

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας

Επιστημονική Επετηρίδα

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας



Τεύχος 3^ο

Κόρινθος 2016

ISSN 2408/0594

Συνεργασία μέσα από την Αντιλογία

Βασιλική Παπαδοπούλου¹, Νίκος Μονιάς²

¹Phd. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70,

Email: vrapad@primedu.uoa.gr

²Εκπαιδευτικός ΠΕ02,

Email: nikosvasiliki@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Αντιλογίες αποτέλεσαν διδακτική πρακτική κατά τη διάρκεια έρευνας για την ανάπτυξη γραπτών δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με τη διαμεσολάβηση συνεργατικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Η ισόρροπη ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου είναι μείζονος σημασίας και μάλιστα η προφορική πρέπει να προηγείται της γραπτής έκφρασης. Παρουσιάζουμε συγκριτικά τις δύο αντιλογίες που προηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση του Προγράμματος, μέσα από την αποτίμηση του λόγου των μαθητών σε συνεργατικές και μη συνεργατικές δράσεις λόγου, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν και πώς μπορούν να βελτιωθούν οι συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας μέσα από τις Αντιλογίες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Επιχειρηματολογία, αντιλογίες, συνεργατικότητα, εποικοδομισμός

ABSTRACT

The contradictions were teaching practice during research for the development of written argumentation skills to students in sixth grade of primary school mediation collaborative electronic environments. The balanced development of spoken and written language is of major importance and even the oral must precede written expression. Introducing compared the two contradictions that preceded before and after the intervention of the Program, through the evaluation of students' speech in cooperative and non-cooperative discourse actions in order to see whether and how the collaborative skills of students of this age can be improved through contradictions.

KEYWORDS: Argument, contradictions, cooperativeness, constructivism.

ΟΙ ΑΝΤΙΛΟΓΙΕΣ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ

Ο αντίλογος, όπως αποδίδεται στα Ελληνικά ο ευρέως διαδεδομένος όρος Debate, είναι μια διαλεκτική αλληλεπιδραστική διαδικασία που απαιτεί κριτική ικανότητα και η οποία ενεργοποιεί τη μάθηση (Dillenbourg, 1999, Veerman, Andriessen & Kanselaar, 2000). Οι μαθητές προσέρχονται στο διάλογο με σκοπό να πείσουν για τις απόψεις τους πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Βασική δεξιοότητα που πρέπει να αναπτύξουν είναι αυτή της ενεργητικής ακρόασης, χωρίς να μένουν απορροφημένοι στις δικές τους απόψεις και τα επιχειρήματά τους. Κατά τη συζήτηση οι μαθητές συνήθως επικεντρώνονται στις δικές τους προτιμήσεις ή τις απόψεις της πλειοψηφίας, χωρίς να ακούν τους άλλους (Hightower, R. & Sayeed, L., 1995). Αυτό, σύμφωνα με τους Stein & Bernas (1999), οφείλεται στην τάση των ανθρώπων να σκέφτονται διπλάσια επιχειρήματα υπέρ των απόψεών τους από ό,τι κατά. Η αμοιβαία συνεργασία και αλληλεπίδραση με την ανταλλαγή ιδεών και επιχειρημάτων συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης (Springer, Stanne & Donovan, 1999).

Για να συνεργαστούν επιτυχώς οι μαθητές, πρέπει να διαπραγματευτούν και να λάβουν ενεργό μέρος στη διαδικασία σχηματισμού και δόμησης εννοιών, ώστε να υπάρχει αμοιβαία κατανόηση. Γι' αυτό απαραίτητες είναι η αμοιβαιότητα και η συμμετρία. Να ακούν και να ανταποκρίνονται στις ιδέες και τα επιχειρήματα του άλλου και να συμμετέχουν όλοι επί ίσοις όροις (Argvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen & Eteläpelto, 2002, Baker, 2002, Dillenbourg, 1999, Van Boxtel, van der Linden, & Kanselaar, 2000). Οι Teasley και Roschelle (1993) χρησιμοποιούν τον όρο «Κοινός χώρος Προβλήματος», όπου συνεργατικά οι μαθητές προσπαθούν να οικοδομήσουν μια κοινή εννοιολογική δομή ενός προβλήματος, ενώ οι Clark και Brennan (1991) μιλούν για «γείωση σε κοινό έδαφος». Ο ψυχολόγος Carl Rogers θέτει ως βάση της επικοινωνίας τις αρχές της κατανόησης και της εμπάθειας. Τονίζει - σε σχέση με την επικοινωνιακή πράξη της διαλεκτικής αντιπαράθεσης - ότι η αλλαγή στάσεων μέσω της γλώσσας καθίσταται ευκολότερη, όταν ο συνομιλητής εκλαμβάνεται ως «σύμμαχος» και όχι ως «εχθρός» (Baumlin, James, 1987).

