

**Αγώνες επιχειρηματολογίας και διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας σε ψηφιακό περιβάλλον**

**Rhetorical play and teaching of Modern Greek language in a digital environment**

**Τάσος Μιχαηλίδης**, ΕΚΠΑ, μεταδιδακτορικός ερευνητής Νεοελληνικής Φιλολογίας, *tasmichailides@yahoo.gr*

**Τζήνα Πασχαλίδου**, 2ο Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού, MEd TESOL, *thepaschali@sch.gr*

**Tasos Michailidis**, University of Athens, postdoctoral researcher in Modern Greek Studies, *tasmichailides@yahoo.gr*

**Gina Paschalidou**, 2nd High School of Intercultural Education at Elliniko, MEd TESOL, *thepaschali@sch.gr*

**Abstract:** This paper discusses an approach to the teaching of grammatical mood to adolescents of the 2<sup>nd</sup> Grade of Greek Lower Secondary Education through the use of rhetorical play, not as oral debate between individuals or groups, but transferred to a digital environment using Google applications. The topic of the debate was the impact of social networks on human relationships and took place through the exchange of text messages on Google Hangouts. The experimental application was evaluated through students' comments as well as teacher's diary, and revealed that students were more motivated and involved in the process due to both the use of technology and the debate.

**Key-words:** Modern Greek Language, grammatical mood, debate, Google applications, Google Hangouts

**Περίληψη:** Το παρόν άρθρο μελετάει τη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας των εγκλίσεων στη Β΄ Γυμνασίου (Νεοελληνική Γλώσσα) μέσω του ρητορικού παιχνιδιού, όχι, όμως, ως προφορική αντιλογία ανά άτομο ή ομάδα, αλλά μεταφερμένο σε ψηφιακό περιβάλλον με την αξιοποίηση εφαρμογών Google. Θέμα του αγώνα επιχειρηματολογίας των μαθητών ήταν η επίδραση των κοινωνικών δικτύων στις ανθρώπινες σχέσεις και πραγματοποιήθηκε μέσω γραπτών μηνυμάτων στο *Hangouts* της *Google*. Η εφαρμογή αξιολογήθηκε μέσα από άτυπη συζήτηση με τους μαθητές/τριες καθώς και με ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, και έδειξε ότι οι μαθητές παρακινήθηκαν και συμμετείχαν εντονότερα λόγω της χρήσης της ψηφιακής εφαρμογής και της χρήσης του ρητορικού παιχνιδιού.

**Λέξεις-κλειδιά:** Νεοελληνική Γλώσσα, εγκλίσεις, αγώνες επιχειρηματολογίας, εφαρμογές Google, Google Hangouts

## Εισαγωγή

Το παρόν διδακτικό σενάριο και η πειραματική εφαρμογή του βασίζεται στην πεποίθηση μας ότι η σχολική διαδικασία οφείλει να διατηρεί τη σύνδεσή της με τη σύγχρονη ζωή, αξιοποιώντας τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών (Bostock, 1998; Prensky, 2001). Έρευνες σε πληθώρα νέων τεχνολογιών, όπως blogs, wikis, αντίστροφη τάξη (flipped classroom), εικονική/επαυξημένη πραγματικότητα και άλλες, έχουν δείξει ότι η χρήση τους συσχετίζεται με τη θετική στάση των μαθητών προς το αντικείμενο εκμάθησης και την εντονότερη ενασχόληση τους με αυτό (Chee, Yahaya, Ibrahim&Hasan, 2017; Paschalidou, inpress; Tay, 2016; Warschauer&Matuchniak, 2010). Σκοπός μας ήταν η εκμάθηση ενός δύσκολου και κάπως άχαρου μέρους της διδακτέας ύλης, οι εγκλίσεις, να εξελιχθεί σε μια πιο διασκεδαστική, αλλά συνάμα αποτελεσματική διαδικασία για τους μαθητές της Β' Γυμνασίου. Το παρόν άρθρο προτείνει την διδασκαλία των εγκλίσεων σε πλαίσιο αγώνα επιχειρηματολογίας<sup>1</sup> μέσα σε περιβάλλον GoogleHangouts, με κάθε ομάδα να χρησιμοποιεί ρήματα στην έγκλιση που της έχει ανατεθεί εκ των προτέρων, ακολουθώντας σαφείς κανόνες. Ως θέμα του ρητορικού αγώνα επιλέχθηκε η επίδραση των κοινωνικών δικτύων, για το οποίο οι έφηβοι μαθητές είναι γνωστικά ικανοί να επιχειρηματολογήσουν, αλλά παράλληλα τους αφορά θεματολογικά.

