

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ Φ.Π.Ψ.
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΣ.

ΘΕΜΑ:

«ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ : ΑΝΑΛΥΣΗ
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΗΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΕΚΦΡΑΣΗΣ – ΕΚΘΕΣΗΣ)».

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : κ. ΓΚΟΤΟΒΟΣ Ε. ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2008.

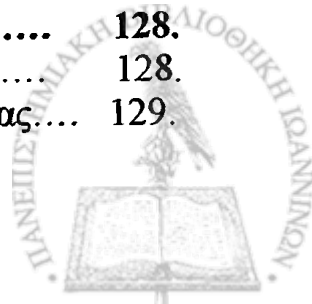


ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	6.
1. Τα σχολικά εγχειρίδια.....	8.
1.1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.....	8.
1.2. Ιστορία του σχολικού εγχειριδίου.....	10.
1.3. Λειτουργίες του σχολικού βιβλίου.....	12.
1.4. Προβληματισμοί σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων.....	19.
2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	23.
2.1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.....	23.
2.2. Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος...	24.
2.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο.....	26.
2.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο στην Ελληνική Εκπαίδευση.....	28.
3. Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση.....	32.
3.1. Η αξία του γλωσσικού μαθήματος.....	32.
3.2. Ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Ελληνική Εκπαίδευση.....	34.
3.3. Βασικές αρχές της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος.....	37.
3.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα και γλωσσικό μάθημα.....	39.
3.5. Τα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	41.
3.6. Το σχολικό εγχειρίδιο «Έκφραση – Έκθεση» στις τάξεις του Λυκείου – γενικές παρατηρήσεις.....	43.
3.7. Οργάνωση της ύλης στα σχολικά εγχειρίδια «Έκφραση – Έκθεση».....	46.
3.7.1. Το λεξιλόγιο στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.....	48.
3.7.2. Η γραμματική και το συντακτικό στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.....	50.
3.7.3. Η έκθεση στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.....	52.
3.8. Οι γενικές οδηγίες για τη διδασκαλία του του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο.....	54.
3.9. Η οργάνωση της ύλης στο βιβλίο «Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου.....	59.
3.10. Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος	



«Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου.....	61.
4. Η ερώτηση στην εκπαιδευτική πράξη.....	72.
4.1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.....	72.
4.2. Ο ρόλος της ερώτησης στη διδακτική διαδικασία.....	73.
4.3. Τα επίπεδα των ερωτήσεων και οι ικανότητες που ελέγχουν.....	81.
4.3.1. Η ικανότητα της γνώσης.....	82.
4.3.2. Η ικανότητα της κατανόησης.....	84.
4.3.3. Η ικανότητα της εφαρμογής.....	86.
4.3.4. Η ικανότητα της ανάλυσης.....	87.
4.3.5. Η ικανότητα της σύνθεσης.....	89.
4.3.6. Η ικανότητα της αξιολόγησης.....	91.
4.4. Τα είδη των ερωτήσεων.....	93.
4.4.1. Οι 'ανοιχτές' ερωτήσεις ή ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση.....	94.
4.4.1.1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.....	94.
4.4.1.2. Τα είδη των 'ανοιχτών' ερωτήσεων.....	95.
4.4.1.3. Η λειτουργική αξία των 'ανοιχτών' ερωτήσεων.....	95.
4.4.1.4. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι 'ανοιχτές' ερωτήσεις.....	98.
4.4.1.5. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των 'ανοιχτών' ερωτήσεων.....	101.
4.4.2. Οι 'κλειστές' ερωτήσεις ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις.....	105.
4.4.2.1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.....	105.
4.4.2.2. Τα είδη των 'κλειστών' ερωτήσεων.....	106.
4.4.2.3. Η λειτουργική αξία των 'κλειστών' ερωτήσεων.....	108.
4.4.2.4. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι 'κλειστές' ερωτήσεις.....	113.
4.4.2.5. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των 'κλειστών' ερωτήσεων.....	118.
4.5. Τα χαρακτηριστικά της 'ποιοτικής' ερώτησης.....	123.
5. Παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων.....	127.
6. Μέθοδος έρευνας και ανάλυσης του υλικού.....	128.
6.1. Το υλικό της έρευνας.....	128.
6.2. Παρουσίαση της μεθόδου για τη διεξαγωγή της έρευνας....	129.
6.3. Τα συστήματα κατηγοριών κωδικοποίησης	



και ανάλυσης των ερωτήσεων.....	131.
6.3.1. Α' ερώτημα : «Έκφραση- Έκθεση» και τα είδη των ερωτήσεων.....	132.
6.3.2. Β' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» : τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις και η αντιστοιχία με τους διδασκτικούς στόχους τους μαθήματος	133.
6.3.2.1. «Έκφραση – Έκθεση» και τα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις.....	134.
6.3.2.2. «Έκφραση – Έκθεση» και αντιστοιχία των επιπέδων γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις με τους διδασκτικούς στόχους του μαθήματος.....	136.
6.3.3. Γ' ερώτημα : «Έκφραση-Έκθεση» και ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων.....	138.
6.4. Η επεξεργασία των ευρημάτων.....	139.
6.4.1. Α' ερώτημα : «Έκφραση- Έκθεση» και τα είδη των ερωτήσεων.....	139.
6.4.2. Β' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» : τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις και η αντιστοιχία με τους διδασκτικούς στόχους τους μαθήματος	140.
6.4.2.1. «Έκφραση – Έκθεση» και τα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις.....	140.
6.4.2.2. «Έκφραση – Έκθεση» και αντιστοιχία των επιπέδων γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις με τους διδασκτικούς στόχους του μαθήματος.....	141.
6.4.3. Γ' ερώτημα : «Έκφραση-Έκθεση» και ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων.....	141.
7. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων.....	143.
7.1. Α' ερώτημα : «Έκφραση- Έκθεση» και τα είδη των ερωτήσεων.	143.
7.2. Β' ερώτημα : «Έκφραση- Έκθεση» : τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις και η αντιστοιχία τους με τους διδασκτικούς στόχους	



• του μαθήματος.....	158.
• 7.2.1. «Έκφραση-Έκθεση» και τα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις.....	158.
- 7.2.2. «Έκφραση- Έκθεση» και αντιστοιχία των επιπέδων των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.....	181.
7.3. Γ' ερώτημα : «Έκφραση-Έκθεση» και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων.....	200.
8. Συμπεράσματα –Προτάσεις.....	210.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	215.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	236.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	247.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	266.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	286.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.....	293.
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	305.



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το ενδιαφέρον κάθε ερευνητή για ν' αναλάβει τη διεξαγωγή μιας έρευνας μπορεί να προέρχεται από πολλές πηγές. Ο χώρος της εκπαίδευσης, ο οποίος και μας ενδιαφέρει, είναι ένας χώρος πλούσιος σε ερευνητικά θέματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή ερεθισμάτων. Ένα τέτοιο ερέθισμα αποτέλεσε και για εμάς μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από ένα μαθητικό site στο Internet, από τις 20 Μαρτίου ως τις 12 Ιουνίου 2005, στην οποία συμμετείχαν 1.135 μαθητές από τις τρεις τάξεις του Λυκείου όλης της χώρας και οι οποίοι αξιολόγησαν, συνολικά, 44 διδακτικά βιβλία. Την έρευνα οργάνωσε η μαθητική ιστοσελίδα www.ratemyteachers.gr.

Η έρευνα για την ποιότητα των σχολικών βιβλίων διεξήχθη με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, μέσω του διαδικτύου. Τα βιβλία αξιολογήθηκαν με τέσσερα διαφορετικά κριτήρια : κατά πόσο είναι καλογραμμένα και κατανοητά, πόσο χρήσιμα είναι για τη μελέτη του μαθήματος, πόσο ελκυστικά είναι και, τέλος, πόσο άρτια είναι από άποψη εκτύπωσης και βιβλιοδεσίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να πούμε ότι οποιαδήποτε άλλη αναφορά στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας δεν έχει καμία σημασία για μας. Αυτό που έχει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας.

Οι βαθμοί, λοιπόν, που οι μαθητές έδωσαν στα βιβλία τους μόλις και μετά βίας ξεπέρασαν τη βάση. Τα λεπτομερή στοιχεία σχετικά με τους βαθμούς μπορεί κάποιος να τα δει στην παραπάνω ιστοσελίδα. Σύμφωνα, όμως, με τα αποτελέσματα της έρευνας τα συγγράμματα δεν κατάφεραν ν' αποδώσουν τα απαιτούμενα, όπως τουλάχιστον τα εννοούν οι ίδιοι οι αποδέκτες τους. Τα βιβλία της Α' Λυκείου, συνολικά, αξιολογήθηκαν με 11,8! Τα βιβλία της Β' Λυκείου αξιολογήθηκαν με 11,2 και της Γ' Λυκείου με 11,3!

Η έρευνα αυτή προκάλεσε το ενδιαφέρον μας για τα σχολικά βιβλία και σε συνδυασμό με την ενασχόληση μας, στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών, με το θέμα των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη, γεννήθηκε η επιθυμία να κάνουμε μια έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια και τις ερωτήσεις που υπάρχουν σε αυτά. Φυσικά και δεν θα ήταν δυνατόν η έρευνά μας να ασχοληθεί με όλα τα σχολικά εγχειρίδια. Γι' αυτό έπρεπε να επιλέξουμε ένα διδακτικό βιβλίο και σε αυτό να στραφεί η έρευνα. Έτσι, λοιπόν, καταλήξαμε στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας, την «Έκθεση – Έκφραση», όπως αναφέρεται, της Β' Λυκείου.



• Η επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου προέκυψε από την σημαντικότητα και την αξία που έχει το μάθημα αυτό. Η επαφή των μαθητών με την γλώσσα μας, ο χειρισμός του προφορικού και του γραπτού λόγου, η γνώση της γραμματικής και συντακτικής δομής της γλώσσας μας είναι μερικά μόνο στοιχεία που καθιστούν το συγκεκριμένο μάθημα σπουδαίο, τόσο για κάθε μαθητή, όσο και για κάθε ενήλικα.

Η εργασία μας, λοιπόν, έχει ως αρχική της φροντίδα να παρουσιάσει και να αναδείξει τη σημαντικότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου, να περιγράψει ποια θέση κατέχει στο ελληνικό σχολείο και τι επιχειρείται με την διδασκαλία της.

• Στη συνέχεια, θ' ασχοληθούμε με το θέμα των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη. Θα επιχειρήσουμε, δηλαδή, να δώσουμε μια εικόνα για το τι είναι ερώτηση στη διδακτική πράξη, ποια είναι η αξία και η σπουδαιότητά της, ποιος είναι ο ρόλος της στη διαδικασία της μάθησης, ποια είναι τα είδη των ερωτήσεων, ποια είναι τα προβλήματα των ερωτήσεων και ποιες οι προοπτικές τους.



1. ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ.

1. 1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.

Με το όρο «σχολικό εγχειρίδιο» ή «διδασκτικό βιβλίο» εννοούμε κάθε βιβλίο που εκδίδεται με σκοπό να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία της οργανωμένης εκπαίδευσης για τη διδασκαλία καθενός από τα μαθήματα, τα οποία προβλέπει το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.¹ Είναι ένα μέσο διδασκαλίας με την μορφή βιβλίου, το οποίο προορίζεται για χρήση από τους μαθητές όλων των τύπων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το «σχολικό εγχειρίδιο» είναι εν πρώτοις το βιβλίο με βάση το οποίο εργάζεται ο μαθητής στο σχολείο και στο σπίτι για να επεξεργαστεί την διδακτέα ύλη, αφού αυτό έχει υποστεί, πρώτα, επιτυχώς την διαδικασία έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας.² Στο σημείο αυτό έγκειται και η ιδιαιτερότητα του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο βιβλίο.

Συγκεκριμένα, το σχολικό εγχειρίδιο συντάσσεται με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, έχει ορισμένη διδακτική δομή και εξυπηρετεί συγκεκριμένες λειτουργίες της συνολικής παιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά την διδακτέα ύλη ενός μαθήματος που διδάσκεται σε μια τάξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Στην ουσία, κάνουμε λόγο για βιβλίο που λειτουργεί επικουρικά στην διδασκαλία συγκεκριμένου θέματος και στην προσπάθεια του μαθητή για μάθηση.³

Ως τέτοιο, λοιπόν, βιβλίο συντάσσεται από αρμόδιους συγγραφείς, ειδικό για σχολική χρήση και είναι προσαρμοσμένο τόσο κατά την γλώσσα, όσο και κατά την μορφή και το περιεχόμενό του στις πνευματικές ικανότητες, τις διδακτικές προτεραιότητες και τις ψυχολογικές ιδιαιτερότητες των μαθητών κάθε τάξης, έτσι όπως αυτές προσδιορίζονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επομένως, οι διαδικασίες συγγραφής και οι προδιαγραφές ενός τέτοιου βιβλίου ανήκουν αποκλειστικά στην ευθύνη της Πολιτείας μέσω αρμόδιων εκπαιδευτικών οργάνων που η ίδια έχει ορίσει.

¹ Τοκατλίδου, Β. : «Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών», προβλήματα – προτάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1986, σελ.34.

² Καψάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 113.

³ Καψάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 113 και Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992, Τόμος 8, σελ. 4657, στο λήμμα «σχολικά βιβλία».



• Στην χώρα μας το σύστημα επιλογής, αξιολόγησης και διανομής του σχολικού εγχειριδίου είναι απόλυτα ελεγχόμενο από το Υπουργείο Παιδείας. Κύρια έκφρασή του αποτελεί το ένα και μοναδικό βιβλίο για κάθε μάθημα του προγράμματος, το οποίο και διανέμεται δωρεάν σε όλους τους μαθητές κάθε τάξης. Η συγγραφή του γίνεται από ομάδα ειδικών υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ακολουθεί ή υποτίθεται ότι πρέπει να ακολουθεί τις προδιαγραφές του περιεχομένου της ύλης του μαθήματος, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.⁴

Γενικά, θα λέγαμε ότι ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου κατά την διδασκαλία είναι κεντρικός. Η διδασκαλία είναι μια ειδική μορφή επικοινωνίας που συντελείται ανάμεσα στους μετέχοντες αυτής, δηλαδή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Το σχολικό εγχειρίδιο εμφανίζεται ως το μέσο εκείνο που εξασφαλίζει, παρακινεί και υποβοηθά την επικοινωνία αυτή. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών με το σχολικό εγχειρίδιο είναι μεγαλύτερος από τον χρόνο των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το διδακτικό αυτό μέσο κατά το 90 – 95 % του διδακτικού χρόνου και ότι το 70 % περίπου των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο.⁵

Τον κεντρικό αυτό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ίσως, θα μπορούσαμε να τον ερμηνεύσουμε αν λαμβάναμε υπόψη μας ότι ιστορικά το σχολικό εγχειρίδιο είναι το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας και ότι, ως γραπτό κείμενο που παρουσιάζει με σύστημα, οργάνωση και με συγκεκριμένη δομή την γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής, ασκεί σε αυτούς που το χρησιμοποιούν μια αίσθηση «αυθεντίας».

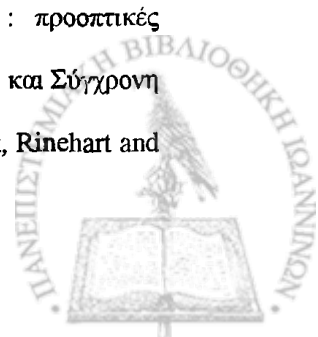
Ας μην παραβλέψουμε, επίσης, το γεγονός ότι για πολλούς μαθητές το σχολικό εγχειρίδιο είναι η πρώτη και η τελευταία επαφή με βιβλίο και ότι σε πολλές οικογένειες συμβαίνει να έχουν τα σχολικά εγχειρίδια ως τα μοναδικά βιβλία στα σπίτια τους.

Εξάλλου, για τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολικό εγχειρίδιο στην παιδευτική διαδικασία γίνεται λόγος και από πολλούς ειδικούς που υποστηρίζουν ότι η δομή του σχολικού βιβλίου και ο τρόπος χρήσης του είναι πολύ πιθανό να συντελέσει στην επιτυχία ή αποτυχία ενός σχολικού προγράμματος⁶ ή ότι ο βαθμός δυσκολίας ενός μαθήματος μπορεί να επηρεαστεί, κάποιες φορές, από το αντίστοιχο σχολικό

⁴ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης, Μιχάλης : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ. 341.

⁵ Κανάλης, Αχιλ. Γ. – Χαράλαμπος, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 114.

⁶ Gagne, R. and Briggs, L. , : "The principles of Instructional Design" , New York, Holt, Rinehart and Winston Inc. , 1974, σελ. 223.



εγχειρίδιο και συγκεκριμένα από την ύλη του, την διάταξή του, την γλώσσα του, τον τρόπο συγγραφής, την εικονογράφησή του, κ.λ.π.⁷

Θα πρέπει, επομένως, να θεωρήσουμε δεδομένο ότι τα σχολικά βιβλία συνυπάρχουν αλληλένδετα με την παιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, η σημασία που δίνεται στο σχολικό βιβλίο απορρέει κυρίως από τις διάφορες λειτουργίες του. Αυτές τις λειτουργίες θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε σε επόμενη ενότητα και από την αναφορά αυτή θεωρούμε ότι θα γίνει ακόμη πιο φανερή η σημασία του σχολικού βιβλίου για την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρώτα, όμως, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του σχολικού εγχειριδίου στην χώρα μας.

1. 2. Ιστορία του σχολικού εγχειριδίου.

Το νεοελληνικό κράτος ανέλαβε την υποχρέωση παραγωγής και διανομής των σχολικών βιβλίων από τα πρώτα του ήδη βήματα, όταν το 1834 και το 1836 ανέθετε την ευθύνη της έκδοσης σχολικών βιβλίων στην «Επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία» και αποφάσιζε την ίδρυση «Κρατικού Βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική Τυπογραφία».⁸ Πιο συγκεκριμένα, το 1834, στο άρθρο 18 του νόμου «περί δημοτικών σχολείων» αναφέρεται ότι για τα διδακτικά βιβλία θα δοθούν οδηγίες από την «γραμματεία των εκκλησιαστικών και της δημόσιας εκπαίδευσεως», ενώ στο άρθρο 123 του διατάγματος «περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», το 1836, αναφέρεται ότι τα βιβλία των δύο σχολείων της μέσης εκπαίδευσης «πρέπει να είναι εντελώς ομοιόμορφα» και για αυτό «πρέπει να προσδιοριστούν αμέσως δια της συστηθείσης επιτροπής». Σύμφωνα με το διάταγμα αυτό προβλέπεται να εκδίδονται τα σχολικά βιβλία από την Βασιλική Τυπογραφία και ότι τα σχολεία θα είναι υποχρεωμένα να χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο τα βιβλία των κρατικών εκδόσεων, αφού αυτά θα είναι υπεύθυνα διακριβωμένο ότι θα υπηρετούν τον σκοπό μιας «φρονίμου παιδαγωγίας».⁹

Μετά την κατάργηση του διατάγματος του 1836 ανοίγει μια περίοδος κατά την οποία οι επιλογές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να κατευθύνονται προς πιο «πρακτικές»¹⁰ λύσεις

⁷ Ευαγγελόπουλος, Σπ. : «Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας», Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σελ.26.

⁸ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992, Τόμος 8, σελ. 4658, στο λήμμα «σχολικά βιβλία».

⁹ Κανάλης, Αχλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 16.

¹⁰ Κανάλης, Αχλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 19.



σχετικά με την παραγωγή, την έκδοση, την έγκριση και την εισαγωγή των βιβλίων στα σχολεία.

Ειδικότερα, από το 1856 και μετά το κράτος αρχίζει να επεμβαίνει διαχειριστικά, καθοδηγητικά και συστηματικά στην έκδοση σχολικών εγχειριδίων, καθώς από τότε και κατά περιόδους καθιερώνει βασικούς θεσμούς και όργανα, όπως : προκηρύξεις συγγραφής σχολικών βιβλίων με προδιαγραφές και οδηγίες προς τους συγγραφείς, σύσταση ειδικών κριτικών επιτροπών, σύνταξη οδηγιών και προγραμμάτων που θα αποτελούσαν σταθερό και ενιαίο πλαίσιο διδακτέας ύλης, ανάθεση συγγραφής βιβλίων σε παιδαγωγούς και ανθρώπους των γραμμάτων.¹¹

Ωστόσο, επειδή η σύνταξη σχολικών βιβλίων συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη και επίσημων επιστημονικών προγραμμάτων για κάθε τάξη και βαθμίδα, σοβαρή προσπάθεια στο χώρο του σχολικού βιβλίου δεν μπορούσε να γίνει πριν το 1890, οπότε και εμφανίστηκαν τα πρώτα ενιαία αναλυτικά προγράμματα των σχολείων της δημοτικής εκπαίδευσης πρώτα και αργότερα της Μέσης.

Η νομοθετική πράξη, όμως, που αποδείχτηκε σταθμός για το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού βιβλίου στην χώρα μας είναι ο νόμος 952/1937 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών βιβλίων». Οι κυριότερες προβλέψεις του νόμου είναι οι ακόλουθες¹² :

- Ίδρυση του «Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων [ΟΕΣΒ]. Αποτελούσε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου και τελούσε υπό την εποπτεία του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας.

- Σκοπός του ΟΕΣΒ είναι η έκδοση και διάθεση των σχολικών βιβλίων, πανεπιστημιακών παραδόσεων και συγγραμμάτων και η παροχή των εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

- Ο ΟΕΣΒ διοικείται από εντεκαμελές Συμβούλιο, του οποίου τον πρόεδρο και τον αντιπρόεδρο ορίζει ο Υπουργός Παιδείας.

- Το Υπουργείο Παιδείας δημοσιεύει την προκήρυξη συγγραφής σχολικών βιβλίων με τις απαραίτητες πληροφορίες (είδος βιβλίου, τάξη για την οποία προορίζεται κ.λ.π.).

- Τα βιβλία κρίνονται από το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδεύσεως και τα βιβλία εκδίδονται και διατίθενται από τον ΟΕΣΒ για χρονικό διάστημα, το οποίο ορίζεται από τον Υπουργό, αλλά δεν μπορεί να είναι «κατώτερο της πενταετίας».

Τότε ανοίγει και η περίοδος της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου για το σχολικό βιβλίο στην χώρα μας. Από το 1937, δηλαδή,

¹¹ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992, Τόμος 8, σελ. 4658, στο λήμμα «σχολικά βιβλία».

¹² Καψάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Εκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 84.



ισχύει ότι για κάθε διδασκόμενο μάθημα στην εκπαίδευση υπάρχει ένα μόνο διδακτικό βιβλίο, το επίσημο βιβλίο του κράτους.

Με το νομοθετικό διάταγμα 4320/1963 ο ΟΕΣΒ μετονομάστηκε σε Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων [ΟΕΔΒ] και έχει την ευθύνη της έκδοσης και της διανομής σχολικών βιβλίων, ενώ από το 1965 την επιστημονική ευθύνη των προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων έχει αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που αποτελεί το ανώτατο επιστημονικό, συντονιστικό και επιμορφωτικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας.

1. 3. Λειτουργίες του σχολικού βιβλίου.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο διδασκαλίας και όπως όλα τα μέσα διδασκαλίας έχει σαν κύρια λειτουργία να στηρίζει, να βοηθά και να προσφέρει μια κατευθυντήρια γραμμή στην μεθοδολογία της διδασκαλίας, αλλά και να συντελεί στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Υπάρχει στα χέρια των εκπαιδευτών και των μαθητών για να στηρίζει συστηματικά και κατά τρόπο σχεδιασμένο την διαδικασία της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, γεγονός που συγκροτεί το φαινόμενο της διδασκαλίας.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό εγχειρίδιο, στα πλαίσια της διδασκαλίας, ασκεί συγκεκριμένες λειτουργίες και έχει συγκεκριμένες επιδιώξεις. Με άλλα λόγια, το σχολικό βιβλίο προσφέρει κάποιες δυνατότητες τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στον μαθητή και αυτές τις δυνατότητες εννοούμε όταν κάνουμε λόγο για λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου. Οι λειτουργίες αυτές, βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι δεν είναι σταθερά χαρακτηριστικά του σχολικού βιβλίου, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας, το αντικείμενο της διδασκαλίας, τους μετέχοντες της διδασκαλίας κ.λ.π.

Αυτό που θα πρέπει να διευκρινίσουμε στο σημείο αυτό είναι ότι, καθώς το σχολικό βιβλίο απευθύνεται κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι δυνατότητες που αυτό προσφέρει εξετάζονται σε σχέση με αυτούς τους δυο κύριους συντελεστές της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να αναφέρουμε τις εξής λειτουργίες :

α. Παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή.

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο έχει σκοπό να μεταφέρει στο μαθητή πληροφορίες και γνώσεις που αποτελούν την επίσημα καθορισμένη



διδασκεία ύλη. Ο τρόπος που θα παρουσιαστούν αυτές οι γνώσεις στους μαθητές εξαρτάται από το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης οι πληροφορίες δίνονται με τρόπο που να έχουν σχέση με τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών, ενώ στις ανώτερες βαθμίδες οι γνώσεις μεταφέρονται σχεδόν αποκλειστικά με την γλώσσα.

Ο J. Bruner υποστηρίζει ότι η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή επιτυγχάνεται με τρεις τρόπους :

1. με ενέργειες, δραστηριότητες και πράξεις (η λεγόμενη πρακτική παρουσίαση).
- 2. με εικόνες, σχεδιαγράμματα, γραφικές παραστάσεις, που συνοψίζουν τα δεδομένα της πραγματικότητας (η εικονική παρουσίαση).
3. με μια σειρά από συμβολικές και λογικές προτάσεις που διατυπώνονται με το γλωσσικό ή άλλα συμβολικά συστήματα, τα οποία οδηγούν σε κατηγοριοποιήσεις, έννοιες, ορισμούς (συμβολική παρουσίαση για τις ανώτερες βαθμίδες).¹³

Η παρουσίαση της πραγματικότητας και η λειτουργία της ενημέρωσης του μαθητή επιτυγχάνεται με την παρουσίαση της ύλης, η οποία αποτελεί την βάση της μάθησης.¹⁴ Κάθε σχολικό εγχειρίδιο αποτελείται από διάφορα μέρη, τα οποία συντίθενται με έναν χαρακτηριστικό τρόπο και του δίνουν μια συγκεκριμένη δομή. Τα βασικά στοιχεία στην δομή ενός σχολικού βιβλίου, επιγραμματικά, είναι :

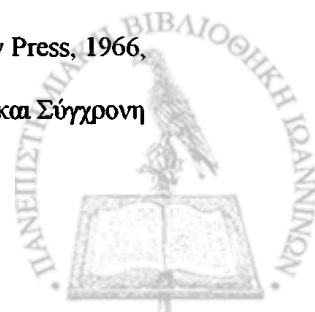
1. Το κείμενο : το κείμενο αποτελεί το κορμό του σχολικού βιβλίου και την βάση σύμφωνα με την οποία διαρθρώνονται τα άλλα μέρη του. Το κείμενο παρουσιάζει την ύλη του μαθήματος συστηματικά και κατανοητά. Ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο, χρησιμοποιεί την κατάλληλη ορολογία που είναι σύμφωνη με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται και το περιεχόμενό του παρουσιάζεται με τρόπο που να διευκολύνει την αφομοίωσή του από τους μαθητές.

2. Πίνακες, διαγράμματα και πηγές : η ύλη διδασκαλίας παρουσιάζεται συνοπτικά σε πίνακες και διαγράμματα, χρησιμοποιώντας γλωσσικά ή αριθμητικά στοιχεία και δεδομένα για να δοθεί έμφαση σε σχέσεις, δομές, π.χ. έννοιες, γραμματικά φαινόμενα κ.τ.λ. Οι πηγές στηρίζουν, εμβαθύνουν ή κάποιες φορές αντικαθιστούν ένα κείμενο. Πρόκειται για γραπτά ντοκουμέντα ή για εικονογραφημένο υλικό.

3. Εργασίες και ασκήσεις : έχουν την μορφή ερωτήσεων, προβλημάτων και επιδιώκουν είτε στην επανάληψη, είτε στην άσκηση μιας δεξιότητας, είτε στον έλεγχο και την αξιολόγηση.

¹³ Bruner, J. S. : «Toward a Theory of Instruction», Cambridge Mass, Harvard University Press, 1966, σελ. 10-11.

¹⁴ Καψάλης, Αχλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 149.



• 4. Οδηγίες για το τρόπο εργασίας : οι οδηγίες ενημερώνουν το μαθητή για το πώς θα εκτελέσει μια εργασία, είτε όταν εργάζεται ατομικά, είτε όταν εργάζεται ομαδικά. Διατυπώνονται οι στόχοι μιας εργασίας, ο καθορισμός των μέσων μιας εργασίας και ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελέσματος.

5. Εικονογράφηση : οι εικόνες και τα σχήματα απευθύνονται, κυρίως, στο συναίσθημα και σκοπεύουν στην εκτόνωση της έντασης του κειμένου. Φωτογραφίες, σκίτσα, χάρτες, σχήματα λειτουργούν συμπληρωματικά προς το κείμενο και είναι ανάλογα με το περιεχόμενο αυτού.

• Στόχος του σχολικού βιβλίου είναι να ασκηθεί ο μαθητής στην ανακάλυψη νέων γνώσεων μιας επιστημονικής περιοχής με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αν λάβουμε υπόψη μας και το γεγονός ότι το βιβλίο αυτό αποτελεί για πολλούς μαθητές την μοναδική πηγή συστηματικής και «αντικειμενικής» γνώσης, τότε μπορούμε να καταλάβουμε ότι η στάση που θα πάρει ο μαθητής απέναντι στην επιστημονική περιοχή που του προσφέρεται ως ύλη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται στο σχολικό βιβλίο.

β. Δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης.

Ρόλος του σχολικού βιβλίου δεν είναι μόνο η παρουσίαση γνώσεων, αλλά η σημαντικότερη, ίσως, επιδίωξή του είναι να κινήσει το ενδιαφέρον του μαθητή για το γνωστικό αντικείμενο και στη συνέχεια να τον βοηθήσει να κατανοήσει και να αφομοιώσει την νέα γνώση που του προσφέρεται και να την μετατρέψει σε νέα δεξιότητα, ανεξάρτητα από την κοινωνική και πολιτισμική προέλευσή του.¹⁵ Το σχολικό βιβλίο πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, το σωστό κλίμα, ώστε ο διδάσκων και ο μαθητής να οργανώνουν ελεύθερα την πορεία προς την κατάκτηση του αντικειμένου.¹⁶

Ένα καλά γραμμένο, καλαίσθητα εικονογραφημένο και από τεχνική άποψη προσεγμένο εγχειρίδιο μπορεί να λειτουργήσει προς αυτήν την κατεύθυνση. Να παρακινήσει, δηλαδή, το μαθητή να αναπτύξει προσωπικές στρατηγικές προσέγγισης της γνώσης και να κατανοήσει το γιατί, το πού και το πώς να χρησιμοποιεί ποιες στρατηγικές. Στη περίπτωση αυτή, επομένως, δεν κάνουμε λόγο απλά και μόνο για τη γνωστική λειτουργία του σχολικού βιβλίου, αλλά για τη μεταγνωστική του αξία.

¹⁵ Τοκατλίδου, Β. : «Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών», προβλήματα – προτάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1986, σελ.37.

¹⁶ Μήτσης, Ν. Σ. : «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», από την γλωσσική θεωρία στην διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999, σελ.202.



Μέσω του βιβλίου δίνεται η δυνατότητα να αφυπνίζεται η περιέργεια και η φαντασία του μαθητή και να ενθαρρύνεται οδηγητικά και συμβουλευτικά η ερευνητική του διάθεση. Να προάγεται η δημιουργικότητά του και να του γεννιέται το ενδιαφέρον για νέους τομείς έρευνας και ανακάλυψης. Το σχολικό εγχειρίδιο δεν λειτουργεί μόνο για την παρουσίαση και την κατανόηση της ύλης, αλλά βασική του επιδίωξη είναι να κάνει τον μαθητή να σκέφτεται. Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα του μαθητή και στο επίπεδο νοητικής του ανάπτυξης.

Την δυνατότητα αυτή την εξασφαλίζει ένα σχολικό εγχειρίδιο κυρίως με τις εργασίες και τις ασκήσεις που δίνει στους μαθητές και οι οποίες μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, όπως, π.χ. :¹⁷

1. μεταβολή των πληροφοριών από μια μορφή παρουσίασης σε μια άλλη. Για παράδειγμα, μια εργασία που ζητάει από τον μαθητή να παρουσιάσει προφορικά τις πληροφορίες που περιέχει ένας πίνακας.

2. αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων, δεδομένων, επιχειρημάτων από ένα ευρύτερο σύνολο πληροφοριών για την απάντηση ενός ερωτήματος.

3. διάκριση του σημαντικού από το μη σημαντικό σε ένα σύνολο πληροφοριών, π.χ. όταν ζητείται από τον μαθητή να γράψει την περίληψη ενός κειμένου ή να κατασκευάσει ένα διάγραμμα ή έναν πίνακα και

4. εφαρμογή των γνώσεων μέσα σε ένα καινούριο πλαίσιο, σε μια καινούρια άσκηση.

Η μεταγνωστική λειτουργία του σχολικού βιβλίου, όμως, φαίνεται και από μια άλλη διάσταση, εξίσου σημαντική με τη λειτουργία δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης που επιδιώκεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μιλάμε για τη δυνατότητα που έχει ένα σχολικό βιβλίο να καθοδηγήσει το μαθητή στην αυτόνομη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να συμβάλει έτσι ώστε να παρακινήσει το μαθητή σε μια γενικότερη μελέτη βιβλίων, πράγμα πολύ σημαντικό και για την εκπαιδευτική του σταδιοδρομία, αλλά και γενικότερα για την εξωσχολική του ζωή.

Προσωπική μας εκτίμηση είναι ότι ένα σχολικό βιβλίο δεν κρίνεται για την αποτελεσματικότητά του, μόνο από το αν παρουσιάζει προβλήματα και καταστάσεις, αν δίνει νύξεις για την επίλυση και την αντιμετώπιση αντιφάσεων και αντιθέσεων ή αν δείχνει στον μαθητή την πορεία της αντιμετώπισης ενός προβλήματος, αλλά και από το εάν έχει μεταδώσει στον μαθητή την ανάγκη να ασχοληθεί με αυτό το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, καθώς επίσης και με οποιοδήποτε άλλο βιβλίο.

¹⁷ Καψάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 139.



γ. Καθοδήγηση της διδασκαλίας.

- Είναι αυτονόητο ότι το σχολικό εγχειρίδιο προσφέρει σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό για την καθημερινή προετοιμασία της διδασκαλίας του. Είναι πάντα στην διάθεσή του και μπορεί να ανατρέχει σε αυτό οποιαδήποτε στιγμή και για αυτό τον λόγο είναι ένας εύκολος προσανατολισμός που του εξασφαλίζει και οικονομία χρόνου και οικονομία δυνάμεων.

Από την άλλη, κάθε σχολικό εγχειρίδιο, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, συντάσσεται με βάση τους σκοπούς του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη του σχολικού εγχειριδίου χωρίζεται σε ενότητες, από τις οποίες η καθεμία συνιστά και τους επιμέρους στόχους. Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων γίνεται με έναν τρόπο που θα μπορούσε να ακολουθεί το εξής περιγραφικό σχήμα : η κάθε θεματική ενότητα έχει μια συγκεκριμένη επιδίωξη. Το σύνολο των θεματικών ενοτήτων συνιστά τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος και οι σκοποί αυτοί εκφράζουν κάποιες από τις επιδιώξεις του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης.

Ο καθορισμός των ενοτήτων και η διάταξη της ύλης στο σχολικό εγχειρίδιο είναι προκαθορισμένα στοιχεία και στην ουσία συνιστούν τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου, ο οποίος γίνεται με την ευθύνη της Πολιτείας, με βάση το ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και τις ημέρες του σχολικού έτους, συνολικά. Το σχολικό εγχειρίδιο, δηλαδή, προδιαγράφει την πορεία που θα ακολουθήσει η διδασκαλία,¹⁸ καθώς για κάθε διδακτική ώρα του σχολικού έτους έχει προβλεφθεί η διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας του σχολικού βιβλίου.

Ο Μπαμπινιώτης¹⁹ αναφέρει ότι εκπαίδευση και παιδεία δεν νοούνται χωρίς αυτό που ονομάζουμε σχολικό βιβλίο. Τα πάντα στην εκπαίδευση περνούν και εξαρτώνται από αυτόν τον καθοριστικό παράγοντα, από αυτό το γραπτό πληροφοριακό κείμενο. «Κάθε σχολικό βιβλίο», συνεχίζει, «σε όποια επιστημονική περιοχή και αν αναφέρεται, αποτελεί υποδειγματικό στην γλωσσική του διατύπωση κείμενο, διακρινόμενο από γλωσσική και νοηματική αλληλουχία, από σαφήνεια και ακρίβεια, από εύστοχη επιλογή του λεξιλογίου και αποτελεί πηγή έγκυρων και οργανωμένων πληροφοριών και γνώσεων».

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο εκπαιδευτικός έχοντας στα χέρια του το σχολικό βιβλίο, έχει στα χέρια του έναν σημαντικό βοηθό για την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Ακόμη και για αυτούς τους εκπαιδευτικούς που δεν το

¹⁸ Καυάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Εκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 133.

¹⁹ Μπαμπινιώτης, Γ. : «Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα», Εκτιμήσεις και Προτάσεις, μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1994, σελ. 193, 196.



χρησιμοποιούν ως κύρια πηγή στη διδασκαλία τους, το σχολικό βιβλίο εξακολουθεί και αποτελεί την αφετηρία της προετοιμασίας και του σχεδιασμού της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο, από την οποία ξεκινούν τόσο η ενημέρωσή τους σχετικά με την ύλη διδασκαλίας, όσο και οι μεθοδολογικές τους αναζητήσεις.²⁰ Έχουν, θα λέγαμε, έναν «πιλότο» διδασκαλίας που τους δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζουν εκ των προτέρων το τι θα παρουσιάσουν στην τάξη, το πώς θα το παρουσιάσουν και το πώς θα καταλάβουν εάν οι μαθητές τους αφομοίωσαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Καθώς, βέβαια, η διδασκαλία αποτελεί ένα φαινόμενο μοναδικό που δεν επαναλαμβάνεται ποτέ με την ίδια μορφή, δεν υποστηρίζουμε ότι με βάση το σχολικό βιβλίο μπορεί να προγραμματιστεί και να προβλεφθεί η κάθε πτυχή της σε όλες τις λεπτομέρειές της. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει τη διδασκαλία του με το τρόπο που αυτός κρίνει καταλληλότερο, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του. Ωστόσο, σε περίπτωση που συμβεί κάποιο τυχαίο και απρόβλεπτο γεγονός και η διδασκαλία ξεφύγει από τον αρχικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού, τότε το σχολικό εγχειρίδιο έρχεται για να επιτελέσει τη λειτουργία αυτή της καθοδήγησης της διδασκαλίας, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταφύγει σε αυτό ως βοηθητικό μέσο ή ως μέσο επανόδου στην αρχική πορεία της διδασκαλίας.

δ. Εμπέδωση και αξιολόγηση.

Κάθε σχολικό βιβλίο περιέχει εργασίες και ασκήσεις που απευθύνονται στους μαθητές και απαιτούν από αυτούς πρόσθετες δραστηριότητες μάθησης και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και μετά από αυτήν, στο σπίτι. Πρόκειται για ερωτήσεις και ασκήσεις επανάληψης και εμπέδωσης για να αξιολογηθεί κατά πόσο οι μαθητές κατέκτησαν τη νέα γνώση ή τη νέα δεξιότητα. Για αυτό το λόγο και οι ασκήσεις ή οι ερωτήσεις αυτές βρίσκονται συνήθως προς το τέλος κάθε διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου.

Οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις αυτές παίρνουν διάφορες μορφές. Μπορεί να είναι ατομικές ή να απαιτούν την ομαδική εργασία, μπορεί να απαιτούν τη χρήση και άλλων βιβλίων, σχολικών ή μη σχολικών, τη χρήση άλλων μέσων, όπως για παράδειγμα τη χρήση περιοδικών, εφημερίδων, του διαδικτύου ή την εκτέλεση ενός πειράματος κ.λ.π. Επίσης, η ποικιλία των ερωτήσεων μπορεί να αναφέρεται σε ασκήσεις και εργασίες που επιδιώκουν να αξιολογήσουν διάφορα γνωστικά επίπεδα του μαθητή, όπως είναι η κατανόηση, η σύνθεση, η εφαρμογή κ.α.

²⁰ Καψάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Εκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 137.



Η αξιολόγηση σημαίνει μέτρηση και εκτίμηση αποτελεσμάτων και είναι μια διαδικασία απαραίτητη και χρήσιμη για πολλούς λόγους. Το σχολικό βιβλίο σε αυτή την περίπτωση επιδιώκει να εξασφαλίσει ένα *minimum* απόδοσης και αποτελεσματικότητας όλων των μαθητών.²¹

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι κάθε σχολικό μάθημα έχει επιδιωκόμενους σκοπούς, οι οποίοι περιγράφονται στα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι σκοποί αυτοί επιτυγχάνονται με τη κατάκτηση των επιμέρους στόχων κάθε διδακτικής ενότητας. Επομένως, το σχολικό βιβλίο περιέχει συγκεκριμένες ερωτήσεις και ασκήσεις προκειμένου να αξιολογηθεί εάν οι στόχοι αυτοί κατακτήθηκαν από τους μαθητές.

• Έτσι, λοιπόν, με τις προτεινόμενες ερωτήσεις και ασκήσεις του σχολικού βιβλίου, οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να μετρήσουν τις ικανότητες τους και τις επιδόσεις τους στα διδασκόμενα μαθήματα και ανάλογα με τα αποτελέσματα της μέτρησης αυτής να οδηγηθούν σε σκέψεις σχετικά με την καταβολή προσπαθειών για τη βελτίωσή τους.²² Να οδηγηθούν οι ίδιοι σε συμπεράσματα σχετικά με τις αδυναμίες τους και τα ενδεχόμενα κενά τους και στην συνέχεια να προσπαθήσουν να συμπληρώσουν τις τυχόν ελλείψεις τους.

Από την άλλη μεριά, οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου προσφέρουν στον εκπαιδευτικό έναν καλό «σύμμαχο» για την αξιολόγηση τόσο του διδακτικού του έργου, όσο και για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βγάλει χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών του και κατ' επέκταση να κρίνει σε ποια σημεία της διδασκαλίας πρέπει να επικεντρώσει και σε ποιους μαθητές να δώσει μεγαλύτερη προσοχή, να ελέγξει την πρόοδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και την πρόοδο της τάξης ως συνόλου.

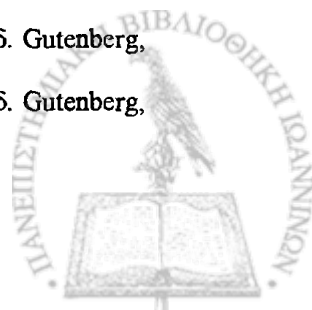
Όσον αφορά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πληροφορηθεί σχετικά με το ποιοι στόχοι της διδασκαλίας του δεν πραγματοποιήθηκαν και να οδηγηθεί σε σκέψεις και αποφάσεις για την καταλληλότητα της μεθοδολογίας του, την εναρμόνιση των συνθηκών και παραγόντων που ενδεχομένως επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας και τον προσδιορισμό των δικών του δυνάμεων και αδυναμιών.²³

Μια άλλη πτυχή της λειτουργίας του σχολικού βιβλίου ως μέσου αξιολόγησης είναι και αυτή που έχει σχέση με το ίδιο το βιβλίο και το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Θα λέγαμε ότι η πτυχή αυτή έρχεται σαν αποτέλεσμα αυτών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Το

²¹ Τοκατλίδου, Β. : «Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών», προβλήματα – προτάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1986, σελ.37.

²² Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 221.

²³ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 221.



σχολικό βιβλίο υπάρχει για να βοηθάει τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό στο έτσι και αλλιώς δύσκολο έργο της διδασκαλίας. Σε άλλο σημείο του κειμένου μας αναφέραμε πως το σχολικό βιβλίο παίζει κεντρικό ρόλο σε ολόκληρη την παιδευτική διαδικασία, σε βαθμό που να υποστηρίζεται ότι ένα σχολικό βιβλίο είναι ικανό να οδηγήσει σε αποτυχία ή αποτυχία του σχολικού προγράμματος.²⁴

Επομένως, το σχολικό βιβλίο δεν παρέχει την δυνατότητα, μόνο, σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τις επιδόσεις τους, αλλά και «αυτο-αξιολογείται», ταυτόχρονα. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση ενός σχολικού βιβλίου από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά κύριο λόγο και η άποψη που οι δύο αυτοί μετέχοντες της διδακτικής διαδικασίας εκφράζουν για αυτό, λαμβάνονται ή θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους υπεύθυνους συγγραφής των σχολικών βιβλίων και να παίρνονται αποφάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των βιβλίων αυτών. Αποφάσεις που θα έχουν σχέση με τη βελτίωσή τους, την τροποποίησή τους ή ακόμη και με τη συνολική αλλαγή τους.²⁵

1. 4. Προβληματισμοί σχετικά με την χρήση των σχολικών εγχειριδίων.

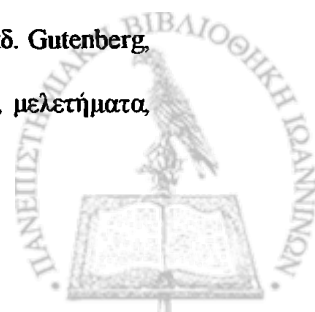
Στην προηγούμενη ενότητα κάναμε λόγο για τις κυριότερες λειτουργίες που υπηρετεί το σχολικό εγχειρίδιο. Προσπαθήσαμε να δείξουμε γιατί το σχολικό βιβλίο διαδραματίζει έναν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Στον αντίποδα όλων αυτών που προηγήθηκαν, όμως, υπάρχουν και οι απόψεις εκείνες που θέλουν το σχολικό βιβλίο στην χώρα μας να μην επιτελεί στην πράξη τις λειτουργίες αυτές, αλλά αντίθετα να αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία.

Ο Μπαμπινιώτης²⁶ γράφει ότι, αν αναζητούσαμε ένα γενικό και βαθύτερο γνώρισμα όλης της ελληνικής εκπαίδευσης και στις τρεις βαθμίδες, ένας χαρακτηρισμός θα ταίριαζε απόλυτα : η παιδεία του ενός βιβλίου. Και ακριβέστερα η παιδεία της αποστήθισης του ενός βιβλίου. Στην χώρα μας έχει καθιερωθεί το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο κατά γνωστικό αντικείμενο. Συνέπεια της πρακτικής αυτής είναι ότι το σχολικό βιβλίο, έτσι όπως αυτό έχει εγκριθεί από το αρμόδιο Υπουργείο, με τις συγκεκριμένες προδιαγραφές και την συγκεκριμένη μεθοδολογία,

²⁴ Gagne, R. and Briggs, L. : 'The principles of Instructional Design' , New York, Holt, Rinehart and Winston Inc. , 1974, σελ. 223.

²⁵ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 221.

²⁶ Μπαμπινιώτης, Γ. : «Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα», Εκτιμήσεις και Προτάσεις, μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1994, σελ. 187.



αποτελεί ένα είδος «αυθεντίας» για τους αποδέκτες του, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Δεν είναι τυχαίο, εξάλλου, το γεγονός που έχει προκύψει από πολλές έρευνες ότι, δηλαδή, ο διδακτικός χρόνος απορροφάται κυρίως από το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ σπάνια εκτείνεται σε άλλες δραστηριότητες ή πηγές, όπως αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή ακόμη και στις οδηγίες του βιβλίου του καθηγητή.²⁷

Η λογική αυτή δείχνει έναν αυστηρό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης, κατά την οποία τα πάντα επικεντρώνονται και περιστρέφονται γύρω από ένα βιβλίο. Το βιβλίο που η Πολιτεία έχει προβλέψει με τα κριτήρια που αυτή έχει θέσει για τον μαθητή. Οι περαιτέρω πνευματικές αναζητήσεις καθίστανται, επομένως, περιττές για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, αφού υπάρχει η πλήρης κάλυψη και εκπαιδευτική υποστήριξη με το ένα και αυθεντικό κατά μάθημα και δωρεάν χορηγούμενο βιβλίο.²⁸

Η σχολική γνώση είναι οργανωμένη με αυστηρό τρόπο και υπό την σκιά μιας άλλης εκδοχής. Το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο που περιέχει όλες τις πληροφορίες και τις γνώσεις που προβλέπεται να μάθει ο μαθητής διανέμεται σε κάθε γωνιά της επικράτειας και ισχύει για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Οι μαθητές όλης της χώρας μαθαίνουν τα ίδια ακριβώς πράγματα, με την ίδια ακριβώς μέθοδο και με τις ίδιες ακριβώς απαιτήσεις. Με την χρήση και την «αυθεντία» του ενός και μοναδικού βιβλίου δεν επιτρέπεται στο σχολείο να συμπεριλάβει στις εκπαιδευτικές του διαδικασίες επείγοντα και επίκαιρα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από τις κοινωνικές εξελίξεις.²⁹

Οι μαθητές, σε όποιο σημείο της επικράτειας και αν βρίσκονται, αντιμετωπίζονται ως ένα ενιαίο σύνολο και παραμερίζονται οι ιδιαιτερότητές τους, η κοινωνική και πολιτισμική προέλευσή τους, οι ατομικές δυνατότητές τους και ικανότητές τους. Η χρήση του ενός σχολικού εγχειριδίου που απευθύνεται σε όλους στηρίζεται σε μια λογική, κατά την οποία όλοι οι μαθητές έχουν την ανάγκη και μπορούν να μάθουν ακριβώς τα ίδια πράγματα, με τον ίδιο τρόπο, είτε μένουν σε μια μεγάλη πόλη, είτε μένουν σε ένα μικρό και απομακρυσμένο χωριό, είτε ανήκουν σε πλούσια οικογένεια, είτε μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον με λιγότερες ανέσεις.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η λογική και η πρακτική του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου είναι μια κατάσταση που εγκλωβίζει τους αποδέκτες του, μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς επικρατεί η

²⁷ Καζαμιάς, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης, Μιχάλης. : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ. 350.

²⁸ Μπαμπινιώτης Γ. : «Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα», Εκτιμήσεις και Προτάσεις, μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1994, σελ. 188.

²⁹ Καζαμιάς, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης, Μιχάλης. : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ. 346.



άποψη ότι η γνώση που περιέχει το σχολικό βιβλίο είναι η εγκεκριμένη, άρα και η καλύτερη. Άλλωστε, με βάση αυτή την γνώση θα αξιολογηθούν οι μαθητές, επομένως δεν υπάρχει λόγος για ενασχόληση με άλλο βιβλίο, πέραν του σχολικού.

Μια άλλη σοβαρή κατηγορία που προσάπτεται στα διδακτικά εγχειρίδια έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο αυτών. Έχει αναφερθεί ότι το 98 % των κρίσεων για τα διδακτικά βιβλία όλων των βαθμίδων είναι απορριπτικές.³⁰ Οι κρίσεις αυτές κάνουν λόγο για κακή ποιότητα και παλαιότητα των πληροφοριών, για λάθη και ασάφειες, για ασυναρτησίες και, γενικά, για τον αντιεπιστημονικό και αντιπαιδαγωγικό τρόπο με το οποίο προσφέρονται οι πληροφορίες αυτές.

Τα σχολικά βιβλία κατηγορούνται για τον αναχρονιστικό και ανεπίκαιρο χαρακτήρα των πληροφοριών που περιέχουν, αφού δεν εκφράζονται σύγχρονες αντιλήψεις και απόψεις και δεν φαίνεται να ακολουθούν τις εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας. Βιβλία που διδάσκονταν σε μαθητές των προηγούμενων δεκαετιών είναι βιβλία που διδάσκονται και σήμερα στα σχολεία με την διαφορά, βέβαια, ότι πλέον έχουν άλλο εξώφυλλο και καλύτερη εικονογράφηση.

Από την άλλη, η κυριότερη ίσως κατηγορία για τα σχολικά εγχειρίδια αφορά τη δομή και τη λειτουργικότητα του περιεχομένου τους. Τα σχολικά βιβλία επικρίνονται για το ότι δεν παρέχουν στους μαθητές τις ευκαιρίες εκείνες για να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης, δεν δίνουν την δυνατότητα να αναπτύξουν οι μαθητές «μεταγνωστικές» ικανότητες, μέσω των οποίων να προωθείται η σκέψη τους στα ποικίλα θέματα του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα και έξω από την τάξη.

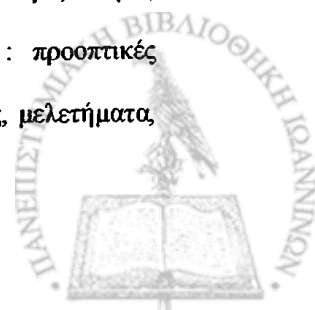
Έχουμε ήδη τονίσει τη σημαντική λειτουργία που μπορεί ένα σχολικό βιβλίο να επιτελέσει σχετικά με τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης. Ωστόσο, πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι στα σχολικά βιβλία δεν γίνεται τίποτε άλλο παρά μια συσσώρευση και απλή παράθεση πληροφοριών.³¹ Και, μάλιστα, τονίζεται ότι η παράθεση αυτή των πληροφοριών γίνεται με ασάφεια, και με ένα χαλαρό και πλαδαρό ύφος.³²

Οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που θεωρούνται βασικά μέσα για τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης δέχονται μεγάλη κριτική, καθώς υποστηρίζεται ότι δεν συμβάλουν στην μύηση του μαθητή στην επιστημονική έρευνα και την μεθοδολογία. Αντιθέτως, οι ερωτήσεις που περιέχονται στα σχολικά βιβλία απευθύνονται κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη κατώτερων νοητικών λειτουργιών και ότι υστερούν σημαντικά

³⁰ Φράγκου, Π. Χρήστου. : «Επίκαιρα θέματα Παιδείας», εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, 1986, σελ. 293.

³¹ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης, Μιχάλης. : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ. 345.

³² Μπαμπινιώτης, Γ. : «Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα», Εκτιμήσεις και Προτάσεις, μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1994, σελ. 196.



- σε σύγκριση με σχολικά εγχειρίδια άλλων χωρών- στην πρόκληση ενδιαφέροντος και κατά συνέπεια της επιθυμίας του μαθητή για ενασχόληση με αυτές.³³

- Η τελευταία αυτή παράμετρος μας οδηγεί και σε μια άλλη σκέψη. Έχουμε ήδη τονίσει ότι τα σχολικά βιβλία είναι αλληλένδετα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα σχολικά βιβλία είναι οι εκφραστές των επιταγών του Αναλυτικού Προγράμματος. Εδώ ανακύπτει, λοιπόν, και ένας ακόμη προβληματισμός αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια και την σχέση τους με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Κατά πόσο δηλαδή υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στα δύο αυτά μέρη.

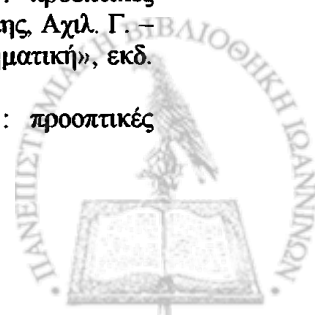
• Το Αναλυτικό Πρόγραμμα όχι μόνο είναι προϋπόθεση του διδακτικού βιβλίου, αλλά είναι αυτό που οριοθετεί, προδιαγράφει και καθορίζει το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Άρα, όλοι αυτοί που επιχειρούν μια κριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων και του περιεχομένου τους δεν γίνεται να μην κάνουν αναφορά σε όρους και έννοιες του αναλυτικού προγράμματος. Θα λέγαμε ότι η κριτική ξεκινά από τα σχολικά βιβλία για να καταλήξει στην κριτική του Αναλυτικού Προγράμματος.

Πολλοί, λοιπόν, είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι ανάμεσα στο σχολικό βιβλίο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχουν σημαντικά κενά. Έχει διαπιστωθεί ότι ενότητες που προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα υποεκπροσωπούνται ή απουσιάζουν εντελώς από το σχολικό βιβλίο που εκπονήθηκε για την υλοποίησή του και ότι γενικότερα η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως αυτοί περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, και στην οργάνωση της σχολικής ζωής, μέρος της οποίας είναι και το σχολικό εγχειρίδιο, δείχνει να είναι χαλαρή, έμμεση, μερική και αποσπασματική.³⁴

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό, πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή του σχολικού εγχειριδίου της «Έκφρασης – Έκθεσης» που αποτελεί και το αντικείμενο της έρευνάς μας, να κάνουμε μια αναφορά στο έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος, αφού αυτό αποτελεί την βάση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

³³ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης, Μιχάλης. : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ. 356 και Καψάλης, Αχιλ. Γ. – Χαρολάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 142.

³⁴ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης, Μιχάλης. : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ.340.



2. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.

2. 1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.

Μία συζήτηση γύρω από θέματα εκπαίδευσης έχει πάντα αναφορά σε αυτό που ονομάζουμε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η συζήτηση άλλοτε ξεκινά από αυτό και άλλοτε καταλήγει σε αυτό. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των συντακτών του και των άλλων ενδιαφερομένων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, γιατί αποτελεί την βάση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι, έχουμε την άποψη που θέλει το Αναλυτικό Πρόγραμμα να είναι ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης ή για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών στα πλαίσια ενός επιστημονικού κλάδου.³⁵

Επίσης, έχουμε την άποψη αυτών που υποστηρίζουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής κατά την διάρκεια μιας ορισμένης εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αυτή έχει σκοπό να πετύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους και να προσφέρει στους μαθητές ειδικές γνώσεις και δεξιότητες.³⁶

Ένας ακόμη πιο διευρυμένος ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος είναι αυτός που αναφέρει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, την ευθύνη των οποίων έχει το σχολείο.³⁷

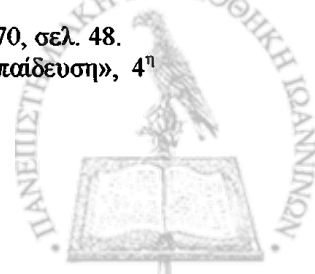
Οι ορισμοί αυτοί, όμως, δίνουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μια πολύ διευρυμένη διάσταση που λίγο μας βοηθά να καταλάβουμε την πρακτική διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος. Γενικά, αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε είναι ότι οι απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα εξαρτώνται από την φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας και από την αντίληψη που έχει για το τι είναι μάθηση, τι διδασκαλία και ποια είναι η αποστολή του σχολείου. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε χώρας αντανακλά τις παραδοσιακές αξίες και την κοινωνική ιδεολογία που υπάρχει σε αυτήν, καθώς και τον βαθμό της οργάνωσης και της οικονομικής ανάπτυξής της.³⁸

³⁵ Saylor, J. , Alexander W. , Lewis A. : «Curriculum Planning for better teaching and learning» , 3rd edition, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1981, σελ. 33.

³⁶ Taylor, P. , Richards C. : «An Introduction to Curriculum Studies» , New York, Humanities Press, 1979, σελ. 25.

³⁷ Popham, J. , Baker E. : «Systematic Instruction» , New Jersey, Prentice – Hall, inc, 1970, σελ. 48.

³⁸ Φλουρής, Στ. , Γεώργιος. : «Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση», 4^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1995, σελ. 12.



Έτσι, λοιπόν, επιστρέφοντας στην ελληνική πραγματικότητα, θα λέγαμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται στο κείμενο ή τον καταστατικό χάρτη για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη και τους διδακτικούς στόχους κάθε μαθήματος. Συντάσσεται από την Πολιτεία, επιδίωξη της οποίας είναι να εξασφαλίσει το *minimum* των γνώσεων για όλους τους μαθητές και να ελέγχει τις γνώσεις που παρέχονται.

2. 2. Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στην ενότητα αυτή, τη σχετική με το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν έχουμε πρόθεση να δώσουμε λεπτομερή περιγραφή του τι περιέχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα ή το τι προβλέπει αυτό στα συγκεκριμένα σημεία του ή ακόμη παραπέρα να κάνουμε κάποιου είδους κριτική για την αναγκαιότητά του ή τις τυχόν αδυναμίες του, γιατί κάτι τέτοιο αποτελεί αντικείμενο άλλης έρευνας. Σκοπός μας είναι να παραθέσουμε συνοπτικά και χωρίς να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες τα βασικά στοιχεία που δομούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς αυτό έχει άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και, όπως ήδη είπαμε, δεν μπορεί να γίνει συζήτηση σχετική με θέματα εκπαίδευσης, χωρίς να γίνει αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Μια πρώτη, λοιπόν, γενική περιγραφή του Αναλυτικού Προγράμματος μας δίνει ο Βουγιούκας,³⁹ ο οποίος ταξινομεί τα κοινά δομικά στοιχεία που περιλαμβάνονται, σε διάφορες παραλλαγές, στα Αναλυτικά Προγράμματα κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης :

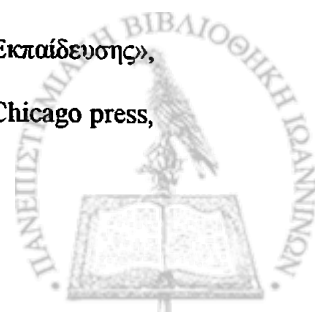
1. Προσδιορισμός του μαθήματος στα θεμελιακά του γνωρίσματα.
2. Γενικοί και ειδικοί σκοποί του μαθήματος.
3. Οργάνωση του μαθήματος σε μαθησιακές ενότητες με βασικές επιδιώξεις και στόχους και με αντίστοιχες διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες.
4. Πρόβλεψη για αξιολόγηση του μαθησιακού έργου στην καθημερινή ανέλιξη του ως οργανικό στοιχείο ανατροφοδότησης, καθώς και για διαδικασίες αξιολόγησης του Αναλυτικού Προγράμματος στα καθέκαστα και στο σύνολό του.

Σύμφωνα με τις απόψεις του R. Tyler,⁴⁰ η σύνταξη του αναλυτικού προγράμματός απαντά σε 4-βασικά ερωτήματα:

- α. Ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς επιδιώκει το σχολείο;

³⁹ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 49.

⁴⁰ Tyler, R. W. : «Basic principles of curriculum and instruction», The University of Chicago press, 1971, σελ. 1.



β. Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες είναι δυνατόν να παρασχεθούν για την επιτυχία αυτών των σκοπών ;

γ. Πως είναι δυνατόν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εκπαιδευτικές εμπειρίες ;

δ. Πως μπορούμε να προσδιορίσουμε αν οι σκοποί που έχουν τεθεί πραγματοποιούνται ;

Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα συνδέεται με το πρόβλημα της σκοποθετικής του αναλυτικού προγράμματος, το πρόβλημα δηλαδή του προσδιορισμού και της διατύπωσης των σκοπών των διδασκόμενων μαθημάτων. Στο αναλυτικό πρόγραμμα διατυπώνονται οι σκοποί των μαθημάτων και οι σκοποί αυτοί προσδιορίζουν τις επιθυμητές αλλαγές στην γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική συμπεριφορά των μαθητών στο τέλος κάθε τάξης και βαθμίδας. Πρόκειται, δηλαδή, για τους γενικούς σκοπούς των μαθημάτων που δηλώνουν τη γνώση, τις δεξιότητες ή τις αξίες που πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής με το πέρας ενός προγράμματος σπουδών⁴¹.

Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα δημιουργεί το πρόβλημα της επιλογής των μορφωτικών αγαθών, της διδακτέας ύλης και έχει άμεση σχέση με αυτό που αποτελεί τους ειδικούς στόχους του μαθήματος. Οι διδακτικοί στόχοι προσδιορίζουν τις καθημερινές επιθυμητές αλλαγές στην συμπεριφορά των μαθητών που πραγματοποιούνται με την καθημερινή διδασκαλία. Οι ειδικοί στόχοι δηλώνουν την ορισμένη πληροφορία, την ορισμένη δεξιότητα ή την αξία που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής με την καθημερινή του εργασία μέσα στο πρόγραμμα.

Η επιτυχία των διδακτικών στόχων οδηγεί στην επιτυχία των εκπαιδευτικών σκοπών και η επιτυχία των εκπαιδευτικών σκοπών συμβάλλει στην επιτυχία των μορφωτικών σκοπών της αγωγής, πάντα, Βέβαια, έτσι όπως έχουν οριστεί όλα αυτά τα στοιχεία από την Πολιτεία.

Η απάντηση στο τρίτο ερώτημα δημιουργεί το πρόβλημα της μεθοδολογίας. Απαντά στο «πώς» της διδακτικής εργασίας. Πώς θα οργανωθεί η ύλη και το περιεχόμενο που έχει επιλεγεί προς διδασκαλία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να γίνει η σύνδεση των μορφωτικών αγαθών με τον σχολική εργασία.⁴² Ποια μέθοδος θα ακολουθηθεί, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και κατ' επέκταση οι διδακτικοί σκοποί.

Τέλος, το τέταρτο ερώτημα έχει σχέση με την αξιολόγηση. Είναι το τελικό στάδιο της διδακτικής, αλλά και, γενικότερα, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δηλώνει τη προσπάθεια να εξακριβωθούν τα

⁴¹ Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 209.

⁴² Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 207.



αποτελέσματα της διδασκαλίας και του σχολικού προγράμματος και να φανεί κατά πόσο υπάρχει παιδαγωγική επίδραση στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική συμπεριφορά των μαθητών.

- Αυτά είναι σε πολύ γενικές γραμμές τα δομικά στοιχεία που περιλαμβάνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αυτές τις κατευθύνσεις κινούνται οι συντάκτες του και είναι αυτονόητο ότι η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος είναι μια διαδικασία πολύπλοκη. Και αυτό γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα «κείμενο» που πρέπει να συνταιριάζει παράγοντες που δεν θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι πάντα σε αρμονία μεταξύ τους. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εκπαιδευτικοί από τη μια μεριά, με τις δυνατότητες και τα μέσα που αυτοί διαθέτουν, οι μαθητές από την άλλη, με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και πίσω από όλα αυτά ή πάνω από όλα αυτά η Πολιτεία με τα δικά της κριτήρια και τις δικές της επιδιώξεις σχετικά με την εκπαίδευση.

Αλλά, όπως ήδη αναφέραμε μια συζήτηση γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα είναι μια ιδιαίτερη συζήτηση που δεν μπορεί να γίνει στην παρούσα εργασία. Αυτό που μας ενδιαφέρει, ωστόσο, και πιστεύουμε ότι πρέπει να κάνουμε μια ειδική αναφορά στο παρόν κείμενο είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, μιας και ένα σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αντικείμενο μελέτης για εμάς.

2. 3. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας. Αυτό εξειδικεύει τους σκοπούς της αγωγής σε σκοπούς των επιμέρους μαθημάτων και καθορίζει τα περιεχόμενα με τα οποία θα επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί. Τα Αναλυτικά Προγράμματα περιέχουν και μεθοδολογικές υποδείξεις για την επίτευξη των επιμέρους σκοπών και στόχων, καθώς και τρόπους και μέσα ελέγχου του βαθμού επίτευξής τους. Αναγκαστικά, λοιπόν, τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν την βάση σύμφωνα με την οποία παράγονται και χρησιμοποιούνται τα διάφορα μέσα διδασκαλίας.

Ως μέσα διδασκαλίας, επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια παράγονται και αυτά και χρησιμοποιούνται με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα και, μάλιστα, προσπαθούν να ανταποκρίνονται απόλυτα στις προδιαγραφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και κατά αυτόν τον τρόπο καλύπτουν την ύλη διδασκαλίας.⁴³ Με άλλα λόγια, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα κυριότερα μέσα με τα οποία τα Αναλυτικά Προγράμματα μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πράξη.

⁴³ Καυάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 171.



• Η λογική σειρά είναι να συντάσσονται πρώτα τα Αναλυτικά Προγράμματα, στην συνέχεια να προκηρύσσεται ο διαγωνισμός συγγραφής, έπειτα να γράφονται τα σχολικά εγχειρίδια σύμφωνα με αυτά που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μετά να δοκιμάζονται και τέλος να μπαίνουν σε γενική εφαρμογή στη τάξη.

Ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει παρατηρώντας κανείς την σχέση Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικού εγχειριδίου είναι ότι κάθε σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί έναν κρίκο σε μια μεγαλύτερη αλυσίδα σχολικών εγχειριδίων, με βάση τα οποία επιδιώκεται η πραγμάτωση των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος, επομένως θα πρέπει τα σχολικά εγχειρίδια να είναι κατά τέτοιο τρόπο συντονισμένα, ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την διδασκαλία και κατ' επέκταση για την εκπαίδευση, συνολικά.

Ο συντονισμός αυτός πρέπει να είναι κάθετος και οριζόντιος.⁴⁴ Ο κάθετος συντονισμός λειτουργεί έτσι, ώστε τα σχολικά εγχειρίδια του ίδιου μαθήματος, σε οποιαδήποτε τάξη, να παρουσιάζουν μία συνέχεια και μία συνέπεια όσον αφορά τα περιεχόμενά τους και τις διδακτικές – μεθοδολογικές αρχές τους.

Πιο συγκεκριμένα, από άποψη περιεχομένου ο κάθετος συντονισμός εξασφαλίζει την αποφυγή επαναλήψεων πληροφοριών και γνώσεων στα σχολικά εγχειρίδια του ίδιου μαθήματος, σε διαφορετικές τάξεις. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας της Β' Γυμνασίου, ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου θα πρέπει να συντονίσει το περιεχόμενο του συγκεκριμένου βιβλίου με τα αντίστοιχα εγχειρίδια της Ιστορίας της Α' και της Γ' Γυμνασίου, ώστε να αποφευχθούν περιττές και δαπανηρές σε χρόνο επαναλήψεις.

Από άποψη διδακτικής και μεθοδολογικής αρχής ο κάθετος συντονισμός σημαίνει συστηματική και βαθμιαία αύξηση του επιπέδου εμπάθυνσης στην γνώση. Η παρουσίαση πρέπει να ξεκινάει από το πρακτικό, να προχωράει στο εικονικό και να καταλήγει στο συμβολικό, ενώ οι εργασίες και οι ασκήσεις να γίνονται βαθμιαία πιο πολύπλοκες και πιο δύσκολες.⁴⁵

Ο οριζόντιος συντονισμός αναφέρεται στον συντονισμό των σχολικών εγχειριδίων διαφόρων μαθημάτων της ίδιας τάξης. Εδώ, ο συντονισμός αναφέρεται στην προσπάθεια να συσχετιστεί η διδακτέα ύλη ενός σχολικού εγχειριδίου με την ύλη άλλων μαθημάτων που διδάσκονται οι μαθητές στα πλαίσια μιας σχολικής χρονιάς. Ο συγγραφέας ενός σχολικού εγχειριδίου, δηλαδή, φροντίζει έτσι ώστε μια συγκεκριμένη

⁴⁴ Καυάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 175.

⁴⁵ Καυάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 175.



εργασία της τάξης να στηρίζεται ή και να παραπέμπει, ακόμη, σε γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές στα πλαίσια άλλων μαθημάτων ή σε άλλα σχολικά εγχειρίδια.

- Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η «μετάφραση» του Αναλυτικού Προγράμματος σε σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι καθόλου εύκολη εργασία. Ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου δεν καλείται απλά να το εμπλουτίσει με ένα περιεχόμενο που θα εξυπηρετεί τους σκοπούς και τις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά θα πρέπει να φροντίσει και για την όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση αυτού του περιεχομένου, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα σχολικά εγχειρίδια που βρίσκονται στην διάθεση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

2. 4. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο στην Ελληνική Εκπαίδευση.

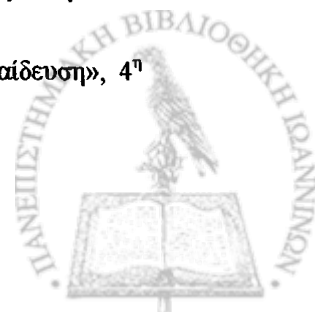
Στην χώρα μας, το θέμα των σχολικών εγχειριδίων και η σχέση τους με τα αναλυτικά προγράμματα αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αιτία αντιπαράθεσης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα κύρια ερωτήματα που έχουν τεθεί κατά καιρούς σχετικά με το ζήτημα αυτό είναι ⁴⁶ :

- Ποιος συντάσσει, με ποια κριτήρια και για ποιους σκοπούς τα αναλυτικά προγράμματα ;
- Ποιοι γράφουν, ποιοι εγκρίνουν, με ποια κριτήρια και για ποιους σκοπούς τα σχολικά βιβλία ;
- Πρέπει να εγκρίνονται από το κράτος τα σχολικά εγχειρίδια ή όχι ;
- Πρέπει να υπάρχει ένα και μοναδικό εγκεκριμένο και υποχρεωτικό βιβλίο για κάθε μάθημα ;
- Ποιος πρέπει να είναι ο βαθμός ελευθερίας και συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη συγγραφή και την επιλογή των σχολικών γνώσεων και, γενικότερα, στην εκπόνηση του αναλυτικού προγράμματος ;
- Ανταποκρίνεται το σχολικό βιβλίο στο ρόλο του, είναι σύγχρονο και μεθοδευμένο, σε ποιο βαθμό υποβοηθά στην υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος ;

Εμείς από την μεριά μας δεν είμαστε αρμόδιοι για να δώσουμε απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να περιγράψουμε απλά την σημερινή κατάσταση.

Στην Ελλάδα, τα Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έμειναν προσκολλημένα σε ξεπερασμένα

⁴⁶ Φλουρής, Στ. , Γεώργιος. : «Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση», 4^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1995, σελ. 165.



παραδοσιακά πρότυπα. Μόνο μέσα στην δεκαετία του 1980 επιχειρήθηκε ένας πρώτος εκσυγχρονισμός. Να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά το 1985 γίνεται λόγος σε νόμο για την εκπαίδευση περί αναλυτικών προγραμμάτων, σε σύγχρονες κατευθύνσεις [Ν. 1566]. Ο νόμος αυτός προέβλεπε⁴⁷ :

(α) τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν :

- σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης.

- διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό της μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα.

- ενδεικτικές κατευθύνσεις για την μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος.

(β) τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς, σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής.

(γ) τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

(δ) τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα.

Η ανάγκη για αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων ήταν σαφής και αποτελούσε αίτημα και των εκπαιδευτικών, καθώς είχε αναγνωριστεί ο καταλυτικός ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων στον ιδεολογικό προσανατολισμό και την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης.⁴⁸

Δεν υπήρξε, μάλιστα, αμφιβολία ότι οι προθέσεις της ομάδας εκπόνησης των νέων τότε σχολικών βιβλίων ήταν θετικές. Δύο βασικά ερωτήματα, όμως, παρέμειναν : (α) κατά πόσο οι σκοποί των αναλυτικών προγραμμάτων αντιστοιχούσαν με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και (β) κατά πόσο τα νέα σχολικά βιβλία περιελάμβαναν σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών και, γενικότερα, στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας. Και το κυριότερο είναι ότι τα ερωτήματα αυτά παραμένουν και στις μέρες μας, αν αναλογιστεί κανείς

⁴⁷ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 49-50.

⁴⁸ Φλουρής, Στ. , Γεώργιος. : «Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση», 4^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1995, σελ. 165.



ότι κάποια σχολικά εγχειρίδια που είχαν εκπονηθεί τότε είναι μερικά από τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται και στις μέρες μας, από τους σημερινούς μαθητές και εκπαιδευτικούς, με ελάχιστες αλλαγές.

Τα ερωτήματα, δηλαδή, παίρνουν και μια άλλη μορφή. Πως είναι δυνατόν αυτά τα σχολικά εγχειρίδια που είχαν εκπονηθεί τότε, περίπου 20 χρόνια πριν, να διδάσκονται και σήμερα κυρίως στις τάξεις του Λυκείου, αφού από την περίοδο εκείνη τα αναλυτικά προγράμματα έχουν τροποποιηθεί ή έχουν βελτιωθεί;

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, τα αναλυτικά προγράμματα στην χώρα μας συντάσσονται με ευθύνη της Πολιτείας και περιέχουν από τη μια μεριά τους γενικούς σκοπούς της ελληνικής εκπαίδευσης συνολικά και από την άλλη την διδακτέα ύλη και τους διδακτικούς στόχους κάθε μαθήματος σε κάθε βαθμίδα, με τα κριτήρια - παιδαγωγικά, επιστημονικά, ιδεολογικά και πολιτικά - που η ίδια η Πολιτεία έχει προσδιορίσει.

Κύρια έκφραση του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί το ένα και μοναδικό βιβλίο για κάθε μάθημα, του οποίου η έκδοση είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Επομένως, αντιλαμβάνεται κανείς την απόλυτα κλειστή και ελεγχόμενη φύση της επιλογής, αξιολόγησης και διανομής της σχολικής γνώσης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Και αυτός ο «συγκεντρωτικός» χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης, που βρίσκει έκφραση και μέσα από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο αντιπαραθέσεων και συζητήσεων στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι πέρα από την κατηγορία αυτού του «συγκεντρωτικού» χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης και τα σχολικά βιβλία έχουν γίνει και γίνονται στόχος κριτικής, με δύο άξονες : ως προς το πόσο υπάρχει αντιστοιχία τους με τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος και ως προς το πόσο το περιεχόμενό τους πληροί τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστούν «λειτουργικά».

Ο Φλουρής αναφέρει σαν γενική παρατήρησή του, μετά από ανάλυση περιεχομένου των σκοπών μαθημάτων στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ότι σε όλους σχεδόν τους σκοπούς των μαθημάτων, έτσι όπως αυτοί προσδιορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναγράφονται εντυπωσιακές ρήσεις και θεωρητικές εκπαιδευτικές διακηρύξεις, η υλοποίηση των οποίων δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, είτε επειδή δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή, είτε επειδή είναι δύσκολη η υλοποίησή τους με τις υπάρχουσες δυνατότητες των εκπαιδευτικών.⁴⁹

⁴⁹ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. - Κασσωτάκης, Μιχάλης : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ.342.



