, στους αυτόνομους τύπους παραγλωσσικών φαινομένων εντάσσονται το γέλιο, οι αναστεναγμοί, ο ξηρός βήχας, η στεγνή κατάποση και ό,τι άλλο εμπεριέχει κάποια σημασία και χρησιμοποιείται σκόπιμα προκειμένου να αποκαλύψει συγκεκριμένα συναισθήματα. Το χαμόγελο και το γέλιο φανερώνουν συνήθως χαρούμενη διάθεση ή επιδοκιμασία –αποδοχή των λεγομένων. Στις περιπτώσεις, όμως, που συνοδεύονται από κινήσεις του κεφαλιού ή άλλες εκφράσεις του προσώπου μπορεί να εκφράζουν αμηχανία ή σαρκασμό. Επιπλέον, η ροή του λόγου πολλές φορές μπορεί να διαταραχθεί όταν υπάρχουν παύσεις, εκφράσεις αμηχανίας (π.χ. «χμ...», «ε...» κ.α.), επαναλήψεις, και γλωσσικές παραδρομές. Αυτές οι διαταραχές του λόγου ονομάζονται «επαφικά φαινόμενα του λόγου», οι οποίες μπορούν να μεταδώσουν μη λεκτικά μηνύματα άγχους και έντασης προς το συνομιλητή (Αραμπατζή, 2018). Με τον αναστεναγμό εκδηλώνεται αγανάκτηση ή θλίψη. Ο ξηρός βήχας υποδηλώνει την έλξη της προσοχής και η στεγνή κατάποση μπορεί να φανερώσει αμηχανία ή κατάπληξη (Νταούλα, 2022).

Καθώς τα παραγλωσσικά στοιχεία δεν είναι φορείς μιας παγιωμένης και σταθερής σημασίας, η γλωσσολογία θεωρούσε παραδοσιακά πως βρίσκονται εκτός του κυρίου σώματος της γλώσσας. Εντούτοις, όπως έχει δείξει η μελέτη τόσο της προσωδίας όσο και των συστημάτων κίνησης του σώματος (π.χ. η γλώσσα των κωφαλάλων), τα προσωδιακά και τα κινηματικά στοιχεία διαθέτουν τη δική τους δομή, τη δική τους οργάνωση και τη δική τους λειτουργία στον λόγο και η περιγραφή του γλωσσικού φαινομένου είναι ατελής και συχνά αδύνατη δίχως την αξιολόγηση και την αποτίμησή τους (Πύλη για την ελληνική γλώσσα n.d.).

2.5.3. Γειτνιαστικά ζεύγη

Τα διαλογικά ή γειτνιαστικά ζεύγη είναι η βασική μονάδα οργάνωσης της συνομιλίας, που αποτελούνται από δύο μέλη: το πρώτο μέλος του ζεύγους μπορεί να είναι μια ερώτηση, μια πρόσκληση ή προσφορά, ένα παράπονο, μια φιλοφρόνηση κλπ., τα οποία συνοδεύονται συνήθως από το αντίστοιχο δεύτερο μέλος του ζεύγους, δηλαδή μια απάντηση, μια αποδοχή ή απόρριψη, μια άρνηση, μια απόκριση κτλ. αντίστοιχα (Πύλη για την ελληνική γλώσσα n.d.). Αυτό το γειτνιαστικό ζεύγος επηρεάζεται άμεσα από τους κανόνες της εναλλαγής ομιλητών μίας φυσικής συνομιλίας (Τσούτη, 2018). Κάθε μέλος του διαλογικού ζεύγους προσφέρεται από έναν διαφορετικό ομιλητή και με αυτό τον τρόπο μπορούμε να προβλέψουμε τι θα συμβεί σε μεγάλο βαθμό στη συνέχεια της συζήτησης: λ.χ. αν ένας ομιλητής προσφέρει σε κάποιον κάτι, αναμένουμε ότι ο συνομιλητής του θα απαντήσει, είτε με το να το αποδεχθεί και να ευχαριστήσει, είτε με το να το αρνηθεί και να δικαιολογήσει την άρνησή του. Μερικές φορές, μάλιστα, και, κυρίως, σε μη συμμετρικές συνομιλίες, μπορεί να υπάρξει και ένα τρίτο μέλος του ζεύγους, που δηλώνει την αξιολόγηση του δεύτερου μέλους.

Η οργάνωση της συνομιλίας είναι καταφανής και στο σύστημα εναλλαγής της σειράς των ομιλητών: ομιλητής και ακροατής εναλλάσσονται συνεχώς και αυτό συμβαίνει με ομαλό τρόπο (διακοπές, χάσματα, επικαλύψεις). Ο κάθε ομιλητής μπορεί να διαλέξει τον επόμενο, με το να του απευθυνθεί με το όνομά του ή χρησιμοποιώντας ένα διαλογικό ζεύγος (Πύλη για την ελληνική γλώσσα n.d.).

Οι εκάστοτε ομιλητές συνήθως χρησιμοποιούν μια σειρά από ενδείξεις για να δείξουν ότι ολοκληρώνουν τον λόγο τους και, επομένως, έρχεται η σειρά κάποιου άλλου. Σε αυτές εμπεριέχονται η μελωδία της φωνής και οι παύσεις, παραγλωσσικά στοιχεία, στερεότυπες εκφράσεις, ολοκλήρωση μιας γραμματικής φράσης κτλ. Οι ακροατές μπορούν εύκολα να προβλέψουν την ολοκλήρωση της συνεισφοράς, σπεύδοντας να συμπληρώσουν τον λόγο του ομιλητή (Πύλη για την ελληνική γλώσσα n.d.).

Πολλές φορές, η οργάνωση της σειράς των ομιλητών αλλά και, γενικότερα, της συνομιλίας στηρίζεται στους λεγόμενους «δείκτες λόγου», δηλαδή μικρές λέξεις

ή φράσεις, όπως: λοιπόν, τέλος πάντων, να πω κάτι, μια στιγμή, που δηλώνουν με συμπυκνωμένο τρόπο ότι ο ομιλητής συνεχίζει, επιστρέφει σε προηγούμενο θέμα, θέλει να παρέμβει στη συζήτηση κτλ. ή ότι ο ακροατής παρακολουθεί τον ομιλητή ή ότι ο ομιλητής ελέγχει αν τον παρακολουθεί ή συμφωνεί ο ακροατής, που δείχνουν τα συναισθήματα και τη στάση των ομιλητών ή εκφράζουν ευγένεια (Πύλη για την ελληνική γλώσσα n.d.).

Σε μία ερώτηση δεν αναμένεται απαραίτητα η αντίστοιχη απάντηση κι αυτό δημιουργεί διαφορετικό νόημα στο δεύτερο μέρος. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνται διαφορετικά ζεύγη, όπως χαιρετισμός-αντιχαιρετισμός, ερώτηση-απάντηση, αξιολόγηση-συμφωνία/διαφωνία. Η σύνδεση των γειτνιαστικών ζευγών αφορά το πώς συνδέονται ενέργειες ανάλογα με το είδος και το πρώτο μέρος. Έτσι, «έχουμε τις προτιμώμενες (αποκρίσεις⁺) στις οποίες περιλαμβάνονται η συμφωνία ή η αποδοχή, ενώ στις μη προτιμώμενες (αποκρίσεις⁻) η διαφωνία, η απόρριψη ή άρνηση» (Τσούτη, 2018: 9). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι με τα γειτνιαστικά ζεύγη κάθε είδους συνομιλία είναι οργανωμένη και οι ομιλητές δεν ανταλλάσσουν γλωσσικές εκφράσεις στην τύχη, ούτε ασύνδετα και χωρίς σειρά.

2.5.4. Κανόνες συνεισφοράς

Οι κανόνες συνεισφοράς συνίστανται στην εναλλαγή ομιλητή-ακροατή, προβλέψιμη ή όχι. Η εναλλαγή ομιλητικής σειράς με το ομιλούν άτομο δείχνει τη συνεργατικότητα που θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός προφορικού διαλόγου. Όταν μιλάμε για προφορικό διάλογο, «χαρακτηρίζουμε τη φυσική παρουσία συγκεκριμένων ακροατών, τη μικρή χωρική απόσταση μεταξύ τους, άρα και την οπτική (ή ακουστική) επαφή» (Πολίτης, 2006). Οι συνεισφορές των ομιλητών αλλάζουν από πλαίσιο σε πλαίσιο, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και το συμφραστικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό διακρίνεται σε γλωσσικό (co-text) και εξωγλωσσικό (context). Το πρώτο έχει να κάνει με «το γλωσσικό περιβάλλον» και το δεύτερο με το «φυσικό περιβάλλον» που χρησιμοποιούνται οι λέξεις (Yule, 2006, όπως αναφέρεται στην Γκαντώνα, 2011).

Στη διαδικασία αυτή, η συνεργασία των δύο πλευρών (ομιλητή-ακροατή) πρέπει να θεωρείται δεδομένη καθώς πρέπει να είναι σίγουροι –υπό κανονικές περιστάσεις– για την αναφορά του ομιλητή σε κάτι ή σε κάποιον αλλά και για την

αντίληψη του ακροατή για το ότι για να ταυτοποιήσει το πρόσωπο της αναφοράς πρέπει να δει και πέρα από τη σημασία των λέξεων, δηλαδή το «πρόσθετο υποδηλούμενο νόημα που ονομάζεται υπονόημα» (implicature) (Yule, 2006, όπως αναφέρεται στην Γκαντώνα, 2011: 12).

2.5.5. Επιχείρημα-επιχειρηματολογία

Μέσα στη σχολική τάξη, τα επιχειρήματα έχουν πρωτεύων ρόλο στην καλλιέργεια προφορικών δεξιοτήτων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στους διαξιφισμούς. Με βάση τους Σαλβάρα και Σαλβάρας (2011), με τα επιχειρήματα οι μαθητές υποστηρίζουν απόψεις με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν, για να δικαιολογήσουν καταστάσεις ή για να διατυπώσουν εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή για να επιλέξουν εκδοχές. Αυτά ελέγχονται και οδηγούν σε λύσεις, εφόσον είναι λογικά, αν γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, αν οδηγούν σε αδιέξοδο και φυσικά τι αντεπιχειρήματα θα τους προβάλλουν οι συμμαθητές τους. Φυσικά, η διαφωνία και η αντιπαράθεση γίνεται σεβαστή, είναι επιδιωκόμενη και κρίνεται παραγωγική. Με τα αντεπιχειρήματα, οι μαθητές περνούν στη θέση του άλλου και διατυπώνουν τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη. Όπως και τα επιχειρήματα, έτσι και τα αντεπιχειρήματα ελέγχονται, αν απαντούν σε όλα τα σημεία των επιχειρημάτων, αν δημιουργούν αδιέξοδα, ή είναι θετικά και προτείνουν λύσεις, αν στηρίζονται στη λογική, στην αυθεντία του άλλου ή των αξιών κτλ. Με τα αντεπιχειρήματα οι μαθητές δεν δέχονται άκριτα τα επιχειρήματα των συμμαθητών τους αλλά διασυνδέονται κοινωνικά μεταξύ τους με τη διεγερτική δύναμη της εντροπίας, δηλαδή της απροσδιοριστίας.

Η επιχειρηματολογία έχει ως στόχο να επηρεάσει στάσεις και απόψεις και όχι να γίνει η απλή καταγραφή τους. Μπορεί να αποσκοπεί στην ενίσχυση παλαιών στάσεων ή στην αλλαγή αυτών, αλλά και στη δημιουργία νέων (Huber, 2000, όπως αναφέρεται στους Δημητριάδη & Φακάζη, 2009). Είναι σημαντικό να εξασκήσουν οι μαθητές τις δεξιότητες του προφορικού τους λόγου και να εκτεθούν σε διαφορετικές απόψεις. Με την ελεύθερη ανοιχτή συζήτηση εξασκούνται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, αναπτύσσουν τη διανοητική ευστροφία τους και ασκούν την ετοιμότητα και την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, ασκούνται στην τεκμηρίωση των απόψεών τους, στην παρουσίαση των σκέψεών τους με σαφήνεια, υπεύθυνο λόγο, με

καθαρότητα και πειστικότητα. Οι γνωστικοί ορίζοντες διευρύνονται μέσα από τις αντιθέσεις και τις διχογνωμίες και οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί της γνώσης.

Η θεωρία του Toulmin (2003), η οποία είναι κυρίαρχη στο χώρο, θεωρεί πως τα δομικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογίας συνίστανται στα παρακάτω (Σχήμα 1):

α) ο ισχυρισμός (claim), το συμπέρασμα που προωθείται,

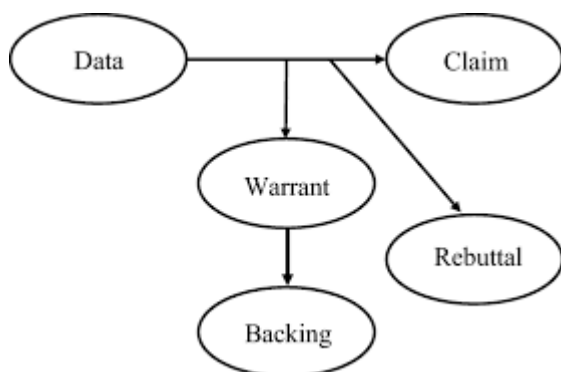
β) τα δεδομένα που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό, τον βαθμό, δηλαδή, βεβαιότητας (qualifiers), ο οποίο δείχνει τον δείκτη που καθορίζει τη θέση του ισχυρισμού στο συνεχές με ακρότατα όρια την απόλυτη και την ελάχιστη ισχύ

γ) οι τεκμηριωτικές δηλώσεις (data-grounds) που συνδέουν τα δεδομένα με τον ισχυρισμό. Πρόκειται για τα στοιχεία (παραδείγματα, στατιστικά δεδομένα, πορίσματα ερευνών, εμπειρικές αλήθειες, λογικά επιχειρήματα, αποδείξεις κ.τ.λ.) στα οποία ο πομπός βασίζει την αλήθεια του ισχυρισμού του.

δ) οι υποστηρικτικές δηλώσεις (warrants), δηλαδή άλλοι αποδεκτοί ισχυρισμοί που μπορούν να ενδυναμώσουν τη σύνδεση του ισχυρισμού με τα δεδομένα. Περιλαμβάνει απόψεις, όπως γενικά αποδεκτές αλήθειες / αρχές / κανόνες / αξίες του πολιτισμού μας κτλ.

ε) οι δηλώσεις που δείχνουν τον βαθμό που το άτομο που προβάλλει τον ισχυρισμό είναι σίγουρο για την ισχύ του ισχυρισμού του (backing). Στην υποστήριξη, ο πομπός χρησιμοποιεί στοιχεία (παραδείγματα, στατιστικά δεδομένα, πορίσματα ερευνών, εμπειρικές αλήθειες, λογικά επιχειρήματα, αποδείξεις κ.τ.λ.) για να αποδείξει την ισχύ των υποστηρικτικών δηλώσεων.

στ) οι αντιθετικές δηλώσεις (rebuttal), που αφορούν τις περιστάσεις στις οποίες το επιχείρημα δεν ισχύει. Έτσι, ο πομπός καταγράφει (ή και αντικρούει) τον αντίλογο στο επιχείρημά του.



Σχήμα 1: Το «μοντέλο επιχειρήματος του Toulmin»

Παρόλα αυτά, σήμερα επικρατεί μια μορφή πιο απλή και τροποποιημένη του μοντέλου του Toulmin (Kolsto et al, 2006· Μπενιάτα & Τσελφές, 2006, όπως αναφέρεται στην Τσαρσιώτου, 2015: 16), όπου ένα επιχείρημα περιλαμβάνει μόνο τρία στοιχεία. Αυτά είναι τα δεδομένα/αποδεικτικά στοιχεία, η αιτιολόγηση ή οι αιτιολογήσεις και ο ισχυρισμός/θέση.

Σύμφωνα με τους Blair και Johnson (1987, όπως αναφέρεται στον Χριστοδούλου, 2018), τρία είναι τα βασικά κριτήρια που πρέπει να τηρούνται για να θεωρείται ένα επιχείρημα ποιοτικό ως προς τα μέρη του. Τα κριτήρια αυτά έχουν σχέση με την αποδεκτότητα (acceptability), τα διάφορα μέρη να είναι αληθή, τη σχετικότητα (relevance), ο λόγος πρέπει να δικαιολογεί το συμπέρασμα και την επάρκεια (sufficiency), κατά πόσο ο λόγος παρέχει αρκετά στοιχεία λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα είναι γνωστά.

Για να προστατευτεί, επομένως, ο ομιλητής, με βάση τον Αρχάκη (2005) και να μην κατηγορηθεί για ψευδή ισχυρισμό, χρησιμοποιεί στοιχεία που μετριάζουν τη βεβαιότητα της δήλωσής του. Ακόμη, με τα στοιχεία αυτά ο ομιλητής δείχνει ότι έχει λάβει υπόψη του την πιθανότητα να προκύψουν απρόβλεπτες καταστάσεις, και άρα όσα ισχυρίζεται είναι αποτέλεσμα ώριμου συλλογισμού. Τέλος, υπάρχει και το πολυφωνικό απόσπασμα, με το οποίο ο ομιλητής, αναφέροντας και δείχνοντας ότι έχει λάβει υπόψη του την αντίπαλη οπτική, προσπαθεί να αφοπλίσει τον συνομιλητή του.

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα επιχειρηματολογούν μέσω της διαδικασίας της ανάπτυξης μιας πρότασης ώστε να πείσει για την αποδοχή μιας άποψης – περιγράφουν αφηρημένες έννοιες, καταστάσεις, δεδομένα, ιδιότητες, μορφές, αιτίες, αποτελέσματα – αξιοποιώντας επιχειρήματα, τεκμήρια, αυθεντίες. Οι επικοινωνιακές περιστάσεις που τα συναντάμε είναι, κυρίως, τα επιστημονικά εγχειρίδια, οι αντιπαραθετικοί διάλογοι σε πολιτικές συζητήσεις ή στο δικαστήριο, οι επιφυλλίδες στις εφημερίδες, τα δοκίμια, τα άρθρα, τα γράμματα διαμαρτυρίας σε εκδότες εντύπων, οι απολογισμοί έργων, αλλά και οι διαφημίσεις. Το μήκος της επιχειρηματολογίας εξαρτάται από τα ζητήματα που θέλουν να θίξουν οι ομιλητές και

η οργάνωση των επιχειρημάτων (άμεση προβολή ή έμμεση βολή της θέσης του πομπού, προσπάθεια πρόληψης της αντίθεσης του αντιπάλου κτλ.) εξαρτάται από την περίσταση. Ιδιαίτερη σημασία έχει η σχέση που υπάρχει μεταξύ των συνομιλητών, όταν κάποιος βρίσκεται σε ανώτερη ή/και κατώτερη θέση κύρους, εξουσίας (Αρχάκης, 2005).

Η γλώσσα της επιχειρηματολογίας είναι πολύ σημαντική προκειμένου το επιχείρημα να είναι πειστικό και ευσταθές. Πρώτα, έχουμε την επιστημική και δεοντική τροπικότητα. Η επιστημική σχετίζεται με τον βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή (υπόθεση, δυνατότητα, πιθανότητα, βεβαιότητα) και η δεοντική με την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αυτού για το οποίο γίνεται λόγος (επιθυμία, ευχή, πρόθεση, υποχρέωση). Έτσι, συχνά χρησιμοποιούνται επιστημικά ρήματα και εκφράσεις που εισάγουν μετριασμένους ισχυρισμούς, όπως «πιστεύω», «νομίζω», «θεωρώ», «υποθέτω», «κατά τη γνώμη μου». Όταν η επιχειρηματολογία βασίζεται εμφανώς σε αξιολογικού-ηθικού τύπου παραδοχές, τότε χρησιμοποιούνται δεοντικά ρήματα και εκφράσεις, όπως «πρέπει», «χρειάζεται», «είναι ανάγκη», «είναι υποχρέωση» (Πολίτης, 2001).

Επιπλέον, συχνή είναι η παρουσία συνοχικών μηχανισμών, κυρίως δεικτών σύζευξης, για τη συνάρτηση των επιμέρους προκειμένων, αλλά και αυτών με το συμπέρασμα/ισχυρισμό. Έχουμε διαρθρωτικές λέξεις/φράσεις που δηλώνουν σχέσεις χρόνου, αντίθεσης, αιτίου και αποτελέσματος, συμπεράσματος. Κάποιες από αυτές είναι τα «και, επίσης, πρώτον, δεύτερον, από τη μια, από την άλλη, επειδή, διότι, αφού, άρα, αλλά, ωστόσο, επομένως, λοιπόν, συνεπώς» (Knapp και Watkins, 1994: 124· Πολίτης, 2001, όπως αναφέρεται στο Αρχάκης, 2005).

Χρησιμοποιείται, επίσης, η παράφραση για να επαναδιατυπωθεί ένα περιεχόμενο, ώστε να διαμορφωθεί κατάλληλα και να αξιοποιηθεί σε έναν συλλογισμό, με φράσεις, όπως: δηλαδή, μ' άλλα λόγια, που σημαίνει. Η σαφήνεια είναι πολύ σημαντική στη γλώσσα των επιχειρημάτων την οποία εξασφαλίζουμε με την κυριολεξία, την αποφυγή της πολυσημίας, την ακρίβεια στη χρήση του λεξιλογίου και όπου χρειάζεται εντάσσουμε και ειδικούς όρους.

Παρατηρούνται, επιπρόσθετα, ονοματοποιήσεις, ώστε να είναι δυνατή η συλλογιστική διαχείριση των σχετικών εννοιών. Συνιστά τη διαδικασία μετατροπής ενός ρήματος ή ενός επιθετικού προσδιορισμού σε ουσιαστικό. Η γραμματική αυτή μετατόπιση δεν αφορά μόνο την παραγωγή, αλλά έχει συνέπειες και στο νόημα,

εφόσον οι ονοματοποιημένοι τύποι φέρουν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά τόσο των ρηματικών διαδικασιών ή των ιδιοτήτων από όπου προέρχονται όσο και το αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών ή των ιδιοτήτων. Η ονοματοποίηση χαρακτηρίζει τα επιστημονικά κείμενα και τα «ακαδημαϊκά» είδη λόγου, όπως το δοκίμιο ή οι τεχνικές αναφορές, που επεξεργάζονται αφηρημένες και τεχνικές έννοιες (Ζανέκα, 2019).

Τέλος, στα γλωσσικά μέσα εντάσσεται η απρόσωπη, παθητική φωνή, η οποία εξασφαλίζει «πειστικό» ύφος, ουδέτερο, δίνοντας έμφαση στο αποτέλεσμα της ενέργειας.

2.6. Τρόποι και μέσα πειθούς

Με τον όρο «πειθώ» περιγράφεται η λογική ικανότητα ερμηνείας εννοιών, γεγονότων, φαινομένων, σύμφωνα με την κρίση μας, ώστε να πείσουμε τους δέκτες για την ορθότητα των απόψεών μας και να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιδιώξεις μας.

Όταν προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ένα ισχυρό επιχείρημα, αλλά ακόμα και όταν επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους, γίνεται προσπάθεια να μεταδώσουμε πληροφορίες, να ερμηνεύσουμε ένα φαινόμενο ή/και γεγονός, να αναλύσουμε μια έννοια, να υποστηρίξουμε μια άποψη και, τελικά, ορισμένες φορές, να πείσουμε τον αποδέκτη ότι οι απόψεις μας είναι οι ορθές, για να τις υιοθετήσει ή και να ενεργήσει σύμφωνα με αυτές. Ένα πρώτο βήμα, επομένως, για να αντιμετωπίζει κριτικά ο δέκτης το μήνυμα που προσλαμβάνει είναι να προσπαθεί, στις διάφορες περιπτώσεις επικοινωνίας, να διακρίνει την οπτική γωνία και τον σκοπό του πομπού. Στην περίπτωση, μάλιστα, που ο πομπός έχει κύρια επιδίωξη του την πειθώ, ο δέκτης επιχειρεί να ελέγξει τη συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο πομπός, το κύρος που έχουν τα επιχειρήματα και την αξιοπιστία των τεκμηρίων που χρησιμοποιεί. Συγχρόνως, προσπαθεί να εντοπίσει και να ελέγξει τους τρόπους και τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί ο πομπός.

Το κεφάλαιο της θεωρίας της πειθούς, αν και εντάσσεται στη Γ' Λυκείου, στην πραγματικότητα παρουσιάζεται έμμεσα και σταδιακά στην ύλη από τις προηγούμενες τάξεις. Οι λειτουργίες της γλώσσας, τα σημεία στίξεως, τα ρηματικά πρόσωπα, τα παραδείγματα, η συλλογιστική πορεία, η περιγραφή και η αφήγηση, όλα

αυτά τα παραπάνω στοιχεία υφολογικών επιλογών αξιοποιούνται στο Λύκειο ώστε ο μαθητής να εξοικειωθεί με τα εκφραστικά μέσα που θα του δώσουν τη δυνατότητα να εκφράσει πειστικό λόγο. Οι τρόποι πειθούς που διδάσκονται και αξιοποιούνται συνίστανται στους παρακάτω.

A)Επίκληση στη λογική

«Προκειμένου να επιτευχθεί η πειθώ, ο πομπός απευθύνεται στην αντιληπτική και κριτική ικανότητα του δέκτη, επικαλούμενος τη λογική του» (Τριανταφυλλόπουλος, 2020). Ο πομπός επικαλείται τη λογική για να αποδείξει τη θέση του ή να ανασκευάσει/αναιρέσει μια άλλη, καταδεικνύοντας ότι προσκρούει στους κανόνες της λογικής και παράλληλα παρέχοντας ερεθίσματα στη σκέψη του δέκτη.

Μέσα (Τριανταφυλλόπουλος, 2020):

α)Επιχειρήματα: Επιχείρημα είναι μία ή περισσότερες προτάσεις (προκείμενες) που χρησιμεύουν ως βάση για την αποδοχή μιας άλλης πρότασης (συμπέρασμα) η οποία ακολουθεί λογικά τις προκείμενες.

β)Τεκμήρια: Τα τεκμήρια είναι συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία χρησιμοποιούνται από τον πομπό για να υποστηρίξει τη θέση του.

Ως τεκμήρια θεωρούμε:

- στατιστικά στοιχεία
- παραδείγματα από την επικαιρότητα ή το ιστορικό παρελθόν
- αλήθειες γενικής ισχύος
- αυθεντίες
- γεγονότα
- γνωμικά
- πορίσματα ερευνών

Β)Επίκληση στο συναίσθημα

«Στην περίπτωση αυτή, η πειθώ έχει στόχο να προκαλέσει μια απόφαση/ενέργεια» (Τριανταφυλλόπουλος, 2020). Επίσης, να διεγείρει τα συναισθήματα του δέκτη, τα οποία θα τον παρακινήσουν στην επιθυμητή για τον πομπό συμπεριφορά και θα τον παροτρύνουν ενδεχομένως σε μια απόφαση/ενέργεια ή θα τον αποθαρρύνουν από μια άλλη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις συνήθως κρίνεται ανεπαρκής η λογική, για να πειστεί ο δέκτης με την αποδεικτική ισχύ των συλλογισμών του, αλλά χρειάζεται επιπλέον να προκληθούν στο δέκτη εκείνα τα συναισθήματα που θα τον παρακινήσουν στην προσδοκώμενη απόφαση, όπως οργή, πραότητα, αγάπη, μίσος, φόβο, εμπιστοσύνη, οίκτο, αγανάκτηση, φθόνο, ντροπή, περιφρόνηση, απέχθεια, ανησυχία, δυσπιστία, προσδοκία, αισιοδοξία, θάρρος κτλ. Ο ομιλητής χρειάζεται να παίρνει υπόψη του την ψυχική διάθεση του ακροατηρίου, σε ποιους απευθύνεται το συναίσθημα, τα αίτια που το προκαλούν, ποια ψυχική διάθεση θέλει να δημιουργήσει και πώς θα το πετύχει.

Μέσα (Τριανταφυλλόπουλος, 2020):

- Περιγραφή ή Αφήγηση
- Ειρωνεία
- Χιούμορ
- Ρητορικά ερωτήματα
- Ποιητική λειτουργία της γλώσσας, με χρήση σχημάτων λόγου (μεταφορές, παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις κ.ά.), με λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες, με επίθετα, καθώς και ύφος γραφής που παρεκκλίνει από την ουδετερότητα (υπερβολή, μεγαλοστομία, συγκινησιακή ένταση).

Γ)Επίκληση στο ήθος του πομπού

«Για να είναι αποτελεσματική η πειθώ, είναι απαραίτητο να κερδίσει ο πομπός με το λόγο του την εμπιστοσύνη του δέκτη» (Τριανταφυλλόπουλος, 2020). Η πειστικότητα των επιχειρημάτων του πομπού δεν εξαρτάται μόνο από την εγκυρότητα και τη σύνδεσή τους με την πραγματικότητα αλλά κι από την εντύπωση που ο ίδιος θα προξενήσει στον δέκτη ως προσωπικότητα. Όταν ο πομπός επικαλείται το ήθος του, εμφανίζονται ομοιότητες με την επίκληση στην αυθεντία, καθώς ο ίδιος ο

ομιλητής παρουσιάζει τον εαυτό του ως πρότυπο. Για τον σκοπό αυτό, υπερτονίζονται οι αρετές και, γενικά, οι θετικές ιδιότητες του. Οφείλει, δηλαδή, να παρουσιάσει τις ποιότητες εκείνες που θα δημιουργήσουν στο δέκτη την αίσθηση πως ο πομπός είναι αξιόπιστος και ειλικρινής. Η επίκληση στο ήθος του πομπού έχει θετικά αποτελέσματα, όταν ο πομπός ακολουθεί σε όλη του τη ζωή συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά, όταν είναι μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα που εμπνέει εμπιστοσύνη, ήθος και καλλιεργεί το αναγκαίο κλίμα ειλικρίνειας κι ανθρωπιάς. Η συγκεκριμένη τακτική πειθούς έχει άμεση σχέση με την επίκληση στο συναίσθημα.

Διακρίνονται δύο είδη επίκλησης στο ήθος του πομπού. Από τη μία πλευρά, βρίσκεται η θεμιτή η οποία συμβαίνει όταν επιτρέπουμε στο δέκτη να μας κρίνει μόνος του, δεν εκθειάζουμε τον εαυτό μας για ιδιοτελείς σκοπούς, προβάλλουμε τεκμήρια κι επιχειρήματα που αποδεικνύουν στο δέκτη ότι αποτελούμε μια υγιή προσωπικότητα και έχουμε συγκεκριμένη στάση ζωής. Από την άλλη πλευρά, η αθέμιτη συμβαίνει όταν προπαγανδίζουμε τον δέκτη και αποβλέπουμε στην ιδιοτέλεια. Δεν στηρίζουμε όσα λέμε για τον εαυτό μας με τεκμήρια κι επιχειρήματα, ώστε να πεισθεί ο δέκτης και δεν έχουμε συγκεκριμένη στάση ζωής.

Μέσα (Τριανταφυλλόπουλος, 2020):

- Χρήση α΄ προσώπου (ενικού ή πληθυντικού)
- Παρουσίαση προσωπικών επιτευγμάτων, απόψεων, χαρακτηριστικών, ιδιοτήτων, που προβάλλουν την αξία και το ήθος του πομπού, ώστε να επιτευχθεί η ζητούμενη αυτοπροβολή
- Χαρακτηρισμοί θετικής χροιάς, ιδίως σχετικοί με την ηθική αρετή και προβολή εκείνων των συμπεριφορών που αναδεικνύουν την αξιοπιστία και τη φερεγγυότητα του πομπού

Δ) Επίθεση στο ήθος του αντιπάλου

«Αυτός που επιχειρηματολογεί, αντί να ανασκευάσει τα επιχειρήματα του αντιπάλου, κάνει μια προσωπική επίθεση εναντίον του» (Τριανταφυλλόπουλος, 2020), τον διαβάλλει και υποβαθμίζει το ήθος του ώστε να τον καταστήσει αρνητικά διακείμενο (Ζυμβραγάκης, 2018). Κυρίως, επιτυγχάνεται με άσκηση κριτικής στο χαρακτήρα του αντιπάλου, στην ιδιωτική του ζωή και πολλές φορές αντί να ανασκευάσει τα επιχειρήματα του αντιπάλου του ή να ισχυροποιήσει τα δικά του,

καταφεύγει σε μια προσωπική επίθεση που φτάνει ως τη λασπολογία, προσπαθώντας να προϊδεάσει αρνητικά το δέκτη προς τον αντίπαλο. Προσπαθεί, δηλαδή, να τον παρουσιάσει ως κακοπροαίρετο, ανεύθυνο, ανειλικρινή, ασυνεπή και, τελικά, αναξιόπιστο.

Μέσα (Τριανταφυλλόπουλος, 2020):

- Χρήση γ' ενικού προσώπου
- Άσκηση αρνητικής κριτικής στον αντίπαλο, ιδίως για τον χαρακτήρα και τις επιλογές ή συμπεριφορές σε κρίσιμα ζητήματα
- Παρουσίαση ελαττωμάτων ή αρνητικών πτυχών της προσωπικότητας του αντίπαλου
- Αναφορά σε αρνητικά στοιχεία της ιδιωτικής ζωής του αντιπάλου

Ε)Επίκληση στην αυθεντία

«Πολλές φορές, ο πομπός, για να ενισχύσει την αξιοπιστία ενός επιχειρήματος, επικαλείται κάποια αυθεντία, η οποία συμμερίζεται τη συγκεκριμένη θέση, και συχνά παραθέτει ανάλογα αποσπάσματα» (Τριανταφυλλόπουλος, 2020), «είτε άμεσα σε ευθύ λόγο είτε έμμεσα σε πλάγιο» (Ζυμβραγάκης, 2018). Η επίκληση στην αυθεντία απορρέει περισσότερο από την επίκληση στη λογική. Στην προσπάθειά του ο πομπός να γίνει πειστικός, ταυτίζει τη θέση του με μία αυθεντία ώστε να αποκτήσει το ανάλογο κύρος. Πρόκειται για έναν λογικό τρόπο άσκησης πειθούς, ο οποίος καταγράφεται ξεχωριστά πιθανόν εξαιτίας του τεράστιου πλήθους απόψεων προσώπων που μπορούν να λειτουργήσουν ως αυθεντίες. Αποτέλεσμα στη σύγχρονη εποχή είναι συχνά να μη διαχωρίζεται με σαφήνεια η πρόθεση του δέκτη από την ίδια την αυθεντία, αλλά η αναφορά στην αυθεντία αποκτά ξεχωριστή δυναμική που εμπεριέχει αυτονόητα την πρόθεση του πομπού που τη χρησιμοποιεί. Να σημειωθεί πως η επίκληση στην αυθεντία σε κάποιο βαθμό επικοινωνεί και με την επίκληση στο ήθος του πομπού εφόσον με τη χρήση της ενισχύεται η αξιοπιστία ενός πομπού.

Άρα, η επίκληση στην αυθεντία εξυπηρετεί σκοπιμότητες και σκοπεύει στο να ενισχύσει τον λόγο και να ενδυναμώσει την επιχειρηματολογία του πομπού, να τον προβάλλει ως άτομο με ευρύ πεδίο γνώσεων, που θα ενισχύσουν την εικόνα του, ώστε να επιβληθεί, να γοητεύσει το κοινό, μια και ένα εμπλουτισμένο με αυθεντίες κείμενο

γίνεται πιο ενδιαφέρον, καλύπτει τα κενά του πομπού και ισχυροποιεί την επιχειρηματολογία του.

Διακρίνουμε δύο είδη επίκλησης στην αυθεντία: την θεμιτή και την αθέμιτη. Η πρώτη συμβαίνει όταν δεν χρησιμοποιούμε σε υπερβολή την αυθεντία λόγω έλλειψης επιχειρημάτων, όταν η αυθεντία λειτουργεί ενισχυτικά για τα λεγόμενά μας και όταν ταιριάζει με όσα ισχυριζόμαστε. Η δεύτερη γίνεται όταν κάνουμε κατάχρηση της αυθεντίας, όταν δεν ενισχύει τα λεγόμενά μας και δεν εναρμονίζεται με αυτά που λέμε, καθώς, και όταν πρόκειται για άγνωστο και μη αναγνωρισμένο άτομο.

Μέσα (Τριανταφυλλόπουλος, 2020):

- Απόψεις επιστημόνων ή ειδικών σε κάποιο τομέα
- Ρήσεις προσώπων της αρχαιότητας ή πνευματικών μορφών του νεότερου και σύγχρονου πολιτισμού
- Αποφθέγματα
- Παρατίθενται τα λόγια του άλλου προσώπου αυτούσια ή σε γενικές γραμμές, με ή χωρίς εισαγωγικά. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, αναφέρεται το όνομα του προσώπου που λειτουργεί ως αυθεντία.

Η επίκληση στην αυθεντία καταχράται στις παρακάτω περιπτώσεις:

1. Όταν γίνεται προσπάθεια να υποκατασταθούν τα επιχειρήματα με συνεχείς αναφορές σε απόψεις και λόγια σοφών. Με αυτή την τακτική φαίνεται η αδυναμία προσωπικής επιχειρηματολογίας κι η προσπάθεια εντυπωσιασμού και δέσμευσης του δέκτη, εφόσον το μέγεθος της αυθεντίας ασκεί εκφοβιστική επίδραση στην κρίση του.
2. Όταν αναφέρεται σε πρόσωπο το οποίο είναι αυθεντία σε διαφορετικό θέμα από αυτό του πομπού.
3. Όταν εκφοβίζει και προσπαθεί να αποπροσανατολίσει, και
4. Όταν λείπει η πρωτοτυπία.

2.7. Οι αγώνες αντιλογίας ως μέσο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας

Από μεθοδολογική άποψη, η αντιλογία συνδέεται με τον κονστρουκτιβισμό, την ενεργητική δόμηση της νέας γνώσης μέσα σε διαδραστικά μαθητικά, μαθησιακά περιβάλλοντα (Bransford & Vye, 1989, όπως αναφέρεται στο Εγγλέζου, 2013). Οι κονστρουκτιβιστές μελετητές τονίζουν ότι πρέπει να δοθούν στους μαθητές ευκαιρίες να συγκεντρώσουν εμπειρίες που συμβάλλουν στη μάθησή τους (Bellon, 2000)

Οι γνωστικοί ερευνητές συχνά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι χρειάζονται περισσότερες ευκαιρίες για προφορική επικοινωνία. Οι Newmann & Wehlage (όπως αναφέρεται στον Bellon, 2000: 169) υποστηρίζουν ότι η γνώση κατασκευάζεται καλύτερα εάν ζητηθεί από τους μαθητές «να οργανώσουν τις πληροφορίες και να εξετάσουν εναλλακτικές λύσεις». Για το σκοπό αυτό, υποστηρίζουν την «ουσιαστική/ανεξάρτητη συνομιλία» (substantive conversation), το είδος της ομιλίας, δηλαδή, που «συμβαίνει όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε εκτεταμένες ανταλλαγές με δάσκαλο ή συνομηλίκους που οικοδομούν μια βελτιωμένη και κοινή κατανόηση ενός θέματος».

Εάν θέλουμε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, θα πρέπει να τους παρέχουμε ευκαιρίες για επικοινωνία. Έτσι, το debate είναι μια σύνθετη, διαδραστική εμπειρία που παρουσιάζει στους μαθητές προσωπικά σημαντικές προκλήσεις και ενθαρρύνει την εντατική ανάλυση. Δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να γίνουν ικανοί στην επιχειρηματολογία τούς κάνει λιγότερο πιθανό να επιτεθούν στις αντιλήψεις άλλων μαθητών. Στη σχολική αίθουσα, αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση και η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν τείνει να δημιουργεί πολυάριθμες και παραγωγικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, ακόμη και όταν δεν συζητούν (Bellon, 2000).

Από αυτά που αναφέρθηκαν, διαφαίνεται πως το debate στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά και να είναι πιο κινητοποιημένοι. Με αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία με debate έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις ανθρώπινες σχέσεις στην ευρύτερη κοινότητα και στην τάξη καθώς και να αναπτύξει δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα χρειαστούν στον πραγματικό κόσμο, σε ακαδημαϊκό, καθώς, και κοινωνικό επίπεδο. Το περιβάλλον που δημιουργείται συνιστά μια ευκαιρία μάθησης και εμπειρίας για συζήτηση στο πλαίσιο, όμως, του διαξιφισμού. Τα θέματα αντιμετωπίζονται πιο

θετικά από αυτούς και τα κατανοούν όλοι, ενώ, τέλος μαθαίνουν να συλλογίζονται σε υψηλότερα επίπεδα (ανάλυση, σύνθεση, εκτίμηση) (Τσαρσιώτου, 2015).

2.8. Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Νεοελληνική Γλώσσα και debate

Στο παρόν κεφάλαιο, θα γίνει μια προσπάθεια, μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου που θα εφαρμοστούν από την σχολική χρονιά 2025-2026, να δούμε τι θέση έχει το debate σε αυτά, η επιχειρηματολογία και, πιο γενικά, η επικοινωνία και η παραγωγή προφορικού λόγου. Γενικότερα, η αξιοποίηση των αγώνων αντιλογίας στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες συνδέεται με την ένταξη της κυριότερης έκφρασης του κατευθυντικού λόγου, της επιχειρηματολογίας, δηλαδή, στο Πρόγραμμα Σπουδών ήδη από το Δημοτικό. Απώτερος στόχος είναι η καλύτερη ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών δυνατοτήτων των μαθητών (Colbert, 1994, όπως αναφέρεται στο Εγγλέζου, 2013) και η συνολική βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους.

Ξεκινώντας από το Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου (5768/2021, άρθρο, παρ. στ) εντοπίζουμε και στις τρεις τάξεις στην πρώτη στήλη των αναλυτικών απεικονίσεων, στα θεματικά πεδία, τις διαδικασίες σχεδιασμού κειμένων (πρόσληψη/παραγωγή λόγου). Σε αυτό το πλαίσιο, στην Α' Γυμνασίου, στις θεματικές ενότητες περιλαμβάνεται η πρόσληψη κειμένων και, πιο ειδικά, προφορικών: προσχεδιασμένων μη διαδραστικών ή περιορισμένης διάδρασης (π.χ. εισήγηση, ανακοίνωση, διάλεξη) έχοντας ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα «να συμμετέχουν επιτυχώς σε δραστηριότητες κατανόησης προσχεδιασμένων προφορικών κειμένων», «να αναγνωρίζουν τη λειτουργία των στοιχείων προσωδίας/επιτονισμού, των παύσεων και των παραγλωσσικών στοιχείων ως σημειωτικών τρόπων». Στη Β' Γυμνασίου, αναφέρεται, εκτός από το παραπάνω, το «να αξιολογούν, αξιοποιώντας τη μετεπικοινωνιακή τους επίγνωση, τις γλωσσικές και δομικές επιλογές σε μη διαδραστικά και σε συνομιλιακά προφορικά κείμενα, με άξονα το περιεχόμενο και τις προθέσεις των ομιλητών/-τριών». Στην Γ' Γυμνασίου,

παρατίθεται πώς προσδοκάται «να αναγνωρίζουν τις νοηματικές αποχρώσεις του επιτονισμού, των παραγλωσσικών στοιχείων και των παύσεων στην προφορική επικοινωνία».

Ως προς την παραγωγή κειμένου σε προφορικό επίπεδο, αναφέρεται σε προσχεδιασμένες μη διαδραστικές ή περιορισμένης διάδρασης (π.χ. εισήγηση, ανακοίνωση, διάλεξη). Στην Α' Γυμνασίου, στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιγράφονται «να συμμετέχουν επιτυχώς σε δραστηριότητες παραγωγής προσχεδιασμένων προφορικών κειμένων που ανήκουν σε διαφορετικούς τύπους, κειμενικά είδη και επικοινωνιακά συμβάντα» και «να αξιοποιούν τα προσωδιακά και τα παραγλωσσικά στοιχεία στο πλαίσιο της παραγωγής προφορικών κειμένων». Στη Β' Γυμνασίου, εκτός από τα παραπάνω, παρατίθενται και το «να οργανώνουν τον σχεδιασμό προσχεδιασμένων προφορικών κειμένων στο προομιλητικό στάδιο με αποτελεσματικό τρόπο» καθώς και «να εφαρμόζουν τους κανόνες εναλλαγής συνομιλιακών στον διάλογο, τους κανόνες διατήρησης ή αλλαγής θέματος και τις συμβάσεις έναρξης και ολοκλήρωσης της συνομιλίας». Στην Γ' Γυμνασίου, εκτός από τα παραπάνω προστίθεται και το «να προσαρμόζουν τις επιλογές τους από τις διαθέσιμες πηγές νοηματικού σχεδιασμού στους/στις συνομιλητές/-τριές τους και στο επικοινωνιακό περικείμενο».

Στις τάξεις του Λυκείου, η διάσταση του προφορικού λόγου διαφαίνεται στους Ειδικούς Σκοπούς του Προγράμματος Σπουδών (Νόμος 5770/2021, άρθρο, παρ. β). Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη διάσταση της «Κατανόησης, ανάλυσης, ερμηνείας και δημιουργίας κειμένων» οι μαθητές επιδιώκεται να «παράγουν με ακρίβεια, ευχέρεια και αποτελεσματικότητα εκτενή προφορικά και γραπτά κείμενα που να ανταποκρίνονται σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών στόχων, αξιοποιώντας ποικίλους σημειωτικούς πόρους». Στη δεύτερη διάσταση της «συλλογιστικής και επιχειρηματολογίας», οι μαθητές επιδιώκεται να είναι σε θέση «να σχεδιάζουν τη συμβολή τους σε έναν προφορικό ή γραπτό δημόσιο διάλογο, οργανώνοντας τις ιδέες και τα επιχειρήματά τους με αποτελεσματικό και πειστικό τρόπο» καθώς και «να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές πειθούς για να υποστηρίξουν ή να καταρρίψουν ένα επιχείρημα ή για να αναπτύξουν μια συλλογιστική».

Στις αναλυτικές απεικονίσεις (Νόμος 5770/2021, άρθρο, παρ. στ), ο προφορικός λόγος δεν είναι καταφανής, όσο, όμως, η επιχειρηματολογία που

χρειάζεται οι μαθητές να γνωρίζουν σε επίπεδο «κειμενικής ερμηνείας και δημιουργίας». Οπότε, στην Α' και Β' Λυκείου, στη θεματική ενότητα της «κειμενικής οργάνωσης» στην «επιχειρηματολογία» δεν αναγράφεται κάτι ρητά. Μόνο στην Γ' Λυκείου, επιδιώκεται από τους μαθητές «να αξιολογούν δηλώσεις, θέσεις, στάσεις και επιχειρήματα» καθώς και «να εμβαθύνουν στο επιχείρημα και τη χρήση του κατά την παραγωγή λόγου».

Τέλος, στο Πρόγραμμα Σπουδών που είναι συγκεκριμένα για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας που εξετάζονται στις Πανελλαδικές εξετάσεις, ο προφορικός λόγος και επιχειρηματολογία αναφέρονται σε επίπεδο σύνθεσης κειμένων (συγγραφική φάση). Έτσι, οι μαθητές αναμένεται «να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για το γένος του λόγου (π.χ. αφήγηση, επιχειρηματολογία κ.ά.), το κειμενικό είδος (π.χ. άρθρο, προφορική παρουσίαση κ.ά.) και την παράμετρο της επικοινωνιακής περιστασης (σκοπός, κοινό κ.ά.) προκειμένου να συντάξουν/εκφωνήσουν τα κείμενά του». Επιπλέον, «να αξιοποιούν στρατηγικές διαπροσωπικής προφορικής επικοινωνίας (π.χ. γλώσσα του σώματος, χιούμορ, διακοπή του συνομιλητή με ευγένεια) και προφορικής έκφρασης (π.χ. επιτονισμός, παύσεις, ένταση της φωνής κ.ά.) και να τις χρησιμοποιούν για την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων».

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται πως οι προφορικές δεξιότητες κατέχουν σημαντική θέση στα Προγράμματα Σπουδών όλης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα, δίνεται έμφαση στην επιχειρηματολογία στον προφορικό λόγο και έκφραση (στα παραγλωσσικά στοιχεία, τον επιτονισμό), ακόμα και στο γένος του κειμένου και το κάθε κειμενικό είδος που θα ασχοληθούν και θα παράγουν ενώ οι απαιτήσεις σε κάθε τάξη διαβαθμίζονται. Αυτό που παρατηρείται, βάσει του θέματος της παρούσας έρευνας, είναι πως οι διαξιφισμοί δεν αναφέρονται ως εργαλείο, στρατηγική στα Προγράμματα Σπουδών και, γενικότερα, η επιχειρηματολογία απουσιάζει από όλο το Γυμνάσιο. Κι ενώ η έρευνα ασχολείται με την Α' Λυκείου, το Γυμνάσιο είναι η προετοιμασία των μαθητών για αυτούς, οπότε χρειάζεται να μας απασχολήσει και να μας προβληματίσει. Κλείνοντας, καταλήγουμε στο ότι είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού πώς θα επιτύχει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία, όπως είδαμε, αναφέρονται και στον προφορικό λόγο αλλά και στην επιχειρηματολογία.

Κεφάλαιο 3^ο- Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στο παρόν κεφάλαιο, αναλύεται το πώς μέσα από το debate καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από ευρήματα ερευνών που άπτονται των υπό διερεύνηση ζητημάτων. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, προσδοκάται να φανεί πώς η παρούσα έρευνα προτίθεται να καλύψει το ερευνητικό κενό που προκύπτει στα υπό εξέταση ερευνητικά πεδία. Ερευνητικό κενό που αφορά το debate στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της Έκθεσης, ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι περιορισμοί αυτής της καλλιέργειας δεξιοτήτων αλλά και η ανάδειξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από αυτή τη δραστηριότητα. Δύναται έτσι να αναδειχθεί μέσα από το κεφάλαιο αυτό της βιβλιογραφικής επισκόπησης η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας.

Η Kennedy (2007) διεξήγαγε βιβλιογραφική έρευνα για το debate εντός του Πανεπιστημιακού περιβάλλοντος και πώς αυτό μπορεί να είναι πρόσφορο για την ενεργητική μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Απέδειξε, μέσα από αυτή, ότι το debate είναι μια ενεργή εκπαιδευτική στρατηγική η οποία αποδίδει σύμφωνα με το περιεχόμενο μάθησης βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, προφορικής επικοινωνίας αλλά και στην ενσυναίσθηση, που είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία μετέπειτα στην επαγγελματική ζωή.

Σε ποιοτική έρευνα των Williams et al. (2001) μελετήθηκαν οι αντιλήψεις φοιτητών πάνω στην αποτελεσματικότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία του debate, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία, καθώς και τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων αυτών με παλαιότερες έρευνες. Συμμετείχαν συνολικά 70 ιδρύματα και συλλέχθηκαν 286 συμπληρωμένες έρευνες. Η έρευνα ανέδειξε ότι στα 10 κορυφαία πλεονεκτήματα, τα δύο πρώτα στοιχεία (δεξιότητες ομιλίας/επικοινωνίας και αναλυτική/κριτική σκέψη) είναι ίδια με τα δύο πιο συχνά αναγνωρισμένα οφέλη όπως και στην έρευνα των Matlon και Keele (1984). Έτσι, κατέδειξε σαφές ότι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων κριτικής σκέψης

εκτιμήθηκε και συνεχίζει να εκτιμάται ιδιαίτερα και σταθερά από τους φοιτητές-συζητητές.

Ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Hall (2011) αφορούσε το debate ως καινοτόμο μέθοδο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε επαγγέλματα υγειονομικού χαρακτήρα. Οι φοιτητές, στην έρευνα αυτή, μοιράστηκαν σε δύο ομάδες από 4-5 άτομα που συμμετείχαν στο debate αλλά και μία ακόμη ομάδα φοιτητών «απολογιστών» και ασχολήθηκαν με θέματα του επαγγέλματός τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως μέσα από το debate οι φοιτητές ωφελήθηκαν και επέδειξαν επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς παρουσίαζαν τα επιχειρήματά τους. Ακόμα, παραδέχονται ότι η κριτική τους σκέψη χρησιμοποιήθηκε όταν έπρεπε να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να ακούσουν και τις δύο πλευρές, να μάθουν αυτό τον νέο τρόπο επικοινωνίας αλλά και να επεξεργαστούν τα επιχειρήματα και των δύο πλευρών.

Μία ακόμη ποιοτική έρευνα που διεξήχθη από τους Nurakhir et al. (2020) είχε στόχο να διερευνήσει πώς οι προπτυχιακοί φοιτητές νοσηλευτικής αντιμετώπισαν το debate στην τάξη ως μια στρατηγική μάθησης για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις βρέθηκε ότι οι διαξιφισμοί βοηθούν τους φοιτητές να αναπτύξουν νέες γνώσεις και ιδέες, οδηγώντας στην προώθηση της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας ενώ σχημάτισαν μια θετική εικόνα για τη δραστηριότητα αυτή. Σημαντικές παράμετροι για να διεξαχθεί ομαλά αναδείχθηκαν η πλήρης κατανόηση της τεχνικής της συζήτησης, των κανόνων καθώς και η επαρκής γνώση του θέματος. Τέλος, απέδειξαν ότι το debate προάγει την κριτική σκέψη καθώς καθιστά αναγκαίο από τους φοιτητές να συνθέτουν, να αναλύουν και να αξιολογούν επιχειρήματα.

Επιπρόσθετα, μελέτη πεδίου που διεξήχθη από την Handayani (2016) αφορούσε το πώς προάγονται οι δεξιότητες κριτικής σκέψης μέσα από το debate σε μία σχολική αίθουσα στο μάθημα των αγγλικών. Το δείγμα αφορούσε μία σχολική τάξη που χωρίστηκε σε δύο ομάδες των 4-5 ατόμων και συμμετείχε, έχοντας κάνει προετοιμασία, σε ένα μάθημα με debate. Αυτή η έρευνα επικεντρώθηκε σε επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και αντίκρουση αυτών. Το πόρισμα της μελέτης απέδειξε ότι το debate δεν ενισχύει μόνο την επικοινωνιακή αλλά και την κριτική ικανότητα των μαθητών. Το debate έδωσε τη δυνατότητα σε αυτούς να

παρουσιάσουν την κατανόησή τους για ένα θέμα, αμφισβητώντας τη γνώμη των άλλων, διαφωνώντας με τα επιχειρήματα πάνω στο συλλογισμό των άλλων αλλά και διευκρινίζοντας το κάθε επιχειρήμα και, τέλος, κάνοντας αξιολόγηση αυτών.

Μία ακόμη μελέτη πεδίου έγινε από την Darby (2007), η οποία αφορούσε το debate ως διδακτική στρατηγική για την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας και κριτικής σκέψης σε φοιτητές του Old Dominion University στον κλάδο της υγείας. Οι φοιτητές που συμμετείχαν χωρίστηκαν σε ομάδες των 4-5 ατόμων και παρουσίαζαν κατά της διάρκεια ενός εξαμήνου το θέμα που είχαν αναλάβει. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ως στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης, το debate βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναλυτικών δεξιοτήτων ενισχύοντας παράλληλα την ομαδική εργασία και την επικοινωνία και γενικότερα ότι τα οφέλη του debate υπερτερούν των μειονεκτημάτων του αναφερόμενη στον ανταγωνισμό που αναπτύσσεται.

Τέλος, μικτή έρευνα που έγινε από τον Tawil (2016) είχε ως θέμα το debate μέσα στο Πανεπιστήμιο ως εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στις θετικές επιστήμες. Οι συμμετέχοντες ήταν μέλη σε μία από τις τάξεις του ερευνητή στο Cornerstone στο Florida Southwestern State College και περιελάμβανε 23 εγγεγραμμένα μέλη με ηλικίες 18-23 ετών. Αυτή η μελέτη παρείχε σημαντικές πληροφορίες για τη διαδικασία βελτίωσης της κριτικής σκέψης. Το debate στην τάξη έδειξε σημαντική βελτίωση στο σύνολο των φοιτητών με διάθεση κριτικής σκέψης. Ανεξάρτητα από το θέμα, τους ωφέλησε στην ενίσχυση της διερευνητικότητας, της αναλυτικότητας, της συστηματικότητας και της αυτοπεποίθησης. Ακόμη, η εξέταση της εναλλακτικής οπτικής πάνω στο ζήτημα που διενεργήθηκε το debate τους έκανε πιο ανοιχτόμυαλους βοηθώντας στο να επεξεργαστούν το θέμα κριτικά.

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4^ο- Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Οριοθέτηση του προβλήματος

Στα παραπάνω κεφάλαια του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, είδαμε τη σημασία των δεξιοτήτων στην κοινωνία, στη διαμόρφωση του ανθρώπου και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αναλύθηκε το debate και πώς λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της ερευνητικής επισκόπησης και των δύο, διαφάνηκε η σημαντικότητά τους και πόσο μπορεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό έργο τους μαθητές να εξελιχθούν, να αναπτύξουν τη σκέψη τους αλλά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες που προκύπτουν από τη διαδικασία του debate, και, πιο συγκεκριμένα, τις δεξιότητες που μελετήσαμε, τις επικοινωνιακές και τις μεταγνωστικές.

Στη χώρα μας, δεν υπάρχει ερευνητικό κομμάτι που να μελετά τις δύο έννοιες, τις δεξιότητες και το debate. Γενικότερα, ωστόσο, μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση, είδαμε ότι, αν και υπάρχουν έρευνες που συσχετίζουν τις έννοιες, αυτές αναφέρονται σε πανεπιστημιακό επίπεδο αλλά και σε αντικείμενα μη σχετικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Μέσα από την παρούσα μελέτη, προσδοκείται να διερευνηθεί και η πλευρά των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στην έρευνα πάνω στη διαδικασία του debate αλλά και τις δεξιότητες που επρόκειτο να καλλιεργηθούν μέσα από αυτή.

4.2.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

4.2.1. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαξιφισμοί (debate) μπορεί να αποτελέσουν τεχνική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές της Α' Λυκείου, φανερώνοντας τη σημαντικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Έτσι, θα εστιάσει στο να καταδειχθεί το debate ως μέσο πολύπλευρης ανάπτυξης, καθώς,

όχι μόνο καλλιεργούνται μέσα από αυτό δεξιότητες αλλά και ο τρόπος ορθής επιχειρηματολογίας και πειθούς που δύναται να αξιοποιηθεί σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Από την άλλη, οι μαθητές, όποιον ρόλο και να αναλάβουν (συντονιστής, γραμματέας, εκπρόσωπος, κριτής, χρονομέτρης κτλ.), μαθαίνουν την πειθαρχία σε κανόνες και μπαίνουν στο κλίμα της συνεργασίας προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός τους, βελτιώνοντας έτσι την τάξη τους.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα θέτει ως ειδικούς/επιμέρους στόχους τους ακόλουθους:

- 1) Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας
- 2) Να διερευνηθούν οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που το debate διευκολύνει να καλλιεργηθούν μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό

4.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο κύριος κορμός της παρούσας έρευνας στηρίζεται στο δίπολο: debate και δεξιότητες. Στην απόπειρα να προσεγγιστεί το άνωθεν «κεντρικό φαινόμενο» (central phenomenon), διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα έχοντας πάντοτε ως βάση τον σκοπό της έρευνας. Αυτά βοηθούν περιορίζοντας τον σκοπό της προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση και προσδοκώντας από τον ερευνητή να απαντηθούν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας (Creswell, 2016). Για να περιοριστεί, λοιπόν, το ερευνητικό πεδίο σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα τα ερευνητικά ερωτήματα που καλούμαστε να απαντήσουμε στην παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate και τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- Κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό;

4.3. Ερευνητική επιστημονική μέθοδος: μικτή έρευνα

Έχοντας στο επίκεντρο το ερευνητικό πρόβλημα (Creswell, 2003), στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε μικτή μέθοδος έρευνας όπως ορίστηκε από την ανάγκη βέλτιστης προσέγγισης των επιδιώξεων της έρευνας και της απάντησης με επάρκεια σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα. Με τον όρο «μικτή ερευνητική μέθοδος» εννοούμε την έρευνα που συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, προκειμένου να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα πλεονεκτήματα και των δύο και συγχρόνως να ελαχιστοποιούν τα μειονεκτήματά τους (Τόσιογλου, 2022) πετυχαίνοντας μια πιο ολοκληρωμένη και λεπτομερή μελέτη ενός συγκεκριμένου φαινομένου. Αυτές οι δύο μέθοδοι θα αναλυθούν στα επόμενα κεφάλαια.

Οπότε, η μικτή μέθοδος εξασφαλίζει μια πιο ισχυρή και έγκυρη έρευνα και πληρέστερη κατανόηση του θέματος, ενώ ταυτόχρονα αποτυπώνει την πλειοψηφία των απόψεων των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της μικτής μεθόδου είναι η «τριγωνοποίηση» (triangulation), με την οποία θα επιτευχθεί η διασταύρωση των δεδομένων που συλλέγονται (Κοτίνι, 2021). Και αυτή θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο διεξοδικά.

Οι Rossman και Wilson (1985, όπως αναφέρεται στους Johnson et al., 2007: 115) εντόπισαν τρεις λόγους για το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Πρώτον, οι συνδυασμοί χρησιμοποιούνται για την επιβεβαίωση ή την ενίσχυση του καθενός μέσω τριγωνισμού. Δεύτερον, για να ενεργοποιήσουν ή να αναπτύξουν ανάλυση προκειμένου να παρέχουν πλουσιότερα δεδομένα. Τρίτον, για την έναρξη νέων τρόπων σκέψης, παρακολουθώντας τα παράδοξα που προκύπτουν από τις δύο πηγές δεδομένων.