Σύμφωνα με τους Andriessen, Baker και Suthers (2003) η κριτική επιχειρηματολογική συζήτηση είναι σημαντικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης. Τονίζουν ότι μέχρι να επιτευχθεί συναίνεση, ελλειψείς, αντικρουόμενες, αμφιλεγόμενες ή άσχετες πληροφορίες πρέπει να ελέγχονται κριτικά. Η κριτική προσέγγιση από άλλους μπορεί να οδηγήσει κάποιον να επεξεργαστεί τις σκέψεις του σχετικά με το θέμα που συζητείται. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμό και αναδιάρθρωση της γνώσης (Veerman et al., 2000). Η κριτική επιχειρηματολογική συζήτηση δεν βοηθά μόνο να αναθεωρήσει κάποιος, ενδεχομένως και εντελώς, τις λανθασμένες πεποιθήσεις του σχετικά με τα θέματα, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει σε πιο ανεπαισθητες αλλαγές, όπως η υιοθέτηση λιγότερο άκαμπτων ή συγκεκριμένων συμπεριφορών (Andriessen et al., 2003).

ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΡΝΟΥΝ ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑ

Στη «Δραστηριότητα διαλεκτικής αντιπαράθεσης» το θέμα που επιλέχθηκε για την πρώτη αντιλογία ήταν το Facebook (FB). Μετά από συζήτηση στην τάξη προτάθηκε από τους μαθητές και έγινε δεκτό από την πλειοψηφία. Αποτελεί θέμα της καθημερινότητας των μαθητών, καθώς οι περισσότεροι έχουν τη δική τους σελίδα στο διαδίκτυο (ΔΔ). Το θέμα διατυπώθηκε ως εξής: *«Μπορούν τα παιδιά του δημοτικού και ίσως των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου να έχουν FB; Ποια είναι η άποψή σας;»*.

Στην αρχή έγινε ανάδειξη των πρώτων ιδεών των μαθητών για το θέμα με την στρατηγική της Ιδεοθύελλας. Οι ομάδες, που δημιουργήθηκαν αρχικά, κατασκεύασαν χάρτες με τις θέσεις και τα επιχειρήματά τους. Στη συνέχεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Πληροφορικής οι μαθητές βρήκαν στο ΔΔ άρθρα για τα κοινωνικά δίκτυα και συγκεκριμένα για το FB και τα έφεραν στην τάξη. Συζήτησαν στην ομάδα τους ποια θα ήταν η θέση τους και επέλεξαν δύο άρθρα, για να τα μελετήσουν, προκειμένου να διαμορφώσουν τη θέση τους και να αντλήσουν επιχειρήματα. Κράτησαν σημειώσεις ώστε να παρουσιάσουν και να στηρίξουν τις θέσεις τους σε δημόσιο διάλογο/ αντιλογία μέσα στην τάξη. Στόχος τους ήταν να κερδίσουν την ψήφο των συμμαθητών τους για την παρουσίαση, το διάλογο και την πειστικότητα των επιχειρημάτων τους μεταξύ των ομάδων, όπου θα υπήρχε αντιπαράθεση απόψεων και ανταλλαγή επιχειρημάτων (debate). Οι υπόλοιποι συμμαθητές τους θα παρακολουθούσαν και θα συμπλήρωναν μια κλείδα παρατήρησης που τους είχε δοθεί. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, ώστε οι ομάδες να αξιολογηθούν βάσει κριτηρίων και όχι συμμαχιών μεταξύ των μαθητών.

Το δεύτερο θέμα αφορούσε ένα κοινωνικό πρόβλημα της σύγχρονης Ελλάδας και συνδέονταν άμεσα με τη σχολική ζωή. Το θέμα διατυπώθηκε ως εξής: *«Μπορεί αλλοδαπός μαθητής να κρατά την ελληνική σημαία στην παρέλαση; Ποια είναι η γνώμη σας;»*.

Η αντιλογία έλαβε χώρα μετά τη διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε και περιελάμβανε αναζήτηση και επεξεργασία άρθρων από το ΔΔ, άντληση επιχειρημάτων

καθώς και ανάπτυξη του θέματος σε επιχειρηματολογικούς χάρτες, πριν προχωρήσουν στην αντιλογία.

