



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ
ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ Ε-ΜΟΡΦΕΣ)

Διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος Ρητορικής και του
γενικού επιπέδου της ικανότητας των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του
Δημοτικού Σχολείου στον επιχειρηματολογικό λόγο

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κωστήρη Νικολέτα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, επιβλέπων

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια, μέλος

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής, μέλος

Κόρινθος, Ιούνιος 2019

Copyright © Νικολέτα Κωστήρη, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος Ρητορικής και του γενικού επιπέδου της ικανότητας των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου στον επιχειρηματολογικό λόγο» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)», του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας, θα ήθελα, πρωτίστως, να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο, του οποίου η επιστημονική καθοδήγηση, η άμεση ανταπόκριση, η σαφής ανατροφοδότηση, και η ενθάρρυνσή του υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες, για την επίτευξη αυτής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς τους Σημαντικούς Άλλους της ζωής μου που με περιέβαλλαν με αμέριστη κατανόηση και φροντίδα όλο αυτό το διάστημα. Η εμπιστοσύνη τους και η ανοχή τους υπήρξαν φάροι στην πορεία αυτής της κοπιώδους, αλλά και δημιουργικής εμπειρίας.

Κλείνοντας, ευχαριστώ τη μητέρα μου και της είμαι ευγνώμων, όχι μόνο για την ηθική υποστήριξή της, αλλά, κυρίως, γιατί μου διδάσκει έμπρακτα την αξία της προσπάθειας.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	9
1.1 Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.....	9
1.1.1 Το παραδοσιακό μοντέλο και το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης	9
1.1.2 Γνωστική προσέγγιση	10
1.1.2.1 Το μοντέλο των Hayes και Flower.....	11
1.1.2.2 Τα αναπτυξιακά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia	12
1.1.2.3 Το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής του Kellogg.....	13
1.1.3 Κοινωνικο- Γνωστική προσέγγιση.....	13
1.1.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση	14
1.1.5. Κειμενοκεντρική προσέγγιση	15
1.2 Ο γραπτός επιχειρηματολογικός λόγος	16
1.2.1 Ιστορία της επιχειρηματολογίας	16
1.2.1.1 Επιχειρηματολογία και Ρητορική τέχνη.....	16
1.2.1.2 Η επιχειρηματολογία στην Κλασική ή Τυπική Λογική	18
1.2.1.3 Η επιχειρηματολογία στη μη Τυπική ή Άτυπη Λογική.....	19
1.2.1.4 Η επιχειρηματολογία στη «Νέα Ρητορική»	20
1.2.2 Βασικές έννοιες - Επιχειρηματολογία, επιχείρημα, αντεπιχείρημα	20
1.2.3 Επιχειρηματολογικά σχήματα	22
1.2.4 Μοντέλα επιχειρηματολογίας	26
1.2.4.1 Το μοντέλο του Toulmin	27
1.2.4.2 Το μοντέλο του κύριου/λανθασμένου μονοπατιού	28
1.2.4.3 Το μοντέλο των Zohar και Nemet	29
1.2.4.4 Το μοντέλο των Mitchell και Riddle	30
1.2.5 Επιχειρηματολογικά κείμενα.....	31
1.2.6 Καλλιέργεια επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	32
1.2.7 Ωφέλειες από τη διδασκαλία/χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου	37
1.2.8 Στάδια ανάπτυξης επιχειρηματολογικού λόγου	38
1.2.9 Δυσκολίες του επιχειρηματολογικού λόγου	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	41
2.1 Έρευνες που μελετούν την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας στον γραπτό και στον προφορικό λόγο των μαθητών	41

2.2 Έρευνες που μελετούν την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών	44
2.3 Έρευνες που μελετούν την ικανότητα της επιχειρηματολογίας σε σχέση με την ηλικία των μαθητών	48
2.4 Έρευνες που μελετούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάπτυξης της ικανότητας επιχειρηματολογίας των μαθητών.....	49
2.5 Έρευνες που μελετούν την ύπαρξη ή μη προσθετικής αξίας κατά την αξιοποίηση του μοντέλου επιχειρηματολογίας που ανέπτυξε ο Toulmin.....	53
2.6 Σύνοψη των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	57
3.1 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....	57
3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	57
3.3 Επιλογή Δείγματος	58
3.4 Διαδικασία της έρευνας	61
3.5 Ερευνητικό εργαλείο	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
4.1 Παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση.....	65
4.1.1 Γνώση του επιχειρήματος και αναγνώριση επιχειρηματολογικού κειμένου	65
4.1.2 Η γνώση του Αντεπιχειρήματος.....	73
4.1.3. Αναγνώριση δομικών μερών επιχειρηματολογίας του αντίστοιχου κειμενικού είδους, που δόθηκε στους μαθητές της έρευνας	76
4.2 Παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση.....	80
4.2.1 Η δυνατότητα παραγωγής «Θέσης» από τους μαθητές	80
4.2.2 Η δυνατότητα παραγωγής «Δεδομένων» από τους μαθητές.....	82
4.2.3 Η δυνατότητα παραγωγής «Ενίσχυσης» από τους μαθητές.....	84
4.2.4 Η δυνατότητα παραγωγής «Αντεπιχειρημάτων» από τους μαθητές	85
4.2.5 Η δυνατότητα παραγωγής «Συμπεράσματος» από τους μαθητές	87
4.2.6 Η δυνατότητα παραγωγής «Εκτενών επιχειρηματολογικών κειμένων» από τους μαθητές	88
4.2.7 Η δυνατότητα παραγωγής «επιχειρηματολογικών κειμένων με συνοχή» από τους μαθητές	89
4.2.8 Η δυνατότητα παραγωγής «Γλωσσικά συνεκτικών επιχειρηματολογικών κειμένων» από τους μαθητές	91
4.2.9 Συνολική επίδοση των μαθητών στην παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων.....	93
4.3. Παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση	94
4.3.1. Εφαρμογή της επιχειρηματολογίας στην επικοινωνία των μαθητών με τους φίλους τους.....	94
4.3.2. Εφαρμογή της επιχειρηματολογίας στην επικοινωνία των μαθητών με τους γονείς τους.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	101
5.1 Βασικά Συμπεράσματα.....	101
5.1.1 Η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα δομικά μέρη της επιχειρηματολογίας.....	101

5.1.2 Η ικανότητα των μαθητών να παραγάγουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο	102
5.1.3 Η αξιοποίηση της επιχειρηματολογίας των μαθητών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.....	104
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	105
5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	106
Βιβλιογραφικές αναφορές	107
Ξενόγλωσσες	107
Ελληνικές	112
Παράρτημα Α.....	115
Παράρτημα Β.....	125

Περίληψη

Η επιχειρηματολογία αποτελεί μία ζωτική πτυχή της υγιούς επικοινωνίας των ανθρώπων, κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η κατοχή της από κάθε έλληνα, που συμμετέχει σε πολύπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα. Βασικές απαιτήσεις της επιχειρηματολογίας είναι η συλλογή και ανάλυση πληροφοριών με στόχο τη λήψη αποφάσεων. Ορμώμενοι από αυτή την παραδοχή, η παρούσα ποσοτική έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο να διερευνήσει την επίδραση της παρακολούθησης ενός προγράμματος Ρητορικής, αλλά και το γενικό επίπεδο της ικανότητας των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, να αναγνωρίζουν τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, της ικανότητάς τους να παράγουν οι ίδιοι επιχειρηματολογικά κείμενα και τον βαθμό ένταξης της επιχειρηματολογίας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 114 μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού από δύο ιδιωτικά σχολεία της Αττικής. Οι 58 μαθητές του ενός ιδιωτικού σχολείου συγκροτούν την πρώτη ομάδα, οι οποίοι κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα Ρητορικής που οργάνωσε το σχολείο τους, με στόχο να καταστούν οι ίδιοι ικανοί ομιλητές, προκειμένου να υποστηρίξουν την άποψή τους και να την αιτιολογούν, ώστε να επιτύχουν την πειθώ των ακροατών – συμμαθητών τους, αξιοποιώντας, κυρίως, τον προφορικό λόγο. Οι υπόλοιποι 56 μαθητές του δεύτερου ιδιωτικού σχολείου συγκροτούν τη δεύτερη ομάδα, οι οποίοι διδάχθηκαν τον επιχειρηματολογικό λόγο μόνο με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ).

Το ερευνώμενο υλικό αποτέλεσαν τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές και τα επιχειρηματολογικά κείμενα που παρήγαγαν. Από την ανάλυση αυτών, τα κυριότερα ευρήματα που προέκυψαν είναι πως το πρόγραμμα της Ρητορικής ενίσχυσε τις θεωρητικές γνώσεις των μαθητών, σχετικές με την επιχειρηματολογία και την ορολογία αυτής. Επίσης, η καθοδηγούμενη έκθεση των μαθητών σε επικοινωνιακές καταστάσεις που απαιτούσαν τη χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου, ως μέσο πειθούς, τους επηρέασε θετικά με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν πιο συχνά τον επιχειρηματολογικό λόγο στις διαπροσωπικές τους επαφές, σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας που διδάχθηκε την επιχειρηματολογία μόνο με βάση το ΑΠΣ. Τέλος, από τα γραπτά κείμενα των μαθητών προκύπτει πως, για να καταφέρουν οι μαθητές να παράγουν ένα δομημένο επιχειρηματολογικό κείμενο, η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας δεν θα πρέπει να είναι ευκαιριακή και μεμονωμένη, αλλά, αντίθετα, η διδασκαλία θα πρέπει να είναι διαρκής και στοχευμένη στις ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτού του κειμενικού είδους.

Λέξεις – κλειδιά: *επιχειρηματολογία, πρόγραμμα Ρητορικής, μοντέλο Toulmin, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

Abstract

Argumentation is a vital aspect of people's healthy communication, so it is necessary for every reasonable human being, who is a part of complex social environments, to possess it. Basic requirements of the argumentation are the collection and analysis of information with a view to making decisions. Prompted by this admission, the quantitative research in question was designed to investigate the effect of monitoring a Rhetoric program, but also the general level of ability of elementary school pupils to recognize the constituent parts of an argument, their ability to produce argumentation texts themselves and the degree of integration of argumentation into their interpersonal relationships.

The sample of the survey consists of 114 elementary school pupils from two private schools in Attica. The 58 pupils of a private school form the first group, who attended a Rhetoric program during the current academic year, which was organized in their school, with the aim of making them capable speakers in order to support their viewpoint and justify it, so as to achieve the persuasion of their listeners - classmates, making use, in particular, of oral speech. The remaining 56 students, from the second private school, who form the second group, were only taught the argumentative speech based on the curriculum.

The research material was the questionnaires completed by the pupils and the argumentative texts they produced. From the analysis of the above, the main findings have been that the Rhetoric program has reinforced students' theoretical knowledge of argumentation and their terminology. Also, the guided exposure of students to communicative situations that required the use of argumentation as a means of persuasion had a positive effect on them and enabled them to make more use of the argumentative argument in their interpersonal contacts than/ in comparison with the students of the group who were only taught the argument based on the curriculum. Finally, it is clear from the pupils' written texts that for students to produce a structured argumentative text, teaching should not be occasional and isolated, but it should be constant and targeted towards the particular requirements of this textual item.

Key words: *argumentation, Rhetoric program, Toulmin model, Primary education*

Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται τα βασικότερα μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, τα οποία έχουν επηρεαστεί από πολλούς και διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Επίσης, επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή του επιχειρηματολογικού λόγου από τη Ρητορική εποχή έως και τη σύγχρονη εποχή, καθώς και μία εννοιολογική αποσαφήνιση των κυριότερων όρων σχετικών με την επιχειρηματολογία. Επιπλέον, το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μία αδρομερή περιγραφή των κυριότερων επιχειρηματολογικών σχημάτων και των σημαντικότερων μοντέλων επιχειρηματολογίας που έχουν αναπτυχθεί, με ιδιαίτερη αναφορά στο μοντέλο που ανέπτυξε ο Toulmin. Τέλος, γίνεται αναφορά στα επιχειρηματολογικά κείμενα, καθώς και στη διδασκαλία αυτών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο, γίνεται μία προσπάθεια, προκειμένου να αναλυθούν τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, κατά τη συγγραφή αυτού του κειμενικού είδους.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία επικεντρώνεται στους εξής θεματικούς άξονες: α. η επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών, β. η σύνδεση μεταξύ της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας και της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών, γ. η ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, ανάλογα με την ηλικία τους, δ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού, κατά την εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στη διδασκαλία του και ε. η ύπαρξη ή μη προσθετικής αξίας κατά την αξιοποίηση του μοντέλου επιχειρηματολογίας που ανέπτυξε ο Toulmin.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε και ο σκοπός της έρευνας και, επιπλέον, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις που διερευνήθηκαν. Επίσης, παρουσιάζονται η ερευνητική μέθοδος και το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της μεθοδολογικής πορείας και των εργαλείων συλλογής δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, ανά ερευνητική υπόθεση, ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου κατείχε ανέκαθεν εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει τις τελευταίες πέντε δεκαετίες στη συστηματική μελέτη και στην ανάπτυξη πολλών μοντέλων διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Στην πρώτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα βασικότερα από αυτά τα μοντέλα, τα οποία έχουν επηρεαστεί από πολλούς και διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η λογοτεχνία, η φιλολογία, η γλωσσολογία, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία.

Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή του επιχειρηματολογικού λόγου από τη Ρητορική εποχή έως και τη σύγχρονη εποχή, καθώς και μία εννοιολογική αποσαφήνιση των κυριότερων όρων σχετικών με την επιχειρηματολογία. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα κυριότερα επιχειρηματολογικά σχήματα, όπως αυτά κατηγοριοποιήθηκαν ύστερα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και τα σημαντικότερα μοντέλα επιχειρηματολογίας που έχουν αναπτυχθεί. Τέλος, στην παρούσα ενότητα, γίνεται αναφορά στα επιχειρηματολογικά κείμενα, καθώς και στη διδασκαλία αυτών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις τάξεις του Δημοτικού. Κλείνοντας, αναλύονται τόσο τα οφέλη των μαθητών από τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου, όσο και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται.

1.1 Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.

1.1.1 Το παραδοσιακό μοντέλο και το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης

Το *παραδοσιακό μοντέλο* διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου έχει επηρεαστεί άμεσα από τη φιλολογική ερμηνευτική θεωρία της λογοτεχνίας, η οποία δίνει έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου, και από τη φορμαλιστική θεωρία, η οποία θεωρεί τη μορφή και τη γλώσσα του κειμένου ως τα κύρια μέσα με τα οποία αποκτά λογοτεχνικότητα ένα κείμενο (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Στο παραδοσιακό μοντέλο η έμφαση δίνεται στο προϊόν, στο κείμενο του μαθητή-συγγραφέα. Έτσι, οι μαθητές διδάσκονται τους γλωσσικούς κανόνες και η αποτελεσματικότητα του κειμένου κρίνεται από την ακρίβεια αυτών των γλωσσικών χαρακτηριστικών (Μέσσιου, 2003). Ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός φορέας της γνώσης, ο μοναδικός αποδέκτης και κριτής του γραπτού των μαθητών, ενώ ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης. Σε αυτή τη διδακτική στάση είναι εμφανής η επιρροή των Συμπεριφοριστικών μοντέλων μάθησης, σύμφωνα με τα οποία η δασκαλοκεντρική προσέγγιση θεωρείται ο καταλληλότερος τρόπος διδασκαλίας μηχανοποιημένων δεξιοτήτων γραφής (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι αντιδράσεις που δημιουργήθηκαν, λόγω της ακαμψίας και των περιορισμών του παραδοσιακού μοντέλου, ώθησαν στην υποστήριξη ενός μοντέλου παραγωγής γραπτού λόγου που βρίσκεται στον αντίποδα του παραδοσιακού μοντέλου και υποστηρίζει την απελευθέρωση της προσωπικής έκφρασης των μαθητών (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Το *μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης* κινείται μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και ενθάρρυνσης, παρά καθοδήγησης και αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό. Οι υποστηρικτές της ελεύθερης έκφρασης θεωρούν πως η σύνθεση του γραπτού λόγου μαθαίνεται, δε διδάσκεται και ο μοναδικός τρόπος μάθησης είναι η πράξη. Οι θεωρίες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς και αυτές της «εποικοδομιστικής σχολής» που αναγνωρίζουν την προσωπική συμβολή του ατόμου στην οικοδόμηση της γνώσης, έχουν άμεση επίδραση στο μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης (Ματσαγγούρας, 1998). Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης δίνει έμφαση στη διαδικασία, η οποία ανοίγει τον δρόμο για την απόκτηση της «προσωπικής φωνής» του συγγραφέα – μαθητή. Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αντικαταστάθηκε ο παραδοσιακός όρος έκθεση από τον όρο γραπτή έκφραση.

Μια από τις βασικές παραδοχές του εν λόγω μοντέλου είναι η γλωσσολογική, σύμφωνα με την οποία οι δομές του προφορικού λόγου δεν διαφέρουν με αυτές του γραπτού. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998), οι ερευνητές έχουν αποδείξει πως αυτή η αντίληψη είναι λανθασμένη, καθώς υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τρόπο οργάνωσης του προφορικού λόγου και στον τρόπο οργάνωσης του γραπτού λόγου. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που ασκήθηκε κριτική στο μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης. Επιπλέον, οι κριτικοί του μοντέλου υποστήριξαν πως το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης δεν προσφέρεται για τη συγγραφή μη λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία απαιτούν καθιερωμένη δομή και καθιερωμένο ύφος. Στη συνέχεια αναλύονται οι τρεις βασικότερες σχολές σκέψης, οι οποίες κυριαρχούν στον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται η διαδικασία παραγωγής, ανάγνωσης και κατανόησης του γραπτού λόγου: η γνωστική, η κοινωνικο-γνωστική, η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

1.1.2 Γνωστική προσέγγιση

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών βεβαιώνουν πως η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου δεν είναι μία εύκολη υπόθεση (Harris, Ray, Graham, & Houston, 2018· Boscolo, Arfé, & Quarisa, 2007). Ακόμη και αν οι μαθητές είναι πολύ καλοί γνώστες ενός συγκεκριμένου θέματος, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στον γραπτό λόγο (Hyland, 2013· Kellogg, 2008). Όταν απαιτούνται και δεξιότητες κριτικής σκέψης, τότε οι δυσκολίες των μαθητών είναι ακόμα μεγαλύτερες (Çavdar & Doe, 2012).

Προκειμένου ο συγγραφέας να επικοινωνήσει τις προθέσεις του, θα πρέπει να παραγάγει ένα κείμενο το οποίο θα διέπεται από συνεκτική οργάνωση και δομή. Για την επίτευξη αυτού του στόχου

δεν αρκεί η απλή μίμηση προτύπων ούτε και η άσκηση της ελεύθερης έκφρασης των ιδεών ενός συγγραφέα, όπως υποστήριζαν τα προηγούμενα μοντέλα. Έτσι, από τη δεκαετία του 1980, υπό την επίδραση της Γνωστικής Ψυχολογίας, το ενδιαφέρον πλέον μετακινείται από τη δομή και την οργάνωση του κειμένου στις γνωστικές παραμέτρους που είναι σημαντικές για την εκτέλεση του συγγραφικού έργου (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Τα γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου δίνουν έμφαση στο σύνολο των νοητικών διεργασιών που ενεργοποιούνται κατά τη συγγραφική διαδικασία. Οι νοητικές αυτές διεργασίες δεν αφορούν μόνο τη λεκτική παραγωγή, αλλά και την ανάγνωση και την κατανόηση. Η σύνταξη ενός κειμένου μπορεί να συγκριθεί με μία κατάσταση επίλυσης ενός προβλήματος, όπου απαιτούνται πολύπλοκες γνωστικές δεξιότητες (Alamargot & Chanquoy, 2001· Flower & Hayes, 1981a). Παρακάτω ακολουθεί μία αδρομερής περιγραφή των πιο διαδεδομένων γνωστικών μοντέλων διδασκαλίας του γραπτού λόγου:

1.1.2.1 Το μοντέλο των Hayes και Flower

Σύμφωνα με το μοντέλο που ανέπτυξαν οι Hayes και Flower η σύνθεση του κειμένου δεν οργανώνεται σε μία γραμμική αλληλουχία, αλλά πραγματοποιείται ως μία ενορχηστρωμένη διαδικασία παραγωγής και οργάνωσης μεμονωμένων ιδεών η οποία επαναλαμβάνεται (Flower & Hayes, 1981a). Το συγγραφικό έργο καθορίζεται από τρεις παράγοντες:

α. Το *περιβάλλον εργασίας* (task environment), που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που δεν σχετίζονται άμεσα με τον ίδιο τον συγγραφέα, όπως είναι το θέμα, το ακροατήριο, τα κίνητρα για τη συγγραφή του κειμένου, αλλά, και το ίδιο το κείμενο που έχει παραχθεί (Alamargot & Chanquoy, 2001· Flower & Hayes, 1981a· Hayes & Flower, 1983).

β. Τη *μακρόχρονη μνήμη* του συγγραφέα, όπου περιλαμβάνει αποθηκευμένες γνώσεις για το θέμα, το ακροατήριο και τα κειμενικά είδη (Alamargot & Chanquoy, 2001· Flower & Hayes, 1981a· Hayes & Flower, 1983).

γ. Τις *συγγραφικές διαδικασίες*, οι οποίες περιλαμβάνουν:

α. Τον *προγραμματισμό* ή την πράξη οικοδόμησης της εσωτερικής αναπαράστασης του θέματος που καλείται να αναπτύξει ο συγγραφέας (planning), η οποία συνεπάγεται μία σειρά διαδικασιών. Η πιο προφανής είναι η *δημιουργία ιδεών* (generation ideas), η οποία περιλαμβάνει την ανάκτηση σχετικών πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Ύστερα, ο συγγραφέας *οργανώνει* (organization) τις ιδέες του. Η διαδικασία της οργάνωσης φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργική σκέψη και την ανακάλυψη, καθώς είναι ικανή να ομαδοποιεί ιδέες και να διαμορφώνει νέες έννοιες. Η οργάνωση είναι πολύ περισσότερο από την απλή διάταξη των ιδεών, καθώς είναι αυτή που συμβάλει καθοριστικά στην παραγωγή ενός κειμένου με συνοχή. Ο *καθορισμός*

στόχων (goal setting) αποτελεί την τρίτη και μείζονα πτυχή της διαδικασίας του προγραμματισμού. Οι στόχοι είναι ουσιαστικοί - αυτό που θέλει ο συγγραφέας να επικοινωνήσει - και διαδικαστικοί - πώς να το επικοινωνήσει-. Οι στόχοι μπορούν να αναθεωρηθούν από τους συγγραφείς, αν συνειδητοποιήσουν πως κάποιος από αυτούς δεν εξυπηρετεί τη σύνθεση του κειμένου (Alamargot & Chanquoy, 2001· Flower & Hayes, 1981a· Flower & Hayes, 1981b· Hayes & Flower, 1983).

β. Την *Καταγραφή* (translating), όπου οι ιδέες του συγγραφέα που σχεδιάστηκαν μετατρέπονται σε κείμενο (Alamargot & Chanquoy, 2001). Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσονται οι ιδέες και επενδύονται γλωσσικά υπό τη διαρκή αξιολόγηση της καταλληλότητας των συντακτικών, γραμματικών και ορθογραφικών δομών που επιλέγονται (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

γ. Τη *Βελτίωση* (reviewing), η οποία εξαρτάται από δύο υπο-διαδικασίες: την *αξιολόγηση* και την *αναθεώρηση*. Η βελτίωση μπορεί να είναι μια συνειδητή διαδικασία κατά την οποία οι συγγραφείς επιλέγουν να διαβάσουν αυτό που έχουν γράψει είτε ως εφελκυστικό για περαιτέρω καταγραφή είτε με γνώμονα τη συστηματική αξιολόγηση και / ή αναθεώρησή του. Οι υπο-διαδικασίες της αναθεώρησης και της αξιολόγησης μπορούν να παρεμβάλλονται σε οποιαδήποτε άλλη διαδικασία και να εμφανιστούν ανά πάσα στιγμή στην πράξη της γραφής (Flower & Hayes, 1981a· Flower & Hayes, 1981b). Αυτές οι διαδικασίες είναι σημαντικές, επειδή οι συγγραφείς μπορούν να ξοδέψουν έως και 70% του χρόνου γραφής τους (Flower & Hayes, 1981b), μεγάλο μέρος των οποίων δαπανάται για προγραμματισμό σε επίπεδο προτάσεων. Οι συγγραφείς ξαναδιαβάζουν αυτό που έγραψαν και αποφασίζουν τι θα πουν στη συνέχεια.

δ. Την *Τελική έκθεση* (editing), όπου περιλαμβάνει την τελική αξιολόγηση και διόρθωση του κειμένου τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο όσο και με την επίτευξη του αρχικού του στόχου (Flower & Hayes, 1981a). Ο συγγραφέας ξαναγράφει το κείμενο, το οποίο προορίζεται για το ακροατήριο. Το τελευταίο αυτό στάδιο έχει ιδιαίτερη σημασία για τον συγγραφέα, καθώς σε αυτό το στάδιο υλοποιείται όλη η προηγούμενη σύνθετη διαδικασία (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

1.1.2.2 Τα αναπτυξιακά μοντέλα των Bereiter και Scardamalia

Οι Bereiter και Scardamalia ανέπτυξαν άλλα δυο γνωστικά μοντέλα γραφής που αξιοποιούν οι αρχάριοι και οι έμπειροι συγγραφείς αντίστοιχα. Το πρώτο, με τίτλο «μοντέλο παράθεσης της πληροφορίας» (*Knowledge Telling Strategy*), είναι μια στρατηγική που ακολουθούν κυρίως οι αρχάριοι μαθητές – συγγραφείς. Γενικά, συνίσταται στην παραγωγή ενός κειμένου με τη διατύπωση ιδεών, όπως αυτές ανακτώνται από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, χωρίς να αναδιοργανώνεται το εννοιολογικό περιεχόμενο ή η γλωσσική μορφή του κειμένου (Alamargot & Chanquoy, 2001). Οι άπειροι μαθητές-συγγραφείς χρησιμοποιούν έναν απλουστευμένο τρόπο γραφής, παραθέτοντας συνειρμικά πληροφορίες τη μία μετά την άλλη (Ξάνθη, 2015). Τα κείμενα χαρακτηρίζονται από

περιορισμένη έκταση, ελλιπή οργάνωση και δομή, καθώς και από απουσία συνοχής των πληροφοριών, αφού οι μαθητές-συγγραφείς δεν διαθέτουν τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές (Ράλλη & Σπαντιδάκης, 2009).

Το δεύτερο μοντέλο, με τίτλο «μοντέλο μετασχηματισμού της πληροφορίας» (knowledge-transforming model), είναι πιο εξειδικευμένο και απαντάται κυρίως σε πιο έμπειρους μαθητές-συγγραφείς (Bereiter, Scardamalia, & Burtis, 1988). Η στρατηγική αυτή επιτρέπει την επεξεργασία του εννοιολογικού περιεχομένου, καθώς και της κειμένο-γλωσσικής μορφής, προκειμένου το κείμενο να επιτελέσει τους επικοινωνιακούς στόχους του (Alamargot & Chanquoy, 2001). Οι έμπειροι μαθητές - συγγραφείς θέτουν στόχους και δημιουργούν σχέδια δράσης για την επίτευξη αυτών. Έτσι, ενεργοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και γνωρίζουν πότε, πού και γιατί θα εφαρμόσουν κάθε τεχνική (Ξάνθη, 2015), δηλαδή εκτελούν εσωτερικές νοητικές διεργασίες που τους διαφοροποιούν από τους αρχάριους συγγραφείς (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

1.1.2.3 Το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής του Kellogg

Ο Kellogg (2008) επεκτείνει το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia προτείνοντας ένα τρίτο στάδιο, το στάδιο της «επεξεργασμένης γραφής». Στο στάδιο της «παράθεσης πληροφοριών» ο συγγραφέας ενδιαφέρεται για τις σκέψεις του, αδιαφορώντας για το πώς θα ερμηνεύσει το κείμενό του ο αναγνώστης, ακόμη και αν γνωρίζει ο συγγραφέας ότι οι απόψεις του διαφέρουν από αυτές των αναγνωστών του. Ωστόσο, στο στάδιο του «μετασχηματισμού των πληροφοριών», όταν ο συγγραφέας διαπιστώσει πως ανάμεσα στο κείμενο που έχει γράψει και σε αυτά που εννοεί ο ίδιος ως συγγραφέας υπάρχει ασυμφωνία, τότε επιδίδεται εκ νέου σε διαδικασίες σχεδιασμού και γλωσσικής παραγωγής. Έτσι, ο Kellogg προτείνει το τρίτο στάδιο της «επεξεργασμένης γραφής», όπου ο συγγραφέας διατηρεί και χειρίζεται στη μνήμη του τις ιδέες του ίδιου, ως συγγραφέας του κειμένου, το ίδιο το κείμενο, αλλά και την αναπαράσταση του κειμένου με τον τρόπο που θα μπορούσε να την κατασκευάσει ένας υποτιθέμενος αναγνώστης. Ο συγγραφέας προσπαθεί να προβλέψει διαφορετικούς τρόπους που θα μπορούσε ο αναγνώστης να ερμηνεύσει το κείμενο και τις λαμβάνει υπόψη κατά την αναθεώρησή του κειμένου. Ο συντονισμός των παραπάνω αναπαραστάσεων είναι χαρακτηριστικό των επιδέξιων συγγραφέων (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Kellogg, 2008).

1.1.3 Κοινωνικο- Γνωστική προσέγγιση

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισε να μελετάται το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η συγγραφή και κατά πόσο το πλαίσιο αυτό επηρεάζει το παραγόμενο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες, η γραφή είναι αλληλεπιδραστική δραστηριότητα παραγωγής γραπτών μηνυμάτων -σκέψεις, συναισθήματα, πληροφορίες-. Κατά τη διάρκεια

παραγωγής αυτών των μηνυμάτων εμπλέκονται 4 στοιχεία: ο συγγραφέας, ως αγγελιοφόρος, το περιεχόμενο του μηνύματος, ο τρόπος γραφής του συγγραφέα και ο παραλήπτης. Έτσι, το κοινωνικό στοιχείο παύει να αποτελεί ένα απλό περίγραμμα, εντός του οποίου εκτυλίσσεται η αλληλεπίδραση των υποκειμένων, αλλά μεταβάλλεται σε καθοριστικό παράγοντα της γνωστικής διαδικασίας (Ζούρου, 2009). Από τις πρώτες ερευνήτριες που προσπάθησαν να γεφυρώσουν τη γνωστική με την κοινωνική προσέγγιση ήταν η Flower, η οποία επέκτεινε το αρχικό της μοντέλο, προκειμένου να μπορέσει να ερμηνεύσει την επίδραση που ασκεί το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό πλαίσιο στη συγγραφή (Zimmerman, 1998). Μία από τις βασικές αρχές του αναθεωρημένου μοντέλου της Flower (1994) υποστηρίζει πως η συγγραφή και η ανάγνωση δεν αποτελούν μία απλή διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και διανομής της γνώσης, αλλά είναι ενεργητικές επικοινωνιακές διαδικασίες κατασκευής νοημάτων (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Αργότερα, ο Hayes (1996) αναθεώρησε και αυτός το μοντέλο που είχε δημιουργήσει με τη Flower και τόνισε τον ρόλο της εργαζόμενης μνήμης του συγγραφέα και του κοινωνικού περιβάλλοντός του. Το νέο μοντέλο αποτελείται από δυο βασικές παραμέτρους: το *περιβάλλον εργασίας* και το *άτομο – συγγραφέας*.

Το περιβάλλον εργασίας διακρίνεται στο *κοινωνικό* και στο *φυσικό*. Ο Hayes στον όρο κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνει: το ακροατήριο, το οποίο είναι ικανό να διαφοροποιήσει το γραπτό κείμενο, τους συνεργάτες, αλλά και τις γραπτές πηγές που συμβουλευεται ο συγγραφέας κατά τη συγγραφή του κειμένου του. Ο Hayes θεωρεί τη συγγραφή μία κοινωνική πρακτική γι' αυτό και δίνει εξέχοντα ρόλο στο κοινωνικό περιβάλλον. Με τον όρο φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στο κείμενο που έχει παραχθεί, το οποίο δεσμεύει τον συγγραφέα σχετικά με τη συνέχεια του κειμένου, και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για αυτή την παραγωγή (π.χ. χαρτί, μολύβι) (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Hayes, 2000).

Το δεύτερο βασικό συστατικό είναι το άτομο - συγγραφέας, όπου περιλαμβάνει: τα κίνητρα, τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις στάσεις, καθώς και τις γνωστικές διαδικασίες. Οι γνωστικές διαδικασίες περιλαμβάνουν: την ερμηνεία και την παραγωγή κειμένου και τον αναστοχασμό. Επιπλέον, είναι η εργαζόμενη και η μακροπρόθεσμη μνήμη. Η μεν πρώτη αντιπροσωπεύει τη φωνολογική, τη σημασιολογική και την οπτικο-χωρική αναπαράσταση πινάκων και εικόνων, ενώ η δεύτερη αντιπροσωπεύει τις γνώσεις του ατόμου για το θέμα, το ακροατήριο κ.λ.π. (Hayes, 2000).

1.1.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 μεταφέροντας το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας από τη γλωσσική ικανότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και έχει τις θεωρητικές της ρίζες στην εργασία των Hymes (1972)

και Halliday (1978). Ο Hymes ορίζει την επικοινωνιακή ικανότητα ως τη δεξιότητα του χρήστη της γλώσσας να τη χρησιμοποιεί κατάλληλα στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Επομένως, για να κατορθώσει κανείς να επικοινωνήσει μέσω της γλώσσας θα πρέπει να κατέχει γλωσσικές γνώσεις, αλλά και κοινωνικές (Bagarić & Djigunović, 2007). Προκειμένου ο Hymes να περιγράψει τους παράγοντες που εμπλέκονται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός, τους ομαδοποίησε σε 8 κατηγορίες χρησιμοποιώντας το ακρωνύμιο SPEAKING. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

Setting (φυσικό περιβάλλον): Αναφέρεται στον χρόνο, στον χώρο και στο πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Επίσης, αναφέρεται και στη σκηνή (*scene*), η οποία καθορίζει το ψυχολογικό πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης (Hymes, 1967).

Participants: Οι συμμετέχοντες, όπου περιλαμβάνονται ο ομιλητής/πομπός και ο ακροατής/δέκτης (Hymes, 1967) και τα χαρακτηριστικά αυτών (ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, σχέσεις κ.α.) (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Ends: Οι προθέσεις, στις οποίες εντάσσονται τόσο οι στόχοι της επικοινωνίας όσο και τα αποτελέσματά της, τα οποία μπορεί να διαφέρουν κάποιες φορές (Hymes, 1967).

Actsequences: Τις ακολουθίες των πράξεων, όπου περιλαμβάνεται η μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος, δυο κεντρικές έννοιες στην πράξη του λόγου οι οποίες αλληλεξαρτώνται (Hymes, 1967).

Key: Το κλειδί, δηλαδή το ύφος του λόγου, περιγράφει τον τόνο ή το πνεύμα με το οποίο μεταδίδεται ένα μήνυμα και μπορεί να περιλαμβάνει και στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (Hymes, 1967).

Instrumentalities: Είναι τα μέσα της επικοινωνίας στα όποια περιλαμβάνονται τα κανάλια και οι μορφές του λόγου (Hymes, 1967).

Norms: Είναι οι κανόνες, οι γλωσσικές και κοινωνικές νόρμες (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τις νόρμες αλληλεπίδρασης και τις νόρμες ερμηνείας, οι οποίες διαμορφώνονται από τον πολιτισμό κάθε κοινωνίας (Hymes, 1967).

Genres: αναφέρεται στα κειμενικά είδη (π.χ. διάλεξη, διαφήμιση κ.α.) (Hymes, 1967).

1.1.5. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Τη δεκαετία του 1990 αναπτύχθηκαν τρεις σχολές κειμενοκεντρικής προσέγγισης με γνωστότερη την Αυστραλιανή σχολή, η οποία στηρίζεται θεωρητικά στην εργασία του Halliday (1978), ο οποίος υποστήριξε πως η γλώσσα, ως κοινωνικο – σημειωτικό σύστημα, αποτελεί πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η Αυστραλιανή σχολή, μεταξύ των άλλων, αποδέχεται πως υπάρχουν κανόνες και δομές, που ξεπερνούν τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της λέξης και της πρότασης και αφορούν το κείμενο στο σύνολό του. Έχοντας αυτή τη θεωρητική βάση, οι υποστηρικτές της Αυστραλιανής σχολής θεωρούν πως το άτομο είναι ικανό να κατανοεί τον γραπτό λόγο των άλλων, αλλά και να παράγει το ίδιο το άτομο γραπτό

λόγο κατανοητό από τους άλλους, όταν είναι σε θέση να γνωρίζει αυτούς τους υπερπροτασιακούς κανόνες. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναδεικνύει τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου, αλλά και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον κοινωνικό ρόλο και τη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος του παραγόμενου κειμένου (Ματσαγγούρας, 1998).

Το κείμενο, σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, αναγορεύεται σε σημείο εκκίνησης και πλαίσιο οργάνωσης της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης και απαιτεί την ένταξη του παραγόμενου κειμένου, και ευρύτερα του παραγόμενου λόγου, σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο, με τρόπο που να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι του (Ιορδανίδου, 2007). Έτσι, η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελίσσεται από μία απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα σε μία διαδικασία σύνθετη, όπου απαιτείται η κατασκευή ποικίλων κειμενικών μορφών, που δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά -λεξικογραμματικά και υφολογικά - στοιχεία τους (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

1.2 Ο γραπτός επιχειρηματολογικός λόγος

1.2.1 Ιστορία της επιχειρηματολογίας

1.2.1.1 Επιχειρηματολογία και Ρητορική τέχνη

Σύμφωνα με τις τρέχουσες αντιλήψεις η ρητορική ξεκίνησε από τη Σικελία με τα εγχειρίδια του Κόρακα και του Τεισία και εξελίχθηκε σε ένα από τα κυριότερα αντικείμενα μελέτης των σοφιστών, οι οποίοι διαφήμιζαν τις δεξιότητές τους σε νεαρούς άνδρες που στόχευαν να αναδειχθούν σε μία δημοκρατική πόλη. Για να το μπορέσει να το επιτύχει αυτό κάποιος από τους νεαρούς άνδρες, θα έπρεπε να διαθέτει την ικανότητα να πείθει τα πολυπληθή ακροατήρια της εκκλησίας του δήμου. Το βασικό μέσο της πειθούς ήταν η ρητορική, μία τέχνη που κάλυπτε το ευρύ φάσμα σημασιών της ελληνικής λέξης *λόγος*, η οποία μπορούσε να σημαίνει «λέξη», «ομιλία», «επιχείρημα», «αιτιολόγηση» (Gagarin, 2003). Με αφετηρία τον Ισοκράτη, τον τέταρτο αιώνα, έγιναν καθεστώς οι σχολές ρητορικής και σε όλη τη διάρκεια της ελληνορωμαϊκής περιόδου η ρητορική αποτελούσε ένα συστηματικό τμήμα της επίσημης εκπαίδευσης των νέων ανδρών (Kennedy, 2005).

Στην πλήρως ανεπτυγμένη μορφή της η κλασική ρητορική διδασκαλία αποτελούνταν από πέντε μέρη:

α. *Η εύρεσις*, της οποίας το θέμα είναι η αναγνώριση του υπό εξέταση ζητήματος, που αποκαλείται *στάσις* του λόγου, και τα διαθέσιμα μέσα πειθούς του ακροατηρίου.

β. *Η τάξις*, η οποία δηλώνει την οργάνωση του λόγου σε μέρη τα οποία είναι: *Το προοίμιον*, δηλαδή η εισαγωγή, η οποία αποβλέπει στο να κερδίσει το ενδιαφέρον και την καλή πίστη του ακροατηρίου. *Η διήγησις*, η λεπτομερής έκθεση αυτών που έχουν προηγηθεί, η οποία θα πρέπει να είναι σύντομη, καθαρή και πειστική. *Η πίστις*, η οποία περιέχει λογικά επιχειρήματα που ενισχύουν

τη θέση του ομιλητή και επιδιώκει να αντικρούσει ενστάσεις που μπορούν να δημιουργηθούν εναντίον της. Τέλος, το συμπέρασμα ή *επίλογος*, όπου περιέχεται μία ανακεφαλαίωση και στοχεύει, παράλληλα, στη συναισθηματική επίκληση του ακροατηρίου.

γ. *Η λέξις*, ο τρόπος, δηλαδή, που ο ομιλητής θα ενσωματώσει σε λέξεις και προτάσεις τη θέση του.

δ. *Η μνήμη*, η απομνημόνευση λέξη προς λέξη του ρητορικού λόγου από τον σπουδαστή της ρητορικής, για να τον αποδώσει προφορικά.

ε. *Η υποδομή*, που εμπεριέχει τον έλεγχο της φωνής και τις χειρονομίες και η οποία προτάθηκε από τον Αριστοτέλη (Kennedy, 2005).

Ο σκοπός της ρητορικής αποτέλεσε πεδίο αντιπαραθέσεων μεταξύ των φιλοσόφων και των ρητόρων. Ο σημαντικότερος επικριτής της ρητορικής ήταν ο Πλάτων, ο οποίος άσκησε και τη μεγαλύτερη επίδραση, ιδιαίτερα με το έργο τους *Γοργίας*. Η ρητορική θεωρήθηκε ως μία ηθικά ύποπτη τεχνική των πολιτικών της εποχής, σε αντίθεση με τη φιλοσοφία, η οποία βασίζεται στην «αλήθεια». Ωστόσο, και σύγχρονοι αναγνώστες παίρνουν το μέρος της φιλοσοφίας στη διαμάχη με τη ρητορική, «καθώς συνδέουν την πρώτη με την αλήθεια, την πνευματική εντιμότητα, το βάθος αντίληψης, τη συνέπεια και την ειλικρίνεια. Αντίθετα, η ρητορική συνδέεται με λεκτική επιδεξιότητα, κενή μεγαλοστομία, κοινοτυπία, ηθική αμφιθυμία και με την επιθυμία για την επίτευξη ιδιοτελούς συμφέροντος με κάθε μέσο» (Kennedy, 2005, σ. 19).