Επιπλέον, η δημοσιευμένη έρευνα των Greene et al. (1989: 258) προσδιόρισε, με βάση τη θεωρητική τους αξιολόγηση, τους ακόλουθους πέντε γενικούς σκοπούς των μικτών μεθοδολογικών μελετών, οι οποίοι είναι οι εξής:

(α) ο τριγωνισμός (triangulation), δηλαδή, αναζήτηση σύγκλισης και επιβεβαίωσης αποτελεσμάτων από τις διαφορετικές μεθόδους που μελετούν το ίδιο φαινόμενο,

(β) η συμπληρωματικότητα (complementarity), δηλαδή αναζήτηση επεξεργασίας, ενίσχυση, εικονογράφηση, αποσαφήνιση των αποτελεσμάτων από τη μία μέθοδο με αποτελέσματα από την άλλη μέθοδο,

(γ) η ανάπτυξη (development), δηλαδή χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα από τη μία μέθοδο για την ενημέρωση της άλλης μεθόδου,

(δ) η έναρξη (initiation), δηλαδή ανακάλυψη παραδόξων και αντιφάσεων που οδηγούν σε αναπλαισίωση του ερευνητικού ερωτήματος και

(ε) η επέκταση (expansion), δηλαδή επιδίωξη επέκτασης του εύρους και του φάσματος της έρευνας χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους για διαφορετικά στοιχεία διερεύνησης.

Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η εφαρμογή συγκλίνοντος σχεδιασμού μικτών μεθόδων. Η «συγκλίνουσα παράλληλη σχεδίαση» που αναφέρεται και ως «συγκλίνουσα σχεδίαση», σύμφωνα με την Κοντογιαννάτου (2018: 97), συμβαίνει όταν ο ερευνητής κατασκευάζει χρονοδιάγραμμα για την ταυτόχρονη εφαρμογή τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων αλλά και των μεθόδων κατά την διάρκεια της ίδιας ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον, εξετάζει τα δεδομένα ανεξάρτητα κατά την ανάλυση. Έπειτα, γίνεται συγχώνευση των συνόλων των αποτελεσμάτων, τα οποία συγκρίνονται ή συσχετίζονται, σε μία συνολική ερμηνεία. Από αυτά διαπιστώνεται, σύμφωνα με τον Creswell (2016), ότι σκοπός της συγκλίνοντος μεθόδου αποτελεί η συγχώνευση, σύγκριση και εξήγηση των διαφορών και αποκλίσεων που ενδέχεται να έχουν τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα (Λαδόπουλος, 2019).

4.4. Ποιοτική μέθοδος έρευνας

Για να διερευνηθούν το ερευνητικό ερώτημα και για να εκπληρωθούν ο σκοπός και ο ένας στόχος της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Αν και για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε ακριβώς τι είναι η ποιοτική έρευνα, δεν είναι κάτι εφικτό, ένας ορισμός που έχει δοθεί από τους Ίσαρη & Πουρκός (2015) αναφέρει την ποιοτική έρευνα ως:

μία πλαισιοθετημένη δραστηριότητα που τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, που κάνουν τον κόσμο ορατό (...) τον μετασχηματίζουν. Τον μετατρέπουν σε μία σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, συνεντεύξεων, συνομιλιών, φωτογραφιών, απομαγνητοφωνήσεων και σημειώσεων σε ημερολόγια (12-13).

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι το θέμα της έρευνας καθ' αυτό, οδήγησε στην αναγκαιότητα της σε βάθος διερεύνησης των υπό εξέταση ζητημάτων προσφέροντας μια πιο ολιστική και σφαιρική εικόνα μέσα από τη συλλογή πληθώρας ερευνητικών δεδομένων.

4.4.1. Χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών. Όπως αναφέρει και ο Creswell (2016: 17), η ποιοτική έρευνα είναι καταλληλότερη στο πλαίσιο προσέγγισης ενός ερευνητικού προβλήματος του οποίου οι μεταβλητές δεν είναι γνωστές. Στην ποιοτική έρευνα το «κεντρικό φαινόμενο» είναι μία έννοια σημαντική, πρόκειται για την κεντρική υπό διερεύνηση έννοια, την ιδέα ή τη διαδικασία που μελετάται σε μία ποιοτική έρευνα.

Τα χαρακτηριστικά της έρευνας αυτής, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015: 40-44), συνδέονται αρχικά με την επαγωγική μελέτη ενός ζητήματος με το οποίο συνήθως οι μελετητές έρχονται αντιμέτωποι για πρώτη φορά και καλούνται να το διερευνήσουν αφαιρετικά μέχρι να μπορέσουν να καταλήξουν σε ένα γενικό θέμα ή σε μία ικανοποιητική μελέτη αυτού. Το πιο σημαντικό, όμως, όσον αφορά στην επαγωγική μελέτη που κυριαρχεί στην ποιοτική έρευνα είναι ότι οι ερευνητές οδηγούνται από την ειδική μελέτη, που μπορεί να αφορά στην εστίαση στη συμπεριφορά ενός ανθρώπου, στη γενική διατύπωση δεδομένων ή κατηγοριών. Έτσι, «η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας είναι ανοικτή, αλληλεπιδραστική. Δεν υπάρχει μεταξύ τους διακριτός διαχωρισμός. Οι ερευνητικές υποθέσεις

κατασκευάζονται καθώς προχωρά η έρευνα και η θεωρία αναδύεται από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 31).

Στην ποιοτική έρευνα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δευτερεύων ρόλο στην αρχή της μελέτης. Βεβαίως και είναι σημαντική για να αιτιολογηθεί η ανάγκη μελέτης του ερευνητικού προβλήματος, η βιβλιογραφία, ωστόσο, δεν κατευθύνει τα ερευνητικά ερωτήματα. Κι αυτό γιατί βασίζεται στην πορεία που θα πάρει από τις απόψεις των συμμετεχόντων και λιγότερο με τη βιβλιογραφία του ερευνητή (Creswell, 2016). Επίσης, η ποιοτική έρευνα εστιάζει και στην προσέγγιση ή την ερμηνεία υποκειμενικών ζητημάτων, ενώ, όπως ειπώθηκε, αποτελεί μία ερμηνευτική διαδικασία όπου ο ερευνητής ερμηνεύει οτιδήποτε άξιο παρατήρησης. Παράλληλα, οι προσεγγίσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι κατά βάση σχεσιακές, που σημαίνει ότι οι καταστάσεις, οι ανθρώπινες συμπεριφορές και τα δεδομένα διαπλέκονται μεταξύ τους και το ένα στοιχείο επηρεάζει το άλλο, συνδιαμορφώνοντας έτσι συνολικά μία διαδικασία. Τέλος, η ποιοτική έρευνα συνδέεται άρρηκτα με τη διαδικασία του αναστοχασμού που δίνει τη δυνατότητα, από τη μία, στον ερευνητή να στοχάζεται πάνω στην έρευνα σε όλα της τα στάδια. Από την άλλη, ο ερευνητής χρειάζεται να «θεωρεί δεδομένη την υποκειμενική ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των υποκειμένων και προσπαθεί να τα λάβει υπόψη ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 30).

Εν κατακλείδι, η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον είναι νατουραλιστική (το αντικείμενο μελετάται στο φυσικό του πλαίσιο), που σημαίνει ότι ο ερευνητής αποφεύγει κάθε μορφή χειρισμού, ερεθισμού, παρεμβολής ή διατάραξής του. Έτσι, στόχος της ανάλυσης των δεδομένων που θα συλλέξει είναι η κατανόηση των υποκειμένων, των επιμέρους τους προοπτικών μαζί με το πλαίσιο που αυτές λειτουργούν και «στόχος των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η εμβάθυνση σε μικρό αριθμό περιπτώσεων αποκαλύπτοντας την ιδιαιτερότητα και εστίαση στο ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 31-35).

4.4.2. Ποιοτική έρευνα και ηθική δεοντολογία

Σε συνέχεια των παραπάνω, η σύνδεση ποιοτικής έρευνας και ηθικής δεοντολογίας είναι εμφανής, αφού είναι αναγκαίο οι ερευνητές να διακρίνονται από

ηθικότητα και να διαχειρίζονται τα ηθικά ζητήματα με σεβασμό στην έρευνα και στα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτή. Ένα σύνολο κανόνων είναι απαραίτητο προκειμένου να ρυθμίσουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004, όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015: 88) και οι οποίοι ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Οι βασικές αρχές δεοντολογίας, αρχικά, όσον αφορά στην έρευνα αφορούν στο ότι οι συμμετέχοντες είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη συνολικά χωρίς να προσπαθεί ο ερευνητής να εκμεταλλευτεί καταστάσεις προκειμένου να αντλήσει απλώς και μόνο χρήσιμα δεδομένα για την έρευνα του. Επιπλέον, είναι καθοριστικό ο ερευνητής να έχει άμεση σχέση με τους εμπλεκόμενους σε αυτήν, ενώ, παράλληλα, είναι απαραίτητη η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων και η αποφυγή διαδικασιών ή καταστάσεων που μπορούν να φέρουν σε κίνδυνο τη διαφάνεια και την προστασία των πληροφοριών των υποκειμένων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Κάποιες περαιτέρω βασικές αρχές που ανιχνεύονται στην ποιοτική προσέγγιση κατά τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 89-93) είναι η συγκατάθεση στην έρευνα από την πλευρά των συμμετεχόντων, η ύπαρξη διερμηνέα στους διαφορετικούς πολιτισμούς που συμμετέχουν στην έρευνα και, τέλος, η εξακρίβωση έγκυρων πληροφοριών στη διεξαγωγή έρευνας μέσω διαδικτύου. Τέλος, η συμμετοχή πρέπει να είναι εθελοντική και ελεύθερη χωρίς εξαναγκασμούς.

Τόσο, λοιπόν, από τη φύση της ποιοτικής έρευνας, η οποία χαρακτηρίζεται ως ανοιχτή και διερευνητική (Καρολίδου, 2018) όσο και από τα χαρακτηριστικά της και την άμεση σύνδεσή της με ηθικά ζητήματα, όπως αυτά αναλύονται παραπάνω, επιλέγεται για την προσέγγιση του κεντρικού φαινομένου της έρευνας η ποιοτική μελέτη, δίνοντας έτσι προτεραιότητα στην ολιστικότητα της πραγματικότητας και την άντληση πολλαπλών δεδομένων. Παράλληλα, όπως ειπώθηκε, αυτού του είδους η μελέτη είναι δυναμική που σημαίνει ότι αναδιαμορφώνεται μέσα από τα δεδομένα που προκύπτουν σταδιακά από την προσέγγισή της, δίνοντας έμφαση στη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων και όχι και όχι στην ποσοτικοποίηση της γνώσης, δίνοντας παράλληλα στον ερευνητή τη δυνατότητα για αναστοχασμό πάνω σε όλα τα στάδια της έρευνας. Τέλος, θα δοθεί έμφαση στη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, στην αμοιβαία συμφωνία για τα δικαιώματά τους και στην προσπάθεια να μην θιχτούν ευαίσθητα θέματα.

4.5. Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία είναι μία πολύ σημαντική τεχνική που χρησιμοποιούν οι ερευνητές τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική μελέτη, προκειμένου να αντληθούν δεδομένα από ένα «δείγμα». Συνιστά, λοιπόν, ένα υποσύνολο του πληθυσμού που επιλέγεται για ερευνητικούς σκοπούς (Cohen & Manion, 2000· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001). Επίσης, ο όρος «πληθυσμός» αναφέρεται «στο σύνολο των περιπτώσεων που μπορεί να ενδιαφέρουν τους ερευνητές, είτε πρόκειται για ανθρώπους, είτε για ομάδες, οργανισμούς, χώρες ή ακόμη και για καταστάσεις, γεγονότα, χρονικές περιόδους ή κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες» (Ισαρη και Πουρκός, 2015: 80) Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά στην ποιοτική έρευνα, η δειγματοληψία αποσκοπεί στον εντοπισμό περιπτώσεων που θα οδηγήσουν τον μελετητή στην προσέγγιση του κεντρικού φαινομένου και στην εξυπηρέτηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, ενώ ποικίλει ανάλογα με τη στόχευση της εκάστοτε έρευνας και γι' αυτό προκύπτουν διάφορα είδη δειγματοληψίας. Επιλέγοντας αντιπροσωπευτικό δείγμα, ο ερευνητής μπορεί να επιχειρήσει να προχωρήσει σε γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας στο σύνολο του πληθυσμού (Cohen & Manion, 2000· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

Τέλος, μπορούμε να κάνουμε λόγο για «βολική δειγματοληψία» (convenience sampling), αναφερόμενοι σε ένα είδος δειγματοληψίας όπου ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες με κριτήριο την προθυμία και τη διαθεσιμότητά τους να συμμετάσχουν στην έρευνα (Creswell, 2016). Πρόκειται, δηλαδή, για συμμετέχοντες οι οποίοι βρίσκονταν στο σχολείο που είχε διεξαχθεί η πρακτική άσκηση μέσω του ΠΜΣ κατά το τρίτο εξάμηνο φοίτησης και οι οποίοι είναι οι μαθητές των τμημάτων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

4.6. Μέγεθος δείγματος

Το μέγεθος του δείγματος αναφέρεται στον αριθμό των συμμετεχόντων στην εκάστοτε έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα από έναν ικανοποιητικό αριθμό που θα βοηθήσει την έρευνα. Το δείγμα σε μια ποιοτική έρευνα δεν

χρειάζεται να είναι μεγάλο κι έτσι ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος και ο προσδιορισμός του μεγέθους αναπροσαρμόζεται. Παράγοντες που το επηρεάζουν συνιστούν το εύρος της μελέτης, ο χρόνος μελέτης που διαθέτει ο μελετητής και η φύση του θέματος ή το σχέδιο μελέτης, η ερευνητική μέθοδος και η ποιότητα των δεδομένων (Morse, όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα συνίσταται σε 3 εκπαιδευτικούς-φιλόλογους που θα διδάξει η καθεμία στο τμήμα της από δύο φορές καθώς και τους μαθητές των τμημάτων τους που έχουν συναινέσει στη διαδικασία οι οποίοι ανέρχονται σε 59 στην πρώτη μέτρηση και 50 στη δεύτερη.

4.7. Τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Ένα κομμάτι της έρευνας που διεξάγεται αφορά σε ποιοτικά δεδομένα και, συγκεκριμένα, τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στα υπό μελέτη ζητήματα. Η φύση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος υποδεικνύει την ποιοτική τεχνική που θα χρησιμοποιηθεί, δηλαδή τη συνέντευξη. Επιπλέον, αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά το κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό που μελετάμε, θα αξιοποιηθεί η τεχνική της παρατήρησης. Στην περίπτωση της συνέντευξης και της παρατήρησης, μάλιστα, που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν φόρμες συγκέντρωσης δεδομένων τα λεγόμενα πρωτόκολλα, όπου ο ερευνητής καταγράφει ό,τι παρατηρεί (πρωτόκολλο παρατήρησης) ή σημειώνει δεδομένα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων της έρευνας (πρωτόκολλο συνέντευξης).

4.7.1. Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μία πολύ σημαντική ερευνητική τεχνική για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο Creswell (2016) την ορίζει ως μια συνομιλία δύο ή και περισσότερων προσώπων, όπου ο ένας θέτει ερωτήσεις και ο άλλος καταγράφει απαντήσεις. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή και αποσκοπεί στον σχηματισμό ενός

«νοητικού περιεχομένου», στην αποκάλυψη πτυχών της προσωπικότητας και στην αναγνώριση συμπεριφορών των ατόμων.

Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη έρευνας έχει ως κύριο σκοπό της να συλλέξει δεδομένα πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα έρευνας. Ο σχεδιασμός της, από τη μία, χρειάζεται να βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές και να συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της διερεύνησης. Η χρήση της, από την άλλη, βασίζεται σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι αποτελεί τον κοινωνικό κόσμο, καθώς και οι εμπειρίες, οι απόψεις, οι ερμηνείες και οι διαδράσεις των ανθρώπων θεωρούνται σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε μία συνέντευξη συνιστούν το πιο μεγάλο κομμάτι της συνέντευξης. Σε μία ερευνητική συνέντευξη, οι ερωτήσεις που τίθενται δεν είναι συγκεκριμένες, αλλά μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με το υπό διερεύνηση θέμα, πάντα, όμως, σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που έχουν τεθεί. Μία διάταξη συνήθως γίνεται μεταξύ του να αναζητούμε να μάθουμε τι γνωρίζουν, τι κάνουν οι άνθρωποι και του τι πιστεύουν ή αισθάνονται. Αντίστοιχα αυτό οδηγεί σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε γεγονότα, σε συμπεριφορές και σε πεποιθήσεις ή στάσεις (Robson, 2010).

Τα τρία είδη συνέντευξης χωρίζονται ανάλογα με τον βαθμό τυποποίησης των ερωτήσεων. Αυτά είναι η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος, η μη δομημένη συνέντευξη και η πλήρως δομημένη συνέντευξη. Το είδος που θα χρησιμοποιηθεί για την παρούσα έρευνα συνιστά η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

4.7.2. Ημιδομημένη συνέντευξη

Το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε αποτελεί η ημιδομημένη, αρχικά για να «δημιουργηθεί ένα οικείο κλίμα και να μπορέσουν να εκφραστούν καλύτερα οι απόψεις των ερωτηθέντων-εκπαιδευτών, ενώ παράλληλα να κρατηθούν σημειώσεις από τον ερευνητή ώστε να εντοπίσει και καταγράψει τα μη λεκτικά μηνύματα, συμβάλλοντας στην ορθότερη ερμηνεία» (Λαδόπουλος, 2019: 74). Με αυτό το είδος, δίνεται η «ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 97).

Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 97) και έχουν μεγαλύτερη ελευθερία, κατά τον Robson (2010: 330) ως προς: α) την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις, δ) την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση και ε) τον χρόνο και την προσοχή που αφιερώνουν στο θέμα.

Τα χαρακτηριστικά τους, όπως μας τα παρουσιάζουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), εστιάζουν σε θέματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτές και ευέλικτες και επιτρέπουν στον ερωτώμενο να προχωρήσει σε βάθος, κατανοητές από τους ίδιους ή έχουν κάποιο νόημα για αυτούς σχετικά με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Επιπλέον, διακρίνονται από ευαισθησία όσον αφορά τις ανάγκες των ερωτώμενων και είναι σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας. Αυτές είναι που βοηθούν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς δεν είναι κατευθυντικές ή δεν καθοδηγούν έμμεσα τον ερωτώμενο να απαντήσει με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με τους συνεντευκτές.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις στη συνέντευξη, είναι ανοιχτές (open questions) προκειμένου να αφήσουν τον ερωτώμενο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς, χρησιμοποιώντας τον φυσικό λόγο και είναι χαρακτηριστικές των ημιδομημένων συνεντεύξεων. «Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι οι ερωτήσεις που δεν περιέχουν επιλογές για να διαλέξει ο συμμετέχων. Αντίθετα, ο συμμετέχων πρέπει να πει μόνος του ό,τι νομίζει καλύτερο σε ελεύθερο λόγο» (Καρολίδου, 2018).

4.7.2.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης

Η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων έχει τόσο πλεονεκτήματα ως προς τους ερευνητές όσο και μειονεκτήματα. Έτσι, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), στα πλεονεκτήματα μπορούμε να εντάξουμε τη διερεύνηση σε βάθος αντιλήψεων, απόψεων, αξιών όπως προκύπτουν από προσωπικά βιώματα καθώς και την κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά. Ακόμη, σημαντική είναι η διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες αλλά και η ανάδειξη της «φωνής» και του λόγου των ίδιων στην έρευνα.

Σε αυτό που προβληματίζει η μέθοδος αυτή είναι το γεγονός ότι αποτελεί μια μέθοδο εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της αλλά και ως προς τον σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται. Επιπλέον, απαιτεί σημαντικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία, ευελιξία, ιδιαίτερη ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας και γνήσιο ενδιαφέρον από τους ερευνητές. Τέλος, θα μπορούσαμε να συγκαταλέξουμε και το ότι κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης οι απαντήσεις των συμμετεχόντων θα μπορούσε να μην είναι πάντοτε «κατανοητές, σαφείς ή πλήρως αντιληπτές» (Creswell, 2016: 256).

4.7.3. Πρωτόκολλο συνέντευξης

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης είναι μία χρήσιμη τεχνική για τον ερευνητή, καθώς αποτελεί, σύμφωνα με τον Creswell (2016: 225-226), «ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν και χώρο για να σημειωθούν οι απαντήσεις του ατόμου που δίνει συνέντευξη».

Η δόμηση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης είναι ίσως η σημαντικότερη ενέργεια του ερευνητή γιατί προκαθορίζει σε μέγιστο βαθμό την συλλογή των δεδομένων. Επίσης, η δόμηση του πρωτοκόλλου καθορίζει το στυλ της συνέντευξης γενικά, δηλαδή, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο θα υπάρχουν ερωτήσεις. Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να εξασφαλιστούν αξιόπιστα δεδομένα, είναι ωφέλιμο να διαβεβαιωθούν οι συμμετέχοντες ότι μπορούν να εμπιστευτούν τον συνεντευξιαστή, συμμετέχοντας έτσι ομαλά στη διαδικασία.

Συνεπώς, είναι σημαντική η χρήση του πρωτοκόλλου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης το οποίο, κατά τον Creswell (2009), περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Επικεφαλίδα (ημερομηνία, τόπος, συνεντευκτής/ερευνητής, ερωτώμενος)
- Οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει ο συνεντευκτής/ερευνητής, ώστε να χρησιμοποιούνται οι τυπικές διαδικασίες
- Ερωτήσεις

- Επεξηγήσεις ή λεπτομέρειες πάνω σε σημεία των ερωτήσεων
- Διάστημα μεταξύ των ερωτήσεων για την καταγραφή των απαντήσεων
- Μια τελευταία ευχαριστήρια δήλωση για την αναγνώριση του χρόνου που πέρασε ο συμμετέχων στη συνέντευξη

4.7.4. Παρατήρηση

Η παρατήρηση θεωρείται η πιο ποιοτική και, ίσως, η πιο βασική τεχνική συλλογής δεδομένων. Ως ερευνητική τεχνική ανάγεται ως «η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών ή κοινωνικών διαδράσεων και διεργασιών και αποτελεί μια μέθοδο συλλογής/παραγωγής δεδομένων, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαιδευτική έρευνα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 107).

Έτσι, η παρατήρηση απαιτεί από τον ερευνητή δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και αποκωδικοποίησης των οπτικών λεπτομερειών της γλώσσας του σώματος. Ο τρόπος δουλειάς του στηρίζεται στην εμπειρία του, δεν μπορεί να την προσχεδιάσει με μεγάλη αυστηρότητα αλλά βασίζεται, κυρίως, στη συναίσθησή του και στη δυνατότητά του να ελέγχει τις συγκινησιακές καταστάσεις αυτών που παρατηρεί. Ωστόσο, ενέχει αρκετούς μεθοδολογικούς κινδύνους, περισσότερο σε ότι αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, διότι πάντα μένει ανοιχτό το ζήτημα της αντικειμενικότητας κι αμεροληψίας κατά την καταγραφή των δεδομένων. Για αυτό είναι προτιμότερο για έναν αρχάριο ερευνητή να τη χρησιμοποιήσει συμπληρωματικά με μια άλλη τεχνική, για παράδειγμα τη συνέντευξη (Κεδράκα, χ.χ.)

«Ο ρόλος που μπορεί να αναλάβει ο παρατηρητής-ερευνητής εμπίπτει στον βαθμό εμπλοκής του σε αυτήν. Οι τρεις σημαντικότερες κατηγορίες είναι η συμμετοχική παρατήρηση (*participant observation*), η αμέτοχη παρατήρηση (*nonparticipant observation*) και η εναλλαγή των δύο παραπάνω (*changing observational role*)» (Κοτίνι, 2021: 67-68).

Πιο συγκεκριμένα, ο συμμετέχων παρατηρητής είναι αυτός που συμμετέχει στις δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στον τόπο μελέτης, ο αμέτοχος είναι αυτός που επιλέγει να παρατηρήσει τον εκάστοτε χώρο κρατώντας σημειώσεις χωρίς ωστόσο να συμμετέχει σε δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος συνήθως εντός της σχολικής αίθουσας. Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του παρατηρητή, δηλαδή η εναλλαγή

που αναφέρθηκε προηγουμένως, συνδέεται με τον ερευνητή ο οποίος, ενώ αρχικά μπορεί να παρατηρεί το χώρο και τα πρόσωπα χωρίς κάποια συμμετοχή στις δραστηριότητες, μετά έχει τη δυνατότητα της εμπλοκής του στη διαδικασία ως ενεργός συμμετέχων εξασφαλίζοντας έτσι και μια πιο αντικειμενική οπτική ως προς τα δεδομένα σε σχέση με το περιβάλλον παρατήρησης (Creswell, 2016: 213-215).

Από τους παραπάνω ρόλους που μπορεί να έχει ένας παρατηρητής, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η αμέτοχη παρατήρηση. Επιπρόσθετα, για τις παρατηρήσεις και τα καταγραφόμενα δεδομένα σχεδιάστηκε συγκεκριμένος τρόπος καταγραφής σημειώσεων από τον ερευνητή, επιλέγοντας ένα πρωτόκολλο παρατήρησης.

4.7.5. Σημειώσεις πεδίου

Οι σημειώσεις του ερευνητή κατά τη συμμετοχική παρατήρηση ονομάζονται σημειώσεις πεδίου (field notes). «Σε αυτές τις σημειώσεις πεδίου, ο ερευνητής καταγράφει, με αδόμητο ή ημιδομημένο τρόπο (χρησιμοποιώντας κάποιες προηγούμενες ερωτήσεις που θέλει να μάθει), τις δραστηριότητες στον ερευνητικό χώρο» (Creswell, 2009: 168). Από αυτές προκύπτει το πρωτόκολλο παρατήρησης (observational protocol), το οποίο σχεδιάζεται από τον εκάστοτε ερευνητή για να διευκολύνει τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων (Κοτίνι, 2021). Οι σημειώσεις αυτές βοηθούν τον ερευνητή να καταγράφει στοιχεία από τη διαδικασία της παρατήρησης συλλέγοντας με αυτό τον τρόπο δεδομένα που θα τον βοηθήσουν να προσεγγίσει με μεγαλύτερη ευκολία το υπό διερεύνηση θέμα.

Το περιεχόμενο των παρατηρήσεων είχε περιγραφικό χαρακτήρα (descriptive field notes) περιλαμβάνοντας περιγραφές των δραστηριοτήτων, του χώρου ή των παρατηρούμενων προσώπων, και στοχαστικό χαρακτήρα (reflective field notes) όπου καταγράφονται σκέψεις, συναισθήματα ή συμπεριφορές τους, δίνοντας νόημα στα περιγραφικά στοιχεία.

Από τη μία, οι περιγραφικές σημειώσεις, όπως μας παρουσιάζει η Κεδράκα (χ.χ.), κατηγοριοποιούνται σε:

- *Περιγραφή του περιεχομένου.* Εδώ εντάσσονται σημειώσεις σχετικές με το είδος των δεδομένων και των στοιχείων στα οποία θα εστιάσουμε την παρατήρηση, τον χρόνο, τη διάρκεια της παρατήρησης, κτλ.
- *Περιγραφή των συμμετεχόντων.* Περιλαμβάνονται αναφορές σε παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, η πολιτισμική ταυτότητα, η σχέση των ατόμων μεταξύ τους, κτλ.
- *Περιγραφή του παρατηρητή.* Εδώ περιέχονται σημειώσεις σχετικά με την επίδραση του παρατηρητή σε αυτό που βλέπει, με τις προτεραιότητες που ο ίδιος έχει θέσει στην έρευνά του.
- *Περιγραφή των πράξεων των συμμετεχόντων.* Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές κι αντιδράσεις.

Από την άλλη, οι στοχαστικές σημειώσεις συνήθως χωρίζονται σε δύο υποενοότητες, που αφορούν τις:

- *Ερμηνεία της κατάστασης.* Οι σημειώσεις αυτής της κατηγορίας είναι μια πρώτη εξήγηση που δίνει ο παρατηρητής, η οποία μπορεί να καθοδηγείται είτε από άμεσες παρατηρήσεις, είτε από θεωρητικές προσεγγίσεις, είτε από την προσωπική του εμπειρία, είτε από δικές του προσδοκίες ή υποθέσεις.
- *Εναλλακτικές ερμηνείες.* Οι σημειώσεις εδώ περιλαμβάνουν ερωτηματικά και ανοικτά ερωτήματα του ερευνητή για τυχόν διαφορετικούς τρόπους ανάλυσης ή ερμηνείας όσων παρατηρεί.

Η ερευνήτρια για τον σκοπό αυτό δημιούργησε ένα πρωτόκολλο, βασισμένο στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και στη δομή που ακολουθούν οι διαξιφισμοί (debate) κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, καθώς μελετώνται οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες, έχουν δοθεί κι αυτές ως άξονες παρατήρησης αλλά και σημεία τα οποία χρειάζεται να παρατηρηθούν προκειμένου αυτή, από τη μία, να συμβαδίζει, όπως αναφέρθηκε, με τα ερωτηματολόγια που δίνονται στους μαθητές μετά την κάθε διδασκαλία, από την άλλη, να γίνει πιο ομαλά η ίδια και, ύστερα, η καταγραφή.

4.8. Ποσοτική μέθοδος έρευνας

Σύμφωνα με τους Aliaga & Gunderson (2002, όπως αναφέρεται στους Grant et al., 2017: 5) «η ποσοτική έρευνα προσπαθεί να εξηγήσει φαινόμενα με την συλλογή αριθμητικών δεδομένων που αναλύονται χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους και ειδικότερα στατιστικά στοιχεία». Γενικά, ο λόγος που μπορεί να θέλουμε να ποσοτικοποιήσουμε σχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα το οποίο χρειάζεται μια απάντηση ή μια υπόθεση που θέλουμε να στηρίξουμε ή να απορρίψουμε. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων (Ζυγούρη & Καλογιάννη, 2019). Και για να γίνει αυτό χρειάζεται να μπορούμε να καταλάβουμε το στατιστικό τεστ που θα χρησιμοποιηθεί πάνω στα ερευνητικά μας δεδομένα προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Επιπλέον, η ποσοτικοποίηση συχνά χρειάζεται σύγκριση. Μας επιτρέπει να κάνουμε συγκρίσεις ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες σύμφωνα με κάποια οπτική συμπεριφοράς. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αυτά που θα συγκριθούν είναι οι πρώτες με τις δεύτερες διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος μεταξύ τους μέσα από τα μάτια των μαθητών καθώς και οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα με βάση τους άξονες που μελετώνται.

Στο είδος της έρευνας αυτής ο ερευνητής χρησιμοποιεί συνήθως μια ήδη υπάρχουσα θεωρία η οποία έχει σχεδιαστεί με ακρίβεια αναμένοντας μια απάντηση. Σημαντικός παράγοντας είναι η αντικειμενική κρίση του ερευνητή του οποίου η συμμετοχή δεν απαιτείται από την έρευνα. Τα στοιχεία πρέπει να είναι αποδεκτά και ελεγχόμενα (Ζυγούρη & Καλογιάννη, 2019) για αυτό και όταν χρησιμοποιείται, αναζητούνται ακριβείς και συγκεκριμένες πληροφορίες.

Η ποσοτική έρευνα έχει σταθερή και δύσκαμπτη μορφή. Τα χαρακτηριστικά των ποσοτικών μεθόδων έρευνας «συσχετίζονται με σκοπό την ανεύρεση γενικών τάσεων και, συνεπώς, την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων/ερωτημάτων. Επικεντρώνεται στη μέτρηση θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο» (Παπαγεωργίου, 2014: 3). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Καρολίδου (2018), τα εργαλεία είναι εύκολα στη δημιουργία και χρήση τους, ενώ η ίδια η μέθοδος είναι λιγότερο χρονοβόρα και οικονομικότερη. Οι ερωτώμενοι

μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα παρά την έλλειψη άμεσης επικοινωνίας ενώ ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις και οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι. Από την άλλη, ο ερωτηθείς υποχρεώνεται να απαντήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Ακόμη, η ανάλυση των δεδομένων γίνεται μετά από την συλλογή τους.

Τέλος, σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2014), στα είδη των ποσοτικών μεθόδων περιλαμβάνονται οι:

1. Πειραματική: ο/η ερευνητής/τρια ελέγχει τις συνθήκες (X, ομάδες, μέτρηση).
2. Δειγματοληπτική: συλλογή δεδομένων μέσω κλειστών (κυρίως) ερωτηματολογίων
3. Δευτερογενής έρευνα: Άντληση πληροφοριών μέσω των υπαρχόντων στοιχείων που έχουν συλλεχθεί, από στατιστικές υπηρεσίες/ κρατικές υπηρεσίες/ ερευνητικά κέντρα/ ιστορικές πηγές/ πανεπιστήμια κλπ.
4. Ανάλυση περιεχομένου: ανάλυση κειμένων/ντοκουμέντων, ποσοτικοποιείται το περιεχόμενο και τοποθετείται σε συγκεκριμένες κατηγορίες με συστηματικό τρόπο, εφαρμογή σε πολλές μορφές επικοινωνίας.

Από τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα συμπεριλαμβάνεται στη δειγματοληπτική, η οποία αναφέρεται σε επόμενο κεφάλαιο.

4.8.1 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Το πιο διαδεδομένο εργαλείο που χρησιμοποιείται στη συλλογή στοιχείων είναι το ερωτηματολόγιο και επιλέχτηκε αφού, πρώτα, προσδιορίστηκε ο σκοπός της έρευνας. Περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων που τίθενται στην ίδια προκαθορισμένη σειρά. Χρησιμοποιούνται συνήθως στο πλαίσιο μιας ερευνητικής στρατηγικής προκειμένου να συλλεχθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά δεδομένα για απόψεις, χαρακτηριστικά, στάσεις.

Σε αυτή την ποσοτική έρευνα, το ενδιαφέρον στρέφεται στους μαθητές Α' Λυκείου των τμημάτων που έχει αναλάβει η κάθε φιλόλογος τη σχολική χρονιά 2022-2023 στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τα ερωτηματολόγια δίνονταν στους

μαθητές του κάθε τμήματος ακριβώς μετά από κάθε διδασκαλία και παραλαμβάνονταν την ίδια ώρα.

Επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, επειδή η ερευνήτρια διέθετε άμεση πρόσβαση στην εκπαιδευτική μονάδα, τους μαθητές-συμμετέχοντες και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από ερωτηματολόγια στα οποία καταγράφηκαν και συγκρίθηκαν οι απαντήσεις. Οι τάσεις διαπιστώθηκαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, από τις παρατηρήσεις που έγιναν από την ερευνήτρια αλλά και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών σε δεύτερο χρόνο.

Σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο δεν ήταν έτοιμο, αλλά χρησιμοποιήθηκε η γνώση που αποκομίστηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των προηγούμενων εργασιών και της συσχέτισής με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Επομένως, μία από τις τεχνικές συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο. Συνίσταται σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιέχει συγκεκριμένες ακριβείς ερωτήσεις που στοχεύουν στη λήψη σαφών απαντήσεων. Δόθηκε μαζί με ένα έντυπο συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης, το οποίο υπογράφηκε πριν την εκάστοτε συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο από τους γονείς των μαθητών και μια κατατοπιστική συνοδευτική επιστολή, με την οποία επιδιώχθηκε η διευκρίνιση της διασφάλισης της συνεργασίας, ο σκοπός του ερωτηματολογίου και ο τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, διενεργούμενος με ηθικό τρόπο και διατηρώντας πλήρη ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.

Οι κλίμακες στάσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έχουν τη μορφή δηλώσεων ή ερωτήσεων με τα υποκείμενα της έρευνας να καλούνται να απαντήσουν σε πεντάβαθμες κλίμακες τύπου Likert. Η βαθμονόμηση των κλιμάκων χαρακτηρίζεται από κλιμακούμενη συνέπεια με δυνατές απαντήσεις: «καθόλου», «πολύ λίγο», «λίγο», «πολύ» και «πάρα πολύ», καλύπτοντας όλο το φάσμα των πιθανών απόψεων. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική.

Η αναλυτική δομή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εμπεριέχει μια ομάδα δύο ερωτημάτων που εξετάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων. Το πρώτο είναι κλειστού τύπου και αφορά το φύλο και το δεύτερο ανοιχτού στο οποίο ζητείται η

ηλικία. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες ερωτήσεων: τις γενικές που αφορούν το debate, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με προσοχή προκειμένου να μην γίνουν σφάλματα. Οπότε, δεν υπήρχαν ερωτήσεις που να προδιαθέτουν, να ασκούν κοινωνική πίεση, να μην ταιριάζουν με την έρευνα που διεξάγεται όπως, επίσης, δόθηκε και έμφαση στη σειρά τους.

4.9. Η ερευνητική διαδικασία

4.9.1. Ενημέρωση συμμετεχόντων

Η παρούσα έρευνα ανταποκρίνεται στα απαραίτητα βασικά δεοντολογικά ζητήματα τα οποία οφείλουν να τηρούνται κατά τη διεξαγωγή μίας ποιοτικής έρευνας. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος εθελοντικά, αφού πρώτα έδωσαν τόσο προφορική όσο γραπτή συγκατάθεση. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά από την ερευνήτρια για τη μελέτη: για τον σκοπό, τους στόχους της και για το λόγο για τον οποίο αυτή υλοποιείται. Για όλα τα παραπάνω οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και εγγράφως μέσα από το «ενημερωτικό έντυπο συμμετοχής σε έρευνα» το οποίο τους διανεμήθηκε πριν από τη διεξαγωγή της (Παράρτημα Α). Μέσα στο έγγραφο αυτό, γνωστοποιούνται στους συμμετέχοντες όλες οι απαραίτητες πληροφορίες γύρω από την έρευνα. Οι συμμετέχοντες επίσης, όπως προαναφέρθηκε, έδωσαν τόσο προφορική όσο και γραπτή συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα συμπληρώνοντας το αντίστοιχο έγγραφο: «έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης συμμετοχής σε έρευνα» (Παράρτημα Α). Μέσα από το έγγραφο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι διάβασαν και κατανόησαν τις συναφείς με την έρευνα πληροφορίες και ότι τους παρασχέθηκαν διευκρινίσεις εφόσον αυτές ζητήθηκαν. Επίσης, επιβεβαιώνουν ότι συμφωνούν με την ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης και δίνεται, επιπλέον, η επιλογή να δηλώσουν εάν είναι διατεθειμένοι να συμμετάσχουν σε περαιτέρω συλλογή πληροφοριών, εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο. Τέλος, γνωστοποιείται στους συμμετέχοντες ότι έχουν το δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή αυτοί επιθυμούν πριν από την ολοκλήρωσή της με συνακόλουθη καταστροφή των σχετικών ηχογραφήσεων και απομαγνητοφωνήσεων. Προαιρετικά, οι συμμετέχοντες δύνανται να έχουν πρόσβαση στο κείμενο της απομαγνητοφωνημένης

συνέντευξης ή/και να λάβουν αντίγραφο της ερευνητικής εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή.

4.9.2. Υλοποίηση έρευνας

Μετά την ενημέρωση των συμμετεχόντων προφορικά αλλά και γραπτά για την έρευνα μαθητές και εκπαιδευτικοί έδωσαν και εγγράφως τη συγκατάθεσή τους για να συμμετέχουν στην έρευνα με το έγγραφό που αναφέρθηκε και παραπάνω.

Πρώτα, διεξήχθησαν η παρατήρηση και ηχογράφηση των έξι διδασκαλιών που πραγματοποίησαν οι τρεις φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ερευνήτρια, ως αμέτοχος παρατηρητής, παρακολουθούσε και ηχογραφούσε σε ένα εμφανές σημείο τη διδασκαλία που πραγματοποιούνταν. Οι μαθητές είχαν ενημερωθεί για την έρευνα και πριν δώσουν την συγκατάθεσή τους με τα έντυπα αλλά και πριν την διδασκαλία τους, από την ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό που είχε το κάθε τμήμα. Οι ηχογραφήσεις έγιναν υπό ευνοϊκούς όρους.

Έπειτα, οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης σε συνεννόηση με τις εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Έτσι, οριζόταν η μέρα και η ώρα της συνάντησης για τη συνέντευξη μετά από την τελευταία διδασκαλία που είχαν πραγματοποιήσει. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια ενημέρωνε τις συμμετέχουσες για ακόμη μία φορά για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Οι συμμετέχουσες διαβεβαιώθηκαν, επίσης, για τη χρήση ψευδώνυμων και για τη γενικότερη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και των προσωπικών τους δεδομένων, πράγμα που αναγράφεται ρητώς και στο έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής σε έρευνα που διάβασαν και υπέγραψαν (Παράρτημα Α). Πριν από την αρχή της συνέντευξης, ζητήθηκε επίσης και προφορικά η συγκατάθεσή τους. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με αυτόν τον τρόπο και ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους.

4.10. Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να επισημανθούν λεπτομέρειες για το δείγμα και τη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Αρχικά, το δείγμα

συλλογής δεδομένων είναι περιορισμένο, καθώς αφορά μαθητές και εκπαιδευτικούς σε ένα Γενικό Λύκειο της Αθήνας και ο αριθμός των εκπαιδευτικών από όπου αντλήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι εξίσου περιορισμένος (τρεις στο σύνολο). Επομένως, το δείγμα δεν είναι αρκετά μεγάλο ώστε να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα δημιουργώντας μία γενικευμένη και αντιπροσωπευτική εικόνα των σχολικών κοινοτήτων στην Ελλάδα. Οι γενικευμένες πρακτικές, μάλιστα, που χρησιμοποιούνται πολλές φορές σε μελέτες και έρευνες δεν οδηγούν σε κάτι ουσιαστικό.

Επιπλέον, περιορισμοί έγκεινται στη μέθοδο και τις τεχνικές και εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων. Αρχικά, παρά την επιλογή της συγκλίνουσας μικτής μεθόδου και της εγκυρότητας και αξιοπιστίας που αυτή αναδεικνύει, η ειλικρίνεια με την οποία απαντούν οι ερωτώμενοι σε ένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να ελεγχθεί πλήρως. Ακόμη, ένας περιορισμός που πηγάζει από τη φύση του ποιοτικού μέρους της έρευνας είναι η μη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της σε ολόκληρο των πληθυσμό της χώρας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτήματα της συνέντευξης είναι καθαρά προσωπικές και βασίζονται στις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν οι ίδιες, για αυτό και δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικές. Ο αριθμός τους είναι μικρός, οπότε και η έρευνα είναι εστιασμένη στις απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών-φιλόλογων προσπαθώντας, όμως, να αποτυπώσει με σαφήνεια και πληρότητα τις απαντήσεις τους. Τέλος, μία ακόμη δυσκολία που ανέκυψε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων ήταν το γεγονός ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες απομακρύνονταν από την ουσία της ερώτησης και εν τέλει η απάντησή τους δεν κάλυπτε θεματολογικά αυτό που αρχικά είχαν ερωτηθεί. Παρόλα αυτά, γίνονταν επιπρόσθετες ερωτήσεις για διευκρινίσεις.

Ο πιο σημαντικός περιορισμός ήταν ο διαθέσιμος χρόνος που υπήρχε. Η έρευνα διεξήχθη τις τρεις τελευταίες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς, οπότε υπήρχε μία πίεση και ένα άγχος για το πώς θα βγουν και για τις διδακτικές ώρες που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, η κάθε εκπαιδευτικός αξιοποίησε μία διδακτική ώρα για να χρησιμοποιήσει την τεχνική του debate στη διδασκαλία της. Ο χρόνος ήταν τόσοσ ώστε οι δύο από τις τρεις εκπαιδευτικούς δεν πρόλαβαν να κάνουν ενημέρωση στους μαθητές τους για τη διαδικασία του debate, πράγμα που έγινε στα πρώτα δέκα λεπτά της κάθε διδασκαλίας τους και αυτό περιγράφεται και στις συνεντεύξεις τους. Στην

αντίθετη πλευρά βρίσκεται η μία εκπαιδευτικός η οποία είχε ενημερώσει τους μαθητές για τη διαδικασία και υπήρχε η οργάνωση αλλά η ερευνήτρια δεν ήταν παρούσα σε αυτό.

Πάνω σε αυτό τον περιορισμό οφείλεται και η καθυστέρηση ολοκλήρωσης της έρευνας. Κι αυτό γιατί η τελευταία διδασκαλία είχε προγραμματιστεί για την τελευταία μέρα των σχολικών μαθημάτων, τελικά πραγματοποιήθηκε την τελευταία μέρα των σχολικών εξετάσεων. Για αυτό τον λόγο, άλλωστε, δεν παρίσταντο και όλοι οι μαθητές όπως έγινε στην πρώτη διδασκαλία με αποτέλεσμα το κοινό να μην είναι μεγάλο και τα ερωτηματολόγια να είναι λιγότερα την δεύτερη από την πρώτη φορά. Λόγω χρόνου, λοιπόν, σε αυτή την τελευταία διδασκαλία, η εκπαιδευτικός προτίμησε να προετοιμαστούν οι μαθητές χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας και μετά ενημερώθηκε για τον τρόπο προετοιμασίας τους το οποίο και καταγράφηκε στο πρωτόκολλο παρατήρησης.

Έτσι, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα εστιάζει σε κάποιες σημαντικές συνιστώσες και αξιοποιεί τα δεδομένα αυτά προκειμένου να προσφέρει σε ένα σημαντικό βαθμό λύση απέναντι σε ένα ερευνητικό πρόβλημα, δε σημαίνει ότι επιτρέπει να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα που να συνδέονται με ένα αντιπροσωπευτικό περιεχόμενο και μία γενικευμένη επικύρωση. Παρόλα αυτά, συνίσταται σε μία πρωτότυπη έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα η οποία μπορεί να αποτελέσει αρχή για να μελετηθούν περαιτέρω και να κατανοηθούν οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας, όπως το *debate*.

4.11. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων στην έρευνα αυτή συνιστά η θεματική ανάλυση. Είναι η συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων εντός ενός συνόλου δεδομένων, δηλαδή «θεμάτων», τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός κατά τη διάρκεια της θεματικής ανάλυσης καθιστώντας τους ερευνητές ευέλικτους να κινηθούν σε αυτά, αρκεί να είναι σαφές

«το τι επιδιώκει να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 116-117). «Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων (codings) και των θεμάτων (themes) που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων» (Γαλάνης, 2018: 417).

Τα βήματα για να επιτευχθεί αυτή η μέθοδος ανάλυσης είναι η μετεγγραφή της συνέντευξης (απομαγνητοφώνηση), η εξοικείωση με τα δεδομένα, ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Έπειτα, η κωδικοποίηση, όπου εδώ αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σύντομα το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Προχωράμε στην αναζήτηση των θεμάτων και στη συνέχεια την επανεξέτασή τους, καθώς κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται οπότε χρειάζεται να συγχωνευθούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά. Τέλος, ορίζονται τα θέματα και συγγράφονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Έτσι, μετά το πέρας της διεξαγωγής των διδασκαλιών και των συνεντεύξεων που ηχογραφήθηκαν, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους. Παρήχθησαν γραπτά κείμενα τα οποία και απέδιδαν με κάθε λεπτομέρεια τα όσα είχαν ειπωθεί ανά περίπτωση, ώστε εν συνεχεία, βάσει των απομαγνητοφωνήσεων, να αρχίσει η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Η απομαγνητοφώνηση έγινε με μεταφορά των δεδομένων από τις καταγραφές βίντεο σε αρχεία του Microsoft Word. Κατά την απομαγνητοφώνηση έγινε προσπάθεια να μεταφερθούν τα όσα ειώθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Μετά την ολοκλήρωση της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, ακολούθησαν οι αναγνώσεις τους προκειμένου να γίνει ένας έλεγχός τους και έπειτα να υπάρξει και η ανάλογη εξοικείωση με τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Ακολούθησε επίσης και τηλεδιάσκεψη με την επόπτρια καθηγήτρια ώστε να συζητηθεί η γενική εικόνα των δεδομένων και να συναποφασιστεί η πορεία ανάλυσης που θα ακολουθηθεί.

4.12. Ποιότητα ερευνητικού σχεδιασμού

4.12.1 Εγκυρότητα της έρευνας

Όταν αναφερόμαστε στη διαδικασία αξιολόγησης δεδομένων, κάνουμε λόγο για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Η διαδικασία που η παρούσα έρευνα ακολούθησε και που προσπάθησε να εξασφαλίσει την εγκυρότητά της ήταν η «τριγωνοποίηση» (triangulation). Η τριγωνοποίηση είναι, με λίγα λόγια, «η χρήση πάνω από μίας ερευνητικής τεχνικής στη μελέτη του ίδιου ερευνητικού πεδίου όπου η κάθε μία χρησιμοποιείται για να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της άλλης» (Ευαγγέλλου, 2014: 113) και στηρίζεται στην αρχή ότι μία μόνη της δεν δύναται να αντικατοπτρίσει την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα.

Για αυτό τον λόγο, πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν για να τριγωνοποιηθούν και να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα που προέκυπταν στη διάρκεια της συλλογής. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνδέονταν με τα δεδομένα επιβεβαιώνοντάς τα και τα οποία τριγωνοποιούνταν με πληροφορίες που προέρχονταν από άλλες πηγές δεδομένων. Συνεπώς, «οι ερευνητικές μέθοδοι και εργαλεία συνδέονταν με τους σκοπούς της έρευνας και το πλαίσιο κωδικοποίησης με το οποία θα αναλύονταν τα δεδομένα» (Συμεού, 2007: 4).

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων τριγωνοποιήθηκαν με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων και των παρατηρήσεων και, παράλληλα, τα ερωτηματολόγια με τα δεδομένα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων και της παρατήρησης με τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις. Έτσι, κάθε πηγή δεδομένων ενημέρωνε την τελική ανάλυση των δεδομένων με τρόπο που το κάθε εύρημα της έρευνας να προκύπτει ως αποτέλεσμα της επιβεβαίωσης τουλάχιστον μίας ακόμα πηγής δεδομένων (Συμεού, 2007). Η τριγωνοποίηση αυτή προσέθετε εγκυρότητα στα ευρήματα και διαφύλαττε την επάρκεια και καταλληλότητα των ερμηνειών που προέκυπταν από τα ευρήματα αυτά οπότε και «τριγωνοποιείται» η αλήθεια μεταξύ των μεθόδων που αξιοποιήθηκαν.

Κεφάλαιο 5^ο-Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Στο σημείο αυτό, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διεξαχθείσας έρευνας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι περιορισμένος, όπου αυτό επιβαλλόταν από τις παρακολουθήσεις που έγιναν. Επελέγη η ανάλυση περιεχομένου για τη διερεύνηση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Αυτά είναι οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και η παρατήρηση των διδασκαλιών που πραγματοποιήσαν, οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια. Με βάση τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων στη συνέντευξη, η ανάλυση περιεχομένου που διενεργήθηκε δεν είχε τόσο ως σκοπό την ομαδοποίηση των απαντήσεων και την εξαγωγή περισσότερο γενικών συμπερασμάτων, αλλά εστίασε στις επιμέρους απόψεις των ατόμων που συμμετείχαν. Αυτό έχει ως στόχο να αποτυπώσει με σαφήνεια και πληρότητα τις απόψεις τους και να επιχειρήσει την ερμηνεία τους. Για αυτό τον λόγο, επισημαίνονται τα κοινά σημεία των απόψεών τους και καταβάλλεται προσπάθεια να ερμηνευτούν οι διαφορές που υπάρχουν στις απαντήσεις τους.

5.1. Ανάλυση ερωτήσεων συνέντευξης

Πίνακας 1: Επίπεδο σπουδών και διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών

Γενική κατηγορία	Θέμα-Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου		
		1	2	3
Επίπεδο σπουδών				
	1ο πτυχίο	√	√	√
	2ο πτυχίο			
	1ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	√		√
	2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	√		
	Διδακτορικό Δίπλωμα			
Διδακτική εμπειρία				
	1-10 έτη προϋπηρεσίας			

	11-20 έτη προϋπηρεσίας	√		√
	>21 έτη προϋπηρεσίας		√	

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι συνολικά δεκαεπτά και επιδιώκουν να διερευνήσουν, όπως έχει αναφερθεί, τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές Α' Λυκείου από τη χρήση του debate στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σε πρώτο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το επίπεδο σπουδών τους αλλά και τη διδακτική τους εμπειρία (Πίνακας 1). Σχετικά με αυτό προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου, συγκεκριμένα οι τρεις φιλόλογοι που συμμετείχαν στο πλαίσιο της έρευνας, κατέχουν όλες βασικό πτυχίο (φιλοσοφία, ιστορικό αρχαιολογικό, κλασική φιλολογία). Οι δύο από αυτές έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εκ των οποίων η μία διαθέτει και δεύτερο μεταπτυχιακό. Η διδακτική τους εμπειρία, ωστόσο, διαφέρει καθώς οι δύο φιλόλογοι διαθέτουν 15-20 χρόνια εμπειρίας ενώ η μία 35 χρόνια. Το επίπεδο σπουδών έτσι, αλλά και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

Οι επόμενες ερωτήσεις εστιάζουν στο ένα ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά το να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του debate στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η ανάλυσή του διαρθρώνεται σε δέκα άξονες. Ο πρώτος εστιάζει στην εφαρμογή της τεχνικής debate στην τάξη των τριών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, ο δεύτερος στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία debate και ο τρίτος στην Τράπεζα Θεμάτων ως περιοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή του debate. Ο τέταρτος αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση του debate και ο πέμπτος στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρώτη διδασκαλία σχετικά με τη σύνδεση των δεξιοτήτων μέσα από το debate στη Νεοελληνική Γλώσσα. Στη συνέχεια, οι άξονες επικεντρώνονται κυρίως στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, ως έκτος άξονας θεωρούνται οι διαφορές στο debate ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία με χρήση της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας και ως έβδομος τα προβλήματα που ανιχνεύονται στην υλοποίηση των διδασκαλιών με

debate. Ο όγδοος αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών μετά τη δεύτερη διδασκαλία με debate για την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Οι δύο τελευταίοι συνίστανται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση του debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς, και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το debate στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.Εφαρμογή τεχνικής debate στην τάξη

Στο πρώτο στάδιο της παρούσας έρευνας και οι τρεις εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υλοποιήσουν μια διδασκαλία με debate ακολουθώντας τον τρόπο που επέλεξαν οι ίδιες. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης, λοιπόν, με τις οποίες οι φιλόλογοι ήρθαν αντιμέτωποι ήταν: «Έχετε χρησιμοποιήσει στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας τη μέθοδο debate; Αν ναι, σε ποια τάξη; Με ποιον τρόπο υλοποιήσατε τη μέθοδο αυτή;» καθώς και «Επιδιώκετε να χρησιμοποιείτε το debate στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικότερα στην Α' Λυκείου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;» Και οι τρεις εκπαιδευτικοί, αν και δεν έχουν την ίδια διδακτική εμπειρία, ανέφεραν πως χρησιμοποιούν μια μορφή debate στις τάξεις τους πιο χαλαρή και όχι τόσο αυστηρή, η οποία θα περιγραφεί αντιστοίχως παρακάτω (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Εφαρμογή τεχνικής debate στην τάξη

Εκπαιδευτικοί	Βασικά χαρακτηριστικά θέματος
1^η εκπαιδευτικός	Εμπειρία με ρητορικούς ομίλους Έχει χρόνια να διδάξει Α' Λυκείου Το τμήμα της δεν έχει ξανακάνει debate Προτιμά ένα όχι τόσο αυστηρό debate
2^η εκπαιδευτικός	Μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία Έχει χρόνια να εφαρμόσει debate σε Α' Λυκείου αλλά την προτιμά ως τάξη Το τμήμα της δεν έχει ξανακάνει debate Προτιμά ένα όχι τόσο αυστηρό debate

3^η

εκπαιδευτικός

Μικρότερη διδακτική εμπειρία

Δεν έχει ξανακάνει debate σε Α' Λυκείου και δεν το επιδίωκε

Το τμήμα της δεν έχει ξανακάνει debate

Προτιμά ένα όχι τόσο αυστηρό debate

Η πρώτη εκπαιδευτικός, η οποία έχει και εμπειρία με ρητορικούς ομίλους, εφαρμόζει άλλοτε «αυστηρό debate με κανόνες» και άλλοτε «παιχνίδια επιχειρηματολογίας με αντεπιχειρήματα». Υποστηρίζει πως «δεν είναι εύκολο μέσα σε μια τάξη να μεταφερθούν όλοι οι κανόνες». Όσον αφορά την παρούσα έρευνα που το χρησιμοποιεί, η καθηγήτρια αναφέρει πως «είχα να διδάξω πολλά χρόνια Α' Λυκείου και φέτος δεν το έκανα». Συνεπώς, πρόκειται για μία τάξη η οποία δεν είχε έρθει σε επαφή με το debate πριν την έρευνα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο τρόπος που έδρασε η εκπαιδευτικός, και ο οποίος αναλύεται και στις σημειώσεις πεδίου, είναι ο εξής: Οι μαθητές ανά δύο στα θρανία τους επεξεργάζονται την πλευρά που τους έχει ανατεθεί, δηλαδή υπέρ ή κατά, όπως τους χώρισε η εκπαιδευτικός, αναζητώντας 3-4 επιχειρήματα. Έχουν στη διάθεσή τους 5-10 λεπτά. Έπειτα, οι δύο πρώτοι ομιλητές παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους, εφόσον πρώτα έχουν διαβάσει τα επιχειρήματα όλων των ομάδων που υποστήριζαν την πλευρά τους. Στη συνέχεια, οι δύο δεύτεροι και τελευταίοι ομιλητές παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους ενώ, στο τέλος, ακολουθεί αξιολόγηση από το κοινό-κριτές σε προκαθορισμένους άξονες.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός, η οποία έχει και την περισσότερη διδακτική εμπειρία, είχε αρκετά χρόνια να εφαρμόσει debate στην Α' Λυκείου, αλλά είναι και αυτή η οποία προτιμά αυτή την τάξη. Μάλιστα, λέει χαρακτηριστικά πως «το είχα αφήσει και σίγουρα θα το κάνω πάλι του χρόνου, και στην Α' και στην Β' Λυκείου». Ωστόσο, ούτε η συγκεκριμένη είχε οργανώσει τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με την εν λόγω μέθοδο («δεν το είχα κάνει με συγκεκριμένη μέθοδο, ήταν πιο χαλαρό, ήταν περίπου σαν το πρώτο που κάναμε...πάντα λίγο πρόχειρα, δηλαδή χωρίς συγκεκριμένο χρόνο. Ο χρόνος που έδινα ήταν στη δουλειά της ομάδας. Από κει και πέρα, πόσην ώρα θα μιλήσει ο καθένας ή τη σειρά με την οποία θα μιλήσει, όχι δεν το είχαμε κάνει, το κάναμε πιο ελεύθερα»). Έτσι, και στο δικό της τμήμα, οι μαθητές δεν είχαν ξανακάνει debate και η ίδια αναφέρει πως «έπρεπε να έχουν εξοικειωθεί, να

συζητηθεί λίγο τι είναι, πώς γίνεται, ποιοι είναι οι στόχοι του». Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε στη διδασκαλία της τον παρακάτω τρόπο προσέγγισης του debate: Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες των 4 ατόμων και 2 ομάδες των 3 και επεξεργάζονται την πλευρά που τους έχει δοθεί, δηλαδή υπέρ ή κατά, όπως τους χώρισε η εκπαιδευτικός, αναζητώντας 3-4 επιχειρήματα. Διευκρινίζονται από τη διδάσκουσα οι ρόλοι που θα έχει η κάθε ομάδα και το θέμα του debate, ενώ έχουν στη διάθεσή τους 10 λεπτά για να το επεξεργαστούν. Στη συνέχεια, οι δύο ομιλητές-εκπρόσωποι παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους και μετά την πρώτη φορά συνεχίζουν με την αντίκρουση των επιχειρημάτων. Έπονται οι ερωτήσεις και η αξιολόγηση από το κοινό σε προκαθορισμένους άξονες.

Η τρίτη εκπαιδευτικός δεν είχε ξανακάνει debate στην Α' Λυκείου και δεν το επιδίωκε μέχρι την υλοποίηση της έρευνας («ήταν η πρώτη φορά στην Α' Λυκείου», «το επιδιώκω στις μεγαλύτερες τάξεις»). Και αυτή η φιλόλογος επιλέγει να το υλοποιήσει «με μορφή συζήτησης, όχι τόσο καθαρό debate». Συγκεκριμένα, αναφέρει πως «χρησιμοποιείται μορφή debate, αλλά όχι αυτό το πιο αυστηρό. Οντως θα έχουμε μια μεριά που θα λέει κάποια υπέρ ή κατά, αλλά δεν έχει την πιο αυστηρή δομή». Ο τρόπος που διεξήγαγε η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, λοιπόν, το debate στο τμήμα της ήταν ο εξής: χώρισε τους μαθητές του τμήματος σε δύο ομάδες, υπέρ και κατά. Οι μαθητές εκτός μαθήματος αναζήτησαν πληροφορίες και επιχειρήματα για να μπορούν να υποστηρίξουν τις θέσεις τους. Την ώρα του debate, οι περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία επιχειρηματολόγούσαν και αντεπιχειρηματολόγούσαν με τη μορφή διαλόγου χωρίς να υπάρχει κάποιος περιορισμός στο θέμα της ώρας. Στο τέλος, η φιλόλογος και η ερευνήτρια μαζί αποφάσισαν τη νικήτρια ομάδα.