Ο διάλογος είχε τη μορφή δημόσιου διαλόγου/ αντιλογίας (διαξιφισμών αντιτιθέμενων απόψεων) με τηλεοπτικούς όρους, κάτι που είναι οικείο στους μαθητές, αλλά πρωτόγνωρη εμπειρία ως διδακτική πρακτική. Η δασκάλα- ερευνήτρια είχε ρόλο συντονιστή στη συζήτηση. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά στην προετοιμασία του Δημόσιου Διαλόγου και όρισαν δύο αντιπροσώπους από κάθε ομάδα οι οποίοι έλαβαν το λόγο. Τα άλλα δύο μέλη της κάθε ομάδας μπορούσαν να συνεργάζονται και να βοηθούν με τις απόψεις τους τους εκπροσώπους τους, αλλά και να παίρνουν το λόγο ύστερα από συνεννόηση. Επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος δημόσιας αντιπαράθεσης, γιατί ήταν οικείος στους μαθητές από τα καθημερινά τους βιώματα, την παρακολούθηση στα τηλεοπτικά παράθυρα πολιτικών αντιλογιών, και αποτελούσε ένα μοντέλο το οποίο θεωρούσαν ενδιαφέρον. Βέβαια, απέδιδαν ιδιαίτερα αρνητικά χαρακτηριστικά στους ομιλητές οι οποίοι δεν έδειχναν το σεβασμό που άρμοζε στους συνομιλητές τους, επέμεναν στις θέσεις τους, απαξίωναν τις απόψεις των άλλων και πολλές φορές χαρακτήριζαν τα επιχειρήματα των πολιτικών ως σοφιστείες. Ήξεραν λοιπόν τι θα έπρεπε να αποφύγουν από αυτά που τους δυσαρεστούσαν. Θα έπρεπε επίσης τα επιχειρήματά τους να διέπονται από τη λογική και οι απαντήσεις τους να είναι άμεσες και πνευματώδεις, ώστε να κερδίσουν τους θεατές. Κατά το διάλογο υπήρχε αντιπαράθεση μεταξύ της υποστηρικτικής τοποθέτησης (ομάδα ΥΠΕΡ) και της αντιθετικής αρνητικής τοποθέτησης (ομάδα ΚΑΤΑ) σχετικά με τη χρήση του FB από παιδιά δημοτικού και της άποψης στο ζήτημα «αν μπορεί αλλοδαπός μαθητής να κρατά τη σημαία στην παρέλαση». Η προσομοίωση τηλεοπτικού debate με ζωντανό ακροατήριο έδωσε επισημότητα στην παρουσίαση των ομιλητών και το ακροατήριο είχε αναλάβει σοβαρά το ρόλο του ακροατή- κριτή που θα έδινε τη νίκη σε μια ομάδα. Αυτό επέτρεψε να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα σε αρκετά καλό κλίμα κερδίζοντας το ενδιαφέρον όλων των μαθητών. Η ένταση μεταξύ των μαθητών, η φασαρία, οι αιμιμαχίες που ήταν έντονες στην αρχή έδειχναν να περιορίζονται αισθητά και να υπάρχει ισχυρό κίνητρο στη συνεργασία των μελών της ομάδας για το επιθυμητό αποτέλεσμα (νίκη στο debate).

Η κάθε ομάδα είχε το χρόνο για να εκφράσει τις απόψεις της. Ήταν σύντομες και απλές οι τοποθετήσεις τους και γι' αυτό δε χρειάστηκε να τους διακόψει η συντονίστρια. Ακολουθήθηκε στη συζήτηση η απλή δομική μορφή της επιχειρηματολογίας: Διατύπωση θέσης- Στήριξη της θέσης με επιχειρήματα- Ανασκευή επιχειρημάτων- Συμπέρασμα.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με το δημόσιο διάλογο/αντιλογία στην τάξη επιδιώχθηκε:

- η προφορική αντιπαράθεση θέσεων- απόψεων με στόχο τη διερεύνηση των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και πειθούς των μαθητών και να διερευνηθούν οι αρχές και στάσεις των μαθητών απέναντι στην αντίθετη άποψη
- Να συνδεθεί η ανάγνωση σχετικών άρθρων με βιοματικές δραστηριότητες στην αντιλογία, όπου πρωταγωνιστούσαν. Η μελέτη των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων βοηθούσε στην άντληση επιχειρημάτων που είχαν προσωπικό ενδιαφέρον για την επίτευξη των στόχων τους.
- Να καλλιεργηθεί η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης, να ξεπεραστεί η συστολή ομιλίας σε ακροατήριο, οι μαθητές να διατυπώνουν υπεύθυνα, ελεύθερα και με σεβασμό τις θέσεις τους, να αναπτύξουν ικανότητες επιχειρηματολογίας και πειθούς, να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και γενικά να λειτουργήσουν ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, νοηματοδοτώντας τις σκέψεις και απόψεις τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που ζούνε.
- Να εργαστούν ατομικά και ομαδικά, ώστε να συνεισφέρουν συλλογικά και αποτελεσματικά στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της ομάδας τους.

Εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: προσομοίωσης κοινωνικοπολιτικού γεγονότος- δημόσιου διαλόγου- ενεργού μάθησης- βιωματικής εμπλοκής- ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΔΕΙΚΤΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 42 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής της Ανατολικής Αττικής.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Marttunen M.J., Laurinen L. I., 2009) διατυπώνονται έξι ποιοτικοί δείκτες στην αντιλογία, που φανερώνουν τη συνεργατική δραστηριότητα κατά το διάλογο. Από την ανάλυση του λόγου των μαθητών κατά τη διάρκεια της αντιλογίας, στηριζόμενοι και στην παραπάνω θεωρία, δημιουργήσαμε εννέα κατηγορίες για την εξέταση της συνεργατικής συζήτησης. Έξι κατηγορίες αφορούσαν στην προαγωγή της συνεργασίας μέσα στο διάλογο και τρεις αφορούσαν σε δράσεις διαλόγου που δεν εξελίσσουν τη συνεργατική αλληλεπίδραση των ομιλητών.

Συνεργατικές κατηγορίες διαλόγου

Κατηγορία 1: Υποβολή ερωτήσεων, διευκρινίσεις επί των απόψεων των ομιλητών και πρόκληση των συνομιλητών να προβάλλουν ισχυρισμούς. Εδώ περιλαμβάνονται οι δράσεις λόγου που θέτουν σε τροχιά τη συζήτηση, είτε ζητώντας περισσότερες πληροφορίες, είτε θέτοντας απευθείας ερωτήσεις, είτε με διευκρινιστικές ερωτήσεις που παρεμβαίνουν κριτικά στην επιχειρηματολογία του συνομιλητή, είτε με απόψεις που εκφράζονται και προκαλούν την απάντηση του άλλου. Οι διαλεγόμενοι οικοδομούν σε κοινό έδαφος.