Από την άλλη, και όσον αφορά ειδικά τα σχολικά εγχειρίδια αναφέρει ότι, παρά τη ρητή αναφορά του Αναλυτικού Προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αυτή είναι μια ικανότητα που δεν φαίνεται να προωθείται από τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων της εννιάχρονης εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η δομή της ύλης στα σχολικά εγχειρίδια είναι τέτοια που δεν συμβάλλει στην προέκταση, την επεξεργασία και κωδικοποίηση των πληροφοριών και των γνώσεων και δεν διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους στην ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή των μαθητών.

Τα σχολικά βιβλία, δηλαδή, δεν είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να δώσουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενεργοποιήσει την προσοχή, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών, να τους εμπλέξει στην μαθησιακή διαδικασία και να τους διευκολύνει στην κατανόηση και την επεξεργασία των νέων γνώσεων. Και το κυριότερο όλων είναι ότι ο τρόπος που δομείται η διδακτέα ύλη δεν επιτρέπει την έμφαση στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, στις αντιληπτικές τους ικανότητες και στα ατομικά τους χαρακτηριστικά.⁵⁰ Είναι, λοιπόν, φυσικό πολλοί μαθητές να δυσκολεύονται να βρουν σημεία αναφοράς στα βιβλία και να μην μπορούν να ταυτιστούν με αυτά, κάτι που φαίνεται, εξάλλου, και από την έρευνα⁵¹ που διεξήχθη ανάμεσα στους μαθητές και που αναφέραμε στην αρχή του κειμένου μας.

Όλα αυτά, όμως, που απλά εμείς παραθέσαμε αποτελούν αντικείμενο μεγάλης συζήτησης. Τα αναλυτικά προγράμματα, η αντιστοιχία τους με τα διδακτικά βιβλία, η δομή των σχολικών εγχειριδίων είναι θέματα που πάντα βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής ατζέντας και προκαλούν αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους ενδιαφερόμενους.

Αφού επιχειρήσαμε να κάνουμε μια γενική αναφορά στις έννοιες «σχολικό βιβλίο» και «αναλυτικό πρόγραμμα», θα επικεντρωθούμε σε πιο ειδικά θέματα, θέματα που έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της έρευνάς μας. Και αυτά είναι το συγκεκριμένο μάθημα της «Έκθεσης – Έκφρασης» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και ειδικότερα στην τάξη της Β' Λυκείου και η σχέση του μαθήματος αυτού με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

⁵⁰ Φλουρής, Στ., Γεώργιος. : «Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση», 4^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1995, σελ. 167-168.

⁵¹ www.faiemvteachers.gr.



3. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

3. 1. Η αξία του γλωσσικού μαθήματος.

Η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επικοινωνία είναι αυτή που συντελείται με την γλώσσα. Η γλώσσα που κοινωνεί με τον λόγο έχει την πιο μεγάλη δυνατότητα να εξελιχτεί στο πιο σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας του ανθρώπου. Η γλωσσική επικοινωνία είναι μια διαδικασία εκπομπής μηνυμάτων από κάποιον πομπό σε κάποιον δέκτη για την εμφάνιση αντιδράσεων ή αποτελεσμάτων. Στην πορεία της γλωσσικής επικοινωνίας διακρίνονται τα ακόλουθα στάδια : (α) η ανάγκη. Η επικοινωνία ξεκινάει από κάποια ανάγκη (β) η κωδικοποίηση του μηνύματος από τον πομπό με την χρησιμοποίηση συμβόλων (γ) η αποστολή του κωδικοποιημένου μηνύματος δια μέσω κάποιου φορέα (δ) η σύλληψη και η αποκωδικοποίηση του μηνύματος από τον δέκτη και (ε) η επανασύνδεση του δέκτη με τον πομπό για τον έλεγχο της αποκρυπτογράφησης του μηνύματος. Από τη σωστή και επιτυχή δράση του πομπού και του δέκτη εξαρτάται η ανθρώπινη συνεννόηση.⁵²

Η επικοινωνία του ανθρώπου με το περιβάλλον συντελείται με δύο τρόπους, με τον προφορικό και με τον γραπτό λόγο. Παρά το γεγονός ότι ο άνθρωπος έχει γενετικές δυνατότητες και για τα δύο είδη του λόγου, χρειάζεται ειδική διδασκαλία – μάθηση και άσκηση προκειμένου οι γλωσσικές δυνατότητες να μετατραπούν σε γλωσσικές ικανότητες.⁵³

Η γλώσσα, λοιπόν, είναι το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Κατά αυτό τον τρόπο, η γλώσσα είναι το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας, αλλά και μετάδοσης γνώσης και στο σχολείο. Διδασκαλία και μάθηση δεν είναι νοητές χωρίς γλώσσα προφορική ή γραπτή.⁵⁴ Από την άλλη, εκπαίδευση είναι η εξοικείωση με τη γλώσσα. Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και κάθε παιδευτική ευρύτερα είναι γλωσσική. Άρα, στο βαθμό που κατακτάται η γλώσσα καλλιεργείται και αναπτύσσεται και η σκέψη.⁵⁵ Άλλωστε, είναι γνωστό από τα πορίσματα της ψυχολογίας ότι το άτομο, προάγοντας συστηματικά τη γλωσσική του ικανότητα, προάγει ταυτόχρονα και τη

⁵² Χαραλαμπόπουλου, Ι. Β. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα», Ειδική διδακτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984, σελ.14.

⁵³ Δερβίσης, Ν. Σ. : «Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας – μάθησης με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών», Θεσσαλονίκη, 1987, σελ. 121-122.

⁵⁴ Μπασλής, Ι. Ν. : «Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση», εκδ. Νέας Παιδείας 9, Αθήνα, 1988, σελ.127.

⁵⁵ Μπαλάσκας, Κ. : «Νεοελληνική γλώσσα και γλωσσική διδασκαλία» στο περιοδικό Λόγος και Πράξη, καλοκαίρι 1991, τεύχος 44, 12: , σελ. 8.



πνευματική του ικανότητα. Γλώσσα και σκέψη συμπορεύονται στην εξέλιξη του ατόμου και αλληλοεπηρεάζονται, με αποτέλεσμα να του εξασφαλίζουν μια περισσότερο αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον. Εδώ έγκειται και η τεράστια παιδευτική αξία της γλωσσικής διδασκαλίας.⁵⁶

Η σπουδαιότητα του γλωσσικού μαθήματος, επομένως, έγκειται στο γεγονός ότι συστηματοποιεί και επεκτείνει τις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών. Παίρνοντας ως πρώτη ύλη τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αποσκοπεί στη μετατροπή του σε καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας περιέχει μικρές φράσεις και δυσκολεύεται να εκφράσει αφηρημένες έννοιες και σχέσεις και το λεξιλόγιό του περιορίζεται σε έννοιες του άμεσου περιβάλλοντος. Από την άλλη μεριά, ο καλλιεργημένος κώδικας έχει τη δυνατότητα και την τάση να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο και από τη περιοχή των αφηρημένων εννοιών και της επιστημονικής σκέψης, καθώς και γλωσσικές δομές πιο περίπλοκες. Είναι η γλώσσα της επιστημονικής ακριβολογίας, της σαφήνειας και της πληρότητας, που δεν αφήνει κενά, η γλώσσα που χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο για τις σχετικές έννοιες και το κατάλληλο επίπεδο λόγου για την σχετική περίσταση επικοινωνίας.⁵⁷

Η σύγχρονη αντίληψη, μάλιστα, αντιμετωπίζει τη διδασκαλία της γλώσσας ως μια διαδικασία που έχει στόχο όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά κυρίως την ενίσχυση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών. Η γλωσσική διδασκαλία, με άλλα λόγια αποβλέπει στο να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα, πράγμα που σημαίνει να βελτιώσουν τη γλωσσική τους συμπεριφορά και να γίνουν, όσο το δυνατόν, επαρκέστεροι χρήστες του γλωσσικού κώδικα. Μια τέτοια αντίληψη μεταβάλλει το γλωσσικό μάθημα σε μια παραγωγική διαδικασία συνεχούς αναζήτησης, σε μια διαδικασία που απαιτεί τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να αισθάνονται συνερευνητές και, προπάντων, ισότιμοι και φυσικοί συνομιλητές.⁵⁸

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η αξία του γλωσσικού μαθήματος εντοπίζεται στο γεγονός ότι βοηθά στην εμπέδωση του ήδη κατακτημένου λεξιλογίου, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και με άλλες ακόμη λέξεις ή αποχρώσεις των σημασιών γνωστών λέξεων, στη κατάκτηση του μηχανισμού της λειτουργίας της γλώσσας,⁵⁹ στην άσκηση και την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν

⁵⁶ Χαράλαμποπουλου, Ι. Β. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα», Ειδική διδακτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984, σελ.15.

⁵⁷ Τομπαΐδης, Δ. Ε. : «Η νέα γλωσσική διδασκαλία» στο περιοδικό Νεοελληνική Παιδεία, Οκτώβρης, 1985, 2 : σελ.24.

⁵⁸ Μήτσης, Ν. Σ. : «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», από την γλωσσική θεωρία στην διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999, σελ.206.

⁵⁹ Φιλίππου, Γ. , Καϊλα, Μ. : «Σχολική εμπειρία, θεωρία και πράξη», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992, σελ. 158.



καλύτερα με τους άλλους, να συζητούν, να ανταλλάσσουν την εμπειρία τους, να μιλούν και να γίνονται αντιληπτοί, να ακούν και να καταλαβαίνουν, να διαβάζουν και να κατανοούν, να εκφράζουν τη σκέψη τους, προφορικά ή γραπτά, μεταδίδοντας επιτυχώς το μήνυμά τους στο δέκτη. Να γίνουν καλοί ομιλητές και καλοί ακροατές. Η αξία του γλωσσικού μαθήματος βρίσκεται στον σκοπό για τον οποίον διδάσκεται και αυτός ο σκοπός είναι η ενίσχυση της εκφραστικής και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Πριν παρουσιάσουμε, όμως, τη θέση που κατέχει το γλωσσικό μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση και τη σκοποθεσία του μαθήματος, έτσι όπως αυτή αναφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα, θεωρούμε σημαντικό να κάνουμε μια αναφορά στη πορεία του γλωσσικού μαθήματος στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

3. 2. Ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική εκπαίδευση.

Το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας είναι ένας κλάδος σχετικά πρόσφατος στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς η αντίληψη που επικρατούσε από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και διατηρήθηκε ως τη δεκαετία του 1970 ήταν ότι στη δευτεροβάθμια, κυρίως, εκπαίδευση δεν ήταν αναγκαία η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αλλά μόνο της αρχαίας ελληνικής. Σταθμός για την αλλαγή στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στάθηκε η απόφαση της Ελληνικής Πολιτείας, το 1976, να καθιερώσει τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση.⁶⁰

Το γλωσσικό ζήτημα που ταλαιπώρησε για χρόνια την ελληνική εκπαίδευση είχε άμεση σχέση με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η εμφάνιση του όρου «νεοελληνική γλώσσα» ή «νέα ελληνικά» στα σχετικά επίσημα κείμενα και στη σχολική τους χρήση, έναντι των αντίστοιχων «ελληνική γλώσσα» ή «ελληνικά» ή «αρχαία ελληνικά».

Το επίθετο «ελληνικός» στην αρχική του εμφάνιση [Διάταγμα του 1834] σήμαινε αρχαία ελληνικά και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Στο δημοτικό σχολείο, τη περίοδο 1880-1976, ο όρος «ελληνικά» σήμαινε τότε τη καθαρεύουσα, τότε τη καθαρεύουσα και τη δημοτική και τέλος, τη περίοδο 1976-1982, σήμαινε αποκλειστικά τη δημοτική, οπότε και το μάθημα γίνεται «Νεοελληνική γλώσσα». Στη μέση εκπαίδευση, τη περίοδο 1884-1897, ο όρος «Ελληνικά» κάλυπτε εκτός από τα αρχαία ελληνικά και τα νέα ελληνικά, οπότε και άρχισαν να διδάσκονται κείμενα

⁶⁰ Μήτσος, Ν. Σ. : «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», από την γλωσσική θεωρία στην διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999, σελ.185.



από τη λόγια γραμματεία και το 1897 καθιερώνεται ο όρος «Νέα Ελληνικά» για το μάθημα της νεοελληνικής γραμματείας που κάλυπτε κείμενα όλου του γλωσσικού φάσματος, από τη λόγια ως τη λαϊκή παράδοση. Πολύ αργότερα, το 1964, με νομικό διάταγμα διατυπώνεται επίσημος ορισμός της νεοελληνικής, ο οποίος αναφέρει ότι : «η νεοελληνική γλώσσα στα σχολεία είναι η συντεταγμένη και άνευ ιδιοματισμών δημοτική γλώσσα, έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί σε πανελλήνιο εκφραστικό όργανο από τον ελληνικό λαό...». Από τη χρονιά αυτή, στη μέση εκπαίδευση χρησιμοποιείται εναλλακτικά και η ονομασία «Νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία» για το μάθημα των Νέων Ελληνικών.⁶¹

Το 1968 στα αναλυτικά προγράμματα της δικτατορίας των συνταγματαρχών προβλέπεται για το μάθημα «Νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία» : «η συστηματική διδασκαλία των κυριότερων γραμματικών φαινομένων της απλής καθαρεύουσας και διδασκαλία συντακτικών φαινομένων της σύνταξης της καθαρεύουσας προς κατανόηση από τους μαθητές της δομής του νεοελληνικού λόγου». Εξισώνεται, δηλαδή, η νεοελληνική γλώσσα με τη καθαρεύουσα.

Αυτό που φαίνεται ως τη περίοδο αυτή είναι ότι η νεοελληνική γλώσσα, η γλώσσα που μιλιέται και έχει κωδικοποιηθεί ως δημοτική, ουσιαστικά, δεν διδάχτηκε στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, παρά μόνο περιθωριακά.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πτυχή όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα, ως τη περίοδο που αναφέραμε, είναι η βαρύτητα που είχε δοθεί στις ώρες διδασκαλίας του. Στο δημοτικό σχολείο οι ώρες που διδασκόταν το γλωσσικό μάθημα σε εβδομαδιαία βάση κυμαίνονταν κατά μέσο όρο στις 8 με 10 ώρες, το ένα τρίτο, δηλαδή, του συνολικού αριθμού ωρών όλων των μαθημάτων. Στη μέση εκπαίδευση, επίσης, τα «Ελληνικά» διδασκόταν, κατά μέσο όρο, 11 με 12 ώρες εβδομαδιαίως. Από τις ώρες αυτές, όμως, οι 7 με 12 ώρες ήταν προγραμματισμένες για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, ενώ για τα «Νέα Ελληνικά» έμεναν 2 με 4 ώρες μόνο, χρόνος που κρίνεται ανεπαρκής για όσα περιείχε το μάθημα : κείμενα νεοελληνικής γραμματείας, γραμματολογία, γραμματική, συντακτικό και έκθεση.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσίαζε και η δόμηση, το περιεχόμενο και η διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Το μοντέλο που είχε διαμορφωθεί για τη διδασκαλία του μαθήματος ήταν ο κατακερματισμός του σε τρεις χωριστούς τομείς. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα περιελάμβανε την ανάγνωση από συναγωγές κειμένων, τη γραμματική και την έκθεση, τομείς, όμως, οι οποίοι διδάσκονταν σε χωριστές ώρες σαν ξεχωριστά μαθήματα και χωρίς καμιά ουσιαστική σύνδεση μεταξύ

⁶¹ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991, τόμος 6, σελ.3269, στο λήμμα «Νεοελληνική Γλώσσα».



τους. Επιπλέον, η γραμματική, τα κείμενα και η έκθεση αντιμετώπιζονταν για πολύ καιρό με απαρχαιωμένο τρόπο, που σήμαινε διδασκαλία σε λάθος βάση και με λάθος μέθοδο.⁶²

Μέχρι, λοιπόν, τη περίοδο αυτή στην οποία αναφερθήκαμε, οι μαθητές του δημοτικού διδάσκονταν τη δημοτική και τη καθαρεύουσα και οι μαθητές του γυμνασίου διδάσκονταν τη δημοτική, τη καθαρεύουσα και τα αρχαία και όλα αυτά με ένα συντηρητικό μοντέλο, μοντέλο που ήταν αποτέλεσμα της σχολαστικής νοοτροπίας του παρελθόντος.

Το μοντέλο αυτό επικράτησε για πολλά χρόνια, ως την δεκαετία του 1970, οπότε και η Πολιτεία, όπως ήδη αναφέραμε, με απόφασή της το 1976 καθιερώνει τη δημοτική ως αποκλειστική γλώσσα σε όλα τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι λύνεται το πρόβλημα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος ως διγλωσσικού αντικειμένου (δημοτική και καθαρεύουσα).

Υπήρχε, όμως η ανάγκη και για μια γενικότερη αλλαγή και αναθεώρηση του ίδιου του μοντέλου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, η οποία οδήγησε τελικά στην υιοθέτηση μιας νέας προσέγγισης, τη περίοδο 1982-1985. Αυτή η περίοδος ήταν καθοριστική για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς ήταν η εποχή που τολμήθηκε μια αποφασιστική αλλαγή που πήρε τη μορφή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και νέων σχολικών βιβλίων. Συντελεστές της αλλαγής αυτής που οδήγησε στον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος ήταν τόσο η αξιοποίηση της παλαιότερης πείρας, όσο και η αξιοποίηση των νέων επιστημονικών δεδομένων από τον διεθνή χώρο.⁶³

Η σύνταξη των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων έγιναν στα πλαίσια του Κ.Ε.Μ.Ε. (το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 1985), από τα αντίστοιχα Τμήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από ομάδες εργασίας στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της βάσης με επικεφαλής μέλη του Κ.Ε.Μ.Ε.

Σκοπός, γενικότερα, ήταν ένα ελληνικό μοντέλο γλωσσικού μαθήματος, ένα έργο επιστήμης και τέχνης μαζί, που θα είχε ενιαία σύλληψη, οργανική σύνθεση των επιλεγμένων στοιχείων και οργανική σύνθεση και αλληλεξάρτηση των μερών του, ώστε το καθετί να έχει τη θέση του και τη λογική του.⁶⁴ Ωστόσο, μέσα στο πνεύμα της αλλαγής που επιχειρήθηκε δεν έλειψαν και κάποια στοιχεία από το παραδοσιακό μοντέλο, όπως ο διαχωρισμός της νεοελληνικής γλώσσας και της

⁶² Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 32.

⁶³ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991, τόμος 6, σελ.3270, στο λήμμα «Νεοελληνική Γλώσσα».

⁶⁴ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991, τόμος 6, σελ.3271, στο λήμμα «Νεοελληνική Γλώσσα».



νεοελληνικής γραμματείας, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η έμφαση στο γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στο μορφολογικό του μέρος.⁶⁵ Όμως, πέρα από αυτή τη μικρή υποχώρηση στη παράδοση, η νέα προσέγγιση ήταν ένα σημαντικό βήμα για τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος που στηρίχθηκε σε βασικές αρχές των νέων επιστημονικών δεδομένων.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι από τη περίοδο αυτή και έπειτα έγιναν προσπάθειες αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και των προβλέψεων του για το γλωσσικό μάθημα σε συνεχή βάση, για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι όποιες τροποποιήσεις ή βελτιώσεις πραγματοποιήθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα κινήθηκαν στο πνεύμα της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος και βασίστηκαν στις αρχές, με τις οποίες συντάχθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα την περίοδο 1982-1985.⁶⁶

3. 3. Βασικές αρχές της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος.

Η νέα προσέγγιση φαίνεται να είναι αποτέλεσμα τόσο της πείρας σ' ελληνικό επίπεδο, όσο και της μελέτης επιστημονικών δεδομένων σε διεθνές επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι έγινε μια προσπάθεια να εναρμονιστούν στοιχεία της παράδοσης του μαθήματος στην ελληνική εκπαίδευση με τις ιδέες των κλάδων της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της διδακτικής. Καμία θεωρία της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν έγινε αποδεκτή σε απόλυτο σημείο και δεν υιοθετήθηκε αυτούσια στο ελληνικό μοντέλο και αυτό θεωρούμε ότι είναι λογικό, καθώς η εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα έχει τέτοια δυναμική που, πολλές φορές, μπορεί να ξεπερνά τις όποιες θεωρίες.

Έτσι, λοιπόν, οι βασικές αρχές με τις οποίες έγινε η σύνταξη των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος που καθρεφτίζουν τον εκσυγχρονισμό γενικότερα της γλωσσικής διδασκαλίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:⁶⁷

(α) η αρχή ότι ο σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι κυρίως γλωσσικός. Ο σκοπός αυτός φαίνεται αυτονόητος, αλλά στο παρελθόν ο σκοπός αυτός δεν ήταν και τόσο ευδιάκριτος, αφού το γλωσσικό μάθημα υπηρετούσε άλλες σκοπιμότητες, στενά φρονηματιστικές ή γνωστικές. Και τώρα, με το νέο μοντέλο διδασκαλίας, το μάθημα γίνεται με βάση

⁶⁵ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 35.

⁶⁶ Καζαμιάς, Ανδρέας Μ. – Κασσαπάκης Μιχάλης : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ.393.

⁶⁷ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στη πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 38-44. και Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991, τόμος 6, σελ.3271- 3273, στο λήμμα 'Νεοελληνική Γλώσσα'.



κάποιο γνωστικό υλικό, ωστόσο η επιλογή και η διδακτική αξιοποίηση του υλικού αυτού γίνεται με στόχους πρωτίστως γλωσσικούς. Αυτό σημαίνει ότι σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να γίνουν οι μαθητές καλοί ομιλητές, καλοί ακροατές, καλοί αναγνώστες και επαρκείς χειριστές της γραπτής γλώσσας. Προς αυτή τη κατεύθυνση λειτουργούν τα κείμενα και το γλωσσικό υλικό που περιέχουν τα νέα βιβλία, τα οποία επιλέγονται, πλέον, όχι τόσο για το γνωστικό τους περιεχόμενο, αλλά με βάση το κριτήριο να υπηρετούν τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες αντιπροσωπευτικές καταστάσεις επικοινωνίας και να είναι αυθεντικά.

- (β) η αρχή των προτεραιοτήτων στη χρήση και στη διδακτική αξιοποίηση της γλώσσας. Τη πρώτη θέση κατέχει ο προφορικός λόγος, αφού αυτός αποτελεί τον φυσικό και αυθόρμητο τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της γλωσσικής κοινότητας και ακολουθεί ο γραπτός. Και όπως στη ζωή έτσι και μέσα στο σχολείο υπάρχει η ίδια ιεράρχηση : 1) ομιλία, διάλογος, συζήτηση 2) ανάγνωση για άντληση πληροφοριών 3) γραπτή έκφραση. Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα προβλέπεται ότι η συζήτηση είναι το βασικότερο εργαλείο προσέγγισης σε όλα τα μαθήματα και κυρίως στο γλωσσικό. Προτεραιότητα, επίσης, έχουν οι ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας, άρα η γλώσσα θα πρέπει να έχει, ως λεξιλόγιο και ως γραμματικοσυντακτικές δομές, προτεραιότητα και στα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας. Στο πνεύμα αυτής της αρχής καταρτίστηκαν και στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά βιβλία κατά τάξεις ένα βασικό λεξιλόγιο και ένας κατάλογος με τις βασικότερες γραμματικές και συντακτικές δομές.

(γ) η αρχή της ενιαιοποίησης του γλωσσικού μαθήματος. Όπως ήδη σημειώσαμε, στο παρελθόν το μάθημα διδασκόταν χωρισμένο σε ανάγνωση, γραμματική και έκθεση. Με τη νέα θεώρηση του γλωσσικού μαθήματος η ακρόαση, η προφορική έκφραση, η ανάγνωση, η γραπτή έκφραση, το βασικό λεξιλόγιο και η γραμματική αντιμετωπίζονται ως ενιαίοι τομείς, πράγμα που σημαίνει συνύφανσή τους με τρόπο φυσικό, όπου και όσο είναι δυνατόν. Σε πρακτικό επίπεδο αυτό μεταφράζεται με τη παρεμβολή του προφορικού λόγου, τη συζήτηση, δηλαδή, κατά τη νοηματική επεξεργασία του κειμένου, τη χρήση του βασικού λεξιλογίου και της γραμματικής που προκύπτουν, κατά κανόνα, από το κείμενο της ημέρας και την εξέταση συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών φαινομένων, τα οποία επίσης προκύπτουν από το ίδιο κείμενο. Τέλος, το θέμα της γραπτής έκφρασης είναι ψυχολογικά και λεκτικά προετοιμασμένο από το κείμενο της ημέρας και συνδέεται με το λεξιλόγιο και άλλα γλωσσικά στοιχεία της διδακτικής ενότητας.

(δ) η αρχή ότι η εξατομικευμένη γλώσσα είναι περισσότερο δεξιότητα και λιγότερο θεωρητική γνώση. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μια δεξιότητα παραγωγής και χρήσης του λόγου σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις. Για να αναπτυχθεί αυτή η δεξιότητα



απαιτείται άσκηση και συμμετοχή σε συγκεκριμένες καταστάσεις επικοινωνίας. Η δεξιότητα αυτή έχει την λεξιλογική, γραμματική, συντακτική, σημασιολογική, ορθοφωνική και ορθογραφική της πλευρά, καθεμία με τις δικές τις ιδιαιτερότητες. Έτσι, λοιπόν, το γλωσσικό μάθημα, είναι πλέον οργανωμένο ώστε να παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε επιλεγμένες καταστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας που καλύπτουν διάφορες πλευρές του σύνθετου γλωσσικού φάσματος.

(ε) η αρχή της σπειροειδούς ή κοχλιωτής διάταξης της ύλης. Η αρχή αυτή δεν αφορά μόνο το γλωσσικό μάθημα, έχει όμως πρωταρχική σημασία για αυτό. Είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται η αρχή αυτή συστηματικά και με σοβαρό τρόπο και σύμφωνα με αυτή, τα γλωσσικά αντικείμενα ιεραρχούνται με βάση τη χρηστικότητα, τη δυσκολία και τη λειτουργική τους αξία. Από τα απλά στα πιο σύνθετα και τα βασικότερα από αυτά τα αντικείμενα να επανέρχονται από τάξη σε τάξη πιο διευρυμένα και σε μαθησιακό επίπεδο αντίστοιχο με το επίπεδο των μαθητών.

(στ) η αρχή της οικονομίας. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, αξιοποιούνται μόνο τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία του μαθησιακού αντικείμενου που κρίνονται ως απαραίτητα και πλέον σημαντικά. Η αρχή αυτή βοηθά και στην εξοικονόμηση χρόνου, καθώς ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος είναι έτσι κι αλλιώς περιορισμένος, αλλά θεωρείται ότι βοηθά και στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν το *minimum* της απόδοσης των μαθητών.

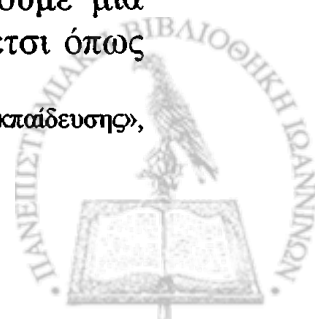
3. 4. Αναλυτικό Πρόγραμμα και γλωσσικό μάθημα.

Στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, ως την δεκαετία του 1980, το αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν προσδιοριζόταν με ιδιαίτερη περιγραφή. Υπήρχαν οι τίτλοι των τομέων στους οποίους χωριζόταν το μάθημα και γινόταν η κατανομή της διδακτέας ύλης.

Βασικά πράγματα για την ιδιομορφία του γλωσσικού μαθήματος αναγράφονται για πρώτη φορά στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 1982 και στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 1985.⁶⁸

Το αντικείμενο της εργασίας μας (το σχολικό εγχειρίδιο Έκφραση – Έκθεση της Β' Λυκείου) μας υποχρεώνει να ασχοληθούμε ιδιαίτερα με το τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για το συγκεκριμένο μάθημα της συγκεκριμένης τάξης. Ωστόσο, ας μας επιτραπεί να κάνουμε μια ενδεικτική αναφορά στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος, έτσι όπως

⁶⁸ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 51.



αυτοί περιγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα και των άλλων βαθμίδων, χωρίς να υπεισέρθουμε, όμως, σε λεπτομέρειες σχετικά με τους ειδικούς στόχους κάθε μαθήματος.

Ετσι, λοιπόν, στα νέα εκσυγχρονισμένα αναλυτικά προγράμματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που συντάχθηκαν από την περίοδο του 1982 και έπειτα αναφέρεται ότι : «σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής), ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον».⁶⁹

Για τις τάξεις του Γυμνασίου αναφέρεται ότι με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος «επιδιώκεται να κατανοηθεί από τους μαθητές ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν που γεννήθηκε από την ανθρώπινη επικοινωνία και προσαρμόζεται ανάλογα με τις περιστάσεις της επικοινωνίας. Το γλωσσικό μάθημα αποβλέπει στο να βοηθήσει τον μαθητή να κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα και να αποκτήσει συνείδηση του επικοινωνιακού λόγου, δηλαδή, συνείδηση της πολυμορφίας και της δημιουργικότητας της γλώσσας, να ασχοληθεί με την εκμάθηση των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας, αλλά προτεραιότητα έχει η επικοινωνιακή χρήση του λόγου. Ο μαθητής εξοικειώνεται με τα είδη του λόγου, προφορικού και γραπτού, με την οργάνωσή τους, τον επιτονισμό και με εξωγλωσσικά στοιχεία για τον προφορικό λόγο και με τη στίξη, τη λογική συνοχή, τη σύνταξη – με τα εκφραστικά μέσα και το ύφος που χαρακτηρίζουν τον γραπτό λόγο».⁷⁰

Όσον αφορά την γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο, το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει τα εξής : «σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές :

1. Να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτώντας τις απαραίτητες για την ηλικία τους γνώσεις της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και χρησιμοποιώντας με επάρκεια και συνείδηση το λόγο (προφορικό και γραπτό) στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.
2. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στη κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση.

⁶⁹ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 52.

⁷⁰ Οδηγίες για την διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, (σχολικό έτος 2003-2004), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 97 – 98.



3. Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
4. Να επισημάνουν τις δομές και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας συνειδητοποιώντας τη πολιτισμική τους παράδοση.
5. Να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού του, προετοιμαζόμενοι να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη».⁷¹

Αυτές είναι σε γενικές γραμμές οι επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος, έτσι όπως η Ελληνική Πολιτεία τις έχει προσδιορίσει. Είναι οι γενικοί σκοποί του μαθήματος που επιδιώκεται να υλοποιηθούν με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ως συνόλου. Το αν και το πώς οι σκοποί αυτοί επιτυγχάνονται, τελικά, είναι ένα θέμα που χρήζει ιδιαίτερης έρευνας και συζήτησης. Το δεδομένο είναι ότι τα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1982-1985 ήταν μια σοβαρή προσπάθεια της Πολιτείας για τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος, καταρχήν σε θεωρητικό επίπεδο και κατ' επέκταση και σε πρακτικό.

Στο πρακτικό αυτό επίπεδο ανήκει και η συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων την περίοδο εκείνη, στα οποία ανήκει και το εγχειρίδιο της «Έκφρασης- Έκθεσης» της Β' Λυκείου, που μας αφορά ιδιαίτερα. Πριν, λοιπόν, παρουσιάσουμε το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, την οργάνωση της ύλης του και ποιοι είναι οι ειδικοί στόχοι αυτού του βιβλίου, ας κάνουμε μια πολύ σύντομη αναφορά στα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κυκλοφόρησαν τη περίοδο εκείνη, η οποία αποτέλεσε σταθμό για την ελληνική εκπαίδευση. Και λέμε σταθμό, γιατί κάποια από τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος εκείνης της περιόδου είναι τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία, με κάποιες τροποποιήσεις και βελτιώσεις, διδάσκονται και σήμερα στα σχολεία μας.

3. 5. Τα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το 1983 άρχισαν να κυκλοφορούν σταδιακά και σε πολλαπλά τεύχη τα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου, «Η Γλώσσα μου», τα οποία ξεπερνούσαν πολλές από τις αδυναμίες των προηγούμενων Αναγνωστικών. Αποτελούσαν μια προσδιορισμένη ενότητα με σταδιακή αύξηση των δυσκολιών από τάξη σε τάξη. Για πρώτη φορά, επίσης,

⁷¹ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 103.



αξιοποιήθηκε η ιδέα ενός βασικού λεξιλογίου, το οποίο αποτέλεσε αφετηρία για τον εμπλουτισμό της γλώσσας των μαθητών. Κάθε ενότητα αποτελούνταν κατά κανόνα από ένα κείμενο και μια σειρά γλωσσικών εργασιών για την πρακτική άσκηση των μαθητών πάνω σε διάφορες πλευρές της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας.⁷² Μια ακόμη σημαντική καινοτομία της εκπαιδευτικής αλλαγής ήταν το βιβλίο του δασκάλου, το οποίο περιείχε πολύτιμα ερμηνευτικά και επεξηγηματικά σχόλια και πρόσθετο υλικό, ένα ενδεικτικό αναλυτικό διάγραμμα διδασκαλίας και κατά διαστήματα οδηγίες για την χρήση επαναληπτικών μαθημάτων.⁷³

• Το σχολικό έτος 1984-1985 εγκαινιάστηκε για το γυμνάσιο η σειρά «Νεοελληνική γλώσσα». Το εγχειρίδιο αυτό συνέχιζε την γλωσσική διδασκαλία σε βάση ανάλογη με αυτή που είχε προηγηθεί στο δημοτικό, αλλά σε υψηλότερο πλέον επίπεδο. Στηρίχθηκε στην ενοποιημένη διδασκαλία της δομής της γλώσσας (γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) και σε πραγματικές μορφές επικοινωνίας. Κάθε ενότητα περιελάμβανε : (α) ένα κείμενο με ερωτήσεις και παρατηρήσεις (β) γλωσσικά στοιχεία με σύντομη θεωρία και εργασίες πάνω σε μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα που συνδέονταν με το κείμενο που είχε προηγηθεί (γ) παραγωγικό – σημασιολογία – ορθογραφία με σύντομη θεωρία και εργασίες και (δ) έκφραση – έκθεση πάνω σε θέματα που είχαν σχέση με το αρχικό κείμενο και με το σχετικό λεξιλόγιο. Παράλληλα, δόθηκαν στους μαθητές, ως βιβλία αναφοράς, εγχειρίδια Γραμματικής και Συντακτικού.⁷⁴

Τέλος, το σχολικό έτος 1988-1989 κυκλοφόρησαν και για το Λύκειο τα τρία τεύχη της σειράς «Έκφραση – Έκθεση» που ολοκληρώνουν τους τρεις κύκλους της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Οι θεματικές ενότητες έχουν επιλεγεί με προσοχή και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ιδεών και προβληματισμού.⁷⁵ Η οργάνωση της ύλης έχει την ίδια δομή με αυτή που έχουν και τα βιβλία του γυμνασίου. Παράλληλα, διανεμήθηκαν και τα βιβλία του καθηγητή για τους εκπαιδευτικούς γυμνασίου και λυκείου, τα οποία περιέχουν τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, προβλέπεται τι από τη διδακτέα ύλη θα διδαχτεί και δίνονται και εδώ οδηγίες για την καλύτερη δυνατή διδασκαλία.

⁷² Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 45.

⁷³ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης Μιχάλης : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ.389.

⁷⁴ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 47 και Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης Μιχάλης. : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ.389.

⁷⁵ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης Μιχάλης : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ.390.



Τα σχολικά εγχειρίδια που κυκλοφόρησαν τη περίοδο εκείνη ήταν μέρος της προσπάθειας εκσυγχρονισμού του γλωσσικού μαθήματος σε συνολικό επίπεδο, σε θεωρία και σε πράξη, με βάση τις νέες αρχές και τα νέα δεδομένα από το χώρο της παιδαγωγικής.

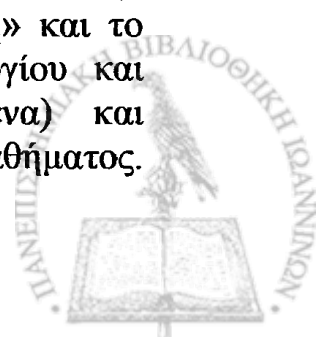
Βέβαια, αυτό που προκαλεί δυσμενή εντύπωση για το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ότι, ενώ από τη περίοδο 1982-1985 τα αναλυτικά προγράμματα έχουν υποστεί βελτιώσεις και τροποποιήσεις, εντούτοις τα σχολικά εγχειρίδια και, ειδικότερα, αυτά των τάξεων του Λυκείου παραμένουν ίδια ή σχεδόν ίδια στο σύνολό τους. Και αναφερόμαστε ειδικά στα βιβλία του Λυκείου, γιατί όσον αφορά τα γλωσσικά βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου επιχειρήθηκε η αλλαγή τους τα δύο τελευταία έτη που διανύουμε (2006-2008).

Μόνο, λοιπόν, τα γλωσσικά βιβλία του Λυκείου έχουν πλέον τη μορφή που είχαν και τη περίοδο 1988-1989, οπότε και πρωτοκυκλοφόρησαν και έτσι διδάσκονται και σήμερα με μικρές αλλαγές και τροποποιήσεις.

3. 6. Το σχολικό εγχειρίδιο «Έκφραση – Έκθεση» στις τάξεις του Λυκείου – γενικές παρατηρήσεις.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το γλωσσικό μάθημα είναι «Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» και χωρίζεται σε δύο κλάδους : τη «Γλωσσική Διδασκαλία (και έκθεση)» και τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας». Το μάθημα της Γλώσσας (Έκφραση – Έκθεση) στις τάξεις του Λυκείου διδάσκεται επί δύο (2) ώρες την εβδομάδα καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και εξετάζεται χωριστά από τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Η σειρά των τευχών «Έκφραση – Έκθεση» συνοδεύεται από βιβλία γραμματικής και συντακτικού. Τα βιβλία αυτά είναι το «Συντακτικό της Νέας Ελληνικής», Α', Β', Γ' Γυμνασίου (με ευθύνη του Κ.Ε.Μ.Ε) και η «Νεοελληνική Γραμματική» (αναπροσαρμογή της μικρής νεοελληνικής γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη). Και τα δύο αυτά βιβλία δίνονται στους μαθητές από την τάξη της Α' Γυμνασίου και χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς για όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου.

Επίσης, στους μαθητές του Λυκείου παράλληλα με τα τεύχη «Έκφραση – Έκθεση» δίνονται και τα βιβλία «Θεματικοί Κύκλοι» και «Γλωσσικές Ασκήσεις». Το βιβλίο «Θεματικοί Κύκλοι» περιέχει κείμενα (δοκίμια, άρθρα κ.τ.λ.) και προσφέρει συμπληρωματικό υλικό στην επεξεργασία των κειμένων των τευχών «Έκφραση – Έκθεση» και το τετράδιο «Γλωσσικές Ασκήσεις» περιέχει ασκήσεις Λεξιλογίου και Οργάνωσης του Λόγου (γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα) και λειτουργεί, επίσης, συμπληρωματικά στη διδασκαλία του μαθήματος.



Και τα δύο αυτά συμπληρωματικά βιβλία δίνονται από την Α' τάξη του Λυκείου και χρησιμοποιούνται, όποτε κρίνεται απαραίτητο, ως βιβλία αναφοράς και στις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Όπως ήδη αναφέραμε, η σειρά των σχολικών εγχειριδίων «Έκφραση – Έκθεση» για τις τρεις τάξεις του Λυκείου κυκλοφόρησε για πρώτη φορά τη περίοδο 1988-1989 με βάση τα νέα, τότε, αναλυτικά προγράμματα. Από τη περίοδο εκείνη μέχρι και σήμερα τα βιβλία αυτά έχουν υποστεί πολύ λίγες αλλαγές, παρά το γεγονός ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα έχουν τροποποιηθεί. Οι αλλαγές αυτές εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στην εμφάνιση των βιβλίων και όχι τόσο στο περιεχόμενό τους. Έτσι, λοιπόν, έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στην εικονογράφηση των βιβλίων και μικρές αλλαγές στο περιεχόμενό τους, όπως είναι η αφαίρεση κάποιων ερωτήσεων και η πρόσθεση νέων, η αλλαγή των σειρών των ενοτήτων και η αλλαγή στον πίνακα περιεχομένων. Ωστόσο, στο σύνολό τους, τα βιβλία παραμένουν στην αρχική τους μορφή.⁷⁶

Τα θέματα που αναπτύσσονται και χρησιμεύουν ως διδακτικό υλικό στα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία και των τριών τάξεων αναφέρονται στη γλώσσα και τις ποικιλίες της, το προφορικό και το γραπτό λόγο, το διάλογο, την περιγραφή, την αφήγηση, το δημοσιογραφικό λόγο, τη βιογραφία, την παρουσίαση, τον πειστικό λόγο στις διάφορες μορφές του (επιστήμη, πολιτική, διαφήμιση), το λογικό επιχείρημα με στοιχεία εφαρμοσμένης λογικής, το δοκίμιο, την επιστημονική μελέτη, τη δημιουργική γραφή.

Και μόνο οι προαναφερόμενοι τίτλοι δείχνουν το εύρος του γλωσσικού πεδίου. Σύμφωνα με την άποψη του Μπαλάσκα, η οποία προκύπτει από συνολική θεώρηση των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων, η γνώση και η θεωρία συνδέονται με τη γλωσσική πράξη και προκύπτουν από τα δεδομένα της σύγχρονης γλωσσολογίας και των κλάδων της. Ο συνδυασμός θεωρίας και εφαρμογής καθιστά τη γνώση προσιτή σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Η έκφραση – έκθεση των μαθητών γίνεται συνθετότερη σε νοήματα και εκτενέστερη σε αριθμό παραγράφων, αλλά πάντα πάνω σε θέματα συγκεκριμένα και πραγματικά.⁷⁷

Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Μακρής, ο οποίος υποστηρίζει ότι τα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου και για τις τρεις τάξεις προωθούν τη διδασκαλία της γλώσσας, διαθέτουν πλούσιο και εύπλαστο υλικό το οποίο, μάλιστα, μπορεί να διευρύνεται, μεθοδεύουν

⁷⁶ «Έκφραση – Έκθεση», για το Λύκειο, τεύχη α', β', γ', Ο.Ε.Δ.Β. , 1989, 1994 και 2007.

⁷⁷ Μπαλάσκας, Κ. : «Νεοελληνική γλώσσα και γλωσσική διδασκαλία» στο περιοδικό Λόγος και Πράξη, καλοκαίρι 1991, τεύχος 44, 12: , σελ. 14.



τη σύνδεση της διδασκαλίας με τα άλλα μαθήματα και αποτελούν πολύτιμο οδηγό για τη γλωσσική διδασκαλία.⁷⁸

Στα θετικά, επίσης, βήματα που έγιναν όσον αφορά τα σχολικά αυτά βιβλία είναι ότι η έκθεση της ύλης συνοδεύεται από ένα πλήθος πινάκων, έγχρωμων πλαισίων, σχεδίων και εικόνων που αναφέρονται στο θέμα της ενότητας και τονίζουν ή συμπληρώνουν διάφορα σημεία της και με τον τρόπο αυτόν αποτελούν ερέθισμα για τον μαθητή.

Ο Μήτσης επισημαίνει και ένα ακόμη θετικό βήμα και αυτό έχει να κάνει με το Βιβλίο του Καθηγητή. Στο βιβλίο αυτό επισημαίνονται οι σκοποί του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο, οι προτεραιότητες που πρέπει να δοθούν σε κάθε ενότητα, αναλύονται οι προσφορότεροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να δοθεί η νέα ύλη και παρουσιάζονται ξεκάθαρα αφενός οι στόχοι στους οποίους πρέπει να αποβλέπει η διδασκαλία του μαθήματος, συνολικά, και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου και αφετέρου οι στόχοι της διδασκαλίας κάθε ενότητας.⁷⁹

Ωστόσο, παρά τις θετικές κρίσεις για τα σχολικά εγχειρίδια της «Έκφρασης – Έκθεσης», υπάρχουν και εκείνοι που εντοπίζουν ορισμένα μειονεκτήματα σε αυτά. Έχει υποστηριχτεί ότι υπάρχει συσσώρευση πληροφοριών και φόρτος ύλης στα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία. Η παρουσία πολλών κειμένων, θεμάτων για συζήτηση ή για έκθεση, η πληθώρα πληροφοριών και σχολίων γίνεται μονότονη και κουραστική. Σε κάθε διδακτική ενότητα παρατίθενται κατάλογοι λέξεων ή λεξιλογικοί πίνακες, οι οποίοι είναι υπερφορτωμένοι και οι οποίοι επίσης μπορεί να κουράζουν τους μαθητές.⁸⁰

Μια πολύ σημαντική κατηγορία ακόμη είναι ότι οι ερωτήσεις που περιέχουν τα συγκεκριμένα βιβλία υστερούν σημαντικά στην πρόκληση ενδιαφέροντος από τον μαθητή και ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ερωτήσεις ή οι εργασίες είναι πολύ πιο ανιαρές από εκείνες του εκπαιδευτικού.⁸¹

Παρά τις αρνητικές κρίσεις, όμως, είναι γενική διαπίστωση ότι η σειρά των τευχών «Έκφραση – Έκθεση» για τις τάξεις του Λυκείου αποτέλεσε μια σημαντική καινοτομία προσαρμοσμένη στο γενικότερο εκσυγχρονισμό της γλωσσικής διδασκαλίας και η οποία εξέφραζε την αρχή μιας νέας αντίληψης για τη συγγραφή σχολικών βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας. Έκφραση αυτής της νέας αντίληψης ήταν και η μορφή, η

⁷⁸ Μακρής, Χ. Σ. : 'Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία', εκδ. τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα, 2001, σελ. 91.

⁷⁹ Μήτσης, Ν. Σ. : «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», από την γλωσσική θεωρία στην διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999, σελ. 190.

⁸⁰ Μήτσης, Ν. Σ. : «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», από την γλωσσική θεωρία στην διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999, σελ. 192.

⁸¹ Κανάλης, Αχιλ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995, σελ. 143.



οργάνωση της ύλης που περιείχαν τα νέα βιβλία, η οποία ξέφευγε εντελώς από τον τύπο των παραδοσιακών εγχειριδίων.

3. 7. Οργάνωση της ύλης στα σχολικά εγχειρίδια «Έκφραση – Έκθεση».

Στα βιβλία της «Έκφρασης – Έκθεσης» για τις τάξεις του Λυκείου η παρουσίαση του γλωσσικού υλικού διαγράφει μια πορεία που ξεκινά από το σύνθετο λόγο για να καταλήξει και πάλι σε αυτόν, ύστερα από μια βαθμιαία, αναλυτική και ιεραρχημένη εξέταση των επί μέρους δομών και των στοιχείων που τον συνιστούν. Αυτό που καταλαβαίνει κανείς, με μία πρώτη ματιά στα τεύχη της σειράς αυτής, είναι ότι πράγματι γίνεται μια αξιολογή προσπάθεια να δοθεί η ύλη σύμφωνα με ορισμένες παιδαγωγικές αρχές. Και η προσπάθεια αυτή γίνεται ακόμη πιο ανάγλυφη αν εξετάσει κανείς τις επί μέρους διδακτικές ενότητες στις οποίες επιχειρείται, καταρχήν, η επαφή με το νέο περιεχόμενο και η συνειδητοποίησή του και ακολούθως η αναπαραγωγή των γλωσσικών φαινομένων μέσα από διαδικασίες ενεργητικές (εργασίες ατομικές και ομαδικές, ερωτήσεις, θέματα για έκθεση).

Πιο συγκεκριμένα, κάθε τεύχος της σειράς αυτής περιλαμβάνει έναν αριθμό ενότητων. Οι ενότητες αυτές έχουν σε γενικές γραμμές την εξής διάρθρωση : κείμενο για τη παρουσίαση της νέας ύλης, λεξιλόγιο σχετικό με το κείμενο που προηγήθηκε, οργάνωση του λόγου που σχετίζεται με το συντακτικό και τη γραμματική και, τέλος, θέματα για συζήτηση και έκφραση / έκθεση.

Το πρώτο μέρος κάθε ενότητας αποτελεί το ερέθισμα με το οποίο ξεκινά η εργασία μέσα στη τάξη και, ταυτόχρονα, είναι το θεματικό κέντρο και το σημείο αναφοράς ολόκληρης της ενότητας. Πρόκειται για ένα κείμενο που αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, τομέα ή πρόβλημα και το οποίο μπορεί να είναι ένα απόσπασμα λογοτεχνικού έργου που παρατίθεται διασκευασμένο ή αυτούσιο, απόσπασμα επιστημονικού έργου ή δημοσίευμα του Τύπου.

Σκοπός του κειμένου αυτού είναι να οδηγηθούν οι μαθητές σε ένα θέμα σχετικό με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους και, συγχρόνως, να τους δοθεί η ευκαιρία να εκφραστούν και να ασκηθούν προφορικά απαντώντας σε ορισμένες ερωτήσεις γενικότερης γλωσσικής σημασίας, οι οποίες ερωτήσεις βρίσκονται διατυπωμένες στο τέλος του κειμένου. Το κείμενο, επίσης, προσφέρεται με τις λέξεις ή τις προτάσεις εκείνες που είναι απαραίτητες προκειμένου να επισημανθούν γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που διδάσκονται στα επόμενα μέρη της ενότητας.

Έτσι, λοιπόν, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της ενότητας που είναι το λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο είναι πάντα σχετικό με το κείμενο που προηγήθηκε και αποτελεί ένα εμβόλιμο μέρος στο οποίο δίνονται οι



σημασίες των λέξεων στις διάφορες χρήσεις τους, η παραγωγή των λέξεων αυτών και η σύνθεσή τους. Στο τέλος του μέρους αυτού ακολουθούν ερωτήσεις και ασκήσεις σχετικές με τις υπό εξέταση λέξεις προκειμένου να ασκηθούν οι μαθητές στη χρήση αυτών των λέξεων, προφορικά και γραπτά.

Το τρίτο μέρος της ενότητας είναι αυτό που ονομάζεται οργάνωση του λόγου και στο οποίο γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα της γλώσσας μας. Και σε αυτό το μέρος τα όποια γλωσσικά φαινόμενα που εξετάζονται ξεκινούν από τα δεδομένα του κειμένου που προηγήθηκε, στη συνέχεια αναλύονται και, τέλος, επιχειρείται η εφαρμογή των φαινομένων αυτών σε άλλα παραδείγματα και ασκήσεις που δίνονται στους μαθητές.

Η κάθε ενότητα των τευχών καταλήγει στο τέταρτο μέρος που είναι τα θέματα για συζήτηση και έκφραση – έκθεση. Το τελευταίο αυτό μέρος, στην ουσία, δηλώνει τη πρόθεση των συγγραφέων να παρακινήσουν τους μαθητές να εφαρμόσουν στη πράξη όσα έμαθαν προηγουμένως, εντάσσοντάς τα σε ευρύτερα πλαίσια λόγου, σε αυτά του κειμένου. Ξεκινά, συνήθως, με τη παράθεση διαφόρων κειμένων σχετικών με το θέμα της ενότητας προκειμένου οι μαθητές να λάβουν επιπρόσθετες πληροφορίες. Τα κείμενα αυτά συνοδεύονται από πλήθος ερωτήσεων και οδηγιών για την σύνταξη παραγράφων και κειμένων και το όλο μέρος καταλήγει στα θέματα για συζήτηση και έκθεση, με τα οποία κλείνει μαζί και ολόκληρη η ενότητα.

Αυτή τη διάρθρωση παρουσιάζουν όλες σχεδόν οι ενότητες και των τριών τευχών της σειράς «Έκφραση – Έκθεση» για τις τρεις τάξεις του Λυκείου και οφείλουμε να σημειώσουμε ότι είναι φανερή η προσπάθεια των συγγραφέων για μια αλληλουχία και λογική σύνδεση των θεμάτων των διαφόρων ενοτήτων, καθώς και για ένα βαθμιαίο εμπλουτισμό του λεξιλογίου και της εκφραστικής ικανότητας των μαθητών.⁸²

Το σημαντικότερο, όμως, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει κανείς κάνοντας μια απλή επισκόπηση στην οργάνωση της ύλης των συγκεκριμένων αυτών βιβλίων είναι ότι, πράγματι, τα βιβλία αυτά ακολουθούν τις βασικές αρχές της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας με κυριότερη, ίσως, αυτή της ενιαιοποίησης του γλωσσικού μαθήματος.

Λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό βρίσκονται σε συνεχή σύνδεση και αλληλουχία μεταξύ τους, διδάσκονται παράλληλα και αντιμετωπίζονται, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, όχι σαν ανεξάρτητες μονάδες, αλλά σαν οργανικά μέρη του γλωσσικού συνόλου,

⁸² Μήτσης, Ν. Σ. : «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», από την γλωσσική θεωρία στην διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999, σελ. 189.



σε»συνάρτηση, δηλαδή, με τη λειτουργία που επιτελούν στο λόγο.⁸³ Σε όλα αυτά προστίθεται και ο κλάδος της έκθεσης που αποτελεί εφαρμογή και προέκταση των αποκτημένων γνώσεων. Πριν, λοιπόν, προχωρήσουμε στις προβλέψεις και τις γενικές οδηγίες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο, θεωρούμε απαραίτητη την αναφορά μας στα δομικά αυτά στοιχεία, στα οποία είναι βασισμένη η συγγραφή των βιβλίων αυτών και η συνύπαρξη των οποίων στα βιβλία είναι δηλωτική της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος.

3. 7. 1. Το λεξιλόγιο στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Ο όρος λεξιλόγιο αναφέρεται στο σύνολο των γλωσσικών μονάδων που ονομάζονται «λέξεις». Είναι από τα βασικότερα συστατικά στοιχεία της γλώσσας και για το λόγο αυτό το λεξιλόγιο και ο εμπλουτισμός του βρίσκονται μέσα στις επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος,⁸⁴ αφού, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, σκοπός του γλωσσικού μαθήματος, εκτός από όλα τα άλλα, είναι και η εμπέδωση του κατακτημένου λεξιλογίου, ο εμπλουτισμός του και με άλλες λέξεις ή αποχρώσεις των σημασιών γνωστών λέξεων και η κατάκτηση του μηχανισμού λειτουργίας της γλώσσας με την άσκηση.⁸⁵

Στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, η εμπέδωση και ο εμπλουτισμός ενός βασικού λεξιλογίου, έτσι όπως η Πολιτεία το έχει ορίσει, είναι μια προσπάθεια που ξεκινάει από τις τάξεις του δημοτικού και καταλήγει στις τάξεις του Λυκείου με συστηματικό τρόπο και η οποία προσπάθεια αποσκοπεί στο να συλλαμβάνουν οι μαθητές τη σημασία των λέξεων με όλους τους δυνατούς τρόπους (σύνδεση των λέξεων με τα πράγματα, συμφραζόμενα, κυριολεκτική και μεταφορική σημασία, μορφήματα, παραγωγή και σύνθεση, συσχέτιση συνώνυμων και αντίθετων, σχήματα λόγου κ.λ.π.).

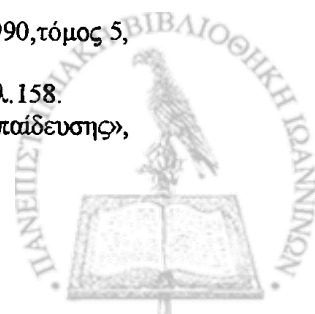
Η αποσαφήνιση, η σταθεροποίηση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών φαίνεται ότι συντελείται, καταρχήν, με έμμεσο τρόπο, μέσα από τη χρήση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας και μάθησης μέσα στο σχολείο και, κυρίως, μέσα από την γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων, με πυρήνα φυσικά τα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος.⁸⁶

⁸³ Τομπαΐδης, Δ. Ε. : «Η νέα γλωσσική διδασκαλία», στο περιοδικό Νεοελληνική Παιδεία, Οκτώβρης, 1985, 2 : σελ.26.

⁸⁴ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, τόμος 5, σελ.2871 - 2873, στο λήμμα «Λεξιλόγιο».

⁸⁵ Φιλίππου, Κ. Μ. : «Σχολική εμπειρία, θεωρία και πράξη», Ελληνικά Γράμματα, 1992, σελ. 158.

⁸⁶ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 223.



• Πράγματι, λοιπόν, από τη περίοδο 1983–1984, οπότε και κυκλοφόρησαν τα τεύχη της νέας σειράς των σχολικών βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού και ακολούθησαν τις επόμενες χρονιές και για το Γυμνάσιο και για το Λύκειο, άρχισε να εφαρμόζεται η βασική αρχή της γλωσσολογίας ότι, δηλαδή, η γλώσσα είναι περισσότερο δεξιότητα και λιγότερο θεωρητική γνώση και με βάση αυτή την αρχή εντάχθηκε ένα βασικό λεξιλόγιο στα γλωσσικά βιβλία.

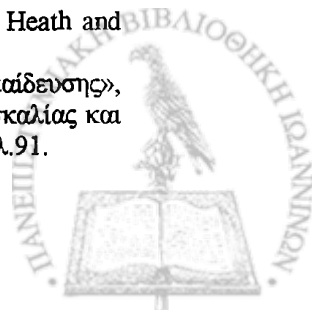
Μάλιστα, έγινε προσπάθεια, έτσι ώστε το λεξιλόγιο που θα υπάρχει στα γλωσσικά βιβλία να μην αντιμετωπίζεται ξεκομμένο από το σύνολο του μαθήματος, αλλά να εντάσσεται στη καθημερινή διδασκαλία, να είναι απόλυτα συνδεδεμένο με τη κάθε διδακτική ενότητα και να εξετάζεται παράλληλα με αυτήν. Αυτή είναι μια βασική προϋπόθεση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και φαίνεται ότι, όντως, έχει δοθεί από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων σημασία σε αυτή τη νόρμα. Άλλωστε, έχει τονιστεί ότι η λέξη πρέπει να εξετάζεται και να αντιμετωπίζεται, όχι ξεκομμένα, αλλά σε σχέση με τη πρόταση στην οποία ανήκει. Το παιδί μαθαίνει ευκολότερα μια λέξη όταν τη βλέπει και τη διαβάζει σε μια πρόταση ή σ' ένα κείμενο.⁸⁷

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επίσης, έχουν προκύψει συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου που μπορούν να θεωρηθούν και ως μεθοδολογικές προτάσεις για τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων. Μερικά από αυτά τα συμπεράσματα είναι ότι στη προσπάθεια για τη προώθηση του λεξιλογίου συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό η εξοικείωση των μαθητών με λεξικά και εγκυκλοπαίδειες και η συνεχής χρήση αυτών, όπως επίσης και η ανάγνωση πολλών βιβλίων και άλλων εντύπων που μπορούν να διευρύνουν το λεξιλόγιο των αναγνωστών.

Επιπλέον, η ανάλυση των λέξεων στα συστατικά τους στοιχεία και η επισήμανση της ετυμολογίας τους, καθώς και, όπως ήδη τονίσαμε, η ανάλυση του περιεχομένου των λέξεων μέσα στις προτάσεις στις οποίες οργανικά ανήκουν φαίνεται ότι έχουν κάποια χρησιμότητα. Το σημαντικότερο, βέβαια, είναι ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας του λεξιλογίου που καθοδηγούν την ενεργητική και εξερευνητική συμμετοχή των μαθητών είναι οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι και αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ασκήσεων, των εργασιών και των ερωτήσεων που δίνονται στους μαθητές.⁸⁸

⁸⁷ Strickland, R. G. : "The language arts in the elementary school" ,second edition, D. C. Heath and Company, Boston, σελ. 223.

⁸⁸ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 223 – 224 και Χαραλαμπίδης, Ι. Β. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα», Ειδική Διδακτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984, σελ.91.



3. 7. 2. Η γραμματική και το συντακτικό στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι και η άσκηση του μαθητή στη κατανόηση των κατασκευαστικών μηχανισμών που οικοδομούν τη γλώσσα.⁸⁹ Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός είναι απαραίτητο ο μαθητής να έρθει σε επαφή με δύο πολύ βασικά στοιχεία που οικοδομούν τη γλώσσα και αυτά τα στοιχεία είναι η γραμματική και το συντακτικό της. Από τη σύγχρονη γλωσσολογία, η γραμματική και το συντακτικό μιας γλώσσας θεωρούνται στοιχεία συλλειτουργικά, οργανικά και άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους.⁹⁰

Ξεκινώντας από τη γραμματική, ως όψη του γλωσσικού μαθήματος, πρέπει να πούμε ότι στοχεύει στο να βελτιώσει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο των μαθητών, ώστε προοδευτικά να εξασφαλιστεί η τελειότερη προφορική και γραπτή επικοινωνία τους. Η γραμματική έχει σκοπό να παρουσιάσει με ακριβή και σαφή μορφή εκείνα τα δεδομένα της γλώσσας που οι ομιλητές γνωρίζουν διαισθητικά.⁹¹ Αυτά τα δεδομένα της γλώσσας είναι οι φθόγγοι και τα γράμματα, οι λέξεις και ο σχηματισμός νέων λέξεων με τη παραγωγή και τη σύνθεση και τα μέρη του λόγου ως προς τη μορφή και τη σημασία τους.

Σήμερα, όταν γίνεται λόγος για γραμματική, η γραμματική αυτή δεν νοείται αν δεν απεικονίζει τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα : φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό, αλλά και συντακτικό στις μεταξύ τους αλληλεξαρτήσεις.⁹² Η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι διδάσκει την ορθή διάρθρωση των λέξεων με τις ποικίλες μορφές τους μέσα στη φράση, βοηθά στην εκμάθηση της ορθογραφίας της γλώσσας, συμβάλλει στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης, αφού παρουσιάζει τον ορθό λόγο, στη δημιουργία υψηλότερων γλωσσικών εκφράσεων και συντελεί στη καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών για τη κατανόηση των μορφών των λέξεων και για την ορθή και σαφή έκφραση που απαιτείται για τις εκθέσεις τους.⁹³

Στο ελληνικό σχολείο, ως τη περίοδο 1982-1985, η γραμματική διδασκόταν με τη παραδοσιακή μορφή ως ένα ξεχωριστό μάθημα. Επέμενε στην εξέταση των μεμονωμένων λέξεων και στοιχείων, αγνοώντας με τον τρόπο αυτόν τη πρόταση και παραβλέποντας τους

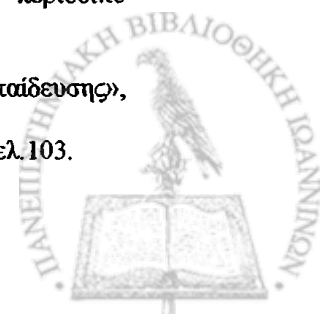
⁸⁹ Μακρή, Χ. Σ. : «Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία», εκδ. Τυπωθήτω, Γ. Δαρδάνος, Αθήνα, 2001, σελ. 63.

⁹⁰ Πετάκος, Χ. : «Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο» στο περιοδικό Νεοελληνική Παιδεία, Δεκέμβρης 1985, τεύχος 3, 1., Αθήνα, σελ. 111.

⁹¹ Γέρου, Θ. : «Ειδική Διδακτική», Τόμος Β', Αθήνα, σελ. 9.

⁹² Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 229.

⁹³ Κίτσου, Κ. Ι. : «Εδική Διδακτική», Γ' έκδοση, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννενα, 1992, σελ. 103.



μηχανισμούς της γλώσσας. Ο μαθητής, στην ουσία, ήταν υποχρεωμένος να αποστηθίζει παθητικά κανόνες, πίνακες λέξεων, εξαιρέσεις κ.λ.π., χωρίς άσκηση στη χρήση της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας. Η διδασκαλία της γραμματικής μετατρέποταν σε αυτοσκοπό, σε μια άψυχη και χωρίς νόημα και εφαρμογή γνώση.⁹⁴

Η αλλαγή στο τομέα αυτόν έγινε με τα νέα σχολικά εγχειρίδια της σχολικής χρονιάς 1982-1983 και έπειτα, οπότε και η νέα αντίληψη των αναλυτικών προγραμμάτων αποτυπώθηκε και στα σχολικά βιβλία. Η γραμματική εντάχθηκε σε ένα ενιαίο γλωσσικό μάθημα και σε στενή σύνδεση με το αναγνωστικό κείμενο και επιχειρήθηκε, για πρώτη φορά, η προσέγγιση της γραμματικής σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών, στα πλαίσια της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Παράλληλα, δόθηκε στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου η «Νεοελληνική Γραμματική», αναπροσαρμογή της Μικρής νεοελληνικής γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη, ως βιβλίο αναφοράς.

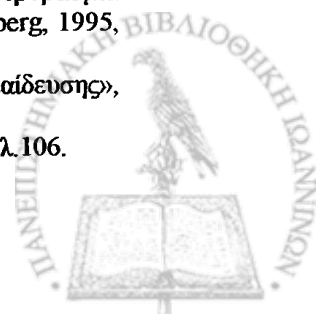
Η σημαντικότερη εξέλιξη ήταν ότι, πλέον, οι μαθητές ασκούνταν στη συστηματική άσκηση των γραμματικών τεχνικών, με τις εντελώς απαραίτητες γλωσσολογικές εξηγήσεις στη πιο απλή τους διατύπωση. Το γραμματικό υλικό αξιοποιείται, τώρα πια, σε επίπεδο δομών και λειτουργιών και όχι σε επίπεδο μεμονωμένων γλωσσικών στοιχείων και τα γλωσσικά φαινόμενα παρουσιάζονται μέσα από πολλά παραδείγματα, ώστε οι μαθητές να οδηγούνται από αυτά σε διαισθητική σύλληψη της κανονικότητας που τα διέπει, χωρίς αποστήθιση τυπικών κανόνων και ορισμών.⁹⁵

Σκοπός των συγγραφέων των νέων σχολικών εγχειριδίων ήταν να πάψει η γραμματική να διδάσκεται απομονωμένα, κάτι που ήταν σύμφωνο με τις νέες αρχές της γλωσσολογίας και της διδακτικής. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία γραμματικής χρειάζεται η σύνδεση της με το συνεχή λόγο και με ασκήσεις που υπηρετούν κάποιο νόημα, έχουν ενδιαφέρον για το μαθητή και απαιτούν κάποια επινόηση. Ασκήσεις που θα εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι μετά τη κατανόηση του κάθε νέου κανόνα, θα μπορούν να συνθέτουν οι ίδιοι φράσεις σχετικές, να αναζητούν ανάλογα παραδείγματα, να ερμηνεύουν τη συμφωνία των διαφόρων λέξεων και να δικαιολογούν τη ταυτόχρονη παρουσία τους σε μια φράση.⁹⁶ Άλλωστε, τους κανόνες δεν πρέπει να τους ξέρουμε απέξω, αλλά πρέπει κυρίως να ξέρουμε να τους εφαρμόζουμε.

⁹⁴ Μήτσης, Σ. Ν. : «Η διδασκαλία της γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξη της, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1995, σελ. 197.

⁹⁵ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 242.

⁹⁶ Κίτσου, Κ. Ι. : «Εδίκη Διδακτική», Γ' έκδοση, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννενα, 1992, σελ. 106.



• Κάτι ανάλογο ισχύει και για το συντακτικό της γλώσσας, το οποίο πλέον αποτελεί σκέλος της γραμματικής. Το συντακτικό αναφέρεται στο τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι λέξεις μέσα στο λόγο για την απόδοση νοήματος και στο πώς γίνεται η τακτοποίηση των τυπικών στοιχείων του λόγου στη κατάλληλη σειρά.

Στη νεοελληνική εκπαίδευση η χρήση συντακτικού περιορίστηκε στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Πρώτη φορά, το 1978, εισάγεται το Συντακτικό της Νέας Ελληνικής για τις τάξεις της Β' και Γ' Γυμνασίου. Το συντακτικό, όμως, ως οργανικό μέρος της γραμματικής μπαίνει στην υπηρεσία του ενιαίου πια γλωσσικού μαθήματος στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με τα νέα γλωσσικά βιβλία του δημοτικού και του γυμνασίου. Ενώ στο δημοτικό πέρασαν ορισμένα απλά πράγματα σε πρακτική βάση που είχαν στόχο την προαγωγή της έκφρασης των μαθητών, στις τάξεις του γυμνασίου γινόταν πρόβλεψη για συστηματικότερη συντακτική σπουδή της γλώσσας σε θεωρητική και πρακτική βάση.⁹⁷

Μέχρι εδώ συνειδητοποιούμε ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια που αρχίζουν να κυκλοφορούν τη δεκαετία του 1980 είναι απόλυτα εναρμονισμένα με τις νέες γλωσσολογικές, διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές, τουλάχιστον ως προς το τυπικό τους μέρος, ως προς την οργάνωσή τους. Λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό βρίσκονται όλα σε ένα βιβλίο, συνδεδεμένα απόλυτα μεταξύ τους εξυπηρετώντας έτσι ένα βασικό σκοπό του γλωσσικού μαθήματος, που δεν είναι άλλος από τη κατάκτηση της γλώσσας ως μια ζωντανή, δημιουργική και οργανωμένη λειτουργία που βοηθά την επικοινωνία.

Στη βάση αυτή του εκσυγχρονισμού του γλωσσικού μαθήματος εντάχθηκε και η διδασκαλία της έκθεσης ως μέρος ενός ενιαίου μαθήματος.

3. 7. 3. Η έκθεση στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Η γραπτή έκφραση ως μαθησιακό αντικείμενο έχει τους τρεις τελευταίους αιώνες συνδεθεί με ό,τι είναι γνωστό ως έκθεση.⁹⁸ Η έκθεση είναι το μάθημα με το οποίο οδηγείται ο μαθητής στο να εκφράζει σε γραπτό λόγο τις σκέψεις και τα βιώματά του ελεύθερα και με ακρίβεια, σαφήνεια και προσωπικό ύφος. Ακρίβεια έχει η γραπτή έκφραση, όταν χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες λέξεις για την έκφραση των λεπτών αποχρώσεων των ιδεών και των συναισθημάτων, ώστε να αποκαλυφθεί στους άλλους η ψυχική κατάσταση εκείνου που έγραψε την έκφραση

⁹⁷ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1992, τόμος 8, σελ.4596, στο λήμμα 'Συντακτικό'.

⁹⁸ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 187.



αυτή. Σαφής είναι η έκφραση, όταν η σύνταξη των λέξεων αποδίδει ορθές και κατανοητές κρίσεις, συλλογισμούς και αξιολογήσεις και προσωπικό ύφος έχει η έκφραση, όταν ο συντάκτης της έκθεσης δίνει μια ιδιαιτερότητα στη τάξη των σκέψεών του και στην επιλογή των λέξεων.⁹⁹

Η εισαγωγή του παιδιού στη γραπτή έκφραση γίνεται αφού πρώτα εδραιωθεί μέσα του ο κώδικας της προφορικής επικοινωνίας, κάτι που σημαίνει ότι προϋποθέτει μια διπλή κωδικοποίηση, από το προσωπικό λόγο στη προφορική ομιλία και από εκεί στο γραπτό λόγο, που σημαίνει ένα επίπεδο αφαίρεσης παραπάνω. Για το λόγο αυτό, τα κριτήρια για τη γραπτή έκφραση είναι υψηλά και απαιτούν συμμόρφωση του μαθητή προς ένα επίσημο ιδίωμα και ένα διαμορφωμένο πρότυπο μορφικής τελειότητας με πλήθος συμβάσεων του γραπτού λόγου, όπως είναι η ορθογραφία, η στίξη, η παραγραφοποίηση, το λεξιλόγιο, οι γραμματικοί και οι συντακτικοί κανόνες.¹⁰⁰

Συνεπώς, η διδασκαλία της έκθεσης δεν μπορεί να γίνεται ξεχωριστά από όλα όσα αναφέραμε προηγουμένως. Είναι αυτονόητο ότι η γραπτή έκφραση αποτελεί έναν από τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, αφού για να φτάσει ο μαθητής να εκφράσει τις ιδέες του σε γραπτή μορφή θα πρέπει πρώτα να έχει γνωρίσει τη λεξικολογική, τη μορφολογική, τη συντακτική και τη σημασιολογική πλευρά της γλώσσας. Η γραπτή έκφραση, δηλαδή, προσδιορίζεται ως το πεδίο εφαρμογών και εμπέδωσης όλων εκείνων των συμβάσεων του γραπτού λόγου, η διδασκαλία των οποίων έχει προηγηθεί στο ενιαίο γλωσσικό μάθημα.

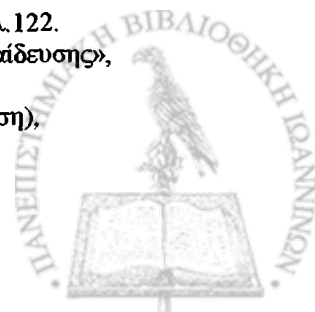
Κατ' αυτό το τρόπο, λοιπόν, το μάθημα της έκθεσης στην ελληνική εκπαίδευση δεν είναι αυτόνομο, αλλά αποτελεί κλάδο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Με αυτή την ιδιότητα αναφέρεται σε όλα σχεδόν τα Αναλυτικά Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης από το 1884, οπότε και πρωτοεισάγεται, μέχρι και σήμερα.¹⁰¹

Οφείλουμε να σημειώσουμε εδώ ότι ειδικά στις τάξεις του Λυκείου, με τα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 1988-1989, το μάθημα της έκθεσης αντιμετωπίζεται με τη νέα διδακτική προσέγγιση. Η έκθεση, δηλαδή, αποτελεί πάντα το τελευταίο μέρος κάθε ενότητας και έχει κατά κανόνα άμεση σχέση με το θέμα της διδακτικής ενότητας. Μια τέτοια ενιαιοποίηση συντελεί οπωσδήποτε στην αποτελεσματικότερη ενασχόληση του μαθητή με το μέρος της έκθεσης, αφού υποτίθεται ότι η προηγούμενη του επαφή με το θέμα, οι συζητήσεις που προηγήθηκαν στα

⁹⁹ Κίτσου, Κ. Ι. : «Εδίκη Διδακτική», Γ' έκδοση, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννενα, 1992, σελ. 122.

¹⁰⁰ Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994, σελ. 189.

¹⁰¹ Αθανασίου, Λ. : «Η αξιολόγηση της Έκθεσης' στο Λύκειο» (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση), Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα, 1985, σελ. 1.



πλαίσια της διδακτικής ενότητας, οι ασκήσεις που έκανε λειτουργούν επικουρικά στο τομέα της έκθεσης.

Ο μαθητής είναι πλέον ενημερωμένος για το θέμα που του έχει δοθεί προς ανάπτυξη και, έτσι, έχει στοιχεία για να χρησιμοποιήσει και να τεκμηριώσει τις απόψεις του, καθώς επίσης και να προσαρμόσει το λόγο του στην εκάστοτε περίπτωση της επικοινωνίας, έτσι όπως τον έχει διδαχθεί στο μάθημα που προηγήθηκε της έκθεσης.

Βέβαια και το μέρος της κάθε διδακτικής ενότητας που ονομάζεται έκθεση πρέπει να ακολουθεί κάποιες διδακτικές αρχές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά της. Συνήθως, τα θέματα των εκθέσεων διατυπώνονται με τη μορφή ερωτήσεων. Αυτό που μπορούμε να αναφέρουμε εδώ, σαν ένα γενικό στοιχείο, είναι ότι τη διδασκαλία της έκθεσης ευνοούν οι σωστές διατυπώσεις των ερωτήσεων, διατυπώσεις, δηλαδή, με ακρίβεια και σαφήνεια, οι παροτρύνσεις για περαιτέρω δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με το θέμα της έκθεσης (όταν για παράδειγμα ζητείται από τους μαθητές να συγκεντρώσουν υλικό και από άλλες πηγές, όπως εφημερίδες, διαδίκτυο κ.λ.π.) ή ακόμη και η προτροπή προς τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες.

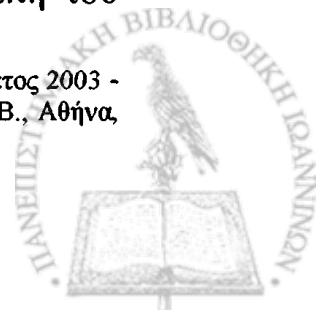
Αφού παρουσιάσαμε συνοπτικά τα μέρη από τα οποία αποτελείται κάθε ενότητα του γλωσσικού μαθήματος στα πλαίσια της νέας προσέγγισης του, θεωρούμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφέρουμε τι προβλέπεται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στις τάξεις του Λυκείου, ποιες είναι οι πρακτικές πια οδηγίες και συμβουλές που δίνονται στους εκπαιδευτικούς από τους ίδιους τους συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων. Με άλλα λόγια, θα προσπαθήσουμε να δούμε ποιες είναι οι προθέσεις των μελών της συγγραφικής ομάδας των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» σχετικά με τη διδασκαλία, σε ποια σημεία συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώσουν τη διδασκαλία τους και ποιες γενικές παρατηρήσεις κάνουν οι ίδιοι για τη χρήση των συγκεκριμένων βιβλίων. Έτσι, ίσως, αντιληφθούμε και εμείς λίγο καλύτερα το πνεύμα με το οποίο συντάχθηκαν αυτά τα βιβλία.

3. 8. Οι γενικές οδηγίες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο.

Τα στοιχεία που θα παρατεθούν στη συνέχεια τα έχουμε αντλήσει από το βιβλίο του καθηγητή, το βιβλίο «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο»¹⁰².

Σύμφωνα, λοιπόν, με το βιβλίο αυτό οι συγγραφείς των τευχών της σειράς «Έκφραση – Έκθεση» υποστηρίζουν ότι «η διδακτέα ύλη του

¹⁰² Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 103-105.