Έτσι, μετά από σύντομη αναφορά στο θεωρητικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναλύονται τα στάδια της προσέγγισης, καθώς και μια πρώτη αποτίμηση της εφαρμογής για τη συγκεκριμένη ενότητα της γραμματικής, ώστε να διαγνωσθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρότασης.

### 1. Θεωρητικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο που περιγράφεται εντάσσεται και αντανακλά τη γενική τάση αναθεώρησης της πρόσληψης των γνωστικών αντικειμένων στο σύγχρονο σχολείο, ανάμεσά τους και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Όπως προκύπτει από τα νέα Προγράμματα Σπουδών (2011), βασικός μαθησιακός στόχος και του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου είναι η πολύπλευρη εξέλιξη των μαθητών, τόσο σε επίπεδο γνωστικό, όσο και συναισθηματικό και επικεντρώνεται, πλέον, στη μελέτη και τον δημιουργικό αναστοχασμό διαφόρων κειμενικών ειδών, καλλιεργώντας τον *κριτικό γραμματισμό*, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης (Κωστούλη, & Στυλιανού, 2014). Γενικά, το αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας αποσκοπεί στην καλλιέργεια των δύο μορφών του λόγου, γραπτού και προφορικού, την ενεργοποίηση της βιοματικής αναφοράς για την κατανόηση της διδακτέας ύλης και την εξέλιξη των εκφραστικών ικανοτήτων των μαθητών, με απώτερο σκοπό την ολιστική εκπαίδευση τους και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε κοινωνικά

<sup>1</sup> Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι οι όροι αγώνας επιχειρηματολογίας, ρητορικός αγώνας και ρητορικό παιχνίδι χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση στο παρόν άρθρο.

ζητήματα της σύγχρονης ζωής (ΠΣ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, 2011; Boyd, 2009).

Το πλαίσιο του αγώνα επιχειρηματολογίας επιλέχθηκε στην παρούσα εφαρμογή γιατί αντικατοπτρίζει πολλούς από τους παραπάνω μαθησιακούς στόχους, όπως την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη βιωματική κατανόηση της ύλης, την καλλιέργεια της έκφρασης των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά θέματα. Επιπλέον, θεωρείται ότι κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους (Chinn, 2006; Nussbaum, 2008). Εξάλλου, η επιχειρηματολογία είναι μια δεξιότητα που κρίνεται απαραίτητη σε πολλά εργασιακά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Coffin & O’Halloran, 2008) και αφορά κάθε έκφανση της ζωής (Mercier & Sperber, 2011). Από την άλλη, οι ρητορικοί αγώνες έχουν συνδεθεί σχεδόν απόλυτα με τον προφορικό λόγο, ενώ στην δική μας προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε ο γραπτός, έτσι ώστε να συνδυαστεί με το ψηφιακό εργαλείο *Google Hangouts*.

Η διδακτική εφαρμογή σχεδιάστηκε για μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (24 μαθητές) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και είχε διάρκεια πέντε διδακτικών ωρών. Αφορά στη διδακτική των εγκλίσεων και της σημασίας και χρήσης τους στη Νέα Ελληνική και την συνδέει με την παιδαγωγική πρακτική των αγώνων επιχειρηματολογίας, που περιέχουν στοιχεία παιχνιδιού, όπως, στόχο, κανόνες, ανταγωνισμό, πρόκληση (Alessi & Trollip, 2001) μεταφέροντάς τη σε ψηφιακό περιβάλλον. Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ειδικές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης για παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως η Ning και η Logo, ωστόσο, δεν έχουν καταφέρει να επικρατήσουν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα (Γλέζου, Γρηγοριάδου, & Κωνσταντίνου, 2010). Γι’ αυτό θεωρήθηκε προτιμότερο να αξιοποιηθούν τα *Google Hangouts*, εφόσον οι περισσότεροι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με κάποιες εφαρμογές της Google, ακόμα και αν δεν είναι με την συγκεκριμένη.