2.Επιδιώξεις εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία debate

Το θέμα αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς στην πορεία της ανάλυσης μπορούμε να διαπιστώσουμε αν οι επιδιώξεις που είχε θέσει η κάθε εκπαιδευτικός (Πίνακας 3), επετεύχθησαν. Η ερώτηση της ερευνήτριας που συμπίπτει με αυτόν τον άξονα είναι: «Ποιες ήταν οι επιδιώξεις σας στην πρώτη διδασκαλία στην οποία εφαρμόσατε τη μέθοδο debate στο πλαίσιο της έρευνας;»

Πίνακας 3. Επιδιώξεις εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία debate

Θέματα	1 ^η εκπαιδευτικός	2 ^η εκπαιδευτικός	3 ^η εκπαιδευτικός
Γνωριμία και κατανόηση τεχνικής	√	√	√
Απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	√		√
Άσκηση στην επιχειρηματολογία	√		√
Ευχαρίστηση	√	√	√

Γνωριμία και κατανόηση τεχνικής

Στο υποθέμα αυτό ανταποκρίνονται οι απαντήσεις και των τριών εκπαιδευτικών οι οποίες, ως πρώτη επιδίωξή τους, αναφέρουν τη γνωριμία με το debate. Η πρώτη εκπαιδευτικός θέτει ως επιδίωξή της «να γνωρίσουν αυτή τη διδακτική τεχνική, τη λειτουργία του *debate*, να το ζήσουν, να το καταλάβουν». Η συγκεκριμένη, έχοντας εμπειρία πάνω στην τεχνική αυτή, έχει περισσότερο ολοκληρωμένη άποψη πάνω στο κομμάτι αυτό και θέτει και περισσότερους στόχους. Συνακολούθως, η δεύτερη εκπαιδευτικός έρχεται να συμπληρώσει ότι «*επιδίωξή μου ήταν να καταλάβουν τα παιδιά τι σημαίνει *debate**». Παρόλα αυτά, αναφέρει και το γεγονός ότι θα προτιμούσε πριν την έρευνα να είχε υπάρξει «*κάποια ενημέρωση και προετοιμασία...γιατί τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία*». Τέλος, η τρίτη εκπαιδευτικός συγκεκριμενοποιεί πάνω στο κομμάτι της γνωριμίας με την τεχνική πως επιδιώκει οι μαθητές να μάθουν «*να χωρίζουν ομάδες, να λένε τι θα γίνει, ποιο θα είναι το θέμα*».

Απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Λόγος για τις επικοινωνιακές δεξιότητες έγινε άμεσα από την πρώτη εκπαιδευτικό και έμμεσα από την τρίτη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στο «*να αποκτήσουν, για πρώτη φορά, μάλλον να συνειδητοποιήσουν τις επικοινωνιακές*

δεξιότητες που χρειάζονται για να το κάνεις αυτό. Σταδιακά να τις αποκτήσουν κιόλας, αν είναι επαναλαμβανόμενο». Παραθέτει ειδικότερα για τους κριτές ότι επιδιώκει «να ασκηθούν στο να ακούν προσεκτικά τους ομιλητές», χαρακτηριστικό που παραπέμπει στην ενεργό ακρόαση, και «να συνειδητοποιήσουν ότι για κάθε θέμα υπάρχουν δύο αντίθετες απόψεις, που έλεγε και ο Πρωταγόρας. Άρα, να γίνουν και καλοί ακροατές». Η τρίτη εκπαιδευτικός έθιξε το θέμα της «ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης»: οι μαθητές σε ομάδες θα μπορούν «να μιλάνε και να εκφράζονται ελεύθερα».

Άσκηση στην επιχειρηματολογία

Το ζήτημα της επιχειρηματολογίας, που εντάσσεται στις μεταγνωστικές δεξιότητες, παρουσιάστηκε στις επιδιώξεις της πρώτης εκπαιδευτικού. Η ίδια αναφέρει πως επιθυμεί «να ασκηθούν στην ανεύρεση επιχειρηματολογίας, είτε συμφωνούν είτε διαφωνούν με το θέμα, με τη θέση που πρέπει να υποστηρίζουν, γιατί δεν τους άφησα να επιλέξουν τη θέση που προτιμούν αλλά κληρώθηκαν, έτυχαν αυτή τη θέση ασχέτως της προσωπικής τους άποψης». Στη συνέχεια, όταν μίλησε για την ευθύνη των κριτών τόνισε την ανάγκη «να προβληματιστούν για το θέμα συζήτησης», να καταλάβουν ότι «μπορούν να υποστηριχθούν εξίσου πειστικά και οι δύο πλευρές». Το ίδιο αναφέρει και η τρίτη εκπαιδευτικός, δηλαδή πως θέλει «να έχουν την ευθύνη να οργανώσουν κάτι και να τοποθετηθούν, γιατί στο background δημιουργήσαμε ομαδικές όπου συζητήσανε τα παιδιά αυτό που θα κάνουν, θα υλοποιήσουν... και επελέγησαν οι ομάδες με μορφή «όχι ποιον θέλω και ποιον θες». Ξεκινήσαμε με τους δύο επικεφαλής και λίγο παίζαμε και στον τρόπο που θα στηθούν οι ομάδες».

Ευχαρίστηση

Αυτή παράμετρος δεν θα μπορούσε να υποτιμηθεί από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς υποδηλώνει πόσο αληθινά δημιουργική θέλει να βιώνει κάποιος τη διδασκαλία, αντικρίζοντάς την και από μία διαφορετική σκοπιά –όχι τόσο δασκαλοκεντρική. Μέσα στις απαντήσεις τους οι φιλόλογοι ανέφεραν τα ρήματα «να το ζήσουν», «να το ευχαριστηθούν». Μάλιστα, το τελευταίο, η δεύτερη εκπαιδευτικός –όπως από την ίδια αναφέρθηκε– πιστεύει ότι «αυτό το πέτυχα».

3.Η Τράπεζα Θεμάτων ως περιοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή του debate

Η ερώτηση που έγινε στις τρεις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της συνέντευξης ήταν: «Σας περιορίζει στην πιο συστηματική χρήση του debate η Τράπεζα Θεμάτων που εφαρμόζεται στις ενδοσχολικές εξετάσεις της Α' Λυκείου; Αν ναι, για ποιο λόγο;»

Οι δύο από τις τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνούν πως η Τράπεζα Θεμάτων στην Α' Λυκείου είναι αναχαιτιστικός παράγοντας. Αν και η μία δεν συμφώνησε στην αρχή, επεσήμανε, όπως και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί, το θέμα του «*χρόνου και της ύλης*». Κι αυτό γιατί «*όλα πρέπει να γίνουν εξίσου καλά απλώς για να μην δουν τα παιδιά κάτι το οποίο θα τους είναι τελείως ξένο*». Επιπλέον, διαπιστώνουν πως σε μία σχολική χρονιά με τις παραμέτρους του δημοσίου σχολείου «*δεν μπορούν να υλοποιούνται όλα όταν χάνονται πολλές ώρες με γιορτές, καταλήψεις, εκδρομές*». Κι αυτό γιατί τους περιορίζει στην ύλη.

4.Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αξιοποίηση debate

Το θέμα αυτό συνάδει με την ερώτηση της ερευνήτριας αναφορικά με το αν οι διδάσκουσες θεωρούν ότι εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως το debate, αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στους τρόπους που επιτυγχάνεται αυτό (Πίνακας 4). Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής μέσα στην τάξη και το μάθημα, καθώς, και τη συμβολή του στην ενήλικη ζωή των μαθητών.

Πίνακας 4. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αξιοποίηση debate

Θέματα	1 ^η εκπαιδευτικός	2 ^η εκπαιδευτικός	3 ^η εκπαιδευτικός
Συμβολή του debate στην	√	√	√

**μαθητοκεντρική
διδασκαλία**

**Συμβολή του
debate στη
σχολική και τη
μετέπειτα ζωή
των μαθητών**

√

√

√

Συμβολή του debate στην μαθητοκεντρική διδασκαλία

Όσον αφορά τη θέση του μαθητή στην τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία, και οι τρεις εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν στο επίκεντρο τα παιδιά. Η πρώτη και η τρίτη φιλόλογος μίλησαν για τον *«ενεργό ρόλο»* που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του debate. Τόνισαν το γεγονός ότι τον μαθητή *«τον θέτουν ξεκάθαρα στο κέντρο της διαδικασίας»* και ότι μέσα από όλο αυτό υπάρχει *«μια πιο βιωματική κατάσταση»*. Με βάση αυτά, οι εκπαιδευτικοί ήταν ενθουσιασμένες αναφερόμενες στη συμμετοχή των μαθητών τους και το πόσο *«βοηθητικό»* τους φάνηκε για την εκπαιδευτική διαδικασία. Μίλησαν, επίσης, για τους τρόπους που μπορούν να πρωταγωνιστήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνιακές και μεταγνωστικές. Η πρώτη και η δεύτερη εκπαιδευτικός αναφέρθηκαν στην *«εκμάθηση της επιχειρηματολογίας, της τεκμηρίωσης και της αντίκρουσης, της έκφρασης και της ομιλίας μπροστά σε κοινό»*. Επιπλέον, έγινε αναφορά στην *«ομαδοσυνεργατική προσέγγιση»* που κατακτάται μέσα από το debate, κατεξοχήν μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας. Και όπως είναι γνωστό, στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα η οργάνωση και η διεξαγωγή της όλης διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων.

Τέλος, η τρίτη εκπαιδευτικός επισημάνει πως με το debate δημιουργεί *«μια καλύτερη διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων»*. Αυτό το υποστηρίζουν και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί οι οποίες αναφέρουν τη σχέση που θα κρατήσουν με τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας διαδικασίας. Σκιαγράφησαν τον εαυτό τους, επιχειρώντας μια μορφή αναστοχασμού για τη διαδικασία που ακολούθησαν, αναφέροντας πως *«ο καθηγητής είναι συντονιστής και καθοδηγητής»*. Έτσι, οι μαθητές *«μιλάνε και περισσότερο, έχουν λόγο»* και μπορούν να πουν ότι αυτά που έχουν διαβάσει *«γίνονται απολύτως πράξη»*.

Συμβολή του debate στη σχολική καθώς και την ενήλικη ζωή των μαθητών

Οι δύο πρώτες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο πώς μπορεί το debate να βοηθήσει τους μαθητές και στην ενήλικη ζωή αλλά και στη σχολική πορεία τους. Ειδικότερα, και οι δύο μίλησαν για την *«εκμάθηση της επιχειρηματολογίας, της τεκμηρίωσης και της αντίκρουσης, της έκφρασης και της ομιλίας μπροστά σε κοινό»* θεωρούν πως όλες αυτές είναι *«απαραίτητες δεξιότητες στη ζωή τους για το μέλλον καθώς και βοηθούν σε ολόκληρη της ζωή τους καθώς και σε όλα τα μαθήματα»*. Η διαδικασία αυτή η οποία θα τους ακολουθεί *«και στον κοινωνικό στίβο και στον επαγγελματικό»* είναι κάτι για το οποίο έκαναν λόγο και έδειχναν πραγματικά να το πιστεύουν φέροντας και παραδείγματα. Αναφορικά με τον χωρισμό των ομάδων και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται, η εκπαιδευτικός που μίλησε προηγουμένως για την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δηλώνει χαρακτηριστικά πως *«θα παλεύεις με ανθρώπους που δεν θα συμπαθείς, δεν εκτιμάς, δεν έχεις επιλέξει· άρα, σε βάθος χρόνου για μένα μετράει πολύ στον τρόπο που στήνεις μια ομάδα»*. Συνεπώς, οι τρεις διδάσκουσες έβρισκαν τρόπους να αιτιολογούν το πώς το debate θα βοηθήσει τους μαθητές στη ζωή τους με την επιχειρηματολογία και με τον τρόπο χωρισμού των ομάδων και των απόψεων που θα υποστηρίξουν, πράγμα που δεν είναι δική τους επιλογή. Οι μαθητές, λόγω το ότι είναι Α' Λυκείου, έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αντικρούουν τους συνομιλητές τους και να βοηθηθούν μέχρι να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη λυκειακή βαθμίδα.

5.Απόψεις εκπαιδευτικών για την πρώτη διδασκαλία σχετικά με τη σύνδεση των δεξιοτήτων μέσα από το debate στη Νεοελληνική Γλώσσα

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συγκεκριμένη συνιστώσα καθώς θίγει το βασικό θέμα της παρούσας έρευνας βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος σε αυτή (Πίνακας 5). Οι ερωτήσεις που ετέθησαν στις φιλολόγους ήταν: Με ποιον τρόπο, κατά τη γνώμη σας, συμβάλλει το debate στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας; Σε ποια σημεία του debate εντοπίσατε οι μαθητές να αναπτύσσουν επικοινωνιακές και μεταγνωστικές

δεξιότητες; Ποιες επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες ανέπτυξαν οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή του debate;

Πίνακας 5. Απόψεις εκπαιδευτικών για την πρώτη διδασκαλία σχετικά με τη σύνδεση των δεξιοτήτων μέσα από το debate στη Νεοελληνική Γλώσσα

Θέματα		1^η εκπαιδευτικός	2^η εκπαιδευτικός	3^η εκπαιδευτικός
Πρώτη διδασκαλία με debate και	Επικοινωνιακές δεξιότητες	·Οπτική επαφή ·Ομιλία σε κοινό ·Μη λεκτική επικοινωνία ·Δεξιότητα να μπαίνεις στη θέση του άλλου	· Ενδιαφέρον και αποδοχή του ομιλητή	·Ενεργητική ακρόαση της γνώμης του αντιπάλου ·Συνεργασία ·Ανάληψη πρωτοβουλιών ·Ελεύθερη έκφραση
	Μεταγνωστικές δεξιότητες	·Επιχειρηματολογία (ανεύρεση) ·Κριτική ικανότητα ·Ανεύρεση επιχειρημάτων σε κάτι που δεν υπάρχει συμφωνία ·Ενδιαφέρον σε επιχειρήματα	·Επιχειρηματολογία ·Κριτική ικανότητα	·Επιχειρηματολογία ·Κριτική, συνθετική, αφαιρετική ικανότητα ·Ευθύνη οργάνωσης ομάδων και επιχειρημάτων

	που δεν είσαι σύμφωνος		
Θέση των μαθητών στο debate	Όλοι να περνάνε από όλες τις θέσεις	Ο καθένας διαλέγει τη θέση του.	-

Πρώτη διδασκαλία με debate και επικοινωνιακές δεξιότητες

Οι τρεις εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορά σε επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από τις ερωτήσεις που τους έγιναν και αναλύοντας συγχρόνως πώς οι ίδιες παρατήρησαν να κατακτώνται στην πράξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι και οι τρεις εκπαιδευτικοί μίλησαν για δεξιότητες ακρόασης. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εκπαιδευτικός ανέφερε την «οπτική επαφή» που υπάρχει μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας την οποία περιέγραψε μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον εξής τρόπο: «δεν κοιτάζω απλώς το χαρτί, μπορώ να το έχω εκεί βοηθητικά, αλλά το κοιτάζουν παρότι αυτό δεν το εφάρμοσαν όλοι οι μαθητές στην πράξη. Κάποιοι μπορεί περισσότερο να τα διάβαζαν και λιγότερο να τα έλεγαν αλλά και πάλι το να σηκωθείς από το θρανίο σου, όρθιος, να κοιτάς τους συνομιλητές σου, που δεν είναι πάντα εύκολο κοινό, σίγουρα αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες». Η δεύτερη εκπαιδευτικός έρχεται να προσθέσει το «ενδιαφέρον και την αποδοχή του ομιλητή» που είδε να έχουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του debate ως προς το να ακούσουν τις απόψεις των υπολοίπων. Για την αποδοχή αναφέρει πως «είχε να κάνει με τους ομιλητές, τα παιδιά που σηκώθηκαν να μιλήσουν, μεταξύ τους έχουν μια καλή σχέση». Μάλιστα, η ίδια παραθέτει και το ότι «στο debate είναι υποχρεωμένοι να ακούσουν και αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί καμιά φορά συμφωνούν κιόλας. Δηλαδή στην τάξη το έχω παρατηρήσει. Λέω: άσε το παιδί να μιλήσει γιατί μπορεί τελικά να συμφωνήσετε, και πραγματικά φαίνεται ότι συμφωνούν πολλές φορές». Η τρίτη εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι μαθητές «πρέπει να μάθουν να ακούν τη γνώμη του άλλου, ακόμα κι αν δεν τους αρέσει».

Μια δεξιότητα που εμπίπτει στις επικοινωνιακές, και αναφέρεται από την τρίτη εκπαιδευτικό είναι η συνεργασία. *«Πιστεύω ότι θα καλλιεργηθούν επικοινωνιακές δεξιότητες στο κομμάτι του ότι θα συνεργαστούν»*. Επιπλέον, εφόσον μιλάμε για συνεργασία, η ίδια εκπαιδευτικός συγκαταλέγει σε αυτά που παρατήρησε να συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του debate *«την ανάληψη πρωτοβουλιών: να αναλάβουν κάτι για να μπορούν να πουν ότι θα κάνω κι εγώ για την ομάδα κάτι»*.

Τέλος, σημαντικό είναι για την πρώτη εκπαιδευτικό το *«να μπορείς να μιλάς με κοινό»*. Αυτό το χαρακτηριστικό το επιβεβαιώνει για την πρώτη διδασκαλία της επισημαίνοντας ότι *«ήταν μια πρώτη επαφή με το τι σημαίνει μιλάω σε κοινό, ακόμη κι αν το κοινό είναι περιορισμένο και είναι οι συμμαθητές μου»*. Έτσι, θίγεται και το ζήτημα της *«μη λεκτικής επικοινωνίας, να αποφεύγεις τις παύσεις και να αναβαθμίζεις το επίπεδο του λόγου σου, να χρησιμοποιείς δηλαδή στον προφορικό σου λόγο όσο περισσότερες και πιο σύνθετες εκφράσεις και πιο πλούσιο λεξιλόγιο»*. Ακόμα μια δεξιότητα που αναφέρει η ίδια εκπαιδευτικός είναι *«η δεξιότητα Η τρίτη εκπαιδευτικός έρχεται να προσθέσει σε όλα αυτά την «ελεύθερη έκφραση»*. Στην αρχή, αναφέρει ότι μέσα από το debate *«οι μαθητές μπορούν όλοι να πούνε κάτι, να εκφραστούν ελεύθερα»* ενώ έπειτα έρχεται να επιβεβαιώσει ότι αυτό συνέβη την ώρα του debate στην πρώτη διδασκαλία με το ότι *«είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους»*. Μάλιστα, παραθέτει και την εξής σκέψη: *«η Σ η οποία αν θυμάσαι είναι εξαιρετική μαθήτριά και απλώς δεν το έχει αυτό, το να πει. Και όπως θυμάσαι της είπε η εκπρόσωπος «θα πεις». Οπότε αυτό το «θα πεις», για μένα, όταν δεν έχει βία, απλώς έχει «έλα να πεις εσύ που μπορείς» και το ξέρεις ότι μπορείς, αλλά πολλώ μάλλον βοηθάς ένα παιδί που το έχει, αλλά δεν έχει την ικανότητα να εκφραστεί.. Βεβαίως και λιγότερο καλοί μαθητές έπαιρναν τον λόγο. Βρήκανε τα πατήματά τους μέσα από αυτό, να πούνε κάτι, να πουν ότι είναι κι αυτοί εκεί, να ανοίξουν τη σκέψη τους»*.

Πρώτη διδασκαλία με debate και μεταγνωστικές δεξιότητες

Η πρώτη δεξιότητα που καλλιεργείται μέσα από το debate, αφορά την επιχειρηματολογία και παρουσιάζεται και από τις τρεις εκπαιδευτικούς. Κι αυτή συνίσταται στην *«κριτική ικανότητα»*. Όπως επισημαίνουν, λοιπόν, με τη σειρά οι εκπαιδευτικοί, *«η καλλιέργεια της κρίσης είναι βασική επιδίωξη στο debate και*

επιτυγχάνεται μέσα από την ανεύρεση επιχειρηματολογίας, γι' αυτό και στην πρώτη διδασκαλία έβαλα όλους τους μαθητές να ψάξουν επιχειρήματα γιατί θεώρησα ότι με αυτό τον τρόπο θα έχουν όλοι περάσει από ένα στάδιο του *debate* που είναι σημαντικό». Και, τελικά, συμφωνούν πως μέσα στη διδασκαλία «οι μαθητές συνειδητοποίησαν πως υπάρχουν επιχειρήματα». Παράλληλα, η δεύτερη εκπαιδευτικός παραθέτει ως επιδίωξη «το να μάθουν να φιλτράρουν, να κρίνουν, να επιχειρηματολογούν». Θεωρεί, ωστόσο, πως «λόγω απειρίας, οι μαθητές είχαν πρόβλημα στην επιχειρηματολογία, στην έννοια της αντίκρουσης του επιχειρήματος...προσπάθεια έγινε, το αναγνωρίζω». Τέλος, η τρίτη εκπαιδευτικός θεωρεί ως βασική επιδίωξη «όλο το πακέτο της ικανότητας της κριτικής, της συνθετικής, της αφαιρετικής, οπότε να μπορέσεις να πεις τι άκουσα, τι δεν άκουσα, τι μου άρεσε, τι δεν μου άρεσε, να καταγράψουν, να διορθώσουν, να ανασκευάσουν. Αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό».

Στη συνέχεια, θα αναφερθεί η δεξιότητα του «να βρίσκεις επιχειρήματα σε κάτι με το οποίο δεν συμφωνείς», χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται ως επιδίωξη από την πρώτη εκπαιδευτικό. Αυτή είναι μια ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα, η οποία έχει ήδη προαναφερθεί στην ενότητα της τυχαίας επιλογής των ομάδων. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές δεν θα υποστηρίζουν πάντα αυτό που πραγματικά πιστεύουν αλλά θα εξασκούνται στην υπεράσπιση μίας –διαφορετικής ή και αντίθετης από την άποψή τους– άποψης που τους έχει *a priori* ανατεθεί να διερευνήσουν. Σχετικά με αυτό, η τρίτη εκπαιδευτικός τονίζει στηριζόμενη σε αυτά που είδε να συμβαίνουν στην τάξη «την ευθύνη να οργανώσουν κάτι και να τοποθετηθούν», κι αυτό αναφορικά με την οργάνωση των ομάδων και των επιχειρημάτων. Παρόλα αυτά, η δεύτερη εκπαιδευτικός, θεωρεί πως αυτό ήταν πιο δύσκολο να επιτευχθεί στο δικό της τμήμα. Παρατήρησε πως τα παιδιά «το γυρνάγανε στο προσωπικό, είχαν την τάση αυτή να διατυπώσουνε την άποψή τους και δεν είχαν την εμπειρία». Τέλος, η πρώτη εκπαιδευτικός αναφέρει πως στις επιδιώξεις της συγκαταλέγεται και «να βρίσκεις επιχειρήματα για κάτι με το οποίο δεν συμφωνείς είναι πολύ σημαντικό. Σπάει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και πάρα πολλά πράγματα». Αυτό το επιβεβαιώνει, όταν μιλάει για το ότι «τους έκανε να συνειδητοποιήσουν ποια είναι η θέση τους...πως κάποιος άλλος έχει μια άλλη αντίληψη».

Θέση των μαθητών στο debate

Ως προς αυτή την άποψη, δύο στις τρεις εκπαιδευτικούς το φέρουν ως θέμα στις απαντήσεις τους. Η πρώτη εκπαιδευτικός, από τη μία, διαπιστώνει πως *«ως προς το ποιες δεξιότητες καλλιεργεί το debate, αυτό σίγουρα έχει να κάνει με τη θέση στην οποία βρίσκεσαι. Κανονικά πρέπει να γίνεται επανειλημμένως έτσι, ώστε όλοι να περνούν από όλες τις θέσεις και να είναι κοινό και να μιλάνε και μην πηγαίνουν μπροστά μόνο τα παιδιά που έχουν το θάρρος και την επιθυμία να εκτεθούν»*. Μάλιστα, γίνεται και πιο συγκεκριμένα λόγος για τη διαδικασία που ακολούθησε η ίδια, προκειμένου να δικαιολογήσει την απάντησή της. *«Στην πρώτη διδασκαλία έβαλα όλους τους μαθητές να ψάξουν επιχειρήματα γιατί θεώρησα ότι με αυτό τον τρόπο θα έχουν όλοι περάσει από ένα στάδιο του debate που είναι σημαντικό, το διανοητικό, όχι το πρακτικό»*. Η δεύτερη εκπαιδευτικός, από την άλλη, κάνει την αντίθετη αναφορά σε αυτό το θέμα λέγοντας πως *«ο καθένας ανάλογα τα ενδιαφέροντά του, τις ικανότητές του, τις δυνατότητές του μπορεί να προσφέρει από διαφορετικό πόστο στην ομάδα»*. Οπότε διαφαίνεται πως ο καθένας μπορεί να επιλέξει τη θέση που θέλει να έχει μέσα σε ένα debate και να συμβάλλει με τον τρόπο του στην απρόσκοπτη διεξαγωγή του.

6. Διαφορές στο debate ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία με χρήση της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας

Η ερώτηση που έγινε στις τρεις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της συνέντευξης, και παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 6, ήταν: *«Εντοπίσατε διαφορές ως προς τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ανάμεσα στην πρώτη διδασκαλία με χρήση του debate και τη δεύτερη στην οποία υλοποιήθηκε η διδακτική πρόταση της ερευνήτριας;»*

Πίνακας 6. Διαφορές στο debate ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία με χρήση της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας

Θέματα	1^η εκπαιδευτικός	2^η εκπαιδευτικός	3^η εκπαιδευτικός
---------------	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Η οργάνωση και ο χρόνος	Η δεύτερη διδασκαλία ήταν πιο οργανωμένη. Ο χρόνος βοήθησε στην υποστήριξη των επιχειρημάτων	Η δεύτερη διδασκαλία ήταν πιο οργανωμένη	Η δεύτερη διδασκαλία είχε πιο αυστηρά κριτήρια λόγω του χρόνου και δημιούργησε άγχος
Η συνεργασία	Της άρεσε η συνεργασία που έλαβε χώρα στην τάξη της και στις δύο διδασκαλίες.	Δείχνει ενθουσιασμό για τη συνεργασία αλλά θίγει το πρόβλημα του χωρισμού των ομάδων στη δεύτερη.	--
Η συμμετοχή	--	Στη δεύτερη διδασκαλία μίλησαν μαθητές που δεν είχαν ξαναμιλήσει.	Στη δεύτερη μίλησαν όλοι οι μαθητές.
Οι επικοινωνιακές δεξιότητες	·Από τη μία στην άλλη βελτίωσαν την ομιλία μπροστά σε κοινό και την οπτική επαφή. ·Ενσυναίσθηση	Ομαδικότητα και ενδιαφέρον μεγαλύτερο από την πρώτη στη δεύτερη.	Στη δεύτερη διδασκαλία παρατηρήθηκε άγχος λόγω χρόνου.
Οι μεταγνωστικές δεξιότητες	·Προσωπική νοηματοδότηση καλύτερα στην πρώτη γιατί το θέμα τους άγγιζε περισσότερο	·Από τη πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία, καλύτερη οργάνωση και ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων. ·Βελτίωση της δεξιότητας της αντίκρουσης.	--

Η οργάνωση και ο χρόνος

Αναφορικά με αυτό το υποθέμα, οι δύο πρώτες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι η διδακτική πρόταση της ερευνήτριας ήταν μια περισσότερο οργανωμένη προσπάθεια εφαρμογής debate συγκριτικά με την πρώτη διδασκαλία που έγινε. Από τη μία, λοιπόν, η πρώτη περιγράφει: *«οργανωτικά ήταν πολύ καλύτερο το δεύτερο, υπήρξε καλύτερη οργάνωση, υπήρξε ο χρόνος, είχαν αρχίσει να καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι δεν κοιτάζονται, δεν απαντάει ο ένας στον άλλον»*. Η πρώτη εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει ότι *«ήταν σίγουρα μια πιο οργανωμένη διαδικασία η οποία πήγε σε όλα τα επίπεδα καλύτερα. Και στη σοβαρότητα της προετοιμασίας και στο αποτέλεσμα. Αρχικά τους δόθηκε συγκεκριμένος χρόνος να προετοιμαστούν, ο οποίος σε γενικές γραμμές τηρήθηκε. Έτσι, λοιπόν, παρότι οι δύο ομάδες ήταν εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους, δούλεψαν πάρα πολύ οργανωμένα...Μιλούσαν πιο συγκροτημένα οι περισσότεροι από τους μαθητές, βοήθησε το ότι τους δόθηκε χρόνος γιατί με το δικό μου μοντέλο δεν τους είχα δώσει χρόνο»*.

Από την άλλη πλευρά, η τρίτη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η διδακτική πρόταση *«είχε λίγο πιο αυστηρά κριτήρια, στο να κάνουμε κάτι στο κουτάκι, έτσι να είμαστε πιο μέσα στο χρόνο (3 λεπτά, 2, 1) οπότε βεβαίως τα παιδιά ήταν στον χρόνο γιατί μιλάγανε γρήγορα είχαν και το άγχος να υποστηρίξουν ωραία τις κουβέντες τους»*. Αυτό που παρατηρήθηκε, προς ισχυροποίηση της πρότασης αυτής στην εφαρμογή στο συγκεκριμένο τμήμα, είναι πως οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος είχαν μάθει να εργάζονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος παρέπεμπε σε ανταλλαγή απόψεων. Συνεπώς, το πιο οριοθετημένο δεν καρποφόρησε στην πράξη κατά τη διάρκεια της πρώτης δοκιμής αυτής της διδακτικής πρότασης.

Η συνεργασία

Η συνεργασία μεταξύ των ομάδων αναφέρεται από τις δύο πρώτες εκπαιδευτικούς, όχι, όμως, με τον ίδιο τρόπο. Η πρώτη εκπαιδευτικός, η οποία χαρακτήρισε την πρόταση που της δόθηκε να εφαρμόσει, ως μια διαδικασία *«πιο οργανωμένη»* από την πρώτη, θίγει το γεγονός ότι της άρεσε η συνεργασία που είδε να λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη της. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι *«συνεργάστηκαν πραγματικά για να βρουν επιχειρήματα. Έτσι, λοιπόν, αυτά που*

βρήκαν, μπορεί να μην ήταν πάρα πολύ αναπτωγμένα όλα ή τόσο πετυχημένα όλα. Είχαν όμως ένα πολύ καλό επίπεδο και σίγουρα ως προς τη διαδικασία ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας. Άρα, θα έλεγα ότι ήταν μια δεξιότητα ότι υπήρξε πολύ καλύτερη συνεργασία». Η δεύτερη εκπαιδευτικός εκδηλώνει και αυτή τον ενθουσιασμό της για τη συνεργασία των μαθητών, παρόλα αυτά, θεωρεί πως έκανε λάθος στον διαχωρισμό των ομάδων και αυτό φάνηκε στα επιχειρήματα και τον χωρισμό των ρόλων μέσα στην ομάδα: «ίσως έχοντας τα τέσσερα και τα άλλα τέσσερα θα έπρεπε να τα αναμείζω, να βάλω δύο από τη μία και δύο από την άλλη μαζί. Γιατί φάνηκε η αδυναμία και στο να συνεργαστούν και στο να μιλήσουν. Φάνηκε ότι η μία ομάδα ήταν πολύ αδύναμη. Δε νομίζω ότι σηκώθηκαν για να κάνουν πλάκα... απλώς δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι παραπάνω».

Η συμμετοχή

Αυτή την πλευρά την παρατήρησαν η δεύτερη και η τρίτη εκπαιδευτικός στις διδασκαλίες με την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας. Η τρίτη φιλόλογος αναφέρει πως, παρά τις αντίξοες συνθήκες της μέρας εκείνης, «*νομίζω πως τα πράγματα πήγαν καλύτερα στις δεξιότητες, γιατί αναγκάστηκαν να μιλήσουνε όλοι ή οι περισσότεροι τουλάχιστον, που σε άλλη περίπτωση μπορεί να μην μιλάγανε. Αυτό είδα εγώ, όμως δεν είχαμε όλο το σώμα του τμήματος αυτού*». Η δεύτερη εκπαιδευτικός έρχεται να προσθέσει σε αυτό πως «*πρώτη φορά ένας μαθητής πήρε τον λόγο και μίλησε. Και νομίζω ότι ήταν κέρδος για το πρώτο παιδί που πήρε τον λόγο, ενώ στην τάξη μέσα κάθεται σε μια γωνία και δεν μιλάει. Οπότε αυτό ήταν θετικό. Και γενικά ήταν μεγάλη η χαρά από τα τέσσερα άτομα που ζήτησαν να αποτελέσουν ομάδα που δεν ενδιαφέρονταν για το μάθημα και είπαν από μόνα τους, συνεννοήθηκαν και έγιναν ομάδα*».

Επικοινωνιακές δεξιότητες

Ως προς το ζήτημα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και οι τρεις εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά σε αυτές, οι οποίες αποτελούσαν μέρος της ερώτησης που τους έγινε: «*Εντοπίσατε διαφορές ως προς τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ανάμεσα στην πρώτη διδασκαλία με χρήση του debate και*

τη δεύτερη στην οποία υλοποιήθηκε η διδακτική πρόταση της ερευνήτριας;» Η πρώτη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι *«οι μαθητές ασκήθηκαν στο να μιλάνε περισσότερο στο κοινό... ήταν πιο άνετοι απέναντι στο κοινό, να μην δυσκολεύονται ιδιαίτερα»*. Όπως επίσης, σαν την πρώτη διδασκαλία, μίλησε και για τη διατήρηση της οπτικής επαφής. Μάλιστα, θεωρεί πως *«διάβαζαν λιγότερο, μιλούσαν, είχαν οπτική επαφή»*. Επιπλέον, όσον αφορά τις δεξιότητες ακρόασης, υποστηρίζει πως *«οι ακροατές ήταν πιο προσεκτικοί από ό,τι στην προηγούμενη»*.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός θεωρεί πως στη μία ομάδα, βάσει αυτών που έχουν αναφερθεί για τις ομάδες που σχηματίστηκαν στο δεύτερο debate, υπήρχε η *«ομαδικότητα και το ενδιαφέρον. Μεγάλο ενδιαφέρον, επίσης, έδειξε και η κοπέλα που κρατούσε τον χρόνο...έδειξε υπευθυνότητα»*. Η τρίτη εκπαιδευτικός στις επικοινωνιακές δεξιότητες έρχεται να προσθέσει μία ακόμη παράμετρο, το άγχος λόγω του χρόνου. Συγκεκριμένα αναφέρει πως *«είχαν το άγχος να υποστηρίξουν ωραία τις κουβέντες τους...ήταν μια αγχογόνος διαδικασία μετά από εξεταστική περίοδο που τους φέραμε έξτρα, νομίζω αυτό λειτούργησε λίγο αρνητικά»*.

Τέλος, η πρώτη εκπαιδευτικός ερωτήθηκε, επιπλέον, για τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης στην οποία ανταποκρίθηκε λέγοντας πως *«μέσα στο πλαίσιο της συνεργασίας είδα ότι καταλάβαιναν ο ένας τον άλλον τι έχει να πει, μεταξύ των ομάδων περισσότερη αντιπαλότητα διέκρινα παρά ενσυναίσθηση. Αυτό ήταν κοινό χαρακτηριστικό και στις δύο διδασκαλίες και έτσι από την εμπειρία μου στο παρελθόν είναι κάτι που γεννά στους μαθητές το debate και πρέπει να μάθουν να το διαχειρίζονται και αυτό. Γιατί έτσι έχουν μάθει να παίζουν με την αντίπαλη ομάδα. Είμαστε εμείς κι εσείς, ποιος θα κερδίσει; Οπότε ενσυναίσθηση μεταξύ των ομάδων, όχι. Όμως, είδα ένας μαθητής που μου είπε: «ναι καλά αυτοί κέρδισαν δαγκωτό». Και του λέω: «το λες επειδή είναι φίλοι σου; Επειδή συμφωνείς, επειδή ούτως ή άλλως συμφωνούσες με την άποψή τους ή επειδή σε έπεισε η ποιότητα της επιχειρηματολογίας τους;» Εκεί κάθισε και προβληματίστηκε και μου είπε: «τόρα που το λέτε, η άλλη ομάδα είχε πολύ πιο δύσκολη δουλειά να βρει επιχειρήματα και την έκανε καλά». Οπότε, ναι, σε κάποιο βαθμό, και στους ακροατές μπορεί να αναπτυχθεί και μια ενσυναίσθηση»*.

Μεταγνωστικές δεξιότητες

Οι δύο πρώτες εκπαιδευτικοί πραγματεύονται το θέμα των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη δεύτερη διδασκαλία που πραγματοποίησαν. Συγκεκριμένα, η δεύτερη εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι «έγινε σίγουρα προσπάθεια εύρεσης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων», στοιχείο με το οποίο συμφωνεί και η πρώτη καθηγήτρια. Η οποία αναφέρεται στο ότι «ήταν πολύ πιο οργανωμένη η επιχειρηματολογία τους, περισσότερο αναπτυγμένη, όχι πολύ πιο αναπτυγμένη, αλλά ανέπτυξαν περισσότερο τα επιχειρήματα...Θεωρώ πως έχουν μάθει τι σημαίνει σήνω ένα επιχείρημα, το οργανώνω, το αναπτύσσω, σκέφτομαι πως μπορώ να αντικρούσω αυτό που μπορεί, που έχει πει, σκέφτομαι πως μπορεί να αντικρούσει ο άλλος αυτό που λέω εγώ ώστε να το θωρακίσω καλύτερα την επόμενη φορά». Από την άλλη, το θέμα της αντίκρουσης αναγνωρίζει πως «η διαδικασία της αντίκρουσης ήταν πολύ καλύτερη γιατί την προηγούμενη φορά πάλι δεν είχε οργανωθεί το ζήτημα της αντίκρουσης. Περισσότερο υπήρχε νέα επιχειρηματολογία, δεν ασχολήθηκαν τόσο με την αντίκρουση. Οπότε σίγουρα καλλιεργήθηκε περισσότερο η δεξιάτητα της αντίκρουσης. Ακούσαμε την ομάδα να υπερασπίζεται τον εαυτό της αντικρούοντας την αντίκρουση». Τέλος, η δεύτερη εκπαιδευτικός κάνει λόγο για την ταύτιση απόψεων που ένιωθαν οι μαθητές ως προς τη μία ομάδα («ταυτίζονταν με τη μία ομάδα που επιχειρηματολογούσε, οι περισσότεροι»). Σε αυτό το σημείο, η πρώτη εκπαιδευτικός έρχεται να προσθέσει πως «η προσωπική νοηματοδότηση είναι ένα θέμα και εύκολο και δύσκολο. Το είδα περισσότερο στην πρώτη διδασκαλία αλλά γιατί ήταν ένα θέμα που τους άγγιζε. Οπότε και όταν τους βάζεις να μην υποστηρίζουν την προσωπική τους θέση, αλλά όποια τους τύχει, είναι πιο δύσκολο. Εκεί, λοιπόν, επειδή κάποιοι μαθητές που μίλησαν, έτυχε να υποστηρίζουν τη δική τους θέση, πραγματικά το νοηματοδότησαν. Για παράδειγμα, μια κοπέλα που έχει πολύ χαμηλό επίπεδο στη γλώσσα, μίλησε μέσα από την ψυχή της για το θέμα και ήταν πάρα πολύ ζωντανό και δυνατό και θεωρώ ότι παρά τα γλωσσικά λάθη και τις αδυναμίες, ήταν η καλύτερη ομιλήτρια από όλους σε αυτό το επίπεδο. Γιατί νοηματοδότησε προσωπικά τα επιχειρήματα».

7. Προβλήματα που ανιχνεύονται στην υλοποίηση των διδασκαλιών με debate

Το θέμα αυτό συνδέεται με την ερώτηση της ερευνήτριας «Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κυριότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή του debate στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία;» Είναι σημαντικό να αναλυθεί η διάσταση αυτή καθώς

αναδεικνύονται τα προβλήματα (Πίνακας 7) και μπορεί κανείς να δει πώς η διαδικασία του debate μπορεί να βελτιωθεί, να ενισχυθεί και να κυλάει ομαλά για να μπορούν όλοι να ωφεληθούν από αυτή στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Πίνακας 7. Προβλήματα που ανιχνεύονται στην υλοποίηση των διδασκαλιών με debate

Θέματα	1 ^η εκπαιδευτικός	2 ^η εκπαιδευτικός	3 ^η εκπαιδευτικός
Αντιπαλότητα και δογματισμός	√		
Έλλειψη ωριμότητας λόγω απειρίας	√	√	
Σύνθεση ομάδων		√	
Διάλογος	√	√	√

Αντιπαλότητα-Δογματισμός

Αυτό ήταν ζήτημα που αναδείχτηκε από την πρώτη εκπαιδευτικό και στην ερώτηση που αναφέρθηκε παραπάνω αλλά και στην περιγραφή της δεύτερης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που παρατήρησε το περιγράφει ως εξής: «Στη δεύτερη διδασκαλία διέκρινα και φανατισμό. Δηλαδή όταν η προσωπική νοηματοδότηση, όταν μεταφέρει στερεότυπα, σκληρές αντιλήψεις, μπορεί πραγματικά να καλλιεργήσει μια μισαλλοδοξία, έναν δογματισμό. Γι' αυτό και αποφεύγουμε να εναλλάσσουμε τους μαθητές στο αν θα υποστηρίζουν τη δική τους άποψη ή όχι. Για να μην υπάρξει αυτή η τόσο μεγάλη ένταση... Γι' αυτό και στο debate η γραμμή είναι ότι δεν παίρνεις απαραίτητα αυτό που πιστεύεις. Για να μπορούν να αποδεσμεύονται από την προσωπική τους θέση. Αυτές τις δογματικές και ακραίες αντιλήψεις τις παραπέμπει στην αντιπαλότητα και όπως τους είπα κι εγώ μετά γηπεδική αντίδραση. Όταν άκουγαν κάτι που τους άρεσε. Και, τελικά, αξιολογούσαν με κριτήριο την ποιότητα της επιχειρηματολογίας, δηλαδή άρχιζαν να ζητωκραυγάζουν όταν ακούστηκε ένα επιχείρημα που ήταν εντελώς άσχετο με το θέμα, εντελώς εκτός θέματος, αλλά τους άρεσε».

Έλλειψη ωριμότητας λόγω απειρίας

Το ζήτημα αυτό είναι η συνέχεια του προηγούμενου υποθέματος, της αντιπαλότητας και των αντιδράσεων που έδειξαν οι μαθητές στο τμήμα της πρώτης εκπαιδευτικού. Έτσι, λοιπόν, αναφέρθηκε πριν ότι ένα επιχείρημα, αν και δεν ανταποκρινόταν στη φυσιογνωμία του θέματος, προκάλεσε μια ιδιαίτερα έντονη αντίδραση και μία ταύτιση. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υπήρξε «*έλλειψη ωριμότητας, κυρίως από όσους ακούνε. Άκουγαν και είχε περισσότερη αμηχανία από όσους συμμετείχαν, αλλά αυτό δεν είναι πραγματικό πρόβλημα, είναι μια αναμενόμενη δυσκολία που δεν μπορεί να είναι πολλών πρώτων φορών. Δεν είναι καθόλου εύκολο. Στη δεύτερη διδασκαλία όλα αυτά ήταν λιγότερο έντονα*». Έτσι, μπορούμε να καταλάβουμε πως αυτή ήταν μία δυσκολία της πρώτης φοράς, σε μια τάξη η οποία δεν ήταν εξοικειωμένη με τη διαδικασία του debate.

Αναφορικά με τη δεύτερη εκπαιδευτικό, θα μπορούσαμε να συνδυάσουμε τα παραπάνω με τα λόγια της ότι οι μαθητές «*δεν είχαν καμία εμπειρία, καμία γνώση. Ίσως δεν είχαν παρακολουθήσει και ποτέ αυτή τη διαδικασία. Στη δεύτερη, όχι ότι απέκτησαν εμπειρία...αλλά κάποια παιδιά ψιλοκατάλαβαν τη διαδικασία και έπαιξε ρόλο και το ότι μεσολάβησε το debate των πολιτικών...αλλά έστω παρακολούθησαν και είδαν έτσι ότι υπάρχει ο συντονιστής, ο χρόνος, το πώς απαντάνε, το ότι δεν πλακώνονται, ας πούμε, μεταξύ τους*».

Σύνθεση ομάδων

Το πρόβλημα αυτό το αντιμετώπισε η δεύτερη εκπαιδευτικός στο τμήμα της. Πιο πάνω έχει αναφερθεί πως η ίδια είχε ενθουσιαστεί με τη συμμετοχή κάποιων μαθητών οι οποίοι δεν ενδιαφέρονταν για το μάθημα, αλλά εκείνη τη φορά προθυμοποιήθηκαν να γίνουν ομάδα και να συμμετέχουν. Σχολιάζει λέγοντας «*δεν ξέρω, νομίζω ότι ίσως έχοντας τα τέσσερα και τα άλλα τέσσερα έπρεπε να τα αναμείξω...γιατί φάνηκε η αδυναμία να συνεργαστούν και να μιλήσουν. Φάνηκε ότι η μία ομάδα ήταν πολύ αδύναμη. Δεν νομίζω ότι σηκώθηκαν για να κάνουν πλάκα απλώς δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι παραπάνω...οπότε μία μίξη μπορεί να βοηθούσε*». Αυτό παρατήρησε στην διεξαγωγή της δεύτερης διδασκαλίας.

Διάλογος

Αυτό το πρόβλημα παρατηρήθηκε σε όλες τις πρώτες διδασκαλίες με debate καθώς και στο τμήμα της τρίτης εκπαιδευτικού, όπως αναφέρει και η ίδια. Κυρίως αυτό συνέβαινε μετά την ανταλλαγή των πρώτων επιχειρημάτων καθώς οι μαθητές παθιάζονταν να υποστηρίξουν την άποψή τους. Στην πρώτη, μάλιστα, διδασκαλία της δεύτερης εκπαιδευτικού, επειδή δεν επιθυμούσε να επέμβει στη διαδικασία, οι μαθητές με τον διάλογο που έκαναν, ήταν σαν να φτάνουν να συμφωνούν με μία μέση άποψη, χωρίς να τηρείται ο λόγος και ο αντίλογος του debate. Η τρίτη, λοιπόν, εκπαιδευτικός, αναφέρει πως «απλώς νομίζω ότι στο πρώτο λειτούργησαν πιο ελεύθερα βεβαίως με ένα λάθος εκεί: ότι το γυρίσανε λίγο στον διάλογο. Τους το είχα επισημάνει και στον πίνακα «ΟΧΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ» που νομίζω το φτιάξανε αυτό λίγο στην δεύτερη. Δηλαδή το είχαν εντοπίσει όπως το είπες και σε κάποια στιγμή».

8. Απόψεις εκπαιδευτικών μετά τη δεύτερη διδασκαλία με debate σχετικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων

Το ζήτημα αυτό σχετίζεται με την ερώτηση που ετέθη στις εκπαιδευτικούς «Τι αίσθηση αποκομίσατε από την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας ως προς την καλλιέργεια επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από τη χρήση του debate;» Οι απαντήσεις τους, αν και εστίαζαν στην καλλιέργεια επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, συνέκλιναν στη διαπίστωση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς αυτό είναι εξαιρετικά καθοριστικός (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Απόψεις εκπαιδευτικών μετά τη δεύτερη διδασκαλία με debate σχετικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων

Θέματα	1 ^η εκπαιδευτικός	2 ^η εκπαιδευτικός	3 ^η εκπαιδευτικός
Καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επιχειρηματολογίας	√	√	

Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	√	√
Σημαντικότητα ρόλου εκπαιδευτικού μέσα στη διδασκαλία με debate		√

Καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και επιχειρηματολογίας

Έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθούν μεταγνωστικές δεξιότητες από τις δύο πρώτες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Συγκεκριμένα, για τις μεταγνωστικές δεξιότητες, η πρώτη από τις εκπαιδευτικούς θεωρεί πως κάποιες από αυτές καλλιεργούνται μόνο μέσα από το debate. *«Αν έχεις γράψει μια έκθεση που ο καθηγητής επιμένει στο πώς να οργανώνεις το επιχειρήμα σου, πώς το σήνεις και το αναπτύσσεις, μπορεί κάποιες δεξιότητες της επιχειρηματολογίας να τις αναπτύξεις και χωρίς προφορικότητα. Εντάξει και με μια γραπτή άσκηση. Αλλά όλες οι δεξιότητες που έχουν να κάνουν με προφορική επικοινωνία, δεν αναπτύσσονται αλλιώς».*

Η δεύτερη εκπαιδευτικός αναφέρει εξ ολοκλήρου την επιχειρηματολογία και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. *«Το να επιχειρηματολογούν, το να έχουν άποψη και να την τεκμηριώνουν, να ξέρουν τι σημαίνει τεκμηριώνουν την άποψη...Και το να ακούν την άλλη άποψη και να προσπαθούν να την αντικρούσουν. Και δεν είναι ντροπή και κάποια στιγμή να βρουν και κάποια θετικά της άλλης άποψης. Κάποια στοιχεία θετικά που μπορεί να έχει η άλλη άποψη, δεν είναι ντροπή να πούμε σε αυτό το σημείο ότι «έχεις δίκιο αλλά...» Επιπλέον, παραδέχεται ότι «μάθανε πώς να επιχειρηματολογούν και να τεκμηριώνουν».*

Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αναφέρονται από την πρώτη και την τρίτη εκπαιδευτικό. Η πρώτη θεωρεί πως μέσα από το debate *«καλλιεργείται μια πάρα πολύ σημαντική επικοινωνιακή δεξιότητα: το να διαχειρίζεσαι τη διαφωνία με πολιτισμό και*

επιχείρημα, ηρεμία. Επίσης, να βελτιώσεις και το επίπεδο του προφορικού λόγου. Να μπορείς να αναβαθμίσεις, να φέρεις λίγο πιο βαθιά κρυμμένο, καλύτερο λεξιλόγιο που έχεις μέσα σου. Να γίνει ενεργητικό το πώς να το χρησιμοποιείς». Αυτές περιλαμβάνονταν και στις επιδιώξεις της πριν το debate. Η τρίτη εκπαιδευτικός έρχεται να προσθέσει ότι «το θεωρώ πραγματικά πολύ καλό. Ακούς όλες τις απόψεις, ακούς απόψεις που μπορείς να μην έχεις καν στο μυαλό σου γιατί έχουν ψάξει πάρα πολλά πράγματα». Εκείνη τη στιγμή, ανέφερε ένα παράδειγμα από προηγούμενη διδασκαλία που είχε κάνει όπου οι μαθητές είχαν ψάξει πολλές πληροφορίες ενισχύοντας την επιχειρηματολογία τους.

Ρόλος εκπαιδευτικού μέσα στη διδασκαλία με debate

Η τρίτη εκπαιδευτικός μιλάει και για τον ρόλο του διδάσκοντα μέσα στη διαδικασία του debate και πώς αυτός θα βοηθήσει στην επικοινωνία με τους μαθητές. Για να μπορεί η διαδικασία να συνεχιστεί και να υπάρχει «επικοινωνία και διάδραση», ο εκπαιδευτικός χρειάζεται, «ακόμα και με τους ίδιους τους μαθητές, να έχει τον ρόλο του κριτή ή ενός καθοδηγητή ή ενός δρομοδείκτη, όπως συνηθίζω να λέω, οπότε δείχνει τον δρόμο για να πει: «παιδιά, μέχρι εδώ ο ένας, μέχρι εκεί ο άλλος για να μην παράσχουμε την μερίδα του λέοντος».

9.Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το παρόν θέμα, καθώς αφήνει να διαφανούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο debate σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Πίνακας 9). Η ερώτηση της ερευνήτριας, αν παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί κάποια αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση του debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, προσανατολίζει προς αυτή την κατεύθυνση.

Πίνακας 9. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία

Θέμα	1^η εκπαιδευτικός	2^η εκπαιδευτικός	3^η εκπαιδευτικός
Αλλαγή στον ρόλο του μαθητή στη διδασκαλία με χρήση του debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία	Ενεργός ρόλος μαθητών	Συμμετοχή	Μεγαλύτερη εμπλοκή

Αλλαγή στο ρόλο του μαθητή στη διδασκαλία με χρήση του debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφωνούν και επιβεβαιώνουν μέσα από τις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν ότι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών αλλάζει κατά τη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στο debate. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εκπαιδευτικός αναφέρει πως «η όλη δόμηση του μαθήματος...τους θέτει σε πιο ενεργό ρόλο. Αλλά παρατήρησα ότι και οι μαθητές που δεν συμμετείχαν στη διεξαγωγή του debate, παρά την πλάκα που μπορεί να έκαναν, να μιλάγανε μεταξύ τους όσο οι άλλοι ετοιμάζονταν, ήταν πολύ πιο ενεργοποιημένοι. Φαινόταν ότι ένιωθαν καλύτερα μέσα στην τάξη». Η δεύτερη εκπαιδευτικός παραθέτει και αυτή την παράμετρο της συμμετοχής. Κάνει τη διαπίστωση, λοιπόν, ότι «είδα κάποια παιδιά που είναι εντελώς αρνητικά στο να παρακολουθήσουν ή να συμμετέχουν στο μάθημα, εκεί έκαναν κάτι. Οπότε η αλλαγή στη συμπεριφορά κολλάει στη συμμετοχή τους περισσότερο». Τέλος, η τρίτη εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «η εμπλοκή τους είναι μεγαλύτερη». Με άλλα λόγια, ο ενεργός ρόλος, η εμπλοκή και το ενδιαφέρον εμπίπτουν στο κομμάτι της συμμετοχής των μαθητών.

10. Προσδοκίες εκπαιδευτικών σχετικά με το debate στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση της ερευνήτριας «Θεωρείτε σκόπιμο να συνεχιστεί η χρήση του debate στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, τι προσδοκίες έχετε, αν όχι γιατί;» όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να συνεχιστεί (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Προσδοκίες εκπαιδευτικών σχετικά με το debate στην εκπαιδευτική διαδικασία

Θέματα	1 ^η εκπαιδευτικός	2 ^η εκπαιδευτικός	3 ^η εκπαιδευτικός
Αλλαγή στάσης μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας	√		√
Η συχνότητα και η επανάληψη θα φέρει αποτελέσματα	√	√	

Αλλαγή στάσης μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Προσδοκία της πρώτης εκπαιδευτικού, κατά κύριο λόγο, είναι «η αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της γλώσσας». Αυτό θεωρεί ότι μπορεί να γίνει μέσα από το debate με τον καιρό, καθώς θα επέλθει «η βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου και του γραπτού λόγου». Κλείνοντας, η τρίτη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είναι «πολύ σημαντικό γιατί αποφεύγεται η μονότονη διδασκαλία». Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε ότι σε αντίθεση με τη μονότονη, παραδοσιακή διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δίνει πολλά στους μαθητές αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αναπτύσσεται καλύτερη σχέση μεταξύ τους, δημιουργείται «μια φόρμουλα επικοινωνίας με τους μαθητές και όχι μόνο ημών των καθηγητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους». Εφόσον αναφέραμε προηγουμένως τη συμβολή του debate στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, μπορούμε να καταλάβουμε ότι μια καινοτόμος διαδικασία που ακολουθείται κατά τη διάρκεια του debate βελτιώνει την «επικοινωνία» καθώς και τον «σεβασμό μέσα στο διάλογο». Η τρίτη εκπαιδευτικός πιστεύει πως θα γίνεται «γόνιμος και εποικοδομητικός διάλογος όπου δεν θα θέλουν να «καπελώσουν» τον διπλανό τους και να τον μειώσουν».

Η συχνότητα και η επανάληψη θα φέρει αποτελέσματα

Οι δύο πρώτες εκπαιδευτικοί, και πιο έντονα η δεύτερη, συμφώνησαν στο ότι πρόκειται για μια «ωραία και βοηθητική διαδικασία» αλλά θα ήθελαν να εφαρμόζουν

το μοντέλο της επιχειρηματολογίας-αντεπιχειρηματολογίας πιο συχνά, για να δουν να πραγματοποιούνται τα καρποφόρα αποτελέσματα και οι επιδιώξεις που έχουν. Η πρώτη εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά πως «για την ενίσχυση όλων αυτών των επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και για να καλλιεργηθούν, θέλει επανάληψη ενώ η δεύτερη συμπληρώνει πως εκεί θα φανεί η εξέλιξη και η εξοικείωση». Σημαντικό ρόλο σε όλο αυτό διαδραματίζει η συχνότητα με την οποία λειτουργεί η διαδικασία του debate. Η πρώτη φιλόλογος θεωρεί πως, και σε συνάρτηση με τον χρόνο και την ύλη της Τράπεζας Θεμάτων, αν είναι εφικτό να γίνεται «στο τέλος σχεδόν κάθε ενότητας, όταν την κλείνουμε». Η δεύτερη πιστεύει πως «ακόμα και τρεις φορές τον χρόνο να γίνει, δηλαδή ένα τον Οκτώβρη, ένα τον Γενάρη και ένα τον Απρίλη» θα μπορούν να δουν αποτελέσματα. Δηλαδή το «να επιχειρηματολογούν, να τεκμηριώνουν την άποψή τους και να κρίνουν την άποψη του άλλου».

5.2. Ανάλυση παρακολουθήσεων

Αναζήτηση υλικού debate

Όπως έχει καταγραφεί και στις σημειώσεις πεδίου που παρατέθηκαν από την ερευνήτρια, το κάθε τμήμα είχε διαφορετικό τρόπο αναζήτησης υλικού και διαφορετικές συνθήκες πραγματοποίησης του debate. Ακόμα και στην οργανωμένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευελιξία να ακολουθήσουν ακριβώς τις οδηγίες και ήταν στην ευχέρεια των μαθητών η ανταπόκρισή τους. Έτσι, θα γίνει αναφορά στο κάθε τμήμα και διδασκαλία ξεχωριστά (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Αναζήτηση υλικού debate

Θέματα	1 ^η διδασκαλία			2 ^η διδασκαλία		
	1 ^ο τμήμα	2 ^ο τμήμα	3 ^ο τμήμα	1 ^ο τμήμα	2 ^ο τμήμα	3 ^ο τμήμα
Χρήση τεχνικής της ομαδοσυνεργατικής την ώρα της	√	√				

διδασκαλίας		
Χρήση τεχνικής της ομαδοσυνεργατικής ως εργασία για το σπίτι	√	
Συλλογή επιχειρημάτων μέσα από διδακτικό κείμενο	√	√

Χρήση τεχνικής της ομαδοσυνεργατικής την ώρα της διδασκαλίας

Στο πρώτο debate του πρώτου τμήματος, το οποίο, όπως και τα υπόλοιπα τμήματα, είχε ως κεντρικό θέμα τους ενδυματολογικούς κανόνες στο σχολείο, οι μαθητές στα θρανία τους είχαν συγκεκριμένο χρόνο στη διάθεσή τους για να σκεφτούν επιχειρήματα, προκειμένου να υποστηρίξουν τη θέση που τους είχε ανατεθεί. Όλοι είχαν μπει σε αυτή τη διαδικασία με πολλή προθυμία, καθώς ήταν κάτι καινούριο για αυτούς και ο ενθουσιασμός ήταν καταφανής. Η εκπαιδευτικός έδωσε σαφείς οδηγίες για τον τρόπο που ήθελε να πραγματοποιηθεί το debate. Όταν ολοκληρώθηκε ο χρόνος επεξεργασίας, προθυμοποιήθηκαν τέσσερις μαθητές ξεχωριστά από κάθε θρανίο, δύο από τους υπέρ και δύο από τους κατά να παρουσιάσουν. Η εκπαιδευτικός, για να εμπλουτιστούν περισσότερο τα επιχειρήματα που είχαν συλλέξει στον προκαθορισμένο χρόνο, συγκέντρωσε τις σημειώσεις όλων των δυάδων και τις έδωσε στους ομιλητές. Αυτό έγινε για να τις επεξεργαστούν και να κρατήσουν, εφόσον το επιθυμούσαν, κάποιες που δεν είχαν σκεφτεί και να τις παρουσιάσουν σε μια προσπάθεια για περισσότερο εμπειριστατωμένη επιχειρηματολογία.

Οι ομιλητές παρουσίασαν τα επιχειρήματά τους με απλό και εύληπτο τρόπο, χωρίς χρονικούς περιορισμούς ή κάποιον κανόνα. Αφού παρουσίασαν σε πρώτη φάση τα επιχειρήματα που είχαν συγκεντρώσει, προσπάθησαν να συμπληρώσουν με παραδείγματα για να είναι πιο ολοκληρωμένα σε δεύτερο χρόνο. Φάνηκε ότι ήθελαν να ταυτιστούν με τα επιχειρήματα, ενώ, ακόμα, χρησιμοποίησαν και περισσότερους τρόπους πειθούς για να κάνουν τα επιχειρήματά τους πειστικά και στις ομάδες αλλά

και στους κριτές-κοινό. Αυτό είναι και κάτι που εμπίπτει στον πιο ελεύθερο σχεδιασμό του συγκεκριμένου debate.

Στο δεύτερο τμήμα, οι μαθητές σχηματίζουν τριάδες και τετράδες και επεξεργάζονται την πλευρά που τους έχει δοθεί προς υποστήριξη. Σε συγκεκριμένο χρόνο, συγκεντρώνουν επιχειρήματα εντός των ομάδων και δύο από αυτές, μία για την κάθε πλευρά, καλείται να επιχειρηματολογήσει και να πείσει με τα επιχειρήματα που επικαλείται. Όπως και στο προηγούμενο τμήμα, οι δύο ομάδες έχουν στη διάθεσή τους τις σημειώσεις και των υπόλοιπων ομάδων που ήταν στην δική τους πλευρά προς ενίσχυση των επιχειρημάτων τους.

Τα επιχειρήματα και από τις δύο ομάδες παρουσιάστηκαν λογικά. Ωστόσο, λόγω το ότι η εκπαιδευτικός δεν έδωσε κάποιον περιορισμό στις ομιλίες, ούτε χρονικό αλλά ούτε και κανόνες, οι μαθητές ξεκίνησαν να διαλέγονται μεταξύ τους, φτάνοντας σε μια μέση λύση, χαρακτηριστικό, όμως, που δεν είναι το επιθυμητό σε ένα debate. Μάλιστα, στο τέλος, η εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά: *«Εμένα με πείσατε ότι συμφωνείτε»*. Αυτό συνέβη μετά την παρουσίαση των πρώτων επιχειρημάτων που είχαν συλλέξει στις ομάδες τους και ανέφεραν σε πρώτο χρόνο.