μαθήματος συνολικά και στις τρεις τάξεις του Λυκείου αρθρώνεται κατά τάξη σε κατάλληλες ενότητες», όπως περιγράψαμε εξάλλου, «μέσω των οποίων διδάσκονται συστηματικά και καλλιεργούνται (1) η προφορική επικοινωνία που νοείται ως ακρόαση και κατανόηση του λόγου και ως προφορική έκφραση (ακούω – μιλάω) και (2) η γραπτή επικοινωνία που νοείται ως ανάγνωση και κατανόηση του λόγου σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και διάφορα επίπεδα και ως έκφραση σε γραπτό λόγο (διαβάζω – γράφω). Σε όλες τις περιπτώσεις επιδιώκεται η ένταξη του λόγου, γραπτού ή προφορικού, σε επικοινωνιακό πλαίσιο : περίσταση, πομπός, δέκτης, σκοπός».

• Βλέπουμε ότι ακολουθείται μια ιεραρχία στην συγγραφή των βιβλίων που έχει την εξής μορφή : δίνεται προτεραιότητα στο προφορικό λόγο, στο φυσικό και αυθόρμητο λόγο, δηλαδή, στη συζήτηση και κατόπιν στη γραπτή έκφραση, η οποία όπως ήδη τονίσαμε, αποτελεί το τελικό στάδιο της διδασκαλίας που απαιτεί περισσότερες αφαιρετικές ικανότητες, ιεραρχία που είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη βασική αρχή των προτεραιοτήτων στη χρήση και τη διδακτική αξιοποίηση της γλώσσας.

Επιπλέον, κάνοντας λόγο οι συγγραφείς για προσπάθεια καλλιέργειας της προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών σε διάφορες περιστάσεις και για ένταξη του λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, δεν γίνεται παρά να μας παραπέμψουν στη μέθοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, μέθοδος που είναι συνδεδεμένη με την βασική αρχή της γλωσσολογίας ότι η γλώσσα, όπως έχουμε αναφέρει σε άλλο σημείο της εργασίας μας, δεν είναι γνώση, αλλά είναι μια ικανότητα που καλλιεργείται μέσα από συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες.

Η αντίληψη αυτή των συγγραφέων για την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας γίνεται έκδηλη σε επόμενο σημείο των οδηγιών τους, όπου ρητά δηλώνεται ότι : «σκοπός της συγγραφικής ομάδας δεν είναι να επιβάλλει ένα περιοριστικό και άκαμπτο εγχειρίδιο, αλλά να προσφέρει ένα πλούσιο και εύπλαστο υλικό και να προτείνει μια σύγχρονη μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας, τη μέθοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης».

Στην ουσία αυτό που διαφαίνεται ως πρόθεση των συγγραφέων και ως συμβουλή προς τους εκπαιδευτικούς είναι ότι στο τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, η κατοχή του συστήματος της γλώσσας δεν πρέπει να παίρνει το χαρακτήρα μιας τυπικής διαδικασίας, αλλά να μετατρέπεται σε γνώση δημιουργική.

Στη συνέχεια, «προβλέπεται ότι η άσκηση του μαθητή στη σύνταξη κειμένου θα πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική και να σχετίζεται με τα εξεταζόμενα σε κάθε τάξη θέματα και είδη κειμένων με ένταξη σε επικοινωνιακό πλαίσιο». Εδώ αρχίζει να διαφαίνεται μια πρόθεση των συγγραφέων για ιδιαίτερη ενασχόληση των μαθητών με το



γραπτό λόγο. Οι λέξεις «συνεχής» και «συστηματική» είναι δηλωτικές των προθέσεων της συγγραφικής ομάδας για εντατικοποίηση της γραπτής έκφρασης, καθώς δεν υπάρχει ανάλογη υπόδειξη για το προφορικό λόγο.

Αυτό φαίνεται ακόμη πιο έντονα από την οδηγία που ακολουθεί, σύμφωνα με την οποία «στις διδακτικές προτάσεις κάθε τάξης προτείνεται συγκεκριμένος αριθμός και είδη κειμένων για παραγωγή γραπτού λόγου». Και εδώ η υπόδειξη έχει άμεση σχέση με τη γραπτή έκφραση των μαθητών και μόνο.

«Μετά τη σύνταξη κειμένου θα αφιερώνεται έως μια διδακτική ώρα για τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών και η διόρθωση θα επικεντρώνεται σε ορισμένα σημεία κάθε φορά, ενώ παράλληλα θα παρουσιάζεται στους μαθητές (προφορικά ή γραπτά) από το διδάσκοντα ένας ενδεικτικός τρόπος σύνταξης του συγκεκριμένου είδους κειμένου».

Η παράγραφος αυτή εκτός από το ότι και πάλι παρακινεί για ιδιαίτερη ενασχόληση με το γραπτό λόγο, μας δημιουργεί και μια απορία σχετικά με το διαθέσιμο χρόνο. Δηλαδή, πως είναι δυνατόν μέσα σε μια διδακτική ώρα ένας εκπαιδευτικός να προλάβει να ασχοληθεί με τη διόρθωση των γραπτών όλων των μαθητών του, να τονίσει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των γραπτών και παράλληλα να παρουσιάσει στη τάξη, στην ίδια διδακτική ώρα των 45 λεπτών, ένα πρότυπο σχετικού κειμένου; Φανταζόμαστε ότι κάτι τέτοιο μόνο αποσπασματικά θα μπορούσε να γίνει και τονίζοντας μόνο τα πλέον απαραίτητα στοιχεία.

Μέχρι εδώ, λοιπόν, διακρίνουμε μια πρόθεση των συγγραφέων για να δοθεί βαρύτητα στη γραπτή έκφραση των μαθητών του Λυκείου και όχι τόσο στη προφορική, παρά το γεγονός ότι στη πρώτη παράγραφο φαίνεται ότι ακολουθείται μια ιεραρχία κατά την οποία δίνεται προτεραιότητα στο προφορικό λόγο και κατόπιν στο γραπτό.

Στην επόμενη παράγραφο του βιβλίου του καθηγητή δίνονται από τους συγγραφείς των γλωσσικών βιβλίων κάποιες ειδικότερες οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Έτσι, λοιπόν, αναφέρουν καταρχήν ότι : «το βιβλίο αποτελεί έναν οδηγό για τη γλωσσική διδασκαλία, ο οποίος θα ενισχύεται κάθε φορά από την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα του καθηγητή».

Εδώ, λοιπόν, γίνεται μια πρώτη αναφορά για τη δυνατότητα ή υποχρέωση του καθηγητή να ξεφεύγει από τα στενά όρια ενός βιβλίου και να διαμορφώνει ο ίδιος την διδακτική διαδικασία έχοντας, ωστόσο, το σχολικό βιβλίο και τις προβλέψεις της συγγραφικής ομάδας ως «οδηγό». Αναδεικνύεται σε μια πρώτη μορφή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως βασικού συντονιστή της διδασκαλίας.

Μάλιστα, στη συνέχεια, γίνεται πιο συγκεκριμένος ο ρόλος αυτός, καθώς «το διδακτικό εγχειρίδιο απευθύνεται σε μαθητές που προέρχονται από διάφορες περιοχές, ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και σε διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον (και επομένως χρησιμοποιούν



διαφορετικό γλωσσικό κώδικα) ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης».

Αντιλαμβανόμαστε από αυτό ότι η Πολιτεία, αφού τις βασικές επιδιώξεις αυτής επιχειρούν να προωθήσουν οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με το δύσκολο έργο να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, ανάλογα με τα προσωπικά κριτήριά τους έχοντας, όμως, ένα και μόνο βιβλίο ως μοναδικό οδηγό τους. Το πώς θα γίνει αυτό δεν προβλέπεται, αλλά αυτό που υπάρχει σαν οδηγία προς το κάθε εκπαιδευτικό είναι να «χρησιμοποιεί αυθεντικό υλικό». Μια τέτοια οδηγία, όμως, είναι ασαφής και μπορεί να δημιουργήσει παρεξηγήσεις και παρανοήσεις για την «αυθεντικότητα» ενός υλικού.

Στην επόμενη παράγραφο ακολουθούν ακόμη πιο ειδικές οδηγίες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ξεκινώντας από τη παραδοχή ότι «κύριος στόχος του μαθήματος είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με ανταλλαγή ιδεών, με την τεκμηρίωση των σκέψεών τους, με την δημιουργική τους έκφραση, προφορική και γραπτή», οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι «μέσα από τις προφορικές ασκήσεις που θα επιλέξει ο καθηγητής, θα πρέπει να εμπεδωθεί η ανάλογη κάθε φορά θεωρία. Το μάθημα δεν θα πρέπει να έχει στατική μορφή με την ανάγνωση κειμένων. Ορισμένα από τα κείμενα θα διαβαστούν στη τάξη για συζήτηση και έκφραση και άλλα θα δοθούν για μελέτη στο σπίτι». Και πάλι καταλαβαίνουμε ότι ο καθηγητής παρακινείται για προσωπική πρωτοβουλία και αυτενέργεια, σύμφωνα πάντα με τα προσωπικά του κριτήρια και ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του.

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια παράγραφος που είναι και πάλι δηλωτική της πρόθεσης της συγγραφικής ομάδας για βαρύτητα στο γραπτό λόγο. Αναφέρεται ότι «είναι απαραίτητη η ανάθεση γραπτής εργασίας στο σπίτι σε κάθε μάθημα. Οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν σε κείμενα επικοινωνιακού χαρακτήρα, κείμενα που θα απευθύνονται σε συγκεκριμένο δέκτη και θα γράφονται για συγκεκριμένο σκοπό και, επίσης, κείμενα που θα απαιτούν την επεξεργασία και ανάλυση άλλων κειμένων, γραφή περίληψης και σύνταξη κειμένων με συγκεκριμένη ποσότητα».

Στη τελευταία παράγραφο των ειδικών οδηγιών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και στις τρεις τάξεις του Λυκείου γίνεται και μια αναφορά για το λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι «οι λεξικολογικές ασκήσεις θα πρέπει να τοποθετούνται, όπου αυτό είναι δυνατό, σε συμφραζόμενα, γιατί μέσα στα συμφραζόμενα η κάθε λέξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Τα συμφραζόμενα, επίσης, θα καθορίσουν τα συνώνυμα ή τα αντώνυμα που θα αντικαταστήσουν τις ανάλογες λέξεις σε τέτοιου είδους ασκήσεις».



• Ένα πρώτο συμπέρασμα που μπορούμε να εξάγουμε μετά τη παράθεση αυτών των γενικών παρατηρήσεων και των ειδικών οδηγιών από τους συγγραφείς των γλωσσικών βιβλίων είναι ότι δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο γραπτό λόγο και την άσκηση των μαθητών στη γραπτή έκφραση και τονίζεται ότι η άσκηση αυτή πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική. Κάτι τέτοιο φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την βασική αρχή των προτεραιοτήτων στη χρήση και τη διδακτική αξιοποίηση της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος έπεται του προφορικού, ότι, δηλαδή, προηγείται η συστηματική και η συνεχής άσκηση των μαθητών στο προφορικό λόγο.

• Επίσης, βλέπουμε ότι δεν γίνεται καμιά αναφορά στη διδασκαλία των δομικών στοιχείων της γλώσσας (γραμματική και συντακτικό) και αυτό γιατί, υποθέτουμε, ότι η διδασκαλία αυτών των στοιχείων της γλώσσας γίνεται με συστηματικότερο τρόπο στις προηγούμενες τάξεις του Γυμνασίου. Ωστόσο, γίνεται μια μικρή, έστω, αναφορά στο λεξιλόγιο γεγονός που δηλώνει την προτροπή των συγγραφέων στους εκπαιδευτικούς να δίνουν βαρύτητα στο συστατικό αυτό στοιχείο της γλώσσας.

Αυτό που τονίζεται, όμως, με ιδιαίτερο τρόπο είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, που σημαίνει ότι η διδασκαλία νοείται ως μια συνεχής συμμετοχή και άσκηση των μαθητών στη πρόσληψη και τη παραγωγή του λόγου, η οποία παραγωγή λόγου διεξάγεται σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας. Η γλώσσα, δηλαδή, κατακτάται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα.

Άρα, σύμφωνα με τους συγγραφείς, η γλωσσική ικανότητα, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια σύνθετη δεξιότητα και όχι ως γνώση. Αυτό δηλώνει, εξάλλου, και η πρώτη παράγραφος που αναφέραμε στην αρχή αυτής της υποενότητας για την άσκηση και την καλλιέργεια των μαθητών στη προφορική και γραπτή επικοινωνία. Ότι, δηλαδή, η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στη ταυτόχρονη αρμονική ανάπτυξη όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων, της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής.

Και φυσικά η αντίληψη των συγγραφέων για την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος δηλώνεται και ρητά σε επόμενο σημείο στο οποίο, όπως είδαμε, γίνεται άμεση προτροπή προς τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν τη διδασκαλία τους με τη σύγχρονη μέθοδο της γλωσσικής διδασκαλίας, την επικοινωνιακή.

Και μέσα στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και η δυνατότητα πρωτοβουλίας που δίνεται στους εκπαιδευτικούς, στη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος, πάντα μέσα στα πλαίσια όμως του περιεχομένου του βιβλίου, να κάνει τις απαραίτητες επιλογές, ώστε και χρόνο να εξοικονομεί, αλλά και να δίνει



ουσιαστικό χαρακτήρα στη διδασκαλία του. Εάν ορισμένα τμήματα της ύλης που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο δεν ικανοποιούν τον εκπαιδευτικό, είτε γιατί δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του, είτε γιατί κρίνει ο ίδιος ότι δεν συμβαδίζουν με το επίπεδό τους, τότε του παρέχεται το δικαίωμα να ενισχύσει τη διδασκαλία του με το δικό του πρόσθετο υλικό, το οποίο, όμως, θα πρέπει να έχει χρηστικό χαρακτήρα. Και αυτή η δυνατότητα σαφώς και είναι ένα πολύτιμο προνόμιο που δίνεται σε κάθε εκπαιδευτικό, αφού μόνο αυτός γνωρίζει τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών του, καθώς και το καλύτερο τρόπο για να διδάξει ένα υλικό στο συγκεκριμένο κοινό.

Στη συνέχεια και αφού κάνουμε μια αναφορά στην οργάνωση της ύλης του τεύχους «Έκφραση – Έκθεση» της Β΄ Λυκείου, το οποίο και αποτελεί αντικείμενο της έρευνας μας, θα δούμε τι προβλέπουν οι συγγραφείς του βιβλίου για τη διδασκαλία του μαθήματος στη συγκεκριμένη τάξη.

3. 9. Η οργάνωση της ύλης στο βιβλίο «Έκφραση – Έκθεση» της Β΄ Λυκείου.

Η οργάνωση της ύλης στο συγκεκριμένο τεύχος της Β΄ τάξης του Λυκείου ακολουθεί τη πορεία της οργάνωσης της ύλης που ακολουθούν όλα τα τεύχη της σειράς «Έκφραση – Έκθεση» για το Λύκειο και που περιγράψαμε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας μας.

Τα θέματα που περιλαμβάνει το βιβλίο είναι :

1. Η είδηση : η είδηση και το σχόλιο.

: η οργάνωση και η παρουσίαση της είδησης.

2. Βιογραφικά είδη : βιογραφία, μυθιστορηματική βιογραφία.

: βιογραφικό σημείωμα.

: αυτοβιογραφία και μυθιστόρημα με αυτοβιογραφικά στοιχεία.

: αυτοβιογραφικό σημείωμα.

: απομνημονεύματα.

: ημερολόγιο.

: συστατική επιστολή.

3. Παρουσίαση και κριτική : παρουσίαση και κριτική ενός βιβλίου.

: παρουσίαση και κριτική μιας θεατρικής παράστασης.

: παρουσίαση και κριτική άλλων μορφών τέχνης.

4. Σημειώσεις και περίληψη : σημειώσεις από γραπτό λόγο



- : σημειώσεις από προφορικό λόγο.
- : περίληψη γραπτού λόγου.
- : περίληψη προφορικού λόγου.

Αυτό που διαπιστώνουμε με μία πρώτη ματιά στους τίτλους των ενοτήτων του βιβλίου είναι ότι παρουσιάζονται θέματα που έχουν να κάνουν με αυτό που ονομάζεται υφολογία, με την εξέταση, δηλαδή του ύφους και της αισθητικής εικόνας που παίρνει ο λόγος, όταν χρησιμοποιείται σε διάφορες καταστάσεις. Είναι θέματα που σχετίζονται με το δημοσιογραφικό λόγο, με τον αφηγηματικό λόγο, με τα είδη της παρουσίασης και της κριτικής και, γενικότερα, με το λόγο που απαιτεί από τους μαθητές αφαιρετικές ικανότητες και αξιολογικές κρίσεις. Είναι θέματα που αναφέρονται σε διάφορες περιστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας, θέματα που παρέχουν τη δυνατότητα να γίνει η σύνδεση της θεωρίας με τη πράξη.

Κάθε ενότητα αρχίζει με ένα κείμενο, το οποίο μπορεί να είναι από το λογοτεχνικό χώρο ή από το δημοσιογραφικό ή επιστημονικό πεδίο και το οποίο αποτελεί την αφετηρία, την εισαγωγή των μαθητών στο θέμα της γλωσσικής εργασίας. Η όλη γλωσσική εργασία καταλήγει πάντα στη γραπτή έκφραση των μαθητών, οπότε καταλαβαίνουμε ότι με το κείμενο υπαγορεύεται και το θεματικό κέντρο της διδασκαλίας, αλλά και ο τελικός στόχος της.

Το κείμενο δεν είναι για «ανάλυση», αλλά ο ρόλος του κειμένου είναι για την εισαγωγή, όπως είπαμε, στο θέμα της ενότητας. Απλά ελέγχεται η κατανόησή του με ερωτήσεις που υπάρχουν στο τέλος του κειμένου προκειμένου να εκφραστούν και να ασκηθούν προφορικά οι μαθητές και να λυθούν οι τυχόν γλωσσικές απορίες τους. Στο κείμενο αυτό βρίσκονται πάντα όλες εκείνες οι λέξεις ή οι προτάσεις που θα συναντήσουν οι μαθητές στα επόμενα μέρη της ενότητας και με τα οποία θα ασχοληθούν είτε από τη λεξικολογική τους πλευρά είτε από τη μορφοσυντακτική τους.

Το επόμενο μέρος της ενότητας είναι το λεξιλόγιο, το οποίο βλέπουμε σε όλες σχεδόν τις ενότητες του βιβλίου. Το λεξιλόγιο έχει κατά κανόνα σχέση με το κείμενο που προηγήθηκε και είναι ένα εμβόλιμο μέρος, το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις για προφορική άσκηση των μαθητών και από εργασίες για γραπτή άσκηση. Οι ερωτήσεις και οι εργασίες / ασκήσεις έχουν σχέση με τη παραγωγή και τη σύνθεση των υπό εξέταση λέξεων και παίρνουν διάφορες μορφές, όπως συμπλήρωση κενών, αντιστοίχιση στηλών, σχηματισμός προτάσεων με τις υπό εξέταση λέξεις κ.λ.π.

Το τρίτο μέρος που ακολουθεί, όπου κρίνεται σκόπιμο, είναι η οργάνωση του λόγου, η οποία σχετίζεται με τα μορφοσυντακτικά



φαινόμενα της γλώσσας. Τα φαινόμενα αυτά έχουν, επίσης, κατά κανόνα σχέση με φαινόμενα που συνάντησαν οι μαθητές στο κείμενο και στο μέρος αυτό παρουσιάζονται, αναλύονται και επιχειρείται με ασκήσεις η εφαρμογή τους σε άλλα παραδείγματα. Όπου έχει κριθεί αναγκαίο δίνονται ως σημεία αναφοράς τα βιβλία «Συντακτικό της Νέας Ελληνικής» και «Νεοελληνική Γραμματική».

Η κάθε ενότητα καταλήγει στα θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση. Στο μέρος αυτό παρατίθενται, αρχικά, κείμενα από διάφορες πηγές που στοχεύουν στη προφορική έκφραση των μαθητών, στο σχολιασμό και τη συζήτηση μέσα στη τάξη και έχουν και αυτά κατά κανόνα την ίδια θεματολογία με το πρώτο κείμενο της ενότητας. Η παράθεση και άλλων πηγών και κειμένων στο σημείο αυτό, πέρα από τη προφορική έκφραση και άσκηση των μαθητών, αποσκοπεί και στο να προσφερθούν στο μαθητή πρόσθετο υλικό και επιπλέον πληροφορίες και ιδέες για το τελικό στάδιο, που είναι η γραπτή έκφραση.

Η γραπτή έκφραση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, μπορεί να είναι ατομικές εργασίες ή να απαιτούν την ομαδική εργασία, μπορεί να πάρει τη μορφή της έρευνας ή και της αναζήτησης πληροφοριών από άλλες πηγές, εκτός του βιβλίου.

Σαν ένα πρώτο συμπέρασμα από την απλή παρατήρηση του βιβλίου, χωρίς να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες για το περιεχόμενο και τις συγκεκριμένες πληροφορίες που αυτό περιέχει, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένα βιβλίο συγχρονικού τύπου, όπως και όλα τα υπόλοιπα τεύχη της σειράς, είναι ένα βιβλίο με πλήθος κειμένων και πληροφοριών, με πολλές ερωτήσεις για τη προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών και θα μπορούσαμε να του δώσουμε το χαρακτηρισμό του «πλούσιου» βιβλίου, από την άποψη της εικονογράφησης, των χρωμάτων, των φωτογραφιών, των σχημάτων και των πινάκων που βρίσκει κανείς μέσα σε αυτό.

3. 10. Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος «Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου.

Οι οδηγίες που δίνονται από τους συγγραφείς του βιβλίου είναι χωρισμένες κατά ενότητες και έτσι θα τις παρουσιάσουμε και εμείς, προσπαθώντας, στο τέλος αυτής της ενότητας, να καταλήξουμε σε κάποια γενικά συμπεράσματα ως προς το ποιες είναι οι επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος στη συγκεκριμένη τάξη, σύμφωνα με την αντίληψη των συγγραφέων. Στη κάθε ενότητα υπάρχουν διατυπωμένοι οι γενικοί στόχοι που επιδιώκονται, υπάρχουν επισημάνσεις των συγγραφέων ως προς τα κυριότερα σημεία της ενότητας, τα οποία και θα πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα από τον εκπαιδευτικό, υπάρχει η πρόβλεψη



για τα χρονικά πλαίσια μιας διδασκαλίας και υπάρχουν και προτάσεις για τη καλύτερη δυνατή μέθοδο διδασκαλίας.

1^η ενότητα : Η Είδηση.¹⁰³

Ξεκινώντας, λοιπόν, τη «περιήγησή» μας στο βιβλίο του καθηγητή, βλέπουμε ότι οι ειδικοί στόχοι που επιδιώκονται από τους συγγραφείς του βιβλίου με τη πρώτη ενότητα, την ενότητα σχετικά με την είδηση, «είναι :

(α) να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να αφηγούνται με σύντομία, σαφήνεια και ακρίβεια.

(β) να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στα μέσα ενημέρωσης. Ειδικότερα, να ασκηθούν στη διάκριση του γεγονότος από το σχόλιο σε μια είδηση, ώστε να εξοικειωθούν με την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία των πληροφοριών τις οποίες δέχονται από τον Τύπο και τα άλλα μέσα ενημέρωσης.

Στην ενότητα αυτή η διδασκαλία αποβλέπει κυρίως στη διάκριση του σχόλιου από το γεγονός σε μια είδηση, με στόχο να καταστούν οι μαθητές υποψιασμένοι δέκτες, αλλά και αποτελεσματικοί πομποί μιας είδησης. Αυτό σημαίνει : α) να διαμορφώνουν ως δέκτες μία κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα και τις ειδήσεις που δέχονται και β) να είναι σε θέση ως πομποί να μεταδίδουν υπεύθυνα, με ακρίβεια και αντικειμενικότητα ένα νέο, αποφεύγοντας τη σύγχυση ανάμεσα στο γεγονός και το σχόλιο.»

Σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι «στην ενότητα αυτή οι μαθητές ασκούν κατεξοχήν την αφηγηματική τους ικανότητα, κατανοούν ότι ως αποδέκτες μίας είδησης πρέπει να αντλούν και ως αφηγητές να μεταδίδουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τόπο, τα πρόσωπα και τα πιθανά αίτια ενός συμβάντος. Να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες, να ιεραρχούν και τελικά να εκθέτουν με την ανάλογη έμφαση τις πληροφορίες που διαθέτουν για τα γεγονότα, να μαθαίνουν να εστιάζουν την αφήγησή τους σε αυτό που θεωρούν κάθε φορά σημαντικό για το σκοπό που επιδιώκουν, να συνοψίζουν με λίγες λέξεις το περιεχόμενο της είδησης και να ελκύουν τον αναγνώστη κεντρίζοντας τη περιέργειά του. Έτσι θα αναπτυχθεί η εκφραστική και κριτική ικανότητα των μαθητών.»

Όσον αφορά το λεξιλόγιο της ενότητας αυτής, οι συγγραφείς τονίζουν ότι «οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν τη δυνατότητα για

¹⁰³ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 127-133.



πολλαπλή ερμηνεία των σημείων στίξης» και μάλιστα προτείνουν στον εκπαιδευτικό να ασκήσει τους μαθητές του στη χρήση λεξικού.

Όσον αφορά την οργάνωση του λόγου, στην 1^η αυτή ενότητα, οι συγγραφείς τονίζουν ότι «οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στη χρήση του παραδείγματος, αναπτύσσοντας κείμενα με παραδείγματα και να αντιληφθούν ότι οι επιλογές στη σύνταξη και στη διατύπωση εξαρτώνται από το στόχο του πομπού και επηρεάζουν το νόημα και το ύφος του κειμένου».

Για το λεξιλόγιο και για την οργάνωση του λόγου προτείνονται από τους συγγραφείς διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις του βιβλίου ως σημαντικές, καθώς επίσης και εργασίες για το σπίτι. Η τελική επιλογή των ερωτήσεων και των ασκήσεων γίνεται από τον καθηγητή.

Για το τελευταίο μέρος της ενότητας, τα θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση, προτείνονται θέματα του βιβλίου για γραπτή άσκηση η οποία θα γίνει είτε στη τάξη είτε θα δοθεί ως άσκηση για το σπίτι. Τονίζεται ότι «πρόκειται για ασκήσεις που ζητούν από το μαθητή να εφαρμόσει στη πράξη όλα όσα έμαθε προηγουμένως για τη γραφή μιας είδησης». Επίσης, δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα «να δοθούν τα θέματα στους μαθητές είτε ως ατομική εργασία είτε ως ομαδική». Τα θέματα αυτά έχουν σχέση με τη πληροφόρηση, τη δημοσιογραφία, το τύπο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, θέματα, δηλαδή, άμεσα συνυφασμένα με το κεντρικό θέμα της ενότητας, την είδηση.

Κάτι που θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε είναι μια επισήμανση των συγγραφέων στην 1^η αυτή ενότητα, σύμφωνα με την οποία : «η ενότητα παρακολουθεί τον σφυγμό της εποχής, που είναι μια εποχή πληροφόρησης. Είναι ανάγκη ο καθηγητής να ανανεώνει το διδακτικό υλικό με αποκόμματα από του Τύπου που αναφέρονται σε θέματα επίκαιρα και ενδιαφέροντα για τους μαθητές. Η συλλογή των αποκομμάτων, εξάλλου, μπορεί να ανατεθεί σε ομάδες μαθητών».

Η 1^η ενότητα προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε 12 διδακτικές ώρες, εκ των οποίων οι 6 ώρες θα πρέπει να αφιερωθούν στη παραγωγή γραπτού λόγου και οι υπόλοιπες να διατεθούν για τα άλλα μέρη της ενότητας.

Παρουσιάζοντας, λοιπόν, την 1^η ενότητα του βιβλίου βλέπουμε ότι οι επιδιώξεις των συγγραφέων εστιάζονται, γενικά, στις εξής λέξεις-κλειδιά : αφήγηση, διάκριση, κριτική στάση και εφαρμογή. Φαίνεται ότι η ενότητα αυτή αποβλέπει στη καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών και στην ανάπτυξη της αναλυτικής και της κριτικής τους ικανότητας. Η αναλυτική και η κριτική ικανότητα θα καλλιεργηθούν, σύμφωνα με την αντίληψη των συγγραφέων, μέσω της άσκησης των μαθητών να διακρίνουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη και να αποκωδικοποιούν τα σημαντικά και τα λιγότερα ασήμαντα σε ένα περιεχόμενο. Η διάκριση είναι μια λέξη που τη συναντάμε συχνά στις



οδηγίες των συγγραφέων για την ενότητα αυτή, άρα θεωρούμε ότι αυτή είναι η κύρια επιδίωξη στην ενότητα της είδησης.

Μάλιστα, αναφέρονται και οι έννοιες του πομπού και του δέκτη που μας παραπέμπουν σε αυτό που ονομάζουμε επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή, όπως τονίζεται, θα πρέπει να έχει πάντα ένα σκοπό και να διαμορφώνεται σύμφωνα με τη κατάσταση, να έχει, με άλλα λόγια, ανάλογο ύφος.

Τέλος, αυτό που φαίνεται από τη σύντομη αυτή παρουσίαση των οδηγιών είναι η βαρύτητα που δίνεται στο γραπτό λόγο. Αν αναλογιστεί κανείς ότι από τις 12 ώρες που πρέπει να διδαχτεί η ενότητα αυτή, οι μισές πρέπει να διατεθούν στη γραπτή άσκηση και οι υπόλοιπες μισές στα άλλα μέρη (προφορική συζήτηση, λεξιλόγιο και οργάνωση του λόγου) καταλαβαίνει ότι υπάρχει μια πρόθεση των συγγραφέων για άσκηση περισσότερο της γραπτής έκφρασης, που θεωρείται ότι είναι η εφαρμογή στη πράξη όλων αυτών που διδάχτηκαν οι μαθητές στην ενότητα αυτή. Ο λιγότερος χρόνος φαίνεται να διατίθεται στην οργάνωση του λόγου (2 ώρες) και στο λεξιλόγιο.

2^η ενότητα : Βιογραφικά είδη.¹⁰⁴

Η ενότητα Βιογραφικά είδη «στοχεύει στο να ασκήσει τους μαθητές στον αφηγηματικό λόγο βιογραφικών ειδών». Συγκεκριμένα :

(α) να ασχοληθούν οι μαθητές με ορισμένα βιογραφικά είδη που εξυπηρετούν τις θεωρητικές και πρακτικές ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας.

(β) να κατανοήσουν ότι σε κάθε βιογραφικό είδος χρησιμοποιείται διαφορετικό ύφος και γλωσσική ποικιλία, ανάλογα με το συγκεκριμένο είδος, το σκοπό του βιογράφου και το δέκτη στον οποίο αυτός απευθύνεται.

(γ) να διαπιστώσουν, προσεγγίζοντας ποικίλα βιογραφικά είδη διαφόρων εποχών, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο έργο, τη ζωή, το χαρακτήρα ενός ατόμου και την εποχή στην οποία αυτό ζει.

Στις επισημάνσεις των συγγραφέων αναφέρεται ότι «με την αναφορά στα βιογραφικά είδη οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι ανάλογα με το περιεχόμενο και το σκοπό για τον οποίο γράφεται το κάθε είδος χρησιμοποιείται και το κατάλληλο ύφος (επίσημο, οικείο, λογοτεχνικό, επιστημονικό κτλ.), να βοηθηθούν οι μαθητές να επισημαίνουν και να διακρίνουν τα γεγονότα από τα σχόλια, να

¹⁰⁴ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 133-137.



παρατηρούν τη δομή και το περιεχόμενο ενός βιογραφικού σημειώματος, να συγκρίνουν δύο βιογραφικά σημειώματα και κυρίως να παράγουν οι ίδιοι λόγο, λαμβάνοντας υπόψη τους το σκοπό για τον οποίο γράφεται ένα βιογραφικό, το δέκτη στον οποίο απευθύνεται και τη κατάλληλη γλωσσική ποικιλία. Η ενότητα έχει σκοπό να δείξει με συγκριτικό τρόπο τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα βιογραφικά είδη, να δημιουργήσει ευαίσθητους και υποψιασμένους αναγνώστες, ικανούς να αντιλαμβάνονται το έμμεσο σχόλιο σε ένα κείμενο. Να είναι σε θέση οι ίδιοι οι μαθητές να προβάλουν σε ένα σημείωμα βιογραφικό τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα, να χρησιμοποιούν τη καταλληλότερη γλωσσική ποικιλία για να εκφραστούν. Να κατανοήσουν το ύφος των διαφόρων κειμένων και να ασκηθούν στη σύγκριση και την αντίθεση».

Το λεξιλόγιο και η οργάνωση του λόγου και πάλι προβλέπεται να διδαχτούν εμβόλιμα. Το λεξιλόγιο με τη μορφή ασκήσεων στη τάξη ή ως εργασία για το σπίτι και η οργάνωση του λόγου να διδαχτεί σε μία διδακτική ώρα.

Τα θέματα για συζήτηση και έκθεση – έκφραση στην ενότητα αυτή πρέπει να είναι σχετικά με την εργασία και την επιλογή επαγγέλματος, «προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις πρακτικές ανάγκες της ζωής και να δημιουργηθεί ένας ευρύτερος προβληματισμός των μαθητών σε ανάλογα θέματα που θα τους απασχολήσουν στη ζωή». Προτείνεται, μάλιστα, από τους συγγραφείς και ασκήσεις δραματοποίησης που «θα επιτρέψουν στους μαθητές να υποδυθούν διάφορους κοινωνικούς ρόλους που ενδεχομένως θα αναλάβουν μελλοντικά στη ζωή τους».

Ωστόσο, στην ενότητα αυτή, ως θέμα για συζήτηση και έκφραση – έκθεση, προβλέπεται και η ενασχόληση των μαθητών με ένα θέμα, το οποίο, φαινομενικά τουλάχιστον, δεν έχει άμεση σχέση με το κεντρικό θέμα της ενότητας και αυτό είναι ένα θέμα σχετικό με το φυλετικό και το κοινωνικό ρατσισμό και τις στερεότυπες αντιλήψεις. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι «ο συγκεκριμένος κύκλος των θεμάτων για συζήτηση έχει σκοπό να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές γύρω από διάφορα κοινωνικά προβλήματα και να τους ενισχύσει στη προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το κόσμο που τους περιβάλλει, τις ανθρώπινες σχέσεις και τις επιπτώσεις που προκαλούν σε αυτές οι διάφορες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα».

Η 2^η ενότητα προβλέπεται να έχει ολοκληρωθεί σε 10 διδακτικές ώρες, από τις οποίες τονίζεται ότι οι 6 θα διατεθούν για τη γραπτή άσκηση και έκφραση των μαθητών και οι υπόλοιπες στη συζήτηση στη τάξη και λιγότερο στο λεξιλόγιο και την οργάνωση του λόγου.

Προσπαθώντας και πάλι να κάνουμε μια σύνοψη των επιδιώξεων των συγγραφέων στη 2^η αυτή ενότητα, οι λέξεις – κλειδιά που εντοπίζουμε είναι : ύφος του λόγου, γλωσσική ποικιλία, κατανόηση,



διάκριση, σύγκριση και παραγωγή λόγου. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι συγγραφείς στην ενότητα αυτή επιδιώκουν να φέρουν τους μαθητές και πάλι σε επαφή με την ποικιλία στο ύφος της γλώσσας. Να δείξουν, δηλαδή, ότι το ύφος της γλώσσας πρέπει να διαμορφώνεται ανάλογα με τη περίσταση της επικοινωνίας, ανάλογα με το σκοπό και το περιεχόμενο της επικοινωνίας.

Και στην ενότητα αυτή κυριαρχεί το σχήμα : πομπός – δέκτης – σκοπός επικοινωνίας και ανάλογα με το σχήμα αυτό διαμορφώνεται το ύφος της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί (θερμό – ψυχρό – ουδέτερο – επίσημο – τυπικό). Ο τρόπος που προτείνουν για τη καλύτερη κατανόηση τού σχήματος αυτού είναι η σύγκριση κειμένων που έχουν γραφεί για διαφορετικούς σκοπούς και η παραγωγή κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Ανώτερος στόχος των συγγραφέων φαίνεται να είναι η καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών και η παραγωγή λόγου και πάλι με βάση τις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Τέλος, παρατηρούμε ότι, όπως και στην πρώτη ενότητα, έτσι και στη δεύτερη η βαρύτητα δίνεται πρώτα στην άσκηση του γραπτού λόγου (6 ώρες από τις 10 συνολικά), ύστερα στην άσκηση του προφορικού λόγου και πολύ λιγότερο απαιτείται η ενασχόληση των μαθητών με το λεξιλόγιο και τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα του λόγου.

3^η ενότητα : Παρουσίαση – Κριτική.¹⁰⁵

Οι ειδικοί στόχοι της 3^{ης} κατά σειρά ενότητας του βιβλίου, σχετικά με τη παρουσίαση και την κριτική «είναι :

(α) να επισημάνουν οι μαθητές τις διαφορές ανάμεσα στη παρουσίαση ενός αντικειμένου (βιβλίου, έργου τέχνης κτλ.) και στη κριτική του αποτίμηση.

(β) να προσεγγίσουν τα διάφορα είδη παρουσίασης και κριτικής (π.χ. βιβλιοπαρουσίαση – βιβλιοκριτική).

(γ) να αποκτήσουν την ικανότητα να παρουσιάζουν επαρκώς ένα αντικείμενο και να το αξιολογούν κριτικά με τεκμηριωμένα επιχειρήματα.

Επιδιώκεται, επιπλέον, να καλλιεργήσουν οι μαθητές παράλληλα με τη κριτική σκέψη και την εκφραστική τους ικανότητα, για να αντιμετωπίζουν με ευχέρεια διάφορα θέματα στη καθημερινή τους επικοινωνία».

Σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι «πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές να εντοπίζουν τις αξιολογικές κρίσεις του κριτικού και να σχολιάζουν τη

¹⁰⁵ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 138 - 141.



τεκμηρίωση των κρίσεων αυτών. Να κατανοήσουν τη χρήση του σύνθετου λόγου».

Στην ενότητα αυτή προβλέπεται από τους συγγραφείς περισσότερη ενασχόληση των μαθητών με τις ασκήσεις του λεξιλογίου, αλλά και με την οργάνωση του λόγου. Μάλιστα, η οργάνωση του λόγου στην ενότητα αυτή έχει σκοπό να «φέρει τους μαθητές σε μια πρώτη επαφή με τρόπους οργάνωσης του λόγου που θα διδαχθούν συστηματικότερα στη Γ' Λυκείου».

Τα θέματα για συζήτηση και έκφραση – έκθεση είναι σχετικά με τη τέχνη και τη κριτική έργου τέχνης και με τη κριτική / αξιολόγηση του ατόμου και την αυτοκριτική.

Η ενότητα πρέπει να ολοκληρωθεί σε 10 διδακτικές ώρες, από τις οποίες, παρατηρούμε ότι οι 4 ώρες θα πρέπει να αφιερωθούν στην γραπτή έκφραση.

Και σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται ένα ακόμη είδος λόγου, ο σύνθετος λόγος. Φαίνεται ότι επιδίωξη των συγγραφέων είναι και πάλι να ασκηθούν οι μαθητές στη χρήση του λόγου σε διάφορες περιστάσεις και. Μάλιστα, αυτή τη φορά σε λόγο πιο επίσημο και πιο τυπικό. Να ασκηθούν, επίσης, στην επεξεργασία αυτού του λόγου, που σημαίνει να μπορούν να ξεχωρίζουν τον επίσημο λόγο που χρησιμοποιείται σε μια παρουσίαση από τον επίσημο λόγο που χρησιμοποιείται για μια κριτική αξιολόγηση, με απώτερο βέβαια στόχο να καταστούν ικανοί να εκφραστούν γραπτά και προφορικά με ανάλογο λόγο.

Πέρα από τη παρουσίαση των γλωσσικών ποικιλιών, ωστόσο, σκοπός στην ενότητα αυτή, όπως ορίζεται από τους συγγραφείς, πρέπει να είναι και πάλι η καλλιέργεια της αναλυτικής και της κριτικής ικανότητας. Οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν με το περιεχόμενο και τις ασκήσεις της ενότητας να αναλύουν μια επικοινωνία στα διάφορα μέρη της και να διακρίνουν απόψεις και θέσεις και να προχωρούν σε κρίσεις, εκτιμήσεις, σχολιασμούς πρώτα πάνω σε ειδικά θέματα και κατ' επέκταση σε διάφορα θέματα της καθημερινής επικοινωνίας και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους κάθε φορά.

4^η ενότητα : Σημειώσεις – Περίληψη.¹⁰⁶

Η τελευταία ενότητα του βιβλίου χωρίζεται σε δύο μέρη, τις σημειώσεις και τη περίληψη. Πρέπει να αναφέρουμε ότι οι συγγραφείς του βιβλίου προτείνουν στους καθηγητές να ξεκινήσουν τη διδασκαλία

¹⁰⁶ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 120 - 127.



τους από την ενότητα αυτή ή μπορούν ακόμη να διδάξουν την ενότητα αυτή παράλληλα με την πρώτη ενότητα του βιβλίου, τη σχετική με την είδηση. Η ενότητα αυτή πρέπει να ολοκληρωθεί σε 8 διδακτικές ώρες, από τις οποίες σε 4 διδακτικές ώρες θα διδαχτεί το πρώτο μέρος της, οι σημειώσεις και στις υπόλοιπες 4 ώρες το δεύτερο μέρος της, η περίληψη.

«Στόχοι της ενότητας είναι :

(α) να ασκηθούν οι μαθητές στην αφαιρετική διαδικασία με την οποία κρατάμε τα ουσιώδη και παραλείπουμε τα επουσιώδη, ανάλογα φυσικά με το σκοπό για τον οποίο εργαζόμαστε.

(β) να κατακτήσουν ένα λόγο σαφή και νοηματικά πυκνό, οξύνοντας παράλληλα τη κριτική τους ικανότητα».

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά το πρώτο μέρος, το σχετικό με τις σημειώσεις, προβλέπεται «οι μαθητές να ασκηθούν στην επισήμανση των λέξεων – φράσεων, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στο ουσιώδες που θα καταγραφεί στις σημειώσεις. Να εντοπίζουν τα κύρια συστατικά μιας παραγράφου, να παρουσιάζουν παραλλαγές σημειώσεων από την ίδια παράγραφο, να επισημαίνουν τις διαρθρωτικές λέξεις και να κατανοήσουν ότι ο τρόπος καταγραφής ενός γεγονότος, μιας πράξης είναι ανάλογος του σκοπού για τον οποίο γίνεται η καταγραφή».

Στο πρώτο αυτό μέρος, δηλαδή, επιχειρείται να ασκηθούν οι μαθητές στον τρόπο που θα κρατούν σημειώσεις, τόσο από το γραπτό λόγο, όσο και από το προφορικό. Να ασκηθούν οι μαθητές στην αναζήτηση των στοιχείων εκείνων που είναι σημαντικά για ένα θέμα, κάτι που απαιτεί κριτική ικανότητα. Αυτή, φαίνεται να είναι και εδώ η βασική επιδίωξη των συγγραφέων.

Στο δεύτερο μέρος της 4^{ης} ενότητας, το σχετικό με την περίληψη, επισημαίνεται ότι «επιδιώκεται η κατανόηση ενός κειμένου, η πληροφόρηση των άλλων με λιτό και σαφή τρόπο για το περιεχόμενο αυτού του κειμένου, η διάκριση του αναγκαίου από το περιττό και η δόμηση ενός κειμένου με συνοχή και συνεκτικότητα».

Για αυτό το λόγο, προφανώς, πρέπει να αφιερωθούν, σύμφωνα με τους συγγραφείς, 3 διδακτικές ώρες σε θέματα για παραγωγή γραπτού λόγου, από τις 4 διδακτικές ώρες συνολικά που προβλέπονται για τη διδασκαλία του δεύτερου αυτού μέρους. Ειδικότερα, τα θέματα που θα πρέπει να αναπτυχθούν από τους μαθητές με τη μορφή γραπτού κειμένου στις 3 αυτές ώρες είναι θέματα που «αφορούν τη λακωνικότητα στο λόγο, τη χρήση συντομογραφιών και γενικότερα την οικονομία χρόνου στη γλωσσική επικοινωνία».

Αυτό που γίνεται αντιληπτό και από τη τελευταία αυτή ενότητα είναι ότι για ακόμη μια φορά οι συγγραφείς του βιβλίου επιδιώκουν να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με το ύφος της γλώσσας, με τις διάφορες μορφές που αυτή μπορεί ή πρέπει να παίρνει ανάλογα κάθε φορά με τον



σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται και πάντα μέσα στα ειδικά πλαίσια της επικοινωνίας που εμφανίζεται.

Συμπερασματικά και αφού παραθέσαμε τις οδηγίες των συγγραφέων του βιβλίου που, επομένως, δηλώνουν και τις επιδιώξεις τους για την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Β' τάξη του Λυκείου, άρα και κατ' επέκταση τις επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος, μπορούμε να κάνουμε κάποια γενικότερα σχόλια για το συγκεκριμένο βιβλίο.

Καταρχήν, θα λέγαμε ότι το στοιχείο που είναι πολύ έντονο στο βιβλίο είναι το στοιχείο της υφολογίας της γλώσσας. Παρουσιάζεται, δηλαδή, η γλώσσα στις διάφορες μορφές της, στις διάφορες ποικιλίες της, πάντα σε σχέση με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται κάθε φορά. Η περίπτωση διαμορφώνει το λόγο και τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Ο πομπός και ο δέκτης, όπως άλλωστε αναφέρεται αρκετές φορές από τους συγγραφείς, καθορίζουν την αισθητική εικόνα της γλώσσας. Εντάσσοντας, λοιπόν, στο βιβλίο διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, οι συγγραφείς επιδιώκουν να ασκήσουν τους μαθητές στη χρήση του κατάλληλου λόγου για τη κάθε φορά διαφορετική περίπτωση.

Παράλληλα με τη παρουσίαση των γλωσσικών ποικιλιών και μέσω αυτών επιδιώκεται και η καλλιέργεια διάφορων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών. Συνοψίζοντας τα βασικά σημεία των επιστημάνσεων των συγγραφέων που αναφέρονται στο ζήτημα αυτό, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα : το περιεχόμενο του βιβλίου είναι τέτοιο που λειτουργεί ή πρέπει να λειτουργεί, κυρίως, για τη καλλιέργεια της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών, της κριτικής τους ικανότητας και των αξιολογικών τους κρίσεων. Οι μαθητές θα πρέπει να καταστούν ικανοί να διατυπώνουν προσωπικές κρίσεις για διάφορα θέματα, να προχωρούν σε προσωπικές αξιολογήσεις, να αποκτήσουν σαφή λόγο (προφορικό και γραπτό), να γίνουν αποτελεσματικοί πομποί, που σημαίνει να μεταδίδουν το μήνυμά τους με τρόπο κατανοητό στο δέκτη, αλλά και αποτελεσματικοί δέκτες, που σημαίνει να μπορούν να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που δέχονται.

Από τις βασικές επιδιώξεις των συγγραφέων φαίνεται να είναι η καλλιέργεια της ικανότητας για διάκριση - ανάλυση (λέξη που τη συναντήσαμε σε όλους σχεδόν τους γενικούς στόχους κάθε ενότητας αυτού του βιβλίου) των σημαντικών από τα λιγότερα σημαντικά. Το να διακρίνει κανείς τα ουσιώδη από τα επουσιώδη είναι μια διαδικασία που απαιτεί λογική σκέψη και αφαιρετική ικανότητα και επιτυγχάνεται μόνο με συνεχή και συστηματική άσκηση των μαθητών και έκθεσή τους σε καταστάσεις επικοινωνίας που ευνοούν την άσκηση κριτικής από τη μεριά τους.



Απώτερος στόχος, όπως αντιλαμβανόμαστε, των συγγραφέων είναι η παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού) από τους μαθητές, του λόγου εκείνου που θα έχει συγκεκριμένο σκοπό, άρα και συγκεκριμένο ύφος. Για αυτό, άλλωστε, για όλες τις ενότητες του βιβλίου προβλέπεται, η άσκηση των μαθητών στη προφορική έκφραση και, κυρίως, στη παραγωγή γραπτού λόγου.

Ο γραπτός λόγος φαίνεται ότι κυριαρχεί, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι τις μισές περίπου διδακτικές ώρες από το σύνολο των διδακτικών ωρών που θα χρειαστεί ο καθηγητής να ολοκληρώσει μια ενότητα, πρέπει να τις αφιερώνει στην άσκηση του γραπτού λόγου. Η σημασία που δίνεται στο γραπτό λόγο φαίνεται και από το γεγονός ότι μετά από την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ώρας προβλέπεται και γραπτή εργασία για το σπίτι.

Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να αναφέρουμε, όσον αφορά τη γενική αποτίμηση των οδηγιών προς τους καθηγητές για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, είναι τα περιθώρια πρωτοβουλίας που δίνονται στους εκπαιδευτικούς. Τα περιθώρια αυτά αφορούν και την ύλη της διδασκαλίας, αλλά έχουν να κάνουν και με τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν το συγκεκριμένο περιεχόμενο.

Σαφώς και προτείνονται ασκήσεις και εργασίες, σαφώς και τονίζονται τα βασικά σημεία του βιβλίου που θα πρέπει να διδαχτούν, αλλά το πώς θα παρουσιαστεί το νέο περιεχόμενο στη τάξη αφήνεται στην «δικαιοδοσία» του καθηγητή. Δίνεται, δηλαδή, η δυνατότητα στο καθηγητή να χρησιμοποιήσει, κατά την διδασκαλία του, και δικές του ερωτήσεις και ασκήσεις και δικό του υλικό και να το προτείνει και στους μαθητές του.

Βέβαια, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν τα περιθώρια πρωτοβουλίας που δίνονται είναι πραγματικά ή πλασματικά, γιατί δεν ξέρουμε κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί έξω από τα πλαίσια του σχολικού βιβλίου, αφού με βάση την ύλη του βιβλίου θα γίνει η τελική αξιολόγηση των μαθητών. Η ακόμη δεν γνωρίζουμε ποια είναι τα κριτήρια για το «αυθεντικό» υλικό, όπως αναφέρεται στο βιβλίο, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός.

Είναι χαρακτηριστικό, εξάλλου, το παράδειγμα εκπαιδευτικού σε σχολείο της Αττικής που πρότεινε στους μαθητές του ένα λογοτεχνικό βιβλίο για μελέτη («Η αγάπη άργησε μια μέρα», της Λιλής Ζωγράφου) και αντιμετώπισε όχι μόνο την οργή των γονέων των μαθητών του, αλλά και την απόσπασή του. Αξίζει, επίσης, να αναφερθούμε και σε αποτελέσματα έρευνας που έδειξαν ότι παρά τη κριτική που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στο περιεχόμενο των βιβλίων και το αναλυτικό πρόγραμμα, η συντριπτική τους πλειοψηφία (85 %) συμβουλεύεται τις



οδηγίες που εμπεριέχονται στο βιβλίο του καθηγητή, άρα συμπεραίνουμε ότι κινούνται με βάση αυτό.¹⁰⁷

Καταλήγοντας, λοιπόν, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι το βιβλίο έτσι και αλλιώς παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι οι επιδιώξεις των συγγραφέων ενός σχολικού βιβλίου είναι αυτές που καθορίζουν τη διδακτική διαδικασία. Οι επιδιώξεις αυτές φαίνονται καλύτερα αν κοιτάξει και αν αναλύσει κανείς το περιεχόμενο των ίδιων των βιβλίων και όχι μόνο τις οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Και όταν λέμε περιεχόμενο, εννοούμε τα κείμενα που υπάρχουν στα βιβλία, τις πληροφορίες που δίνονται στις διάφορες ενότητες και τις ερωτήσεις που περιέχονται στα σχολικά βιβλία.

Λόγω του αντικείμενου της εργασίας μας, το δικό μας ενδιαφέρον σχετικά με το βιβλίο της «Έκφρασης – Έκθεσης» της Β' Λυκείου θα στραφεί στις ερωτήσεις που περιέχει το συγκεκριμένο βιβλίο και όχι στα κείμενα και τις γενικότερες πληροφορίες που μπορεί να αντλήσει κανείς από αυτό. Έτσι, λοιπόν, η ενότητα που ακολουθεί είναι αφιερωμένη στην ερώτηση : στον ρόλο της ερώτησης στην εκπαιδευτική πράξη, στις ικανότητες που καλλιεργεί η ερώτηση και στα διάφορα είδη τους.

¹⁰⁷ Καζαμίας, Ανδρέας Μ. – Κασσωτάκης, Μιχάλης : «Ελληνική Εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ.353.



4. Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.

4. 1. Εννοιολογικές διευκρινήσεις.

Η δημιουργικότητα, η συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί μέσα από τη προσφορά και την ύπαρξη ερεθισμάτων που είναι ικανά να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του. Τα ερεθίσματα αυτά πρέπει να είναι τέτοια που να δημιουργούν απορίες, προβλήματα και ερωτήματα στο μαθητή προκειμένου να τον εμπλέξουν σε μια διαδικασία διερεύνησης.

Στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας για τη προσφορά της γνώσης χρησιμοποιούνται ποικίλοι τρόποι και μέσα που συμβάλουν στη διέγερση της έμφυτης ανάγκης του ατόμου να γνωρίσει. Ένα τέτοιο μέσο που είναι ικανό να προκαλέσει το ενδιαφέρον και κατ' επέκταση τη συμμετοχή του μαθητή προσφέρεται με τη μορφή της ερώτησης.

Εάν θέλαμε να δώσουμε έναν ορισμό στη λέξη «ερώτηση» στη διδακτική πραγματικότητα, θα λέγαμε ότι η ερώτηση, γενικά, είναι μια πρόταση – ερέθισμα, η οποία αποσκοπεί στην απάντηση από τη μεριά των μαθητών σχετικά με ένα θέμα, ένα πρόβλημα και κατά συνέπεια αποσκοπεί στην άντληση πληροφοριών για τις απόψεις, τις γνώσεις και τις πληροφορίες που διαθέτουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Η ερώτηση στη διδακτική πράξη, επομένως, παίρνει μια άλλη διάσταση σε σύγκριση με άλλα επικοινωνιακά πλαίσια της καθημερινής ζωής, καθώς δεν πρόκειται πια για ένα τυχαίο φραστικό σχήμα ή κατασκευάσμα, αλλά για ένα «όργανο» ή ένα μέσο με συγκεκριμένη συγκρότηση, η οποία συγκρότηση προσδιορίζεται πάντα από κάποιο καθορισμένο διδακτικό σκοπό.¹⁰⁸ Και αυτό είναι αυτονόητο, αν σκεφτεί κανείς ότι η ίδια η διδακτική πράξη διαμορφώνεται πάντα έχοντας ως βάση της ένα συγκεκριμένο σκοπό. Άρα, και η ερώτηση στα πλαίσια αυτής της σχεδιασμένης διδακτικής πράξης έχει μια συγκεκριμένη μορφή και αποβλέπει σε ένα συγκεκριμένο σκοπό.

Επομένως, όποιος κάνει λόγο για την ερώτηση στα πλαίσια της διδασκαλίας είναι υποχρεωμένος να εξετάζει, κάθε φορά, δύο βασικές παραμέτρους : το «πώς» και το «γιατί» της ερώτησης. Αυτό υποδηλώνει ότι η ερώτηση που υποβάλλεται στο μαθητή δεν υποβάλλεται τυχαία, αλλά αντίθετα υποβάλλεται για κάποιο συγκεκριμένο και ιδιαίτερο λόγο και γι' αυτό παίρνει, κάθε φορά, μια ορισμένη μορφή. Έτσι, μπορεί να έχουμε ερωτήσεις που απαιτούν προφορική ή γραπτή απάντηση, μπορεί να είναι σύντομες ερωτήσεις ή εκτενείς κ.τ.λ.

¹⁰⁸ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 13.



„Αυτές τις δύο παραμέτρους της ερώτησης στη διδακτική πράξη θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια του κειμένου μας.

4. 2. Ο ρόλος της ερώτησης στη διδακτική διαδικασία.

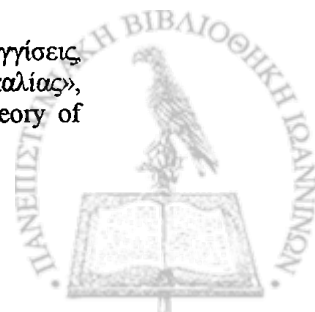
Πριν κάνουμε λόγο για συγκεκριμένες ικανότητες που καλλιεργούν οι ερωτήσεις σε διάφορα επίπεδα, οφείλουμε να κάνουμε μια αναφορά στο ρόλο που παίζει η ερώτηση, γενικά, στη διαδικασία της διδασκαλίας. Αυτό, ίσως, μας βοηθήσει να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα την αξία και τη χρησιμότητα της ερώτησης ως διδακτικού μέσου και να αντιληφθούμε τη λειτουργική της διάσταση.

Αν προσπαθούσαμε, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία,¹⁰⁹ να κάνουμε μια συνοπτική λίστα με τους ρόλους που παίζει η ερώτηση στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, τότε αυτή η λίστα θα έπαιρνε την εξής μορφή :

- πρόκληση ενδιαφέροντος και περιέργειας.
- προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος σε ένα πρόβλημα.
- διέγερση μαθητών για να ρωτήσουν.
- προαγωγή σκέψης και αντίληψης ιδεών.
- επανάληψη περιεχομένου που διδάχτηκε.
- βοήθεια ανάκλησης γεγονότων και πληροφοριών.
- ενδυνάμωση πρόσφατης γνώσης.
- εμπάθυνση ύστερα από μια απάντηση.
- ενθάρρυνση αυτοαξιολόγησης.
- διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.
- δόμηση μάθησης.
- ενθάρρυνση υψηλότερου επιπέδου σκέψης.
- ευκαιρία έκφρασης συναισθημάτων.
- διάγνωση και έλεγχος.

Αν, τώρα, επιχειρούσαμε να κάνουμε μια σύνθεση αυτών των στοιχείων και μια ευρύτερη ανάλυσή τους, θα καταλήγαμε σε πέντε γενικότερες κατηγορίες της διδακτικής πραγματικότητας αναφορικά με τις οποίες μπορούμε να αναλύσουμε το ρόλο και τη λειτουργία της ερώτησης :

¹⁰⁹ Γαλιάνης, Γ. Ν. : «Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων», Θεωρητικές – πρακτικές προσεγγίσεις, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1993, σελ. 343 και Παπανδρέου, Α. Π. : «Μεθοδολογία της διδασκαλίας», Λευκωσία, 1993, σελ.188-189 και Macmillan, C. J. B. – Garrison, J. W. : «A logical theory of teaching», Erotetics and Intentionality, Dordrecht, Boston, London, 1988, σελ. 168-170.



α. Δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στη τάξη.

- Η διδασκαλία είναι μια μορφή επικοινωνίας που συντελείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Για να έχει, όμως, η επικοινωνία αυτή αποτελεσματικότητα είναι αναγκαία η ύπαρξη δύο προϋποθέσεων. Από τη μια μεριά θα πρέπει να δίνονται αρκετές ευκαιρίες για ικανοποίηση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών και από την άλλη μεριά θα πρέπει η όλη διαδικασία της διδασκαλίας να είναι ανάλογη με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Οι ερωτήσεις, λοιπόν, είναι ένα μέσο που μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην εξασφάλιση αυτών των δύο προϋποθέσεων.

Ο μαθητής αντιλαμβάνεται την ερώτηση, όχι μόνο ως μέσο για την αξιολόγησή του, αλλά και ως ένα τρόπο σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, όταν η ερώτηση που του υποβάλλεται συνδέεται με το συναισθηματικό τομέα, με τις στάσεις και τα συναισθήματά του. Η ερώτηση έχει από τη φύση της μια δυναμική ως πρόκληση αντίδρασης και ως πρόσκληση απόκρισης¹¹⁰, επομένως, ακολουθεί μια πορεία που ξεκινά από τη προσέγκυση της προσοχής του μαθητή, στη συνέχεια περνά στη δημιουργία ενδιαφέροντος για κάποιο θέμα και καταλήγει στην έκφραση των προσωπικών του πεποιθήσεων.

Άρα, με τις ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ξεκινήσει μια συζήτηση μέσα στη τάξη, να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για ένα θέμα, να κεντρίσει τη περιέργειά τους, να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, να προάγει το διάλογο μεταξύ των μαθητών, άρα και το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων, να «ζωντανέψει» μια συζήτηση. Με τις ερωτήσεις, επίσης, παρέχεται σε όλους τους μαθητές η δυνατότητα να μιλούν και να εκφράζονται. Ακόμη και οι μαθητές που γενικά διστάζουν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση διευκολύνονται, όταν οι ερωτήσεις που υποβάλλονται έχουν σχέση με τις στάσεις και τα συναισθήματά τους.¹¹¹

Οι ερωτήσεις, επίσης, παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργούν και σαν πομποί, τους ασκούν, δηλαδή, όχι μόνο ως ακροατές, αλλά και ως ομιλητές, γιατί οι μαθητές μπορούν να κάνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις για διευκρινίσεις, για συμπληρωματικές πληροφορίες, ενώ παράλληλα υποβάλλοντας ερωτήσεις και στους συμμαθητές τους μπορούν να ανακαλύψουν πολλές πλευρές ενός θέματος και η όποια γνώση προκύψει να είναι αποτέλεσμα συζήτησης και διερεύνησης.

¹¹⁰ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 25.

¹¹¹ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 141.



Η ερώτηση, λοιπόν, μπορεί να συμβάλλει στην ενθάρρυνση και την εξασφάλιση της συμμετοχής του κάθε μαθητή στη κοινή μαθησιακή προσπάθεια και να αποτρέψει την απομόνωσή του μέσα στη τάξη. Η λειτουργία αυτή της ερώτησης επιτυγχάνεται ακόμη καλύτερα όταν αυτή ανταποκρίνεται στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό για το μαθητή να αισθάνεται ότι η ερώτηση που του απευθύνεται είναι στις δυνατότητές του και ότι διαθέτει τις γνώσεις και τις πληροφορίες εκείνες που απαιτούνται για να δώσει την απάντησή του. Με την έννοια αυτή η ερώτηση ως διδακτικό μέσο μπορεί να ενεργοποιήσει το μαθητή, με αποτέλεσμα να αισθάνεται την ικανοποίηση της δημιουργικής και ευχάριστης ενασχόλησης με ένα αντικείμενο που τον ενδιαφέρει, αλλά και που γνωρίζει πώς να το «χειριστεί».¹¹²

Εάν ένας εκπαιδευτικός καταφέρει να χρησιμοποιήσει τις ερωτήσεις προς τις κατευθύνσεις αυτές, τότε θα έχει εξασφαλίσει και το ευνοϊκό περιβάλλον μέσα στη τάξη του. Ο συναισθηματικός κόσμος των μαθητών, άλλωστε, ικανοποιείται μέσα σε ένα κλίμα που το χαρακτηρίζει η κατανόηση, ο σεβασμός των απόψεών του και η αποδοχή των θέσεών του και οι ερωτήσεις κατά τη διδακτική πράξη έχουν αυτή τη δυνατότητα να δημιουργήσουν, δηλαδή, μια ζεστή και φιλική ατμόσφαιρα μέσα στη τάξη.

β. Κατανόηση και εμπέδωση του μαθήματος.

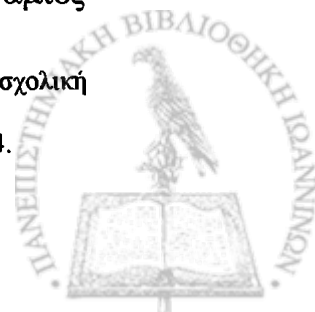
Η κατανόηση και η εμπέδωση της γνώσης γίνεται με ερωτήσεις που τονίζουν την άσκηση ή την επανάληψη εννοιών που έχουν ήδη διδαχτεί οι μαθητές. Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι οι πρώτες εντυπώσεις από τη διδασκαλία χρειάζονται ενδυνάμωση προκειμένου να γίνουν κτήμα των μαθητών.¹¹³

Στο σημείο, λοιπόν, αυτό οι ερωτήσεις επιτελούν μια πολύ σημαντική λειτουργία στη διδακτική διαδικασία, αφού παρέχουν τη δυνατότητα για επαναλήψεις, για περαιτέρω διευκρινήσεις και για αποσαφηνίσεις εννοιών και πληροφοριών, για αναζήτηση πρόσθετου υλικού, σχετικού με αυτό που ήδη έχει παρουσιαστεί στους μαθητές προκειμένου να ενισχυθεί η ήδη αποκτηθείσα γνώση.

Επιπλέον, οι ερωτήσεις διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει αν οι μαθητές του κατανόησαν την ύλη και σε ποιο βαθμό, άρα και σε ποια σημεία της ύλης θα πρέπει να επανέλθει, σε ποια σημεία θα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα και να επιμείνει, αλλά και ποιους μαθητές θα πρέπει να ενισχύσει περισσότερο. Η ερώτηση είναι το βασικότερο μέσο για να έλθουν στην επιφάνεια τα κενά και οι αδυναμίες

¹¹² Κωνσταντίνου, Ι. Κ. : «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική», εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, 2000, σελ. 68.

¹¹³ Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 14.



των μαθητών σχετικά με τη ύλη που έχουν διδαχθεί. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρώσει τη προσοχή του στους τομείς που διαπιστωθούν ελλείψεις από τη μεριά των μαθητών και να τους ανατροφοδοτήσει με επιπλέον ερωτήσεις και ασκήσεις.

Αν δεν επιτευχθεί η διαδικασία αυτή της κατανόησης και της εμπέδωσης της γνώσης είναι σχεδόν αδύνατο το πέρασμα του μαθητή στο επόμενο στάδιο της επαφής με τη νέα γνώση. Είναι γνωστή, εξάλλου, η σημασία που έχει η χρήση και η μεταβίβαση αποκτημένων αρχών, εννοιών και γνώσεων για την επίλυση νέων προβλημάτων και καταστάσεων.¹¹⁴ Επομένως, οι ερωτήσεις στη διδακτική πράξη προσφέρουν και τη δυνατότητα για την απαραίτητη σύνδεση της παλιάς και της νέας γνώσης. Ο μαθητής μπορεί να αξιοποιήσει τις εμπειρίες του για να προχωρήσει σε νέους προβληματισμούς και να τις επεκτείνει σε άλλες νέες γνώσεις.

γ. Αναζήτηση της γνώσης.

Η διδασκαλία δεν έχει κανένα νόημα αν εξαντλείται στα χρονικά περιθώρια της μιας διδακτικής ώρας και αν ο στόχος της είναι μόνο η παρουσίαση της νέας γνώσης. Αντίθετα, θεωρούμε ότι η ουσία της διδασκαλίας έγκειται, όχι μόνο στο να μαθαίνουν τα παιδιά, αλλά κυρίως στο να ασκηθούν στο τρόπο που θα μαθαίνουν και οι ερωτήσεις αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προς αυτή τη κατεύθυνση.

Με τις κατάλληλες ερωτήσεις ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προσανατολίζει, κάθε φορά τη συζήτηση σε νέους τομείς, σε νέα θέματα και σε νέους προβληματισμούς που θα απαιτούν από τους μαθητές του την αναζήτηση νέων πληροφοριών και ποικίλων λύσεων για την επίλυσή τους και θα τους ωθούν στη περαιτέρω ενασχόλησή τους με αυτά τα θέματα και στη συστηματική διερεύνησή τους και πέρα από τα όρια της διδακτικής ώρας.

Ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές την εύρεση πληροφοριών από πηγές εξωσχολικές, όπως, εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία λογοτεχνικά ή επιστημονικά, εγκυκλοπαίδειες ή ερωτήσεις που παρακινούν τους μαθητές να επισκεφτούν διάφορους χώρους για να αντλήσουν πληροφορίες και στοιχεία, όπως μουσεία, βιβλιοθήκες, διάφορες υπηρεσίες ή συναντήσεις με ανθρώπους αρμόδιους ως προς ένα θέμα είναι ερωτήσεις – κίνητρα που μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και πληροφόρηση.

Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι οι μαθητές με αυτό τον τρόπο ενισχύουν τις γνώσεις τους, πλουτίζουν τις εμπειρίες τους, οξύνουν τη

¹¹⁴ Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 14.



κρίση τους, έρχονται σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν έτσι και αλλιώς στη καθημερινή τους ζωή και μετά το σχολείο, ανακαλύπτουν τρόπους και χώρους που μπορούν να απευθύνονται για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν και γενικά αποκτούν όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους είναι χρήσιμα και στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους.

Τα παιδιά μαθαίνουν στην αναζήτηση της γνώσης και όχι στη παθητική απόκτησή της και την απλή αναπαραγωγή της, ασκούνται στη συστηματική ενασχόληση, μελέτη και διερεύνηση με ένα θέμα και συμμετέχουν δημιουργικά με ενεργό ρόλο. Οι γνώσεις, άλλωστε, που αποκτώνται με αυτή τη διερεύνηση έχουν ουσιαστικό περιεχόμενο και κυρίως διάρκεια.¹¹⁵

δ. Ανάπτυξη και ενίσχυση πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή.

Μέσω των ερωτήσεων αναπτύσσονται και καλλιεργούνται στους μαθητές πολλές και ποικίλες ικανότητες σε διάφορους τομείς.

Συγκεκριμένα, με τις ερωτήσεις αναπτύσσονται, καταρχήν, οι λεγόμενες μνημονικές ικανότητες. Οι ικανότητες αυτές καλλιεργούνται με ερωτήσεις που απαιτούν από τους μαθητές την ανάκληση πληροφοριών που υποτίθεται ότι έχουν ήδη διαβάσει ή ότι έχουν ήδη ακούσει. Είναι οι πληροφορίες αυτές που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη των μαθητών και με τις ερωτήσεις απλά απαιτείται από τους μαθητές να τις ξαναθυμηθούν.

Οι ερωτήσεις καλλιεργούν, επίσης, ικανότητες οργάνωσης μιας απάντησης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με τις κατάλληλες ερωτήσεις μαθαίνουν, όχι μόνο να ανακαλούν από τη μνήμη τους πληροφορίες, αλλά να ανακαλούν εκείνες τις πληροφορίες και τις γνώσεις που κρίνονται απαραίτητες για ένα θέμα ή για ένα πρόβλημα, μαθαίνουν να τις επιλέγουν και να τις ταξινομούν προκειμένου να οργανώσουν την απάντησή τους και να επιλύσουν το πρόβλημα που τους δίνεται.

Από την άλλη, με τις κατάλληλες ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν και αιτιολογικές ικανότητες. Οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στην αιτιολόγηση των απόψεων των μαθητών και όχι απλά και μόνο στην έκφρασή τους. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, ασκούνται κάθε φορά στη δικαιολόγηση της γνώμης τους, άρα μαθαίνουν να σκέφτονται και έτσι ενισχύονται στη προσπάθειά τους να αντιμετωπίζουν με κριτική στάση και αντίληψη τα διάφορα φαινόμενα και τις καταστάσεις της ζωής.

¹¹⁵ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000,σελ. 142.



Ένα άλλο είδος ικανοτήτων που καλλιεργούνται μέσω των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη είναι και οι ικανότητες για σύγκριση και για εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο μαθητής, δηλαδή ασκείται στη μελέτη διαφόρων απόψεων που έχουν διατυπωθεί για ένα ζήτημα και στη σύγκριση και την αντιπαράθεση αυτών των απόψεων προκειμένου να ανακαλύψει τα κοινά τους σημεία και τα σημεία στα οποία διαφέρουν, έτσι ώστε να μπορέσει να τις κρίνει και να υιοθετήσει τελικά την άποψη που τον εκφράζει καλύτερα.

Παράλληλα με τις συγκριτικές ικανότητες κινούνται και οι συμπερασματικές. Οι ερωτήσεις ασκούν τον μαθητή να συγκεντρώνει όλες τις πληροφορίες που διαθέτει για ένα θέμα, να τις εξετάζει, να τις συνοψίζει και να καταλήγει στη διατύπωση σχετικών συμπερασμάτων όσον αφορά το περιεχόμενο αυτών των πληροφοριών, την ορθότητά τους αλλά και τις τυχόν ελλείψεις τους. Οι συγκριτικές και οι συμπερασματικές ικανότητες δεν θεωρούνται αυτονόητες, αλλά χρειάζονται συστηματική άσκηση των μαθητών και ο ρόλος της ερώτησης στο τομέα αυτό είναι κεντρικός.

Τέλος, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές προσφέρουν μια ακόμη σημαντική βοήθεια στη καλλιέργεια των ικανοτήτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Οι ικανότητες αυτές είναι πολύ σημαντικές όχι μόνο για την σχολική πραγματικότητα, αλλά και για ολόκληρη τη μετέπειτα ζωή του ατόμου. Η ικανότητα να συμφωνεί κάποιος ή να διαφωνεί με μια πληροφορία, να αμφισβητεί μια άποψη, να τη δέχεται ή να την απορρίπτει, να την ελέγχει και να συνθέτει γνωστές πληροφορίες και ιδέες για να προκύψει κάτι νέο θεωρείται ότι είναι η ανώτερη πνευματική ικανότητα σε έναν άνθρωπο. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα να ασκηθούν οι μαθητές σε τέτοιες αξιολογικές κρίσεις, μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων που απαιτούν τη διατύπωση της άποψης τους με οργανωμένο λόγο και με επιχειρήματα.

ε. Αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων και των επιδόσεων των μαθητών.

Η ερώτηση είναι το πιο συνηθισμένο μέσο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή, του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας και των στόχων της.

Η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών επιτυγχάνεται με ερωτήσεις που υποβάλλει και με ασκήσεις που αναθέτει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να γνωρίσει τη πορεία της σκέψης των μαθητών του σε κάποια δεδομένη στιγμή, να εντοπίσει το βαθμό κατανόησης ενός θέματος και τις προσωπικές δυσκολίες ή αδυναμίες των



μαθητών του.¹¹⁶ Πετυχαίνει, με άλλα λόγια, να εξακριβώσει το επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και το επίπεδο της τάξης του ως συνόλου.

Η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη, καθώς έτσι ο εκπαιδευτικός καταλήγει σε συμπεράσματα για τις ικανότητες των μαθητών του και οδηγείται σε αποφάσεις σχετικές με την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων που ανακύπτουν. Η αξιολόγηση αυτή εκτός του ότι βοηθά τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του, τον εξυπηρετεί και ως προς διάφορες διδακτικές αποφάσεις που καλείται να λάβει σχετικές με την ίδια του την εργασία.

Αυτό σημαίνει ότι, μέσω των ερωτήσεων και των ασκήσεων, είναι δυνατό να εξακριβώσει τα αποτελέσματα και του ίδιου του διδακτικού του έργου και να επισημάνει τους λόγους της πιθανής αποτυχίας του, άρα και να οδηγηθεί σε αποφάσεις που έχουν σχέση με τη διδασκαλία του, δηλαδή, με τη ποσότητα και τη ποιότητα της ύλης που διδάσκει σε κάθε μάθημα, με τη διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιεί, με το τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές του κ.τ.λ.

Περαιτέρω, μπορούμε να δούμε την αξιολόγηση όχι μόνο ως το τελικό στάδιο της διδασκαλίας, αλλά και ως συνεχή διαδικασία που σκοπός της είναι να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση για τη καταλληλότητα ή μη των ενεργειών του εκπαιδευτικού και να συμβάλλει έτσι στην εξασφάλιση της αναγκαίας ευελιξίας του σε θέματα μεθόδου, μέσων και προσέγγισης.¹¹⁷

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι ερωτήσεις στη διδακτική διαδικασία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αποτελούν ένα σημαντικό ή μάλλον το σημαντικότερο μέσο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη του έργου του. Η θέση της ερώτησης στην όλη διαδικασία της μάθησης είναι κεντρική και θεωρούμε ότι διδασκαλία χωρίς τη χρήση των ερωτήσεων είναι διδασκαλία στείρα, ανούσια και αναποτελεσματική.

Όπως φάνηκε, ο ρόλος των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη αγγίζει πολλούς τομείς και διάφορα επίπεδα. Αναγνωρίζουμε τον επικοινωνιακό ρόλο τους, όταν οι ερωτήσεις προάγουν τη συζήτηση και το διάλογο μέσα στη τάξη και όταν διατυπώνονται και ακούγονται οι απόψεις των μαθητών για ένα θέμα. Αναγνωρίζουμε το ψυχολογικό και κοινωνικό τους ρόλο, όταν εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και όταν οι ερωτήσεις ωθούν στην ελεύθερη έκφραση των προσωπικών απόψεων των μαθητών, με απόλυτο

¹¹⁶ Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 15.

¹¹⁷ Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 15.



σεβασμό στις αντιλήψεις του κάθε μαθητή, γεγονός που δημιουργεί ικανοποίηση και αίσθημα ισότιμης συμμετοχής.

Αναγνωρίζουμε το διδακτικό ρόλο των ερωτήσεων, όταν οι ερωτήσεις ωθούν τους μαθητές να μελετούν, να αναζητούν πληροφορίες και λύσεις για ένα πρόβλημα, όταν τους ενισχύουν και τους ενθαρρύνουν στη διαδικασία της μάθησης, όταν συμβάλλουν στη καλλιέργεια διαφόρων πνευματικών τους ικανοτήτων και όταν οι ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ένα περιεχόμενο διδακτικής ύλης. Αναγνωρίζουμε, επίσης, το διαγνωστικό ρόλο των ερωτήσεων, όταν μέσω αυτών διαπιστώνονται οι ικανότητες, οι ελλείψεις των μαθητών και οι αδυναμίες τους και κατά συνέπεια διαπιστώνονται και οι τυχόν λάθος επιλογές του εκπαιδευτικού όσον αφορά το διδακτικό του έργο. Τέλος, αναγνωρίζουμε και τον ανατροφοδοτικό ρόλο των ερωτήσεων, αφού αυτές βοηθούν στην ενδυνάμωση και την ενίσχυση των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών, αλλά και στην ενίσχυση της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας, όπως τονίσαμε.

