

**ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Α. ΜΙΧΟΣ**

**Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Ιωάννινα 1997

**ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Α. ΜΙΧΟΣ**

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Εισαγωγή

Θεωρείται δεδομένο ότι η παιδαγωγική διαδικασία βασίζεται ουσιαστικά και καθοριστικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ειδικότερα, βασίζεται κατά πρώτο λόγο στην επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η γλωσσική επικοινωνία συνιστά σε σημαντικό βαθμό την ουσιαστική πλευρά της παιδαγωγικής και πιο ειδικά της διδακτικής διαδικασίας. Η ποιότητα των συγκεκριμένων διαδικασιών συναρτάται καθοριστικά με τη μορφή οργάνωσης της επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην πιο συνηθισμένη του μεθοδολογία χρησιμοποιεί ερωτήσεις διδακτικού (κυρίως γνωσιοθηρικού) χαρακτήρα και αναμένει τις απαντήσεις τους από τους μαθητές. Με την έννοια αυτή υποδηλώνεται ότι η ερώτηση, ως μορφή επικοινωνίας, είναι συνυφασμένη με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους στόχους της διδασκαλίας.

Η ερώτηση, ως μορφή γλωσσικής επικοινωνίας, ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα. Την εποχή αυτή ο Σωκράτης χρησιμοποιούσε την ερώτηση στη μαιευτική μέθοδο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να διασαφηνίσει έννοιες και να ερμηνεύσει διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά φαινόμενα. Από τότε η ερώτηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Επομένως, η δεξιότητα στην επινώση και υποβολή των ενδεδειγμένων ερωτήσεων είναι αποφασιστικής σημασίας για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹.

1. Θεοφιλίδης, Χ. 1988:7.

Η διδακτική στρατηγική, ως συνδυασμός συγκεκριμένων μορφών οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιεί την ερώτηση με πολλαπλή και αμφίπλευρη λειτουργικότητα. Από το ένα μέρος δηλαδή προσπαθεί να διασφαλίσει ετοιμότητα, ευελιξία και αποτελεσματικότητα στη διαδικασία μάθησης και από το άλλο να ενεργοποιήσει και να ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο “μάθημα”. Αυτό σημαίνει ότι η ερώτηση, αφενός σχετίζεται άμεσα με την αναζήτηση, την παραγωγή και την πρόσκτηση της γνώσης και αφετέρου επέχει θέση ερεθισμάτων και κινήτρων και συνεπώς συνδέεται με νοητικές και γλωσσικές διαδικασίες που αφορούν το μαθητή. Οι ερωτήσεις αφορούν δηλαδή διάφορες νοητικές λειτουργίες του μαθητή, όπως είναι η αναλυτική, η συνθετική, η κριτική και η δημιουργική ικανότητα, καθώς και γλωσσικές, όπως είναι η ικανότητα έκφρασης σκέψεων, απόψεων κ.λπ.² Σύμφωνα με σχετικές έρευνες³, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περίπου το ένα τρίτο (1/3) του διδακτικού χρόνου στην τάξη υποβάλλοντας ερωτήσεις, ανάλογα βέβαια με το θέμα, την ηλικία, την περίσταση και την ικανότητα των μαθητών. Ακόμη, το είδος των ερωτήσεων εξαρτάται ως ένα βαθμό από την ηλικία, το ενδιαφέρον και την ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι οι διαφορετικές ερωτήσεις απαιτούν διαφοροποιημένες ικανότητες απάντησης. Συνεπώς, κάθε ερώτηση συνδέεται αυτόματα και με συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες. Αυτό σημαίνει στην εκπαιδευτική πράξη ότι ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις που υποβάλλει αποφασίζει ποιοι μαθητές θα συμμετέχουν στη γλωσσική (προφορική) επικοινωνία που διεξάγεται στην τάξη, πότε και πόσο συχνά θα συμμετέχουν στη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου, τη μορφή της συμμετοχής αυτής και ποιο πρέπει να είναι το διανοητικό επίπεδο των μαθητών⁴.

2. Βλ. επίσης: Θεοφιλίδης, Χ. 1988:8.

3. Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988, Ματσαγγούρας, Η. 1985, Παπάς Α. 1984, Κανάκης, Ι. 1993.

4. Θεοφιλίδης, Χ. 1988:9 και 97.

1. Θεωρητική προσέγγιση

1.1. Ο ρόλος της ερώτησης στην εκπαιδευτική πράξη

Στις ερωτήσεις που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές αποδίδονται συνολικά τέσσερις ρόλοι (σκοποί)⁵. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποβλέπουν: **α)** στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, **β)** στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή, **γ)** στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και **δ)** στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με τον πρώτο ρόλο της ερώτησης, δηλαδή τη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος στην τάξη, η επιλογή των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό οφείλει να είναι τέτοιας μορφής, ώστε να παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες στο μαθητή τόσο για την ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών και ενδιαφερόντων όσο και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Αυτό συνεπάγεται ότι οι ερωτήσεις αυτής της μορφής ενεργοποιούν πνευματικά, ψυχικά και σωματικά το μαθητή, με αποτέλεσμα να αισθάνεται την ικανοποίηση της δημιουργικής και ευχάριστης απασχόλησης με ένα αντικείμενο που τον ενδιαφέρει. Με την έννοια αυτή μια ερώτηση ενδέχεται να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τη συμμετοχή του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες, ανάλογα με την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή οι ερωτήσεις έχουν ως σημείο αναφοράς το μαθητή με τις πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές του ιδιαιτερότητες.

Ωστόσο, η δημιουργία και διατήρηση ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τις διαδικασίες μάθησης, εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδακτική και παιδαγωγική επικοινωνία στην τάξη. Σε σχετικές επιστημονικές θέσεις⁶ υποστηρίζεται ότι το είδος της παιδαγωγικής

5 . Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988: 13-16.

6 . Βλ. Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. 1969:56.

σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό το περιεχόμενο των διαδικασιών μάθησης και αγωγής. Συνεπώς, μια σχολική περίσταση θεωρείται ότι είναι ευνοϊκή από άποψη διδακτική και παιδαγωγική, όταν ενισχύει στο μαθητή τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και των συναισθημάτων του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει μεγάλη βαρύτητα στον τρόπο που προετοιμάζει και προδιαθέτει το μαθητή για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στη μορφή που αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών.

Αναφορικά με το *δεύτερο* ρόλο της ερώτησης, παιδαγωγικά ενδεδειγμένες και χρήσιμες θεωρούνται οι ερωτήσεις που συμβάλλουν στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι εκείνες που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή και παράλληλα διευκολύνουν τη διασαφήνιση, την κατανόηση και την ενδυνάμωση κάθε έννοιας και πληροφορίας. Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατό να εμπεδώσει ο μαθητής τη γνώση και να την επεκτείνει με άλλη νέα γνώση, μέσα από τη δική του ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή.

Σε σχέση με τον *τρίτο* ρόλο της, η ερώτηση είναι το πιο συνηθισμένο μέσο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή, του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και ασφαλώς της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας και των στόχων της. Με την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός, ως υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιεί την ερώτηση ως εργαλείο (τεχνική) αξιολόγησης στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, και από καθαρά παιδαγωγική σκοπιά, οι ερωτήσεις αξιολόγησης αποβλέπουν⁷:

- στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου και των ικανοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή,
- στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης,
- στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που ενδεχομένως επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών,
- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης

7. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1995:227.

- στην επίδραση στη διαδικασία της μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της. Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τις διαδικασίες μάθησης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων που ανακύπτουν.