Χρήση τεχνικής της ομαδοσυνεργατικής ως εργασία για το σπίτι

Στο τρίτο τμήμα, όπως έχει αναφερθεί στους περιορισμούς, η εκπαιδευτικός είχε δώσει το θέμα να το επεξεργαστούν οι μαθητές σε ομάδες ως εργασία για το σπίτι, οπότε η συλλογή επιχειρημάτων και στοιχείων έγινε με διάφορα μέσα τα οποία η ερευνήτρια δεν τα γνωρίζει πλήρως παρά μόνο με την ενημέρωση που είχε αφού ολοκληρώθηκε το debate.

Με αυτό τον τρόπο συλλογής υλικού, ωστόσο, φάνηκε η διαφορά στα επιχειρήματα και στην τεκμηρίωσή τους σε πολλά σημεία του debate. Αυτό, όμως, που το έκανε να ξεχωρίσει είναι ότι ναι μεν υπήρχε εκπρόσωπος σε κάθε ομάδα, αλλά όλοι μπορούσαν να μιλήσουν σε όλη τη διάρκεια. Το debate διήρκησε όλη τη διδακτική ώρα γιατί οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επιχειρηματολογούν και να αντεπιχειρηματολογούν αμέσως, το οποίο σε ένα σημείο οδήγησε και σε διάλογο, κάτι που δεν είναι επιθυμητό για αυτή την τεχνική.

Συλλογή επιχειρημάτων μέσα από διδακτικό κείμενο

Στην δεύτερη διδασκαλία του κάθε τμήματος, και τα τρία τμήματα είχαν ως θέμα το fast fashion και ότι «οι νέοι πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρίες «γρήγορης μόδας». Οι εκπαιδευτικοί χρειαζόταν να ακολουθήσουν το σχέδιο διδασκαλίας που τους είχε δοθεί από την ερευνήτρια πριν από όλες τις διδασκαλίες και είχαν συζητηθεί τυχόν απορίες. Αναφορικά, λοιπόν, με την αναζήτηση υλικού για την αξιοποίησή του στα επιχειρήματα, οι εκπαιδευτικοί είχαν ζητήσει από την ερευνήτρια υποστηρικτικό υλικό για να μπορούν οι ομάδες που θα συμμετέχουν στο debate να έχουν γνώσεις πάνω στο θέμα.

Οι δύο πρώτες εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας το σχέδιο διδασκαλίας, αξιοποίησαν αυτό το κείμενο προκειμένου οι μαθητές να αντλήσουν ιδέες και να συγκροτήσουν τα επιχειρήματά τους για να υποστηρίξουν της θέση τους. Μάλιστα, όπως ενημερώθηκε η ερευνήτρια από τις δύο αυτές εκπαιδευτικούς, οι μαθητές είχαν ασχοληθεί ξανά με το θέμα στο μάθημα των αγγλικών, οπότε είχαν ήδη γνώση του θέματος. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι στο πρώτο τμήμα, το κείμενο αξιοποιήθηκε και από τις δύο πλευρές για την ανεύρεση επιχειρημάτων. Στο δεύτερο, ο «λόγος», που υποστήριζε τη σκοτεινή όψη του fast fashion, που θεωρούνταν ως η πιο «εύκολη» πλευρά για να υποστηρίξουν, άντλησε επιχειρήματα μέσα από το κείμενο στην πρώτη φάση, στο άνοιγμα της συζήτησης. Ο «αντίλογος» δεν αξιοποίησε τόσο το δοθέν κείμενο αλλά οι ομιλητές επικαλούνταν ισχυρά επιχειρήματα τα οποία μπόρεσαν να υποστηρίξουν από την αρχή μέχρι το τέλος.

Όσον αφορά τη διδασκαλία του τρίτου τμήματος που έλαβε μέρος στην έρευνα, οι μαθητές δεν είναι γνωστό με ποιον τρόπο συνέλεξαν το υλικό και σε πόσο χρόνο έγινε αυτό, καθώς η προετοιμασία προηγήθηκε από την άφιξη της ερευνήτριας με απόφαση της εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, τα επιχειρήματα ήταν οργανωμένα και τεκμηριωμένα και φάνηκαν οι γνώσεις τους να είναι επαρκείς για να μπορούν να τα υποστηρίξουν.

Αξιοποίηση τρόπων πειθούς από τους μαθητές

Πίνακας 12. Αξιοποίηση τρόπων πειθούς από τους μαθητές ανά θέμα

1^ο θέμα: «Οι μαθητές πρέπει να ντύνονται στο σχολείο με ευπρέπεια»

-Επίκληση στη λογική

-Επίκληση στο συναίσθημα

-Επίκληση στο ήθος του πομπού

-Επίθεση στο ήθος του αντιπάλου

2^ο θέμα: «Οι νέοι πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρίες «γρήγορης μόδας»

-Επίκληση στη λογική

-Επίκληση στο συναίσθημα

1ο θέμα-«Οι μαθητές πρέπει να ντύνονται στο σχολείο με ευπρέπεια»

Αφού εξετάστηκαν τα επιχειρήματα που παρέθεσαν οι μαθητές στις διδασκαλίες, η πρώτη κατηγοριοποίηση που πραγματοποιήθηκε έγινε με βάση τους τρόπους πειθούς που αξιοποίησαν. Αυτό υποδηλώνει ότι θα δοθεί έμφαση σε αυτό το κομμάτι και όχι στον τρόπο που πραγματοποίησε το debate η κάθε εκπαιδευτικός στη διδασκαλία της.

Επίκληση στη λογική

Και τα τρία τμήματα αξιοποίησαν σε σημαντικό βαθμό λογικά επιχειρήματα και τεκμήρια. Στο πρώτο τμήμα και οι δύο πλευρές αξιοποίησαν κατά κύριο λόγο την επίκληση στη λογική. Το δεύτερο τμήμα καθόλη τη διάρκεια του debate παρουσίαζε λογικά επιχειρήματα ενώ, στο τρίτο, παρατηρήθηκε ένα μεγάλο μέρος του debate με

τέτοιου είδους επιχειρήματα καθώς η διαδικασία ήταν μακροσκελής με αποτέλεσμα να ακουστεί πλήθος επιχειρημάτων. Η παρουσίασή τους θα γίνει με βάση τα υπέρ και τα κατά που επιστράτευσε ο λόγος και ο αντίλογος στο debate κάθε τμήματος, ποιοι είναι ισχυρισμοί και ποια τα υποστηρικτικά δεδομένα (όπου υπάρχουν) καθώς και ποια καθίστανται επιχειρήματα και τεκμήρια.

Στο πρώτο τμήμα παρουσίασαν δύο μαθητές στον λόγο και δύο μαθήτριες στον αντίλογο.

Οι μαθητές, προκειμένου να εκφραστούν υπέρ της θέσης, αξιοποιούν ως τρόπο πειθούς την επίκληση στη λογική με μέσα πειθούς επιχειρήματα και τεκμήρια με τη μορφή παραδειγμάτων. Αυτά είναι τα εξής:

«Είναι εργασιακός χώρος το σχολείο και σε κάθε τέτοιο μέρος πρέπει να ντυνόμαστε σεμνά, μιας και συνεργαζόμαστε με άλλα άτομα. Όπως υπάρχει και ο εργασιακός χώρος, υπάρχει μια δουλειά, υπάρχει ένα ντύσιμο που αντιπροσωπεύει το χώρο αυτόν και τον σέβεται, οπότε αντίστοιχα έτσι είναι και το σχολείο όπου πρέπει να ντυνόμαστε σεμνά και ταπεινά».

«Πρέπει να ντυνόμαστε αναλόγως το φύλο που είμαστε και όχι αυτό που νιώθουμε... Δεν μπορώ όμως εγώ που είμαι αγόρι να έρχομαι με τοπάκι. Δηλαδή έτσι είναι κάπως. Νομίζω πρέπει να ντυνόμαστε με το φύλο που είμαστε. Άμα θέλω εγώ να βγω με τοπάκι, ας βγω Σάββατο βράδυ με τοπάκι, όχι να έρθω στο σχολείο. Δηλαδή, αυτό θεωρώ».

«όλοι οι μαθητές να φοράνε παρόμοια ρούχα είναι επειδή, αν κάποιος φοράει διαφορετικά, μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις ή και διαφωνίες ανάμεσα στους μαθητές και επειδή κάποιος μπορεί να έχουμε διαφορετικές απόψεις ή κάποιος να ντύνεται διαφορετικά από κάποιον άλλον»

Οι μαθήτριες που συνιστούν τον αντίλογο, αξιοποιώντας ως τρόπο πειθούς την επίκληση στη λογική, κάνουν πιο αισθητή την έννοια της ομαδικότητας, καθώς εκφράζονται σε α' πληθυντικό πρόσωπο και συμπεριλαμβάνοντας τις απόψεις και των δύο με βάση τα λόγια τους. Επιπλέον, βάσει αυτών που αναφέρθηκαν, διαφαίνεται πως τα επιχειρήματα είναι και περισσότερο βιωματικά, μέσα από τα παραδείγματα που χρησιμοποιούν, κάτι που διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια στο

πλαίσιο της έρευνας με την παρατήρηση. Το πρώτο θεωρείται επιχείρημα, καθώς δικαιολογεί τη θέση που υποστηρίζει.

«Γιατί έχουμε τη γνώμη ότι ένας μαθητής πρέπει να εκφράζει αυτό το οποίο είναι με το ντύσιμο του επειδή δεν έχει κάποιον άλλον τρόπο να εκφραστεί».

Τα δύο επόμενα θεωρούνται τεκμήρια. Το πρώτο περιλαμβάνει παράδειγμα και το δεύτερο αναλογία ως παράδειγμα.

«Το ντύσιμο πάνω σε έναν τρόπο αντιπροσωπεύει την προσωπικότητά του και εκφράζει αυτό που είναι. Ένα από τα θέματα που το σκεφτήκαμε εμείς με την Δ είναι ότι υπάρχει σύγκριση ανάμεσα όχι ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια αλλά ανάμεσα και στα κορίτσια. Δηλαδή π.χ. άμα εγώ φορέσω ένα τέτοιο τοπάκι που φοράω τώρα, εμένα θα μου πουν κάτι οι καθηγητές, θα πουν γιατί φοράς αυτό, δεν είναι για σχολείο. Μόνο και μόνο επειδή έχω μεγάλο στήθος αλλά αν μια κοπέλα φορέσει το ίδιο τοπάκι με μένα δεν θα της πουν απολύτως τίποτα αν έχει πιο μικρό στήθος από μένα. Το οποίο δεν είναι σωστό αυτό μέσα στο σχολείο. Και γενικά αν κάποιος θέλει να φορέσει κάτι, ας το φορέσει και έτσι άμα του αρέσει ας το φορέσει. Δεν θα έπρεπε να υπάρχει κανένα απολύτως πρόβλημα επειδή ζούμε στον 21^ο αιώνα. Δεν ζούμε στον 20^ο, στον 19^ο και μπορούμε να φοράμε ό, τι θέλουμε και όπως το θέλουμε».

«δεν ξέρω πόσα σχολεία υπάρχουν αλλά είναι συνήθως τα ιδιωτικά που μπορούν να φοράνε στολές και πρέπει να φοράνε στολές και να είναι αναγκασμένοι. Και δεν είναι σαν την Αγγλία που πρέπει να φοράνε μόνο στολές και δεν έχουν τη δυνατότητα να φορέσουν κάτι άλλο».

Στο δεύτερο τμήμα, το debate διεξήχθη ανάμεσα σε δύο ομάδες των οποίων οι εκπρόσωποι ήταν κορίτσια. Όπως αναφέρθηκε, και οι δύο πλευρές αξιοποίησαν ως τρόπο πειθούς την επίκληση στη λογική με μέσα πειθούς επιχειρηματά: πλην ενός που θα παρουσιαστεί σε άλλον τρόπο πειθούς.

Ο λόγος χρησιμοποίησε σύντομα επιχειρήματα η ανεύρεση των οποίων έγινε ομαδικά. Αυτά είναι:

«Με την απαγόρευση προκλητικών ενδυμάτων αποφεύγουμε σεξιστικά και σεξουαλικά σχόλια».

«Οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και εντός του πλαισίου των κανόνων».

«Διατηρείται η ατμόσφαιρα μάθησης στο σχολικό χώρο»

«Πρέπει να γίνει ξεκάθαρο έστω και συμβολικά ότι πρέπει στα πάντα να υπάρχουν κανόνες και όρια».

«Και οι μαθητές θα νιώθουν πιο άνετα, θα ανησυχούν λιγότερο για την εμφάνισή τους και έτσι θα έχουν περισσότερο χρόνο να αφιερώσουν στη μάθηση».

Και ο αντίλογος με τη σειρά του αξιοποίησε κάπως πιο συγκροτημένα επιχειρήματα για να υποστηρίξει τη θέση του, τα οποία συνίστανται στα:

«Πρέπει να υπάρχει σεβασμός. Οι καθηγητές πρέπει να μάθουν σεβασμό και δεν πρέπει να υπάρχουν ακραιότητες, όπως είπατε και εσείς, αλλά πρέπει να μην τους περιορίζουν και σε ακραία σημεία»

«Οι μαθητές δεν πρέπει να σεξουαλικοποιούν τους συμμαθητές τους»

«πρέπει οι μαθητές να αισθάνονται άνετα κατά τη σχολική μέρα, γιατί περνάνε αρκετές ώρες εδώ πέρα. Είναι το δεύτερό τους σπίτι»

«Επίσης, πιστεύω ότι με την ενδυμασία οι μαθητές εκφράζονται και έτσι φαίνεται και ένα μεγάλο μέρος του χαρακτήρα τους, το οποίο πρέπει να φαίνεται ώστε να καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν, να μπουν σε σωστές κοινωνικές ομάδες».

«Και τέλος, οι μαθητές ανακαλύπτουν την προσωπικότητά τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Συμπερασματικά και των σχολικών ωρών και δεν πρέπει να θέτουμε όρια και να μην τους αφήνουμε να είναι ελεύθεροι».

«η ένδυση είναι ένα στοιχείο της προσωπικότητας του ανθρώπου οπότε επηρεάζεται και η ψυχολογία των μαθητών, όταν τους αναγκάζεις να μην είναι ο εαυτός τους».

Στο τρίτο τμήμα, οι μαθητές ήταν χωρισμένοι μισοί-μισοί χωρίς να υπάρχει κάποιο κριτήριο επιλογής. Συνεπώς, όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία, ανά πάσα στιγμή να εκφράσουν τις απόψεις τους. Λόγω του όγκου των επιχειρημάτων, παρατίθενται τα επιχειρήματα με τον αριθμό του ομιλητή που έχει μιλήσει για να φανεί και η διαφορά στη συμμετοχή της κάθε ομάδας. Να σημειωθεί ότι οι εκπρόσωποι των δύο ομάδων ήταν στα υπέρ κορίτσι και στα κατά αγόρι. Τα υπέρ αφορούν το να μην φοράμε στολή και να κρατάμε ένα dress code και τα κατά το να φοράμε.

Ο λόγος ξεκινάει την υποστήριξή του με τέσσερα επιχειρήματα.

Ομιλήτρια 1-«οι ενδυματολογικοί κώδικες στα σχολεία συνήθως τονίζουν τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές που προσπαθούμε εδώ και πολλά χρόνια να εξαλείψουμε. Αυτό έχει να κάνει με μια κοινωνική θέση του κάθε ανθρώπου, όπως όταν κάποιος μαθητής πηγαίνει σε ένα ιδιωτικό σχολείο που επιβάλλεται η στολή σε αυτό. Συνήθως, τονίζεται η χρηματική εικόνα πίσω της οικογένειάς του, το οποίο μπορεί να φέρει τον μαθητή να είναι θύμα κάποιας νεαρής συμμορίας, ας πούμε, που έχουν βγει πολλά περιστατικά τα τελευταία χρόνια με αυτό».

Ομιλήτρια 1-«κάθε άνθρωπος στην κοινωνία έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης για τη ζωή, διαφορετικές νοοτροπίες και μέσω του ρουχισμού και του τρόπου που ντύνεται ένας άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τις ιδεολογίες του για τη ζωή. Μπορεί να εκφράσει συναισθήματά του ή ακόμα και την ψυχική του κατάσταση».

Ομιλήτρια 1-«Οι στολές όμως συνήθως είναι πιο ακριβές για τους γονείς που θα πρέπει να τις πληρώνουν, επειδή προφανώς θα πρέπει να υπάρχει και μια δεύτερη ή τρίτη στολή σε περίπτωση που η πρώτη καταστραφεί ή λερωθεί ώστε το παιδί να μπορεί να αλλάξει και συνήθως ωφελούνται περισσότερο οι εταιρείες παραγωγής της στολής λόγω του καταναλωτισμού, παρά οι μαθητές που τις φοράνε».

Ομιλητής 2-«η σχολική στολή δεν σε βοηθάει να εκφραστεί ούτε να εκφράσεις την προσωπική σου άποψη, τα συναισθήματά σου, ούτε το πως σκέφτεσαι. Οπότε, θεωρώ ότι ένας άνθρωπος εάν εκφράζεται με τα δικά του ρούχα, βοηθάει και να εκφράζονται τα συναισθήματά του»

Συνεχίζει με ένα τεκμήριο που περιλαμβάνει παραδείγματα.

Ομιλητής 3-«ο μαθητής δεν μπορεί να ασχολείται συνέχεια με τα μαθήματα. Είναι επίσης και να εκφράζεται μέσα στο σχολείο και η κοινωνικοποίηση και να γίνει μέλος σε μία ομάδα γενικά την οποία θα τον κάνει δεκτό για αυτό που είναι, όχι επειδή φοράνε τα ίδια πράγματα και ασχολούνται μόνο με τα μαθήματα. Απλά το σχολείο δεν αποτελεί μόνο χώρο στον οποίο θα κερδίσει μόρφωση. Θα πρέπει να είναι και ένας χώρος στον οποίο το αποτέλεσμα θα είναι να αποκτήσεις παιδεία, μία γενικότερη παιδεία. Να ξέρεις να αποδέχεσαι και τα συναισθήματα των άλλωνών και διαφορετικές απόψεις, όπως και διαφορετικά στυλ».

Παρουσιάζεται από έναν νέο ομιλητή ένα ακόμα επιχειρήμα που αιτιολογεί μία θέση του αντίλογου.

Ομιλητής 4-«Επίσης είπατε ότι με το να φοράμε στολές μπορούμε να επικεντρωθούμε περισσότερο στα μαθήματα, όμως, αυτό δεν ισχύει γιατί με τις προσωπικές επιλογές που κάνουμε μέσω των ρούχων μας, αποκτούμε αυτοπεποίθηση και μπορούμε να έχουμε καλύτερη επίδοση στα μαθήματα».

Η εκπρόσωπος του λόγου φέρει ένα τεκμήριο με παράδειγμα από το ιστορικό παρελθόν και ένα ακόμη με απλά παραδείγματα που τις παρουσιάζει ως γενικές αλήθειες.

Ομιλήτρια 1-«Η σχολική ενδυμασία όμως ξεκίνησε να μπαίνει σε εφαρμογή πρώτον το 1830. Και ξεκίνησε λόγω των προκαταλήψεων και του σεξισμού ανάμεσα στα δύο βιολογικά φύλα και πιστεύουμε ότι αν συνεχίσουμε να βάζουμε σε εφαρμογή μια τέτοια ιδέα, ιδεολογία σημαίνει ότι υποστηρίζουμε αυτές τις προκαταλήψεις ακόμη... Η στολή ή η ποδιά όπως χρησιμοποιούταν τα παλιά χρόνια πρώτα μπήκε σε εφαρμογή για το γυναικείο φύλο και τα αγόρια επειδή πηγαίνανε σε ξεχωριστά σχολεία, μόνο οι κοπέλες επιβάλλονταν να φορέσουν στολή και για τα αγόρια ήταν προαιρετικό καθώς πιστεύανε ότι αν αυτοί που ήταν σε μια ανώτερη θέση στο σχολικό περιβάλλον ότι οι γυναίκες θα πρέπει να καλύπτονται για είναι αποδεκτές στην κοινωνία».

Ομιλήτρια 1-«Ο ρουχισμός είναι ένα πολύ μεγάλο κομμάτι της προσωπικότητας κάθε ανθρώπου και είτε αυτό συνδέεται με τις νοοτροπίες, τις ιδεολογίες του, με το γούστο του στη μουσική ή με τις κοινωνικές του απόψεις, αν είναι ευαίσθητοποιημένος αρκετά ή όχι».

Το επόμενο που παρουσιάζεται είναι ένα απλό επιχειρήμα που απαντά σε μια αντίθετη θέση που έχει ειπωθεί από τον αντίλογο.

Ομιλήτρια 1-«Με το να συμβιβάζεσαι, δεν είσαι ελεύθερος».

Τέλος, παρατηρούνται τεκμήρια τα οποία χαρακτηρίζονται από ένα παράδειγμα ως μια γενική αλήθεια και γενικότερα παραδείγματα με βάση αυτά που έχουν ακουστεί παραπάνω.

Ομιλήτρια 1-«Ναι, αλλά μπορούμε νομίζω να συμφωνήσουμε ότι η πρώτη εντύπωση είναι το πιο σημαντικό σε έναν άνθρωπο. Πώς θα κάνεις εντύπωση άμα κάποιος δεν σε

γνωρίζει προσωπικά και δεν μπορείς να εκφραστείς; Αντικειμενικά, το πρώτο που θα κοιτάξεις στον άλλον είναι η εμφάνιση και αργότερα θα σε κερδίσει ο χαρακτήρας».

Ομιλητής 3-«αν κάποιος φοράει ακριβά ρούχα, δείχνει την προσωπικότητά του και αυτό θέλει να δείξει. Ότι φοράει ακριβά ρούχα. Οπότε αυτόν δεν θα τον πειράξει αν όταν είστε έξω. Μάλιστα, αυτό θέλει. Όταν είστε έξω και ρωτήσει κάποιος «τον θυμάσαι αυτόν;» θα πει «αα ναι αυτόν που φοράει ακριβά ρούχα». Αυτό θα είναι το καλύτερό του»

Ομιλητής 3-«Ο καθένας έχει την άποψή του για τον άλλον. Αλλά όταν θα μιλήσεις με τους άλλους έξω, αν δεν σ' αρέσει να μιλήσεις με τον άλλον, θα πεις: αυτός που φοράει Gucci. Αυτός αυτό θέλει να δείξει για να τα φοράει. Κι αν δεν θέλει να το δείξει, μπορείς εσύ, αφού τον έχεις δει, να πας να τον ρωτήσεις και να πεις: σ' αρέσει να τα φοράς αυτά; Επειδή σ' αρέσει ή επειδή θέλεις να το δείξεις; Κι αν σου απαντήσει, θα κάνεις μια συζήτηση»

Ο αντίλογος αξιοποιεί, αρχικά, δύο τεκμήρια με παραδείγματα.

Ομιλητής 1-Πιστεύω ότι όχι μόνο δεν τονίζει αυτές τις διαφορές αλλά τονίζει την ισότητα όλων των ανθρώπων. Δεν χρειάζεται μόνο τα παιδιά σε ιδιωτικά σχολεία να φοράνε στολή. Αμα όλα τα παιδιά φοράνε στολή, είμαστε όλοι πιο ήσυχοι. Τα παιδιά που φοράνε ρούχα, που είναι κάποιας μάρκας, ας πούμε, δεν θα υπάρχει αυτό το «αα κοίτα εγώ φοράω ρούχο που κοστίζει 100 €, εσύ φοράς με 5€» και να υπάρχει κοροϊδία, έτσι μπορεί να εξαλειφθεί όλο αυτό το φαινόμενο κι αυτό το πρόβλημα. Τα παιδιά που δεν έχουν χρήματα θα είναι ακριβώς ίσα με όλους τους υπόλοιπους και θα μπορούν κιόλας και δεν είναι αυτό θα μπορούν να εκφράσουν έτσι την καλλιτεχνικότητά τους και την προσωπική τους πινελιά σε αυτά τα ρούχα επειδή η στολή δεν είναι αναγκαίο να είναι μια μονοχρωμία μαύρη, μια μπλε στολή. Μπορεί να έχει σχεδιαστεί από μαθητές. Μπορεί να έχουν γίνει πολλά πράγματα σε μία στολή. Μπορούν να γίνονται κάποιες αλλαγές σε μια στολή μικρές ώστε ο μαθητής να μην μπορεί να δείξει τον χαρακτήρα του. Μπορεί να είναι πολύχρωμες, μπορεί να είναι πολλά πράγματα.

Ομιλητής 1-«Οι εταιρείες παραγωγής πώς; Μπορεί να έχει 20 ζευγάρια ρούχα το κάθε παιδί; Το θέλουν πολύ περισσότερο από το να αγοράζει κάθε μέρα διαφορετικό ρούχο

το κάθε παιδί παρά να έχει τρεις ας πούμε στολές και να δώσει 150 € ένα παιδί που δεν μπορεί να δώσει παραπάνω για πάνω από τρία ρούχα τον χρόνο και δεν θα είχε κι αυτό το ότι μπορεί να του πει κάποιος ότι φοράς το ίδιο ρούχο δηλαδή φοράει δύο χρόνια και να μην μπορεί να το κάνει. Να μπορεί να φορέσει δύο-τρεις στολές όλη τη χρονιά χωρίς να μπορεί να του πει κανένας κάτι».

Έπειτα, παρατηρούνται επιχειρήματα από τον ίδιο και από τους δύο επόμενους ομιλητές αιτιολογώντας τις θέσεις τους.

Ομιλητής 1-«Είναι ότι ένα παιδί θα χρειαστεί πολύ λιγότερη ώρα προετοιμασίας το πρωί και γιατί θα είναι πιο εύκολη η επιλογή του για ρούχα».

Ομιλητής 2-«Αυτό κάνει η στολή: παίρνει τον άνθρωπο και τον βάζει για αυτό που είναι. Γιατί τα ρούχα δεν θα εκφράσουνε τις επιλογές του ανθρώπου, μπορεί να δει τον πραγματικό του χαρακτήρα και όχι μόνο αυτά που φοράει επειδή έτσι το επιβάλλει η κοινωνία».

Ομιλητής 3-«Υπάρχουν αρκετά θύματα bullying για τέτοιες περιστάσεις».

Τα επόμενα τεκμήρια απαντάνε στον λόγο με παραδείγματα από τους παρακάτω ομιλητές.

Ομιλητής 1-« Θα απαντήσω σε κάτι που είπε ο Γ. πριν και απαντάω και στο δικό σου ταυτόχρονα. Είπε πως όταν κάποιος φοράει ένα ρούχο, μπορεί κάποιος να βγάλει συμπέρασμα για αυτόν χωρίς να τον έχει γνωρίσει ακόμα, ώστε να δει αν έχει κοινά ενδιαφέροντα και τέτοια. Αυτό όμως μπορεί να οδηγήσει και σε πολλά λανθασμένα συμπεράσματα. Θα μπορεί κάποιος να μη φοράει ωραία ρούχα, να φοράει ρούχα που να μην δείχνουν κάποια ιδιαίτερη προσωπικότητα και να νομίζει κάποιος ότι αυτός ο άνθρωπος δεν έχει βάθος στον χαρακτήρα του, ενώ στην πραγματικότητα απλώς δεν μπορεί να υποστηρίξει κάποιος για παράδειγμα, έναν καλλιτέχνη ο οποίος του αρέσει αλλά δεν μπορεί να το δείξει. Έτσι, κάνεις να μην τον προσεγγίσει για αυτό που είναι, αλλά μόνο για τα ρούχα που φοράει. Αυτό είναι ο ορισμός του να είναι κάποιος επιφανειακός και αυτό βγάζει η στολή από τον άνθρωπο.

Ομιλητής 3-«Και αυτό που σου είπα και πριν. Δεν είναι ανάγκη κάποιο παιδί να εκφράζεται μόνο στο σχολείο. Μπορεί να εκφραστεί και σε άλλους τομείς, όπως είναι οι εξωσχολικές δραστηριότητες».

Ομιλητής 1-«Καταρχάς δεν χρειάζεται να σημαίνει αυτόματα αυτό γιατί είναι και όλα αυτά τα οποία προείπαμε. Επίσης, το 1830 που είπες δεν φορούσαν κάποια συγκεκριμένη στολή τα παιδιά μόνο στα σχολεία θηλέων φορούσαν μια ποδιά και δεν ήτανε για να για να δείξει ότι είναι διαφορετικά τα αγόρια με τα κορίτσια γιατί και τα αγόρια φορούσαν τα δικά τους ρούχα. Δεν τους έβαζαν να φοράνε κάτι που ήταν αναγκαίο κακό ή υποτιμητικό για αυτές ήταν κατά το οποίο υπήρχε και στα 2 φύλα. Κι αυτό είναι ισότητα. Και τα 2 φύλα ακολουθούν τους ίδιους κανόνες και τις ίδιες αρχές και έχουν τους ίδιους ενδυματολογικούς κώδικες».

Ομιλητής 1-«μπορεί αυτή η στολή να προβάλλει πειθαρχία, σεβασμό και να δώσει κάποια ώθηση στην ομάδα του σχολείου και στο ίδιο το σχολείο να πάει καλύτερα σε κάποια πράγματα».

Το παρακάτω ξεκινά ως επιχείρημα και αιτιολογεί με ένα τεκμήριο αξιοποιώντας ένα παράδειγμα.

Ομιλητής 1-«Δεν είναι συμβιβασμός η στολή. Είναι η αποδεκτότητα και το να μπορείς να αποδέχεσαι και τους ανθρώπους οι οποίοι δεν μπορούν να φορέσουν τα ρούχα που φοράς εσύ που δεν μπορούν να υποστηρίξουν αυτό που φοράς. Είναι η αποδοχή, η στολή είναι να αποδέχεσαι και να καταλαβαίνεις το γιατί φοράς τη στολή... Το θέμα είναι ότι η στολή σου δείχνει ότι μπορείς να αποδεχτείς κάποια πράγματα για το καλό όλων. Γιατί δεν μπορείς να σκέφτεσαι μόνο το ότι «αα εγώ μπορώ να κάνω αυτό, μπορώ να υποστηρίξω αυτό το ρούχο, οπότε θα το κάνω, δεν με ενδιαφέρει αν κάποιος άλλος δεν μπορεί». Μπορείς να δείξεις ότι ενδιαφέρεσαι για τους συμμαθητές και τους συνανθρώπους σου. Ότι σε νοιάζει που δεν μπορούν να το κάνουν αυτοί. Θα θυσιάσεις κάτι. Ναι, είναι μια θυσία για κάποιους. Αλλά θα δείξεις ότι θα θυσιάσεις κάτι για το καλύτερο όλων».

Κλείνοντας, αξιοποιείται ένα ακόμη τεκμήριο με παραδείγματα.

Ομιλήτρια 5-«Εγώ θέλω να συμπληρώσω κάτι άλλο τώρα σχετικά με αυτό που είχε πει νομίζω ο Γ. πριν για ένα παιδί, ξέρω εγώ, ότι αν έρθει κάποιος φίλος του και του πει: «θυμάσαι τον Κώστα; Εγώ, άμα ήθελα να του δώσω ένα παράδειγμα, από ένα παιδί, είχα μια συζήτηση τις προάλλες με την Σ. Και της λέω:» θυμάσαι αυτό το παιδί; Όταν με ρώτησε ποιος είναι, το πρώτο πράγμα που σχολιάζεις δεν είναι τα ρούχα». Μπορείς π.χ. να χρησιμοποιήσεις σε ποιο τμήμα είναι, σε ποιο σχολείο είναι».

Επίκληση στο συναίσθημα

Επιχειρήματα που συνδέονται με το συναίσθημα έγιναν φανερά και από τα τρία τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα επιχειρήματα αυτά θα χωριστούν με βάση τα τμήματα, την ομάδα που τα εξέφρασε (λόγος-αντίλογος) και το μέσο που χρησιμοποίησαν για να πείσουν.

Έτσι, στο πρώτο τμήμα, η πλευρά του αντίλογου, η οποία είχε ως εκπροσώπους κορίτσια, αξιοποίησε την περιγραφή σε δύο από τα τρία επιχειρήματά της με επίκληση στο συναίσθημα προκειμένου να πείσει την αντίπαλη ομάδα και το κοινό-κριτές. Τα επιχειρήματα που έφερε είναι τα εξής:

«Κάποιος ή κάποια πρέπει να ντύνεται με ευπρέπεια για να μην προκαλεί».

«Το ντύσιμο σε έναν άνθρωπο είναι μέρος της προσωπικότητάς του. Και με το να μην του δίνουμε τη δυνατότητα να φοράει ρούχα τα οποία θέλει, του αποκλείουμε τη δυνατότητα έκφρασης. Και κανένας μα κανένας δεν έχει το δικαίωμα να αποκλείει το δικαίωμα έκφρασης».

«Επίσης, η ομοιομορφία, το να φοράμε όλοι τα ίδια ρούχα είναι κάτι τελείως βαρετό και θυμίζει και τα παλιά χρόνια όπου όλοι φοράγανε τα ίδια ρούχα και πόσο μάλλον ένας έφηβος στην ηλικία μας ο οποίος θέλει να εκφραστεί, ένας τρόπος για να εκφράζεται είναι τα ρούχα και άμα εμείς του αποκλείουμε τη δυνατότητα να φοράει κάποια συγκεκριμένα ρούχα, του αποκλείουμε τη δυνατότητα έκφρασης. Οπότε, θεωρώ ότι ο καθένας έχει το δικαίωμα να φοράει ό,τι ρούχα θέλει αρκεί και από τη στιγμή που είναι ένα μέρος της προσωπικότητάς του».

Στο δεύτερο τμήμα, η ομιλήτρια του λόγου αξιοποίησε το παρακάτω επιχείρημα, για να πείσει, προκαλώντας συναισθήματα προσδοκίας για το πώς θα βοηθήσει ο κανόνας αυτός πάνω στο θέμα:

«Επίσης, αποφεύγονται αισθήματα κατωτερότητας από μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοπεποίθησης».

Στο τρίτο τμήμα, στον αντίλογο, ο εκπρόσωπος και ένας ακόμη ομιλητής, παρουσίασαν αρκετά επιχειρήματα με βάση το συναίσθημα ενώ από τον λόγο τέτοια επιχειρήματα αξιοποιήθηκαν από την εκπρόσωπο και έναν ακόμη ομιλητή.

Στο πρώτο επιχείρημα του λόγου παρατηρείται η αξιοποίηση της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας με λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες με επίθετα καθώς και τη χρήση αφήγησης.

Ομιλητής 3-«βλέπεις έναν άνθρωπο στο δρόμο και λες «οκ είναι ντυμένος σαν τους άλλους» πρέπει να πας να τον γνωρίσεις ως προσωπικότητα, να τον δεις από κοντά και να μιλήσεις με αυτόν. Ενώ όσο ντύνεσαι όπως θέλεις, όταν σε κοιτάει ο άλλος στο δρόμο θα πει ότι μπορεί να βγάλει ένα συμπέρασμα, μπορεί να φοράει μια μπλούζα με μουσική και να πει «αα σου αρέσει αυτή η μουσική και μένα» και να αρχίσει να γίνεται συζήτηση. Ενώ όταν φοράει ο άλλος όλα ίδια με τους άλλους, θα πει «εε είναι σαν τους άλλους, εντάξει». Είναι απρόσωπο».

Και σε αυτό το επιχείρημα χρησιμοποιούνται συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις με επίθετα ενώ ακόμη μπορεί να παρατηρηθεί και η επιλογή των ρηματικών προσώπων. Πιο συγκεκριμένα, το α' ενικό πρόσωπο δείχνει την προφορικότητα που υπάρχει, το β' ενικό τη διάθεση διαλόγου και το α' πληθυντικό την καθολικότητα που θέλει να προσδώσει στη θέση που υποστηρίζει.

Ομιλήτρια 1-«Η πρώτη εντύπωση είναι κάτι απόλυτα φυσιολογικό και πιστεύω και απόλυτα υγιές στις ανθρώπινες σχέσεις, γιατί σε βάζει στον κόπο να σκεφτείς: είναι αυτός αρκετά καλός για να ανήκει στο δικό μου κύκλο, στο δικό μου κοινωνικό κύκλο. Θα δω την εντύπωση ίσως τις πρώτες φορές να είναι αρνητική. Θα πάω να του μιλήσω, θα πάω να τον πλησιάσω και τότε θα βγάλω μία εντύπωση. Όταν είμαστε όλοι μία μάζα μεταξύ μας δεν ξεχωρίζει κανείς. Και αυτό είναι συνήθως αρνητικό, γιατί πρέπει να ξεχωρίζουμε, πρέπει να μάθουμε να τονίζουμε τις διαφορές μας. Πρέπει να τονίσουμε τις διαφορές μας και να ερχόμαστε σε ειρήνη με τις διαφορές μας. Δεν θα πρέπει να είμαστε όλοι ίδιοι για να υπάρχει ισότητα. Είμαστε διαφορετικοί και πρέπει να το αποδεχτούμε. Κανείς δεν είναι ίδιος και όμοιος».

Στο τελευταίο επιχείρημα του λόγου με επίκληση στο συναίσθημα, η εκπρόσωπος κάνει χρήση της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας με χρήση επιθέτων και

μεταφορών στον λόγο της. Η επιλογή του β' προσώπου καταδεικνύει την διάθεση για διάλογο.

Ομιλήτρια 1-«Δεν πιστεύετε όμως ότι η προσωπική σας άποψη πάνω στον τρόπο που ντύνεστε σας δίνει αυτοπεποίθηση; Γιατί το αν κάποιο συγκεκριμένο ρούχο σου δίνει αυτοπεποίθηση ως άνθρωπος, είτε αυτό το ρούχο επιλέγεις να δείχνει κάποια σημεία του σώματος λίγο παραπάνω ή και να είσαι καλυμμένος, δεν πιστεύετε ότι με το να φοράει στολή και να πρέπει να συμβιβαστεί σε κάτι που εσένα δε σ' αρέσει γιατί είτε πιστεύεις επειδή ότι δεν ταιριάζει στο σωματότυπό σου είτε στις ιδεολογίες σου και δεν σε εκφράζει σαν άνθρωπος το τι ρούχα θα επιλέξεις κάθε μέρα όταν ξυπνάς το πρωί δείχνει την ψυχολογική σου κατάσταση και σίγουρα το να φοράς το προσωπικό σου στυλ στην καθημερινότητά σου σου ανεβάζει την αυτοπεποίθηση και δεν έχει να κάνει με το αν κάποιος άνθρωπος έχει έλλειψη αυτοπεποίθησης εξαρχής».

Ο αντίλογος με τη σειρά του προσπάθησε να πείσει αξιοποιώντας την ποιητική λειτουργία της γλώσσας με επίθετα, ενώ με τη χρήση του α' ενικού προσώπου δείχνει την προφορικότητά του.

Ομιλητής 1-«Ναι όμως πρέπει να το σκεφτούμε και από τους μαθητές, οι οποίοι έχουν όλα αυτά που λες, έχουν την ψυχολογική τους κατάσταση, αλλά δεν μπορούμε να το υποστηρίξουμε πραγματικά. Δεν μπορούν, δεν μπορούν να το εκφράσουν και μπορεί να νιώθουν πιο κλεισμένοι στις αποφάσεις τους. Ότι έχω αυτό που θέλω να δείξω, αλλά δεν μπορώ να το δείξω. Και θέλουν να νιώσουν ίσοι και θέλουν να είναι ίδιοι με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά δεν μπορούν. Τους είναι εντελώς αδύνατο».

Έπειτα, εκτός από την χρήση επιθέτων, φαίνεται στον λόγο του η επανάληψη και η χρήση του ασύνδετου σχήματος, μέσα που αντιστοιχούν σε επίκληση στο συναίσθημα.

Ομιλητής 1-«Αυτό είναι ακριβώς το πρόβλημα: ξέρεις τον Κώστα; Αα αυτόν που φοράει τα ακριβά ρούχα. Αυτόν που φοράει το τέτοιο. Δεν μπορείς να ξεχωρίσεις τους ανθρώπους έτσι, δεν μπορείς να πεις ο Κώστας, αα δεν είναι αυτός ο αστείος, δεν είναι αυτός που έχει χαρακτήρα, δεν είναι αυτός που είναι όμορφος. Είναι αυτός που φοράει αυτό το ρούχο. Δεν είναι άνθρωποι το ίδιο με το ρούχο. Οι άνθρωποι έχουν χαρακτήρα, έχουν προσωπικότητα. Αυτό βγάζει η στολή. Δεν λες ότι ο Κώστας φοράει τα ακριβά

ρούχα, αυτό τον Κώστα λέω. Ο Κώστας που είναι όμορφος, ο Κώστας που είναι έξυπνος, ο Κώστας που είναι αστείος. Αυτός είναι ο Κώστας».

Σε αυτό το επιχείρημα, ο εκπρόσωπος κάνει χρήση των ρητορικών ερωτήσεων προκειμένου να ενεργοποιήσει τους αντιπάλους, οι οποίοι δεν απάντησαν σε αυτά.

Ομιλητής 1-«Αυτό είναι πρόβλημα. Πρέπει να δεις τον χαρακτήρα του και μετά την εμφάνιση. Αυτό πρέπει να φύγει. Παλιά, οι άνθρωποι λειτουργούσαν με προκαταλήψεις, με ρατσισμό. Πρέπει να λειτουργούμε και εμείς έτσι; Πρέπει να λειτουργούμε με το πως βλέπουμε τον άλλο;»

Στα δύο επόμενα, οι δύο ομιλητές του αντιλόγου αναφέρονται στην αυτοπεποίθηση και φαίνεται σαν να συνεχίζει ο ένας τα λόγια του άλλου. Και οι δύο χρησιμοποιούν λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες αλλά και επιλέγουν το β' πρόσωπο δείχνοντας τη διάθεση για διάλογο.

Ομιλητής 3-«Αποκτάς αυτοπεποίθηση στα ρούχα σου περισσότερο από ό,τι στο χαρακτήρα σου και στην ικανότητά σου να προσέχεις στο μάθημα ή να μάθεις κάτι καλύτερα. Ναι, έχεις αυτοπεποίθηση στο χαρακτήρα σου και σε όλα αυτά, αλλά αυτό δεν ευχαριστεί κάτι στην τάξη ή στις εξετάσεις ή κάτι τέτοιο».

Ομιλητής 1-«Αυτοπεποίθηση σου δίνει ο χαρακτήρας. Άμα χρειάζεται για αυτοπεποίθηση να αγοράζεις ακριβά, να αγοράζεις ρούχα τα οποία άλλοι δεν μπορούν να αγοράσουν, τότε δεν είναι και πολύ σωστό αυτό, γι' αυτούς που δεν μπορούν να το κάνουν αυτό. Αυτοπεποίθηση, μμ τις περισσότερες φορές αυτό που σε αφήνει να εξαλείψεις τη στολή είναι ότι αυτοί που φοράνε ακριβά και αυτοί που φοράνε φτωχά, είναι διαφορετικοί, είναι χωρισμένοι. Αυτό δείχνει η στολή».

Επίκληση στο ήθος του πομπού

Η χρήση αυτής της επίκλησης έγινε μόνο από έναν ομιλητή σε ένα συγκεκριμένο τμήμα, το τρίτο, δύο φορές. Και στα δύο κάνει χρήση του α' ενικού προσώπου και διαφαίνεται ότι προσπαθεί να παρουσιάσει απόψεις που προβάλλουν την αξία και το ήθος του πομπού, δηλαδή του αντιλόγου. Αυτά συνίστανται στα εξής:

«όταν έχουμε ντυθεί όλοι με έναν συγκεκριμένο τρόπο, μπορούμε να μάθουμε τον άλλον καλύτερα και να έχουμε μια πιο, όχι τόσο επιφανειακή σχέση με τον άλλον, αλλά πιο εκ βαθέως σχέση γιατί θα μαθαίνουμε πράγματα που τον ενδιαφέρουν. Δεν λέω ότι είναι ασήμαντα αυτά που είπες, αλλά προφανώς όταν μιλάς σε κάποιον σε πιο ψυχολογικό επίπεδο, μπορείς να τον καταλάβεις καλύτερα και σαν άνθρωπο».

«Είναι πραγματικότητα ότι εμείς οι έφηβοι προσπαθούμε πρώτα να είμαστε αρεστοί στους υπόλοιπους, παρά στον εαυτό μας. Οπότε όταν φοράει κάποιος ακριβές μάρκες προσπαθεί να γίνει αρεστός στους άλλους και να δείξει το στάτους που έχει η οικογένειά του».

Επίθεση στο ήθος του αντιπάλου

Ο συγκεκριμένος τρόπος πειθούς χρησιμοποιείται από το πρώτο και το τρίτο τμήμα που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο πρώτο τμήμα, ο λόγος έκανε επίθεση προς την αντίπαλη ομάδα με το εξής επιχείρημα:

«ένας άλλος λόγος είναι επειδή το σχολείο είναι ένα μέρος που κυριαρχεί ο σεβασμός, πρέπει οι μαθητές να ντύνονται σωστά προς το σχολείο. Και επίσης δεν γίνεται ο καθένας να φοράει ό, τι θέλει επειδή κάποιες μπορεί να το παρακάνουνε».

Με την χρήση της λέξης «κάποιες» και με την παρατήρηση της ερευνήτριας, οι ομιλητές των υπέρ απευθύνθηκαν προς τον αντίλογο και την εμφάνισή τους προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να παρουσιάσει τα ελαττώματα των αντιπάλων και ασκώντας αρνητική κριτική. Επιπλέον, επιλέγουν το γ' ενικό πρόσωπο για την επίθεση.

Στο τρίτο τμήμα, ένας ομιλητής του αντιλόγου έκανε επίθεση και μία ομιλήτρια του λόγου αντεπιχειρηματολόγησε ως προς αυτό με τον ίδιο τρόπο. Είναι διακριτή η άσκηση αρνητικής κριτικής ως προς τον αντίπαλο σε ό, τι αφορά τις επιλογές του σε αυτό το ζήτημα που γίνονται οι διαξιφισμοί.

Ομιλητής 3 κατά-«Κι αν πρέπει να βρεις την ψυχολογία και την αυτοπεποίθηση μέσω ενός ρούχου, συγγνώμη, αλλά έχεις έλλειψη αυτοπεποίθησης. Κανονικά ένα σωστό άτομο έχει αυτοπεποίθηση ανεξαρτήτως του τι φοράει».

Ομιλήτρια 1 υπέρ-«Τότε εσείς αφού έχετε αυτή την άποψη σαν ομάδα γιατί δεν ήρθατε ντυμένοι ίδια; Γιατί αποφασίσατε να φορέσετε αυτά τα ρούχα σήμερα;»

Ομιλητής 3 κατά-«Γιατί είχαμε ελάχιστο χρόνο να προετοιμαστούμε».

Ομιλήτρια 1 υπέρ-«Όχι δεν ισχύει, εμείς μιλήσαμε ήδη και είπαμε να φορέσουμε διαφορετικές ενδυμασίες για να αποδείξουμε ακριβώς αυτό. Εγώ τουλάχιστον σαν αρχηγός της ομάδας μου περίμενα να σας δω σήμερα όμοια ντυμένους, αφού αυτό υποστηρίζεται. Δεν έχει να κάνει με την προετοιμασία. Το να στείλετε κάποιο μήνυμα και να συνεννοηθείτε είναι δουλειά 5 λεπτών αφού υποστηρίζετε αυτό και την αυτοπεποίθηση. Και ας μιλήσουν και άλλα άτομα από την ομάδα σας να μας πουν αν έχουν αυτοπεποίθηση με αυτά που φοράνε ή όχι. Και να μας πουν αυτά που φοράει τους δίνουν αυτοπεποίθηση ή όχι. Γιατί αυτή τη στιγμή έχουμε ακούσει τις απόψεις τριών αντρών. Εγώ προσωπικά θέλω να ακούσω και τις κοπέλες σε αυτό το θέμα μιας που η ενδυμασία ξεκίνησε ως ένα σεξιστικό στερεότυπο».

2^ο θέμα- «Οι νέοι πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρείες «γρήγορης μόδας»

Με τον ίδιο τρόπο που προσεγγίστηκαν τα προηγούμενα επιχειρήματα, θα γίνει προσπάθεια να διακρίνουμε τους τρόπους πειθούς τους. Το θέμα αυτό πραγματοποιήθηκε από τις εκπαιδευτικούς με βάση το σχέδιο διδασκαλίας της ερευνήτριας, το οποίο θα επηρεάσει μόνο τον τρόπο παρουσίασης των επιχειρημάτων στην κάθε φάση (άνοιγμα, κυρίως συζήτηση, κλείσιμο).

Επίκληση στη λογική

Η επίκληση στη λογική είναι κατ' εξοχήν ο τρόπος πειθούς που χρησιμοποίησαν οι ομιλητές στις ομάδες τους κατά το debate. Όλα τα επιχειρήματα των μαθητών, πλην ενός, είναι λογικά. Έτσι, θα παρουσιαστούν χωρισμένα σε

τμήματα και ξεχωριστά το καθένα θα αναδειχθεί σε επιχείρημα και τεκμήριο, όπως και παραπάνω.

Οι ομιλητές του πρώτου τμήματος χωρίστηκαν σε αγόρια-υπέρ και κορίτσια-κατά ενώ η ομάδα των κατά θεωρούνταν από όλους η πιο δύσκολη προς υποστήριξη αλλά και η πιο δυνατή από τις δύο ομάδες. Τα επιχειρήματα του πρώτου τμήματος συνίστανται στα εξής:

Άνοιγμα συζήτησης

Ο λόγος ξεκινάει την επιχειρηματολογία του με δύο επιχειρήματα που αιτιολογούνται και ολοκληρώνει με ένα τεκμήριο με παραδείγματα.

«πίσω από όλες αυτές τις χαμηλές τιμές βρίσκεται μια σκοτεινή αλήθεια, η οποία είναι ότι οι εργάτες ζουν, εργάζονται κάτω από αντίξοες συνθήκες χωρίς να τηρούνται τα ωράρια. Οι μισθοί είναι έως και μηδαμινοί και μερικές φορές επειδή τα παιδιά θεωρούνται φθηνά εργατικά χέρια, τα εκμεταλλεύονται αρκετά».

«Επίσης, τα ρούχα πωλούνται σε πολύ χαμηλό κόστος. Γιατί έχουνε σχεδιαστεί να φορεθούν λίγες φορές, με αποτέλεσμα ο καταναλωτής να τα ξαναγοράσει, ας πούμε. Που έχει επίσης αποτέλεσμα ότι κάποιοι καταναλωτές δεν έχουν, ας πούμε, το budget για να πάρουν άλλα ρούχα και αυτά που έχουν χαλάνε και αναγκάζονται να τα φοράνε».

«Επίσης, καταστρέφονται γύρω στα 150 εκατομμύρια δέντρα. Και εντέλει θεωρείται μια πολύ μεγάλη σπατάλη χρημάτων. Ακόμη και για τα ίδια τα ρούχα. Εκτός από τα δέντρα και καταστρέφεται επίσης και το περιβάλλον, καθώς δημιουργούν πολύ μεγάλη μόλυνση με τα απόβλητα που έχουν οι εταιρείες και η παραγωγή των προϊόντων μας. Γιατί τις περισσότερες φορές οι εταιρείες και όλες αυτές βιομηχανίες ρούχων, και καλά, δεν στοχεύουν να είναι πιο καθαρό το περιβάλλον και δεν τους νοιάζει για την ακρίβεια. Μόνο το κέρδος τους νοιάζει, αυτό».

Ο αντίλογος ξεκινά με λογικά επιχειρήματα τα οποία και αιτιολογεί.

«Το fast fashion, στη σημερινή εποχή, είναι ένα φαινόμενο παγκόσμιο, το οποίο έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Και στηρίζεται η οικονομία μας πάνω σε αυτό».

«Πολλοί άνθρωποι έχουν επιλέξει, γιατί δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, να αγοράσουν τα ρούχα τα οποία πουλάνε, τέλος πάντων, στη γρήγορη μόδα, διότι έχει περισσότερη ποικιλία και επιλογές και περισσότερα μεγέθη για ανθρώπους, οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αγοράσουνε από ακριβά μαγαζιά και ρούχα καλής ποιότητας».

«Καθημερινά βγάζουνε νέα κομμάτια, οπότε υπάρχει περισσότερη ποικιλία και περισσότερες επιλογές. Έτσι, οι άνθρωποι είναι πιο εύκολο να εκφραστούν».

«Επίσης, είναι εύκολη η πρόσβαση, διότι σε κάθε τετράγωνο υπάρχει ένα μαγαζί το οποίο μπορείς να βρεις εύκολα ρούχα σε καλές τιμές. Και η οικονομία μας στηρίζεται στο fast fashion. Οπότε είναι καλύτερο για τους ανθρώπους γιατί έχουνε περισσότερες επιλογές».

Κυρίως συζήτηση

Ο λόγος συνεχίζει να χρησιμοποιεί στην επιχειρηματολογία του επιχειρήματα τα οποία και αναλύει λογικά.

«Μπορεί στα eshop, όπως είναι τα shein, τα οποία έχουν πολύ μεγαλύτερη ποικιλία και σε χαμηλότερες τιμές, αλλά τα ρούχα είναι πολύ κακής ποιότητας, οπότε είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργείται η ανάγκη του μόλις χαλάει το προϊόν, το οποίο θα είναι πολύ σύντομα, η ανάγκη του να αγοράσουν καινούριο. Άρα, πάλι μερικές φορές είναι ίσως καλύτερο να αγοράσουμε κάτι το οποίο είναι καλύτερης ποιότητας και το οποίο μπορούμε να το βρούμε παντού, όπως δηλαδή στα καταστήματα τα οποία υπάρχουν. Και όχι απαραίτητα άλλα καταστήματα, όπως τα eshop, τα οποία έχουν κακή ποιότητα και θα χαλάσουν γρήγορα».

Ο αντίλογος, στα τρία αντεπιχειρήματα που προβάλλει, χρησιμοποιεί στο πρώτο και στο τρίτο επιχειρήματα ενώ το δεύτερο θεωρείται τεκμήριο με παραδείγματα.

«Ωραία λοιπόν, αναφέρθηκε το επιχείρημα του fast fashion, του εργατικού δυναμικού, του εργατικού σώματος πίσω από το fast fashion το οποίο είναι η παιδική εργασία και στην οποία υπάρχουν κακές συνθήκες εργασίας. Για αυτό θέλω να μιλήσω. Θέλω να πω πως είναι σημαντικό να σκεφτούμε πως σε αυτές τις χώρες υπάρχει μεγάλη φτώχεια, οπότε η ευκαιρία μιας δουλειάς στους ανθρώπους, και ακόμα, να πληρώνονται το λιγότερο, είναι αρκετά σημαντικό».

«Επίσης, αναφέρθηκε η μόλυνση του περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να σκεφτούμε πως η μόλυνση του περιβάλλοντος δεν προέρχεται, δεν παράγεται μόνο από το fast fashion αλλά και πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι οι άνθρωποι. Όπως είναι και άλλες βιομηχανίες».

«Επίσης, είπατε για το χαμηλό κόστος των ρούχων και την κακή ποιότητα του fast fashion. Αλλά το χαμηλό κόστος είναι ένα ωφέλιμο για τους καταναλωτές. Ειδικά τους καταναλωτές που δεν έχουν την οικονομική ευχέρεια για να αγοράσουν ακριβά ρούχα, καλής ποιότητας».

Κλείσιμο συζήτησης

Λογικά επιχειρήματα χρησιμοποιούνται από τον αντίλογο για να κλείσουν οι διαξιφισμοί τα οποία, όμως, όπως διαφαίνεται, δεν ολοκληρώνονται.

«Όπως είπε και η πρώτη ομιλήτρια, το φαινόμενο της γρήγορης μόδας έχει φτάσει σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι μια λύση για καταναλωτές επειδή δεν έχουν τη δυνατότητα να αγοράσουμε ρούχα πιο ακριβά, από πιο μεγάλες εταιρείες και μάρκες, που αν και είναι πιο χαμηλής ποιότητας, πληρώνεις και το αντίστοιχο ενώ σε μεγαλύτερες εταιρείες, μπορεί να είναι καλή η ποιότητα αλλά πληρώνεις ακόμα περισσότερα χρήματα. Επίσης, πολλές φορές δεν είναι ότι αναγκάζουν τα παιδιά να δουλεύουν, αλλά είναι ανάγκη. Οι γονείς το παίρνουν εκεί γιατί δεν μπορούν να το αφήσουν κάπου αλλού. Δεν προσπαθεί να πλάσει ένα συγκεκριμένο πρότυπο καταναλωτή καθώς υπάρχουν πολλές επιλογές σε μοτίβα και μεγέθη. Άρα,» (τέλος χρόνου)

Δεύτερο τμήμα

Αντίστοιχα, όπως και το πρώτο τμήμα, η εκπαιδευτικός χώρισε τους ομιλητές σε αγόρια (υπέρ) και κορίτσια (κατά) και πάλι με δεδομένο το ότι η πλευρά κατά είναι η πιο δύσκολη και ο αντίλογος είναι πιο δυνατός από τον λόγο.

Άνοιγμα συζήτησης

Όπως παρατηρείται, ο λόγος, στην αρχή, κάνει χρήση απλών επιχειρημάτων.

«Πρώτον, θα μπορούσε η ιστοσελίδα να είναι παραπλανητική και να μπορούν να έχουν πρόσβαση στα προσωπικά σου δεδομένα».

«Επιπλέον, κάνει τους νέους να συνηθίσουν τον υπερκαταναλωτισμό, το οποίο είναι ένα αρνητικό χαρακτηριστικό, το οποίο θα μεταφέρουν στην ενήλικη ζωή τους».

«Τρίτον, η γρήγορη μόδα μπορεί να φανεί επιζήμια για το περιβάλλον. Υπάρχει πιθανότητα τα ρούχα να μην είναι καλής ποιότητας, να μην είναι αυθεντικά και να μην εφαρμόζουν ωραία».

«Επίσης, τα ρούχα από το Διαδίκτυο μπορεί να καθυστερήσουν για πάρα πολύ καιρό. Και να γίνει και λάθος η παραγγελία».

Ο αντίλογος κάνει χρήση μόνο τεκμηρίων με τη μορφή παραδειγμάτων για να γίνουν τα επιχειρήματά τους πιο κατανοητά και πειστικά, ενώ είναι ξεκάθαρο ότι αξιολογείται καλύτερα και ο χρόνος που τους έχει δοθεί.

«Εμείς πιστεύουμε ότι δεν χρειάζεται να αποφεύγουμε την γρήγορη μόδα. Τα μαγαζιά γρήγορης μόδας βρίσκονται παντού και υπάρχουν και ονλάιν, οπότε έχουμε πολύ πιο εύκολη πρόσβαση σε αυτά. Και ειδικά τα άτομα που δεν έχουμε καιρό να πάνε να αγοράσουν σε μαγαζιά που εμπεριέχονται σε περιορισμένες περιοχές, βρίσκονται πιο εύκολα».

«Είναι πιο φθηνά, οπότε έχουν όλοι πρόσβαση σε αυτά οι περισσότεροι τουλάχιστον. Κάποιος έφηβος, οικογένειες με οικονομικά προβλήματα μπορούν να πάρουν ρούχα στα παιδιά τους και σε αυτούς πιο εύκολα, κάτι που είναι μεγάλο πρόβλημα, ειδικά στις μέρες μας και στη χώρα μας».

«Έχουνε ποικιλία υφασμάτων τα οποία ανανεώνονται γρήγορα, οπότε ανανεώνονται γρήγορα τα κομμάτια. Οπότε, ένας άνθρωπος μπορεί να μην αγχώνεται πάντα στην μόδα και ξαναγυρνάω στο ότι είναι φθηνά, οπότε και είσαι στη μόδα και δεν ξοδεύεις πολλά χρήματα. Μπορείς να έχεις στη ντουλάπα σου ρούχα για όλες τις περιστάσεις και για καλές και για το σχολείο και πάλι, και θα είσαι στη μόδα και θα μπορείς να φοράς ό,τι θέλεις, χρώματα τα πάντα».

«οι εργαζόμενοι δουλεύουν πάρα πολύ όμως για τα μαγαζιά τα οποία βρίσκουμε στους δρόμους είναι πιο εύκολο για ένα νέο, για έναν απόφοιτο να πάει να δουλέψει κάπου γιατί δεν χρειάζεται και ειδικές γνώσεις γι' αυτό, ούτε εμπειρία».

«Και τα μικρά παιδιά χαλάνε πιο εύκολα τα ρούχα τους, έτσι θα είναι σπατάλη η οικογένεια να αγοράζει ακριβά και επώνυμα ρούχα, διότι, όπως γνωρίζουμε, λερώνονται, δεν προσέχουν τα ρούχα τους και είναι πολύ φυσιολογικό για ένα παιδί μικρής ηλικίας να χαλάει τα ρούχα του, οπότε πιστεύω ότι με τη γρήγορη μόδα βοηθάει σε αυτό και βοηθάει και τους γονείς».

Κυρίως συζήτηση

Ο λόγος κάνει χρήση απλών επιχειρημάτων προσπαθώντας να αντεπιχειρηματολογήσει έναντι του αντιλόγου.

«Αναφέρανε οι προηγούμενοι ότι τα ρούχα είναι φθηνά. Αυτό μπορεί να παραπέμπει σε κακής ποιότητας ρούχα. Κατά δεύτερον, είναι στη μόδα, που αυτό, η μόδα μπορεί να κάνουν κακό στις παρέες γιατί μπορεί να περιθωριοποιήσουν κάποιο παιδί».

Από την άλλη, ο αντίλογος αντεπιχειρηματολογεί σε καθένα από τα επιχειρήματα που έφεραν στο άνοιγμα της συζήτησης με λογικά επιχειρήματα.