Οι λειτουργίες αυτές της ερώτησης προσδιορίζουν και τη μεγάλη αξία της στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, μπορεί να εξασφαλίσει ευελιξία και αποτελεσματικότητα και η χρήση της συνδέεται άμεσα με την επιτυχία της διδακτικής στρατηγικής. Κατά συνέπεια, η ερώτηση βρίσκεται στη βάση της αναζήτησης και απόκτησης της γνώσης και γίνεται στοιχείο καθοριστικό του προσανατολισμού στην αναζήτηση και μέσο ενεργοποίησης των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή για την ανεύρεση του ζητουμένου.¹¹⁸

Ωστόσο, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στη σχολική τάξη και που στοχεύουν στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό δυσκολίας τους και ως προς τη μορφή τους. Αυτά τα δύο στοιχεία προσδιορίζουν κατ' επέκταση και τα επίπεδα στα οποία κινούνται οι ερωτήσεις και κατά συνέπεια και τις γνωστικές ικανότητες που ενισχύουν ή ελέγχουν στους μαθητές. Αυτά τα επίπεδα στα οποία κινούνται οι ερωτήσεις στη διδακτική πράξη και τις ικανότητες που καλλιεργούν με τα διάφορα είδη τους στο γνωστικό τομέα θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια, καθώς η ταξινόμηση αυτή θα μας βοηθήσει στη διεξαγωγή της έρευνάς μας, σχετικά με τις ερωτήσεις που περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο «Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου.

¹¹⁸ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 18.



4. 3. Τα επίπεδα των ερωτήσεων και οι ικανότητες που ελέγχουν.

Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στη τάξη σκοπεύουν, εκτός όλων των άλλων, στην ανάπτυξη, τη καλλιέργεια και τον έλεγχο ενός συνόλου πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας μιας ερώτησης κρίνεται και η πνευματική ικανότητα που δυνάμει αναπτύσσει και ενισχύει η ερώτηση αυτή. Έτσι, λοιπόν, τόσο στα σχολικά βιβλία όσο και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εντοπίζονται και υποβάλλονται διάφορες ερωτήσεις που στοχεύουν στη καλλιέργεια των διάφορων δεξιοτήτων των μαθητών και ανταποκρίνονται σε διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων. Με άλλα λόγια, η κάθε ερώτηση που απευθύνεται στο μαθητή απαιτεί και έναν μοναδικό τρόπο οργάνωσης της σκέψης του, προετοιμασίας και μελέτης του για να δώσει την απάντηση.

Το πιο γνωστό, ίσως, μοντέλο ταξινόμησης των ερωτήσεων και των αντίστοιχων γνωστικών ικανοτήτων που αυτές καλλιεργούν είναι το μοντέλο ταξινόμησης του Bloom (1956) και των συνεργατών του, του Β. Μασιάλα και του R. Gagne, το οποίο παρουσίασαν στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Το σύστημα του Bloom και των συνεργατών του αποσκοπούσε αρχικά στη ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων.¹¹⁹ Το τελικό αποτέλεσμα της όλης εργασίας τους ήταν η ιεράρχηση έξι επιπέδων ανταπόκρισης που απαιτείται από τους μαθητές για τη κατάκτηση διαφορετικών σε δυσκολία γνωστικών στόχων.

Οι έξι αυτές κατηγορίες αποτέλεσαν τη βάση για τη ταξινόμηση και των ερωτήσεων σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, στη κατηγορία ερωτήσεων «χαμηλού» επιπέδου και στη κατηγορία ερωτήσεων «υψηλού» επιπέδου, κάθε μια από τις οποίες συμβάλλει στην αντανάκλαση του επιπέδου σκέψης του μαθητή, στο οποίο πρέπει να κινηθεί προκειμένου να ανταποκριθεί σε μία συγκεκριμένη ερώτηση.¹²⁰

Σχηματικά, οι έξι κατηγορίες ή τα έξι επίπεδα των ερωτήσεων και οι αντίστοιχες γνωστικές ικανότητες που αναπτύσσονται είναι:

¹¹⁹ Πετρουλάκης, Ν. Β. : «Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία», εκδ. Φελέκη, Αθήνα, 1981, σελ. 302.

¹²⁰ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 36.



ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Γνώση
Κατανόηση

ΥΨΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Εφαρμογή
Ανάλυση
Σύνθεση
Αξιολόγηση.

Η αξία της ταξινόμιας αυτής είναι πρόδηλη, γιατί λειτουργεί προσδιοριστικά για το είδος της σκέψης που χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής για να δώσει απάντηση σε μια ερώτηση, αλλά και γιατί παράλληλα προσφέρει και μια κλίμακα και ένα μέτρο ελέγχου στη διδακτική πράξη για την εξακρίβωση του περιορισμού ή μη της ερώτησης στο χώρο της απλής ανάκλησης στη μνήμη αποθηκευμένων γνωστικών στοιχείων.¹²¹

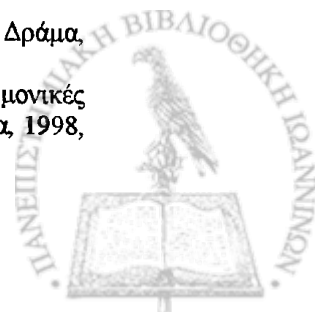
Για τη καλύτερη αντίληψη της λειτουργικότητας και χρηστικότητας των ερωτήσεων, σύμφωνα με αυτή τη ταξινόμια, θα περιγράψουμε στη συνέχεια τις διάφορες κατηγορίες ικανοτήτων που επιδιώκουν να αναπτύξουν ή να ενισχύσουν οι ερωτήσεις, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους και θα παραθέτουμε μερικά παραδείγματα, ενδεικτικά της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην ερώτηση και την αντίστοιχη ικανότητα που καλλιεργεί στους μαθητές.

4. 3. 1. Η ικανότητα της γνώσης.

Η γνώση ανήκει στη χαμηλότερη βαθμίδα ικανοτήτων που αναπτύσσεται στο μαθητή και οι ερωτήσεις της κατηγορίας αυτής αναφέρονται στην απομνημόνευση και την ανάκληση στη μνήμη του μαθητή γεγονότων, τύπων, αρχών, κανόνων, στρατηγικών, διαδικασιών και άλλων γνωστικών στοιχείων.¹²² Μπορεί η καλλιέργεια και ο έλεγχος για την ύπαρξη της συγκεκριμένης ικανότητας να βρίσκεται στη χαμηλότερη βαθμίδα ικανοτήτων, καθώς δεν απαιτείται κάποιο είδος οργανωμένης σκέψης από τη μεριά του μαθητή για να απαντήσει σε μια ερώτηση, ωστόσο κρίνεται ως σημαντική επιδίωξη, γιατί το γνωστικό

¹²¹ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 213.

¹²² Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α' , 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 141.



υλικό που διαθέτει ένας μαθητής αποτελεί τη βάση για την εξελικτική πορεία της σκέψης του.

Η γνώση δεδομένων ή στοιχείων εκφράζει την απόκτηση της γνώσης από άμεση παρατήρηση, δεν επιδέχεται αμφισβήτηση και δεν επιτρέπει παρερμηνείες, αφού αυτό που απαιτείται από το μαθητή είναι απλά να «θυμηθεί» συγκεκριμένες πληροφορίες και δεδομένα που έχει ήδη διδαχτεί. Ο Bloom και οι συνεργάτες του αναλύουν τη κατηγορία των ερωτήσεων που αναφέρονται στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας σε επιμέρους κατηγορίες ερωτήσεων, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη των διαφόρων επιπέδων αυτής της ικανότητας.¹²³ Συγκεκριμένα, αυτές οι υποκατηγορίες της γνωστικής ικανότητας είναι :

α) η γνώση ορολογίας. Είναι η γνώση των όρων που χρησιμοποιούνται σε κάθε γνωστική περιοχή, η γνώση της έννοιας και της σημασίας βασικών συμβολισμών που διευκολύνουν την επικοινωνία. Παράδειγμα τέτοιας ερώτησης που ανταποκρίνεται στο επίπεδο αυτής της ικανότητας είναι : «τι σημαίνει ο όρος ‘οικονομική αρχή’ ; ».

β) η γνώση συγκεκριμένων πραγμάτων. Αναφέρεται σε στοιχεία ιστορικού χαρακτήρα, όπως ονόματα, χρονολογίες, γεγονότα, τόπους και πράξεις ιστορικών προσώπων, αλλά και σε χαρακτηριστικά αντικειμένων και φαινομένων. Παράδειγμα : «ποιοι ήταν οι ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας ; ».

γ) η γνώση των συμβάσεων. Είναι η γνώση των κανόνων, των τύπων, των μεθόδων και των μέσων για τη παρουσίαση ιδεών και φαινομένων σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Παράδειγμα : «να σημειώσετε τις μονάδες μέτρησης των μεγεθών του βάρους, της μάζας και της γωνίας».

δ) η γνώση τάσεων και ακολουθιών. Ο μαθητής γνωρίζει τη διαδικασία εξέλιξης, τη κατεύθυνση και το προσανατολισμό διαφόρων γεγονότων και φαινομένων μέσα στο χρόνο. Παράδειγμα : «ποια γεγονότα οδήγησαν στην έκρηξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ; ».

ε) η γνώση ταξινομήσεων και κατηγοριών. Αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κατηγοριοποιεί, να ομαδοποιεί και να εντάσσει σε συστήματα διάφορα πράγματα, γεγονότα, φαινόμενα. Παράδειγμα : «σημειώστε πώς κατατάσσονται τα υλικά ανάλογα με τις μαγνητικές τους ιδιότητες».

στ) η γνώση κριτηρίων. Είναι η γνώση των βασικών κριτηρίων με τα οποία αξιολογούνται αρχές, απόψεις, γεγονότα, τρόποι συμπεριφοράς. Παράδειγμα : «με ποια κριτήρια χαρακτηρίστηκε η εποχή του Περικλή ως ο χρυσός αιώνας της ελληνικής αρχαιότητας ; ».

¹²³ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 152-153.



ξ) η γνώση της μεθοδολογίας. Αναφέρεται στη γνώση των μαθητών για τις μεθόδους, τις διαδικασίες, τις στρατηγικές και τις τεχνικές που χρειάζονται για τη μελέτη αντικειμένων, γεγονότων και καταστάσεων. Παράδειγμα : «πώς γίνεται η ανάλυση ενός ποιήματος ; ».

η) η γνώση γενικών αρχών και γενικεύσεων. Ο μαθητής γνωρίζει τις γενικές αρχές και τις νόρμες βασικών φαινομένων που διατυπώνονται με τη μορφή αφηρημένων εννοιών ή γενικεύσεων. Παράδειγμα : «να γράψετε το Πυθαγόρειο Θεώρημα».

θ) η γνώση των θεωριών και των δομών τους. Είναι η γνώση των θεωριών για κάποιο φαινόμενο ή για μια κατάσταση και η γνώση των δομών της σκέψης πάνω στις οποίες θεμελιώθηκαν οι θεωρίες αυτές. Παράδειγμα : «να δώσετε μια σύντομη περίληψη της θεωρίας της 'εξέλιξης των ειδών', έτσι όπως τη διατύπωσε ο Δαρβίνος».

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι, όσον αφορά τη κατηγορία των ερωτήσεων που καλλιεργούν και ενισχύουν την ικανότητα της γνώσης, αναμένουμε από το μαθητή να αντλήσει το περιεχόμενο της απάντησής του από το πεδίο των αποθηκευμένων εμπειριών του, χωρίς ωστόσο να προχωρήσει σε αλλαγή του υλικού αυτού. Το περιεχόμενο της απάντησης δίνεται σε πρώτη μορφή, χωρίς ο μαθητής να το τροποποιήσει, να το αναπτύξει ή να το διευρύνει χρησιμοποιώντας δικές του ιδέες και για αυτό το λόγο οι ερωτήσεις που ασκούν το μαθητή στη καλλιέργεια αυτής της ικανότητας κρίνονται ως «ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου», καθώς δεν απαιτούν κανενός είδους εμπάθυνση και περαιτέρω δημιουργική σκέψη.

4. 3. 2. Η ικανότητα της κατανόησης.

Η δεύτερη βαθμίδα ικανοτήτων των μαθητών που αναπτύσσεται με τις ερωτήσεις στη διδακτική πράξη είναι αυτή που σχετίζεται με τη κατανόηση. Η κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να συλλαμβάνει το νόημα μιας επικοινωνίας που του δίνεται γραπτά ή προφορικά. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής είναι σε θέση να επαναδιατυπώνει το περιεχόμενο της επικοινωνίας μέχρι, όμως, ένα όριο και χωρίς να προχωρά σε σύνθετες νοησιακές διεργασίες.¹²⁴

Όπως και με την ικανότητα της γνώσης, έτσι και στη περίπτωση της κατανόησης λείπει το στοιχείο της άσκησης του μαθητή στην εμπάθυνση και τη συσχέτιση σκέψεων, γεγονός που κατατάσσει τις ερωτήσεις που καλλιεργούν αυτή τη δεξιότητα, επίσης, στο «χαμηλό επίπεδο ερωτήσεων». Οι ερωτήσεις που ανταποκρίνονται σε αυτή την ικανότητα απαιτούν την εφαρμογή κάποιας τεχνικής και κάποιων κανόνων για την επίλυση προβλημάτων. Πρόκειται για διαδικασίες που

¹²⁴ Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επανυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 143.



απαιτούν απομόνωση στοιχείων, εννοιών, πληροφοριών και δεδομένων, ερμηνεία αυτών και προέκτασή τους σε νέα περιεχόμενα.¹²⁵

Σύμφωνα με τον Bloom διακρίνονται τρεις υποκατηγορίες που διαφέρουν ως προς το βαθμό κατανόησης μιας ύλης. Αυτές είναι :

α) η μετατροπή ή μετάφραση. Είναι η ικανότητα του μαθητή να παρουσιάζει, να αποδίδει το περιεχόμενο μιας επικοινωνίας σε μια διαφορετική γνωστή μορφή, με δική του φρασεολογία.¹²⁶ Για να μπορέσει ο μαθητής να κάνει τη μετατροπή αυτή χρησιμοποιώντας τρόπους και μέσα που φέρουν στοιχεία της προσωπικής του ιδιαιτερότητας, πρέπει προηγουμένως να έχει αποκωδικοποιήσει το περιεχόμενο, άρα να το έχει κατανοήσει. Παράδειγμα ερώτησης που σχετίζεται με την ικανότητα αυτή είναι : «πώς θα μπορούσες να εκφράσεις το νόημα του ορισμού αυτού με δικά σου λόγια ; ».

β) η επεξήγηση ή η ερμηνεία. Η ερμηνεία είναι μια βαθύτερη μορφή κατανόησης. Δηλώνει την ικανότητα του μαθητή να κατανοεί, σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας, τις σχέσεις και τις βασικές ιδέες, να τις εκθέτει περιληπτικά και να τις επεξηγεί. Αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο της επικοινωνίας συνολικά, προσδιορίζει τις γενικές του ιδέες και τις παρουσιάζει συνοπτικά, αναδιαρθρώνει, δηλαδή, την επικοινωνία και παρουσιάζει τις σπουδαιότερες ιδέες του περιεχομένου.¹²⁷

Πρόκειται, σαφώς, για μια αναβαθμισμένη διανοητική λειτουργία που ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια της απλής μνημονικής ανάκλησης και επιδιώκεται η αξιολόγηση της ικανότητάς του να εξάγει τις πλέον σημαντικές ιδέες και πληροφορίες από ένα γνωστό και οικείο περιεχόμενο.¹²⁸ Παράδειγμα ερώτησης αυτής της κατηγορίας είναι : «γιατί η συνεχής αύξηση του σκέλους των εισαγωγών αποτελεί μειονέκτημα κάθε εθνικής οικονομίας;».

γ) η προέκταση. Αναφέρεται σε υψηλού βαθμού ικανότητα κατανόησης, η οποία προϋποθέτει τις προηγούμενες ικανότητες της μετατροπής και της ερμηνείας και επιτρέπει στο μαθητή να προχωρά πέρα από τα δεδομένα, να προβαίνει σε προεκτάσεις και γενικεύσεις και να προσδιορίζει τη μελλοντική εξέλιξη ή τις συνέπειες των δεδομένων.¹²⁹ Ο μαθητής, δηλαδή, μπορεί και εκτιμά τα στοιχεία, τα γεγονότα, τις έννοιες και τις ιδέες ως προς τα ενδεχόμενα επακόλουθά τους. Παράδειγμα

¹²⁵ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 37.

¹²⁶ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 63.

¹²⁷ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 63.

¹²⁸ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 218.

¹²⁹ Τρύλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 143.



ερώτησης που βοηθά προς αυτή τη κατεύθυνση είναι : «γράψτε τι εξελίξεις νομίζετε ότι θα υπήρχαν στο ελληνικό κράτος αν δεν είχε δολοφονηθεί ο Καποδίστριας».

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι στο επίπεδο της κατανόησης ο μαθητής αντιλαμβάνεται γεγονότα και αρχές, μετατρέπει και ερμηνεύει το περιεχόμενο μιας επικοινωνίας, εκτιμά τις μελλοντικές συνέπειες των δεδομένων του και γενικά είναι σε θέση να μετατρέπει τις απόψεις του, να διακρίνει, να εκτιμά, να επεξηγεί, να γενικεύει, να δίνει παραδείγματα, να εξάγει συμπεράσματα και να συνοψίζει.

4. 3. 3. Η ικανότητα της εφαρμογής.

Η εφαρμογή είναι μια διαφορετική νοητική διεργασία από εκείνη της κατανόησης. Στο στάδιο αυτό απαιτείται από το μαθητή να εφαρμόσει τη γνώση που απέκτησε σε μια νέα κατάσταση. Είναι η ικανότητα του μαθητή να μεταφέρει τις γνώσεις του, τις εμπειρίες του, τους κανόνες, τις αρχές, τους νόμους, τις θεωρίες και τις μεθόδους που γνωρίζει και που έχει ήδη κατανοήσει σε νέες συγκεκριμένες καταστάσεις για την επίλυση νέων προβλημάτων. Το επίπεδο της εφαρμογής, με άλλα λόγια, απαιτεί την ικανότητα μεταφοράς της μάθησης και σίγουρα κάποια μορφή βαθύτερης κατανόησης από τη μεριά του μαθητή.

Ο μαθητής καλείται να εφαρμόσει τις γνώσεις του και να ελέγξει τα αποτελέσματα της εργασίας του, για να βεβαιωθεί αν συμφωνούν με τα όσα έχει μάθει. Είναι, γενικά, ικανός να χειρίζεται όσα έχει μάθει για να επιλύει νέα προβλήματα. Υποστηρίζεται η άποψη ότι, αν ο μαθητής κατανοήσει πραγματικά κάτι τότε μπορεί και να το θέσει σε εφαρμογή. Η διαφορά, όμως, ανάμεσα στη κατανόηση και την εφαρμογή έγκειται στο γεγονός ότι ενώ στο επίπεδο της κατανόησης δίνεται έμφαση στο να συλλάβει ο μαθητής τα ουσιώδη στοιχεία της ύλης, στο επίπεδο της εφαρμογής δίνεται έμφαση στην ικανότητα του μαθητή να μεταφέρει και να εφαρμόσει τα κατάλληλα στοιχεία και τις κατάλληλες αρχές για να λύσει νέες προβληματικές καταστάσεις, χωρίς τη καθοδήγηση κάποιου άλλου προσώπου για το ποια στοιχεία πρέπει να χρησιμοποιήσει και πώς.¹³⁰

Η εφαρμογή, επομένως, απαιτεί αφαιρετική σκέψη, με την έννοια ότι ο μαθητής πρέπει να διερευνήσει το δεδομένο γνωστικό στοιχείο που περιγράφεται σε μια προβληματική κατάσταση, με βάση κάποιον κανόνα¹³¹ και για αυτό το λόγο οι ερωτήσεις που ασκούν τους μαθητές στην ικανότητα αυτή κρίνονται ως «ερωτήσεις υψηλού επιπέδου». Οι

¹³⁰ Χαράλαμπος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 64.

¹³¹ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 219.



ερωτήσεις στη συγκεκριμένη περίπτωση διεγείρουν και απαιτούν από το μαθητή σύνθετους νοητικούς μηχανισμούς, αφού όλες οι αρχές, οι κανόνες, οι ορισμοί, οι αξίες δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε μια ερώτηση εφαρμογής. Αντίθετα, χρειάζεται επιλογή των κατάλληλων και απαραίτητων στοιχείων από ένα ευρύτερο σύνολο.

Παραδείγματα ερωτήσεων που απευθύνονται στην άσκηση της ικανότητας της εφαρμογής είναι : «αν μέσα σε ένα γυάλινο ποτήρι ρίξουμε καυτό νερό το ποτήρι θα σπάσει. Γράψτε γιατί συμβαίνει αυτό.» ή «να τοποθετήσετε τα ρήματα των παρακάτω προτάσεων στο σωστό χρόνο» ή «να τοποθετήσετε τις λέξεις που δίνονται παρακάτω σε τέτοια σειρά που να αποτελέσουν σωστές προτάσεις».

Είναι σημαντικό στην ερώτηση που θα εκπονηθεί με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας της εφαρμογής η προσδοκώμενη απάντηση να βασίζεται σε στοιχεία που κατέχει ο μαθητής και η ερώτηση να προσφέρει ένα πλαίσιο νέων καταστάσεων.

4. 3. 4. Η ικανότητα της ανάλυσης.

Η ανάλυση αποτελεί αναβαθμισμένο επίπεδο νοητικής δεξιότητας σε σύγκριση με εκείνο της εφαρμογής, γιατί συνεπάγεται το διαχωρισμό μιας επικοινωνίας στα επιμέρους στοιχεία της, ώστε να φαίνεται καθαρά η σχέση και η ιεραρχική τους διάρθρωση.¹³² Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της ανάλυσης το περιεχόμενο της επικοινωνίας διασπάται, σύμφωνα με κάποια τάξη ή ιεραρχία, στα συνθετικά του μέρη, με σκοπό να αναγνωριστούν τα επιμέρους στοιχεία, να επισημανθούν σχέσεις και να αποκαλυφθούν οι τρόποι με τους οποίους τα στοιχεία της επικοινωνίας είναι οργανωμένα σε ενιαίο πλαίσιο. Στην ουσία απαιτείται από το μαθητή να εντοπίζει λογικά σφάλματα σε επιχειρήματα, να συγκρίνει, να συσχετίζει ιδέες και απόψεις, να τις αντιπαραβάλλει, να δικαιολογεί και να κάνει διάκριση μεταξύ γεγονότων, θεωριών, ιδεών, υποθέσεων και συμπερασμάτων.

Οι ερωτήσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της αναλυτικής ικανότητας συγκροτούν μια από τις πιο σημαντικές κατηγορίες για την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών και εντάσσονται στη κατηγορία των «ερωτήσεων υψηλού επιπέδου», καθώς ο μαθητής για να δώσει την απάντησή του δεν αρκεί να κατέχει απλά και μόνο δεδομένα και πληροφορίες, αλλά πρέπει να οργανώσει τη σκέψη του με συγκεκριμένο τρόπο που βασίζεται στο βαθμό της αντιληπτικότητάς του και στην ορθολογική προσέγγιση των πραγμάτων.

¹³² Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επανυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 144.



Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα της ανάλυσης μπορεί να υποδιαιρεθεί σε τρεις βαθμίδες. Αυτές είναι :

α) η ανάλυση στοιχείων. Σε αυτό το σημείο ο μαθητής αναγνωρίζει και επισημαίνει τα στοιχεία ή τα μέρη που περιέχει μια επικοινωνία και ανακαλύπτει τις μεταξύ τους σχέσεις. Είναι, δηλαδή, σε θέση να διακρίνει τα γεγονότα από τις υποθέσεις, τις προτάσεις από τα συμπεράσματα ή να αναγνωρίζει τάσεις.¹³³ Παράδειγμα ερώτησης που εντάσσεται στα πλαίσια αυτής της ικανότητας είναι : «να βρείτε τα ιστορικά γεγονότα που υποδηλώνονται στα παρακάτω δημοτικά τραγούδια».

β) η ανάλυση σχέσεων. Αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να αναλύει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία και τα μέρη μιας επικοινωνίας. Είναι η ικανότητα να εντοπίζει και να επισημαίνει τις διαφορές και τις ομοιότητες σε ιδέες, θεωρίες κ.τ.λ. και να διακρίνει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη, να διακρίνει τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, να αναγνωρίζει ποια γεγονότα ή συμπεράσματα είναι βασικά για τη κύρια άποψη ή τη θέση.¹³⁴

Παράδειγμα ερώτησης αυτής της κατηγορίας είναι : «πως συμβιβάζεται η τάση των εφήβων για ανεξαρτησία αλλά και η προσκόλληση στους γονείς τους ; » ή «να γράψετε ποια είναι η διαφορά του κέρδους από τα έσοδα».

γ) η ανάλυση των αρχών οργάνωσης. Είναι η ικανότητα του μαθητή να διακρίνει και να εντοπίζει τις γενικές αρχές που διέπουν τη δομή και την οργάνωση μιας επικοινωνίας, να επισημαίνει τις τεχνικές που την ενοποιούν και τη παρουσιάζουν ως ολότητα. Ο μαθητής, με άλλα λόγια, μπορεί να αναλύει τη τεχνική με την οποία συσχετίζονται και οργανώνονται τα εκφραστικά στοιχεία σε ένα έργο τέχνης, να αναγνωρίζει τη μορφή που χρησιμοποιείται σε ένα λογοτεχνικό έργο ως μέσο κατανόησης των εννοιών, να αναγνωρίζει την άποψη του συγγραφέα στην απαρίθμηση ιστορικών γεγονότων κ.τ.λ.¹³⁵

Παράδειγμα ερώτησης προς αυτή τη κατεύθυνση είναι : «να αναλυθούν τα στοιχεία που εκφράζουν την άποψη του δημιουργού της τραγωδίας 'Ιφιγένεια εν Αυλίδι' για το υπέρτατο καθήκον του πολίτη» ή «να διακρίνετε τρεις διαφορές στη κοινωνική οργάνωση ανάμεσα στην πόλη των Αθηνών και στην πόλη της Σπάρτης».

Γενικά, θα λέγαμε ότι στο επίπεδο της ανάλυσης οι διανοητικές διεργασίες που απαιτούνται για την απόκριση του μαθητή είναι

¹³³ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 65.

¹³⁴ Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α' , 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επανωρισμένη, Αθήνα, 1998, σελ. 144.

¹³⁵ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 226.



περισσότερο πολύπλοκες σε σχέση με τα προηγούμενα επίπεδα ικανοτήτων, αφού ο μαθητής καλείται όχι μόνο να κατανοεί το περιεχόμενο μιας επικοινωνίας, αλλά καλείται να κατανοεί και τη δομική μορφή με την οποία αυτή παρουσιάζεται. Καλείται να διακρίνει τα γεγονότα, τα συμπεράσματα, τις υποθέσεις, τα επιχειρήματα που στηρίζονται σε λανθασμένα στοιχεία, τις σχέσεις των δεδομένων, τη διάρθρωση ενός επιστημονικού, μουσικού, λογοτεχνικού έργου, να εντοπίζει διαφορές και ομοιότητες, να ξεχωρίζει, να προσδιορίζει, να κάνει διαγράμματα, να ταξινομεί, να ελέγχει, να ασκεί κριτική, να εκτιμά και να αποφασίζει.

4. 3. 5. Η ικανότητα της σύνθεσης.

Ο όρος 'σύνθεση' δηλώνει την ικανότητα οργάνωσης και ενοποίησης στοιχείων της εμπειρίας ή της γνώσης για τη παραγωγή και τη δημιουργία νέων πραγμάτων και καινούργιων συνόλων.¹³⁶ Με άλλα λόγια, ο μαθητής στη προσπάθειά του να διατυπώσει μια έννοια ενοποιεί στοιχεία ή εμπειρίες, τα οποία έχει ήδη αποκτήσει, σε μια δομημένη ολότητα για τη παραγωγή πρωτότυπων και μοναδικών δημιουργημάτων, όπως μια νέα κατασκευή, ένα νέο σχέδιο, ένα καινούργιο θέμα για συζήτηση.

Από αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι η ικανότητα της σύνθεσης καλλιεργείται με ερωτήσεις που προάγουν τη δημιουργικότητα, αλλά και τη πρωτοτυπία και κυρίως με ερωτήσεις που προσφέρουν στο μαθητή μεγάλη ελευθερία στην αναζήτηση των απαντήσεων και που του αφήνουν τα περιθώρια για να εκφράσει τη προσωπική του αντίληψη. Για αυτούς τους λόγους, οι ερωτήσεις οι οποίες ανταποκρίνονται σε αυτό το επίπεδο σκέψης του μαθητή χαρακτηρίζονται ως «ερωτήσεις υψηλού επιπέδου».

Ωστόσο και η βαθμίδα της σύνθεσης διακρίνεται σε τρεις υποκατηγορίες. Αυτές είναι οι ακόλουθες :

α) η παραγωγή προσωπικού έργου. Είναι η ικανότητα του μαθητή να παράγει, να συνθέτει μια επικοινωνία που χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητάς του.¹³⁷ Σε αυτή τη μορφή της σύνθεσης ο μαθητής μπορεί να εκφράζει μια ιδέα, να γράψει μια πρωτότυπη ιστορία, ένα ποίημα, μια μουσική δημιουργία κ.τ.λ.

Παράδειγμα ερώτησης που αποσκοπεί στη καλλιέργεια αυτής της ικανότητας είναι : «να γράψετε ένα διήγημα των 400-500 στίχων με

¹³⁶ Χαράλαμπόπουλος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 66.

¹³⁷ Γιοκαρίνη, Κ. Ν. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988, σελ. 227.



θέμα...» ή «διατυπώστε τη προσωπική σας άποψη για το ρόλο του Θεμιστοκλή στη ναυμαχία της Σαλαμίνας».

β) η παραγωγή ενός σχεδίου δράσης ή διαδικασίας. Αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να παράγει πλάνα εργασίας, να κατασκευάζει σχέδια για το πώς θα εργαστεί και θα αντιμετωπίσει προβλήματα και υποθέσεις.¹³⁸ Σε αυτή τη μορφή της σύνθεσης ο μαθητής μπορεί να κατασκευάζει σχέδια για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, για την εκτέλεση ενός πειράματος, για τη παρουσίαση ενός θέματος.

Ερώτηση που ανταποκρίνεται σε αυτό το επίπεδο είναι, για παράδειγμα, η εξής : «σας όρισαν να συντάξετε τα μέτρα ασφαλείας ενός εργαστηρίου χημείας στο σχολείο σας. Ετοιμάστε ένα φυλλάδιο οδηγιών» ή «σε ποιες ενέργειες θα μπορούσε να προβεί η τάξη μας για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ρύπανσης του περιβάλλοντος ; ».

γ) η παραγωγή ενός συνόλου αφηρημένων σχέσεων. Σε αυτή τη μορφή της σύνθεσης ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να ταξινομεί και να ερμηνεύει ειδικά φαινόμενα και δεδομένα, να επισημαίνει και να αναπτύσσει περισσότερο κάποια σχέση, την οποία απομόνωσε από κάποια θεωρία.¹³⁹

Ερωτήσεις αυτού του επιπέδου της σύνθεσης είναι : «ποια στοιχεία από τον ελληνοϊταλικό πόλεμο εκφράζουν την ψυχή του ελληνικού λαού;» ή «οι ήρωες του Ομήρου και οι ήρωες του αγώνα της ανεξαρτησίας ενσαρκώνουν κάποια ιδεώδη. Διατυπώστε σχέσεις ανάμεσα στα δυο ιδεώδη και στους αντίστοιχους ήρωες».

Γενικά, στο επίπεδο της σύνθεσης ο μαθητής παρουσιάζει μια πορεία νοητικής δραστηριότητας που ακολουθεί τα εξής βήματα : σχεδιάζει, συσχετίζει, οργανώνει, δημιουργεί, γενικεύει, τροποποιεί, ολοκληρώνει, συμπεραίνει, αναθεωρεί, συνθέτει, συγγράφει, παράγει νέες δημιουργίες. Τα βήματα αυτά περιγράφουν ανώτερες πνευματικές δεξιότητες και ένα σύνθετο και πολύπλοκο τρόπο οργάνωσης της σκέψης του μαθητή και προϋποθέτουν τη δημιουργικότητά του, άρα και τη κριτική του αντίληψη, στοιχεία απαραίτητα για το πέρας του στο επόμενο επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων, στο επίπεδο της αξιολόγησης.

¹³⁸ Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 145.

¹³⁹ Χαράλαμπος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 67.



4. 3. 6. Η ικανότητα της αξιολόγησης.

Η ικανότητα της αξιολόγησης κατέχει το υψηλότερο επίπεδο στη κλίμακα της ταξινόμιας του Bloom, γιατί προϋποθέτει την ύπαρξη όλων των προηγούμενων νοητικών διεργασιών, δηλαδή της γνώσης, της κατανόησης, της εφαρμογής, της ανάλυσης και της σύνθεσης, καθώς και επιπλέον συνειδητές αξιολογικές κρίσεις με σαφή και καθορισμένα κριτήρια.

Ο όρος 'αξιολόγηση' αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κρίνει και να εκτιμά την αξία ή μη του περιεχομένου μιας επικοινωνίας ή μίας μεθόδου με βάση κριτήρια που είτε δίνονται στο μαθητή είτε καθορίζονται από τον ίδιο το μαθητή.¹⁴⁰

Είναι αυτονόητο ότι οι ερωτήσεις που προάγουν ή ενισχύουν την ικανότητα της αξιολόγησης χαρακτηρίζονται ως «ερωτήσεις υψηλού επιπέδου», καθώς καλλιεργούν τη παραγωγική σκέψη και απαιτούν από τον μαθητή να προχωρήσει πέρα από το χώρο της γνώσης που ήδη κατέχει. Και το επίπεδο της αξιολόγησης, ανάλογα με το είδος του κριτηρίου που προσφέρεται στο μαθητή, περιλαμβάνει δυο υποκατηγορίες. Αυτές είναι :

α) η αξιολόγηση με βάση εσωτερικά κριτήρια. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής αξιολογεί και κρίνει το περιεχόμενο μιας επικοινωνίας από την άποψη της ακρίβειας των στοιχείων που έχει το συγκεκριμένο περιεχόμενο, της επάρκειας και της καταλληλότητας αυτών των στοιχείων, της αλληλουχίας τους, της ορθότητάς τους, αλλά και από το τρόπο που αυτά παρουσιάζονται.¹⁴¹ Ο μαθητής, δηλαδή, λαμβάνει υπόψη του κάποια σταθερά μέτρα που εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα της επικοινωνίας προκειμένου να προβεί σε αξιολογικές κρίσεις. Μπορεί να κρίνει την αξία ενός ποιήματος, μιας επιστημονικής μελέτης, να ανακαλύψει σφάλματα σε μια επιχειρηματολογία κ.τ.λ.

Ερωτήσεις που θεωρείται ότι ανταποκρίνονται σε αυτό το επίπεδο της αξιολόγησης είναι : «με βάση τη σχέση με τη ποιότητα ζωής στη πόλη, γράψτε δυο πλεονεκτήματα και δυο μειονεκτήματα που έχει η εγκατάσταση μιας βιομηχανικής περιοχής κοντά στην πόλη» ή «τα γεγονότα του διηγήματος ανταποκρίνονται σε μια προσδοκώμενη ή λογική εξελικτικότητα ; ».

β) η αξιολόγηση με βάση εξωτερικά κριτήρια. Σε αυτή τη μορφή της αξιολόγησης ο μαθητής κρίνει την αξία του περιεχομένου μιας επικοινωνίας με κριτήριο που βρίσκεται έξω από τη κρινόμενη

¹⁴⁰ Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επανυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 145.

¹⁴¹ Χαράλαμπόπουλος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 68.



επικοινωνία. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση αρχές, αξίες, κανόνες, σκοπούς και μεθόδους κοινής αποδοχής, καθώς επίσης και με σύγκριση του περιεχομένου μιας επικοινωνίας με άλλα περιεχόμενα της ίδιας κατηγορίας, τα οποία έχουν ήδη αξιολογηθεί ως πρότυπα.¹⁴²

Παράδειγμα ερωτήσεων που κινούνται στο επίπεδο αυτό είναι : «νομίζετε ότι πρέπει να καταργηθεί η θανατική ποινή στις χώρες που ισχύει ακόμη; Θεμελιώστε την απάντησή σας με επιχειρήματα» ή «μερικοί υποστηρίζουν ότι η οικονομική κρίση προκαλείται από την ανεπάρκεια των οικονομικών αγαθών. Είναι σωστή η θέση αυτή; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας».

Γενικά, στο επίπεδο της αξιολόγησης ο μαθητής είναι σε θέση να εκτιμά, να υπολογίζει, να κριτικάρει, να συσχετίζει, να υποστηρίζει, να επιλέγει, να επαληθεύει, να κρίνει, ικανότητες που απαιτούν ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης και έκφρασης της σκέψης του και πραγματοποιούνται με σύνθετες νοητικές λειτουργίες. Η κριτική σκέψη είναι έτσι και αλλιώς μια λειτουργία σύνθετη και ποιοτικά υψηλή για τη προσφορά της απάντησης, αφού η εκφορά της αξιολογικής κρίσης είναι υπόθεση εξατομικευμένης αντίληψης.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή που αναφέρεται στα διάφορα επίπεδα των ικανοτήτων που μπορούν να καλλιεργηθούν ή και να ενισχυθούν με τη χρήση των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη, καταλήγουμε για μια ακόμη φορά στη διαπίστωση ότι οι ερωτήσεις ως διδακτικό μέσο κρίνονται απαραίτητες και πολύτιμο εργαλείο στη διάθεση του εκπαιδευτικού, για όλους τους λόγους που προαναφέραμε.

Βέβαια, είναι αυτονόητο ότι οι ερωτήσεις, όπως και όλο το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, συντάσσονται και εντάσσονται στην ύλη της διδασκαλίας των μαθημάτων με βάση τους στόχους της διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου και με βάση αυτή τη σχέση θα πρέπει να κρίνονται και να αξιολογούνται κάθε φορά. Η σύνταξη, αλλά και η υποβολή μιας ερώτησης δεν είναι ούτε εύκολη ούτε απλή υπόθεση. Αντίθετα, χρειάζεται κατάλληλη προετοιμασία και σχεδιασμός στη φάση της σύνταξης των ερωτήσεων που πρόκειται να απευθυνθούν στους μαθητές, προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι για τους οποίους περιέχονται οι ερωτήσεις αυτές μέσα σε ένα σχολικό εγχειρίδιο.

Πρέπει, με άλλα λόγια, να λαμβάνεται κάθε φορά υπόψη ο λόγος της υποβολής μιας ερώτησης, το τι θέλουμε ακριβώς να εκμαιεύσουμε από το μαθητή, ποια γνωστική του δεξιότητα θέλουμε να ενισχύσουμε, ποιος είναι εν τέλει ο στόχος της διδασκαλίας. Αν, για παράδειγμα,

¹⁴² Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 146.



επιδίωξη μιας διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας των μαθητών, τότε οι ερωτήσεις που θα υποβληθούν θα πρέπει να είναι ερωτήσεις που θα ασκούν τους μαθητές στη δεξιότητα αυτή, όπως, λόγου χάρη, ερωτήσεις που θα ανταποκρίνονται στο επίπεδο της εφαρμογής ή της σύνθεσης πραγμάτων.

Ωστόσο, όταν γίνεται λόγος για τις ερωτήσεις στη διδακτική διαδικασία και για τους στόχους, για τις ικανότητες που επιχειρείται μέσω αυτών να καλλιεργηθούν στους μαθητές, ένα σημαντικό κομμάτι της συζήτησης στρέφεται γύρω από το πώς υποβάλλονται οι ερωτήσεις αυτές. Σημασία, δηλαδή δεν έχει μόνο το «τι» της ερώτησης, αλλά και το «πώς» η ερώτηση αυτή φτάνει στον μαθητή. Ο τρόπος, δηλαδή, που υποβάλλεται, η μορφή της, το είδος της, το τεχνικό της μέρος.

Θεωρούμε ότι ο τρόπος που υποβάλλεται μια ερώτηση στο μαθητή είναι εξίσου σημαντικός με το περιεχόμενο της, καθώς η μορφή με την οποία προσφέρεται μπορεί να δημιουργήσει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στο μαθητή, να τον προσελκύσει ή να τον απωθήσει. Επιπλέον, το είδος της ερώτησης, ο τρόπος που είναι δομημένη και ο τρόπος που δίνεται στο μαθητή, πολλές φορές είναι δηλωτικό στοιχείο και της πρόθεσης, του σκοπού της συγκεκριμένης ερώτησης. Την σχέση αυτή ανάμεσα στο «τι» και στο «πώς» μιας ερώτησης θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε στη συνέχεια του κειμένου μας, στην ενότητα που αφορά τη παρουσίαση των κυριότερων ειδών ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη.

4. 4. Τα είδη των ερωτήσεων.

Μετά τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικείμενου και τον προσδιορισμό της ύλης που καλείται να συμβάλλει στη πραγματοποίηση των αντίστοιχων στόχων, ακολουθεί η επιλογή του κατάλληλου τύπου των ερωτήσεων που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τις επιδιώξεις της διδασκαλίας.¹⁴³ Το είδος της ερώτησης που προβλέπεται να υποβληθεί στο μαθητή προσδιορίζεται από την επιδίωξη της διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου περιεχομένου και η ερώτηση παίρνει μια ορισμένη μορφή διατύπωσης προκειμένου να εξασφαλιστεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο η πραγματοποίηση του επιδιωκόμενου στόχου.

Με άλλα λόγια, πρώτα αποφασίζουμε για το στόχο μιας διδασκαλίας, για το τι ακριβώς θέλουμε να γνωρίσει ο μαθητής και για το ποια ικανότητά του πρέπει να αναπτυχθεί ή να ενισχυθεί, μέσω αυτής της διδασκαλίας, στη συνέχεια επιλέγουμε το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως το μέσο με το οποίο θα επιτευχθεί η επιδίωξή μας αναφορικά με το

¹⁴³ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 157.



μαθητή και στο τέλος, αποφασίζουμε για τη μορφή που θα πάρει το μέσο, το περιεχόμενο της διδασκαλίας προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν πιο ελκυστικό και πιο ενδιαφέρον και να παρακινήσει το μαθητή να ασχοληθεί με αυτό.

Στα σχολικά εγχειρίδια συναντάμε δύο είδη ερωτήσεων, τις λεγόμενες 'κλειστές' ερωτήσεις ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις και τις 'ανοιχτές' ερωτήσεις ή ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση. Η ταξινόμια αυτή των ερωτήσεων είναι η επικρατέστερη στη σχετική βιβλιογραφία και είναι αυτή που προτάθηκε από τους Amidon και Hunter (1967).¹⁴⁴ Και τα δυο αυτά είδη των ερωτήσεων έχουν συγκεκριμένη μορφή και ορισμένη χρηστική λειτουργία και σκοπιμότητα, όπως, επίσης, παρουσιάζουν και διάφορα προβλήματα τόσο στη κατασκευή τους, όσο και στη χρήση τους. Όλα αυτά τα στοιχεία θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια.

4. 4. 1. Οι 'ανοιχτές' ερωτήσεις ή ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση.

4. 4. 1. 1. Εννοιολογικές διευκρινίσεις.

Με τον όρο 'ανοιχτές' ερωτήσεις ή ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση εννοούμε τις ερωτήσεις, οι οποίες επιδέχονται περισσότερες από μια απαντήσεις ως ορθές. Δεν υπάρχει δέσμευση στο μαθητή που καλείται να απαντήσει ως προς την έκταση της απάντησής του, ούτε ως προς την οπτική γωνία από την οποία βλέπει το θέμα.¹⁴⁵ Για αυτό και λέγονται 'ανοιχτές', γιατί οι απαντήσεις επινοούνται και δίνονται από το μαθητή.¹⁴⁶

Οι ερωτήσεις αυτές είναι γνωστές και ως 'παραδοσιακού' τύπου ερωτήσεις, καθώς προηγούνται χρονικά όλων των άλλων τύπων που θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Σύμφωνα με τις παραδοσιακού τύπου ερωτήσεις, απαιτείται από τους μαθητές να αναπτύξουν γραπτά ή προφορικά ένα θέμα, να λύσουν κάποιο πρόβλημα, να σχολιάσουν κάποια ιδέα ή κάποιο γεγονός, να διατυπώσουν ορισμούς, να γράψουν περιλήψεις ή να εκτελέσουν κάτι.¹⁴⁷

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας υποδιαιρούνται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, τις ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ή ερωτήσεις τύπου δοκιμίου και τις ερωτήσεις σύντομης απάντησης.

¹⁴⁴ Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 19.

¹⁴⁵ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 150.

¹⁴⁶ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 145.

¹⁴⁷ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 223.



4. 4. 1. 2. Τα είδη των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων.

- Πιο αναλυτικά οι δύο αυτές υποκατηγορίες είναι :

α) οι ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ή ερωτήσεις τύπου δοκιμίου.

Με τις ερωτήσεις αυτές προτείνεται στο μαθητή ένα ορισμένο θέμα προς ανάπτυξη, γύρω από το οποίο αυτός οφείλει να εκθέσει τις γνώσεις του ή τις απόψεις του, χωρίς να υπάρχει κανένας περιορισμός στην απάντησή του, ούτε ποσοτικός, ούτε ποιοτικός.¹⁴⁸ Ο μαθητής, δηλαδή, είναι ελεύθερος να δώσει την απάντησή του σε όποια έκταση επιθυμεί και να προσεγγίσει το θέμα από την οπτική γωνία που αυτός θα επιλέξει.

Παράδειγμα ερώτησης αυτής της μορφής είναι : «ποια είναι η άποψή σας για το δοκίμιο που μελετήσατε; Σας άρεσε και γιατί;» ή «γιατί είστε υπέρ ή κατά της κατάργησης της θανατικής ποινής;»

β) οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Οι ερωτήσεις αυτές επιτρέπουν από τη μία πλευρά την ελεύθερη επιλογή των απαντήσεων από το μαθητή, ωστόσο θέτουν περιορισμούς ως προς την έκταση αυτών των απαντήσεων. Ο μαθητής, δηλαδή, καλείται να δώσει μια απάντηση περιορισμένης έκτασης. Ο περιορισμός αυτός είναι, συνήθως, συνέπεια της φύσης του θέματος και κατά τη διατύπωση της ερώτησης προσδιορίζεται το επιθυμητό όριο της έκτασης της απάντησης.¹⁴⁹

Παράδειγμα ερώτησης αυτής της υποκατηγορίας είναι : «δώστε δύο παραδείγματα που να δείχνουν ότι κατανοείτε την έννοια του ‘στερεότυπου’» ή «να δώσετε σε 10 – 20 στίχους μια σύνοψη της τραγωδίας ‘Αντιγόνη’».

4. 4. 1. 3. Η λειτουργική αξία των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων.

Οι ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις και με τις δύο μορφές τους είναι πολύ σημαντικές στην εκπαιδευτική πράξη και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, τόσο κατά τη διδακτική πράξη, όσο και κατά τη φάση της αξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται ως ‘παιδαγωγικές’ ερωτήσεις, γιατί χρησιμοποιούνται στο μάθημα για να προάγουν τη μελέτη ενός θέματος και γιατί θεωρούνται ένα πολύ καλό μέσο για τον εκπαιδευτικό να ψάξει πληροφορίες για τις γνώσεις των

¹⁴⁸ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 159.

¹⁴⁹ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 160.



μαθητών του και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες αυτές για να επεκτείνει τη συζήτηση.¹⁵⁰

Ως 'παιδαγωγικές' προσδιορίζονται οι ερωτήσεις εκείνες που απευθύνονται σε όλα τα επίπεδα της γνωστικής συμπεριφοράς του μαθητή (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση) και καλλιεργούν τη παραγωγική σκέψη και ιδιαίτερα τη κρίση, τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα νόηση και τον επιστημονικό τρόπο σκέψης.¹⁵¹

Πιο συγκεκριμένα, στις 'ανοιχτές' ερωτήσεις δίνεται έμφαση όχι μόνο στο «ποιος», στο «πού» και στο «πότε», αλλά κυρίως στο «πώς» και στο «γιατί» και δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να παρατηρήσουν, να αναλύσουν, να διακρίνουν σχέσεις, να αιτιολογήσουν, να ταξινομήσουν, να δικαιολογήσουν, να προχωρήσουν σε συναγωγή συμπερασμάτων και γενικεύσεων, να λύσουν προβλήματα, να προσδιορίσουν σχέσεις, να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ πραγμάτων και να δημιουργήσουν με τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους κάτι καινούργιο, προσωπικό και πρωτότυπο.

Άρα, οι ερωτήσεις αυτές απευθύνονται, κατά κύριο λόγο, στις ανώτερες βαθμίδες της γνωστικής ταξινόμησης του Bloom, δηλαδή, καλύπτουν τις ικανότητες της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Απαιτούν αυξημένη κριτική ικανότητα από τη μεριά των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να αντιδιαστείλουν το ουσιώδες από το επουσιώδες, να αναφέρουν το σημαντικό και να παραλείψουν το λιγότερο σημαντικό σχετικά με ένα θέμα, απαιτούν οργάνωση και κατανόηση των γνώσεων και ικανότητες έκφρασης και παρουσίασης αυτών. Έρευνες αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί που ρωτούν σε επίπεδα ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης διακρίνουν αυτού του είδους συμπεριφορά στους μαθητές τους πιο συχνά από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν λιγότερες υψηλού επιπέδου ερωτήσεις.¹⁵²

Επιπλέον, οι 'ανοιχτές' ερωτήσεις, καθώς δεν απαιτούν μία συγκεκριμένη απάντηση, αλλά δέχονται ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων ως ορθών ή μερικά ορθών, ασκούν στη καλλιέργεια, όχι μόνο της συγκλίνουσας σκέψης, αλλά κατά βάση στη καλλιέργεια της αποκλίνουσας νόησης, για αυτό και οι αντίστοιχες ερωτήσεις καλούνται και αποκλίνουσες.¹⁵³ Η συγκλίνουσα σκέψη περιλαμβάνει τη παραγωγή νέων ιδεών και γεγονότων από γνωστές πληροφορίες και έχει σαν

¹⁵⁰ Macmillan, C. J. B. and Garrison, J. W.: 'A logical theory of teaching', *Erotetics and Intentionality*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht / Boston / London, 1988, σελ. 168-169.

¹⁵¹ Χαράλαμπος, Β. Ι.: «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 144.

¹⁵² Παπανδρέου, Α. Π.: «Μεθοδολογία της διδασκαλίας», Λευκωσία, 1993, σελ. 190.

¹⁵³ Τριλιανός, Α. Θ.: «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 188.



συνέπεια μια επιβεβαιωμένη απάντηση, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη αναφέρεται σε ιδέες ή δεδομένα που έχουν ελάχιστη σχέση με γνωστές πληροφορίες και περιλαμβάνει ποικιλία από απαντήσεις που περιέχουν πρωτοτυπία και επεξεργασία.¹⁵⁴

Με τις 'παιδαγωγικές', λοιπόν, ερωτήσεις ο μαθητής προχωρά πέρα από την απλή ανάμνηση γεγονότων και πληροφοριών και ενισχύεται στη προσπάθειά του να δημιουργήσει νέες ιδέες. Οργανώνει τη μνήμη του, ανακαλεί περιστατικά και φαινόμενα, οργανώνει τη σκέψη του, κάνει συνδέσεις ιδεών, χρησιμοποιεί αρχές και διαδικασίες, αξιολογεί και εφαρμόζει γνώσεις, ερμηνεύει και αναλύει φαινόμενα. Γενικότερα, οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν ένα μέτρο πολύ σύνθετης μάθησης και επίδοσης, ένα μέτρο ικανότητας σύνθεσης ειδικών ικανοτήτων ή γνώσεων σε ένα ενιαίο σύνολο, ένα μέτρο επινόησης και αξιοποίησης νέων και πρωτότυπων ιδεών, μέτρο, δηλαδή, δημιουργικής παραγωγής.¹⁵⁵

Η αξία των ερωτήσεων αυτών έγκειται, επίσης, στο γεγονός ότι κεντρίζουν τη σκέψη του μαθητή και του επιτρέπουν να εκφράσει ελεύθερα και αβίαστα την άποψή του ή τα συναισθήματά του πάνω σε κάποιο θέμα και μάλιστα να υποβάλει τη προσωπική του γνώμη σε συνεχή και οργανωμένο λόγο, προφορικό ή γραπτό. Οι απαντήσεις εκφράζουν τη προσωπικότητα του μαθητή και αποτελούν ενδείξεις κρίσης, στοχασμού, ικανοτήτων και δημιουργικότητας.

Επομένως, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βγάλει χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις γνώσεις, τις πληροφορίες και τις εμπειρίες των μαθητών του αναφορικά με το θέμα που τους ζητείται απάντηση, αλλά και να κάνει εκτιμήσεις για τις ικανότητες των μαθητών του, τη γλωσσική τους επάρκεια ή για τις αδυναμίες τους στη χρήση του λόγου.

Θεωρούμε ότι όλοι οι μαθητές έχουν προσωπική άποψη για τα διάφορα θέματα που τους δίνονται προς επεξεργασία και ότι όλοι έχουν κάτι να πουν. Το θέμα, όμως, είναι πόσο καλά μπορούν να το παρουσιάσουν. Οι ερωτήσεις αυτής της μορφής συμβάλλουν σημαντικά προς αυτή τη κατεύθυνση, αφού ασκούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τον συνεχή, τον πυκνό, τον σαφή και οργανωμένο λόγο, με το κατάλληλο λεξιλόγιο προκειμένου το μήνυμά τους να γίνει κατανοητό από τον δέκτη και έτσι να επιτευχθεί ο σκοπός της εκάστοτε επικοινωνίας.

Γενικά, θα λέγαμε ότι οι ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης επιδιώκουν την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων στον μαθητή. Πολλές μελέτες έδειξαν ότι ερωτήσεις σε υψηλό επίπεδο

¹⁵⁴ Πετρουλάκης, Ν. Β. : «Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία», εκδ. Φελέκη, Αθήνα, 1981, σελ. 317.

¹⁵⁵ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 82.



τείουν» να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν υψηλού επιπέδου σκέψη και στη σύνταξη της απάντησης.¹⁵⁶

Πέρα από το γεγονός, όμως, ότι οι ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, στη προαγωγή του διαλόγου και της επικοινωνίας, άρα και στη συναγωγή συμπερασμάτων από τη μεριά του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις δεξιότητες και τις αδυναμίες των μαθητών του, οι ερωτήσεις αυτές είναι σημαντικές και από την άποψη της χρηστικότητάς τους. Είναι, δηλαδή, ένα μέσο που μπορεί να προσφέρει και σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό κατά τη φάση της διδασκαλίας του, σε πρακτικό πια επίπεδο.

Συγκεκριμένα, οι ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις θεωρούνται κατάλληλο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό και για το διδακτικό του έργο, όταν το σύνολο των μαθητών του είναι μικρό αριθμητικά και επομένως δίνεται η δυνατότητα στους μετέχοντες της διδακτικής διαδικασίας να προχωρήσουν σε συζητήσεις σε βάθος, να εκφράζουν όσο περισσότεροι μαθητές γίνεται την άποψή τους, να υπάρχει ένας πλουραλισμός απόψεων και να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα επικοινωνίας στη τάξη, γεγονός που συμβάλλει αποφασιστικά στη διαδικασία της μάθησης, αφού εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών.

Οι ερωτήσεις αυτές, όμως, θεωρούνται κατάλληλο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό και για έναν επιπρόσθετο λόγο, σχετικό με τη φάση της αξιολόγησης. Γιατί με τις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει μια μεγάλη έκταση εξεταστέας ύλης, ειδικά όταν ο χρόνος που διατίθεται για την εξέταση είναι σχετικά περιορισμένος, αλλά ο χρόνος που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών είναι επαρκής.¹⁵⁷

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη φάση της αξιολόγησης οι ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις είναι χρήσιμες, όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να αξιολογήσει σφαιρικότερα τις ικανότητες των μαθητών του και όταν επιζητείται η εξακρίβωση στάσεων και απόψεων απέναντι σε αξίες, καταστάσεις, πράγματα ή πρόσωπα και όχι απλά και μόνο η εξακρίβωση συγκεκριμένων γνώσεων.

4. 4. 1. 4. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις.

Οι ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις εκτός από τα θετικά στοιχεία και τη μεγάλη λειτουργική αξία που έχουν στη φάση της διδασκαλίας και της

¹⁵⁶ Παπανδρέου, Α. Π. : «Μεθοδολογία της διδασκαλίας», Λευκωσία, 1993, σελ. 190.

¹⁵⁷ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 161.



αξιολόγησης, παρουσιάζουν μια σειρά από μειονεκτήματα και ενδέχεται να δημιουργήσουν και πολλά προβλήματα κατά τη χρήση τους.

Καταρχήν ένα πρώτο πρόβλημα που μπορεί να προκύψει από τη χρήση των 'ανοιχτών' ερωτήσεων είναι αυτό που σχετίζεται με τη διδακτέα ύλη. Οι 'παραδοσιακού' τύπου ερωτήσεις δεν μπορούν να καλύψουν ολόκληρη την ύλη που διδάχτηκε, καθώς μια εξέταση με 'ανοιχτές' ερωτήσεις δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να περιέχει παρά μόνο ένα μικρό αριθμό ερωτήσεων, αφού για να δοθεί απάντηση από τους μαθητές σε μία και μόνο ερώτηση απαιτείται χρόνος.

Επομένως, όταν έχει διδαχθεί μεγάλη ποσότητα ύλης, η εξέταση περιορίζεται στον έλεγχο ενός μόνο μικρού τμήματος αυτής και ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να βγάλει ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το εάν κατανοήθηκε η ύλη από τους μαθητές και σε ποιο βαθμό και κατ' επέκταση δεν μπορεί να γενικεύσει τις αξιολογικές κρίσεις του για το εάν οι μαθητές είναι κάτοχοι όλης της ύλης. Η αξιολογική του κρίση για τον μαθητή περιορίζεται μόνο στον έλεγχο της απόκτησης συγκεκριμένων μερών του περιεχομένου που διδάχθηκε και όχι στο σύνολό της.¹⁵⁸

Επιπλέον, η χρήση 'ανοιχτών' ερωτήσεων σημαίνει και αυτόματα υποκειμενικότητα στη βαθμολογία και την αξιολόγηση του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί ως άνθρωποι αντιδρούν διαφορετικά από ημέρα σε ημέρα, από ώρα σε ώρα και πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάζονται κατά την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών τους από εξωγενείς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν ή και να αλλοιώσουν μια βαθμολόγηση είναι η κόπωση του εκπαιδευτικού, η ψυχική του διάθεση τη δεδομένη στιγμή, οι συμπάθειες και οι προγενέστερες εντυπώσεις αναφορικά με έναν μαθητή, το φύλο του μαθητή κ.τ.λ.¹⁵⁹

Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, επίσης, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις γνώσεις που απαιτεί μια ερώτηση ή σχετικά με την αυστηρότητα και την επιείκεια, με την οποία αντιμετωπίζεται μια απάντηση ή σχετικά με τα κριτήρια για την αξιολόγηση ενός μαθητή. Άλλοι προσέχουν ιδιαίτερα τη δομή του περιεχομένου σε ένα γραπτό, άλλοι το ύφος και άλλοι τη γλωσσική έκφραση. Οι βαθμοί, λοιπόν, που δίνονται με τις 'ανοιχτές' ερωτήσεις μπορεί να ποικίλουν από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Μπορεί, όμως και να ποικίλουν ακόμη και από έναν εκπαιδευτικό, όταν θα αξιολογήσει το ίδιο γραπτό σε διαφορετικούς χρόνους. Την ίδια απάντηση ο ίδιος αξιολογητής ενδέχεται να την αντιλαμβάνεται διαφορετικά και συνεπώς να την αξιολογεί και διαφορετικά, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η

¹⁵⁸ Αθανασίου, Α. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 152.

¹⁵⁹ Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 223.



πειραματική έρευνα έδειξε ότι οι ίδιοι μαθητές εξεταζόμενοι στο ίδιο θέμα δύο φορές σε χρονικό διάστημα πέντε ημερών από τους ίδιους βαθμολογητές αξιολογήθηκαν διαφορετικά.¹⁶⁰

Η έλλειψη αξιοπιστίας στη βαθμολογία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν ο μαθητής καλείται να εκφράσει τις προσωπικές του εντυπώσεις, τις προσωπικές του απόψεις γύρω από ένα θέμα ή τα προσωπικά του συναισθήματα και τις δικές του αξιολογικές κρίσεις γύρω από ένα πρόβλημα. Το πρόβλημα αυτό παρατηρείται, ειδικά, στις ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης που ευνοούν ή απαιτούν τέτοιου είδους απαντήσεις, γιατί όσο πιο γενικές είναι οι ερωτήσεις τόσο πιο αναξιόπιστες είναι και οι αξιολογήσεις, καθώς δεν υπάρχουν καθορισμένα και απόλυτα σαφή κριτήρια ορθότητας για μια προσωπική άποψη.

Όσον αφορά την αξιολόγηση απαντήσεων που έχουν προκύψει από ερωτήσεις 'ανοιχτού' τύπου δημιουργείται μια ακόμη δυσκολία για τον εκπαιδευτικό σε πολύ πρακτικό επίπεδο και αυτή έγκειται στο γεγονός ότι η διαδικασία της διόρθωσης και της βαθμολόγησης τέτοιων ερωτήσεων απαιτεί πολύ χρόνο. Η κατασκευή τέτοιων ερωτήσεων συνήθως είναι σύντομη. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως και για τη μελέτη και τη διόρθωση των απαντήσεων, ειδικά, όταν ο αριθμός των μαθητών σε μια τάξη είναι μεγάλος. Συνέπεια αυτής της χρονοβόρας διαδικασίας είναι σαφώς η κόπωση του εκπαιδευτικού που ενδέχεται να οδηγήσει και σε φαινόμενα αλλοιωμένης βαθμολογίας, όπως τονίσαμε παραπάνω.

Προβλήματα, επίσης, στη χρήση των 'ανοιχτών' ερωτήσεων ενδέχεται να δημιουργηθούν και από τη μη προσεγμένη διατύπωσή τους. Όταν μια ερώτηση δεν διευκρινίζει τι είναι αυτό ακριβώς που ζητάει από το μαθητή, όταν είναι ασαφής και αόριστη, όταν διατυπώνεται με λέξεις ή φράσεις που είναι δυσνόητες για το μαθητή ή που δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδό του ή όταν γενικότερα αφήνονται περιθώρια για παρερμηνείες, τότε δημιουργείται σύγχυση σε αυτόν που πλέον δεν γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει να απαντήσει, σε ποια επίπεδα θα πρέπει να κινηθεί η σκέψη του και ποιες παραμέτρους να αναπτύξει περισσότερο ή ποιες να παραλείψει.

Έτσι, ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί σε λάθος απαντήσεις, σε λάθος αξιολογήσεις, να δώσει βαρύτητα σε πλευρές του ερωτήματος και του θέματος που είναι λιγότερο σημαντικές και να παραλείψει παραμέτρους που θεωρούνται απαραίτητες στο συγκεκριμένο ζήτημα ή πρόβλημα. Κατά συνέπεια και η αξιολόγησή του θα είναι διαφορετική και σίγουρα θα τον αδικεί, στη περίπτωση που η κακή διατύπωση του ερωτήματος ευθύνεται για το ότι μπορεί να γνώριζε πράγματα, αλλά δεν

¹⁶⁰ Χαράλαμπος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 224.



τα ανέφερε, καθώς τα θεώρησε δευτερεύοντα ή ασήμαντα, ενώ ο εκπαιδευτικός τα θεωρούσε απαραίτητα.¹⁶¹

Τέλος, οι ερωτήσεις που επιτρέπουν την ελεύθερη απάντηση, άρα και τη χρήση του οργανωμένου λόγου, τη χρήση σωστών γραμματικών και συντακτικών κανόνων και τη χρήση πλούσιου λεξιλογίου δεν ευνοούν σίγουρα τους μαθητές που υστερούν στη γλωσσική έκφραση ή αντιμετωπίζουν προβλήματα γλωσσικής και λεξικολογικής φύσεως στο προφορικό και γραπτό λόγο. Κάτι τέτοιο σαφώς δημιουργεί προβλήματα στους μαθητές που δυσκολεύονται ή παρουσιάζουν αδυναμίες σε αυτούς τους τομείς και οι ερωτήσεις αυτές ενδέχεται να λειτουργήσουν αποθαρρυντικά για τους μαθητές αυτούς και να τους δημιουργήσουν συναισθήματα απογοήτευσης και παραίτησης, τα οποία σίγουρα δεν ευνοούν τη συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία και κατ' επέκταση στη μάθηση.

4. 4. 1. 5. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των 'ανοιχτών' ερωτήσεων.

Όλες οι ερωτήσεις που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια έχουν δύο βασικούς αποδέκτες, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Ο μαθητής είναι ο τελευταίος αποδέκτης στον οποίο θα τεθεί η όποια ερώτηση στη τελική μορφή της και στην οποία θα κληθεί να απαντήσει, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα αποφασίσει για τη τελική μορφή της ερώτησης. Με δεδομένη την ελευθερία επιλογής του διδακτικού περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό και τα περιθώρια πρωτοβουλίας που του παρέχονται κατά την διδασκαλία του, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι ερωτήσεις που περιέχει ένα σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας ενδεικτικός τρόπος για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών που προτείνεται στον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα αποφασίσει για το ποιες ερωτήσεις θα υποβάλλει και για τη τελική μορφή με την οποία θα φτάσουν οι ερωτήσεις αυτές στους μαθητές του.

Επομένως, τα όποια προβλήματα παρατηρούνται στις 'ανοιχτές' ερωτήσεις που περιέχουν τα σχολικά βιβλία και όσα προβλήματα εμφανίζονται από τη χρήση των 'ανοιχτών' ερωτήσεων κατά τη διδακτική πράξη μπορούν να αντιμετωπίζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σαφώς και πιστεύουμε ότι οι ερωτήσεις που περιέχονται στα σχολικά βιβλία πρέπει να είναι προσεγμένες και καλά σχεδιασμένες από τους συγγραφείς και τους συντάκτες αυτών των βιβλίων, για να

¹⁶¹ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 160.



διευκολύνεται το έτσι κι αλλιώς δύσκολο έργο της διδασκαλίας. Ωστόσο, η ύλη των σχολικών βιβλίων υπάρχει για να βοηθάει τον εκπαιδευτικό και όχι για να γίνεται πιστή και αυτούσια αναπαραγωγή του.

Έτσι, λοιπόν, κατά την φάση της προετοιμασίας του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει, σχετικά με τις ερωτήσεις που θα υποβάλλει στους μαθητές του, κάποιες αποφάσεις που αφορούν καταρχήν το σκοπό του μαθήματος και ποιες ακριβώς γνώσεις ή ικανότητες επιδιώκει να διερευνήσει με τις ερωτήσεις και έπειτα να επιλέξει από ένα σύνολο ερωτήσεων τις κατάλληλες για το σκοπό του μαθηματός του. Θα πρέπει, δηλαδή, να αποφασίσει για το ποιες ερωτήσεις είναι πραγματικά αναγκαίες και χρήσιμες.¹⁶²

Στην συνέχεια, προετοιμάζει αυτού του είδους τις ερωτήσεις διαθέτοντας τον απαιτούμενο χρόνο και την ανάλογη προσοχή, ώστε τα όποια προβλήματα προκύπτουν από αυτές να επισημανθούν άμεσα. Επειδή, οι ερωτήσεις αυτές, λόγω της φύσης τους, είναι αριθμητικά λίγες κατά τη διδασκαλία και προετοιμάζονται σχετικά γρήγορα, δεν σημαίνει ότι η προετοιμασία τους μπορεί να είναι πρόχειρη και επιπόλαιη.¹⁶³ Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού, επομένως, στο σημείο αυτό επικεντρώνεται στο τρόπο που θα δοθούν οι ερωτήσεις αυτές προκειμένου να γίνουν απόλυτα κατανοητές από τους μαθητές του.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να αγγίξουν το επίπεδο σκέψης που απαιτούν οι 'ανοιχτές' ερωτήσεις πρέπει, καταρχήν, να συλλάβουν με ακρίβεια το περιεχόμενο της ερώτησης. Αποτελεσματική επικοινωνία υπάρχει από τη στιγμή που ο δέκτης (μαθητής) ερμηνεύει την ερώτηση όπως ακριβώς την εννοεί ο πομπός (σχολικό βιβλίο - εκπαιδευτικός) και από τη στιγμή που ο μαθητής κατανοήσει και σημειώσει την αντίδραση που αναμένεται από την ερώτηση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός εδώ φροντίζει για τη σαφήνεια στη διατύπωση της ερώτησης. Η σαφήνεια επιτυγχάνεται όταν χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις που κατανοεί ο μαθητής, αλλά και όταν όλο το μήνυμα της ερώτησης είναι κατανοητό ως σύνολο.¹⁶⁴

Η διατύπωση της 'ανοιχτής' ερώτησης θα πρέπει να είναι τέτοια που να απομακρύνεται ο κίνδυνος της φλυαρίας και το ενδεχόμενο των παρανοήσεων και των παρερμηνειών από τη μεριά του μαθητή και να γίνεται απόλυτα σαφές τι ακριβώς του ζητείται, ποια σημαντικά στοιχεία πρέπει να αναφέρει και ποιες παραμέτρους του θέματος πρέπει να αναπτύξει περισσότερο ή λιγότερο, ποια στοιχεία είναι επουσιώδη και σε ποια μέρη πρέπει να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του.

¹⁶² Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 40.

¹⁶³ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 163.

¹⁶⁴ Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 41.



Προς αυτή τη κατεύθυνση της κατάλληλης διατύπωσης της ερώτησης συμβάλλει αποφασιστικά η προσαρμογή των ερωτήσεων που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία στο επίπεδο των μαθητών μιας συγκεκριμένης τάξης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, μπορεί να τροποποιήσει και να βελτιώσει τις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις που του προτείνονται, λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, τις ιδιαίτερες γλωσσικές και νοητικές δυνατότητές τους.

Εκτός, όμως, από την προσεκτική διατύπωση της ερώτησης, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει έτσι ώστε η ερώτηση να πάρει και μία ελκυστική μορφή προκειμένου να προτρέψει, να προσελκύσει και να παρακινήσει το μαθητή να ασχοληθεί με μεγαλύτερο πια ενδιαφέρον με το θέμα που του δίνεται. Συνήθως, οι ερωτήσεις αυτού του είδους επικρίνονται είτε γιατί η διατύπωσή τους δεν είναι προσεγμένη και δεν γίνεται κατανοητό το τι ακριβώς ζητάει ως απάντηση, είτε γιατί, αντίθετα, η διατύπωσή τους είναι μεγάλη και ‘τρομάζει’ ή αποθαρρύνει τον μαθητή που βλέποντας και μόνο τη διατύπωση, κρίνει την ερώτηση ως πολύπλοκη και ως δύσκολη.

Είναι, επίσης, χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει για κάθε ‘ανοιχτή’ ερώτηση ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο αναμένει να κινηθούν οι απαντήσεις των μαθητών του. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να καταγράψει τις πιθανές απαντήσεις των μαθητών του σε γενικές γραμμές ή λεπτομερειακά¹⁶⁵ και αυτή είναι μια διαδικασία που θα τον βοηθήσει και να διατυπώσει την ερώτηση με σαφήνεια, με ακρίβεια και με πληρότητα, αλλά και να ελέγξει αν, τελικά, η ερώτηση που προορίζεται για τους μαθητές έχει τη δυνατότητα να του προσφέρει τα αποτελέσματα και τις εκτιμήσεις που επιδιώκει να συγκεντρώσει, σχετικά με τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών του.

Η διαδικασία αυτή ενδέχεται να τον οδηγήσει σε τροποποιήσεις και σε επαναδιατύπωση της ερώτησης, ώστε αυτή να δηλώνει πολύ συγκεκριμένα τι ακριβώς ζητάει από το μαθητή και σε ποιες κατευθύνσεις θα πρέπει να κινηθεί αυτός προκειμένου να δώσει την απάντησή του. Η εφαρμογή ενός τέτοιου πλαισίου, όμως, βοηθάει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όχι πια μόνο στη φάση της επιλογής ή της κατασκευής των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων, αλλά και κατά τη φάση της αξιολόγησης των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές.

Στην ουσία, αυτό το πλαίσιο με τις πιθανές ή αναμενόμενες απαντήσεις διαμορφώνει και κάποια από τα κριτήρια, με τα οποία θα αξιολογηθεί αργότερα η απάντηση, συγκεκριμενοποιεί, δηλαδή, τα

¹⁶⁵ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 163.



κριτήρια περιεχομένου.¹⁶⁶ Όταν ο εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει εκ των προτέρων για τις συγκεκριμένες παραμέτρους που πρέπει οι μαθητές να αναφέρουν και για τις πληροφορίες και τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός θέματος, τότε διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό κατά τη φάση της εκτίμησης των αποτελεσμάτων, αφού δεν ψάχνει τη τελευταία στιγμή να βρει ποια είναι η σωστή και πια η λιγότερο σωστή απάντηση και ούτε αξιολογεί τις απαντήσεις με βάση αυτές που ενδέχεται οι 'καλοί' μαθητές της τάξης να έχουν δώσει.¹⁶⁷

Επειδή, οι 'ανοιχτές' ερωτήσεις σκοπεύουν στην ανάπτυξη ουσιαστικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών και όχι μόνο στην άσκηση της μνημονικής τους ικανότητας και επειδή η αξία τους έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρουν για προσωπική και δημιουργική έκφραση των παιδιών, είναι απαραίτητο να αποφεύγονται στη διατύπωση της ερώτησης λέξεις ή φράσεις του βιβλίου, γιατί ο μαθητής επηρεάζεται και προσπαθεί να δώσει την απάντησή του βασιζόμενος σε συγκεκριμένες πληροφορίες και στοιχεία που υπάρχουν μέσα στο βιβλίο με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αναπαραγωγική του ικανότητα και όχι η δημιουργική.

Επειδή μερικά από τα σημαντικά προβλήματα στη χρήση των 'ανοιχτών' ερωτήσεων πηγάζουν από την αξιολόγησή τους, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε κάποιες σκέψεις μας για τη καλύτερη διόρθωση αυτών των ερωτήσεων. Για να είναι επιτυχής η διόρθωση και η αξιολόγηση των απαντήσεων πρέπει λογικά να έχουν προηγηθεί δύο πολύ σημαντικές φάσεις, αυτή του καθορισμού των σκοπών των ερωτήσεων και αυτή της σωστής διατύπωσης τους. Μόνο τότε θα μπορούσαν να έχουν εφαρμογή κάποιες πρακτικές προτάσεις που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στη τελευταία φάση της αξιολόγησης.

Έτσι, λοιπόν, είναι καλό να χρησιμοποιείται η ίδια μέθοδος αξιολόγησης στις απαντήσεις όλων των μαθητών. Εδώ, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μερική μέθοδος αξιολόγησης ή η ολική.¹⁶⁸ Η μερική μέθοδος είναι αυτή κατά την οποία κάθε ιδιαίτερη διάσταση της απάντησης αξιολογείται ξεχωριστά, πράγμα που σημαίνει ότι έχει προηγηθεί από τον εκπαιδευτικό ο καθορισμός των ιδιαίτερων αυτών διαστάσεων. Αντίθετα, η ολική μέθοδος προβλέπει την ανάγνωση όλης της απάντησης του μαθητή και τη σφαιρική της αξιολόγηση. Θεωρούμε ότι η μερική μέθοδος είναι μεν πιο δύσκολη, ωστόσο είναι πιο αξιόπιστη σε σύγκριση με την ολική, γιατί στην ολική μέθοδο ο εκπαιδευτικός θα δυσκολευτεί να δικαιολογήσει τον βαθμό του. Ανεξάρτητα, όμως, με το

¹⁶⁶ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 100.

¹⁶⁷ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 164.

¹⁶⁸ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 99.



ποια μέθοδος θα ακολουθηθεί τελικά, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί η ίδια για την αξιολόγηση των απαντήσεων όλων των μαθητών.

Είναι χρήσιμο, επίσης, να διαβάζονται οι απαντήσεις τουλάχιστον δύο φορές και μάλιστα σε διαφορετικούς χρόνους και ύστερα να δίνεται η βαθμολογία προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν περισσότερο η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι επιβάλλεται να διορθώνονται όλες οι απαντήσεις σε μια προσπάθεια και όχι να διορθώνονται κάποια γραπτά σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και κάποια άλλα γραπτά σε διαφορετικό χρόνο και για την αντιμετώπιση του προβλήματος της υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση των 'ανοιχτών' ερωτήσεων προτείνεται να αγνοηθεί το όνομα του μαθητή ή να καλυφθεί με κάποιο τρόπο, για να μην επηρεάσει τη κρίση του εκπαιδευτικού.¹⁶⁹

Τέλος, θεωρούμε ότι, καθώς οι ερωτήσεις 'παραδοσιακού' τύπου μπορεί να οδηγήσουν τον αξιολογητή σε σφάλματα και ενδέχεται να αδικηθούν κάποιοι μαθητές ή να νιώσουν ότι αδικούνται, είναι καλό οι απαντήσεις, μετά την αξιολόγηση, να συζητούνται στην τάξη, γιατί με αυτό το τρόπο γίνεται και εξέταση ενός μέρους του μαθήματος και δίνεται άμεση ανατροφοδότηση, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι έτσι εξασφαλίζεται η εμπιστοσύνη των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό – αξιολογητή και διευκολύνεται η δημιουργία ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.

4. 4. 2. Οι 'κλειστές' ερωτήσεις ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις.

4. 4. 2. 1. Εννοιολογικές διευκρινίσεις.