Ο τέταρτος ρόλος της ερώτησης αφορά την ανάπτυξη και αναβάθμιση των πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στη σχολική τάξη διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή, το βαθμό δυσκολίας και ασφαλώς εξαρτώνται από τη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την επιδεξιότητά του, την τεχνική αξιολόγησης που επιλέγει, καθώς και από το περιεχόμενο του γνωστικού (μαθησιακού) αντικειμένου. Στον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης πρωτεύοντα ρόλο παίζουν οι ερωτήσεις ανάπτυξης ενός θέματος, οι οποίες δραστηριοποιούν κυρίως τη μνήμη και έχουν ως σημείο αναφοράς την ανάμνηση των κυριότερων πληροφοριών που αφορούν τη διαδικασία της διδασκαλίας. Άλλου είδους ερωτήσεις είναι αυτές που αναπτύσσουν και βελτιώνουν κατά κύριο λόγο τις αποκαλούμενες ανώτερες πνευματικές ικανότητες-δεξιότητες του μαθητή. Αυτές οι ερωτήσεις έχουν στο επίκεντρό τους κανόνες, αιτίες, επεξηγήσεις και αρχές ή αφηρημένες έννοιες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις απαιτούν κατανόηση και εφαρμογή δεδομένων γνώσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της κοινωνικής ζωής, ικανότητα ανάλυσης, σύγκρισης, σύνθεσης, παραγωγής και αξιολόγησης διάφορων καταστάσεων και πληροφοριών. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι ερωτήσεις αυτές στοχεύουν να αναπτύξουν την κριτική, αναλυτική, συνθετική και δημιουργική ικανότητα του μαθητή. Ωστόσο, η επίτευξη αυτών των στόχων συναρτάται άμεσα με τη μορφή που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι, για να επιτευχθούν τέτοιου είδους παιδαγωγικοί στόχοι θα πρέπει οι διαδικασίες μάθησης και συνεπώς οι ερωτήσεις που υποβάλλονται να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της συμμετοχής του μαθητή σ' αυτές. Προϋποθέτουν δηλαδή περισσότερο μαθητοκεντρικές και παραγωγικές διαδικασίες, στις οποίες ο μαθητής παροτρύνεται να συλλογίζεται, να κρίνει, να αναλύει, να συνθέτει, να αναζητά και τελικά να παράγει. Ερωτήσεις που "εξωθούν" στην απομνημόνευση πληροφοριών, εκτιμούμε ότι αδρανοποιούν το μαθητή και τον οδηγούν σε στατικές και αναπαραγωγικές μορφές μαθησιακής συμπεριφοράς.

1.2. Ταξινομίες ερωτήσεων

Αναφορικά με τα πιο πάνω ζητήματα έχουν συγκροτηθεί συγκεκριμένες θεωρίες που ταξινομούν και διαφοροποιούν τους διδακτικούς στόχους και κατ' επέκταση τις συναρτώμενες μ' αυτούς ερωτήσεις⁸. Σύμφωνα με τα πορίσματα των θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών, έχει προκύψει ότι οι γενικότεροι σκοποί του σχολείου και ειδικότερα της διδασκαλίας πρέπει να συνοδεύονται από σαφείς, συγκεκριμένους και επιμέρους διδακτικούς στόχους για κάθε μάθημα και ενότητα χωριστά. Αυτή η συγκεκριμενοποίηση ευνοεί την αξιολόγηση επίτευξης ή μη των διδακτικών στόχων.

Η πιο γνωστή ταξινόμηση διδακτικών στόχων προέρχεται από τον **Bloom** και τους συνεργάτες του (1956), σύμφωνα με την οποία οι διδακτικοί στόχοι διαφοροποιούνται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς.

Ο *γνωστικός τομέας* (1.Γνώση, 2.Κατανόηση, 3.Εφαρμογή, 4.Ανάλυση, 5.Σύνθεση, 6.Αξιολόγηση) αφορά την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Οι ερωτήσεις που αφορούν τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή θεωρούνται χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι έχουν ως σημείο αναφοράς: α) την ικανότητα ανάκλησης ή επαναφοράς στη μνήμη ορολογιών, ονομάτων, συμβολισμών, κατηγοριών κ.λπ. (*γνώση*), β) την ικανότητα αντίληψης, πρόσκτησης, εξήγησης, γενίκευσης και επέκτασης (*κατανόηση*) και γ) την ικανότητα εφαρμογής εννοιών, κανόνων, νόμων κ.λπ. για την αντιμετώπιση διάφορων κοινωνικών φαινομένων (*εφαρμογή*). Οι ερωτήσεις, που σχετίζονται με την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση, θεωρούνται υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι αφορούν: α) την ικανότητα να διακρίνει κανείς τα συστατικά ενός συγκεκριμένου γεγονότος, φαινομένου κ.λπ., να βρίσκει σχέσεις μεταξύ τους και να αντιλαμβάνεται τις αρχές οργάνωσης κ.λπ., (*ανάλυση*), β) την ικανότητα να συνθέτει τα επιμέρους στοιχεία σε ενιαίο σύνολο και συνεπώς να δημιουργεί και να παράγει (*σύνθεση*) και γ) την ικανότητα να κρίνει και

8. Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988:17-38, Γιοκαρίνης, Κ. 1988:61-80, Κασσωτάκης, Μ. 1989:157-183, Ξωχέλλης, Π. 1986:36-41, Καψάλης, Α. 1986:489-493.

να ερμηνεύει (αξιολογεί) την αξία ή την ποιότητα των ενεργειών, των απόψεων, των έργων κ.λπ. με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (*αξιολόγηση*).

Ο *συναισθηματικός τομέας* (1.Πρόσληψη-αποδοχή, 2. Ανταπόκριση-αντίδραση, 3.Αποτίμηση αξιών, 4.Οργάνωση, 5.Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών) αναφέρεται σε συναισθήματα, στάσεις και αξίες κοινωνικής ζωής.

Ο *ψυχοκινητικός τομέας* έχει ως σημείο αναφοράς κυρίως τις δεξιότητες του μαθητή (1.Αντανεκλαστικές κινήσεις, 2.Προγραμματισμός, 3.Μηχανισμός, 4.Κατευθυνόμενη ανταπόκριση, 5.Κινήσεις δεξιότητας, 6.Προσαρμογή, 7.Πρωτοτυπία).

Η ταξινόμηση του Bloom και των συνεργατών του επικρίθηκε, επειδή αφενός θεωρητικά στηρίζεται κατ' αποκλειστικότητα στην Ψυχολογία της συμπεριφοράς (δηλ. στο μιχεβιορισμό) και συνεπώς δεν μπορεί να συλλάβει τη δομή και την αλληλεπίδραση των διαδικασιών συμπεριφοράς και κατ' ακολουθία τη δυναμική του φαινομένου της μάθησης και αφετέρου, γιατί η εκπαιδευτική πράξη περιορίζεται στο λεγόμενο χαμηλό επίπεδο διδακτικών στόχων και κυρίως στο γνωσιοθηρικό τομέα (απομνημόνευση-παπαγαλισμός).

Μια δεύτερη ταξινόμια διδακτικών στόχων και κατ' επέκταση ερωτήσεων είναι αυτή του **Guilford** (1959) που στηρίζεται στο μοντέλο των νοητικών λειτουργιών και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι *γνωσιολογικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις μνήμης*, που αναφέρονται στην ανάκληση πληροφοριών, ιδεών και εννοιών που διδάχτηκαν οι μαθητές. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι *ερωτήσεις συγκλίνουσας σκέψης*, που απαιτούν από το μαθητή να συσχετίσει διάφορες γνωστές πληροφορίες και χρησιμοποιώντας τη λογική του να τις τοποθετήσει σε μια προοπτική εξεύρεσης της απάντησης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει *ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης*, οι οποίες είναι ανοικτού τύπου και αξιώνουν από το μαθητή δημιουργικότητα και φαντασία. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις που οδηγούν σε αξιολογικές κρίσεις και τοποθετήσεις απέναντι σε προβλήματα, αξίες, εναλλακτικές λύσεις κ.λπ.

Μια τρίτη ταξινόμια είναι αυτή του Πανεπιστημίου **Stanford** (1963) των Η.Π.Α., που περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων: τις *πραγματολογικές-περιγραφικές* που απευθύνονται στη μνήμη και τις αισθήσεις, τις *διερευνητικές* που υποβοηθούν τη συζήτηση και βοηθούν το μαθητή να επεκτείνει τη σκέψη του, τις *ερωτήσεις κρίσης* που απαιτούν αφηρημένη σκέψη, εξαγωγή συμπερασμάτων, συγκρίσεις, αξιολογήσεις κ.λπ.

και τις ερωτήσεις με αποκλίνουσα σκέψη που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα του μαθητή.

Στις απλούστερες ταξινομίες ανήκει η ταξινόμια των **Amidon** και **Hunter** (1967) που περιλαμβάνει κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις απαιτούν μονολεκτική απάντηση και απευθύνονται κυρίως στις λειτουργίες της μνήμης. Αντίθετα, οι ανοικτές ερωτήσεις απαιτούν απάντηση, στην οποία οι μαθητές πρέπει να εκφράζουν γνώμη, κρίση, επιχειρήματα, συναισθήματα κ.λπ.