Κατηγορία 2: Απάντηση σε ευθείες ερωτήσεις και ανταπόκριση σε ερωτήματα που υποβάλλει ο συνομιλητής. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει απαντήσεις σε ερωτήσεις που τίθενται ευθέως, αλλά και σε ιδέες, ζητήματα και θέσεις που παρουσιάζονται από το συνομιλητή. Περιλαμβάνονται αντεπιχειρήματα, ανασκευές των απόψεων του άλλου και απαντήσεις στις ιδέες και τις θέσεις του συνομιλητή και έτσι διευρύνεται και αναπτύσσεται ο διάλογος.

Κατηγορία 3: Διατήρηση της συνεργατικής συζήτησης. Εδώ γίνονται δηλώσεις από τους ομιλητές που φανερώνουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον και είναι συνήθως σύντομες και ενδεικτικές, ότι παρακολουθούν την πορεία της συζήτησης.

Κατηγορία 4: Επέκταση ιδεών που παρουσιάζονται από το συνομιλητή. Η κατηγορία αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί η συζήτηση ενεργοποιεί το συνομιλητή να αναπτύξει περαιτέρω τις ιδέες που παρουσιάζονται και να συνεργαστεί στην ολοκλήρωσή τους και δηλώνει συμφωνία και σύμπραξη στον κοινό σκοπό.

Κατηγορία 5: Ανακεφαλαιώσεις και περιλήψεις. Η κατηγορία αυτή αφορά την αναδιατύπωση και την ενσωμάτωση στο λόγο των βασικών ιδεών που διατυπώθηκαν από τους συνομιλητές και που αποτελούν τη βάση για μετάβαση σε κάτι συμπληρωματικό ή νέο.

Κατηγορία 6: Σύντομη θετική ανατροφοδότηση. Οι σύντομες φράσεις που ενισχύουν το διάλογο θετικά και φανερώνουν ότι παρακολουθεί κάποιος τα λεγόμενα του συνομιλητή του.

Μη συνεργατικές κατηγορίες διαλόγου

Κατηγορία 7: Συνέχιση των ιδεών. Περιλαμβάνονται τυπικές εκφράσεις που δείχνουν την έλλειψη συνεισφοράς στο διάλογο, καθώς ο ομιλητής δείχνει να επαναλαμβάνει τις σκέψεις του, χωρίς να επηρεάζεται από την εξέλιξη του διαλόγου και χωρίς ουσιαστικά να συνεισφέρει σ' αυτόν.

Κατηγορία 8: Ασύνδετα σχόλια και προσπάθεια αλλαγής του θέματος. Ο ομιλητής δεν παρακολουθεί την εξέλιξη του διαλόγου και οδηγεί την κουβέντα σε άλλο θέμα, σε άλλη τροχιά, με άσχετες σκέψεις.

Κατηγορία 9: Επανάληψη απόψεων, επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων. Ο ομιλητής επαναλαμβάνει όσα άκουσε, χωρίς να προάγει το διάλογο και τη συνεργασία και χωρίς να εκφράζει δικές του νέες απόψεις.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Βάσει των παραπάνω κατηγοριών έγινε ανάλυση του λόγου των μαθητών και καταρτίστηκε συνοπτικός πίνακας συγκριτικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων (Πίνακας 1, Γραφήματα 1, 2). Συνολικά 358 αποσπάσματα λόγου εξετάστηκαν και κατατάχθηκαν στις κατηγορίες συνεργασίας μέσα από το διάλογο. 100 από αυτά αφορούσαν την πρώτη απόπειρα με θέμα «το Facebook» και 258 τη δεύτερη με θέμα «Αλλοδαπός-Σημαιοφόρος», 81 και 234 αντίστοιχα αφορούσαν σε συνεργατικές δραστηριότητες λόγου και αντίστοιχα 19 και 24 σε κατηγορίες που δεν προάγουν τη συνεργατική αλληλεπίδραση μέσα από τη διαλογική αντιπαράθεση. Η ποσοτικοποιημένη απόδοση των αποσπασμάτων λόγου, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, φανερώνει ότι η «Δραστηριότητα διαλεκτικής αντιπαράθεσης» του Προγράμματός μας συνέβαλλε στην αύξηση της συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και τη μείωση της ανταλλαγής λεκτικών δράσεων που δεν είναι συνεργατικές.