Με τον όρο 'κλειστές' ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις εννοούμε τις ερωτήσεις, οι οποίες επιδέχονται μόνο μια σαφή απάντηση ως ορθή ή ως πιο ορθή, ως λανθασμένη ή ως πιο λανθασμένη. Έτσι, οποιοσδήποτε βαθμολογήσει αυτές τις ερωτήσεις θα δώσει 'αναγκαστικά' τον ίδιο ή τους ίδιους, περίπου, βαθμούς.¹⁷⁰

Το όνομα 'κλειστές' ερωτήσεις οφείλεται σε αυτή ακριβώς τη μορφή τους, καθώς το είδος της απάντησης που δίνεται περιορίζεται σε μία μόνο σωστή απάντηση και δεν υπάρχουν περιθώρια για ελεύθερη ανάπτυξη, καθώς, επίσης, και γιατί οι απαντήσεις που δίνονται

¹⁶⁹ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 101.

¹⁷⁰ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 171.



αναγνωρίζονται από όλους τους διορθωτές ομοιόμορφα, είτε ως ορθές, είτε ως εσφαλμένες και δεν υπάρχουν περιθώρια για υποκειμενική εκτίμησή τους.¹⁷¹

Οι ερωτήσεις αυτές επινοήθηκαν από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του αιώνα μας προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα των 'ανοιχτών' ερωτήσεων. Και οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας διαιρούνται σε τέσσερις υποκατηγορίες.

4. 4. 2. 2. Τα είδη των 'κλειστών' ερωτήσεων.

Πιο αναλυτικά, οι υποκατηγορίες που συναντάμε στις 'κλειστές' ερωτήσεις είναι :

α) οι ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ /ΟΧΙ. Είναι οι ερωτήσεις εκείνες, στις οποίες η απάντηση αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο γεγονός ή στοιχείο και απαιτούν μια λέξη ή μια σύντομη φράση ή μια χρονολογία που είναι και η μοναδική ορθή απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτής της μορφής ενδείκνυνται για τον έλεγχο ονομάτων, χρονολογιών, τοποθεσιών, όρων κ.τ.λ. και διακρίνονται για τη ποικιλία τους. Μερικές από αυτές παίρνουν τη μορφή της ερώτησης που απαιτεί ως απάντηση ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ και μερικές παίρνουν την μορφή ερώτησης που απαιτεί τη συμπλήρωση ενός ή και περισσοτέρων κενών σε μια πρόταση με την αναγραφή των σωστών λέξεων. Τα κενά αυτά μπορεί να είναι στην αρχή της πρότασης, στη μέση ή στο τέλος.

Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα :

- Ο ποιητής Διονύσιος Σολωμός γεννήθηκε στην Ζάκυνθο.
ΝΑΙ – ΟΧΙ.
- Ποιο είναι το αντίθετο της λέξης φίλεργος ;
- Τα έντομα αποτελούνται από τρία μέρη. Το πρώτο λέγεται....., το δεύτερο..... και το τρίτο.....

β) οι ερωτήσεις της μορφής ΣΩΣΤΟ – ΛΑΘΟΣ ή ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης.¹⁷²

Εδώ δίνεται στους μαθητές μια ερώτηση ή ένα πρόβλημα και αυτοί καλούνται να απαντήσουν αν το περιεχόμενο της πρότασης είναι σωστό ή εσφαλμένο. Οι ενδείξεις ΣΩΣΤΟ / ΛΑΘΟΣ βρίσκονται στην αρχή της ερώτησης ή στο τέλος της.

¹⁷¹ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι – προβλήματα – προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 161.

¹⁷² Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι – προβλήματα – προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 164.



Παράδειγμα ερωτήσεων αυτής της μορφής είναι :

- 'Η έκταση της νήσου Κρήτης είναι μεγαλύτερη από την έκταση της Εύβοιας'. ΣΩΣΤΟ ή ΛΑΘΟΣ ;
- Στην ακόλουθη πρόταση σημειώστε ένα Σ αν νομίζετε ότι είναι νοηματικά σωστή ή ένα Λ αν νομίζετε ότι είναι λάθος:
..... «Η αστικοποίηση του πληθυσμού στην Ελλάδα είναι σήμερα η μεγαλύτερη στην Ευρώπη».

γ) οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αποτελούνται από μια πρόταση, η οποία αντιστοιχεί στην ερώτηση και ονομάζεται στέλεχος και από τέσσερις, κατά κανόνα, εναλλακτικές λύσεις / απαντήσεις, από τις οποίες η μία μόνο είναι η ορθή ή η πιο ορθή, η λανθασμένη ή η πιο λανθασμένη και οι άλλες είναι σχετικές και αληθοφανείς. Ο μαθητής εδώ καλείται να σημειώσει την ορθή απάντηση.

Παράδειγμα ερώτησης αυτής της μορφής είναι :

- Η Αμερική θεωρείται ότι ανακαλύφθηκε από τον :
 - α. Βαρθολομαίο Ντιάζ.
 - β. Φερδινάνδο Μαγγελάνο.
 - γ. Χριστόφορο Κολόμβο.
 - δ. Βάσκο ντα Γκάμα.
- Ο κυριότερος κατά την γνώμη σας λόγος για τον οποίο η Ελλάδα δεν μπόρεσε να αντισταθεί στην Ρώμη είναι :
 - α. οι ελληνικές πόλεις απέτυχαν να ενωθούν προ του κινδύνου.
 - β. οι ελληνικές πόλεις είχαν παρακμάσει οικονομικά.
 - γ. οι ελληνικές πόλεις βρίσκονταν σε διοικητική αποσύνθεση.
 - δ. οι εμφύλιοι πόλεμοι είχαν αποδυναμώσει την Ελλάδα.

δ) οι ερωτήσεις συνδυασμού ή σύζευξης. Στην περίπτωση αυτή δίνονται στο μαθητή δύο στήλες με στοιχεία. Από αυτές η μία αποτελεί τη πηγή των ερωτήσεων και η άλλη αποτελεί τη πηγή των απαντήσεων. Από το μαθητή ζητείται να συσχετίσει τα στοιχεία της μιας στήλης με τα στοιχεία της άλλης, να συνδυάσει τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις. Συχνά, οι δύο αυτές στήλες γράφονται παράλληλα, η μια δίπλα στην άλλη και ο μαθητής πρέπει να συνδέσει με γραμμές τα στοιχεία που αντιστοιχούν το ένα με το άλλο.

Παράδειγμα η ερώτηση :

- «Σας δίνονται δύο στήλες με δεδομένα. Προσπαθήστε να βρείτε ποια από τα δεδομένα της δεξιάς στήλης σχετίζονται με τα δεδομένα της αριστερής.



Χώρες

Ισπανία.
Δανία.
Βουλγαρία.
Αγγλία.
Ελβετία.

Πρωτεύουσες.

Λονδίνο.
Ρώμη.
Βουκουρέστι.
Κοπεγχάγη.
Γενεύη.
Σόφια.
Βρυξέλλες.
Μαδρίτη.

4. 4. 2. 3. Η λειτουργική αξία των 'κλειστών' ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, γενικά, έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό και το διδακτικό του έργο. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται και ως 'εξεταστικές' ερωτήσεις ή πραγματολογικές. Μπορεί να απευθύνονται κατά κύριο λόγο στη μνήμη του μαθητή, ωστόσο θεωρούνται χρήσιμες, διότι παρέχουν στο μαθητή το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, μέσω του οποίου θα μπορέσει να αναχθεί στις βαθμίδες των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων.¹⁷³ Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου έχουν μια γνωστική βάση και ο γνωστικός στόχος μιας ερώτησης πολλές φορές μπορεί να ξεκινά από την απλή ανάκληση πληροφοριών, αλλά στη συνέχεια να επεκτείνεται και σε άλλες γνωστικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου.

Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου υποβάλλονται στην αρχή, στη διάρκεια και στο τέλος του μαθήματος. Με τις ερωτήσεις που υποβάλλονται στην αρχή της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ερευνά τον παραστατικό κύκλο του μαθητή και μπορεί έτσι να προσδιορίσει το ποσό και την ποιότητα της ύλης που θα διδάξει, αφού γίνει η εκτίμηση του επιπέδου των γνώσεων του μαθητή. Στην διάρκεια του μαθήματος οι 'κλειστές' ερωτήσεις μπορούν να κατευθύνουν τις προσπάθειες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλλει τέτοιες ερωτήσεις προκειμένου να καταλάβει εάν οι μαθητές του παρακολουθούν τη διδασκαλία, αν παρουσιάζουν προβλήματα και αδυναμίες στη κατανόηση του νέου περιεχομένου και να λάβει αποφάσεις σχετικά με το ρυθμό της εργασίας και με τη ποσότητα της ύλης που διδάσκει. Οι 'κλειστές' ερωτήσεις, δηλαδή, μπορούν να έχουν επανατροφοδοτική λειτουργία.

¹⁷³ Τρίλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α', 2^η έκδοση, βελτιωμένη και επανυξημένη, Αθήνα, 1998, σελ. 188.



Από την άλλη μεριά, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στο τέλος της διδασκαλίας έχουν τη λειτουργία της εμπέδωσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει σύντομη ανακεφαλαίωση όλων όσων διδάχτηκαν ή των πιο σημαντικών μερών της διδασκαλίας που μόλις ολοκληρώθηκε. Κατά αυτό το τρόπο συντελείται η εμπέδωση, η εντύπωση και η διατήρηση των μορφωτικών αγαθών που παρουσιάστηκαν.¹⁷⁴

Ωστόσο, η λειτουργική αξία των ‘κλειστών’ ερωτήσεων φαίνεται καλύτερα αν παρουσιάσουμε το κάθε είδος των ερωτήσεων αυτών ξεχωριστά :

α) οι ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από τις ερωτήσεις αυτής της μορφής πρέπει να αναφέρουμε ότι η απάντηση που στοχεύουν να αποσπάσουν από το μαθητή είναι μια λέξη ή μια πρόταση ή μια λύση με απόλυτα ελεγχόμενο περιεχόμενο, άρα σε μια τέτοια ερώτηση ο μαθητής δίνει τα κύρια σημεία ενός θέματος, περιορίζεται στα πιο ουσιώδη στοιχεία, στις λέξεις ή στις φράσεις – κλειδιά, κάτι που μας δίνει μια πληρέστερη εικόνα των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή. Σε θεωρητικό επίπεδο, επομένως, οι ερωτήσεις αυτού του τύπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την άσκηση και την αξιολόγηση των μαθητών σε όλα τα επίπεδα, από τη γνώση μέχρι και την ικανότητα της αξιολόγησης, στην περίπτωση που ζητείται από το μαθητή να εντοπίσει το πιο σημαντικό ή το λιγότερο σημαντικό στοιχείο για να δώσει την απάντησή του.¹⁷⁵

Οι ερωτήσεις αυτές θεωρούνται γενικά κατάλληλες για μαθητές που έχουν πολλές αδυναμίες ή κενά σε ένα μάθημα ή που χρειάζονται συστηματική ατομική βοήθεια, γιατί λειτουργούν ως πολύ καλά κίνητρα για μάθηση, αλλά και για ενίσχυση και για ενθάρρυνση.¹⁷⁶ Είναι αναγκαστικά ειδικές ερωτήσεις που ζητούν συγκεκριμένες απαντήσεις, γεγονός που διευκολύνει και το μαθητή στην απάντησή του, αλλά και τον εκπαιδευτικό κατά την εκτίμηση των απαντήσεων. Επομένως, είναι σχετικά εύκολες στη διόρθωσή τους, αφού μια σύντομη απάντηση είναι εύκολο να τη διαβάσει ο εκπαιδευτικός και να διακρίνει τα συγκεκριμένα στοιχεία που ζητούσε η ερώτηση.

β) οι ερωτήσεις της μορφής ΣΩΣΤΟ – ΛΑΘΟΣ ή ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης.

Οι ερωτήσεις της μορφής αυτής μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία οποιασδήποτε ύλης και την εξέταση ύλης οποιασδήποτε έκτασης και ενδείκνυνται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ζητάμε απλώς μια πληροφορία, ένα γεγονός (γνώση) και στις περιπτώσεις που δεν

¹⁷⁴ Πετρουλάκης, Ν. Β. : «Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία», εκδ. Φελέκη, Αθήνα, 1981, σελ. 314 - 315.

¹⁷⁵ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 150.

¹⁷⁶ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 175.



υπάρχουν εναλλακτικές απαντήσεις περισσότερες από δύο. Χρησιμοποιούνται, κυρίως, για την επανάληψη των κύριων σημείων του μαθήματος, άρα συμβάλλουν στην εμπέδωση του μαθήματος και η χρήση τους μπορεί να επεκταθεί σε όλο το φάσμα και σε όλα τα επίπεδα της γνωστικής περιοχής, από τη γνώση έως και την αξιολόγηση. Μπορούν να ελέγξουν την απόκτηση τεκμηριωμένων και καλά αφομοιωμένων γνώσεων και να καλλιεργήσουν υψηλές νοητικές ικανότητες, με εξαίρεση βέβαια την ικανότητα της σύνθεσης.¹⁷⁷

Έχει αποδειχτεί, επίσης, ότι η χρήση των ερωτήσεων αυτών αρέσει πολύ στους μαθητές και, επειδή έχουν ένα χαρακτήρα παιχνιδιού, μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικό κίνητρο και να προτρέψουν ή να προσελκύσουν τους μαθητές να ασχοληθούν με την αναζήτηση των απαντήσεών τους.¹⁷⁸

Ωστόσο, το μεγάλο πλεονέκτημα των ερωτήσεων αυτών είναι η ταχύτητα με την οποία δίνονται οι απαντήσεις, κάτι που επιτρέπει την αύξηση του αριθμού των ερωτήσεων που δίνονται στους μαθητές, με αποτέλεσμα να καλύπτεται σε μεγάλη έκταση η ύλη που εξετάζεται.¹⁷⁹ Αποτελεί, επομένως, έναν πολύ οικονομικό τρόπο εξέτασης, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει πολύ χρόνο για την εξέταση των μαθητών του ή όταν ο αριθμός των μαθητών της τάξης είναι μεγάλος και πρέπει να εξοικονομηθεί χρόνος για την εξέταση περισσότερων παιδιών ή όταν δεν επιθυμείται η χρήση των 'ανοιχτών' ερωτήσεων.

Τέλος, επειδή, οι ερωτήσεις και αυτής της μορφής είναι απόλυτα αντικειμενικές, οι απαντήσεις που δίνονται από το μαθητή έχουν απόλυτα ελεγχόμενο περιεχόμενο, άρα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μέτρηση των αποτελεσμάτων μιας εξέτασης είναι εντελώς περιορισμένος στο να μετράει απλώς τις σωστές και τις λανθασμένες απαντήσεις. Επομένως και η αξιολόγηση δεν μπορεί παρά να είναι απόλυτα δίκαιη και αντικειμενική.

γ) οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Οι ερωτήσεις αυτής της μορφής θεωρούνται, γενικά, ως το καλύτερο είδος από τις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου. Προσφέρονται για τον έλεγχο όχι μόνο των γνώσεων, με την έννοια της απομνημόνευσης, αλλά, χάρη στην ευελιξία που παρουσιάζει η κατασκευή τους, προσφέρονται για τον έλεγχο και άλλων γνωστικών

¹⁷⁷ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 126.

¹⁷⁸ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 178 και Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 126.

¹⁷⁹ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 165.



λειτουργιών, όπως της κατανόησης, της ερμηνείας, της αξιολόγησης, με εξαίρεση πάντα την ικανότητα της σύνθεσης.¹⁸⁰

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, ωστόσο, είναι ότι μειώνουν σε μεγάλο βαθμό τη πιθανότητα των τυχαίων σωστών απαντήσεων από την μεριά των μαθητών, γιατί οι μαθητές πλέον έχουν να επιλέξουν τη μία σωστή ή τη μία λανθασμένη απάντηση ανάμεσα από περισσότερες των δύο εναλλακτικές επιλογές και επομένως τα ποσοστά της τύχης είναι λιγότερα από αυτά που υπάρχουν όταν οι επιλογές είναι μόνο δύο.

Και στη περίπτωση των ερωτήσεων αυτών, όπως και στις προηγούμενες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλύψει μεγάλη ποσότητα ύλης σε μια εξέταση και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τέλος, η διόρθωση και η βαθμολόγηση των απαντήσεων και σε αυτές τις ερωτήσεις είναι γρήγορη και εύκολη και εξασφαλίζουν στο ακέραιο την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, αφού η σωστή απάντηση είναι μόνο μία και καθορισμένη εκ των προτέρων.

δ) οι ερωτήσεις συνδυασμού ή σύζευξης.

Οι ερωτήσεις συνδυασμού ή σύζευξης είναι αρκετά ενδιαφέρουσες, γιατί με την βοήθειά τους μπορεί να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα μια μεγάλη έκταση ύλης. Είναι κατάλληλες για τον έλεγχο γνώσεων που σχετίζονται με ορολογία, ονόματα, ημερομηνίες και, μάλιστα, μπορούν να εξετάζονται ταυτόχρονα πολλές ομοιογενείς γνώσεις, για την εξέταση των οποίων θα χρειάζονταν πολλές ερωτήσεις από τα άλλα είδη αντικειμενικού τύπου.¹⁸¹ Μπορούν, δηλαδή, να γίνονται πολλοί συνδυασμοί, όπως ημερομηνίες με σημαντικά γεγονότα, πρόσωπα με εφευρέσεις και ανακαλύψεις, όροι με έννοιες, κανόνες με παραδείγματα, συγγραφείς με έργα, επιστήμονες με σημαντικές ανακαλύψεις κ.τ.λ.

Άρα, ο τρόπος αυτός εξέτασης διευκολύνει ιδιαίτερα τις γνωστικές ικανότητες εκείνες που σχετίζονται με τη ταξινόμηση, την οργάνωση, τη συσχέτιση και τη κατάταξη στοιχείων, ικανότητες, δηλαδή, που προχωρούν πέρα από τα στενά όρια της ανάκλησης πληροφοριών.

Σημαντικό, θεωρείται, επίσης, το γεγονός ότι οι ερωτήσεις αυτές περιορίζουν ακόμη περισσότερο τον παράγοντα 'τύχη', αφού οι συνδυασμοί που πρέπει να γίνουν είναι πάρα πολλοί και είναι δύσκολο να επιτευχθούν τυχαία πολλοί σωστοί συνδυασμοί, ταυτόχρονα. Τέλος, να σημειώσουμε ότι και αυτής της υποκατηγορίας των 'κλειστών' ειδών οι ερωτήσεις είναι συμπαθείς στους μαθητές, γιατί μοιάζουν με

¹⁸⁰ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 162.

¹⁸¹ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 144.



σταυρόλεξο, του οποίου η λύση είναι περισσότερο διασκέδαση παρά εργασία και εξέταση.¹⁸²

Η χρήση των ερωτήσεων αντικειμενικού τύπου τείνει σήμερα να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές ερωτήσεις σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, πλην της έκθεσης ιδεών και της λύσεως μαθηματικών ή άλλων σχετικών ασκήσεων. Η μεγάλη αυτή διάδοση των ερωτήσεων αντικειμενικού τύπου οφείλεται στα πλεονεκτήματα τους, τα οποία περιγράψαμε.¹⁸³ Αν θέλαμε να κάνουμε μια σύνοψη όλων όσων αναφέρθηκαν σχετικά με τη λειτουργική αξία των διαφόρων ειδών των 'κλειστών' ερωτήσεων, θα εντοπίζαμε κάποια πολύ βασικά κοινά χαρακτηριστικά τους.

Καταρχήν, λοιπόν, οι ερωτήσεις αυτές μας δίνουν πολύ ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την απόκτηση γνώσεων από τη μεριά του μαθητή. Ελέγχουν ιδιαίτερα την απομνημόνευση, την αναγνώριση, το συνδυασμό και την εφαρμογή των γνώσεων, αλλά και την ικανότητα των μαθητών να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα με βάση συγκεκριμένα στοιχεία.¹⁸⁴

Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καλύψει το μεγαλύτερο μέρος της ύλης που διδάχτηκε και να αντλήσει πληροφορίες από τους μαθητές σχετικές με τις επιδόσεις τους και όλα αυτά εξοικονομώντας διδακτικό χρόνο και όσον αφορά στη διάρκεια της εξέτασης των μαθητών, αλλά και όσον αφορά στη διάρκεια της εκτίμησης των αποτελεσμάτων. Οι 'κλειστές' ερωτήσεις, γενικά, είναι εύκολος και γρήγορος τρόπος εξέτασης, όταν οι μαθητές είναι πολλοί και δεν υπάρχει αρκετό χρονικό περιθώριο για την εξέταση και για τη διόρθωση των απαντήσεων.

Αποτελούν ένα δίκαιο τρόπο για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, αφού η βαθμολογία δεν ποικίλει και δεν επηρεάζεται από παράγοντες διάφορους της επίδοσης. Όποιος βαθμολογήσει και όποτε βαθμολογηθούν οι απαντήσεις θα δοθούν τα ίδια αποτελέσματα, άρα εξασφαλίζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων.

Τέλος, οι ερωτήσεις αυτές, λόγω του χαρακτήρα του παιχνιδιού που παίρνουν, προσελκύουν ιδιαίτερα τους μαθητές να ασχοληθούν με την απάντησή τους και είναι περισσότερο ευχάριστες, συντελούν στην εμπέδωση της ύλης και έχουν ανατροφοδοτικό ρόλο και η εφαρμογή τους δεν επηρεάζεται από την ικανότητα του μαθητή στην ομιλία και στο

¹⁸² Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 144.

¹⁸³ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 170.

¹⁸⁴ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 228.



γράψιμο. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι ‘κλειστές’ ερωτήσεις διευκολύνουν ιδιαίτερα τους μαθητές που έχουν γλωσσικά προβλήματα, είτε στη προφορική έκφραση είτε στη γραπτή.¹⁸⁵

4. 4. 2. 4. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι ‘κλειστές’ ερωτήσεις.

Οι ‘κλειστές’ ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις, γενικά, παρουσιάζουν πολλές αδυναμίες και επικρίνονται ιδιαίτερα για το λόγο ότι κινούνται στα επίπεδα της ανάκλησης και της κατανόησης και απαιτούν περιορισμένο αριθμό απαντήσεων ή μία και μόνη απάντηση. Άρα, καλλιεργούν κυρίως τη μνήμη και τη κατανόηση και δεν ανάγονται στα επίπεδα των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων, όπως συμβαίνει με τις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις. Ωστόσο, τα προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση των ερωτήσεων αυτού του είδους φαίνονται καλύτερα αν περιγράψουμε κάθε υποκατηγορία των ‘κλειστών’ ερωτήσεων, ξεχωριστά, όπως κάναμε και στη προηγούμενη ενότητα.

α) οι ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ.

Οι ερωτήσεις που απαιτούν μια σύντομη απάντηση, ένα ναι ή ένα όχι ή απαιτούν την συμπλήρωση κενών με λέξεις ή φράσεις επικρίνονται γιατί περιορίζοντας την απάντηση σε μία λέξη, σε έναν αριθμό, σε μια χρονολογία, ενθαρρύνουν μόνο τις μνημονικές ικανότητες του μαθητή.¹⁸⁶ Ο μαθητής καλείται απλά να θυμηθεί μια πληροφορία, ένα στοιχείο, έναν ορισμό και απλά να τον καταγράψει, κάτι που συνιστά μια πολύ φτωχή πνευματική διεργασία.

Τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων αυτών βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο της κατασκευής τους. Γενικά, θεωρείται ότι η κατασκευή όλων των ειδών των ‘κλειστών’ ερωτήσεων είναι δύσκολη διαδικασία και απαιτεί χρόνο. Μπορεί να φαίνονται απλές ως προς τη τελική μορφή που παίρνουν, ωστόσο χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή από αυτόν που τις κατασκευάζει. Έτσι, λοιπόν, και στη περίπτωση των ερωτήσεων της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ ενδέχεται να δημιουργηθούν προβλήματα από τη μη προσεγμένη διατύπωση της ερώτησης, με αποτέλεσμα να εξετάζουν ανεξάρτητα, μεμονωμένα και ασήμαντα περιστατικά και όχι ουσιαστικές γνώσεις.

Είναι πιθανό να παρασύρουν τους μαθητές σε ποικίλες απαντήσεις που μπορεί να είναι λανθασμένες, αλλά μπορεί να είναι και ορθές, χωρίς,

¹⁸⁵ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β’ , Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 126.

¹⁸⁶ Schofield, Harry : “Assessment and testing”, An Introduction, M.A. (Cantab), M.Ed., London, George Allen and Unwin, Boston, Sydney, σελ. 43.



όμως, αυτό να σημαίνει ότι θα βαθμολογηθούν και ως ορθές, αφού αναμενόταν να δοθεί άλλη απάντηση και όχι αυτή που δόθηκε τελικά από το μαθητή. Όταν, δηλαδή, μια ερώτηση αυτού του τύπου επιδέχεται απαντήσεις περισσότερες από μία, λόγω απρόσεκτης κατασκευής, τότε δημιουργεί σύγχυση και στο μαθητή, αλλά δημιουργεί πρόβλημα και ως προς την αξιολόγηση της απάντησης.

Παράδειγμα μιας τέτοιας ερώτησης που δημιουργεί προβλήματα είναι το ακόλουθο :

- Ο Αισχύλος ήταν

Στην ερώτηση αυτή δεν είναι σαφές το τι ακριβώς ζητείται από το μαθητή να απαντήσει και επομένως οι απαντήσεις μπορεί να είναι ποικίλες και διάφορες, όπως ποιητής, δραματικός ποιητής, αρχαίος ποιητής, αριστοκρατικής καταγωγής κ.τ.λ. Όλες αυτές οι απαντήσεις βέβαια είναι ορθές, αλλά ποια είναι αυτή που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός και αυτή που θα θεωρηθεί ορθή στην αξιολόγηση ;

β) οι ερωτήσεις της μορφής σωστό / λάθος ή ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης.

Το βασικό μειονέκτημα των ερωτήσεων αυτής της μορφής είναι ότι υπόκεινται πολύ στην επίδραση του παράγοντα της τύχης. Μπορούν, δηλαδή, οι μαθητές να δώσουν εύκολα ορθές απαντήσεις στη τύχη.¹⁸⁷ Στο είδος αυτό των ερωτήσεων, επειδή οι εναλλακτικές απαντήσεις είναι μόνο δύο, είναι πάρα πολύ υψηλό το ποσοστό πιθανότητας τυχαίας επιλογής. Έτσι, αν ο μαθητής σε ένα σύνολο ερωτήσεων απαντήσει τις μισές στη τύχη ως σωστές και τις άλλες μισές ως λάθος, τότε έχει πιθανότητες να μαντέψει τις μισές ορθές απαντήσεις.

Από την άλλη, οποιαδήποτε επίδοση στηρίζεται μόνο σε ερωτήσεις τέτοιας μορφής δίνει μόνο μια περιορισμένη εικόνα του μαθητή και αυτή, όπως ήδη είπαμε, μπορεί να είναι και αποτέλεσμα τύχης. Δεν δίνει, δηλαδή, κανένα απολύτως στοιχείο για τον λόγο που ο μαθητής απάντησε έτσι όπως απάντησε. Το ότι ένας μαθητής μπορεί να διακρίνει ότι μια πρόταση είναι λανθασμένη, δεν σημαίνει ότι γνωρίζει και ποια θα ήταν η σωστή.¹⁸⁸

Επίσης, οι ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης είναι τελείως ακατάλληλες για την αξιολόγηση γνώσεων στις οποίες το υποκειμενικό στοιχείο παίζει σημαντικό ρόλο και όταν στη διατύπωσή τους εμπριέχονται όροι και έννοιες που μπορούν να αντιμετωπιστούν ή να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές, με διαφορετικό τρόπο. Κάποιες έννοιες ή κάποιες λέξεις ή κάποιες αντιλήψεις έχουν σχετική σημασία και

¹⁸⁷ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα -- προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 164.

¹⁸⁸ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 128.



εξαρτώνται από το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού και είναι αμφιλεγόμενες. Άρα, και οι απαντήσεις που θα πάρουμε σε μια ερώτηση που θα χρησιμοποιηθούν σχετικές έννοιες, για να κριθούν ως σωστές ή ως λάθος θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως απαντήσεις κατά περίπτωση, άρα δεν θα αξιολογηθούν με αντικειμενικό τρόπο, αφού δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τον ίδιο τρόπο.

Το γεγονός, τέλος, ότι θεωρείται εύκολη η κατασκευή τους προκαλεί πολλά προβλήματα ποιότητας. Για παράδειγμα, γίνεται κατάχρηση των ερωτήσεων αυτών σε μεγάλο βαθμό και, επίσης, στις περισσότερες περιπτώσεις κατασκευάζονται πολύ πρόχειρα και η προχειρότητα αυτή οδηγεί στο περιορισμό των ερωτήσεων μόνο στο επίπεδο της γνώσης. Άλλωστε, όπως αναφέρεται εύκολη είναι η κατασκευή μη ποιοτικών ερωτήσεων, ενώ η κατασκευή ποιοτικών ερωτήσεων είναι πολύ πιο δύσκολη από ό,τι φαίνεται, ιδιαίτερα για μία εξέταση που ανταποκρίνεται σε επίπεδα υψηλότερα της γνώσης.¹⁸⁹

Ένα παράδειγμα ερώτησης αυτής της μορφής που μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στους μαθητές είναι :

- Το Internet είναι το πιο διαδεδομένο μέσο πληροφόρησης.

Σωστό / Λάθος.

Η ερώτηση αυτή, καταρχήν, εμπεριέχει ένα δογματισμό και καθοδηγεί, άρα επηρεάζει την απάντηση, αφού χαρακτηρίζει το Internet ως το πιο διαδεδομένο μέσο πληροφόρησης. Και αυτό μπορεί να ισχύει στις περιπτώσεις των μαθητών που ζουν σε μεγάλα αστικά κέντρα ή σε περιπτώσεις μαθητών που έχουν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση αυτού του μέσου, δεν ισχύει το ίδιο, όμως, για τους μαθητές που ζουν σε ένα απομακρυσμένο χωριό, όπου ακόμη και η μετακίνησή τους από το σπίτι στο σχολείο είναι δύσκολη, λόγω ιδιαίτερων συνθηκών ή για τους μαθητές εκείνους που οι γονείς τους δεν μπορούν να επωμιστούν την οικονομική επιβάρυνση από τη χρήση του διαδικτύου. Η ερώτηση, επομένως, ενδέχεται να δημιουργήσει και αισθήματα κατωτερότητας σε ορισμένους μαθητές.

γ) οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Τα βασικότερα προβλήματα στη χρήση των ερωτήσεων αυτής της μορφής προκύπτουν από τη δυσκολία στη κατασκευή τους. Ειδικότερα, είναι δύσκολη η κατασκευή καλού στελέχους και κυρίως των καλών εναλλακτικών λύσεων. Συνήθως, οι εναλλακτικές λύσεις που δίνονται προδίδουν την απάντηση και για αυτό το λόγο επικρίνονται περισσότερο. Είναι δύσκολο να επιλεγούν οι εναλλακτικές λύσεις, έτσι ώστε όλες να

¹⁸⁹ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 127.



έχουν τη πιθανότητα να θεωρηθούν ορθές και να προσελκύουν, κυρίως, τους μαθητές εκείνους που δεν είναι σωστά προετοιμασμένοι.¹⁹⁰

Επίσης, απαιτείται πολύς χρόνος για τη προετοιμασία τους, ειδικά όταν επιδιώκεται να αξιολογηθούν ικανότητες υψηλού επιπέδου και πολλές δυσκολίες παρουσιάζονται στη περίπτωση που η διατύπωση τους δεν έχει προσεχθεί. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ενδέχεται να δημιουργήσουν πρόβλημα στο μαθητή, όταν το στέλεχος της ερώτησης δεν δηλώνει τι ακριβώς ζητάει και όταν οι εναλλακτικές λύσεις είναι άσχετες μεταξύ τους ή όταν υπάρχει γραμματική ή συντακτική ασυμφωνία ανάμεσα στο στέλεχος και τις εναλλακτικές επιλογές ή και ακόμη, όταν στις εναλλακτικές επιλογές μπορεί κάποιος να εντοπίσει παραπάνω από μια σωστή απάντηση.

Μια σημαντική, ακόμη, επισήμανση για τα προβλήματα που δημιουργούνται με τις ερωτήσεις της πολλαπλής επιλογής είναι αυτή που λέει ότι, καθώς, στις εναλλακτικές λύσεις δίνονται και λάθος πληροφορίες, εάν οι μαθητές τις επιλέξουν ως ορθές, τότε αυτές οι λάθος πληροφορίες μένουν για αρκετό χρόνο στη μνήμη των μαθητών, ισχυροποιούνται και, στη συνέχεια, δύσκολα εξαλείφονται.¹⁹¹

Για παράδειγμα, μια ερώτηση πολλαπλής επιλογής που ενδέχεται να δημιουργήσει πρόβλημα στο μαθητή είναι¹⁹² :

• **Η μάχη του Μαραθώνα.**

1. Ήταν πολύ σπουδαία.
2. Έπαιξε σημαντικό ρόλο στους μετέπειτα αγώνες των Ελλήνων με τους Πέρσες, γιατί τους αναπτέρωσε το ηθικό και τους δίδαξε ότι μπορούν να ανταγωνιστούν μεταξύ τους, αφού κάθε δύναμη και κάθε πλούτος υποχωρεί μπροστά στην αρετή και την ανδρεία.
3. Έδειξε την υπεροχή του Μιλτιάδη.
4. Ένωσε τους Έλληνες.

Η ερώτηση, καταρχήν δεν τίθεται με σαφήνεια, η δεύτερη εναλλακτική λύση είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τις άλλες και άρα προσελκύει τους μαθητές και, επίσης, όλες οι εναλλακτικές επιλογές έχουν μια δόση πραγματικότητας, άρα θα μπορούσε να είναι σωστή και η επιλογή 1., για παράδειγμα, αλλά και η επιλογή 2.

¹⁹⁰ Αθανασίου, Α. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000,σελ. 184.

¹⁹¹ Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 229.

¹⁹² Αθανασίου, Α. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000,σελ. 185.



δ) οι ερωτήσεις συνδυασμού ή σύζευξης.

Οι ερωτήσεις αυτής της υποκατηγορίας επικρίνονται περισσότερο, γιατί στοχεύουν κατά κανόνα στον έλεγχο της γνώσης γεγονότων, περιστατικών, ονομάτων, χρονολογιών και γενικών πληροφοριών και όχι σε άλλες πιο σύνθετες και πιο δύσκολες νοητικές διεργασίες. Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει στη χρήση των ερωτήσεων αυτών είναι ότι, επειδή απαιτούνται πολλές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, είναι δύσκολο για τον κατασκευαστή τους να εντοπίζει απαντήσεις σε ομοιογενή περιοχή γνώσης και έτσι προδίδονται πιο εύκολα οι συσχετισμοί ανάμεσα στη στήλη των ερωτήσεων και τη στήλη των απαντήσεων.

• Επίσης, μια ερώτηση συνδυασμού είναι για το μαθητή δύσκολη στην αρχή, όσο όμως μερικές από τις απαντήσεις περιορίζονται, τόσο πιο εύκολη γίνεται και η ερώτηση. Κάτι ανάλογο ισχύει και όσον αφορά τον παράγοντα της τύχης. Ο παράγοντας 'τύχη' είναι πολύ περιορισμένος στην αρχή της ερώτησης, αλλά προς το τέλος, όσο περιορίζονται οι απαντήσεις, τόσο ο παράγοντας της τυχαίας επιλογής αυξάνεται σημαντικά.¹⁹³

Αν επιχειρούσαμε να κάνουμε μία σύνοψη των αδυναμιών που παρουσιάζουν οι 'κλειστές' ερωτήσεις στη διδακτική πράξη, θα λέγαμε ότι η σημαντικότερη όλων είναι πως στηρίζονται στην ανάκληση πληροφοριών και πως δραστηριοποιούν, κατά κύριο λόγο, τη νοητική λειτουργία της μνήμης. Η καρδιά, όμως, μιας μαθησιακής κατάστασης είναι μία ερώτηση που προκαλεί τη σκέψη. Μια ερώτηση που δεν οδηγεί σε οργανωμένη απάντηση, αλλά μπορεί να αποδοθεί στην εντέλεια με μία ή με δύο λέξεις δεν αφήνει περιθώρια για να εκδηλωθεί η δυναμική της κρίσης.¹⁹⁴

Σύμφωνα με άλλη άποψη, οι 'κλειστές' ερωτήσεις δεν ωθούν το μαθητή να σκεφτεί και να εξερευνήσει τις επιπτώσεις διαφορετικών τρόπων δράσης και σκέψης,¹⁹⁵ δεν προσεγγίζουν και δεν ευνοούν τις εσωτερικές διεργασίες που οδηγούν τους μαθητές σε ανώτερα επίπεδα ικανοτήτων. Επιπλέον, δεν προσφέρουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την ικανότητα της έκφρασης των μαθητών του, για τη φαντασία τους, τη πρωτοτυπία τους, τη παραγωγική και δημιουργική τους σκέψη και τελικά δεν παρέχουν ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητας των μαθητών, παρά μόνο ένα μέρος της.

Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η αποκλειστική χρήση και η κατά κόρον χρήση αυτών των ερωτήσεων καλλιεργεί ανάμεσα στους μαθητές ένα πνεύμα προχειρότητας και ένα φτωχό τρόπο οργάνωσης της

¹⁹³ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 144.

¹⁹⁴ Morris, L. Bigge. : «Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς», εκδ. Πατάκη, 1982, σελ. 478.

¹⁹⁵ Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 19.



σκέψης,¹⁹⁶ δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών και εκφραστικών δεξιοτήτων, αλλά ούτε και στη διάγνωση των αδυναμιών κάποιων μαθητών σε αυτούς τους τομείς, αφού ο λόγος δεν χρησιμοποιείται, ούτε σε προφορική, ούτε σε γραπτή μορφή και ότι εν τέλει οι απαντήσεις δεν μπορούν να αποκαλύψουν πάντα τις πραγματικές ικανότητες και τις πραγματικές γνώσεις του μαθητή, ειδικά όταν η κατασκευή τους είναι τέτοια που ευνοείται ο παράγοντας της τύχης.

4. 4. 2. 5. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των 'κλειστών' ερωτήσεων.

Οι 'κλειστές' ερωτήσεις έχουν πολύ μεγάλες δυνατότητες και προσφέρονται για εξέταση σε διάφορα επίπεδα. Χρειάζεται, όμως, μεγάλη προσοχή κατά τη κατασκευή τους, γιατί αλλιώς μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα, με μεγαλύτερο αυτό για το οποίο επικρίνονται περισσότερο, του περιορισμού τους στην απλή εξέταση της απομνημόνευσης των γνώσεων.

α) οι ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ.

Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις που απαιτούν την απάντηση Ναι / Όχι ή τη συμπλήρωση κενών σε μια φράση, καλό είναι να ζητείται για απάντηση η 'ουσία' κάποιας περιοχής της ύλης. Ένα βασικό σφάλμα στη κατασκευή τέτοιων ερωτήσεων είναι ότι οι λέξεις – κλειδιά δίνονται στη πρόταση – ερώτηση και ζητείται η ανάκληση άλλων χωρίς ιδιαίτερη σημασία όρων. Πρέπει, λοιπόν, οι λέξεις ή φράσεις – κλειδιά που απαιτούνται ως απάντηση να είναι στοιχεία που είναι χρήσιμο να τα γνωρίζει ο μαθητής και που να δείχνουν ότι γνωρίζει πολύ περισσότερα από αυτό που γράφει.

Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι απόλυτα ειδικές και απόλυτα συγκεκριμένες, ώστε και οι σωστές απαντήσεις να μην είναι περισσότερες από μία. Εάν, όμως, χρησιμοποιηθεί κάποια ερώτηση στην οποία είναι δυνατό να δοθούν περισσότερες της μιας ορθές απαντήσεις, τότε θα πρέπει ο κατασκευαστής να δίνει εκ των προτέρων όλες τις πιθανές λύσεις που μπορούν να θεωρηθούν ισότιμα σωστές¹⁹⁷ και να είναι έτοιμος να δεχτεί ως σωστή κάθε απάντηση που είναι λογική, έστω και αν δεν είναι αυτή που θα ήθελε να πάρει.

Ειδικότερα, για τις ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών προτείνεται, γενικά, να αποφεύγονται τα πολλά κενά σε μια πρόταση, γιατί ενδέχεται να δημιουργήσουν σύγχυση στο μαθητή και είναι καλύτερα, το κενό που

¹⁹⁶ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικώς», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 229.

¹⁹⁷ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», μέσα - μέθοδοι – προβλήματα – προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 169.



καλείται να συμπληρώσει ο εξεταζόμενος να βρίσκεται στο τέλος της πρότασης και όχι στην αρχή, γιατί σε αυτή τη περίπτωση το ζητούμενο μπορεί να ξεχαστεί, καθώς ο μαθητής θα διαβάζει όλη τη πρόταση.¹⁹⁸

Επίσης, μερικές λέξεις στην ερώτηση, όπως αντωνυμίες, άρθρα, μόρια κ.τ.λ. πρέπει να αποφεύγονται, γιατί μπορεί να οδηγήσουν στον εύκολο εντοπισμό της απάντησης, όπως, τέλος, πρέπει να δίνεται πολύ μεγάλη προσοχή στη διατύπωση της ερώτησης, έτσι ώστε να είναι εύκολο να αντιληφθεί ο μαθητής το νόημα της πρότασης και τι ακριβώς ζητείται να συμπληρώσει. Τα κενά, δηλαδή, που αφήνονται στις προτάσεις αυτές πρέπει να καλύπτονται εννοιολογικά από τα υπόλοιπα στοιχεία της πρότασης.

β) οι ερωτήσεις της μορφής Σωστό / Λάθος ή ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης.

Η διατύπωση των ερωτήσεων της μορφής αυτής απαιτεί ακόμη μεγαλύτερη προσοχή και δεξιοτεχνία, γιατί είναι πραγματικά δύσκολο να διατυπωθούν ερωτήσεις για τις οποίες να ισχύει απόλυτα μια απάντηση του τύπου σωστό ή λάθος, όταν η ερώτηση δεν αναφέρεται σε γεγονότα ή άλλα συγκεκριμένα στοιχεία, αλλά αναφέρεται σε κρίσεις, ερμηνείες, προεκτάσεις, αναλύσεις κ.τ.λ.

Έτσι, λοιπόν, μια ποιοτική ερώτηση αυτής της μορφής θεωρείται αυτή που δεν προδίδει την απάντηση, κάτι που μπορεί να συμβεί με νύξεις που δίνονται μαζί με την ερώτηση – δήλωση. Οι ερωτήσεις – δηλώσεις πρέπει να είναι απόλυτα σωστές ή απόλυτα λανθασμένες και να μην επαφίεται στη κρίση του μαθητή η ορθότητά τους, με αποτέλεσμα κάποιιοι να συμφωνούν και κάποιιοι να διαφωνούν. Αν, ωστόσο, υπάρχει το ενδεχόμενο της διαφωνίας, τότε πρέπει οπωσδήποτε να αναφέρεται το κριτήριο που θα χρησιμοποιηθεί ως βάση για την απάντηση ή γενικότερα να δοθούν οι κατάλληλες επεξηγήσεις.¹⁹⁹

Σε κάθε ερώτηση πρέπει να αναφέρεται μόνο ένα θέμα, γιατί εάν η ερώτηση περιέχει περισσότερες διαστάσεις, τότε δημιουργείται νοηματική σύγχυση στον μαθητή, ο οποίος δεν γνωρίζει ποια διάσταση της ερώτησης – δήλωσης πρέπει να προσέξει περισσότερο. Καλό είναι να επιλέγονται ερωτήσεις - δηλώσεις απλές και σύντομες και να αποφεύγονται οι μακρές και πολυσύνθετες προτάσεις, όπως, επίσης και οι αρνήσεις στη διατύπωση της ερώτησης, όταν είναι πιθανό να παραπλανήσουν το μαθητή και να τον παρασύρουν να δώσει απάντηση αντίθετη από αυτή που ήθελε να δώσει.

¹⁹⁸ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 177.

¹⁹⁹ Δημητρώπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 120.



Η διατύπωση της ερώτησης δεν πρέπει να περιέχει απόλυτους όρους, οι οποίοι μπορούν να κατευθύνουν τον μαθητή στη σωστή επιλογή, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ή χωρίς γνώση του αντικειμένου, αλλά η επιλογή να γίνεται με βάση την απλή λογική του. Από την άλλη μεριά, η ερώτηση δεν πρέπει να περιέχει ούτε σχετικούς όρους, όρους, δηλαδή, με απροσδιόριστα ποιοτικά κριτήρια ή όρους που έχουν διαφορετική σημασία και που οδηγούν σε διαφορετικές απαντήσεις μεταξύ των μαθητών. Τέτοιοι όροι και λέξεις, για παράδειγμα, είναι : καλός, κακός, ηθικός, μεγάλος, μικρός, όλοι, σχεδόν, περίπου, κατά κάποιον τρόπο, κατά προσέγγιση, πολλοί, λίγοι, οι περισσότεροι, οι λιγότεροι, σπάνια, πάντα κ.τ.λ.

Οι ερωτήσεις – δηλώσεις πρέπει να είναι σαφείς και ευκολονόητες, να είναι γραμμένες σε γλώσσα κατανοητή από τους μαθητές, να μην περιέχουν λέξεις ή φράσεις άγνωστες και, επίσης, να αποφεύγονται οι παραπαιστικές ή παραπλανητικές ερωτήσεις. Άλλωστε, σκοπός της ερώτησης δεν είναι να παραπλανήσει ή να ελέγξει την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει παραπλανητικά ή συγκαλυμμένα στοιχεία, αλλά να ελέγξει την επίδοσή του.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι ιδιαίτερα αποδοτικές, όταν διατυπώνονται έτσι ώστε να προσελκύουν τον λιγότερο διαβασμένο μαθητή προς την εσφαλμένη απάντηση. Για αυτό, μάλιστα, προτείνεται η επιλογή 'Λάθος' να κυριαρχεί περισσότερο στις ερωτήσεις αυτές παρά η επιλογή 'Σωστό', γιατί η πρώτη κάνει καλύτερη διάκριση και προσελκύει το μαθητή που δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος.²⁰⁰

Προς αυτή τη κατεύθυνση, για την αποφυγή του μαντέματος της σωστής απάντησης λειτουργεί και η κατάλληλη διάταξη των ερωτήσεων. Αυτό σημαίνει ότι σε μια εξέταση καλό είναι να αποφεύγεται η τοποθέτηση των 'σωστών' σε συγκεκριμένη θέση και η τοποθέτηση των 'λάθος', επίσης, σε συγκεκριμένες θέσεις. Για παράδειγμα, να μην δίνονται πρώτα όλες οι 'σωστές' και οι 'λάθος' μετά ή να μην δίνονται εναλλάξ, αλλά καλύτερα να γίνεται τυχαία τοποθέτηση τους.

γ) οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Στις ερωτήσεις αυτής της υποκατηγορίας λαμβάνονται υπόψη δύο μέρη, το στέλεχος της ερώτησης και οι εναλλακτικές λύσεις. Όσον αφορά το στέλεχος της ερώτησης, αυτό θα πρέπει να είναι έτσι διατυπωμένο, ώστε να παρουσιάζει το κεντρικό πρόβλημα με απόλυτη σαφήνεια και να μην αναγκάζεται ο μαθητής να ψάχνει την ουσία του ερωτήματος στις εναλλακτικές λύσεις. Το στέλεχος θα πρέπει να έχει νόημα από μόνο του και να παρουσιάζει ένα πρόβλημα με πληρότητα. Να μην χρειάζεται,

²⁰⁰ Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000, σελ. 181 - 182.



δηλαδή, ο μαθητής να διαβάσει όλες τις προσφερόμενες απαντήσεις για να καταλάβει ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σύντομες, γιατί οι σύνθετες και με μεγάλο μήκος ερωτήσεις προκαλούν σύγχυση στους μαθητές, ειδικά όταν περιλαμβάνονται στο στέλεχος και άσχετα ή περιττά στοιχεία, που ενδέχεται να τους παραπλανήσουν.

Μεγάλο ρόλο στη ποιότητα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής διαδραματίζει η προσεγμένη επιλογή των εναλλακτικών λύσεων. Αυτές πρέπει να μπαίνουν, καταρχήν, μετά το στέλεχος και όχι στη μέση του, γιατί η παρεμβολή των απαντήσεων διακόπτει την σκέψη, διαταράσσει τη ν'οπτική ολότητα και παρασύρει το μαθητή σε ανεπιτυχείς απαντήσεις. Ο αριθμός τους ενδείκνυται να είναι τέσσερις ή πέντε λύσεις. Λιγότερες από τρεις θεωρούνται λίγες και περισσότερες από πέντε θεωρούνται πολλές. Αυτό που έχει σημασία, όμως, είναι οι εναλλακτικές λύσεις να ανήκουν στην ίδια περιοχή γνώσεων, να έχουν κάποια ομοιογένεια. Αν δεν συμβαίνει αυτό, τότε η σωστή εναλλακτική λύση γίνεται πασιφανής, ενώ το μυστικό των ερωτήσεων αυτών είναι όλες οι εναλλακτικές λύσεις να φαίνονται σωστές σε μία πρώτη ματιά.²⁰¹

Οι εναλλακτικές λύσεις, επιπλέον, είναι απαραίτητο να είναι ομοιογενείς και ως προς τη γραμματικοσυντακτική τους μορφή, χωρίς η μία εξαιτίας της μορφής της να αποκλείει την άλλη, πράγμα που θα λιγότευε τη δυσκολία ευρέσεως της ορθής απάντησης και θα μετέβαλε την ανεύρεσή της από αποτέλεσμα γνώσης και μελέτης σε ικανότητα διαλογής. Το άτομο που δεν κατέχει καλά την ύλη, στην οποία αναφέρεται η ερώτηση, πρέπει να δυσκολεύεται να εντοπίσει την ορθή απάντηση με βάση τα εξωτερικά κριτήρια.²⁰²

Τέλος, οι εναλλακτικές λύσεις του τύπου 'όλα τα παραπάνω' ή 'κανένα από τα παραπάνω' πρέπει, επίσης, να αποφεύγονται, γιατί και αποδυναμώνουν την ερώτηση κάνοντάς την πολύ εύκολη και γιατί ευνοούν τις τυχαίες απαντήσεις. Αν, για παράδειγμα, ο μαθητής γνωρίζει ότι δύο από τις πέντε εναλλακτικές λύσεις είναι σωστές, αυτομάτως καταλαβαίνει ότι η απάντηση είναι 'όλα τα παραπάνω'.

δ) οι ερωτήσεις συνδυασμού ή σύζευξης.

Και όσον αφορά τις ερωτήσεις αυτής της υποκατηγορίας ισχύουν ανάλογες προτάσεις με αυτές που αναφέρθηκαν στις υπόλοιπες μορφές των 'αντικειμενικού τύπου' ερωτήσεων. Στην περίπτωση των ερωτήσεων αυτών, επειδή αποτελούνται από δύο στήλες, εκ των οποίων η μια στήλη περιέχει τις ερωτήσεις και η άλλη στήλη περιέχει τις απαντήσεις, θα

²⁰¹ Δημητρόπουλος, Ε. Γ. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», Μέρος β' , Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα, 5^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 133.

²⁰² Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 162.



πρέπει τα δεδομένα και των δύο να είναι απόλυτα ομοιογενή, να ανήκουν στην ίδια γνωστική περιοχή, ώστε ο μαθητής να μην καταλήγει στους συνδυασμούς με εύκολο τρόπο, αλλά οι συνδυασμοί να είναι αποτέλεσμα σκέψης και πραγματικών γνώσεων.

Επειδή πρόκειται για σύζευξη δεδομένων και επειδή τα δεδομένα της μιας στήλης είναι ημιτελείς προτάσεις που συμπληρώνονται από τα δεδομένα της άλλης στήλης, είναι πολύ πιθανό να οδηγηθεί ο μαθητής σε σωστές επιμέρους προσαρμογές από νύξεις και εξωτερικά κριτήρια, όπως είναι η γραμματική και συντακτική σχέση μεταξύ των δεδομένων των δύο στηλών. Επομένως, κατά τη κατασκευή τους θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή, ώστε τα εξωτερικά αυτά κριτήρια και οι όποιες νύξεις των δεδομένων να έχουν μεν την ομοιογένεια που χρειάζεται, αλλά η σχέση μεταξύ των δεδομένων των στηλών να μην οδηγούν στις ορθές απαντήσεις.

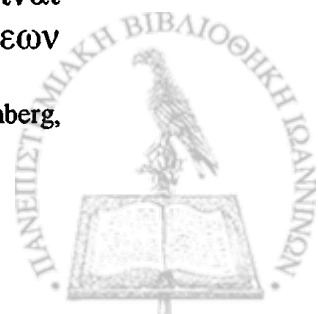
Κρίνεται σκόπιμο, επίσης, για κάθε δεδομένο της στήλης των ερωτήσεων να υπάρχουν περισσότερες της μίας πιθανές απαντήσεις στην άλλη στήλη, για να μην διευκολύνεται ο συνδυασμός. Προτείνεται οι πιθανές απαντήσεις να είναι πολλές, ώστε να μην υπάρχει απόλυτη αριθμητική αντιστοιχία ανάμεσα στα δεδομένα των δύο στηλών και, μάλιστα, μπορούν να περιέχονται στη στήλη των απαντήσεων και δεδομένα που δεν έχουν άμεση σχέση με τα δεδομένα της ερώτησης προκειμένου να εξακριβώνεται αν οι μαθητές κάνουν τους συνδυασμούς λόγω γνώσεων και ικανοτήτων ή λόγω τυχαίας επιλογής. Πρέπει, όμως, να σχεδιαστούν έτσι τα δεδομένα της πρώτης στήλης, ώστε οι λέξεις – προτάσεις της να μην είναι περισσότερες από δώδεκα και λιγότερες από πέντε.²⁰³

Τέλος, όλες οι σειρές των στηλών θα πρέπει να είναι γραμμένες στην ίδια σελίδα για να είναι εύκολη η σύζευξή τους και από τεχνική πλευρά.

Οι 'κλειστές' ερωτήσεις, όπως ήδη αναφέραμε, επινοήθηκαν για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση των 'ανοιχτών' ερωτήσεων. Βέβαια, τέτοιου είδους ερωτήσεις δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για κάποια μαθήματα που έχουν σαν στόχο τη καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών, όπως είναι το μάθημα της έκθεσης. Ωστόσο, έχουν μεγάλη απήχηση και χρηστική και λειτουργική αξία, όταν κατασκευαστούν σωστά και προσεκτικά.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, για την αποδοτική χρήση αυτών των ερωτήσεων, οποιαδήποτε μορφή και αν παίρνουν, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο ουσιαστικών γνώσεων

²⁰³ Χαρολαμπόπουλος, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 228.



και ικανοτήτων των μαθητών και για τον έλεγχο πληροφοριών που έχουν αξία και χρησιμότητα για τους μαθητές και όχι για επουσιώδεις ή δευτερεύουσες γνώσεις που δεν κρίνονται απαραίτητες.

Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται κατά τη διατύπωσή τους, γιατί ένα μικρό λάθος ή μια απροσεξία από τη μεριά του κατασκευαστή είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε παρερμηνείες, άρα και σε λάθος απάντηση από το μαθητή, χωρίς, όμως, η λάθος απάντηση να αντικατοπτρίζει και τις πραγματικές γνώσεις ή ικανότητες του μαθητή. Για αυτό το λόγο, καλό είναι οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στο γλωσσικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών, να δηλώνουν με απόλυτη σαφήνεια τι ακριβώς ζητείται από το μαθητή, να είναι προσεγμένες από γραμματική και συντακτική άποψη και να δίνονται πλήρεις οδηγίες για το τρόπο απάντησής τους.

Βασική απαίτηση και προϋπόθεση όλων των 'κλειστών' ερωτήσεων είναι η μία και μοναδική ορθή απάντηση προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα κατά την αξιολόγηση και για αυτό θα πρέπει οι όροι, οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται να είναι στοιχεία που δεν επιδέχονται παρανοήσεις ή πολλαπλές ερμηνείες.

Τέλος, ο σχεδιασμός και η κατασκευή τους θα πρέπει να είναι έτσι, ώστε οι απαντήσεις που θα δίνονται να διαφοροποιούν τις επιδόσεις των μαθητών και να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να καταλήγει σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών του και να μπορεί να διακρίνει ποιοι μαθητές είναι πραγματικά κάτοχοι ουσιαστικών γνώσεων και ποιοι από αυτούς απαντούν στη τύχη ή με βάση εξωτερικά κριτήρια.

4. 5. Τα χαρακτηριστικά της 'ποιοτικής' ερώτησης.

Αν συνοψίσουμε όλα όσα προηγήθηκαν για τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση των ερωτήσεων όλων των ειδών, για τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων και για τις απαραίτητες προϋποθέσεις βελτίωσής τους, τότε θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε κάποια γενικά, αλλά χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μία ερώτηση προκειμένου να χαρακτηριστεί ως 'ποιοτική' ερώτηση, ανεξάρτητα αν ανήκει στη κατηγορία των 'ανοιχτών' ή στη κατηγορία των 'κλειστών' ερωτήσεων.

Μία πρώτη και βασική προϋπόθεση για να θεωρηθεί μια ερώτηση 'ποιοτική' είναι η δυνατότητα που προσφέρει για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου του μαθήματος (validity). Εγκυρο λέμε ότι είναι το αποτέλεσμα μιας εξέτασης, όταν ελέγχει αυτό ακριβώς που ο εξεταστής είχε τη πρόθεση να ελέγξει. Για παράδειγμα, στο μάθημα της



Ιστορίας, μια εξέταση δίνει έγκυρο αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις που τίθενται στο μαθητή καλύπτουν, κατά το δυνατό, όλη την ύλη που έχει διδαχτεί. Μόνο έτσι το αποτέλεσμα της εξέτασης μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε ασφαλή συμπεράσματα για το εάν και κατά πόσο ο μαθητής είναι κάτοχος των ιστορικών γνώσεων που διδάχτηκε. Μια εξέταση που αναφέρεται σε μικρό μέρος της ύλης δεν μπορεί παρά να έχει μικρό βαθμό εγκυρότητας και δεν παρουσιάζει το πραγματικό επίπεδο των γνώσεων του ατόμου που αξιολογείται.

Επίσης, στερούνται εγκυρότητας οι εξετάσεις εκείνες που γίνονται μέσω ερωτήσεων, οι οποίες περιορίζονται στον έλεγχο μόνο της απομνημονευτικής ικανότητας των μαθητών, ενώ κατά τη φάση της διδασκαλίας είχε επιδιωχθεί και η κατανόηση των γνώσεων και η ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων. Ο Κασσωτάκης, στο σημείο αυτό, κάνει λόγο και για τη κατασκευαστική εγκυρότητα των ερωτήσεων, η οποία σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές ελέγχουν την ύπαρξη ή όχι ορισμένου χαρακτηριστικού, π.χ. της κριτικής ικανότητας ή της ικανότητας για αξιολόγηση, κ.τ.λ.²⁰⁴

Το δεύτερο κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο μία ερώτηση κατατάσσεται στη κατηγορία των 'ποιοτικών' ερωτήσεων είναι το κριτήριο της αξιοπιστίας (reliability). Μια ερώτηση ή μια εξέταση που προκύπτει μέσα από την υποβολή ερωτήσεων θεωρείται αξιόπιστη, όταν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτή θα είναι τα ίδια ή περίπου τα ίδια, αν η εξέταση επαναληφθεί σε διαφορετικούς χρόνους και κάτω από τις ίδιες συνθήκες.

Το τρίτο βασικό χαρακτηριστικό των 'ποιοτικών' ερωτήσεων είναι αυτό που εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της (objectivity). Αντικειμενικά κρίνονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από μία ερώτηση ή από μια εξέταση, όταν δεν επηρεάζονται από παράγοντες διάφορους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντα, όπως είναι η συμπάθεια του εξεταστή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση ή η σωματική κόπωση του κριτή, κ.τ.λ.

Η ορθότητα κατανομής της 'ποιοτικής' ερώτησης είναι ακόμη ένα διακριτικό χαρακτηριστικό της. Αυτό σημαίνει ότι μια ερώτηση πρέπει να απευθύνεται και να κατανέμεται ισότιμα σε όλους τους μαθητές, να δραστηριοποιεί το σύνολο της τάξης και να μην αφορά μερικούς μόνο μαθητές και, όπως συνήθως, συμβαίνει μόνο τους καλούς.²⁰⁵

²⁰⁴ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 50.

²⁰⁵ Χαραλαμπίδης, Β. Ι. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1982, σελ. 145.



Η πериεκτικότητα είναι ακόμη ένα κριτήριο για την 'ποιοτική' ερώτηση. Περιεκτικότητα έχει μια ερώτηση, όταν αναφέρεται στα ουσιώδη στοιχεία του περιεχομένου της διδασκαλίας, στις γνώσεις και τις πληροφορίες που αξίζει ο μαθητής να αποκτήσει και που του είναι απαραίτητα και χρήσιμα εφόδια.

Η 'ποιοτική' ερώτηση έχει, επιπλέον, το χαρακτηριστικό της διακριτικότητας. Σε μία ερώτηση ή σε μία εξέταση είναι λογικό ότι θα υπάρχουν άριστες επιδόσεις, καλές, σχεδόν καλές, μέτριες, κακές και πολύ κακές. Αν μία ερώτηση έχει την ικανότητα να κατατάσσει τους μαθητές σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης, ανάλογα με την επίδοση του καθενός, τότε λέμε ότι η ερώτηση αυτή έχει διακριτική ικανότητα. Αν, αντίθετα, μία ερώτηση ή μία εξέταση κατατάσσει τη πλειονότητα των μαθητών είτε σε άριστους είτε σε μέτριους, τότε η διακριτική ικανότητά της είναι μικρή.²⁰⁶ Η ερώτηση πρέπει να προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βγάζει ασφαλή συμπεράσματα για την επίδοση του κάθε μαθητή και τις πραγματικές ικανότητες και γνώσεις του και να εξασφαλίζει την αυθόρμητη και την αντίστοιχη με το επίπεδο του απάντηση και όχι τη τυχαία απάντηση ή την απάντηση που μπορεί να νόμιζε ο μαθητής ότι περίμενε από αυτόν ο εκπαιδευτικός.²⁰⁷

Πέρα από τα χαρακτηριστικά, όμως, αυτά έχουν διατυπωθεί, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και κάποιοι γενικοί κανόνες κατασκευής 'ποιοτικών' ερωτήσεων που προορίζονται να ενταχθούν ως ύλη διδασκαλίας σε σχολικά βιβλία και αυτοί οι κανόνες αφορούν, κυρίως, τη μορφή διατύπωσης των ερωτήσεων και των ασκήσεων. Πρόκειται για κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ως βασικοί κανόνες (standards) κατασκευής ερωτήσεων και σχετίζονται με το τρόπο που διατυπώνονται και με τη τελική μορφή που φτάνουν στους μαθητές και τα οποία μπορούν να ελεγχθούν απόλυτα κατά τη φάση της κατασκευής τους.²⁰⁸

Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η πολυμέρεια, η σαφήνεια, η συντομία, η πληρότητα και η ορθότητα στη δομή και στο ύφος της.

Καταρχήν, λοιπόν, η ερώτηση πρέπει να χαρακτηρίζεται από πολυμέρεια. Το χαρακτηριστικό της πολυμέρειας συνίσταται στο ότι η ερώτηση δίνει έμφαση σε περισσότερα του ενός γνωστικά επίπεδα του μαθητή και κυρίως στο «πως» και στο «γιατί».²⁰⁹ Ερωτήσεις που

²⁰⁶ Κασσωτάκη, Μ. Ι. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα - μέθοδοι - προβλήματα - προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 51.

²⁰⁷ Enoch. I. Sawin. : «Evaluation and the work of the teacher», Wadsworth, Publishing Company, Inc, Belmont, California, σελ. 117.

²⁰⁸ Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. : 'Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά', εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, 1987, σελ. 145. και Κασσωτάκης, Ι. Μ.: 'Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών', Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, Η' έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998, σελ. 158.

²⁰⁹ Ματσαγγούρας, Γ. Η. , : «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας», Στρατηγικές διδασκαλίας : από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Β' Τόμος, εκδ. Συμμετρία, Αθήνα, 1994, σελ. 205.



χαρακτηρίζονται από πολυμέρεια είναι κυρίως οι συνδυαστικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις, δηλαδή, που δεν αποσκοπούν στη καλλιέργεια μόνο μίας ικανότητας, αλλά σε περισσότερες, όπως π.χ. στην ικανότητα της κατανόησης και παράλληλα στην ικανότητα της εφαρμογής και της αξιολόγησης.

Η ερώτηση, επίσης, πρέπει να διατυπώνεται με κατάλληλες λέξεις, με λέξεις που είναι απόλυτα κατανοητές από τους μαθητές, λέξεις που είναι προσαρμοσμένες στο λεξικολογικό επίπεδο τους και λέξεις που δεν επιδέχονται διαφορετικές και σχετικές ερμηνείες. Έτσι, θα εξασφαλιστεί το δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές καταλαβαίνουν το ίδιο και άρα απαντούν ανάλογα με τις γνώσεις τους και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και όχι ανάλογα με τη προσωπική ερμηνεία που δίνουν σε έννοιες και καταστάσεις.

Η 'ποιοτική' ερώτηση διατυπώνεται σύντομα, ώστε και εύκολα να συγκρατείται από το μαθητή και να μην απομακρύνεται από την ουσία της πρότασης. Οι μακροσκελείς ερωτήσεις, όπως αναφέραμε σε άλλο σημείο, ενδέχεται να κουράσουν τους μαθητές, να τους προκαλέσουν σύγχυση ή ακόμη και να τους αποθαρρύνουν στη προσπάθειά τους να δώσουν την απάντηση.

Η ερώτηση καλό είναι να παρουσιάζει πλήρη και ολοκληρωμένη διατύπωση, ώστε να γίνεται απόλυτα κατανοητό το τι ακριβώς ζητάει από το μαθητή, ποιο ακριβώς είναι το θέμα και η ουσία του ερωτήματος, ποιες παράμετροι πρέπει να αναπτυχθούν ιδιαίτερα και ποια είναι τα δευτερεύοντα στοιχεία που πρέπει να αναφερθούν, προκειμένου να αποφευχθούν παρανοήσεις και παρερμηνείες που μπορεί να οδηγήσουν σε λάθος απαντήσεις.

Και, τέλος, 'ποιοτική' ερώτηση είναι αυτή που παρουσιάζει το θέμα και την ουσία του ερωτήματος με ορθή γλωσσική και συντακτική διατύπωση, που αποτελεί πρότυπο λόγου και δεν κατευθύνει το μαθητή προς μια απάντηση τυπική, αλλά τον παρακινεί να εκφραστεί με το προσωπικό του ύφος και ανάλογα με τις γνώσεις του, τις ικανότητές του και τις εμπειρίες του.



5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.

Από όλα όσα αναφέραμε έως τώρα σχετικά με τη θέση του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική εκπαίδευση, την οργάνωση του μαθήματος, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του, αλλά και τους ειδικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος στη τάξη της Β' Λυκείου, και από την άλλη μεριά από όλα όσα αναφέραμε για το κεντρικό ρόλο των ερωτήσεων στη διδακτική διαδικασία ως μέσου διδασκαλίας, για τα είδη των ερωτήσεων και για τα γνωστικά επίπεδα που καλλιεργούνται μέσω αυτών, προκύπτει η ανάγκη να διερευνήσουμε το ρόλο που διαδραματίζει η ερώτηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Βασικός στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει και να περιγράψει τις ερωτήσεις που περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο της Β' Λυκείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (Έκφρασης – Έκθεσης), ως ένα μέρος του περιεχομένου του, με το οποίο επιδιώκονται συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι για τη συγκεκριμένη τάξη. Πιο ειδικά, τα ερωτήματα που μας απασχολούν θα μπορούσαν να πάρουν την εξής μορφή :

α. ποια είναι τα είδη των ερωτήσεων που περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο «Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου ;

β. ποιες ικανότητες του γνωστικού επιπέδου των μαθητών ελέγχουν ή επιχειρούν να ελέγξουν οι ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Β' Λυκείου, μέσω του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου και εάν, κατ' επέκταση, παρατηρείται αντιστοιχία των ικανοτήτων αυτών με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους του μαθήματος ;

γ. αν οι ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος συγκεντρώνουν τα σταθερά (standards) χαρακτηριστικά των 'ποιοτικών' ερωτήσεων ;



6. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ.

Στην ενότητα αυτή θα μας απασχολήσει η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στο δείγμα της έρευνάς μας, στη μέθοδο και τη τεχνική ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε και στο τρόπο επεξεργασίας του υλικού μας.

6.1. Το υλικό της έρευνας.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η έρευνά μας επικεντρώνεται στις ερωτήσεις που περιέχει το σχολικό βιβλίο «Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου, το βιβλίο, δηλαδή, που έχει συνταχθεί από την αρμόδια συγγραφική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση τις ανάλογες επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη συγκεκριμένη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επομένως, το υλικό της έρευνας που χρησιμοποιήσαμε και επεξεργαστήκαμε προέρχεται από το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο. Ειδικότερα, συγκεντρώσαμε και αποδελτιώσαμε το σύνολο των ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί και περιέχονται στο βιβλίο «Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου.

Στο βιβλίο αυτό, όπως ήδη έχουμε περιγράψει, συναντάμε τέσσερις (4) Ενότητες – Κεφάλαια. Η 1^η Ενότητα αναφέρεται στην Είδηση, η 2^η Ενότητα αναφέρεται στα Βιογραφικά Είδη, η 3^η Ενότητα στη Παρουσίαση–Κριτική και η 4^η Ενότητα στις Σημειώσεις – Περίληψη. Κάθε Ενότητα χωρίζεται σε τέσσερα επιμέρους μέρη, τα οποία είναι τα εξής : τα Εισαγωγικά Κείμενα προς συζήτηση και κατανόηση, τα Θέματα για προφορική και γραπτή έκθεση και έκφραση, το Λεξιλόγιο και, τέλος, η Οργάνωση του λόγου.

Από αυτά, τα δυο πρώτα μέρη (Κείμενα για κατανόηση και Θέματα για έκφραση – έκθεση) αποτελούν το βασικό κορμό του βιβλίου, ενώ τα δύο τελευταία (Λεξιλόγιο και Οργάνωση του λόγου) αποτελούν εμβόλιμα μέρη στις Ενότητες και καταλαμβάνουν λιγότερο χώρο σε σχέση με τα δύο πρώτα μέρη.

Οι ερωτήσεις που συγκεντρώσαμε και από τα τέσσερα (4) μέρη στα οποία είναι οργανωμένες οι Ενότητες του βιβλίου ανέρχονται συνολικά στις 255. Για την καλύτερη, ωστόσο, παρουσίαση και επεξεργασία του υλικού μας, θεωρήσαμε σκόπιμη τη κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων ανάλογα, όχι με τη Θεματική Ενότητα του βιβλίου στην οποία ανήκουν οι ερωτήσεις, αλλά ανάλογα με το μέρος από το οποίο τις



συγκεντρώσαμε και τις αποδελτιώσαμε. Αυτό σημαίνει ότι η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων έγινε με βάση τα τέσσερα (4) οργανικά μέρη στα οποία δομείται η ύλη του βιβλίου και όχι με βάση τη κάθε Θεματική Ενότητα του.

Έτσι, προέκυψαν τέσσερις (4) γενικές κατηγορίες ερωτήσεων και από τις τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες του βιβλίου. Αυτές τις τέσσερις γενικές κατηγορίες ερωτήσεων τις ονομάσαμε Θεματικές Κατηγορίες ερωτήσεων. Η αποδελτίωση των ερωτήσεων παρουσιάζεται αναλυτικά στο **Παράρτημα 1**, όπου στη κάθε ερώτηση έχει δοθεί το σύμβολο **Ε** και ένας αριθμός (από το 1 έως το 255), για τη καλύτερη ανάγνωση των ερωτήσεων και τον ευκολότερο εντοπισμό τους από τον αναγνώστη. Οι κατηγορίες, λοιπόν, των ερωτήσεων που σχηματίστηκαν είναι οι εξής :

1. Η Θεματική Κατηγορία **«Ερωτήσεις για συζήτηση και κατανόηση κειμένου»**. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη κατηγορία αυτή και που αποδελτιώσαμε και από τις τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες του βιβλίου ανέρχονται σε 76 συνολικά ερωτήσεις (Ε 1 – Ε 76).
2. Η Θεματική Κατηγορία **«Ερωτήσεις για έκφραση – έκθεση»**. Οι ερωτήσεις και των τεσσάρων Θεματικών Ενοτήτων του βιβλίου που έχουν επιλεγεί για το μέρος αυτό είναι συνολικά 86 ερωτήσεις (Ε 77 – Ε 162).
3. Η Θεματική Κατηγορία **«Ερωτήσεις Λεξιλογίου»**. Οι ερωτήσεις που αποδελτιώσαμε σε αυτή τη κατηγορία και από τις τέσσερις Θεματικές Ενότητες του βιβλίου είναι συνολικά 51 ερωτήσεις (Ε 163 – Ε 213).
4. Η Θεματική Κατηγορία **«Ερωτήσεις Οργάνωσης του λόγου»**. Οι ερωτήσεις και των τεσσάρων Θεματικών Ενοτήτων του βιβλίου που ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία ανέρχονται σε 42 ερωτήσεις, συνολικά (Ε 214 – Ε 255).

6. 2. Παρουσίαση της μεθόδου για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου υπαγορεύτηκε από το ίδιο το υλικό της έρευνας, το βιβλίο, που είναι γραπτό κείμενο, αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και για αυτό το λόγο προσφέρεται για ανάλυση περιεχομένου.



Το Λεξικό της Κοινωνιολογίας προσδιορίζει την ανάλυση του περιεχομένου ως «ανάλυση του περιεχομένου της επικοινωνίας που εμπεριέχει τη ταξινόμηση των περιεχομένων με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκρινίζει τη βασική τους δομή».²¹⁰ Πρόκειται βασικά για ένα σύνολο από τεχνικές, που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες για την αναζήτηση και την επισήμανση των μηνυμάτων των θεμάτων ή νοημάτων, που εμπεριέχονται στα διάφορα μέσα επικοινωνίας, όπως γραπτά κείμενα, προφορικό λόγο, κινηματογραφικά έργα, διαφημίσεις, κ.τ.λ.²¹¹

Με άλλα λόγια, η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική που προσφέρεται για έρευνες οι οποίες αποσκοπούν στο να αντλήσουν πληροφορίες, από διάφορες πηγές, για το είδος μιας επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής, για το είδος του λόγου που χρησιμοποιείται, για τη μορφή, τη σύνταξη, τη δομή του λόγου αυτού, καθώς επίσης και για τους στόχους (φανeroύς και υπονοούμενους) των μηνυμάτων, για το τρόπο και τα μέσα που επιχειρεί το κάθε μήνυμα να προκαλέσει τη προσοχή και το ενδιαφέρον του αποδέκτη και για τα αποτελέσματα που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες του.

Έτσι και στη περίπτωση της παρούσας έρευνας, η ανάλυση περιεχομένου ενδείκνυται ως η κατεξοχήν μέθοδος έρευνας, χρησιμοποιώντας ως μέσο επικοινωνίας το σχολικό βιβλίο και ως πηγή άντλησης πληροφοριών τις ερωτήσεις που περιέχονται σε αυτό.

Οι πληροφορίες που αντλήσαμε από τη πηγή μας, τις ερωτήσεις του βιβλίου, μας έδωσαν τη δυνατότητα να προχωρήσουμε και σε ποσοτική επεξεργασία των πληροφοριών αυτών, αλλά και σε ποιοτικές αναλύσεις και αξιολογήσεις, όσον αφορά και τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Άλλωστε, η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος, μας προσφέρει αυτή τη δυνατότητα, τη δυνατότητα, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα και με τις δύο μορφές ανάλυσης, τη ποσοτική και ποιοτική.

Έτσι, λοιπόν, και για τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα, η ποσοτική ανάλυση γίνεται με τη παρουσίαση των δεδομένων σε αριθμούς και η εξαγωγή συμπερασμάτων γίνεται με την εκατοστιαία συχνότητα και η ποιοτική ανάλυση γίνεται με τη παρουσίαση των δεδομένων με όρους ή εκφράσεις, όπως «κυρίως», «συνήθως», «συχνά», «σπάνια», κ.τ.λ.

Ωστόσο, επειδή η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος που έχει χαρακτηριστεί ως έντονα υποκειμενική, προσπαθήσαμε να τηρήσουμε κάποιες βασικές αρχές και προϋποθέσεις προκειμένου να

²¹⁰ Bell, J.: «Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας», Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997, σελ. 119

²¹¹ Μαραγκουδάκη, Ε. : «Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων», Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο, 3^η Έκδοση, εκδ. Οδυσσέας, 2000, σελ. 151.



εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη, εγκυρότερη και πιο αξιόπιστη εφαρμογή της. Προσπαθήσαμε, με άλλα λόγια, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε να είναι συγκεκριμένα, έτσι ώστε να διευκολυνθούμε στη κατασκευή ενός λειτουργικού συστήματος κατηγοριών κωδικοποίησης και ανάλυσης των πληροφοριών που αντλήσαμε από το υλικό της έρευνάς μας.

Αφού αποδελτιώσαμε και συγκεντρώσαμε όλες τις ερωτήσεις που περιέχονται στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο, τις μελετήσαμε επανειλημμένα και προσεκτικά, ώστε να διαμορφώσουμε τις ανάλογες κατηγορίες ανάλυσης για το κάθε ένα από τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα. Προσπαθήσαμε έτσι, ώστε να διαμορφώσουμε τις κατηγορίες εκείνες που θα ανταποκρίνονται στο υλικό ανάλυσης και οι οποίες θα είναι λειτουργικές, θα μας βοηθήσουν, δηλαδή, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, με όσο το δυνατό πιο αντικειμενικό, αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο.