Οι μαθητές του τμήματος χωρίστηκαν σε έξι ομάδες (ζυγός αριθμός), δημιουργώντας κοινό προφίλ ομάδας, με όνομα/κωδικούς στο Google+, που επέλεξαν από κοινού, ειδικά προορισμένο για το συγκεκριμένο σκοπό. Ο εκπαιδευτικός περιορίστηκε στη γενική εποπτεία και διαμόρφωση των κανόνων του παιχνιδιού (Wood, Bruner & Ross, 1976). Τα κύρια χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης ήταν η σχετική άνεσή τους με τα κοινωνικά δίκτυα και ψηφιακά μέσα και η επαρκής εμπειρία σε εργασία κατά ομάδες. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δύο εβδομάδων στο εργαστήριο πληροφορικής με συνεργατική χρήση των προφίλ που οι μαθητές δημιούργησαν στο Google+. Ο μαθησιακοί και συναισθηματικοί στόχοι της συγκεκριμένης πρότασης ορίστηκαν ως εξής:

Σε επίπεδο γνωστικού αντικείμενου, οι μαθητές:

- Να διακρίνουν τις εγκλίσεις μέσα σε προτάσεις, να κατανοήσουν τις διακριτές σημασίες τους και να προβληματιστούν για το ρόλο τους ως μορφές του ρήματος (*θεωρία του Εντοπισμού*, Schmidt, 1990; *θεωρία της Διεπίδρασης*, Long, 1996).
- Να δημιουργήσουν δικά τους σύντομα κείμενα με άξονα τις διαφορετικές σημασίες της κάθε εγκλίσης, ώστε να δουν στην πράξη τη σημασιολογική ευελιξία της γλώσσας και την αξία της σαφήνειας στον λόγο. Η συγκεκριμένη στόχευση βασίζεται στη θέση

του Trondsen (2001) ότι η γνώση μέσω της πράξης είναι μια ενεργή διαδικασία μάθησης που ενεργοποιεί πιο αποτελεσματικά τους μαθητές και ενισχύει την αφομοιωτική τους δυνατότητα.

- Να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο διαμόρφωσης επιχειρημάτων ως μέσο πειθούς στη δημοκρατική κοινωνία και την αναγκαιότητα της ορθολογικής βάσης κάθε προκειμένης της σκέψης τους, προκειμένου να επιτελέσει το επιχείρημα τους επικοινωνιακούς του στόχους. Έτσι, οι μαθητές μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας προσομοιώνουν τους όρους και τη δυναμική ενός ουσιαστικού διαλόγου που αποτελεί το πρότυπο επίλυσης διαφορών στην ενήλικη ζωή, ενώ αντιλαμβάνονται την αξία της κριτικής σκέψης (Ζυγουρίτσας, 2013).

Σε επίπεδο διδακτικών εργαλείων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε ανομοιογενείς ομάδες με καθορισμένους στόχους και ρόλους (Πολέμη-Τοδούλου, 2012).
- Να συνεργαστούν δημιουργικά με παιγνιώδη διάθεση και να αισθανθούν τον βαθμό που τα γραμματικά φαινόμενα έχουν εφαρμογή στον καθημερινό λόγο, καθώς η μάθηση μπορεί να είναι μια ευχάριστη διαδικασία (Trondsen, 2001).
- Να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η καλλιέργεια του γραπτού λόγου και να αναδειξουν ή να ανακαλύψουν και άλλα ταλέντα τους, όπως την ευστροφία και ετυμολογία, σημαντικά χαρακτηριστικά ενός μορφωμένου πολίτη.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να προσφέρουν δυνατότητες για ευέλικτη, ομαδοσυνεργατική μάθηση από απόσταση, πέρα από περιορισμούς χώρου ή χρόνου (Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995; Γλέζου, Γρηγοριάδου & Κωνσταντίνου, 2010).