Η διαμόρφωση ταξινομιών ερωτήσεων δεν εξαντλείται στο σημείο αυτό. Αντίθετα, αν ασχοληθεί κανείς διεξοδικά με τα είδη των ερωτήσεων που εμφανίζονται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο θα διαπιστώσει ότι οι ταξινομίες ερωτήσεων είναι ανεξάντλητες. Ορισμένες από τις κατηγορίες αυτές είναι: οι ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος ή σύντομης απάντησης, οι ερωτήσεις τρόπου απάντησης (ναι ή όχι, επιλογής, συνδυαστικές, επινόησης), οι προϋδραστικές ερωτήσεις (προσανατολιστικές, καθοδηγητικές...), οι ερωτήσεις επαλήθευσης (εμπειρικές, αναλυτικές, αξιολογικές, μεταφυσικές), οι ερωτήσεις γνωστικής λειτουργίας ... (επικεντρωτικές, θεμελιώδεις, προεκτατικές), οι ερωτήσεις παραγωγικής σκέψης, οι ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, διαζευκτικές, σύζευξης, διάταξης, συμπλήρωσης, σύντομης απάντησης) κ.ο.κ.⁹.

Η παράθεση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η περιγραφή των “ονομαστικών” κατηγοριών ερωτήσεων οδηγεί στη διαπίστωση ότι στον τομέα αυτό υπάρχει πληθωρισμός πληροφοριών-γνώσεων. Ωστόσο, η ουσία του ζητήματος είναι να παίξει η ερώτηση το ρόλο που της ανήκει από διδακτική και παιδαγωγική οπτική στη μαθησιακή διαδικασία και στους διδακτικούς στόχους και σε σχέση ασφαλώς με τις γνωστικές, διανοητικές και συναισθηματικές ικανότητες και ιδιαιτερότητες του μαθητή.

9. Βλ. περισσότερα: Κασσωτάκης, Μ. 1989:159-174, Γιοκαρίνης, Κ. 1988:61-80.

1.3. Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο στις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Η ερώτηση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του “κρινόμενου” στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης, δηλαδή οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια, τα τεστ και οι συνεντεύξεις, συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις. Όπως ήδη επισημάνθηκε, αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα, οι ερωτήσεις αποβλέπουν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας και ειδικότερα της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Αυτό σημαίνει ότι ο συντάκτης των ερωτήσεων πρέπει να έχει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και ειδικότερα να λαμβάνει υπόψη ασφαλώς τον πολλαπλό ρόλο που διαδραματίζουν οι ερωτήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την έννοια αυτή και από παιδαγωγική άποψη ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, να κατέχει με πληρότητα το αντικείμενο (θέμα) της διδασκαλίας στο οποίο αναφέρονται οι ερωτήσεις και να έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και κατ’ επέκταση τις ερωτήσεις που εξυπηρετούν αυτούς ακριβώς τους στόχους. Σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις, καθοριστικό στοιχείο αποτελεί βέβαια ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός υποβάλλει την ερώτηση και ο τρόπος που αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών. Αντιδράσεις που ενέχουν το στοιχείο της ειρωνείας, της προσβολής, του στιγματισμού και γενικά της αποθάρρυνσης εξυπακούεται ότι κάθε άλλο παρά ενθαρρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός οφείλει επίσης να παίρνει υπόψη τις γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και ασφαλώς την παιδαγωγική μεθοδολογία της αξιολόγησης.

Ωστόσο, τελευταίες έρευνες σχετικές με το θέμα¹⁰ αναδεικνύουν μια σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα μια μαθησιακή πραγματικότητα στην οποία κυριαρχούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι βαθμοθηρικοί και εξεταστικοί στόχοι ως αυτοσκοποί, οι υπέρμετροι ανταγωνισμοί

10. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1997:150-154 και 205-210.

ανάμεσα στους μαθητές κ.λπ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αφενός να έχουν υποβαθμιστεί οι μαθησιακές διαδικασίες και αφετέρου γενικότερα να έχουν περιθωριοποιηθεί οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου, που έχουν στο επίκεντρό τους την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σε επίπεδο γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό. Ειδικότερες έρευνες αναφορικά με το ζήτημα της οργάνωσης της διδακτικής επικοινωνίας¹¹ αναδεικνύουν το δασκαλοκεντρισμό, που σε μεγάλο βαθμό είναι αυταρχισμός, στην οργάνωση της διδασκαλίας, στην οποία κυριαρχούν οι αποκαλούμενες ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής) ή διαφορετικά οι “ανακριτικές” ερωτήσεις που προωθούν τη στείρα απομνημόνευση και αναπαράγουν την “έτοιμη” γνώση. Ο μαθητής δηλαδή εξαναγκάζεται να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε από τον εκπαιδευτικό ή όσα διάβασε για το μάθημα. Πολύ λίγες ερωτήσεις αναφέρονται στην ανάπτυξη των λεγόμενων ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική και δημιουργική ικανότητα κ.λπ.), δηλαδή σε αναλύσεις, αιτιολογήσεις, συσχετίσεις, διερευνήσεις και αξιολογήσεις.

Βασικοί παράγοντες που συνέβαλαν σ’ αυτή την εξέλιξη θεωρούνται εκείνοι που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου¹². Συγκεκριμένα, το σχολείο έχει δώσει μεγάλη βαρύτητα στον τεχνικό (γνωστικό) και επιλεκτικό του χαρακτήρα. Ειδικότερα, για κάθε σχολική τάξη έχει προβλεφθεί και επιβληθεί πληθώρα διδακτέας ύλης που περιορίζει καθοριστικά τον εκπαιδευτικό στον αποκλειστικό ρόλο εφαρμογής “εκτελεστικών” ή διαφορετικά “συμμορφωτικών” διδακτικών μοντέλων. Αυτός ο προσανατολισμός του σχολείου επιβαρύνεται ιδιαιτέρως, δεδομένου ότι η διδακτέα ύλη «προσφέρεται» με τη μορφή εξεταστέας ύλης, εξαιτίας του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος που έχει ως κυρίαρχο σημείο αναφοράς την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως γίνεται αντιληπτό, αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι ουσιαστικά να μετατρέπεται η μαθησιακή διαδικασία σε προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις γενικές εξετάσεις. Ο δεύτερος σοβαρός λόγος για τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο είναι η παιδαγωγική και διδακτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που περιορίζει την εμφάνιση παιδαγωγικών και διδακτικών πρωτοβου-

11. Βλ. Ματσαγγούρας, Η. 1987:19 και 81, Κανάκης, Ι. 1993:255-263, Θεοφιλίδης, Χ. 1988:21

12. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1997:78-83.

λιών, οι οποίες θα περιέστελλαν ή θα απέτρεπαν την υποβάθμιση των μαθησιακών διαδικασιών.

Ωστόσο, η αγκύλωση και εμμονή των μαθησιακών διαδικασιών στην “αποθήκευση” γνώσεων αποδεικνύεται στη σημερινή εποχή μη ρεαλιστική ή διαφορετικά ουτοπία, δεδομένου ότι το φάσμα των μορφωτικών αγαθών εξελίσσεται και διευρύνεται συνεχώς, γεγονός που απαιτεί διαρκή ετοιμότητα για μάθηση. Ειδικότερα, οι επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, με αποτέλεσμα οι γνώσεις να πολλαπλασιάζονται με ταχύτατους ρυθμούς. Συνεπώς, είναι παιδαγωγικά και διδακτικά επιλήψιμο να υποβάλλουμε τους μαθητές στη βασανιστική ψυχοσωματική δοκιμασία της “στείρας απομνημόνευσης” και “αποθήκευσης” γνώσεων, οι οποίες έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα εκτιμούμε ότι θα φθίνουν, θα είναι ανεπαρκείς ή θα αποδειχθούν παρωχημένες και αναποτελεσματικές. Αυτό που αποτελεί επιβεβλημένο μέτρο είναι ασφαλώς η περικοπή της διδακτέας ύλης και η αναβάθμιση των μεθοδολογικών διαδικασιών που θα παρέχουν τη δυνατότητα διδακτικής και παιδαγωγικής αυτονόμησης του εκπαιδευτικού. Με έναν τέτοιο τρόπο που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των αποκαλούμενων ανώτερων νοητικών ικανοτήτων του μαθητή, οι οποίες θα τον οδηγήσουν όχι τόσο στην αναπαραγωγή αλλά πρώτιστα στην αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης. Ένας τέτοιος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής συνεπάγεται αυτονόητα την επιλογή ουσιαστικών και αντιπροσωπευτικών περιοχών από διάφορους επιστημονικούς και κοινωνικούς τομείς γνώσεων, που θα απεγκλωβίσει τις διαδικασίες μάθησης από την παραδοσιακή, ευθύγραμμη και στείρα πορεία διδασκαλίας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός της έρευνας