Έτσι, λοιπόν, έγινε προσπάθεια ώστε η κάθε κατηγορία ανάλυσης να ορίζεται με σαφή και ακριβή τρόπο, αντλώντας όρους και περιγραφές από τη σχετική βιβλιογραφία και να δίνονται παραδείγματα, όπου κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να ελέγχεται αν όντως οι ερωτήσεις εκφράζουν το νόημα ή το θέμα που τους έχει αποδοθεί και αν έχουν ταξινομηθεί στη κατάλληλη κατηγορία.

Τα συστήματα κατηγοριών κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων που κατασκευάσαμε παρουσιάζονται στη συνέχεια του κειμένου με λεπτομερή τρόπο και για τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

6. 3. Τα συστήματα κατηγοριών κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων.

Τα συστήματα των κατηγοριών κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων που αποδελτιώσαμε από το βιβλίο «Έκφραση – Έκθεση» της Β' Λυκείου διαμορφώθηκαν ανάλογα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Κατά συνέπεια και εφόσον τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τρία (3) κατασκευάσαμε τρεις διαφορετικές κατηγορίες κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων που είχαμε, κάθε μία από τις οποίες αναφέρεται σε κάθε ένα από τα ερωτήματά μας. Τα συστήματα αυτά τα οποία δημιουργήσαμε για το κάθε ερευνητικό ερώτημα θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.



6.3.1. Α' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» και τα είδη των ερωτήσεων.

Το πρώτο ερώτημα της έρευνάς μας σχετίζεται με τα είδη των ερωτήσεων που περιέχει το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο. Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιήσαμε για να κατατάξουμε τις ερωτήσεις του βιβλίου είναι έξι (6). Τα είδη αυτά είναι :

1. οι ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης : Ορίζονται ως οι ερωτήσεις που δεν θέτουν κανένα ποσοτικό ή ποιοτικό περιορισμό στην απάντηση που αναμένεται από το μαθητή. Ο μαθητής, δηλαδή, είναι ελεύθερος να δώσει την απάντησή του σε όποια έκταση επιθυμεί και να προσεγγίσει το θέμα από την οπτική γωνία που αυτός θα επιλέξει.

2. οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης : Ορίζονται ως οι ερωτήσεις που ενώ επιτρέπουν την ελεύθερη ανάπτυξη ενός θέματος, θέτουν ωστόσο περιορισμούς ως προς την έκταση της απάντησης. Οι ερωτήσεις αυτές θέτουν το επιθυμητό όριο έκτασης της απάντησης κατά τη διατύπωσή τους.

3. οι ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ : Ορίζονται ως οι ερωτήσεις που απαιτούν ως απάντηση μια λέξη ή μια φράση, ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ ή απαιτούν τη συμπλήρωση με μια λέξη ενός ή περισσότερων κενών σε μια πρόταση.

4. οι ερωτήσεις της μορφής ΣΩΣΤΟ / ΛΑΘΟΣ : Ορίζονται ως οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στο μαθητή με τη μορφή ερωτήματος ή προβλήματος και αυτός καλείται, απλά, να απαντήσει αν το περιεχόμενο της πρότασης είναι σωστό ή εσφαλμένο.

5. οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής : Ορίζονται ως οι ερωτήσεις που αποτελούνται από μια πρόταση, η οποία αντιστοιχεί στην ερώτηση και από έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων / απαντήσεων και ο μαθητής καλείται να σημειώσει την ορθή απάντηση από τις προτεινόμενες επιλογές που του δίνονται κατά τη διατύπωση της ερώτησης.

6. οι ερωτήσεις συνδυασμού ή σύζευξης : Ορίζονται ως οι ερωτήσεις που διατυπώνονται με τη μορφή δύο ή και παραπάνω στηλών με στοιχεία και πληροφορίες και ο μαθητής καλείται να συσχετίσει τα δεδομένα των στηλών.



Για τη ταξινόμηση των ερωτήσεων του βιβλίου στις κατηγορίες με τα είδη επιλέξαμε ως μονάδα ανάλυσης τη νοηματική. Αυτό σημαίνει ότι, κατά τη μελέτη της κάθε ερώτησης, λάβαμε υπόψη μας τη σημασία της ομάδας των λέξεων από τις οποίες αυτή αποτελούνταν και εστίασαμε στο πως ακριβώς ζητείται από το μαθητή να δώσει την απάντησή του.

Το σύστημα κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων για το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, μας οδήγησε στη δημιουργία τεσσάρων (4) ξεχωριστών επιπέδων ταξινόμησης και επεξεργασίας των ερωτήσεων, ανάλογα με τις ειδικότερες θεματικές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν οι ερωτήσεις του βιβλίου. Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν τα εξής επίπεδα ταξινόμησης και επεξεργασίας :

1. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση κειμένου» και τα είδη τους.
2. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση» και τα είδη τους.
3. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Λεξιλογίου» και τα είδη τους.
4. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου» και τα είδη τους.

6. 3. 2. Β' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» : τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις και η αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους τους μαθήματος .

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μας συνδέεται με τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων στα οποία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις του βιβλίου. Ποιες ικανότητες, δηλαδή, ελέγχουν ή επιχειρούν να ελέγξουν οι ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί για το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο και εάν, κατ' επέκταση, παρατηρείται αντιστοιχία του περιεχομένου των ερωτήσεων με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.



6.3.2.1. «Έκφραση – Έκθεση» και τα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις.

Για τη κατασκευή της κατηγορίας κωδικοποίησης και επεξεργασίας των ερωτήσεων στα αντίστοιχα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιήσαμε το πιο γνωστό, ίσως, μοντέλο ταξινόμησης ερωτήσεων και των αντίστοιχων γνωστικών ικανοτήτων, το μοντέλο ταξινόμησης του Bloom, για το οποίο έγινε λεπτομερής αναφορά και περιγραφή σε προηγούμενο σημείο του κειμένου μας.

• Τα επίπεδα ικανοτήτων που ορίσαμε ως επίπεδα στα οποία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις του βιβλίου είναι επτά (7). Τα επίπεδα ερωτήσεων και αντίστοιχων ικανοτήτων είναι τα εξής :

1. **ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της γνώσης** : η ικανότητα της γνώσης ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να ανακαλεί στη μνήμη του από το πεδίο των αποθηκευμένων εμπειριών του γεγονότα, τύπους, αρχές, κανόνες, στρατηγικές, διαδικασίες και άλλα γνωστικά στοιχεία, χωρίς ωστόσο να προχωρά σε αλλαγή του υλικού αυτού.

2. **ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της κατανόησης** : η ικανότητα της κατανόησης ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να συλλαμβάνει, να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει το νόημα μιας επικοινωνίας που του δίνεται γραπτά ή προφορικά.

3. **ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της εφαρμογής** : η ικανότητα της εφαρμογής ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τη γνώση που απέκτησε σε νέες παρόμοιες καταστάσεις.

4. **ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της ανάλυσης** : η ικανότητα της ανάλυσης ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να διαχωρίζει μια επικοινωνία στα επιμέρους στοιχεία της, ώστε να φαίνεται καθαρά η σχέση και η ιεραρχική διάρθρωσή τους και να αποκαλυφθούν οι τρόποι με τους οποίους τα στοιχεία της επικοινωνίας είναι οργανωμένα σε ενιαίο πλαίσιο.

5. **ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της σύνθεσης** : η ικανότητα της σύνθεσης ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να δημιουργεί κάτι το πρωτότυπο, κάτι το νέο, το ασυνήθιστο και το μοναδικό.



6. ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της αξιολόγησης : η ικανότητα της αξιολόγησης ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να κρίνει την αξία ή την απαξία υλικών, έργων, ιδεών και μεθόδων με βάση σταθερά και προκαθορισμένα κριτήρια που είτε δίνονται εκ των προτέρων στο μαθητή είτε καθορίζονται από τον ίδιο το μαθητή.

7. ερωτήσεις συνδυαστικού τύπου : είναι οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε περισσότερα του ενός επίπεδα ικανοτήτων που περιγράψαμε, ελέγχουν ταυτόχρονα δύο ή και περισσότερες ικανότητες του γνωστικού επιπέδου.

Για τη ταξινόμηση των ερωτήσεων του βιβλίου στις κατηγορίες των αντίστοιχων επιπέδων ικανοτήτων του γνωστικού πεδίου που ελέγχουν, χρησιμοποιήσαμε ως μονάδα ανάλυσης τη νοηματική. Κατά τη μελέτη των ερωτήσεων, λάβαμε υπόψη μας το σύνολο των λέξεων και των φράσεων κάθε ερώτησης και εστίασαμε στη σημασία και το περιεχόμενο της ομάδας των λέξεων προκειμένου να καταλήξουμε στο νόημα της ερώτησης και άρα στην αντιστοίχισή της με το ανάλογο επίπεδο ικανοτήτων που ελέγχει.

Το σύστημα κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων για το πρώτο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού μας ερωτήματος, μας οδήγησε στην δημιουργία οχτώ (8) ξεχωριστών επιπέδων ταξινόμησης και επεξεργασίας των ερωτήσεων, ανάλογα με τις ειδικότερες θεματικές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν οι ερωτήσεις του βιβλίου. Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν τα εξής επίπεδα ταξινόμησης και επεξεργασίας :

1. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση κειμένου» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.

1. 1. **συνδυαστικές ερωτήσεις** στη Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.

2. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.

2. 1. **συνδυαστικές ερωτήσεις** στη Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.



3. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Λεξιλογίου» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.

3. 1. συνδυαστικές ερωτήσεις στη Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Λεξιλογίου» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.

4. η Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.

4. 1. συνδυαστικές ερωτήσεις στη Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου» και τα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν.

6. 3. 2. 2. «Έκφραση – Έκθεση» και αντιστοιχία των επιπέδων γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

Για τη διερεύνηση του δεύτερου σκέλους του δεύτερου ερευνητικού μας ερωτήματος βασιστήκαμε στο σύστημα κατηγοριοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων του βιβλίου που κατασκευάσαμε για το πρώτο σκέλος του ίδιου ερωτήματος και το οποίο περιγράψαμε παραπάνω.

Οι διδακτικοί στόχοι, όμως, του μαθήματος αναφέρονται στους στόχους κάθε επιμέρους Θεματικής Ενότητας του βιβλίου. Το βιβλίο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, περιέχει τέσσερις (4) βασικές Θεματικές Ενότητες - Κεφάλαια (Η 1^η Ενότητα αναφέρεται στην Είδηση, η 2^η Ενότητα αναφέρεται στα Βιογραφικά Είδη, η 3^η Ενότητα στη Παρουσίαση -Κριτική και η 4^η Ενότητα στις Σημειώσεις - Περίληψη). Για κάθε μια από τις Θεματικές αυτές Ενότητες – Κεφάλαια υπάρχουν διατυπωμένοι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι και έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο σημείο του κειμένου μας.

Επομένως, για να μπορέσουμε να ελέγξουμε την αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων - και των ικανοτήτων του γνωστικού επιπέδου που αυτές ελέγχουν - με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, θα έπρεπε να εξετάσουμε κάθε Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο και το σύνολο των ερωτήσεων που η κάθε μια από αυτές περιέχει, ξεχωριστά από τις άλλες Θεματικές Ενότητες – Κεφάλαια.



Θα έπρεπε, δηλαδή, να συγκεντρώσουμε και να ταξινομήσουμε ξεχωριστά όλες τις ερωτήσεις και από τα τέσσερα επιμέρους μέρη ή Θεματικές Κατηγορίες, όπως τις έχουμε ονομάσει (Ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου, Ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση, Ερωτήσεις Λεξιλογίου και Ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου), που αποδελτιώσαμε από την 1^η Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο, που αναφέρεται στην Είδηση, ξεχωριστά τις ερωτήσεις που αποδελτιώσαμε από την 2^η Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο, που αναφέρεται στα Βιογραφικά Είδη και ούτω καθεξής.

Έτσι, λοιπόν, βασιζόμενοι στη ταξινόμηση και την επεξεργασία των ερωτήσεων που είχαμε πραγματοποιήσει στο α' σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις του βιβλίου, συγκεντρώσαμε όλες τις ερωτήσεις που αποδελτιώσαμε από την κάθε Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο, ξεχωριστά και προέκυψαν οι εξής οχτώ (8) κατηγορίες ανάλυσης των ερωτήσεων :

1. **ερωτήσεις 1^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου** του βιβλίου και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.
 1. 1. **συνδυαστικές ερωτήσεις 1^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου** και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.
2. **ερωτήσεις 2^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου** και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.
 2. 1. **συνδυαστικές ερωτήσεις 2^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου** και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.
3. **ερωτήσεις 3^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου** και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.
 3. 1. **συνδυαστικές ερωτήσεις 3^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου** και αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους της.
4. **ερωτήσεις 4^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου** και αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους της.



4. 1. **συνδυαστικές ερωτήσεις** 4^{ης} Θεματικής Ενότητας
– Κεφαλαίου και αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους της.

6. 3. 3. Γ ' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» και ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων.

Το τρίτο ερώτημα της έρευνάς μας σχετίζεται με την ύπαρξη ή την έλλειψη των σταθερών ποιοτικών χαρακτηριστικών στις ερωτήσεις του βιβλίου. Τα σταθερά ποιοτικά χαρακτηριστικά που επιλέξαμε ως κριτήρια για να χαρακτηριστεί μια ερώτηση ως ποιοτική ή όχι, τα αντλήσαμε από τη σχετική βιβλιογραφία²¹² και είναι τα εξής πέντε (5) :

1. **το χαρακτηριστικό της πολυμέρειας** : η πολυμέρεια ορίζεται ως η ιδιότητα μιας ερώτησης να δίνει έμφαση και να ελέγχει περισσότερες από μία ικανότητες του γνωστικού επιπέδου.
2. **το χαρακτηριστικό της σαφήνειας** : η σαφήνεια ορίζεται ως η ιδιότητα μιας ερώτησης να διατυπώνεται με σαφείς όρους και λέξεις - φράσεις που δεν επιδέχονται παρερμηνείες ή δεν δημιουργούν απορίες.
3. **το χαρακτηριστικό της συντομίας** : η συντομία ορίζεται ως η ιδιότητα μιας ερώτησης να παρουσιάζει την ουσία του ερωτήματος σύντομα, ώστε να μην υπάρχει το ενδεχόμενο ο μαθητής να απομακρυνθεί από την ουσιαστική απάντηση.
4. **το χαρακτηριστικό της πληρότητας** : η πληρότητα ορίζεται ως η ιδιότητα μιας ερώτησης να παρουσιάζει ολοκληρωμένη, πλήρη και άρτια διατύπωση για την αποφυγή παρανοήσεων και για να γίνεται σαφές το τι ακριβώς ζητείται ως απάντηση.
5. **το χαρακτηριστικό της ορθότητας της δομής και του ύφους** : η ορθότητα στη δομή και στο ύφος μιας ερώτησης ορίζεται ως η ιδιότητά της να παρουσιάζει ορθή

²¹² Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι. : 'Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, γενικά', εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, 1987, σελ. 145.



γλωσσική και συντακτική διατύπωση, έτσι ώστε να γίνεται σαφής ο τρόπος απάντησής της.

Για την κατασκευή του συστήματος κατηγοριοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων ανάλογα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους επιλέξαμε - και για το ερώτημα αυτό - τη νοηματική μονάδα ανάλυσης. Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των λέξεων που αποτελούν την ερώτηση και οι οποίες παράγουν ένα νόημα, προσπαθήσαμε να κατατάξουμε τις ερωτήσεις στις επιμέρους κατηγορίες των ποιοτικών χαρακτηριστικών.

Το σύστημα κατηγοριοποίησης και επεξεργασίας των ερωτήσεων που προέκυψε, μετά από τη μελέτη των ερωτήσεων, μας έδωσε την εξής μία (1) κατηγορία ανάλυσης :

1. Ερωτήσεις του βιβλίου και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους.

6. 4. Η επεξεργασία των ευρημάτων.

Αφού αποδελτιώσαμε όλες τις ερωτήσεις του βιβλίου και τις ταξινομήσαμε στις αντίστοιχες Θεματικές Κατηγορίες, στις οποίες ανήκουν και αφού τις μελετήσαμε προκειμένου να τις εντάξουμε στις διάφορες κατηγορίες που κατασκευάσαμε και για τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, τις δώσαμε στον Η / Υ για τη ποσοτική τους επεξεργασία και ανάλυση. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων μας έγινε με τη χρήση του προγράμματος Excel και για τα τρία ερωτήματα. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να κάνουμε μια περιγραφή της επεξεργασίας και ανάλυσης των ερωτήσεων του βιβλίου, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος που ακολουθήσαμε.

6. 4. 1. Α' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» και τα είδη των ερωτήσεων.

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων μας προκειμένου να δοθεί απάντησή στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, δημιουργήσαμε στο ανάλογο φύλλο εργασίας του Excel οχτώ (8) στήλες, από τις οποίες η στήλη Α περιέχει όλες τις ερωτήσεις κωδικοποιημένες – πάντα ανάλογα με τις ειδικές Θεματικές Κατηγορίες στις οποίες ανήκουν – και οι στήλες C, D, E, F, G, H περιέχουν τα έξι (6) είδη ερωτήσεων, που χρησιμοποιήσαμε ως κατηγορίες κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων.



Τα φύλλα εργασίας που δημιουργήσαμε για την επεξεργασία του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν τέσσερα (4). Το πρώτο φύλλο για τη Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου», το δεύτερο φύλλο για τη Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση» και ούτω καθεξής.

Η ποσοτική επεξεργασία και ανάλυση γίνεται με τη παρουσίαση των δεδομένων σε αριθμούς, κατά την οποία δίνονται οι αθροιστικές συχνότητες των δεδομένων που προέκυψαν και τα ποσοστά (%) που συγκέντρωσε κάθε είδος ερώτησης, ξεχωριστά. Οι αθροιστικές συχνότητες και τα ποσοστά (%) αυτά θα παρουσιάζονται στη παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων με τη μορφή γραφικών παραστάσεων για τη καλύτερη κατανόηση από τον αναγνώστη. Ωστόσο, και τα τέσσερα (4) φύλλα εργασίας που δημιουργήσαμε για αυτό το πρώτο ερευνητικό ερώτημα παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

6. 4. 2. Β' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» : τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις και η αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους τους μαθήματος .

Η επεξεργασία και η ανάλυση των ερωτήσεων για να δοθεί απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έγινε ξεχωριστά για τα δύο σκέλη του ερωτήματος.

6. 4. 2. 1. «Έκφραση – Έκθεση» και τα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις.

Για το πρώτο σκέλος του δεύτερου ερωτήματος δημιουργήσαμε ένα φύλλο εργασίας για κάθε μία από τις Θεματικές Κατηγορίες των ερωτήσεων. Το κάθε φύλλο εργασίας περιέχει εννέα (9) στήλες, από τις οποίες στην Α στήλη καταγράφονται οι κωδικοί των ερωτήσεων και στις στήλες C, D, E, F, G, H καταγράφονται τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων, έτσι όπως τα περιγράψαμε προηγουμένως. Στη στήλη I καταγράφονται οι περιπτώσεις των συνδυαστικών ερωτήσεων, η ανάλυση των οποίων γίνεται σε ξεχωριστό φύλλο εργασίας.

Τα φύλλα εργασίας που δημιουργήσαμε για αυτό το υποερώτημα είναι οχτώ (8), κάθε ένα για τις τέσσερις (4) Θεματικές Κατηγορίες των ερωτήσεων του βιβλίου και τις συνδυαστικές ερωτήσεις που προέκυψαν κατά τη μελέτη και το στάδιο της αποδελτίωσής τους.

Η ποσοτική επεξεργασία των ερωτήσεων γίνεται και πάλι με τη παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν σε αθροιστικές συχνότητες και ποσοστά (%), αλλά όσον αφορά την ειδικότερη επεξεργασία των



συνδυαστικών ερωτήσεων, η ποσοτική επεξεργασία και παρουσίαση των ευρημάτων δίνεται σε σχετικές συχνότητες και όχι σε απόλυτες τιμές, αφού μια συνδυαστική ερώτηση εμφανίζεται να ανταποκρίνεται σε δύο ή και περισσότερα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων. Επομένως, το ποσοστό που προκύπτει δεν δηλώνει αναγωγή επί τοις %, ούτε δίνεται 100% αθροιστική συχνότητα, αλλά δηλώνει απλά τις περιπτώσεις.

Οι αθροιστικές και σχετικές συχνότητες και τα ποσοστά (%) θα παρουσιάζονται κατά τη συζήτηση των ευρημάτων με τη μορφή των γραφικών παραστάσεων, ενώ τα φύλλα εργασίας που δημιουργήθηκαν για το σκέλος αυτό του δεύτερου ερωτήματος της έρευνάς μας παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

6. 4. 2. 2. «Έκφραση – Έκθεση» και αντιστοιχία των επιπέδων γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

Για το δεύτερο σκέλος του ερωτήματός μας δημιουργήσαμε και πάλι ένα φύλλο εργασίας με εννέα (9) στήλες, από τις οποίες η στήλη Α περιέχει κωδικοποιημένες τις ερωτήσεις και από τις τέσσερις (4) Θεματικές Κατηγορίες που εντοπίσαμε στη κάθε Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο του βιβλίου και στις στήλες C, D, E, F, G, H καταγράφονται τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων. Στη στήλη I καταγράφονται οι περιπτώσεις των συνδυαστικών ερωτήσεων, η ανάλυση των οποίων γίνεται σε ξεχωριστό φύλλο εργασίας.

Τα φύλλα εργασίας που χρειάστηκε να δημιουργήσουμε και για το δεύτερο ερωτηματικό σκέλος αυτό είναι οχτώ (8), από τα οποία το κάθε ένα αναφέρεται σε κάθε μια από τις τέσσερις Θεματικές Ενότητες – Κεφάλαια του βιβλίου και τις ερωτήσεις που εντοπίσαμε σε αυτές.

Η ποσοτική επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν είναι ακριβώς η ίδια με αυτή που ακολουθήσαμε και για το πρώτο σκέλος του ερευνητικού αυτού ερωτήματος και τα δεδομένα αυτά παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4, ενώ στη σχετική ενότητα του κειμένου μας θα παρουσιαστούν και οι ανάλογες γραφικές παραστάσεις.

6. 4. 3. Γ ' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» και ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων.

Για την επεξεργασία του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος κατασκευάσαμε ένα φύλλο εργασίας με επτά (7) στήλες, από τις οποίες στην Α στήλη καταγράφονται κωδικοποιημένες όλες οι ερωτήσεις του βιβλίου και στις στήλες C, D, E, F, G καταγράφονται τα ποιοτικά



χαρακτηριστικά που επιλέξαμε ως κατηγορίες ανάλυσης. Το φύλλο εργασίας που δημιουργήσαμε βρίσκεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.

Ωστόσο, για τη δική μας διευκόλυνση στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήσαμε και τέσσερα (4) επιμέρους φύλλα εργασίας, στο κάθε ένα από τα οποία, κατηγοριοποιήσαμε και αναλύσαμε τις ερωτήσεις για κάθε μια Θεματική Κατηγορία στην οποία ανήκουν οι ερωτήσεις αυτές, ξεχωριστά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6).

Επομένως, η παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν γίνεται με βάση το ένα φύλλο εργασίας που δημιουργήσαμε για το σύνολο των ερωτήσεων και τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά και με αναφορές κάθε φορά και όπου χρειάζεται σε δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε Θεματική Κατηγορία ερωτήσεων.

Η ποσοτική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων γίνεται με τη χρήση της σχετικής συχνότητας, αφού μια ερώτηση μπορεί να διαθέτει κανένα, ένα ή και περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, επομένως δεν δίνεται αθροιστική συχνότητα 100% και τα ποσοστά που προκύπτουν δεν δηλώνουν αναγωγή επί τοις %, αλλά απλά δηλώνουν τις περιπτώσεις, ενώ και σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα τα ποσοστά που προέκυψαν παρουσιάζονται με τη μορφή γραφικών παραστάσεων.



7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας σχετικά με τα τρία ερωτήματα που θέσαμε για τις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου «Έκφραση – Έκθεση» της Β΄ τάξης του Λυκείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν ξεχωριστά για το κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

7. 1. Α΄ ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» και τα είδη των ερωτήσεων.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μας σχετιζόταν με τα είδη των ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί για το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο. Η ταξινόμηση των ερωτήσεων που αποδελτιώσαμε από το βιβλίο έγινε ανάλογα με τις ειδικότερες Θεματικές Κατηγορίες στις οποίες ανήκουν οι ερωτήσεις. Έτσι, προέκυψαν τέσσερα (4) επίπεδα ανάλυσης των ερωτήσεων. Στο πρώτο επίπεδο συναντάμε τις ερωτήσεις που αφορούν τη «Συζήτηση και Κατανόηση του Κειμένου», στο δεύτερο επίπεδο συναντάμε τις ερωτήσεις που αφορούν την «Έκφραση – Έκθεση», στο τρίτο επίπεδο ανήκουν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το μέρος της ύλης του βιβλίου που ονομάζεται «Λεξιλόγιο» και στο τέταρτο επίπεδο ανήκουν οι ερωτήσεις που αφορούν την «Οργάνωση του Λόγου» (γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα).

Α. Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου».

Ξεκινώντας, λοιπόν, από τις ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου», η κατηγοριοποίηση και η ανάλυση των ερωτήσεων και από τις τέσσερις Θεματικές Ενότητες που αποτελούν το περιεχόμενο του βιβλίου, μας οδήγησε στα εξής ευρήματα : στη πρώτη αυτή Θεματική Κατηγορία ανήκουν 76 συνολικά ερωτήσεις.

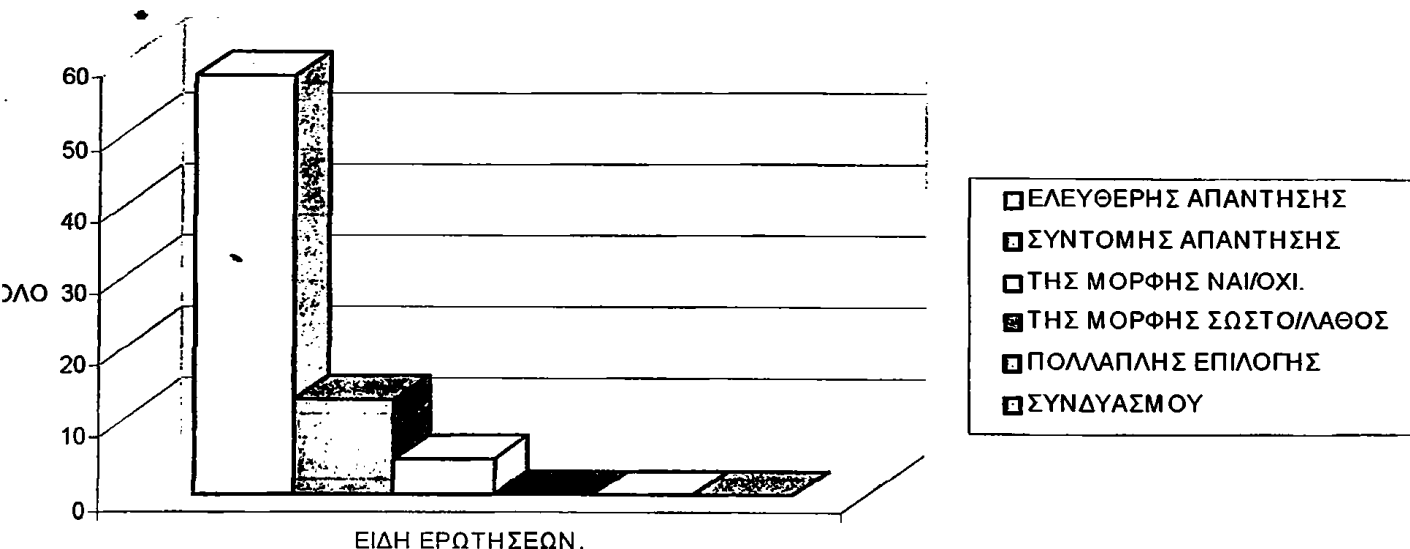
Από αυτές οι 58 είναι ερωτήσεις που απαιτούν την ελεύθερη απάντηση, την απάντηση, δηλαδή, χωρίς περιορισμούς στη ποιοτική και ποσοτική έκτασή της, οι 13 είναι ερωτήσεις που απαιτούν τη σύντομη απάντηση, την απάντηση, δηλαδή, με περιορισμό στην έκτασή της, οι 5 ανήκουν στις ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ, ενώ δεν συναντήσαμε ερωτήσεις που να ανήκουν στα υπόλοιπα τρία είδη των ερωτήσεων, στις



ερωτήσεις της μορφής ΣΩΣΤΟ / ΛΑΘΟΣ, των πολλαπλών επιλογών και της μορφής συνδυασμού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Αν θελήσουμε να παρουσιάσουμε σε γραφική παράσταση τις αθροιστικές συχνότητες που προέκυψαν από τη ταξινόμηση και την ανάλυση των ερωτήσεων αυτής της πρώτης Θεματικής Κατηγορίας, τότε η γραφική παράσταση θα έπαιρνε την εξής μορφή :

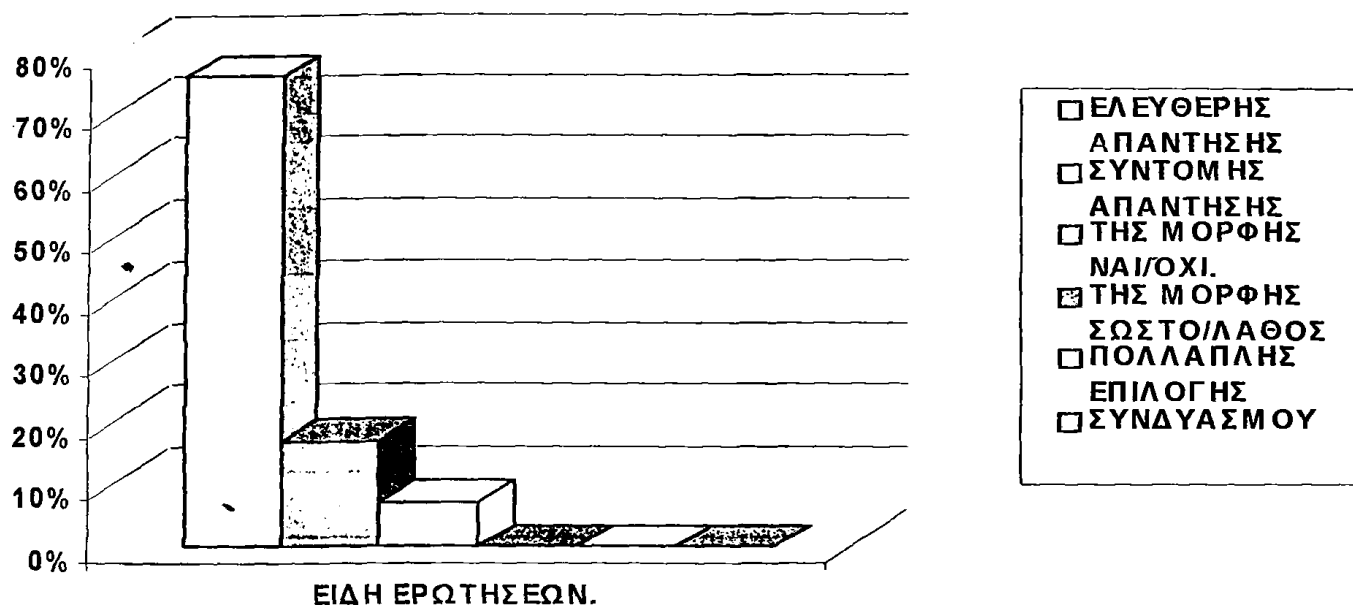
Πίνακας 1.



Ένα πρώτο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε, σχετικά με το είδος των ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί για το μέρος της ύλης του βιβλίου που ονομάζεται «Κείμενα για Συζήτηση και Κατανόηση» και αποτελεί το πρώτο μέρος και την εισαγωγή κάθε Θεματικής Ενότητας του βιβλίου, είναι ότι πρόκειται για ερωτήσεις που ανήκουν στο είδος των λεγόμενων 'ανοιχτών' ερωτήσεων.

Ωστόσο, για την καλύτερη ανάγνωση, κατανόηση και ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν προτιμήσαμε τη μετατροπή τους σε ποσοστά και η γραφική παράσταση πήρε την εξής μορφή :

• Πίνακας 2.



Παρατηρώντας κανείς τους Πίνακες 1. και 2. εύκολα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «Κείμενα για Συζήτηση και Κατανόηση» είναι ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν σχεδόν εξ ολοκλήρου τα δύο είδη των ερωτήσεων παραδοσιακού τύπου. Οι ερωτήσεις που απαιτούν την ελεύθερη απάντηση των μαθητών κυριαρχούν σε αυτή τη κατηγορία και αυτό φαίνεται εύλογο, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι σκοπός του εισαγωγικού αυτού μέρους κάθε Θεματικής Ενότητας είναι να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν και να ασκηθούν προφορικά απαντώντας σε ερωτήσεις γενικότερης γλωσσικής σημασίας.

Ειδικότερα, προκύπτει ότι το 76 % των ερωτήσεων αυτών αποσκοπούν στην ελεύθερη, χωρίς περιορισμούς, απάντηση από τους μαθητές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα :

Ε45. Συνήθως μια λογοτεχνική κριτική παρουσιάζει συνοπτικά την υπόθεση του έργου και τα κύρια πρόσωπα. Πώς ερμηνεύετε την απουσία αυτών των στοιχείων από την κριτική του Β. Βαρίκα ;

Ε50. Συζητήστε το κείμενο του Μ. Πλωρίτη. Συμφωνείτε με τους 'νεωτερισμούς' που εισάγονται σε παραστάσεις αρχαίου δράματος ; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

Από την άλλη, οι ερωτήσεις που απαιτούν μια ελεύθερη, αλλά περιορισμένης έκτασης απάντηση συγκεντρώνουν ένα ποσοστό της τάξης του 17 %. Τέτοιες ερωτήσεις είναι για παράδειγμα οι εξής :



• **E2.** Να παρουσιάσετε σε πέντε περίπου στίχους ένα αξιοσημείωτο γεγονός που αφορά το σχολείο σας, π.χ. κάποια δραστηριότητα των μαθητικών κοινοτήτων, κι ένα άλλο που αφορά την περιοχή σας, π.χ. την ίδρυση μιας βιβλιοθήκης. Να ξαναγράψετε ύστερα την είδηση προσθέτοντας και το σχόλιο.

E69. Να γράψετε δύο περιλήψεις του κειμένου ‘Τεχνική και εκπαίδευση’. Η πρώτη να βασίζεται στους πλαγιότιτλους των παραγράφων (100 περίπου λέξεις) και η δεύτερη να περιλαμβάνει και τις σημαντικές λεπτομέρειες της κάθε παραγράφου (300 περίπου λέξεις).

Αυτό που προκύπτει, δηλαδή, είναι ότι για την ενότητα του βιβλίου «Κείμενα για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου» το 93 % των ερωτήσεων που συναντήσαμε είναι ‘ανοιχτού’ τύπου ερωτήσεις. Γενικά, πρόκειται για ερωτήσεις που απαιτούν από τους μαθητές το σχολιασμό κειμένων που διάβασαν προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση της νέας ύλης και του νέου περιεχομένου, αλλά και να ασκηθούν οι μαθητές στη προφορική κυρίως έκφραση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σκοπός του εισαγωγικού αυτού μέρους του βιβλίου είναι η κατανόηση του νέου περιεχομένου και η συζήτηση των νέων πληροφοριών, θεωρούμε ότι είναι λογικό αυτός ο σκοπός να επιτυγχάνεται με τη χρήση των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων, οι οποίες και προσφέρουν τη δυνατότητα για επέκταση της συζήτησης, για σχολιασμό, για ανάλυση θεμάτων, για διάκριση διαφορών και ομοιοτήτων, για επεξηγήσεις, για ερμηνείες, για προσδιορισμό σχέσεων κ.τ.λ.

Με την επιλογή των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων για αυτό το μέρος του βιβλίου διαπιστώνουμε, επίσης, τη πρόθεση των συγγραφέων να ασκηθούν οι μαθητές στη χρήση του λόγου. Το παράδοξο, βέβαια, είναι ότι, ενώ σκοπός του μέρους αυτού είναι η άσκηση των μαθητών στην χρήση του προφορικού κυρίως λόγου και η συζήτηση διαφόρων θεμάτων, ωστόσο παρατηρήσαμε μια έντονη διάθεση των συγγραφέων για άσκηση του γραπτού κυρίως λόγου. Συναντήσαμε, κυρίως, ερωτήσεις οι οποίες απαιτούν τη γραπτή έκφραση των μαθητών, ενώ από την άλλη φαίνεται να δίνεται μικρότερη βαρύτητα σε ερωτήσεις που προάγουν το διάλογο μέσα στη τάξη.

Κάτι τέτοιο δεν κρίνεται απαραίτητα ως αρνητικό, ωστόσο θεωρούμε ότι, εφόσον κάθε οργανικό μέρος της ύλης ενός σχολικού βιβλίου επιτελεί και μια ιδιαίτερη λειτουργία, τότε και το περιεχόμενο του μέρους αυτού θα πρέπει να συμβαδίζει και να αντιστοιχεί στην ιδιαίτερη αυτή λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα, αφού σκοπός του εισαγωγικού αυτού μέρους του βιβλίου είναι η συζήτηση και η κατανόηση της νέας ύλης, ίσως θα ήταν καλύτερα να έχουν επιλεγεί ερωτήσεις που να προάγουν τη συζήτηση και το διάλογο μέσα στη τάξη και όχι ερωτήσεις που ζητούν τη γραπτή έκφραση των μαθητών, καθώς για την άσκηση του γραπτού λόγου υπάρχει στο βιβλίο το αντίστοιχο



οργανικό μέρος που στοχεύει προς αυτή τη κατεύθυνση και αυτό είναι το μέρος της «Έκφρασης – Έκθεσης».

Κάτι που πρέπει, επίσης, να λάβουμε υπόψη μας είναι το θέμα του χρόνου. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι διδακτικές ώρες που προβλέπονται για το συγκεκριμένο μάθημα είναι δύο (2) ώρες εβδομαδιαίες, γεγονός που αντιστοιχεί σε ελάχιστο χρόνο για τη διδασκαλία ενός τόσο σημαντικού μαθήματος με τη πληθώρα των πληροφοριών και τη πληθώρα των ερωτήσεων και ασκήσεων που το σχολικό βιβλίο περιέχει.

Επομένως, είναι δύσκολο να εξοικονομηθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος, όταν οι ερωτήσεις για το συγκεκριμένο εισαγωγικό μέρος της «Συζήτησης και Κατανόησης Κειμένου» είναι κατά κύριο λόγο ερωτήσεις που στρέφουν προς τη γραπτή έκφραση των μαθητών και, μάλιστα, ερωτήσεις που απαιτούν την ελεύθερη, χωρίς περιορισμούς, απάντηση των μαθητών.

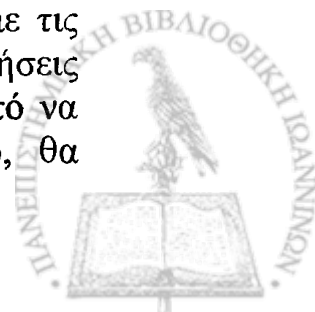
Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ένα 7 % των ερωτήσεων αυτής της Θεματικής Κατηγορίας αντιστοιχεί σε ερωτήσεις ‘κλειστού’ τύπου που και στοχεύουν στον έλεγχο της κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές, αλλά και κυρίως συντελούν στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου. Από τα ελάχιστα παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων που εντοπίσαμε είναι τα ακόλουθα :

E3. Να παρατηρήσετε τα παραδείγματα της διπλανής στήλης και να προσδιορίσετε το είδος του σχολίου (θαυμασμό, ενθάρρυνση, ευχαρίστηση, έκπληξη κ.τ.λ.) που εκφράζουν τα σημεία στίξης στην κάθε περίπτωση.

E51. Να διαβάσετε την κριτική του Κ. Γεωργουσόπουλου για το έργο του Ι. Καμπανέλλη ‘Ο μπαμπάς ο πόλεμος’ και να επισημάνετε τις λέξεις κι εκφράσεις με τις οποίες ο κριτικός εκφράζει την θετική του άποψη για την παράσταση και τους ηθοποιούς.

E55. Διαβάστε το διπλανό κείμενο προσεκτικά και προσπαθήστε να εντοπίσετε το νοηματικό του κέντρο.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι για την αποτελεσματικότερη λειτουργία αυτού του πρώτου εισαγωγικού μέρους του βιβλίου θα ήταν προτιμότερη η επιλογή ερωτήσεων που να προάγουν τη συζήτηση, το διάλογο και τελικά την άσκηση των μαθητών στη προφορική, κυρίως, έκφραση και η επιλογή περισσότερων ‘κλειστών’ ερωτήσεων, στις διάφορες μορφές τους, που αφενός να ελέγχουν το βαθμό κατανόησης του νέου περιεχομένου και αφετέρου να συντελούν στην εξοικονόμηση πολύτιμου διδακτικού χρόνου που έτσι και αλλιώς είναι περιορισμένος. Θα μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτή την Ενότητα, παράλληλα με τις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις, και ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή ερωτήσεις συνδυασμού με στοιχεία από τα κείμενα, οι οποίες θα ήταν δυνατό να ελέγχουν το εάν οι μαθητές κατανόησαν το νέο περιεχόμενο, θα



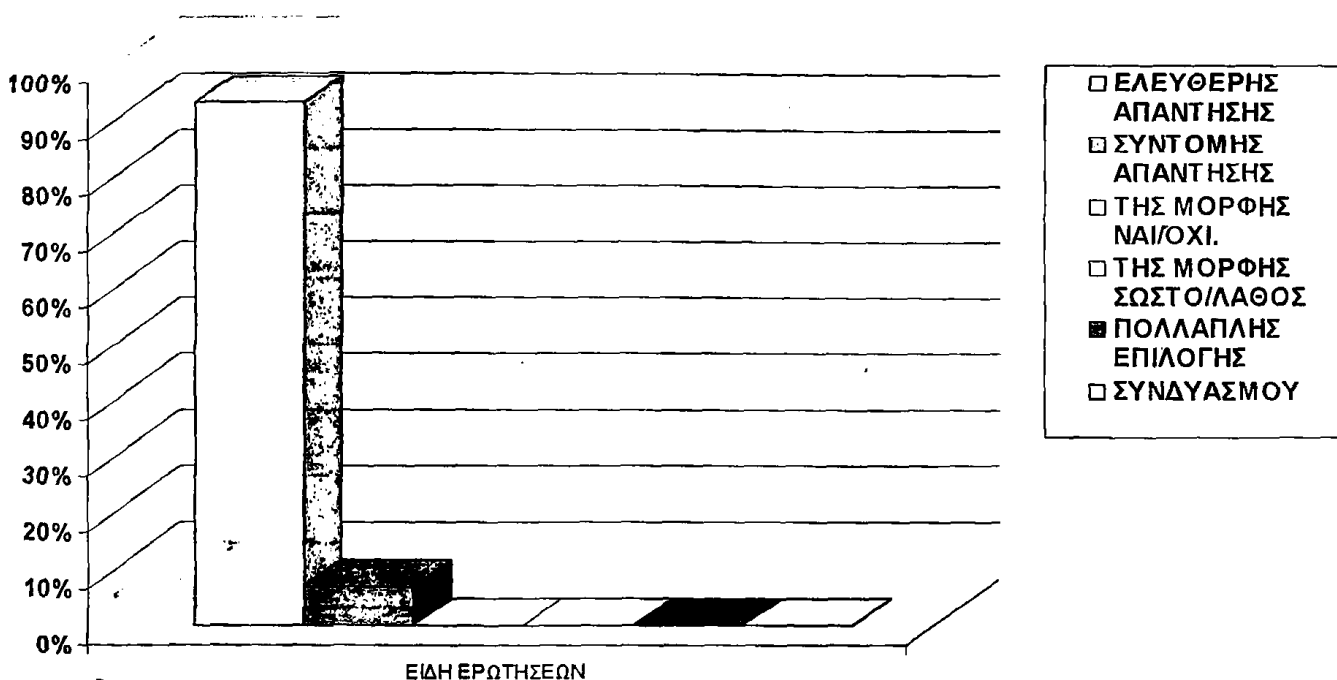
μπορούσαν να καλύπτουν μεγάλο μέρος της διδακτέας ύλης με τη σύντομη μορφή τους και θα πρόσφεραν και μια διάσταση παιχνιδιού κατά τη διαδικασία ελέγχου της κατανόησης και της εμπέδωσης του νέου περιεχομένου.

Β. Θεματική Κατηγορία « ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση».

Στη δεύτερη αυτή μεγάλη Θεματική Κατηγορία που ταξινομήσαμε τις ερωτήσεις του βιβλίου συγκεντρώσαμε 86 συνολικά ερωτήσεις. Η ταξινόμηση τους στα διάφορα είδη των ερωτήσεων μας οδήγησε στα ακόλουθα ευρήματα : από τις 86 συνολικά ερωτήσεις οι 80 αντιπροσωπεύουν το είδος των ερωτήσεων με ελεύθερη απάντηση και οι 6 αντιπροσωπεύουν το είδος των ερωτήσεων με ελεύθερη, αλλά σύντομης έκτασης απάντηση (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**)

Η γραφική παράσταση με τα αντίστοιχα ποσοστά που συγκέντρωσαν τα είδη των ερωτήσεων σε αυτή την Θεματική Κατηγορία των ερωτήσεων πήρε την παρακάτω μορφή :

Πίνακας 3.



Αυτό που προκύπτει από τη ταξινόμηση και την ανάλυση των ερωτήσεων της Θεματικής αυτής Κατηγορίας είναι ότι έχουν επιλεγεί



ερωτήσεις που ανήκουν κατεξοχήν στις παραδοσιακού τύπου ερωτήσεις. Τα δύο είδη των 'ανοιχτών' ερωτήσεων συγκεντρώνουν το 100 % όλων των ερωτήσεων του βιβλίου και πιο συγκεκριμένα, με το είδος των ερωτήσεων με ελεύθερη απάντηση χωρίς περιορισμό στην έκταση της να συγκεντρώνει το 93 % των ερωτήσεων.

Η επιλογή αυτού του τύπου των ερωτήσεων φαίνεται εύλογη, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το οργανικό μέρος της ύλης του βιβλίου που ονομάζεται «Έκφραση – Έκθεση» έχει σαν ιδιαίτερη λειτουργία να εφαρμόσουν οι μαθητές στη πράξη όλα όσα έμαθαν εντάσσοντας τα σε ευρύτερα πλαίσια λόγου, σε αυτά του γραπτού κειμένου.

Πρόκειται για ερωτήσεις που στοχεύουν στην έκθεση και κατάθεση των προσωπικών απόψεων των μαθητών, αλλά και στην άσκησή τους στη σύνταξη κειμένου, επομένως κρίνεται αυτονόητο οι ερωτήσεις αυτής της Θεματικής Κατηγορίας να είναι ερωτήσεις που ζητούν την ελεύθερη απάντηση και την ανάπτυξη διαφόρων πτυχών ενός θέματος.

Παραδείγματα ερωτήσεων ελεύθερης απάντησης είναι τα ακόλουθα :

E85. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη ότι ο Τύπος μπορεί να στηρίζει το δημοκρατικό πολίτευμα ; Υποστηρίξτε τη θέση σας με τα κατάλληλα επιχειρήματα και, εφόσον συμφωνείτε, δείξτε με ποιες προϋποθέσεις μπορεί ο Τύπος να παίξει αυτό το ρόλο.

E110. Με ποια κριτήρια συνήθως επιλέγει κάποιος ένα επάγγελμα; Ανάλογα με τις προσωπικές του ανάγκες, με την κοινωνική αναγνώριση που μπορεί να του προσφέρει το επάγγελμα ή με τα χρήματα που θα του αποφέρει ; Με ποια κριτήρια θα επέλεγες, εσύ προσωπικά, το μελλοντικό σου επάγγελμα ;

Από τα ελάχιστα παραδείγματα ερωτήσεων που ανήκουν στις 'ανοιχτές' ερωτήσεις με σύντομη απάντηση είναι τα εξής :

E87. Με βάση την παραπάνω γραπτή εργασία να κάνεις ένα δελτίο με τα στοιχεία του περιοδικού, δηλαδή να γράψεις τον τίτλο, τη συχνότητα της έκδοσης, την τιμή και τον χαρακτηρισμό του περιοδικού ανάλογα με την ύλη του ή το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ο χαρακτηρισμός αυτός συνήθως αναγράφεται στο εξώφυλλο ή στην πρώτη σελίδα του περιοδικού.

E90. Ταξινομήστε ύστερα τα δελτία με δύο τρόπους : Πρώτα ανάλογα με την ύλη τους (με ποικίλη ύλη που αφορούν τις τέχνες κ.τ.λ.) και ύστερα ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνονται (αν αφορούν όλο τον κόσμο, ορισμένο φύλο κ.τ.λ.).

Σε αυτή τη περίπτωση πρόκειται, συνήθως, για ερωτήσεις που ναι μεν αφήνουν τα περιθώρια στους μαθητές για ελεύθερη απάντηση και ενασχόληση με κάποιο θέμα, ωστόσο ο περιορισμός στην απάντηση έγκειται στη συγκεκριμένη μορφή στην οποία πρέπει να δοθεί αυτή η



απάντηση, όπως για παράδειγμα, κάνοντας λίστες, δελτία, ταξινομήσεις κ.τ.λ., κάτι, δηλαδή, που συνιστά έτσι και αλλιώς μια σύντομη και περιορισμένη σε έκταση απάντηση.

Όσον αφορά, γενικά, τις ερωτήσεις της Θεματικής αυτής Κατηγορίας δεν θα είχαμε να κάνουμε το παραμικρό σχόλιο σχετικά με την επιλογή του είδους τους, αφού και εμείς κρίνουμε απαραίτητη την επιλογή ερωτήσεων με ελεύθερη απάντηση, καθώς η ιδιαίτερη λειτουργία του οργανικού αυτού μέρους του περιεχομένου του βιβλίου είναι η άσκηση των μαθητών στο γραπτό λόγο.

Ωστόσο, αυτό που ίσως θα μπορούσε να προστεθεί σε αυτό το οργανικό μέρος, θα ήταν περισσότερες ερωτήσεις με περιορισμένης έκτασης απάντηση. Ίσως θα ήταν αποτελεσματικότερο να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στα δύο αυτά είδη των 'ανοιχτών' ερωτήσεων προκειμένου να εξοικονομηθεί διδακτικός χρόνος, κάτι το οποίο αναφέραμε και για τη προηγούμενη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεων και το οποίο κρίνουμε ως πολύ σημαντικό. Κάτι τέτοιο πιστεύουμε ότι θα λειτουργούσε αποτελεσματικότερα και κατά τη φάση της αξιολόγησης των γραπτών απαντήσεων από τον εκπαιδευτικό και μέσα και έξω από τη τάξη, αλλά και κατά την φάση της ενασχόλησης των μαθητών με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις της Έκφρασης – Έκθεσης, αφού είναι δεδομένο ότι η γραπτή σύνταξη ενός κειμένου με ελεύθερη απάντηση απαιτεί πολύ χρόνο, κάτι που συνεπάγεται φόρτος εργασίας για τον μαθητή, ο οποίος έχει ήδη ένα υπερ-φορτωμένο πρόγραμμα.

Είναι, επίσης, παράδοξο, από τη μία μεριά το εκπαιδευτικό σύστημα να προβλέπει για το γλωσσικό μάθημα ελάχιστο χρόνο διδασκαλίας, αλλά από την άλλη μεριά να προβλέπει συνεχής και εντατική γραπτή ενασχόληση των μαθητών στα πλαίσια αυτού του μαθήματος και κυρίως έξω από το σχολείο, με τις κατ' οίκον εργασίες, οι οποίες και πολύ χρόνο απαιτούν, αλλά και η αξιολόγησή τους δεν είναι δυνατόν να γίνει με το καλύτερο δυνατό και ολοκληρωμένο τρόπο, μέσα στη τάξη, όπως άλλωστε έχουμε αναφέρει ότι προβλέπεται, στα περιορισμένα χρονικά περιθώρια που δίνονται.

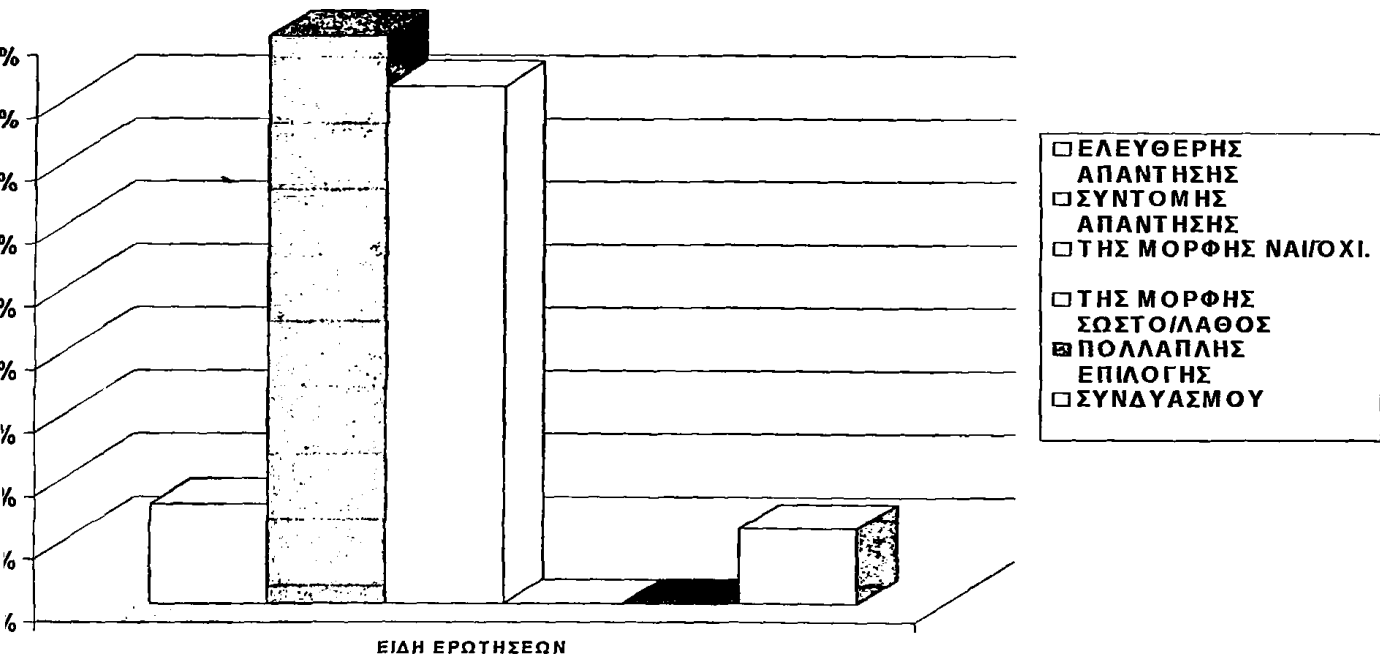
Και, επίσης, θεωρούμε ότι οι ερωτήσεις με σύντομη απάντηση συντελούν στην άσκηση των μαθητών να επιλέγουν και να διακρίνουν τις πιο σημαντικές πτυχές ενός θέματος και επομένως είναι δυνατό να συντελούν στην άσκηση της αξιολογικής κρίσης τους, με πιο σύντομες διαδικασίες και με τρόπο που, ίσως, τους ελκύει και τους παρακινεί περισσότερο στο να ασχοληθούν με κάποιο θέμα.



Γ. Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Λεξιλογίου».

Οι ερωτήσεις του βιβλίου που συγκεντρώσαμε και εντάξαμε σε αυτή τη Θεματική Κατηγορία είναι συνολικά 51 ερωτήσεις. Η κατηγοριοποίηση στα διάφορα είδη των ερωτήσεων μας έδωσε τα εξής ευρήματα που παρουσιάζουμε με τη μορφή της γραφικής παράστασης :

Πίνακας 4.



Αυτό που προκύπτει από τη ταξινόμηση και την ανάλυση των ερωτήσεων του Λεξιλογίου είναι ότι από τις 51 ερωτήσεις που περιέχει το βιβλίο, οι 27 ανήκουν στο είδος των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων (ποσοστό 53 %) και οι 24 ανήκουν στο είδος των ‘κλειστών’ ερωτήσεων (ποσοστό 47 %). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που ανήκουν στο είδος των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων και απαιτούν την ελεύθερη απάντηση συγκεντρώνουν το ποσοστό 8 %. Οι ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις με σύντομη απάντηση συγκεντρώνουν το ποσοστό 45 %. Οι ‘κλειστές’ ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ συγκεντρώνουν το ποσοστό 41 % και ένα 6 % ανήκει στο είδος των ερωτήσεων συνδυασμού ή σύζευξης. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.)

Παρατηρούμε, καταρχήν, μια σχετική ισορροπία στα ποσοστά των ‘ανοιχτών’ και των ‘κλειστών’ ερωτήσεων, με τις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις να χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο με τη μορφή των σύντομων



απαντήσεων και με τις ‘κλειστές’ ερωτήσεις να χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά με μία μορφή τους, με τη μορφή ΝΑΙ / ΟΧΙ.

Το Λεξιλόγιο αποτελεί, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ένα εμβόλιμο μέρος στις Θεματικές Ενότητες του βιβλίου και η λειτουργία του είναι η κατανόηση της σημασίας των λέξεων, η παραγωγή και η σύνθεση τους και η κατάκτηση του μηχανισμού και της δυναμικής της λειτουργίας της γλώσσας. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, η ιδιαίτερη λειτουργία του οργανικού μέρους που ονομάζεται Λεξιλόγιο θα πρέπει να εντάσσονται σε αυτό ερωτήσεις που να ζητούν από τους μαθητές να αναφέρουν την ετυμολογία των λέξεων, να αναλύουν τις λέξεις στα συστατικά τους στοιχεία και μέσα στις προτάσεις στις οποίες ανήκουν και να εντάσσονται, επιπλέον, ερωτήσεις που να ζητούν από τους μαθητές τη παραγωγή και τη σύνθεση προτάσεων, φράσεων και κειμένων με τη χρήση των προσφερόμενων λέξεων.

Αυτό σε πρακτικό επίπεδο σημαίνει ότι είναι δυνατό να χρησιμοποιούνται στο οργανικό μέρος του Λεξιλογίου ερωτήσεις που ανήκουν και στα δύο είδη ερωτήσεων, και στις λεγόμενες ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις και στις λεγόμενες ‘κλειστές’ ερωτήσεις. Οι ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις, να βρουν ομώνυμα ή αντώνυμα διαφόρων λέξεων, να αντιστοιχίσουν λέξεις με ορισμούς ή οι ‘ανοιχτού’ τύπου ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να προσδιορίσουν τη σημασία των λέξεων, να συντάξουν φράσεις και κείμενα βασιζόμενοι στο λεξιλόγιο που τους έχει προσφερθεί ως νέα γνώση, θεωρούνται, όπως ήδη έχουμε τονίσει ως οι πλέον αποτελεσματικές μέθοδοι για τη διδασκαλία και την εμπέδωση του λεξιλογίου.

Και η πρακτική αυτή φαίνεται ότι ακολουθείται στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο, αφού το ποσοστό των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων είναι σχεδόν το ίδιο με το ποσοστό των ‘κλειστών’ ερωτήσεων. Τα ποσοστά και των δύο ειδών των ερωτήσεων (53 % για τις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις και 47 % για τις ‘κλειστές’ ερωτήσεις) δηλώνουν μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στα δύο αυτά είδη που έχουν επιλεγεί από τη συγγραφική ομάδα του βιβλίου για το μέρος των Θεματικών Ενοτήτων που ονομάζεται Λεξιλόγιο.

Έτσι, λοιπόν, συναντήσαμε ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές, κυρίως, τη συμπλήρωση κενών μέσα σε προτάσεις, την αντιστοίχιση στηλών, την αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων ή τον εντοπισμό συνώνυμων ή αντώνυμων. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα εξής :

E166. Να βρείτε τα αντώνυμα των παρακάτω λέξεων.....

E167. Να αντιστοιχίσετε τις δύο στήλες.....

E172. Να συμπληρώσετε τα κενά επιλέγοντας ένα από τα παρακάτω ρήματα για την κάθε φράση.....



• **E180.** Να αντικαταστήσεις τις λέξεις / φράσεις που έχουν τυπωθεί με έντονα στοιχεία. Όπου χρειάζεται, χρησιμοποίησε και το λεξικό.

E211. Σας δίνονται μερικές από τις θετικές ιδιότητες που μπορεί να έχει μια κριτική. Να βρείτε τις αντίστοιχες αρνητικές.

Από την άλλη συναντήσαμε ερωτήσεις ‘ανοιχτού’ τύπου που ζητούν, κυρίως, από τους μαθητές να προσδιορίσουν τις σημασίες διαφόρων λέξεων, να σχηματίσουν φράσεις και να συντάξουν κείμενα. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα εξής :

E175. Οι λέξεις και οι φράσεις που ακολουθούν συνηθίζονται στη γλώσσα των δημοσιογράφων. Μπορείτε να πείτε τι σημαίνουν και σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται;

E188. Να επιλέξεις τρία επίθετα από το λεξιλόγιο της συστατικής επιστολής και να αποδώσεις σε λίγες φράσεις ή σε 1-2 παραγράφους τα κυριότερα γνωρίσματα του χαρακτήρα που περιγράφουν.

E204. Να ετοιμάσετε την κριτική μιας παράστασης για μια τοπική εφημερίδα. Μπορείτε να αξιοποιήσετε το λεξιλόγιο που ακολουθεί.

Αυτό το οποίο αξίζει να σχολιάσουμε ιδιαίτερα όσον αφορά τα είδη των ερωτήσεων της συγκεκριμένης Θεματικής Κατηγορίας είναι ότι η κυριαρχία των ειδών των ερωτήσεων στο οργανικό μέρος του Λεξιλογίου μπορεί να μοιράζεται ανάμεσα στις ‘ανοιχτού’ τύπου ερωτήσεις και τις ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις, ωστόσο από τις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις προτιμήθηκαν οι ερωτήσεις με τη μορφή της σύντομης απάντησης και από τις ‘κλειστές’ ερωτήσεις προτιμήθηκαν οι ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ /ΟΧΙ.

Οι ερωτήσεις με σύντομη απάντηση φαίνεται ότι προτιμήθηκαν, καθώς σκοπός του μέρους του Λεξιλογίου δεν είναι η άσκηση των μαθητών στο γραπτό λόγο, αλλά η κατανόηση των σημασιών και των αποχρώσεων των εννοιών των λέξεων και η οργανική ένταξή τους σε προτάσεις και σε φράσεις περιορισμένης έκτασης. Για το λόγο αυτό και οι ερωτήσεις που απαιτούν την ελεύθερη απάντηση των μαθητών είναι ελάχιστες (8 %), ενώ οι ερωτήσεις που απαιτούν από τους μαθητές την ένταξη του λόγου σε συγκεκριμένα πλαίσια (κριτικές, βιβλιοπαραρτήσεις κ.τ.λ.) αποτελούν τη πλειοψηφία των ερωτήσεων ‘ανοιχτού’ τύπου (45 %).

Από την άλλη μεριά και όσον αφορά τις ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις, τη πλειοψηφία αποτελούν οι ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ /ΟΧΙ (41 %), ενώ οι ερωτήσεις συνδυασμού ή σύζευξης συγκεντρώνουν ένα μικρό ποσοστό (6 %). Δεν συναντήσαμε καμία ερώτηση της μορφής ΣΩΣΤΟ / ΛΑΘΟΣ ή της μορφής των πολλαπλών επιλογών και αυτό θεωρούμε ότι είναι το σημείο στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε.

Θεωρούμε ότι το μέρος του Λεξιλογίου, όπως επίσης και αυτό της Οργάνωσης του λόγου, είναι τα δύο μέρη του βιβλίου που προσφέρονται κατεξοχήν για τις ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις, αφού σκοπός τους δεν



είναι η άσκηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, αλλά η εξάσκηση των μαθητών στον εντοπισμό εννοιών και σημασιών και στην ένταξη των λέξεων σε σύνολα. Επομένως, πιστεύουμε ότι ασκήσεις που θα ζητούσαν από τους μαθητές να κάνουν περισσότερους συνδυασμούς και αντιστοιχίσεις ανάμεσα σε λέξεις και σε έννοιες ή ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που θα ζητούσαν από τους μαθητές να εντοπίσουν τις σωστές έννοιες λέξεων ή τα συνώνυμα, τα αντίθετα ή παρόμοιες φράσεις, θα έκαναν ακόμη πιο ευχάριστη την ενασχόλησή τους με τις ασκήσεις του Λεξιλογίου, καθώς αυτές θα έπαιρναν τη μορφή του παιχνιδιού και θα προσέλκυαν περισσότερο το ενδιαφέρον τους.

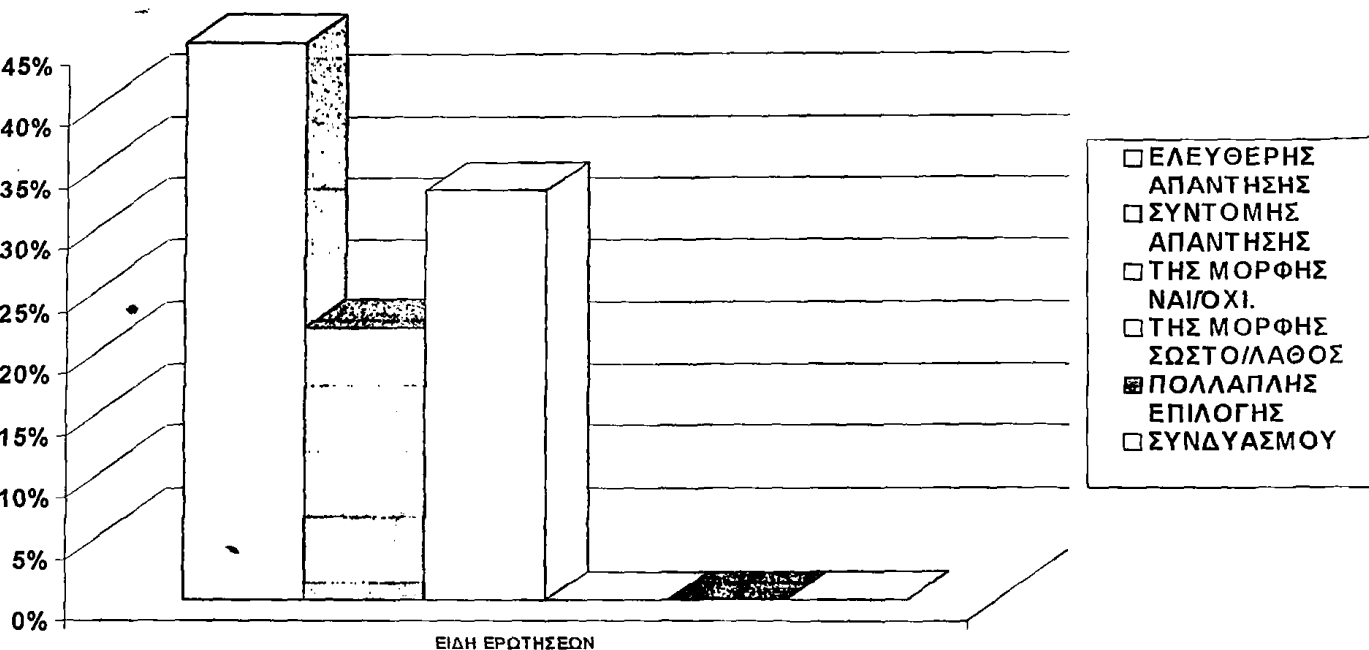
Δ. Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου».

Από την αποδελτίωση των ερωτήσεων του οργανικού μέρους του βιβλίου που ονομάζεται Οργάνωση του Λόγου προέκυψαν 42 ερωτήσεις, συνολικά. Με τη ταξινόμηση των ερωτήσεων αυτών στα αντίστοιχα είδη τους οδηγηθήκαμε στα εξής ευρήματα : από τις 42 συνολικά ερωτήσεις οι 19 αντιστοιχούν στις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση, οι 9 αντιστοιχούν στις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις με σύντομη απάντηση και οι υπόλοιπες 14 αντιστοιχούν στις ‘κλειστές’ ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Η μετατροπή των αθροιστικών συχνοτήτων σε ποσοστά μας έδωσε τα εξής αποτελέσματα : το 67 % των ερωτήσεων ανήκει στις ‘ανοιχτού’ τύπου ερωτήσεις και μόλις το 33 % των ερωτήσεων αντιστοιχεί στις ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις. Η γραφική παράσταση με τα ποσοστά των ερωτήσεων της Θεματικής Κατηγορίας «ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου» ανάλογα με τα είδη τους διαμορφώθηκε ως εξής :



• Πίνακας 5.



Μελετώντας τον Πίνακα 5. εύκολα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι για το οργανικό μέρος του βιβλίου που ονομάζεται Οργάνωση του Λόγου έχουν επιλεγεί, κατά κύριο λόγο, ‘ανοιχτού’ τύπου ερωτήσεις, δεδομένο που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εξηγήσουν, να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να ασκηθούν στο γραπτό και προφορικό λόγο.

Άλλωστε, όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε άλλο σημείο του κειμένου μας, σκοπός αυτού του οργανικού μέρους, που αναφέρεται στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της γλώσσας μας, είναι η σύνδεση των φαινομένων αυτών με το συνεχή λόγο προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τη γραμματική και συντακτική λειτουργία της γλώσσας με ασκήσεις εφαρμογής όλων όσων διδάχθηκαν σε άλλα παραδείγματα. Με ασκήσεις που θα εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι μετά τη κατανόηση του κάθε νέου κανόνα θα μπορούν να συνθέτουν οι ίδιοι φράσεις σχετικές, να αναζητούν ανάλογα παραδείγματα, να ερμηνεύουν τη συμφωνία των διαφόρων λέξεων, να δικαιολογούν τη ταυτόχρονη παρουσία τους σε μια φράση, να κατανοούν το τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι λέξεις μέσα στο λόγο για την απόδοση κάποιου νοήματος και να ασκούνται στο πώς γίνεται η τακτοποίηση των τυπικών στοιχείων του λόγου στη κατάλληλη σειρά.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων που κινούνται προς αυτή τη μεθοδολογική κατεύθυνση είναι τα ακόλουθα :



•E220. Στα ζευγάρια ειδήσεων (A, B) που ακολουθούν ποια παραλλαγή θα προτιμούσατε και γιατί ;

E228. Να διαβάσετε το κείμενο και να πείτε: Πώς εξηγείτε τη χρήση τόσων πολλών παραδειγμάτων στο συγκεκριμένο κείμενο ; Σε τι αποβλέπει γενικά η χρήση πολλών παραδειγμάτων ;

E247. Να επιλέξετε μία από τις παρακάτω έννοιες και να την αναπτύξετε σε μία ή περισσότερες παραγράφους.

E253. Μπορείτε να πείτε γιατί χρησιμοποιείτε ορισμένες φορές η παθητική σύνταξη στις περιλήψεις ;

Από την άλλη μεριά, οι ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί είναι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν φαινόμενα, να τα επισημάνουν, να τα διακρίνουν, να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις, να μετατρέψουν μία σύνταξη σε άλλη κ.τ.λ. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα εξής :

E219. Διαβάστε την είδηση και εντοπίστε τους ονοματικούς προσδιορισμούς.

E222. Να διαβάσετε ξανά την είδηση για τον τυφλό που έπεσε στη θάλασσα και να εντοπίσετε τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποίησε ο δημοσιογράφος, για να προσδιορίσει χρονικά τα γεγονότα.

E229. Διάβασε τη διπλανή παράγραφο και φρόντισε να επισημάνεις :

- α) τη θεματική περίοδο,
- β) τις λεπτομέρειες / σχόλια και
- γ) την πρόταση κατακλείδα.

E234. Να συμπληρώσετε τα κενά στις προτάσεις που ακολουθούν με έναν από τους συνδέσμους που είδατε παραπάνω.

E242. Δείτε πάλι τους προηγούμενους ορισμούς και προσδιορίστε τους (αναλυτικοί ή συνθετικοί).

Αυτό που θεωρούμε ότι αξίζει να σχολιάσουμε στο σημείο αυτό είναι και πάλι η απουσία ‘κλειστών’ ερωτήσεων, με εξαίρεση τις ερωτήσεις της μορφής ΝΑΙ /ΟΧΙ. Πιστεύουμε ότι το οργανικό μέρος του βιβλίου που αφορά τη γραμματική και συντακτική λειτουργία της γλώσσας είναι ένα μέρος που ενδείκνυται για τη χρησιμοποίηση διαφόρων μορφών των αντικειμενικού τύπου ερωτήσεων.

Θα μπορούσαν να ενταχθούν ερωτήσεις που να ζητούν, για παράδειγμα, από τους μαθητές να εντοπίζουν τις συντακτικές μορφές προτάσεων μέσα από ερωτήσεις συνδυασμού ή και πολλαπλών επιλογών ή να αντιστοιχούν φράσεις με τα ανάλογα γραμματικά φαινόμενα. Άλλωστε, γνωρίζουμε ότι οι ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις μπορούν να ελέγξουν όχι μόνο το βαθμό κατανόησης και γνώσης των διαφόρων φαινομένων, αλλά μπορούν να ελέγξουν και άλλες ικανότητες των μαθητών, όπως είναι η εφαρμογή και η αξιολογική κρίση, με πολύ πιο σύντομες και ‘χαλαρωτικές’, για τους μαθητές, διαδικασίες.



•Η Οργάνωση του Λόγου έχει ως κατεξοχήν σκοπό της τη κατανόηση και την εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων σε άλλα παραδείγματα. Για αυτό τον λόγο, άλλωστε, εντοπίσαμε και ένα μεγάλο αριθμό ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων με ελεύθερη απάντηση, ωστόσο θεωρούμε ότι ο ίδιος σκοπός μπορεί να επιτευχθεί και με τη χρήση ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων με σύντομη απάντηση που να ζητούν τη σύνθεση μικρών φράσεων, παραγράφων ή και περιορισμένης έκτασης κειμένων, αλλά και με τις διάφορες μορφές των ‘κλειστών’ ερωτήσεων, που προσελκύουν περισσότερο τους μαθητές και οι οποίες κάνουν πιο εύκολη τη διαδικασία της αξιολόγησης και του σχολιασμού των αποτελεσμάτων. Ίσως να ήταν, δηλαδή, θετικό αν εντοπίζαμε και στο οργανικό αυτό μέρος του βιβλίου μια ποικιλία και μια ισορροπία ανάμεσα στα είδη των ερωτήσεων και όχι την κυριαρχία των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων (67 %) έναντι των ‘κλειστών’ (33 %).



7. 2. Β' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» : τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις και η αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους τους μαθήματος.

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα σχετίζεται με τα επίπεδα των ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου και με την αντιστοιχία των επιπέδων αυτών με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους. Ποια επίπεδα ικανοτήτων ενισχύουν οι ερωτήσεις του βιβλίου και κατά πόσο οι διδακτικοί στόχοι κάθε Θεματικής Ενότητας του βιβλίου και ο έλεγχος επίτευξης τους επιτυγχάνονται με την επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων που έχουν ενταχθεί στο βιβλίο. Το ερώτημα αυτό έχει δύο σκέλη και η επεξεργασία των δεδομένων μας έγινε ξεχωριστά για το κάθε ένα σκέλος του ερωτήματος, επομένως και η παράθεση των ευρημάτων θα γίνει κατά τον ίδιο τρόπο.

7. 2. 1. «Έκφραση – Έκθεση» και τα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις.

Όπως έγινε και στη προηγούμενη ενότητα, έτσι και εδώ, οι ερωτήσεις του βιβλίου αποδελτιώθηκαν και ταξινομήθηκαν ανάλογα με την ειδικότερη Θεματική Κατηγορία στην οποία ανήκουν. Κατ' επέκταση προέκυψαν τέσσερα επίπεδα επεξεργασίας και ανάλυσης των ερωτήσεων.

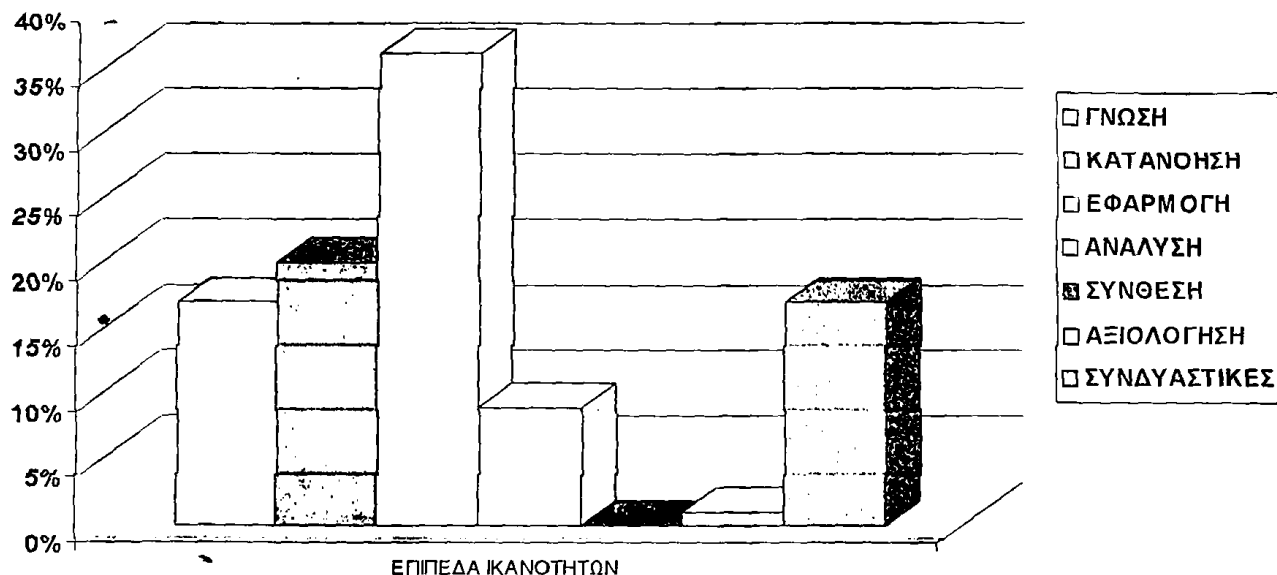
Α. Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου».