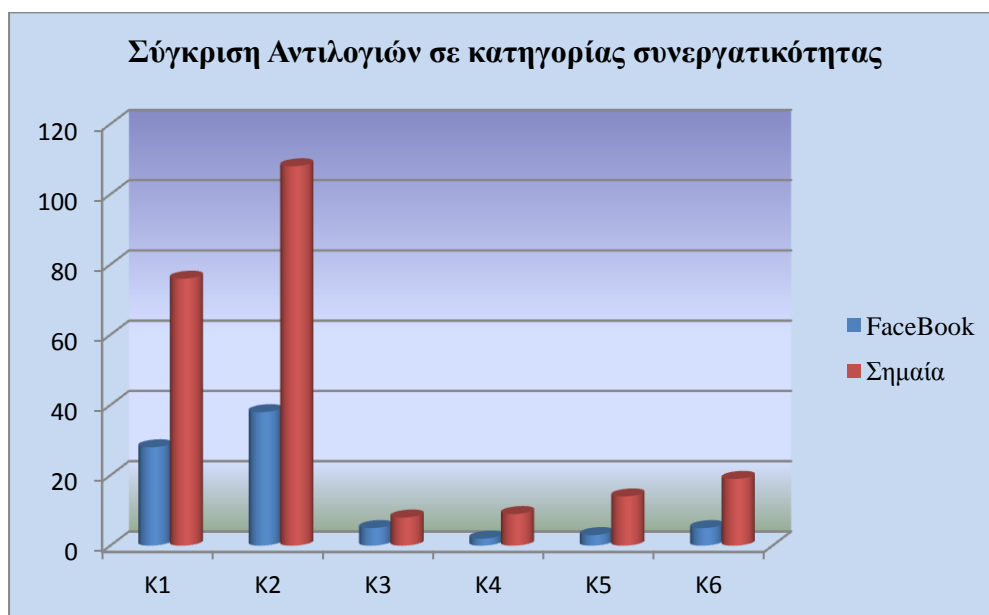
Κατηγορίες συζήτησης	Facebook			Αλλοδαπός-Σημαιοφόρος		Συνολικά
	f	%		f	%	
Κατηγορίες Συνεργατικής Συζήτησης						
K1	28	28		76	29,5	104
K2	38	38	8	10	41,9	146
K3	5	5		8	3,1	13
K4	2	2		9	3,5	11
K5	3	3		14	5,4	17
K6	5	5		19	7,4	24
Κατηγορίες μη Συνεργατικής Συζήτησης						
K7	6	6		7	2,6	13
K8	5	5		14	5,4	19
K9	8	8		3	1,2	11
ΣΥΝΟΛΑ	100	100%	8	25	100%	358

Πίνακας 1. Συχνότητα κατηγοριών Συνεργατικής και μη Συνεργατικής συζήτησης στις Αντιλογίες

Η διδασκαλία για την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου σε μαθητές του δημοτικού συμβάλλει και στην ανάπτυξη συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων των αντιλογιών σε κατηγορίες συνεργατικού διαλόγου. Η συνεργασία στην αντιλογία των αντίπαλων ομάδων μπορεί να φαντάζει οξύμωρο. Η έννοια της ευεργετικής αλληλεπίδρασης των αντιπαρατιθέμενων ομάδων έχει τη μορφή της συνεργασίας. Παρ' όλο που οι ομάδες αντιπαρατίθενται πάνω σε ένα θέμα μέσω του διαλόγου για την εξισορρόπηση των αντιθέσεων και τη σύνθεση νέων θέσεων ή την επίλυση ενός προβλήματος, αναγκαία συνθήκη είναι η συνεργασία μεταξύ των ομιλητών. Η ανάλυση των δεδομένων του διαλόγου στις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των ομάδων στο πρώτο και το δεύτερο

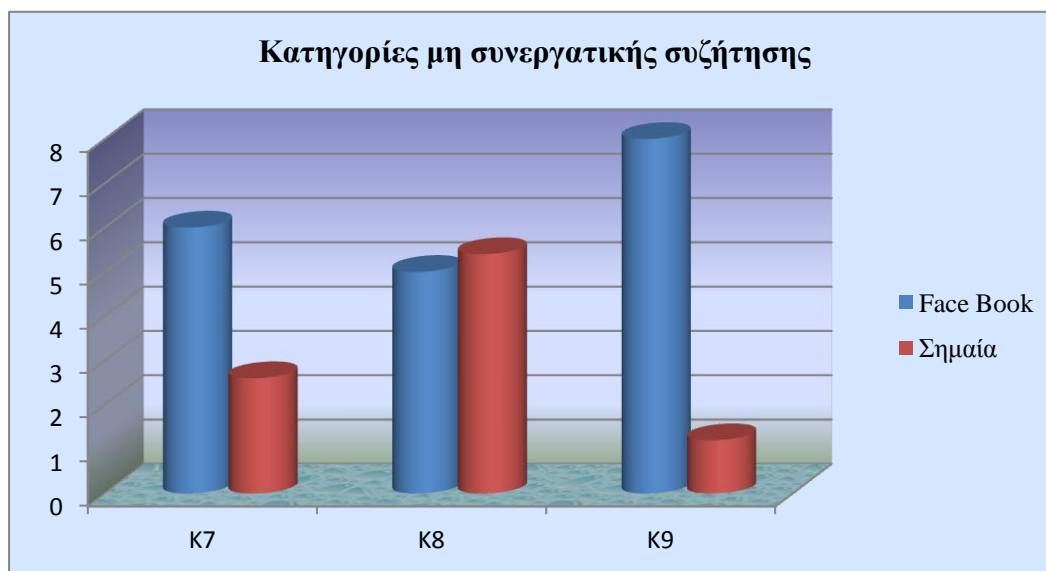
debate φανερώνει ότι η διδακτική παρέμβαση ήταν αποτελεσματική εκτός των άλλων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικότητας.