Με την παρούσα εμπειρική έρευνα, η οποία συνιστά μια “μελέτη περίπτωσης”, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε **το είδος των ερωτήσεων** που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί (οι δάσκαλοι) στους μαθητές στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, στοχεύουμε να διερευνήσουμε την ποσοτική αναλογία (εκπροσώπηση) των τριών κατηγοριών ερωτήσεων, δηλαδή τις ερωτήσεις που αποβλέπουν στην αναπαραγωγή και απομνημόνευση της γνώσης (*εξεταστικές-ανακριτικές ερωτήσεις*), στη διε-

ρεύνηση και παραγωγή της γνώσης (*διερευνητικές ερωτήσεις*) και στην αναβάθμιση των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή (*κριτικές-δημιουργικές ερωτήσεις*). Ένας δεύτερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί **το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας** που αναπτύσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε κυρίως τον τρόπο που αντιδρά ο εκπαιδευτικός στις απαντήσεις των μαθητών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τις κατηγοριοποιήσεις παιδαγωγικής επικοινωνίας του Flanders (1970): αποδοχή συναισθημάτων, επιβράβευση-ενθάρρυνση, αξιοποίηση των ιδεών-επινοήσεων των μαθητών, ερωτήσεις, μονόλογος, οδηγίες, κριτική από τον εκπαιδευτικό, απαντήσεις των μαθητών, πρωτοβουλία μαθητών, ησυχία-σύγχυση που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Για την επίτευξη των σκοπών αυτών έχει καταγραφεί το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας, προκειμένου επιπλέον να διαπιστωθεί αν εμφανίζονται διαφοροποιήσεις που έχουν ως σημεία αναφοράς το φύλο του εκπαιδευτικού, τα έτη υπηρεσίας του, τα μαθήματα, τις διδακτικές ώρες και τη γεωγραφική περιοχή.

2.2. Το ερευνητικό δείγμα και τα δεδομένα του

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν η τετάρτη (Δ'), η πέμπτη (Ε') και η έκτη (ΣΤ') τάξη τριών, επιλεγμένων με κλήρωση, πολυθέσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των πόλεων των Ιωαννίνων, της Πρέβεζας και του Βόλου. Η οροθέτηση του δείγματος στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου έγινε με το σκεπτικό ότι στις τάξεις αυτές η παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές διεξάγεται σε ένα διαφορετικό γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο στις μαθησιακές διαδικασίες. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της παρατήρησης. Ειδικότερα, το αντικείμενο αυτής της διερεύνησης-παρατήρησης αποτέλεσαν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί (εννέα δάσκαλοι και πέντε δασκάλες), οι οποίοι σύμφωνα με παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες (βλ. περισσότερα: Ματσαγγούρας, Η. 1985:78), αντιπροσωπεύουν την πληθυσμιακή αναλογία (2 δάσκαλοι προς 1 δασκάλα) των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών. Οι καταγραφές των δεδομένων έγιναν σε διάστημα τριών εβδομάδων. Συγκεκριμένα, το κάθε σχολείο διέθεσε έξι (6) διδακτικές ώρες από το εβδομαδιαίο πρόγραμμά του και για

τρεις (3) συνεχόμενες εβδομάδες, δηλαδή συνολικά δεκαοχτώ (18) ώρες. Παρατηρήσαμε τον κάθε εκπαιδευτικό για μια διδακτική ώρα, εκτός από ορισμένους, στους οποίους η παρακολούθηση διήρκεσε δύο (2) διδακτικές ώρες κι αυτό συνέβη, επειδή αυτή συνέπιπτε με το συνεχόμενο δίωρο της διδασκαλίας του μαθήματος της “Γλώσσας”.

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται μια ποσοτική διαφοροποίηση που εντοπίστηκε, αναφορικά με την αναλογική εκπροσώπηση των δύο φύλων των εκπαιδευτικών στις τρεις υπό διερεύνηση σχολικές τάξεις. Συγκεκριμένα, στη Δ΄ τάξη δίδασκαν κατά κανόνα (περίπου 80%) γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητικές παρατηρήσεις μας αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσικός Κόσμος, Αγωγή του Πολίτη, Αισθητική Αγωγή, (Τεχνικά και Μουσική) και Ξένη Γλώσσα (Αγγλικά). Ειδικότερα, η Γλώσσα και τα Μαθηματικά κάλυψαν το 50% των παρατηρούμενων διδασκαλιών, εξαιτίας της κεντρικής θέσης που κατέχουν στο επίσημο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων.

Για τη διερεύνηση της ποιότητας των ερωτήσεων, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε μια υπο διερεύνηση κλειδα διδασκαλιών με τις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων, δηλαδή τις εξεταστικές - ανακριτικές, τις διερευνητικές και τις κριτικές - δημιουργικές ερωτήσεις. Για τη διερεύνηση του είδους της παιδαγωγικής επικοινωνίας, που αναπτύσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε το κατηγοριοποιημένο πλαίσιο του Flinders (1970), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα μετατροπής των δεδομένων της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε ποσοτικά μεγέθη.

Η παρατήρηση των διδασκαλιών για την καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 1996 και τα συνολικά ευρήματα καταγράφηκαν σε δεκαοχτώ δελτία παρατήρησης. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη διερευνητική προσπάθεια το Μάιο του 1997 και συγκεκριμένα στο Βόλο, η οποία είχε το χαρακτήρα διαχρονικής τεκμηρίωσης (επιβεβαίωσης) των ευρημάτων. Για την έρευνα που διεξαγάγαμε συνολικά, είχαν ενημερωθεί οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι των υπό διερεύνηση τάξεων, χωρίς όμως να γνωρίζουν την ακριβή ημέρα επίσκεψής μας.

2.3. Υποθέσεις της έρευνας

A Υπόθεση: Το είδος των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές είναι κυρίως εξεταστικές.

B Υπόθεση: Το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Ο τρόπος που δρουν και αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας έχει τα χαρακτηριστικά του δασκαλοκεντρισμού και του αυταρχισμού (μονόλογος, οδηγίες, αποθάρρυνση, ετερονομία...).

A + B Υπόθεση: Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής διαδικασίας

1. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ελάχιστα ως προς το φύλο τους.

2. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

3. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση.

4. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν πολύ σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος.

5. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν παρά ελάχιστα σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

3. Παρουσίαση - Αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων

Η παρουσίαση των δεδομένων διαμορφώνεται σε τρία μέρη, σύμφωνα με τις υποθέσεις της εμπειρικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται σε πίνακα: οι κατηγορίες των ερωτήσεων που διερευνήσαμε, ο αριθμός των ερωτήσεων που καταγράψαμε για καθεμία κατηγορία και η ποσοτική αναλογία (εκπροσώπηση) επί τοις εκατό (%) των τριών κατηγοριών ερωτήσεων.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται σε πίνακα οι τρόποι δράσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική επικοινωνία, οι οποίοι εντοπίζονται μέσα στις κατηγοροποιήσεις της επικοινωνίας του Flanders. Στον ίδιο πίνακα αναφέρονται επίσης: ο αριθμός των καταγρα-

φών για κάθε κατηγορία, η αναλογική εκπροσώπηση κάθε κατηγορίας επί τοις εκατό (%) και η χρονική αντιστοιχία κάθε κατηγορίας μέσα στα σαράντα πέντε λεπτά (45') καθημιάς διδακτικής ώρας.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος επιχειρείται μια συνθετική - συγκριτική παρουσίαση των δύο πρώτων υποθέσεων της έρευνας, για να παραλληλιστούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ερωτήσεων και των δράσεων - αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται σε πίνακες, οι οποίοι έχουν την ίδια δομή με αυτούς των δύο πρώτων μερών, το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας τους, τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση, τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος και τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκουν.