Ξεκινώντας, λοιπόν, από τις ερωτήσεις του βιβλίου που αποδελτιώσαμε από το οργανικό μέρος της ύλης του, που ονομάζεται «Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου» οδηγηθήκαμε στα εξής πρώτα ευρήματα, σχετικά με τα επίπεδα των ικανοτήτων στα οποία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις αυτές : οι ερωτήσεις αυτής της Κατηγορίας είναι συνολικά 76. Από αυτές οι 13 ερωτήσεις ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της γνώσης, οι 15 ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της κατανόησης, οι 27 ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της εφαρμογής, οι 7 ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της ανάλυσης, μόνο μία (1) ελέγχει αποκλειστικά την ικανότητα της αξιολόγησης και οι 13 ελέγχουν περισσότερες από μια ικανότητες, ανήκουν, δηλαδή στις συνδυαστικές ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).

Η μετατροπή των αθροιστικών συχνοτήτων σε ποσοστά μας έδωσε τα εξής αποτελέσματα που παρουσιάζουμε καταρχήν με τη μορφή της γραφικής παράστασης :



Πίνακας 6.



Παρατηρώντας κανείς το γράφημα του Πίνακα 6. εύκολα αντιλαμβάνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί για την ενότητα «Κείμενα για συζήτηση και κατανόηση» ελέγχουν την ικανότητα της εφαρμογής (36 %). Πρόκειται, δηλαδή, για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γνώση και τις πληροφορίες που απέκτησαν σε νέες παρόμοιες καταστάσεις. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι :

Ε44. Υποθέστε ότι γράφετε μια βιβλιοπαρουσίαση, για να ενημερώσετε την τάξη σας σχετικά με ένα καινούριο βιβλίο που απέκτησε η βιβλιοθήκη του σχολείου.

Ε49. Επιχειρήστε τώρα να γράψετε μια παρουσίαση για την θεατρική παράσταση της 'Ειρήνης' από το Άρμα Θεάτρου. Να δώσετε τα βασικά στοιχεία της παράστασης (τίτλος έργου, συγγραφέας, χώρος, χρόνος) και στην συνέχεια κάποιες πληροφορίες για την υπόθεση του έργου και τους συντελεστές της παράστασης. Η παρουσίαση μπορεί να κλείσει με κάποια σύντομα σχόλια.

Ε66. Να κρατήσετε σημειώσεις από μία διάλεξη στην οποία παρευρίσκεστε ή την οποία παρακολουθείτε από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Θεωρούμε ότι για το πρώτο οργανικό μέρος της ύλης του βιβλίου που σκοπό έχει τη κατανόηση και τον σχολιασμό κειμένων από τη μεριά των μαθητών, οι ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της εφαρμογής είναι κατάλληλες, καθώς η ικανότητα αυτή αφενός προϋποθέτει τη



γνώση και τη κατανόηση της νέας ύλης και αφετέρου ασκεί τους μαθητές στο να μεταφέρουν τα κατάλληλα στοιχεία και τις κατάλληλες αρχές για να λύσουν νέες προβληματικές καταστάσεις, διαδικασία που συμβάλει στην εμπέδωση της νέας γνώσης.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ικανότητα της οποίας η ενίσχυση φαίνεται ότι επιδιώκεται με τις ερωτήσεις στην εισαγωγική Ενότητα του βιβλίου είναι η ικανότητα της κατανόησης (20 %). Πρόκειται, γενικά, για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να αποδώσουν το περιεχόμενο μιας επικοινωνίας με δική τους φρασεολογία, να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τα κυριότερα στοιχεία ενός περιεχομένου ή να ερμηνεύουν ιδέες και απόψεις μετά τη μελέτη κειμένων. Παραδείγματα ερωτήσεων του βιβλίου που ελέγχουν την ικανότητα της κατανόησης είναι :

E4. Να αποδοθεί λεκτικά το σχόλιο που εκφράζουν τα σημεία στίξης στις παραπάνω φράσεις.

E12. Μπορείτε να πείτε τώρα γιατί οι δημοσιογράφοι ακολουθούν την τακτική αυτή ;

E30. Από την σύγκριση που έκανες πιο πάνω, διατύπωσε την άποψη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να γραφεί ένα βιογραφικό σημείωμα.

E33. Σε ποια σημεία του αυτοβιογραφικού σημειώματος φαίνεται η θρησκευτικότητα του Παπαδιαμάντη ; Μπορείς να βρεις ποια άλλα στοιχεία από τη ζωή και το έργο του σχολιάζει έμμεσα ο συγγραφέας ; Στην εργασία σου αυτή θα σε βοηθήσουν και οι παρατηρήσεις του επιμελητή της έκδοσης.

Η επιλογή τέτοιων ερωτήσεων φαίνεται, επίσης, εύλογη για μια Ενότητα όπως η «Κατανόηση και η Συζήτηση Κειμένου» που σκοπός της είναι η παρουσίαση της νέας ύλης και ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης της από τους μαθητές προκειμένου να γίνει σταδιακά η μεταφορά στο επόμενο επίπεδο που είναι η σύνθεση προσωπικού έργου και η ανάπτυξη της αξιολογικής κρίσης.

Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, δεν συναντήσαμε στην πρώτη αυτή Θεματική Κατηγορία ερωτήσεις που να ζητούν από τους μαθητές να συνθέσουν και να δημιουργήσουν νέα προσωπικά πράγματα και δεν εντοπίσαμε παρά μόνο ελάχιστες ερωτήσεις που να ζητούν την προσωπική εκτίμηση και άποψη των μαθητών.

Έτσι, λοιπόν, στην Ενότητα αυτή του βιβλίου πέρα από τις ερωτήσεις που ελέγχουν κατά κύριο λόγο την ικανότητα της εφαρμογής και δευτερευόντως την ικανότητα της κατανόησης, εντοπίσαμε και ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο ικανοτήτων της γνώσης (17 %). Το ποσοστό, μάλιστα, αυτών των ερωτήσεων πλησιάζει το ποσοστό των ερωτήσεων που ανταποκρίνονται στην ικανότητα της κατανόησης και πρόκειται, γενικά, για ερωτήσεις που ζητούν τον εντοπισμό συγκεκριμένων πραγμάτων και την επισήμανση βασικών ιδεών, απόψεων



και μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν σε ένα κείμενο. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα :

E9. Να διαβάσετε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης, να εντοπίσετε τα σχόλια και να βρείτε ποιος σχολιάζει κάθε φορά. Σε ποια είδηση παρουσιάζεται το σχόλιο χωριστά από την ανακοίνωση του γεγονότος, κι επομένως είναι ευδιάκριτο, και σε ποια συμβαίνει το αντίθετο;

E28. Να μελετήσεις το βιογραφικό σημείωμα του Παπαδιαμάντη και να υπογραμμίσεις τα γεγονότα και τα σχόλια που σχετίζονται με τη ζωή και το έργο του βιογραφούμενου.

E35. Να διαβάσεις το σύντομο βιογραφικό σημείωμα που έγραψε η υποψήφια για μια υποτροφία και να βρεις ποια στοιχεία τονίζονται ιδιαίτερα.

E70. Ποια είναι τα κύρια σημεία που επισημαίνονται στο εισαγωγικό σημείωμα αναφορικά με το αντίστοιχο κεφάλαιο της Ιστορίας της Β' Λυκείου ;

Θεωρούμε ότι και οι ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της γνώσης έχουν θέση σε αυτή την εισαγωγική Ενότητα του βιβλίου και μπορούν να εντάσσονται στο οργανικό αυτό μέρος, αφού για να κατανοήσουν οι μαθητές κάτι θα πρέπει, καταρχήν, να το γνωρίζουν. Θα πρέπει, δηλαδή, να ελέγχεται ο βαθμός γνώσης του περιεχομένου, ακολούθως να ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης αυτού του περιεχομένου και τέλος να ασκούνται οι μαθητές στην εφαρμογή της νέας γνώσης σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις και πλαίσια επικοινωνίας.

Από την άλλη μεριά αποδελτιώσαμε και ένα μικρό ποσοστό ερωτήσεων που αντιστοιχούν στο επίπεδο ικανοτήτων της ανάλυσης. Είναι, κυρίως, ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να συγκρίνουν, να συσχετίσουν ιδέες, να αντιπαραβάλλουν απόψεις και να κάνουν διακρίσεις μεταξύ θεωριών, συμπερασμάτων ή μεθόδων. Οι ερωτήσεις που ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της ανάλυσης είναι ελάχιστες στην Ενότητα αυτή του βιβλίου, μόλις 7 από τις συνολικά 76 ερωτήσεις (ποσοστό, δηλαδή, 9 %). Ωστόσο, φαίνεται ότι η ανάλυση είναι μια ικανότητα στην ενίσχυση της οποίας δίνεται βαρύτητα μέσω των συνδυαστικών ερωτήσεων που συγκεντρώσαμε στην Ενότητα «Κείμενα για Συζήτηση και Κατανόηση» και που θα παρουσιάσουμε στην συνέχεια. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων που ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της ανάλυσης είναι τα εξής :

E32. Να συγκρίνεις το αυτοβιογραφικό σημείωμα του Αλ. Παπαδιαμάντη με το βιογραφικό σημείωμα της σελ. 77 ως προς το είδος των πληροφοριών (καταγωγή, σπουδές, ασχολία, επάγγελμα κτλ.), το πλήθος, την οργάνωσή τους και τον τύπο του αφηγητή (συμμετέχει ή όχι στα γεγονότα).



Ε37. Κοίταξε, τώρα, πώς μια ποιήτρια, η Κική Δημουλά, γράφει τη δική της ‘αγγελία’. Σύγκρινε τη γλώσσα και το ύφος του ποιήματος με το αντίστοιχο των συνηθισμένων αγγελιών.

Ένα πρώτο συμπέρασμα στο οποίο μπορούμε να καταλήξουμε σχετικά με τις ερωτήσεις της πρώτης Ενότητας του βιβλίου και τα αντίστοιχα επίπεδα ικανοτήτων στα οποία αυτές ανταποκρίνονται είναι ότι, γενικά, έχουν επιλεγεί ερωτήσεις και ασκήσεις που ελέγχουν τις ικανότητες της γνώσης και της κατανόησης (37 % συνολικά) και την ικανότητα της εφαρμογής (36 %). Φαίνεται, δηλαδή, ότι στο εισαγωγικό μέρος του βιβλίου ακολουθείται, μέσω των ερωτήσεων, μια πορεία που ξεκινά από τη γνώση στοιχείων και συγκεκριμένων πραγμάτων, προχωρά στη κατανόηση αυτών και την εμπέδωση και καταλήγει στην εφαρμογή τους σε νέες παρόμοιες καταστάσεις.

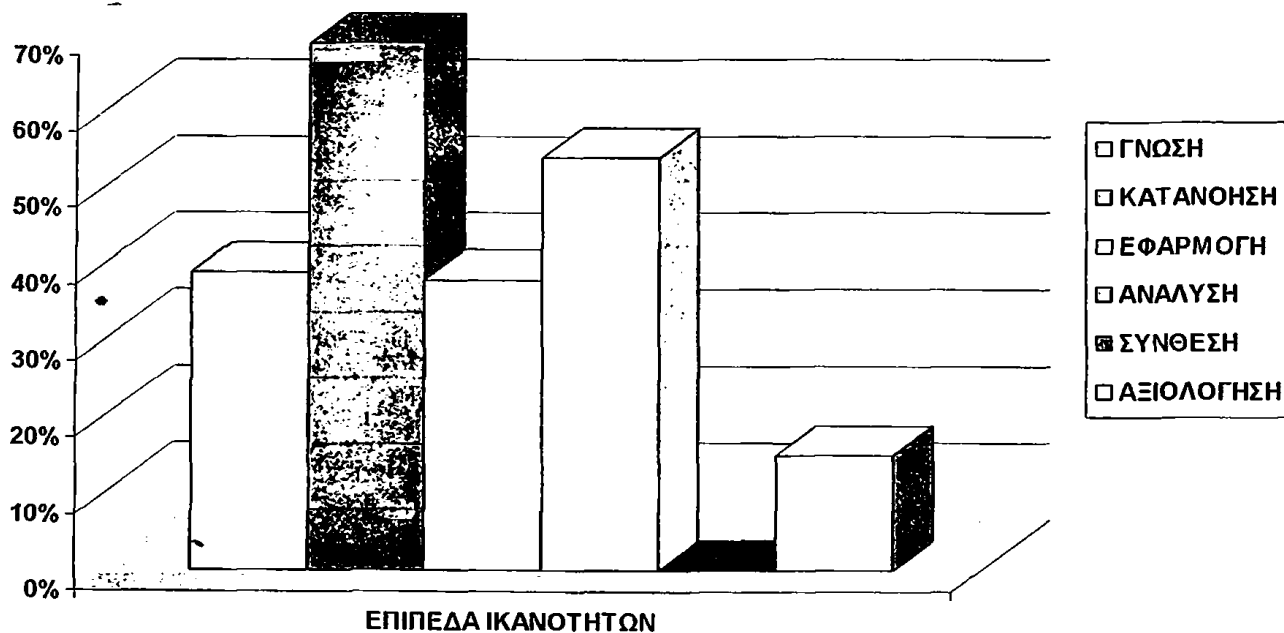
Έχει, ωστόσο, ενδιαφέρον να δούμε εάν ακολουθείται και μια παρόμοια πορεία και όσον αφορά τις συνδυαστικές ερωτήσεις αυτής της Θεματικής Κατηγορίας.

Συνδυαστικές ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «ερωτήσεις για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου».

Οι συνδυαστικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις, δηλαδή, που ελέγχουν περισσότερες από μια ικανότητες είναι συνολικά 13 από τις 76 ερωτήσεις αυτής της Θεματικής Κατηγορίας και η αντιστοιχισή τους στα διάφορα επίπεδα ικανοτήτων μας έδωσε τα εξής ευρήματα που παραθέτουμε, καταρχήν, με τη μορφή γραφήματος και με τα ποσοστά της επεξεργασίας και ανάλυσης αυτού του τύπου των ερωτήσεων να αναφέρονται σε σχετικές συχνότητες και η αναγωγή που γίνεται επί τοις % να μην δηλώνει απόλυτα ποσοστά, αλλά να δηλώνει απλά τις περιπτώσεις. Η ταξινόμηση των συνδυαστικών ερωτήσεων στα αντίστοιχα επίπεδα ικανοτήτων παρατίθεται, επίσης, στο **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**.



Πίνακας 7.



Παρατηρώντας τον Πίνακα 7. εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι και για τις συνδυαστικές ερωτήσεις αυτής της Θεματικής Κατηγορίας ακολουθείται μια πορεία ανάλογη με αυτή που περιγράψαμε προηγουμένως, κατά την οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενίσχυση των ικανοτήτων της γνώσης (39 % των περιπτώσεων), της κατανόησης (69 % των περιπτώσεων) και της εφαρμογής (38 % των περιπτώσεων).

Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις :

E7. Να διαβάσετε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης και να απαντήσετε στις ερωτήσεις : Ποιες λέξεις ή φράσεις αποτελούν το σχόλιο που μεταφέρει ο δημοσιογράφος ; Με ποιους τρόπους δείχνει ότι πρόκειται για την γνώμη κάποιου άλλου; Σε τι αποβλέπει αυτή η τακτική του;

E20. Να παρατηρήσετε τους τίτλους μιας εφημερίδας, καθώς και αυτούς που ακολουθούν παρακάτω και να απαντήσετε στις ερωτήσεις:

α. Ποιες λέξεις παραλείπονται συνήθως από τον τίτλο ;

β. Τι παρατηρείτε σχετικά με τα ρήματα, τη στίξη, το ύφος την λογική και την ποιητική λειτουργία της γλώσσας ;

Οι ερωτήσεις αυτές είναι δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα συνδυαστικών ερωτήσεων που ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν συγκεκριμένα στοιχεία και πληροφορίες και να ερμηνεύσουν μεθόδους και τακτικές, επιδιώκουν, δηλαδή, να ελέγξουν και τη γνώση και τον βαθμό κατανόησης των νέων πληροφοριών.



Το διαφορετικό στην περίπτωση των συνδυαστικών ερωτήσεων είναι ότι ένα 54 % των περιπτώσεων σχετίζεται με την ικανότητα της ανάλυσης, την ικανότητα, δηλαδή, που στις μη συνδυαστικές ερωτήσεις ανταποκρινόταν μόνο το 9 % των ερωτήσεων.

Πρόκειται για ερωτήσεις οι οποίες, εκτός από τον έλεγχο της γνώσης ή του βαθμού κατανόησης, επιδιώκουν και την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να συγκρίνουν απόψεις και να επισημαίνουν τις δομές με τις οποίες οργανώνεται μια επικοινωνία.

Για παράδειγμα η ερώτηση : Ε67. Να συγκρίνετε τις δύο περιλήψεις του ίδιου κειμένου και να παρατηρήσετε ποια στοιχεία παραλείπονται στη συνοπτική και με ποιο κριτήριο. Να συζητήσετε ακόμη, την επιλογή της σύνταξης και την χρήση στην περίληψη διαρθρωτικών και άλλων χαρακτηριστικών λέξεων, που να δείχνουν την οργάνωση του αρχικού κειμένου και τη συλλογιστική πορεία του συγγραφέα.

Η ερώτηση αυτή είναι συνδυαστικού τύπου και σχετίζεται με την ικανότητα της ανάλυσης, καθώς ζητά από τους μαθητές να συγκρίνουν και να εντοπίσουν τις δομές που συγκροτούν μια επικοινωνία και από την άλλη σχετίζεται με την ικανότητα της κατανόησης, καθώς ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν την ύπαρξη αυτών των δομικών στοιχείων.

Γενικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι συνδυαστικές ερωτήσεις είναι ένα πολύ καλό μέσο ελέγχου διαφόρων επιπέδων ικανοτήτων, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα με σύντομο τρόπο να αποσπώνται πληροφορίες για τις επιδόσεις και τις αδυναμίες των μαθητών σε περισσότερους από έναν τομείς και ίσως να ήταν θετικό να εντοπίζαμε μεγαλύτερο αριθμό συνδυαστικών ερωτήσεων σε αυτή την εισαγωγική Ενότητα του βιβλίου.

Θεωρούμε ότι το οργανικό αυτό μέρος της ύλης του βιβλίου προσφέρεται για συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις, από την στιγμή που σκοπός του είναι η γνωριμία των μαθητών με τις νέες πληροφορίες, η κατανόηση των πληροφοριών αυτών και η προέκτασή τους σε παρόμοιες καταστάσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η εμπέδωση της νέας ύλης.

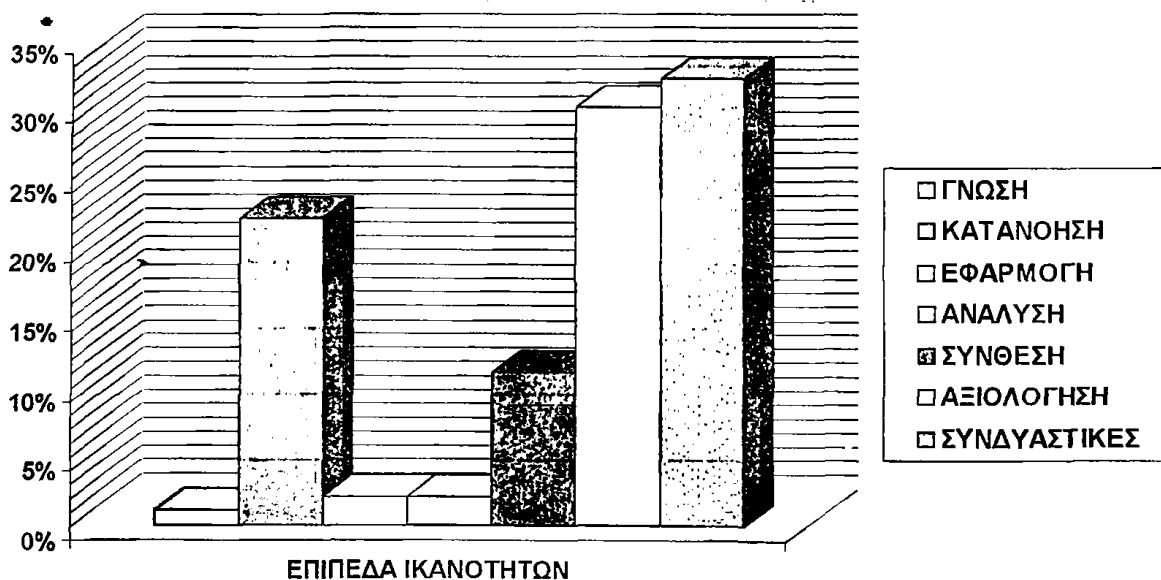
Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι αυτό που φαίνεται να προκύπτει από την ανάλυση των ερωτήσεων του βιβλίου αυτής της Θεματικής Κατηγορίας είναι ότι έχουν επιλεγεί ερωτήσεις, είτε συνδυαστικές είτε μη συνδυαστικές, οι οποίες τείνουν να ανταποκρίνονται, κυρίως, σε αυτό που ονομάζουμε «χαμηλό» επίπεδο ικανοτήτων – γνώση και κατανόηση – και σε ένα δεύτερο επίπεδο σε ικανότητες «υψηλού» επιπέδου, με κυρίαρχη αυτή της εφαρμογής.



Β. Θεματική Κατηγορία « ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση».

Στη δεύτερη μεγάλη Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις για Έκφραση – Έκθεση» αποδελτιώσαμε συνολικά 86 ερωτήσεις. Η επεξεργασία και η ταξινόμησή τους στα αντίστοιχα επίπεδα ικανοτήτων στα οποία ανταποκρίνονται μας έδωσαν την εξής σχηματική παράσταση :

Πίνακας 8.



Τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων αυτής της Θεματικής Κατηγορίας είναι ότι το 32 % των ερωτήσεων είναι συνδυαστικού τύπου. Από τις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις το 30 % αυτών σχετίζεται με την ικανότητα της αξιολόγησης, το 22 % ανταποκρίνεται στο επίπεδο της κατανόησης, το 11 % ελέγχει και ενισχύει την ικανότητα της σύνθεσης, ενώ οι ικανότητες της γνώσης, της εφαρμογής και της ανάλυσης βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (1 %, 2 % και 2 % αντίστοιχα). Τα στοιχεία αυτά παρατίθενται αναλυτικά στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

Το οργανικό μέρος του βιβλίου που ονομάζεται «Έκφραση – Έκθεση» έχει σαν ιδιαίτερη λειτουργία την άσκηση των μαθητών στην έκφραση των προσωπικών τους σκέψεων, βιωμάτων, εμπειριών, συναισθημάτων, ιδεών και στην απόδοση προσωπικών κρίσεων, συλλογισμών και αξιολογήσεων. Συνεπώς, έτσι θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε και το μεγαλύτερο, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, ποσοστό των ερωτήσεων που ανταποκρίνονται στο επίπεδο της αξιολογικής



ικανότητας. Η ικανότητα των μαθητών να προχωρούν σε αξιολογικές κρίσεις και σε προσωπικές εκτιμήσεις βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας των γνωστικών ικανοτήτων και προϋποθέτει την ύπαρξη και την ανάπτυξη όλων των προηγούμενων βαθμίδων ικανοτήτων και η Θεματική Ενότητα του βιβλίου «Έκφραση – Έκθεση» είναι η κατεξοχήν Ενότητα του βιβλίου που θεωρείται ότι ασκεί στην ανάπτυξη, την ενίσχυση και τον έλεγχο αυτής της ικανότητας.

Οι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν, να κρίνουν μια επικοινωνία από την άποψη της ακρίβειας του περιεχομένου, της ορθότητας των στοιχείων της, της επάρκειας των πληροφοριών, αλλά και να εκτιμήσουν μια επικοινωνία με βάση γενικές αξίες, αρχές και κανόνες και τελικά να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη ή τις προσωπικές τους εμπειρίες είναι ερωτήσεις που ελέγχουν και αντιστοιχούν στο επίπεδο αυτής της ικανότητας και είναι εύλογο να εντάσσονται στην Θεματική Ενότητα του βιβλίου «Έκφραση – Έκθεση».

Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις :

E81. Ποια στάση νομίζετε ότι πρέπει να διαμορφώνουμε ως δέκτες των πληροφοριών αυτών και ποια ευθύνη πιστεύετε ότι έχουμε ως πομποί ;

E96. Να αναπτύξετε την άποψή σας με επιχειρήματα : Η τηλεόραση συμβάλλει στη διάδοση του βιβλίου ή αντίθετα οδηγεί στον παραγκωνισμό του ;

E110. Με ποια κριτήρια συνήθως επιλέγει κάποιος ένα επάγγελμα ; Ανάλογα με τις προσωπικές του ανάγκες, με την κοινωνική αναγνώριση που μπορεί να του προσφέρει το επάγγελμα ή με τα χρήματα που θα του αποφέρει ; Με ποια κριτήρια θα επέλεγες, εσύ προσωπικά, το μελλοντικό σου επάγγελμα ;

E113. Η οικιακή εργασία της γυναίκας θεωρείται συνήθως ως αυτονόητη προσφορά και δεν αναγνωρίζεται από όλους η αξία της. Πιστεύεις ότι θ' άλλαζε η κατάσταση, εάν η γυναίκα αμειβόταν από την πολιτεία ή εάν υπήρχε δίκαιη κατανομή της οικιακής εργασίας σε όλα τα μέλη της οικογένειας ;

Από την άλλη μεριά, η Θεματική αυτή Ενότητα του βιβλίου προσφέρεται ιδιαίτερα και για ερωτήσεις – ασκήσεις που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ικανοτήτων της σύνθεσης. Η σύνθεση, άλλωστε, είναι μια ικανότητα που βρίσκεται πολύ κοντά στο επίπεδο της αξιολόγησης, καθώς σχετίζεται με τη παραγωγή προσωπικού έργου και προσωπικών σχεδίων δράσεων και διαδικασιών και ό,τι προάγει την παραγωγή έργου με την σφραγίδα της ιδιαιτερότητας του μαθητή ενισχύει σίγουρα αυτό που ονομάζουμε αξιολογική ικανότητα.

Ωστόσο, οι μη συνδυαστικές ερωτήσεις του βιβλίου που τείνουν να ελέγξουν αυτό το επίπεδο ικανότητας σε αυτή την Θεματική Ενότητα είναι ελάχιστες (μόλις 11 %).



Είναι, κυρίως, ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να συνθέσουν ένα νέο πλαίσιο επικοινωνίας με προσωπική δημιουργία, βασιζόμενοι σε αυτά που έχουν ήδη διδαχθεί. Για παράδειγμα, οι ακόλουθες ερωτήσεις :

E106. Επιλέξτε μια από τις παρακάτω ασκήσεις :

α) Ένας τηλεθεατής γράφει μια συγχαρητήρια επιστολή προς τους υπεύθυνους της εκπομπής.

β) Ένας τηλεθεατής γράφει μια επιστολή διαμαρτυρίας για τα ριάλιτι σόου. Η επιστολή απευθύνεται προς το Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης.

* **E135.** Υποστηρίξτε με τα κατάλληλα επιχειρήματα την πρότασή σας να αποκτήσει το σχολείο σας καθηγητή Μουσικών. Υποθέστε ότι το κείμενό σας απευθύνεται στις αρμόδιες αρχές και επομένως είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσετε το ανάλογο «επίσημο» ύφος.

Αντίθετα, όμως, με τις ελάχιστες μη συνδυαστικές ερωτήσεις που σχετίζονται με την ικανότητα της σύνθεσης, εντοπίσαμε αρκετές ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα της κατανόησης (22 %). Για παράδειγμα οι ερωτήσεις :

E78. Να σχολιάσετε τη σημασία του παρακάτω μύθου.

E98. Ποια είναι η γνώμη του συγγραφέα στο απόσπασμα για τη σχέση της τηλεόρασης με την εξουσία και με ποιο επιχείρημα την τεκμηριώνει ;

E116. Να διαβάσεις και να συζητήσεις και τις απόψεις του διπλανού κειμένου σχετικά με την ανάγκη εξειδίκευσης, συνεχούς κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων. Παρατήρησε και τους σχετικούς πίνακες που ακολουθούν στις χρωματιστές σελίδες.

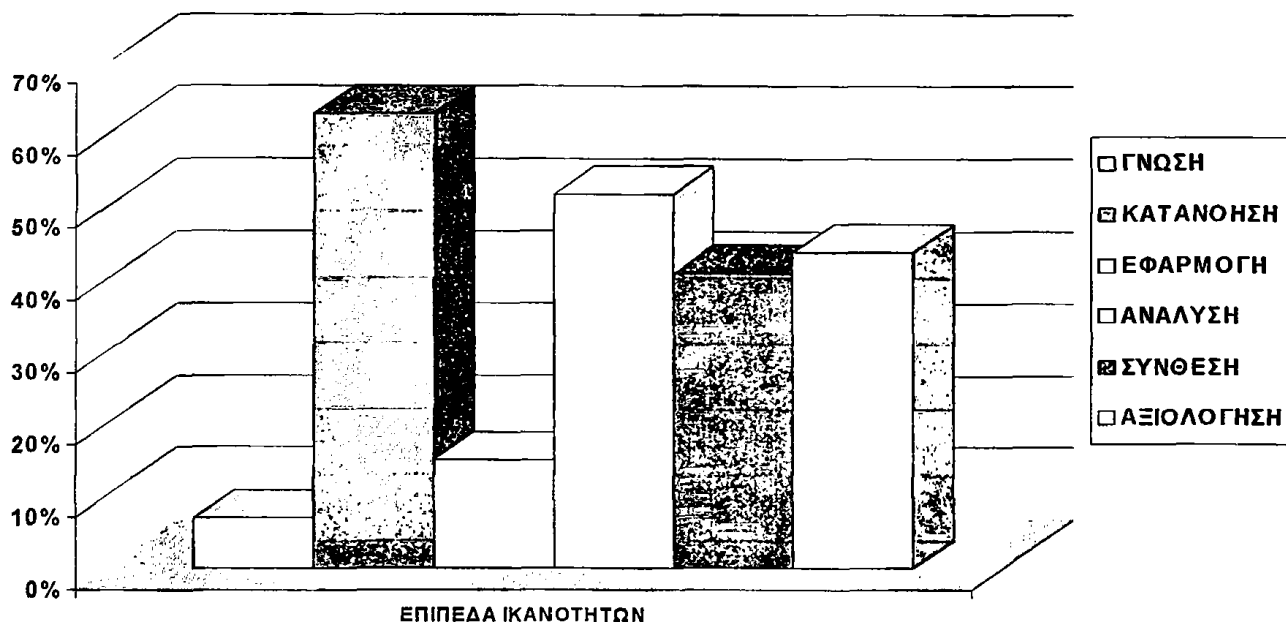
Το ποσοστό αυτό των ερωτήσεων που ελέγχουν την ικανότητα της κατανόησης, ίσως, ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας ότι στη Θεματική αυτή Ενότητα του βιβλίου, πριν δοθούν στους μαθητές τα θέματα για ανάπτυξη και έκθεση, παρατίθενται κείμενα τα οποία λειτουργούν επικουρικά δίνοντας επιπλέον πληροφορίες και στοιχεία στους μαθητές σχετικά με τα υπό ανάπτυξη θέματα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μη συνδυαστικές ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «Έκφραση – Έκθεση» φαίνεται να ανταποκρίνονται, κυρίως, σε δύο επίπεδα ικανοτήτων, σε αυτά της αξιολόγησης και της κατανόησης και η βαρύτητα που δίνεται σε αυτά τα δύο επίπεδα ικανοτήτων ερμηνεύεται από τη λειτουργία και το περιεχόμενο αυτής της Θεματικής Ενότητας.



Συνδυαστικές ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «Έκφραση – Έκθεση».

- Από τις συνολικά 86 ερωτήσεις αυτής της Θεματικής Κατηγορίας, οι 27 ανήκουν στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις (ποσοστό 32 %). Η επεξεργασία και ανάλυση των συνδυαστικών ερωτήσεων μας έδωσε τα εξής αποτελέσματα : στις 27 συνδυαστικές ερωτήσεις, η ικανότητα που φαίνεται ότι ελέγχεται περισσότερο είναι αυτή της κατανόησης (63 % των περιπτώσεων) και ακολουθούν οι ικανότητες της ανάλυσης (52 % των περιπτώσεων), η ικανότητα της αξιολόγησης (44 % των περιπτώσεων), η ικανότητα της σύνθεσης (41 % των περιπτώσεων) και, τέλος, οι ικανότητες της εφαρμογής (15 % των περιπτώσεων) και της γνώσης (7 % των περιπτώσεων). Τα στοιχεία αυτά παρατίθενται αναλυτικά στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.



Πίνακας 9.

Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ανάλυση των συνδυαστικών ερωτήσεων είναι σίγουρα η συχνότητα εμφάνισης των ερωτήσεων που ελέγχουν την ικανότητα της κατανόησης. Σε μια ενότητα, όπως η «Έκφραση – Έκθεση», θα αναμέναμε ότι ακόμη και οι συνδυαστικές ερωτήσεις θα ανταποκρίνονταν στο επίπεδο της αξιολόγησης και της σύνθεσης, κατά κύριο λόγο, εξαιτίας της ιδιαίτερης λειτουργίας αυτού του οργανικού μέρους της ύλης.

Αντίθετα, λοιπόν, φαίνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε ερωτήσεις που ελέγχουν το βαθμό κατανόησης των πληροφοριών και σε



ένα δεύτερο επίπεδο σε ερωτήσεις που ενισχύουν την αναλυτική ικανότητα των μαθητών, την ικανότητα να προβαίνουν σε συγκρίσεις, σε αναλύσεις κειμένων και των δομικών στοιχείων ενός ή περισσοτέρων πλαισίων επικοινωνίας.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων που ανταποκρίνονται στα δύο αυτά επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων είναι τα ακόλουθα :

E139. Διαβάστε το απόσπασμα από τις ημερολογιακές σημειώσεις του Γ. Μπεράτη για το «Πλατύ ποτάμι» και το «Οδοιπορικό του '43». Γιατί ο συγγραφέας αισθάνεται τόσο πολύ κουρασμένος ; Ποια είναι κατά τη γνώμη του, η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στον καλλιτέχνη και στον κριτικό ;

E140. Στο απόσπασμα του Μ. Αυγέρη να επισημάνετε τις απόψεις του συγγραφέα για την κριτική. Τι εννοεί με τη φράση « η κριτική δεν μπορεί ...» ; Ποιος είναι ο ρόλος των αρχών, στις οποίες πρέπει να βασίζεται η κριτική ;

Πρόκειται, γενικά, για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να προχωρήσουν σε αναλύσεις κειμένων και απόψεων, σε επισήμανση ουσιωδών στοιχείων και πληροφοριών και εν τέλει σε ερωτήσεις που επιχειρούν απλά να ελέγξουν το κατά πόσο οι μαθητές αντιλήφθηκαν το νόημα μιας επικοινωνίας, χωρίς ωστόσο να προβαίνουν σε σύνθεση προσωπικού έργου και σε διατύπωση προσωπικών κρίσεων.

Η σύνθεση και η αξιολόγηση, ως επίπεδα ικανοτήτων, εμφανίζονται να ενισχύονται και να ελέγχονται σε αρκετές συνδυαστικές ερωτήσεις, ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισής τους είναι αρκετά πιο μικρή σε σχέση με τη συχνότητα εμφάνισης της ικανότητας της κατανόησης και της ανάλυσης και το σημαντικότερο είναι ότι, σε όσες συνδυαστικές ερωτήσεις επιχειρείται ο έλεγχος και η ενίσχυση της αξιολογικής κρίσης ή της συνθετικής ικανότητας των μαθητών, συνήθως γίνεται συνδυαστικά και παράλληλα με τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης. Για αυτό και η ικανότητα της κατανόησης των πληροφοριών εμφανίζεται με τόσο μεγάλη συχνότητα στις ερωτήσεις αυτού του τύπου.

Για παράδειγμα, οι εξής ερωτήσεις :

E79. Με βάση τον ορισμό και τη δημοσιογραφική είδηση, που ακολουθεί, να συζητήσετε το φαινόμενο της παραπληροφόρησης και να γράψετε μια σχετική είδηση με αυτό : Ποιοι παράγοντες συνήθως το προκαλούν και ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειές του ; Γιατί ο κόσμος παρασύρεται μερικές φορές από την παραπληροφόρηση ;

E101. Διαβάστε το απόσπασμα της διπλανής στήλης και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν : Ποιος είναι ο καινούργιος ρόλος που καλείται να παίξει ο δάσκαλος στην εποχή μας, κατά την οποία οι νέοι δέχονται έναν καταγισμό πληροφοριών από τα ΜΜΕ; Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κατάλληλα εφόδια με τα οποία είναι ανάγκη να εξοπλιστεί η νέα γενιά για την καλύτερη χρήση των μέσων αυτών ;



E112. Να συζητήσετε την άποψη του συγγραφέα που ακολουθεί και να διατυπώσετε τις δικές σας σκέψεις για το θέμα.

Συμπερασματικά, μελετώντας τις συνδυαστικές και τις μη συνδυαστικές ερωτήσεις αυτής της Θεματικής Κατηγορίας και συνεκτιμώντας τα ευρήματα από την ανάλυσή τους, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεις για «Έκφραση – Έκθεση», το οργανικό, δηλαδή, μέρος του βιβλίου που ιδιαίτερη λειτουργία του είναι η άσκηση των μαθητών στη προσωπική δημιουργία και την απόδοση προσωπικών αξιολογήσεων και κρίσεων, οι ερωτήσεις φαίνεται να ενισχύουν και να ελέγχουν σε ένα πρώτο επίπεδο την ικανότητα της κατανόησης και σε ένα δεύτερο, χαμηλότερο, επίπεδο τις «υψηλού» επιπέδου ικανότητες της σύνθεσης και της αξιολόγησης.

Πέρα από το γεγονός, όμως, ότι η κυριαρχία των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στην ικανότητα της κατανόησης δεν συνάδει με τον σκοπό του οργανικού αυτού μέρους του βιβλίου, αυτό που, επίσης, οφείλουμε να σχολιάσουμε είναι ο μικρός αριθμός των συνδυαστικών ερωτήσεων σε σχέση με τις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις (32 % έναντι 68 %).

Πιστεύουμε ότι στην Ενότητα αυτή θα μπορούσαν να ενταχθούν περισσότερες συνδυαστικές ερωτήσεις, με τις οποίες θα ήταν δυνατό να ελέγχονται περισσότερες ικανότητες από τα «υψηλά» επίπεδα ικανοτήτων, κάτι που θα εναρμονιζόταν με τη λειτουργία του οργανικού αυτού μέρους ή αν στηρίζουμε την επιλογή των μη συνδυαστικών ερωτήσεων, τότε θα ήταν σίγουρα πιο θετικό να ενταχθούν περισσότερες ερωτήσεις και ασκήσεις που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο της αξιολογικής ικανότητας των μαθητών.

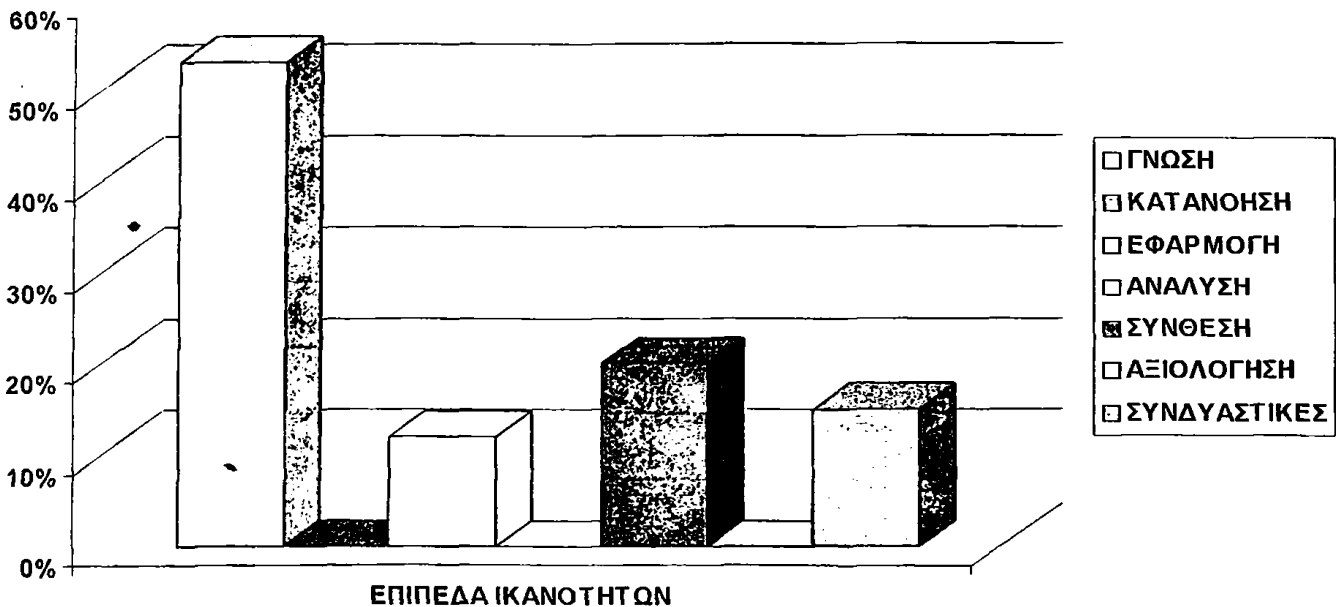
Γ. Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Λεξιλογίου».

Στη τρίτη αυτή Θεματική Κατηγορία συγκεντρώσαμε 51 ερωτήσεις, συνολικά, από τις οποίες οι 8 ανήκουν στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις και οι 43 στις μη συνδυαστικού τύπου. Ξεκινώντας από τις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις, η επεξεργασία και η ανάλυση τους στα διάφορα επίπεδα ικανοτήτων, μας έδωσε τα εξής αποτελέσματα: Το 53 % των ερωτήσεων του Λεξιλογίου ανταποκρίνεται αποκλειστικά στο επίπεδο ικανοτήτων της γνώσης, το 20 % στο επίπεδο της σύνθεσης, το 12 % στο επίπεδο της εφαρμογής, ενώ δεν εντοπίσαμε ερωτήσεις μη συνδυαστικού τύπου που να ανταποκρίνονται στα υπόλοιπα επίπεδα ικανοτήτων (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.**)

Η γραφική παράσταση με τα δεδομένα που προέκυψαν πήρε την εξής μορφή :



Πίνακας 10.



Το Λεξιλόγιο είναι το οργανικό μέρος του βιβλίου που έχει ως ιδιαίτερη λειτουργία του τον εντοπισμό εννοιών και σημασιών και την ένταξη των λέξεων σε σύνολα. Με άλλα λόγια, σκοπός του είναι η κατανόηση της σημασίας των λέξεων, η παραγωγή και η σύνθεσή τους, η κατάκτηση του μηχανισμού και της δυναμικής της λειτουργίας της γλώσσας.

Για αυτό το λόγο, ίσως, να ερμηνεύεται η πληθώρα των ερωτήσεων που ανταποκρίνονται, κατά πρώτο λόγο, στο επίπεδο της ικανότητας της γνώσης και, ακολούθως, στα επίπεδα ικανοτήτων της σύνθεσης και της εφαρμογής.

Οι ασκήσεις που εντοπίσαμε και ελέγχουν την ικανότητα της γνώσης ζητούν, κατά κύριο λόγο, την επισήμανση εννοιών και τον ορισμό των λέξεων, την αντικατάσταση λέξεων με άλλες ισοδύναμες ή τον εντοπισμό αντίθετων λέξεων. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις :

Ε163.. Στις φράσεις της διπλανής στήλης να προσδιορίσετε τις σημασίες των λέξεων : γεγονός και σχόλιο.

Ε168. Να επιλέξετε τις κατάλληλες λέξεις από τα παρακάτω λεξιλόγια και να συμπληρώσετε τα κενά των αντίστοιχων παραγράφων.....



E193. Να διαβάσετε τα αποσπάσματα από κριτική σχολικού εγχειριδίου και να επισημάνετε τα θέματα με τα οποία ασχολείται η κριτικός.

E210. Να αντικαταστήσετε τις ρηματικές φράσεις που υπογραμμίζονται με άλλες ισοδύναμες συνώνυμες φράσεις ή ρήματα.

E211. Σας δίνονται μερικές από τις θετικές ιδιότητες που μπορεί να έχει μια κριτική. Να βρείτε τις αντίστοιχες αρνητικές.

Η ικανότητα της γνώσης μπορεί να βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων, ωστόσο, θεωρούμε ότι για την Ενότητα του Λεξιλογίου είναι απαραίτητες και λειτουργούν θετικά και ανάλογα με τον ιδιαίτερο σκοπό για τον οποίο έχει ενταχθεί αυτό το οργανικό μέρος στην ύλη του βιβλίου.

Από την άλλη μεριά, βέβαια, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι το ποσοστό 53 % που συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις αυτού του επιπέδου ικανοτήτων είναι υπερβολικό σε σχέση με το ποσοστό που συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δύο άλλα επίπεδα ικανοτήτων, της σύνθεσης και της εφαρμογής. Και, μάλιστα, σε μια Ενότητα που η ιδιαίτερη λειτουργία της επεκτείνεται στην εμπέδωση και τη κατάκτηση του μηχανισμού της γλώσσας και όχι στην απλή γνώση του μηχανισμού αυτού.

Αυτό που αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, μελετώντας τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των μη συνδυαστικών ερωτήσεων αυτής της Θεματικής Κατηγορίας είναι ότι δίνεται σχεδόν καθολική βαρύτητα στο επίπεδο της γνώσης και δεν δίνονται ιδιαίτερα κίνητρα στους μαθητές, μέσω των ασκήσεων, για επέκταση της γνώσης αυτής σε παρόμοια και σε, πολύ περισσότερο, νέα πλαίσια επικοινωνίας, γεγονός που μόνο ως αρνητικό κρίνεται, αφού δεν προωθείται η εμπέδωση των νέων στοιχείων, μέσα από την άσκηση.

Αντίθετα, λοιπόν, οι ερωτήσεις που θεωρούνται ως κατάλληλες για να συμβάλλουν στη κατάκτηση της λειτουργίας της γλώσσας, οι ερωτήσεις, δηλαδή, που ελέγχουν και ενισχύουν την ικανότητα της σύνθεσης και της εφαρμογής είναι ελάχιστες (μόλις 20 % για την ικανότητα της σύνθεσης και μόλις 12 % για την ικανότητα της εφαρμογής). Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων που ανταποκρίνονται σε αυτά τα επίπεδα ικανοτήτων είναι :

E170. Να σχηματίσετε φράσεις με τα ονοματικά σύνολα της διπλανής στήλης.

E189. Μερικά επίθετα του προηγούμενου λεξιλογίου ταιριάζουν σε ένα ή περισσότερα επαγγέλματα. Σχημάτισε με τα επίθετα αυτά φράσεις για να δείξεις τη σχέση τους με τα επαγγέλματα.



E209. Χρησιμοποιήστε μερικά από τα παρακάτω επίθετα σε συνδυασμό με τα κατάλληλα ουσιαστικά, για να χαρακτηρίσετε με λίγες φράσεις ένα άτομο.

Οι ερωτήσεις αυτές θεωρείται ότι ελέγχουν την ικανότητα της εφαρμογής και πρόκειται, συνήθως, για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να σχηματίσουν φράσεις ή μικρές παραγράφους με προσφερόμενες λέξεις. Η ικανότητα της σύνθεσης ενισχύεται και ελέγχεται με ερωτήσεις που ζητούν, κυρίως, να συνθέσουν οι μαθητές κείμενα σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας λέξεις και φράσεις οι οποίες τους δίνονται. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις :

E182. Γράψε μια επιστολή σε ένα φίλο σου, για να τον ενημερώσεις σχετικά με ένα επώνυμο πρόσωπο της περιοχής σου, το οποίο δεν σε αφήνει αδιάφορο, αλλά σε φορτίζει ψυχικά, δηλώνοντας και αιτιολογώντας τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα που σου δημιουργεί.

E183. Γράψε για το ίδιο πρόσωπο ένα βιογραφικό σημείωμα. Τη φορά αυτή όμως φρόντισε να απαλλαγείς από τη συναισθηματική σου φόρτιση. Παράθεσε και σύνθεσε τα βιογραφικά του στοιχεία, όσο πιο αντικειμενικά μπορείς, αφού σκοπός σου είναι να δημοσιεύσεις το σημείωμα αυτό σε ένα λεύκωμα- αφιέρωμα στις προσωπικότητες της περιοχής σου.

E204. Να ετοιμάσετε την κριτική μιας παράστασης για μια τοπική εφημερίδα. Μπορείτε να αξιοποιήσετε το λεξιλόγιο που ακολουθεί.

Συνδυαστικές ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «ερωτήσεις Λεξιλογίου».

Το πρώτο σημείο στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε, όσον αφορά τις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις αυτής της Θεματικής Κατηγορίας, είναι ότι εντοπίσαμε ένα πολύ μικρό αριθμό τους σε σχέση με τις ερωτήσεις που ελέγχουν μόνο ένα επίπεδο ικανοτήτων. Αυτό σαν ένα πρώτο στοιχείο, σίγουρα δεν είναι θετικό, καθώς και αυτή η Ενότητα του βιβλίου προσφέρεται για συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις και μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη λειτουργία της Ενότητας αυτής, θεωρούμε ότι μπορούν και πρέπει να ενταχθούν ερωτήσεις που να ζητούν από τους μαθητές, όχι μόνο να εντοπίζουν έννοιες και να αποδίδουν ορισμούς, αλλά και παράλληλα να τους δίνουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να προχωρούν σε εφαρμογή όλων όσων διδάσκονται. Σε συνθέσεις προσωπικών μικρών κειμένων προκειμένου και να κατανοούν καλύτερα όσα μαθαίνουν, αλλά και να μαθαίνουν μέσα από τη πράξη και την άσκηση.

Άλλωστε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μέθοδοι διδασκαλίας του λεξιλογίου που καθοδηγούν

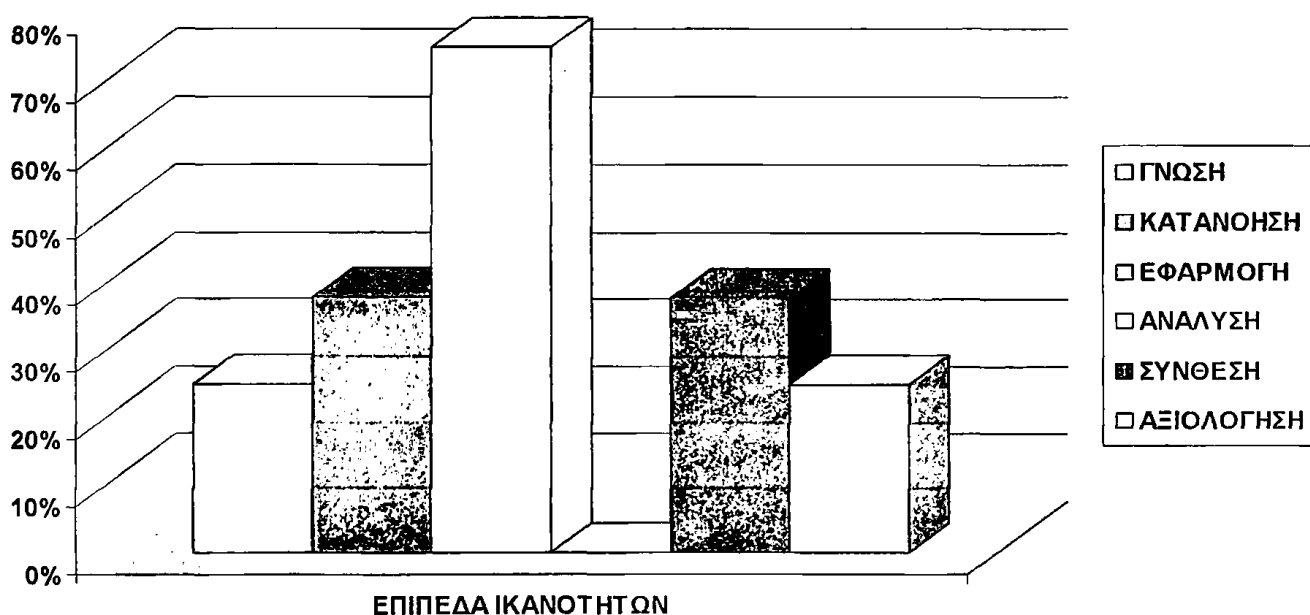


την ενεργητική και εξερευνητική συμμετοχή των μαθητών είναι οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι και αυτές που εγγυώνται τη πραγματική γνώση της λειτουργίας της γλώσσας.

Από την επεξεργασία, λοιπόν, και ανάλυση των δεδομένων μας προέκυψαν τα εξής ευρήματα : από τις μόνο 8 συνδυαστικές ερωτήσεις του βιβλίου σε αυτή τη Θεματική Κατηγορία, στο 75 % των περιπτώσεων ελέγχεται η ικανότητα της εφαρμογής, στο 38 % των περιπτώσεων ελέγχονται οι ικανότητες της κατανόησης και της σύνθεσης και στο 25 % των ερωτήσεων ελέγχονται οι ικανότητες της γνώσης και της αξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).

Η γραφική παράσταση που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων μας πήρε την εξής μορφή :

Πίνακας 11.



Αυτό που παρατηρούμε, λοιπόν, σαν ένα πρώτο βασικό στοιχείο είναι ότι στις περιπτώσεις που έχουν επιλεγεί συνδυαστικές ερωτήσεις, αυτές ελέγχουν κατά κύριο λόγο την ικανότητα της εφαρμογής, δεδομένο που κρίνεται ως θετικό για τους λόγους που έχουμε ήδη επισημάνει. Η ενίσχυση και ο έλεγχος των ικανοτήτων της κατανόησης και της σύνθεσης φαίνεται ότι επιδιώκεται λιγότερο στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις, ενώ πολύ λιγότερη βαρύτητα δίνεται στον έλεγχο των υπολοίπων ικανοτήτων.

Πρόκειται, γενικά, για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να αποδώσουν τα νοήματα λέξεων ή φράσεων με δικά τους λόγια και στη συνέχεια να σχηματίσουν φράσεις παρόμοιες ή να αναπτύξουν κείμενα



στα οποία θα χρησιμοποιούν τις λέξεις και τις φράσεις αυτές ή για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να συνθέσουν ένα κείμενο σε νέο πλαίσιο επικοινωνίας, καταθέτοντας ταυτόχρονα τη προσωπική τους άποψη για ένα θέμα. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις :

E188. Να επιλέξεις τρία επίθετα από το λεξιλόγιο της συστατικής επιστολής και να αποδώσεις σε λίγες φράσεις ή σε 1-2 παραγράφους τα κυριότερα γνωρίσματα του χαρακτήρα που περιγράφουν.

E194. Να γράψετε μια βιβλιοκριτική για ένα σχολικό εγχειρίδιο. Φροντίστε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας με τα κατάλληλα επιχειρήματα.

E208. Να επιλέξετε μια κριτική ενός κινηματογραφικού έργου, βιβλίου, δίσκου, κ.τ.λ., για το αντικείμενο της οποίας έχετε προσωπική άποψη και να κάνετε μια κριτική στην κριτική που διαβάσατε.

Οι συνδυαστικές ερωτήσεις, όμως, όπως τονίσαμε είναι ελάχιστες και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να κάνουμε ιδιαίτερα σχόλια για τα επίπεδα ικανοτήτων στα οποία αντιστοιχούν. Αξίζει, όμως, να επισημάνουμε και πάλι τη θετική λειτουργία των συνδυαστικών ερωτήσεων σε αυτή την Ενότητα του βιβλίου και την αρνητική εντύπωση που προκαλείται από τη μικρή παρουσία τους.

Γενικά, πάντως, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, εκτός από το γεγονός ότι θα ήταν θετικό να ενταχθούν συνδυαστικές ερωτήσεις στην Ενότητα του Λεξιλογίου, θα ήταν, επίσης, εναρμονισμένη με την ιδιαίτερη λειτουργία του οργανικού αυτού μέρους του βιβλίου και η επιλογή μη συνδυαστικών ερωτήσεων που να ανταποκρίνονται περισσότερο σε επίπεδα ικανοτήτων, όπως η εφαρμογή και η σύνθεση, και όχι η επιλογή ερωτήσεων που περιορίζονται και εξαντλούνται απλά και μόνο στο επίπεδο της γνώσης.

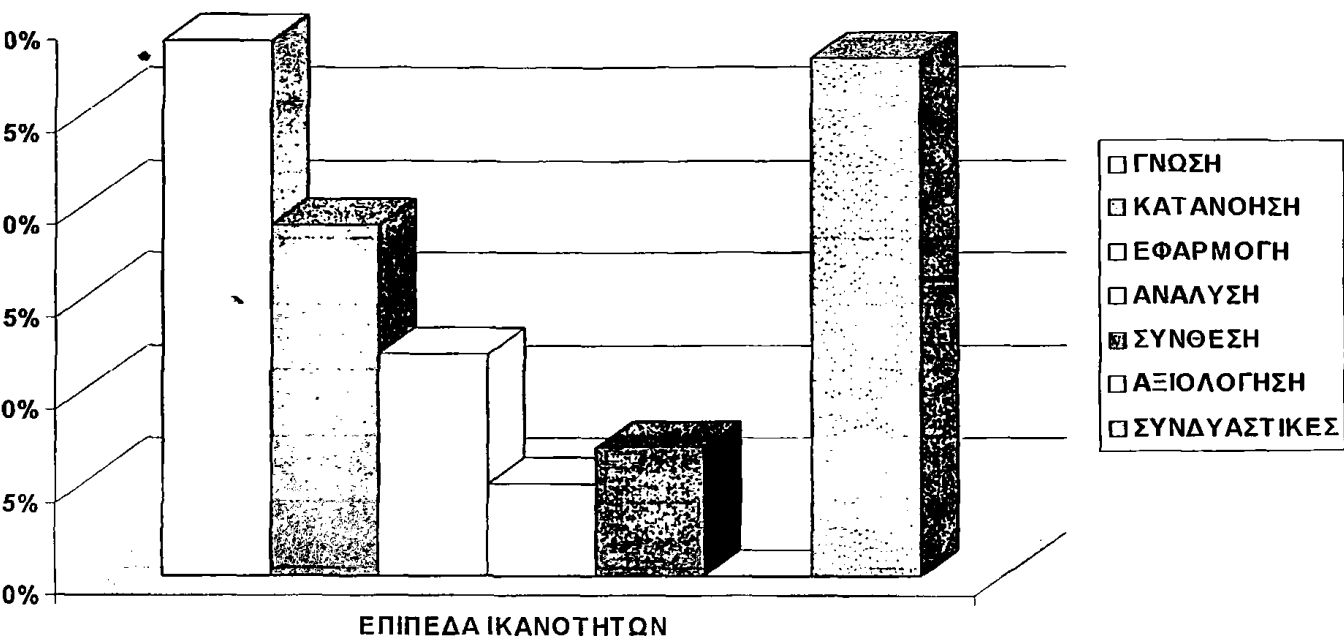
Δ. Θεματική Κατηγορία «ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου».

Στη τέταρτη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεων τις οποίες συγκεντρώσαμε από την Ενότητα του βιβλίου «Οργάνωση του Λόγου» ταξινομήσαμε και αναλύσαμε 42 συνολικά ερωτήσεις. Η κατηγοριοποίηση τους στα επίπεδα ικανοτήτων στα οποία αντιστοιχούν μας έδωσε τα εξής αποτελέσματα : από τις 42 ερωτήσεις οι 12 είναι συνδυαστικού τύπου και οι 30 ελέγχουν μόνο μια ικανότητα. Από την ανάλυση των μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων προέκυψε ότι το 29 % αυτών ενισχύουν και ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της γνώσης, το 19 % ενισχύουν και ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της κατανόησης, το 12 % αντιστοιχεί στο επίπεδο ικανότητας της εφαρμογής, το 7 % αντιστοιχεί στην ικανότητα της σύνθεσης και ένα 5 % ανταποκρίνεται στην ικανότητα της ανάλυσης. Η γραφική παράσταση



που σχηματίστηκε από την ανάλυση των δεδομένων δίνεται στον Πίνακα 12, ενώ η κατηγοριοποίηση και η ανάλυση των ερωτήσεων παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

Πίνακας 12.



Η Οργάνωση του Λόγου είναι το οργανικό μέρος του βιβλίου που έχει σαν ιδιαίτερη λειτουργία του να φέρει το μαθητή σε επαφή με δύο πολύ βασικά στοιχεία που οικοδομούν τη γλώσσα και αυτά είναι η γραμματική και το συντακτικό. Σκοπός, δηλαδή, της Ενότητας αυτής είναι η άσκηση των μαθητών στη κατανόηση των κατασκευαστικών μηχανισμών που οικοδομούν τη γλώσσα. Έχουμε, ήδη, σημειώσει ότι οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού είναι, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, αυτές που προωθούν και διευκολύνουν τη σύνδεση των στοιχείων της γλώσσας με ασκήσεις που απαιτούν κάποια επινόηση από την μεριά των μαθητών. Ασκήσεις και ερωτήσεις που εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι μετά τη κατανόηση κάθε νέου κανόνα θα είναι σε θέση να συνθέτουν οι ίδιοι φράσεις σχετικές, να αναζητούν ανάλογα παραδείγματα, να ερμηνεύουν και να δικαιολογούν την ύπαρξη διαφόρων λέξεων και διαφόρων συντακτικών φαινομένων σε μια φράση.

Η περιγραφή των μεθόδων αυτών μας παραπέμπει άμεσα σε ασκήσεις και ερωτήσεις που ανταποκρίνονται σε επίπεδα ικανοτήτων, όπως η εφαρμογή, η σύνθεση, αλλά και η αξιολόγηση. Ασκήσεις,



δηλαδή, που ζητούν από τους μαθητές να περάσουν από τη γνώση και τη κατανόηση κανόνων και αρχών στη πρακτική εξάσκηση σε παρόμοια ή σε νέα πλαίσια επικοινωνίας και στη τεκμηρίωση των επιλογών τους, αναφορικά με το ύφος και τη σύνταξη της γλώσσας που χρησιμοποιούν κάθε φορά.

Αυτό που παρατηρούμε, όμως, στις ερωτήσεις του βιβλίου φαίνεται ότι απέχει αρκετά από τη μεθοδολογική λογική που προτείνεται στη βιβλιογραφία. Η κυριαρχία των ερωτήσεων που ελέγχουν τη γνώση και σε ένα δεύτερο επίπεδο τη κατανόηση δεν συνάδει με τις μεθοδολογικές αρχές που προτείνονται από τη σύγχρονη γλωσσολογία.

* Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μια εμμονή στις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές, απλά, τον εντοπισμό γραμματικών και συντακτικών φαινομένων χωρίς να υπάρχει η πρόβλεψη για αντίστοιχη εφαρμογή αυτών των φαινομένων σε άλλα πλαίσια επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι :

E219. Διαβάστε την είδηση και εντοπίστε τους ονοματικούς προσδιορισμούς.

E229. Διάβασε τη διπλανή παράγραφο και φρόντισε να επισημάνεις :

- α) τη θεματική περίοδο,
- β) τις λεπτομέρειες / σχόλια και
- γ) την πρόταση κατακλείδα.

E230. Ποιο είναι το περιεχόμενο και ποιο το θεματικό κέντρο της παραγράφου που διάβασες;

E231. Διάβασε τις παραγράφους που ακολουθούν και εντόπισε σε καθεμιά τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες / σχόλια και την περίοδο - κατακλείδα, εφόσον υπάρχει.

Πρόκειται, γενικά, για ερωτήσεις που εμείς θα τις χαρακτηρίζαμε «φτωχές», καθώς περιορίζονται και εξαντλούνται στα στενά όρια της απλής επισήμανσης αρχών, φαινομένων και κανόνων, πρακτική που σύμφωνα με τις αρχές της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής δεν βοηθά τους μαθητές να εμπεδώσουν, να κάνουν κτήμα τους τις αρχές αυτές, αφού δεν γίνεται η απαραίτητη σύνδεση με τον συνεχή λόγο.

Αντίστοιχα και οι ερωτήσεις που περιορίζονται στην ικανότητα της κατανόησης δεν θεωρείται ότι έχουν κάποια σημαντική παιδαγωγική αξία στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού και όμως οι ερωτήσεις αυτές κατέχουν το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης σε αυτή την Ενότητα. Παράδειγμα, οι ερωτήσεις :

E228. Να διαβάσετε το κείμενο και να πείτε: Πώς εξηγείτε τη χρήση τόσων πολλών παραδειγμάτων στο συγκεκριμένο κείμενο ; Σε τι αποβλέπει γενικά η χρήση πολλών παραδειγμάτων ;



E252. Ποια διαφορά παρατηρείτε στο ύφος του κειμένου μετά τη μετατροπή της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική ;

E253. Μπορείτε να πείτε γιατί χρησιμοποιείτε ορισμένες φορές η παθητική σύνταξη στις περιλήψεις ;

Αντίθετα, οι ερωτήσεις που προωθούν την άσκηση και τη σύνδεση των κανόνων με το συνεχή και δημιουργικό λόγο εξαντλούνται σε ένα μικρό αριθμό και πρόκειται, γενικά, για ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές να τροποποιήσουν φράσεις, να ξαναγράψουν προτάσεις αλλάζοντας τη συντακτική τους μορφή ή να αναπτύξουν σε νέα και προσωπικά πλαίσια επικοινωνίας έννοιες και ιδέες εφαρμόζοντας συγκεκριμένους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις :

E218. Να σχηματίσετε έξι περιόδους σε παθητική σύνταξη.

E221. Να ξαναγράψετε τα αποσπάσματα των ειδήσεων χρησιμοποιώντας, στη θέση των επιθέτων που σχολιάζουν το γεγονός, ουσιαστικά και ρήματα, που παρέχουν στον αναγνώστη πιο συγκεκριμένες και αντικειμενικές πληροφορίες.

E225. Να αναπτύξετε με παραδείγματα την παρακάτω θέση σε μια παράγραφο.....

E247. Να επιλέξετε μία από τις παρακάτω έννοιες και να την αναπτύξετε σε μία ή περισσότερες παραγράφους.

Τέτοιου τύπου ερωτήσεις θεωρούμε ότι ανταποκρίνονται στις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού, αλλά, δυστυχώς, δεν εντοπίσαμε παρά μόνο ελάχιστες τέτοιες ασκήσεις στο βιβλίο.

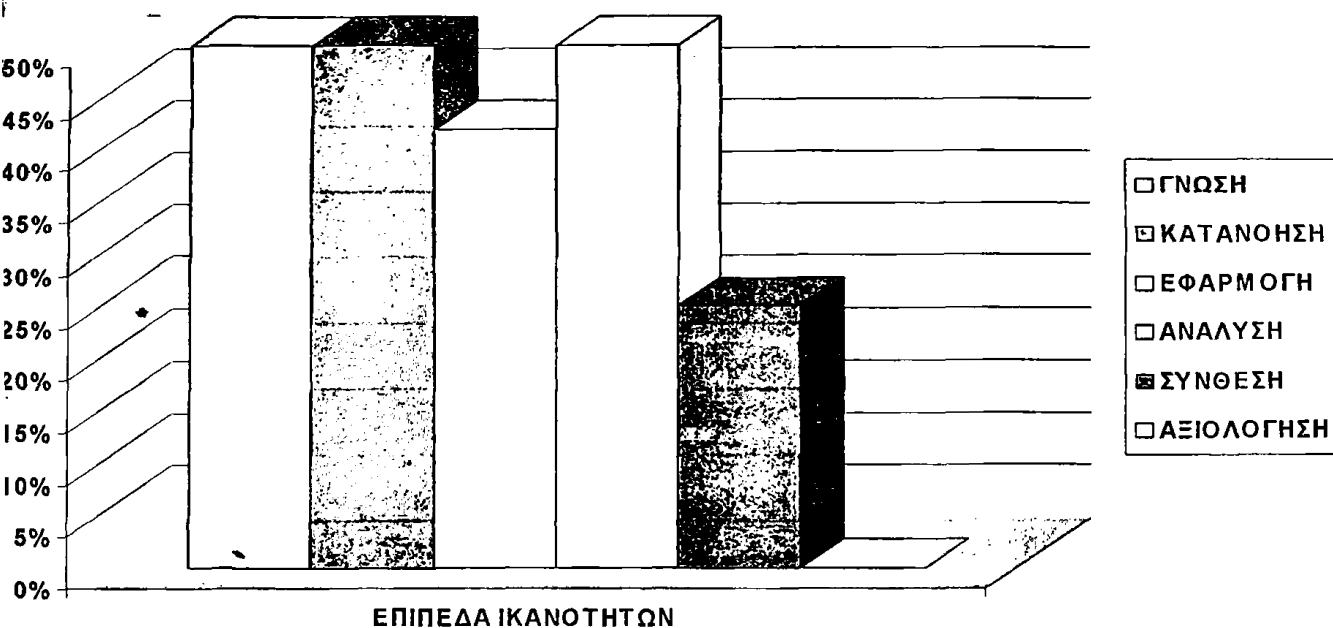
Συνδυαστικές ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «ερωτήσεις Οργάνωσης του Λόγου».

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων σε αυτή τη Θεματική Κατηγορία προέκυψαν τα εξής ευρήματα : στο 50 % των περιπτώσεων οι ικανότητες που φαίνεται ότι ενισχύονται και ελέγχονται μέσω των ερωτήσεων είναι αυτές της γνώσης, της κατανόησης και της ανάλυσης, ενώ στο 42 % των περιπτώσεων οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στο επίπεδο ικανοτήτων της εφαρμογής και στο 25 % των περιπτώσεων στο επίπεδο της ικανότητας της σύνθεσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).

Η γραφική παράσταση των συνδυαστικών ερωτήσεων και των αντίστοιχων ικανοτήτων που ελέγχονται κάθε φορά πήρε την εξής μορφή:



Πίνακας 13.



Όπως και στη περίπτωση των συνδυαστικών ερωτήσεων της Θεματικής Κατηγορίας του Λεξιλογίου έτσι και εδώ οφείλουμε, καταρχήν, να παρατηρήσουμε και να χαρακτηρίσουμε ως αρνητικό το γεγονός ότι οι συνδυαστικές ερωτήσεις που έχουν ενταχθεί σε αυτή την Ενότητα είναι ελάχιστες.

Από τα στοιχεία, ωστόσο, που προέκυψαν μελετώντας το μικρό αριθμό συνδυαστικών ερωτήσεων φαίνεται ότι οι ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί σχετίζονται κυρίως με τις «χαμηλού» επιπέδου ικανότητες, τη γνώση και τη κατανόηση, όπως και στη περίπτωση των μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων, με τη διαφορά, όμως, ότι επιδιώκεται και η ενίσχυση της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών.

Πέρα από τις ερωτήσεις, δηλαδή, που ζητούν από τους μαθητές τον απλό εντοπισμό και την επισήμανση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, συναντήσαμε και ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν διαφορές, να αναλύσουν κείμενα στα δομικά τους στοιχεία, να προχωρήσουν σε συγκρίσεις. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των ερωτήσεων που ακολουθούν :

Ε223. Να διαβάσετε το απόσπασμα και να πείτε :

α) ποιο από τα διακριτικά στοιχεία της είδησης αναλύει ο συγγραφέας,

β) ποια είναι η θεματική περίοδος και ποια η περίοδος κατακλείδα της παραγράφου και

γ) με ποιον τρόπο ο συγγραφέας αναπτύσσει τη θεματική περίοδο.



E232. Ανάλυσε δομικά την παράγραφο της διπλανής στήλης και σημείωσε σε τι μοιάζει με τις προηγούμενες και σε τι διαφέρει από αυτές ως προς το συγκριτικό / αντιθετικό τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το υλικό της.

E251. Να διαβάσετε το διπλανό κείμενο και να εντοπίσετε τη διαιρετέα έννοια, τη διαιρετική βάση και τα είδη / μέλη της διαίρεσης. Πώς οργανώνεται η διαίρεση σ' αυτό το εκτεταμένο κείμενο ;

Αυτού του είδους οι ερωτήσεις θεωρούμε ότι συμβαδίζουν με τις μεθοδολογικές αρχές της διδακτικής της συγκεκριμένης Ενότητας, αφού προωθούν τη σκέψη των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή τους μέσα από τη παρατήρηση των φαινομένων σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας και δεν περιορίζονται στα στενά πλαίσια του εντοπισμού και της επισήμανσης των δομικών στοιχείων της γλώσσας.

Επιπλέον, σε αντίθεση με τις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις, με τις ασκήσεις της μορφής αυτής φαίνεται ότι προωθείται περισσότερο η σύνδεση των μορφοσυντακτικών φαινομένων με το συνεχή λόγο και η πρακτική εξάσκηση των μαθητών με ερωτήσεις που τους ζητούν να εντάξουν τους κανόνες και τις αρχές που διδάχτηκαν σε παρόμοια παραδείγματα. Αυτές είναι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο ικανοτήτων της εφαρμογής και ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα :

E236. Να επιλέξεις ένα από τα επόμενα ζεύγη και να παρουσιάσεις τον κάθε όρο της σύγκρισης χωριστά σε μια παράγραφο, συνδέοντας τις παραγράφους αντιθετικά μεταξύ τους. Έπειτα να παρουσιάσεις σε ένα ευρύτερο κείμενο όποιο από τα ζεύγη αυτά προτιμάς.

E255. Προσπαθήστε να μετατρέψετε σε κάποιες περιλήψεις σας την ενεργητική σε παθητική σύνταξη ή το αντίθετο. Τι παρατηρείτε στο ύφος του κειμένου ; Ποια μορφή νομίζετε ότι είναι προτιμότερη στις συγκεκριμένες περιλήψεις ;

Ωστόσο, και πάλι πρέπει να τονίσουμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις των συνδυαστικών ερωτήσεων ελέγχονται κατά κύριο λόγο και σε πρώτο επίπεδο οι ικανότητες της γνώσης και της κατανόησης και αν λάβουμε υπόψη μας ότι και στις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις φάνηκε να υπάρχει μια σχετική μονομέρεια στην επιλογή ασκήσεων που ανταποκρίνονται σε αυτά τα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων, τότε μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεις «Οργάνωσης του Λόγου», οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που έχουν επιλεγεί δεν φαίνεται να επαρκούν και να εξυπηρετούν τη λειτουργία και τον σκοπό για τον οποίον έχει ενταχθεί η Ενότητα αυτή στο σχολικό βιβλίο της «Έκφρασης – Έκθεσης».



7. 2. 2. «Έκφραση – Έκθεση» και αντιστοιχία των επιπέδων γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

Για την απάντηση στο δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού μας ερωτήματος έπρεπε να εξετάσουμε κάθε μια από τις τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες - Κεφάλαια που περιέχει το βιβλίο, ξεχωριστά. Έτσι, λοιπόν, συγκεντρώσαμε και αναλύσαμε όλες τις ερωτήσεις (και από τις τέσσερις ειδικές Θεματικές Κατηγορίες στις οποίες ανήκουν) που περιέχει κάθε μία Θεματική Ενότητα - Κεφάλαιο και τις εξετάσαμε σε σχέση με τους ειδικούς στόχους που προβλέπονται για τη κάθε μία από αυτές.

A. Ερωτήσεις 1^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου (Η Είδηση) και η αντιστοιχία τους με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.

Για την 1^η Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο του βιβλίου που αφορά την Είδηση, οι προβλεπόμενοι διδακτικοί στόχοι, τους οποίους έχουμε περιγράψει αναλυτικά σε άλλο σημείο του κειμένου μας, εστιάζονται, σε ένα πρώτο επίπεδο, στην ανάπτυξη, τη καλλιέργεια και την ενίσχυση της ικανότητας της ανάλυσης και σε ένα δεύτερο επίπεδο στην ενίσχυση της κριτικής και αξιολογικής ικανότητας των μαθητών.

Χαρακτηριστικά, παραθέτουμε το συγκεκριμένο σημείο που συμπυκνώνει τους διδακτικούς στόχους της 1^{ης} Ενότητας του βιβλίου από τις Οδηγίες των συγγραφέων του βιβλίου προς τους εκπαιδευτικούς²¹³ : «στην ενότητα αυτή οι μαθητές ασκούν κατεξοχήν την αφηγηματική τους ικανότητα, κατανοούν ότι ως αποδέκτες μίας είδησης πρέπει να αντλούν και ως αφηγητές να μεταδίδουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τόπο, τα πρόσωπα και τα πιθανά αίτια ενός συμβάντος. Να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες, να ιεραρχούν και τελικά να εκθέτουν με την ανάλογη έμφαση τις πληροφορίες που διαθέτουν για τα γεγονότα, να μαθαίνουν να εστιάζουν την αφήγησή τους σε αυτό που θεωρούν κάθε φορά σημαντικό για το σκοπό που επιδιώκουν, να συνοψίζουν με λίγες λέξεις το περιεχόμενο της είδησης και να ελκύουν τον αναγνώστη κεντρίζοντας την περιέργειά του. Έτσι θα αναπτυχθεί η εκφραστική και κριτική ικανότητα των μαθητών».

²¹³ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 127-133.



Η διάκριση ουσιωδών στοιχείων από τα επουσιώδη, η ιεράρχηση πληροφοριών ανάλογα με την αξία και τη σπουδαιότητά τους και η σύνοψη των πληροφοριών είναι στοιχεία που μας παραπέμπουν στα «υψηλά» επίπεδα ικανοτήτων της ανάλυσης και της αξιολόγησης. Σε άλλος σημείο, μάλιστα, γίνεται λόγος και για τις ασκήσεις που έχουν επιλεγεί και ενταχθεί στην Ενότητα αυτή, μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι προβλεπόμενοι διδακτικοί στόχοι, και αυτό αναφέρει : «πρόκειται για ασκήσεις που ζητούν από το μαθητή να εφαρμόσει στη πράξη όλα όσα έμαθε προηγουμένως για τη γραφή μιας είδησης».