Ο Αριστοτέλης, ο πατέρας της λογικής, ορίζει τη ρητορική ως *την ικανότητα να διαβλέπεις σε κάθε περίπτωση τα διαθέσιμα μέσα πειθούς*. Για τον ίδιο είναι μία τέχνη που είναι χρήσιμη για την κοινωνία, μπορεί να περιγραφεί και να ασκηθεί και είναι ηθικά ουδέτερη. Η φράση σε «κάθε περίπτωση» διαφοροποιεί τη ρητορική από τη διαλεκτική. Η ρητορική ασχολείται με συγκεκριμένα θέματα που σχετίζονται με συγκεκριμένα πρόσωπα και πράξεις, ενώ η διαλεκτική αποτελεί μία μέθοδο ανάλυσης και ελέγχου προτάσεων που αφορούν οποιοδήποτε θεματικό πεδίο (Kennedy, 2005· Rapp, 2012).

Σύμφωνα με τη *Ρητορική* του Αριστοτέλη τρία είναι τα συστατικά στοιχεία ενός ρητορικού λόγου: ο *ομιλητής*, το *θέμα* για το οποίο μιλάει και, τέλος, αυτός στον οποίο απευθύνεται· αυτός, δηλαδή ο *ακροατής*, είναι και ο τελικός στόχος του λόγου. Έτσι, υπάρχουν τρία είδη ρητορικής, γιατί τόνων ειδών είναι και οι ακροατές των λόγων:

α. *Οι δικανικοί*, που εκφωνούνται στο δικαστήριο και αφορούν στο νόμιμο (ή παράνομο), στο δίκαιο (ή άδικο) χαρακτήρα μιας πράξης.

β. *Οι συμβουλευτικοί*, που σχετίζονται με μία πολιτική περίσταση κατά την οποία σε ένα συμβούλιο πολιτών εκφωνούνται λόγοι υπέρ ή κατά πολιτικών μέτρων και δράσεων.

γ. *Οι επιδεικτικοί*, που εκφωνούνται με αφορμή εορτασμούς ή τελετουργίες για τον έπαινο (ή σπανιότερα για την κατηγορία) ανθρώπων (Παγκουρέλια, 2013· Αριστοτέλης, Ρητορική, 1358a-1359a).

Ο Σταγίριτης φιλόσοφος προτείνει δύο κατηγορίες μέσω πειθούς του ακροατηρίου:

Τα μη καλλιτεχνικά ή άτεχνα, τα οποία προϋπάρχουν και δεν κατασκευάζονται από τον ρήτορα. Τέτοια είναι τα συμβόλαια, οι μαρτυρίες, οι ομολογίες, τα οποία χρησιμοποιεί για να ενισχύσει τις απόψεις του.

Τα καλλιτεχνικά ή έντεχνα μέσα, τα οποία κατασκευάζει ο ρήτορας με τη βοήθεια της Ρητορικής τέχνης και είναι: η παρουσίαση του χαρακτήρα *-ήθος-* του ομιλητή ως αξιόπιστου, η διέγερση του συναισθήματος *-πάθος-* του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται και η χρήση επιχειρημάτων *-λόγος-* (Kennedy, 2005· Παγκουρέλια, 2013).

Το επιχειρηματολογικό μέσο που μπορεί να αξιοποιήσει ένας ομιλητής για την υποστήριξη μίας θέσης είναι το ενθύμημα, ένα είδος συλλογισμού που αποτελεί το «σώμα» της απόδειξης και το κυριότερο μέσο δημιουργίας πειθούς (Αριστοτέλης, Ρητορική, 1358a-1359a). Ο Αριστοτέλης ανέπτυξε δύο κύρια είδη συλλογισμού, τον παραγωγικό και τον επαγωγικό, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1.2.1.2 Η επιχειρηματολογία στην Κλασική ή Τυπική Λογική

Η Τυπική Λογική (formal logic), κάνοντας χρήση μιας τεχνητής, συμβολικής και αφηρημένης γλώσσας, εξετάζει τους κανόνες και τις διαδικασίες του ορθώς διανοεΐσθαι (Λεοντσίνη, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη της επιχειρηματολογίας έχει μία πολύ μεγάλη παράδοση, η οποία μπορεί να ανιχνευθεί στα αρχαία ελληνικά γραπτά κείμενα σχετικά με τη λογική, τη ρητορική και τη διαλεκτική (van Eemeren, Jackson, & Jacobs, 2015). Στα *Πρώτερα* και *Υστερα Αναλυτικά* ο Αριστοτέλης ταυτίζει το επίχειρημα με τον συλλογισμό ως εκείνη τη μορφή λόγου, κατά την οποία, «αν θέσουμε ορισμένα «δεδομένα», προκύπτει χάρη σε αυτά και κατά τρόπο αναγκαίο, κάτι διαφορετικό από αυτά. Οι προκείμενες προτάσεις είναι τα στοιχεία από τα οποία προκύπτει αναγκαστικά μία νέα πρόταση, το συμπέρασμα» (Εγγλέζου, 2014, σ. 51). Ο Αριστοτέλης αναπτύσσει δύο κύρια είδη συλλογισμών: τον παραγωγικό συλλογισμό και τον επαγωγικό συλλογισμό.

Σύμφωνα με τον παραγωγικό συλλογισμό εκκινούμε από μια αρχή γενικού και αφηρημένου χαρακτήρα, που λαμβάνουμε ως παραδοχή ή υπόθεση, και καταλήγουμε σε κάτι ειδικό (Κωσταράς, 1991). Αποτελείται από δύο προκείμενες και ένα συμπέρασμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του αριστοτελικού συλλογισμού είναι το εξής

Όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί. (γενίκευση)

Ο Σωκράτης είναι άνθρωπος. (συγκεκριμενοποίηση)

Άρα, ο Σωκράτης είναι θνητός. (συμπέρασμα)

Η εγκυρότητα του παραγωγικού συλλογισμού συνίσταται στην υιοθέτηση του συμπεράσματος, αφού είναι αποδεκτή η ακρίβεια των προκείμενων προτάσεων (Εγγλέζου, 2014).

Στον επαγωγικό συλλογισμό η πορεία είναι αντίστροφη από τον παραγωγικό, καθώς εκκινούμε από τις επιμέρους περιπτώσεις, από το ειδικό και το συγκεκριμένο και συμπεραίνουμε για το γενικό, το καθολικό (Κωσταράς, 1991). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) αυτό το είδος συλλογισμού ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να θεωρητικοποιεί την εμπειρία του και να οικοδομεί την άποψή του για τον κόσμο. Στην κλασική του μορφή, ο επαγωγικός συλλογισμός ακολουθεί τα βασικά βήματα όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

Το άθροισμα των γωνιών του τετραγώνου, του παραλληλογράμμου, του ρόμβου και του τραπέζιου είναι 360°.

Το τετράγωνο, το παραλληλόγραμμο, ο ρόμβος και το τραπέζιο είναι τετράπλευρα

Άρα, τα τετράπλευρα έχουν άθροισμα γωνιών 360°.

Η εγκυρότητα των επαγωγικών γενικεύσεων στηρίζεται στην εξαντλητική εξέταση όλων των μεμονωμένων περιπτώσεων. Ωστόσο, επειδή αυτό είναι πρακτικά αδύνατο, ο επαγωγικός συλλογισμός βασίζεται στην παραδοχή ότι στον κόσμο επικρατεί κανονικότητα, η οποία επιτρέπει στα άτομα να εξάγουν γενικούς νόμους και γενικές αρχές, που ισχύουν και για τις περιπτώσεις οι οποίες δεν εξετάστηκαν (Ματσαγγούρας, 2004).

1.2.1.3 Η επιχειρηματολογία στη μη Τυπική ή Άτυπη Λογική

Η Άτυπη Λογική (informal logic) είναι η πρακτική λογική, η οποία συνίσταται στη μελέτη, στην ανάλυση και στην αξιολόγηση της εγκυρότητας των επιχειρημάτων, κάνοντας χρήση της φυσικής γλώσσας, δηλαδή, της γλώσσας που μεταχειριζόμαστε στην καθημερινή μας επικοινωνία (Λεοντσίνη, 2006). Το θεωρητικό κίνημα της μη Τυπικής Λογικής εμφανίζεται περίπου στις αρχές του 1970 στην Αμερική και στον Καναδά (Εγγλέζου, 2014) και σχετίζεται άμεσα με το αμερικανικό εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό κίνημα εκείνης της εποχής, που στόχευε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη δραστηριότητα της πρακτικής αρετής, όπως την έχει αποκαλέσει ο Αριστοτέλης (Blair & Johnson, 1982).

Επιδίωξη των υποστηρικτών της μη Τυπικής Λογικής ήταν η μελέτη των επιχειρημάτων με έναν τρόπο διαφορετικό σε σχέση με εκείνο των υποστηρικτών της Τυπικής Λογικής, οι οποίοι επιδίωξαν την απομάκρυνση της Λογικής από τη φυσική γλώσσα και την αντικατάσταση των λέξεων από σύμβολα (Εγγλέζου, 2014). Σύμφωνα με τους Govier (1987) και Walton (1989) «η μη τυπική λογική είναι ο κλάδος της λογικής που έχει ως καθήκον την ανάπτυξη μη τυπικών προτύπων, κριτηρίων, διαδικασιών για την ανάλυση, την ερμηνεία, την αξιολόγηση, την κριτική και την

κατασκευή των επιχειρημάτων στην καθημερινή συζήτηση» (Blair & Johnson, 2000, σ. 94). Δηλαδή, μελετά την επιχειρηματολογία στον φυσικό λόγο, στην καθημερινή γλώσσα (διαπραγμάτευση δημόσιων θεμάτων, όπως άρθρα εφημερίδων) (Παγκουρέλια, 2013). Το μη τυπικό επιχείρημα δεν εξετάζεται πλέον με τη μορφή του τεχνητού συλλογισμού που παρέχει η τυπική σύνδεση των προκείμενων με το συμπέρασμα. Το επιχείρημα στοχεύει να πείσει με έλλογο τρόπο τον συνομιλητή για σύνθετα προβλήματα, καθώς δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή λύση (Εγγλέζου, 2014).

1.2.1.4 Η επιχειρηματολογία στη «Νέα Ρητορική»

Η προσέγγιση της επιχειρηματολογίας με βάση τη «Νέα Ρητορική» είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αρχαία Ρητορική. Οι Βέλγοι φιλόσοφοι Perelman και Olbrechts-Tyteca (1958) στο εμβληματικό έργο τους με τον τίτλο «*La nouvelle rhetorique: Traite´ de l argumentation*» διαμόρφωσαν το θεωρητικό πλαίσιο της «Νέας Ρητορικής» και επαναπροσδιόρισαν την επιχειρηματολογία. Από την ονομασία του κινήματος, γίνεται φανερό η σύνδεση με την κλασική Ρητορική και ιδιαίτερα με τα έργα του Αριστοτέλη, καθώς και στις δύο περιπτώσεις ο ρόλος που διαδραματίζει το ακροατήριο είναι σημαντικός. Το ακροατήριο ορίζεται ως το σύνολο των αποδεκτών, με αισθήματα αλληλεγγύης και κοινές αξίες, τους οποίους ο ομιλητής στοχεύει να επηρεάσει μέσω της επιχειρηματολογίας του (Παγκουρέλια, 2013).

Καθώς το ακροατήριο αποτελεί βασικό πυλώνα της «Νέας Ρητορικής», ο ομιλητής, που επιχειρηματολογεί, οφείλει να σχεδιάσει την επιχειρηματολογία του αξιοποιώντας ό,τι γνωρίζει για αυτό. Παράλληλα, η εξασφάλιση της εύνοιας του ακροατηρίου, πριν από το πέραςμα στην καθ' αυτό επιχειρηματολογία, αλλά και η διατήρησή της μέχρι το τέλος του λόγου, καθώς και η συμφωνία της συλλογιστικής πορείας του ομιλητή με τον τρόπο σκέψης του ακροατηρίου, έχουν προσθετική αξία για την επίτευξη του στόχου. Ωστόσο, η ενδεχόμενη ανομοιογενή σύστασή του ακροατηρίου δυσχεραίνει το έργο του ομιλητή. Η εξασφάλιση της εύνοιας και της προσοχής του ακροατηρίου εξαρτάται από την αρχή της *παρουσίας (presence)*, δηλαδή των στοιχείων που επιλέγει να παρουσιάσει ή να μην παρουσιάσει ο ομιλητής. Σύμφωνα με τον Perelman η επιχειρηματολογία προσαρμόζεται κάθε φορά στις γνωστικές και αξιακές απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου ακροατηρίου, ωστόσο, για να προσλάβει τη μορφή της λογικής απόδειξης, θα πρέπει αυτό το ακροατήριο να είναι καθολικό (van Eemeren & Grootendort, 1995).

1.2.2 Βασικές έννοιες - Επιχειρηματολογία, επιχείρημα, αντεπιχείρημα

Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1985) η επιχειρηματολογία είναι η πιο άρτια λογική κατασκευή, κατά την οποία το άτομο, μέσα από μία σειρά συλλογισμών, οδηγείται σε κρίσεις και συμπεράσματα, που στηρίζουν την αλήθεια μιας πρότασης ή απόφασης. Το επιχείρημα, σύμφωνα με

το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, ορίζεται ως «κάθε λογικός συλλογισμός ή σειρά συλλογισμών, ο οποίος παρουσιάζεται για τη στήριξη ή την ανατροπή μίας θέσης και καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα» (Μπαμπινιώτης, 2002). Οι Sampson και Clarke (2008) υποστηρίζουν πως το επιχείρημα είναι το «τεχνούργημα» που δημιουργείται από ένα άτομο για να αρθρώσει και να δικαιολογήσει μια αξίωση. Από αυτή την άποψη, το επιχείρημα μπορεί να θεωρηθεί ότι λαμβάνει χώρα ως ατομική δραστηριότητα, μέσω της σκέψης και της γραφής, ή ως κοινωνική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσα σε μια ομάδα.

Οι van Eemeren και Houtlosser (2015) δηλώνουν ότι υπάρχουν τρεις γενικά αναγνωρισμένες μορφές επιχειρηματολογίας: η αναλυτική, η ρητορική και η διαλεκτική. Τα αναλυτικά επιχειρήματα ανήκουν στον τομέα της Τυπικής Λογικής. Η Τυπική Λογική αφορά τη λογική δομή των επιχειρημάτων και το κατά πόσο ένα συμπέρασμα ακολουθεί ως λογική συνέπεια συγκεκριμένων υποθέσεων (Kolstø & Ratcliffe, 2007). Η διαλεκτική μορφή περιλαμβάνει διαλόγους μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Ενώ, η ρητορική επιχειρηματολογία, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται σε επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται σε μονολογικές καταστάσεις, όπου ένα άτομο προσπαθεί να πείσει έναν αντίπαλο ή ένα ακροατήριο. Αν και η διαλεκτική είναι πιο κοινωνική στη φύση της, ωστόσο, και η ρητορική αποτελεί, επίσης, μέρος ενός κοινωνικού πλαισίου, καθώς και αυτή στοχεύει στην πειθώ ενός ακροατηρίου (Kolstø & Ratcliffe, 2007).

Οι Reed and Rowe (2005) παρατηρούν πως το επιχείρημα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε: α. *σειριακό επιχείρημα*, όπου ένα επιχείρημα υποστηρίζει ένα άλλο και με τη σειρά του υποστηρίζει ένα τρίτο, β. *συγκλίνον επιχείρημα*, όπου δύο ή περισσότερα επιχειρήματα υποστηρίζουν ανεξάρτητα ένα τρίτο, γ. *συνδεδεμένο*, όπου δύο ή περισσότερα επιχειρήματα υποστηρίζουν από κοινού ένα τρίτο και δ. *αποκλίνον επιχείρημα*, όπου δύο ή περισσότερα επιχειρήματα υποστηρίζονται από ένα τρίτο. Η σύνθετη επιχειρηματολογία μπορεί να κατασκευαστεί μέσα από πολύπλοκους συνδυασμούς των παραπάνω μορφών.

Ένα βασικό συστατικό της επιχειρηματολογίας είναι η εξέταση των αντεπιχειρημάτων (Nussbaum, 2005), όπου σύμφωνα με την Εγγλέζου (2014) έχουν σχέση με τη δημιουργία επιχειρημάτων, που έχουν ως βασική τοποθέτηση το αντίθετο συμπέρασμα σε σχέση, πάντα, με το συμπέρασμα του αρχικού επιχειρήματος. Σε μία μετα-ανάλυση ο O'Keefe (1999) διαπίστωσε ότι τα κείμενα που εξέταζαν και αντέκρουαν τα αντεπιχειρήματα ήταν πιο πειστικά κείμενα από αυτά που δεν το έπρατταν.

Με την αξιοποίηση των αντεπιχειρημάτων στον γραπτό λόγο διαμορφώνεται η Τεκμηρίωση με άρνηση (justification by negation) (Apothéloz, Brandt, & Quiroz, 1993). Ο επιχειρηματολόγος, αν και στηρίζει τη θέση του με επιχειρήματα, τα οποία αποδέχεται υπάρχει πιθανότητα να αναφερθεί σε επιχειρήματα με τα οποία δεν συμφωνεί, στοχεύοντας στο να τα ανατρέψει, για να καταφέρει έτσι να

ενδυναμώνει την τοποθέτησή του, προλαμβάνοντας παράλληλα κάποιες ενδεχόμενες ενστάσεις. Σε αυτή την περίπτωση ο επιχειρηματολόγος κατορθώνει να επιδράσει με την επιχειρηματολογία του σε επίπεδο ψυχολογίας και όχι μόνο σε επίπεδο λογικής, καθώς αποδεικνύει πως κατέληξε στην θέση που υποστηρίζει έχοντας λάβει υπόψη του τις εναλλακτικές επιλογές και απορρίπτοντας τα αντεπιχειρήματα των αντιπάλων του σε τέτοιο βαθμό που τολμά και να τα παρουσιάσει (Παγκουρέλια, 2013).

1.2.3 Επιχειρηματολογικά σχήματα

Τα επιχειρηματολογικά σχήματα σχετίζονται με την εσωτερική οργάνωση μεμονωμένων απλών επιχειρημάτων και ουσιαστικά συνιστούν τις αρχές βάσει των οποίων οργανώνονται τα επιχειρήματα, ως προς τις προκείμενες για την υπεράσπιση μιας θέσης (Παγκουρέλια, 2013). Ολοκληρώνοντας οι Walton, Reed και Macagno (2008) τη βιβλιογραφική τους έρευνα συγκέντρωσαν και καταμέτρησαν περισσότερα από 96 επιχειρηματολογικά σχήματα. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται, συνοπτικά, τα σημαντικότερα από αυτά (Walton, 2010a· Walton, 2010b· Walton, 2011· Walton & Macagno, 2016· Walton & Reed, 2002· Walton & Sartor, 2013· Macagno & Walton, 2014· Macagno & Walton, 2015):

Πίνακας 1: Τα σημαντικότερα επιχειρηματολογικά σχήματα

<p>Επίκληση στην αυθεντία (<i>Expert opinion</i>)</p>	<p>Αποτελεί μία συνήθη πρακτική η επίκληση στη γνώμη ή στον λόγο ενός εμπειρογνώμονα, καθώς υπάρχει μια φυσική τάση να τον σεβόμαστε και δύσκολα αμφισβητήσουμε τον λόγο του.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Η πηγή E είναι αυθεντία στο θέμα Φ που περιλαμβάνει την πρόταση A. <i>Υπόθεση 2:</i> Η πηγή E ισχυρίζεται ότι η πρόταση A (στο θέμα Φ) είναι αληθής (ψευδής). <i>Συμπέρασμα:</i> Η πρόταση A μπορεί εύλογα να θεωρηθεί αληθής (ή ψευδής).</p>
<p>Επιχείρημα από θέση γνώσης (<i>Argument from position to know</i>)</p>	<p>Το επιχείρημα αυτό βασίζεται στην παραδοχή πως κάποιος διαθέτει πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την τεκμηρίωση μία θέσης.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Η πηγή a είναι σε θέση να γνωρίζει πράγματα για έναν ορισμένο τομέα Φ που περιέχει η πρόταση A. <i>Υπόθεση 2:</i> Η πηγή a ισχυρίζεται ότι το A (στον τομέα Φ) είναι αληθές ή ψευδές. <i>Συμπέρασμα:</i> Το A είναι αληθές ή ψευδές.</p>
<p>Επίκληση σε δημοφιλή γνώμη (<i>argument from popular opinion</i>)</p>	<p>Εάν μια μεγάλη πλειοψηφία δέχεται μία πρόταση ως αληθή, τότε υπάρχει ένα (αβέβαιο) τεκμήριο υπέρ της πρότασης αυτής.</p>	<p><i>Υπόθεση:</i> Μια μεγάλη πλειοψηφία δέχεται το A ως αλήθεια. <i>Συμπέρασμα:</i> Συνεπώς, υπάρχει ένα τεκμήριο υπέρ του A.</p>
<p>Επιχείρημα δέσμευσης (<i>argument from commitment</i>)</p>	<p>Ο υποστηρικτής παίρνει ως προϋπόθεση μια πρόταση, στην οποία το κοινό έχει δεσμευτεί, και τη χρησιμοποιεί για να ισχυροποιήσει τη θέση του και να καταλήξει στο επιθυμητό συμπέρασμα.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Σύμφωνα με αυτά που είπε ή έκανε, έγινε φανερό ότι ο a είναι δηλωμένος υποστηρικτής του A. <i>Υπόθεση 2:</i> Γενικά, όταν κάποιος είναι δηλωμένος υποστηρικτής του A, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι είναι δηλωμένος υποστηρικτής και του B. <i>Συμπέρασμα:</i> Άρα, ο a είναι δηλωμένος υποστηρικτής του B.</p>

<p>Επιχείρημα από άγνοια ή επίκληση στην άγνοια (<i>argument from ignorance</i>)</p>	<p>Αποτελεί μία πλάνη στην άτυπη λογική και υποστηρίζει πως μία πρόταση είναι αληθής, επειδή δεν έχει αποδειχθεί ακόμη ως ψευδής ή μία πρόταση είναι ψευδής, επειδή δεν έχει αποδειχθεί ακόμη ως αληθής.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Το Φ αποτελεί μία διαπίστωση. <i>Υπόθεση 2:</i> Το Ε είναι μια ικανοποιητική εξήγηση του Φ. Καμία άλλη εναλλακτική εξήγηση (E1 ... n) που δίνεται μέχρι στιγμής δεν είναι εξίσου ικανοποιητική με την Ε. <i>Συμπέρασμα:</i> Επομένως, το Ε είναι εύλογο, ως υπόθεση.</p>
<p>Επιχείρημα «ενάντια στο άτομο» (<i>argumentum ad hominem</i>)</p>	<p>Βασίζεται στη χρήση προσωπικής επίθεσης και τη δημιουργία αμφιβολιών σχετικά με την αξιοπιστία κάποιου, προκειμένου να χαρακτηριστούν και τα επιχειρήματα του αναξιόπιστα.</p>	<p><i>Υπόθεση:</i> Ο α έχει κακό χαρακτήρα. <i>Συμπέρασμα:</i> Άρα, το επιχείρημα του δεν πρέπει να γίνει αποδεκτό.</p>
<p>Επιχείρημα που εκφράζει τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα (<i>argument from cause to effect</i>)</p>	<p>Συνδυάζει μια σημασιολογική αιτιώδη σχέση μεταξύ δύο γεγονότων.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Γενικά, αν συμβεί το Α, τότε θα συμβεί (πιθανώς) το Β. <i>Υπόθεση 2:</i> Σε αυτή την περίπτωση συμβαίνει το Α. <i>Συμπέρασμα:</i> Επομένως, σε αυτή την περίπτωση το Β θα μπορούσε να συμβεί.</p>
<p>Επιχειρήματα που σχετίζονται με τις συνέπειες (<i>argument from cause</i>)</p>	<p>Αποτελεί συχνή μορφή επιχειρήματος, όπου ένα επιχείρημα είναι αληθές ή ψευδές, ανάλογα με το εάν η πρόταση έχει επιθυμητές ή ανεπιθύμητες επιπτώσεις.</p>	<p><i>Υπόθεση:</i> Αν πραγματοποιηθεί το Α, εύλογα θα προκύψουν θετικές συνέπειες <i>Συμπέρασμα:</i> Άρα, πρέπει να πραγματοποιηθεί το Α. ή <i>Υπόθεση:</i> Αν πραγματοποιηθεί το Α, εύλογα θα προκύψουν αρνητικές συνέπειες <i>Συμπέρασμα:</i> Άρα, δεν πρέπει να πραγματοποιηθεί το Α.</p>

<p>Επιχείρημα λόγω ένδειξης (<i>Argument from sign</i>)</p>	<p>Αποτελεί ένα απαγωγικό επιχείρημα, καθώς το επιχείρημα αυτό δεν οδηγεί σε γενικό κανόνα, αλλά σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Το Α είναι αληθές σε αυτή την περίπτωση. <i>Υπόθεση 2:</i> Υπάρχουν ενδείξεις πως το Β είναι αληθές όταν το Α είναι αληθές. <i>Συμπέρασμα:</i> Άρα το Β είναι αληθές σε αυτή την περίπτωση.</p>
<p>Επιχείρημα από λεκτική ταξινόμηση (<i>argument from verbal classification</i>)</p>	<p>Μία μορφή επιχειρήματος που χρησιμοποιείται στη λογική επιχειρηματολογία και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ένα συγκεκριμένο πράγμα έχει μια συγκεκριμένη ιδιότητα, με το σκεπτικό ότι αυτό το πράγμα μπορεί να ταξινομηθεί σε μια γενική κατηγορία πραγμάτων που έχουν αυτή την ιδιότητα</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Αν κάποιο συγκεκριμένο πράγμα α μπορεί να ταξινομηθεί στη λεκτική κατηγορία Γ, τότε το α έχει την ιδιότητα Φ (λόγω μιας τέτοιας κατάταξης). <i>Υπόθεση 2:</i> Το α εμπίπτει στην λεκτική κατηγορία Γ. <i>Συμπέρασμα:</i> Το α έχει την ιδιότητα Φ.</p>
<p>Επιχείρημα μέσω αναλογίας (<i>argument from analogy</i>)</p>	<p>Αποτελεί έναν τύπο επαγωγικού επιχειρήματος, όπου τονίζεται η ομοιότητα με μία δομή πραγμάτων που δεν αμφισβητείται από το κοινό.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Η περίπτωση Γ1 είναι παρόμοια με την περίπτωση Γ2. <i>Υπόθεση 2:</i> Το Α είναι αληθές ή ψευδές στην περίπτωση Γ1. <i>Συμπέρασμα:</i> Άρα, το Α είναι αληθές ή ψευδές στη περίπτωση Γ2.</p>
<p>Επιχείρημα μέσω παραδείγματος (<i>argument from example</i>)</p>	<p>Αποτελεί και αυτό ένα τύπο επαγωγικού επιχειρήματος, όπου επιδιώκει την αποδοχή ενός γενικού κανόνα ή αρχής, προβάλλοντας μία συγκεκριμένη και ιδιαίτερη περίπτωση.</p>	<p><i>Υπόθεση 1:</i> Σε αυτή τη συγκεκριμένη περίπτωση, το άτομο α έχει ιδιότητα Φ και επίσης ιδιότητα Η. <i>Υπόθεση 2:</i> Το α είναι ένα χαρακτηριστικό των πραγμάτων που έχουν Φ και μπορεί, επίσης, να έχει Η. <i>Συμπέρασμα:</i> Επομένως, γενικά, αν το α έχει την ιδιότητα Φ, τότε έχει και την ιδιότητα Η.</p>

1.2.4 Μοντέλα επιχειρηματολογίας

Ο κλάδος της επιχειρηματολογίας έχει αρχαίες ρίζες στη διαλεκτική και τη φιλοσοφία, όπου αφιερώθηκαν στη μελέτη και στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο προτείνονται και συζητούνται δηλώσεις και ισχυρισμοί και επιλύονται συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών απόψεων (Bench-Caron & Dunne, 2007). Με δεδομένη αυτή τη μακρόχρονη παράδοση, η επιχειρηματολογία έχει διαπεράσει πολλούς διαφορετικούς τομείς γνώσης πέρα από τη φιλοσοφία, όπως τη γλώσσα και την επικοινωνία, τη ρητορική, τη νομική και την επιστήμη των υπολογιστών. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η βιβλιογραφία είναι πλούσια με μοντέλα αναπαράστασης επιχειρημάτων (Lippi & Torroni, 2016).

Τα μοντέλα της επιχειρηματολογίας εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς. Ένας σκοπός είναι ο αναλυτικός. Τα μοντέλα βοηθούν τους ερευνητές να αναλύσουν τα επιχειρήματα στα δομικά τους στοιχεία και να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία αυτά σχετίζονται μεταξύ τους. Ένας δεύτερος σκοπός είναι κανονιστικός. Τα μοντέλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κρίνουν την ισχύ και την ποιότητα των συστατικών που αποτελούν μία επιχειρηματολογία. Ένας τρίτος σκοπός είναι περιγραφικός. Τα μοντέλα επιχειρηματολογίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κάνουν περιγραφικούς και επεξηγηματικούς ισχυρισμούς, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι τείνουν να επιχειρηματολογούν. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την οικοδόμηση ψυχολογικών θεωριών, για το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται, παράγουν και αξιολογούν τις πληροφορίες των επιχειρημάτων. Βέβαια, κάθε μοντέλο δεν είναι σε θέση να εξυπηρετήσει και τους τρεις σκοπούς που προαναφέρθηκαν (Nussbaum, 2011).

Οι Bentahar et al., (2010) ανέπτυξαν τρεις διαφορετικές κατηγορίες μοντέλων: τα ρητορικά, τα διαλογικά και τα μονολογικά μοντέλα. Τα *μονολογικά* μοντέλα σχετίζονται με την εσωτερική δομή των επιχειρημάτων. Αυτά τα μοντέλα υπογραμμίζουν τη σχέση μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών ενός επιχειρήματος - ισχυρισμούς και προκείμενες - και του τρόπου με τον οποίο το συμπέρασμα σχετίζεται με ένα σύνολο υποθέσεων. Επικεντρώνονται στα επιχειρήματα ως προϊόν. Τα *διαλογικά* μοντέλα, από την άλλη πλευρά, επικεντρώνονται στη διαδικασία της επιχειρηματολογίας αγνοώντας τη μικροδομή των επιχειρημάτων και τονίζουν τη διαδικασία της επιχειρηματολογίας σε μια δομή διαλόγου. Τα *ρητορικά* μοντέλα έχουν ως στόχος να μελετήσουν τον τρόπο χρήσης των επιχειρημάτων ως μέσο πειθούς. Ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό αυτών των μοντέλων είναι το γεγονός ότι δίνουν προτεραιότητα στην κρίση του κοινού, ως προς τα επιχειρήματα, και όχι στην εξακρίβωση της αλήθειας μίας πρότασης. Παρακάτω ακολουθεί μία αδρομερής παρουσίαση των κυριότερων επιχειρηματολογικών μοντέλων:

1.2.4.1 Το μοντέλο του Toulmin

Το κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο που εφαρμόστηκε για την επιχειρηματολογία των ερευνητών ήταν ένα φιλοσοφικό μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Stephen Toulmin, Άγγλο φιλόσοφο, ο οποίος το 1958 μέσα από το έργο του «Uses of Arguments» προτείνει μία νέα προσέγγιση της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου. Ο Toulmin εισήγαγε ένα μοντέλο ανάλυσης των επιχειρημάτων, το οποίο εστιάζει λιγότερο στη λογική εγκυρότητα ενός ισχυρισμού και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο σημασιολογικό περιεχόμενο και στη δομή, στην οποία βασίζεται ο ισχυρισμός. Η άτυπη λογική, όπως ονομάστηκε αυτός ο τρόπος ανάλυσης των επιχειρημάτων, αντιπαραβάλλεται στην τυπική λογική, θέτοντας έτσι τα θεμέλια της σύγχρονης θεωρίας που σχετίζεται με την επιχειρηματολογία. Το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin, προσφέρεται για την ανάλυση, όχι της λογικής μορφής ενός επιχειρήματος, αλλά της δομής της καθημερινής επιχειρηματολογίας. Το δομικό μοντέλο του περιλαμβάνει την αναγνώριση και τον διαχωρισμό των παρακάτω έξι συνιστωσών ενός επιχειρήματος, έτσι ώστε ένα επιχείρημα να μπορεί να εκτιμηθεί με σαφήνεια (Toulmin, 1958):

Η *θέση (claim)*: Αποτελεί τον ισχυρισμό, ο οποίος διατυπώνεται με στόχο να γίνει αποδεκτός από το κοινό.

Τα *δεδομένα (data)*: Είναι οι δηλώσεις, τα αποδεκτά στοιχεία, που χρησιμοποιούνται ως απόδειξη για να υποστηρίξουν τη θέση. Ως δεδομένα θεωρούνται: τα εμπειρικά δεδομένα, τα παραδείγματα, οι μαρτυρίες, οι γνώμες ειδικών, τα στατιστικά στοιχεία.

Η *εγγύηση (warrant)*: Είναι μια γενική επικυρωτική αρχή που δημιουργεί τη γέφυρα για τη μετάβαση από τα δεδομένα στη θέση, αξιοποιώντας για παράδειγμα: νόμους, κανόνες, θεωρίες ή ορισμούς. Σύμφωνα με τον Toulmin, η εγγύηση απαντά στο ερώτημα: «Πώς είναι δυνατό από αυτά τα δεδομένα να καταλήξεις σε αυτό το συμπέρασμα;».

Η *ενίσχυση (backing)*: Αποτελείται από ένα σύνολο επιπλέον στοιχείων που παρέχουν επιπρόσθετη υποστήριξη στην εγγύηση του επιχειρήματος.

Η *ανασκευή (rebuttal)*: Αποτελεί την επισήμανση των συνθηκών εξαίρεσης (exception) στις οποίες τα δεδομένα μαζί με την εγγύηση δεν οδηγούν στο συμπέρασμα του επιχειρήματος που διατυπώθηκε από τον ομιλητή.

Οι *Τροπικοί προσδιορισμοί (qualifier)*: Είναι λέξεις ή φράσεις που εκφράζουν τον βαθμό βεβαιότητας του ομιλούντος για το επιχείρημά του. Συνήθως, περιλαμβάνουν λέξεις όπως: ίσως, πιθανόν, μάλλον, ορισμένες φορές (Μεταξάς, 2011).

Προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα στοιχεία του σχήματος, ο Toulmin (1958) στο βιβλίο του “Uses of Argument” αναφέρεται το εξής παράδειγμα επιχειρηματολογίας από την καθημερινή ζωή:

Θέση: Ο Χάρρυ είναι Βρετανός υπήκοος.

Δεδομένο: Ο Χάρρυ γεννήθηκε στις Βερμούδες.

Εγγύηση: Όσοι γεννιούνται στις Βερμούδες είναι γενικά Βρετανοί υπήκοοι.

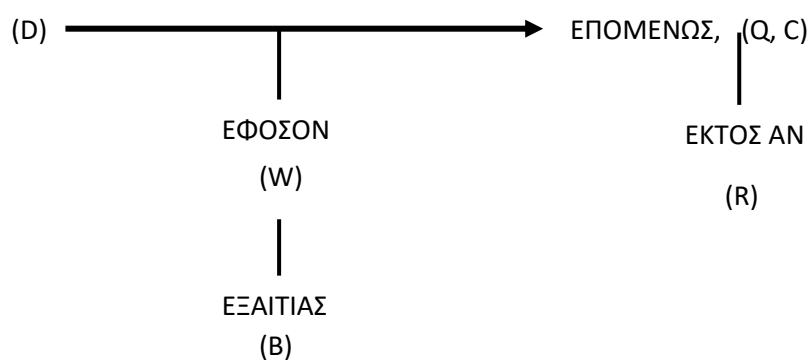
Ενίσχυση: ...σύμφωνα με την ακόλουθη νομοθεσία.

Τροπικοί προσδιορισμοί: Εκτός αν...

Ανασκευή: ...οι γονείς του είναι ξένοι ή έχει αποκτήσει αμερικανική υπηκοότητα.

Από τα έξι στοιχεία του εκτεταμένου μοντέλου του Toulmin η *θέση*, τα *δεδομένα* και η *εγγύηση* υπάρχουν σε κάθε επιχειρήματα, ενώ η *ενίσχυση*, οι *τροπικοί προσδιορισμοί* και η *ανασκευή* μπορεί να απουσιάζουν. Η ύπαρξη ή μη ενίσχυσης εξαρτάται από την άμεση ή μη αποδοχή της εγγύησης. Άμεση αποδοχή της εγγύησης συνεπάγεται μη αναγκαιότητα της ενίσχυσης. Ασφαλώς, δεν είναι δυνατό να απαιτείται ενίσχυση για κάθε εγγύηση, γιατί αυτό θα έκανε πρακτικά αδύνατη τη συζήτηση (Toulmin, 1958, σελ. 106).

Το θεωρητικό πλαίσιο του Toulmin παρέχει στους ερευνητές ένα σημαντικό εργαλείο για την εννοιολόγηση του επιχειρήματος από την άποψη των συνδεδεμένων δομικών στοιχείων. Το πλεονέκτημα για τους ερευνητές, όσον αφορά την υιοθέτηση αυτού του πλαισίου, είναι ότι μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για την αξιολόγηση της ποιότητας της επιχειρηματολογίας, όσον αφορά τον προσδιορισμό του αριθμού των δομικών στοιχείων. Ωστόσο, εστιάζοντας στη δομή των επιχειρημάτων, οι ερευνητές δεν διερευνούν το περιεχόμενο της επιχειρηματολογίας, επομένως αυτή η προοπτική έχει περιορισμούς για την αξιολόγηση της ποιότητας των αποδεικτικών στοιχείων. Επιπλέον περιορισμό του μοντέλου αποτελεί και το γεγονός πως σε κάποιες περιπτώσεις δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στην εγγύηση και στην ενίσχυση (Simon, 2008).



Σχήμα 1: Το επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin, όπως παρουσιάζεται από τον ίδιο στο βιβλίο του *The Uses of Argument*, σ. 104 [D= πληροφορίες, Q= προσδιορισμοί, C= θέση, W= επικυρωτική αρχή, R= ανασκευή και B= στήριξη συμπεράσματος] (Εγγλέζου, 2015, σ. 79).

1.2.4.2 Το μοντέλο του κύριου/λανθασμένου μονοπατιού

Το θεωρητικό μοντέλο της επιχειρηματολογίας του *κύριου/ λανθασμένου μονοπατιού* αναγνωρίζει τον ρόλο της γλώσσας, προκειμένου να επιτευχθεί ένα αποτελεσματικό επιχείρημα. Το εν λόγω μοντέλο, που ανέπτυξαν οι Kaufert και Geisler (1991), απεικονίζει μια κύρια γραμμή

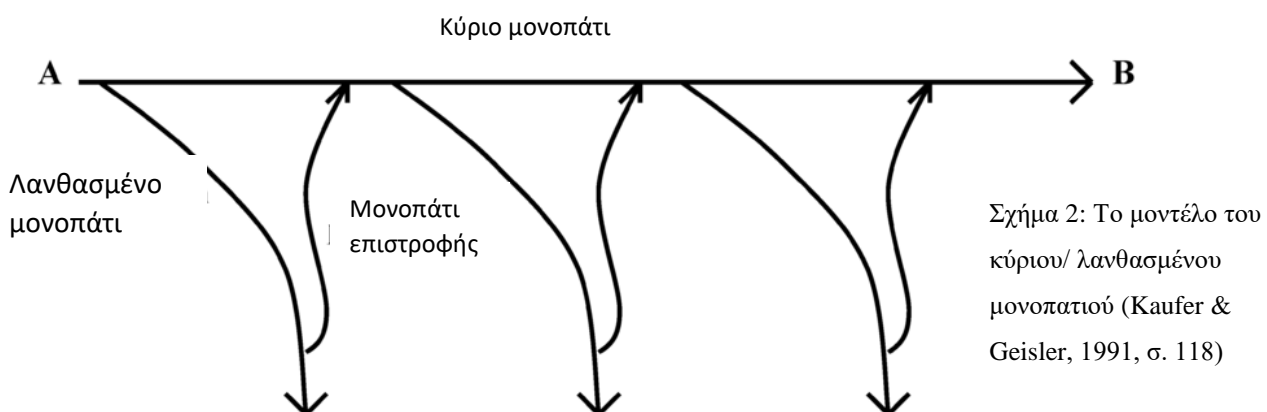
επιχειρήματος (από το Α έως το Β), το οποίο αναφέρεται στους ισχυρισμούς που ο συγγραφέας εγκρίνει ή παραδέχεται άμεσα. Αντιθέτως, τα λανθασμένα μονοπάτια παρουσιάζουν ισχυρισμούς που δεν εμπίπτουν στις απόψεις του συγγραφέα. Τα λανθασμένα μονοπάτια παρέχουν στον συγγραφέα τη δυνατότητα αντικειμενικής παρουσίασης του υπό εξέταση θέματος και καθιστούν περισσότερο πειστική τη δική του θέση. Μέσα από τα λανθασμένα μονοπάτια χαρτογραφούνται και τα μονοπάτια επιστροφής στο κύριο μονοπάτι, στην παραδοχή δηλαδή του συγγραφέα. Από τη σκοπιά του συγγραφέα, τα μονοπάτια επιστροφής μπορούν να προσφέρουν νέες κατευθύνσεις για εξερεύνηση. Από την άποψη του αναγνώστη, παρέχουν σε αυτόν τους λόγους για την έξοδο από ένα συγκεκριμένο λανθασμένο μονοπάτι και τη συνέχεια της συζήτησης της κύριας διαδρομής.

Ο Andrews (2005) θεωρεί πως το μοντέλο των Kauffer και Geisler είναι περισσότερο εφαρμόσιμο σε ακαδημαϊκά γραπτά επιχειρήματα, στα οποία ο συγγραφέας φαίνεται να αποκλίνει από τον κύριο δρόμο ενός επιχειρήματος, αλλά χρησιμοποιεί βασικές λέξεις και φράσεις για να επιστρέψει στη θέση που υποστηρίζει. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση για αναφορά σε έργα άλλων ερευνητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή των μονοπατιών.

Παράδειγμα κύριου μονοπατιού: Όπως έχει ήδη αναφερθεί από τον Smith (2004), οι υπολογιστές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράδειγμα λανθασμένου μονοπατιού: Ο Brown (1994) ισχυρίζεται ότι έχει προσφέρει μια σειρά επιλογών για τον ορισμό του πολιτισμού. Ωστόσο, κανένας από τους ορισμούς δεν προσφέρει...