Αναφορικά με την ερμηνεία - αξιολόγηση των ευρημάτων των πινάκων, κρίνονται απαραίτητες ορισμένες διευκρινίσεις που έχουν σχέση με το τρίτο μέρος της παρουσίασης των ποσοτικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, σε ό,τι έχει σχέση με τα δεδομένα που αφορούν το φύλο των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται πιθανόν με το γεγονός ότι οι δασκάλες αναλαμβάνουν "συνήθως" την ευθύνη των κατώτερων τάξεων (Α', Β', Γ' και Δ'), έπειτα από "υπαγόρευση" του συλλόγου των δασκάλων (ανδρών) του σχολείου. Το ερευνητικό δείγμα δηλαδή αντικατοπτρίζει ως ένα βαθμό την αντίληψη και πρακτική, που έχει καθιερωθεί στα σχολεία, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί "επιβάλλεται" να διδάσκουν στις κατώτερες τάξεις. Φαίνεται λοιπόν πως οι μικρότερες τάξεις "εξωθούν" τον εκπαιδευτικό να αναδείξει το φαινόμενο του διδακτισμού. Ένα είδος παραλλαγής του παραπάνω φαινομένου εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς, στην προκείμενη περίπτωση στις δασκάλες με λίγα έτη υπηρεσίας (1-5 έτη). Σ' αυτούς παρατηρείται μια αυξημένη ποσοτική εκπροσώπηση των ερωτήσεων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (εξεταστικές - απομνημονευτικές), που προφανώς σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας (1-5 έτη) είναι κατά το 80% γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Δ' τάξη.

Αναφορικά με τα ευρήματα που αφορούν το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνει κανείς μια μικρή διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με

περισσότερα χρόνια υπηρεσίας οργανώνουν πιο δασκαλοκεντρικά τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός αυτό πιθανολογούμε ότι οφείλεται στη νοοτροπία του διδακτισμού που αποκτά κανείς στα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας του. Μια δεύτερη επισήμανση που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι κατά τη συλλογή των δεδομένων δε συναντήσαμε εκπαιδευτικούς με πέντε έως δέκα (5 - 10) χρόνια υπηρεσίας.

Παρατηρώντας κανείς τους πίνακες των δεδομένων που αφορούν τη συνθετική - συγκριτική αξιολόγηση του είδους των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, διαπιστώνει ότι η παρουσίαση των διδασκαλιών επικεντρώνεται στα δεδομένα των γνωστικών αντικειμένων της “Γλώσσας” και των “Μαθηματικών”. Η επιλεκτική αυτή μεταχείριση αιτιολογείται από το γεγονός ότι η “Γλώσσα” και τα “Μαθηματικά” είναι ο πυρήνας στο επίσημο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Εξάλλου τα ευρήματα των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, συγκρινόμενα μεταξύ τους, δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Παρατηρήσαμε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί και στις τρεις πόλεις χρησιμοποιούσαν τις διδακτικές ώρες άλλων γνωστικών αντικειμένων, για να “ολοκληρώσουν” τη διδασκαλία στα μαθήματα της “Γλώσσας” και των “Μαθηματικών”. Επιπλέον, αναφορικά με την παρουσίαση των ευρημάτων, επισημαίνεται ότι δίνεται βαρύτητα στα δεδομένα των δύο πρώτων ωρών γιατί: α) αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος των παρατηρούμενων διδασκαλιών και β) τις εκλάβαμε ως αντιπροσωπευτικές για τις υπόλοιπες ώρες του ωρολογίου προγράμματος.

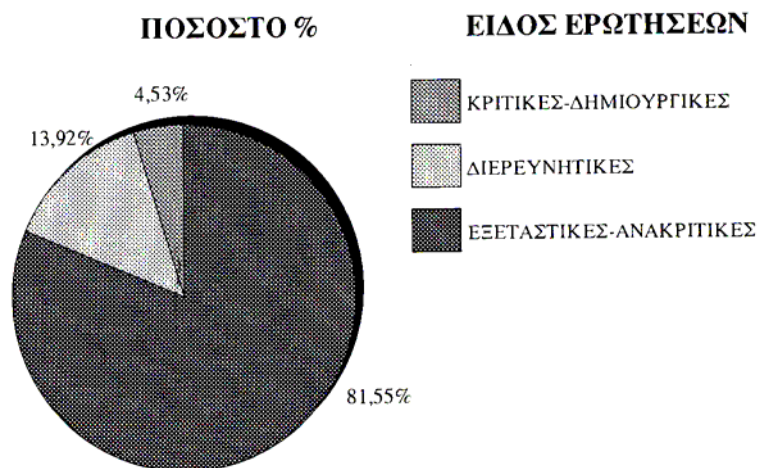
Σχετικά με την ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία συνδέονται με τους πίνακες και τις κατηγοριοποιήσεις της παιδαγωγικής επικοινωνίας του Flanders (πίνακες II, IV, VI, VIII, X και XII), επισημαίνουμε ότι η αξιολόγηση των ποσοτικών μεγεθών θα επικεντρωθεί στη σύγκριση των ποσοστών, τα οποία αναφέρονται: **α) στην επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού** (συνάθροιση των κατηγοριών: 1) αποδοχή συναισθημάτων, 2) επιβράβευση - ενθάρρυνση, 3) αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών, 4) ερωτήσεις, 5) μονόλογος, 6) οδηγίες, 7) κριτική από τον εκπαιδευτικό), **β) στην επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του μαθητή** (συνάθροιση των κατηγοριών: 8) Απαντήσεις των μαθητών και 9) πρωτοβουλία των μαθητών) και **γ) στην περιθωριοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία** (συνάθροιση των κατηγοριών 1-7, οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως και της κατηγορίας 10) Ησυχία - Σύγχυση).

3.1. Το είδος των ερωτήσεων

Πίνακας Ι

ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΕΣ	81,55	504
ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	13,92	86
ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ	4,53	28
ΣΥΝΟΛΟ	100	618

Πίνακας Ι



Από τα δεδομένα του Πίνακα Ι προκύπτει με σαφήνεια ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, σε ποσοστό 81,55% (περίπου τα 4/5 του συνόλου), ανήκουν στην κατηγορία των αποκαλούμενων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου ερωτήσεων. Είναι δηλαδή ερωτήσεις μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής. Αντίθετα, οι λεγόμενες ανώτερου επιπέδου ερωτήσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή και στην παραγωγή της γνώσης, καταλαμβάνουν μόλις το 1/5 του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν ανεπιφύλακτα, αφενός την Α΄ υπόθεση της παρούσας έρευνας και αφετέρου παλαιότερα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (πρβλ. Κανάκης, Ι. 1993: 259, Μασσαγούρας, Η. 1985: 81).

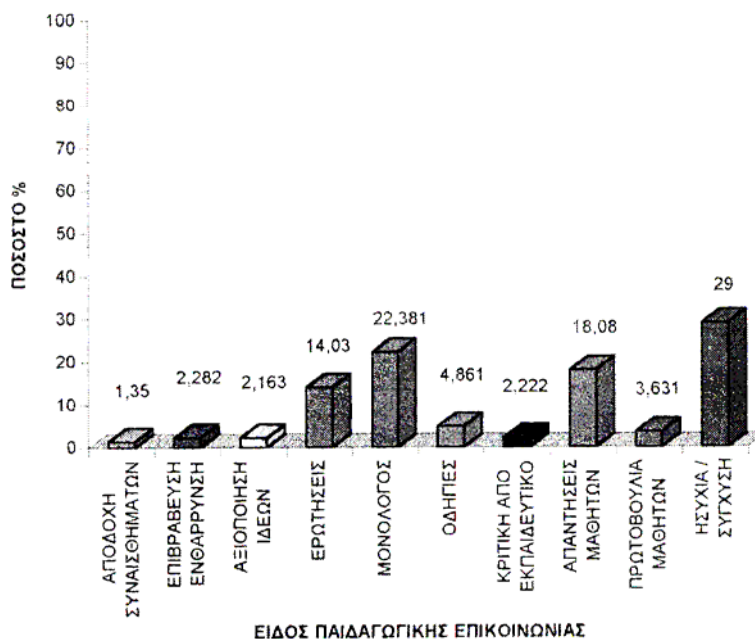
3.2. Το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Πίνακας ΙΙ

	ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1,35	0,61´	68
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	2,282	1,03´	115
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	2,163	0,973	109
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	14,03	6,31´	707
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	22,381	10,07´	1128
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	4,861	2,188´	245
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	2,222	1´	112
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	18,08	8,133´	911
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,631	1,633´	183
10	ΗΣΥΧΙΑ / ΣΥΓΧΥΣΗ	29	13,053´	1462
	ΣΥΝΟΛΟ	100	45´	5040

Από τη συνάθροιση των ποσοστιαίων μονάδων, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού (βλ. Πίνακα II), προκύπτει ότι ο ίδιος χρησιμοποιεί για λογαριασμό του το 1/2 κάθε διδακτικής ώρας (περίπου 22 λεπτά). Αντίθετα, στο μαθητή διατίθεται πολύ λίγος χρόνος για ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο μαθητής καταναλώνει μόλις το 1/5 του συνολικού χρόνου κάθε διδακτικής ώρας. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι περίπου από τα 9,8 λεπτά της επικοινωνιακής δραστηριοποίησης του μαθητή τα 8 λεπτά καλύπτουν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Μία άλλη συνολική επισημάνση, που προκύπτει από τα συγκεκριμένα ευρήματα, είναι ότι σε ποσοστό 78,29% (περίπου 35 λεπτά) ο μαθητής αδρανοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μονοπωλεί εξουσιαστικά το χρόνο της διδακτικής ώρας, χρησιμοποιώντας ως κυρίαρχο διδακτικό μέσο το μονόλογο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη Β΄ υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η παιδαγωγική επικοινωνία, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία, χαρακτηρίζεται από δασκαλοκεντρισμό και αυταρχισμό.

Πίνακας II



3.3. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής διαδικασίας

3.3.1. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Πίνακας III

ΦΥΛΛΟ	ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	72,06	245
ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	19,71	67
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	8,23	28
ΣΥΝΟΛΟ		100	340
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	93,17	259
ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	6,83	19
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	0	0
ΣΥΝΟΛΟ		100	278

Πίνακας IV

	ΕΙΔΟΣ	ΦΥΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	1,43 1,22	0,64' 0,55'	44 24
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	2,69 1,63	1,21' 0,73'	83 32
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	2,53 1,58	1,14' 0,71'	78 31
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	14,84 12,76	6,68' 5,74'	457 250
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	25 18,27	11,25' 8,22'	770 358
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	4,09 6,07	1,84' 2,73'	126 119
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	1,66 3,11	0,75' 1,4'	51 61
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	16,98 19,8	7,64' 8,91'	523 388
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	3,02 4,59	1,36' 2,07'	93 90
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ	27,76 30,97	12,49' 13,94'	855 607
	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	100	45'	3080
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	100	45'	1960

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα III, διαπιστώνεται μια αξιολογή διαφοροποίηση στα δεδομένα των υποβαλλόμενων ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση δεν ξεφεύγει καθοριστικά από το γενικό πλαίσιο της κατηγορίας των ερωτήσεων, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, είναι κατά κανόνα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. Έτσι για τους μεν άνδρες είναι 72,06%, για τις γυναίκες δε εκπαιδευτικούς 93,17%. Σχετικά με τις ερωτήσεις, που αφορούν την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και τη διερεύνηση και παραγωγή της γνώσης, τα δεδομένα μόλις που καλύπτουν τα 5/20 του συνόλου των ερωτήσεων στον άνδρα και το 1/20 στη γυναίκα εκπαιδευτικό.

Σε αντίθεση με τα ευρήματα του Πίνακα III, στα δεδομένα του Πίνακα IV δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων, που σχετίζονται με την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, διαπιστώνεται ότι και τα δύο φύλα χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικά το 1/2 του συνολικού χρόνου κάθε διδακτικής ώρας (περίπου 23,5' για τον άνδρα και 20' για τη γυναίκα εκπαιδευτικό). Από την άλλη πλευρά ο μαθητής ή διαφορετικά ένας αριθμός μαθητών δραστηριοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία κατά μέσο όρο μόλις στο 1/5 του συνόλου της διδακτικής ώρας (9' στον άνδρα και 10,98' στη γυναίκα εκπαιδευτικό), ενώ στα υπόλοιπα 4/5 δε συμμετέχει ενεργά στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν πλήρως τη σχετική υπόθεση ($A + B : 1$), δεδομένου ότι οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφοροποιούνται πολύ περισσότερο απ' ό,τι έχει υποθεθεί όσον αφορά το φύλο, ενώ οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου, κινούνται σχεδόν στα ίδια πλαίσια συμπεριφοράς.

3.3.2. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας V

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	93,55	203
1-5	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	6,45	14
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	0	0
ΣΥΝΟΛΟ		100	217
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	70,81	114
15-20	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	22,36	36
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,83	11
ΣΥΝΟΛΟ		100	161
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	80	124
21-25	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	12,9	20
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,1	11
ΣΥΝΟΛΟ		100	155
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	74,12	63
26-31	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	18,82	16
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,06	6
ΣΥΝΟΛΟ		100	85

ΠΙΝΑΚΑΣ VI

	ΕΙΔΟΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1-5	0,95	0,43´	16
		15-20	3,095	1,39´	26
		21-25	0,5	0,225´	7
		26-31	1,7	0,76´	19
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	1-5	1,73	0,78´	29
		15-20	3,45	1,55´	29
		21-25	2,21	1´	31
		26-31	2,32	1,045´	26
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	1-5	1,13	0,51´	19
		15-20	4,05	1,82´	34
		21-25	0,79	0,35´	11
		26-31	4,02	1,81´	45
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1-5	12,8	5,76´	215
		15-20	21,55	9,7´	181
		21-25	12,93	5,82´	181
		26-31	11,61	5,22´	130
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	1-5	14,76	6,64´	248
		15-20	27,62	12,43´	232
		21-25	19,5	8,775´	273
		26-31	33,48	15,07´	375
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	1-5	5,71	2,57´	96
		15-20	3,93	1,77´	33
		21-25	4,86	2,185´	68
		26-31	4,28	1,93´	48
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	1-5	2,5	1,125´	42
		15-20	4,285	1,93´	36
		21-25	1,86	0,835´	26
		26-31	0,71	0,32´	8
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	1-5	20,3	9,13´	341
		15-20	21,31	9,59´	179
		21-25	11,71	5,27´	164
		26-31	20,27	9,12´	227
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	1-5	4,35	1,995´	73
		15-20	4,88	2,2´	41
		21-25	2,57	1,16´	36
		26-31	2,95	1,325´	33
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	1-5	35,77	16,1´	601
		15-20	5,83	2,62´	49
		21-25	43,07	19,38´	603
		26-31	18,66	8,4´	209
	ΣΥΝΟΛΟ	1-5	100	45´	1680
	ΣΥΝΟΛΟ	15-20	100	45´	840
	ΣΥΝΟΛΟ	21-25	100	45´	1400
	ΣΥΝΟΛΟ	26-31	100	45´	1120

Τα δεδομένα του Πίνακα V εμφανίζουν μια διαφοροποίηση στην αναλογική εκπροσώπηση των ερωτήσεων σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων κατηγοριών υποβάλλουν ερωτήσεις, οι οποίες οδηγούν σχεδόν αποκλειστικά στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων. Αντίθετα, οι ερωτήσεις που συντελούν στη διερεύνηση και παραγωγή της γνώσης και παράλληλα στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή, μόλις που καλύπτουν περίπου το 1/20 του συνόλου των ερωτήσεων στους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας (1-5 έτη υπηρεσίας), τα 6/20 στους εκπαιδευτικούς της δεύτερης κατηγορίας (15-20 έτη υπηρεσίας), τα 4/20 στους εκπαιδευτικούς της τρίτης κατηγορίας (21-25 έτη υπηρεσίας) και τα 5/20 στους εκπαιδευτικούς της τελευταίας κατηγορίας (26-31 έτη υπηρεσίας).