## **2. Μέθοδοι και στάδια υλοποίησης του ρητορικού παιχνιδιού σε ψηφιακό περιβάλλον**

Κεντρικό πυρήνα του ιδιότυπου αυτού ρητορικού παιχνιδιού αποτέλεσε η διδακτική ενότητα των εγκλίσεων και των σημασιών τους ως μορφών του ρήματος. Ωστόσο, προϋπόθεση για την υλοποίησή του ήταν η εισαγωγική αναφορά στις εγκλίσεις και η άσκηση των μαθητών μέσω φύλλων εργασίας που προηγήθηκαν. Συνεπώς, ο ψηφιακός αγώνας επιχειρηματολογίας ισοδυναμεί με το τελικό στάδιο εμπέδωσης και δημιουργικού αναστοχασμού αναφορικά με τα είδη και τις σημασίες των εγκλίσεων.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν πέρα από το διαλεκτικό μοντέλο, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διερευνητική μέθοδος, καθώς οι μαθητές συνέγραψαν ανά δύο ομάδες τον αγώνα λόγων με μορφή θεατρικής σκηνής στο Google Docs του Google Drive, σχολιάζοντας τις σημασίες των εγκλίσεων και τις παρουσίασαν στην ολομέλεια

(Ματσαγγούρας, 1987). Σε κάθε περίπτωση, στόχος ήταν οι μαθητές μέσω οδηγιών-παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού ή των άλλων ομάδων, να μείνουν συνεπείς στους κανόνες και να αισθανθούν τη δυναμική των δημιουργικών ιδιοτήτων της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας. Η διαδικασία του εντοπισμού των εγκλίσεων και της τελικής συζήτησης αναφορικά με τα λάθη και τις παραλείψεις έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την *Υπόθεση του Εντοπισμού* (Schmidt 1990), σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση ενός στοιχείου απαιτεί από τον μαθητή να στρέψει την προσοχή του στο συγκεκριμένο στοιχείο καθώς και τη *Θεωρία της Διεπίδρασης* (Long, 1996), που θεωρεί ότι η μάθηση είναι επιτυχής μόνο όταν ο εκπαιδευόμενος διαπραγματεύεται το νόημα μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Οι θεωρίες αυτές επικεντρώνονται στην εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης, αλλά είναι χρήσιμες και εφαρμόζονται και στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το ρητορικό παιχνίδι συντελέστηκε κατά τη 3η διδακτική ώρα αφού είχαν γίνει οι κατάλληλες διδακτικές ενέργειες στις δύο πρώτες ώρες.

### **2.1. Πρώτο στάδιο-εισαγωγικό: διαμόρφωση στόχων και κανόνων**

Χρονικό πλαίσιο: 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις οδηγίες χρήσης του Hangouts και τους βασικούς κανόνες του αγώνα επιχειρηματολογίας (Weston, 2002), διαχωριζόμενοι σε ανομοιογενείς, κατά το δυνατόν, ομάδες με κριτήριο τη θέση τους σχετικά με τον θετικό ή επιζήμιο αντίκτυπο των κοινωνικών δικτύων στις ανθρώπινες σχέσεις. Ως βασικές προϋποθέσεις μιας έγκυρης απάντησης ορίστηκαν οι εξής: α) πριν μια ομάδα απαντήσει σε ένα επιχειρήμα μιας άλλης ομάδας οφείλει πρώτα να αναγνωρίσει τη σημασία της έγκλισης των ρημάτων που η άλλη ομάδα αξιοποίησε, σημειώνοντάς τη σε φύλλο εργασίας που τους έχει αναρτηθεί σε GoogleDocs. Η ορθότητα της απάντησης, ωστόσο, θα απασχολήσει την ολομέλεια στην τελική παρουσίαση της συζήτησης και όχι την ώρα του ρητορικού παιχνιδιού. β) Ως δεύτερη προϋπόθεση ορίστηκε η σύντομη και κατάλληλη ανταπάντηση στην άλλη ομάδα μέσω Hangouts, εντός δύο λεπτών και γ) Κάθε απάντηση απαιτείται να αξιοποιεί, τουλάχιστον σε ένα από τα ρήματα της διατύπωσης του επιχειρήματος, την έγκλιση που έχει ανατεθεί στις «αντιμαχόμενες» διαλεκτικά ομάδες. Πάντως, σε αυτό το στάδιο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι στόχος είναι η κατανόηση και επεξεργασία των εγκλίσεων μέσα σε ένα δημιουργικό περιβάλλον και όχι η επικράτηση στον αγώνα αντιλογίας (Χατζηδήμου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός, εφόσον οι αγώνες επιχειρηματολογίας θα συντελεστούν με χρήση Google+, οφείλει να έχει μοιράσει υπεύθυνες δηλώσεις για τους γονείς, ώστε να υπογράψουν ότι τους επιτρέπουν τη δημιουργία λογαριασμού για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