«Η προηγούμενη ομάδα αναφέρθηκε στο ότι μπορεί να υπάρξει κάποια παραπλανητική ιστοσελίδα και να κλαπούνε προσωπικά δεδομένα. Αυτό πλέον, στις μέρες μας, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και όλα τα μέσα που υπάρχουν είναι πολύ δύσκολο να γίνει. Επίσης είπαν πως μπορεί να υπάρξει υπερκαταναλωτισμός του εφήβου, του νέου πράγμα που θεωρούμε με τη βοήθεια των γονιών και των ανθρώπων που έχει δίπλα του θα είναι αρκετά δύσκολο να γίνει. Επίσης, είπαν πως τα ρούχα στη γρήγορη μόδα μπορεί να έχουν κακή ποιότητα. Για να τα επιλέγουν οι νέοι στην καρταρόμπα τους και να τα φοράνε στην έξω τους ζωή, για κάποιο λόγο θα το κάνουν».

Κλείσιμο συζήτησης

Ο αντίλογος, στη σύνοψή του, επαναλαμβάνει τα επιχειρήματα που έχουν αναφερθεί και παραπάνω.

«Συνοψίζοντας, με αυτά που προανέφερε η ομάδα μου πιο πριν, πιστεύουμε ότι το fast fashion είναι μία πιο γρήγορη λύση, ειδικότερα για τις οικογένειες που έχουν κάποιο

οικονομικό πρόβλημα, οπότε υπάρχουνε πάρα πολλές λύσεις ανάλογα με τις περιστάσεις. Πολλά υφάσματα και είναι και πιο φθηνά».

Τρίτο τμήμα

Σε αυτό το τμήμα, οι μαθητές ήταν ανάμεικτοι στις ομάδες που είχαν σχηματίσει. Παρόλα αυτά, ενώ στο σχέδιο προβλεπόταν να μιλήσουν τουλάχιστον οι δύο από τους τέσσερεις που βρίσκονται στην ίδια ομάδα, ο αντίλογος προτίμησε τα επιχειρήματα να εκφραστούν από τον εκπρόσωπο σε όλες τις φάσεις.

Άνοιγμα συζήτησης

Την επιχειρηματολογία ξεκίνησε ο λόγος που υποστήριζε τα κατά με τεκμήριο. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κάνει χρήση στατιστικών στοιχείων

«έχει αποδεχθεί ότι οι βιομηχανίες που παράγουν όλα αυτά τα προϊόντα βάζουν όλα τα απορρίμματά τους στις θάλασσες και γενικά στο νερό κι έτσι υπάρχει μια αύξηση μεγαλύτερη από κάθε άλλη βιομηχανία που παράγουν 2,48%».

Στη συνέχεια, χρησιμοποίησε ένα λογικό επιχείρημα το οποίο και ανέλυσε.

«Επιπλέον, υπερκατανάλωση υπάρχει σε αυτό το θέμα όπου ο πληθυσμός βλέπει όλα αυτά τα ρούχα που φοράνε οι influencers κι όλα αυτά και θεωρούν ότι είναι το σωστό κι ότι είναι το καλύτερο για εκείνους κι απλά πρέπει να φορέσουνε κι εκείνοι τα ίδια ρούχα για να είναι στη μόδα που αυτό δεν κάνει καλό γιατί, όπως λέει και το όνομα «fast fashion», αυτή η μόδα συνέχεια εξελίσσεται και κάθε φορά βγαίνουν καινούρια ρούχα».

Το επόμενο περιέχει έγκυρα αριθμητικά δεδομένα καθιστώντας το τεκμήριο.

«Επίσης υπάρχει το θέμα των δέντρων για να βγουν αυτά τα προϊόντα κόβονται περίπου 100 εκατομμύρια δέντρα τον χρόνο, όπου κι αυτό δεν μπορεί να παραβλεφθεί ως μειονέκτημα».

Το τελευταίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως λογικό επιχείρημα.

«Και τέλος, για να παραχθούν αυτά χρειάζονται πολλοί μισθοί για τους ανθρώπους όπου βλέπουμε σε αυτά και οι μισθοί συνήθως είναι και χαμηλοί».

Ο αντίλογος, που υποστηρίζει την πλευρά υπέρ του fast fashion, αξιοποιεί δύο τεκμήρια: στο πρώτο χρησιμοποιεί ένα παράδειγμα και στο επόμενο αριθμητικά δεδομένα και παραδείγματα

«δεν είναι όπως τις προηγούμενες δεκαετίες που φορούσαν οι άνθρωποι είχαν δύο αλλαξιές και τις κρατούσαν όλη τους τη ζωή, τώρα θα ήταν με την ίδια ποιότητα με σήμερα, απλώς θα κόστιζαν την τετραπλάσια τιμή».

«τα απορρίμματα που βγάζουν στο fast fashion είναι περισσότερα στο fast fashion. Δεν ισχύει αυτό. Ισχύει στη βιοχημεία και στα φάρμακα γίνονται περισσότερες σπατάλες στο νερό. Κι επίσης δεν είναι ότι πρέπει να κόψουμε 150 εκατομμύρια δέντρα τον χρόνο γι' αυτό. Πρέπει να κόψουμε πολύ περισσότερα δέντρα για πολύ περισσότερα πράγματα. Για να ζήσει άνθρωπος πρέπει «να εκμεταλλεύεται» τη φύση. Τα πάντα γίνονται γύρω από τη φύση. Τα ρούχα που χρησιμοποιούμε, τα τζάμια, τα πάντα εξαρτώνται από τη φύση, δεν μπορούμε να το αλλάξουμε αυτό στα ρούχα».

Κυρίως συζήτηση

Ο λόγος αξιοποιεί επιχειρήματα κατά του fast fashion τα οποία και αναλύει λογικά.

«Όπως είπες κι εσύ ότι για να πάρει κάποιος ρούχα από τα Zara και το H&M κι αυτά θα πληρώσει μεγαλύτερη τιμή από το fast fashion. Εγώ θα έλεγα ότι λόγω του fast fashion, η φύση του ανθρώπου δεν αλλάζει αν θέλει να προσαρμοστεί στη μόδα, οπότε βλέποντας τη μόδα να εξελίσσεται καθημερινά ή κάθε βδομάδα, θέλει να παίρνει καινούρια ρούχα, οπότε αυτά τα ρούχα, επειδή θα κολλήσει σε αυτά, θα θέλει να τα φοράει μια φορά και θα παίρνει κι άλλα για να είναι περισσότερο στη μόδα. Κι αυτή η τιμή θα αυξηθεί πολύ περισσότερο από όταν παίρνεις ένα ρούχο από Zara και H&M».

«Fast fashion ουσιαστικά είναι η μόδα η οποία είναι γρήγορη, η οποία είναι σε πολύ χαμηλότερες τιμές, σε λιγότερες ποσότητες οπου υπάρχουν για λιγότερο καιρό έξω και συνέχεια βγαίνουν καινούρια. Σε αυτά που φοράμε θα δεις το ίδιο κοντομάνικο, μια μάρκα που θα δεις πολλές φορές στο δρόμο και θα είναι το ίδιο πράγμα ανεξαρτήτως χρώματος κι αυτά. Γιατί είναι η μόδα, όχι της ημέρας εκείνης».

«Το θέμα είναι πως για να γίνει το fast fashion αρχικά με τα ρούχα τα καθημερινά, τα ρούχα του όχι fast fashion μπορείς να ντυθείς με τον ίδιο τρόπο, να δείξεις ποιος είσαι.

Με το *fast fashion* χρειάζεται να γίνει μεγαλύτερη παραγωγή για να βγαίνουν καθημερινά καινούρια ρούχα, προϊόντα από αυτό τον τομέα».

«Τα ρούχα, όμως, επίσης, του *fast fashion*, λόγω το ότι θα είναι έξω για πολύ λίγο καιρό, είναι πολύ χαμηλότερης ποιότητας προφανώς κι από τα ρούχα που είναι από τα Zara και τα H&M. Έχουν πολύ χαμηλή ποιότητα».

«οι μπλούζες επειδή βγαίνουν σε πάρα πολύ μεγάλη ποσότητα και πολύ συχνά είναι πολύ χαμηλής ποιότητας και χρειάζονται, επειδή βγαίνουν πολλά καινούρια από το ίδιο καθημερινά, είναι χαμηλής ποιότητας».

«Και εκτός αυτού, υπάρχει πολύ έντονο το φαινόμενο της παιδικής εργασίας, το οποίο είναι πολύ γνωστό σε πολλές ανατολικές χώρες, το οποίο πρέπει να επιλυθεί».

«στις εταιρίες που εφαρμόζουν το *fast fashion* επειδή δεν είναι και τόσο γνωστές όσο οι επώνυμες, θα υπάρχει και το φαινόμενο της παιδικής εργασίας. Έχει αποδειχτεί και σε πολλά. Δεν είναι ακριβώς όπως έθεσες εσύ, και πολύ σωστά έθεσες, έντονα παραδείγματα, αλλά σίγουρα θα υπάρχει, έτσι όπως υπάρχει και το *fast fashion* και αναπτύσσεται, θα πρέπει να υπάρχει και περισσότεροι εργάτες και έτσι θα πρέπει να έρχονται και περισσότερα παιδιά σε χώρες που είναι υποανάπτυκτες».

Ο αντίλογος σε αυτό το σημείο χρησιμοποιεί και εκείνος λογικά επιχειρήματα για να αντικρούσει αυτά που ειπώθηκαν από τον λόγο.

«Κατ' αρχάς, τα πιο πολλά ρούχα που φοράει ο μέσος άνθρωπος στην καθημερινότητά του είναι *fast fashion* γιατί έχει τις ταμπέλες τις κλασικές *made in China* ή από οπουδήποτε αλλού. Οπότε όλα τα ρούχα που φοράμε και εμείς τώρα είναι *fast fashion*».

«Το *fast fashion* δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να έχουν το δικό τους στυλ χωρίς να πληρώνουν πολλά, να είναι οι εαυτοί τους».

«Μπορούν να εκφραστούν καλύτερα με την εμφάνισή τους, μπορούν να δείξουν στον έξω κόσμο πώς νιώθουν για το πλήθος».

«Ναι αλλά αν δεν φοράς ρούχα *fast fashion* μπορεί να πληρώσεις πολύ παραπάνω χρήματα για να έχεις τα ρούχα που μπορεί να σε εκφράζουν».

Έπειτα, συνεχίζει παραθέτοντας τεκμήρια με παραδείγματα και γεγονότα.

«Τι θα προτιμήσεις για κάποια εναλλακτική γι' αυτό; Η επόμενη εναλλακτική που βλέπω είναι να παίρνουμε ρούχα ίδιας ποιότητας από μεγάλες μάρκες, τύπου Gucci και τέτοια, τα οποία είναι ίδιας ποιότητας, κρατάμε το ίδιο, πολλές φορές δεν είναι καν ωραία, και οι επιλογές που έχουμε αυτή τη στιγμή είναι να δώσουμε 12 ευρώ για μια μπλούζα ή να δώσουμε 800 ευρώ για μια μπλούζα η οποία είναι ακριβώς ίδιας ποιότητας και πολλές φορές και χειρότερη. Άρα, άμα δεν υπάρχει το fast fashion, δεν έχεις και πολλές επιλογές».

«Λοιπόν, το 2008 και το 2012, είχαν βγει πολλές θεωρίες για την παιδική εργασία. Το Zara π.χ. είχε παιδιά κυρίως στην Κίνα και στην Ιαπωνία, φτιάχνανε τα ρούχα τους σχεδόν σαν σκλαβιά. Και είχαν βρεθεί και κάποια σε κάποια ρούχα που έλεγαν βοηθήστε με που είχαν γράψει τότε τα παιδάκια. Μετά μπήκε φυλακή ο Zara και μετά από χρόνια αποδείχτηκε ότι ήταν βιομηχανικό σαμποτάζ και δεν είχε γίνει ποτέ κάτι τέτοιο. Και βγήκαν μετά οι άνθρωποι που δούλευαν εκεί, και είπαν «Ναι, μας πλήρωνε τον κατώτατο μισθό της χώρας μας αλλά χωρίς αυτόν δεν θα μπορούσαμε να ζήσουμε». Είναι άνθρωποι οι οποίοι χρειάζονται αυτή τη δουλειά. Μάλιστα, η παιδική εργασία έχει φανεί περισσότερο σε μέρη όπως της Gucci που έχει γίνει όντως εκεί, που το έχει αποδεχτεί και έχει μπει φυλακή και μέλη της οικογένειας που έχουν την Gucci, κι όχι στα Zara και H&M. Δεν έχει γίνει αυτό ποτέ. Για τί έχει αποδεχτεί ακριβώς το αντίθετο σε πάρα πολλές φάσεις».

Η αντεπιχειρηματολογία με τα υπέρ του fast fashion κλείνει με δύο λογικά επιχειρήματα.

«Το ότι υπάρχουν περισσότεροι εργάτες δεν σημαίνει ότι οι εργάτες είναι παιδιά και η βιομηχανία των παπουτσιών και των κινητών είναι τεράστιες, δεν σημαίνει ότι δουλεύουν παιδιά. Σημαίνει ότι δίνει τη δυνατότητα σε υπαλλήλους να βγάλουν μισθούς. Σε ανθρώπους που για παράδειγμα θα ήταν άστεγοι ή άνεργοι, να έχουν μια μπουκιά, κάτι να φάνε. Δεν σημαίνει ότι παίρνει παιδιά απαραιτήτως. Δηλαδή, βγάζουν χρήματα από αυτό και μπορούν να πληρώσουν τους ανθρώπους τους».

«εκμεταλλεύονται τη φύση των ανθρώπων να θέλουν να μοιάσουν με τους υπόλοιπους, οπότε τους δίνουν μια μπλούζα που φαινομενικά είναι των 800 ευρώ, αλλά στην πραγματικότητα είναι μια μπλούζα σαν όλες τις υπόλοιπες. Είναι το ίδιο ύφασμα, δεν αλλάζει τίποτα».

Κλείσιμο συζήτησης

Στο κλείσιμο, και οι δύο ομάδες κάνουν χρήση των παραδειγμάτων που έφεραν παραπάνω για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους και να κάνουν σύνοψη.

Κατά

«Για να ολοκληρώσουμε, ως εκπρόσωποι του Κατά του fast fashion θεωρούμε ότι τα περιβαλλοντικά κατά που προσφέρει το fast fashion δεν αντιστοιχούν με το καλό, με τα κατά όπως είναι τα δέντρα που ανέφερα και οι μολύνσεις της θάλασσας, όπως και οι χαμηλοί μισθοί των ανθρώπων και η παιδική εργασία είναι θέματα που υπερισχύουν του υπέρ του fast fashion».

Υπέρ

«Νομίζω ότι αυτά τα κατά τα απαντήσαμε με αρκετή λεπτομέρεια, δεν ισχύουν πολλά από αυτά, και πιστεύω ότι τα θετικά, οι μισθοί σε ανθρώπους που δεν έχουν να φάνε, να μπορεί να ακολουθήσει κάποιος το στυλ είναι πολύ περισσότερα και πολύ πιο ισχυρά».

Επίκληση στο συναίσθημα

Μέσα στις τρεις διδασκαλίες που έγιναν πάνω στο θέμα του fast fashion με το σχέδιο της ερευνήτριας υπήρχε μόνο ένα σημείο που παρατηρήθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος πειθούς. Πιο συγκεκριμένα, ο τρίτος ομιλητής του λόγου –συντονιστής στο σχέδιο αλλά η εκπαιδευτικός τον αξιοποίησε ως ομιλητή για το κλείσιμο της συζήτησης– επέλεξε την τεχνική των ρητορικών ερωτημάτων για να προβληματίσει και να δώσει έμφαση στο συναίσθημα. Επιπλέον, παρατηρείται και το α' πρόσωπο δίνοντας την αίσθηση της ομαδικότητας αφού ο ομιλητής κάνει σύνοψη των επιχειρημάτων αλλά και δείχνει τον προβληματισμό του μέσα από το ρητορικό ερώτημα. Το επιχείρημα ήταν το εξής:

«Έχοντας δώσει τόσα πολλά παραδείγματα σχετικά με την υγεία των μικρών παιδιών που εργαζονται εκεί πέρα εργαζόμενη μητέρα αλλά και για το περιβάλλον που

καταστρέφεται με τη γρήγορη μόδα, θεωρούμε πως γρήγορη μόδα είναι κάτι που πρέπει να σταματήσει ή να περιοριστεί άμεσα, καθώς κάνει μεγάλο κακό. Και θέλω να κάνω μια ερώτηση στην άλλη ομάδα: Δεν μπορώ να καταλάβω πώς μπορείτε να υποστηρίζετε μια ομάδα, μια μόδα η οποία κάνει παιδιά να βάζουν τη ζωή τους σε κίνδυνο γιατί δουλεύουν σε πολύ κακές συνθήκες και επίσης που καταστρέφουν το περιβάλλον για να έχουν αυτοί χαμηλό κόστος στα δικά τους προϊόντα;»

Εφαρμογή τεχνικής debate στις διδασκαλίες και τρόποι πειθούς

Το θέμα αυτό έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί καθώς μπορεί κανείς να παρατηρήσει τον τρόπο που οι μαθητές, οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα, ανταποκρίνονται στην κάθε διδασκαλία και στο πλαίσιο που χρησιμοποιείται το debate. Αν και όχι σκόπιμα, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η κάθε εκπαιδευτικός στην πρώτη διδασκαλία της αξιοποίησε μία διαφορετική τεχνική debate ενώ η δεύτερη που πραγματοποιήθηκε είχε τα ίδια εφαρμογή και όρια σε όλες. Παράλληλα, θα γίνει μια προσπάθεια σύνδεσης των πλαισίων χρήσης του κάθε debate με τους τρόπους πειθούς, οι οποίοι, όμως, έχουν αναλυθεί διεξοδικά παραπάνω.

Πίνακας 13. Εφαρμογή τεχνικής debate στις διδασκαλίες και τρόποι πειθούς

Πρώτες διδασκαλίες			
Ομάδες	1^ο τμήμα	2^ο τμήμα	3^ο τμήμα
Αντίλογος	Επίκληση στη λογική Επίκληση στο συναίσθημα (Νίκησε)	Επίκληση στη λογική (Νίκησε)	Επίκληση στη λογική Επίκληση στο συναίσθημα Επίκληση στο ήθος του πομπού Επίθεση στο ήθος του αντιπάλου
Λόγος	Επίκληση στη λογική Επίθεση στο ήθος	Επίκληση στη λογική Επίκληση στο συναίσθημα	Επίκληση στη λογική Επίκληση στο συναίσθημα

	του αντιπάλου		Επίκληση στο ήθος του πομπού
			Επίθεση στο ήθος του αντιπάλου
			(Νίκησε)
Δεύτερες διδασκαλίες			
	1 ^ο τμήμα	2 ^ο τμήμα	3 ^ο τμήμα
Αντίλογος	Επίκληση στη λογική (Νίκησε)	Επίκληση στη λογική (Νίκησε)	Επίκληση στη λογική (Νίκησε)
Λόγος	Επίκληση στη λογική Επίκληση στο συναίσθημα	Επίκληση στη λογική	Επίκληση στη λογική

Οι πρώτες διδασκαλίες debate

Ξεκινώντας από την πρώτη διδασκαλία της πρώτης εκπαιδευτικού, αναθέτοντάς τους το θέμα: «Οι μαθητές πρέπει να ντύνονται στο σχολείο με ευπρέπεια», οι μαθητές ανά δύο στα θρανία τους επεξεργάστηκαν την πλευρά που τους είχε ανατεθεί, δηλαδή υπέρ ή κατά, όπως τους χώρισε η εκπαιδευτικός, αναζητώντας 3-4 επιχειρήματα. Για αυτή την επεξεργασία είχαν στη διάθεσή τους 5-10 λεπτά. Έπειτα, οι δύο πρώτοι ομιλητές παρουσίασαν τα επιχειρήματα της ομάδας τους αφού πρώτα είχαν διαβάσει τα επιχειρήματα όλων των ομάδων που υποστήριξαν την πλευρά τους. Στη συνέχεια, οι δύο δεύτεροι και τελευταίοι ομιλητές παρουσίασαν τα επιχειρήματα της ομάδας τους ενώ, στο τέλος, ακολούθησε η αξιολόγηση από το κοινό-κριτές σε προκαθορισμένους άξονες. Με βάση την παρατήρηση που έγινε, οι μαθητές αν και πρώτη φορά που έκαναν debate, φάνηκε ότι κατέβαλαν προσπάθεια να ανταποκριθούν και να κάνουν χρήση επιχειρημάτων για να πείσουν τους συμμαθητές τους. Έτσι, ο «αντίλογος», που έκανε και επίκληση στο συναίσθημα, χρησιμοποίησε την επίκληση στη λογική με περισσότερα επιχειρήματα και τεκμήρια, με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, υπερίσχυσε του «λόγου» που αξιοποίησε πιο απλά επιχειρήματα και έκανε επίθεση στο ήθος του αντιπάλου.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός, με το ίδιο θέμα που είχε και η προηγούμενη, χώρισε τους μαθητές σε 3 ομάδες των 4 ατόμων και 2 ομάδες των 3. Αυτοί έπρεπε να επεξεργαστούν την πλευρά που τους είχε δοθεί, δηλαδή υπέρ ή κατά, όπως τους χώρισε η εκπαιδευτικός, αναζητώντας 3-4 επιχειρήματα. Αφού διευκρινίστηκαν οι ρόλοι που θα είχε η κάθε ομάδα από τη διδάσκουσα και το θέμα του debate, τους δόθηκαν 10 λεπτά για να τα επεξεργαστούν. Στη συνέχεια, οι δύο ομιλητές-εκπρόσωποι παρουσίασαν τα επιχειρήματα της ομάδας τους και μετά την πρώτη φορά συνέχισαν με την αντίκρουση των επιχειρημάτων. Έπονται οι ερωτήσεις και η αξιολόγηση από το κοινό σε προκαθορισμένους άξονες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο χρήσης του debate, στο οποίο, όπως έχει αναφερθεί ήδη, η εκπαιδευτικός δεν παρενέβη, το αποτέλεσμα ήταν οι δύο αντίπαλες ομάδες, στο τέλος, να καταλήξουν να βρουν ένα κοινό άξονα λύσης. Με αυτή την ελευθερία, και οι δύο πλευρές έκαναν χρήση απλών επιχειρημάτων χρησιμοποιώντας την επίκληση στη λογική, ενώ, μόνο ο «λόγος» έκανε χρήση ενός επιχειρήματος με επίκληση στο συναίσθημα. Με βάση αυτά που αναφέρθηκαν για το πλαίσιο διδασκαλίας, ο «αντίλογος» κέρδισε το debate καθώς, όπως αναφέρουν και οι μαθητές: *«αυτοί οι μαθητές είχαν τα υπέρ και συμφώνησαν με τα κατά...άρα τους πείσαμε κυρία, μπράβο»*.

Για την πρώτη διδασκαλία της τρίτης εκπαιδευτικού, οι μαθητές του τμήματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, υπέρ και κατά. Το θέμα που υποστήριζαν είναι «Υπέρ ή κατά του να φοράμε στολή και να κρατάμε ένα dress code». Οι μαθητές, εκτός των σχολικών ωρών, αναζήτησαν πληροφορίες και επιχειρήματα για να μπορούν να υποστηρίξουν τις θέσεις τους. Την ώρα του debate, οι περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία επιχειρηματολόγους και αντεπιχειρηματολόγους με τη μορφή διαλόγου χωρίς να υπάρχει κάποιος περιορισμός στο θέμα της ώρας. Στο τέλος, η φιλόλογος και η ερευνήτρια μαζί αποφάσισαν τη νικήτρια ομάδα. Σε αυτή τη διδασκαλία, οι μαθητές είχαν πολύ μεγάλη ελευθερία για το τι επιχειρήματα θα χρησιμοποιήσουν, ακόμα, και για το πώς και πότε θα μιλήσουν. Λόγω της διαλεκτικής μορφής που είχε πάρει αυτό το debate, οι μαθητές αξιοποίησαν όλους τους τρόπους πειθούς, εκτός από την επίκληση στην αυθεντία, για να πείσουν τους υπόλοιπους. Το αποτέλεσμα κρίθηκε βάσει της ισχύος και της εγκυρότητας των επιχειρημάτων αναδεικνύοντας τον λόγο που υποστήριζε την πλευρά κατά των ενδυματολογικών κανόνων στα σχολεία.

Οι δεύτερες διδασκαλίες debate

Αφού ολοκληρώθηκαν οι πρώτες διδασκαλίες με σχέδια των εκπαιδευτικών, ακολούθησαν οι διδασκαλίες με το σχέδιο της ερευνήτριας. Αυτό το σχέδιο (βλ. παράρτημα) περιελάμβανε συγκεκριμένο αριθμό ατόμων που θα συμμετείχαν στις ομάδες debate, καθορισμένους χρόνους, ρόλους, φάσεις συζήτησης (άνοιγμα, κυρίως, κλείσιμο) και αξιολόγηση. Το θέμα τους ήταν: «Οι νέοι πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρίες «γρήγορης μόδας».

Η πρώτη εκπαιδευτικός ακολούθησε το σχέδιο όσο μπορούσε πιο πιστά με τη μόνη διαφορά ότι, αντί να υπάρχουν δύο ομιλητές στην κάθε ομάδα, υπήρχαν τρεις. Δηλαδή, έπαιρνε πιο ενεργό ρόλο και ο συντονιστής της κάθε ομάδας. Αυτή τη φορά, τα επιχειρήματα είχαν ως τρόπο πειθούς την επίκληση στη λογική, ενώ στο κλείσιμο της συζήτησης, ο «λόγος» έκανε επίκληση στο συναίσθημα. Σε σχέση με την πρώτη τους διδασκαλία, οι μαθητές είχαν την παράμετρο του χρόνου την οποία έπρεπε να αξιοποιήσουν προκειμένου τα επιχειρήματα να είναι πιο πειστικά και ολοκληρωμένα. Παρατηρήθηκε μια πιο οργανωμένη κατάσταση η οποία φάνηκε να επηρέασε την ποιότητα των επιχειρημάτων αλλά και την προσοχή που διέθεσαν οι μαθητές στην αντίπαλη ομάδα για να είναι σε θέση να αντικρούσουν τα επιχειρήματά τους. Αυτό που δεν αξιοποιήθηκε στο μέγιστο βαθμό ήταν οι ενδεικτικές ερωτήσεις που υπήρχαν στο τέλος για να γίνει μεγαλύτερη και βαθύτερη ανάλυση στις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά, είναι η μόνη εκπαιδευτικός η οποία έκανε τις ερωτήσεις αυτές προφορικά στο κοινό-κριτές για να μπορέσουν να διευκολυνθούν στην αξιολόγηση των ομάδων.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός ακολούθησε με τον ίδιο τρόπο το σχέδιο. Ωστόσο, ήταν γνωστό από την αρχή, όπως και στην προηγούμενη διδασκαλία, πως η ομάδα που υποστήριζε τα κατά είχε πιο δύσκολο έργο από την υπέρ. Και οι δύο ομάδες φάνηκε να προσπαθούν να ανταποκριθούν στο πιο οριοθετημένο σχέδιο. Η ομάδα κατά, η οποία θεωρούνταν και πιο δυνατή στην επιλογή των συμμετεχόντων, έκανε καλή χρήση επιχειρημάτων, αντίκρουσης αλλά και χρόνου. Ο «λόγος», όμως, είχε αποσυντονιστεί λόγω του χρόνου και, μετά από το άνοιγμα της συζήτησης που είχε κάνει χρήση ορισμένων λογικών επιχειρημάτων, δεν συνέχισε να παραθέτει επιχειρήματα παρά επαναλάμβανε αυτά που είχαν ήδη αναφέρει και προσπαθούσε να αντιστρέψει αυτά που είχαν ειπωθεί από την αντίπαλη ομάδα. Το αποτέλεσμα ήταν

«ο αντίλογος» να λάβει τη μεγαλύτερη βαθμολογία και να υπερισχύσει. Σε αυτή τη διδασκαλία, η εκπαιδευτικός δεν έκανε χρήση των ερωτήσεων που υπήρχαν στο τέλος του σχεδίου.

Τέλος, η τρίτη εκπαιδευτικός, έχοντας υπόψη τις συνθήκες και τους περιορισμούς κάτω από τους οποίους έγινε η διδασκαλία, δεν ακολούθησε πιστά το σχέδιο. Δηλαδή, το debate, όπως και στην πρώτη της διδασκαλία, πήρε τη μορφή διαλόγου στο κομμάτι της κυρίως συζήτησης, χωρίς να μπορέσει η ερευνήτρια να κατανοήσει το πώς αξιοποιήθηκε ο χρόνος. Έτσι, η διαδικασία έγινε λίγο πιο ελεύθερη από τη στιγμή που η επιχειρηματολογία και η αντίκρουση γίνονταν ταυτόχρονα. Επιπλέον, το ότι η ερευνήτρια δεν γνωρίζει ακριβώς τις συνθήκες και τον χρόνο που αφιερώθηκε για την επεξεργασία και την ανεύρεση επιχειρημάτων, δεν βοηθάει στο να μπορέσουν τα επιχειρήματα και ο τρόπος που αναλύθηκαν να συγκριθούν καθώς αλλάζει η διαδικασία του debate. Επικεντρωμένοι, λοιπόν, στα επιχειρήματα και τους τρόπους πειθούς, οι μαθητές αξιοποίησαν την επίκληση στη λογική επιχειρηματολογώντας και τεκμηριώνοντας τις θέσεις του σε όλες τις φάσεις του debate και κέρδισε ο αντίλογος, όπως σε όλες τις διδασκαλίες. Ούτε σε αυτή τη διδασκαλία, όμως, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τις ερωτήσεις που αφορούσαν το πώς το κοινό βλέπει τη διδασκαλία και τις δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν, επικοινωνιακές και μεταγνωστικές.

Ανάλυση ρόλων στο debate

Στο θεωρητικό πλαίσιο, αναφέρθηκαν οι ρόλοι που θα μπορούσαν να υπάρχουν σε έναν διαξιφισμό (debate) που πραγματοποιείται σε μια σχολική αίθουσα. Σε αυτό το θέμα, να γίνει αναφορά στο πώς η κάθε εκπαιδευτικός αξιοποίησε τους μαθητές μέσα στο debate, πώς κατένειμαν τους ρόλους σε κάθε διδασκαλία ξεχωριστά και πώς αυτό απέδωσε τελικά (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Ανάλυση ρόλων στο debate

	Πρώτη διδασκαλία			Δεύτερη διδασκαλία		
Θέματα	1 ^ο τμήμα	2 ^ο τμήμα	3 ^ο τμήμα	1 ^ο τμήμα	2 ^ο τμήμα	3 ^ο τμήμα

Οι συμμετέχοντες στις ομάδες	δύο ομάδες, δύο εκπρόσωποι στην κάθε μία	δύο ομάδες με τέσσερα άτομα: ένας εκπρόσωπος και ένας γραμματέας η καθεμία	δύο ομάδες, χωρισμένοι μισοί, ένας εκπρόσωπος, ένας γραμματέας στην καθεμία	τέσσερα άτομα στην κάθε ομάδα: δύο εκπρόσωποι, ένας γραμματέας και ένας συντονιστής, ένας χρονομέτρης	4 άτομα στην κάθε ομάδα: δύο εκπρόσωποι, ένας γραμματέας και ένας συντονιστής, ένας χρονομέτρης	4 άτομα στην κάθε ομάδα: δύο εκπρόσωποι, ένας γραμματέας και ένας συντονιστής, ένας χρονομέτρης
-------------------------------------	--	--	---	---	---	---

Η συμμετοχή των μαθητών που αποτελούσαν το κοινό-κριτές	√	√		√	√	√
--	---	---	--	---	---	---

Οι συμμετέχοντες στις ομάδες

Η πρώτη εκπαιδευτικός στην πρώτη διδασκαλία της, με βάση την επεξεργασία και τη συλλογή δεδομένων που έχει αναφερθεί παραπάνω, δημιούργησε με τους μαθητές δύο ομάδες με δύο εκπροσώπους η καθεμία. Οι υπόλοιποι αποτελούσαν το κοινό-κριτές που θα αποφάσιζαν στο τέλος της διαδικασίας τον νικητή. Οι πρώτοι ομιλητές πήραν τον λόγο στο άνοιγμα της συζήτησης και οι δεύτεροι στην κυρίως συζήτηση.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός αξιοποίησε και στις δύο ομάδες από τέσσερα άτομα στην καθεμία από τα οποία ένας αποτελούσε τον εκπρόσωπο και ένας τον γραμματέα. Οι μαθητές που απάρτιζαν τις δύο ομάδες είχαν συμμετάσχει στη συλλογή των

επιχειρημάτων ενώ μόνο οι εκπρόσωποι ήταν αυτοί που συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις του debate. Οι γραμματείς σημείωναν τα επιχειρήματα και στις δύο ομάδες καθώς στο κομμάτι της κυρίως συζήτησης αντέκρουσαν τα επιχειρήματα της άλλης ομάδας. Επειδή, όμως, εξελίχθηκε σε μια μορφή διαλόγου, οι δύο ομιλητές αντεπιχειρηματολογούσαν αμέσως, βρίσκοντας, μάλιστα, και ένα κοινό σημείο, σαν «λύση του debate».

Η τρίτη εκπαιδευτικός, η οποία είχε οργανώσει το debate πριν την άφιξη της ερευνητριάς, αξιοποίησε όλο το δυναμικό της τάξης χωρίζοντας τους μαθητές μισούς-μισούς. Εμφανείς ήταν οι ρόλοι των εκπροσώπων οι οποίοι άνοιξαν τη συζήτηση και έπαιρναν τον λόγο τις περισσότερες φορές, ενώ, υπήρχαν άτομα σε κάθε ομάδα που κρατούσαν σημειώσεις, σε ρόλο γραμματέων, και συζητούσαν μέσα στις ομάδες τα νέα επιχειρήματα που ανέφερε η αντίπαλη ομάδα. Επιπλέον, σημείωναν και ποια επιχειρήματα από αυτά που ήδη είχαν σκεφτεί, διατυπώθηκαν και ποια όχι και τα έδειχναν στους εκπροσώπους για να ειπωθούν και να υποστηριχθούν.

Στις επόμενες τρεις, οι ρόλοι ήταν οι ίδιοι καθώς τα debate πραγματοποιήθηκαν με συγκεκριμένο σχέδιο. Επομένως, οι μαθητές χωρισμένοι σε δύο ομάδες των τεσσάρων ατόμων είχαν να κατανείμουν τους ρόλους των: δύο εκπροσώπων, γραμματέα, συντονιστή και εκτός των ομάδων χρειαζόταν ένας χρονομέτρης και το κοινό-κριτές. Οι πρώτες δύο εκπαιδευτικοί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αξιοποίησαν και τον συντονιστή ως τρίτο ομιλητή για να κάνει τη σύνοψη στη φάση του κλεισίματος της συζήτησης. Η τρίτη εκπαιδευτικός άφησε ελεύθερο το ποιοι θα εκπροσωπήσουν τις ομάδες και, έτσι, ενώ στη μία ομάδα υπήρχαν δύο εκπρόσωποι, ο γραμματέας και ο συντονιστής, στην άλλη ομάδα υπήρχε μόνο ένας εκπρόσωπος σε όλες τις φάσεις, ο γραμματέας, ο συντονιστής και ένα ακόμη μέλος. Οι χρονομέτρες επελέγησαν από την κάθε εκπαιδευτικό μέσα από την ομάδα του κοινού-κριτών. Το κοινό-κριτές θα αναφερθεί σε επόμενο υποθέμα.

Η συμμετοχή των μαθητών που αποτελούσαν το κοινό-κριτές

Το κοινό-κριτής συνιστά ένα απαραίτητο στοιχείο και βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας του debate. Οι μαθητές που το αποτελούν δεν είναι άπραγοι, αντιθέτως, έχουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο: να προσέχουν, να σημειώνουν και να

κρίνουν το debate που διεξάγεται μπροστά τους. Χωρίς αυτούς δεν μπορεί να ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτή γιατί δεν θα γνωρίζουν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες τον νικητή του διαξιφισμού. Συνεπώς, δεν θα μπορούσε να λείπει η αναφορά τους ως υποθέμα από την ανάλυση της παρατήρησής τους.

Στις πρώτες διδασκαλίες, αυτές που είχαν κοινό-κριτές, ήταν εκείνες των δύο πρώτων εκπαιδευτικών. Αυτό προέκυψε μετά την αναζήτηση επιχειρημάτων προκειμένου να υποστηριχθεί η κάθε πλευρά, του λόγου και του αντιλόγου, οπότε οι μαθητές που παρέμειναν στις θέσεις τους το αποτέλεσαν. Δηλαδή, όπως έχει αναφερθεί, πρώτα όλοι οι μαθητές σε ομάδες αναζητούσαν επιχειρήματα και έπειτα καθοριζόταν ποιοι θα είναι στις ομάδες και ποιοι θα είναι το κοινό-κριτές. Έτσι, το κοινό είχε μεγαλύτερη εξοικείωση με το θέμα, αφού το είχε μελετήσει και το ίδιο σε πρώτη φάση. Από τα δύο τμήματα, μόνο σε ένα έγινε μία ερώτηση από το κοινό-κριτές η οποία απευθυνόταν και στις δύο ομάδες, και στους «υπέρ» και στους «κατά». Αυτή έγινε στο δεύτερο τμήμα και ήταν η εξής: «υπάρχει κάποιος πρακτικός λόγος να υποστηρίζετε;» Και έτσι οι δύο ομάδες παρουσίασαν ένα νέο επιχειρήμα το οποίο, όμως, κατέληξε να γίνει αποδεκτό και από τις δύο ομάδες αναδεικνύοντας μία κοινή πορεία στα επιχειρήματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Η ερώτηση από το κοινό πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος του debate και πριν την αξιολόγηση από το κοινό-κριτές.

Στις δεύτερες διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, το κοινό-κριτές συμμετείχε ενεργά. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως, πάνω στο θέμα του fast fashion, οι περισσότερες ερωτήσεις που απηύθυνε, έγιναν προς την ομάδα που υποστήριζαν το fast fashion. Οι ερωτήσεις από το κοινό-κριτές, σύμφωνα με το σχέδιο της ερευνήτριας, απευθύνονταν μετά την ολοκλήρωση της κυρίως συζήτησης και πριν το κλείσιμο.

Συνεπώς, ξεκινώντας από το πρώτο τμήμα, το κοινό έκανε τέσσερεις ερωτήσεις προς τους υπέρ (*Δηλαδή υποστηρίζετε ότι είναι καλύτερο να αγοράσετε δύο ρούχα 10 ευρώ, που θα αντέξουν 4 μέρες, αλλά όχι ένα πιο καλό ρούχο των 20 ευρώ που θα αντέξει μισό χρόνο;*) «*Από τη στιγμή που δύο μπλούζες κάνουν 10 ευρώ και, ουσιαστικά, η εταιρεία πρέπει να βγάλει και κάποιο κέρδος, τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία του προϊόντος, τι αξία έχουν; 1 ευρώ, 2; Δηλαδή με 2 ευρώ υλικά, πόσο καλής ποιότητας ρούχα θα έχει;*» «*Η μικρή ηλικία του μέσου όρου*

του εργατικού δυναμικού στις χώρες της Ασίας, δεν σας απασχολεί; Στις εταιρίες που έχουν φθηνά ρούχα;» «Και το θεωρείτε αυτό δίκαιο, τίμιο; Να δουλεύουν τα παιδιά;») και με παρότρυνση της εκπαιδευτικού έκαναν και δύο ερωτήσεις προς τους κατά («Είπατε ότι αξιοποιούνται υλικά τα οποία δεν κάνουν κακό στο περιβάλλον όπως τα φθηνά, αλλά και για τα πιο ακριβά χρησιμοποιούν περισσότερα υλικά, μπορεί και τα ίδια, για την ίδια παραγωγή ρούχων.» «Είπατε ότι χρησιμοποιείτε καλύτερα υλικά. Κι έτσι είναι πιο ακριβά, αλλά πολλές φορές, όπως είπε και ο Δ. χρησιμοποιούνται τα ίδια αλλά είναι πιο ακριβά. Αυτό δεν γίνεται όμως γιατί πληρώνεις το όνομα και όχι την ποιότητα του υλικού;»)

Στο δεύτερο τμήμα συνέβη το ίδιο αναφορικά με το σε ποια ομάδα απευθύνονταν οι ερωτήσεις. Δηλαδή, από τις τρεις ερωτήσεις που ακούστηκαν, οι δύο αναφέρονταν στην ομάδα υπέρ («Εσείς που είστε υπέρ, λέτε ότι είναι καλό να μην αποφεύγουν οι νέοι να έλκονται από τη γρήγορη μόδα και να αγοράζουν ρούχα. Τι λέτε για τις καταστροφές που γίνονται με όλο το περιβάλλον και για την επικινδυνότητα και το ρίσκο που παίρνουν οι νέοι να δουλεύουν σε εγκαταστάσεις που είναι έτσι όπως αναφέρθηκε;») «Πιστεύετε πως αξίζει οι ηθικές επιπτώσεις και στο περιβάλλον και στους εργατές μόνο και μόνο για να έχουμε εμείς εύκολα προσβάσιμα ρούχα και για να είμαστε εντός της μόδας, ενώ είναι υπεύθυνη η μόδα για 20% όλων των βιομηχανικών λυμάτων και πεθαίνουν 1132 άνθρωποι και γίνονται ακόμα περισσότεροι τραυματισμοί στα εργοστάσια;») ενώ μόνο μία στην ομάδα κατά («Αναφερθήκατε στο ότι είναι φθηνά τα ρούχα που δεν ανήκουν στο fast fashion. Τι λέτε για αυτούς που δεν έχουν οικονομική άνεση;»)

Στο τρίτο τμήμα, ακούστηκε μόνο μία ερώτηση η οποία απευθύνθηκε στην ομάδα κατά του fast fashion και ήταν: «Θα δίνετε 800 ευρώ για μια μπλούζα; Έχει διαφορετική ποιότητα από την 5 ευρώ στα Zara;»

Η ενεργός συμμετοχή του κοινού στη διαδικασία του debate έδωσε φωνή στους μαθητές και μία ευκαιρία στις ομάδες να υποστηρίξουν τυχόν κενά σε επιχειρήματά τους ή ακόμα και σκέψεις που ήθελαν να τις εκφράσουν με την μορφή ερωτήσεων.

Οι άξονες αξιολόγησης

Το υποθέμα αυτό είναι σημαντικό να το παρατηρήσουμε, καθώς αναδεικνύει τον τρόπο αξιολόγησης και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Όλες οι διδασκαλίες αξιολογήθηκαν στο τέλος, όχι με τον ίδιο τρόπο, οπότε σημαντικό είναι να παρατηρηθεί το πώς έγινε και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτή (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Άξονες αξιολόγησης

Θέματα	1 ^ο τμήμα	2 ^ο τμήμα	3 ^ο τμήμα
Περιεχόμενο και ισχύς επιχειρημάτων	√	√	√
Επικοινωνία ομάδων	√	√	
Συμμετοχή			√
Προκαθορισμένοι άξονες της δεύτερης διδασκαλίας	√	√	√
Απόψεις εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των ομάδων	√		√

Περιεχόμενο και ισχύς επιχειρημάτων

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν κοινούς άξονες αξιολόγησης. Πρώτα, αξιολογήθηκε η επιχειρηματολογία ορίζοντας ως άξονες η πρώτη εκπαιδευτικός το περιεχόμενο και η δεύτερη την ισχύ των επιχειρημάτων («ποιοι πιστεύουν ότι είχε πιο ισχυρά επιχειρήματα;») Όπως, όμως, ανέφερε και η τρίτη εκπαιδευτικό έχει τους ίδιους άξονες αξιολόγησης, οι οποίοι διαμορφώθηκαν σε προφορικό επίπεδο με διάλογο μεταξύ της καθηγήτριας και της ερευνήτριας. Αυτοί σχετίζονταν με την ισχύ των επιχειρημάτων καθώς διαπιστώθηκαν επιχειρήματα τα οποία επαναλαμβάνονταν ή δεν ήταν έγκυρα αλλά και με τον τρόπο επικοινωνίας. Αυτό αξιολογήθηκε με βάση την παρατήρηση που έγινε στην οπτική επαφή των συμμετεχόντων και τον τρόπο έκφρασης.

Επικοινωνία ομάδων

Ο επόμενος άξονας συνίσταται στην επικοινωνία των επιχειρημάτων στο κοινό. Η μία εκπαιδευτικός αναφέρεται σε αυτή λέγοντας *«ποιοι τα είπαν πιο ωραία... ποιον θα διαλέγατε να πάει να βγάλει ομιλία αύριο από εδώ;»* και η δεύτερη *«τον τρόπο που παρουσιάζονται και τα μεταφέρουν στους υπόλοιπους. Ποιοι πιστεύουν ότι η πρώτη ομάδα μετέφερε καλύτερα την άποψή της;»* Οι δύο πρώτες εκπαιδευτικοί, λόγω το ότι είχαν κοινό-κριτές, τους αξιοποίησαν με αυτό τον τρόπο στο τέλος της διαδικασίας.

Συμμετοχή

Ένας τελευταίος άξονας που αξιολογήθηκε μόνο στο τρίτο τμήμα, που συμμετείχαν όλοι οι μαθητές στις δύο ομάδες, είναι η *«συμμετοχή»*. Μάλιστα, ακόμα και μέσα στο debate ειπώθηκε το ότι *«και ας μιλήσουν και άλλα άτομα από την ομάδα σα να μας πουν αν έχουν αυτοπεποίθηση ή όχι. Γιατί αυτή τη στιγμή έχουμε ακούσει τις απόψεις τριών αντρών. Εγώ προσωπικά θέλω να ακούσω και τις κοπέλες σε αυτό το θέμα μια που η ενδυμασία ξεκίνησε ως ένα σεξιστικό στερεότυπο»*. Η αλήθεια είναι πως μετά από αυτό το στιγμιότυπο και την παρότρυνση της αντίπαλης ομάδας, ακούστηκε μια κοπέλα μετά από αρκετά λεπτά.

Προκαθορισμένοι άξονες της δεύτερης διδασκαλίας

Στη δεύτερη διδασκαλία σε όλα τα τμήματα, οι άξονες αξιολόγησης ήταν προκαθορισμένοι και είχαν μοιραστεί σε φωτοτυπίες στο κοινό-κριτές. Χωρισμένοι σε πρώτη και δεύτερη ομάδα, οι οποίες καθορίζονταν εκείνη την ώρα, το κοινό-κριτές βαθμολογούσαν τις δύο ομάδες σύμφωνα με την επιχειρηματολογία (περιεχόμενο), που είχε την μεγαλύτερη βαρύτητα σε βαθμολογία (1-20), το γλωσσικό επίπεδο (δομή, έκφραση) (1-10), το ύφος-επικοινωνιακή ικανότητα (1-10), τη συνεργασία της ομάδας (1-10) και την τήρηση των κανόνων (1-10). Με βάση τις βαθμολογίες που έδινε ο κάθε κριτής, προέκυπτε ένας συνολικός βαθμός και καθοριζόταν ο νικητής του debate.

Ανάμεσα στις πρώτες και τις δεύτερες διδασκαλίες μπορεί να παρατηρηθεί η κοινή πορεία των αξόνων βάσει των οποίων αξιολόγησαν οι μαθητές. Καθώς, όμως, οι δεύτερες διδασκαλίες ενέπιπταν περισσότερο σε έναν πιο οργανωμένο σχεδιασμό, υπήρχαν και οι βαθμολογίες, και περισσότεροι άξονες και η επιλογή γραπτής και προφορικής αξιολόγησης. Οι μαθητές, στις δεύτερες διδασκαλίες, φάνηκε από την παρατήρηση πως είχαν στραμμένη την προσοχή σε όλη τη διάρκεια των debate στη διαδικασία και ότι ήθελαν να είναι δίκαιοι απέναντι στην κάθε ομάδα αναμένοντας για το ποιοι θα βγουν νικητές μέσα από τους βαθμούς.

Ως πρόταση, πριν την ανάδειξη της νικήτριας ομάδας, υποδεικνύονταν να συζητήσουν οι μαθητές που αποτελούσαν το κοινό-κριτές με βάση ερωτήσεις που αφορούσαν επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά, μόνο η πρώτη εκπαιδευτικός, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μίλησε για αυτές, παράλληλα με την απόδοση βαθμολογίας στην κάθε ομάδα που συμμετείχε στο debate. Πιο συγκεκριμένα, είπε: *«Λαμβάνοντας υπόψη τους άξονες που είδαμε και κάθε ομιλητής, οι ομιλητές χρησιμοποίησαν τον χρόνο που τους δόθηκε, όλο ή τον ξεπέρασαν ή μίλησαν λιγότερο, ολοκλήρωσαν την επιχειρηματολογία τους, υπήρξαν καλά και πειστικά επιχειρήματα, αυτά σκέφτεστε. Παρατηρήθηκε σύγκρουση μεταξύ των ομάδων ή ήταν πολιτισμένο το κλίμα; Ένα δείγμα πολιτισμού το είδαμε. Τελικά, σε σχέση με το επικοινωνιακό κομμάτι, τι θα θέλατε να συμπληρώσετε; Θα ήθελα μία παρατήρηση, θετική ή αρνητική, για το επικοινωνιακό κομμάτι. Για να σας ακούσω. Τι θα μπορούσαν να βελτιώσουν οι ομιλητές; Ως προς την παρουσία τους. Δεν είναι καθόλου εύκολο. Μπορούν να το πουν όσοι βρέθηκαν σε αυτή τη θέση ότι δεν ήταν εύκολο».*

Απόψεις εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των ομάδων

Από τα τρία τμήματα, μόνο στο πρώτο και στο τρίτο ακούστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο πρώτο, ακολούθησε την αξιολόγηση του κοινού-κριτών και, στο τρίτο, την αξιολόγηση την έκανε η ίδια η εκπαιδευτικός στο τέλος της διαδικασίας. Έτσι, η πρώτη εκπαιδευτικός αναφέρει το εξής: *«Κατά τη γνώμη μου, νικήτρια είναι και στα δύο η δεύτερη ομάδα. Να σας πω γιατί. Πρώτον, γιατί και κυρίως στο επικοινωνιακό, εγώ δηλαδή ήμουν αντίθετη. Στο πρώτο ήμουν ανάμεσα. Στο επικοινωνιακό, θεωρώ ότι ήταν καλύτερα τα παιδιά γιατί και οι δύο κοίταζαν το κοινό, σας κοίταζαν όλη την ώρα, μας έπειθαν ότι πίστευαν αυτά που έλεγαν και είδαν*

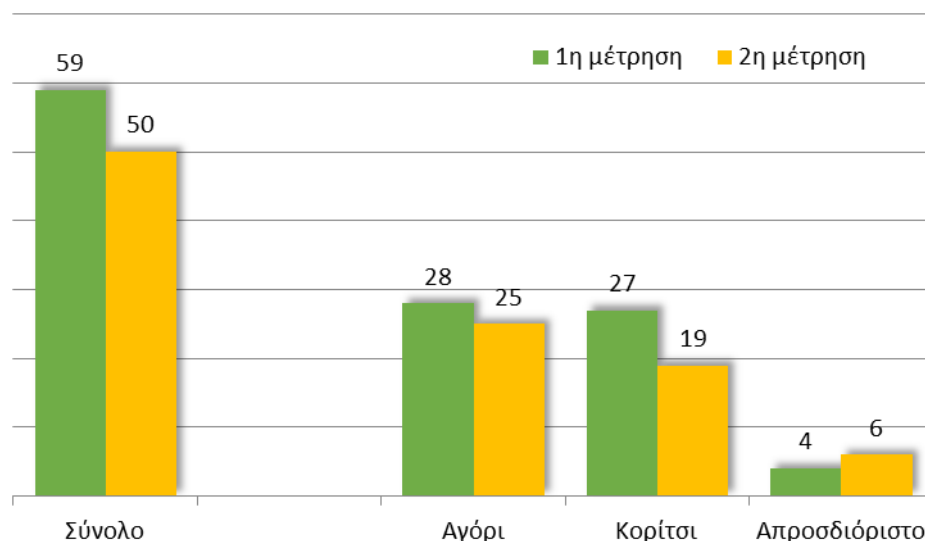
κάπως καλύτερη. Προφανώς για κοντά μιλάμε. Τα επιχειρήματα ήταν πολύ κοντά. Το μόνο φάουλ, θεωρώ ότι αυτό που είπατε, το τελευταίο που σας ρώτησαν, ήταν λίγο εκτός θέματος. Δηλαδή, θα μπορούσε κάποιος να το αντικρούσει πολύ καλά, πολύ εύκολα. Του τύπου: όταν μιλάμε για ευπρέπεια, συνήθως μιλάμε για την ανάδειξη των χαρακτηριστικών του φύλου».

5.3. Καταγραφή ευρημάτων ερωτηματολογίου

5.3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Για την ερευνητική διαδικασία με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων δόθηκαν συνολικά στις πρώτες διδασκαλίες των εκπαιδευτικών πενήντα εννέα (59) ερωτηματολόγια ενώ στις δεύτερες πενήντα (50). Ξεκινώντας με τις πρώτες, τα είκοσι οχτώ (28) ήταν αγόρια, τα είκοσι επτά (27) κορίτσια και τέσσερις (4) που δηλώνουν απροσδιόριστο φύλο. Στις δεύτερες έχουμε είκοσι πέντε (25) αγόρια, δεκαεννιά (19) κορίτσια και έξι (6) άτομα απροσδιοριστού φύλου. Αυτά φαίνονται παρακάτω και στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16: Συχνότητες συμμετεχόντων, ανά μέτρηση και φύλο



5.3.2. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (πίνακες συχνοτήτων), καθώς και η ανάλυση χ^2 προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εννοιών που μελετάμε: debate, επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Η καταχώρηση των δεδομένων έγινε στην πλατφόρμα SPSS22 και ακολούθησε η ανάλυση που φαίνεται στα αποτελέσματα.

Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν 29 μεταβλητές (όπως παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο):

-Φύλο (κατηγορική μεταβλητή)

-8 διατακτικές μεταβλητές για το debate

-8 διατακτικές μεταβλητές για τις επικοινωνιακές δεξιότητες

-12 διατακτικές μεταβλητές για τις μεταγνωστικές δεξιότητες

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι το $\alpha = 5\%$. Στην περίπτωση που το p-value είναι μεγαλύτερο του 0,05, τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή αν το p-value είναι μικρότερο του 0,05, τότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Έτσι, μπορούμε και να κάνουμε και αναγωγή στον πληθυσμό.

5.3.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Παρακάτω θα γίνει προσπάθεια να αναλυθούν τα δεδομένα που λάβαμε από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους μαθητές στις έξι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν. Οι πίνακες διασταύρωσης παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά μεταβλητή και μέτρηση και, παράλληλα, θα συγκριθούν και οι διαφορές μεταξύ των τελευταίων.

Στην πρώτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 17), οι μαθητές, στην πρώτη μέτρηση φαίνεται ότι δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει την τεχνική του debate στις τάξεις τους καθώς οι περισσότερες απαντήσεις είναι στο «καθόλου» και στο «πολύ λίγο» που συγκεντρώνουν 33,9% η καθεμία. 16,9% απάντησε «λίγο» και μόνο το 15,3% «πολύ». Στη δεύτερη μέτρηση, το «καθόλου» πήρε ποσοστό 10% ενώ η μεγαλύτερη συγκέντρωση φαίνεται στο «πολύ λίγο», με ποσοστό 44%, και στο «λίγο», με 15%. Στο «πολύ», οι απαντήσεις έλαβαν το 16%. Στη διασταύρωση αυτή, βάσει του

ελέγχου χ^2 , βρέθηκε και στατιστική σημαντικότητα διότι, όπως διαπιστώνεται, το p -value= 0,024<0,05.

Πίνακας 17: ερώτηση 1

Πόσο συχνά αξιοποιείται το <i>debate</i> στην τάξη σας ως τεχνική διδασκαλίας; (Chi-Square=9,476, df=3, sig.=,024)	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Καθόλου	20	33,9	5	10,0
Πολύ λίγο	20	33,9	22	44,0
Λίγο	10	16,9	15	30,0
Πολύ	9	15,3	8	16,0
Πάρα πολύ				
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στη δεύτερη ερώτηση (βλ. Πίνακας 18), παρατηρούμε τη μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων, στην πρώτη μέτρηση, στο «πολύ λίγο» και στο «λίγο» με ποσοστά 35,6% και 33,9% αντίστοιχα. Έπεται το «πολύ» ως απάντηση με 18,6% και το καθόλου με 11,9%. Από την πρώτη στη δεύτερη, το «πολύ» ανέβηκε στο 40%, το «πολύ λίγο» και το «λίγο» μαζεύει από 26% το καθένα. Επίσης, το «καθόλου» μειώνεται στο 4% ενώ μπαίνει και η απάντηση «πάρα πολύ» πάλι με ποσοστό 4%. Και σε αυτή την διασταύρωση βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα, αφού το p -value = 0,039<0,05.