Παράδειγμα μονοπατιού επιστροφής: Αν και ο Smith (2004) ισχυρίζεται ότι ... αυτή η μελέτη δείχνει πως.. (Potter, 2006, σ. 132).



1.2.4.3 Το μοντέλο των Zohar και Nemet

Το θεωρητικό πλαίσιο των Zohar και Nemet (2002) σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει την ποιότητα των γραπτών επιχειρημάτων, που δημιουργούν οι μαθητές με βάση το περιεχόμενο της αιτιολόγησης. Για αυτούς ένα επιχείρημα αποτελείται από ισχυρισμούς ή συμπεράσματα και από τις

αιτιολογήσεις του. Με δεδομένη αυτή την προοπτική, θεωρούν πως τα καλά επιχειρήματα είναι αυτά που «περιλαμβάνουν αληθείς, αξιόπιστες και πολλαπλές αιτιολογήσεις» (Zohar & Nemet, 2002, σ. 40). Υποστηρίζουν πως η επίδραση της προηγούμενης γνώσης είναι μία σημαντική μεταβλητή για μία επιτυχή επιχειρηματολογία, γι' αυτό και επικαλούνται την έρευνα των Means και Voss (1996), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η γνώση σχετίζεται με ορισμένες πτυχές της επιχειρηματολογικής σκέψης, όπως η δημιουργία περισσότερων επιχειρημάτων ή αιτιολογήσεων.

Για τους Zohar και Nemet τα ισχυρά επιχειρήματα έχουν πολλαπλές αιτιολογήσεις, για να στηρίζουν τα συμπεράσματα, οι οποίες αιτιολογήσεις ενσωματώνουν σχετικές, συγκεκριμένες και ακριβείς επιστημονικές έννοιες και πληροφορίες. Τα αδύναμα επιχειρήματα συνίστανται σε μη σχετικές αιτιολογήσεις. Ενώ τα συμπεράσματα, που δεν περιλαμβάνουν κάποιο είδος αιτιολόγησης, δεν θεωρούνται επιχειρήματα. Με βάση τα παραπάνω, οι Zohar και Nemet κατέταξαν τα επιχειρήματα σε τέσσερις κατηγορίες με κριτήριο την ύπαρξη ή μη επιστημονικών ιδεών σε αυτά:

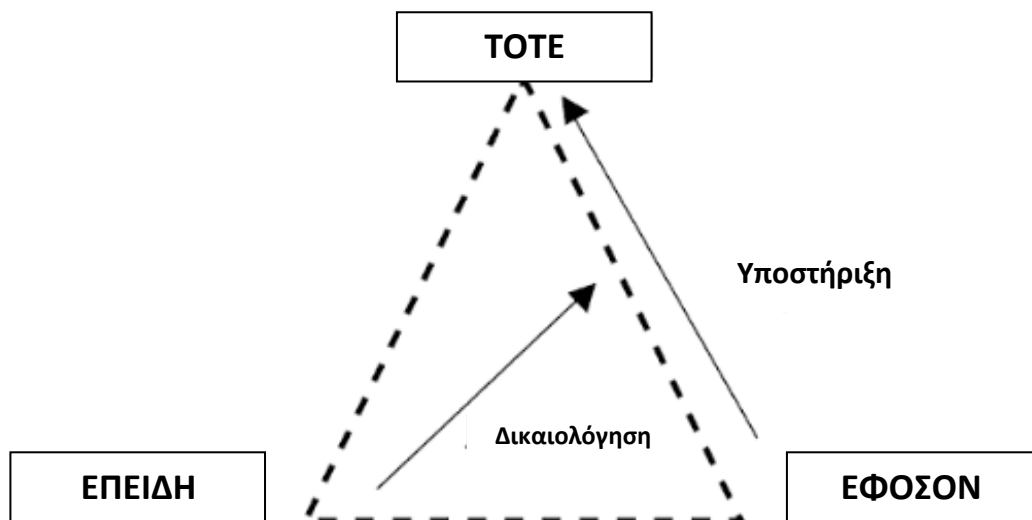
- α. Το επίχειρημα που δεν λαμβάνει υπόψη την επιστημονική γνώση.
- β. Το επίχειρημα που περιλαμβάνει ανακριβή επιστημονική γνώση.
- γ. Το επίχειρημα που περιλαμβάνει μη εξειδικευμένη επιστημονική γνώση.
- δ. Το επίχειρημα που περιλαμβάνει ορθή επιστημονική γνώση.

Τέλος, ένα σημαντικό εύρημα από την ίδια έρευνα των Zohar και Nemet (2002) είναι πως οι δεξιότητες επιχειρηματολογίας των μαθητών μπορούν να βελτιωθούν τόσο με τη διδασκαλία της όσο και με τη συχνή έκθεση των μαθητών στον επιχειρηματολογικό λόγο - γραπτό και προφορικό - ζητώντας τους να αιτιολογήσουν την όποια επιλογή τους.

1.2.4.4 Το μοντέλο των Mitchell και Riddle

Το τριγωνικό μοντέλο των Mitchell και Riddle, που αποτελεί μια απλούστευση του μοντέλου του Toulmin για γραπτό κείμενο σε εκπαιδευτικά πλαίσια, χρησιμοποιεί καθημερινούς γλωσσικούς όρους - *εφόσον, τότε, επειδή* - για να εκφράσει τη σχέση των τριών μερών μέσα σε επιχειρήματα. Το επίρρημα *τότε* εισάγει τη θέση του συγγραφέα, δηλαδή το συμπέρασμα. Ο σύνδεσμος *επειδή* εισάγει τις πληροφορίες που δικαιολογούν τη θέση του συγγραφέα. Ενώ, το επίρρημα *εφόσον* εισάγει τις επικυρωτικές αρχές που συνδέουν τη θέση με τις πληροφορίες (Goodwyn & Stables, 2004 · Εγγλέζου, 2014). Μία από τις σημαντικές πτυχές του μοντέλου είναι ότι μπορεί να χρησιμεύσει όχι μόνο ως αναλυτικό εργαλείο για την αξιολόγηση της δομής, της φύσης και της ποιότητας των επιχειρημάτων, αλλά μπορεί, επίσης, να χρησιμεύσει ως παραγωγικό εργαλείο για τον σχεδιασμό και τη σύνθεση επιχειρημάτων. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα βέλη που ενώνουν τα διάφορα στοιχεία είναι δυναμικά και οδηγούν σε μία αμφίδρομη, διαλογική κίνηση.

Ο Andrews (2005) επισημαίνει την αδυναμία που παρουσιάζει το συγκεκριμένο μοντέλο, κυρίως στην αγγλική γλώσσα, καθώς οι όροι που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν τους παράγοντες της επιχειρηματολογίας – *since, then, because* – δεν αποτελούν πάντα τμήμα μίας επιχειρηματολογίας. Έχουν, για παράδειγμα, αφηγηματικές λειτουργίες καθώς και επιχειρηματολογικές (το *since*, σημαίνει *εφόσον* αλλά και *από*, το *then* σημαίνει *τότε* αλλά και *έπειτα*). Στην ελληνική γλώσσα η αδυναμία αυτή παρουσιάζεται στον σύνδεσμο *εφόσον*, ο οποίος μπορεί να εισάγει μία δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση (π.χ. Εφόσον βιαζόταν, έφυγε.) ή μία δευτερεύουσα υποθετική (π.χ. Θα υπογράψω, μόνο εφόσον συμφωνήσω.) ή μία δευτερεύουσα χρονική (π.χ. Εφόσον ολοκληρωθεί η συγγραφή του συμβολαίου, θα το υπογράψετε). Επίσης, η λέξη *τότε* λειτουργεί ως χρονικό επίρρημα (π.χ. Τότε που ξεκίνησαν οι εργασίες, ήμουν ήδη μεγάλος για να εργαστώ.) ή λειτουργεί συμπερασματικά (π.χ. Αφού δουλεύεις στο υπουργείο, τότε σίγουρα γνωρίζεις την αδερφή μου). Συμπερασματικά, οι λέξεις "εφόσον", "τότε" και "επειδή" δεν λειτουργούν πάντοτε ως "ΕΦΟΣΟΝ", "ΤΟΤΕ" ΚΑΙ "ΕΠΕΙΔΗ". Ένας ορισμένος βαθμός ακρίβειας έχει θυσιάσει προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πιο προσιτό και παραγωγικό μοντέλο (Andrews, 2005).



Σχήμα 3: Το μοντέλο των Mitchell & Riddle (Mitchell & Riddle, 2004, σ. 75).

1.2.5 Επιχειρηματολογικά κείμενα

Τα κειμενικά είδη, σύμφωνα με τους Γεωργακοπούλου και Γούτσο (1999), αποτελούν τις «συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους» (σ. 60). Ύστερα από τη συστηματική μελέτη της περιγραφής και της ταξινόμησης των κειμενικών ειδών από λαογράφους, αφηγηματολόγους, γλωσσολόγους και διδακτολόγους του γραπτού λόγου, έχουν διατυπωθεί διάφορες προτάσεις για την ταξινόμηση των κειμένων με διαφορετικά κριτήρια (Ματσαγούρας, 1998). Η ομαδοποίηση των κειμενικών ειδών, με βάση την

οργάνωσή τους, την υιοθέτηση συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών, την πρόθεση και τους επικοινωνιακούς στόχους του πομπού αλλά και τις προσδοκίες που έχει ο δέκτης, απασχόλησε πολλούς επιστήμονες ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη (Κουτσογιάννη-Μίχου, 2005).

Τα κειμενικά είδη προσδιορίζονται με βάση τα περικειμενικά, τα ενδοκειμενικά κριτήρια και τις συμβάσεις, σύμφωνα με τις οποίες συγκροτείται ένα κείμενο. Το περικείμενο συνδέεται με τη γλωσσική έκφραση του κειμένου με σταθερές κανονικότητες. Έτσι, είμαστε σε θέση από το περιεχόμενο του κειμένου να αναχθούμε στο περικείμενό του και το αντίστροφο. Για παράδειγμα στην ανάγνωση της έκφρασης: «Βεβαιώνεται ότι ο κάτωθι υπογεγραμμένος...», μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως πρόκειται για το περικείμενο ενός πιστοποιητικού (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Τα ενδοκειμενικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται από είδος σε είδος. Η γνώση των γραμματικών κανόνων, η χρήση πλούσιου λεξιλογίου και η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης δεν αρκούν, προκειμένου να λειτουργήσει κανείς επιτυχώς σε ανάλογες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γνώση των κανόνων και των συμβάσεων σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για να έχει κανείς τη δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα. Το κειμενικό είδος, όπως αυτό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας, αποτελεί μία κοινωνική διαδικασία που είναι πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη (Γώτη, 2010).

Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος, (1999) ταξινομούν τα κειμενικά είδη σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά. Τα μεν αφηγηματικά κείμενα εκφράζουν γλωσσικά συγκεκριμένες εμπειρίες που είναι διαχρονικά διατεταγμένες, όπως καθημερινές ιστορίες, περιγραφές υποθέσεων ταινιών, αυτοβιογραφίες, αφηγήσεις κ.λπ. Τα μη αφηγηματικά κείμενα είναι αυτά που συμμετέχουν στην ανταλλαγή γλωσσικών πληροφοριών και προωθούν τη γνώση χωρίς να στηρίζονται στην αφήγηση, όπως τεχνικά εγχειρίδια, πολιτικές αναλύσεις, λογοτεχνικά δοκίμια, ανακοινώσεις, εγκυκλοπαιδικά άρθρα κ.λπ. Ο Ματσαγγούρας (1998), στηριζόμενος στην πρόταση των Γεωργακοπούλου και Γούτσου, προτείνει την ταξινόμηση των κειμένων σε: αφηγηματικά, περιγραφικά, πραγματολογικά και επιχειρηματολογικά.

1.2.6 Καλλιέργεια επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που αναφέρεται στη δυνατότητα των μαθητών να ερμηνεύουν, να αιτιολογούν και να επιχειρηματολογούν στον προφορικό και γραπτό λόγο τους και να αναλύουν επιχειρηματολογικά κείμενα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα του Π.Δ. 583/1982, ΦΕΚ 107, Α΄ και τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (ΦΕΚ 93, τχ. Β΄, 10/2/1999). Ενώ, έως τότε, στο Δημοτικό Σχολείο διδάσκονταν μόνο ο αφηγηματικός και ο περιγραφικός λόγος, με την αιτιολογία πως ήταν εύκολος και ευχάριστος για τα παιδιά (Ματσαγγούρας, 1998). Η αλλαγή πραγματοποιήθηκε με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003), όπου η


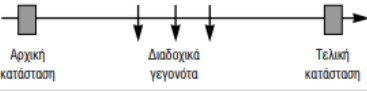

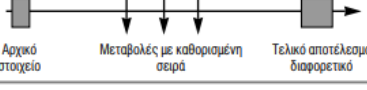
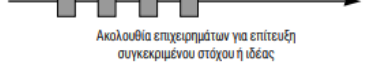
διδασκαλία της επιχειρηματολογίας θεσμοθετείται ρητά στη σχολική πραγματικότητα (Εγγλέζου, 2014).

Ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό, όπως αυτός έχει διατυπωθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα αναλυτικά προγράμματα, είναι «η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνία τους» (ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, σελ.14).

Σχετικά με την επιχειρηματολογία στον προφορικό λόγο και την ακρόαση, ο γενικός στόχος είναι «ο μαθητής να ακροάται, να διατυπώνει να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση» (ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, σελ.14). Ήδη από την Α΄ δημοτικού επιδιώκεται η καλλιέργεια των επιχειρηματολογικών ικανοτήτων των μαθητών, κυρίως με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση των μαθητών για διάφορα ζητήματα (Εγγλέζου, 2014). Ενδεικτικά, τέτοιες δραστηριότητες, όπως αυτές παρουσιάζονται στο βιβλίο δασκάλου της Α΄ Δημοτικού, είναι:

Τάξη	Θεματική ενότητα	Επικοινωνιακός στόχος	Προτάσεις για την επεξεργασία των ενοτήτων
A΄	A 4 ^η Το σύννεφο έφερε βροχή	Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας	A4.3 Οι μαθητές συζητούν δικές τους εμπειρίες από διακοπή ρεύματος. Πώς αισθάνονται ποιες λύσεις φωτισμού βρίσκουν; Ποιες συσκευές δε λειτουργούν; Τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε ρεύμα;
A΄	B 5 ^η Σκανταλιές	Ανάπτυξη επιχειρημάτων	B5.1 τα παιδιά συζητούν πώς φροντίζουν οι άνθρωποι τα ζώα που ζουν κοντά τους.

Η εισαγωγή της επιχειρηματολογίας ως υποκατηγορία του κατευθυντικού λόγου γίνεται στο βιβλίο δασκάλου της Β Δημοτικού:

Είδη λόγου	Αντιπροσωπευτικά είδη κειμένων	Χαρακτηριστικά του είδους
Αναφορικός	Περιγραφικά	Ένα αντικείμενο Η κατάσταση του Οι ιδιότητές του 
	Αφηγηματικά	
	Επεξηγηματικά	Αίτιο 
Κατευθυντικός	Οδηγίες	
	Επιχειρηματολογικά	

Βιβλίο Δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας Β Δημοτικού, σελ.6

Ωστόσο, και σε αυτή την τάξη, όπως και στην Α΄ Δημοτικού, οι δραστηριότητες στοχεύουν, κυρίως, στην έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών, ζητώντας, όμως, και την αιτιολόγησή της. Οι 7 από τις 24 ενότητες του Βιβλίου Μαθητή θέτουν ως στόχο του προφορικού λόγου τη διατύπωση της γνώμης των μαθητών. Ενδεικτικές ερωτήσεις τέτοιου τύπου από το βιβλίο μαθητή της Γλώσσα Β Δημοτικού είναι:

Τάξη	Θεματική ενότητα	Δραστηριότητα βιβλίου
Β΄	1 ^η : Στον δρόμο για το σχολείο	Αν ήσουν μέσα στην εικόνα, ποιος θα ήθελες να είσαι; Γιατί;
Β΄	4 ^η : Ετοιμασίες για ταξίδι	Ποιες από αυτές τις λίστες έφτιαξαν οι ήρωες του κόμικς; Πώς το κατάλαβες;
Β΄	10 ^η : ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;	Έχουν όλα τα γράμματα της αφίσας το ίδιο μέγεθος; Ποια είναι πιο μεγάλα; Γιατί;
Β΄	15 ^η : Αλληλογραφώ	Τι έστειλε ο κύριος Πέτρος; Από πού το κατάλαβες; Σε ποιον έστειλε αυτό το μήνυμα; Από πού το κατάλαβες;
Β΄	18 ^η : Ένα βιβλίο που σε ταξιδεύει	Φέρτε στην τάξη χάρτες για διάφορα μέρη της Ελλάδας. Χωριστείτε σε ομάδες. Η κάθε ομάδα πρέπει να πάρει έναν χάρτη, να βρει όλα τα σύμβολα και να προσπαθήσει να καταλάβει τι σημαίνουν. Ζωγραφίστε τα σε ένα χαρτί του μέτρου και συγκρίνετέ τα με τα σύμβολα των υπόλοιπων ομάδων. Μοιάζουν τα σύμβολα που έχουν οι χάρτες; Γιατί;

Από την Γ΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού, ρητός στόχος της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος στο επίπεδο του προφορικού λόγου είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να «ακροάται, διατυπώνει ερωτήματα, απαντάει, εξιστορεί, εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια

και αυτοπεποίθηση». Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες κρίνεται απαραίτητο «με λόγο σκόπιμο και κατάλληλο ο μαθητής να αναλάβει να φέρει αποτέλεσμα [...] πείθοντας τον X για το α' και επιχειρηματολογώντας υπέρ ή κατά του X» (ΔΕΠΠΣ, σελ. 20). Όσον αφορά τον γραπτό λόγο για τους μαθητές από την Γ' έως και την ΣΤ' Δημοτικού, στόχος είναι κατά την ανάγνωση γραπτών πηγών «ο εντοπισμός και η αξιολόγηση των βασικών ιδεών και των επιχειρημάτων του συγγραφέα. Διάκριση πράξεων, απόψεων και αξιών». Τέλος, ένας από τους στόχους της παραγωγής γραπτού λόγου για τις ίδιες τάξεις είναι «η διατύπωση επιχειρηματολογίας με σαφείς θέσεις και ικανοποιητική στήριξη για θέματα που προκαλούν αντιπαραθέσεις» (ΔΕΠΠΣ, σ.27).

Σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού, οι γλωσσικές λειτουργίες που σχετίζονται με τον επιχειρηματολογικό λόγο εμφανίζονται στις παρακάτω ενότητες του βιβλίου μαθητή:

Τάξη	Ενότητα	Γλωσσικές λειτουργίες
Γ'	1.4 Ο κόσμος γύρω μας	Να διατυπώνει απόψεις σχετικά με τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα και να επιχειρηματολογεί για τις επιλογές του
Γ'	2.3 Έλα στην παρέα μας	Να επιχειρηματολογεί σε διάφορες περιστάσεις
Γ'	2.4 Άνθρωποι και μηχανές	Να εκφράζει και να συζητά τη γνώμη του για γεγονότα
Γ'	3.2 Του κόσμου το ψωμί	Να επιχειρηματολογεί αξιοποιώντας πληροφορίες από ενημερωτικά κείμενα

Στο βιβλίο δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού γίνεται σαφής αναφορά στα επιχειρηματολογικά κείμενα τα οποία «αποτελούν την πιο σύνθετη μορφή κατευθυντικού λόγου και αναπτύσσονται γύρω από τον άξονα της λογικής συσχέτισης των δεδομένων με ταυτόχρονη παράθεση επιχειρημάτων για την υποστήριξη κάποιας θέσης, άποψης, ιδέας σκοπού» (Βιβλίο Δασκάλου, σ.13). Οι γλωσσικές λειτουργίες που σχετίζονται με τον επιχειρηματολογικό λόγο εμφανίζονται στις παρακάτω ενότητες του βιβλίου μαθητή:

Τάξη	Ενότητα	Στόχος
Δ'	7 ^η Η ελιά μας	Οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή μιας από τις πιο δύσκολες μορφές λόγου που είναι ο επιχειρηματολογικός.
Δ'	9. Η παράσταση αρχίζει	Σε αυτήν την ενότητα ο κατευθυντικός λόγος εξετάζεται εκτενέστερα, με ιδιαίτερη έμφαση στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην εκφορά αυτού του είδους του λόγου.

Δ'	14 ^η Το ανθρώπινο θαύμα	Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν επιχειρηματολογικό λόγο. Εξαιτίας, όμως, της δυσκολίας που παρουσιάζει για τα παιδιά αυτό το είδος λόγου, προτείνεται οι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν προφορικά, επιβοηθούμενοι από ένα σύνολο οδηγιών.
----	------------------------------------	--

Στην Ε' Δημοτικού διδάσκεται ο κατευθυντικός λόγος, κυρίως με τη μορφή των οδηγιών και τη δομή αυτών (ενότητα 2^η, 11^η και 13^η), καθώς και η δομή κειμένων κατευθυντικού λόγου, όπως οι προσκλήσεις και οι επιστολές (ενότητα 6^η). Ενώ, μόνο στην ενότητα 15 γίνεται επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων. Αντίστοιχα, στην Στ' Δημοτικού στόχος των ενοτήτων 4, 9 και 10 είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ιδιαιτερότητες της δομής των κατευθυντικών κειμένων. Ενώ, οι ενότητες 6, 16 και 17 εστιάζουν στον στόχο τους και στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ιδιαιτερότητες της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων.

Στο [Παράρτημα Α](#) παρουσιάζονται οι κυριότερες δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου, όπως αυτές απαντώνται στις αντίστοιχες ενότητες των βιβλίων που παρουσιάστηκαν παραπάνω για κάθε τάξη (Γ' - ΣΤ').

Το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου ακολουθούν τη σπειροειδή διάταξη της ύλης σε όλα τα μαθήματα (Αλαχιώτης, χ.χ), εμπνευστής της οποίας υπήρξε ο Bruner. Βασική παραδοχή του Bruner (1960) ήταν πως όλοι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν όλα τα θέματα, αρκεί η διδασκαλία να προσαρμόζεται κάθε φορά στο επίπεδο του κάθε μαθητή. Στηριζόμενος σε αυτή την παραδοχή, προτείνει τη σπειροειδή δομή στα αναλυτικά προγράμματα, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής, από μικρή ηλικία, προσεγγίζει νέες ιδέες, στις οποίες επανέρχεται μεγαλώνοντας και τις επανεξετάζει σε ευρύτερη έκταση και σε μεγαλύτερο βάθος. Έτσι, στα Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν αυτή τη μορφή διάταξης, η νέα μάθηση σχετίζεται με την προηγούμενη και έχουν αυξημένα επίπεδα δυσκολίας (Dowding, 1993· Harden, 1999).

Βασικό πλεονέκτημα της σπειροειδούς διάταξης της ύλης είναι η ομαλή μετάβαση των μαθητών από το απλό στο περίπλοκο με ελεγχόμενες δραστηριότητες και μεθόδους. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερη κατανόηση των θεμάτων, εξερευνώντας το ίδιο θέμα σε βαθύτερα επίπεδα κάθε φορά (Harden, 1999· Reigeluthi, 1999).

Όπως προαναφέρθηκε, το ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου ακολουθεί τη σπειροειδή διάταξη της ύλης. Ωστόσο, η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω, φαίνεται πως δεν εμπίπτει απόλυτα στη λογική της σπειροειδούς διάταξης.

Η επιχειρηματολογία ξεκινάει να θίγεται ακροθιγώς και μόνο σε ό,τι αφορά τον προφορικό λόγο στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στην Γ΄ Δημοτικού αφιερώνεται αρκετός χρόνος για τη διδασκαλία των δομικών μερών της επιχειρηματολογίας. Αντίστοιχος χρόνος αφιερώνεται και για την πρακτική εφαρμογή του προφορικού, αλλά και του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου. Στην Δ΄ Δημοτικού η εφαρμογή του επιχειρηματολογικού λόγου περιορίζεται μόνο στον προφορικό λόγο, με την αιτιολόγηση πως ο γραπτός επιχειρηματολογικός λόγος είναι απαιτητικός και δύσκολος για τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Αντίστοιχα, στην Ε΄ Δημοτικού η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου περιορίζεται σε μία ενότητα, η οποία μάλιστα συνδέει την επιχειρηματολογία, κατά κύριο λόγο, με τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις, χωρίς να καταλήγει σε συμπέρασμα, σε αντίθεση με τη Γ΄ Δημοτικού, όπου διδάχθηκαν το συμπέρασμα, ως μέρος της επιχειρηματολογικού λόγου. Τέλος, στη ΣΤ΄ Δημοτικού επανέρχεται η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου με τις αντίστοιχες εργασίες εφαρμογής του.

1.2.7 Ωφέλειες από τη διδασκαλία/χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου

Αρκετές εμπειρικές μελέτες (Venville & Dawson, 2010· Zohar & Nemet, 2002· Aydeniz, Rabuccu, Cetin, & Kaya, 2012) έχουν μελετήσει το θετικό αντίκτυπο της επιχειρηματολογίας στην εννοιολογική κατανόηση βασικών επιστημονικών ιδεών από τους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι θα πρέπει να αξιολογήσουν τη γνώση και να αιτιολογήσουν τις αντιλήψεις τους (Kuhn, 2010).

Η επιχειρηματολογία μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα για μάθηση, τη δέσμευση των μαθητών απέναντι στο έργο που αναλαμβάνουν κάθε φορά και την προσπάθειά τους στην ανίχνευση και επίλυση λαθών. Οι μαθητές, μέσω της επιχειρηματολογίας, οικοδομούν, συνεργατικά, νέες έννοιες συμμετέχοντας σε δραστηριότητες, όπως η ανταλλαγή πληροφοριών, η αμφισβήτηση της εγκυρότητας των απαντήσεων στα ερωτήματα που τίθενται και η υποστήριξη της δικής τους θέσης με αποδεικτικά στοιχεία. Έτσι, η επιχειρηματολογία μετουσιώνει τη μάθηση σε μία κοινωνική και γνωστική διαδικασία (Chin & Osborne, 2010). Σύμφωνα με την Kuhn (1993), η επιχειρηματολογία στηρίζεται στη διαδικασία της υποστήριξης, της κριτικής, της αξιολόγησης των ανταγωνιστικών ιδεών με τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων, κριτικής σκέψης και ορθολογισμού (Ogan-Bekiroglu & Aydeniz, 2013). Η κριτική σκέψη στηρίζεται στη χρήση γνωστικών δεξιοτήτων ή στρατηγικών που αυξάνουν την πιθανότητα ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Είναι σκόπιμη, αιτιολογημένη και στοχευμένη. Είναι το είδος της σκέψης που εμπλέκεται στην επίλυση προβλημάτων, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τον υπολογισμό των πιθανοτήτων και τη λήψη αποφάσεων (Osana & Seymour, 2004). Σύμφωνα με τον Ennis (1985), η κριτική σκέψη είναι η στοχαστική και λογική σκέψη που εστιάζει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το τι να πιστέψει κανείς ή να κάνει. Φαίνεται, λοιπόν, πως η επιχειρηματολογία και η κριτική σκέψη αποτελούν δυο συγκοινωνούντα δοχεία.

Τέλος, οι Jiménez-Aleixandre και Puig (2012) θεωρούν πως η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου είναι ένα από τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να αναπτύξουν οι μαθητές την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να γίνουν κριτικοί στοχαστές, απαραίτητη προϋπόθεση των ενεργών μελλοντικών πολιτών μίας δημοκρατικής κοινωνίας.

1.2.8 Στάδια ανάπτυξης επιχειρηματολογικού λόγου

Σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα που ανέπτυξε ο Ματσαγγούρας (2001), η πορεία προς τον ολοκληρωμένο επιχειρηματολογικό λόγο είναι μακρά και περνά από διάφορα επίπεδα ανάπτυξης τα οποία είναι:

I. Επίπεδο θέσης

Στάδιο α: *Ατεκμηρίωτη θέση*, κατά το στάδιο αυτό τα νήπια, αλλά και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, εκφράζουν τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους, τις οποίες όμως δεν μπορούν να τεκμηριώσουν γλωσσικά. Αυτό δεν συνεπάγεται πως δεν γνωρίζουν τι θέλουν, απλώς σημαίνει πως δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τη γλωσσική ικανότητα της τεκμηρίωσης ή δεν έχουν συνείδηση της αναγκαιότητας της τεκμηρίωσης της θέσης τους.

Στάδιο β: *Τεκμηριωμένη θέση* με τη χρήση επιχειρημάτων, η οποία αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του επιχειρηματολογικού λόγου και της μετάβασης από τον αφηγηματικό λόγο στον επιχειρηματολογικό. Στις μικρότερες ηλικίες η αιτιολόγηση της θέσης γίνεται κάνοντας αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες και συγκεκριμένες καταστάσεις.

II. Επίπεδο αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης

Στάδιο γ: *Τεκμηρίωση θέσης και αναφορά αντίθεσης*. Το άτομο, καθώς μεγαλώνει, απομακρύνεται από την εγωκεντρική θεώρηση του κόσμου και αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, δηλαδή συνειδητοποιεί πως συχνά στις θέσεις αντιπαράθενται αντιθέσεις από άλλους συνομιλητές. Η είσοδος των παιδιών σε αυτό το επίπεδο γίνεται κατά την ηλικία των 10-11 ετών. Έτσι, σε αυτό το στάδιο, το στάδιο της Τεκμηρίωση θέσης και αναφορά αντίθεσης, τα παιδιά κάνουν απλή αναφορά στην αντίθετη άποψη για να την απορρίψουν, χωρίς όμως να είναι σε θέση να αναπτύξουν επαρκώς τα επιχειρήματα αυτών που υποστηρίζουν την αντίθετη άποψη.

Στάδιο δ: *Τεκμηρίωση θέσης και τεκμηρίωση αντίθεσης*. Σε αυτό το στάδιο δεν κάνουν μόνο απλή αναφορά στην αντίθεση, αλλά, παραθέτουν επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι υποστηρικτές της αντίθεσης, χωρίς όμως να μπορούν να εισέλθουν σε αντιπαράθεση των εκατέρωθεν επιχειρημάτων.

Στάδιο ε: *Ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης*. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά προσπαθούν από τη σκοπιά της θέσης να ανασκευάσουν τα επιχειρήματα της αντίθεσης για να μπορέσουν να την απορρίψουν αιτιολογημένα.

III. Επίπεδο διαλεκτικής σύνθεσης θέσης και αντίθεσης

Στάδιο στ: *Αμβλυνση του βαθμού απολυτότητας*. Η ολοκλήρωση της εξελικτικής πορείας του επιχειρηματολογικού λόγου πραγματοποιείται όταν ο λόγος εισέλθει στη διαλεκτική σύνθεση θέσης και αντίθεσης. Σε αυτό το στάδιο ο μαθητής / συγγραφέας έχει πάρει ξεκάθαρη θέση στο θέμα της αντιπαράθεσης, είναι ικανός να εντάξει στη θέση του στοιχεία από την αντίθεση, τα οποία κρίνει πως είναι ισχυρά και μπορούν να επηρεάσουν το κοινό. Έτσι, σε αυτό το στάδιο αμβλύνεται ο βαθμός απολυτότητας με την οποία είχε διατυπωθεί αρχικά η θέση.

Στάδιο ζ: *Διατύπωση των προϋποθέσεων και αναγνώριση εξαιρέσεων*. Το επόμενο στοιχείο, το οποίο οδηγεί στη διαλεκτική σύνθεση, είναι η διατύπωση όρων και προϋποθέσεων κάτω από τις οποίες μπορεί τελικά το άτομο να αποδεχτεί ότι η αρχική του θέση ισχύει.

1.2.9 Δυσκολίες του επιχειρηματολογικού λόγου

Τα αποτελέσματα από την έρευνα στην επιχειρηματολογία παρουσιάζουν μια σειρά δυσκολιών που οι μαθητές αντιμετωπίζουν, ενώ συμμετέχουν στη διαδικασία της διατύπωσης επιχειρημάτων ή της συζήτησης για να υπερασπιστούν τα επιχειρήματά τους. Οι γνωστικές απαιτήσεις αφενός και οι κειμενικές ιδιαιτερότητες αφετέρου καθιστούν τα επιχειρηματολογικά κείμενα πιο δύσκολα από τα αφηγηματικά και τα περιγραφικά, στα οποία οι μαθητές φαίνονται περισσότερο εξοικειωμένοι.

Επίσης, όπως φαίνεται και από το θεωρητικό σχήμα ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου, το οποίο παρουσιάστηκε παραπάνω, είναι αναγκαίο το άτομο να έχει ξεπεράσει το στάδιο του γνωστικού εγωκεντρισμού, προκειμένου να φτάσει στην αποδοχή της ύπαρξης αντίθετης άποψης και να επιχειρηματολογήσει ολοκληρωμένα. Επιπλέον, θα πρέπει το άτομο να έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση ώστε να καταφέρει να λάβει υπόψη του τις σκέψεις, τις αξίες και τα συναισθήματα του αποδέκτη του επιχειρήματος, που θέλει να πείσει. Ειδικότερα, κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων οι δυσκολίες αυξάνονται, καθώς θα πρέπει ο μαθητής να είναι σε θέση να πραγματευτεί μονολογικά τον επιχειρηματολογικό λόγο, που από τη φύση του είναι διαλογικός, και από την άλλη θα πρέπει να προβλέψει και να εντάξει στο κείμενό του τις θέσεις και τις ενστάσεις του αναγνώστη- αποδέκτη, ο οποίος απουσιάζει (Ματσαγγούρας, 2001).

Ορισμένες από τις δυσκολίες που σχετίζονται με τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας, στο πλαίσιο της επιστήμης, έχουν σχέση με το πώς οι μαθητές κατανοούν και χρησιμοποιούν στοιχεία και εξηγήσεις. Τείνουν να χρησιμοποιούν ένα και μόνο αποδεικτικό στοιχείο, παραποιούν αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη θέση τους και τείνουν να παράσχουν ισχυρισμούς αντί για δεδομένα που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Evagorou & Avraamidou, 2008).

Οι Duschl και Osborne, (2002) θεωρούν πως η ανεπαρκής συμμετοχή στον επιστημονικό διάλογο και οι περιορισμένες παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην οργάνωση δραστηριοτήτων, σχετικές με την επιχειρηματολογία, είναι ικανά να οδηγήσουν σε μειωμένες ικανότητες των μαθητών, σχετικές με την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου. Αντίθετα, η ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στον επιχειρηματολογικό λόγο μέσω της διερεύνησης, της αξιολόγησης και της αιτιολόγησης τόσο των δικών τους θέσεων όσο και των αντίθετων υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης σε ένα επιστημονικό περιβάλλον που προωθεί την επιχειρηματολογία.

Η Kuhn (1993) μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επιχειρηματολογούν σχετικά με θέματα που είναι σημαντικά για τη ζωή τους και παρατήρησε τρεις προβληματικές καταστάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την καθημερινή συλλογιστική, δηλαδή ότι οι άνθρωποι θεωρούν δεδομένη την ορθότητα των υποστηρικτικών θεωριών τους. Η δεύτερη ήταν ότι τα περισσότερα στοιχεία που δίνονται δεν είναι πραγματικά αποδεικτικά στοιχεία, αλλά μάλλον ψευδοαποδείξεις, παραδείγματα και περιγραφές που επεξεργάζονται μια θεωρία, αντί για γνήσια αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν πραγματικά μια θεωρία. Τέλος, σημείωσε ότι η σκέψη των ανθρώπων, ανεξαρτήτου ηλικίας, για εναλλακτικές θεωρίες ή αντεπιχειρήματα είναι πολύ περιορισμένη, γι' αυτό δυσκολεύονται να υποστηρίξουν την θέση τους ή / και να αντικρούσουν την αντίθετη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Εισαγωγή

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία επικεντρώνεται σε αποτελέσματα ερευνών, που αφορούν στον επιχειρηματολογικό λόγο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η επισκόπηση επικεντρώνεται σε έρευνες που σχετίζονται με την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών, στη σύνδεση μεταξύ της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας και της εννοιολογικής κατανόησης, σε έρευνες που μελετούν την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά του Δημοτικού είναι ικανά να διδαχθούν τα δομικά μέρη της επιχειρηματολογίας, καθώς και στις έρευνες που μελετούν τον ρόλο που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, όταν εισάγει δραστηριότητες επιχειρηματολογίας στη διδασκαλία του. Τέλος, παρουσιάζονται έρευνες που μελετούν την ύπαρξη ή μη προσθετικής αξίας κατά την αξιοποίηση του μοντέλου επιχειρηματολογίας που ανέπτυξε ο Toulmin.

2.1 Έρευνες που μελετούν την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας στον γραπτό και στον προφορικό λόγο των μαθητών

Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας θεωρείται από πολλούς ως μία σύνθετη διαδικασία τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από αυτή των μαθητών. Ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο προσπαθούν να εξετάσουν την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στον προφορικό και στον γραπτό τους λόγο.

Οι Rojas-Drummond και Zapata (2004) μελέτησαν ποιες είναι οι επιπτώσεις από την εκπαίδευση σε ένα γλωσσικό εργαλείο, το οποίο ονομάζεται «Διερευνητική συζήτηση» (Exploratory Talk), στην ικανότητα των μαθητών να παράγουν επιχειρήματα. Ένα σύνολο 88 μαθητών της Ε' και της ΣΤ' Δημοτικού από δύο σχολεία του Μεξικού έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να συγκρίνει την ικανότητα επιχειρηματολογίας μεταξύ μιας πειραματικής ομάδας μαθητών, που είχαν εκπαιδευτεί από τους δασκάλους τους να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της «Διερευνητικής συζήτησης», και μιας δεύτερης ομάδας, της ομάδας ελέγχου, η οποία δεν έλαβε αντίστοιχη εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση της πειραματικής ομάδας περιελάμβανε 10 συνεδρίες διάρκειας 1,5 ώρας η κάθε μία για ένα διάστημα πέντε μηνών. Κάθε δάσκαλος, ο οποίος είχε πρώτα εκπαιδευτεί στην εφαρμογή του «Διερευνητικού Διαλόγου», ενθάρρυνε τους μαθητές του να «ανακαλύψουν» και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν μια σειρά βασικών κανόνων του συγκεκριμένου διδακτικού εργαλείου. Κάποιοι από αυτούς τους βασικούς κανόνες ήταν η παρουσίαση και η διαπραγμάτευση των διαφορετικών απόψεων, η υποστήριξη της θέσης, η αιτιολόγηση των απόψεων, η εποικοδομητική κριτική, ζητώντας από τους άλλους να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους, προκειμένου να βρουν από κοινού λύση στις

προβληματικές καταστάσεις που όριζε ο εκπαιδευτικός. Κατά την ίδια χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η εκπαίδευση, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ακολούθησαν τις κανονικές δραστηριότητες στην τάξη με τους αντίστοιχους δασκάλους τους.

Μια σειρά ποσοτικών και ποιοτικών αναλύσεων ανάμεσα σε δύο γραπτές δοκιμασίες, πριν και μετά την παρέμβαση, οδήγησαν στα παρακάτω αποτελέσματα: Ο αριθμός των επιχειρημάτων αυξήθηκε σημαντικά στην πειραματική ομάδα, καθώς παρήγαγε σημαντικά περισσότερα επιχειρήματα (117) από την ομάδα ελέγχου (46). Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια σημαντική πρόοδος στην πειραματική ομάδα, σε σχέση με τη σαφήνεια και την ακρίβεια των επιχειρημάτων τους. Αντίθετα, οι ομάδες ελέγχου δεν παρουσίασαν καμία τέτοια πρόοδο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Αναλύοντας τα επιχειρήματα αντιλαμβάνεται κανείς πως οι *σύνδεσμοι* είναι σημαντικοί, επειδή φανερώνουν την οργάνωση ενός επιχειρήματος και διευκολύνουν την κατανόηση, δεδομένου ότι επιτρέπουν την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών των επιχειρημάτων. Η διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντική, καθώς η πρώτη αύξησε σημαντικά τη χρήση συνδέσμων, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε αντίστοιχη πρόοδο, μεταξύ των δύο δοκιμαστικών τεστ. Επίσης, η πειραματική ομάδα, όχι μόνο χρησιμοποίησε περισσότερους συνδέσμους, αλλά και μεγαλύτερη ποικιλία από αυτούς. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως η εκπαίδευση των μαθητών στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας τους οδήγησε και στη βελτίωση της ικανότητάς τους να λύνουν τα προβλήματα που τους ζητήθηκαν από τους ερευνητές. Τα αποτελέσματα της μελέτης των Rojas-Drummond και Zapata (2004) φανερώνουν πως η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λύνουν προβλήματα μπορεί να οφείλεται στην καλύτερη παρουσίαση των επιχειρημάτων με σαφή, ακριβή και οργανωμένο τρόπο, καθώς και στη βελτίωση της ικανότητάς τους να ακούν τις απόψεις των συμμαθητών τους, αφού είχαν ήδη εκπαιδευτεί σε αυτό.

Οι Rojas- Drummond και Zapata (2004) αξιοποίησαν τη δυναμική της ομάδας προκειμένου να διερευνήσουν την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογία στον προφορικό, κυρίως, λόγο. Από την άλλη, ο Dolz (1996), θέλωντας και αυτός να διερευνήσει την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας, διεξήγαγε μία έρευνα στοχεύοντας στην ατομική παραγωγή γραπτού λόγου, ακολουθώντας, ωστόσο, τον ερευνητικό σχεδιασμό των Rojas-Drummond και Zapata (2004), δηλαδή χρησιμοποιώντας μία πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου.

Το δείγμα της έρευνάς του αποτελούνταν από μαθητές ηλικίας 11- 12 ετών από 10 τάξεις Δημοτικών σχολείων της Γενεύης. Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές και των δύο ομάδων να γράψουν έναν πειστικό λόγο για θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Ύστερα, μεσολάβησε η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, μέσω 10 σεμιναρίων διάρκειας 1,5 ώρας το καθένα, για τις

πειραματικές ομάδες, ενώ οι μαθητές των ομάδων ελέγχου παρακολούθησαν κανονικά τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών τους, σύμφωνα με το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Στην τελική φάση της έρευνας, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μία βελτιωμένη έκδοση του αρχικού τους κειμένου.