Σύγκριση Αρχικής και Τελικής Αντιλογίας στις Κατηγορίες Συνεργατικής Συζήτησης



Γράφημα 1. Εξέλιξη του συνεργατικού λόγου των μαθητών στις Αντιλογίες στις κατηγορίες συνεργατικής συζήτησης

Σύγκριση Αρχικής και Τελικής Αντιλογίας στις Κατηγορίες μη Συνεργατικής Συζήτησης



Γράφημα 2. Εξέλιξη του συνεργατικού λόγου των μαθητών στις Αντιλογίες στις κατηγορίες που δεν προάγουν τη συνεργατική συζήτηση

Τα θέματα που απασχόλησαν τους μαθητές είναι διαφορετικά (αρχικά το Facebook και τελικά ο αλλοδαπός σημαιοφόρος), αλλά στην προετοιμασία ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία με μελέτη άρθρων, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στα δομικά της στοιχεία, εννοιολογική χαρτογράφηση. Η δεύτερη αντιλογία έγινε μετά τη διδακτική παρέμβαση που κάναμε για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, δηλαδή την ολοκλήρωση των επιχειρηματολογικών χαρτών στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του Inspiration, και πριν τη

συγγραφή σχετικού κειμένου. Η διαφορετική επιλογή των θεμάτων βοήθησε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς η ενασχόληση με το ίδιο θέμα, έστω και αν έχει μεσολαβήσει κάποιο διάστημα, τους προκαλεί δυσαρέσκεια και ανία. Η εναλλαγή θεμάτων αποτελεί καινούργια πρόκληση που διατηρεί τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους αμείωτο.

Στην πρώτη αντιλογία, για το Facebook, οι κατηγορίες που προάγουν συνεργατικό διάλογο μεταξύ των μαθητών ανέρχονται σε ποσοστό 81% και οι κατηγορίες που δεν προάγουν τη συνεργασία στο διάλογο 19% επί του συνόλου των δράσεων λόγου που κατηγοριοποιήσαμε. Στη δεύτερη αντιλογία, που αφορά στον αλλοδαπό σημαιοφόρο, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 90,8% και 9,2%. Η σύγκριση δείχνει ότι υπήρξε αύξηση στις συνεργατικές δραστηριότητες κατά 9,8% μέσω του διαλόγου και αντίστοιχη άμβλυνση των μη συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Από τα δεδομένα μας προκύπτει ότι ο λόγος των μαθητών κατατάσσεται κυρίως στις δύο πρώτες κατηγορίες (K1, K2) που αφορούν (1) στις ερωτήσεις, διευκρινιστικές απαντήσεις και πρόκληση αξιώσεων- ισχυρισμών (περιλαμβάνει δράσεις που απευθύνονται και προκαλούν το συνομιλητή), με αύξηση κατά 1,5% και (2) σε απαντήσεις και ανταπόκριση σε ερωτήματα που υποβάλλει ο συνομιλητής και δεν είναι διατυπωμένα ευθέως (απάντηση στα ερωτήματα και θέματα που τίθενται), με αύξηση του ποσοστού κατά 3,9% στη δεύτερη αντιλογία. Παρατηρούμε ότι αυξήθηκε η ενεργητική διάδραση μεταξύ των μαθητών και ότι ο διάλογος προάγει τη συνεργασία τους, καθώς εργάζονται σε «κοινό έδαφος». Η μελέτη των κατηγοριών που αφορούν σε δράσεις που δεν προάγουν το συνεργατικό διάλογο έδειξε ότι υπήρξε αξιοσημείωτη μείωση, που ήταν και ο επιδιωκόμενος στόχος μας, στη δεύτερη αντιλογία.

Οι δύο πρώτες κατηγορίες, όπως είδαμε, είναι οι πιο συνηθισμένες και επικρατέστερες δράσεις λόγου στην αντιλογία, σε αντίθεση με την επέκταση και την ανακεφαλαίωση των ιδεών του άλλου (K4). Παρατηρούμε όμως στην τελική αντιλογία κι εδώ αύξηση της τάξεως του 1,5% (από 2% σε 3,5%), που δεν είναι αμελητέα λόγω της σημαντικότητας αυτής της κατηγορίας. Η επέκταση των σκέψεων του ομιλητή διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση και τη συνεργασία. Τα μέλη της ίδιας ομάδας προεκτείνουν ο ένας τη σκέψη του άλλου, επεξεργάζονται από κοινού τις έννοιες και έτσι μετασχηματίζουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις έννοιες που τους απασχολούν. Επίσης σημαίνει ότι εργάζονται σε συνδυασμό με τον άλλο.

Η διαδικασία ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας μέσω της μαθησιακής παρέμβασης που εφαρμόσαμε προκάλεσε, μεταξύ των άλλων, υψηλές νοητικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την επέκταση και εμβάθυνση των ιδεών που παρουσιάζονται από το συνομιλητή και την παραγωγή ερωτήσεων και απαντήσεων. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές αλληλεπιδρούν, ώστε να παρακολουθούν τις ερμηνείες και σκέψεις ο ένας του άλλου (Teasley & Roschelle, 1993). Η κατηγορία K5-σημειώθηκε αύξηση 2,4% στη δεύτερη αντιλογία (από 3% σε 5,4%) – περιλάμβανε, αν και όχι σε ικανοποιητικό βαθμό, ανακεφαλαιώσεις και περιλήψεις οι οποίες προϋποθέτουν γνωστικές δεξιότητες υψηλότερης τάξης, γιατί οι μαθητές πρέπει με ενεργητική ακρόαση να ενσωματώσουν τις σκέψεις του συνομιλητή στις δικές τους σκέψεις και να τις αποδώσουν στο δικό τους λόγο.