### **2.2. Δεύτερο στάδιο: δημιουργία λογαριασμών και ρόλοι ομάδας**

Χρονικό πλαίσιο: 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Σε αυτό το στάδιο, έχουν αναρτηθεί σε GoogleDocs οι κανόνες του ρητορικού παιχνιδιού, παραδείγματα αντιπαράθεσης, αναγραφή πιθανών λαθών που πρέπει να αποφευχθούν και πίνακες με τις κατηγορίες των εγκλίσεων και τις επιμέρους



σημασίες τους με παραδείγματα που θα διευκολύνουν τη διαδικασία εντοπισμού τους. Το παιχνίδι, που μπορεί να υλοποιηθεί είτε μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας είτε εξωδιδασκτικά μέσα σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα ή όμιλο αριστείας για τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία, ορίστηκε ότι θα κρατήσει 20 λεπτά για το κάθε ζευγάρι ομάδων.

Σε αυτό το στάδιο, επίσης, οι μαθητές ανά ομάδα δημιούργησαν το προφίλ τους στο Google+ και εξοικειώθηκαν με την εφαρμογή Hangouts. Ο εκπαιδευτικός-επόπτης καθοδήγησε τις ομάδες του τμήματος να καταμερίσουν ρόλους, για να διευκολυνθεί η διαδικασία του επερχόμενου σταδίου. Ειδικότερα, οι ρόλοι των ομάδων διακρίνονται ως εξής: α) *συντονιστής*: βοηθά την οργάνωση της διαδικασίας και επικοινωνεί άμεσα με τον επόπτη και τους συντονιστές των άλλων ομάδων, β) *φιλόλογος*: ο μαθητής που αναλαμβάνει, με τη βοήθεια των υπολοίπων, να εντοπίσει τη σημασία της έγκλισης, όσο γίνεται γρηγορότερα γ) *ρήτορας*: ο μαθητής που από την πρώτη στιγμή επικεντρώνεται στο αντεπιχείρημα και προσπαθεί να έχει έτοιμη απάντηση δ) *επιμελητής-γραμματέας*: ο μαθητής που γράφει το μήνυμα εγκαίρως, σε σωστή σύνταξη και ορθογραφία. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι οι διακριτές αρμοδιότητες έχουν κοινή συνισταμένη την τελική παρουσίαση, που θα πραγματοποιηθεί την 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα και θα έχουν συμμετοχή όλα τα μέλη (Γουρνάς, 2011).

Στη συνέχεια, ανατέθηκε η χρήση συγκεκριμένων εγκλίσεων ανά ομάδα: η οριστική στις δύο πρώτες αντιμαχόμενες ομάδες, η υποτακτική στις δύο επόμενες και η προστακτική στις δύο τελευταίες. Οι ομάδες είχαν την δυνατότητα και εξωσχολικά να προετοιμάσουν πιθανές απαντήσεις, επιχειρήματα και να επιλέξουν ρήματα, γραμμένα στην έγκλιση που τους έχει οριστεί, για να τα χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη στιγμή στη δοκιμασία (Μαργαρού&Χειμαριού, 2007), δηλαδή στο επόμενο στάδιο.

### **2.3. Τρίτο στάδιο: ο αγώνας επιχειρηματολογίας**

Χρονικό πλαίσιο: 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα. Αυτό είναι το στάδιο της κατεξοχήν δοκιμασίας, που πραγματοποιήθηκε σε ομάδες στο εργαστήριο πληροφορικής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Δόθηκε ένα πεντάλεπτο προετοιμασίας και μια δοκιμαστική αντιπαράθεση με μορφή πρόβας, ανάμεσα στις δύο ομάδες που θα αγωνίζονταν. Αναφέρθηκε ότι σε περίπτωση διακοπής του δικτύου ο χρόνος δεν μετρά, ενώ υπενθυμίστηκαν οι κανόνες και τα χρονικά περιθώρια.