Τα σεμινάρια είχαν οργανωθεί, έτσι ώστε ο δάσκαλος να προτείνει και να συζητά ένα δομημένο θέμα με τους μαθητές, δημιουργώντας μια επικοινωνιακή κατάσταση. Οι μαθητές παρήγαγαν έπειτα ένα πρώτο κείμενο, το οποίο ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε για να εντοπίσει μερικά από τα προβλήματα και να επιλέξει το είδος των πιθανών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, οι μαθητές παρακολουθούσαν μια σειρά εργασιών που περιλάμβαναν διάφορες δραστηριότητες, όπως προφορικές συζητήσεις, αναλύσεις κειμένων, ασκήσεις απλουστευμένης παραγωγής γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις λεξιλογίου, ασκήσεις επικεντρωμένες στις γλωσσικές μονάδες και στις συγκεκριμένες εκφράσεις της επιχειρηματολογίας. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων, οι μαθητές αναθεωρούσαν ή έγραφαν εκ νέου ένα επιχειρηματολογικό κείμενο σχετικό με την επικοινωνιακή κατάσταση που είχε τεθεί εξ αρχής.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των αρχικών και των τελικών κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές φανερώνουν πως η ερευνητική υπόθεση, ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να παράγουν γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα, επιβεβαιώνεται μόνο εν μέρει. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών παρουσίασαν μεν προβλήματα κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, αλλά τα προβλήματα αυτά δεν ήταν ούτε μαζικά ούτε ανυπέρβλητα. Γενικά, οι μαθητές ήταν ήδη σε θέση να δικαιολογήσουν την άποψή τους με 3 ή 4 επιχειρήματα, πριν την έναρξη της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας. Επιπλέον, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η συστηματική και εντατική διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου είχε θετική επίδραση στους μαθητές, κατά τη συγγραφή του επιχειρηματολογικού μονολόγου τους. Η απόδοση των πειραματικών ομάδων ήταν ανώτερη από εκείνη των ομάδων ελέγχου, καθώς παρατηρήθηκε αύξηση του μήκους των κειμένων των μαθητών που υποβλήθηκαν στη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας. Τα αναθεωρημένα κείμενα των πειραματικών ομάδων περιλάμβαναν, αντιστοίχως, 160 και 67 λέξεις περισσότερες από ότι οι προκαταρκτικές δοκιμές τους, ενώ οι επιχειρηματολογίες που αναθεωρήθηκαν από τις ομάδες ελέγχου παρέμειναν ουσιαστικά αμετάβλητες. Ωστόσο, το σημαντικότερο εύρημα είναι ότι ο αριθμός των επιχειρημάτων, καθώς και η παρουσία γλωσσικών δεικτών που σχετίζονται με την επιχειρηματολογία, αυξήθηκαν σημαντικά μετά τη διδασκαλία για την πειραματική ομάδα, κάτι που δεν πέτυχε η ομάδα ελέγχου.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας του Dolz (1996) επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των Rojas-Drummond και Zapata (2004) σχετικά με τη χρήση των συνδέσμων. Οι αιτιολογικοί σύνδεσμοι - επειδή, δεδομένου ότι, καθώς - στο αρχικό κείμενο εμφανίστηκαν σε ένα μέσο ποσοστό του 64% για

όλες τις ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι, πριν από τη διδακτική παρέμβαση, η μεγάλη πλειοψηφία των κειμένων πρότεινε τουλάχιστον μία αιτιώδη υποστήριξη, που ακολουθήθηκε από έναν σύνδεσμο για να δικαιολογήσει τη θέση του επιχειρηματολογούντος. Ωστόσο, αυτό το ποσοστό αυξήθηκε σημαντικά για τις δύο πειραματικές ομάδες (κατά μέσο όρο 20%), ενώ στις ομάδες ελέγχου παρέμεινε σταθερό. Όσο για τους συμπερασματικούς συνδέσμους - συνεπώς, κατά συνέπεια, τελικά - η αύξηση ήταν πιο έντονη στις πειραματικές ομάδες (κατά μέσο όρο 25%), σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, που κυμάνθηκε στα ίδια επίπεδα με τα αρχικά τους κείμενα, αποδεικνύοντας έτσι ότι για τους περισσότερους μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν πλέον κατανοητό πως η επιχειρηματολογία θα πρέπει να καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα.

2.2 Έρευνες που μελετούν την επίδραση της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών

Ένα πλήθος ερευνητών προσπάθησε να μελετήσει κατά πόσο η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας συνεισφέρει, όχι μόνο στη βελτίωση των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών, αλλά και στη γνωστική τους ανάπτυξη. Οι Zohar και Nemet (2002), προσπαθώντας να ερευνήσουν κατά πόσο υφίσταται μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην επιχειρηματολογία και την εννοιολογική κατανόηση, αξιοποίησαν στην έρευνά τους τη Γενετική και τα διλήμματα που αυτή γεννά.

Το δείγμα της έρευνάς τους αποτελούνταν από τους 99 μαθητές της πειραματικής ομάδας και τους 87 μαθητές της ομάδας ελέγχου, ηλικίας 12-15 ετών, οι οποίοι προέρχονταν από δύο σχολεία του Ισραήλ και οι οποίοι κατείχαν βασικές γνώσεις Γενετικής. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν γενετική μαζί με ολοκληρωμένες δεξιότητες επιχειρηματολογίας, μέσω της συζήτησης 10 ηθικών διλημμάτων. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε παραδοσιακά τη Γενετική, χωρίς την παράλληλη διδασκαλία επιχειρηματολογίας.

Οι Zohar και Nemet (2002) πραγματοποιώντας ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που συνέλεξαν από τα γραπτά κείμενα των μαθητών - που αφορούσαν τόσο τις γνώσεις τους, σχετικές με τη βιολογία, όσο και την ανάπτυξη επιχειρημάτων- και από τις βιντεοσκοπημένες συζητήσεις τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ενσωματώνοντας την ρητή διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στη διδασκαλία της Γενετικής ενισχύεται η απόδοση τόσο της γνώσης των θεμάτων της βιολογίας όσο και της επιχειρηματολογίας. Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας που αναφέρθηκαν σε σωστές, συγκεκριμένες βιολογικές γνώσεις, κατά την κατασκευή επιχειρημάτων, αυξήθηκε στο 53,2%, μετά τη διδασκαλία. Επίσης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σημείωσαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στα σταθμισμένα τεστ που αξιολογούσαν τον βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης.

Οι Zohar και Nemet (2002) θεωρούν πως τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας, που παρείχαν στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, οφείλονται στο γεγονός ότι οι σπουδαστές προσέλαβαν έννοιες της βιολογίας συνδυάζοντάς τες με κοινωνικά ζητήματα τα οποία τους αφορούσαν. Έτσι, εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις πάνω σε αυτά, τις οποίες ενίσχυσαν με αποδεικτικά στοιχεία, επιτυγχάνοντας, παράλληλα, την κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Σχετικά με την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, καταλήγουν, όπως και ο Dolz (1996), πως οι μαθητές κατέχουν ως ένα βαθμό αυτή τη δεξιότητα, αφού οι περισσότεροι μαθητές ήταν από την αρχή σε θέση να διατυπώσουν ένα επιχείρημα, να το δικαιολογήσουν, αλλά, να διατυπώσουν και αντεπιχειρήματα. Παρόλα αυτά, όμως, οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί να εκτίθενται στην τάξη, καθώς τέτοιες πρακτικές δεν συνηθίζονται στις σχολικές αίθουσες.

Η μελέτη στις συνεισφορές της επιχειρηματολογίας στην εννοιολογική κατανόηση απασχόλησε και τους Sampson, Enderle, Grooms, και Witte, (2013), οι οποίοι θέλησαν να εξετάσουν εάν η κατανόηση των βασικών ιδεών των μαθητών αλλάζει κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, καθώς συμμετέχουν σε μια σειρά επιστημονικών εργαστηρίων, που σχεδιάστηκαν χρησιμοποιώντας το διδακτικό μοντέλο της έρευνας βασισμένης στο επιχείρημα (Argument-Driven Inquiry).

Οι 294 συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας ήταν μαθητές Γυμνασίου από δύο σχολεία, στα οποία οργανώθηκαν εργαστηριακά μαθήματα σε συνεργασία με πανεπιστήμια των νοτιοανατολικών ΗΠΑ. Τα προσφερόμενα εργαστηριακά μαθήματα αφορούσαν τις Βιοεπιστήμες, τις Φυσικές επιστήμες, τη Βιολογία και τη Χημεία και διήρκεσαν για δύο εξάμηνα, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν προσαρμόσει το μάθημά τους στο πλαίσιο του διδακτικού μοντέλου που προαναφέρθηκε, ακολουθώντας τον παρακάτω βηματισμό: Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα και δίνει οδηγίες. Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές πρέπει να εργαστούν σε ομάδες για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια μέθοδο, συλλέγοντας τα δεδομένα που χρειάζονται για να απαντήσουν στην ερώτηση. Κατά το τρίτο στάδιο του μοντέλου οι μαθητές αναλύουν τα δεδομένα και αναπτύσσουν ένα προσωρινό επιχείρημα (ισχυρισμός υποστηριζόμενος από αποδεικτικά στοιχεία και αιτιολόγησή τους). Στη συνέχεια, οι μαθητές ανακοινώνουν στην τάξη τα επιχειρήματά τους και αξιολογούν τα επιχειρήματα των συνομηλίκων τους, προφορικά, κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης που λαμβάνει χώρα κατά την τέταρτη φάση του μοντέλου. Το πέμπτο βήμα είναι η δημιουργία γραπτής έκθεσης από κάθε μαθητή, στην οποία αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας και τα αποδεικτικά στοιχεία που οδηγούν σε αυτά. Το έκτο στάδιο περιλαμβάνει την ομαδική αξιολόγηση αυτών των εκθέσεων από τους συμμαθητές τους. Το φύλλο αξιολόγησης περιελάμβανε συγκεκριμένα κριτήρια που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν για την αξιολόγηση της ποιότητας μιας ερευνητικής αναφοράς, προκειμένου να παράσχουν μια επιτυχημένη ανατροφοδότηση στον συντάκτη. Το έβδομο στάδιο αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου είναι η αναθεώρηση της έκθεσης. Οι μαθητές υποχρεούνται να

ξαναγράψουν τις εκθέσεις τους με βάση τα σχόλια και τις προτάσεις των κριτών. Αφού ολοκληρωθούν, οι αναθεωρημένες εκθέσεις - μαζί με την αρχική έκδοση της έκθεσης και το φύλλο αξιολόγησης από συμμαθητές - υποβάλλονται στον εκπαιδευτή για τελική αξιολόγηση. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με τον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί μία επικοινωνιακή συζήτηση επί της διαδικασίας που προηγήθηκε.

Αν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν εκπαιδευτεί, πριν από την έρευνα, στο εν λόγω μοντέλο, δεν υπήρχε αυστηρή καθοδήγηση από τους ερευνητές και έτσι μπορούσαν να ακολουθήσουν το δικό τους βηματισμό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως αυτή η διαφορά έπαιξε σημαντικό ρόλο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, από τα γραπτά κείμενα των μαθητών στην αρχή και το τέλος κάθε εξαμήνου και από τις βιντεοσκοπημένες συζητήσεις, δείχνει ότι η επιστημονική γνώση των μαθητών και η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν επιστημονικές εξηγήσεις, για να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα, βελτιώθηκαν σε όλα τα μαθήματα κάθε εξάμηνο, με εξαίρεση τους μαθητές που παρακολουθούσαν τα εργαστήρια των Φυσικών επιστημών.

Οι μαθητές που παρακολούθησαν τα εργαστήρια των Βιοεπιστημών και της Βιολογίας έγραψαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τις περισσότερες εργασίες σχετικές με την έρευνά τους, 9 και 12 αντίστοιχα. Οι μαθητές που είχαν εγγραφεί στο εργαστήριο των Φυσικών επιστημών και της Χημείας έγραψαν συνολικά λιγότερες αναφορές, 6 και 7 αντίστοιχα, και το μεγαλύτερο μέρος αυτών πραγματοποιήθηκε κατά το πρώτο εξάμηνο (4 από τα 6 εργασίες στις Φυσικές επιστήμες και 5 από τις 7 εργασίες στη Χημεία). Η ανάλυση των γραπτών δείχνει ότι το περιεχόμενο των επιχειρημάτων, που έγραψαν οι μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ήταν σημαντικά καλύτερο από ότι στην αρχή του σχολικού έτους και στα τέσσερα μαθήματα. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ικανότητας της επιστημονικής επιχειρηματολογικής γραφής ήταν ανάλογη με τις ευκαιρίες γραφής που δόθηκαν σε κάθε ομάδα. Έτσι, οι μαθητές που συμμετείχαν στο μάθημα της Βιολογίας έκαναν σημαντικές βελτιώσεις και στα δύο εξάμηνα, κάτι που ήταν αναμενόμενο, δεδομένου του μεγάλου αριθμού επιχειρηματολογικών κειμένων που παράγαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι μαθητές που συμμετείχαν στις Φυσικές επιστήμες και στο μάθημα της Χημείας, αντίθετα, παρουσίασαν βελτίωση στον επιχειρηματολογικό τους λόγο μόνο κατά το πρώτο εξάμηνο της διδασκαλίας. Αυτό το αποτέλεσμα, ωστόσο, αναμενόταν, εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού δράσεων που παρακολούθησαν αυτοί οι μαθητές κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξάμηνο της παρέμβασης, όπου οι γραπτές ερευνητικές αναφορές που τους ζητήθηκαν μειώθηκαν κατά 50%. Οι Sampson et al.(2013) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως όσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν οι μαθητές να εξασκηθούν στο επιστημονικό επιχειρηματολογικό λόγο τόσο οι μαθητές βελτιώνουν τις δεξιότητές τους.

Το ερώτημα, εάν η κατανόηση του τρόπου οικοδόμησης των επιχειρημάτων και η ίδια η διαδικασία της επιχειρηματολογίας είναι ικανή να προωθήσει την εννοιολογική κατανόηση των

μαθητών, απασχόλησε και τους Makar, Bakker και Ben-Zvi (2015), οι οποίοι οργάνωσαν την έρευνά τους εστιασμένη στους κανόνες και στις πρακτικές της τάξης που προωθούν τη διερεύνηση με βάση την επιχειρηματολογία. Η έρευνά τους βασίστηκε σε δεδομένα από μια τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός δημιούργησε ένα περιβάλλον διερευνητικής μάθησης, που βασίζεται στην ανάπτυξη επιστημονικών επιχειρημάτων για το μάθημα των Μαθηματικών, διάρκειας ενός ακαδημαϊκού έτους. Οι 26 μαθητές ηλικίας 9-10 ετών, από ένα προάστιο της Αυστραλίας, δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στην έρευνα που βασίζεται σε επιχειρήματα. Η δασκάλα του τμήματος οργάνωσε τη διδασκαλία της θέτοντας αρχικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πραγματοποιούνταν το μάθημα, το οποίο βασιζόταν στους παρακάτω τέσσερις βασικούς πυλώνες: ενεργή ακρόαση, αιτιολόγηση των επιλογών των μαθητών στους συμμαθητές τους, μοίρασμα ιδεών, ακόμη και αν είναι ατελείς ή λανθασμένες, παραγωγή νέων ιδεών που μπορεί να βασίζονται και στις ιδέες άλλων συμμαθητών τους.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 17 βιντεοσκοπημένα μαθήματα, διάρκειας 60-90 λεπτών και από 3 ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη δασκάλα του τμήματος. Από την ανάλυση αυτών φαίνεται πως αναπτύσσοντας η εκπαιδευτικός μία κουλτούρα ελεύθερης έκφρασης στην τάξη κατάφερε να ενεργοποιήσει τους μαθητές της, προκειμένου να αιτιολογούν τις επιλογές τους και ακόμη περισσότερο να αποδέχονται την κριτική από τους συνομηλίκους τους και να τη θεωρούν ως ένα μέσο για την πρόοδό τους. Ωστόσο, οι Makar et al. (2015) επισημαίνουν πως, για να είναι αποτελεσματική η διερευνητική μάθηση, που βασίζεται στην ανάπτυξη επιστημονικών επιχειρημάτων, θα πρέπει να αλλάξει η συνολική κουλτούρα της τάξης και όχι μεμονωμένα σε ένα μάθημα, για αυτό και απαιτείται πολύς χρόνος.

Την αποτελεσματικότητα της διαρκούς εκπαίδευσης στην επιχειρηματολογία και την ενδεχόμενη βελτίωση της κατανόησης βασικών επιστημονικών ιδεών από τα παιδιά μελέτησαν και οι Ryu και Sandoval (2012), πραγματοποιώντας την έρευνά τους με 21 μαθητές ηλικίας 8-10 ετών σε ένα Δημοτικό σχολείο του Λος Άντζελες, η οποία διήρκησε για έναν ολόκληρο χρόνο. Το μάθημα εξελισσόταν μέσω δομημένων ομαδικών δραστηριοτήτων έρευνας, αρχικά, και αργότερα οι δραστηριότητες εξελίχθηκαν σε πιο ανοικτές και λιγότερο δομημένες, στις οποίες οι μαθητές δημιουργούσαν τις δικές τους ερωτήσεις, σχεδίαζαν πειράματα, τα εξετάζαν και παρουσίαζαν τα ευρήματά τους. Κατά την παρουσίαση η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές να εμπλέκουν την επιστημονική επιχειρηματολογία, με στόχο να πείσουν τους συμμαθητές τους για την ορθότητα των αποτελεσμάτων τους.

Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές φάνηκαν πιο εξοικειωμένοι στη χρήση συγκεκριμένων επιστημονικών κριτηρίων για να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους χρησιμοποιώντας αποδεικτικά στοιχεία. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Ryu και Sandoval (2012), προκειμένου οι μαθητές ηλικίας 8-10 ετών να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποδεικτικά κριτήρια, τόσο στην κατασκευή

των δικών τους επιχειρημάτων όσο και στην αξιολόγηση των επιχειρημάτων των συμμαθητών τους, χρειάστηκε η επιχειρηματολογία να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας της τάξης και να ενταχθεί μέσα στις καθημερινές δραστηριότητές της. Κατά συνέπεια, σχεδόν κάθε μάθημα έδινε μια ευκαιρία για επιχειρηματολογία. Όπως επισημαίνουν και οι Makar et al. (2015), δεν αρκεί η μεμονωμένη διδασκαλία επιχειρηματολογικού λόγου στο πλαίσιο ενός μόνο μαθήματος.

2.3 Έρευνες που μελετούν την ικανότητα της επιχειρηματολογίας σε σχέση με την ηλικία των μαθητών

Εκτός από τους Ryu και Sandoval (2012), οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούν πως τα παιδιά ηλικίας 8-10 ετών είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του επιχειρηματολογικού λόγου, οι Akiguet και Piolat (1996) πραγματοποίησαν μία έρευνα προκειμένου να διαπιστώσουν από ποια ηλικία και μετά τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν έναν δομημένο επιχειρηματολογικό λόγο. Οι ερευνητές έδωσαν τέσσερα επιχειρηματολογικά κείμενα σε μαθητές ηλικίας 8-11 ετών και τους ζητήθηκε να ολοκληρώσουν από μία δραστηριότητα διαβαθμισμένης δυσκολίας για το καθένα. Στην πρώτη δραστηριότητα δόθηκε το κείμενο στους μαθητές, οι οποίοι έπρεπε να συμπληρώσουν τον κατάλληλο σύνδεσμο από μία λίστα που τους δινόταν. Στη δεύτερη δραστηριότητα τους δινόταν ένα άλλο επιχειρηματολογικό κείμενο με λανθασμένους συνδέσμους, τους οποίους έπρεπε να αντικαταστήσουν με τους σωστούς από μία λίστα που είχαν στη διάθεσή τους. Οι δύο επόμενες δραστηριότητες είχαν μεγαλύτερη δυσκολία, καθώς στην τρίτη δινόταν ένα κείμενο χωρίς τους συνδέσμους, τους οποίους οι μαθητές θα έπρεπε να συμπληρώσουν από μόνοι τους και, αντίστοιχα, στην τέταρτη δραστηριότητα, οι σύνδεσμοι του επιχειρηματολογικού κειμένου ήταν λανθασμένοι και οι μαθητές έπρεπε να τους εντοπίσουν και να τους αντικαταστήσουν με δικούς τους.

Από την ανάλυση των κειμένων φάνηκε πως οι μαθητές ηλικίας 10 και 11 ετών έδωσαν πιο σωστές απαντήσεις από ότι οι μαθητές ηλικίας 9 ετών. Μεγαλύτερη διαφορά παρατηρήθηκε στην τέταρτη δραστηριότητα, η οποία ήταν περισσότερο απαιτητική. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 10 ετών με τα παιδιά ηλικίας 11 ετών. Σε γενικές γραμμές, όπως υποστηρίζουν οι Akiguet και Piolat (1996), οι μαθητές δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το επιχειρηματολογικό σχήμα μέχρι την ηλικία των 10 ετών, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ryu και Sandoval (2012), όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Το ίδιο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τη σχέση ηλικίας και ανάπτυξης της ικανότητας επιχειρηματολογίας, επιχείρησε να εξετάσει και ο Brassart (1996), επικεντρώνοντας, όμως, την έρευνά του στον προφορικό λόγο. Το δείγμα της έρευνάς του αποτέλεσαν 120 μαθητές ηλικίας από 8 έως 13 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε Δημοτικά σχολεία μίας γαλλικής πόλης. Για τις ανάγκες της έρευνας ο Brassart (1996) επέλεξε ένα «αυθεντικό» επιχειρηματολογικό κείμενο, το οποίο ήταν σχετικά μεγάλο

σε έκταση και αρκετά απαιτητικό. Κάθε μαθητής άκουσε το κείμενο μία φορά και έπρεπε, μετά την ακρόαση, να ανακαλέσει όσα άκουσε και να μεταφέρει όσο το δυνατόν πληρέστερα αυτά που είχε καταλάβει. Κάθε προφορική ανάκληση των μαθητών καταγράφηκε. Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση αυτών των καταγραφών, ο Brassart (1996) κατέληξε πως το επιχειρηματολογικό σχήμα δεν κατακτάται από τους μαθητές έως ότου φθάσουν στην ηλικία των 12 ετών. Οι μικρότεροι μαθητές, κυρίως οι μαθητές 8 έως 10 ετών, φάνηκε να συγγέουν το επιχειρηματολογικό κείμενο με το αφηγηματικό, το οποίο τους είναι περισσότερο οικείο.

Οι αναπτυξιολόγοι έχουν μελετήσει την ικανότητα των παιδιών να επιχειρηματολογούν σε φυσικές συνθήκες, όπως οι διαφορές ή οι διαπραγματεύσεις. Σε αυτά τα πλαίσια, τα παιδιά ξέρουν να υποστηρίζουν τη θέση τους από πολύ νωρίς. Τα παιδιά τριών ετών γνωρίζουν πολλά για τη μορφή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία των επιχειρημάτων στις λεκτικές αλληλεπιδράσεις και από την ηλικία των πέντε είναι εξειδικευμένοι διαπραγματευτές με τους γονείς, τους αδελφούς και τους συνομηλίκους τους (Schwarz, 2009). Οι έρευνες σχετικά με την επιχειρηματολογία, ειδικά στις ηλικίες των 7 έως 11 χρόνων, μοιράζονται ανάμεσα σε αυτούς που ακολουθούν την παράδοση του Piaget και σε αυτούς που ακολουθούν την παράδοση του Vygotsky. Αυτοί που ανήκουν στην πρώτη ομάδα θεωρούν πως η επιχειρηματολογία αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς και στηρίζεται σε επαγωγικούς συλλογισμούς, αφού δεν έχει επιτευχθεί η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης. Αντίθετα, οι ερευνητές που ακολουθούν την παράδοση του Vygotsky θεωρούν την επιχειρηματολογία ως μία πτυχή του καθημερινού λόγου των παιδιών, οπότε μέσω των διαλογικών μορφών διαμορφώνεται και η επιχειρηματολογική σκέψη (Παγκουρέλια, 2013· Good, Mellon, & Kromhout, 1978· Thoron & Myers, 2012).

2.4 Έρευνες που μελετούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάπτυξης της ικανότητας επιχειρηματολογίας των μαθητών

Στη δεύτερη κατηγορία ερευνητών, από αυτές που αναφέρθηκαν στο τέλος της προηγούμενης ενότητας, ανήκουν και οι Simon και Maloney (2007), οι οποίοι επιδίωξαν μέσω ενός ερευνητικού προγράμματος να μελετήσουν πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν αποδεικτικά στοιχεία και επιχειρήματα για την επίλυση προβλημάτων σε επιστημονικά θέματα. Η έρευνα διεξήχθη με πέντε ομάδες τεσσάρων παιδιών ηλικίας 11- 12 ετών, προερχόμενα από Δημοτικά σχολεία του Λονδίνου. Οι μαθητές, που επιλέχθηκαν από τους δασκάλους τους, ήταν σε θέση να εργαστούν ανεξάρτητα και ήταν σε θέση να εργαστούν ομαδικά, χωρίς τη συνεχή παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Οι ερευνητές επέλεξαν τέσσερις δραστηριότητες, που σχετίζονταν με τη λήψη αποφάσεων, και ενθάρρυναν τη συζήτηση και την επιχειρηματολογία. Από τις τέσσερις δραστηριότητες εντόπισαν τα ακόλουθα κριτήρια που θα

μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιλογή ή την εκπόνηση δραστηριοτήτων που έχουν στο επίκεντρό τους τον διάλογο με επιχειρήματα:

α. Οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, β. θα πρέπει να παρέχουν μια σειρά εναλλακτικών επιλογών και γ. να υπάρχει μια επιλογή ή μια λύση που δεν είναι προφανής.

Από τη «χαρτογράφηση» των δεδομένων, οι Simon και Maloney (2007) διαπίστωσαν πως η ποιότητα της διαλογικής συζήτησης ποικίλλει και θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί στα παρακάτω τέσσερα επίπεδα:

Επίπεδο 1. *Συζήτηση με ελάχιστα ή καθόλου επιχειρήματα*: Τα αποδεικτικά στοιχεία συζητούνται, αλλά δεν χρησιμοποιούνται για να διατυπώσουν επιχειρήματα.

Επίπεδο 2. *Σειρά επιχειρημάτων*: Τα παιδιά διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους το ένα μετά το άλλο, χωρίς να αναπτύσσεται συζήτηση.

Επίπεδο 3. *Επιχειρήματα με συζήτηση*

Τύπος 3Α: Τα επιχειρήματα είναι διασκορπισμένα στη συζήτηση. Οι συζητήσεις αφορούν το επιχείρημα, αλλά μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν ιστορίες που σχετίζονται με το επιχείρημα.

Τύπος 3Β: Επαναλαμβανόμενα επιχειρήματα: Η επιχειρηματολογία εστιάζει στα ίδια σημεία και δεν αμφισβητεί τα επιχειρήματα που δεν έχουν επαρκή αποδεικτικά στοιχεία.

Επίπεδο 4. *Συζήτηση που οδηγεί σε επιχειρήματα*

Τύπος 4Α: Η συζήτηση οδηγεί σε ένα επιχείρημα, αλλά η συζήτηση που ακολουθεί δεν σχετίζεται με αυτό. Δεν υπάρχει διάλογος για το επιχείρημα που αντικρούεται από ένα διαφορετικό επιχείρημα.

Τύπος 4Β: Συζήτηση που οδηγεί σε ένα βελτιωμένο επιχείρημα: Η συζήτηση οδηγεί σε ένα επιχείρημα που δημιουργεί διάλογο, ο οποίος οδηγεί στην ενίσχυση ή τελειοποίηση του αρχικού επιχειρήματος ή στην ανάπτυξη ενός νέου επιχειρήματος.

Τύπος 4Γ: Παρατεταμένη επιχειρηματολογία: Η συζήτηση οδηγεί σε ένα επιχείρημα που προκαλεί τον διάλογο και την επανεξέταση των αποδεικτικών στοιχείων. Αυτό οδηγεί στην ενίσχυση ή τελειοποίηση του επιχειρήματος ή στην ανάπτυξη ενός νέου επιχειρήματος. Η διαδικασία αξιολόγησης νέων επιχειρημάτων διατηρείται σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας.

Οι Simon και Maloney (2007), συγκρίνοντας τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπίδρασαν οι διάφορες ομάδες παιδιών, εντόπισαν μια μεγάλη ποικιλία στον τρόπο με τον οποίο επιτεύχθηκαν τα διαφορετικά επίπεδα. Όλες οι ομάδες κατάφεραν να φτάσουν τουλάχιστον το επίπεδο 4Α σε μία από τις δραστηριότητές τους και μία ομάδα έφθασε στο επίπεδο 4Γ και στις τέσσερις συζητήσεις. Οι διακυμάνσεις μεταξύ των ομάδων οδήγησαν τους ερευνητές στο να εξετάσουν πιο προσεκτικά την κοινωνική δυναμική της ομάδας, για να εντοπίσουν αν συγκεκριμένες συμπεριφορές των ατόμων επηρέασαν την ποιότητα της συζήτησης. Από τη λεπτομερή παρατήρηση συμπεράναν πως οι ομάδες

που έφτασαν στα ανώτερα επίπεδα επιχειρηματολογικού λόγου, όπως αυτά κατηγοριοποιήθηκαν από τους ίδιους ερευνητές, ήταν οι ομάδες που συζητούσαν τα περισσότερα ή όλα τα διαθέσιμα αποδεικτικά στοιχεία, αιτιολογούσαν τους ισχυρισμούς τους και ζητούσαν από τους άλλους να δικαιολογήσουν τους δικούς τους ισχυρισμούς. Επιπλέον, εξέταζαν και αξιολογούσαν τις εναλλακτικές απόψεις. Αντίθετα, οι ομάδες παιδιών που κατέδειξαν χαμηλότερα επίπεδα επιχειρηματολογίας δεν συζητούσαν τα περισσότερα από τα στοιχεία, δεν αιτιολογούσαν τη θέση τους και δεν αμφισβητούσαν τις αντίθετες απόψεις ούτε απαιτούσαν αποδεικτικά στοιχεία από τα μέλη της ομάδας τους που είχαν αντίθετη άποψη από τη δική τους. Όταν έρχονταν αντιμέτωποι με αποδεικτικά στοιχεία που αντέκρουαν τη δική τους θέση, δεν ήταν διατεθειμένοι να αλλάξουν γνώμη.

Οι Simon και Maloney (2007) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως, για να μπορέσουν τα παιδιά να ανπτύξουν τον επιχειρηματολογικό τους λόγο, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, με κάθε ευκαιρία και όχι μεμονομένα, να ζητάει από τα παιδιά να αιτιολογούν τις επιλογές τους σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, να ζητάει από τα παιδιά να εξηγήσουν γιατί απορρίπτουν εναλλακτικές επιλογές, να αιτιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις εξηγήσεις που δίνουν στην τάξη και να διερευνούν με ποιον τρόπο οι επιστήμονες απορρίπτουν τις ιδέες τους, όταν προκύπτουν νέα στοιχεία. Όπως γίνεται φανερό, οι Simon και Maloney (2007) μελετώντας την ικανότητα επιχειρηματολογίας των παιδιών, παράλληλα, μελετούν και τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την ενίσχυση της επιχειρηματολογίας των μαθητών. Θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά προκειμένου να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να υποστηρίζουν τη θέση τους χρησιμοποιώντας αποδεικτικά στοιχεία.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της επιχειρηματολογίας των μαθητών αποτέλεσε πεδίο μελέτης και για αρκετούς ακόμα ερευνητές. Για παράδειγμα, οι Newton, Driver και Osborne (1999), θεωρώντας δεδομένη την αξία της επιχειρηματολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέλησαν να μελετήσουν ποιες είναι οι ευκαιρίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί 7 σχολείων του Λονδίνου, οι οποίοι δίδασκαν σε μαθητές ηλικίας από 12 έως 16 ετών, για την ανάπτυξη του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας με στόχο την κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Από τα 34 μαθήματα που παρατήρησαν υπήρχαν μόνο δύο περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός έθεσε μια ομαδική συζήτηση και ακόμη και αυτές οι συζητήσεις διήρκεσαν λιγότερο από 10 λεπτά η καθεμία. Σε λιγότερα από τα μισά μαθήματα που παρακολούθησαν σημειώθηκε κάποια συνειδητή αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ όταν συνέβαινε αυτό, δεν ήταν περισσότερο από το 5% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας.

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ερμηνεύει και τα παραπάνω αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η αποτελεσματική διαχείριση της συζήτησης είναι ένα δύσκολο παιδαγωγικό έργο, για το οποίο θεωρούν πως δεν κατέχουν τις

απαραίτητες παιδαγωγικές δεξιότητες. Επιπλέον, ανέφεραν την πίεση του χρόνου, προκειμένου να ολοκληρώσουν την απαιτούμενη ύλη του Αναλυτικού προγράμματος. Πώς μπορούν, όμως οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες;

Σε αυτό το ερώτημα προσπάθησαν να απαντήσουν οι Simon, Erduran, και Osborne (2006), στην έρευνα των οποίων έλαβε μέρος μια ομάδα 12 εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε παιδιά ηλικία 12 – 13 ετών σε σχολεία του Λονδίνου. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν για ένα έτος μια σειρά εργαστηρίων για την ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης της διδασκαλίας, με έμφαση στην επιχειρηματολογία σε επιστημονικό πλαίσιο. Μέσα από αυτά τα εργαστήρια δόθηκαν συμβουλές στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο ανάπτυξης δραστηριοτήτων στην τάξη, οι οποίες ενισχύουν την επιστημονική επιχειρηματολογία και τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων που δικαιολογούν μια θέση. Ύστερα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δημιουργήσουν τα δικά τους πλάνα μαθήματος βασισμένα στην επιχειρηματολογία. Επιπλέον, οι συναντήσεις του εργαστηρίου έδωσαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν τις δραστηριότητες και να μοιραστούν μεταξύ τους τις εμπειρίες τους.

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν γενικά ανασφαλείς, όταν πρέπει να διαχειριστούν μία ομάδα μαθητών που επιχειρηματολογεί, καθώς δεν είναι εκπαιδευμένοι σε αυτό και δεν γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν μία τέτοια πρακτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα εργαστήρια των εκπαιδευτικών οδήγησαν σε μια πρώτη αλλαγή στην πράξη για τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών της ομάδας. Πρόκειται για μια διαπίστωση που οδηγεί τους Simon et al. (2006) στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν και να εξελίξουν την πρακτική τους, ώστε να επιφέρουν μια αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας τους, αρκεί να εκπαιδευτούν σε αυτό. Επίσης, με την ολοκλήρωση των εργαστηρίων είχαν καταλαγιάσει και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη σύγχυση που μπορεί να επιφέρει η επιχειρηματολογία στους μαθητές, καθώς ακούν εναλλακτικές ιδέες, κάποιες από τις οποίες είναι λανθασμένες. Επιπλέον, η εκπαίδευση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών, με το μοντέλο επιχειρηματολογίας που ανέπτυξε ο Toulmin, τους επέτρεψε να προσδιορίσουν τα επιχειρήματα των μαθητών τους και να αξιολογήσουν την ποιότητά τους.

Την ίδια θετική επίδραση είχε η εκπαίδευση του μοντέλου του Toulmin στη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας και για 10 εκπαιδευτικούς της Νότιας Αφρικής, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας των Scholtz, Braund, Hodges, Koopman και Lubben, (2008). Οι 10 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε πρόγραμμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης, με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους για μία αποτελεσματική διδασκαλία βασισμένη στην επιχειρηματολογία. Από την ανάλυση των συζητήσεών τους, φαίνεται πως η προφορική επιχειρηματολογία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δυναμική της ομάδας, τη γνώση που κατέχει κάθε άτομο για το θέμα που διαπραγματεύονται, καθώς και από το επίπεδο του προφορικού τους λόγου. Οι Scholtz et al. (2008) επισημαίνουν πως για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαχειριστεί

την επιχειρηματολογία των μαθητών του θα πρέπει, όχι μόνο να κατέχει ο ίδιος τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας, αλλά, πρώτα από όλα να έχει εμβαθύνει στη γνώση που επιχειρεί να κατασκευάσει με τους μαθητές του. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διδάχθηκαν το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin ένιωσαν περισσότερο εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, καθώς μέσω αυτού τους παρασχέθηκε ένα εργαλείο με το οποίο μπορούσαν να διδάξουν και να αξιολογήσουν τα τυπικά κριτήρια του επιχειρηματολογικού λόγου. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των 10 εκπαιδευτικών, φαίνεται πως 7 από τους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως το πρόγραμμα τους βοήθησε να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες να κατασκευάζουν έγκυρα επιχειρήματα, ενώ 3 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν να διδάξουν πιλοτικά μαθήματα επιχειρηματολογίας στα αντίστοιχα σχολεία τους, αφού ένιωσαν περισσότερο ικανοί.

2.5 Έρευνες που μελετούν την ύπαρξη ή μη προσθετικής αξίας κατά την αξιοποίηση του μοντέλου επιχειρηματολογίας που ανέπτυξε ο Toulmin

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών που ασχολούνται ευρύτερα με την επιχειρηματολογία, χρησιμοποιούν το μοντέλο επιχειρηματολογίας που ανέπτυξε ο Toulmin, για να αξιολογήσουν την ποιότητα των επιχειρημάτων. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που έχουν ασχοληθεί αποκλειστικά με την αποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου. Ο Lazarou (2009) πραγματοποιώντας μία έρευνα με 15 μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, θέλησε να μελετήσει κατά πόσο είναι κατάλληλο το μοντέλο του Toulmin, προκειμένου οι μαθητές αυτής της ηλικίας να καταστούν ικανοί στην παραγωγή δομημένης επιχειρηματολογίας. Ο ερευνητής δίδαξε στους μαθητές την επιχειρηματολογία, αξιοποιώντας το μοντέλο του Toulmin, και μέσα σε ένα διάστημα πέντε μηνών οι τελευταίοι είχαν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο μοντέλο σε έξι δομημένες δραστηριότητες επιχειρηματολογίας. Τα ευρήματα της μελέτης υποδηλώνουν ότι η θετική βελτίωση των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι εφικτή μέσω της ρητής διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας με τη χρήση του μοντέλου του Toulmin, του οποίου η δομημένη μορφή δεν βοηθάει μόνο την παραγωγή επιχειρημάτων, αλλά και τον εντοπισμό τους στον γραπτό ή προφορικό λόγο. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Lazarou, (2009), για να έχουν διάρκεια τα αποτελέσματα μίας τέτοιας διδασκαλίας, θα πρέπει η προσπάθεια να είναι συνεχής, με στόχο να βοηθηθούν οι μαθητές να φτάσουν σε ένα σημείο όπου θα αυτοματοποιήσουν το μοντέλο του Toulmin και να είναι σε θέση να διαρθρώσουν ένα επιχείρημα και να εκτιμήσουν τη δομή των επιχειρημάτων τους χωρίς καθοδήγηση. Επιπλέον, η μελέτη υπογραμμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ως υποστηρικτικού διαμεσολαβητή των προσπαθειών των μαθητών και ως διευκολυντή στην όλη διαδικασία.

Την παιδαγωγική αξία του μοντέλου του Toulmin επιχείρησε να μελετήσει και ο Δάλλας (2017), σε ένα Δημοτικό σχολείου του Έβρου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 27 μαθητές

της ΣΤ' Δημοτικού και κύριος στόχος ήταν να εξεταστεί εάν το μοντέλο Toulmin μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών αυτής της ηλικίας να ανακατασκευάζουν τα επιχειρήματά τους και να εξελίσσουν τη μαθηματική τους γνώση. Από τα αποτελέσματα που συνέλεξε ο ερευνητής από την απομαγνητοφωνημένη διδασκαλία των εξισώσεων, βασισμένη στο μοντέλο του Toulmin, προκύπτει πως το εν λόγω μοντέλο επιτρέπει την καταγραφή όλου του φάσματος της μαθηματικής επιχειρηματολογίας, η οποία λαμβάνει χώρα στην τάξη. Κυρίαρχο στοιχείο φαίνεται να αποτελεί η διάψευση για την ανακατασκευή των επιχειρημάτων. Επιπλέον, φαίνεται πως οι μαθητές εξελίσσουν προοδευτικά τα είδη των εγγυήσεων και των υποστηρίξεων που χρησιμοποιούν, καταδεικνύοντας έτσι τη μετάβαση των μαθητών από τις διαισθητικές μαθηματικές έννοιες σε πιο αφαιρετικές και στην ισχυροποίηση των συμπερασμάτων τους.

Βασιζόμενη στο επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin και αναγνωρίζοντας την αξία του στη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, η Εγγλέζου (2012) ανέπτυξε το μοντέλο «το τρένο της επιχειρηματολογίας», αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά του σε 91 μαθητές από Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Από αυτούς, οι 25 μαθητές αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι 66 μαθητές συνέθεσαν την ομάδα ελέγχου. Το κάθε τμήμα του «τρένου της επιχειρηματολογίας» αντιπροσώπευε ένα διαφορετικό δομικό συστατικό του επιχειρηματολογικού κειμένου. Έτσι, η μηχανή του τρένου αποτέλεσε την προτεινόμενη θέση σχετικά με ένα ζήτημα. Το πρώτο βαγόνι συμβόλιζε τον λόγο/αιτία που στηρίζει κανείς την προτεινόμενη άποψη, το δεύτερο βαγόνι ήταν το βαγόνι των αντεπιχειρημάτων, ακολουθούσε το επόμενο βαγόνι, που συμβόλιζε την προσπάθεια αποδυνάμωσης και ανασκευής των αντεπιχειρημάτων και το τελευταίο συμβόλιζε το συμπέρασμα στο οποίο κατέληγε η διαπραγμάτευση των αντικρουόμενων απόψεων, κατά τη διάρκεια του επιχειρηματολογικού ταξιδιού. Οι γάντζοι σύνδεσης ανάμεσα στα βαγόνια αποτέλεσαν τις αναγκαίες λέξεις εκφράσεις, οι οποίες λειτουργούν ως συνδεδετικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν όλοι οι μαθητές, προκειμένου να ανιχνευθεί η προγενέστερη γνώση των μαθητών, σχετική με τη λειτουργία και τους βασικούς όρους της επιχειρηματολογίας. Επίσης, οι μαθητές έγραψαν ένα επιχειρηματολογικό γράμμα, το οποίο χρησίμευε ως προ-έλεγχος της δυνατότητας επιχειρηματολογικής γραφής και ακολούθησε ένα δεύτερο επιχειρηματολογικό γράμμα, για να μελετηθεί η πιθανή επίδραση του προτεινόμενου μοντέλου. Στο μεσοδιάστημα, μεταξύ των δύο επιχειρηματολογικών γραμμάτων, μεσολάβησε η διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής, επικεντρωμένη στο προτεινόμενο επιχειρηματολογικό μοντέλο, διάρκειας 14 ωρών, για την πειραματική ομάδα. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ακολούθησαν τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Από τη στατιστική ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών, φαίνεται μία σημαντική βελτίωση για την πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όσον αφορά την επίγνωση της επιχειρηματολογικής δομής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης: επέδειξαν υψηλότερο βαθμό επίγνωσης του δομικού επιχειρηματολογικού σχήματος κατά τη συγγραφή πειστικών κειμένων, αύξησαν σημαντικά τον αριθμό επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, πέτυχαν τη συγγραφή περισσότερο συνεκτικών κειμένων και παράγγααν εκτενέστερα και με περισσότερες πληροφορίες επιχειρηματολογικά κείμενα. Τέλος, όπως επισημαίνει η Εγγλέζου (2012), το προτεινόμενο μοντέλο βοήθησε στην απομάκρυνση των μαθητών από τη δογματική θεώρηση της επιχειρηματολογίας ως μία διαδικασία η οποία οδηγεί, υποχρεωτικά, στην επικράτηση της προσωπικής, προτεινόμενης άποψης.