Ως προς την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνεται διαφοροποίηση κυρίως σε ό,τι αφορά το χρόνο που αναλώνουν δασκαλοκεντρικά οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, προκύπτουν τα εξής δεδομένα: η πρώτη κατηγορία (1-5 έτη υπηρεσίας) χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικά το 39,58% (17,82') του επικοινωνιακού χρόνου, η δεύτερη κατηγορία (15-20 έτη υπηρεσίας) το 42,65% (19,19'), η τρίτη κατηγορία (21-25 έτη υπηρεσίας) το 67,98% (30,59') και η τέταρτη κατηγορία (26-31 έτη υπηρεσίας) το 58,12% (26,16'). Από τα ευρήματα αυτά μπορεί κανείς να πιθανολογήσει ότι με την πάροδο του χρόνου ο εκπαιδευτικός αποκτά τη νοοτροπία του διδασκισμού ("δασκαλέματος"). Αντίθετα, η χρονική διάρκεια που διατίθεται στο μαθητή για ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται μόλις στα 5/20 (11,08'), 3/20 (6,43'), 5/20 (11,79') και στα 4/20 (10,45') αντίστοιχα του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Επιπρόσθετα, ο μαθητής και στις τέσσερις κατηγορίες των εκπαιδευτικών απέχει από την παιδαγωγική επικοινωνία στα περίπου 4/5 (από 33' έως 38') της διδακτικής ώρας.

Τα παραπάνω ευρήματα επικυρώνουν τη σχετική υπόθεση ($A + B : 2$), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

3.3.3. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα

Πίνακας VII

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	77,08	148
ΓΛΩΣΣΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	13,54	26
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	9,38	18
ΣΥΝΟΛΟ		100	192
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	86,36	57
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	7,58	5
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,06	4
ΣΥΝΟΛΟ		100	66

Πίνακας VIII

	ΕΙΔΟΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
		ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ		ΣΕ ΛΕΠΤΑ	
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	2,02	0,91´	34
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	0,89	0,4´	5
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΓΛΩΣΣΑ	3,51	1,58´	59
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3,57	1,61´	20
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	3,57	1,61´	60
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,61	0,72´	9
		ΓΛΩΣΣΑ	15,54	6,99´	261
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	15,89	7,15´	89
		ΓΛΩΣΣΑ	18,1	8,14´	304
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	38,213	17,2´	214
		ΓΛΩΣΣΑ	3,33	1,5´	56
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3,93	1,77´	22
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΓΛΩΣΣΑ	1,67	0,75´	28
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,61	0,72´	9
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	19,76	8,89´	332
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	12,86	5,79´	72
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	4,17	1,88´	70
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,964	0,88´	11
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΓΛΩΣΣΑ	28,33	12,75´	476
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	19,463	8,76´	109
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΛΩΣΣΑ	100	45´	1680
	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	100	45´	560

Από τα δεδομένα του Πίνακα VII προκύπτει με σαφήνεια ότι υπάρχει μια αξιολογη διαφοροποίηση στις ερωτήσεις, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές στα μαθήματα της “Γλώσσας” και των “Μαθηματικών”. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (εξεταστικές - ανακριτικές) αντιπροσωπεύουν περίπου τα 17/20 (86,36%) του συνόλου των ερωτήσεων στο μάθημα των “Μαθηματικών” και περίπου τα 16/20 (77,08%) του συνόλου στο μάθημα της “Γλώσσας”. Αντίθετα, η ποσοστιαία εκπροσώπηση των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου (διερευνητικές και κριτικές-δημιουργικές) είναι χαμηλή και καταλαμβάνει σχεδόν τα 2/20 των συνολικών ερωτήσεων στα “Μαθηματικά” και σχεδόν τα 4/20 των συνολικών ερωτήσεων στη “Γλώσσα”. Φαίνεται πως τα “Μαθηματικά”, δεδομένου ότι περιέχουν πιο δύσκολες έννοιες και απαιτούν υψηλούς νοητικούς συσχετισμούς σε σύγκριση με τη “Γλώσσα”, ενισχύουν την τάση του εκπαιδευτικού προς το διδακτισμό (το “δασκάλημα”). Επίσης, στα “Μαθηματικά” ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην προσπάθεια εμπέδωσης μαθηματικών όρων, οπότε περιορίζεται σημαντικά η οποιαδήποτε ενεργητική δραστηριοποίηση του μαθητή για την παραγωγή της γνώσης.

Μια σχετική διαφοροποίηση στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό ανάμεσα στη “Γλώσσα” και τα “Μαθηματικά”, διαπιστώνεται από τα ευρήματα του Πίνακα VIII. Ειδικότερα, από τη συνάθροιση των ποσοστιαίων μονάδων που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός καταναλώνει το $\frac{1}{2}$ (21,48') του χρόνου της διδακτικής ώρας στο μάθημα της “Γλώσσας” και περίπου τα $\frac{3}{5}$ (29,57') του συνολικού χρόνου στο μάθημα των “Μαθηματικών”. Ο χρόνος που διατίθεται στο μαθητή για μια ουσιαστική συμμετοχή στην παιδαγωγική επικοινωνία είναι εξαιρετικά περιορισμένος και στα δύο προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα με μια μικρή διαφοροποίηση, που εντοπίζεται για τη μεν “Γλώσσα” περίπου στα $\frac{5}{20}$ (10,77') του συνολικού χρόνου, για τα δε “Μαθηματικά” περίπου στα $\frac{3}{20}$ (6,67') του συνολικού χρόνου. Επιπρόσθετα, ο μαθητής απέχει ουσιαστικά από την επικοινωνιακή διαδικασία σε ποσοστό 76,07% στη “Γλώσσα” και 85,71% στα “Μαθηματικά”.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα επικυρώνουν τη σχετική υπόθεση (A + B : 3), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφέρουν ως ένα βαθμό, ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση.

3.3.4. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος

Πίνακας ΙΧ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ	ΕΙΔΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	81,6	102
1η	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	11,2	14
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,2	9
ΣΥΝΟΛΟ		100	125
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	75,6	124
2η	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	18,29	30
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,1	10
ΣΥΝΟΛΟ		100	164

Πίνακας Χ

	ΕΙΔΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
		ΩΡΑ		ΣΕ ΛΕΠΤΑ	
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1η	1,87	0,84´	21
		2η	1,25	0,56´	14
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	1η	3,12	1,41´	35
		2η	2,14	0,96´	24
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	1η	2,77	1,25´	31
		2η	2,95	1,33´	33
		1η	15,27	6,87´	171
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	2η	13,84	6,23´	155
		1η	17,41	7,83´	195
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	2η	18,39	8,28´	206
		1η	5,54	2,49´	62
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	2η	2,77	1,25´	31
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	1η	1,43	0,64´	16
		2η	1,7	0,76´	19
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	1η	19,55	8,8´	219
		2η	16,96	7,63´	190
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	1η	4,11	1,85´	46
		2η	2,86	1,29´	32
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	1η	28,93	13,02´	324
		2η	37,14	16,71´	416
	ΣΥΝΟΛΟ	1η	100	45´	1120
	ΣΥΝΟΛΟ	2η	100	45´	1120

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα ΙΧ, προκύπτει ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολογίου προγράμματος διαφέρουν σε μικρό βαθμό. Αναλυτικότερα, οι αποκαλούμενες ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής), αντιπροσωπεύουν αναλογικά τα 16/20 (81,6%) για την 1η διδακτική ώρα και τα 15/20 (75,6%) για τη 2η διδακτική ώρα του συνόλου των ερωτήσεων, που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός. Στον αντίποδα αυτών βρίσκονται οι λεγόμενες ερωτήσεις ανώτερου επιπέδου, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή και στην παραγωγή της γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές καταλαμβάνουν σχεδόν τα 5/20 (18,4%) κατά την 1η ώρα και σχεδόν τα 6/20 (24,39%) κατά την 2η ώρα του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού.

Από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων του Πίνακα Χ, των σχετικών με την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού στις δύο πρώτες διδακτικές ώρες, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει “εγωκεντρικά” περίπου το $\frac{1}{2}$ (21,33' και 19,37' αντίστοιχα) του συνολικού χρόνου. Ο μαθητής όμως συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία στα 5/20 (10,65') του συνολικού χρόνου, στη διάρκεια της 1ης διδακτικής ώρας και στα 4/20 (8,92') του συνολικού χρόνου, στη διάρκεια της 2ης διδακτικής ώρας. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αδρανοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία σε ποσοστά: 76,34% και 80,18% για την πρώτη (1η) και τη δεύτερη (2η) διδακτική ώρα αντίστοιχα.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη σχετική υπόθεση (A + B : 4), με βάση την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας δε διαφέρουν πολύ σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολογίου προγράμματος.