Γενικά, ως νικήτρια ομάδα στους αγώνες επιχειρηματολογίας θεωρείται εκείνη που ακολουθεί όλες τις οδηγίες και καταφέρνει να διατυπώσει εύστοχα επιχειρήματα, με επάρκεια περιεχομένου, αρμονική διάταξη των σκέψεων, σαφήνεια στη διατύπωση χωρίς πλατειασμούς, επαναλήψεις και ασυνέχειες, επικρατώντας κατά το δυνατόν στον αγώνα λόγων με επιχειρήματα που η αντίπαλη ομάδα αδυνατεί να ανταπαντήσει. Αν ο χρόνος των 20' παρέλθει χωρίς αδιαμφισβήτητο νικητή δίνεται μόνο τεσσάρων λεπτών παράταση, αλλιώς νικητής του αγώνα ορίζεται από τον επόπτη σε συνεργασία με τις άλλες ομάδες, αφού

αξιολογήσουν το σύνολο της συλλογιστικής των δύο ομάδων και τη σαφήνεια του λόγου τους. (βλ. κανονισμούς διττών λόγων στο [www.anatolia.edu.gr](http://www.anatolia.edu.gr)).

Τα τρία ζεύγη ομάδων διαγωνίζονται ταυτόχρονα μέσα στη διδακτική ώρα, όμως, αν παρατηρηθεί κάποια μη προγραμματισμένη καθυστέρηση, δίνεται παραπάνω χρόνος. Ο χρόνος του εντοπισμού της σημασίας δεν μετρά στο δίλεπτο, αλλά δεν μπορεί να υπερβαίνει το 1'. Τους χρόνους ελέγχουν οι συντονιστές των ομάδων και ο εκπαιδευτικός-συντονιστής (Weston, 2002).

#### **2.4. Τέταρτο στάδιο: παρουσίαση στην ολομέλεια, αυτό-αξιολόγηση, ετερο-αξιολόγηση**

Χρονικό πλαίσιο: 4<sup>η</sup>-5<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Στο τελικό στάδιο, οι ομάδες ολοκλήρωσαν την διδακτική εφαρμογή, καταγράφοντας τη διαλογική αντιπαράθεση τους, η κάθε μία ξεχωριστά, στα Docs του GoogleDrive που έχει ετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό και έχει χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές ως οδηγός ήδη από το δεύτερο στάδιο. Η κάθε ομάδα εξήγησε τις σημασίες των εγκλίσεων των προτάσεών της και έλεγξε αν η αντίπαλη της τις έχει εντοπίσει σωστά. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αλλά και οι άλλες ομάδες διατύπωσαν ερωτήματα, για να προκύψει διάλογος γύρω από τις διαφορετικές σημασίες και τη χρήση των εγκλίσεων. Ως τελευταία δραστηριότητα, οι ομάδες συμπλήρωσαν τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης αναφορικά με τη δοκιμασία, με βάση συγκεκριμένους δείκτες (π.χ. κινητοποίηση όλων των μελών).

Στο τελικό στάδιο, οι ομάδες είναι σκόπιμο να φτάσουν σε ένα συνολικό συμπέρασμα για τους κινδύνους και τα πλεονεκτήματα των κοινωνικών δικτύων και τις προϋποθέσεις ασφαλούς χρήσης τους. Επιπλέον, οι λογαριασμοί των ομάδων είναι εφικτό να αποτελέσουν εκπαιδευτικό εργαλείο και μετά το πέρας της διαδικασίας, αξιοποιούμενοι και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

### **3. Αποτελέσματα**

Μετά το πέρας της εφαρμογής, πραγματοποιήθηκε άτυπη αξιολόγηση-συζήτηση με τους μαθητές και καταγράφηκαν τα αποτελέσματα της. Σύμφωνα με αυτά, το σύνολο των μαθητών (24) δήλωσαν τον ενθουσιασμό τους με την συγκεκριμένη προσέγγιση, ενώ τέσσερις εξέφρασαν δυσκολίες στην κατανόηση κάποιων κανόνων. Η πλειοψηφία (22), επίσης θεώρησε ότι κατάλαβε πολύ καλά τις εγκλίσεις και τη χρήση τους. Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές απέδωσαν την επιτυχία της εφαρμογής στη χρήση τεχνολογίας ενώ περίπου οι μισοί στο ρητορικό παιχνίδι.