Επεκτείνοντας την έρευνά της η Εγγλέζου (2017) παρουσίασε μία έρευνα διάρκειας 7 μηνών, όπου 25 μαθητές Ε΄ Δημοτικού δέχτηκαν πειραματικές παρεμβάσεις σχετικές με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας. Μέσα από ποικίλα γλωσσικά παιχνίδια και ποικίλες διαλογικές διαδράσεις οι μαθητές διδάχτηκαν τις βασικές έννοιες της επιχειρηματολογίας. Από τα αποτελέσματα της παρέμβασης, φαίνεται πως σταδιακά η χρήση επιχειρημάτων άρχισε να αποτυπώνεται στη συνείδηση των μαθητών ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διευκρίνιση αντικρουόμενων απόψεων, την επίλυση συγκρούσεων, την ικανότητα διαπραγμάτευσης, τη διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Όπως σημειώνει η Εγγλέζου (2017), μία ακόμη σημαντική ωφέλεια, που προέκυψε από τη διδακτική παρέμβαση, ήταν η καλλιέργεια της κεντρικής και όχι περιφερειακής επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι μαθητές δεν έκριναν την πειστικότητα των επιχειρημάτων με βάση την αξιοπιστία του αποστολέα των πληροφοριών, αντίθετα, κάθε λόγος γινόταν αντικείμενο κριτικού ελέγχου, πριν τον αποδεχτούν ως ορθό ή λανθασμένο. Η παρέμβαση επιβεβαίωσε ότι η ενασχόληση των μαθητών του Δημοτικού με την επιχειρηματολογία αποτελεί κύριο παράγοντα γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης.

2.6 Σύνοψη των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Από τη σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση, που προηγήθηκε, καταλήγουμε πως μία αποτελεσματική διδασκαλία των δομικών μερών της επιχειρηματολογίας μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα γραφής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους από τους μαθητές του Δημοτικού (Δάλλας, 2017· Εγγλέζου, 2012· Εγγλέζου, 2017· Dolz, 1996· Lazarou, 2009· Makar et al., 2015· Rojas-Drummond & Zapata, 2004· Ryu & Sandoval, 2012· Sampson et al., 2013· Zohar & Nemet, 2002).

Παράλληλα, η επιχειρηματολογία ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού, καθώς οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν και να συνδέσουν τα δεδομένα τους με τις

ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Η διαδικασία οικοδόμησης των επιχειρημάτων σε ένα διερευνητικό πλαίσιο προωθεί την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών (Makar et al., 2015· Rojas-Drummond & Zapata, 2004· Sampson et al., 2013· Zohar & Nemet, 2002) και τη γλωσσική τους ανάπτυξη (Εγγλέζου, 2012· Dolz, 1996 · Rojas-Drummond & Zapata, 2004).

Η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αυθόρμητα επιχειρηματολογικό λόγο ξεκινάει από μικρή ηλικία. Ωστόσο, εντάσσοντας τον επιχειρηματολογικό λόγο σε ένα επιστημονικό πλαίσιο, η ικανότητα αυτή μπορεί να αναπτυχθεί στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού (Akiguet & Piolat, 1996· Brassart, 1996· Dolz, 1996· Ryu & Sandoval, 2012). Αν και η πρώιμη δραστηριοποίηση με την επιχειρηματολογική γραφή θεωρείται ωφέλιμη για την μελλοντική ζωή των μαθητών σε πολλές πτυχές της - προσωπική, κοινωνική, ακαδημαϊκή -, η ενασχόληση με την επιχειρηματολογία, ως διακριτό κειμενικό είδος, αποτελεί μία ιδιαίτερα απαιτητική διεργασία για μαθητές και εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και παρατηρείται η περιορισμένη διδασκαλία του είδους, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό (Εγγλέζου, 2012).

Οι δυσκολίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, εντάσσοντας στη διδασκαλία τους την επιχειρηματολογία, μπορούν να αντιμετωπιστούν με την εκπαίδευσή τους σε τεχνικές και δραστηριότητες που προωθούν την επιχειρηματολογία. Με αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να επανακαθορίσουν τον ρόλο τους, ο οποίος παίρνει τη μορφή του διαμεσολαβητή της νέας μάθησης, παρέχοντας, παράλληλα, στους μαθητές γνωστικά εφόδια, προκειμένου να αναπτύξουν τον επιχειρηματολογικό τους λόγο (Newton et al., 1999· Scholtz et al., 2008· Simon & Maloney, 2007· Simon et al., 2006). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές (Ryu & Sandoval, 2012· Sampson et al., 2013· Simon & Maloney, 2007· Zohar & Nemet, 2002), η επιχειρηματολογία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο πλαίσιο ενός μαθήματος. Για να καταστούν οι μαθητές ικανοί να αναπτύξουν τα αντεπιχειρήματά τους, να αντικρούσουν και να ανακατασκευάσουν τα αντεπιχειρήματα και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, θα πρέπει να επέλθει αλλαγή στη γενικότερη κουλτούρα της τάξης, ενσωματώνοντας την επιχειρηματολογία σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (Ryu & Sandoval, 2012· Sampson et al., 2013· Simon & Maloney, 2007· Zohar & Nemet, 2002).

Η αξιοποίηση δομικών μοντέλων, με κυρίαρχο αυτό που ανέπτυξε ο Toulmin, κρίνεται επωφελής για τους μαθητές, προκειμένου να παράγουν ολοκληρωμένο επιχειρηματολογικό λόγο, αλλά και για να εντοπίζουν και να αξιολογούν τα επιχειρήματα σε αντίστοιχους προφορικούς και γραπτούς λόγους. Το ίδιο επωφελής είναι και για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διδάξουν την επιχειρηματολογία στους μαθητές, αλλά και για να αξιολογούν τα επιχειρηματολογικά κείμενα που παράγουν οι μαθητές (Δάλλας, 2017· Εγγλέζου, 2012· Lazarou, 2009· Scholtz et al., 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, για την ολοκλήρωση της έρευνας. Στην πρώτη ενότητα καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας και διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις που διερευνήθηκαν. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας. Στην τρίτη ενότητα περιγράφεται αναλυτικά το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, ενώ η τέταρτη ενότητα αφιερώνεται στην παρουσίαση της μεθοδολογικής πορείας. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

3.1 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της παρακολούθησης ενός προγράμματος Ρητορικής αλλά και του γενικού επιπέδου της ικανότητας των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου να αναγνωρίζουν τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου και της ικανότητας τους να παράγουν οι ίδιοι επιχειρηματολογικά κείμενα. Ειδικότερα οι ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν είναι:

1. Οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα Ρητορικής, είναι περισσότερο ικανοί από τους μαθητές που ακολουθούν μόνο το βασικό ΑΠΣ στην αναγνώριση των δομικών μερών της επιχειρηματολογίας.
2. Οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα Ρητορικής, είναι περισσότερο ικανοί από τους μαθητές που ακολουθούν μόνο το βασικό ΑΠΣ στην παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου.
3. Οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα της Ρητορικής, έχουν εισάγει την επιχειρηματολογία στις προσωπικές τους σχέσεις περισσότερο από τους μαθητές που ακολουθούν μόνο το βασικό Α.Π.Σ.

3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η *ex post facto* σύγκριση (σύγκριση διαφορετικών ομάδων), ενώ η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε με μια ποσοτικού τύπου έρευνα. Στόχος της έρευνας είναι να διαπιστώσει εάν υπάρχουν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ κάποιων μεταβλητών.

Η *ex post facto* σύγκριση, η οποία ανήκει στις νατουραλιστικές έρευνες, είναι μία ερευνητική στρατηγική η οποία, για να μελετήσει τη σχέση μεταξύ μεταβλητών, επιλέγει ομάδες υποκειμένων, που διαφέρουν ήδη μεταξύ τους ως προς μία μεταβλητή (διαφορική) και συγκρίνει αυτές τις ομάδες

ως προς μία άλλη μεταβλητή (συγκρινόμενη). Ο απώτερος στόχος είναι να εντοπιστούν πιθανές αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ της διαφορικής και της συγκρινόμενης μεταβλητής.

Στην παρούσα έρευνα η διαφορική μεταβλητή είναι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται οι μαθητές του δείγματος την επιχειρηματολογία, δηλαδή, μέσω του προγράμματος της Ρητορικής για την ομάδα Α και με βάση το ΑΠΣ για την ομάδα Β. Οι συγκρινόμενες μεταβλητές είναι τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, σχετικά με την αναγνώριση των δομικών μερών του επιχειρηματολογικού κειμένου, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, σχετικά με την παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου και τέλος, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στην υιοθέτηση της επιχειρηματολογίας ως μέσο πειθούς στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Ωστόσο, σε πραγματικές καταστάσεις, μεταξύ αυτών των μεταβλητών συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι, ίσως, και να έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τη μία ή και τις δύο υπό εξέταση μεταβλητές στον ίδιο ή σε διαφορετικό βαθμό. Η επίδραση αυτών, των λεγόμενων «τρίτων» μεταβλητών, μπορούν να νοθεύσουν την πραγματική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών που εξετάζονται. Προκειμένου ο ερευνητής να εξουδετερώσει, όσο γίνεται περισσότερο, την επίδραση των «τρίτων» μεταβλητών, θα πρέπει να εξασφαλίσει πως οι διαφορικές ομάδες είναι παραπλήσιες ως προς αυτές. Ωστόσο, επειδή αυτό δεν είναι εφικτό να γίνει στο σύνολο των «τρίτων» μεταβλητών, καθώς είναι πολλές, ο ερευνητής οφείλει να ελέγξει, τουλάχιστον, κάποιες που είναι καίριας σημασίας, αυτές που έχουν υψηλή συνάφεια και με τις δύο υπό εξέταση μεταβλητές (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην παρούσα έρευνα οι «τρίτες» μεταβλητές που ελήφθησαν υπόψη είναι το πλήθος του δείγματος από κάθε ομάδα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών του δείγματος, το φύλο και οι επιδόσεις τους στο μάθημα των Ελληνικών.

Σχετικά με την ποσοτική έρευνα, επιλέχθηκε, καθώς τίθενται συγκεκριμένες, περιορισμένες υποθέσεις, προκειμένου να εξασφαλιστούν μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές. Ένα από τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας είναι η περιγραφή ενός προβλήματος μέσω μίας περιγραφής τάσεων ή μίας ανάγκης εξήγησης της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές. Επίσης, η ποσοτική έρευνα επιτρέπει τη συσχέτιση των μεταβλητών χρησιμοποιώντας στατιστική ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μέσω της σύγκρισης με προηγούμενες μελέτες. Τέλος, επιτρέπει τη συγγραφή των πορισμάτων της έρευνας χρησιμοποιώντας τυποποιημένες, καθορισμένες δομές και κριτήρια αξιολόγησης, υιοθετώντας έτσι μία αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση (Creswell, 2011).

3.3 Επιλογή Δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 114 μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, προερχόμενοι από δύο ιδιωτικά σχολεία της Αττικής. Η επιλογή του δείγματος των μαθητών έγινε με βολική

δειγματοληψία, καθώς ήταν εφικτή η πρόσβαση στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων, που επιλέγουν να αναθέσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους στα εν λόγω σχολεία, προέρχεται από μεσαία και υψηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, ενώ το μορφωτικό τους επίπεδο ποικίλει από μεσαίο έως πολύ υψηλό. Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος (N= 114) το 52,6% (N= 60) είναι κορίτσια και το 47,4% (N= 54) είναι αγόρια. Οι 58 μαθητές του ενός ιδιωτικού σχολείου αποτελούν την πρώτη ομάδα, οι οποίοι εκτός από το βασικό ΑΠΣ παρακολουθούν και το πρόγραμμα Ρητορικής, που οργανώνει το σχολείο τους. Από τους 58 μαθητές το 51,7% (N= 30) είναι κορίτσια και το 48,3% (N= 28) είναι αγόρια. Από τους 56 μαθητές του δεύτερου ιδιωτικού σχολείου, που αποτελούν τη δεύτερη ομάδα και η οποία διδάσκεται την επιχειρηματολογία μόνο με βάση το ΑΠΣ, το 53,6% (N= 30) είναι κορίτσια και το 46,4% (N= 26) είναι αγόρια.

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά δείγματος

Ομάδα	Φύλο	Ποσοστό (%) επί του πλήθους κάθε ομάδας	Ποσοστό (%) επί του συνολικού β δείγματος
Ομάδα Α (58 μαθητές)	Αγόρια:28	48.3%	24.6
	Κορίτσια:30	51.7%	26.3
Ομάδα Β (56 μαθητές)	Αγόρια: 26	46.4%	22.8
	Κορίτσια:30	53.6%	26.3
Σύνολο	114	100%	100%

Σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος στο μάθημα της Γλώσσας, παρατηρείται πως η μέση βαθμολογία των δύο ερευνητικών ομάδων είναι σχεδόν ισοδύναμη. Η πρώτη ομάδα έχει μέσο όρο βαθμολογίας 9,43 και η δεύτερη ομάδα έχει μέσο όρο βαθμολογίας 9,5.

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, θα λέγαμε πως οι δυο ομάδες μαθητών που συγκροτούν το δείγμα μας είναι μεταξύ τους ισοδύναμες, ως προς ορισμένα κρίσιμα χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάζουν τις επιδόσεις τους, ως προς την ικανότητά τους στην επιχειρηματολογία (κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας, φύλο, επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας).

Το πρόγραμμα Ρητορικής, που παρακολουθούν οι 58 μαθητές της πρώτης ομάδας (εφεξής ομάδα Α) κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2018-2019), πραγματοποιείται μία φορά την εβδομάδα και έχει διάρκεια 1,5 ώρα. Βασικός στόχος του εν λόγω προγράμματος είναι να καταστούν οι μαθητές

ικανοί ομιλητές, προκειμένου να υποστηρίξουν την άποψή τους σχετικά με ένα θέμα και να την αιτιολογούν, ώστε να επιτύχουν την πειθώ των ακροατών – συμμαθητών τους, τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, οι μαθητές εξασκούνται στη χρήση, κυρίως, του προφορικού λόγου, στην οργάνωση της σκέψης τους και στη χρήση των κατάλληλων δομών της γλώσσας, προκειμένου να αναπτύσσουν ορθά επιχειρήματα.

Το πρόγραμμα της Ρητορικής διαρθρώνεται σε τέσσερις άξονες:

α. Γνωριμία με το έργο των φιλοσόφων Σωκράτη, Αριστοτέλη, Πλάτωνα και αδρομερής περιγραφή της συνεισφοράς τους στην ανάπτυξη του ρητορικού λόγου και της επιχειρηματολογίας. Παραδείγματα συλλογισμών και αναπαραστάσεις πλατωνικών διαλόγων, με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν στην πράξη τα ρητορικά πλαίσια και σχήματα - παραγωγικός και επαγωγικός συλλογισμός -, τις τεχνικές της εποχής αλλά και τη διαχρονικότητά τους και εφαρμογή τους στη σύγχρονη δομή της επιχειρηματολογίας.

β. Επεξεργασία, συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων από διάφορες μορφές λόγων (ομιλίες τύπου TEDx, πολιτικοί ιστορικοί λόγοι ορμώμενοι από το μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας π.χ. ομιλία του Martin Luther King με αφορμή κείμενα για τον ρατσισμό, ομιλία του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα με αφορμή το χρονικό της Επανάστασης).

γ. Ασκήσεις παραγωγής αυθόρμητου προφορικού λόγου, ασκήσεις για ενθάρρυνση και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, προκειμένου να εκφράζονται ελεύθερα και επιτυχημένα μπροστά σε κοινό, μέσω της υπόδησης ρόλων. Διαμόρφωση χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ομιλητή, συνομιλητή και ακροατή.

δ. Παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων με θέματα της καθημερινότητας, που προκύπτουν από τη διαθεματικότητα των σχολικών βιβλίων της ΣΤ΄ τάξης και διλληματικές καταστάσεις, όπου οι μαθητές καλούνται να πάρουν μία ξεκάθαρη θέση και να αιτιολογήσουν την άποψή τους

Οι μαθητές του προγράμματος της Ρητορικής, πριν κληθούν να παράγουν οι ίδιοι προφορικά και γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα, διδάχθηκαν την κατάλληλη δομή και το κατάλληλο λεξιλόγιο που θα πρέπει να έχει ο λόγος τους, για να πετύχουν τον σκοπό τους, δηλαδή, να πείσουν το ακροατήριο για τη θέση που έχουν επιλέξει. Ταυτόχρονα, ενημερώθηκαν και απέκτησαν γνώσεις για θέματα που αφορούν το κοινωνικό γίνεσθαι με σκοπό να τα αναλύσουν σε βάθος δημιουργώντας μια ισομερή και ισοβαρή επιχειρηματολογία, η οποία θα τους απομάκρυνε από τη μεροληψία, το δόγμα, την ημιμάθεια και τον κατακερματισμό απόψεων που δεν έμοιαζαν με τη δική τους.

Στόχος όλου του προγράμματος, εκτός φυσικά από τη γραπτή και, πρωτίστως, την προφορική εξάσκηση στην επιχειρηματολογία και κατ' επέκταση στην πειθώ, ήταν η δημιουργία στάσεων δημοκρατικής συνείδησης και κοινωνικής ευαισθησίας. Οι μαθητές εντόπισαν τα καλώς και κακώς

κείμενα των συνομιλητών, αλλά και των απόψεών τους, μιας συζήτησης ή ενός διαλόγου με στόχο τη δική τους αυτοδιόρθωση στους κανόνες, αναδεικνύοντας έτσι τη δημοκρατική παιδεία.

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας (εφεξής ομάδας Β) διδάχθηκαν την επιχειρηματολογία στις τάξεις και στις αντίστοιχες ενότητες που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (βλ. ενότητα 1.2.6) κατά τη διάρκεια της εξαετούς φοίτησής τους στο Δημοτικό, χωρίς να παρακολουθήσουν κάποιο αντίστοιχο δομημένο πρόγραμμα, όπως οι μαθητές της πρώτης ομάδας.

3.4 Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο της σχολικής χρονιάς 2018 – 2019, αφού πρώτα ενημερώθηκαν οι διευθύνσεις των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, σχετικά με το είδος και τους σκοπούς της έρευνας και, αφού διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

Έπειτα, ακολούθησε η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό που είναι η υπεύθυνη του προγράμματος Ρητορικής στο πρώτο σχολείο, προκειμένου να περιγράψει τη στοχοθεσία του προγράμματος, καθώς και τις δραστηριότητες μέσω των οποίων επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία και με τους εκπαιδευτικούς του δεύτερου σχολείου, με σκοπό να επιβεβαιώσουν πως οι μαθητές τους έχουν διδαχθεί την επιχειρηματολογία με τον τρόπο που καθορίζεται από το ΑΠΣ, χωρίς περαιτέρω δική τους παρέμβαση με κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα.

Η πρώτη φάση της έρευνας αφορούσε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προκειμένου να ανιχνευθούν οι γνώσεις των μαθητών, σχετικές με τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας και την αυθόρμητη χρήση αυτής στις καθημερινές τους επικοινωνιακές καταστάσεις. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε και στους εκπαιδευτικούς των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, για να ελέγξουν εάν το λεξιλόγιο είναι κατανοητό και οικείο στους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού. Πριν ολοκληρωθεί η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε επίσης μία πιλοτική έρευνα σε 10 μαθητές για να διαπιστωθούν ελλείψεις, ασάφειες και σφάλματα κατά τη συμπλήρωσή του. Αφού εντοπίστηκαν οι ασάφειες σε κάποιες ερωτήσεις, αυτές αναδιαμορφώθηκαν. Επιπλέον στόχος αυτής της πιλοτικής έρευνας ήταν να προσδιοριστεί ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, όπως αυτή προέκυψε μετά τις διορθώσεις από την πιλοτική του εφαρμογή, αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου σχετικές με την αναγνώριση των επιχειρημάτων και των αντεπιχειρημάτων, καθώς και ερωτήσεις με ιεραρχική τριβάθμια κλίμακα Likert (1=Σπάνια, 2=Συχνά, 3=Ποτέ), όπου ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν τον βαθμό εμπλοκής της επιχειρηματολογίας

στις καθημερινές τους διαπροσωπικές σχέσεις. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου δίνεται ένα, ειδικά κατασκευασμένο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιχειρηματολογικό κείμενο και ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα δομικά συστατικά του εν λόγω κειμενικού είδους. Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο [Παράρτημα Β](#).

Η δεύτερη φάση της έρευνας αφορούσε στη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να αξιολογηθεί η ικανότητά τους στην παραγωγή αυτού του κειμενικού είδους. Το υλικό που δόθηκε στους μαθητές περιείχε και έρευνες σχετικές με το θέμα που πραγματεύονταν, έχοντας την ελεύθερη επιλογή να το αξιοποιήσουν ή να το παραβλέψουν κατά τη συγγραφή του δικού τους κειμένου ([Παράρτημα Β](#)).

3.5 Ερευνητικό εργαλείο

Στην ποσοτική συγκέντρωση δεδομένων, χρησιμοποιείται ένα εργαλείο για τη μέτρηση των μεταβλητών. Το εργαλείο αυτό είναι ένα μέσο με το οποίο πραγματοποιείται η μέτρηση, η παρατήρηση ή η τεκμηρίωση των ποσοτικών δεδομένων. Περιλαμβάνει συγκεκριμένα ερωτήματα και πιθανές απαντήσεις που αναπτύσσονται πριν από τη μελέτη (Creswell, 2011).

Ως εργαλεία συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και τα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών.

α. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές υποθέσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω, και αποτυπώθηκαν οι βασικοί άξονες του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Έτσι, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με στόχο να διερευνηθεί η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα δομικά μέρη της επιχειρηματολογίας και να διερευνηθεί το επίπεδο χρήσης της επιχειρηματολογίας στην καθημερινότητά τους.

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κωδικοποίηση των μεταβλητών καθώς και η αντιστοιχία ερώτησης – ερευνητικής υπόθεσης:

Πίνακας 3: Αντιστοίχιση ερωτήσεων ερωτηματολογίου-Μεταβλητών της έρευνας και Ερευνητικών Υποθέσεων

Ερώτηση	Μεταβλητή	Ερευνητική υπόθεση
<p>1α. Γνωρίζεις τι είναι το επιχείρημα;</p> <p>1β. Εάν απάντησες ναι, προσπάθησε να πεις με δικά σου λόγια τι είναι το επιχείρημα.</p> <p>2. Όταν χρησιμοποιείς επιχειρήματα, τι στόχο έχεις;</p> <p>4. Αφού διαβάσεις τα παρακάτω κείμενα, βάλε x σε αυτό που θεωρείς πως ανήκει στα επιχειρηματολογικά κείμενα.</p> <p>6. Ποιος πιστεύεις πως είναι ο στόχος του συγγραφέα του παραπάνω κειμένου;</p> <p>3α. Γνωρίζεις τι είναι το αντεπιχείρημα;</p> <p>3β. Εάν απάντησες ναι, προσπάθησε να πεις με δικά σου λόγια τι είναι το αντεπιχείρημα.</p> <p>7. Σε ποια ή ποιες παραγράφους αναφέρονται τα επιχειρήματα του συγγραφέα υπέρ του έντυπου βιβλίου;</p> <p>8. Σε ποια ή ποιες παραγράφους αναφέρονται τα επιχειρήματα υπέρ του ηλεκτρονικού βιβλίου;</p> <p>9. Σε ποια παράγραφο παρουσιάζεται η θέση/ άποψη του συγγραφέα;</p> <p>10. Ένα από τα επιχειρήματα των υποστηρικτών των e-books είναι πως αυτά είναι πιο φθηνά από τα έντυπα βιβλία. Ο συγγραφέας βρίσκει κάποιον τρόπο να αντικρούσει αυτό το επιχείρημα;</p> <p>11. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί αποδεικτικά στοιχεία για να ενδυναμώσει τα επιχειρήματά του υπέρ των έντυπων βιβλίων; Αν ναι, ποια είναι αυτά;</p>	<p>Q1α (Αναγνώριση επιχειρημάτων)</p> <p>Q1β (αναγνώριση αντεπιχειρημάτων)</p> <p>Q1γ (Αναγνώριση θέσης, δεδομένων, αντεπιχειρημάτων, εγγυήσεων)</p>	<p>1^η (Ικανότητα αναγνώρισης των δομικών μερών τους επιχειρηματολογίας)</p>
<p>5 α. Όταν συζητάς με τους φίλους σου για ένα θέμα και έχεις διαφορετική άποψη, τι κάνεις;</p> <p>5 β. Όταν συζητάς με τους γονείς σου για ένα θέμα και έχεις διαφορετική άποψη, τι κάνεις;</p>	<p>Q3</p>	<p>3^η (Η επιχειρηματολογία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις)</p>

Το πλήρες ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στο [Παράρτημα Β](#) της εργασίας.

β. Για την αξιολόγηση των δομικών συστατικών των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών (2^η ερευνητική υπόθεση - Q2) δημιουργήθηκε μία ρουμπρίκα αξιολόγησης ([Παράρτημα Β](#)) η οποία βασίζεται στο δομικό μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin (βλ. ενότητα 1.2.4.1).

Η ρουμπρίκα έχει εξελιχθεί για τους εκπαιδευτικούς σε ένα δημοφιλές μέσο αξιολόγησης των μαθητικών εργασιών (Reddy & Andrade, 2010). Η «ρουμπρίκα» αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «rubric assessment», ενώ στην ελληνική από τους πιο γνωστούς ορισμούς είναι των Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρα (όπ. αναφ. στο Πετροπούλου, Βασιλικοπούλου & Ρετάλης, 2011), οι οποίοι ορίζουν τη ρουμπρίκα ως μια «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων», που αποτελείται από τα εξής βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία απεικονίζονται με τη μορφή πίνακα:

α. Τα κριτήρια αξιολόγησης (*evaluation criteria*), τα οποία είναι οι παράγοντες που εξετάζει ένας αξιολογητής, προκειμένου να καθορίσει την ποιότητα του έργου. Ουσιαστικά, είναι οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, για να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες (Reddy & Andrade, 2010 · Πετροπούλου, Βασιλικοπούλου & Ρετάλης, 2011).

β. Επίπεδα ποιότητας του έργου (*Quality definitions*), τα οποία παρέχουν μία διάκριση μεταξύ καλών και ανεπαρκών απαντήσεων (με τη βοήθεια χαρακτηρισμών π.χ. εξαιρετικό, μέτριο, φτωχό) και αξιοποιούνται τόσο για τη βαθμολόγηση του έργου όσο και για την ανατροφοδότηση των μαθητών.

γ. Κλίμακα βαθμολογίας (*numeric scale*), που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης (Πετροπούλου, Βασιλικοπούλου & Ρετάλης, 2011).

Η ρουμπρίκα που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στο [Παράρτημα Β](#) της εργασίας.

Έλεγχος αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας των εργαλείων μέτρησης της έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθεί η εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach, ο οποίος αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο διεθνώς. Όταν οι τιμές του συντελεστή α είναι μεγαλύτερες του 0.7, θεωρούνται ικανοποιητικές. (Creswell, 2012).

Πίνακας 4 : Τιμές του δείκτη Cronbach α για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου

Κλίμακα	Τιμή Cronbach α
Ικανότητα αναγνώριση δομικών μερών (ερωτηματολόγιο)	0.758
Χρήση επιχειρηματολογίας (ερωτηματολόγιο)	0.726
Ικανότητα παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου (ρουμπρίκα)	0.741

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η οποία πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 23 (Statistical Package for Social Sciences). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ερώτηση, που εξετάζει τις αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στην ενότητα 3.1

4.1 Παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση

1^η Ερευνητική υπόθεση: Οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα Ρητορικής είναι περισσότερο ικανοί από τους μαθητές που ακολουθούν το ΑΠΣ στην αναγνώριση των δομικών μερών της επιχειρηματολογίας.

4.1.1 Γνώση του επιχειρήματος και αναγνώριση επιχειρηματολογικού κειμένου

Ερ.1α: Γνωρίζεις τι είναι το επίχειρημα;

Πίνακας 5: Μαθητές που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τι είναι το επίχειρημα

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	56	96.6
B (Βασικό ΑΠΣ)	45	80.4
Σύνολο	101	88.6

Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών και των δυο ομάδων (περίπου 9 στους 10) δηλώνει ότι γνωρίζει τι είναι το επίχειρημα. Ωστόσο, στην ομάδα της ρητορικής (ομάδα Α) το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι γνωρίζουν τι είναι το επίχειρημα είναι ιδιαίτερα αυξημένο (κατά περίπου 16%) σε σχέση με την ομάδα που έχει διδαχθεί μόνο με βάση το ΑΠΣ (ομάδα Β).

Η σχέση ανάμεσα στο εάν γνωρίζουν το επίχειρημα ή όχι και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε μέτρια και στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=7.40$, $p=0.007<0.05$, $V=0.255$).

Ερ.1β: Προσπάθησε να πεις με δικά σου λόγια τι είναι το επιχείρημα

Πίνακας 6: Μαθητές που έδωσαν ικανοποιητικό - αποδεκτό ορισμό

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	47	81.0
B (Βασικό ΑΠΣ)	25	44.6
Σύνολο	72	63.2

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που έδωσαν έναν ικανοποιητικό – αποδεκτό ορισμό για το επιχείρημα προέρχονται από την ομάδα της Ρητορικής (ομάδα Α). Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό της ομάδας Α είναι αυξημένο, κατά περίπου 36%, σε σχέση με αυτό της ομάδας που έχει διδαχθεί μόνο με βάση το ΑΠΣ (ομάδα Β).

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών να δώσουν έναν ικανοποιητικό – αποδεκτό ορισμό του επιχειρήματος ή όχι και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε μέτρια και στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=5.71$, $p=0.017<0.05$, $V=0.244$).

Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των 72 μαθητών, που έδωσαν έναν σχετικά αποδεκτό ορισμό, φαίνεται πως έχουν συνδέσει το επιχείρημα με την *πειθώ*, την *δικαιολόγηση μίας θέσης*, την *υπεράσπιση της άποψής τους* και την *απόδειξη της ορθότητας των επιλογών τους*.

Πίνακας 7: Απαντήσεις μαθητών για τον ορισμό του επιχειρήματος ως προς τη χρήση του

Απαντήσεις	N	%
Δικαιολογία	30	41.7
Μέσο πειθούς	20	27.8
Υποστήριξη	20	27.8
Απόδειξη	2	2.8
Σύνολο	72	100

Πιο συγκεκριμένα, από το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, που ανέφεραν το επιχείρημα ως έναν τρόπο για να δικαιολογήσουν τις επιλογές ή τις απόψεις τους, η μερίδα του λέοντος ανήκει στους μαθητές της ομάδας Α, καθώς πάνω από τους μισούς (60%, N=18) ανήκουν σε αυτήν.

Π.χ. Το επιχείρημα είναι όταν έχουμε μία άποψη και θέλουμε να αιτιολογήσουμε τη γνώμη μας. Το επιχείρημα λοιπόν είναι σαν μία αιτιολόγηση.

Είναι λέξεις που λες για να δικαιολογήσεις την άποψή σου.

Εν συνεχεία, το ίδιο ποσοστό μαθητών (περίπου 28%) ανέφερε το επιχείρημα ως ένα μέσο πειθούς και ως ένα μέσο για την υποστήριξη των απόψεών τους, παρατηρώντας, παράλληλα, πως οι μαθητές της ομάδας Α κατέχουν και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό (70% , N=14) και στις δύο επιλογές.

Π.χ. Κατά τη γνώμη μου επιχείρημα είναι τα λόγια που χρησιμοποιείς για να πείσεις κάποιον χρησιμοποιώντας αιτιολογήσεις πάνω σε κάποιο θέμα έτσι ώστε να συμφωνήσει μαζί σου.

Το επιχείρημα είναι μία πρόταση που χρησιμοποιείς για να πείσεις κάποιον.

Είναι οι λέξεις που χρησιμοποιούμε για να υποστηρίξουμε ότι αυτό που λέμε είναι σωστό.

Είναι προτάσεις με τις οποίες υποστηρίζουμε τον λόγο μας.

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των μαθητών (περίπου 3%) έχει συνδέσει το επιχείρημα με την απόδειξη της θέσης του.

Π.χ. Το επιχείρημα είναι μία διαδικασία που κάνουμε όταν θέλουμε να αποδείξουμε ότι η ιδέα μας είναι καλύτερη.

Το επιχείρημα είναι ένας λόγος που μας βοηθάει να αποδείξουμε πως η άποψή μας είναι σωστή.

Από τις εύστοχες απαντήσεις φαίνεται πως, ενώ οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν τι είναι το επιχείρημα, ωστόσο δυσκολεύονται να το εκφράσουν. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των μαθητών, σε σχέση με τον τρόπο που εκφράστηκαν, καθώς προσπάθησαν να δώσουν τον ορισμό της επιχειρηματολογίας:

Πίνακας 8: Απαντήσεις μαθητών για τον ορισμό του επιχειρήματος ως προς την έκφρασή τους

Απαντήσεις	N	%
Δομή της γλώσσας	30	41.7
Επικοινωνιακή περίσταση	23	31.9
Τρόπο έκφρασης	7	9.7
Άλλο	12	16.7
Σύνολο	72	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που έδωσε έναν σχετικά ικανοποιητικό – αποδεκτό ορισμό συνέδεσε το επιχείρημα με τη δομή της γλώσσας, θεωρώντας πως είναι μία πρόταση, φράση ή απλά λέξεις.

Π.χ. Το επιχείρημα είναι μία δομημένη πρόταση ή περίοδος που μέσα από αυτή μπορείς να πείσεις κάποιον για μία άποψη σου ή να την αιτιολογήσεις.

Το επιχείρημα είναι μία δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση που τη χρησιμοποιούμε για να πείσουμε κάποιον ότι η γνώμη μας είναι η σωστή.

Ένα μικρότερο ποσοστό, κατά περίπου 10%, επιχειρώντας να δώσει έναν ορισμό για το επιχείρημα, εστίασε στην επικοινωνιακή κατάσταση που κάνει χρήση αυτού ή και στον στόχο του, χρησιμοποιώντας δευτερεύουσα χρονική πρόταση.

Π.χ. Επιχείρημα είναι όταν προσπαθώ να πείσω κάποιον και λέω τη γνώμη μου.

Επιχείρημα είναι όταν σου εξηγεί κάποιος τη γνώμη του σε ένα θέμα.

Οι μισοί περίπου μαθητές από αυτούς που συνέδεσαν το επιχείρημα με την επικοινωνιακή κατάσταση χρησιμοποίησαν διάφορες λέξεις για να προσδιορίσουν το επιχείρημα, όπως φαινόμενο, κάτι, προσπάθεια και άποψη.

Π.χ. Το επιχείρημα είναι κάτι το οποίο το χρησιμοποιούμε για να στηρίζουμε την άποψή μας.

Κατά τη γνώμη μου το επιχείρημα είναι ένα φαινόμενο που εκφράζει ένας άνθρωπος την άποψη του και αιτιολογεί το γιατί.

Τέλος, το μικρότερο ποσοστό των μαθητών, περίπου 10%, χαρακτήρισαν το επιχείρημα ως έναν τρόπο έκφρασης και πειθούς.

Π.χ. Το επιχείρημα είναι ένας τρόπος να στηρίζουμε τις ιδέες ή τις απόψεις μας.

Το επιχείρημα είναι ένας τρόπος να πείσεις κάποιον.

Πίνακας 9: Απαντήσεις μαθητών που δεν κατάφεραν να δώσουν έναν ικανοποιητικό – αποδεκτό ορισμό

Απαντήσεις	N	%
Έκφραση άποψης	9	37.5
Δικαιολογία	6	25
Ασαφείς ορισμοί	6	25
Διαφωνία	3	12.5
Σύνολο	24	100

Από τις απαντήσεις των 24^{ων} μαθητών, που δε κατάφεραν να δώσουν κάποιον αποδεκτό ορισμό, το ¼ αυτών δεν έδωσαν κάποια σαφή απάντηση, ώστε να είναι δυνατή η κατηγοριοποίησή τους.

Π.χ. Το επιχείρημα είναι λέξεις που φτιάχνουν ένα κείμενο.

Από τους υπόλοιπους μαθητές που δεν έδωσαν έναν ικανοποιητικό ορισμό οι μισοί (N=9) έχουν συνδέσει το επιχείρημα με την απλή έκφραση της άποψής τους, χωρίς, ωστόσο, να δίνονται περισσότερες διευκρινήσεις.

Π.χ. Το επιχείρημα είναι η γνώμη ενός προς κάτι.

Τέλος, το 32% αυτών που δεν έδωσαν έναν ικανοποιητικό ορισμό αναφέρει το επιχείρημα ως μία απλή δικαιολογία και ένα ως μία απλή διαφωνία, χωρίς, ωστόσο, και σε αυτές τις περιπτώσεις, να δίνονται περαιτέρω διευκρινήσεις.

Π.χ. Πιστεύω το επιχείρημα είναι μία δικαιολογία.

Το επιχείρημα είναι όταν κάποιος διαφωνεί με την άποψη κάποιου άλλου.

Ερ.2: Όταν χρησιμοποιείς επιχειρήματα, τι στόχο έχεις;

Πίνακας 10: Απαντήσεις μαθητών σχετικά με τον στόχο τους, όταν χρησιμοποιούν επιχειρήματα

Απαντήσεις	Ομάδα	N	%
Δεν απάντησαν	A (Ρητορικής)	1	1.7
	B (Βασικό ΑΠΣ)	11	19.6
Ασαφείς απαντήσεις	A (Ρητορικής)	3	5.2
	B (Βασικό ΑΠΣ)	6	10.7
Σαφείς απαντήσεις	A (Ρητορικής)	54	93.1
	B (Βασικό ΑΠΣ)	39	69.6
Σύνολο		114	100

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 10, η πλειοψηφία των μαθητών που δεν έδωσαν κάποια απάντηση προέρχεται από την ομάδα B (το 91.7%, N=11). Επίσης, από την ίδια ομάδα, τη B, προέρχονται και τα 2/3 αυτών που έδωσαν ασαφείς απαντήσεις.

Π.χ. Ο στόχος μου είναι να γίνω καλύτερος.

Τέλος, η ομάδα A κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, περίπου κατά 22% περισσότεροι, που κατάφεραν να δώσουν μία σαφή απάντηση.

Πίνακας 11: Ποιοτική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τον στόχο τους, όταν χρησιμοποιούν επιχειρήματα

Απαντήσεις	Ομάδα	N	%
Να πείσω	A (Ρητορικής)	42	77.8
	B (Βασικό ΑΠΣ)	20	51.3
Να δικαιολογήσω	A (Ρητορικής)	2	3.7
	B (Βασικό ΑΠΣ)	2	5.1
Να καταλάβουν	A (Ρητορικής)	1	1.9
	B (Βασικό ΑΠΣ)	2	5.1
Να αποδείξω	A (Ρητορικής)	3	5.6
	B (Βασικό ΑΠΣ)	2	5.1
Να υποστηρίξω	A (Ρητορικής)	0	0
	B (Βασικό ΑΠΣ)	7	17.9
Να κερδίσω	A (Ρητορικής)	6	11.1
	B (Βασικό ΑΠΣ)	6	15.4
Σύνολο		93	100

Από την ποιοτική ανάλυση των 93^{ων} απαντήσεων που ήταν σαφείς, παρατηρείται πως αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από το δείγμα της ομάδας A σε σχέση με αυτό της B, περίπου κατά 27%, υποστήριξαν πως χρησιμοποιούν τα επιχειρήματα με στόχο να πείσουν.

Π.χ. Χρησιμοποιώ επιχειρήματα για να πείσω τον άλλον για κάτι που θέλω να κάνω δηλαδή να συμφωνήσει με την άποψη ή τη γνώμη που έχω εγώ.

Επίσης, σημαντική διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες στη χρήση των επιχειρημάτων με σκοπό την υποστήριξη της θέσης, στην οποία αναφέρθηκε, περίπου, το 18% μόνο της ομάδας B.

Π.χ. Χρησιμοποιώ επιχειρήματα για να υποστηρίξω την ιδέα μου ή τα λόγια μου.

Στις υπόλοιπες επιλογές δεν φαίνεται κάποια σημαντική διαφορά.

Π.χ. Όταν χρησιμοποιώ επιχειρήματα ο στόχος μου είναι να αποδείξω πράγματα που μπορεί να έχω δίκιο.

Όταν χρησιμοποιώ επιχειρήματα σκοπός μου είναι να κερδίσω κάτι με το ήθος και τον λόγο μου.

Να δικαιολογήσω την άποψή μου.

Όταν χρησιμοποιώ επιχειρήματα έχω σαν στόχο να κάνω τον συνομιλητή μου ή τον αναγνώστη να καταλάβει τι εννοώ.