Πίνακας 18: ερώτηση 2

Ο κάθε εκπαιδευτικός σάς γνωστοποιεί τα βήματα του <i>debate</i> ; (Chi-Square=10,084, df=4, sig.=,039)	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Καθόλου	7	11,9	2	4,0
Πολύ λίγο	21	35,6	13	26,0
Λίγο	20	33,9	13	26,0
Πολύ	11	18,6	20	40,0
Πάρα πολύ			2	4,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην τρίτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 19), οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώνονται στο «λίγο», με ποσοστό 35,6%, ακολουθεί το «πολύ» με 25,4% και το «πολύ λίγο» με 22%. Το «καθόλου» έλαβε το 13,6% ενώ το «πάρα

πολύ» μόλις το 3,4%. Στη δεύτερη μέτρηση, τα ποσοστά από το «λίγο» και πάνω αυξήθηκαν. Έτσι, βλέπουμε, το «λίγο» να έχει μαζέψει το 36% των απαντήσεων, το «πολύ», το 34%, και το πάρα πολύ, το 4%. Το «καθόλου» έπεσε στο 4% και το «πολύ λίγο» στο 18%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 19: ερώτηση 3

Πόσο γνωρίζετε τους ρόλους και την ανάλυση των χαρακτηριστικών που έχει η κάθε ομάδα στο debate;	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση	
	N	%	v	%
Καθόλου	8	13,6	2	4,0
Πολύ λίγο	13	22,0	9	18,0
Λίγο	21	35,6	18	36,0
Πολύ	15	25,4	17	34,0
Πάρα πολύ	2	3,4	4	8,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην τέταρτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 20), από τους 59 μαθητές, το 35,6% απάντησε «λίγο» ενώ ακολουθούν οι απαντήσεις «πολύ» και «καθόλου» που συγκεντρώνουν ποσοστά 25,4% και 22% αντίστοιχα. Το «πολύ λίγο» συγκεντρώνει το 13,6% των απαντήσεων και 3,4% έχει απαντήσει «πάρα πολύ». Στη δεύτερη μέτρηση, η απάντηση «λίγο» είναι ακόμα η πιο επικρατής με ποσοστό 42% και ακολουθεί το «πολύ» με 26%. Μεγαλύτερα ποσοστά έλαβαν το «πολύ λίγο» που είναι 18% και το «πάρα πολύ» στο 8%. Τέλος, το 6% απάντησε «καθόλου». Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 20: ερώτηση 4

Υπάρχουν εναλλαγές στα άτομα που συμμετέχουν στο debate;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	v	%	v	%
Καθόλου	13	22,0	3	6,0
Πολύ λίγο	8	13,6	9	18,0
Λίγο	21	35,6	21	42,0
Πολύ	15	25,4	13	26,0
Πάρα πολύ	2	3,4	4	8,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην πέμπτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 21), οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών, στην πρώτη μέτρηση, συγκεντρώνονται στο «λίγο» με ποσοστό 33,9% και ακολουθεί το «πολύ λίγο» με 20,3%. Οι υπόλοιπες απαντήσεις έχουν κοντινά ποσοστά, οπότε και βλέπουμε το «πολύ» με 16,9%, το «καθόλου» με 15,3% και το «πάρα πολύ» με 13,6%. Στην δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» εξακολουθεί να συγκεντρώνει το μεγαλύτερη ποσοστό, 36%, και, στη συνέχεια, βλέπουμε το «καθόλου» με 26%. Το «πολύ» μειώθηκε 2% και το «πολύ λίγο» και το «πάρα πολύ» πήραν από 12% το καθένα. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 21: ερώτηση 5

Αναλαμβάνετε πάντα τον ίδιο ρόλο στις ομάδες debate;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	9	15,3	13	26,0
Πολύ λίγο	12	20,3	6	12,0
Λίγο	20	33,9	18	36,0
Πολύ	10	16,9	7	14,0
Πάρα πολύ	8	13,6	6	12,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην έκτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 22), βλέπουμε την απάντηση «πολύ», στην πρώτη μέτρηση, να έχει λάβει 39%, ποσοστό που, στην δεύτερη μέτρηση, πέφτει στο 30%. Ακολουθεί ως επικρατής απάντηση το «λίγο» με 22%, το «πάρα πολύ» με 18,6% και το «πολύ λίγο» με 13,6%. 6,8% συγκεντρώνει το «καθόλου» το οποίο στη δεύτερη μέτρηση μένει στα ίδια ποσοστά (6%). Το «λίγο» ως απάντηση υποστηρίζεται περισσότερο από το 38% των μαθητών, ενώ το «πολύ λίγο» και το «πάρα πολύ» μαζεύει το 14% και 12% αντίστοιχα. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 22: ερώτηση 6

Η γνώση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων θα ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή σας στη διαδικασία;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	4	6,8	3	6,0
Πολύ λίγο	8	13,6	7	14,0
Λίγο	13	22,0	19	38,0

Πολύ	23	39,0	15	30,0
Πάρα πολύ	11	18,6	6	12,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην έβδομη ερώτηση (βλ. Πίνακας 23), στην πρώτη μέτρηση, οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στο «πολύ» με 35,6% και στο «λίγο» με 32,2%. Το «πάρα πολύ» είχε το 11,9% και το «καθόλου» και το «πολύ λίγο» συγκέντρωσε το 10,2%. Στη δεύτερη μέτρηση, πάλι το «πολύ» μάζεψε τις περισσότερες απαντήσεις, σε ποσοστό 40% και το «λίγο» 28%. Το «πάρα πολύ» ανέβηκε στο 18% , το «πολύ λίγο» στο 12% ενώ το «καθόλου» έπεσε στο 2%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 23: ερώτηση 7

Πόσο ενημερωμένοι είστε κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό για το θέμα του debate;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	6	10,2	1	2,0
Πολύ λίγο	6	10,2	6	12,0
Λίγο	19	32,2	14	28,0
Πολύ	21	35,6	20	40,0
Πάρα πολύ	7	11,9	9	18,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ερώτηση οχτώ (βλ. Πίνακας 24), οι περισσότερες απαντήσεις, στην πρώτη μέτρηση, έχουν μοιραστεί στο «λίγο» και στο «πολύ» με ποσοστό 25,4% το καθένα. Το «καθόλου» συγκεντρώνει 22% και το «πολύ λίγο» στο 20,3%. Το «πάρα πολύ» έλαβε το 6,8% των απαντήσεων. Στη δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» έλαβε 32% και το «πολύ» 26%. Το «πάρα πολύ» συγκέντρωσε το 18% και το «πολύ λίγο» 14%. Τέλος, το «καθόλου» έπεσε στο 10%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 24: ερώτηση 8

Έχετε προετοιμαστεί σχετικά με το θέμα του debate, ώστε να μπορείτε να συμμετάσχετε;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	13	22,0	5	10,0

Πολύ λίγο	12	20,3	7	14,0
Λίγο	15	25,4	16	32,0
Πολύ	15	25,4	13	26,0
Πάρα πολύ	4	6,8	9	18,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ένατη ερώτηση (βλ. Πίνακας 25), η οποία είναι η αρχή του άξονα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην πρώτη μέτρηση, οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στο «πολύ» με ποσοστό 39% και στο «λίγο» με 30,5%. Ακολουθούν το «πάρα πολύ» και το «πολύ λίγο» σε ποσοστό 11,9% και το «καθόλου» με 6,8%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «πολύ» παραμένει η επικρατέστερη απάντηση με ποσοστό 34% και το «λίγο» με 28%. Έπειτα, παρατηρούμε ότι το «πολύ λίγο» αυξήθηκε στο 16% όπως και το «καθόλου» στο 14%. Τέλος, το «πάρα πολύ» μειώθηκε στο 8%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 25: ερώτηση 9

Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	4	6,8	7	14,0
Πολύ λίγο	7	11,9	8	16,0
Λίγο	18	30,5	14	28,0
Πολύ	23	39,0	17	34,0
Πάρα πολύ	7	11,9	4	8,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στη δέκατη ερώτηση (βλ. Πίνακας 26), η μεγαλύτερη συγκέντρωση των απαντήσεων στην πρώτη μέτρηση διακρίνεται στο «λίγο» με 44,1% ενώ ακολουθούν το «πολύ λίγο» και το «πολύ» με 22% το καθένα. Στη συνέχεια, το «πάρα πολύ» έχει λάβει 8,5% και το «καθόλου» 3,4%. Στη δεύτερη μέτρηση, η μεγαλύτερη συγκέντρωση μετατοπίζεται στο «πολύ» που παίρνει 38% και ακολουθεί το «λίγο» με 26%. Το «πολύ λίγο» έχει το 20% των απαντήσεων. Στο τέλος, βρίσκονται, με 8% το καθένα, το «καθόλου» και το «πάρα πολύ». Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 26: ερώτηση 10

Σε ένα ανταγωνιστικό κλίμα, ...κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	2	3,4	4	8,0
Πολύ λίγο	13	22,0	10	20,0
Λίγο	26	44,1	13	26,0
Πολύ	13	22,0	19	38,0
Πάρα πολύ	5	8,5	4	8,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Σε αυτή την ερώτηση (βλ. Πίνακας 27), στην πρώτη μέτρηση, το 42,4% των μαθητών απάντησε «πολύ» ενώ το 25,4% «λίγο». Το «καθόλου» συγκέντρωσε το 11,9% των απαντήσεων και από 10,2% πήραν το «πολύ λίγο» και το «πάρα πολύ». Στη δεύτερη μέτρηση, η μεγάλη συγκέντρωση του «λίγο» πέφτει στο 32% και ανεβαίνει το «πολύ» με 34%. Έπειτα, βρίσκεται το «πολύ λίγο» με 16%, το «πάρα πολύ» με 12% και το «καθόλου» μειώθηκε στο 6%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 27: ερώτηση 11

Πόσο εύκολο είναι κάθε ομάδα, έχοντας έναν κοινό στόχο, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	7	11,9	3	6,0
Πολύ λίγο	6	10,2	8	16,0
Λίγο	15	25,4	16	32,0
Πολύ	25	42,4	17	34,0
Πάρα πολύ	6	10,2	6	12,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην δωδέκατη ερώτηση (βλ. Πίνακας 28), οι μαθητές, στην πρώτη μέτρηση, έδωσαν το 32,2% στην απάντηση «λίγο» και 25,4% το «πολύ λίγο». Από 16,9% συγκέντρωσε το «καθόλου» και το «πολύ» ενώ το «πάρα πολύ» πήρε μόνο 8,5%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» πήρε το μεγαλύτερο ποσοστό (36%). Ακολουθεί το «καθόλου» που αυξήθηκε σε αυτή τη μέτρηση (26%) και μετά το «πολύ λίγο» με

16%. Έπειτα είναι το «πολύ» με 14% και το «πάρα πολύ» με 8%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 28: ερώτηση 12

Πόσο σας πιέζει ο χρονικός περιορισμός του debate;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	10	16,9	13	26,0
Πολύ λίγο	15	25,4	8	16,0
Λίγο	19	32,2	18	36,0
Πολύ	10	16,9	7	14,0
Πάρα πολύ	5	8,5	4	8,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Η δέκατη τρίτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 29), στην πρώτη μέτρηση, είχε τη μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων το «πολύ» με 37,3% και το «λίγο» με 32,2%. Το «πολύ λίγο» έλαβε το 16,9% των απαντήσεων και από 6,8% πήρε το «καθόλου» και το «πάρα πολύ». Στη δεύτερη μέτρηση, το «πολύ λίγο» και το «λίγο» συγκέντρωσαν από 30% το καθένα και ακολουθεί, με 26%, το «πολύ». Τέλος, βρίσκονται στο 10% το «πάρα πολύ» και το «καθόλου», με 4%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 29: ερώτηση 13

Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων μεταξύ των αντίπαλων ομάδων, κατά πόσο μπορείτε να την επιλύσετε;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	N	%	ν	%
Καθόλου	4	6,8	2	4,0
Πολύ λίγο	10	16,9	15	30,0
Λίγο	19	32,2	15	30,0
Πολύ	22	37,3	13	26,0
Πάρα πολύ	4	6,8	5	10,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στη ερώτηση δεκατέσσερα (βλ. Πίνακας 30), το 37,3% των μαθητών απάντησε «πάρα πολύ» στην πρώτη μέτρηση και ακολουθεί το «πολύ» με 30,5%. Το «λίγο» έλαβε 20,3% ενώ το «πολύ λίγο» συγκέντρωσε 10,2% και το «καθόλου» μόνο

1,7%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «πολύ» μάζεψε το 40% των απαντήσεων των μαθητών και το «λίγο» 30%. Το «πάρα πολύ» μειώθηκε στο 22% όπως επίσης και το «πολύ λίγο» που πήγε στο 6%. Τέλος, το «καθόλου» έλαβε μόνο 2%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 30: ερώτηση 14

Όταν ένα θέμα εμπίπτει στα ενδιαφέροντά σας, μπορείτε να το αντιμετωπίσετε καλύτερα από συναισθηματική πλευρά;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	1	1,7	1	2,0
Πολύ λίγο	6	10,2	3	6,0
Λίγο	12	20,3	15	30,0
Πολύ	18	30,5	20	40,0
Πάρα πολύ	22	37,3	11	22,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην δέκατη πέμπτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 31), οι μαθητές, στην πρώτη μέτρηση, το «πολύ» συγκέντρωσε 28,8%, το «λίγο» 27,1% και το «πολύ λίγο» 23,7%. Στη συνέχεια, το «πάρα πολύ» έλαβε το 13,6% των απαντήσεων και το «καθόλου» το 6,8%. Περίπου στα ίδια ποσοστά κυμαίνεται και η δεύτερη μέτρηση στην οποία το «πολύ» έλαβε το 30% των απαντήσεων, το «λίγο» 28% και το «πολύ λίγο» 26%. Το «πάρα πολύ» συγκέντρωσε το 14% και το «καθόλου» έπεσε στο 2%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 31: ερώτηση 15

Σε τι βαθμό μπορείτε να δείξετε ενδιαφέρον σε ένα επιχείρημα που δεν υποστηρίζετε;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	Ν	%	ν	%
Καθόλου	4	6,8	1	2,0
Πολύ λίγο	14	23,7	13	26,0
Λίγο	16	27,1	14	28,0
Πολύ	17	28,8	15	30,0
Πάρα πολύ	8	13,6	7	14,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ερώτηση δεκαέξι (βλ. Πίνακας 32), στην πρώτη μέτρηση, τις περισσότερες απαντήσεις τις συγκέντρωσε το «λίγο» με 30,5%. Έπεται το «πολύ» και το «πάρα πολύ» με 22% και το «πολύ λίγο» με 20,3%. Στο τέλος, βρίσκεται το «καθόλου» με 5,1%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «πολύ λίγο» έλαβε το 30%. Συνεχίζει το «λίγο» με 24%, το «πάρα πολύ» με 22% και το «πολύ» με 16%. Στο τέλος, βρίσκεται το «καθόλου» με 8%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 32: ερώτηση 16

Πόσο εύκολη είναι η οπτική επαφή κατά τη συμμετοχή σας στις ομάδες του debate;	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση	
	N	%	v	%
Καθόλου	3	5,1	4	8,0
Πολύ λίγο	12	20,3	15	30,0
Λίγο	18	30,5	12	24,0
Πολύ	13	22,0	8	16,0
Πάρα πολύ	13	22,0	11	22,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην δέκατη έβδομη ερώτηση (βλ. Πίνακας 33), που είναι η αρχή του άξονα των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στην πρώτη μέτρηση οι μαθητές στο 42,4% τους γνωρίζουν «πολύ» τη δομή του επιχειρήματος. Το «λίγο» έλαβε 20,3% και το «πάρα πολύ» 15,3%. Τέλος, πολύ κοντά βρίσκονται το «πολύ λίγο» με 11,9% και το «καθόλου» με 10,2%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» ανέβηκε στο 34%, το «πολύ» στο 24% και το «πολύ λίγο» στο 14%. Το «πάρα πολύ» συγκέντρωσε 16% και το «καθόλου» 12%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 33: ερώτηση 17

Γνωρίζετε τη δομή ενός επιχειρήματος;	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση	
	v	%	v	%
Καθόλου	6	10,2	6	12,0
Πολύ λίγο	7	11,9	7	14,0
Λίγο	12	20,3	17	34,0
Πολύ	25	42,4	12	24,0
Πάρα πολύ	9	15,3	8	16,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ερώτηση δεκαοχτώ (βλ. Πίνακας 34), στην πρώτη μέτρηση, η μεγαλύτερη συγκέντρωση φαίνεται στο «πολύ» με 40,7%. Έπειτα, ακολουθεί το «λίγο» με 20,3% και το «πάρα πολύ» με 18,6%. Τέλος, βρίσκεται το «καθόλου» με 8,5%. Στην επόμενη μέτρηση, το 48% των μαθητών απάντησε «πολύ» ενώ έπονται το «πάρα πολύ» με 20% και το «λίγο» με 18%. Στο τέλος, με χαμηλότερα ποσοστά από την πρώτη μέτρηση βρίσκεται το «πολύ λίγο» με 8% και το «καθόλου» με 6%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 34: ερώτηση 18

Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κατανοήσετε τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας κατά τη διάρκεια του debate;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	<i>v</i>	%	<i>v</i>	%
Καθόλου	5	8,5	3	6,0
Πολύ λίγο	7	11,9	4	8,0
Λίγο	12	20,3	9	18,0
Πολύ	24	40,7	24	48,0
Πάρα πολύ	11	18,6	10	20,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Οι μαθητές, στην δέκατη ένατη ερώτηση (βλ. Πίνακας 35), στην πρώτη μέτρηση, οι περισσότεροι (39%) απάντησαν «λίγο» και το 30% «πολύ». Από 13,6% συγκέντρωσαν το «πολύ λίγο» και το «πάρα πολύ» ενώ το «καθόλου» μόνο 3,4%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» και το «πολύ» έχουν λάβει από 32% το καθένα. Το «πάρα πολύ» συγκέντρωσε το 18% των απαντήσεων, το «πολύ λίγο» 12%. Τέλος, ένα 6% μάζεψε το «καθόλου». Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 35: ερώτηση 19

Κατά πόσο μπορείτε να διαχειριστείτε τον χρόνο που έχετε στη διάθεσή σας για να δομήσετε επιχειρήματα;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	<i>v</i>	%	<i>v</i>	%
Καθόλου	2	3,4	3	6,0
Πολύ λίγο	8	13,6	6	12,0
Λίγο	23	39,0	16	32,0
Πολύ	18	30,5	16	32,0
Πάρα πολύ	8	13,6	9	18,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην εικοστή ερώτηση (βλ. Πίνακας 36), στην πρώτη μέτρηση, η μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων βρίσκεται στο «πολύ» (47,5%). Έπεται το «λίγο» ως απάντηση με 28,8% και με 8,5% το καθένα συγκεντρώνει το «πολύ λίγο» και το «πάρα πολύ». Το «καθόλου» μαζεύει μόνο το 6,8% των απαντήσεων ενώ, στη δεύτερη μέτρηση, πέφτει στο 2%. Το «πολύ λίγο» συγκέντρωσε το 6% και το «πάρα πολύ» 18%. Το «λίγο» αυξήθηκε στο 36% και το «πολύ» έπεσε στο 38%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 36: ερώτηση 20

Πόσο μπορείτε να έχετε ομαδικό πνεύμα υπό την πίεση του χρόνου;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	4	6,8	1	2,0
Πολύ λίγο	5	8,5	3	6,0
Λίγο	17	28,8	18	36,0
Πολύ	28	47,5	19	38,0
Πάρα πολύ	5	8,5	9	18,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην εικοστή πρώτη ερώτηση (βλ. Πίνακας 37), στην πρώτη μέτρηση, από τους 59 μαθητές, το 37,3% απάντησε «πολύ» και το 35,6% «λίγο». Το «πάρα πολύ» συγκέντρωσε 16,9%, το «πολύ λίγο» 6,8% και το 3,4% «καθόλου». Στη δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» στρογγυλοποιήθηκε στο 36% ενώ το «πολύ» έπεσε στο 34%. Το «πολύ λίγο» αυξήθηκε στο 14% και το «πάρα πολύ» μειώθηκε στο 12%. Τέλος, 4% έλαβε το «καθόλου». Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 37: ερώτηση 21

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως μπορείτε ένα ομαδικό επιχείρημα να το εντάξετε στις προσωπικές σας αναζητήσεις;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	2	3,4	2	4,0
Πολύ λίγο	4	6,8	7	14,0
Λίγο	21	35,6	18	36,0
Πολύ	22	37,3	17	34,0
Πάρα πολύ	10	16,9	6	12,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ερώτηση είκοσι δύο (βλ. Πίνακας 38), το «πολύ», στην πρώτη μέτρηση, συγκέντρωσε το 33,9% των απαντήσεων και το «λίγο» 27,1%, ενώ, στη δεύτερη, την μεγαλύτερη τιμή την πήρε το «λίγο» με 44% και το «πολύ» έπεσε στο 34%. Το «πολύ λίγο» στην πρώτη μέτρηση έλαβε 18,6% ενώ στη δεύτερη 14%. Τέλος, το «πάρα πολύ» και το «καθόλου» συγκέντρωσαν από 10,2% στην πρώτη μέτρηση και, στη δεύτερη, το «πάρα πολύ» 8%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 38: ερώτηση 22

Κατά πόσο μπορείτε να ανταποκριθείτε σε ένα επιχείρημα που δεν περιμένατε να ακούσετε;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	6	10,2		
Πολύ λίγο	11	18,6	7	14,0
Λίγο	16	27,1	22	44,0
Πολύ	20	33,9	17	34,0
Πάρα πολύ	6	10,2	4	8,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ερώτηση είκοσι τρία (βλ. Πίνακας 39), στην πρώτη μέτρηση, το 44,1% των μαθητών απάντησε «πολύ» και το «λίγο» 23,7%. Το «πολύ λίγο» και το «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν από 11,9% και το «καθόλου» 8,5%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «πολύ» έπεσε στο 30% ενώ το «λίγο» και το «πάρα πολύ» αυξήθηκαν και τα δύο στο 30%. Τέλος, το «πολύ λίγο» και το «καθόλου» έπεσαν στο 10% και στο 8% αντίστοιχα. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 39: ερώτηση 23

Μετά τη συμμετοχή σας στο debate, ...σε τι βαθμό μπορείτε να νιώσετε θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή σας;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	ν	%	ν	%
Καθόλου	5	8,5	4	8,0
Πολύ λίγο	7	11,9	5	10,0
Λίγο	14	23,7	13	26,0
Πολύ	26	44,1	15	30,0
Πάρα πολύ	7	11,9	13	26,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ερώτηση είκοσι τέσσερα (βλ. Πίνακας 40), στην πρώτη μέτρηση, το 37,3% απάντησε «πολύ» και το 32,2% «λίγο». Το 13,6% απάντησε «πάρα πολύ», το 11,9% «πολύ λίγο» και 5,1% «καθόλου». Στη δεύτερη μέτρηση, οι τιμές «πολύ» και «λίγο» έπεσαν στο 36% και 26% αντίστοιχα. Το «πολύ λίγο» αυξήθηκε στο 20%, το «πάρα πολύ» στο 14% και, τέλος, το «καθόλου» συγκέντρωσε 4%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 40: ερώτηση 24

Σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε προβλήματα σχετικά με τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα σας;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	N	%	v	%
Καθόλου	3	5,1	2	4,0
Πολύ λίγο	7	11,9	10	20,0
Λίγο	19	32,2	13	26,0
Πολύ	22	37,3	18	36,0
Πάρα πολύ	8	13,6	7	14,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην ερώτηση είκοσι πέντε (βλ. Πίνακας 41), οι μαθητές, στην πρώτη μέτρηση, απάντησαν στο 39% τους «λίγο», «πολύ λίγο» 27,1% και «πολύ» 22%. Έπειτα, το «πάρα πολύ» επέλεξε το 8,5% και το «καθόλου» 3,4%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «πολύ» συγκέντρωσε το 44% των απαντήσεων ενώ το «λίγο» έπεσε στο 20% και το «πολύ λίγο» στο 18%. Τέλος, το «πάρα πολύ» έλαβε 12% και το «καθόλου» 6%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 41: ερώτηση 25

Πόσο μπορείτε να υποστηρίξετε ένα επιχείρημα για το οποίο δεν είστε σύμφωνοι στο πλαίσιο του debate;	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
	N	%	v	%
Καθόλου	2	3,4	3	6,0
Πολύ λίγο	16	27,1	9	18,0
Λίγο	23	39,0	10	20,0
Πολύ	13	22,0	22	44,0
Πάρα πολύ	5	8,5	6	12,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην προτελευταία ερώτηση (βλ. Πίνακας 42), οι μαθητές, στην πρώτη μέτρηση, οι περισσότεροι, το 35,6%, απάντησαν «λίγο», 25,4% «πολύ λίγο» και 22% «πολύ». «Πάρα πολύ» απάντησαν 10,2% και «καθόλου» 4%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» ανέβηκε στο 52%. Το «πολύ» και το «πολύ λίγο» έπεσαν στο 20% και στο 14% αντίστοιχα. Το «πάρα πολύ» πήγε στο 12% και το «καθόλου» στο 2%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 42: ερώτηση 26

Οι ερωτήσεις που διευκρινίζουν ..., σε τι βαθμό σας διευκολύνουν να εξάγετε έγκυρα συμπεράσματα;	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση	
	N	%	v	%
Καθόλου	4	6,8	1	2,0
Πολύ λίγο	15	25,4	7	14,0
Λίγο	21	35,6	26	52,0
Πολύ	13	22,0	10	20,0
Πάρα πολύ	6	10,2	6	12,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

Στην τελευταία ερώτηση (βλ. Πίνακας 43), οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν, στην πρώτη μέτρηση, «λίγο» (35,6%), «πολύ» (23,7%) και «πολύ λίγο» (20,3%). Το «πάρα πολύ» έλαβε 11,9% και το «καθόλου» 8,5%. Στη δεύτερη μέτρηση, το «λίγο» αυξήθηκε στο 38% όπως και το «πολύ» στο 36%. Το «πολύ λίγο» και το «πάρα πολύ» έλαβαν από 12% και το «καθόλου» έπεσε στο 2%. Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 43: ερώτηση 27

Κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι παρατηρητές/κριτές σας προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση;	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση	
	N	%	v	%
Καθόλου	5	8,5	1	2,0
Πολύ λίγο	12	20,3	6	12,0
Λίγο	21	35,6	19	38,0
Πολύ	14	23,7	18	36,0
Πάρα πολύ	7	11,9	6	12,0
Σύνολο	59	100,0	50	100,0

5.3.4. Διαφορές μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} διδασκαλίας

Όπως προαναφέραμε, η διαδικασία δημιουργίας των ερωτήσεων και των αξόνων των ερωτηματολογίων δεν βασίστηκε σε κάποιο έτοιμο ερωτηματολόγιο αλλά σχεδιάστηκε βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που δημιουργήθηκε, σε άμεση συσχέτιση με τις επιδιώξεις και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα διπλωματική ερευνητική εργασία. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν γενικά τη διδασκαλία με debate, τις επικοινωνιακές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Ακόμα, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε δύο φορές στους μαθητές όλων των τάξεων που συμμετείχαν στο debate στο τέλος κάθε μίας από τις δύο διδασκαλίες που διενεργήθηκαν.

Βάσει της στατιστικής ανάλυσης που διενεργήθηκε (Πίνακας 44), παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία σε σχέση με τις μεταβλητές που αναλύθηκαν. Επομένως, παρακάτω θα δούμε τις τιμές που αυξήθηκαν και μειώθηκαν από τη μία στην άλλη ξεχωριστά.

Πίνακας 44. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ανά μεταβλητή και μέτρηση (κλίμακα 1-5)

Μεταβλητές (Κλίμακα 1-5)	Διαφορά μέσων τιμών	1η μέτρηση		2η μέτρηση	
		Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
Πόσο συχνά αξιοποιείται το debate στην τάξη σας ως τεχνική διδασκαλίας;	0,38	2,14	1,058	2,52	,886
Ο κάθε εκπαιδευτικός σας γνωστοποιεί τα θέματα του debate	0,55	2,59	,931	3,14	,990
Πόσο γνωρίζετε τους ρόλους και την ανάλυση των χαρακτηριστικών που έχει η κάθε ομάδα στο debate	0,41	2,83	1,069	3,24	,981
Υπάρχουν εναλλαγές στα άτομα που συμμετέχουν στο debate	0,37	2,75	1,168	3,12	1,003
Αναλαμβάνετε πάντα τον ίδιο ρόλο στις ομάδες debate	-0,19	2,93	1,244	2,74	1,322
Η γνώση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων θα ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή σας στη διαδικασία	-0,21	3,49	1,150	3,28	1,051
Πόσο ενημερωμένοι είστε κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό για το θέμα του debate	0,31	3,29	1,130	3,60	,990
Έχετε προετοιμαστεί σχετικά με το θέμα του debate, ώστε να μπορείτε να συμμετάσχετε	0,53	2,75	1,254	3,28	1,213
Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε	-0,31	3,37	1,065	3,06	1,185
Σε ένα ανταγωνιστικό κλίμα, όπως του debate, κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων	0,08	3,10	,959	3,18	1,101
Πόσο εύκολο είναι κάθε ομάδα, έχοντας έναν κοινό στόχο, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της	0,01	3,29	1,160	3,30	1,074

Πόσο σας πιέζει ο χρονικός περιορισμός του debate	-0,13	2,75	1,183	2,62	1,244
Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων μεταξύ των αντίπαλων ομάδων, κατά πόσο μπορείτε να την επιλύσετε	-0,12	3,20	1,030	3,08	1,066
Όταν ένα θέμα εμπίπτει περισσότερο στα ενδιαφέροντά σας, μπορείτε να το αντιμετωπίσετε καλύτερα από συναισθηματική πλευρά	-0,18	3,92	1,071	3,74	,944
Σε τι βαθμό μπορείτε να δείξετε ενδιαφέρον σε ένα επιχείρημα που δεν υποστηρίζετε	0,09	3,19	1,152	3,28	1,070
Πόσο εύκολη είναι η οπτική επαφή κατά τη συμμετοχή σας στις ομάδες του debate	-0,22	3,36	1,186	3,14	1,294
Γνωρίζετε τη δομή ενός επιχειρήματος	-0,23	3,41	1,191	3,18	1,224
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κατανοήσετε τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας κατά τη διάρκεια του debate	0,19	3,49	1,180	3,68	1,077
Κατά πόσο μπορείτε να διαχειριστείτε τον χρόνο που έχετε στη διάθεσή σας για να δομήσετε επιχειρήματα	0,07	3,37	,998	3,44	1,110
Πόσο μπορείτε να έχετε ομαδικό πνεύμα υπό την πίεση του χρόνου	0,22	3,42	1,004	3,64	,921
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως μπορείτε ένα ομαδικό επιχείρημα να το εντάξετε στις προσωπικές σας αναζητήσεις/προβληματισμούς	-0,22	3,58	,969	3,36	1,005
Κατά πόσο μπορείτε να ανταποκριθείτε σε ένα επιχείρημα που δεν περιμένετε να ακούσετε	0,21	3,15	1,157	3,36	,827
Μετά τη συμμετοχή σας στο debate, έχοντας κερδίσει ή όχι, σε τι βαθμό μπορείτε να νιώσετε θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή σας	0,17	3,39	1,114	3,56	1,215
Σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε προβλήματα σχετικά με τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα σας	-0,06	3,42	1,037	3,36	1,083
Πόσο μπορείτε να υποστηρίξετε ένα επιχείρημα για το οποίο δεν είστε σύμφωνοι στο πλαίσιο του debate	0,33	3,05	,990	3,38	1,105
Οι ερωτήσεις που διευκρινίζουν σημεία που δεν έχουν γίνει κατανοητά, σε τι βαθμό σας διευκολύνουν να εξάγετε έγκυρα συμπεράσματα	0,23	3,03	1,082	3,26	,922
Κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι παρατηρητές/κριτές σας προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση	0,34	3,10	1,125	3,44	,929

Ξεκινώντας με τα γενικά του debate, μεγαλύτερη αύξηση των μέσων όρων μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρείται στις ερωτήσεις: «Ο κάθε εκπαιδευτικός σας γνωστοποιεί τα βήματα του debate (το άνοιγμα της συζήτησης, η κυρίως συζήτηση και το κλείσιμο της συζήτησης);» στην οποία η αύξηση είναι 0,55 και στην «Έχετε προετοιμαστεί σχετικά με το θέμα του debate, ώστε να μπορείτε να συμμετάσχετε;» όπου είναι 0,53. Έπειτα, παρουσιάζεται αύξηση 0,41 στην ερώτηση: «Πόσο γνωρίζετε τους ρόλους και την ανάλυση των χαρακτηριστικών (εκπρόσωποι, συντονιστής, γραμματέας, χρονομέτρης, ομάδες κοινό/κριτές) που έχει η κάθε ομάδα στο debate;» και, έπειτα, στην ερώτηση: «Πόσο συχνά αξιοποιείται το debate στην τάξη σας ως τεχνική διδασκαλίας;» όπου η αύξηση είναι 0,38. Τέλος, αύξηση παρατηρείται και στις ερωτήσεις: «Υπάρχουν εναλλαγές στα άτομα που συμμετέχουν στο debate;» στο 0,37 και στο «Πόσο ενημερωμένοι είστε κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό για το θέμα του debate;» όπου η αύξηση του Μ.Ο. είναι 0,31.

Μείωση των μέσων τιμών από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία στις ερωτήσεις γενικά για το debate βλέπουμε στις ερωτήσεις: «Η γνώση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων θα ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή σας στη διαδικασία;» με πτώση -0,21 και στην «Αναλαμβάνετε πάντα τον ίδιο ρόλο στις ομάδες debate;» με -0,19.

Συνεχίζοντας με τις επικοινωνιακές δεξιότητες παρατηρείται μικρή αύξηση, κάτω του 0,1 στις ερωτήσεις: «Σε τι βαθμό μπορείτε να δείξετε ενδιαφέρον σε ένα επιχείρημα που δεν υποστηρίζετε;» όπου η αύξηση είναι 0,09, «Σε ένα ανταγωνιστικό κλίμα, όπως είναι αυτό του debate, κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων;» με αύξηση 0,08 και «Πόσο εύκολο είναι κάθε ομάδα, έχοντας έναν κοινό στόχο, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της (των μελών της δικής του ομάδας και του κοινού/κριτών);» όπου η αύξηση είναι 0,01.

Στις περισσότερες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δεξιότητες μπορούμε να δούμε την μείωση στις μέσες τιμές. Έτσι, στην ερώτηση: «Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε;» έχουμε την μεγαλύτερη κάθοδο με -0,31, στο «Πόσο εύκολη είναι η οπτική επαφή κατά τη συμμετοχή σας στις ομάδες του debate;» η πτώση είναι στο -0,22. Στη συνέχεια, βλέπουμε την ερώτηση: «Όταν ένα θέμα εμπίπτει περισσότερο στα ενδιαφέροντά σας, μπορείτε να το αντιμετωπίσετε καλύτερα από συναισθηματική πλευρά;» με πτώση -0,18 ενώ, στο τέλος, μικρότερη μείωση έχουν οι ερωτήσεις: «Πόσο σας πιέζει ο χρονικός περιορισμός του debate;» και «Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων μεταξύ των αντίπαλων ομάδων, κατά πόσο μπορείτε να την επιλύσετε;» με πτώση -0,13 και -0,12 αντίστοιχα.

Ο τρίτος άξονας στις ερωτήσεις είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες στις οποίες παρατηρούμε σημαντική αύξηση από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση: «Κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι παρατηρητές/κριτές σας προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση;» έχουμε αύξηση 0,34 και στο «Πόσο μπορείτε να υποστηρίξετε ένα επιχείρημα για το οποίο δεν είστε σύμφωνοι στο πλαίσιο του debate;» η αύξηση είναι 0,33. Συνεχίζοντας, παρατηρούμε αύξηση 0,23, 0,22 και 0,21 αντίστοιχα στις ερωτήσεις: «Οι ερωτήσεις που διευκρινίζουν σημεία που δεν έχουν γίνει κατανοητά, σε τι βαθμό σας διευκολύνουν να εξάγετε έγκυρα συμπεράσματα;» «Πόσο μπορείτε να έχετε ομαδικό πνεύμα υπό

την πίεση του χρόνου;» «Κατά πόσο μπορείτε να ανταποκριθείτε σε ένα επιχείρημα που δεν περιμένατε να ακούσετε;» Επιπλέον, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κατανοήσετε τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας κατά τη διάρκεια του debate» η άνοδος που παρατηρείται είναι 0,19 και στην «Μετά τη συμμετοχή σας στο debate, έχοντας κερδίσει ή όχι, σε τι βαθμό μπορείτε να νιώσετε θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή σας;» έχουμε αύξηση 0,17. Τέλος, μικρότερη αύξηση έχουμε στην ερώτηση: «Κατά πόσο μπορείτε να διαχειριστείτε τον χρόνο που έχετε στη διάθεσή σας για να δομήσετε επιχειρήματα;» όπου από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία η διαφορά των μέσων τιμών είναι 0,07.

Αντίθετα, μείωση των μέσων τιμών μεταξύ των δύο μετρήσεων για τις ίδιες δεξιότητες στις διδασκαλίες υπήρξε στις ερωτήσεις: «Γνωρίζετε τη δομή ενός επιχειρήματος;» με πτώση -0,23 και «Σε τι βαθμό πιστεύετε πως μπορείτε ένα ομαδικό επιχείρημα να το εντάξετε στις προσωπικές σας αναζητήσεις/προβληματισμούς;» με κάθοδο -0,22. Η μικρότερη πτώση (-0,06) εντοπίζεται στην ερώτηση «Σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε προβλήματα σχετικά με τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα σας;»

5.3.5. Ανάλυση βάσει φύλου

Επίσης, από τη στατιστική ανάλυση που διεξήχθη (Πίνακας 45), βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των απόψεων των μαθητών με βάση το φύλο όσον αφορά:

Γενικά το debate:

- την ενθάρρυνση περισσότερο της συμμετοχής τους στη διαδικασία γνωρίζοντας τους ρόλους και τις αρμοδιότητες (t-test= -2,776, p-value= 0,007<0,05 με mean difference = -,575)
- την προετοιμασία σχετικά με το θέμα του debate, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν (t-test= -2,474, p-value= 0,015<0,05 με mean difference= -,602)

Τις επικοινωνιακές δεξιότητες:

- όταν ένα θέμα εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους, μπορούν να το αντιμετωπίσουν καλύτερα από συναισθηματική πλευρά (t-test= -4,155, p-value= 0,000<0,05 με mean difference= -,751)
- την περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, σε τι βαθμό μπορούν να την επιλύσουν (t-test= -2,567, p-value= 0,012<0,05 με mean difference= -,530)
- το κατά πόσο θεωρούν ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα ανταγωνιστικό κλίμα (t-test= -4,155, p-value= 0,016<0,05 με mean difference= -,478)
- την πίεση του χρονικού περιορισμού του debate (t-test= -2,237, p-value= 0,028<0,05 με mean difference= -,528)
- το πόσο εύκολο είναι κάθε ομάδα έχοντας έναν κοινό στόχο, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της (t-test= -2,188, p-value= 0,031<0,05 με mean difference= -,455)

Τις μεταγνωστικές δεξιότητες:

- το κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι παρατηρητές προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση (t-test= -3,704, p-value= 0,000<0,05 με mean difference= -,731)
- τον βαθμό που μπορούν να κατανοήσουν τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας κατά τη διάρκεια του debate (t-test= -3,575, p-value= 0,001<0,05 με mean difference= -,720)
- τον βαθμό που μπορούν να νιώσουν θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή τους, μετά τη συμμετοχή τους στο debate (t-test= -3,168, p-value= 0,002<0,05 με mean difference= -,662)
- το κατά πόσο μπορούν να διαχειριστούν τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για να δομήσουν επιχειρήματα (t-test= -2,537, p-value= 0,013<0,05 με mean difference= -,501)
- το πόσο μπορούν να υποστηρίξουν ένα επιχειρήμα για το οποίο δεν είναι σύμφωνοι στο πλαίσιο του debate (t-test= -2,480, p-value= 0,015<0,05 με mean difference= -,516)
- τον βαθμό που μπορούν να επιλύσουν προβλήματα αναφορικά με τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα τους (t-test= -2,411, p-value= 0,018<0,05 με mean difference -,501)

- τον βαθμό που πιστεύουν ότι μπορούν ένα ομαδικό επιχείρημα να το εντάξουν στις προσωπικές τους αναζητήσεις (t-test= -2,358, p-value= 0,020<0,05 με mean difference= -,421)
- το πόσο μπορούν να έχουν ομαδικό πνεύμα υπό την πίεση του χρόνου (t-test= -2,146, p-value= 0,034<0,05 με mean difference= -,400)

Πίνακας 45. Έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ανά μεταβλητή

Independent Samples Test	t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Interval of the Difference		
						Lower	Upper	
Πόσο συχνά αξιοποιείται το debate στην τάξη σας ως τεχνική διδασκαλίας;	-1,617	97	,109	-,314	,194	-,700	,071	
Ο κάθε εκπαιδευτικός σας γνωστοποιεί τα θήματα του debate	-2,273	97	,025	-,432	,190	-,810	-,055	
Πόσο γνωρίζετε τους ρόλους και την ανάλυση των χαρακτηριστικών που έχει η κάθε ομάδα στο debate	,607	82,972	,545	,126	,208	-,287	,540	
Υπάρχουν εναλλαγές στα άτομα που συμμετέχουν στο debate	-,852	97	,396	-,181	,213	-,604	,241	
Αναλαμβάνετε πάντα τον ίδιο ρόλο στις ομάδες debate	1,452	97	,150	,370	,254	-,136	,875	
Η γνώση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων θα ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή σας στη διαδικασία	-2,776	97	,007	-,575	,207	-,986	-,164	
Πόσο ενημερωμένοι είστε κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό για το θέμα του debate	-1,858	97	,066	-,375	,202	-,775	,026	
Έχετε προετοιμαστεί σχετικά με το θέμα του debate, ώστε να μπορείτε να συμμετάσχετε	-2,474	97	,015	-,602	,243	-1,084	-,119	
Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε	-2,567	97	,012	-,530	,207	-,940	-,120	
Σε ένα ανταγωνιστικό κλίμα, κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων	-2,444	97	,016	-,478	,196	-,867	-,090	
Πόσο εύκολο είναι κάθε ομάδα, έχοντας έναν κοινό στόχο, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της	-2,188	97	,031	-,455	,208	-,867	-,042	
Πόσο σας πιέζει ο χρονικός περιορισμός του debate	-2,237	97	,028	-,528	,236	-,997	-,060	
Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων μεταξύ των αντίπαλων ομάδων, κατά πόσο μπορείτε να την επιλύσετε	-1,369	97	,174	-,288	,211	-,707	,130	
Όταν ένα θέμα εμπίπτει στα ενδιαφέροντά σας, μπορείτε να το αντιμετωπίσετε καλύτερα από συναισθηματική πλευρά	-4,155	97	,000	-,751	,181	-1,110	-,393	
Σε τι βαθμό μπορείτε να δείξετε ενδιαφέρον σε ένα επιχείρημα που δεν υποστηρίζετε	-,662	97	,509	-,151	,227	-,602	,301	
Πόσο εύκολη είναι η οπτική επαφή κατά τη συμμετοχή σας στις ομάδες του debate	-,795	97	,428	-,192	,242	-,672	,288	
Γνωρίζετε τη δομή ενός επιχειρήματος	-1,539	97	,127	-,374	,243	-,856	,108	
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κατανοήσετε τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας κατά τη διάρκεια του debate	-3,575	91,802	,001	-,720	,201	-1,120	-,320	
Κατά πόσο μπορείτε να διαχειριστείτε τον χρόνο που έχετε στη διάθεσή σας για να δομήσετε επιχειρήματα	-2,537	97	,013	-,501	,198	-,893	-,109	
Πόσο μπορείτε να έχετε ομαδικό πνεύμα υπό την πίεση του χρόνου	-2,146	97	,034	-,400	,186	-,769	-,030	
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως μπορείτε ένα ομαδικό επιχείρημα να το εντάξετε στις προσωπικές σας αναζητήσεις...	-2,358	97	,020	-,421	,179	-,776	-,067	

Κατά πόσο μπορείτε να ανταποκριθείτε σε ένα επιχείρημα που δεν περιμένατε να ακούσετε	-1,373	97	,173	-,284	,207	-,694	,126
Μετά τη συμμετοχή σας στο debate, ..., σε τι βαθμό μπορείτε να νιώσετε θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή σας	-3,169	91,827	,002	-,662	,209	-1,077	-,247
Σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε προβλήματα σχετικά με τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα σας	-2,411	97	,018	-,501	,208	-,914	-,089
Πόσο μπορείτε να υποστηρίξετε ένα επιχείρημα για το οποίο δεν είστε σύμφωνοι στο πλαίσιο του debate	-2,480	97	,015	-,516	,208	-,929	-,103
Οι ερωτήσεις που διευκρινίζουν σημεία ..., σε τι βαθμό σας διευκολύνουν να εξάγετε έγκυρα συμπεράσματα	-,813	87,100	,418	-,167	,205	-,574	,241
Κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι παρατηρητές... προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση	-3,704	97	,000	-,731	,197	-1,122	-,339

Κεφάλαιο 6^ο-Συμπεράσματα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται λεπτομερώς η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Καθώς θέλουμε να γίνει μια ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας χρειάζεται να επανεξετάσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τα δεδομένα που προέκυψαν σε αυτά αλλά και να παρατηρηθούν τυχόν συγκλίσεις και αποκλίσεις συγκριτικά με άλλες σχετικές έρευνες στο χώρο. Κύρια επιδίωξη της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαξιφισμοί (debate) μπορεί να αποτελέσουν τεχνική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές της Α' Λυκείου, φανερώνοντας τη σημαντικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

6.1. Παρουσίαση και συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων/ευρημάτων

Το θέμα διερευνήθηκε βάσει των δύο ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate και τις επικοινωνιακές και μεταγλωσσικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και διαρθρώθηκε σε δέκα άξονες με βάση την ανάλυση της συνέντευξης. Η ανάλυσή του διαρθρώνεται σε δέκα άξονες. Ο πρώτος εστιάζει στην εφαρμογή της τεχνικής debate στην τάξη των τριών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, ο δεύτερος στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία debate και ο τρίτος στην Τράπεζα

Θεμάτων ως περιοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή του debate. Ο τέταρτος αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση του debate και ο πέμπτος στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρώτη διδασκαλία σχετικά με τη σύνδεση των δεξιοτήτων μέσα από το debate στη Νεοελληνική Γλώσσα. Στη συνέχεια, οι άξονες επικεντρώνονται κυρίως στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, ως έκτος άξονας θεωρούνται οι διαφορές στο debate ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία με χρήση της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας και ως έβδομος τα προβλήματα που ανιχνεύονται στην υλοποίηση των διδασκαλιών με debate. Ο όγδοος αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών μετά τη δεύτερη διδασκαλία με debate για την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Οι δύο τελευταίοι συνίστανται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση του debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς, και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το debate στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στο κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Για αυτό, θα αξιοποιηθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων που έγινε παραπάνω, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από όλα τα εργαλεία και τις τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για τη συγκέντρωσή τους.

·Απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate και τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το debate κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και οι τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν επέλεξαν στις διδασκαλίες τους, τόσο στο πλαίσιο της έρευνας όσο και κατά την προετοιμασία, ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο χρήσης της τεχνικής με διαφορετικό τρόπο. Η διάταξη, ο χωρισμός των μαθητών, ο χρόνος, οι ρόλοι, ο τρόπος αξιολόγησης ακόμα και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία διέφεραν από τη μία στην άλλη διδασκαλία. Μάλιστα, και οι τρεις φιλόλογοι είχαν γνώση της χρήσης του debate. Δύο από τις τρεις, όμως, είχαν χρόνια να το εφαρμόσουν στην Α' Λυκείου, ενώ η

τρίτη εκπαιδευτικός δεν είχε επιδιώξει να οργανώσει debate σε αυτή την τάξη, καθώς θεωρεί ότι ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι διδασκαλίες που παρέδιδε η κάθε εκπαιδευτικός ήταν δύο. Στην πρώτη διδασκαλία τους, είχαν θέσει από πιο απλές μέχρι και πιο σύνθετες επιδιώξεις. Από αυτές διαπιστώνεται ότι οι τρεις εκπαιδευτικοί επιθυμούν για τους μαθητές τη γνωριμία και την κατανόηση της τεχνικής debate, κάτι που, όπως αναφέρουν, ήταν απαραίτητο καθώς κανένα τμήμα από αυτά στα οποία αξιοποιήθηκε η τεχνική δεν είχαν εμπειρία και γνώσεις πάνω σε αυτό. Επίσης, οι καθηγήτριες αναφέρουν την επιθυμία για απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μιλώντας μάλιστα για το θέμα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, της ενεργητικής ακρόασης και της ελεύθερης έκφρασης. Ακόμη, κάνουν λόγο και για τις μεταγνωστικές δεξιότητες, και, πιο συγκεκριμένα, την άσκηση πάνω στην επιχειρηματολογία. Επιθυμούν, και για τους συμμετέχοντες στις ομάδες debate αλλά και για τους μαθητές που αποτελούν το κοινό-κριτές, να μπορούν να οργανωθούν για να υποστηρίζουν τις απόψεις τους, συμφωνώντας ή διαφωνώντας, με την κατάλληλη επιχειρηματολογία. Τέλος, αναφέρονται στην ευχαρίστηση που θέλουν να παίρνουν οι μαθητές λαμβάνοντας μέρος σε μία διδασκαλία που αξιοποιεί το debate.

Επιπλέον, αναδείχτηκε η Τράπεζα Θεμάτων ως περιοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή του debate. Και οι τρεις κάνουν αναφορά στο θέμα του χρόνου, της ύλης καθώς και τις παραμέτρους του δημοσίου σχολείου.

Όσον αφορά στο τέταρτο θέμα και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση του debate, και οι τρεις έθεσαν στο κέντρο των απαντήσεών τους τον μαθητή. Από αυτά που είπαν, προέκυψαν ότι η αξιοποίησή του συμβάλλει στην μαθητοκεντρική διδασκαλία μιλώντας για τον ενεργό ρόλο που αποκτούν οι μαθητές και τον κεντρικό ρόλο που έχουν μέσα σε αυτή τη βιωματική διαδικασία. Αυτό, βέβαια, συνδέθηκε από τις εκπαιδευτικούς και με τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες κάνοντας λόγο για την επιχειρηματολογία, την τεκμηρίωση, την αντίκρουση, την ομιλία μπροστά σε κοινό και την έκφρασή τους. Στον μαθητοκεντρικό αυτό τρόπο διδασκαλίας δεν λείπει η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η οποία κατεξοχήν στηρίζεται στη δυναμική της σχέσης των μαθητών. Σημαντική παράμετρο σε αυτό το θέμα φαίνεται να αποτελεί η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και

εκπαιδευομένων, η αμεσότερη διάδραση μεταξύ τους, ενώ η εκπαιδευτικός που το ανέφερε, αναστοχάζομενη πάνω στη διαδικασία αυτή, θεωρεί πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξελίσσεται σε αυτόν του συντονιστή και καθοδηγητή. Επιπρόσθετα, το debate συμβάλλει στη σχολική και ενήλικη ζωή των μαθητών, υποδηλώνοντας πως όλες αυτές οι δεξιότητες που έχουν αναφερθεί και παραπάνω είναι απαραίτητες για το μέλλον τους, θα τους βοηθήσουν σε όλη τους τη ζωή, ακόμα και στον κοινωνικό και επαγγελματικό στίβο. Μάλιστα, το γεγονός ότι είναι στην Α' Λυκείου, δηλαδή στην πρώτη λυκειακή βαθμίδα, τους δίνει το περιθώριο να τις καλλιεργήσουν μέχρι και την ολοκλήρωση της φοίτησής τους.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρώτη διδασκαλία σχετικά με τη σύνδεση των δεξιοτήτων και του debate στη Νεοελληνική Γλώσσα, αναδείχθηκαν οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και η θέση των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία. Αναφερόμενες, λοιπόν, στις επικοινωνιακές δεξιότητες, και οι τρεις εκπαιδευτικοί μίλησαν για δεξιότητες ακρόασης, όπως την διατήρηση της οπτικής επαφής με τον αντίπαλο, το ενδιαφέρον και την αποδοχή του συνομιλητή καθώς και να μάθουν οι μαθητές να ακούν την γνώμη του άλλου, ακόμα κι αν δεν συμφωνούν με αυτή. Αυτό σχετίζεται με την ελεύθερη έκφραση που αναφέρθηκε. Ακόμη, κάτι που έχει ήδη ειπωθεί είναι η συνεργασία, που εμπίπτει σε αυτές τις δεξιότητες, αλλά και η ανάληψη πρωτοβουλιών μέσα σε μια ομάδα. Τέλος, στις επικοινωνιακές δεξιότητες γίνεται λόγος για τη σημασία του να απευθύνονται οι μαθητές σε κοινό. Κι αυτό γιατί συμπλέκει στην απάντηση που έδωσε η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός και την μη λεκτική επικοινωνία που χρειάζεται για να επικοινωνήσουν τις απόψεις τους. Αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, και οι τρεις εκπαιδευτικοί θίγουν την επιχειρηματολογία και, πιο συγκεκριμένα, την κριτική ικανότητα. Η καθεμία εκπαιδευτικός, με τη δική της προσέγγιση, προσπάθησε να εθίσει τους μαθητές στην ανεύρεση επιχειρηματολογίας, στο να μάθουν να φιλτράρουν και να κρίνουν. Όλα αυτά τα παρουσιάζουν ως βασικές επιδιώξεις κάνοντάς μας να αντιλαμβανόμαστε τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων αυτών. Για τη θέση των μαθητών στη διαδικασία, διαφαίνεται πως ο καθένας μπορεί να επιλέξει, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, τη θέση που θέλει να έχει μέσα σε ένα debate και να συμβάλλει με τον τρόπο του. Σε αυτό, βέβαια, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο η συχνότητα που διεξάγονται τα debate, καθώς όλοι χρειάζεται να περνούν από όλους τους ρόλους.

Στη συνέχεια, θα εντάξουμε και θα παρουσιάσουμε και την δεύτερη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε, καθώς ο έκτος άξονας σχετίζεται με τις διαφορές στα debate ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία. Να υπενθυμίσουμε ότι, σε αντίθεση με την πρώτη που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας και χρήσης της τεχνικής debate, η δεύτερη είναι δομημένη με σχέδιο της ερευνήτριας. Έτσι, αναδείχτηκαν η οργάνωση και ο χρόνος, οι οποίοι παρουσιάζονται από αντίθετες οπτικές δίνοντας έτσι την εντύπωση πως σημασία έχει ο τρόπος που έχει «δουλεύει» το κάθε τμήμα μέσα στη σχολική χρονιά. Ακολουθεί η συνεργασία στο οποίο φάνηκε ότι ακόμα και ο χωρισμός των ομάδων είναι εξαιρετικά κρίσιμος για την διεξαγωγή του debate, περισσότερο για το πιο οργανωμένο, δηλαδή της δεύτερης διδασκαλίας. Έπειτα, έχουμε τη συμμετοχή για το οποίο παραδέχονται πως στη δεύτερη διδασκαλία συμμετείχαν, αν όχι, όλοι, οι περισσότεροι, κάτι που τις χαροποίησε, γιατί, σε άλλη περίπτωση, μπορεί να μην συμμετείχαν.

Αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί φέρουν παραδείγματα από την κάθε διδασκαλία τους. Από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία ήταν πιο άνετοι απέναντι στο κοινό και διατηρούσαν περισσότερο την οπτική επαφή. Ακόμη, προκύπτει εντονότερο ενδιαφέρον και ομαδικότητα αλλά και το άγχος που παρατήρησαν να διακατέχει τους μαθητές εξαιτίας του χρόνου που υπήρχε στη δεύτερη διδασκαλία. Τέλος, την έννοια της ενσυναίσθησης καλύπτει η έννοια του ανταγωνισμού που πηγάζει από την τεχνική των διαξιφισμών.

Στις μεταγνωστικές δεξιότητες, σε σχέση με τη δεύτερη διδασκαλία, υπήρχε αρτιότερη οργάνωση στην εύρεση και ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, ενώ η διαδικασία αντίκρουσης τους καλλιέργησε περισσότερο τη δεξιότητα αυτή. Επιπλέον, οι μαθητές και στις δύο διδασκαλίες νοηματοδότησαν προσωπικά τα θέματα που τους δόθηκαν να υποστηρίξουν, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς.

Αναδείχθηκαν ακόμη και τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την υλοποίηση των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν με debate. Βλέπουμε να παρουσιάζονται η αντιπαλότητα και ο δογματισμός, και η έλλειψη ωριμότητας λόγω απειρίας καθώς, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, λόγω περιορισμένου χρόνου, οι μαθητές δεν ήταν ενημερωμένοι για το τι είναι και πώς διεξάγεται ένα debate. Ακόμη,

επισημάνθηκαν η σύνθεση των ομάδων και ο διάλογος που δεν πρέπει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των διαξιφισμών.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μετά τη δεύτερη διδασκαλία με debate για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προκύπτει η καλλιέργεια μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και επιχειρηματολογίας καθώς και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μέσα σε αυτά που αναφέρουν, κάνοντας αναστοχασμό πάνω στις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν, εντάσσεται η διαφορά του προφορικού, στην προκειμένη το debate, και του γραπτού λόγου στις παραπάνω δεξιότητες. Επίσης, κάνοντας αναφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες, γίνεται φανερό η σύνδεση στοιχείων-δεξιοτήτων των διδασκαλιών που πραγματοποίησαν αναλογικά με τις επιδιώξεις τους. Τέλος, σημαντικός αναδεικνύεται πάλι ο εκπαιδευτικός μέσα στη διδασκαλία με debate σε ρόλο κριτή, καθοδηγητή ή δρομοδείκτη.

Σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, από τις τρεις εκπαιδευτικούς προκύπτει η αλλαγή στον ρόλο του μαθητή όταν αξιοποιείται το debate. Τονίζουν τον ενεργό τους ρόλο, το ενδιαφέρον και την ενεργητικότερη εμπλοκή τους καταλήγοντας στην αμεσότερη συμμετοχή των μαθητών. Ταυτόχρονα, μέσα από την έρευνα αυτή αναδεικνύεται και η μεταβολή των συναισθημάτων των μαθητών στο πλαίσιο του debate, στο οποίο φαίνεται να απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να αντλούν ικανοποίηση από την ενεργό συμμετοχή τους σ' αυτή διασκεδάζοντας, κι έτσι αισθανόμενοι καλύτερα μέσα στην τάξη.

Σε συνέχεια των παραπάνω, όσον αφορά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του debate στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτει η αλλαγή της στάσης των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επισημάνθηκε η βελτίωση του λόγου τους και η αποφυγή της μονότονης διδασκαλίας. Επιπλέον, οι φιλόλογοι ευελπιστούν σε καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές καλλιεργώντας την επικοινωνία και τον σεβασμό προς τους άλλους. Παράλληλα, έκαναν λόγο για το ότι η συχνότητα και η επανάληψη θα φέρουν αποτελέσματα στα θέματα που εξετάζουμε. Η έρευνα τους έδωσε το έναυσμα να ξεκινήσουν αυτή τη διαδικασία, αλλά θα χρειαστεί επανάληψη για να υπάρξει εξοικείωση. Μάλιστα, προσπάθησαν να κάνουν και εικασίες για ένα τυχόν μακροπρόθεσμο πρόγραμμα που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν μέσα σε μια

σχολική χρονιά προκειμένου να δουν κι οι ίδιες εξέλιξη στους μαθητές μέσα από τη διαδικασία του debate.

·Επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που το debate συμβάλλει στην ανάπτυξή τους από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό

Όσον αφορά αυτό το ερευνητικό ερώτημα και το γεγονός ότι κατά κύριο λόγο τα ευρήματα στηρίζονται στην ανάλυση των ερωτηματολογίων και τη σύνδεσή τους με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, τα συμπεράσματα θα παρουσιαστούν με βάση τους άξονες που είχαν χωριστεί: γενικά για το debate, επικοινωνιακές δεξιότητες και μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά και αυτά πάλι θα συγκριθούν βάσει της πρώτης και δεύτερης μέτρησης. Αυτό θα γίνει προκειμένου να διαπιστωθεί πόσο αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές μέσα στα debate διαφορετικών απαιτήσεων, αλλά και να δούμε την εξέλιξη των μαθητών από τη μία διδασκαλία στην άλλη.

Σύμφωνα με αυτά που αναφέρθηκαν, η συχνότητα αξιοποίησης του debate ως τεχνική διδασκαλίας συγκέντρωσε στο «καθόλου» 33,9% ενώ στο «πολύ λίγο» και στο «λίγο» 50,8%. Αυτά επιβεβαιώνονται και από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων που αποσαφηνίζουν ότι δεν είχαν πραγματοποιήσει ξανά debate στα τμήματα αυτά, είτε γιατί είχαν να διδάξουν πολλά χρόνια σε αυτή την τάξη είτε γιατί επέλεξαν την τεχνική αυτή σε μεγαλύτερες τάξεις. Στη δεύτερη, το «καθόλου» μειώθηκε στο 10% και αυξήθηκε στο «πολύ λίγο» και το «λίγο» με συγκέντρωση 77%. Αυτή η αύξηση που παρατηρήθηκε στις τιμές των μέσων όρων ανέρχεται στο 0,38.

Συγχρόνως, η γνωστοποίηση των βημάτων στους μαθητές για την διεξαγωγή του debate φαίνεται να αλλάζει από τη μία μέτρηση στην άλλη. Πιο συγκεκριμένα, από την μεγάλη συγκέντρωση του «πολύ λίγο» και του «λίγο» με 69,5% στην πρώτη, στη δεύτερη, που είχαν δοθεί από την ερευνήτρια οδηγίες, γραπτές και προφορικές, η αλλαγή αποτυπώνεται με την μετατόπιση των απαντήσεων στο «λίγο», «πολύ» και «πάρα πολύ» –δεν υπήρχε πριν στις απαντήσεις. Έτσι, έχουμε αύξηση των Μ.Ο. των τιμών στο 0,55. Σε αυτή τη διασταύρωση, βέβαια, βρέθηκε και στατιστική σημαντικότητα ($0,039 < 0,05$). Τα δεδομένα αυτά μπορούν να επιβεβαιωθούν και από την παρατήρηση και τις σημειώσεις πεδίου (βλ. Παράρτημα). Στις πρώτες διδασκαλίες, οι δύο πρώτες εκπαιδευτικοί είχαν κάνει μια μικρή εισαγωγή για να εντάξουν τους μαθητές στο πνεύμα του debate. Η τρίτη εκπαιδευτικός είχε μιλήσει

για αυτό στους μαθητές χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας και την πληροφόρησε για αυτό στο τέλος της διδασκαλίας. Στις δεύτερες διδασκαλίες, όπως αναφέρθηκε, οι οδηγίες δίνονταν και στην αρχή προφορικά από τις εκπαιδευτικούς αλλά και γραπτά στους συμμετέχοντες.

Η γνώση των ρόλων και των χαρακτηριστικών που έχουν οι ομάδες φαίνεται πάλι από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση να έγινε πιο σαφής, αφού υπήρχε και αύξηση των τιμών του Μ.Ο. 0,41. Έτσι, οι απαντήσεις στην πρώτη μέτρηση βρίσκονται από το «καθόλου» (13,6%) στο «πολύ» (25,4%) και στο «πάρα πολύ» (3,4%), ενώ, στην επόμενη, τα ποσοστά στο «καθόλου» πέφτει (4%) και αυξάνονται τα «πολύ» (34%) και «πάρα πολύ» (8%). Την ερώτηση αυτή μπορούμε να την συνδέσουμε με το αν η γνώση αυτή θα ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή τους, αφού διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι οι μαθητές κατανόησαν αυτά τα ζητούμενα. Σε αυτή, παρατηρείται ότι παρόλο που στην πρώτη μέτρηση, προτιμούν να ξέρουν και αυτό τους ενθαρρύνει, βλέποντας το «πολύ» και το «πάρα πολύ» να έχουν συγκεντρώσει 57,6%, στην επόμενη μέτρηση, η συγκέντρωση πέφτει στο «λίγο» και στο «πολύ» με 68%. Έτσι, προκύπτει μείωση των τιμών του Μ.Ο. -0,21. Μάλιστα, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στο debate βρέθηκε και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Όπως και παραπάνω, που έγινε αναφορά στη γνωστοποίηση των βημάτων από τις εκπαιδευτικούς, το ίδιο ισχύει και εδώ.