Οι σημειώσεις του εκπαιδευτικού (ημερολόγιο) συνάδουν με τα σχόλια των μαθητών. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για την εφαρμογή και παρακινήθηκαν να συμμετέχουν ενεργά. Το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού δυναμικού κατάλαβε τη χρήση των εγκλίσεων καθώς και τους κανόνες και τα στάδια της συγκεκριμένης εφαρμογής. Λόγοι επιτυχούς εκμάθησης

των εγκλίσεων θεωρήθηκαν και η χρήση των ψηφιακών μέσων και του αγώνα επιχειρηματολογίας, όμως δεν ήταν δυνατόν να διαγνωσθεί κατά πόσο η πρώτη ή η δεύτερη παράμετρος συνέβαλε περισσότερο και σε τι βαθμό, καθώς χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά. Περαιτέρω μελέτη και έρευνα των σταδίων της προσέγγισης με μεμονωμένη χρήση της κάθε παραμέτρου είναι απαραίτητη, ώστε να αποτιμηθεί η επακριβής συμβολή της κάθε μίας.

#### 4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη συνδυαστική εφαρμογή του απαιτητικού αυτού μέρους της διδακτέας ύλης, της εκμάθησης των εγκλίσεων, θεωρούμε ότι συνέβαλε σημαντικά στην κινητοποίηση και αυτενέργεια των μαθητών και ενίσχυσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του τμήματος. Συντέλεσε στην εμπέδωση σύνθετων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ενώ επιτέλεσε και ρόλο ενοποιητικού κρίκου ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία του γλωσσικού κώδικα, επομένως, οι μαθητές συσχέτισαν εμπειρία και σχολική πραγματικότητα, γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και παραγωγή λόγου. Κατά κάποιο τρόπο, η εμπέδωση των γραμματικών τύπων μέσω ρητορικών αγώνων ανοίγει ένα πεδίο ενοποίησης των δύο διαφορετικών δομών της γλώσσας, της *σημειολογικής/γραμματικής δομής* και της *ρητορικής δομής*. Έτσι, ο μαθητής αντιλαμβάνεται πώς οι γραμματικοί τύποι μορφοποιούνται και ανασυνθέτονται μέσα στη ζωντανή επικοινωνιακή κατάσταση, για να παράγουν σημασίες (DeMan, 1979).

Είναι ίσως σκόπιμο να επισημανθεί ότι η παρούσα προσέγγιση είχε σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες Πειραματικού σχολείου, χωρίς να σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες σχολικές μονάδες. Απαιτεί, ωστόσο, μια σχετική εξοικείωση των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, βασικές γνώσεις ΤΠΕ και μια ορισμένη εμπειρία εφαρμογής τους στην παιδαγωγική διαδικασία, πέραν του μαθήματος της πληροφορικής. Είναι σαφές ότι τέτοιου τύπου εγχειρήματα χρειάζονται μια σταδιακή ενσωμάτωση, γιατί η μη επαρκής προετοιμασία μπορεί να οδηγήσει στα αντίθετα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Άλλωστε, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα οφείλουν να αποτελούν βασικά στοιχεία κάθε διδακτικού σεναρίου (Πετσιμέρη, 2005).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλει στο διάλογο αναφορικά με την αξιοποίηση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση, καθώς υπάρχει ακόμα, όχι τυχαία, μια δυσπιστία για τη δυναμική της διάδρασης εφήβων και κοινωνικών δικτύων. Είναι σαφές, όμως, ότι το σχολείο οφείλει να μην απορρίπτει την πραγματικότητα των μαθητών, αλλά να την ενσωματώνει στη σχολική διαδικασία και να επαναπροσδιορίσει τους τρόπους και τους όρους χρήσης τους από τους εκπαιδευόμενους. Είναι δυνατόν η αξιοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον να βοηθήσει στην εμπέδωση της αναγκαιότητας για ασφαλή χρήση τους. Την ίδια στιγμή, θα αντιληφθεί τη λειτουργία τους μέσα από μια άλλη οπτική, την αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι σαφές ότι τα κοινωνικά δίκτυα επειδή χρησιμοποιούνται από εγγεγραμμένους χρήστες διαφορετικών



ιδιοτήτων, τόσο εκπαιδευτικών, όσο και εκπαιδευόμενων διαφόρων βαθμίδων, αλλά και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδανικό περιβάλλον εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης που ακυρώνει χωροχρονικές δυσκολίες και εμπόδια (Γλέζου, Γρηγοριάδου & Κωνσταντίνου, 2010; Kim, 2000).