Ερ.4: Αφού διαβάσεις τα παρακάτω κείμενα, βάλε x σε αυτό που θεωρείς πως ανήκει στα επιχειρηματολογικά κείμενα:

Πίνακας 12: Μαθητές που εντόπισαν σωστά το επιχειρηματολογικό κείμενο

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	53	91.4
B (Βασικό ΑΠΣ)	43	76.8
Σύνολο	96	84.2

Το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο ομάδων (περίπου 9 στους 10 για την ομάδα A και 8 στους 10 για τη B) κατάφεραν να εντοπίσουν το επιχειρηματολογικό κείμενο, ανάμεσα στα δύο κείμενα που είχαν στη διάθεσή τους. Παρατηρείται, όμως, μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, με την ομάδα της Ρητορικής (ομάδα A) να έχει μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων (κατά περίπου 15%) σε σχέση με την ομάδα που έχει διδαχθεί μόνο με βάση το ΑΠΣ (ομάδα B).

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως από τους 18 μαθητές που δεν κατάφεραν να εντοπίσουν το επιχειρηματολογικό κείμενο το 94.4% αυτών (N= 17) είχαν δηλώσει πως γνωρίζουν τι είναι το επιχείρημα.

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο ή όχι και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε μέτρια και στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=4.564$, $p=0.033<0.05$, $V=0.2$).

Ερ.6: Ποιος πιστεύεις πως είναι ο στόχος του συγγραφέα του παραπάνω κειμένου;

Αφού οι μαθητές διαβάσουν το επιχειρηματολογικό κείμενο, τους δίνονται τρεις επιλογές, προκειμένου να εντοπίσουν τον σκοπό του συγγραφέα, που είναι να πείσει τους αναγνώστες. Από το σύνολο του δείγματος 3 μαθητές, οι οποίοι ανήκουν και οι 3 στην ομάδα B, δεν έδωσαν καμία απάντηση.

Πίνακας 13: Μαθητές που εντόπισαν σωστά τον σκοπό του συγγραφέα

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	48	82.8
B (Βασικό ΑΠΣ)	43	81.1
Σύνολο	91	82

Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 13, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, καθώς και στις δύο ομάδες ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών (περίπου 8 στους 10) απάντησαν σωστά.

Από τους 20 μαθητές που δεν απάντησαν σωστά, το 90% αυτών (N=18) είχαν δηλώσει, επίσης, πως γνωρίζουν τι είναι το επιχείρημα, ωστόσο δεν κατάφεραν να εντοπίσουν τον σκοπό του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν τον σκοπό του επιχειρηματολογικού κειμένου ή όχι και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε μη στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=0.05$, $p=0.824>0.05$).

Η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών να ορίσουν το επιχείρημα και να διακρίνουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο αποτυπώνεται συνολικά με τη βοήθεια ιεραρχικής κλίμακας, όπου το 1 σημαίνει «Δεν τα κατάφεραν καθόλου» και το 10 «Τα κατάφεραν άριστα», με βάση τα υποερωτήματα που προηγήθηκαν. Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε ομάδα ξεχωριστά:

Πίνακας 14: Παρουσίαση συνολικής επίδοσης των μαθητών σχετικά με το επιχείρημα

Ομάδα	Μεγαλύτερος βαθμός	Μικρότερος βαθμός	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	10	5	9.38	10	1.04
B (Βασικό ΑΠΣ)	10	3	7.95	9	1.99

Κατά τη διερεύνηση της ανεξαρτησίας ανάμεσα στη συμμετοχή ή μη των μαθητών στο πρόγραμμα Ρητορικής και στις απαντήσεις τους σχετικά με τις γνώσεις τους, που αναφέρονται στο επιχείρημα, με την εφαρμογή του Fisher' exact test, προέκυψε πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p=0.01 < 0.05$, $V=0.437$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις των μαθητών, επηρεάζονται από τη συμμετοχή ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η συμμετοχή στο πρόγραμμα της Ρητορικής ενισχύει σημαντικά τόσο τη γνώση της ιδέας του επιχειρήματος όσο και την ικανότητα αναγνώρισης επιχειρηματολογικών κειμένων εκ μέρους των μαθητών.

4.1.2 Η γνώση του Αντεπιχειρήματος

Ερ.3α: Γνωρίζεις τι είναι το αντεπιχείρημα;

Πίνακας 15: Μαθητές που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τι είναι το αντεπιχείρημα

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	53	91.4
B (Βασικό ΑΠΣ)	23	41.1
Σύνολο	76	66.7

Από τις απαντήσεις της συγκεκριμένης ερώτησης συμπεραίνεται πως ο όρος «αντεπιχείρημα» είναι περισσότερο άγνωστος από τον όρο «επιχείρημα» για τους μαθητές της ομάδας B, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τους μαθητές της ομάδας A. Πιο συγκεκριμένα, από την ομάδα της Ρητορικής (A ομάδα) η μεγάλη πλειοψηφία (σχεδόν οι 9 στους 10) δήλωσαν πως γνωρίζει τι είναι το αντεπιχείρημα, ενώ από τους μαθητές της ομάδας B, που έχει διδαχθεί μόνο με βάση το ΑΠΣ, λιγότεροι από τους μισούς δήλωσαν πως γνωρίζουν τι είναι το αντεπιχείρημα (σχεδόν 4 στους 10). Παρατηρείται, λοιπόν, μία μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δείγματα των δύο ομάδων (κατά περίπου 50%).

Η σχέση ανάμεσα στο εάν γνωρίζουν το αντεπιχείρημα ή όχι και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε ισχυρή και στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=32.449$, $p=0.000<0.05$, $V=0.534$).

Ερ.3β: Προσπάθησε να πεις με δικά σου λόγια τι είναι το αντεπιχείρημα

Στην παραπάνω ερώτηση 76 μαθητές (66.7%) από το σύνολο του δείγματος επιχείρησαν να δώσουν κάποια απάντηση, ενώ 37 μαθητές (32.5%) δεν απάντησαν καθόλου. Σύμφωνα με τον O'Keefe (2011), το αντεπιχείρημα είναι ένα επιχείρημα στο οποίο αναφέρεται ο λόγος για τον οποίον μία άποψη δεν πρέπει να γίνει δεκτή. Ενώ, σύμφωνα με το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, το αντεπιχείρημα είναι ένα επιχείρημα που προβάλλεται για να αντικρούσει και να ανατρέψει άλλο επιχείρημα.

Βάσει των παραπάνω ορισμών, από τους 76 μαθητές μόνο οι 10 κατάφεραν να δώσουν έναν ικανοποιητικό – αποδεκτό ορισμό, οι οποίοι προέρχονται κυρίως από την ομάδα A, την ομάδα της Ρητορικής (με διαφορά περίπου 3%), όπως φαίνεται στον Πίνακα 16:

Πίνακας 16: Μαθητές που έδωσαν ικανοποιητικό - αποδεκτό ορισμό του αντεπιχειρήματος

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	6	10.3
B (Βασικό ΑΠΣ)	4	7.1
Σύνολο	10	8.8

Ωστόσο, μόνο οι 6 (το 11.3%) από τους 53 μαθητές της ομάδας A, που είχαν δηλώσει πως γνωρίζουν το όρο αντεπιχείρημα, κατάφεραν να δώσουν ένα σχετικά ικανοποιητικό – αποδεκτό ορισμό.

Οι μαθητές που έδωσαν έναν σχετικά ικανοποιητικό – αποδεκτό ορισμό όρισαν το αντεπιχείρημα ως ένα επιχείρημα που στοχεύει στο να αντικρούσει, να αντεπιτεθεί, να αποκρούσει ή να καταρρίψει τα επιχειρήματα κάποιου άλλου.

Π.χ.: Αντεπιχείρημα είναι όταν αφού πεις τα επιχειρήματά σου, κάποιος άλλος τα αντικρούει με δικά του.

Είναι ένας τρόπος να χρησιμοποιούμε τα λόγια (επιχειρήματα) κάποιου εναντίον του, με αποτέλεσμα να τον κάνεις να αλλάξει γνώμη.

Το αντεπιχείρημα είναι όταν χρησιμοποιείς αντίθετα επιχειρήματα, ώστε να αποκρούσεις τα επιχειρήματα του άλλου.

Το αντεπιχείρημα είναι μία δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση που τη χρησιμοποιούμε σαν «αντεπίθεση» στο επιχείρημα του άλλου όταν έχουμε αντίθετη άποψη.

Πίνακας 17: Απαντήσεις μαθητών που δεν έδωσαν ικανοποιητικό-αποδεκτό ορισμό

Απαντήσεις	N	%
Αντίθετη άποψη	19	28.4
Διαφωνία	17	25.4
Απλά επιχειρήματα	8	11.9
Αντίθετο του επιχειρήματος	13	19.4
Ασαφείς απαντήσεις	10	14.9
Σύνολο	67	58.8

Από τις απαντήσεις των υπόλοιπων μαθητών που δε κατάφεραν να δώσουν κάποιον αποδεκτό ορισμό, φαίνεται πως σχεδόν οι μισοί έχουν συνδέσει τα αντεπιχειρήματα με την αντίθετη άποψη και τη διαφωνία.

Π.χ. Τα αντεπιχειρήματα είναι όταν δύο και παραπάνω άτομα έχουν αντίθετη άποψη μεταξύ τους.

Είναι όταν ο άλλος διαφωνεί με τη δική σου γνώμη και υποστηρίζει τη δικιά του με άλλα επιχειρήματα.

Οι υπόλοιποι αρκέστηκαν στο να χαρακτηρίσουν τα αντεπιχειρήματα ως απλά επιχειρήματα και ως το αντίθετο των επιχειρημάτων.

Π.χ. Το αντεπιχείρημα είναι όταν κάποιος σου έχει πει κάτι και στο έχει αιτιολογήσει, εσύ με τη σειρά σου αιτιολογείς την απάντησή σου με επιχειρήματα.

Πιστεύω ότι είναι όπως λέει η λέξη το αντίθετο του επιχειρήματος.

Τέλος, περίπου 15% των μαθητών δεν κατάφερε να δώσει κάποιον σαφή ορισμό του αντεπιχειρήματος.

Π.χ. Το αντεπιχείρημα είναι όταν δεν εκφράζω τον λόγο μου.

Το αντεπιχείρημα είναι όταν ο άλλος λέει τη γνώμη του και εγώ αποχωρώ.

Η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών να ορίσουν τα αντεπιχειρήματα αποτυπώνεται συνολικά με τη βοήθεια ιεραρχικής κλίμακας, όπου το 1 σημαίνει «Δεν τα κατάφεραν καθόλου» και το 4 «Τα κατάφεραν άριστα», με βάση τα υποερωτήματα που προηγήθηκαν. Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε ομάδα ξεχωριστά:

Πίνακας 18: Η αποτίμηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών σχετικά με τα αντεπιχειρήματα

Ομάδα	Μεγαλύτερος βαθμός	Μικρότερος βαθμός	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	4	1	2.98	3	0.66
B (Βασικό ΑΠΣ)	4	1	1.89	1	1.11

Κατά τη διερεύνηση της ανεξαρτησίας ανάμεσα στη συμμετοχή ή μη των μαθητών στο πρόγραμμα της Ρητορικής και στις απαντήσεις τους, σχετικά με τις γνώσεις τους που αναφέρονται στο αντεπιχείρημα, με την εφαρμογή του Fisher' exact test, προέκυψε πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p=0.000 < 0.05$, $V=0.559$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις των μαθητών, αναφορικά με το αντεπιχείρημα, επηρεάζονται από τη συμμετοχή ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής.

4.1.3. Αναγνώριση δομικών μερών επιχειρηματολογίας του αντίστοιχου κειμενικού είδους, που δόθηκε στους μαθητές της έρευνας

Ερ.7: Σε ποια ή ποιες παραγράφους αναφέρονται τα επιχειρήματα του συγγραφέα υπέρ του έντυπου βιβλίου;

Πίνακας 19: Απαντήσεις μαθητών σχετικά με τον εντοπισμό των παραγράφων, όπου αναφέρονται τα επιχειρήματα του συγγραφέα υπέρ του έντυπου βιβλίου

Απαντήσεις	Ομάδα	N	%
Κατάφεραν να βρουν όλες τις σωστές παραγράφους	A (Ρητορικής)	44	75.9
	B (Βασικό ΑΠΣ)	17	30.4
Κατάφεραν να βρουν κάποιες από τις σωστές παραγράφους	A (Ρητορικής)	8	13.8
	B (Βασικό ΑΠΣ)	30	53.6
Δεν κατάφεραν να βρουν όλες τις σωστές παραγράφους	A (Ρητορικής)	6	10.3
	B (Βασικό ΑΠΣ)	8	14.3
Δεν έδωσαν καμία απάντηση	A (Ρητορικής)	0	0
	B (ΑΠΣ)	1	1.7
Σύνολο		114	100

Οι μαθητές της ομάδας A πέτυχαν υψηλότερες επιδόσεις σε αυτή την ερώτηση, καθώς, κατά περίπου 46% περισσότεροι από αυτούς της ομάδας B, κατάφεραν να εντοπίσουν όλες τις παραγράφους, στις οποίες ο συγγραφέας αναπτύσσει τα επιχειρήματά του υπέρ του έντυπου βιβλίου. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό, περίπου 7%, και από τις δύο ομάδες απέτυχε σε αυτή την ερώτηση, αφού δεν κατόρθωσε να εντοπίσει τις σωστές παραγράφους.

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν τα επιχειρήματα του συγγραφέα υπέρ του έντυπου βιβλίου ή όχι και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε ισχυρή και στατιστικά σημαντική ($\chi^2(3)=25.502$, $p=0.000<0.05$, $V=0.475$).

Ερ.8: Σε ποια ή ποιες παραγράφους αναφέρονται τα επιχειρήματα υπέρ του ηλεκτρονικού βιβλίου;

Ένα μικρό ποσοστό των μαθητών (2.6%, N=3), οι οποίοι προέρχονται εξολοκλήρου από την ομάδα Β, δεν έδωσε καμία απάντηση σε αυτή την ερώτηση. Τα αποτελέσματα από τις υπόλοιπες απαντήσεις φαίνονται στον Πίνακα 20:

Πίνακας 20: Μαθητές που εντόπισαν σωστά την παράγραφο όπου αναφέρονται τα επιχειρήματα του συγγραφέα υπέρ του ηλεκτρονικού βιβλίου

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	47	81.0
B (Βασικό ΑΠΣ)	26	46.4
Σύνολο	63	55.3

Οι μαθητές της ομάδας Α κατάφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου κατά 35%, να εντοπίσουν την παράγραφο στην οποία ο συγγραφέας αναπτύσσει τα επιχειρήματά του υπέρ του ηλεκτρονικού βιβλίου. Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν τα επιχειρήματα του συγγραφέα ή όχι και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε ισχυρή και στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=12.578$, $p=0.000<0.05$ $V=0.337$).

Ερ.9: Σε ποια ή ποιες παραγράφους παρουσιάζεται η θέση/ άποψη του συγγραφέα;

Πίνακας 21: Μαθητές που εντόπισαν σωστά τις παραγράφους όπου παρουσιάζεται η θέση/άποψη του συγγραφέα

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	51	87.9
B (Βασικό ΑΠΣ)	37	66.1
Σύνολο	88	77.2

Σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα με τα προηγούμενα παρατηρούνται και σε αυτή την ερώτηση, καθώς οι μαθητές της ομάδας Α πέτυχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου κατά 22%, σε σχέση με την ομάδα Β, να εντοπίσουν τα σημεία, όπου παρουσιάζεται η θέση του συγγραφέα. Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητά των μαθητών να εντοπίζουν τη θέση του συγγραφέα ή όχι και στη συμμετοχή τους ή

μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε μέτρια και στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=6.636$, $p=0.010<0.05$ $V=0.246$).

Ερ.10: Ένα από τα επιχειρήματα των υποστηρικτών των e- books είναι πως αυτά είναι πιο φθηνά από τα έντυπα βιβλία. Ο συγγραφέας βρίσκει κάποιον τρόπο να αντικρούσει αυτό το επιχείρημα;

Περίπου το 15% των μαθητών (N=17), εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην ομάδα Β (περίπου 82%, N=14), δεν έδωσε καμία απάντηση σε αυτή την ερώτηση. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των υπόλοιπων μαθητών φαίνονται στον Πίνακα 22:

Πίνακας 22: Μαθητές που εντόπισαν το αντεπιχείρημα του συγγραφέα στο κείμενο

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	30	51.7
B (Βασικό ΑΠΣ)	21	37.5
Σύνολο	51	44.7

Εξετάζοντας την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν τα αντεπιχειρήματα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, παρατηρείται πως και σε αυτό οι μαθητές της ομάδας Α είναι περισσότερο ικανοί, αφού το ποσοστό των σωστών απαντήσεών τους είναι αυξημένο κατά 14%.

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητά των μαθητών να εντοπίζουν τα αντεπιχειρήματα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε μη στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=0.197$, $p=0.657>0.05$).

Ερ.11: Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί αποδεικτικά στοιχεία για να ενδυναμώσει τα επιχειρήματά του υπέρ των έντυπων βιβλίων; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Και σε αυτή την ερώτηση, όπως και στην ακριβώς προηγούμενη, το ίδιο ποσοστό μαθητών (14.9%, N=17) δεν έδωσε καμία απάντηση. Ωστόσο, από αυτούς τους 17 μαθητές, μόνο ένας προέρχεται από την ομάδα Α. Τα αποτελέσματα από τις υπόλοιπες απαντήσεις φαίνονται στον Πίνακα 23:

Πίνακας 23: Μαθητές που εντόπισαν τα αποδεικτικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας

Ομάδα	N	%
A (Ρητορικής)	15	25.9
B (Βασικό ΑΠΣ)	5	8.9
Σύνολο	20	17.5

Οι μαθητές της ομάδας A σε μεγαλύτερο ποσοστό, κατά 17%, είναι περισσότερο ικανοί να εντοπίζουν τα αποδεικτικά στοιχεία, που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να ενισχύσει τη θέση του.

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν τα αποδεικτικά στοιχεία και στη συμμετοχή τους ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής, ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησία χ^2 , βρέθηκε πως δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=2.741, p=0.098>0.05$).

Η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών να εντοπίζουν τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου αποτυπώνονται συνολικά με τη βοήθεια ιεραρχικής κλίμακας, όπου το 1 σημαίνει «Δεν τα κατάφεραν καθόλου» και το 5 «Τα κατάφεραν άριστα», με βάση τα υποερωτήματα που προηγήθηκαν. Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε ομάδα ξεχωριστά:

Πίνακας 24: Η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών να εντοπίζουν τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου

Ομάδα	Μεγαλύτερος βαθμός	Μικρότερος βαθμός	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	5	0	3.85	3.32	1.25
B (Βασικό ΑΠΣ)	5	0	2.15	2.25	1.35

Κατά τη διερεύνηση της ανεξαρτησίας ανάμεσα στη συμμετοχή ή μη των μαθητών στο πρόγραμμα της Ρητορικής και στις απαντήσεις τους, σχετικά με τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, με την εφαρμογή του Fisher' exact test, προέκυψε πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p=0.000 > 0.05, V= 0.566$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις των μαθητών, αναφορικά με τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, επηρεάζονται από τη συμμετοχή ή μη στο πρόγραμμα της Ρητορικής.

4.2 Παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση

2^η Ερευνητική υπόθεση: Οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα Ρητορικής είναι περισσότερο ικανοί από τους μαθητές που ακολουθούν μόνο το βασικό ΑΠΣ στην παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου.

Προκειμένου να εξεταστεί η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των επιχειρηματολογικών κειμένων τα οποία παρήγαγαν τα μέλη του δείγματος. Για την βαθμολογία των γραπτών κειμένων ελήφθησαν υπόψη οι εξής οκτώ παράμετροι, εντός των οποίων οι βαθμοί κατανομούνται σε κλίμακα 3 βαθμών, με το 1 να αντιπροσωπεύει το κατώτερο επίπεδο και το 3 το ανώτερο. (βλ. [Παράρτημα Β](#) - Ρουμπρίκα αξιολόγησης):

Θέση: Η σαφής παρουσίαση της άποψης – του ισχυρισμού των μαθητών, σχετικά με το θέμα που καλούνται να αναπτύξουν.

Δεδομένα: Η χρήση κατάλληλων και ολοκληρωμένων επιχειρημάτων για τη στήριξη της θέσης.

Ενισχύσεις: Η ύπαρξη προτάσεων που ενισχύουν την ορθότητα των επιχειρημάτων.

Αντεπιχειρήματα: Η ύπαρξη επιχειρημάτων που στοχεύουν να αντικρούσουν μία αντίθετη θέση.

Συμπέρασμα: Η εξαγωγή σαφούς συμπεράσματος.

Έκταση: Η παρουσία μίας ικανοποιητικής έκτασης κειμένου.

Συνοχή: Η χρήση των κατάλληλων διαρθρωτικών λέξεων, ώστε να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο κείμενο.

Συνεκτικότητα: Η ύπαρξη νοηματικής συνάφειας ανάμεσα στις προτάσεις, στις περιόδους και στις παραγράφους του κειμένου.

4.2.1 Η δυνατότητα παραγωγής «Θέσης» από τους μαθητές

Για την αξιολόγηση της θέσης στα γραπτά κείμενα των μαθητών, ελήφθησαν υπόψη δύο παράμετροι. Αρχικά, η ύπαρξη ή μη αυτής και, δεύτερον, στις περιπτώσεις που υπήρχε, ο βαθμός σαφήνειας με τον οποίον την εξέφραζαν. Με βάση τα παραπάνω σχηματίστηκε η παρακάτω τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Στο κείμενο δεν παρουσιάζεται καθόλου η θέση.

Μέτριο: Στο κείμενο παρουσιάζεται η θέση, αλλά αόριστα και συγκεχυμένα ή η θέση εννοείται.

Ικανοποιητικό: Στο κείμενο παρουσιάζεται ξεκάθαρα η θέση.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση της θέσης τους στα κείμενα που παρήγαγαν, φαίνονται στον Πίνακα 25:

Πίνακας 25: Αποτελέσματα σχετικά με την παρουσίαση της θέσης στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	50	86.2	6	10.3	2	3.4	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	48	85.7	4	7.1	4	7.1	56	100
Σύνολο	98	86	10	8.8	6	5.3	114	100

Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών και από τις δύο ομάδες (περίπου 9 στους 10) παρουσίασαν ικανοποιητικά τη θέση τους στο επιχειρηματολογικό κείμενο που έγραψαν.

Παράδειγμα κειμένου με ικανοποιητική παρουσίαση της θέσης: Το πρωινό αποτελεί αναμφίβολα ένα σημαντικό γεύμα για τα παιδιά και για τους ενήλικες. Είναι σημαντικό να μην το παραλείπουμε, γιατί μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην υγεία.

Παράδειγμα κειμένου χωρίς παρουσίαση της θέσης: Πρέπει να τρώμε υγιεινές τροφές γιατί άμα δεν τρώμε υγιεινές τροφές και τρώμε μόνο γλυκά θα αποκτήσουμε ζάχαρο.

Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επίδοσης ως προς την παρουσίαση της θέσης στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	2.83	0.46
B (Βασικό ΑΠΣ)	2.79	0.56

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση της θέσης τους, διαφέρει ελάχιστα (διαφορά 0.04), υπέρ της ομάδας A. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δυο ομάδες, σχετικά με την παρουσίαση της θέσης ($p=0.881 > 0.05$).

4.2.2 Η δυνατότητα παραγωγής «Δεδομένων» από τους μαθητές

Για την αξιολόγηση των δεδομένων στα κείμενα των μαθητών, ελήφθησαν υπόψη δύο παράμετροι. Αρχικά, το πλήθος των δεδομένων (λογικά επιχειρήματα, μαρτυρίες, εμπειρικά δεδομένα) και, δεύτερον, ο βαθμός ανάπτυξης αυτών. Με βάση τα παραπάνω σχηματίστηκε η παρακάτω τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Το κείμενο δεν περιλαμβάνει καθόλου δεδομένα ή ελάχιστα.

Μέτριο: Το κείμενο περιλαμβάνει μερικά δεδομένα τα οποία δεν αναπτύσσονται επαρκώς.

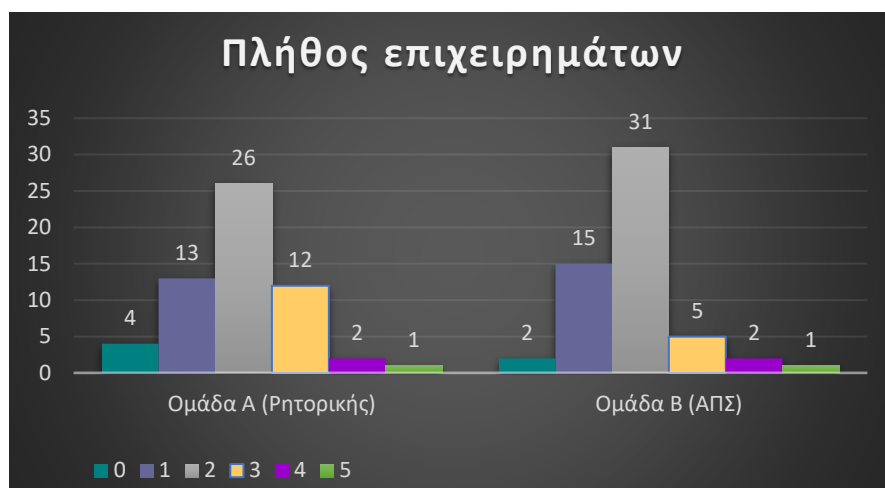
Ικανοποιητικό: Το κείμενο περιλαμβάνει αρκετά δεδομένα, τα οποία αναπτύσσονται επαρκώς.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των δύο ομάδων, σχετικά με την ύπαρξη δεδομένων στα κείμενα που παρήγαγαν, φαίνονται στον Πίνακα 27:

Πίνακας 27: Αποτελέσματα σχετικά με την ύπαρξη δεδομένων στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	7	12.1	34	58.6	17	29.3	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	7	12.5	32	57.1	17	30.4	56	100
Σύνολο	14	12.3	66	57.9	34	29.8	114	100

Αναφορικά με την παρουσίαση των δεδομένων, παρατηρείται σχετική ομοιογένεια ανάμεσα στις δύο ομάδες, καθώς ισάριθμα μέλη και από τις δύο (N=7) κατάφεραν να υποστηρίξουν τη θέση τους με αρκετά δεδομένα, αλλά και να τα αναπτύξουν επαρκώς. Επίσης, ο μεγαλύτερος όγκος του δείγματος και στις δύο ομάδες, περίπου οι μισοί, παρουσίασαν μερικά δεδομένα, όπου στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρήθηκε απλή αναφορά, χωρίς περαιτέρω ανάπτυξη τους. Τέλος, το 30% περίπου και από τις δύο ομάδες παρήγαγε ένα ελλιπές γραπτό, σε σχέση με τα δεδομένα που ανέφερε.



Ραβδόγραμμα 1:
Πλήθος επιχειρημάτων στα
κείμενα των μαθητών

Όπως φαίνεται και από το Ραβδόγραμμα 1, παρατηρείται σχετική ομοιογένεια ανάμεσα στις δύο ομάδες και ως προς τον αριθμό των επιχειρημάτων που ανέφεραν. Ο μέγιστος αριθμός επιχειρημάτων ήταν 5, ο οποίος παρουσιάστηκε σε 2 γραπτά, ένα από κάθε ομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο ομάδων ανέφερε 2 επιχειρήματα (44.8% N=26 μαθητές της ομάδας Α και 55.4% N= 31 της ομάδας Β). Τέλος, από 0 έως 1 επιχείρημα εντοπίστηκαν σε 34 γραπτά, τα οποία ήταν ισομερώς κατανομημένα στις δύο ομάδες (29.3% N=17 η ομάδα Α και 30.4% N=17 η ομάδα Β).

Ενδεικτικά παραδείγματα επιχειρημάτων: Αν αρχίσεις το πρωί να τρως είναι σημαντικό, διότι με τις θερμίδες που σου προσφέρει μπορείς να ανταποκριθείς αποτελεσματικότερα στις ανάγκες σου.

Αν τρως πρωινό θα σε βοηθάει στο να έχεις ενέργεια και επίσης λένε ότι οι καλύτεροι μαθητές τρώνε συνήθως πρωινό.

Το πρωινό θα βοηθήσει σε μία υγιεινή διατροφή και σωστή ανάπτυξη. Την ίδια στιγμή το πρωινό μας κρατάει την όρεξη με αποτέλεσμα να χάνουμε κιλά.

Πρέπει να τρως πρωινό για να μην πονάει το στομάχι σου και για να μη τσακώνεσαι με τη μαμά.

Πίνακας 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επίδοσης ως προς την παρουσίαση των δεδομένων στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	1.83	0.62
B (Βασικό ΑΠΣ)	1.82	0.64

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση των δεδομένων τους, διαφέρει ελάχιστα (διαφορά 0.01), υπέρ της ομάδας Α. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη

παραμετρικός έλεγχος Mann – Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες, σχετικά με την παρουσίαση των δεδομένων στα επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών, καθώς η τιμή p είναι μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p=0.949>0.05$).

4.2.3 Η δυνατότητα παραγωγής «Ενίσχυσης» από τους μαθητές

Σύμφωνα με τον Toulmin (1958), μεταξύ των ενισχύσεων περιλαμβάνονται τα νομικά κείμενα, οι στατιστικές εκθέσεις, αποτελέσματα πειραμάτων κ.α. Επιχειρώντας να μελετηθεί κατά πόσο οι μαθητές χρησιμοποιούν ενισχύσεις, προκειμένου να στηρίζουν τα δεδομένα τους, δόθηκαν στους μαθητές και των δύο ομάδων τα αποτελέσματα δύο ερευνών, σχετικές με το θέμα που πραγματεύονταν, τις οποίες μπορούσαν να αξιοποιήσουν κατά το δοκούν (βλ. [Παράρτημα Β](#)). Ένας αριθμός μαθητών αξιοποίησε αυτό το υλικό, ενώ κάποιοι άλλοι ανέφεραν δικές τους έρευνες, μη πραγματικές, ωστόσο, υπολογίστηκαν ως ενισχύσεις.

Για την αξιολόγηση των ενισχύσεων στα γραπτά των μαθητών, ελήφθησαν υπόψη δύο παράμετροι. Αρχικά, η ύπαρξή τους ή μη και δεύτερον, στις περιπτώσεις που υπήρχαν, ο βαθμός ανάπτυξής τους. Με βάση τα παραπάνω σχηματίστηκε η παρακάτω τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Το κείμενο δεν περιλαμβάνει καθόλου ενισχύσεις.

Μέτριο: Το κείμενο περιλαμβάνει ενισχύσεις, στις οποίες γίνεται απλή αναφορά χωρίς ανάπτυξη.

Ικανοποιητικό: Το κείμενο περιλαμβάνει ενισχύσεις, οι οποίες αναπτύσσονται επαρκώς.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση των ενισχύσεων στα κείμενα που παρήγαγαν, φαίνονται στον Πίνακα 29:

Πίνακας 29: Αποτελέσματα σχετικά με την παρουσίαση ενισχύσεων στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	9	15.5	20	34.5	29	50	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	10	17.9	18	32.1	28	50	56	100
Σύνολο	19	16.7	38	33.3	57	50	114	100

Ένα μικρό ποσοστό και από τις δυο ομάδες, περίπου 16% από την ομάδα Α και περίπου 18% από την ομάδα Β, κατάφερε να χρησιμοποιήσει ενισχύσεις, αλλά, και να τις αναπτύξει επαρκώς.

Παράδειγμα κειμένου με ικανοποιητική παρουσίαση της ενίσχυσης: Πρώτον το πρωινό σε βοηθάει στην επίδοσή σου στα μαθήματα σύμφωνα με τα αποτελέσματα μίας έρευνας του Κάρντιφ.

Παράδειγμα κειμένου με μέτρια παρουσίαση της ενίσχυσης: Το πρωινό μας βοηθάει στα μαθήματα το επιβεβαιώνουν και έρευνες.

Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επίδοσης ως προς την παρουσίαση ενισχύσεων στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	1.66	0.74
B (Βασικό ΑΠΣ)	1.68	0.76

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση των ενισχύσεων, διαφέρει ελάχιστα (διαφορά 0.02), υπέρ της ομάδας Β. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney, υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δυο ομάδες, σχετικά με την παρουσίαση των ενισχύσεων, καθώς η τιμή p είναι μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p=0.906 > 0.05$).

4.2.4 Η δυνατότητα παραγωγής «Αντεπιχειρημάτων» από τους μαθητές

Για την αξιολόγηση των αντεπιχειρημάτων στα γραπτά κείμενα των μαθητών, ελήφθησαν υπόψη και πάλι δύο παράμετροι. Αρχικά, η ύπαρξή τους ή μη και δεύτερον, στις περιπτώσεις που υπήρχαν, ο βαθμός ανάπτυξής τους. Με βάση τα παραπάνω σχηματίστηκε η παρακάτω τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Το κείμενο δεν περιλαμβάνει καθόλου αντεπιχειρήματα.

Μέτριο: Το κείμενο περιλαμβάνει αντεπιχειρήματα, στα οποία γίνεται απλή αναφορά χωρίς ανάπτυξη.

Ικανοποιητικό: Το κείμενο περιλαμβάνει αντεπιχειρήματα, τα οποία αναπτύσσονται επαρκώς.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των δύο ομάδων, σχετικά με την ύπαρξη αντεπιχειρημάτων στα κείμενα που παρήγαγαν, φαίνονται στον Πίνακα 31:

Πίνακας 31: Αποτελέσματα επίδοσης σχετικά με την παρουσίαση αντεπιχειρημάτων στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	2	3.4	3	5.2	53	91.4	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	3	5.4	0	0	53	94.6	56	100
Σύνολο	5	4.4	5	2.6	106	93	114	100

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (περίπου 9 στους 10), δεν έλαβε υπόψη του την αντίθετη άποψη. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (4.4%) κατάφερε να συμπεριλάβει τα αντεπιχειρήματα στο κείμενο του και να τα αναπτύξει επαρκώς, με μικρή διαφορά υπέρ της ομάδας B (2%). Επίσης, ένα μικρό ποσοστό μόνο της ομάδας A (5.2 %, N=3) έκανε απλή αναφορά στα αντίθετα από τη δική τους άποψη επιχειρήματα, χωρίς, όμως, να τα αναπτύξει περισσότερο.

Παράδειγμα κειμένου με ικανοποιητική παρουσίαση αντεπιχειρήματος: Παρά το γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι δεν τρώνε πρωινό και πιστεύουν ότι να πάρεις κάτι γρήγορο απέξω ή να μη φας τίποτα είναι προτιμότερο όσο αφορά το πρωινό πρόγραμμα, εγώ πιστεύω πως κάνεις τον ίδιο χρόνο να φας κάτι στο σπίτι παρά να πάρεις κάτι έτοιμο απέξω, γιατί είναι ίδια η ώρα που περιμένεις στην ουρά του μαγαζιού.
Παράδειγμα κειμένου με μέτρια παρουσίαση αντεπιχειρήματος: Αρκετοί λένε ότι χωρίς πρωινό χάνεις κιλά. Αυτά είναι όλα ψέματα μην τους πιστεύεις.

Πίνακας 32: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επίδοσης ως προς την παρουσίαση αντεπιχειρημάτων στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	1.12	0,42
B (Βασικό ΑΠΣ)	1.11	0,45

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση των αντεπιχειρημάτων τους, διαφέρει ελάχιστα (διαφορά 0.01), υπέρ της ομάδας A. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δυο ομάδες, σχετικά με την παρουσίαση των αντεπιχειρημάτων, καθώς η τιμή p είναι μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p= 0.535 > 0.05$).

4.2.5 Η δυνατότητα παραγωγής «Συμπεράσματος» από τους μαθητές

Για την αξιολόγηση του συμπεράσματος στα κείμενα των μαθητών, ελήφθησαν υπόψη δύο παράμετροι. Αρχικά, η ύπαρξη ή μη αυτού και δεύτερον, στις περιπτώσεις που υπήρχε, ο βαθμός σαφήνειας με τον οποίον το εξέφραζαν. Με βάση τα παραπάνω σχηματίστηκε η παρακάτω τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Στο κείμενο δεν παρουσιάζεται καθόλου το συμπέρασμα.

Μέτριο: Στο κείμενο παρουσιάζεται το συμπέρασμα, αλλά αόριστα και συγκεχυμένα / το συμπέρασμα εννοείται.

Ικανοποιητικό: Στο κείμενο παρουσιάζεται ξεκάθαρα το συμπέρασμα.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση του συμπεράσματος στα κείμενα που παρήγαγαν, φαίνονται στον Πίνακα 33:

Πίνακας 33: Αποτελέσματα σχετικά με την παρουσίαση του συμπεράσματος στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	20	34.5	12	20.7	26	44.8	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	35	62.5	11	19.6	10	17.9	56	100
Σύνολο	55	48.2	23	20.2	36	31.6	114	100

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σχεδόν οι μισοί μαθητές από το σύνολο του δείγματος κατέληξαν σε ένα σαφές συμπέρασμα. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας B κατάφεραν να γράψουν ένα σαφώς διατυπωμένο συμπέρασμα (περίπου 6 στους 10), δηλαδή σχεδόν το διπλάσιο ποσοστό από την ομάδα A (περίπου οι 3 στους 10).

Πίνακας 34: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επίδοσης ως προς την παρουσίαση του συμπεράσματος στα κείμενα των μαθητών

Ομάδα	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	1.90	0.54
B (Βασικό ΑΠΣ)	2.45	0.55

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την παρουσίαση του συμπεράσματος στα κείμενά τους, διαφέρει σημαντικά (διαφορά 0.55), υπέρ της ομάδας Β. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, ανάμεσα στις δυο ομάδες, σχετικά με την παρουσίαση του συμπεράσματος στα επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών, καθώς η τιμή p είναι σημαντικά μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p=0.01<0.05$). Συγκεκριμένα, η ομάδα Β (βασικό ΑΠΣ) δείχνει σημαντικά μεγαλύτερη ικανότητα στη διατύπωση συμπερασμάτων σε σχέση με την ομάδα Α (ομάδα Ρητορικής).

4.2.6 Η δυνατότητα παραγωγής «Εκτενών επιχειρηματολογικών κειμένων» από τους μαθητές

Η έκταση του κειμένου αναφέρεται στον αριθμό του συνόλου των λέξεων και αποτελεί μία ένδειξη για το πλήθος των πληροφοριών, η οποία, όμως, δεν αποτελεί και βέβαιη απόδειξη ικανότητας επιχειρηματολογίας (Ματσαγγούρας, 2004). Με βάση τα παραπάνω, σχηματίστηκε η παρακάτω τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Στο κείμενο περιέχονται έως 100 λέξεις.

Μέτριο: Στο κείμενο περιέχονται από 100 έως 200 λέξεις.

Ικανοποιητικό: Στο κείμενο περιέχονται πάνω από 300 λέξεις.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των δύο ομάδων, σχετικά με την έκταση των κειμένων που παρήγαγαν, φαίνονται στον Πίνακα 35:

Πίνακας 35: Αποτελέσματα σχετικά με την έκταση των κειμένων

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	4	6.9	22	37.9	32	55.2	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	4	7.1	21	37.5	31	55.4	56	100
Σύνολο	8	7	43	37.7	63	55.3	114	100

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 35, σχεδόν οι μισοί μαθητές και από τις δύο ομάδες παρήγαγαν ένα σχετικά μικρό κείμενο, 100 περίπου λέξεων. Από το υπόλοιπο 50%, μόνο ένα μικρό ποσοστό (4 από κάθε ομάδα) παρήγαγε κείμενο άνω των 300^{ων} λέξεων.

Πίνακας 36: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς την έκταση των κειμένων

Ομάδα	Μ. Όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	1.52	0.63
B (Βασικό ΑΠΣ)	1.52	0.63

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την έκταση των κειμένων τους, δεν διαφέρει καθόλου. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δύο ομάδες, σχετικά με την έκταση των κειμένων, καθώς η τιμή p είναι μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p = 0.995 > 0.05$).

4.2.7 Η δυνατότητα παραγωγής «επιχειρηματολογικών κειμένων με συνοχή» από τους μαθητές

Με τον όρο «γλωσσική συνοχή» γίνεται αναφορά στην αμοιβαία και άρτια αλληλοσύνδεση των γλωσσικών υπομονάδων του κειμένου, η οποία εξασφαλίζει μία ενιαία και συγκροτημένη γλωσσική ακολουθία στο κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, ένα κείμενο έχει υψηλό βαθμό γλωσσικής συνοχής, όταν οι γλωσσικές υπομονάδες συνδέονται μεταξύ τους μέσω διαρθρωτικών λέξεων και εκφράσεων (π.χ. για τα επιχειρηματολογικά κείμενα επειδή, συνεπώς, έτσι, άρα, ως εκ τούτου, συμπερασματικά, σύμφωνα με τα παραπάνω, αντιθέτως, αλλά, παρόλο που, ωστόσο, αν και, από την

άλλη μεριά κ.α.), οι οποίες καλούνται συνολικά κειμενικοί δείκτες (Ματσαγγούρας, 2004). Με βάση τα παραπάνω σχηματίστηκε η εξής τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Στο κείμενο δεν παρουσιάζονται καθόλου ή ελάχιστοι κειμενικοί δείκτες (έως 5 κειμενικοί δείκτες) ή οι κειμενικοί δείκτες που παρουσιάζονται δεν είναι κατάλληλοι για το επιχειρηματολογικό κείμενο.

Μέτριο: Στο κείμενο παρουσιάζονται μερικοί (από 6 έως 10), κατάλληλοι του είδους, κειμενικοί δείκτες.

Ικανοποιητικό: Στο κείμενο παρουσιάζονται αρκετοί (από 11 και πάνω) και κατάλληλοι κειμενικοί δείκτες.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των δύο ομάδων, σχετικά με τη γλωσσική συνοχή των κειμένων που παρήγαγαν, φαίνονται στον Πίνακα 37:

Πίνακας 37: Αποτελέσματα σχετικά με την γλωσσική συνοχή των κειμένων των μαθητών

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	5	8.6	24	41.4	29	50	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	3	5.4	22	39.3	31	55.4	56	100
Σύνολο	8	7	46	40.4	60	52.6	114	100

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 37, είναι φανερό πως οι μισοί μαθητές της ομάδας Α και, κατά 5%, περισσότεροι μαθητές της ομάδας Β περιορίστηκαν στη χρήση λίγων κειμενικών δεικτών. Ένα ποσοστό, περίπου 40%, και από τις δύο ομάδες χρησιμοποίησε μερικούς κειμενικούς δείκτες (από 6 έως 10), ενώ μόλις το 7% του συνολικού δείγματος χρησιμοποίησε έναν ικανοποιητικό αριθμό συνδετικών δεικτών (από 11 και πάνω).