3.3.5. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου

Πίνακας XI

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	82,8	183
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	14,03	31
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	3,17	7
ΣΥΝΟΛΟ		100	221
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	76,21	157
ΠΡΕΒΕΖΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	21,36	44
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	2,43	5
ΣΥΝΟΛΟ		100	206
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	85,86	164
ΒΟΛΟΣ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	5,76	11
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	8,38	16
ΣΥΝΟΛΟ		100	191

Πίνακας XII

	ΕΙΔΟΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,12	0,5´	22
		ΠΡΕΒΕΖΑ	2,36	1,06´	33
		ΒΟΛΟΣ	0,77	0,35´	13
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,53	0,69´	30
		ΠΡΕΒΕΖΑ	1,36	0,61´	19
		ΒΟΛΟΣ	3,93	1,77´	66
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	2,91	1,31´	57
		ΠΡΕΒΕΖΑ	2,64	1,19´	37
		ΒΟΛΟΣ	0,89	0,4´	15
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	9,85	4,43´	193
		ΠΡΕΒΕΖΑ	15,71	7,07´	220
		ΒΟΛΟΣ	17,5	7,875´	294
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	15,87	7,14´	311
		ΠΡΕΒΕΖΑ	22,5	10,125´	315
		ΒΟΛΟΣ	29,88	13,45´	502
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	5,66	2,55´	111
		ΠΡΕΒΕΖΑ	4,36	1,96´	61
		ΒΟΛΟΣ	4,35	1,955´	73
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,99	0,9´	39
		ΠΡΕΒΕΖΑ	3,5	1,575´	49
		ΒΟΛΟΣ	1,43	0,64´	24
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	15,15	6,82´	297
		ΠΡΕΒΕΖΑ	15,93	7,17´	223
		ΒΟΛΟΣ	23,27	10,47´	391
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	3,16	1,42´	62
		ΠΡΕΒΕΖΑ	5,71	2,57´	80
		ΒΟΛΟΣ	2,44	1,1´	41
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	42,76	19,24´	838
		ΠΡΕΒΕΖΑ	25,93	11,67´	363
		ΒΟΛΟΣ	15,54	6,99´	261
	ΣΥΝΟΛΟ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	100	45´	1960
	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΕΒΕΖΑ	100	45´	1400
	ΣΥΝΟΛΟ	ΒΟΛΟΣ	100	45´	1680

Από τα ευρήματα του Πίνακα ΧΙ προκύπτει ότι οι ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου έχουν τον πρώτο λόγο και στις τρεις αστικές περιοχές που διεξήχθη η έρευνα, χωρίς να εμφανίζονται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Στα Ιωάννινα και το Βόλο το αντίστοιχο ποσοστό είναι σχεδόν ίσο με τα 16/20 (82,8% και 85,6%), ενώ στην Πρέβεζα είναι σχεδόν ισοδύναμο με τα 15/20 (76,21%) του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Στις τρεις αυτές πόλεις οι ερωτήσεις υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου εμφανίζονται σε πολύ περιορισμένο αριθμό. Στα Ιωάννινα το ποσοστό ισοδυναμεί με τα 4/20 των συνολικών ερωτήσεων του εκπαιδευτικού, στο Βόλο το ποσοστό αντιστοιχεί περίπου στα 3/20 και στην Πρέβεζα το ποσοστό αγγίζει σχεδόν τα 5/20.

Από τη συνάθροιση των ποσοτικών ευρημάτων του Πίνακα ΧΙΙ, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, εμφανίζονται σχεδόν τα ίδια δεδομένα και για τις τρεις πόλεις. Συγκεκριμένα, στην Πρέβεζα και το Βόλο η επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού ισοδυναμεί περίπου με τα 12/20 (23,59' και 26,44' αντίστοιχα) του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας και στα Ιωάννινα το αντίστοιχο ποσοστό φθάνει περίπου τα 8/20 (17,52') του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Ο χρόνος που διατίθεται για το μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία αντιστοιχεί μόλις στα 4/20 του συνολικού χρόνου για τις πόλεις των Ιωαννίνων και της Πρέβεζας (8,24' και 9,74' αντίστοιχα) και στα 5/20 περίπου (11,57') του συνολικού χρόνου για την πόλη του Βόλου. Επιπρόσθετα, ο μαθητής αδρανοποιείται στις διαδικασίες της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε ποσοστά, τα οποία ελάχιστα διαφέρουν στις προαναφερθείσες πόλεις (Ιωάννινα: 81,69%, Πρέβεζα: 78,26% και Βόλος 74,29%).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σχετική υπόθεση (A + B : 5), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας δε διαφέρουν παρά ελάχιστα σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

4. Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με το είδος των ερωτήσεων, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Η αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων οδηγεί στο σαφές συμπέρασμα ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (περίπου 82%) οι ερωτήσεις, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, έχουν εξεταστικό - ανακριτικό χαρακτήρα. Είναι δηλαδή ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι αποβλέπουν σε γνώσεις, που έχουν προκύψει από αναπαράγωγή και απομνημόνευση. Αντίθετα, μικρό είναι αναλογικά το ποσοστό των ερωτήσεων (διερευνητικές και κριτικές - δημιουργικές), που συμβάλλουν στην αναζήτηση και την παραγωγή της γνώσης (περίπου 18%).

Αναφορικά με την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους μάθησης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διδακτισμό, με την έννοια του “δασκαλέματος” (μονόλογος, νουθεσίες, “κριτική”, χειραγώγηση κ.λπ.) και οι οποίες αδρανοποιούν και τελικά περιθωριοποιούν το μαθητή σε υψηλά ποσοστά (περίπου 80%).

Οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, τα μαθήματα, τις διδακτικές ώρες και τις γεωγραφικές περιοχές, είναι μικρές και οφείλονται κατά κύριο λόγο στις ιδιομορφίες της οργάνωσης και λειτουργίας του Ωρολογίου και Αναλυτικού προγράμματος και συνολικά του σχολείου, καθώς και σε υποκειμενικούς παράγοντες.

Αν συσχετίσει κανείς τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις με το ρόλο, που οφείλει - από παιδαγωγική άποψη - να διαδραματίζει η ερώτηση στην εκπαιδευτική πράξη, τότε καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί την ερώτηση προς όφελος της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός: α) δε συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη και β) συμβάλλει μονόπλευρα στην κατανόηση και εμπέδωση

της γνώσης, παραμελώντας καθοριστικά μαθησιακές διαδικασίες, που οδηγούν στην αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης από το μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση διαδικασιών, που οδηγούν στην ενεργητική και αυτόνομη δραστηριοποίηση του μαθητή, καθώς και στην ανάπτυξη και αναβάθμιση των αποκαλούμενων ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του (κριτική - αναλυτική - συνθετική - δημιουργική ... ικανότητα). Αποτέλεσμα των δεδομένων αυτών είναι επίσης η αξιολόγηση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων του μαθητή να έχει περιορισμένο χαρακτήρα και να είναι αμφιβόλου παιδαγωγικής αξίας.

Καταλήγοντας συμπεραίνει κανείς ότι η ερώτηση δεν αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό προς όφελος των μαθησιακών διαδικασιών, της παιδαγωγικής επικοινωνίας και ασφαλώς του μαθητή, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του οποίου οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων της εκπαιδευτικής πράξης και συνολικά του σχολείου. Με άλλα λόγια, η ερώτηση στη σημερινή της μορφή δε συμβάλλει στην ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή.

Βιβλιογραφία

- ΓΙΟΚΑΡΙΝΗΣ, Κ. (1988): *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και αξιολόγηση*, Δράμα.
- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1984): *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι.Ν. (1993): *Οι ερωτήσεις του Δασκάλου και οι αντιδράσεις του στις απαντήσεις των μαθητών*, στο: Χιωτάκης, Σ., Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σσ. 255-264, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1989): *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ. (1986): *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1995): *Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως "θεραπευτικό" παιδαγωγικό μέσο*, στο περιοδ. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 39-40, σσ. 222-241, Αθήνα.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ., (1997): *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή - Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1985): *Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο*, στο περιοδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 25, σσ. 77-86, Αθήνα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1987): *Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών - Διαπιστώσεις και υποδείξεις*, στο περιοδ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 6, σσ. 5-21, Θεσσαλονίκη.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. (1986): *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΠΑΠΑΣ, Α. (1984): *Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία*, στο περιοδ. Συνάντηση, τ. 4-6, Ιούλιος 1984-Απρίλιος 1985.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J./JACKSON, D. (1969): *Menschilche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern-Stuttgart-Toronto: Hans Huber.