Τέλος, οι αγώνες επιχειρηματολογίας αναδεικνύονται σε ένα ιδιαίτερα εύχρηστο, χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο (Χαραλαμπίδης, 1999). Συνεπώς, αν και μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί χωρίς την εμπλοκή των ψηφιακών μέσων, είναι φανερό ότι μπορεί να ενταχθεί και στην ψηφιακή πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bostock, S. (1998). Constructivism in mass higher education: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 29(3), 225–240.
- Boyd, B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, cognition and fiction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Γλέζου, Κ., Γρηγοριάδου, Μ., & Κωνσταντίνου, Ν. (2010). Αξιοποίηση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην ελληνική εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου *Διδακτική της Πληροφορικής* (σσ. 375–384). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γουρνάς, Γ. (2012). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Τόμος Δ. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη. Βασικό επιμορφωτικό υλικό*. (σσ. 81–90). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Chee, K. N., Yahaya, N., Ibrahim, N. H., & Hasan, M. N. (2017). Review of mobile learning trends 2010–2015: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 113–126.
- Chinn, C. A. (2006). Learning to argue. Στο A. M. O’Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens, (Επιμ.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (σσ. 355–383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coffin, C., & O’Halloran, K. (2008). Researching argumentation in educational contexts: new directions, new methods. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 219–227.
- De Man, P. (1979). *Allegories of Reading*. New Haven and London: Yale University.
- Ζυγουρίτσας Ν. (επιμ.). (2013). *Το Παιχνίδι στη Μάθηση*. Ανακτήθηκε 5/2/2017 από <https://goo.gl/aKwVnY>.
- Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning Networks: A field guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge: MIT Press.

- Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα:34<sup>η</sup> Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας*, ΑΠΘ (σσ. 257–270). Θεσσαλονίκη: ΙΝΓ.
- Kim, A. J. (2000). *Community Building on the Web*. Berkeley, CA: Peachpit Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Στο K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Επιμ.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective* (σσ. 39–52). Amsterdam: JohnBenjamins.
- Μαργαρού Ε., & Χειμαριού, Ε. (2007). Οι αγώνες επιχειρηματολογίας και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: μια διδακτική προσέγγιση της θεματικής ενότητας «Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες». 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 4/4/2017 από <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/12KenotomesDraisis/margarou-himariou/margarou-himariou.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011) Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *BehavioralandBrainSciences*, 34, 57–74.
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *ContemporaryEducationalPsychology*, 33, 345–359.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Αγαθοπούλου, Ε. (2014). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε 10/1/2017, από [http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou#δέσποινα-παπαδοπούλου-ελένη-αγαθοπούλου](http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou#δέσποινα-παπαδοπούλου-ελένη-αγαθοπούλου).
- Paschalidou, G. (υπό έκδοση). EFL Blogging in the Secondary Classroom: motivating or burdensome? Στο M. R. Freiermuth & N. Zarrinabadi (Επιμ.), *Technology and language learner psychology*. London: Palgrave-Macmillan.
- Πετσιμέρη, Ε. (2005). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). Φροντίζοντας την διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη. Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Τόμος Δ. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη. Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 14–35). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6.
- Schmidt, R. (1990). The Role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–159.

- Tay, H. Y. (2016). Longitudinal study on impact of iPad use on teaching and learning. *Cogent Education*, 3(1), 1–22.
- Trondsen, E. (2001). *Games and Simulation in e-Learning*. SRI Business Intelligence Consulting.
- ΥΠΕΠΘ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ν. Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-55. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α. Γενικό Μέρος* (σσ. 34–47). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Weston, A. (2002). *Ένα βιβλίο κανόνων για επιχειρήματα*, μτφρ. Ε. Στάμου. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of research in education*, 34(1), 179–225.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.