Καταγράφουμε και τις ελλείψεις που παρατηρήσαμε. Στο πρώτο debate σημειώνουμε ότι η προφορική στερουσε τη νοηματική ολοκλήρωση των περιόδων του λόγου, υπήρχε έλλειψη χρήσης συνδέσμων, μεταβατικών φράσεων και γενικότερα συνοχής και συνεκτικότητας του λόγου. Τα επιχειρήματα δεν ακολουθούσαν τη λογική δομή και πολλές φορές ήταν απλή παράθεση στοιχείων, χωρίς να επιτυγχάνουν την απόδειξη μέσω των κανόνων της λογικής σκέψης. Δε γίνονταν πάντα αναφορά στα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης, ώστε να υπάρξει δομημένη ανασκευή και πολλές φορές οι μαθητές αρκούσαν σε γενικόλογες διατυπώσεις, χωρίς να επιτύχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Η

αλληλεπίδραση όμως σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο διαλόγου με τους συμμαθητές και τη δασκάλα τους έδωσε τη δυνατότητα να εξελίξουν το λόγο τους σημαντικά και αυτό να αποτυπωθεί στο δεύτερο debate, όπου οι παραπάνω ελλείψεις φαίνεται να περιορίζονται αισθητά. Ο λόγος τους έγινε μεστός και η αλληλεπίδραση έδειξε να αυξάνεται μέσα από πιο ολοκληρωμένες συνεργατικές δράσεις λόγου.

Οι δύο πρώτες κατηγορίες που εξετάσαμε φανερώνουν αύξηση των συνεργατικών δραστηριοτήτων, γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πληρέστερα στο ρόλο τους. Στο τελικό debate έδειξαν να ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και κατάφεραν να ενσωματώσουν πληροφορίες και γνώσεις στο λόγο τους, όπως φαίνεται από την αύξηση των Κριτηρίων K1 και K2. Οι μαθητές στη δεύτερη αντιλογία συμμετείχαν περισσότερο ενεργά από την πρώτη, υποβάλλοντας ερωτήσεις και προκαλώντας απαντήσεις, ζητώντας διευκρινίσεις και δίνοντας απαντήσεις στις αιτιάσεις του συνομιλητή τους, διατυπώνοντας απειριρήματα και επιχειρώντας ανασκευή των επιχειρημάτων και των απόψεων των άλλων. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι ανέπτυξαν τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητές τους κατά τη συμμετοχή τους στη συνεργατική μάθηση.

Ο τομέας όμως στον οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση είναι η επέκταση των σκέψεων του (K4) συνομιλητή και η ανακεφαλαίωση (K5) των επιχειρημάτων -απειριρημάτων- απόψεων που διατυπώνονται. Αυτές οι δεξιότητες συντελούν στο να οργανώσουν οι μαθητές τη σκέψη τους και να εμβαθύνουν τη συζήτηση, ώστε να συντελεστεί η μάθηση.

Η κατακλείδα και για τις δύο ομάδες υπήρξε ικανοποιητική, επικοινωνιακά άμεση και σαφής. Όπως προκύπτει και από την κλείδα παρατήρησης που συμπλήρωσαν οι ακροατές, το αποτέλεσμα ήταν ισόπαλο και θεώρησαν ότι και οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του δημόσιου διαλόγου και ο λόγος τους ήταν πειστικός. Σημειώνουμε επίσης ότι υπήρξε λεκτικός ανταγωνισμός στις δύο αντιλογίες και έλλειψη σύνθεσης απόψεων, στο βαθμό που επιδιώκαμε, στην καταληκτική διατύπωση των συμπερασμάτων.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συνοψίζοντας θεωρούμε ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν τελεσφόρο παιδαγωγικό εργαλείο για την πραγμάτωση υψηλών μαθησιακών στόχων στο σύγχρονο σχολείο, όπως η ανάπτυξη επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων, κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων, επέκτασης και εμπλουτισμού σε γνωστικό επίπεδο, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και έκφρασης σε θέματα που αφορούν την εμπλοκή ενεργών πολιτών στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Δεν παραγνωρίζουμε τη δυσκολία που ενέχει η διεξαγωγή δημόσιου διαλόγου για τους μαθητές αυτής της ηλικίας λόγω των σύνθετων γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται. Η διαδικασία όμως χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα από τους μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίνονται θετικά στην πρόκληση του δημόσιου διαλόγου και αναπτύσσουν προφορικές επιχειρηματολογικές δεξιότητες, όπως διαπιστώσαμε.

Η διεξαγωγή του Δημόσιου Διαλόγου επέτρεψε στους μαθητές να ακούσουν ποικίλες και αντιτιθέμενες απόψεις με λογικούς συλλογισμούς που έπρεπε να κρίνουν ως προς την ορθότητα και την ισχύ τους, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, όχι μόνο να εκφέρουν κρίση αλλά και να αιτιολογήσουν τις θέσεις και τις κρίσεις τους, να στηρίξουν με τη λογική την επιλογή των απόψεών τους, να θέσουν δηλαδή σε εγρήγορση τις λογικές και συλλογιστικές τους ικανότητες, να διαπραγματευτούν θέματα του «κοινωνικού γίγνεσθαι». Αυτό τους προετοιμάζει ώστε να είναι ικανά μέλη της κοινωνία του αύριο που θα εκφράζονται και θα επιχειρηματολογούν για τις θέσεις τους, διαδραματίζοντας έναν ενεργητικό και συμμετοχικό ρόλο στην κοινωνική εξέλιξη, χωρίς να είναι ουραγοί, αλλά πρωταγωνιστές και συνδιαμορφωτές των εξελίξεων.

Μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ο μαθητής αποκτά τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική του ταυτότητα. Συνεισφέρει στο όλο και στρατεύει τις δυνάμεις του

στην επίτευξη του κοινού σκοπού αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά του άλλου, αποκτώντας «ταυτότητα» με τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση συναισθηματικά και κοινωνικά. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βρήκαν ρόλο μέσα στην ομάδα και συμμετείχαν στο διάλογο με τις απόψεις τους, αφού δεν υπήρχε κανένας περιορισμός. Οι μαθητές με υψηλή επίδοση κατάφεραν να εξελίξουν τις δυνατότητές τους ακόμη περισσότερο και να ηγηθούν των ομάδων κερδίζοντας την αποδοχή όλων. Η διαλογική διαδικασία δεν ήταν μια ατομική αντιπαράθεση απόψεων, αλλά αυτός που είχε το λόγο ενσωμάτωνε και εξέφραζε τις απόψεις όλων των μελών της ομάδας πέρα από τις προσωπικές του ιδέες. Τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα προήλθαν ύστερα από συζήτηση, όπου, πριν γίνουν αποδεκτά, δέχονταν τη κριτική των άλλων ανατρέποντας τις στερεοτυπικές διακρίσεις μεταξύ των μαθητών βάσει των επιδόσεών τους. Διατηρήθηκε ο διάλογος σαφώς σε μεγαλύτερο βαθμό τη δεύτερη φορά που οι μαθητές ασκήθηκαν στη διαλεκτική επικοινωνία και την εργασία σε ομάδες, σε δημοκρατικά επίπεδα επιτρέποντας να εκφραστούν οι ιδέες όλων και να γίνουν σεβαστές χωρίς επικριτικά και απαξιωτικά σχόλια. Κυριάρχησε η επίκληση στη λογική του ακροατή αλλά και το συναίσθημα, σε μια προσπάθεια αποτελεσματικής πειθούς. Έδειξαν ότι μπορούν πλέον να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα και του ακροατηρίου.

Έτσι διαμορφώθηκε μια νέα δυναμική της τάξης, όπου όλα τα μέλη προσπαθούσαν να επιτύχουν τον κοινό στόχο και η συνεισφορά του καθενός ήταν χρήσιμη. Επίσης απαιτούνταν υψηλότερες νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες από αυτές του κλασικού μαθήματος στην τάξη και ήταν όλοι συνυπεύθυνοι για το τελικό αποτέλεσμα, το οποίο τους κινητοποιούσε ενεργά λόγω του ενδιαφέροντος που τους προκαλούσε. Ωστόσο, υπάρχουν ισχυροί περιορισμοί λόγω της ηλικίας των μαθητών που αφορούν σε ανώτερες συνθετικές και αξιολογικές ικανότητες που απαιτεί η επιχειρηματολογία. Όμως τα οφέλη, όπως προαναφέρθηκε, είναι πολλαπλά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Andriessen, J., Baker, M.J. & Dan Suthers, D. (2003). Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognitions. In J. Andriessen, M.J. Baker & D. Suthers (Eds.) *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments*, p.1-25. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H & Eteläpelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 161-179.
- Baker, M. (2002). Forms of cooperation in dyadic problem-solving. In P. Salembier & H. Bencheikroun (Eds.) *Cooperation and complexity. Sociotechnical Systems*, Vol. 16. Paris: Hermès, 587–620.
- Baumlin, J., (1987). Persuasion, Rogerian Rhetoric, and Imaginative Play. *Rhetoric Society Quarterly* 17 (1): 33–43 από Wikipedia.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127–149). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dillenbourg, P. (1999, Ed). *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Elsevier.
- Hightower, R., & Sayeed, L. (1995). The Impact of Computer-mediated Communication Systems on Biased Group Discussion. *Computers in Human Behavior*, 11, (1), 33-44.
- Marttunen M.J. & Laurinen L. I. (2009). Secondary school students' collaboration during dyadic debates face-to-face and through computer chat. *Computers in Human Behavior*,

25 (2009) 961–969.

- Snider, A & Schnurer, M. (2002). *Many Sides: Debate Across The Curriculum*, New York, *The International Debate Education Association*, pp. 60-72.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on under graduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (1), pp. 21–51.
- Stein, N. L., & Bernas, R. S. (1999). The early emergence of argumentative knowledge and skill. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing*, 1999. Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 97-116.
- Teasley, S. D. & Roschelle, J. (1993). Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge. In S. P. Lajoie & S. J. Derry (Eds.) *Computers as cognitive tools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.229–258.
- Van Boxtel, C., Van Der Linden, J. & Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction* 10 (4), pp. 311– 330.
- Veerman, A. L., Andriessen, J. E. B., & Kanselaar, G. (2000). Learning through synchronous electronic discussion. *Computers & Education*, 34 (3–4), 269–290.