Οι ερωτήσεις που αναφέρονταν στις εναλλαγές των ατόμων που συμμετέχουν στο debate και την ανάληψη του ίδιου ρόλου μέσα στις ομάδες θα μπορούσαν να παρουσιαστούν παράλληλα. Μια και ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχαν σε ομάδες οι μαθητές, στις πρώτες διδασκαλίες, οι οποίες δεν πραγματοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις τάξεις, απαντούν πως υπάρχουν εναλλαγές, με το «πολύ» και το «πάρα πολύ» να συγκεντρώνουν 28,8%, το «καθόλου» και «πολύ λίγο» 35,6% και το «λίγο», επίσης, 35,6%. Έτσι, και στην ανάληψη των ίδιων ρόλων, ανάλογα και με τον τρόπο που εφάρμοσε η κάθε εκπαιδευτικός την τεχνική, το «καθόλου» και «πολύ λίγο» συγκέντρωσαν 35,6%, το «πολύ λίγο» 33,9% και το «πολύ» και «πάρα πολύ» 30,5%. Στη δεύτερη διδασκαλία, οι συγκεντρώσεις αλλάζουν καθώς σε μερικά τμήματα υπήρχαν εναλλαγές στους ρόλους που ανέλαβαν οι μαθητές. Αυτό φαίνεται στο ότι το «καθόλου» και «πολύ λίγο» συγκέντρωσε 24%, το «λίγο» 42% και το «πολύ» και «πάρα πολύ» 34% μετατοπίζοντας τα ποσοστά προς τα πάνω. Παρόμοια,

και στην ερώτηση αν αναλαμβάνουν τον ίδιο ρόλο στις ομάδες, το «καθόλου» και το «πολύ λίγο» αυξήθηκε στο 38%, 36% έλαβε το «λίγο», ενώ μαθητές που παρέμειναν ενδεχομένως στην ίδια θέση, στο 26% τους απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ». Επομένως, η αύξηση των Μ.Ο. στην πρώτη ερώτηση είναι 0,37 ενώ στη δεύτερη υπάρχει μείωση -0,19.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση που αναφέρεται στο κατά πόσο ενημερωμένοι είναι από τον εκπαιδευτικό για το θέμα του debate δείχνουν πως οι μαθητές είχαν μια σχετική ενημέρωση για το θέμα που θα έκαναν, αρχικά, στην πρώτη διδασκαλία, το οποίο ήταν: «Οι μαθητές πρέπει να ντύνονται στο σχολείο με ευπρέπεια». Η συγκέντρωση των απαντήσεων βρίσκεται στο «λίγο» και στο «πολύ» με ποσοστό 67,8%. Το «πάρα πολύ» έλαβε 11,9% ενώ το «καθόλου» και το «πολύ λίγο» 20,4%. Στην δεύτερη μέτρηση, μόνο το 2% δεν ήταν ενημερωμένο ενώ μπορεί το «λίγο» και το «πολύ» να συγκέντρωσαν 68% αλλά το «πάρα πολύ» αυξήθηκε στο 18% δείχνοντας πως για το δεύτερο θέμα («οι νέοι πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρίες γρήγορης μόδας») ήταν περισσότερο ενημερωμένοι. Αυτό διαφαίνεται και στην αύξηση των Μ.Ο. που είναι 0,31. Πάνω σε αυτό, ταιριάζει και η επόμενη ερώτηση σχετικά με την προετοιμασία του θέματος. Στην πρώτη μέτρηση που έγινε, το «καθόλου» και το «πολύ λίγο» έλαβαν 42,3% σε αντίθεση με την δεύτερη (24%) ενώ ακόμη το «πολύ» και «πάρα πολύ» ανέβηκε από 32,2% σε 44%, αποδεικνύοντας μια καλύτερη προετοιμασία που έγινε στη δεύτερη διδασκαλία με τους μέσους όρους να αυξάνονται στο 0,53. Σε αυτή την ερώτηση βρέθηκε και η στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων. Με αυτά τα αποτελέσματα, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η καλύτερη οργάνωση που οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους βρίσκει ανταπόκριση στους μαθητές. Αυτό συμβαίνει γιατί υπήρχε διαφορετική προσέγγιση για την κάθε προετοιμασία του θέματος. Δηλαδή, όπως έχουμε αναλύσει και ως άξονες μέσα από την παρατήρηση, η αναζήτηση υλικού πραγματοποιήθηκε και με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, την ώρα της διδασκαλίας αλλά και ως εργασία για το σπίτι, στις πρώτες διδασκαλίες, ενώ, στις δεύτερες, αξιοποιήθηκε διδακτικό κείμενο.

Με βάση τα παραπάνω, ολοκληρώνοντας τον άξονα, γίνεται αντιληπτό ότι από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία του κάθε τμήματος, οι μαθητές κατανόησαν πληρέστερα τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν σε έναν διαξιφισμό καθώς και τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες. Παρόλα αυτά, η πληρέστερη

γνώση τους αποθαρρύνει να συμμετέχουν, ενδεχομένως να αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους και αρμοδιότητες. Μάλιστα, αυτό διαφέρει ανάμεσα στα δύο φύλα ως απάντηση καθώς έχουμε τη στατιστικά σημαντική διαφορά στην συγκεκριμένη μεταβλητή.

Στο δεύτερο κομμάτι των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που μας απασχολούν στο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτήσεις ξεκινούν με το σε τι βαθμό μπορούν οι μαθητές να επιλύσουν μια τυχόν σύγκρουση απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας. Οι απαντήσεις από τη μία μέτρηση στην άλλη διαφέρουν, καθώς στην πρώτη παρατηρείται μεγαλύτερη συγκέντρωση στο «λίγο», «πολύ» και «πάρα πολύ» με 81,4%, ποσοστό που κατεβαίνει στο 70% στη δεύτερη, ενώ, αντίστοιχα το «καθόλου» και το «πολύ λίγο» στην πρώτη (18,7%) αυξάνεται (30%). Έτσι, η μείωση που παρατηρείται φτάνει στο -0,31. Τέλος, σε αυτή την ερώτηση βρέθηκε με βάση το φύλο στατιστικά σημαντική διαφορά.

Το ίδιο παρατηρείται και σε παρόμοια ερώτηση η οποία αναφέρει πάλι τη σύγκρουση αλλά μεταξύ των αντίπαλων ομάδων. Με την ίδια λογική, οι μαθητές συγκέντρωσαν στην πρώτη μέτρηση στο «λίγο», «πολύ» και «πάρα πολύ» το 76,3%, ποσοστό που στη δεύτερη μέτρηση έπεσε στο 66%. Αντίστοιχα, το «καθόλου» και «πολύ λίγο» μάζεψαν 23,7% στην πρώτη και 34% στη δεύτερη. Έτσι, παρατηρούμε μείωση των Μ.Ο. στο -0,12. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσαμε να το αντιστοιχήσουμε με τρία στιγμιότυπα που συνέβησαν στις πρώτες διδασκαλίες, ενώ στις δεύτερες δεν υπήρχε κάποια σύγκρουση μεταξύ των ομάδων. Μπορούμε να θυμηθούμε τις δύο αντίπαλες ομάδες στο τμήμα της δεύτερης εκπαιδευτικού όπου στο τέλος κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα με διάλογο, ενώ στα άλλα δύο τμήματα, σύγκρουση παρατηρήθηκε κατά τη χρήση της επίθεσης στο ήθος τους αντιπάλου όπου οι μαθητές προσπάθησαν να υποστηρίξουν τη θέση τους εκφράζοντας την άποψή τους.

Αναφορικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι μέσα στο ανταγωνιστικό κλίμα του debate μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, οι μαθητές στην πρώτη μέτρηση συγκεντρώνουν τις απαντήσεις τους στο «λίγο» με 44% ενώ στη δεύτερη στο «πολύ» με 38%. Αλλά και το καθόλου από 3,4% λαμβάνει 8% στην δεύτερη μέτρηση. Σε αυτή την ερώτηση βρέθηκε αύξηση των Μ.Ο. στο 0,08 αλλά και στατιστικά σημαντική διαφορά στα φύλα. Σε αυτό το σημείο ταιριάζει να πούμε πως

πολλοί από τους συμμετέχοντες στις ομάδες debate είχαν ομαλές σχέσεις μεταξύ τους, και σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών αλλά και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, για αυτό και η διαφορά από τη μία διδασκαλία στην άλλη είναι μικρή.

Επιπλέον, το να έχει μια ομάδα κοινό στόχο φαίνεται στο ότι το 52,6% θεωρεί πως είναι «πολύ» και «πάρα πολύ» εύκολο να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της ενώ «καθόλου» και «πολύ λίγο» απαντά το 22,1%. Στη δεύτερη μέτρηση έχουμε αντίστοιχα 56% και 22% που δείχνει μια μικρή άνοδο των θετικών απαντήσεων και υπάρχει μια αύξηση στους Μ.Ο. της τάξης του 0,01. Σε αυτή την ερώτηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

Ο χρόνος στο πλαίσιο του debate είναι ένα ζήτημα που θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια. Όσον αφορά το πόσο τους περιορίζει, στις πρώτες διδασκαλίες που υπήρχε μεγαλύτερη ευελιξία και όχι και τόσα όρια στον χρόνο, οι μαθητές απαντούν «καθόλου» 16,9%, «πολύ λίγο» και «λίγο» απάντησαν το 57,6% και «πολύ» και «πάρα πολύ» το 25,4%. Αυτά τα ποσοστά άλλαξαν στις δεύτερες διδασκαλίες που υπήρχε προκαθορισμένος χρονικός περιορισμός όπου το «καθόλου» ανέβηκε στο 26%, το «πολύ λίγο» και το «λίγο» έπεσαν στο 52% και τα «πολύ» και «πάρα πολύ» έπεσαν στο 22%. Έτσι, βρέθηκε η μείωση των Μ.Ο. -0,13. Επομένως, ο χρόνος δεν δείχνει να τους περιορίζει, κάτι που επιβεβαιώνουν και οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους. Παρόλα αυτά, μία από αυτές δηλώνει πως φάνηκε οι μαθητές να έχουν άγχος λόγω του χρόνου. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

Όσον αφορά την ερώτηση που αναφέρεται στο αν μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα από συναισθηματική πλευρά ένα θέμα που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους, οι μαθητές συγκεντρώνουν τις απαντήσεις τους στο «πάρα πολύ» στην πρώτη μέτρηση (37,3%) και στο «πολύ» στη δεύτερη (40%) ενώ το «λίγο» από την πρώτη στη δεύτερη πηγαίνει από 20,3% σε 30%. Σε αυτή την ερώτηση βρέθηκε μείωση των Μ.Ο. -0,18 αλλά και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

Όταν οι μαθητές δεν υποστηρίζουν ένα επιχείρημα, συγκεντρώνουν τις απαντήσεις τους για το ενδιαφέρον που θα έδειχναν στο «λίγο» και το «πολύ» (55,9%) στην πρώτη και (58%) στη δεύτερη. Η αύξηση των Μ.Ο. στην ερώτηση αυτή είναι 0,09 γεγονός που δείχνει μικρή διαφορά από τη μία στην άλλη.

Τέλος για τις επικοινωνιακές δεξιότητες, κάτι που έχει τονιστεί ιδιαίτερα είναι το ζήτημα της οπτικής επαφής στο οποίο φαίνεται διαφορά στα αποτελέσματα συγκρίνοντας την πρώτη με τη δεύτερη διδασκαλία των τμημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ενώ μεγαλύτερη συγκέντρωση υπήρχε από το «λίγο» (30,5%) και το «πολύ» και «πάρα πολύ» με 22% το καθένα στην πρώτη διδασκαλία, στη δεύτερη, που είχαν καλύτερη εικόνα του πως είναι να διατηρείς την οπτική επαφή, η μεγαλύτερη συγκέντρωση πήγε στο «πολύ λίγο» 30%. Το «καθόλου» αυξήθηκε από 5,1% σε 8% και το «πολύ» έπεσε από 22% σε 16%. Έτσι, βλέπουμε πτώση -0,22 στους μέσους όρους διαπιστώνοντας ότι δεν είναι τόσο εύκολη όσο μπορεί να την χαρακτήριζαν στην πρώτη διδασκαλία. Μάλιστα, η πρώτη εκπαιδευτικός είχε θίξει αυτό το ζήτημα λέγοντας ότι οι μαθητές δεν πρέπει να κοιτούν το χαρτί αλλά να το έχουν ενισχυτικά, για να μπορούν να διατηρούν την οπτική επαφή προσθέτοντας ότι δεν το εφάρμοσαν όλοι στην πράξη στην πρώτη, ενώ στη δεύτερη διδασκαλία έγινε μεγαλύτερη προσπάθεια. Σε αυτό το σημείο, εντάσσεται στις απαντήσεις τους και το κοινό-κριτές λέγοντας πως στη δεύτερη διδασκαλία ήταν ακόμα και αυτοί περισσότερο προσεκτικοί.

Αναφορικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που μελετάμε είναι η γνώση της δομής του επιχειρήματος. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται από τη μία διδασκαλία στην επομένη καθώς βλέπουμε ότι, ενώ η συγκέντρωση των απαντήσεων βρίσκεται στο «πολύ» στην πρώτη με ποσοστό 42,4%, στη δεύτερη μετατοπίζεται στο «λίγο» με 34% και το «πολύ» πέφτει στο 24%. Φαίνεται, λοιπόν, η μείωση -0,23 στους Μ.Ο. των τιμών. Επιπλέον, και καθώς το επιχείρημα είναι κατεξοχήν το θέμα των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, έχει γίνει εκτενής αναφορά και από τις εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις τους αλλά και στην ανάλυση της παρατήρησης, καθώς η επιχειρηματολογία είναι από τις πρώτες επιδιώξεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αναφέρουν πως στην πρώτη διδασκαλία είχαν πρόβλημα οι μαθητές στην επιχειρηματολογία αλλά αναγνώρισαν ότι κατέβαλαν προσπάθεια να ανταποκριθούν. Πιστεύουν, όμως, ότι στη δεύτερη ήταν πιο οργανωμένα τα επιχειρήματά τους και ότι έχουν μάθει τι σημαίνει να στήνεις, να αναπτύσσεις και να τεκμηριώνεις. Μέσα στη δομή του επιχειρήματος, εντάσσονται και οι τρόποι πειθούς που αξιοποιήθηκαν από τους μαθητές στις διαφορετικές εφαρμογές της τεχνικής debate. Επομένως, η μείωση από

την πλευρά των μαθητών από τη μία διδασκαλία στην άλλη σε σχέση με τα λόγια των εκπαιδευτικών υποδηλώνει μία σύγχυση.

Στις ερωτήσεις έπεται ο βαθμός που μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας κατά τη διάρκεια του debate. Είναι φανερό η αύξηση από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία (αύξηση M.O. 0,19) κατά την οποία το «καθόλου» και το «πολύ λίγο» από 20,4% μειώνεται στο 14% ενώ μεγάλη συγκέντρωση παρατηρείται στο «πολύ» και το «πάρα πολύ» που από την πρώτη, με 49,3%, ανεβαίνει στο 68%. Ακόμη, βρέθηκε και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων. Αν το δούμε από τα λόγια των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντίκρουση που ανέπτυσαν οι μαθητές, από τη μία στην άλλη διδασκαλία, η αύξηση των M.O. συμφωνεί με αυτά που είπαν. Κι αυτό γιατί, όπως και στην επιχειρηματολογία, πιστεύουν ότι η διαδικασία της αντίκρουσης ήταν πολύ καλύτερη μιας και την προηγούμενη φορά δεν είχε οργανωθεί το ζήτημα αυτό καθώς και ότι καλλιεργήθηκε η δεξιότητα αυτή. Επομένως, εφόσον ήταν καλύτερη η αντίκρουση, ήταν πληρέστερη και η κατανόηση των επιχειρημάτων της αντίπαλης ομάδας.

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στο ζήτημα του χρόνου σε συνδυασμό με τη δόμηση των επιχειρημάτων και το ομαδικό πνεύμα που μπορούν να επιδείξουν οι μαθητές. Ξεκινώντας με τη δόμηση των επιχειρημάτων, όπως και παραπάνω, δεν φαίνεται μεγάλη διαφορά στους M.O. των τιμών (0,07). Παρόλα αυτά, εκεί που η συγκέντρωση των απαντήσεων βρισκόταν στο «λίγο» με 39% έπεσε στο 32% ενώ το «πάρα πολύ» από 13,6% ανέβηκε στο 18%. Οι μαθητές, όπως έχει αναφερθεί ήδη, στην πρώτη διδασκαλία δεν είχαν κάποια χρονική δέσμευση πέραν την προετοιμασίας που ήταν συγκεκριμένη, ενώ στη δεύτερη ο χρόνος διέπε τη διαδικασία. Αυτό που παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια είναι ότι κάποιοι από τους μαθητές που συμμετείχαν ως ομιλητές δεν αξιοποίησαν το χρόνο που τους δόθηκε καθώς δεν είχαν είτε πολλά είτε ολοκληρωμένα επιχειρήματα να υποστηρίξουν με αποτέλεσμα ο χρόνος να περισσεύει. Συνεπώς, η διαχείριση του χρόνου για τη δόμηση των επιχειρημάτων ήταν μεν αρκετή αλλά θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και περισσότερο. Για το ομαδικό πνεύμα, πάλι παρατηρείται αύξηση 0,22 στους M.O. από τη μία διδασκαλία στην άλλη. Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές «λίγο» και «πάρα πολύ» αυξήθηκαν από 28,8% και 8,5% σε 36% και 18% αντίστοιχα ενώ η μεγαλύτερη συγκέντρωση που βρίσκεται στο «πολύ», 47,5%, πέφτει στο 38%. Και στις δύο ερωτήσεις βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων. Το

τελευταίο μπορεί να διαπιστωθεί από την παρατήρηση στις ομάδες που δημιουργήθηκαν. Από την προετοιμασία αλλά και από τη συνεργασία των ομάδων, αναδεικνύεται και βεβαιώνεται ότι το debate είναι κατεξοχήν ομαδοσυνεργατική τεχνική.

Η επόμενη ερώτηση εστιάζει στο πόσο μπορούν να εντάξουν οι μαθητές ένα ομαδικό επιχείρημα στις προσωπικές τους αναζητήσεις. Φαίνεται η μείωση των M.O. των τιμών -0,22 από τη μία διδασκαλία στην άλλη από τις συγκεντρώσεις των απαντήσεων των μαθητών: το «πολύ λίγο» από 6,8% ανέβηκε στο 14%, και το «πάρα πολύ» από 16,9% έπεσε στο 12% καθώς και όλες οι υπόλοιπες τιμές παρέμειναν στα ίδια ποσοστά. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων. Από τις συνεντεύξεις, η μείωση αυτή διαφαίνεται στην απάντηση μίας εκπαιδευτικού η οποία υποστηρίζει πως είδε να συμβαίνει η προσωπική νοηματοδότηση περισσότερο στην πρώτη διδασκαλία, γιατί ήταν ένα θέμα που τους άγγιζε. Αυτό συμβαίνει καθώς κάποιοι μαθητές που μίλησαν έτυχε να υποστηρίξουν την προσωπική τους θέση και πραγματικά τη νοηματοδότησαν. Αλλά αυτό δεν συμβαίνει κάθε φορά, γιατί δεν επιλέγουν τι θα υποστηρίξουν σε ένα debate.

Έπειτα, ακολουθεί η ερώτηση που αναφέρεται στο πόσο μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα επιχείρημα που δεν περίμεναν να ακούσουν. Οι απαντήσεις τους, ενώ στην πρώτη διδασκαλία ξεκινούν από το «καθόλου» με 10,2%, στην δεύτερη δεν επιλέγουν καθόλου αυτή την απάντηση. Η μεγαλύτερη συγκέντρωση στην πρώτη εντοπίζεται στο «λίγο» και στο «πολύ» με 61%, στη δεύτερη φτάνει στο 78%. Έτσι, παρατηρείται αύξηση των M.O. των τιμών 0,21.

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στον βαθμό που μπορούν οι μαθητές να νιώσουν θετικά συναισθήματα μετά τη συμμετοχή τους στο debate. Σε αυτή, η αύξηση των τιμών των M.O. που παρατηρήθηκε από τη μία διδασκαλία στην άλλη είναι 0,17. Ειδικότερα, ενώ η μεγάλη συγκέντρωση βρίσκεται στην πρώτη μέτρηση στο «πολύ» στο 44,1% και στο «πάρα πολύ» στο 11,9%, στη δεύτερη διαμορφώνονται σε 30% και 26% αντίστοιχα. Τέλος, βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων.

Όσον αφορά την ερώτηση που μιλάει για το βαθμό που μπορούν να επιλύσουν προβλήματα σχετικά με τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα τους, παρατηρείται μικρή μείωση από τη μία διδασκαλία στην άλλη (-0,06). Έτσι, βλέπουμε από τη

συγκέντρωση στην πρώτη διδασκαλία στο «λίγο» και στο «πολύ» με 32,2% και 37,3% αντίστοιχα, στη δεύτερη το «πολύ» παραμένει στο 36% αλλά το «λίγο» πέφτει στο 26%. Επιπλέον, το «πολύ λίγο», ενώ είναι στο 11,9% στην πρώτη, στη δεύτερη ανεβαίνει στο 20%. Στα δύο φύλα βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα.

Εξάλλου, στην ερώτηση για το πόσο μπορούν να υποστηρίξουν ένα επιχείρημα για το οποίο δεν είναι σύμφωνοι στο πλαίσιο του debate, η μεγάλη συγκέντρωση του «λίγο» στην πρώτη μέτρηση (39%), πέφτει στο 20% στη δεύτερη και δίνει τη θέση του στο «πολύ» (44%). Ακόμη, το «πολύ λίγο» από 27,1% πέφτει στο 18%. Έτσι, η αύξηση που βλέπουμε στις τιμές των Μ.Ο. βρίσκεται στο 0,33. Αυτό το ζήτημα είναι κάτι που αναφέρεται από την πρώτη εκπαιδευτικό, στη συνέντευξή της, ως επιδίωξη στην αρχή αλλά και, αργότερα, στη δεύτερη διδασκαλία, στο οποίο θεωρεί πως με αυτό τον τρόπο οι μαθητές δεν θα έχουν την ευκαιρία πάντα να υποστηρίζουν αυτό που πραγματικά πιστεύουν αλλά αυτό που τους έχει ανατεθεί, κάτι που σχετίζεται και με τις θέσεις που μπορεί να αναλάβει ένας μαθητής στον χωρισμό των ομάδων. Τέλος, στατιστική σημαντικότητα βρέθηκε μεταξύ των δύο φύλων.

Η προτελευταία ερώτηση αναφέρεται στον βαθμό που διευκολύνουν να εξαγάγουν έγκυρα συμπεράσματα οι ερωτήσεις που διευκρινίζουν σημεία που δεν έχουν καταστεί κατανοητά. Παρατηρείται αύξηση από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία της τάξης του 0,23. Και αυτό γιατί το «καθόλου» έπεσε από το 6,8% στο 2%, το «πολύ λίγο» από 25,4% κατέβηκε στο 14% και το «λίγο» από 35,6% ανέβηκε στο 52% ενώ οι υπόλοιπες παραμένουν στις ίδιες τιμές. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί μέσα από την παρατήρηση αφού το κοινό-κριτές, που έθετε τις ερωτήσεις στη δεύτερη διδασκαλία, συμμετείχε πιο ενεργά από ό,τι στην πρώτη δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στις ομάδες να υποστηρίξουν τυχόν κενά που υπήρχαν μέσα στα επιχειρήματα που είχαν διατυπωθεί. Και με αυτό τον τρόπο μπορούν να αξιολογήσουν και οι ίδιοι καλύτερα και να οδηγηθούν σε ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα.

Τέλος, μιλώντας για το κοινό-κριτές και κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν τους προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση, και σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται αύξηση των τιμών των Μ.Ο. από τη μία στην άλλη διδασκαλία (0,34). Το «καθόλου» και το «πολύ λίγο» από 28,8% στην πρώτη κατεβαίνει στο 14% ενώ το

«πολύ» από 23,7% ανεβαίνει στο 36%. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούσαν στις πρώτες διδασκαλίες προφορικά συνίστανται στο περιεχόμενο και την ισχύ των επιχειρημάτων, την επικοινωνία των ομάδων και τη συμμετοχή ενώ στη δεύτερη βαθμολογούσαν με προκαθορισμένους άξονες γραπτά: περιεχόμενο (1-20), γλωσσικό επίπεδο-δομή, έκφραση (1-10), ύφος-επικοινωνιακή ικανότητα (1-10), συνεργασία ομάδας (1-10) και τήρηση κανόνων (1-10). Έτσι, αν και κοινή η πορεία των αξόνων, οι μαθητές φάνηκε να λαμβάνουν πιο ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση στη δεύτερη διδασκαλία τους, με βάση και την αύξηση στους μέσους όρους που διαπιστώθηκε παραπάνω, καθώς, και να θέλουν να είναι πιο δίκαιοι απέναντί τους οι κριτές. Τέλος, σε αυτή την ερώτηση βρέθηκε η μεγαλύτερη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων.

Σύγκριση με πορίσματα διεθνών ερευνών σχετικά με τη συμβολή του debate στην καλλιέργεια επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα πορίσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα για τη συμβολή του debate στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να συσχετιστούν και με πορίσματα διεθνών ερευνών, αναδεικνύοντας μεταξύ τους τόσο ομοιότητες, όσο και διαφορές. Η παρούσα έρευνα έχει ως επίκεντρο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το debate και τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά και από τη μεριά των μαθητών το κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό.

Αρχίζοντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και οι εκπαιδευτικοί που μας μίλησαν, έτσι και ο Hall (2011) παρουσιάζει μέσα από την έρευνά του ότι οι μαθητές θεωρούν πως το debate θα τους βοηθήσει στο μέλλον. Και αυτό το συνδέει με το γεγονός ότι θα τους δίνεται η ευκαιρία να ασκήσουν την κριτική τους ικανότητα και να λάβουν λογικές αποφάσεις ενισχύοντας την ικανότητα να σκέφτονται και τις δύο πλευρές του θέματος, γεγονός που υπό άλλες συνθήκες δεν θα τους απασχολούσε. Έτσι, και η Kennedy (2007) θίγει την άποψη πως επειδή το debate απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι μαθητές μπορούν να τις εφαρμόσουν σε πολλές

διαφορετικές καταστάσεις κι έτσι να μπορούν να επιτύχουν στις επαγγελματικές τους κατευθύνσεις. Είναι φανερό, λοιπόν, πως το debate βοηθά στη σταδιοδρομία των μαθητών, καθώς το παραδέχονται και οι ίδιοι.

Για το θέμα που μας απασχολεί περισσότερο στην έρευνα αυτή, οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή, η Darby (2007) αναφέρει στα ευρήματά της πως η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τα βασικά οφέλη από τη συζήτηση ως στρατηγική διδασκαλίας για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ενισχύοντας παράλληλα την ομαδική εργασία και την επικοινωνία. Για αυτό τον λόγο παρακάτω θα αναλύσουμε τα σημεία που και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα, αλλά και οι ερευνητές αναφέρουν.

Αναφορικά με τις επικοινωνιακές, είδαμε αρκετές φορές να γίνεται λόγος για την βελτίωση της δεξιότητας να μιλάς μπροστά σε κοινό και κατά συνέπεια τη βελτίωση της γενικότερης επικοινωνίας (Hall, 2011). Επιχειρηματολογώντας με πειστικό τρόπο απέναντι σε ακροατές ουσιαστικά το debate απαιτεί από τους συμμετέχοντες να έχουν αυτοπεποίθηση προκειμένου να μιλήσουν μπροστά στο κοινό ελέγχοντας την ανασφάλειά τους (Zare & Othman, 2015, όπως αναφέρεται στους Nurakhir et al., 2020). Μιλώντας για πειστικά επιχειρήματα, ο Hall (2011) αναδεικνύει πως το debate βοήθησε τους μαθητές να αξιολογήσουν και να διακρίνουν τι προσπαθούν να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι αναζητώντας συγχρόνως νέους τρόπους επικοινωνίας για να το επιτύχουν τους στόχους τους, προκειμένου στο τέλος να λάβουν αναγνώριση. Επιπλέον, όπως είχε αναφέρει και μία εκπαιδευτικός, το debate παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης καθώς οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη διάφορες οπτικές (Kennedy, 2007). Ιδιαίτερα, όταν οι διαξιφισμοί διεξάγονται έτσι ώστε να μπορούν να παρουσιαστούν δύο απόψεις χωρίς να υποστηρίζεται αποκλειστικά η δική τους προσωπική κρίση. Τέλος, γίνεται αναφορά στα ευρήματα της Darby (2007) όπου προβάλλονται ως σημαντικοί στη διαδικασία του debate οι μηχανισμοί παρουσίασης, όπως ο ενθουσιασμός, η οπτική επαφή, ο έλεγχος κατά το debate και η αυθόρμητη επιχειρηματολογία αντί να διαβάζουν ένα έτοιμο κείμενο μέσα από τον γραπτό λόγο.

Για τις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι Nurakhir et al. (2020) αναφέρουν ότι το debate προάγει την κριτική σκέψη καθώς απαιτεί από τους μαθητές να συνθέσουν, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν επιχειρήματα (Zare & Othman, 2015). Σε αυτά,

έρχεται η Handayani (2016) να υπογραμμίσει πως το debate δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν την κρίση τους πάνω σε ένα θέμα, αμφισβητώντας τη γνώμη των άλλων, διαφωνώντας με την επιχειρηματολογία τους, αιτιολογώντας και διευκρινίζοντας το επιχείρημά τους και αξιολογώντας τους άλλους. Επιπλέον, οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα του Hall (2011) υποστηρίζουν ότι στα πιο ωφέλιμα χαρακτηριστικά του debate είναι το να μαθαίνουν και να ακούνε καθώς και να καλλιεργούν την κριτική ικανότητα με διάφορους τρόπους: αναζητώντας αμφιλεγόμενα θέματα, αναλύοντας και ακούγοντας και τις δύο πλευρές τους, μαθαίνοντας να οργανώνουν τις σκέψεις τους. Τέλος, κάτι που αναφέρθηκε και στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, είναι η διαφορά του προφορικού λόγου (debate) και του γραπτού με επιχειρήματα. Εδώ, έρχεται η Darby (2007) να κάνει λόγο για το ότι μέσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες που κατακτούν οι μαθητές από το debate περιλαμβάνονται η σύνθεση και η ανάλυση πληροφοριών, η προφορική γνωστοποίηση της θέσης τους αποτελεσματικά και συνοπτικά, καθώς, και η υπεράσπιση της θέσης τους. Και η Kennedy (2007) καταδεικνύει την άποψη των Gregory & Holloway (2005) ότι το debate διευρύνει την κριτική σκέψη των μαθητών και τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας περισσότερο από τα δοκίμια ενώ, ακόμη, οι συμμετέχοντες πρέπει επίσης να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους κατά την ακρόαση δίνοντας αποτελεσματικές αντιρρήσεις (Allison, 2002; Combs & Bourne, 1994).

Αναφορικά με τα προβλήματα στη διαδικασία του debate, και άλλοι ερευνητές αναδεικνύουν τον ανταγωνισμό που υπάρχει μέσα σε αυτό. Έτσι, η Darby (2007) αναφέρει πως ίσως ο μεγαλύτερος περιορισμός του debate είναι η έμφαση που δίνει στον ανταγωνισμό, δηλαδή, νίκη και ήττα χωρίς ιδιαίτερη έμφαση σχετικά με τον συμβιβασμό και την οικοδόμηση της συναίνεσης που απαιτείται για την επίτευξη της βέλτιστης λύσης. Προσθέτει, επίσης, ότι μερικοί μαθητές μπορεί να αμελούν τα ζητήματα σε βάρος της νίκης, ενώ άλλοι αισθάνονται άβολα με ένα συγκρουσιακό περιβάλλον. Αντίθετα, ο Hall (2011) στα ευρήματά του παρουσιάζει ότι στους μαθητές άρεσε το ότι υπήρχε ανταγωνισμός.

Ακολούθως, από την παρούσα έρευνα προέκυψαν ευρήματα αναφορικά με τη σύγκριση του debate με την παραδοσιακή διδασκαλία: και οι τρεις εκπαιδευτικοί προτιμούν την πρώτη τεχνική σε σχέση με τη δεύτερη την οποία κρίνουν ως αναποτελεσματική στη μάθηση. Όπως και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έτσι και οι έρευνες συμφωνούν με αυτά που έχουν αναφερθεί. Πιο

συγκεκριμένα, οι Nurakhir et al. (2020) κάνουν λόγο για το ότι το debate στην τάξη είναι μια ενδιαφέρουσα στρατηγική μάθησης που μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές σε μια ενεργή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως το debate, σύμφωνα με την Kennedy (2007) είναι καταλληλότερες για την ανάπτυξη της ανώτερης τάξης δεξιοτήτων σκέψης των μαθητών συγκριτικά με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως μία διάλεξη (Roy & Macchiette, 2005). Ακόμη, και από την πλευρά των μαθητών, βάσει των αποτελεσμάτων του Hall (2011), προτιμάται το debate από την παραδοσιακή διδασκαλία, γιατί θεωρούν ότι προσελκύνονται περισσότερο στη διαδικασία. Συμπερασματικά, όπως αναφέρει και η Darby (2007), το debate είναι μία αποτελεσματική παιδαγωγική στρατηγική λόγω του επιπέδου ευθύνης για μάθηση και ενεργητική συμμετοχή που χρειάζεται από όλους τους μαθητές η οποία τους παρέχει και την ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες στην έρευνα θεμάτων, την προετοιμασία λογικών επιχειρημάτων, την ενεργό ακρόαση διαφόρων οπτικών, την διαφοροποίηση μεταξύ υποκειμενικών και τεκμηριωμένων πληροφοριών, τη διατύπωση πειστικών ερωτήσεων αλλά και προσωπικών τους απόψεων.

Έπειτα, μελετώντας το κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό, συναφείς έρευνες δεν έχουν υπάρξει που να ερευνούν, να αναλύουν όλες τις παραμέτρους που έχει παρουσιάσει η παρούσα έρευνα, οι οποίες έχουν αντληθεί βεβαίως βιβλιογραφικά αλλά όχι μελετηθεί ερευνητικά.

Αρχικά, συλλέγοντας τις απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια των μαθητών μπορούμε να αντιληφθούμε ότι, από τη μία στην άλλη διδασκαλία, οι μαθητές κατανόησαν τα βήματα και τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε ένα debate καλύτερα. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται πως αφού γνώριζαν καλύτερα, αποθαρρύνονται να συμμετέχουν. Ωστόσο, οι Nurakhir et al. (2020) υποστηρίζουν ότι για να διεξαχθεί ένα υγιές debate, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν την τεχνική και τους κανόνες του, ώστε να γνωρίζουν τα καθήκοντά τους ως μέλη της ομάδας και να κατανοούν τι και πώς πρέπει να εκφράζουν τα επιχειρήματα.

Έπειτα, στο κομμάτι των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι Williams et al. (2001) πιστεύουν πως οι μαθητές που συμμετέχουν στη δραστηριότητα, ανεξάρτητα από τη μορφή του debate με την οποία είναι εξοικειωμένοι, φαίνονται γενικά

ικανοποιημένοι με τη δραστηριότητα. Πρώτα, βάσει των συμπερασμάτων του Tawil (2016) στην έρευνά του, διαπιστώθηκε η θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους που πραγματοποιήθηκε και από τους συμμετέχοντες, στοιχείο που βρέθηκε από τον Turnposky (2004). Και στην παρούσα έρευνα, στο αντίστοιχο ζήτημα, των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων, οι μαθητές δηλώνουν πως είναι δυνατό και, μάλιστα, υπάρχει και αύξηση των θετικών απαντήσεων από τη μία διδασκαλία στην άλλη.

Επιπλέον, το ενδιαφέρον αναφέρεται και από άλλον ερευνητή σε σχέση με την υποστήριξη επιχειρήματος για το οποίο δεν είναι σύμφωνοι. Έτσι, ο Tawil (2016) παρουσιάζει ότι οι μαθητές που καλούνται να ακούσουν μια αντίθετη άποψη και να δεχτούν αυτό το αντίθετο επιχείρημα ως μια πιθανή εναλλακτική, διευρύνουν το μυαλό τους και σε αυτό το σημείο κάνει λόγο και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους. Οι απαντήσεις των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αποδεικνύουν ότι μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να δείξουν ενδιαφέρον και αυτό χρειάζεται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που μελετάμε.

Τέλος, σημαντικό ζήτημα έχει αναδειχτεί αυτό της οπτικής επαφής. Σε αυτό, η έρευνα των Nurakhir et al. (2020) διαπιστώνει ότι στο debate οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και λεκτική επικοινωνία για να πείσουν το κοινό-κριτές χρησιμοποιώντας μια καλά σχεδιασμένη ανάλυση των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν και αντικρούουν τις απόψεις τους (Shaw, 2012) αλλά και τον έλεγχο της γλώσσας του σώματος, της ομιλίας και των οπτικών επαφών στην παράδοση επιχειρημάτων. Από την παρούσα έρευνα, οι μαθητές παρουσιάζουν την δυσκολία τους για τη διατήρηση της οπτικής επαφής στην ομάδα τους. Παρόλη τη δυσκολία τους, οι εκπαιδευτικοί είχαν μιλήσει για το ότι κατέβαλαν εντονότερη προσπάθεια διατήρησης της οπτικής επαφής όλοι οι μαθητές. Από αυτό, όμως, μπορεί να διαπιστωθεί η αναγκαιότητα της οπτικής επαφής για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Τελευταίο κομμάτι της έρευνας συνιστούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες, χωρίς αμφιβολία, συνδέονται με την τεχνική του debate (Turnposky, 2004) όπως αναφέρεται στον Tawil, (2016). Εξαιρετικά σημαντική θέση υποστηρίζουν οι Nurakhir et al. (2020) μιλώντας για την κατανόηση τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας. Σύμφωνα με τους πρώτους, η μελέτη έδειξε ότι το debate βοηθά

τους μαθητές να αναπτύξουν νέες γνώσεις και ιδέες, οδηγώντας στην προώθηση της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, η ικανότητα της κριτικής σκέψης εξασκείται καθώς πρέπει να αναλύσουν τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν και να αναπτύξουν αντεπιχειρήματα στους αντιπάλους τους (Rodger & Stewart-Lord, 2020).

Επιπλέον, η προσωπική νοηματοδότηση ενός επιχειρήματος που έχει διατυπωθεί ομαδικά είναι μία δεξιότητα που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα. Αν και είδαμε να λαμβάνει χώρα στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, οι μαθητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι εύκολο να συμβεί. Μάλιστα, από τη μία διδασκαλία στην επόμενη, μειώνεται ο βαθμός που πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να το κάνουν. Παρόλα αυτά, σε έρευνα του Iman (2017) διαπιστώνεται πως η αξία των αποδεικτικών στοιχείων και της προοπτικής μειώνεται, όταν οι μαθητές φέρουν την προσωπική τους άποψη, γνώμη και πεποιθήσεις στη διαδικασία του debate και αναφέρεται, ακόμη, στο ότι τα καλύτερα επιχειρήματα αναπτύσσονται χωρίς να εισάγονται οι προσωπικές πεποιθήσεις.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την λήψη αποφάσεων μέσα στην ομάδα προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα που προκύπτουν, οι Nurakhir et al. (2020) στην έρευνά τους κάνουν λόγο για το ότι ως μέθοδος διδασκαλίας, το debate επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν και να καλλιεργήσουν την επικοινωνία και τις δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων που βοηθούν στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Σε αυτό, οι μαθητές παρατηρείται ότι απαντούν πως μπορούν σε μεγάλο βαθμό να το κάνουν αυτό, και γενικά, αλλά, και από τη μία στην άλλη διδασκαλία.

Τέλος, θα αναφερθούμε στο κοινό-κριτές και το κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση. Σε αυτό το ζήτημα, οι Nurakhir et al. (2020) μιλούν για το ότι οι κριτές και οι κριτικές που δίνουν είναι τα κλειδιά για την κριτική σκέψη και ότι αυτά θα τους κάνουν ανοιχτόμυαλους (Zare & Othman, 2015). Έχοντας αναφερθεί στην παρούσα εργασία για το κοινό-κριτές αναλυτικά, οι μαθητές φάνηκε και στις δύο διδασκαλίες να θεωρούν απαραίτητη την ανατροφοδότηση, ενώ, ακόμη τα περισσότερα κριτήρια, που παρατηρήθηκαν από τη μία διδασκαλία στην άλλη, συνιστούν καλύτερη ανατροφοδότηση για αυτούς κάτι που επιθυμούν και οι ίδιοι.

Πίνακας 46. Συμπεράσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

<p><i>Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate και τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;</i></p>	
Ευρήματα	Συσχέτιση με έρευνες
<p>Από τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία που πραγματοποίησαν διαπιστώνεται:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της τεχνικής του debate στη διδασκαλία -Η επιθυμία για απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές -Η άσκηση στην επιχειρηματολογία -Η ευχαρίστηση που θα πάρουν οι μαθητές μέσα από τη συνολική διαδικασία 	
<p>Τράπεζα Θεμάτων: περιοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή του debate</p>	
<p>Το debate αναβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Η αξιοποίησή του συμβάλλει στην μαθητοκεντρική διδασκαλία, στον ενεργό ρόλο των μαθητών και στη βιωματική μάθηση -Η σχέση των μαθητών και των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται. -Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξελίσσεται σε αυτόν του συντονιστή και καθοδηγητή. -Συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή στη σχολική και ενήλικη ζωή, στον κοινωνικό και επαγγελματικό στίβο. 	<p>Το debate αναβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία προετοιμάζοντάς τους για το μέλλον (Hall, 2011), για εφαρμογή σε διαφορετικές καταστάσεις της ζωής τους και για τη σταδιοδρομία τους (Kennedy, 2007).</p>
<p>Μέσα από την πρώτη διδασκαλία στη Νεοελληνική Γλώσσα, διαπιστώθηκε η εξής σύνδεση δεξιοτήτων με το debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Επικοινωνιακές δεξιότητες (δεξιότητες ακρόασης, ελεύθερη έκφραση, συνεργασία, 	

<p>ανάληψη πρωτοβουλιών, ομιλία σε κοινό)</p> <p>-Μεταγνωστικές δεξιότητες (επιχειρηματολογία, κριτική ικανότητα)</p>	
<p>Διαφορές που προέκυψαν από την σύγκριση των δύο διδασκαλιών</p> <p>Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέδειξαν ότι στη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν καλύτερα όσον αφορά:</p> <ul style="list-style-type: none"> -την οργάνωση και τον χρόνο -τη συνεργασία -τη συμμετοχή <p>Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, που αναδείχθηκαν μέσα από τη διαδικασία και είχαν θετική χροιά, συνίστανται στις:</p> <ul style="list-style-type: none"> -άνεση απέναντι σε κοινό, -ανετότερη οπτική επαφή, -μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ομαδικότητα, -ενσυναίσθηση <p>Αντίθετα, παρατηρείται αρνητικά και η αίσθηση άγχους λόγω του χρόνου.</p> <p>Οι μεταγνωστικές δεξιότητες, στις οποίες παρατηρήθηκε βελτίωση από τη μία διδασκαλία στην άλλη, συνίστανται στις:</p> <ul style="list-style-type: none"> -περισσότερη οργάνωση στην εύρεση και ανάπτυξη επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, -καλύτερη αντίκρουση <p>Και στις δύο διδασκαλίες έγινε προσωπική νοηματοδότηση των επιχειρημάτων αλλά</p>	

<p>στην πρώτη ήταν μεγαλύτερη, λόγω εγγύτητας με το θέμα.</p>	
<p>Τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των διδασκαλιών με debate συνίστανται στα:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Αντιπαλότητα-Δογματισμός -Έλλειψη ωριμότητας λόγω απειρίας -Η σύνθεση των ομάδων -Διάλογος 	<p>Ο μεγαλύτερος περιορισμός του debate είναι ο ανταγωνισμός (Darby, 2007).</p> <p>Στους μαθητές άρесе ο ανταγωνισμός (Hall, 2011).</p>
<p>Επικοινωνιακές δεξιότητες που παρατηρήθηκαν μέσα στις διδασκαλίες από τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Δεξιότητες ακρόασης (διατήρηση οπτικής επαφής, ενδιαφέρον, αποδοχή συνομιλητή) -Ομιλία μπροστά σε κοινό -Ενσυναίσθηση -Ομαδικότητα -Άγχος λόγω του χρόνου 	<p>Σημαντικοί στη διαδικασία του debate αναδεικνύονται οι μηχανισμοί παρουσίασης, όπως ο ενθουσιασμός, η οπτική επαφή, ο έλεγχος κατά τη διάρκεια του debate και η αυθόρμητη επιχειρηματολογία αντί να διαβάζουν ένα έτοιμο κείμενο μέσα από το γραπτό λόγο (Darby, 2007).</p> <p>Μέσω του debate καλλιεργείται η δεξιότητα ομιλίας μπροστά σε κοινό (Nurakhir et al., 2020). Οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να βρουν τρόπους επικοινωνίας για να είναι πιο πειστικοί (Hall, 2011).</p> <p>Αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση όταν οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές οπτικές που παρουσιάζονται (Kennedy, 2007).</p>
<p>Μεταγνωστικές δεξιότητες που παρατηρήθηκαν μέσα στις διδασκαλίες από τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> -κριτική ικανότητα -επιχειρηματολογία (οι μαθητές να φιλτράρουν και να κρίνουν) (διαφορά στον 	<p>Το debate προάγει την κριτική σκέψη καθώς απαιτεί από τους μαθητές να συνθέσουν, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν επιχειρήματα (Zare & Othman, 2015, ο.α. στους Nurakhir et al., 2020).</p>

<p>γραφτό και προφορικό λόγο)</p> <ul style="list-style-type: none"> -αντεπιχειρηματολογία -οργάνωση στην εύρεση και ανάπτυξη επιχειρημάτων κι αντεπιχειρημάτων -προσωπική νοηματοδότηση του θέματος 	<p>Το debate διευρύνει την κριτική σκέψη των μαθητών και τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας περισσότερο από τα δοκίμια (Gregory & Holloway, 2005, ο.α. στον Kennedy, 2007).</p> <p>Το debate δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν την κατανόησή τους πάνω σε ένα θέμα, αμφισβητώντας τη γνώμη των άλλων, διαφωνώντας με την επιχειρηματολογία τους, αιτιολογώντας και διευκρινίζοντας το επιχείρημά τους και αξιολογώντας τους άλλους (Handayani, 2016).</p> <p>Στα πιο ωφέλιμα χαρακτηριστικά του debate είναι το να μαθαίνουν και να ακούνε καθώς και να καλλιεργούν την κριτική ικανότητα με διάφορους τρόπους: αναζητώντας αμφιλεγόμενα θέματα, αναλύοντας και ακούγοντας και τις δύο πλευρές του, μαθαίνοντας να οργανώνουν τις σκέψεις τους (Hall, 2011).</p> <p>Μέσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες που παίρνουν οι μαθητές από το debate περιλαμβάνονται η σύνθεση και η ανάλυση πληροφοριών, η προφορική γνωστοποίηση της θέσης τους αποτελεσματικά και συνοπτικά, καθώς, και η υπεράσπιση της θέση τους (Darby, 2007).</p>
<p>Μέσα από τη σύγκριση παραδοσιακής</p>	

<p>διδασκαλίας και debate προκύπτει:</p> <ul style="list-style-type: none"> -η αλλαγή στον ρόλο του μαθητή -ενεργός ρόλος -αμεσότερη συμμετοχή -ενεργητικότερη εμπλοκή -μεταβολή συναισθημάτων των μαθητών, καλύτερη αίσθηση μέσα στην τάξη 	
<p>Από την εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση της τεχνικής του debate, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσδοκούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> -την αλλαγή της στάσης των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας -τη βελτίωση του λόγου (και λεξιλογίου) των μαθητών -την αποφυγή της μονότονης διδασκαλίας -με την επανάληψη και τη μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμογής, το debate θα φέρει αποτελέσματα 	

Πίνακας 47. Συμπεράσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

<p><i>Ερευνητικό ερώτημα: Κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό;</i></p>	
<p>Ευρήματα</p>	<p>Συσχέτιση με έρευνες</p>
<p>Γενικά για το debate</p>	
<p>Από τη μία στην άλλη διδασκαλία, οι μαθητές κατανόησαν τα βήματα και τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε ένα debate καλύτερα, αλλά η γνώση αυτών τους αποθαρρύνει να συμμετέχουν (διαφορά ανάμεσα στα φύλα όπως προκύπτει από τη στατιστικά σημαντική διαφορά 0,007).</p>	<p>Για ένα υγιές debate, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν την τεχνική και τους κανόνες του, ώστε να γνωρίζουν τα καθήκοντά τους ως μέλος της ομάδας και να κατανοούν τι και πώς πρέπει να εκφράζουν τα επιχειρήματα (Nurakhir et al., 2020).</p>

Επικοινωνιακές δεξιότητες	
Επίλυση τυχόν σύγκρουσης απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας (παρατηρήθηκε μείωση από την μία στην άλλη διδασκαλία και στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο)	
Επίλυση σύγκρουσης απόψεων μεταξύ των αντιπάλων (παρατηρήθηκε μείωση από τη μία στην άλλη διδασκαλία παρόλο που στις δεύτερες διδασκαλίες δεν προέκυψαν συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων)	
Ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων μέσα στο debate (παρατηρήθηκε αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων)	Θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους που συμμετείχαν στο debate (Turnposky, 2004).
Κοινός στόχος ομάδας ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών (μικρή αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων)	
Περιορισμός χρόνου (παρατηρείται μείωση από τη μία διδασκαλία στην άλλη, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν και μόνο μία διαφωνεί αναφέροντας το άγχος λόγω πίεσης χρόνου)	
Αντιμέτωπιση επιχειρήματος που δεν ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών από συναισθηματική πλευρά	

(παρατηρήθηκε μείωση από τη μία διδασκαλία στην άλλη και η μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων)	
Ενδιαφέρον για επιχείρημα που δεν υποστηρίζουν (παρατηρήθηκε μικρή αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη)	Οι μαθητές που καλούνται να ακούσουν μια αντίθετη άποψη και να δεχτούν αυτό το αντίθετο επιχείρημα ως μια πιθανή εναλλακτική δείχνει ότι ανοίγει το μυαλό τους και σε αυτό το σημείο κάνει λόγο και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους (Tawil, 2016).
Οπτική επαφή (από τη μία στην άλλη διδασκαλία οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί λένε το αντίθετο).	Στο debate οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και λεκτική επικοινωνία για να πείσουν το κοινό-κριτές χρησιμοποιώντας μια καλά σχεδιασμένη ανάλυση των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν και αντικρούουν τις απόψεις τους (Shaw, 2012) αλλά και τον έλεγχο της γλώσσας του σώματος, της ομιλίας και των οπτικών επαφών στην παράδοση επιχειρημάτων (Nurakhir et al., 2020).
Μεταγνωστικές δεξιότητες	
Γνώση δομής επιχειρήματος (παρατηρείται μείωση από τη μία διδασκαλία στην άλλη από την πλευρά των μαθητών ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το αντίθετο στη συνέντευξή τους)	
Κατανόηση των θέσεων των μελών της αντίπαλης ομάδας (παρατηρείται αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν καθώς η καλύτερη αντίκρουση από τις ομάδες προϋποθέτει καλύτερη κατανόηση των επιχειρημάτων)	Το debate βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν νέες γνώσεις και ιδέες, οδηγώντας στην προώθηση της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, η ικανότητα της κριτικής σκέψης προωθείται καθώς πρέπει να αναλύσουν τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν και να αναπτύξουν αντεπιχειρήματα στους αντιπάλους τους (Rodger & Stewart-

	Lord, 2020, ο.α. στους Nurakhir et al., 2020).
<p>Διαχείριση χρόνου για δόμηση επιχειρημάτων</p> <p>(παρατηρείται μικρή αύξηση από τη μία στην άλλη διδασκαλία και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων)</p>	
<p>Ομαδικό πνεύμα υπό πίεση χρόνου</p> <p>(παρατηρείται αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο φύλων, διαπιστώθηκε και μέσω παρατήρησης)</p>	
<p>Προσωπική νοηματοδότηση επιχειρήματος</p> <p>(από τη μία διδασκαλία στην επόμενη, μειώνεται ο βαθμός που πιστεύουν ότι θα μπορούσαν οι μαθητές να την κάνουν, παρατηρήθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων)</p>	<p>Η αξία των αποδεικτικών στοιχείων και της προοπτικής μειώνεται όταν οι μαθητές φέρουν την προσωπική τους άποψη, γνώμη και πεποιθήσεις στη διαδικασία του debate και αναφέρεται, ακόμη, στο ότι τα καλύτερα επιχειρήματα αναπτύσσονται χωρίς να εισάγονται οι προσωπικές πεποιθήσεις (Iman, 2017).</p>
<p>Ανταπόκριση σε επιχείρημα που δεν περιμένουν να ακούσουν</p> <p>(παρατηρήθηκε αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη)</p>	
<p>Θετικά συναισθήματα μετά από τη συμμετοχή στο debate</p> <p>(αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη και στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων)</p>	
<p>Λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων</p> <p>(παρατηρήθηκε μικρή μείωση από τη</p>	<p>Το debate επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν και να καλλιεργήσουν την επικοινωνία και τις δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων που βοηθούν</p>

μία διδασκαλία στην άλλη και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων)	στην απόκτηση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Nurakhir et al., 2020)
Υποστήριξη επιχειρήματος για το οποίο δεν είναι σύμφωνοι (παρατηρήθηκε αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών)	
Βαθμός διευκόλυνσης εξαγωγής επιχειρημάτων με ερωτήσεις που διευκρινίζουν σημεία που δεν έχουν γίνει κατανοητά (αύξηση από τη μία διδασκαλία στην άλλη, διαπιστώθηκε και μέσω παρατήρησης)	
Κριτήρια αξιολόγησης από κοινό-κριτές και ανατροφοδότηση (περισσότερα κριτήρια, καλύτερη ανατροφοδότηση, η μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων)	Οι κριτές και οι κριτικές που δίνουν είναι τα κλειδιά για την κριτική σκέψη και ότι αυτά θα τους κάνουν ανοιχτόμυαλους (Zare & Othman, 2015, ο.α. στους Nurakhir et al., 2020).

6.2. Προεκτάσεις έρευνας

Κύρια επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαξιφισμοί (debate) μπορεί να αποτελέσουν τεχνική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές της Α' Λυκείου, φανερώνοντας τη σημαντικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Σε αυτή, έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate και τις επικοινωνιακές και μεταγλωσσικές δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας καθώς και να διαπιστωθούν κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό.

Απώτερο στόχο αποτελεί η κατάδειξη της αναγκαιότητας της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές, ώστε να διαφανούν τα θετικά αποτελέσματα τέτοιων δράσεων που συμβάλλουν εποικοδομητικά στην εξέλιξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας και μέσω της ερευνητικής διεργασίας στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα θεμιτό θα αποτελέσει το να μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ευρείας κλίμακας έρευνα που θα απευθυνόταν στον ευρύτερο μαθησιακό και εκπαιδευτικό πληθυσμό που διαμένουν σε όλη την Ελλάδα, αφού όπως εξηγεί ο Creswell (2016: 146) «όσο μεγαλύτερο το δείγμα, τόσο μικρότερο το πιθανό σφάλμα». Πάνω σε αυτό θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την προσθήκη περισσότερων δημογραφικών δεδομένων στο κομμάτι του ερωτηματολογίου προκειμένου να υπάρχουν μεγαλύτερες διασταυρώσεις μέσα στις απαντήσεις των μαθητών αλλά και ολοκληρωμένα δεδομένα.

Επιπλέον, από τη μεριά των εκπαιδευτικών, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, θα μπορούσε να υπάρχει ένα ειδικά διαμορφωμένο σχέδιο διδασκαλίας από τον καθένα βασισμένο στις ανάγκες των μαθητών τους, στον αριθμό και τον ανταγωνισμό βάζοντας μέσα ως βασικό στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Εν κατακλείδι, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής διπλωματικής εργασίας, παρά των δυσκολιών που αντιμετωπίστηκαν, θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για μελλοντικές έρευνες, εφόσον συνιστά ένα από τα πρώτα εγχειρήματα στην ελληνική βιβλιογραφία που συνδέουν τις έννοιες των δεξιοτήτων και των διαξιφισμών (debate). Επομένως, μπορεί να τροφοδοτήσει τους μελετητές για περαιτέρω εκπαιδευτική έρευνα.

Κεφάλαιο 7^ο - Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου, Α. (2020). *Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. <http://hdl.handle.net/11610/21181>
- Amalia, A. R. (2019). The perceived characteristics and advantages of information gap activities in learning speaking at englishopedia, *ELT-Echo*, 4(1), 73-82. [10.24235/eltecho.v4i1.4007](https://doi.org/10.24235/eltecho.v4i1.4007)
- Αναγνώστου, Ε. (2021). *Ανάπτυξη ικανοτήτων 21ου αιώνα, μέσω δημιουργίας θεατρικής παράστασης και κατασκευής ψηφιακού παιχνιδιού ChoiCo στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας, σε πρωτοετείς φοιτητές. Μία Έρευνα Δράση* [Διπλωματική εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Πέργαμος. [file.pdf \(uoa.gr\)](#)
- Ανδρέου, Δ. (2010). *Καλλιέργεια προφορικών δεξιοτήτων των νηπίων: Διδακτικές δραστηριότητες του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. [Καλλιέργεια προφορικών δεξιοτήτων των νηπίων : διδακτικές δραστηριότητες του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο \(aegean.gr\)](#)
- Afrizal, M. (2015). A Classroom action research: improving speaking skills through information gap activities, *English Education Journal (EEJ)*, 6(3), 342-355. [CLASSROOM ACTION RESEARCH: IMPROVING SPEAKING SKILLS THROUGH INFORMATION GAP ACTIVITIES | Afrizal | English Education Journal \(usk.ac.id\)](#)
- Αραμπατζή, Ρ. (2018). *Οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. <http://hdl.handle.net/11610/18507>

- Αργυροπούλου, Αι. & Καραβία, Α. (2021). *Συναισθηματική νοημοσύνη και δημιουργική γραφή*. Σημειώσεις e-class. [η-Τάξη ΕΚΠΑ | Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας και Ανά... | Έγγραφα \(uoa.gr\)](#)
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. (11th edition) Εκδόσεις Πατάκη
- Asrida, D. (2016). Using debating activities to foster students' communication and critical thinking skills, *Ta Dib*, 15(2), 149-156. [10.31958/jt.v15i2.227](#)
- 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). <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i2.3554>
- Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum, *Argumentation and advocacy*, 36(3), 161-175, <https://doi.org/10.1080/00028533.2000.11951646>
- Βερούλη, Π. Γ. (2022). *Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες ενεργητική ακρόαση ενσυναίσθηση καθώς και αυτοαποτελεσματικότητα σε υγειονομικούς υπαλλήλους* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2476>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer
- Βιντού, Α., & Γεωργοβρεττάκου, Σ. (2017). Ο ρόλος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Συνέδριο: «Νέος*

*Παιδαγωγός», Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου 2017: Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου. Ο-
rolos-ton-metagnostikon-dexioteton-ste-mathesiake-diadikasia.pdf (researchgate.net)*

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, *Αρχεία ελληνικής
ιατρικής*, 35(3), 416-421.
[https://www.researchgate.net/publication/325796174 Data analysis in qualitative re
search_Thematic_analysis](https://www.researchgate.net/publication/325796174_Data_analysis_in_qualitative_research_Thematic_analysis)

Γκαντώνα, Μ. (2011). Κατηγοριοποίηση και αναφορά σε πρόσωπο [Μεταπτυχιακή
εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ιδρυματικό Καταθετήριο
Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ.
<http://ikee.lib.auth.gr/record/128456>

Γκαρραβέλας, Κ. (2007). Η χρήση διδακτικών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των παιχνιδιών ρόλων, *Συνέδριο: Η
Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση II, Ιανουάριος 2007:
Πρακτικά. (PDF) «Η χρήση διδακτικών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των παιχνιδιών ρόλων.»*
[researchgate.net](https://www.researchgate.net)

Cedefop (2014). *European Parliament and Council of the European Union*, 2008a

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και
Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods
approaches* (3rd ed.). Sage.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Darby, M. (2007). Debate: A teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking, *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 1-10. Untitled (adha.org)
- Δεβετζή, Ε. (2018). *Η χρήση του διαλόγου στη διδασκαλία, απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του βορείου Έβρου* [Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου. Αποθετήριο Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου: Η χρήση του διαλόγου στη διδασκαλία (duth.gr)
- Descy, P., & Tessaring, M. (2002). Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων. Δεύτερη έκθεση για την έρευνα σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρώπη: περίληψη των βασικών σημείων, *Cedefop Reference*, 15. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. 2000 1852 Testo EL (pixel-online.org)
- Δημητριάδης, Γ., & Φακάζη, Ε. (2009). Η στρατηγική της δημόσιας αντιπαράθεσης (debate) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συνέδριο: *Διδακτική των Φυσικών επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Φλώρινα, 7-10 Μαΐου 2009* (σ. 318-325). Πρακτικά. <http://www.uowm.gr/kodifeet>.
- Εγγλέζου, Φ. (2013). Αγώνες αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας. Συνέδριο: *Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις, Κόρινθος, 23-24 Νοεμβρίου 2013*, (σ. 114-124). Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων.

Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε).

rhetoricinstitute.edu.gr

ΕΟΠΠΕΠ (2021). *Εθνικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας*.

Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

[ΕΘΝΙΚΟ_PLAISIO_DEXIOHTHTON.pdf](#) (eopppep.gr)

Ευαγγέλου, Α. & Κοτίνη, Ι. (2012). Εκπαιδευτικό Σενάριο με Παιχνίδια Ρόλων, Το

Υλικό του Υπολογιστή. *Συνέδριο: Διδακτική της Πληροφορικής, Φλώρινα, 20-22*

Απριλίου 2012 (σ.187-196). Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Προβολή του

Εκπαιδευτικό Σενάριο με Παιχνίδια Ρόλων Το Υλικό του Υπολογιστή (ekt.gr)

Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της

ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *Ε-Περιοδικό*

Επιστήμης & Τεχνολογίας (e-JST), 9(2), 113-120. Η χρήση της μεθοδολογικής

τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν

στην κοινότητα (uniwa.gr)

Ζανέκα, Σ. (2019). *Κειμενικά Είδη. Θεωρία και Δραστηριότητες για το Γυμνάσιο και το*

Λύκειο. ΣΕΕ Ζανέκα-Σ Κειμενικά-Είδη Θεωρία-και-Δραστηριότητες-Stergiani.pdf

(pdekritis.gr)

Ζυγούρη, Π., & Καλογιάννη, Α. (2019). *Έρευνα ικανοποίησης φοιτητών του τμήματος*

διοίκησης επιχειρήσεων από τα μαθήματα του Β' Εξαμήνου (θεωρία και εργαστήρια)

καταγραφή των στάσεων και των προτάσεων των φοιτητών [Πτυχιακή εργασία,

Πανεπιστήμιο Πατρών]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Αθηνά. εκτυπωση.docx (teiwest.gr)

- Ζυμβραγάκης, Α. (2018). Έκθεση Γ' Λυκείου, *Οδηγίες και ασκήσεις στους τρόπους και τα μέσα πειθούς*. E-didaskalia. Έκθεση Γ' Λυκείου - Οδηγίες και ασκήσεις στους τρόπους και τα μέσα πειθούς (e-didaskalia.blogspot.com)
- Garrett, M., Schoener, L., & Hood, L. (1996). Debate: A Teaching Strategy to Improve Verbal Communication and Critical-Thinking Skills, *Nurse Educator* 21(4), 37-40. 10.1097/00006223-199607000-00015
- Grant, T., Clark, U., Reeshemius, G., Pollard, D. Hayes, S., & Plappert, G. (2017). *Quantitative Research Methods for Linguists. A Questions and Answers Approach for Students*. Routledge
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Hall, D. (2011). Debate: Innovative Teaching to Enhance Critical Thinking and Communication Skills in Healthcare Professionals, *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 9(3), 1-8. 10.46743/1540-580X/2011.1361
- Handayani, R. (2016). Students' critical thinking skills in a classroom debate, *LLT Journal*, 19(2), 132-140. Students Critical Thinking Skills in a Classroom Debate | Handayani | LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching (usd.ac.id)
- Θεοδοσάκης, Δ. (2018). Θεωρητικές και Μεθοδολογικές Τάσεις και Ομάδες-Στόχοι με Ιδιαίτερες Ανάγκες Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Η ενσυναίσθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Διημερίδα: Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα, Αθήνα, 19 & 20 Οκτωβρίου 2018 (σ.182-195). Πρακτικά*. Theoretikes-kai-Methodologikes-Taseis-kai-Omades-Stochoi-

me-Idiaiteres-Anankes-Epangelmatikes-Symbouleutikes-selida-437.pdf

(researchgate.net)

Iman, J. N. (2017). Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill, *International Journal of Instruction*, 10(4), 87-108. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a>

Τσαρη, Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Κάλλιπος

Ismaili, M., & Bajrami, L. (2016). Information Gap Activities to Enhance Speaking Skills of Elementary Level Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 612-616. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.084>

Johnson, B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. [10.1177/1558689806298224](https://doi.org/10.1177/1558689806298224)

Κανίδης, Ε. (2005). Η Τεχνική Διδασκαλίας "Παιχνίδι Ρόλων" και η Εφαρμογή της στη Διδασκαλία του Αλγορίθμου Ταξινόμησης των Στοιχείων Πίνακα. Συνέδριο: «Διδακτική της Πληροφορικής», Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005. Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου. [Εισαγωγή \(etpe.gr\)](http://www.etpe.gr)

Καρολίδου, Σ. Α. (2018). Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ (wordpress.com)

Κασιμάτη, Αι. (2022). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως Πυξίδα Μάθησης στο σχολείο του 21ου αιώνα. Στο Ε. Καλεράντε (Eds.), *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης* (σσ. 187-208). Εκδόσεις Γρηγόρη

Κασιμάτη, Αι. (2020). Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας, *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, 5, 58–76, [Kasimati.pdf \(eletea.gr\)](#)

Κασιμάτη, Αι. (2017). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Συνέδριο: «*Από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην επαγγελματική ζωή: διεθνείς τάσεις και προοπτικές*», Ηράκλειο Κρήτης, 8-10 Δεκεμβρίου 2017. Πρακτικά Συνεδρίου. [Κασιμάτη Αικατερίνη. «ΑΥΘΕΝΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΝ 21 ο ΑΙΩΝΑ» - PDF Free Download \(docplayer.gr\)](#)

Κεδράκα, Κ. (χ.χ.) *Μεθοδολογία παρατήρησης*.

[<4D6963726F736F667420576F7264202D20CCC5C8CFC4CFCBCFC3C9C120D0C1D1C1D4C7D1C7D3C7D32DCAC5C4D1C1CAC120C5C1D02E646F63> \(sch.gr\)](#)

Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190. [Microsoft Word - 200 2 cols.doc \(isetl.org\)](#)

Κολιώνη, Ε. (2021). *Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των φιλολόγων του νομού Αχαΐας για τη διδασκαλία και αξιολόγηση του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των φιλολόγων του νομού Αχαΐας για τη διδασκαλία και αξιολόγηση του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο | Arothesis - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο \(eap.gr\)](#)

Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες μικτών μεθόδων, Η λογική του σχεδιασμού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους, *Academia, a publication of the Higher Education*

Policy Network, (12), 83-108. Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,

Οικονομίας και Δια Βίου Μάθησης

Κοτίνι, Ε. (2021). *Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. Άμητος, Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. [Kotini_5052201901013.pdf \(uop.gr\)](#)

Κουλοχέρη, Θ., & Εμήν, Σ. (2020). *Η ικανότητα μεταβολής της ταχύτητας ομιλίας σε νέους και ηλικιωμένους τυπικούς ομιλητές: ο ρόλος του επιτονισμού και άλλων ακουστικών παραμέτρων* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. [πτυχιακή εργασία Κουλοχέρη- Εμήν.pdf \(teiwest.gr\)](#)

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*.
Ελληνικά Γράμματα

Λαδόπουλος, Δ. (2019). *Μικτή μέθοδος Διερεύνησης του ρόλου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον Αυτοπροσδιορισμό νέων που ανήκουν σε Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [Μικτή μέθοδος Διερεύνησης του ρόλου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον Αυτοπροσδιορισμό νέων που ανήκουν σε Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες | Arothesis - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο \(eap.gr\)](#)

Μανιατάκου, Α. (2019). *Δημιουργικά παιχνίδια ρόλων ως πλαίσιο ανάπτυξης επιχειρηματολογίας σε βιολογικά ζητήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Πέργαμος, Ιδρυματικό Αποθετήριο ΕΚΠΑ. [file.pdf \(uoa.gr\)](#)

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αι. (2011). Μνήμη, σκέψη, μάθηση και άλλα συναφή ζητήματα. *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Gutenberg
- Μπότσαρη, Τ. (2020). *Επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες διευθυντικών στελεχών σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. [Επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες διευθυντικών στελεχών σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης \(aegean.gr\)](#)
- Νόμος 5770/2021, άρθρο, παρ. β, στ, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5770/Β'/10-12-2021)
- Νόμος 5768/2021, άρθρο, παρ. στ, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5768/Β'/10-12-2021)
- Νταούλα, Ε. (2022). *Μη λεκτική επικοινωνία: Διερεύνηση της γλώσσας του σώματος του πρωθυπουργού στα διαγγέλματά του για την πανδημία του Covid-19* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών. [Eleftheria Daoula.pdf \(uowm.gr\)](#)

Nurakhir, A., Palupi, F. N., Langeveld, C, & Nurmalia, D. (2020). Students' views of classroom debates as a strategy to enhance critical thinking and oral communication skills, *Nurse media journal of nursing*, 10(2), 130-145. 10.14710/nmjn.v10i2.29864

OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030, A Series of Concept Notes*. Learning - Organisation for Economic Co-operation and Development (oecd.org)

Ortiz-Neira, R. A. (2019). The Impact of Information Gap Activities on Young EFL Learners' Oral Fluency, *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 113–125. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73385>

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Microsoft Word - Παπαγεωργίου_DEIGMATOLHPTIKH.doc (uoc.gr)

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πολίτης, Π. (2014). *Γλώσσα και Κοινωνία. Προφορικός και Γραπτός λόγος*. http://opencourses.auth.gr/eclass_courses

Πολίτης, Π. (2006). *Η επικράτεια των ειδών του προφορικού και του γραπτού λόγου*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Κείμενο 2: Πολίτης, Π. Η επικράτεια των ειδών του προφορικού και του γραπτού λόγου. (greek-language.gr)

Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο επιμ. Α.Φ. Χριστίδης *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ. 58-62). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.htm

- Πύλη για την ελληνική γλώσσα (n.d.). Παραγλωσσικά στοιχεία. Στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση. [παραγλωσσικά στοιχεία \[paralinguistic features\] \(greek-language.gr\)](#)
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα (n.d.). Συνομιλία. Στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση. [Λεξικό γλωσσολογικών όρων \(greek-language.gr\)](#)
- Purhonen, P. & Valkonen, T. (2013). Measuring Interpersonal Communication Competence in SME internationalization, *Journal of Intercultural Communication*, 14(33). <https://immi.se/intercultural/nr33/purhonen.html>
- Pradana, S. A. (2017). Using Debate to Enhance Students' Speaking Ability As Their Character Building, *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*, 10(1), 149-163. <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v10i1.881>
- Πρωτόπαπας, Χ. (2003). *Εισαγωγή στη Φωνητική*. [Protopapas_phon-notes_2003.pdf \(uoa.gr\)](#)
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg
- Saavedra, R., & Opfer, D. (2012). *Teaching and Learning 21st century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. [RAND paper FINAL with logos \(opsba.org\)](#)
- Σαλβάρα, Μ. Ι. & Σαλβάρας, Κ. Γ. (2011). *Διδακτικός Σχεδιασμός*. Εκδόσεις Διάδραση
- Σμυρναίου, Ζ. (2021). *Θεωρίες δεξιοτήτων*. Διαφάνειες PowerPoint
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills, *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99. [Optional- Teaching-Critical-Thinking-and-Problem-Solving-Skills.pdf \(childrenshospital.org\)](#)

Suchitra (2018). *The effectiveness of debate method in achieving students' speaking skill (oral communication) of the twelfth grade at SMA NEGERI 2 PINRANG (a pre-experimental research)* [Διπλωματική εργασία, Universitas Muhammadiyah Makassar]. Digital Library Unismuh Makassar

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Συνέδριο: «25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας», Θεσσαλονίκη: Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αφοί Κυριακίδη. (PDF) ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ | eleftheria michou - Academia.edu

Tannen, D. (1982). Oral and Literate Strategies in Spoken and Written, Narratives. *Language*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.2307/413530>

Tawil, M. A. (2016). *Classroom debates: a tool to enhance critical thinking in science* [Διπλωματική εργασία, Montana state university]. Library, Montana state university. [TawilM0816.pdf \(montana.edu\)](#)

Τερζοπούλου, Ε. (2013). *Η παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών στο νηπιαγωγείο: προσεγγίσεις και αγγίγματα νηπίων προς νηπιαγωγούς* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. [Η παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών στο νηπιαγωγείο: προσεγγίσεις και αγγίγματα νηπίων προς νηπιαγωγούς \(aegean.gr\)](#)

Toulmin, S. (2003). *The uses of argument, updated edition*. Cambridge University Press

- Τριανταφυλλόπουλος, Τ. (2020). *Νέα ελληνικά Γ' Λυκείου: Τρόποι και μέσα πειθούς (Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία)*. Schooltime.gr. [Νέα ελληνικά Γ' Λυκείου: Τρόποι και μέσα πειθούς \(Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία\) | schooltime.gr](#)
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.
- Τόσιογλου, Ε. (2022). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης: Στάσεις εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο της διαβούλευσης του νομοσχεδίου (Ιούνιος 2020)* [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ. [10.26262/heal.auth.ir.338811](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.338811)
- Τσαρσιώτου, Ζ. (2015). *Η αντιπαράθεση επιχειρημάτων στη διδασκαλία της φύσης των φυσικών επιστημών*. ΙΚΕΕ/Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Βιβλιοθήκη, [10.26262/heal.auth.ir.267598](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.267598)
- Τσολακίδου, Σ. (2016). Η αξιολόγηση των κοινωνικών, επιχειρηματικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων και το ανθρώπινο δυναμικό, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 33, 147–175. <https://doi.org/10.12681/sas.10267>
- Τσούτη, Δ. (2018). *Ο ψυχοθεραπευτικός λόγος μέσα από την προσέγγιση της Ανάλυσης Συνομιλίας: μία μελέτη περίπτωσης* [Πτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Ιδρυματικό Αποθετήριο ΠΕΡΓΑΜΟΣ. [file.pdf \(uoa.gr\)](#)
- Whitebread, D. (1999). Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies, and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 489-507. [Interactions between children's](#)

metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving | European Journal of Psychology of Education (springer.com)

Williams, D. E., McGee, B. R., & Worth, D. S. (2001). University Student Perceptions of the Efficacy of Debate Participation: An Empirical Investigation, *Argumentation and Advocacy*, 37(4), 198-209, 10.1080/00028533.2001.11951670

Worth, R. (2004). *Communication skills, second edition*. Ferguson Career skills library.
Communication Skills - Richard Worth - Βιβλία Google

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Εκδόσεις Κριτική

Χατζηπαντελή, Α. (2011). *Στυλ διδασκαλίας και μεταγνωστικές δεξιότητες* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. core.ac.uk/download/pdf/132823726.pdf

Χριστοδούλου, Σ. (2018). *Κριτική σκέψη και κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων: συνεισφορά παραγόντων του κειμένου και του ατόμου* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου]. Ιδρυματικό αποθετήριο Πανεπιστημίου Κύπρου Γνώσις.
Stelios_A_Christodoulou_PhD.pdf (ucy.ac.cy)

Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Τυπωθήτω

Δικτυογραφία

[ΔΙΠΤΟΙ ΛΟΓΟΙ Κανονισμοί - PDF Free Download \(docplayer.gr\)](#)

[ΑΓΩΝΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ - ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ \(sch.gr\)](#)

[*ps_neg-logotehnia_g_gel.pdf \(esos.gr\)](#)

[ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ - DatAnalysis](#)

[ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ - DatAnalysis](#)

[Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.pdf \(uoa.gr\)](#)

[Θεωρία Έκθεσης Γ' Λυκείου: Τρόποι και μέσα πειθούς | schooltime.gr](#)

Παράρτημα

Α. Άδειες



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
(ΘΕ.Π.Α.Ε.Ε.)**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητή συναδέλφισσα,

η συμμετοχή στην παρούσα συνέντευξη αφορά στο ερευνητικό μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο πρόγραμμα «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου». Στη συνέχεια, παρατίθενται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με την έρευνα αυτή.

Θέμα έρευνας: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω των διαξιφισμών (debate)

Ερευνήτρια: Τσαλιαγκού Φωτεινή, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Θεωρίας Πράξης και Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιβλέπουσα: Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ

Σκοπός της έρευνας:

Η παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου των Φιλολόγων (ΠΕ02), αναφορικά με τη συμβολή του debate στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές Α' Λυκείου.

Σε ποιους/ες απευθύνεται:

Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς του κλάδου των φιλολόγων (ΠΕ02) που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στο 1^ο ΓΕΛ Νέας Σμύρνης, και στους μαθητές Α' Λυκείου των τμημάτων που έχουν αναλάβει.

Η συνέντευξη:

Καλείσθε να απαντήσετε σε ερωτήματα της ερευνήτριας σχετικά με την αξιοποίηση του debate ως εργαλείου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών της Α' Λυκείου.

Οφέλη της συμμετοχής σας:

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα σας δώσει τη δυνατότητα να εκφράσετε τις απόψεις σας, καθώς και να μοιραστείτε την εμπειρία σας όσον αφορά τη χρήση του debate στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Μέσω της συμμετοχής σας θα έχετε τη δυνατότητα να αναστοχαστείτε αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία, ενώ παράλληλα θα συμβάλλετε στην ενίσχυση της επιστημονικής έρευνας με νέα δεδομένα.

Προστασία προσωπικών δεδομένων:

Έχετε πάντοτε το δικαίωμα πρόσβασης αλλά και ελέγχου της απομαγνητοφώνησης της συνέντευξής σας. Στη συνέντευξή σας θα έχουν πρόσβαση η ερευνήτρια και ανώνυμα η επιβλέπουσα καθηγήτρια. Στο πλαίσιο της συγγραφής της έρευνας η ανωνυμία σας θα προστατευτεί μέσω της χρήσης ψευδωνύμων, ενώ παράλληλα δεν θα κοινοποιηθεί κανένα δικό σας προσωπικό στοιχείο.

Χρόνος Διενέργειας Συνέντευξης: Περίπου μισή ώρα με πιθανότητα χρονικής επέκτασης.

Στοιχεία επικοινωνίας: Τσαλιαγκού Φωτεινή,

e-mail:ftsaliagkou@gmail.com

Τηλ: 6946789879

Σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τον χρόνο σας.

Τσαλιαγκού Φωτεινή

Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Θεωρίας Πράξης και Αξιολόγησης του
Εκπαιδευτικού Έργου, ΕΚΠΑ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- ✓ Διάβασα και κατανόησα τις πληροφορίες που αφορούν στην έρευνα και τη διεξαγωγή της και μου παρασχέθηκαν διευκρινήσεις, εφόσον το ζήτησα.
- ✓ Συμφωνώ με την ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.
- ✓ Κατανοώ ότι έχω το δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή πριν από την ολοκλήρωσή της με τη συνακόλουθη καταστροφή των σχετικών ηχογραφήσεων και απομαγνητοφωνήσεων.
- ✓ Επιβεβαιώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή στην παρούσα έρευνα.

Προαιρετικά, επιθυμώ:

- Να έχω πρόσβαση στο κείμενο της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξής μου.
- Να συμμετέχω σε περαιτέρω συλλογή πληροφοριών, εφόσον είναι απαραίτητο.
- Να λάβω αντίγραφο της ερευνητικής εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή.

Στοιχεία συμμετέχοντα/ουσας:

Όνοματεπώνυμο:.....

Στοιχεία επικοινωνίας:.....

Ημερομηνία:

...../...../.....

Υπογραφή:

.....



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
(Θ.Π.Α.Ε.Ε.)**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης σε έρευνα

1.ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ: Η παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου των Φιλολόγων (ΠΕ02), αναφορικά με τη συμβολή του debate στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές Α' Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον, στόχος είναι να διερευνηθούν οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που το debate διευκολύνει να καλλιεργηθούν μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ: Για την παρούσα έρευνα θα χρειαστεί να ηχογραφηθεί το debate που θα διεξαχθεί από τον/την εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος, προκειμένου να καταγραφούν και να αναλυθούν εκείνα τα δεδομένα που αφορούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Στο τέλος κάθε διδασκαλίας, θα συμπληρωθεί ένα ερωτηματολόγιο, για να διαπιστωθεί το κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, θα χρειαστούν δύο διδακτικές ώρες.

3. ANAMENOMENA OΦEΛH AΠO THN EPYNA: To epwntματολόγιο θα βοηθήσει στην ανάδειξη των παραγόντων που ευνοούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους στο debate καθώς και εκείνων που ενδέχεται να περιορίσουν την ανάπτυξή τους.

4. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ / ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: Δεν τίθεται θέμα κινδύνου ή δυσκολιών μέσα από αυτή τη διαδικασία.

5. ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Έχετε πάντοτε το δικαίωμα πρόσβασης αλλά και ελέγχου της απομαγνητοφώνησης του μαθήματος. Στην ηχογράφηση αλλά και στα ερωτηματολόγιά σας θα έχουν πρόσβαση η ερευνήτρια και ανώνυμα η επιβλέπουσα καθηγήτρια. Στο πλαίσιο της συγγραφής της έρευνας η ανωνυμία σας θα προστατευτεί μέσω της χρήσης ψευδωνύμων, ενώ, παράλληλα, δεν θα κοινοποιηθεί κανένα δικό σας προσωπικό στοιχείο.

6. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ: Ο μαθητής έχει δικαίωμα να αρνηθεί τη συμμετοχή του στην έρευνα ή/και να αποσυρθεί από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ/ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ - ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

7. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ: Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΛΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

B. Εργαλεία και τεχνικές συλλογής δεδομένων

Συνέντευξη

Γενικά Στοιχεία

1. Ποιο είναι το βασικό σας πτυχίο;
2. Έχετε πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές; (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό)
3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Χρήση του debate στην τάξη

- Έχετε χρησιμοποιήσει στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας τη μέθοδο debate; Αν ναι, σε ποια τάξη; Με ποιον τρόπο υλοποιήσατε τη μέθοδο αυτή;
- Ποιες ήταν οι επιδιώξεις σας στην πρώτη διδασκαλία στην οποία εφαρμόσατε τη μέθοδο debate στο πλαίσιο της έρευνας;
- Επιδιώκετε να χρησιμοποιείτε το debate στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικότερα στην Α' Λυκείου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
- Σας περιορίζει στην πιο συστηματική χρήση του debate η Τράπεζα Θεμάτων που εφαρμόζεται στις ενδοσχολικές εξετάσεις της Α' Λυκείου; Αν ναι, για ποιο λόγο;
- Θεωρείτε ότι εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως το debate, αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του debate στην εκπαιδευτική διαδικασία

- Η καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές της Α' Λυκείου αποτελεί για εσάς βασική επιδίωξη;
- Με ποιον τρόπο, κατά τη γνώμη σας, συμβάλλει το debate στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- Σε ποια σημεία του debate εντοπίσατε οι μαθητές να αναπτύσσουν επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες;
- Ποιες επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες ανέπτυξαν οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή του debate;
- Παρατηρείτε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία; Αν ναι, μπορείτε να την προσδιορίσετε;

Εφαρμογή διδακτικής πρότασης ερευνήτριας

- Εντοπίσατε διαφορές ως προς τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ανάμεσα στην πρώτη διδασκαλία με χρήση του debate και τη δεύτερη στην οποία υλοποιήθηκε η διδακτική πρόταση της ερευνήτριας;
- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κυριότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή του debate στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία;
- Τι αίσθηση αποκομίσατε από την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης της ερευνήτριας ως προς την καλλιέργεια επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από τη χρήση του debate;
- Θεωρείτε σκόπιμο να συνεχιστεί η χρήση του debate στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, τι προσδοκίες έχετε, αν όχι γιατί;

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Πρωτόκολλο συνέντευξης
Θέμα: <i>Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσα μέσω των διαξιφισμών (debate)</i>
Ωρα συνέντευξης: 09:28
Διάρκεια συνέντευξης: 40:56
Ημερομηνία: 25/5/2023
Συνεντευξιαστής: Ερευνήτρια-Τσαλιαγκού Φωτεινή
Συνεντευξιαζόμενος: Καθηγήτρια 1 ^{ου} ΓΕΛ Νέας Σμύρνης
Μέρος που δίνει τη συνέντευξη: Σχολική αίθουσα

Πρωτόκολλο συνέντευξης
Θέμα: <i>Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσα μέσω των διαξιφισμών (debate)</i>
Ωρα συνέντευξης: 11:00
Διάρκεια συνέντευξης: 36:03
Ημερομηνία: 25/5/2023
Συνεντευξιαστής: Ερευνήτρια-Τσαλιαγκού Φωτεινή
Συνεντευξιαζόμενος: Καθηγήτρια 1 ^{ου} ΓΕΛ Νέας Σμύρνης
Μέρος που δίνει τη συνέντευξη: Σχολική αίθουσα

Πρωτόκολλο συνέντευξης
Θέμα: <i>Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσα μέσω των διαξιφισμών (debate)</i>
Ωρα συνέντευξης: 10:30
Διάρκεια συνέντευξης: 22:15
Ημερομηνία: 15/6/2023
Συνεντευξιαστής: Ερευνήτρια-Τσαλιαγκού Φωτεινή
Συνεντευξιαζόμενος: Καθηγήτρια 1 ^{ου} ΓΕΛ Νέας Σμύρνης
Μέρος που δίνει τη συνέντευξη: Σχολική αίθουσα

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλείσθε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, καθώς η συμβολή σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σημειώστε σε κάθε ερώτηση την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σημειώνετε μόνο μία απάντηση σε κάθε ερώτηση.

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι Απροσδιόριστο

Ηλικία:

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση να σημειώσετε X στο κουτάκι ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις προτάσεις.

Ερωτήσεις	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο συχνά αξιοποιείται το debate στην τάξη σας ως τεχνική διδασκαλίας;					
2. Ο κάθε εκπαιδευτικός σας γνωστοποιεί τα βήματα του debate (το άνοιγμα της συζήτησης, η κυρίως συζήτηση και το κλείσιμο της συζήτησης);					
3. Πόσο γνωρίζετε τους ρόλους και την ανάλυση των χαρακτηριστικών (εκπρόσωποι, συντονιστής, γραμματέας, χρονομέτρης, ομάδες κοινό/κριτές) που έχει η κάθε ομάδα στο debate;					
4. Υπάρχουν εναλλαγές στα άτομα που συμμετέχουν στο debate;					

5. Αναλαμβάνετε πάντα τον ίδιο ρόλο στις ομάδες debate;					
6. Η γνώση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων θα ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή σας στη διαδικασία;					
7. Πόσο ενημερωμένοι είστε κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό για το θέμα του debate;					
8. Έχετε προετοιμαστεί σχετικά με το θέμα του debate, ώστε να μπορείτε να συμμετάσχετε;					
Επικοινωνιακές δεξιότητες					
9. Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε;					
10. Σε ένα ανταγωνιστικό κλίμα, όπως είναι αυτό του debate, κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων;					
11. Πόσο εύκολο είναι κάθε ομάδα, έχοντας έναν κοινό στόχο, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της (των μελών της δικής του ομάδας και του κοινού/κριτών);					
12. Πόσο σας πιέζει ο χρονικός περιορισμός του debate;					
13. Σε περίπτωση που παρατηρηθεί σύγκρουση απόψεων μεταξύ των αντίπαλων ομάδων, κατά πόσο μπορείτε να την επιλύσετε;					
14. Όταν ένα θέμα εμπίπτει περισσότερο στα ενδιαφέροντά σας, μπορείτε να το αντιμετωπίσετε καλύτερα από συναισθηματική πλευρά;					
15. Σε τι βαθμό μπορείτε να δείξετε ενδιαφέρον σε ένα επιχείρημα που δεν υποστηρίζετε;					
16. Πόσο εύκολη είναι η οπτική επαφή κατά τη συμμετοχή σας στις ομάδες του debate;					
Μεταγνωστικές δεξιότητες					
17. Γνωρίζετε τη δομή ενός επιχειρήματος;					
18. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κατανοήσετε τις θέσεις των μελών της αντίπαλης ομάδας κατά τη διάρκεια του debate;					
19. Κατά πόσο μπορείτε να διαχειριστείτε τον χρόνο που έχετε στη διάθεσή σας για να δομήσετε επιχειρήματα;					

20. Πόσο μπορείτε να έχετε ομαδικό πνεύμα υπό την πίεση του χρόνου;					
21. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως μπορείτε ένα ομαδικό επιχείρημα να το εντάξετε στις προσωπικές σας αναζητήσεις/προβληματισμούς;					
22. Κατά πόσο μπορείτε να ανταποκριθείτε σε ένα επιχείρημα που δεν περιμένατε να ακούσετε;					
23. Μετά τη συμμετοχή σας στο debate, έχοντας κερδίσει ή όχι, σε τι βαθμό μπορείτε να νιώσετε θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή σας;					
24. Σε τι βαθμό μπορείτε να επιλύσετε προβλήματα σχετικά με τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα σας;					
25. Πόσο μπορείτε να υποστηρίξετε ένα επιχείρημα για το οποίο δεν είστε σύμφωνοι στο πλαίσιο του debate;					
26. Οι ερωτήσεις που διευκρινίζουν σημεία που δεν έχουν γίνει κατανοητά, σε τι βαθμό σας διευκολύνουν να εξάγετε έγκυρα συμπεράσματα;					
27. Κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι παρατηρητές/κριτές σας προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση;					

<p>Άνοιγμα της συζήτησης</p> <p>Οι δύο ομιλητές παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους.</p>	<p>Η ομιλήτρια που ήταν υπέρ των ενδυματολογικών κανόνων στο σχολείο διάβασε τα επιχειρήματα της ομάδας της μέσα από το φύλλο που τα είχαν σημειώσεις χωρίς να τα αναλύσει, σε περίπου 1 λεπτό. Συνεπώς, δεν είχε οπτική επαφή με την αντίπαλη ομάδα και δεν φαίνονταν τα συναισθήματά της.</p> <p>Ο αντίλογος αντίκρουσε τα επιχειρήματα της άλλης ομάδας και παρουσίασε τα δικά τους. Αν και δεν φάνηκε να έχει άγχος εκείνη την ώρα, μόλις τελείωσε την παρουσίαση, το ανέφερε στην ομάδα της η οποία της ενθάρρυνε με τα λόγια της.</p>
<p>Κυρίως συζήτηση</p> <p>Οι δύο ομιλήτριες συνεχίζουν την αντίκρουση των επιχειρημάτων.</p>	<p>Στους μαθητές δεν είχε διευκρινιστεί το γεγονός ότι δεν έπρεπε να γίνει διάλογος ανάμεσά τους αλλά απλή παρουσίαση των επιχειρημάτων. Η εκπαιδευτικός δεν επενέβη από την αρχή όταν οι μαθητές ξεκίνησαν τον διάλογο. Παρόλο που γινόταν αυτό, δεν υπήρχε σύγκρουση μεταξύ τους, απλά προσπαθούσαν να καταλάβουν η μία ομάδα τα επιχειρήματα της άλλης. Όταν η εκπαιδευτικός τους είπε να μην συζητούν μεταξύ τους, οι ομάδες απόρησαν γιατί δεν μπορούσαν να καταλάβουν πώς θα αναφέρουν τα επιχειρήματά τους.</p> <p>Επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p>Λόγω το ότι οι ομιλήτριες-εκπρόσωποι των ομάδων ήταν φίλες, η μία αποδεχόταν τις απόψεις της άλλης, γι' αυτό και δεν υπήρξε σύγκρουση. Η επιρροή, όμως, της ομάδας των κατά, η οποία διατήρησε οπτική επαφή με όλους και εξήγησε τα επιχειρήματά τους, ήταν μεγαλύτερη από αυτή των υπέρ.</p>

Πρωτόκολλο παρατήρησης	
Περιβάλλον: δια ζώσης διδασκαλία	
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα	
Τμήμα: Α1	
Ρόλος παρατηρητή: αμέτοχος	
Ωρα & Ημερομηνία: 2 ^η διδακτική ώρα, 5/5/2023	
Διάρκεια παρατήρησης: 9:15-9:50	
Σημειώσεις πεδίου: Debate με θέμα: «Οι μαθητές πρέπει να ντύνονται στο σχολείο με ευπρέπεια»	
<p>Ομάδες: δύο ομάδες των δύο ατόμων</p> <p>1^η ομάδα: δύο αγόρια</p> <p>2^η ομάδα: ένα αγόρι+ένα κορίτσι</p> <p>Χαρακτηριστικά debate (ρόλοι): δύο εκπρόσωποι σε κάθε ομάδα, ομάδα κοινό-κριτές</p>	
<p>Περιγραφικές</p> <p>Η εκπαιδευτικός κάνει εισαγωγή στο debate λέγοντας την ετυμολογία, τα βήματα, τη διάρκεια, το θέμα.</p> <p>Οι μαθητές ανά δύο στα θρανία τους επεξεργάζονται την πλευρά που τους έχει ανατεθεί, δηλαδή υπέρ ή κατά, όπως τους χώρισε η εκπαιδευτικός, αναζητώντας 3-4 επιχειρήματα. Έχουν στη διάθεσή τους 5-10 λεπτά.</p>	<p>Στοχαστικές</p> <p>Οι μαθητές κάθονται και ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους ανά θρανίο, συζητώντας αρκετά ήρεμα. Όλοι φαίνονται ενεργοί και συγκεντρώνουν, μέσα από τη συζήτηση ανά δύο, επιχειρήματα. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει από θρανίο σε θρανίο. Η διαδικασία κράτησε 8 λεπτά. Μετά, παροτρύνει τέσσερις μαθητές, δύο από τα υπέρ και δύο από τα κατά, που δεν κάθονται στο ίδιο θρανίο, να σηκωθούν για να εκπροσωπήσουν την</p>

<p>Αξιολόγηση από κοινό-κριτές</p>	<p>Το κοινό ενθαρρύνει τον αντίλογο καθώς αναπτύσσουν περισσότερο τα επιχειρήματά τους και δίνουν περισσότερο βάθος σε αυτά.</p> <p>Μεταγνωστικές δεξιότητες</p> <p>Ο αντίλογος οργάνωσε και ανέλυσε πολύ καλά τα επιχειρήματά του. Όσον αφορά τον χρόνο, δεν υπήρχε περιορισμός οπότε και ήταν πιο ελεύθεροι ως προς αυτό.</p> <p>Η εκπαιδευτικός, αφού έχουν παρουσιάσει και ολοκληρώσει τα επιχειρήματά τους, γράφει στον πίνακα δύο άξονες αξιολόγησης των επιχειρημάτων των δύο ομάδων: 1)περιεχόμενο, 2)επικοινωνιακό κομμάτι</p> <p>Επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p>Οι μαθητές προσπάθησαν να είναι αντικειμενικοί αλλά στο δεύτερο κριτήριο υποστήριξαν τον συμμαθητή τους που ήταν στην ομάδα του λόγου.</p> <p>Στο τέλος, η εκπαιδευτικός αναφέρει τη γνώμη της ως προς τα κριτήρια αυτά και τις ομάδες.</p>
---	---

Πρωτόκολλο παρατήρησης	
Περιβάλλον: δια ζώσης	
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα	
Τμήμα: Α3	
Ρόλος παρατηρητή: αμέτοχος	
Ώρα & Ημερομηνία: 3 ^η διδακτική ώρα, 11/5/2023	
Διάρκεια παρατήρησης: 10:10-10:45	
Σημειώσεις πεδίου: Debate με θέμα: Υπέρ ή κατά του να φοράμε στολή και να κρατάμε ένα dress code	
Ομάδες: 2 ομάδες, μισοί και μισοί μαθητές (11-12)	
Χαρακτηριστικά debate (ρόλοι): 1 εκπρόσωπος από κάθε ομάδα, 1 γραμματέας και οι υπόλοιποι μαθητές απλοί συμμετέχοντες οι οποίοι επιχειρηματολόγούσαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας	
Περιγραφικές	Στοχαστικές
	Συγκέντρωση πληροφοριών: Οι μαθητές είχαν διδαχτεί τη μόδα θεωρητικά. Αναζήτησαν και επιχειρήματα στο διαδίκτυο και τα κουβέντιασαν σε ομάδες στα social media. Οι ομάδες χωρίστηκαν από τους εκπροσώπους της καθεμίας.
Ανοιγμα της συζήτησης	Ξεκινώντας ο λόγος την επιχειρηματολογία του να μην

<p>Οι δύο εκπρόσωποι παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους</p>	<p>φοράνε στολή στο σχολείο, παρουσιάζει η εκπρόσωπος τα επιχειρήματα σε πρώτη φάση με φυσικότητα, οργανωμένα, διατηρώντας την οπτική επαφή με την αντίπαλη ομάδα και χωρίς να κοιτάζει τις σημειώσεις.</p> <p>Ο αντίλογος αντικρούει τα επιχειρήματα του λόγου διατηρώντας και αυτός την οπτική επαφή. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης αυτής, οι υπέρ σημειώνουν τα λόγια τους για να μπορέσουν να τα αντικρούσουν δείχνοντας έτσι την ομαδικότητα και την οργάνωσή τους.</p>
<p>Κυρίως συζήτηση</p> <p>Αντίκρουση επιχειρημάτων από την κάθε ομάδα</p>	<p>Ο λόγος και ο αντίλογος συνεχίζουν να αντικρούουν ένα προς ένα τα επιχειρήματά τους. Στη συνέχεια, εμπλέκονται σχεδόν όλοι οι ομιλητές από την κάθε ομάδα.</p> <p>Επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p>Η ομαδικότητα του λόγου ήταν φανερή σε όλη τη διάρκεια καθώς η εκπρόσωπος και ενθάρρυνε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της να εκφράσουν τη γνώμη τους αλλά και φάνηκε πως είχαν εμπιστοσύνη και έδειχναν αποδοχή στο πρόσωπό της και στα επιχειρήματα που χρησιμοποιούσε. Όσον αφορά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, συμμετείχαν περισσότερα άτομα από τον αντίλογο και δεν ντρέπονταν να μιλήσουν καθώς η ενθάρρυνση από τα μέλη ήταν μεγάλη.</p> <p>Ο αντίλογος δεν διατήρησε τόσο το ομαδικό πνεύμα και την ενθάρρυνση της αντίπαλης ομάδας. Η συμμετοχή τους ήταν μεγαλύτερη από την πλευρά των αγοριών και τα κορίτσια δεν συμμετείχαν μέχρι που η ομάδα των υπέρ ζήτησε τη γνώμη τους. Ο εκπρόσωπος, όμως, αν</p>

και σε κάποια στιγμή είχαν οι κοπέλες της ομάδας την επιθυμία να εκφραστούν, δεν τις είδε με αποτέλεσμα να ανταπαντά μόνος σε κάποια σημεία στα επιχειρήματα της αντίπαλης ομάδας.

Οι συγκρούσεις που υπήρχαν από τις δύο πλευρές λύθηκαν πρώτα από την εκπαιδευτικό του τμήματος και έπειτα από έναν μαθητή της ομάδας υπέρ που λειτούργησε ως συντονιστής σε αρκετά σημεία.

Μεταγνωστικές δεξιότητες

Η προσωπική νοηματοδότηση των επιχειρημάτων έγινε από την ομάδα των κατά. Θα μπορούσα να πω πως ένας μαθητής του οποίου τα επιχειρήματα κυμάνθηκαν γύρω από τις μάρκες και το ντύσιμο, και καθώς ο ίδιος ντύνεται με αυτό τον τρόπο, πιστεύω ότι νοηματοδότησε το επίχειρημα κι ο ίδιος, χωρίς να αναφέρει τον εαυτό του.

Η οργάνωση των επιχειρημάτων της ομάδας του λόγου ήταν πολύ καλή, είχαν γραμμένα μεν τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιούσαν αλλά δεν τα κοιτούσαν. Κρατούσαν σημειώσεις σε όλη τη διάρκεια του debate για να μπορούν να αντικρούουν τα επιχειρήματα του αντιλόγου σε αντίθεση με τον αντίλογο που δεν το έκανε.

Όπως ανέφερα, οι μαθητές της ομάδας υπέρ όταν χανόταν το θέμα, το επανέφεραν και διέλυαν όποια σύγκρουση προέκυπτε. Ένας μαθητής από την ομάδα κατά σε ένα επίχειρημα το οποίο δεν ήταν ισχυρό της αντίπαλης ομάδας, τους ρώτησε γιατί το χρησιμοποιούν, κάνοντας τους αντιπάλους να το σκεφτούν και να αλλάξουν επίχειρημα.

Αξιολόγηση επιχειρημάτων	<p>Όσον αφορά τον χρόνο, δεν υπήρχε περιορισμός οπότε και ήταν πιο ελεύθεροι ως προς αυτό.</p> <p>Η αξιολόγηση έγινε από την εκπαιδευτικό του τμήματος με την οποία συζήτησα και τα κριτήρια που διάλεξε την νικήτρια ομάδα.</p>
---------------------------------	--

Πρωτόκολλο παρατήρησης	
Περιβάλλον: δια ζώσης	
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα	
Τμήμα: Α2	
Ρόλος παρατηρητή: αμέτοχος	
Ωρα & Ημερομηνία: 3 ^η διδακτική ώρα, 12/5/2023	
Διάρκεια παρατήρησης: 10:20-10:45	
Σημειώσεις πεδίου: Debate με θέμα: Οι νέοι θα πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρίες «γρήγορης μόδας»	
<p>Ομάδες: 2 ομάδες των 4 ατόμων</p> <p>Αγόρια-κορίτσια</p> <p>Χαρακτηριστικά debate (ρόλοι): 2 εκπρόσωποι, 1 συντονιστής, 1 γραμματέας, 1 χρονομέτρης, κοινό-κριτές</p>	
<p>Περιγραφικές</p> <p>Περιγραφή και οργάνωση της διαδικασίας</p> <p>(8 λεπτά)</p>	<p>Στοχαστικές</p> <p>Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τις οδηγίες του debate, τους ρόλους, τους χρόνους. Διαμορφώνεται η αίθουσα με δύο θρανία στις δύο προστινές άκρες. Οι μαθητές θα έρχονται στην έδρα να παρουσιάζουν τα επιχειρήματα και στο κοινό και στους αντιπάλους.</p> <p>Ο χρόνος που τους δόθηκε για την επεξεργασία των επιχειρημάτων ήταν 8 λεπτά.</p> <p>Οι δύο ομάδες άντλησαν τα επιχειρήματά τους από ένα κείμενο που τους είχε δοθεί αλλά και από δικές τους ιδέες.</p>

<p>Άνοιγμα της συζήτησης</p> <p>Οι δύο πρώτοι ομιλητές παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους.</p> <p>(3 λεπτά ο καθένας)</p> <p>Κυρίως συζήτηση</p> <p>Οι δύο δεύτεροι ομιλητές των ομάδων αντικρούουν τα επιχειρήματα της αντίπαλής τους ομάδας</p> <p>(2 λεπτά ο καθένας)</p>	<p>Ο πρώτος ομιλητής των κατά διαβάζει τα επιχειρήματα από μέσα, δεν τηρεί τους κανόνες μέσα στην ομάδα καθώς δεν έχουν χωριστεί οι ρόλοι. Μίλησε μόνο για ένα λεπτό. Αξιοποίησαν τα επιχειρήματα του κειμένου.</p> <p>Η πρώτη ομιλητής των υπέρ παρουσιάζει με ευχάριστο τρόπο τα επιχειρήματα. Κάνει αναφορά σε κάτι που είπε ο λόγος. Φάνηκε να έχουν καλά οργανωμένα τα επιχειρήματα και γι' αυτό είχαν ενθάρρυνση από το κοινό. Δεν αξιοποιήθηκαν τα επιχειρήματα του κειμένου.</p> <p>Επικοινωνιακές δεξιότητες (επιρροή ομάδων, ομαδικότητα, συγκρούσεις, συναισθήματα, άγχος, ενθάρρυνση-ενδιαφέρον, αναγνώριση και αποδοχή ομιλητή)</p> <p>Ο λόγος δεν είχε απαντήσεις στα επιχειρήματα, δεν υπήρχε ομαδικότητα και καλή συνεργασία μέσα στην ομάδα.</p> <p>Ο αντίλογος είχε άγχος και αν και είχε καλά επιχειρήματα, δεν πρόλαβε να ολοκληρώσει γιατί «κόλλησε». Η επιρροή του είναι μεγαλύτερη και ως προς την αντίπαλη ομάδα και ως προς το κοινό και φάνηκε να την αποδέχεται περισσότερο το κοινό-κριτές.</p>	
--	--	--

	Δεν έγινε κάποια συζήτηση	
Πρωτόκολλο παρατήρησης		
Περιβάλλον: δια ζώσης		
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα Βαθμιαίοι μαθητές		
Τμήμα: Α1		
Ρόλος παρατηρητή: αμέτοχος		
Ώρα & Ημερομηνία: 2 ^η διδακτική ώρα	12/5/2023	
Διάρκεια παρατήρησης: 9:15-9:50		

Σημειώσεις πεδίου: Debate με θέμα: Οι νέοι πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρίες «γρήγορης μόδας»

<p>Ομάδες: 2 ομάδες των 4 ατόμων</p> <p>Αγόρια-κορίτσια</p> <p>Χαρακτηριστικά debate (ρόλοι): 2 εκπρόσωποι, 1 συντονιστής, 1 γραμματέας, 1 χρονομέτρης, κοινό-κριτές</p>	
<p>Περιγραφικές</p> <p>Περιγραφή και οργάνωση της διαδικασίας</p> <p>(10 λεπτά)</p> <p>Ανοιγμα της συζήτησης</p> <p>Οι δύο πρώτοι ομιλητές παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους.</p>	<p>Στοχαστικές</p> <p>Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τις οδηγίες του debate, τους ρόλους, τους χρόνους. Διαμορφώνεται η αίθουσα με δύο θρανία αντικριστά προκειμένου οι δύο ομάδες debate να έχουν οπτική επαφή. Ο χρόνος που τους δόθηκε για την επεξεργασία των επιχειρημάτων ήταν 10 λεπτά.</p> <p>Οι δύο ομάδες άντλησαν τα επιχειρήματά τους από ένα κείμενο που τους είχε δοθεί αλλά και από δικές τους ιδέες.</p> <p>Οι κριτές είδαν τον ρόλο τους σοβαρά και ζήτησαν διευκρινίσεις ως προς τους άξονες για να είναι σίγουροι ως προς τη βαθμολογία.</p> <p>Ο πρώτος ομιλητής των υπέρ αναφέρει τα επιχειρήματα, δεν τα αναλύει πολύ και δεν διαβάζει από μέσα αλλά υπήρχε αμηχανία και όχι και τόση οπτική επαφή. Επειδή δεν μίλησε πολύ, η εκπαιδευτικός του ζητά να αναπτύξει παραπάνω για να αξιοποιήσει τον χρόνο που του έχει μείνει.</p> <p>Ο αντίλογος παρουσιάζει τα επιχειρήματα της ομάδας</p>

<p>(3 λεπτά ο καθένας)</p>	<p>της, είχε οπτική επαφή με το κοινό. Τα επιχειρήματα ήταν καλά οργανωμένα και με καλή επεξήγηση. Ωστόσο, αν και αξιοποίησε τον χρόνο της πολύ καλά, παραδέχτηκε ότι είχε άγχος στην ομάδα της.</p> <p>Επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p>Η ομάδα του λόγου είχε άγχος, η άλλη ομάδα τον παρατηρεί αλλά δεν δείχνει ενδιαφέρον. Το κοινό ενθαρρύνει τη συμμετοχή του. Μεταξύ τους τα μέλη της ομάδας συνεργάζονταν.</p> <p>Η ομάδα του αντίλογου είχε μεγαλύτερη επιρροή και στο κοινό αλλά και στην αντίπαλη ομάδα καθώς όλοι την πρόσεχαν όταν μιλούσε. Υπήρχε καλή συνεργασία καθώς και σωστή αξιοποίηση των ρόλων μέσα στις ομάδες.</p>
<p>Κυρίως συζήτηση</p> <p>Οι δύο δεύτεροι ομιλητές των ομάδων αντικρούουν τα επιχειρήματα της αντίπαλής τους ομάδας</p> <p>(2 λεπτά ο καθένας)</p>	<p>Μεταγνωστικές δεξιότητες</p> <p>Η ομάδα του λόγου δεν μίλησε για πολλή ώρα και κόλλησε στην αντίκρουση των επιχειρημάτων.</p> <p>Η ομάδα του αντίλογου έκανε πολύ καλή αξιοποίηση χρόνου και είχε οργανώσει καλά τα επιχειρήματά της.</p>
<p>Το κοινό απευθύνει ερωτήσεις</p>	<p>Απηύθυναν 4 ερωτήσεις στην ομάδα κατά. Οι ερωτήσεις που έκανε το κοινό ήταν αρκετά απαιτητικές. Ωστόσο, η ομάδα αυτή έδειξε θερμή υποστήριξη ως προς την πλευρά που είχαν αναλάβει. Έκαναν τις απαντήσεις δικές τους και ήταν πολύ διπλωματικές. Αν και κάποια στιγμή πήγε να γίνει διάλογος μεταξύ κοινού</p>

<p>Κλείσιμο της συζήτησης</p> <p>Ένας τρίτος μαθητής-συντονιστής κάνει σύνοψη ενός λεπτού των επιχειρημάτων σε κάθε ομάδα.</p> <p>Αξιολόγηση κοινού-κριτών</p>	<p>και ομάδας, η εκπαιδευτικός επενέβη.</p> <p>Δύο ερωτήσεις απευθύνθηκαν και προς την ομάδα υπέρ όπου οι δύο εκπρόσωποι απάντησαν.</p> <p>Επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p>Η ομάδα του λόγου δεν έκανε οπτική επαφή με τους υπόλοιπους. Ήταν ομαδικοί σε αυτό το τελευταίο στάδιο, καθώς έβλεπαν το κοινό-κριτές να φαίνονται αυστηροί κριτές και φάνηκε να τους επηρέασε σε αυτό το τελευταίο στάδιο.</p> <p>Ο αντίλογος προσπάθησε να συνεννοηθεί για τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσει πριν τα παρουσιάσουν.</p> <p>Μεταγνωστικές δεξιότητες</p> <p>Βλέποντας τον χρόνο που είχαν οι υπέρ, έκαναν καλή σύνοψη των επιχειρημάτων και έκλεισαν με ρητορικά ερωτήματα αξιοποιώντας τα επιχειρήματα της άλλης ομάδας.</p> <p>Οι κατά αξιοποιώντας τον χρόνο, συνόψισαν τα επιχειρήματα που είχαν παραθέσει κατά τη διάρκεια του debate, αλλά όχι τα πιο βασικά από αυτά.</p> <p>Το κοινό-κριτές ήταν πολύ ενεργό και ήθελε από την αρχή να γνωρίζει τι πρέπει να βαθμολογήσει για να το κάνει σωστά. Οι βαθμολογίες του ήταν αντικειμενικές.</p>
--	--

	<p>Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε τις ερωτήσεις του σχεδίου διδασκαλίας ως άξονες για να τους βοηθήσει να βαθμολογήσουν καθώς και τους ζήτησε να κάνουν ένα σχόλιο προφορικά ως προς το επικοινωνιακό κομμάτι.</p>
--	--

Πρωτόκολλο παρατήρησης	
Περιβάλλον: δια ζώσης	
Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα	
Τμήμα: Α3	
Ρόλος παρατηρητή: αμέτοχος	
Ώρα & Ημερομηνία: 4 ^η ώρα, 13/6/2023	
Διάρκεια παρατήρησης: 10:30-10:45	
Σημειώσεις πεδίου: Debate με θέμα: Οι νέοι θα πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρίες «γρήγορης μόδας»	
<p>Ομάδες:2 ομάδες των 4 ατόμων, ανάμεικτα φύλλα</p> <p>Χαρακτηριστικά debate (ρόλοι): εκπρόσωποι, 1 συντονιστής, 1 γραμματέας, 1 χρονομέτρης, κοινό-κριτές</p>	

Περιγραφικές	Στοχαστικές
<p data-bbox="153 405 571 479">Περιγραφή και οργάνωση της διαδικασίας</p> <p data-bbox="153 723 488 757">Ανοιγμα της συζήτησης</p> <p data-bbox="153 860 683 934">Οι δύο πρώτοι ομιλητές παρουσιάζουν τα επιχειρήματα της ομάδας τους.</p>	<p data-bbox="708 405 1445 524">Προηγήθηκε της άφιξής μου. Η εκπαιδευτικός ενημέρωσε τους μαθητές για τη διαδικασία, χωρίστηκαν σε ομάδες και προετοιμάστηκαν σε άγνωστο χρόνο.</p> <p data-bbox="708 835 1445 1081">Ο πρώτος ομιλητής των κατά ξεκινά παρουσιάζοντας τα επιχειρήματα της ομάδας του. Λόγω το ότι δεν διάβαζε τα επιχειρήματα από μέσα, διατήρησε την οπτική επαφή με τα μέλη της άλλης ομάδας, έφερε καθημερινά παραδείγματα. Είχε καλά οργανωμένο λόγο και επιχειρήματα και φάνηκε να μην υπάρχει άγχος.</p> <p data-bbox="708 1115 1445 1440">Ο πρώτος ομιλητής των υπέρ ξεκίνησε με άγχος. Στην αρχή, επειδή κόλλησε, τα επιχειρήματα τα διάβαζε από μέσα αλλά όταν ξεαγχώθηκε, ήταν πιο φυσικά όλα. Τα επιχειρήματα και σε αυτή την περίπτωση ήταν οργανωμένα. Φάνηκε ότι τα πίστευε οπότε και είχε άνεση στην υπεράσπιση της πλευράς του. Στο τέλος, αντίκρουσε κάποια από τα επιχειρήματα της αντίπαλης ομάδας.</p>
<p data-bbox="153 1731 405 1765">Κυρίως συζήτηση</p> <p data-bbox="153 1868 683 1986">Ο πρώτος ομιλητής των κατά και ο δεύτερος των υπέρ αντικρούουν τα επιχειρήματα της αντίπαλής τους</p>	<p data-bbox="708 1823 1062 1856">Επικοινωνιακές δεξιότητες</p> <p data-bbox="708 1962 1445 2036">Ο πρώτος ομιλητής των κατά συνέχισε την επιχειρηματολογία αντικρούοντας αυτά που άκουσε.</p>

Γ. Διδακτική πρόταση-Παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου με debate

Οι μαθητές θα χωριστούν σε δύο ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα θα επιλέξει δύο ομιλητές. Οι υπόλοιποι μαθητές αποτελούν το κοινό. Η συζήτηση οργανώνεται σε τρία μέρη: το άνοιγμα της συζήτησης, την κυρίως συζήτηση και το κλείσιμο της συζήτησης. Πριν από το άνοιγμα της συζήτησης οι μαθητές έχουν οκτώ λεπτά για να επεξεργαστούν τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσουν, καθώς και να ορίσουν τους δύο εκπροσώπους, τον γραμματέα και τον συντονιστή. Ο ρόλος του γραμματέα συνίσταται στο να καταγράφει τόσο τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή των διαξιφισμών όσο και τα αντεπιχειρήματα που χρησιμοποιούνται από την αντίπαλη ομάδα. Γι' αυτό τον λόγο και στις ομάδες θα έχει διανεμηθεί φύλλο με οδηγίες και χώρο καταγραφής των δικών τους επιχειρημάτων και των αντιπάλων. Ο συντονιστής κάθε ομάδας διευθύνει τη συζήτηση και ανακεφαλαιώνει τα συμπεράσματα στο πλαίσιο της ομάδας του. Ανάμεσα στους ρόλους που διανέμονται, είναι και ο ρόλος του χρονόμετρου τον οποίο αναλαμβάνει ένας μαθητής για να υπενθυμίζει στους ομιλητές την ώρα και να τους ειδοποιεί για τη λήξη του καθορισμένου χρόνου. Η πορεία που θα ακολουθηθεί είναι η εξής:

- στο άνοιγμα της συζήτησης: ο πρώτος ομιλητής εξηγεί σύντομα τα επιχειρήματά της ομάδας του (3 λεπτά ο καθένας).
- στην κυρίως συζήτηση: προσπαθούν να επιχειρηματολογήσουν και να αντικρούσουν τα επιχειρήματα της άλλης πλευράς. Εδώ παρουσιάζει τα επιχειρήματα ο δεύτερος ομιλητής (2 λεπτά ο καθένας)

Σε αυτό το σημείο, η ομάδα-κοινό έχει τη δυνατότητα να υποβάλει ερωτήματα καθώς τα επιχειρήματα των ομάδων έχουν ήδη αναπτυχθεί.

- στο κλείσιμο της συζήτησης: σε αυτό το στάδιο ακολουθείται η ίδια διαδικασία με το άνοιγμα της συζήτησης. Ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας έχει τη δυνατότητα να συνοψίσει τη γνώμη του/της (1 λεπτό ο καθένας).

Στο τέλος της διαδικασίας, οι μαθητές-κοινό θα αξιολογήσουν τις δύο ομάδες, με βάση τα κριτήρια που είναι καταγεγραμμένα στον πίνακα (επιχειρηματολογία (περιεχόμενο)-20, γλωσσικό επίπεδο (δομή, έκφραση)-10, ύφος-επικοινωνιακή ικανότητα-10, συνεργασία ομάδας-10, τήρηση κανόνων- 10).

Οι μαθητές, πριν από την ανάδειξη της νικήτριας ομάδας, προτείνεται να συζητήσουν με άξονα τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ο κάθε ομιλητής είχε τη δυνατότητα να ολοκληρώσει την επιχειρηματολογία του ή υπήρξαν διακοπές από την άλλη ομάδα;
- Ποια από τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν ήταν πειστικά;
- Υπήρξαν παραδείγματα καλών επιχειρημάτων κι αν ναι, ποια ήταν αυτά;
- Παρατηρήθηκε σύγκρουση μεταξύ των ομάδων; Πώς τη διαχειρίστηκε η κάθε ομάδα;
- Να περιγράψετε τον τρόπο που επικοινωνήσαν οι ομιλητές, λαμβάνοντας υπόψη τα παραγλωσσικά (ένταση φωνής, επιτονισμός, ρυθμός, παύσεις) και εξωγλωσσικά (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, κινήσεις κ.α.) στοιχεία

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ DEBATE

Η κάθε ομάδα αποτελείται από τέσσερα άτομα και θα επιλέξει δύο ομιλητές. Οι υπόλοιποι μαθητές αποτελούν το κοινό σας. Η συζήτηση οργανώνεται σε τρία μέρη: το άνοιγμα της συζήτησης, την κυρίως συζήτηση και το κλείσιμο της συζήτησης. Πριν από το άνοιγμα, έχετε οχτώ λεπτά για να επεξεργαστείτε τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσετε καθώς και να ορίσετε ποιος θα είναι ο πρώτος και δεύτερος εκπρόσωπος, ο γραμματέας και ο συντονιστής.

- στο άνοιγμα της συζήτησης: ο πρώτος ομιλητής κάθε ομάδας σύντομα εξηγεί τα επιχειρήματά της ομάδας του (3 λεπτά ο καθένας).
- στην κυρίως συζήτηση: προσπαθείτε να επιχειρηματολογήσετε και να αντικρούσετε τα επιχειρήματα της άλλης πλευράς, αυτή τη φορά παρουσιάζει τα επιχειρήματα ο δεύτερος ομιλητής (2 λεπτά ο καθένας)

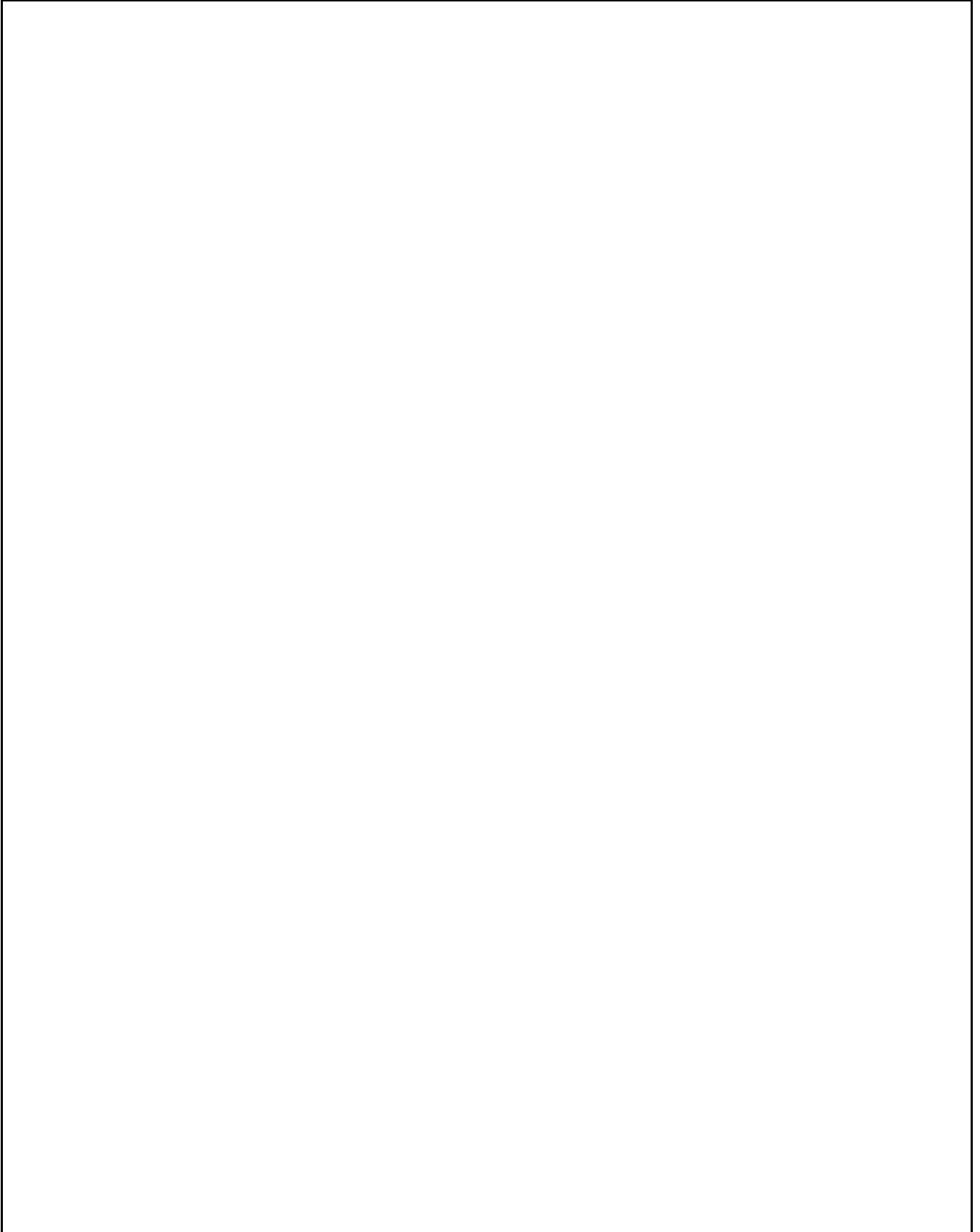
Σε αυτό το σημείο, η ομάδα-κοινό έχει τη δυνατότητα να υποβάλει ερωτήματα καθώς τα επιχειρήματά σας έχουν ήδη αναπτυχθεί.

- στο κλείσιμο της συζήτησης: σε αυτό το στάδιο ακολουθείται η ίδια διαδικασία με το άνοιγμα της συζήτησης. Ο εκπρόσωπός σας έχει τη δυνατότητα να συνοψίσει τη γνώμη του/της (1 λεπτό ο καθένας).

ΧΩΡΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ

(καλό θα ήταν να αποφεύγεται η ανάγνωση των επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια της επιχειρηματολογίας)

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΑΛΛΗΣ ΟΜΑΔΑΣ



Φύλλο Παρατηρητών-Κριτών

Θέμα:.....

1 ^η ομάδα	2 ^η ομάδα
Βαθμολογία:	Βαθμολογία:
Επιχειρηματολογία (περιεχόμενο) (1-20) <input type="text"/>	Επιχειρηματολογία (περιεχόμενο) (1-20) <input type="text"/>
Γλωσσικό επίπεδο (δομή, έκφραση) (1-10) <input type="text"/>	Γλωσσικό επίπεδο (δομή, έκφραση) (1-10) <input type="text"/>
Ύφος-επικοινωνιακή ικανότητα (1-10) <input type="text"/>	Ύφος-επικοινωνιακή ικανότητα (1-10) <input type="text"/>
Συνεργασία ομάδας (1-10) <input type="text"/>	Συνεργασία ομάδας (1-10) <input type="text"/>
Τήρηση κανόνων (1-10) <input type="text"/>	Τήρηση κανόνων (1-10) <input type="text"/>
Σύνολο μονάδων: <input type="text"/>	Σύνολο μονάδων: <input type="text"/>