Οποιοδήποτε λεξιλογικό στοιχείο, είτε είναι απλό είτε σύνθετο είναι ικανό να αποτελέσει έναν επιχειρηματολογικό δείκτη, από μια απλή λέξη, έως φράσεις ή ολόκληρες προτάσεις. Οι συνηθέστεροι κειμενικοί δείκτες που εμφανίστηκαν στα γραπτά των μαθητών ήταν αυτοί που προσδιορίζουν αιτιοκρατικές σχέσεις (γιατί, επειδή, διότι, γι' αυτό τον λόγο κτλ.) και σχέσεις συνδετικές (επίσης, επιπλέον, εκτός από αυτό, επιπροσθέτως κτλ.).

Π.χ. Το να τρως πρωινό είναι πάρα πολύ καλό διότι σε βοηθάει στο να συγκεντρώνεσαι στο μάθημα.

Επιπροσθέτως όποιοι τρώνε πρωινό κάθε μέρα μπορούν να συγκεντρώνονται πολύ καλύτερα απ' ότι κάποιος που δεν τρώει καθημερινά.

Επιπλέον, οι μαθητές χρησιμοποίησαν δείκτες που προσφέρονται για την απαρίθμηση των δεδομένων τους (πρώτον, δεύτερον κτλ.).

Π.χ. Πρώτον το πρωινό δίνει δύναμη [...] Δεύτερον τώρα που είσαι στην ανάπτυξη πρέπει να τρως για να γίνεις δυνατός και ψηλός.

Συχνή ήταν η χρήση και των συμπερασματικών συνδέσμων (επομένων, συνεπώς, λοιπόν, άρα, συμπερασματικά, ώστε κτλ.).

Π.χ. Συμπερασματικά το πρωινό είναι ένα γεύμα απαραίτητο και δεν πρέπει να το παραλείπουμε.

Τέλος, σε μικρότερη έκταση, χρησιμοποιήθηκαν και δείκτες που φανερώνουν αντίθεση (αντίθετα, αλλά, όμως, αν και, εξάλλου, παρόλο που κτλ.).

Π.χ. Αντίθετα αν αμελείς το πρωινό σου γεύμα, έχει αποδειχτεί πως η απόδοσή σου μέσα στην ημέρα δεν θα είναι η ίδια.

Πίνακας 38: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επίδοσης ως προς τη συνοχή των κειμένων

Ομάδα	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	1.59	0.65
B (Βασικό ΑΠΣ)	1.50	0.60

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με τη συνοχή των κειμένων τους, δεν διαφέρει σημαντικά (διαφορά 0.09), υπέρ της ομάδας Α. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δυο ομάδες, σχετικά με τη γλωσσική συνοχή των κειμένων, καθώς η τιμή p είναι μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p=0.499>0.05$).

4.2.8 Η δυνατότητα παραγωγής «Γλωσσικά συνεκτικών επιχειρηματολογικών κειμένων» από τους μαθητές

Η «συνεκτικότητα» αναφέρεται στο νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου και είναι ένας από τους παράγοντες που καθορίζει σημαντικά τον βαθμό κατανόησης του κειμένου από τον αναγνώστη (Ματσαγγούρας, 2004). Προκειμένου να αξιολογηθεί αυτή η μεταβλητή, ελήφθησαν υπόψη δύο παράμετροι. Πρώτη παράμετρος ήταν η εσωτερική πληρότητα και ορθότητα των προτάσεων και, δεύτερον, η παρουσία των βασικών δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας για αυτή την ηλικία

(θέση, δεδομένα, συμπέρασμα). Με βάση τα παραπάνω, σχηματίστηκε η εξής τριβάθμια κλίμακα για κάθε γραπτό:

Ελλιπές: Το κείμενο δεν παρουσιάζει πλήρη και ορθή δομή των προτάσεων ή απουσιάζει κάποιο/κάποια βασικά δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας.

Μέτριο: Το κείμενο παρουσιάζει μερικώς ορθή δομή / υπάρχουν σημεία που το νόημα των προτάσεων είναι συγκεχυμένο ή απουσιάζει κάποιο από τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας.

Ικανοποιητικό: Το κείμενο παρουσιάζει απολύτως ορθή δομή και περιέχονται όλα τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας.

Τα αποτελέσματα από τα γραπτά των μαθητών, σχετικά με τη συνεκτικότητά τους, παρουσιάζονται στον Πίνακα 39:

Πίνακας 39: Αποτελέσματα σχετικά με τη συνεκτικότητα των κείμενων των μαθητών

Ομάδα	Ικανοποιητικό		Μέτριο		Ελλιπές		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A (Ρητορικής)	18	31	31	53.4	9	15.5	58	100
B (Βασικό ΑΠΣ)	29	51.8	23	42.6	4	7.1	56	100
Σύνολο	47	41.2	54	47.4	13	11.4	114	100

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 39, πάνω από τους μισούς μαθητές της ομάδας A έγραψαν ένα μέτριο γραπτό ως προς τη συνεκτικότητά του, ενώ πάνω από τους μισούς μαθητές της ομάδας B έγραψαν ένα ικανοποιητικό γραπτό. Επιπλέον, οι μαθητές της ομάδας A ήταν, κατά περίπου 8%, περισσότεροι από τους μαθητές της ομάδας B, που έγραψαν ένα κείμενο ελλιπές, δηλαδή, χωρίς συνοχή ή που απουσίαζε κάποιο δομικό στοιχείο του κειμενικού είδους που εξετάζεται. Εν ολίγοις, αυτό που παρατηρείται είναι πως οι μαθητές της ομάδας B, η οποία έχει διδαχθεί την επιχειρηματολογία με βάση το ΑΠΣ, παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στα γραπτά τους, όσον αφορά τη συνεκτικότητά τους.

Πίνακας 40: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επίδοσης ως προς τη συνεκτικότητα των κειμένων

Ομάδα	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	2.16	0.17
B (Βασικό ΑΠΣ)	2.45	0.63

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως υπάρχει διαφορά (0.29), υπέρ της ομάδας B, ανάμεσα στον μέσο όρο των δύο ομάδων, σχετικά με τη συνεκτικότητα των κειμένων που παρήγαγαν. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, ανάμεσα στις δύο ομάδες, σχετικά με τη συνεκτικότητα των κειμένων, καθώς η τιμή p είναι σημαντικά μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p=0.018<0.05$).

4.2.9 Συνολική επίδοση των μαθητών στην παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων

Η αποτίμηση της συνολικής ικανότητας των μαθητών να γράψουν ένα δομημένο επιχειρηματολογικό κείμενο αποτυπώνεται συνολικά με τη βοήθεια ιεραρχικής κλίμακας, όπου το 1 σημαίνει «Δεν τα κατάφεραν καθόλου» και το 24 «Τα κατάφεραν άριστα», με βάση τα υποερωτήματα που προηγήθηκαν. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε ομάδα ξεχωριστά:

Πίνακας 41: Παρουσίαση συνολικής επίδοσης των μαθητών σχετικά με τα επιχειρηματολογικά κείμενα που παρήγαγαν

Ομάδα	Μεγαλύτερος βαθμός	Μικρότερος βαθμός	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	24	8	14.59	3.39
B (Βασικό ΑΠΣ)	22	8	15.30	2.97

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την ικανότητά τους να γράφουν ένα δομημένο επιχειρηματολογικό κείμενο διαφέρει κάπως (διαφορά 0.71), υπέρ της ομάδας B. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δυο ομάδες, σχετικά με τη συνολική επίδοση των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές, καθώς η τιμή p είναι μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p= 0.182>0.05$).

4.3. Παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση

3^η Ερευνητική υπόθεση: Οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα της Ρητορικής έχουν εισάγει την επιχειρηματολογία στις προσωπικές τους σχέσεις περισσότερο από τους μαθητές που ακολουθούν μόνο το βασικό Α.Π.Σ.

4.3.1. Εφαρμογή της επιχειρηματολογίας στην επικοινωνία των μαθητών με τους φίλους τους

Ερ.5α: Όταν συζητάς με τους φίλους σου για ένα θέμα και έχεις διαφορετική άποψη, τι κάνεις;

Πίνακας 42: Απαντήσεις μαθητών σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται, όταν έχουν διαφορετική άποψη από τους φίλους τους

	Σπάνια						Συχνά						Πάντα					
	Ρητορική		ΑΠΣ		Σύνολο		Ρητορική		ΑΠΣ		Σύνολο		Ρητορική		ΑΠΣ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σταματάς τη συζήτηση και αποχωρείς.	50	86.2	51	91.1	101	88.6	8	13.8	4	7.1	12	10.5	0	0	1	1.8	1	0.9
Ακούς τι σου λένε και συμφωνείς αμέσως.	38	65.5	34	60.7	72	63.2	20	34.5	21	37.5	41	36	0	0	1	1.8	1	0.9
Τους εξηγείς πού βασίζεις την άποψή σου.	0	0	7	12.5	7	6.1	14	24.1	14	25	28	24.6	44	75.9	35	6.5	79	69.3
Ζητάς από τους φίλους σου να σου εξηγήσουν που βασίζουν την άποψή τους.	3	5.2	10	17.9	13	11.4	26	44.8	26	46.4	52	45.6	29	50	20	35.7	49	43

Η πλειοψηφία των μαθητών (88.6%, N=101) και των δύο ομάδων ανέφεραν πως σπάνια σταματάνε μία συζήτηση με τους φίλους τους, όταν έχουν διαφορετική άποψη, εκ των οποίων οι περισσότεροι, κατά 5% περίπου, ανήκουν στην ομάδα Α. Από τους υπόλοιπους 13 μόνο 1 μαθητής, ο οποίος προέρχεται από την ομάδα Β, επιλέγει πάντα να αποχωρεί από τις συζητήσεις με τους φίλους του, όταν διαφωνεί.

Πάνω από τους μισούς μαθητές, περίπου κατά 13% (N=72), σπάνια συμφωνούν αμέσως με τους φίλους τους, όταν έχουν διαφορετική άποψη. Από αυτούς οι περισσότεροι, κατά 5%, ανήκουν στην ομάδα Α. Από τους υπόλοιπους 42 μαθητές μόνο 1, που προέρχεται και πάλι από την ομάδα Β, δήλωσε πως πάντα συμφωνεί αμέσως με τους φίλους του, αφού πρώτα τους ακούσει.

Περίπου το 70% των μαθητών, όταν έχει μία διαφορετική άποψη, επιλέγει πάντα να την εξηγήσει. Από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου κατά 13%, ανήκει στην ομάδα Α. Επίσης, περίπου το 25% των μαθητών συχνά εξηγεί πού βασίζει την άποψή του, χωρίς να υπάρχει καμία απολύτως διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες.

Τέλος, ο ίδιος αριθμός μαθητών από κάθε ομάδα (N=26) συχνά ζητούν εξηγήσεις από τους φίλους τους σε περίπτωση που έχουν διαφορετική άποψη.

Πίνακας 43: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τις απαντήσεις μαθητών σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται, όταν έχουν διαφορετική άποψη από τους φίλους τους

	Ομάδα Α		Ομάδα Β	
	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
Σταματάς τη συζήτηση και αποχωρείς.	2.86	0.35	2.89	0.37
Ακούς τι σου λένε και συμφωνείς αμέσως.	2.66	0.48	2.59	0.53
Τους εξηγείς πού βασίζεις την άποψή σου.	2.76	0.43	2.50	0.71
Ζητάς από τους φίλους σου να σου εξηγήσουν που βασίζουν την άποψή τους.	2.45	0.60	2.18	0.72

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 43, η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες, όσον αφορά τους μέσους όρους, εντοπίζεται στο τέταρτο υποερώτημα, που αναφέρεται στις εξηγήσεις που ζητούν οι μαθητές από τους φίλους τους. Η διαφορά είναι 0.27 υπέρ της ομάδας Α. Ύστερα, ακολουθεί το τρίτο υποερώτημα, που αναφέρεται στις εξηγήσεις που δίνουν οι ίδιοι, με διαφορά 0.26 υπέρ της ομάδας Α. Στην τρίτη θέση είναι το δεύτερο υποερώτημα, σχετικά με το πόσο συχνά συμφωνούν αμέσως με έναν φίλο τους που διαφωνεί, με διαφορά 0.07 υπέρ της ομάδας Α. Και, τέλος, τέταρτο κατά σειρά βρίσκεται το πρώτο υποερώτημα, σχετικά με την αποχώρησή τους από μία συζήτηση που διαφωνούν, με διαφορά 0.03 υπέρ της ομάδας Β.

Επιχειρώντας να γίνει συνολική αποτίμηση του βαθμού εισαγωγής της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή τους συναναστροφή με τους φίλους τους, δημιουργήθηκε μία ιεραρχική κλίμακα, όπου το 1 σημαίνει «Καθόλου» και το 12 «Απόλυτα», με βάση τα υποερωτήματα που προηγήθηκαν. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε ομάδα ξεχωριστά:

Πίνακας 44: Παρουσίαση συνολικής αποτίμησης του βαθμού εισαγωγής της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή συναναστροφή των μαθητών με τους φίλους τους

Ομάδα	Μεγαλύτερος βαθμός	Μικρότερος βαθμός	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	12	7	10.72	1.06
B (Βασικό ΑΠΣ)	12	4	10.16	1.50

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στις συζητήσεις με τους φίλους τους, διαφέρει σημαντικά (διαφορά 0.56), υπέρ της ομάδας A. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δύο ομάδες, σχετικά με τον βαθμό εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στις συζητήσεις με τους φίλους τους, καθώς η τιμή p είναι μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p=0.026<0.05$).

4.3.2. Εφαρμογή της επιχειρηματολογίας στην επικοινωνία των μαθητών με τους γονείς τους

EP.5β: Όταν συζητάς με τους γονείς σου για ένα θέμα και έχεις διαφορετική άποψη, τι κάνεις;

Πίνακας 45: Απαντήσεις μαθητών σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται, όταν έχουν διαφορετική άποψη από τους γονείς τους

	Σπάνια						Συχνά						Πάντα					
	Ρητορική		ΑΠΣ		Σύνολο		Ρητορική		ΑΠΣ		Σύνολο		Ρητορική		ΑΠΣ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σταματάς τη συζήτηση και αποχωρείς.	44	75.9	39	69.6	83	72.8	14	24.1	13	23.2	27	23.7	0	0	4	7.1	4	3.5
Ακούς τι σου λένε και συμφωνείς αμέσως.	32	55.2	27	48.2	59	51.8	23	39.7	23	41.1	46	40.4	3	5.2	6	10.7	9	7.9
Τους εξηγείς πού βασίζεις την άποψή σου.	4	6.9	8	14.3	12	10.5	9	15.5	14	25	23	20.2	45	77.6	34	60.7	79	69.3
Ζητάς από τους γονείς σου να σου εξηγήσουν που βασίζουν την άποψή τους.	3	5.2	13	23.2	16	14	17	29.3	24	42.9	41	36	38	65.5	19	33.9	57	50

Η πλειοψηφία των μαθητών (72.8%) από το σύνολο του δείγματος ανέφεραν πως σπάνια αποχωρούν από μία συζήτηση με τους γονείς τους, όταν έχουν διαφορετική άποψη, εκ των οποίων οι περισσότεροι, κατά περίπου 6%, ανήκουν στην ομάδα Α. Περίπου το 24% από το σύνολο του δείγματος επιλέγει συχνά να αποχωρεί από τις συζητήσεις με τους γονείς του, όταν διαφωνεί, χωρίς να παρατηρείται κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Ενώ, ένα μικρό ποσοστό, περίπου 4%, το οποίο προέρχεται εξολοκλήρου από την ομάδα Β, επιλέγει πάντα να αποχωρεί.

Περίπου το 52% των μαθητών σπάνια συμφωνεί αμέσως με τους γονείς τους, όταν έχουν διαφορετική άποψη. Από αυτούς το μεγαλύτερο μέρος, κατά 7%, ανήκει στην ομάδα Α. Ο ίδιος αριθμός παιδιών και από τις δύο ομάδες (N=23) δήλωσαν πως συχνά αποχωρούν από μία συζήτηση με τους γονείς τους, όταν δεν συμφωνούν οι απόψεις τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της ομάδας Α, περίπου 8 στους 10, εξηγούν πάντα στους γονείς τους πού βασίζουν την άποψή τους, οι μαθητές της ομάδας Β είναι κατά περίπου 17% λιγότεροι, που δίνουν και αυτοί εξηγήσεις.

Τέλος, πάνω από τους μισούς μαθητές της ομάδας Α, περίπου κατά 16%, δήλωσαν πως πάντα ζητούν από τους γονείς τους εξηγήσεις, όταν έχουν διαφορετική άποψη, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας Β, όπου μόνο περίπου 3 στους 10 ακολουθούν αυτή την τακτική.

Πίνακας 46: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τις απαντήσεις μαθητών σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται, όταν έχουν διαφορετική άποψη από τους γονείς τους

	Ομάδα Α		Ομάδα Β	
	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση	Μ. όρος	Τυπική απόκλιση
Σταματάς τη συζήτηση και αποχωρείς.	2.76	0.43	2.63	0.62
Ακούς τι σου λένε και συμφωνείς αμέσως.	2.50	0.60	2.38	0.68
Τους εξηγείς πού βασίζεις την άποψή σου.	2.71	0.59	2.46	0.74
Ζητάς από τους γονείς σου να σου εξηγήσουν πού βασίζουν την άποψή τους.	2.60	0.59	2.11	0.75

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα των μέσων όρων, η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εντοπίζεται στο τέταρτο υποερώτημα, που αναφέρεται στις εξηγήσεις που ζητούν οι μαθητές από τους γονείς τους. Η διαφορά είναι 0.49 υπέρ της ομάδας Α. Ύστερα, ακολουθεί το τρίτο υποερώτημα, που αναφέρεται στις εξηγήσεις που δίνουν οι ίδιοι, με διαφορά 0.25 υπέρ της ομάδας Α. Στην τρίτη θέση είναι το πρώτο υποερώτημα, σχετικά με το πόσο συχνά συμφωνούν αμέσως με τους γονείς τους, όταν διαφωνούν, με διαφορά 0.13 υπέρ της ομάδας Α. Και, τέλος, τέταρτο κατά σειρά βρίσκεται το δεύτερο υποερώτημα, σχετικά με την αποχώρησή τους από μία συζήτηση που διαφωνούν, με διαφορά 0.12 υπέρ της ομάδας Α.

Επιχειρώντας να γίνει συνολική αποτίμηση του βαθμού εισαγωγής της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή συναναστροφή των μαθητών με τους γονείς τους, δημιουργήθηκε μία ιεραρχική κλίμακας, όπου το 1 σημαίνει «Καθόλου» και το 12 «Απόλυτα», με βάση τα υποερωτήματα που προηγήθηκαν. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε ομάδα ξεχωριστά:

Πίνακας 47: Παρουσίαση συνολικής αποτίμησης του βαθμού εισαγωγής της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή συναναστροφή των μαθητών με τους γονείς τους

Ομάδα	Μεγαλύτερος βαθμός	Μικρότερος βαθμός	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A (Ρητορικής)	12	6	10.55	1.20
B (Βασικό ΑΠΣ)	12	4	9.57	1.92

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως ο μέσος όρος των δύο ομάδων, σχετικά με την εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στις συζητήσεις με τους γονείς τους διαφέρει σημαντικά (διαφορά 0.98), υπέρ της ομάδας Α. Προκειμένου να εξεταστεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U Test. Ο έλεγχος έγινε με χρήση μη παραμετρικού test, γιατί η κατανομή δεν είναι κανονική.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann – Whitney υπέδειξαν, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στις δύο ομάδες, σχετικά με τον βαθμό εισαγωγής της επιχειρηματολογίας στις συζητήσεις με τους γονείς τους, καθώς η τιμή p είναι μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας ($p=0.002<0.05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, αναφορικά με κάθε ερευνητικό ερώτημα. Επιπλέον, όπου είναι εφικτό, γίνεται μία προσπάθεια σύνδεσης αυτών των αποτελεσμάτων με τα κυριότερα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο τρίτο κεφάλαιο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας και με τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

5.1 Βασικά Συμπεράσματα

5.1.1 Η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα δομικά μέρη της επιχειρηματολογίας

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα της Ρητορικής έχει συμβάλλει θετικά στην αναγνώριση των δομικών μερών της επιχειρηματολογίας. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Ρητορικής δήλωσαν πως γνωρίζουν τον όρο «επιχείρημα» και «αντεπιχείρημα». Επίσης, όπως φαίνεται, έχουν συνειδητοποιήσει, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που έχουν διδαχθεί την επιχειρηματολογία μόνο με βάση το ΑΠΣ, πως βασική επιδίωξη της επιχειρηματολογίας είναι η πειθώ. Σχετικά με την αναγνώριση των επιχειρηματολογικών κειμένων, η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε πως η συμμετοχή στο πρόγραμμα της Ρητορικής είχε επίσης θετική επίδραση, καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό κατάφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό να εντοπίσουν το αντίστοιχο κειμενικό είδος. Η μεγαλύτερη δυσκολία που εντοπίστηκε στους μαθητές της ομάδας που έχουν διδαχθεί την επιχειρηματολογία μόνο με βάση το ΑΠΣ να διακρίνουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, μπορεί να ερμηνευθεί λόγω της περιορισμένης διδασκαλίας μη αφηγηματικών κειμένων στις τάξεις του Δημοτικού.

Όσον αφορά την αποδόμηση του επιχειρηματολογικού κειμένου, οι μαθητές που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα της Ρητορικής παρουσιάζονται περισσότερο ικανοί, καθώς κατάφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό να εντοπίσουν τα δομικά μέρη του εν λόγω κειμενικού είδους. Τα παραπάνω αποτελέσματα καταδεικνύουν πως οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα της Ρητορικής έχουν κατακτήσει το θεωρητικό υπόβαθρό της επιχειρηματολογίας και τη σχετική ορολογία αυτής, δηλαδή, τη «μεταγλώσσα» του κειμενικού είδους που εξετάζεται.

Η αναγνώριση του κειμενικού είδους έχει ιδιαίτερη αξία για τον αναγνώστη, καθώς μέσω αυτής του δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσει τον σκοπό του συγγραφέα, μια και αυτός έχει άμεση εξάρτηση με τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου. Επιπρόσθετα, ο αναγνώστης είναι πιθανό να εξελιχθεί και σε έναν ικανό συγγραφέα, ανάλογου κειμενικού είδους με αυτό που αναγνωρίζει, καθώς κατέχει τα δομικά μέρη που το αποτελούν (Jones, Clark & Reutzell, 2016).

5.1.2 Η ικανότητα των μαθητών να παραγάγουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο

Το πρόγραμμα της Ρητορικής, όπως αυτό παρουσιάστηκε στην ενότητα 3.2, είχε ως κύριο στόχο να μυήσει τους μαθητές στον επικοινωνιακό σκοπό της επιχειρηματολογίας, την πειθώ, με τη βοήθεια δραστηριοτήτων που προάγουν, κυρίως, τον διάλογο μεταξύ των μαθητών και τους εισάγουν σε διλληματικές καταστάσεις. Αυτό, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, είχε άμεσο αντίκτυπο στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία ήταν περιορισμένη στο πρόγραμμα της Ρητορικής. Έτσι, ενώ οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα δομικά μέρη της επιχειρηματολογίας, ύστερα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, δεν κατέστησαν το ίδιο ικανοί, όταν χρειάστηκε να αξιοποιήσουν οι ίδιοι αυτά τα δομικά μέρη στην παραγωγή του δικού τους επιχειρηματολογικού κείμενου.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές και των δύο ομάδων κατάφεραν σε ένα σημαντικό ποσοστό, χωρίς ουσιαστικές αποκλίσεις μεταξύ τους, να παρουσιάσουν τη θέση και τα δεδομένα τους. Σχετική ομοιογένεια παρατηρήθηκε και στο πλήθος των επιχειρημάτων που χρησιμοποίησαν τα μέλη και των δυο ομάδων, γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας (Dolz, 1996), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές σε αυτή την ηλικία είναι σε θέση να δικαιολογήσουν την άποψή τους με επιχειρήματα, χωρίς τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας.

Επιπλέον, ουσιαστική διαφορά δεν παρατηρήθηκε ούτε και στην παρουσίαση των ενισχύσεων και των αντεπιχειρημάτων. Οι μαθητές που έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Ρητορικής, παρόλο που ήταν περισσότερο ικανοί να εντοπίσουν τα δύο αυτά δομικά στοιχεία στο επιχειρηματολογικό κείμενο, όταν κλήθηκαν να παραγάγουν το δικό τους επιχειρηματολογικό κείμενο δεν τα αξιοποίησαν στο έπακρον.

Όσον αφορά την παρουσίαση των συμπερασμάτων και τη συνεκτικότητα των κειμένων των μαθητών παρατηρήθηκε μία αξιοσημείωτη διαφορά. Οι μαθητές της ομάδας Β, που έχουν διδαχθεί την επιχειρηματολογία μόνο με βάση το ΑΠΣ, ήταν περισσότερο ικανοί να παρουσιάσουν το συμπέρασμά τους, αλλά και να παραγάγουν κείμενα με μεγαλύτερη συνεκτικότητα από αυτά των μαθητών της ομάδας Α. Το Διαθεματικού Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας λαμβάνουν ιδιαίτερη μέριμνα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και ειδικά για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Τελικός στόχος των δραστηριοτήτων που προτείνονται από το ΑΠΣ είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης οργάνωσης κάθε κειμενικού είδους, δηλαδή, της υπερδομής (Φτερνιάτη, 2015). Οι μαθητές του Δημοτικού, από τις πρώτες τάξεις του, κατά τη διδασκαλία του τρόπου με τον οποίον μπορούν να δομήσουν το κείμενο που παραγάγουν, μαθαίνουν, πως για να είναι ολοκληρωμένο θα πρέπει να ακολουθεί την εξής δομή: πρόλογος, κυρίως θέμα - ανάπτυξη, επίλογος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ερμηνευθεί και η ευστοχία στην παρουσίαση των συμπερασμάτων, ως επίλογος,

στα κείμενα των μαθητών της ομάδας Α, οι οποίοι έχουν διδαχθεί την επιχειρηματολογία μόνο με βάση το ΑΠΣ, αλλά και τα υπόλοιπα κειμενικά είδη, ακολουθώντας την παραπάνω δομή (πρόλογος, κυρίως θέμα- ανάπτυξη, επίλογος).

Η διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή του γραπτού λόγου, σύμφωνα με το ΑΠΣ είναι «μια διαδικασία που διέρχεται από τρία στάδια: α) την προετοιμασία, δηλαδή τον γενικό σχεδιασμό (προσυγγραφικό στάδιο), β) τη γραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου (συγγραφικό) και γ) τον έλεγχο της πρώτης εκδοχής και τις πιθανές διορθώσεις και συμπληρώσεις, (μετασυγγραφικό στάδιο)» (ΔΕΠΠΣ, σελ.42). Πιο συγκεκριμένα για το μετασυγγραφικό στάδιο το Α.Π. καθορίζει, περαιτέρω επεξεργασία του κειμένου από τον ίδιο τον μαθητή με τη μορφή μιας καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης με σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια ποιότητας του λόγου και με τη βοήθεια των πινάκων αυτοαξιολόγησης που προσφέρονται στα βιβλία. Επιπλέον, δίνεται στο τέλος «η δυνατότητα ανταλλαγής γραπτών μεταξύ των μαθητών και σχετικής συζήτησης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε μέσω αυτής της μορφής ετεροαξιολόγησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές λάθη και ελλείψεις που είναι δυνατόν να παρατηρηθούν κατά την παραγωγή ενός κειμένου και να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες αναγνώστη (μεταγνωστικές δεξιότητες)» (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. Βιβλία Δασκάλου Ε΄ και ΣΤ΄, 2006, σελ. 24).

Όλες οι τεχνικές αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν θεωρείται πως ωθούν τους μαθητές να διαμορφώσουν μια κριτική στάση απέναντι στην κάθε κειμενική δομή (Φτερνιάτη, 2015). Οι μαθητές για να κατανοήσουν ή να παράγουν ένα επικοινωνιακό κείμενο θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τις αναγκαίες μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι μαθητές με ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες δεν γνωρίζουν μόνο τις απαραίτητες στρατηγικές για τη συγγραφή ενός κειμένου, αλλά είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν τη στιγμή που χρειάζεται (Σπαντιδάκης, 2011).

Με βάση τα παραπάνω ένα, επίσης, εύλογο συμπέρασμα για την καλύτερη επίδοση των μαθητών, που έχουν διδαχθεί την επιχειρηματολογία βασιζόμενοι στο ΑΠΣ, σχετικά με την παρουσίαση των συμπερασμάτων τους στα κείμενα που παρήγαγαν, είναι πως, ακολουθώντας το ΑΠΣ για τη διδασκαλία όλων των κειμενικών ειδών, έχουν αναπτύξει περισσότερο τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, μέσω των τεχνικών αξιολόγησης που προτείνονται από το ΑΠΣ, σε αντιδιαστολή με τους μαθητές που έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Ρητορικής, το οποίο ήταν εστιασμένο, κυρίως, στον επικοινωνιακό σκοπό της επιχειρηματολογίας, την πειθώ. Εν ολίγοις, ενώ οι μαθητές της Ρητορικής αναγνωρίζουν τη δομή της επιχειρηματολογίας, ενδεχομένως, η έλλειψη επαρκών μεταγνωστικών δεξιοτήτων να αποτελεί για αυτούς τροχοπέδη κατά τη συγγραφή ανάλογου κειμένου. Ωστόσο, αυτή η ερμηνεία θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Οι παραπάνω πιθανές ερμηνείες, βασίζονται και στην πληροφορία πως οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ανήκουν σε ένα σχολείο το οποίο ακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με το πρώτο σχολείο, τις προσταγές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Αναφορικά με την έκταση των κειμένων και τη συνοχή τους δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, οι οποίες παρήγαγαν επί το πλείστον κείμενα μικρής έκτασης και χρησιμοποίησαν περίπου τον ίδιο αριθμό κειμενικών δεικτών. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, στις οποίες παρατηρήθηκε αύξηση των κειμένων των μαθητών που συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας και αύξηση των κειμενικών δεικτών αντίστοιχα (Εγγλέζου, 2012·Dolz, 1996·Rojas-Drummond & Zapata, 2004). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στις προηγούμενες έρευνες στόχος των προγραμμάτων διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας, μεταξύ άλλων, ήταν και η τελική παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων, σε αντίθεση με το πρόγραμμα Ρητορικής, το οποίο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιδιώκει πρωτίστως την παραγωγή προφορικού λόγου.

Η παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου απαιτεί σύνθετες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που καθιστά τη συγγραφή του δύσκολη. Από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνεται, συμπερασματικά, πως, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες, η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας δεν θα πρέπει να είναι ευκαιριακή ούτε και να περιορίζεται στο πλαίσιο ενός μεμονωμένου μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά είναι συμβατά με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες κατέληξαν πως η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας θα πρέπει να ενσωματωθεί σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (Ryu & Sandoval, 2012·Sampson et al., 2013·Simon & Maloney, 2007·Zohar & Nemet, 2002).

5.1.3 Η αξιοποίηση της επιχειρηματολογίας των μαθητών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τον κύριο στόχο του προγράμματος της Ρητορικής, δηλαδή την αναγνώριση και την υιοθέτηση της επιχειρηματολογίας ως του κύριου μέσου πειθούς, από τα αποτελέσματα φαίνεται πως ο στόχος αυτός επετεύχθη. Αρχικά, οι περισσότεροι από τους μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Ρητορικής, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, επιχειρηματολογώντας στοχεύουν να πείσουν τον συνομιλητή τους. Επιπλέον, οι ίδιοι μαθητές, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, έχουν εντάξει πιο συστηματικά τον επιχειρηματολογικό λόγο στις συζητήσεις τους τόσο με τους γονείς τους όσο και με τους φίλους τους, συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν διδαχθεί την επιχειρηματολογία με βάση το ΑΠΣ. Οι μαθητές που έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Ρητορικής τείνουν να ζητούν πιο συχνά εξηγήσεις από τους

φίλους τους και τους γονείς τους σε περίπτωση διαφωνίας, αλλά, και οι ίδιοι επιχειρούν πιο συχνά να αιτιολογήσουν την επιλογή της θέσης τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, οι δομικές διαδικασίες της σκέψης και της γλώσσας αποτελούν, μεταξύ άλλων, προϊόν σύλληψης του συλλογικού νου. Επιπλέον, οι μαθητές οικειοποιούνται αυτές τις συλλογικές συλλήψεις μέσα από διαδικασίες άμεσης διδασκαλίας και ρυθμιζόμενης βοήθειας και καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2004). Φαίνεται, λοιπόν, πως η καθοδηγούμενη έκθεση των μαθητών σε επικοινωνιακές καταστάσεις που απαιτούσαν τη χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου, ως μέσο πειθούς, με αφορμή το πρόγραμμα της Ρητορικής, είχε ως συνέπεια τη μεγαλύτερη οικειοποίηση αυτού στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Μολονότι η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος Ρητορικής στον επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού, ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν. Μέσα από αυτούς τους περιορισμούς, παράλληλα, προβάλλονται κάποιοι βασικοί προσανατολισμοί για τη μελλοντική εκπαιδευτική έρευνα.

Όπως αναφέρθηκε και στο τρίτο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, στη νατουραλιστική έρευνα, όπως η παρούσα, μελετώντας τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες, οι λεγόμενοι «τρίτοι» παράγοντες. Η παρεμβολή αυτών μπορεί να οδηγήσει στην συγκάλυψη της πραγματικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών που υπόκεινται σε εξέταση (Παρασκευόπουλος, 1993). Στην παρούσα έρευνα οι «τρίτοι» παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να νοθεύσουν τα αποτελέσματα, σχετικά με την επίδραση του προγράμματος Ρητορικής στη παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου, είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συνολική επίδοση του μαθητή, και όχι μόνο με την επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας που ελήφθη υπόψη στην παρούσα έρευνα. Επίσης, η ύπαρξη ή μη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελεί έναν κρίσιμο «τρίτο» παράγοντα. Οι «τρίτοι» παράγοντες που θα μπορούσαν να νοθεύσουν τα αποτελέσματα, σχετικά με την ενσωμάτωση της επιχειρηματολογίας στις καθημερινές συζητήσεις με τους γονείς και τους φίλους τους, ως μέσο πειθούς, είναι ο βαθμός στον οποίο το περιβάλλον των μαθητών προάγει την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης και σε ποιον βαθμό τους δίνεται η δυνατότητα να εξωτερικεύουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, να υπερασπίζονται τις ιδέες τους με επιχειρήματα, αλλά, και να κρίνουν τις ιδέες των άλλων. Ο όρος «περιβάλλον» αναφέρεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, ενώ οι βασικότεροι φορείς κοινωνικοποίησής του, όπως η οικογένεια και το σχολείο, κατέχουν κυρίαρχη θέση (Λεονταρή, 1998).

Επιπροσθέτως, το μέγεθος του δείγματος της έρευνας είναι τέτοιος που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων της. Τέλος, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, της ικανότητάς τους να παράγουν επιχειρηματολογικό κείμενο και τον βαθμό ένταξης της επιχειρηματολογίας στις συζητήσεις τους κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και δεν αποτελούν προϊόν κάποιου σταθμισμένου τεστ.

5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι σημερινοί μαθητές, και ενεργοί πολίτες του αύριο, καλούνται να προσαρμοστούν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται έμφαση στην ανάγκη ανάπτυξης μεθοδολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων υψηλής τάξης. Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν, μεταξύ άλλων, τις δεξιότητες επικοινωνίας, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης και αξιολόγησης των πληροφοριών, είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ. Προς αυτή την κατεύθυνση, μπορεί να σταθεί αρωγός η ένταξη στοχοθετημένου προγράμματος διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου στις τάξεις του Δημοτικού, καθώς αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων. Επιπλέον, ασκούμενοι οι μαθητές στις απαιτήσεις ενός επιτυχούς επιχειρηματολογικού λόγου, παράλληλα, εκπαιδεύονται προς μία ενεργό πολιτειότητα, η οποία αποτελεί ένα ουσιώδες στοιχείο στην κοινωνία των πολιτών. Καθίσταται, επομένως, σαφές πως η περαιτέρω έρευνα, σχετικά με τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου στους μαθητές του Δημοτικού, είναι αναγκαία και θα έχει προσθετική αξία στις ήδη υπάρχουσες.

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μία ατέρμονη διαδικασία και μέσω αυτής συντελείται η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, στοχεύοντας στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσον αφορά τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, οι μελλοντικές σχετικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν το θέμα λαμβάνοντας υπόψη και τους «τρίτους» παράγοντες, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός αντίστοιχου προγράμματος, που έχει ως επίκεντρό του την επιχειρηματολογία, να εξεταστεί, επιπλέον, το επίπεδο μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, η συνολική επίδοση των μαθητών σε όλα τα μαθήματα, η ύπαρξη ή μη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς, και το περιβάλλον των μαθητών -οικογενειακό, φιλικό, σχολικό-, προκειμένου να εξεταστούν εάν και κατά πόσο οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτό ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston London: Kluwer Academic Publishers.
- Andrews, R. (2005). Models of argumentation in educational discourse. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25 (1), 107-127.
- Apothéloz, D., Brandt, Y. P., & Quiroz, G. (1993). The function of negation in argumentation. *Journal of Pragmatics*, 19 (1), 23-38.
- Akiguet, S., & Piolat, A. (1996). Insertion of connectives by 9-to 11-year-old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10 (2), 253-270.
- Aydeniz, M., Pabuccu, A., Cetin, P. S., & Kaya, E. (2012). Argumentation and students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10 (6), 1303-1324.
- Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8, 94–103.
- Bench-Capon, T., & Dunne, P. E. (2007). Argumentation in artificial intelligence. *Artificial intelligence*, 171 (10-15), 619-641.
- Bentahar, J., Moulin, B., & Bélanger, M. (2010). A taxonomy of argumentation models used for knowledge representation. *Artificial Intelligence Review*, 33 (3), 211-259.
- Bereiter, C., Scardamalia, M., & Burtis, P. J. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Blair, A. J., & Johnson, R. H. (1982). The Current State of Informal Logic. *Informal Logic*, 9 (2), 147-151.
- Blair, A. J., & Johnson, R. H. (2000). Informal Logic: An Overview. *Informal Logic*, 20 (2), 93-107.
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 419-438.
- Brassart, D. G. (1996). Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in 8 to 13 years olds. *Argumentation*, 10 (2), 163-174.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Çavdar, G., & Doe, S. (2012). Learning through writing: teaching critical thinking skills in writing assignments. *PS: Political Science & Politics*, 45 (2), 298-306.

- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (2), 230-284.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4th ed. Pearson Education Limited.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10 (2), 227-251.
- Dowding, T. J. (1993). The application of a spiral curriculum model to technical training curricula. *Educational Technology*, 33 (7), 18-28.
- Duschl, R. A., & Osborne, A. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43 (2), 44-48.
- Evagorou, M., & Avraamidou, L. (2008). Technology in support of argument construction in school science. *Educational Media International*, 45 (1), 33-45.
- Flower, L., & Hayes, R. J. (1981a). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981b). The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning. *Research in the Teaching of English*, 15 (3), 229-243.
- Good, R., Mellon, K. E., & Kromhout, A. R. (1978). The work of Jean Piaget. *Journal of Chemical Education*, 55 (11), 688-693.
- Goodwyn, A., & Stables, A. W. (Eds.). (2004). *Learning to read critically in language and literacy*. Sage.
- Harden, R. M. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical teacher*, 21 (2), 141-143.
- Harris, K. R., Ray, A., Graham, S., & Houston, J. (2018). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th Grade students experiencing writing difficulties. *Reading and Writing*, 1-24.
- Hayes, R. J., & Flower, L. S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis. Στο P. Mosenthal, L. Tamar, & S. A. Walmsley, *Research on writing* (σσ. 207-220). New York: Longman, Inc.
- Hayes, R. J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Στο R. Indrisano, & J. R. Squire, *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (σσ. 6-44). Newark: International Reading Association.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Lang. Teach*, 46, 53-70.

- Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 8-28.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. Στο *In Second international handbook of science education* (σσ. 1001-1015). Springer, Dordrecht.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2016). Teaching text structure: Examining the affordances of children's informational texts. *The Elementary School Journal*, 117(1), 143-169.
- Kaufert, D. S., & Geisler, C. (1991). A scheme for representing written argument. *Journal of Advanced Composition*, 11 (1), 107-122.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1-26.
- Kolstø, S. D., & Ratcliffe, M. (2007). Social Aspects of Argumentation. Στο *Argumentation in science education* (σσ. 117-136). Springer.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science education*, 77 (3), 319-337.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94 (5), 810-824.
- Lazarou, D. (2009). Learning to TAP: An effort to scaffold students' argumentation in science. *Paper presented at the biennial conference of the European Science Education Research Association*, İstanbul, Turkey.
- Lippi, M., & Torroni, P. (2016). Argumentation Mining: State of the Art and Emerging Trends. *ACM Transactions on Internet Technology (TOIT)*, 16 (2), 10-25.
- Macagno, F., & Walton, D. (2014). Argumentation schemes and topical relation. Στο G. Gobber, & A. Rocci, *Language, reason and education* (σσ. 185–216). Bern: Peter Lang.
- Macagno, F., & Walton, D. (2015). Classifying the patterns of natural arguments. *Philosophy & Rhetoric*, 48 (1), 26-53.
- Makar, K., Bakker, A., & Ben-Zvi, D. (2015). Scaffolding norms of argumentation-based inquiry in a primary mathematics classroom. *ZDM*, 47 (7), 1107-1120.
- Mitchell, S., & Riddle, M. (2004). Developing a toolkit for tackling academic discourse. *Learning to read critically in language and literacy*, 65-85.
- Newton, P., Driver, R., & Osborne, J. (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of science education*, 21 (5), 553-576.
- Nussbaum, E. M. (2005). The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments During Writing. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 157–169.

- Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46 (2), 84-106.
- Ogan-Bekiroglu, F., & Aydeniz, M. (2013). Enhancing pre-service physics teachers' perceived self-efficacy of argumentation-based pedagogy through modelling and mastery experiences. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9 (3), 233-245.
- O'Keefe, D. J. (1999). How to handle opposing arguments in persuasive messages: A meta-analytic review of the effects of one-sided and two-sided messages. *Annals of the International Communication Association*, 22 (1), 209-249.
- Osana, H. P., & Seymour, J. R. (2004). Critical thinking in preservice teachers: A rubric for evaluating argumentation and statistical reasoning. *Educational Research and Evaluation*, 10 (4-6), 473-498.
- Potter, S. (2006). *Doing postgraduate research*. Sage.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435-448.
- Reed, C., & Rowe, G. (2005). Translating Toulmin diagrams: Theory neutrality in argument representation. *Argumentation*, 19 (3), 267-286.
- Reigeluthi, C. M. (1999). The elaboration theory: Guidance for scope and sequence decisions. Στο *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, (Τόμ. 2, σσ. 425-453).
- Rojas-Drummond, S., & Zapata, M. P. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and education*, 18 (6), 539-557.
- Ryu, S., & Sandoval, W. A. (2012). Improvements to elementary children's epistemic understanding from sustained argumentation. *Science Education*, 96 (3), 488-526.
- Sampson, V., & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92 (3), 447-472.
- Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J., & Witte, S. (2013). Writing to learn by learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education*, 97 (5), 643-670.
- Scholtz, Z., Braund, M., Hodges, M., Koopman, R., & Lubben, F. (2008). South African teachers' ability to argue: The emergence of inclusive argumentation. *International Journal of Educational Development*, 28 (1), 21-34.

- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. Στο M. M. Nathalie, & A. Perret-Clermont, *Argumentation and education* (σσ. 91-126). Boston: Springer.
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 235-260.
- Simon, S., & Maloney, J. (2007). Activities for promoting small-group discussion and argumentation. *School Science Review*, 88, 49-58.
- Simon, S. (2008). Using Toulmin's Argument Pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31 (3), 277-289.
- Thoron, C. A., & Myers, E. B. (2012). Effects of Inquiry-based Agriscience Instruction on Student Scientific Reasoning. *Journal of Agricultural Education*, 53 (4), 156-170.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. England: Cambridge university press.
- van Eemeren, F. H., & Grootendort, R. (1995). Perelman and the Fallacies. *Philosophy & Rhetor*, 28 (2), 122-133.
- van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2015). The Case of Pragma-Dialectics. Στο F. van Eemeren, *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse* (σσ. 149-180). Switzerland: Springer, Cham.
- van Eemeren, F. H., Jackson, S., & Jacobs, S. (2015). Argumentation. Στο *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse* (σσ. 3-25). Springer, Cham.
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (8), 952-977.
- Walton, D. N., & Reed, C. A. (2002). Argumentation Schemes and Defeasible Inferences. *In Workshop on computational models of natural argument, 15th european conference on artificial intelligence*, (σσ. 11-20).
- Walton, D. (2010a). A dialogue model of belief. *Argument and Computation*, 1 (1), 23-46.
- Walton, D. (2010b). Similarity, precedent and argument from analogy. *Artificial Intelligence and Law*, 18 (3), 217-246.
- Walton, D. (2011). Argument mining by applying argumentation schemes. *Studies in Logic*, 4 (1), 38-64.
- Walton, D., & Sartor, G. (2013). Teleological Justification of Argumentation Schemes. *Argumentation*, 27 (2), 111-142.
- Walton, D., & Macagno, F. (2016). A Classification System for Argumentation Schemes. *Argument & Computation*, 6 (3), 219-245.

- Zimmerman, B. B. (1998). Linda Flower and social cognition: Constructing a view of the writing process. *Journal of Computer Documentation*, 22 (3), 25-37.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

Ελληνικές

- Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, & Β. Κόμης, *Συνεργατική τεχνολογία. Συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αλαχιώτης, Σ. (χ.χ). Στοιχεία από τον Παιδαγωγικό Σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.
- Αριστοτέλης. (2002). *Ρητορική* (Τόμ. 1ος: Βιβλίο Α). (Δ. Λυπουρλής, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γώτη, Ε. (2010). *Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού: η συμβολή των κειμένων*. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Δάλλας, Μ. (2017). Από τον διαισθητικό στον μαθηματικό συλλογισμό: Επιχειρηματολογία στη ΣΤ' Δημοτικού κατά τη διδασκαλία εξισώσεων. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: εκπαίδευση και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*, (σσ. 340-352). Αθήνα.
- Εγγλέζου, Φ. (2012). Η μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων ως 'εργαλείο' διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (σσ .1-10)*. Αθήνα.
- Εγγλέζου, Φ. Γ. (2014). *Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εγγλέζου, Φ. (2017). Διδασκαλία της επιχειρηματολογικής πειθούς και ρητορική παιδαγωγική: ένα παράδειγμα πειραματικής εφαρμογής σε μαθητές Δημοτικού. *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας* (4), σσ. 21-29.

- Gagarin, M. (2003). Είκος και πειθώ: Ο Πλάτων και η πρόιμη ελληνική ρητορική. Στο Δ. Σπαθαράς, & Λ. Τζαλλήλα (Επιμ.), *Πειθώ. Η Ρητορική. Δεκατρία μελετήματα* (Π. Σεράνης, Μεταφρ., σσ. 31-62). Αθήνα: Σμίλη.
- Ζούρου, Κ. (2009). Εγκαθιδρυμένη και κοινωνικά κατανεμημένη μάθηση μέσω υπολογιστή. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, & Β. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατικές Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο-συμφραζόμενα-γραμματική. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ. 355-371.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kennedy, G. (2005). *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2005). Τα κειμενικά είδη και η διδασκαλία τους. *Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. Παρουσία. Επιστημονικό περιοδικό του Συλλόγου Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*, σσ. 77-85.
- Κωσταράς, Γ. Φ. (1991). *Φιλοσοφική προπαιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσλινη, Ε. Γ. (2006). Το φιλοσοφικό επιχείρημα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 74-81). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2010). Έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο; Η παιδαγωγική σημασία του διλήμματος. Στο Συλλογικό, *Σελίδες στην οθόνη ή στο χαρτί (Το μέλλον της ανάγνωσης)* (σσ. 156-166). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Η Σχολική τάξη κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου τ. β΄*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγουρας, Η. Γ. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέσσιου, Δ. (2003). Η παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος και ως συνεργατική δραστηριότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 43-59.
- Μεταξάς, Ν. Κ. (2011). *Η ανάλυση της επιχειρηματολογίας των καθηγητών μαθηματικών ως εργαλείο μελέτης της επαγγελματικής τους γνώσης*. Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Τμήμα Μαθηματικών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.

- Ξάνθη, Σ. (2015). Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ' - ΣΤ' δημοτικού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 1*, 104-124.
- Παγκουρέλια, Ε. Δ. (2013). *Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στο λύκειο: Εκπαιδευτικές πρακτικές* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29737).
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1985). *Λογική*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993): *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμ. Α' και Β', Αθήνα.
- Πετροπούλου, Ο., Βασιλικοπούλου, Μ., & Ρετάλης, Σ. (2011). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω εμπλουτισμένων ρουμπρικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 2*(3), 195-214.
- Προεδρικό Διάταγμα 583/1982 (ΦΕΚ 107/ τ. Α' / 31-8-1982). Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου.
- Προεδρικό Διάταγμα 528/1984 (ΦΕΚ 185/ τ. Α' / 28-11-1984). Αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών Δ' και Ε' τάξεων και νεοελληνικής γλώσσας Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β' τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου.
- Ράλλη, Μ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού «Δάφνη» για την καλλιέργεια στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 102-109). Βόλος: ΠΤΔΕ Παν. Θεσσαλίας και την ΕΤΠΕ.
- Rapp, C. (2012). *Εισαγωγή στον Αριστοτέλη*. (Π. Θανασάς, Επιμ., & Η. Τσιριγκάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Οκτώ.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Υπουργική Απόφαση Γ1/58 (ΦΕΚ 93/τ. Β' /10-2-1999). Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο.
- Φτερνιάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: αρχές και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά-το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε' και Στ'). *Νέα Παιδεία, 126*, 51-68.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). «Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16*, σσ. 114-130.

Παράρτημα Α

Βιβλία Γ' Δημοτικού

Ενότητα 1.4: Ο κόσμος γύρω μας

- 5 Πριν τηλεφωνήσουν στο Δήμο, τα παιδιά συζήτησαν στην τάξη. Αποφάσισαν τι θα ζητήσουν από το δήμαρχο και γιατί. Συζητήστε στην τάξη μερικές προτάσεις που θέλετε να κάνετε στο δικό σας Δήμο.

Τι ζητάμε;

.....

Για ποιους λόγους; (γιατί, επειδή)

.....

.....

.....

.....

.....



- 4 Διάβασε τα λόγια της Εφημερίδας στη σελίδα 69 και υπογράμμισε γιατί πρέπει να γίνεται ανακύκλωση χαρτιού. Στη συνέχεια συμπλήρωσε τον πίνακα:

Εφημερίδα: Πρέπει να συμμετέχουμε στην ανακύκλωση χαρτιού, διότι

.....

.....

.....



- 5 Τι θα έλεγες στους γονείς σου για να τους πείσεις να ανακυκλώνουν κι αυτοί το χαρτί που πετάνε; ρα από τα καυσαέρια.

νομίζω ότι,
η γνώμη μου
είναι ότι

Λέω τη γνώμη μου:

.....

γιατί, επειδή,
διότι

Υποστηρίζω τη γνώμη μου με επιχειρήματα:

.....

.....

για το λόγο αυτό,
άρα, επομένως

Καταλήγω σε ένα συμπέρασμα:

.....

Ενότητα 2.3: Έλα στην παρέα μας

Καθεμία με τη γνώμη της

- 4 Οι μαργαρίτες συζητούν. Καθεμία λέει τη γνώμη της και τη δικαιολογεί. Συμπλήρωσε τους πίνακες για να δεις τι υποστηρίζει κάθε μαργαρίτα και γιατί.

Η γνώμη της ψηλομύτας Μαργαρίτας: Δε θέλω ένα τέτοιο λουλούδι δίπλα μου.

Επιχειρήματα: Γιατί είναι κατακόκκινη,.....
(γιατί, επειδή, διότι)

Η γνώμη της γιαγιάς Μαργαρίτας: Να αφήσουμε την παπαρούνα να μείνει μαζί μας.

Επιχειρήματα:
(γιατί, επειδή, διότι)

Η γνώμη της Μαργαρίτας-Ρίτας: Κι εμείς οι μαργαρίτες διαφέρουμε μεταξύ μας.

Επιχειρήματα:
(γιατί, επειδή, διότι)

Ενότητα 2.4: Άνθρωποι και μηχανές

- 3 Αν έπρεπε εσύ να εκπαιδεύσεις το ρομπότ, τι θα του μάθαινες και γιατί;

.....
.....

Μεγάλες εφευρέσεις



Αφού συγκεντρώσετε τις πληροφορίες σας, το κάθε παιδί της ομάδας να γράψει γιατί νομίζει ότι αυτό το έργο είναι σημαντικό. Γράψε εδώ τη δική σου γνώμη.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Λέω τη γνώμη μου

- Χρησιμοποίησες τα κατάλληλα ρήματα για να εκφράσεις τη γνώμη σου;
- Δικαιολόγησες τη γνώμη σου;
- Κατέληξες σε ένα συμπέρασμα;

Ενότητα 3.2: Του κόσμου το ψωμί

- 5 Αν αναλάμβανε η τάξη σας το κυλικείο του σχολείου, τι βελτιώσεις θα πρότεινες να γίνουν; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου.

Βιβλία Δ΄ Δημοτικού

Ενότητα 7: Η ελιά μας



2. Θα θέλατε να κάνετε ένα ταξίδι στο παρελθόν και να βρεθείτε την ημέρα που ο θεός Ποσειδώνας και η θεά Αθηνά διαγωνίζονται; Χωριστείτε σε τρεις ομάδες.
- ▶ Η πρώτη ομάδα θα υποστηρίξει τη θεά Αθηνά, η δεύτερη το θεό Ποσειδώνα και η τρίτη θα κάνει τους θεούς που θα είναι οι κριτές.
 - ▶ Συζητήστε στην ομάδα σας τα επιχειρήματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν η θεά Αθηνά και ο θεός Ποσειδώνας για να πείσουν τους υπόλοιπους θεούς ότι το δώρο που προσέφερε ο καθένας από αυτούς ήταν το πιο πολύτιμο δώρο για την πόλη.
 - ▶ Η ομάδα των κριτών θα αξιολογήσει τα επιχειρήματα της κάθε ομάδας και ποιος ξέρει... μπορεί η Αθήνα να αλλάξει όνομα!!!

Ενότητα 14: Το ανθρώπινο θαύμα

3. Ο δάσκαλος της πληροφορικής είπε στα παιδιά της τάξης: «Το ίντερνετ δεν είναι δίκτυο μηχανημάτων αλλά δίκτυο ανθρώπων».
Συμφωνείτε με την άποψή του; Πώς το ίντερνετ μπορεί να ενώσει τους ανθρώπους; Μήπως μπορεί επίσης να τους απομονώσει; Συζητήστε στην τάξη την άποψή σας.

Βιβλία Ε΄ Δημοτικού

Ενότητα 1^η: Η τηλεόραση



1. Τα τρία πρώτα κείμενα μιλάνε για τις «καλές» πλευρές της τηλεόρασης. Μπορείτε να τις βρείτε; Γράψτε τες στο τετράδιό σας, αφού υπογραμμίσετε τις φράσεις που τις υποστηρίζουν.



2. Μπορείτε να σκεφτείτε μερικές ακόμα καλές πλευρές της τηλεόρασης; Τι μπορεί να προσφέρει σε εμάς και στην κοινωνία;



3. Συνεργαστείτε με τον διπλανό σας ή την ομάδα σας και καταγράψτε όσες περισσότερες μπορείτε. Δίπλα σε καθεμιά από αυτές γράψτε και ένα επιχείρημα που να τη στηρίζει. Το επιχείρημά μας έχει συνήθως τη μορφή μιας αιτιολογικής πρότασης με το **γιατί** ή το **επειδή**.

Π.χ. Μπορεί να **ενημερώσει** καλύτερα για ένα γεγονός **γιατί** έχει εικόνα και μπορεί να μας το δείξει τη στιγμή που γίνεται.



7. Συμφωνείτε με την παρακάτω άποψη; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Η τηλεόραση δεν είναι από μόνη της ούτε καλή ούτε κακή. Εμείς τη χρησιμοποιούμε καλά ή κακά και την κάνουμε τέτοια.

απάντηση στην πρόταση του άρθρου δημοσιευμένη στο διαδίκτυο



5. Με τη βοήθεια του άρθρου, αλλά και με αυτά που μπορείτε να σκεφτείτε, συμπληρώστε τις παρακάτω προτάσεις:

Δε θα ήταν άσχημο να κλείναμε για μερικές μέρες την τηλεόραση ...

γιατί _____

γιατί _____

γιατί _____

ΣΤ' Δημοτικού

Ενότητα 6: Η ζωή σε άλλους τόπους

2. α. Οι λευκοί πρότειναν στους Ινδιάνους να αγοράσουν τη γη τους. Ο αρχηγός των Ινδιάνων από την αρχή κιόλας του κειμένου τονίζει:

Η ιδέα (ν' αγοράσετε ή να πουλήσετε τον ουρανό ή τη ζεστασιά της γης) μάς φαίνεται παράξενη.

Αυτή είναι η **θέση** του, η **άποψη** του. Σκοπός του είναι **να πείσει λογικά**. Για τον σκοπό αυτό, την άποψή του την αιτιολογεί λέγοντας:

Επειδή ακριβώς δε μας ανήκουν η δροσιά του αέρα και η διαύγεια του νερού...

Στη συνέχεια, σε όλο το κείμενο, δίνει και άλλους λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη του, η γη και ο ουρανός δεν μπορούν να πουληθούν. Βρείτε άλλους δύο λόγους με τους οποίους **προσπαθεί να πείσει λογικά** και χρησιμοποιήστε σε μια φράση τον καθένα, όπως στο παράδειγμα:

Δεν μπορούμε να αγοράσουμε ή να πουλήσουμε τη γη, επειδή η γη δεν ανήκει στον άνθρωπο, ο άνθρωπος ανήκει στη γη.

β. Ο Ινδιάνος, για να πείσει τον «λευκό αρχηγό», **χρησιμοποιεί φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματα** των Ινδιάνων απέναντι στη φύση και μπορούν να συγκινήσουν. Για παράδειγμα, προσπαθεί να προκαλέσει τον φόβο για τη συμπεριφορά του λευκού απέναντι στη φύση, λέγοντας:

Η απληστία του λευκού θα καταβροχθίσει τη γη και δε θ' αφήσει πίσω της παρά μια έρημο.

Βρείτε παρόμοιες φράσεις του Ινδιάνου και πείτε ποιο συναίσθημα σας προκαλούν (συγκίνηση, φόβο, χαρά, λύπη).



3. Σε αρκετά σημεία της επιστολής του, ο αρχηγός τονίζει την άποψη των Ινδιάνων με συγκεκριμένες φράσεις, π.χ. ξέρουμε ότι ο λευκός άνθρωπος...

Με ποιες άλλες φράσεις δηλώνουμε την άποψή μας για ένα θέμα;

→ πιστεύω πως...

→ κατά τη γνώμη μου...

→

→



Όταν εκφράζουμε μια άποψη, μια θέση, χρειάζεται συχνά να την αιτιολογήσουμε. Αυτό γίνεται κυρίως με κάποιες εξαρτημένες προτάσεις που εισάγονται (ξεκινούν) με συνδέσμους ή με λέξεις και εκφράσεις που φανερώνουν αιτία, όπως:

γιατί, επειδή, διότι, αφού, καθώς, μια και, μια που

Οι προτάσεις αυτές, όπως ξέρουμε, ονομάζονται **αιτιολογικές**.



4. Στηρίξτε τις παρακάτω απόψεις χρησιμοποιώντας δικές σας αιτιολογικές προτάσεις:

- Οι Ινδιάνοι δεν ήθελαν να εγκαταλείψουν τη γη τους
- Οι ώρες κοινής πouxίας, παντού στον κόσμο, πρέπει να γίνονται σεβαστές από όλους.....
- Η ανακάλυψη μιας αρχαίας κατοικίας είναι σπουδαίο αρχαιολογικό εύρημα.....
- Οι αυτόχθονες λαοί έχουν σχεδόν εξαφανιστεί



5. Κοντά στην περιοχή σας έχει δημιουργηθεί ένας καταυλισμός όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες διωγμένοι από διάφορες χώρες. Όμως κάποιοι θέλουν να τους διώξουν. Η τάξη σας, λοιπόν, αποφασίζει να ζητήσει από τον δήμαρχο να συνεχίσουν οι πρόσφυγες να φιλοξενούνται στον καταυλισμό και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τις συνθήκες ζωής τους. Ετοιμάστε την επιστολή που ακολουθεί, με σκοπό να πείσετε λογικά αλλά και να συγκινήσετε τον δήμαρχο.

Προσπαθήστε τώρα να παρηγορήσετε τη φίλη σας και να την πείσετε με επιχειρήματα ότι η ζωή στον ουρανοξύστη δεν είναι και τόσο άσχημη τελικά.

Ας δούμε πόσα πλεονεκτήματα έχει όποιος μένει εκεί:

- καλύτερη θέα
- μεγαλύτερη αίσθηση ηρεμίας και ελευθερίας
- περισσότερες ανέσεις (στο κτίριο υπάρχουν γραφεία, κινηματογράφοι, καταστήματα)
- ζει πάνω από ... τα σύννεφα

Σκεφτείτε κι άλλα πράγματα που αλλάζουν στην καθημερινή ζωή ενός ενοίκου του ουρανοξύστη και συμπληρώστε το γράμμα που στέλνετε στη Μισούκο:

Δεν πρέπει να στενοχωριέσαι. Εγώ σε ζηλεύω! Είναι θαύμα να ζεις σε ουρανοξύστη! Πρώτα απ' όλα η θέα είναι μαγευτική,

Επίσης,.....

Σκέψου ακόμη ότι

Ενότητα 16: Μουσεία



1. Για να επισκεφτείτε το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο χρειάζεστε... κορηγό για τα εισιτήρια του μουσείου αλλά και για τα λεωφορεία που θα σας μεταφέρουν. Για να σας χρηματοδοτήσουν, γράψτε ένα **γράμμα**, με 200 περίπου λέξεις, στον πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων προσπαθώντας να τον πείσετε πόσο ωραία και χρήσιμη θα είναι για σας αυτή η επίσκεψη, χρησιμοποιώντας στοιχεία από το κείμενο.

Για να γίνετε περισσότερο πειστικοί και να δικαιολογήσετε όσα λέτε

θυμηθείτε να χρησιμοποιήσετε:

- ⇒ αιτιολογικές προτάσεις (ξεκινούν με λέξεις όπως: *γιατί, επειδή, διότι, αφού, καθώς, μια και, μια που*)
- ⇒ φράσεις που φανερώνουν την άποψή σας (*πιστεύουμε πως, θεωρούμε ότι, κατά τη γνώμη μας*)
- ⇒ λέξεις όπως: *βέβαια, φυσικά, λοιπόν, τελικά*

Πιστεύω, με σκοπό να φτιάξει την επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα. Συμπληρώστε το κείμενο της επιστολής και μην ξεχάσετε να χρησιμοποιήσετε αιτιολογικές προτάσεις για να υποστηρίξετε τις απόψεις σας.

Αξιότιμε κύριε διευθυντή,

Είμαστε

και σας απευθύνουμε αυτή την επιστολή για να

Πρώτα απ' όλα, για τον ελληνικό λαό τα μάρμαρα του Παρθενώνα είναι πολύ σημαντικά, γιατί

Πώς θα νιώθατε εσείς αν από τη Μεγάλη Βρετανία

Επίσης, ο επισκέπτης της Ακρόπολης δεν μπορεί να

διότι

Επιπλέον, πιστεύουμε ότι το νέο Μουσείο της Ακρόπολης είναι ο κατάλληλος χώρος για να φιλοξενηθούν τα γλυπτά του Παρθενώνα, επειδή

Για όλους αυτούς τους λόγους,

Ελπίζουμε να λάβετε υπόψη σας την επιστολή μας.

Με εκτίμηση

2. Με ποιον τρόπο προσπαθούμε να πείσουμε κάποιον ότι η άποψή μας είναι σωστή

Χρησιμοποιούμε:

- **Επιχειρήματα** (φράσεις που στηρίζουν λογικά τις απόψεις μας).
- Φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά μας ή προκαλούν **συναισθήματα** σε αυτόν που μας ακούει.
- **Λέξεις που δηλώνουν την άποψή μας** (π.χ. νομίζω, πιστεύω).
- **Αιτιολογικές προτάσεις** για να δικαιολογήσουμε όσα λέμε.

Ενότητα17: Πόλεμος και ειρήνη

Αποφασίζετε να στείλετε ένα γράμμα στον ΟΗΕ (ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών εκπροσωπεί όλες τις κυβερνήσεις και φροντίζει για την ειρήνη), με σκοπό να πείσετε με επιχειρήματα ότι δεν πρέπει να υπάρχουν παιδιά-στρατιώτες.

Το γράμμα σας θα έχει τρεις παραγράφους. Στην 1η θα εξηγήτε γιατί στέλνετε αυτή την επιστολή, δηλαδή ποιο είναι το πρόβλημα που σας απασχολεί. Στη 2η θα αιτιολογήτε γιατί δεν πρέπει να υπάρχουν παιδιά-στρατιώτες. Τέλος, στην 3η παράγραφο θα προτείνετε τι ακριβώς θα θέλατε να κάνει ο ΟΗΕ.

Μην ξεχάσετε να ξεκινήσετε με προσφώνηση (Αξιότιμε Γενικό Γραμματέα του ΟΗΕ) και να κλείσετε με αποφώνηση και υπογραφή (Με εκτίμηση, οι μαθητές της ...).

Θυμηθείτε επίσης ότι, για να αναπτύξετε κάθε παράγραφο, πρέπει να απαντήσετε σε ορισμένα ερωτήματα (ποιος ή ποιοι, πού, πότε, πώς, γιατί κτλ.).

Για να είναι πιο αποτελεσματική η επιστολή σας, θυμηθείτε ότι χρειάζεται να:

- ➡ να χρησιμοποιήσετε επιχειρήματα για να πείσετε λογικά
- ➡ χρησιμοποιήσετε φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά σας
- ➡ αιτιολογήσετε την άποψή σας (αιτιολογικές προτάσεις)






Επίσης, μην ξεχάσετε να πείτε τι μπορεί ή πρέπει να γίνει (χρησιμοποιήστε απρόσωπα ρήματα, τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις).



7. Ένας φίλος ή μία φίλη σας πιστεύει ότι η «Όαση Ειρήνης» δεν μπορεί να βοηθήσει για πραγματική ειρήνη στην περιοχή, με το επιχειρήμα ότι «ένας κούκος δε φέρνει την άνοιξη».

Ποια είναι η δική σας γνώμη; Γράψτε ένα κείμενο όπου θα προσπαθήσετε να στηρίξετε και να αιτιολογήσετε τη γνώμη σας.

Μην ξεχάσετε:

-  να αναφέρετε επιχειρήματα
-  να χρησιμοποιήσετε φράσεις που να δείχνουν τα συναισθήματά σας
-  να χρησιμοποιήσετε λέξεις που δηλώνουν άποψη
-  να χρησιμοποιήσετε αιτιολογικές, τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις
-  να χρησιμοποιήσετε απρόσωπα ρήματα

Παράρτημα Β

Το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσεις είναι ανώνυμο και δεν αποτελεί κάποιο είδος εξέτασης. Δεν χρειάζεται να γράψεις πουθενά το όνομά σου! Ό,τι αναφέρεις στο ερωτηματολόγιο προορίζεται μόνο για τη χρήση της έρευνας. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, σημασία έχει η προσωπική σου γνώμη. Αν υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνεις, μπορείς να ζητήσεις διευκρινήσεις.

1 α. Γνωρίζεις τι είναι το **επιχείρημα**; Ναι Όχι

1 β. Εάν απάντησες ναι, προσπάθησε να πεις με δικά σου λόγια τι είναι το επιχείρημα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείς εσύ επιχειρήματα στη ζωή σου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 α. Γνωρίζεις τι είναι το **αντεπιχείρημα**; Ναι Όχι

3 β. Εάν απάντησες ναι, προσπάθησε να πεις με δικά σου λόγια τι είναι το αντεπιχείρημα.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Αφού διαβάσεις τα παρακάτω κείμενα, βάλε x σε αυτό που θεωρείς πως ανήκει στα επιχειρηματολογικά κείμενα:

Στις μέρες μας αρκετοί άνθρωποι παραγγέλνουν φαγητό απέξω, επειδή δουλεύουν μέχρι αργά και δεν τους μένει χρόνος. Ωστόσο, πιστεύω πως οι άνθρωποι που τρώνε σπιτικό φαγητό, τρέφονται πιο υγιεινά και καταναλώνουν λιγότερες θερμίδες, γιατί το μαγειρεύουν με υγιεινά υλικά και με υγιεινό τρόπο. Άρα, κινδυνεύουν λιγότερο να πάρουν βάρος. Επίσης, τα στοιχεία μίας αμερικανικής μελέτης, που δημοσιεύθηκαν στο επιστημονικό έντυπο Public Health Nutrition, επιβεβαιώνουν ότι όσοι μαγειρεύουν σπίτι τους κάνουν πιο υγιεινή διατροφή. Αν και τις περισσότερες φορές τα έτοιμα φαγητά είναι πιο νόστιμα και εξοικονομούμε χρόνο αγοράζοντάς τα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα σπιτικά φαγητά είναι πιο υγιεινά και μας βοηθούν να μην πάρουμε βάρος.



Τις περισσότερες φορές η μαμά γυρίζει κουρασμένη από τη δουλειά της, ωστόσο, σήμερα ήταν εξουθενωμένη, γιατί απουσίαζαν δύο συνάδελφοί της και έπρεπε να καλύψει και τη δική τους δουλειά. Αν και συνήθως ετοιμάζει μόνη της το φαγητό, σήμερα, λόγω των συνθηκών, δεν πρόλαβε να μαγειρέψει, γι' αυτό παραγγείλαμε από ένα γειτονικό κατάστημα και μας έφερε ένα πεντανόστιμο γεύμα. Επίσης, της ζήτησα να παραγγείλουμε και ένα γλυκό, μιας και αποφασίσαμε να κάνουμε μία ατασθαλία και φυσικά δε μου χάλασε το χατίρι!



5 α. Όταν συζητάς με τους φίλους σου για ένα θέμα και έχεις διαφορετική άποψη, τι κάνεις;

	Σπάνια	Συχνά	Πάντα
Σταματάς τη συζήτηση και αποχωρείς			
Ακούς τι σου λένε και συμφωνείς αμέσως.			
Τους εξηγείς πού βασίζεις την άποψή σου.			
Ζητάς από τους φίλους σου να σου εξηγήσουν πού βασίζουν την άποψή τους.			

5 β.. Όταν συζητάς με τους γονείς σου για ένα θέμα και έχεις διαφορετική άποψη, τι κάνεις;

	Σπάνια	Συχνά	Πάντα
Σταματάς τη συζήτηση και αποχωρείς.			
Ακούς τι σου λένε και συμφωνείς αμέσως.			
Τους εξηγείς πού βασίζεις την άποψή σου.			
Ζητάς από τους γονείς σου να σου εξηγήσουν που βασίζουν την άποψή τους.			

Βιβλίο ή e-book;

1.Στις μέρες μας, όπου η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς, πολλοί άνθρωποι είναι σκεπτικοί απέναντι στο δίλημμα βιβλίο ή e-book. Για εμένα προσωπικά η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι σχετικά απλή, αρκεί να αναλογιστώ πως η τελευταία φορά που αγόρασα κάποιο e-book ήταν πριν από δύο χρόνια.

2.Το ηλεκτρονικό βιβλίο συμπληρώνει φέτος δέκα χρόνια παρουσίας στην Ελλάδα. Οι ειδικοί του χώρου αναφέρουν πως περισσότεροι από 8.000 τίτλοι e-books κυκλοφορούν στα ελληνικά, ενώ η ηλεκτρονική ανάγνωση είναι εστιασμένη, κυρίως, σε ακαδημαϊκά και ξενόγλωσσα βιβλία. Αν και οι αναγνώστες των e-books αυξάνονται, ο χώρος των ηλεκτρονικών βιβλίων είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο για τη χώρα μας και τα παραδοσιακά βιβλία, όπως φαίνεται από τα δεδομένα των πωλήσεων, εξακολουθούν να έχουν ακόμα τους περισσότερους φίλους.

3.Η προσωπική μου προτίμηση για τα έντυπα βιβλία δεν με παρεμποδίζει να αναγνωρίζω τα πλεονεκτήματα των e-books. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται το ελάχιστο κόστος που απαιτείται για την παραγωγή και τη διάθεσή τους στην αγορά, η αμεσότητα με την οποία είναι διαθέσιμα στον υπολογιστή ή σε οποιοδήποτε ηλεκτρονικό μέσο, ο ελάχιστος όγκος που απαιτείται για τη μεταφορά και την αποθήκευσή τους. Επίσης, η εύκολη πρόσβαση, που έχει ο αναγνώστης σε αυτά, και η απουσία φθοράς εξαιτίας της άυλης υπόστασής τους φαίνεται να είναι μερικοί από τους λόγους που επιλέγουν κάποιοι τα ηλεκτρονικά βιβλία.

4.Στην έρευνα που έκανε η Νικόλ Λαφαζάνη για τις αντιλήψεις των Ελλήνων σχετικά με τα ηλεκτρονικά βιβλία, φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία (93,7%) των ερωτώμενων διαθέτουν υπολογιστή. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (63,01%) προτιμά την αγορά του κλασικού βιβλίου, ακόμα κι αν ο παράγοντας οικονομία είναι ισχυρός. Αφού λοιπόν τα ηλεκτρονικά βιβλία φαίνονται να είναι περισσότερο λειτουργικά για πολλούς λόγους -οικονομικούς, χρηστικούς, οικολογικούς- γιατί άραγε το έντυπο βιβλίο παραμένει πρώτο στην προτίμηση του μεγαλύτερου ποσοστού του αναγνωστικού κοινού;

5.Οι λόγοι για τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό των αναγνωστών προτιμούν την έντυπη μορφή βιβλίο είναι πολλοί. Καταρχάς, πιστεύω πως ο αναγνώστης μπορεί με όλες του τις αισθήσεις να λάβει τα μηνύματα που εκπέμπει το κλασικό βιβλίο, αφού πέρα από το περιεχόμενο του βιβλίου, η ιδιαίτερη μυρωδιά του χαρτιού και η αίσθηση της αφής του το κάνουν ιδιαίτερο και μοναδικό. Η συναισθηματική αυτή σχέση του αναγνώστη δεν μπορεί να αναπτυχθεί με το ηλεκτρονικό βιβλίο, γεγονός που αποτελεί και ένα από τα βασικά μειονεκτήματά του. Ο χρήστης δεν μπορεί να αγγίξει το αρχείο, να γυρίσει τις σελίδες του, νιώθοντας την αίσθηση του χαρτιού, ή ακόμα και να το δωρίσει με μια προσωπική αφιέρωση.

6. Επίσης, θεωρώ πως ένας ακόμη λόγος που το έντυπο βιβλίο είναι πρώτο στις προτιμήσεις του αγοραστικού κοινού είναι επειδή για την ανάγνωσή του δεν απαιτείται κάποια συσκευή. Αντίθετα, το ηλεκτρονικό βιβλίο απαιτεί την αγορά ειδικού εξοπλισμού. Αν και τα ηλεκτρονικά βιβλία έχουν χαμηλότερη τιμή από τα έντυπα βιβλία, δεν ισχύει το ίδιο με τον ειδικό εξοπλισμό, που το κόστος αγοράς τους δεν είναι ασήμαντο. Επιπλέον, όσοι υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει φθορά στο ηλεκτρονικό βιβλίο νομίζω πως παραβλέπουν το γεγονός πως είναι πιθανό ο καταναλωτής να χάσει ένα μεγάλο όγκο αρχείων και να μην έχει τη δυνατότητα να τα ανακτήσει, αν καταστραφεί ο φορέας μετάδοσης (π.χ υπολογιστής, tablet κ.α).

7. Φυσικά, δεν μπορώ να μην αναφέρω τους λόγους υγείας που οδηγούν τον καταναλωτή να αγοράσει την έντυπη μορφή βιβλίου. Πολλές έρευνες, μεταξύ των οποίων είναι και η έρευνα του ψυχολόγου Erik Wastlund από το πανεπιστήμιο Karlstad, επισημαίνουν πως οι οθόνες LCD των υπολογιστών, των smartphone και των tablet εκπέμπουν φως, επομένως, κουράζουν τα μάτια μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να ατονεί η προσοχή του χρήστη.

8. Συμπερασματικά, για όλους τους παραπάνω λόγους, καταλήγω πως τα νέα τεχνολογικά δεδομένα είναι ικανά να αλλάξουν τους όρους της χρήσης των βιβλίων, αλλά θεωρώ πως το έντυπο βιβλίο αδιαμφισβήτητα θα υπερτερεί έναντι του ηλεκτρονικού.

6. Ποιος πιστεύεις πως είναι ο στόχος του συγγραφέα του παραπάνω κειμένου;

- α. Να παρουσιάσει στους αναγνώστες πόσοι Έλληνες καταναλωτές προτιμούν τα ηλεκτρονικά βιβλία.
- β. Να πείσει τους αναγνώστες πως τα έντυπα βιβλία είναι καλύτερα από τα ηλεκτρονικά.
- γ. Να εξηγήσει πως τα ηλεκτρονικά βιβλία είναι πιο οικονομικά από τα έντυπα.

7. Σε ποια ή ποιες παραγράφους αναφέρονται τα επιχειρήματα του συγγραφέα υπέρ του έντυπου βιβλίου;

.....
.....

8. Σε ποια ή ποιες παραγράφους αναφέρονται τα επιχειρήματα υπέρ του ηλεκτρονικού βιβλίου;

.....
.....

9. Σε ποια ή ποιες παραγράφους παρουσιάζεται η θέση/ άποψη του συγγραφέα;

.....
.....

10. Ένα από τα επιχειρήματα των υποστηρικτών των e- books είναι πως αυτά είναι πιο φθηνά από τα έντυπα βιβλία. Ο συγγραφέας βρίσκει κάποιον τρόπο να αντικρούσει αυτό το επιχείρημα;

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

11. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί αποδεικτικά στοιχεία για να ενδυναμώσει τα επιχειρήματά του υπέρ των έντυπων βιβλίων; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

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

Οι μεγαλύτερός σου αδερφός κάθε πρωί δυσανασχετεί να φάει το πρωινό του, με αποτέλεσμα να έρχεται συχνά σε σύγκρουση με τη μητέρα σας. Προσπάθησε να τον πείσεις για τα οφέλη που του προσφέρει ένα καλό πρωινό χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

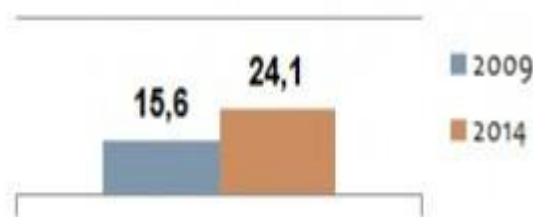
.....

Μεταξύ των δικών σου επιχειρημάτων, μπορείς, αν θέλεις, να χρησιμοποιήσεις στοιχεία και από τα παρακάτω άρθρα εφημερίδων:

NEWS

Ελληνική έρευνα

Το Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας-Διατροφής έκανε μία μελέτη στον νομό **Θεσσαλονίκης**, όπου συμμετείχαν **μαθητές Γ' και Ε' Δημοτικού**, για να εξετάσει τις **διατροφικές συνήθειές τους**. Μεταξύ των βασικών συμπερασμάτων της μελέτης είναι πως έχουν αυξηθεί τα ποσοστά τόσο των υπέρβαρων όσο και των παχύσαρκων παιδιών κατά 3 μονάδες περίπου. *Πιο συγκεκριμένα, το 2009 το ποσοστό υπέρβαρων παιδιών ήταν 22,8% και το ποσοστό των παχύσαρκων 7,7%. Το 2014 τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 25,4% και 10,7%.*



Αποτελέσματα από την ίδια έρευνα σχετικά με τα ποσοστά των παιδιών που παραλείπουν το πρωινό γεύμα.

NEWS

Έρευνα δείχνει πως το πρωινό δεν μας βοηθάει να χάσουμε κιλά

Τα αποτελέσματα μίας έρευνας του Πανεπιστημίου Μόνας της Μελβούρνης δείχνουν πως η καθημερινή κατανάλωση θερμίδων είναι μεγαλύτερη στους ανθρώπους που τρώνε πρωινό. Επίσης, παρατήρησαν πως όποιος δεν τρώει πρωινό δεν του ανοίγει απαραίτητα η όρεξη αργότερα μέσα στη μέρα, ώστε να βάλει παραπάνω κιλά. Τέλος, όσοι δεν τρώνε πρωινό έχουν κατά μέσο όρο σχεδόν μισό κιλό λιγότερο βάρος σε σχέση με όσους τρώνε καθημερινά.

Καλύτεροι μαθητές τα παιδιά που τρώνε πρωινό

Τα αποτελέσματα μίας έρευνας του Πανεπιστημίου του Κάρντιφ δείχνουν πως οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου που τρώνε κάθε μέρα πρωινό γεύμα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι όσο καλύτερο ποιοτικά ήταν το πρωινό γεύμα του παιδιού τόσο καλύτερους βαθμούς έτεινε να έχει στα σχολικά μαθήματα. Αντίθετα, η παράλειψη του πρωινού γεύματος δεν επιδρούσε θετικά στη σχολική απόδοση των μαθητών.

Ρουμπρίκα Αξιολόγησης

	Ικανοποιητικό	Μέτριο	Ελλιπές
Θέση	Ο μαθητής παρουσιάζει ξεκάθαρα τη θέση του.	Ο μαθητής παρουσιάζει τη θέση του αόριστα και συγκεχυμένα.	Ο μαθητής δεν παρουσιάζει καθόλου τη θέση του.
Στήριξη θέσης με δεδομένα	Ο μαθητής παρουσιάζει αρκετά δεδομένα / τα αναπτύσσει επαρκώς.	Ο μαθητής παρουσιάζει μερικά δεδομένα / δεν τα αναπτύσσει επαρκώς.	Ο μαθητής παρουσιάζει ελάχιστα ή καθόλου δεδομένα.
νισχύσεις	Ο μαθητής χρησιμοποιεί ενισχύσεις και τις αναπτύσσει επαρκώς.	Ο μαθητής κάνει απλή αναφορά στις ενισχύσεις.	Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί καθόλου ενισχύσεις.
Αντεπιχειρήματα	Ο μαθητής χρησιμοποιεί αντεπιχειρήματα και τα αναπτύσσει επαρκώς.	Ο μαθητής κάνει απλή αναφορά στα αντεπιχειρήματα.	Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί καθόλου αντεπιχειρήματα.
Συμπέρασμα	Ο μαθητής καταλήγει σε ένα ξεκάθαρο συμπέρασμα.	Ο μαθητής καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα αόριστα και συγκεχυμένα / το συμπέρασμα εννοείται.	Ο μαθητής δεν καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα.
Έκταση κειμένου	Ο μαθητής γράφει πάνω από 300 λέξεις.	Ο μαθητής γράφει πάνω από 200 λέξεις.	Ο μαθητής γράφει έως 100 λέξεις.
Συνοχή κειμένου	Ο μαθητής χρησιμοποιεί αρκετούς κειμενικούς δείκτες (από 11 και πάνω) κατάλληλους με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί μερικούς κειμενικούς δείκτες (6-10), κατάλληλους με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.	Ο μαθητής χρησιμοποιεί ελάχιστους κειμενικούς δείκτες (έως 5) / ο μαθητής χρησιμοποιεί δείκτες ακατάλληλους για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.
Συνεκτικότητα κειμένου	Το κείμενο παρουσιάζει απολύτως ορθή δομή και περιέχονται όλα τα δομικά στοιχεία.	Το κείμενο παρουσιάζει μερικώς ορθή δομή των προτάσεων – υπάρχουν σημεία που το νόημα είναι συγκεχυμένο / απουσιάζει κάποιο δομικό στοιχείο.	Το κείμενο δεν παρουσιάζει πλήρη και ορθή δομή των προτάσεων / απουσιάζει κάποιο δομικό στοιχείο.