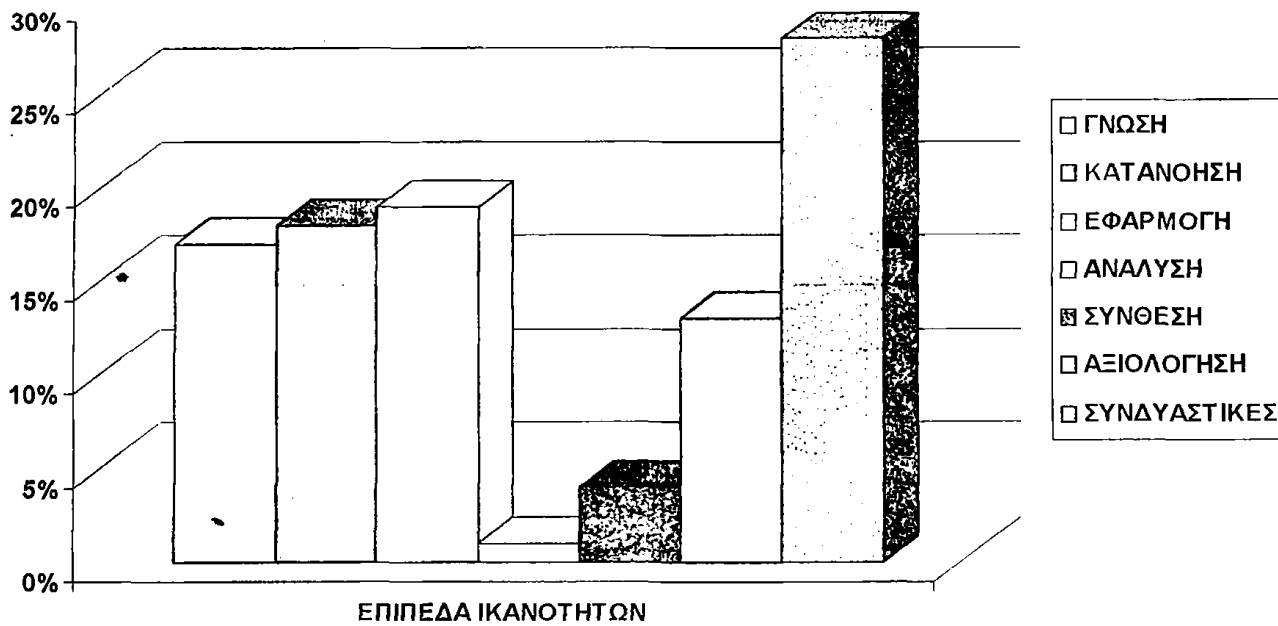
Από τη σύντομη αυτή υπενθύμιση των διδακτικών στόχων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βασική επιδίωξη των συγγραφέων για την 1^η Θεματική Ενότητα –Κεφάλαιο είναι η ενίσχυση και ο έλεγχος των ικανοτήτων της ανάλυσης και της αξιολόγησης μέσω ασκήσεων και ερωτήσεων που προωθούν την εφαρμογή όλων όσων διδάσκονται οι μαθητές στη πράξη. Αυτό συνεπάγεται ότι οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που έχουν επιλεγεί για την 1^η Ενότητα του βιβλίου πρέπει να ανταποκρίνονται στα επίπεδα ικανοτήτων της ανάλυσης, της αξιολόγησης, της εφαρμογής και της σύνθεσης προκειμένου να επιτευχθούν οι βασικές επιδιώξεις και οι στόχοι της.

Στην 1^η , λοιπόν, Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο του βιβλίου αποδελτιώσαμε και αναλύσαμε στα διάφορα επίπεδα των γνωστικών ικανοτήτων 83 ερωτήσεις, συνολικά. Η κατηγοριοποίηση και η επεξεργασία των στοιχείων μας οδήγησε στα εξής ευρήματα : οι 23 ερωτήσεις ανήκουν στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις. Από τις 60 μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις, το 19 % των ερωτήσεων ενισχύει και ελέγχει την ικανότητα της εφαρμογής, το 18 % αντιστοιχεί στην ικανότητα της κατανόησης, το 17 % αντιστοιχεί στην ικανότητα της γνώσης, το 13 % ελέγχει την ικανότητα της αξιολόγησης, το 4 % ανταποκρίνεται στην ικανότητα της σύνθεσης και 1 % των ερωτήσεων ελέγχει την ικανότητα της ανάλυσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4).

Η γραφική παράσταση με τις ερωτήσεις και τα αντίστοιχα επίπεδα ικανοτήτων στα οποία αυτές ανταποκρίνονται πήρε την εξής μορφή :



Πίνακας 14.



Παρατηρώντας κανείς τον Πίνακα 14, το πρώτο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων και των ασκήσεων της 1^{ης} Ενότητας του βιβλίου (72 %) είναι ερωτήσεις και ασκήσεις που ελέγχουν αποκλειστικά ένα επίπεδο ικανοτήτων. Από το ποσοστό αυτό, οι ικανότητες που φαίνεται ότι ενισχύονται και ελέγχονται, κατά κύριο λόγο, είναι αυτές της γνώσης, της κατανόησης και της εφαρμογής.

Αντίθετα, φαίνεται ότι οι ικανότητες της αξιολόγησης και πολύ περισσότερο της ανάλυσης και της σύνθεσης βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Υπενθυμίζουμε ότι οι διδακτικοί στόχοι της 1^{ης} Ενότητας κάνουν λόγο για «ανάπτυξη» της αξιολογικής και αναλυτικής ικανότητας των μαθητών, μέσω ασκήσεων και ερωτήσεων σύνθεσης και εφαρμογής.

Αυτό που προκύπτει, όμως, από την ανάλυση των μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων, φαίνεται να μην συμβαδίζει με τη πρόβλεψη των συγγραφέων. Οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που έχουν επιλεγεί για την Ενότητα αυτή είναι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις λεγόμενες «χαμηλού» επιπέδου ικανότητες. Στην ουσία, το 35 % πρόκειται για ερωτήσεις που ελέγχουν και ενισχύουν αποκλειστικά τη γνώση και το βαθμό κατανόησης των μαθητών, ενώ ακόμη και το ποσοστό των ασκήσεων που προωθούν τη πρακτική εξάσκηση των μαθητών σε παρόμοια ή σε νέα πλαίσια επικοινωνίας (19 % ερωτήσεις εφαρμογής και μόλις 4 % ερωτήσεις σύνθεσης) μόνο ως θετικό δεν μπορεί να χαρακτηριστεί.



Δημιουργείται, έτσι, η εντύπωση ότι, σε αντίθεση με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, η επιλογή των ασκήσεων και των ερωτήσεων δεν δικαιώνει τη συγγραφική ομάδα. Πιστεύουμε ότι οι ερωτήσεις που ελέγχουν τη γνώση και τη κατανόηση είναι σίγουρα απαραίτητες για κάθε σχολικό βιβλίο, αφού αυτές αποτελούν τη βάση για το πέρασμα στην επέκταση και την εμπέδωση της νέας πληροφορίας και της νέας ύλης.

Από την άλλη μεριά, όμως, πιστεύουμε ότι η ανάπτυξη και η ενίσχυση ικανοτήτων που ανήκουν στα λεγόμενα «υψηλά» επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων επιτυγχάνονται καλύτερα με ερωτήσεις και ασκήσεις που θέτουν τους μαθητές σε εγρήγορση, σε ενεργή και δημιουργική άσκηση και συμμετοχή. Είναι θετικό το στοιχείο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μη συνδυαστικών ερωτήσεων συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν όσα έμαθαν σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις (19 % ερωτήσεις εφαρμογής), αλλά το ποσοστό των ερωτήσεων αυτών κρίνεται μικρό συγκριτικά με το ποσοστό που συγκεντρώνουν οι ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές, απλά, να εντοπίζουν συγκεκριμένα πράγματα, να τα ερμηνεύουν και να τα κατανοούν.

Είναι ιδιαίτερα αρνητικό, επίσης, το γεγονός ότι σε μια Ενότητα, στην οποία βασική της επιδίωξη είναι η άσκηση των μαθητών στην ιεράρχηση και τη διάκριση του ουσιαστικού στοιχείου μιας επικοινωνίας από το επουσιώδες, να απουσιάζουν, σχεδόν πλήρως, ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στο επίπεδο της αναλυτικής ικανότητας, ερωτήσεις που να ζητούν από τους μαθητές να συγκρίνουν, να διαχωρίζουν, να ταξινομούν, να κατηγοριοποιούν στοιχεία και δεδομένα.

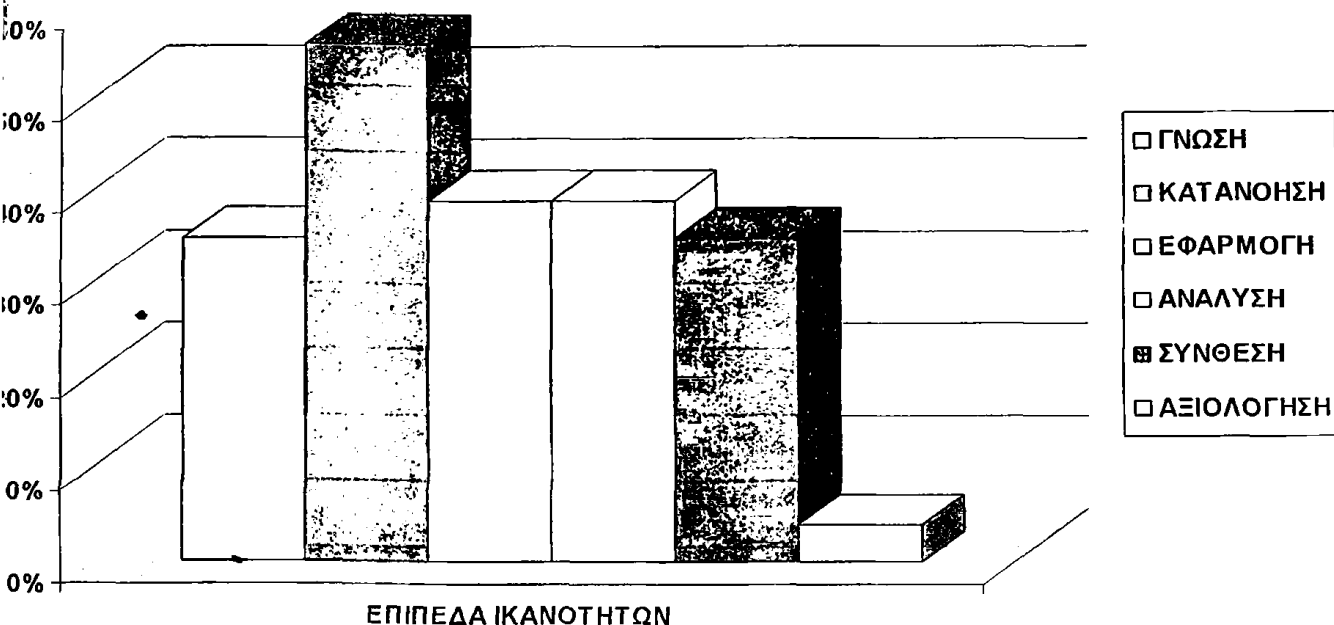
Ακόμη και οι ερωτήσεις που ελέγχουν αποκλειστικά την ικανότητα της αξιολόγησης (ποσοστό 13 %) θεωρούνται ελάχιστες σε σύγκριση με το ποσοστό των ερωτήσεων που επικεντρώνονται στον έλεγχο της γνώσης και του βαθμού της κατανόησης και πολύ περισσότερο κρίνονται ελάχιστες, αν λάβουμε υπόψη μας ότι βασική επιδίωξη της Ενότητας είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών.

Συνδυαστικές ερωτήσεις 1^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.

Στο σύνολο των 83 ερωτήσεων που αποδελτιώσαμε στην 1^η Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο οι 23 ανήκουν στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις (ποσοστό 28 %). Από την ανάλυση και την επεξεργασία τους προέκυψαν τα εξής ευρήματα (Πίνακας 15, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) :



Πίνακας 15.



Στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις και ασκήσεις παρατηρείται μια καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα ικανοτήτων που ενισχύονται και ελέγχονται. Πιο συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 39 % των ασκήσεων που δίνονται μέσω των συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων αφορά ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν στη πράξη όσα έμαθαν, να κάνουν, δηλαδή, την απαραίτητη μεταφορά της γνώσης τους σε παρόμοια παραδείγματα και σε ανάλογες καταστάσεις (ερωτήσεις εφαρμογής) και με ένα ποσοστό 35 % των ασκήσεων ζητείται από τους μαθητές η επέκταση των γνώσεων τους σε νέες καταστάσεις και σε πρωτότυπα πλαίσια επικοινωνίας (ερωτήσεις σύνθεσης). Πρόκειται, γενικά, για ασκήσεις που θέτουν τους μαθητές σε ενεργή συμμετοχή και σε διαδικασίες προσωπικής δημιουργίας, αποσκοπώντας στη σύνθεση πλαισίων επικοινωνίας - γραπτών ή προφορικών - που να χαρακτηρίζονται από την ιδιαιτερότητά τους.

Αυτό το στοιχείο που προέκυψε κρίνεται σίγουρα ως θετικό, μόνο, όμως, αν συγκρίνουμε τα ποσοστά αυτά με τα αντίστοιχα ποσοστά των μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων. Όπως, επίσης, ως θετικό, υπό το ίδιο πρίσμα, κρίνεται και το ποσοστό 39 % των περιπτώσεων που εντοπίσαμε στις ασκήσεις συνδυαστικού τύπου το οποίο ανταποκρίνεται στο επίπεδο ικανότητας της ανάλυσης. Με τις ασκήσεις αυτές οι μαθητές καλούνται να αναλύουν σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα μέρη μιας επικοινωνίας (π.χ. ενός κειμένου), να διακρίνουν τις αρχές που οργανώνουν μια επικοινωνία, να αναγνωρίζουν απόψεις



και θέσεις και να διακρίνουν τα σημαντικά από τα λιγότερα σημαντικά. Θεωρούμε ότι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο ικανοτήτων της ανάλυσης είναι ερωτήσεις που πρέπει κατεξοχήν να εντάσσονται σε μια Ενότητα που στόχος της είναι η ανάπτυξη της αναλυτικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών.

Αν θελήσουμε, όμως, να κρίνουμε τα ποσοστά αυτά χωρίς να γίνει η σύγκριση με τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις αυτής της 1^{ης} Ενότητας και τα οποία αντιστοιχούν στα επίπεδα ικανοτήτων της εφαρμογής, της σύνθεσης και της ανάλυσης, τότε θα λέγαμε ότι και όσον αφορά τις συνδυαστικές ερωτήσεις, τα επίπεδα ικανοτήτων που ενισχύονται και ελέγχονται σε κάθε περίπτωση δεν συνάδουν με τα αντίστοιχα επίπεδα ικανοτήτων που επιδιώκονται να αναπτυχθούν στους μαθητές με τη διδασκαλία της 1^{ης} Ενότητας του βιβλίου.

Άρα, για την 1^η Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για αντιστοιχία διδακτικών στόχων με το περιεχόμενο των ερωτήσεων ή καλύτερα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί δεν εξυπηρετούν και δεν προωθούν τους προβλεπόμενους διδακτικούς στόχους.

Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται ακόμη περισσότερο, αν προσέξουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από τις ασκήσεις που δίνονται στους μαθητές, μέσω των συνδυαστικών ερωτήσεων, σχετίζεται με τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης των μαθητών (56 %). Ακόμη, δηλαδή, και στη περίπτωση των συνδυαστικών ερωτήσεων φαίνεται ότι δίνεται βαρύτητα στο κατά πόσο έχει γίνει κατανοητή η νέα ύλη, χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη πρόβλεψη για ασκήσεις εφαρμογής και μεταφοράς αυτής της νέας ύλης και για ασκήσεις που θα θέσουν τους μαθητές σε παραγωγική δράση βασιζόμενοι σε αυτή τη νέα ύλη.

Εντυπωσιακό, τέλος, με αρνητική διάσταση ωστόσο, είναι και το ποσοστό των ερωτήσεων που ελέγχουν και ενισχύουν την ικανότητα της αξιολόγησης, την ικανότητα που η ανάπτυξη της είναι η βασική επιδίωξη σε αυτή την 1^η Ενότητα του βιβλίου. Μόνο το 4 % των περιπτώσεων των συνδυαστικών ερωτήσεων εμφανίζεται να αντιστοιχεί σε αυτό το ανώτερο επίπεδο της ταξινομίας των γνωστικών ικανοτήτων.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μελετώντας τις ερωτήσεις – συνδυαστικές και μη – της 1^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου, θα λέγαμε ότι με τις ερωτήσεις και τις ασκήσεις που έχουν επιλεγεί δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον έλεγχο και την ενίσχυση των «χαμηλού» επιπέδου ικανοτήτων σε βάρος των ικανοτήτων εκείνων που η ανάπτυξή τους έχει τεθεί ως ιδιαίτερος διδακτικός στόχος και βασική επιδίωξη της Ενότητας.



Β. Ερωτήσεις 2^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου (Βιογραφικά Είδη) και η αντιστοιχία τους με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.

Για την 2^η Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο του βιβλίου, που αφορά τα Βιογραφικά Είδη, οι προβλεπόμενοι διδακτικοί στόχοι συμπυκνώνονται στο εξής απόσπασμα από τις Οδηγίες των συγγραφέων του βιβλίου προς τους εκπαιδευτικούς ²¹⁴ : «με την αναφορά στα βιογραφικά είδη οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι ανάλογα με το περιεχόμενο και το σκοπό για τον οποίο γράφεται το κάθε είδος χρησιμοποιείται και το κατάλληλο ύφος (επίσημο, οικείο, λογοτεχνικό, επιστημονικό κτλ.), να βοηθηθούν οι μαθητές να επισημαίνουν και να διακρίνουν τα γεγονότα από τα σχόλια, να παρατηρούν τη δομή και το περιεχόμενο ενός βιογραφικού σημειώματος, να συγκρίνουν δύο βιογραφικά σημειώματα και κυρίως να παράγουν οι ίδιοι λόγο, λαμβάνοντας υπόψη τους το σκοπό για τον οποίο γράφεται ένα βιογραφικό, το δέκτη στον οποίο απευθύνεται και τη κατάλληλη γλωσσική ποικιλία. Η ενότητα έχει σκοπό να δείξει με συγκριτικό τρόπο τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα βιογραφικά είδη, να δημιουργήσει ευαίσθητους και υποψιασμένους αναγνώστες, ικανούς να αντιλαμβάνονται το έμμεσο σχόλιο σε ένα κείμενο. Να είναι σε θέση οι ίδιοι οι μαθητές να προβάλουν σε ένα σημείωμα βιογραφικό τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα, να χρησιμοποιούν την καταλληλότερη γλωσσική ποικιλία για να εκφραστούν. Να κατανοήσουν το ύφος των διαφόρων κειμένων και να ασκηθούν στη σύγκριση και την αντίθεση».

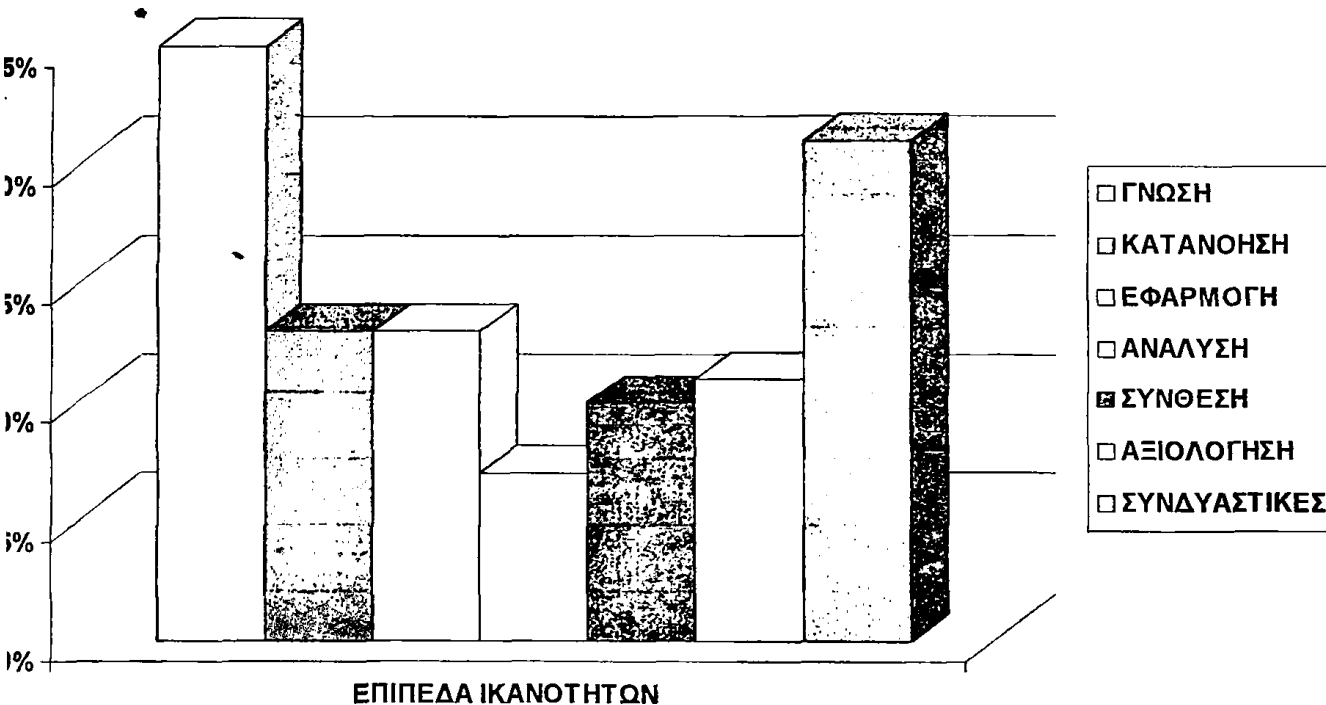
Από τη μικρή αυτή υπενθύμιση των διδακτικών στόχων της 2^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου καταλήγουμε στο λογικό συμπέρασμα ότι οι βασικές επιδιώξεις των συγγραφέων είναι, σε ένα πρώτο επίπεδο, η κατανόηση και η επισήμανση των διαφόρων βιογραφικών ειδών και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, η σύγκριση, η διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών και η άσκηση των μαθητών στην επιλογή της καταλληλότερης γλωσσικής ποικιλίας, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας. Άρα, οι ικανότητες που επιδιώκονται να ενισχυθούν και να ελεγχθούν είναι αυτές της κατανόησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης, μέσω ασκήσεων παραγωγής λόγου, άρα μέσω ασκήσεων που ζητούν από τους μαθητές την εφαρμογή και την αναγωγή όλων όσων έμαθαν σε νέα και πρωτότυπα πλαίσια επικοινωνίας.

²¹⁴ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 133-137.



Στην 2^η, λοιπόν, Θεματική Ενότητα –Κεφάλαιο του βιβλίου αποδελτιώσαμε 61 συνολικά ερωτήσεις. Από αυτές, οι 48 ανήκουν στις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις, ελέγχουν αποκλειστικά, δηλαδή, σε κάθε περίπτωση, ένα επίπεδο ικανοτήτων και οι 13 ανήκουν στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις και ασκήσεις. Η ανάλυση και η επεξεργασία των ερωτήσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) μας οδήγησε στα εξής ευρήματα :

Πίνακας 16.



Μελετώντας τα στοιχεία του Πίνακα 16. παρατηρούμε ότι με τις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις και ασκήσεις που έχουν επιλεγεί για την 2^η Ενότητα του βιβλίου, ελέγχεται και ενισχύεται, κατά κύριο λόγο, η ικανότητα της γνώσης. Το 25 % των ερωτήσεων αντιστοιχεί στο «χαμηλότερο» επίπεδο ικανοτήτων της ταξινόμησης του Bloom και πρόκειται για ερωτήσεις και ασκήσεις που απλά ζητούν από τους μαθητές την ανάκληση πληροφοριών από το πεδίο των αποθηκευμένων εμπειριών τους, χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη πρόβλεψη για μεταφορά, για τροποποίηση ή για διεύρυνση των πληροφοριών αυτών.

Αντίθετα, οι ερωτήσεις που απαιτούν κάποιου είδους εμβάθυνση και περαιτέρω δημιουργική σκέψη, οι ερωτήσεις, δηλαδή, που αντιστοιχούν στα επίπεδα ικανοτήτων της εφαρμογής και πολύ περισσότερο της σύνθεσης και της παραγωγής λόγου, εμφανίζονται με πολύ μικρά ποσοστά (13 % και 10 % , αντίστοιχα).



Οι ασκήσεις που θεωρείται ότι εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους και ανταποκρίνονται στα επίπεδα ικανοτήτων της ανάλυσης και της αξιολόγησης εμφανίζονται με ακόμη μικρότερα ποσοστά στην 2^η Ενότητα του βιβλίου. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να αναλύσουν, να συγκρίνουν, να διακρίνουν, να εντοπίσουν διαφορές και ομοιότητες και να ιεραρχούν, ανάλογα με τη καταλληλότητα ή τη σημαντικότητα, στοιχεία και σχέσεις συγκεντρώνουν μόνο ένα 7 % των ερωτήσεων, κάτι που μόνο ως αρνητικό μπορεί να χαρακτηριστεί. Τόσο, γιατί οι ερωτήσεις αυτού του επιπέδου είναι, έτσι κι αλλιώς, σημαντικές για την εμπάθυνση και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, όσο και γιατί βασική επιδίωξη της Ενότητας είναι η άσκηση της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών.

Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να ισχύει και για τις ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ικανοτήτων της αξιολόγησης, επίσης, βασικής επιδίωξης της 2^{ης} Ενότητας. Οι ασκήσεις που προωθούν τους μαθητές να κρίνουν, να επιλέγουν, να εκτιμούν και να οργανώνουν τη σκέψη τους μέσα από σύνθετες νοητικές λειτουργίες καλύπτουν μόνο ένα 11 % των ερωτήσεων μη συνδυαστικού τύπου, ποσοστό που κρίνεται ελάχιστο, ούτως ή άλλως, για το γλωσσικό μάθημα που, εκτός των άλλων, έχει σκοπό του και την άσκηση των μαθητών στη προσωπική έκφραση, αλλά και γιατί ένα τόσο μικρό ποσοστό δεν εξυπηρετεί, σίγουρα, τους διδακτικούς στόχους της Ενότητας.

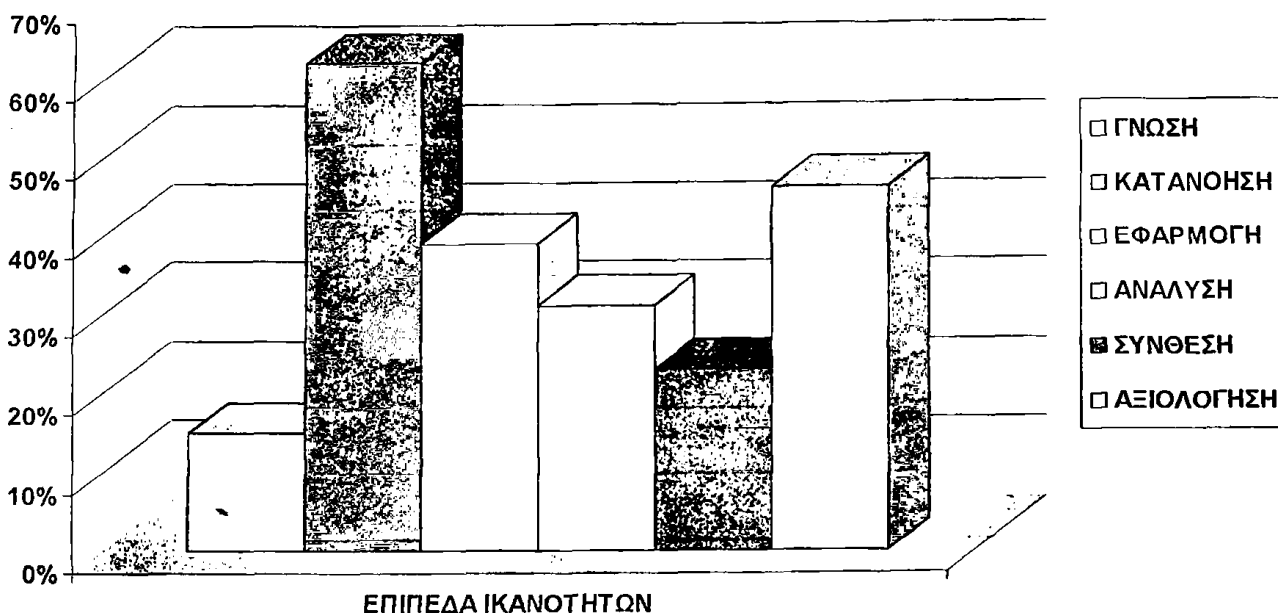
Ακόμη και οι διδακτικοί στόχοι που σχετίζονται με τη κατανόηση των διαφόρων πλαισίων επικοινωνίας και το γλωσσικό ύφος που πρέπει να χρησιμοποιείται κάθε φορά, δεν φαίνονται να εξυπηρετούνται και να διευκολύνονται, αφού οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που έχουν επιλεγεί και ανταποκρίνονται στο επίπεδο αυτής της ικανότητας καλύπτουν μόνο ένα 13 % όλων των ερωτήσεων.

Συνδυαστικές ερωτήσεις 2^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.

Οι συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις στην 2^η Ενότητα του βιβλίου συγκεντρώνουν ένα μικρό ποσοστό, της τάξης του 21 % , έναντι του 79% των ερωτήσεων μη συνδυαστικού τύπου. Από τη κατηγοριοποίηση και την ανάλυση των ερωτήσεων αυτών στα αντίστοιχα επίπεδα ικανοτήτων που ελέγχουν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) προέκυψαν τα εξής ευρήματα :



Πίνακας 17.



Στις συνδυαστικές ερωτήσεις η ικανότητα που φαίνεται να ενισχύεται και να ελέγχεται, κατά κύριο λόγο και στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αυτή της κατανόησης (62 %). Σε ένα δεύτερο επίπεδο φαίνεται να δίνεται βαρύτητα στις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο της αξιολόγησης (46 %), ενώ η ικανότητα της ανάλυσης ενισχύεται μόνο στο 31 % των περιπτώσεων.

Από τις τρεις, δηλαδή, βασικές επιδιώξεις της 2^{ης} Ενότητας του βιβλίου, η επιλογή των συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων και ασκήσεων φέρεται να ενισχύει και να προωθεί ιδιαίτερα αυτή της απλής κατανόησης, της απλής σύλληψης του νοήματος μιας επικοινωνίας, χωρίς περαιτέρω άσκηση των μαθητών. Σαφώς και η κατανόηση, από τη στιγμή που αποτελεί βασική επιδίωξη της Ενότητας, επιχειρείται να ενισχυθεί μέσω αντίστοιχων ασκήσεων. Ωστόσο, το ποσοστό των ερωτήσεων αυτού του επιπέδου είναι κατά πολύ μεγαλύτερο και δείχνει να υπερκαλύπτει τα ποσοστά των ερωτήσεων που σχετίζονται με τα «υψηλότερα» επίπεδα ικανοτήτων και που προωθούν την δεξιότητα των μαθητών να προχωρούν σε συγκρίσεις και διακρίσεις στοιχείων και να παράγουν λόγο δημιουργικό, ανάλογα με τις εμπειρίες και τις απόψεις τους.

Επιπλέον, οι ασκήσεις που καλούν τους μαθητές να ασκηθούν πρακτικά στην εφαρμογή όλων όσων διδάχτηκαν και στη προσωπική σύνθεση, με βάση τις γνώσεις τους εντοπίζονται σε ελάχιστες περιπτώσεις των συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, οι



ασκήσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο της εφαρμογής συναντώνται στο 39 % των περιπτώσεων και οι ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές τη παραγωγή προσωπικού λόγου, κάτι που αντιστοιχεί σε βασική επιδίωξη της Ενότητας, συναντώνται μόνο στο 23 % των περιπτώσεων.

Καταλήγοντας, λοιπόν, και αφού παρατηρήσουμε τους Πίνακες 16 και 17. , εύκολα μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι και στη 2^η Ενότητα – Κεφάλαιο του βιβλίου, οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που έχουν επιλεγεί και έχουν ενταχθεί στην ύλη της δεν φαίνονται να εξυπηρετούν ή να αντιστοιχούν στους ειδικούς διδακτικούς στόχους της. Αντίθετα, παρατηρείται μια μονομέρεια των μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων στον έλεγχο της ικανότητας της γνώσης και μια ανάλογη μονομέρεια των ερωτήσεων συνδυαστικού τύπου στην ενίσχυση της ικανότητας της κατανόησης. Η πρόβλεψη που γίνεται για άσκηση των μαθητών στην ενεργή και δημιουργική σκέψη και παραγωγή λόγου θεωρούμε ότι είναι μη αντιπροσωπευτική των διδακτικών στόχων της Ενότητας.

Γ. Ερωτήσεις 3^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου (Παρουσίαση – Κριτική) και η αντιστοιχία τους με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.

Σύμφωνα με τις Οδηγίες των συγγραφέων προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους διδακτικούς στόχους της 3ης Ενότητας²¹⁵: «οι ειδικοί στόχοι είναι να επισημάνουν οι μαθητές τις διαφορές ανάμεσα στη παρουσίαση ενός αντικειμένου (βιβλίου, έργου τέχνης κτλ.) και στη κριτική του αποτίμηση, να αποκτήσουν την ικανότητα να παρουσιάζουν επαρκώς ένα αντικείμενο και να το αξιολογούν κριτικά με τεκμηριωμένα επιχειρήματα. Επιδιώκεται, επιπλέον, να καλλιεργήσουν οι μαθητές παράλληλα με τη κριτική σκέψη και την εκφραστική τους ικανότητα, για να αντιμετωπίζουν με ευχέρεια διάφορα θέματα στην καθημερινή τους επικοινωνία. Πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές να εντοπίζουν τις αξιολογικές κρίσεις του κριτικού και να σχολιάζουν την τεκμηρίωση των κρίσεων αυτών. Να κατανοήσουν τη χρήση του σύνθετου λόγου».

Παραθέτοντας αυτό το μικρό απόσπασμα από τις Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς αντιλαμβανόμαστε ότι οι βασικές επιδιώξεις της 3^{ης} Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου είναι, σε πρώτο επίπεδο, η κατανόηση των ειδών του λόγου, σε δεύτερο επίπεδο η ανάπτυξη της

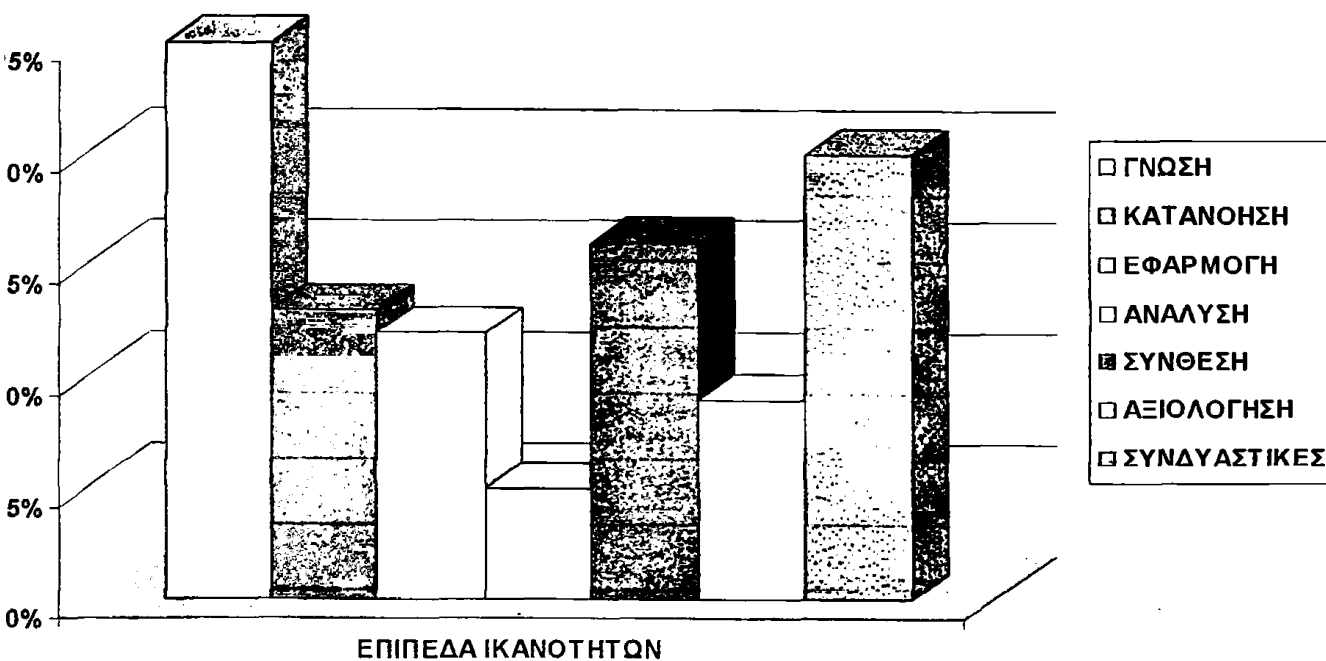
²¹⁵ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 138 - 141.



ικανότητας των μαθητών να αναλύουν μια επικοινωνία στα μέρη της προκειμένου να εντοπίζουν απόψεις και ιδέες, διαφορές και ομοιότητες και σε ένα τρίτο επίπεδο να αξιολογούν, να κρίνουν και να εκτιμούν την αξία μιας επικοινωνίας, τεκμηριώνοντας παράλληλα την άποψη τους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι και σε αυτή την Ενότητα του βιβλίου οι κύριες επιδιώξεις των συγγραφέων επεκτείνονται στα επίπεδα ικανοτήτων της κατανόησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις που συγκεντρώσαμε από την 3^η Ενότητα του βιβλίου είναι συνολικά 77. Οι 61 από το σύνολο των ερωτήσεων ανήκουν στις μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις (ποσοστό που αγγίζει το 80 % επί του συνόλου). Από την επεξεργασία και την ανάλυση των μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.) :

Πίνακας 18.



Το 25 % των ερωτήσεων και των ασκήσεων της 3^{ης} Ενότητας του βιβλίου αντιστοιχεί αποκλειστικά στο επίπεδο ικανότητας της γνώσης. Οι ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί για την Ενότητα αυτή είναι, κυρίως, ερωτήσεις που περιορίζονται στον έλεγχο της ικανότητας των μαθητών να εντοπίζουν συγκεκριμένα στοιχεία, αρχές και κανόνες. Η επιλογή αυτή φαίνεται να μην συμβαδίζει με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. Επιπλέον, οι ασκήσεις που ζητούν τη πρακτική άσκηση των μαθητών με εφαρμογή των γνώσεών τους και με τη παραγωγή νέων



πλαισίων επικοινωνίας συγκεντρώνουν ένα ποσοστό της τάξης του 28 % (12 % για τις ερωτήσεις εφαρμογής και 16 % για τις ερωτήσεις σύνθεσης), ένα ποσοστό που είναι σχεδόν ίσο με το ποσοστό των ασκήσεων που αντιστοιχούν αποκλειστικά στο επίπεδο της γνώσης. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό, σίγουρα, δεν μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικό, αφού αποτελεί άθροισμα και από τα δύο είδη ερωτήσεων που προωθούν τη παραγωγική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, ενώ το ποσοστό 25 % των ερωτήσεων που ελέγχουν αποκλειστικά τη γνώση δείχνει την μονομέρεια των ασκήσεων προς αυτό το «χαμηλό» επίπεδο ικανοτήτων έναντι όλων των υπολοίπων επιπέδων.

• Παράλληλα, οι ικανότητες της ανάλυσης και της αξιολόγησης, η ενίσχυση των οποίων αποτελεί βασική επιδίωξη στην 3^η Ενότητα του βιβλίου, δεν ελέγχονται και δεν ενισχύονται μέσω των ερωτήσεων μη συνδυαστικού τύπου, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις. Τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά τα οποία συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα επίπεδα της αναλυτικής και της αξιολογικής ικανότητας (5 % και 9 % αντίστοιχα) δείχνουν τη μεγάλη απόσταση ανάμεσα στους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και στα επίπεδα ικανοτήτων που, τελικά, ελέγχονται μέσω των συγκεκριμένων επιλογών που έχουν γίνει σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

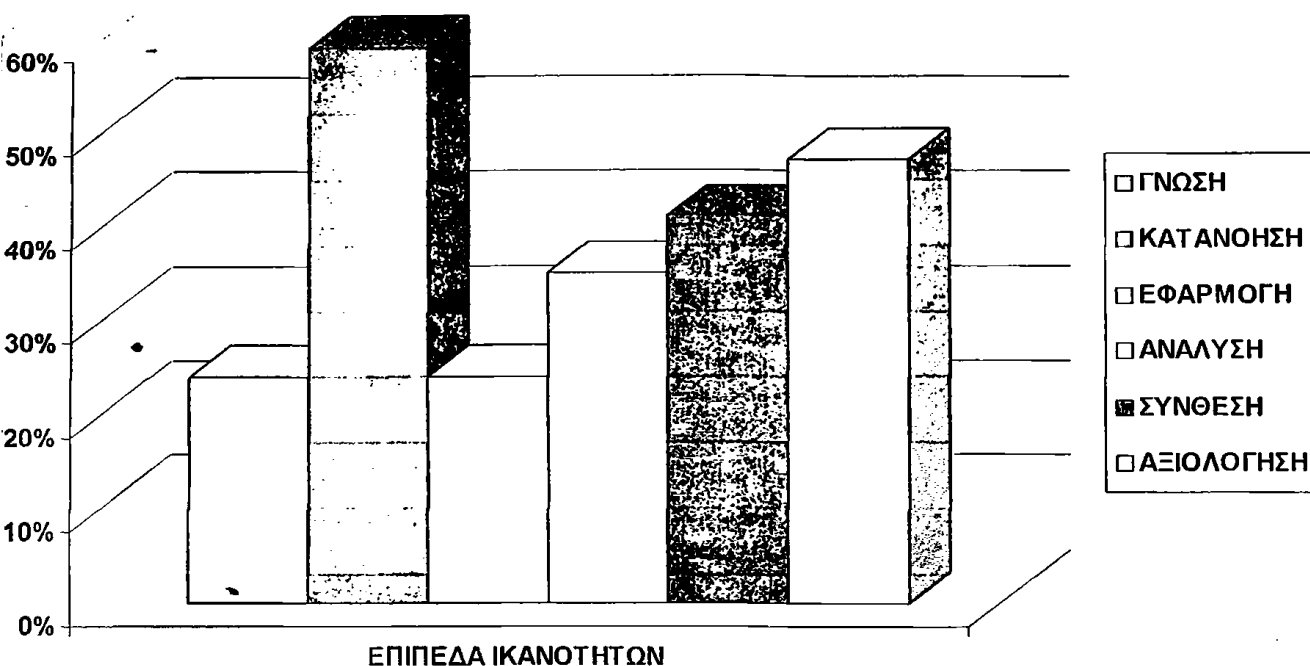
Το συμπέρασμά μας αυτό ενισχύεται ακόμη περισσότερο, αν παρατηρήσουμε ότι και οι ερωτήσεις που έχουν στόχο να ελέγξουν το βαθμό κατανόησης των μαθητών εντοπίζονται στο 13 % επί του συνόλου των ερωτήσεων. Το ποσοστό αυτό, γενικά, δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ωστόσο εάν αθροίσουμε το ποσοστό αυτό με το ποσοστό των ερωτήσεων που ελέγχουν τη γνώση, προκύπτει ένα 38 % επί του συνόλου των ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε αυτά τα δύο λεγόμενα «χαμηλά» επίπεδα ικανοτήτων, στοιχείο που δηλώνει μια μονομέρεια των ασκήσεων στον έλεγχο των εν λόγω δεξιοτήτων, έναντι των υπολοίπων τεσσάρων «υψηλών» επιπέδων ικανοτήτων.

Συνδυαστικές ερωτήσεις 3^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.

Από το 20 % των συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων, η επεξεργασία και η ανάλυση των στοιχείων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) μας οδήγησε στα ακόλουθα ευρήματα :



Πίνακας 19.



Το επίπεδο της ικανότητας της κατανόησης στις συνδυαστικές ερωτήσεις εμφανίζεται να ελέγχεται με μια σχετική συχνότητα που αγγίζει το 59 % των περιπτώσεων. Η κατανόηση έχει περιγραφεί ως μια από τις βασικές επιδιώξεις της 3^{ης} Ενότητας, ωστόσο εξακολουθούμε να πιστεύουμε ότι οι ερωτήσεις που προωθούν τη πρακτική εξάσκηση των μαθητών συμβάλουν περισσότερο όχι μόνο στη κατανόηση, αλλά και στην εμπέδωση της νέας γνώσης και κατ' επέκταση στον ουσιαστικότερο έλεγχο του βαθμού της κατανόησης της.

Το θετικό στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση σε αυτή τη κατηγορία είναι ότι στις συνδυαστικές ερωτήσεις φαίνεται να δίνεται μια μεγαλύτερη βαρύτητα στην ενίσχυση ικανοτήτων, όπως η αξιολόγηση (47 % συχνότητα εμφάνισης) και η σύνθεση (41 % συχνότητα εμφάνισης). Αλλά και πάλι τα ποσοστά αυτά δεν μας δίνουν τη δυνατότητα να τα αξιολογήσουμε ως ικανοποιητικά, αν επιχειρήσουμε τη σύγκριση με το ποσοστό εμφάνισης (59 %) που ισχύει για τις ερωτήσεις του ελέγχου της κατανόησης.

Επιπρόσθετα, η βασική επιδίωξη της Ενότητας να ασκηθούν οι μαθητές στη διάκριση, τη σύγκριση και την ανάλυση των στοιχείων και των δομών μιας επικοινωνίας δεν φαίνεται να διευκολύνεται ιδιαίτερα από το χαμηλό ποσοστό εμφάνισης ερωτήσεων που αντιστοιχούν στο επίπεδο της αναλυτικής ικανότητας (35 % σχετική συχνότητα).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι και για την 3^η Θεματική Ενότητα – Κεφάλαιο του βιβλίου οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι δεν φαίνονται να εξυπηρετούνται απόλυτα με την αντίστοιχη επιλογή των ερωτήσεων, καθώς τα ποσοστά εμφάνισης των ασκήσεων που ελέγχουν τις ανώτερες ικανότητες, καθώς προβλέπεται, κρίνονται ως μη ικανοποιητικά σε σύγκριση πάντα με τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι ασκήσεις που ενισχύουν τις ικανότητες της γνώσης και της κατανόησης.

- **Γ. Ερωτήσεις 4^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου (Σημειώσεις - Περίληψη) και η αντιστοιχία τους με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.**

Προκειμένου να υπενθυμίσουμε τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους της τελευταίας Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου του βιβλίου, παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα από τις Οδηγίες των συγγραφέων του βιβλίου προς τους εκπαιδευτικούς ²¹⁶ : «στόχοι της Ενότητας είναι να ασκηθούν οι μαθητές στην αφαιρετική διαδικασία με την οποία κρατάμε τα ουσιώδη και παραλείπουμε τα επουσιώδη, ανάλογα φυσικά με τον σκοπό για τον οποίο εργαζόμαστε, να κατακτήσουν ένα λόγο σαφή και νοηματικά πυκνό, οξύνοντας παράλληλα τη κριτική τους ικανότητα. Να ασκηθούν στην επισήμανση των λέξεων – φράσεων, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στο ουσιώδες που θα καταγραφεί στις σημειώσεις. Να εντοπίζουν τα κύρια συστατικά μιας παραγράφου, να παρουσιάζουν παραλλαγές σημειώσεων από την ίδια παράγραφο, να επισημαίνουν τις διαρθρωτικές λέξεις και να κατανοήσουν ότι ο τρόπος καταγραφής ενός γεγονότος, μιας πράξης είναι ανάλογος του σκοπού για τον οποίο γίνεται η καταγραφή. Επιδιώκεται η κατανόηση ενός κειμένου, η πληροφόρηση των άλλων με λιτό και σαφή τρόπο για το περιεχόμενο αυτού του κειμένου, η διάκριση του αναγκαίου από το περιττό και η δόμηση ενός κειμένου με συνοχή και συνεκτικότητα».

Η παράθεση του παραπάνω αποσπάσματος μας υπενθυμίζει ότι και στην 4^η Ενότητα του βιβλίου οι διδακτικοί στόχοι αφορούν την άσκηση των μαθητών στη διάκριση των σημαντικών στοιχείων ενός κειμένου από τα λιγότερο σημαντικά, κάτι που συνεπάγεται την ικανότητα των μαθητών για ανάλυση ενός πλαισίου επικοινωνίας, για την επισήμανση των διαρθρωτικών μερών του, για συγκρίσεις διαφόρων κειμένων και των στοιχείων τους.

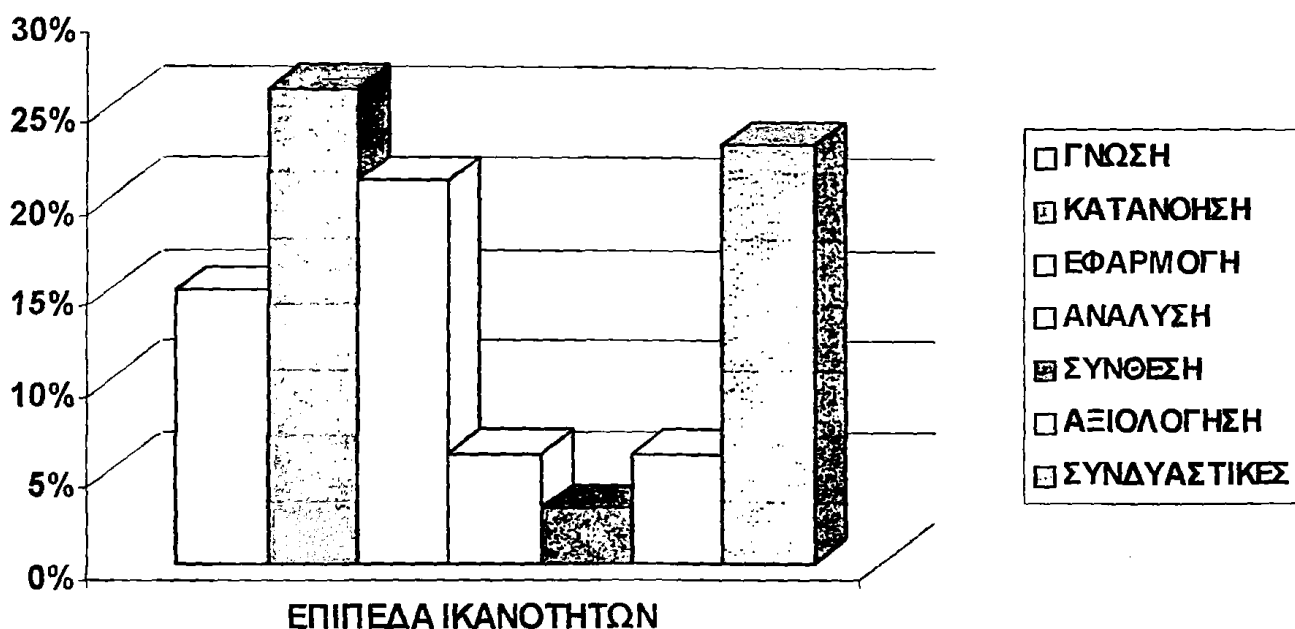
²¹⁶ Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 - 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, σελ. 120 - 127.



Γίνεται λόγος, επίσης, για την άσκηση των μαθητών στη τροποποίηση και τη παραλλαγή συγκεκριμένων πλαισίων επικοινωνίας που τους δίνονται, καθώς και για την άσκησή τους στη σύνθεση – δόμηση κειμένων. Τα δεδομένα αυτά μας παραπέμπουν άμεσα στην ενίσχυση ικανοτήτων από τα επίπεδα της εφαρμογής και της σύνθεσης, ενώ και πάλι ως απώτερος στόχος τίθεται η ανάπτυξη της κριτικής και αξιολογικής ικανότητας.

Από την 4^η Ενότητα του βιβλίου αποδελτιώσαμε και κατηγοριοποιήσαμε στα αντίστοιχα επίπεδα ικανοτήτων που ανταποκρίνονται 34 μόνο ερωτήσεις και ασκήσεις. Το 77 % του συνόλου των ερωτήσεων είναι μη συνδυαστικού τύπου και η ανάλυσή τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) μας έδωσε τα εξής ευρήματα :

Πίνακας 20.



Όπως διαγράφεται και στη σχηματική παράσταση του Πίνακα 20, η ικανότητα η οποία, κυρίως, ελέγχεται μέσω των ασκήσεων της 4^{ης} Ενότητας είναι αυτή της κατανόησης (26 %). Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (21 %) καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές την εφαρμογή όσων έμαθαν σε παρόμοια πλαίσια επικοινωνίας, σε παρόμοια παραδείγματα, ενώ οι ερωτήσεις που παρακινούν τους μαθητές να κάνουν συγκρίσεις, αναλύσεις, διακρίσεις και αξιολογήσεις, όπως, επίσης, και οι ασκήσεις που ζητούν τη σύνθεση προσωπικών και πρωτότυπων κειμένων εμφανίζονται με πολύ μικρά ποσοστά. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στο επίπεδο



της ανάλυσης συγκεντρώνουν, μόλις, το 6 % του συνόλου των ερωτήσεων, όπως ακριβώς και οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο της αξιολόγησης και, τέλος, οι ασκήσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο ικανοτήτων της σύνθεσης καταλαμβάνουν μόνο το 3 %.

Η ανάλυση των μη συνδυαστικού τύπου ερωτήσεων στην 4^η Ενότητα μας οδηγεί σε παρόμοια συμπεράσματα που προέκυψαν και από την ανάλυση των ερωτήσεων των υπολοίπων Θεματικών Ενότητων – Κεφαλαίων του βιβλίου. Έτσι, λοιπόν, και στην 4^η Ενότητα παρατηρούμε τη μεγαλύτερη συγκέντρωση ποσοστών σε ερωτήσεις που ελέγχουν τις «χαμηλού» επιπέδου ικανότητες – γνώση και κατανόηση – σε βάρος των υπολοίπων ικανοτήτων. Η γνώση και η κατανόηση φαίνεται να ενισχύονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ερωτήσεις και τις ασκήσεις που έχουν επιλεγεί για την Ενότητα αυτή. Το ποσοστό των ασκήσεων που συγκεντρώνεται και που αφορά την ενίσχυση αυτών των δύο ικανοτήτων είναι αρκετά μεγάλο (41 %) έναντι του ποσοστού που συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις οι οποίες ελέγχουν τα «υψηλά» επίπεδα ικανοτήτων (36 %).

Το σημαντικό στοιχείο που προκύπτει σχετικά με την αντιστοιχία των διδακτικών στόχων και του περιεχομένου των ερωτήσεων, με τις οποίες υποτίθεται ότι επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι, είναι ότι η επιλογή των συγκεκριμένων ασκήσεων δεν φαίνεται να συμβαδίζει και να εξυπηρετεί τις προβλέψεις των συγγραφέων.

Η πρόθεση των συγγραφέων για «όξυνση της κριτικής ικανότητας» των μαθητών παραμένει πρόθεση και δεν υποστηρίζεται από τις ασκήσεις που έχουν ενταχθεί στη συγκεκριμένη Ενότητα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι, μόνο, το 6 % των ερωτήσεων ανταποκρίνεται αποκλειστικά στο επίπεδο της αξιολογικής ικανότητας, μόνο το 6 %, δηλαδή, είναι ερωτήσεις που παρακινούν τους μαθητές να σκεφτούν, να εκτιμήσουν και να διατυπώσουν κρίσεις για κάποιο θέμα.

Από την άλλη, οι διδακτικοί στόχοι που κάνουν λόγο για την άσκηση των μαθητών στην ικανότητα να κάνουν συγκρίσεις και διακρίσεις και να εντοπίζουν τα ουσιώδη στοιχεία μιας επικοινωνίας, επίσης, φαίνεται να μην εξυπηρετούνται από το 6 % των ασκήσεων που έχουν ενταχθεί στην Ενότητα και λειτουργούν ενισχυτικά προς αυτή τη κατεύθυνση.

Το μόνο θετικό, ίσως, στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση των ερωτήσεων είναι το ποσοστό 21 % των ερωτήσεων που ωθούν τους μαθητές για πρακτική εξάσκηση και εφαρμογή όσων έμαθαν και κατανόησαν. Και αυτό το ποσοστό, όμως, υπερκαλύπτεται αν το θέσουμε σε σύγκριση με το υψηλό ποσοστό 41 % των ερωτήσεων που ανταποκρίνονται στις ικανότητες της γνώσης, της αναγνώρισης, του εντοπισμού και της απλής επισήμανσης και εξήγησης των διαφόρων κανόνων ή φαινομένων.



Τέλος, ιδιαίτερα αρνητικό κρίνεται και το ποσοστό 3 % των ασκήσεων που ζητούν από τους μαθητές να παράγουν λόγο, να συνθέσουν προσωπικές δημιουργίες και έργα, σε μια Ενότητα στην οποία βασική επιδίωξή της είναι η «άσκηση στη δόμηση κειμένου». Έχουμε, ήδη, τονίσει και σε άλλα σημεία του κειμένου μας ότι η άσκηση των μαθητών στη παραγωγή και τη σύνθεση επιτυγχάνεται μόνο μέσω της ένταξής τους σε διαδικασίες ενεργητικής συμμετοχής, σε διαδικασίες κατά τις οποίες παρακινούνται και διευκολύνονται στην εφαρμογή όλων όσων γνωρίζουν και εξελικτικά στην αναγωγή των γνώσεων τους σε νέες, απόλυτα προσωπικές δημιουργίες.

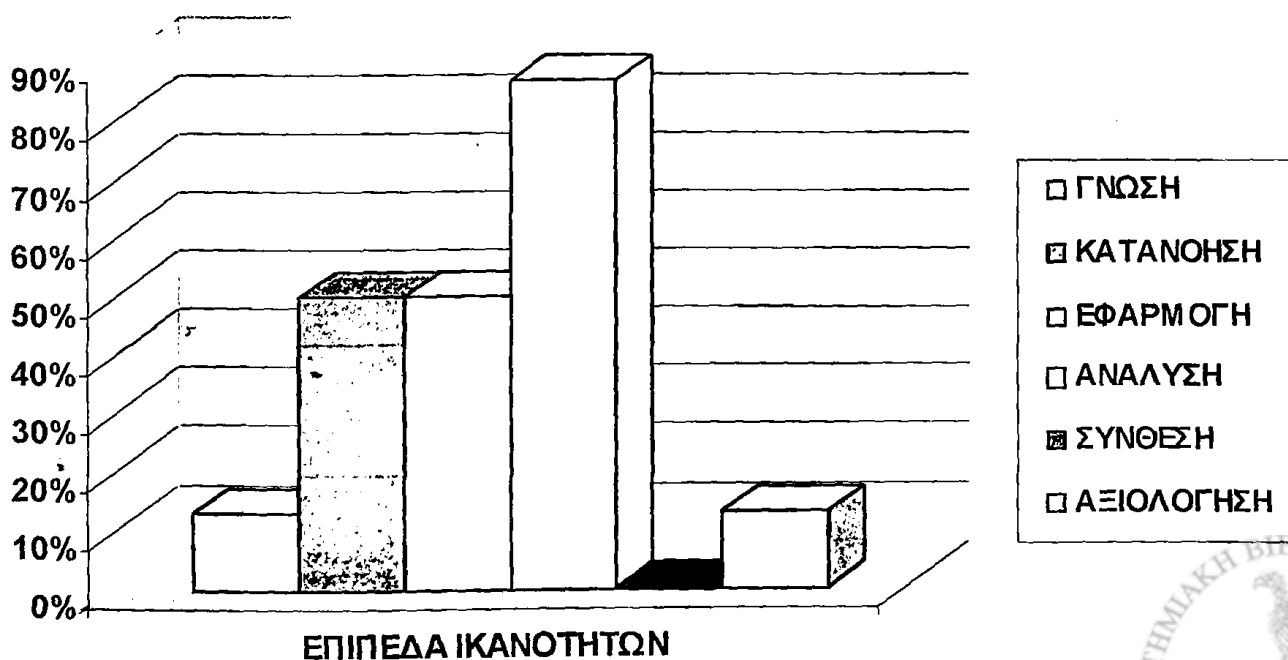
• Το ποσοστό 3 % των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στο επίπεδο της σύνθεσης κρίνεται, έτσι κι αλλιώς, ελάχιστο, αλλά κρίνεται, σαφώς, και ως εξαιρετικά αναποτελεσματικό για την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων.

Συνδυαστικές ερωτήσεις 4^{ης} Θεματικής Ενότητας – Κεφαλαίου και αντιστοιχία με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους της.

Όσον αφορά τις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις αυτής της Ενότητας θα πρέπει, καταρχήν, να σημειώσουμε ότι είναι ελάχιστες, συγκεντρώνουν, δηλαδή, μόλις το 23 % από το σύνολο των ερωτήσεων.

Η κατηγοριοποίηση και η ανάλυσή τους στα επίπεδα ικανοτήτων που ανταποκρίνονται (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) μας έδωσαν τα εξής στοιχεία :

Πίνακας 21.



Η ικανότητα που φαίνεται ότι ελέγχεται, κατά κύριο λόγο, μέσω των συνδυαστικών ερωτήσεων και ασκήσεων είναι αυτή της ανάλυσης (σε ποσοστό σχετικής συχνότητας 87 %). Αυτό το στοιχείο είναι ιδιαίτερα θετικό, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η άσκηση της ικανότητας των μαθητών για διάκριση και σύγκριση στοιχείων είναι βασική επιδίωξη στην Ενότητα. Αλλά οι συνδυαστικού τύπου ασκήσεις, όπως τονίσαμε, είναι ελάχιστες και επομένως το υψηλότερο αυτό ποσοστό που προκύπτει δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους της Ενότητας, από τη στιγμή που η ικανότητα αυτή ενισχύεται και ελέγχεται μόνο μέσω μερικών συνδυαστικού τύπου ασκήσεων από το ευρύτερο σύνολο των ερωτήσεων.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα επίπεδα ικανοτήτων, παρατηρείται και στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις μια πρόθεση να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης του νέου περιεχομένου (50 % σχετική συχνότητα), ενώ αντίθετα, δεν εντοπίσαμε στις συνδυαστικού τύπου ερωτήσεις καμία περίπτωση άσκησης που να παρακινεί τους μαθητές για παραγωγή και σύνθεση έργου που να χαρακτηρίζεται από τη δημιουργικότητά τους, αλλά η πρακτική εξάσκηση των μαθητών περιορίζεται στα πλαίσια ασκήσεων εφαρμογής όσων γνωρίζουν σε παρόμοιες καταστάσεις και σε παραδείγματα ανάλογα με αυτά που έχουν ήδη διδαχτεί (50 % συχνότητα εμφάνισης ερωτήσεων εφαρμογής).

Τέλος, η επιλογή του περιεχομένου και των συνδυαστικών ερωτήσεων δεν φαίνεται να συνάδει με τη βασική επιδίωξη της Ενότητας για άσκηση της αξιολογικής κρίσης των μαθητών, αφού στις ελάχιστες ασκήσεις που αποδελτιώσαμε, μόνο στο 13 % των περιπτώσεων εντοπίσαμε ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να κρίνουν, να αξιολογήσουν και να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις.

Καταλήγοντας και μελετώντας τους Πίνακες 20. και 21. θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, για ακόμη μια φορά, ότι η επιλογή των ερωτήσεων που έχουν ενταχθεί και στην 4^η Ενότητα του βιβλίου δεν δικαιώνει ή δεν προωθεί τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. Από τη μία μεριά έχουμε προβλέψεις για ενίσχυση ικανοτήτων, όπως η αξιολόγηση, η κριτική αντίληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων και των πραγμάτων και από την άλλη συναντούμε ερωτήσεις που κάθε άλλο παρά διευκολύνουν την ενίσχυση αυτών των ικανοτήτων. Οι ασκήσεις φαίνεται ότι ανταποκρίνονται, κατά κύριο λόγο, σε επίπεδα ικανοτήτων που θεωρούμε ότι είναι μεν απαραίτητα (γνώση και κατανόηση), ωστόσο απέχουν πολύ από τα επιδιωκόμενα και προσφέρουν λίγα για τη πραγματοποίηση των διδακτικών στόχων.

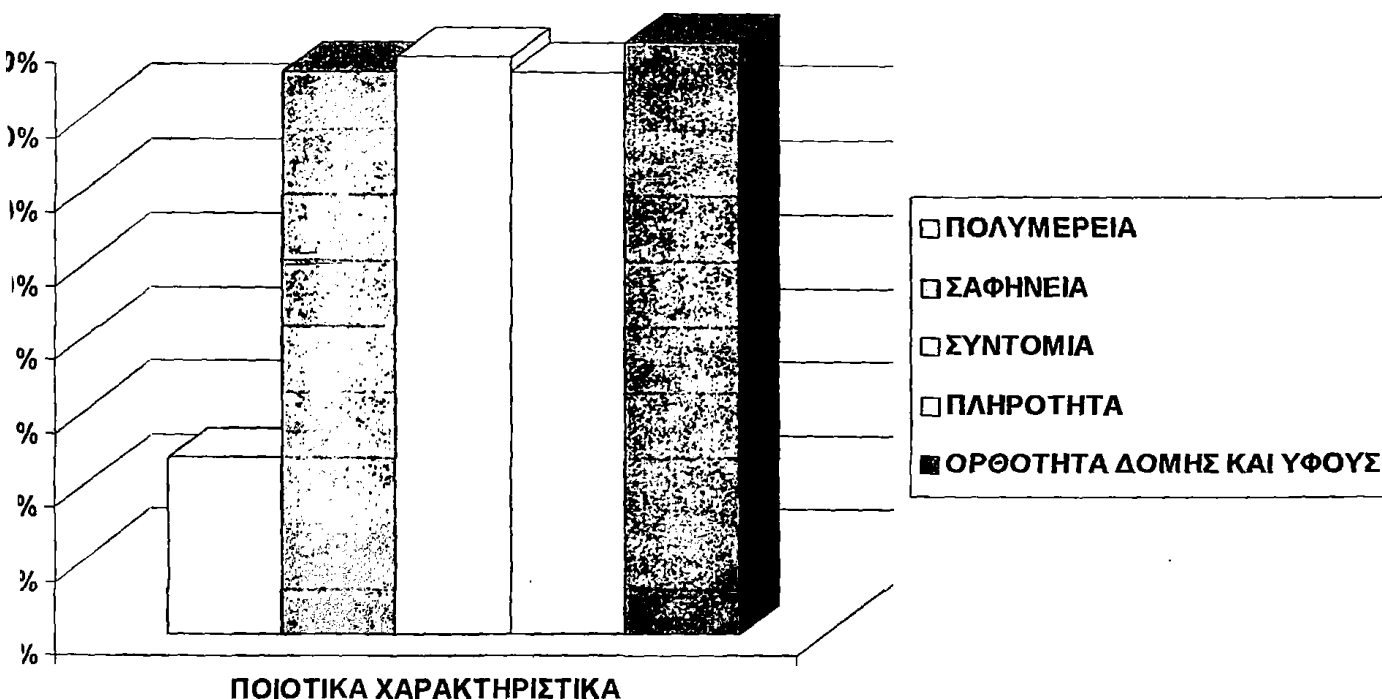


7.3. Γ' ερώτημα : «Έκφραση – Έκθεση» και ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων.

Από την αποδελτίωση, κατηγοριοποίηση και ανάλυση των ερωτήσεων του βιβλίου σε σχέση με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οδηγηθήκαμε στα εξής ευρήματα : στις 255 ερωτήσεις του βιβλίου το ποιοτικό χαρακτηριστικό που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης (80 %) είναι αυτό της ορθότητας της δομής και του ύφους. Το ποιοτικό χαρακτηριστικό της συντομίας εμφανίζεται με το ποσοστό 78 % , ενώ τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σαφήνειας και της πληρότητας εμφανίζονται στο 76 % των ερωτήσεων και, τέλος, το ποιοτικό χαρακτηριστικό της πολυμέρειας εμφανίζεται στο 24 % των ερωτήσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5).

Η γραφική παράσταση που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων πήρε την εξής μορφή :

Πίνακας 22.



Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα έρευνα αφορά τις ερωτήσεις που περιέχει ένα σχολικό βιβλίο, άρα ένα επίσημο γραπτό ανάγνωσμα που λειτουργεί ως πρότυπο, τα ποσοστά που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν δεν μπορούν να θεωρηθούν ως απόλυτα ικανοποιητικά. Προκειμένου να φανεί ακόμα πιο έντονη αυτή η διαπίστωση, προτείνουμε την αντιστροφή των ποσοστών αυτών σε αρνητικά. Αυτό σημαίνει ότι το χαρακτηριστικό της πολυμέρειας δεν υπάρχει στο 76 %



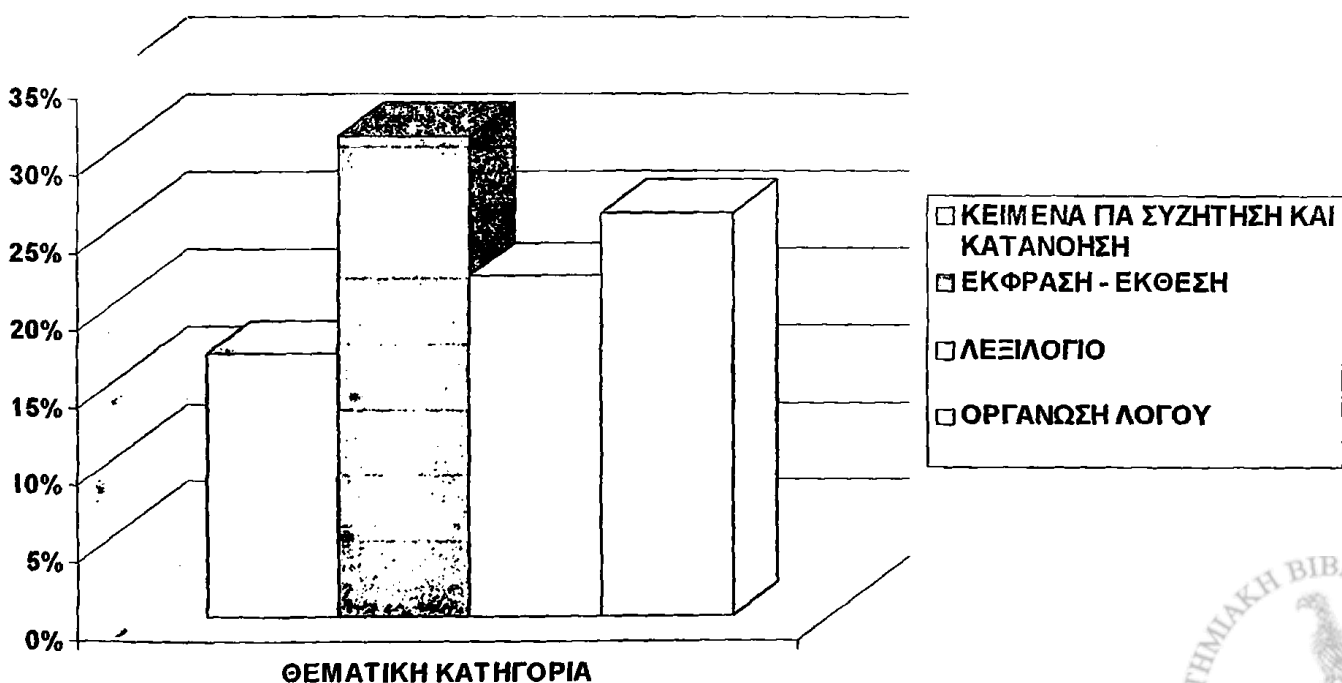
των ερωτήσεων, τα χαρακτηριστικά της σαφήνειας και της πληρότητας δεν εμφανίζονται στο 24 % των ερωτήσεων, το χαρακτηριστικό της συντομίας δεν συναντάται στο 22 % των ερωτήσεων και η ορθότητα δομής και ύφους δεν παρουσιάζεται στο 20 % των ερωτήσεων.

Αυτά τα ποσοστά που δηλώνουν την απουσία ή την έλλειψη των ποιοτικών χαρακτηριστικών θεωρούμε ότι είναι αρκετά σημαντικά και πρέπει να τα λάβουμε σοβαρά υπόψη μας προκειμένου να κάνουμε μια συνολική εκτίμηση για τη ποιότητα των ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί και έχουν ενταχθεί στο περιεχόμενο του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου.

• Ένα πρώτο συμπέρασμα είναι ότι στις ερωτήσεις του βιβλίου το ποιοτικό χαρακτηριστικό που φαίνεται να απουσιάζει στη συντριπτική πλειοψηφία του ποσοστού 76 % είναι αυτό της πολυμέρειας. Οι περισσότερες, δηλαδή, ερωτήσεις ανταποκρίνονται, ενισχύουν και ελέγχουν αποκλειστικά μόνο ένα επίπεδο ικανοτήτων και αυτό, άλλωστε, φάνηκε από όσα περιγράψαμε και σε προηγούμενο σημείο του κειμένου μας, όπου γινόταν λόγος για τον μικρό αριθμό συνδυαστικών ερωτήσεων που αποδελτιώναμε σε κάθε Θεματική Ενότητα - Κεφάλαιο του Βιβλίου.

Μάλιστα, η ανάλυση των ερωτήσεων ανάλογα με τη Θεματική Κατηγορία (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6**) στην οποία ανήκουν έδειξε ότι το ποιοτικό χαρακτηριστικό της πολυμέρειας εμφανίζεται σε ελάχιστες περιπτώσεις ερωτήσεων σε όλες τις Θεματικές Κατηγορίες. Η γραφική παράσταση που ακολουθεί είναι ενδεικτική του στοιχείου αυτού :

Πίνακας 23.



Σύμφωνα με τον **Πίνακα 23**, οι ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «Έκφρασης – Έκθεσης» είναι αυτές που εμφανίζουν το χαρακτηριστικό της πολυμέρειας σε ποσοστό 31 % και ακολουθούν οι ερωτήσεις από τη Θεματική Κατηγορία «Οργάνωση του Λόγου» με ποσοστό 26 % και οι ερωτήσεις «Λεξιλογίου» με 22 %. Οι ερωτήσεις από τη Θεματική Κατηγορία «Κείμενα για Συζήτηση και Κατανόηση» μόνο στο 17 % των περιπτώσεων εμφανίζονται να έχουν αυτό το χαρακτηριστικό.

Αυτό που είναι εύκολο να συμπεράνουμε είναι ότι οι συνδυαστικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις που δίνουν έμφαση σε περισσότερα του ενός γνωστικά επίπεδα του μαθητή και κυρίως, οι ερωτήσεις που δίνουν έμφαση, όχι μόνο στο «τι», αλλά και στο «πως» και το «γιατί» σπάνια συναντώνται στο σχολικό βιβλίο, παρά το γεγονός ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις με αυτό το ποιοτικό χαρακτηριστικό θεωρούνται ως πολύ σημαντικές, τόσο για τη παράλληλη ενίσχυση διαφόρων ικανοτήτων των μαθητών, όσο και για τον ουσιαστικότερο έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών. Κυρίως στη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεων «Έκφρασης – Έκθεσης» φαίνεται να χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους ερωτήσεις, αλλά και πάλι το ποσοστό που συγκεντρώνουν είναι σχετικά μικρό.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων από τις οποίες λείπει το στοιχείο της πολυμέρειας είναι :

E4. Να αποδοθεί λεκτικά το σχόλιο που εκφράζουν τα σημεία στίξης στις παραπάνω φράσεις.

E55. Διαβάστε το διπλανό κείμενο προσεκτικά και προσπαθήστε να εντοπίσετε το νοηματικό του κέντρο.

E111. Διάβασε στη διπλανή στήλη τα αποσπάσματα από άρθρο εφημερίδας και σχολίασε το θέμα και τα συμπεράσματα της έρευνας του Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος.

E181. Αντικατάστησε τα εκφωνήματα που ακολουθούν με άλλα ισοδύναμα.....

Αντίστοιχα χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων που διαθέτουν το στοιχείο της πολυμέρειας είναι :

E43. Να εντοπίσετε τις πληροφορίες και τα σχόλια των βιβλιοπαρουσιάσεων που ακολουθούν. Συζητήστε την έκτασή τους. Θα τις θέλατε πιο εκτεταμένες ή πιο σύντομες ; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

E128. Να σχολιάσετε και να συζητήσετε τις απόψεις για την τέχνη που αναφέρονται στα διπλανά αποσπάσματα. Εάν συμφωνείτε με αυτές, να φέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα από την εμπειρία σας.

E152. Να αναλύσετε την παρακάτω άποψη και να εκφράσετε τις δικές σας σκέψεις.

E214. Να ξαναγράψετε την είδηση που προηγείται, τοποθετώντας στο συνταγματικό άξονα πρώτο το ονοματικό σύνολο (ΟΣ) που αποτελεί



το υποκείμενο της πρότασης και ύστερα το ρηματικό σύνολο (ΡΣ). Παρατηρείτε καμία αλλαγή στο νόημα ; Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί ο δημοσιογράφος προέταξε το ρηματικό σύνολο στη σύνταξη της προηγούμενης είδησης ;

Πρόκειται, γενικά, για ερωτήσεις που επιδιώκουν τον παράλληλο έλεγχο και την ταυτόχρονη ενίσχυση ικανοτήτων από τα διάφορα επίπεδα και θα επιθυμούσαμε να είχαμε την ευκαιρία να εντοπίσουμε περισσότερες τέτοιου είδους ερωτήσεις σε όλες τις Θεματικές Κατηγορίες.

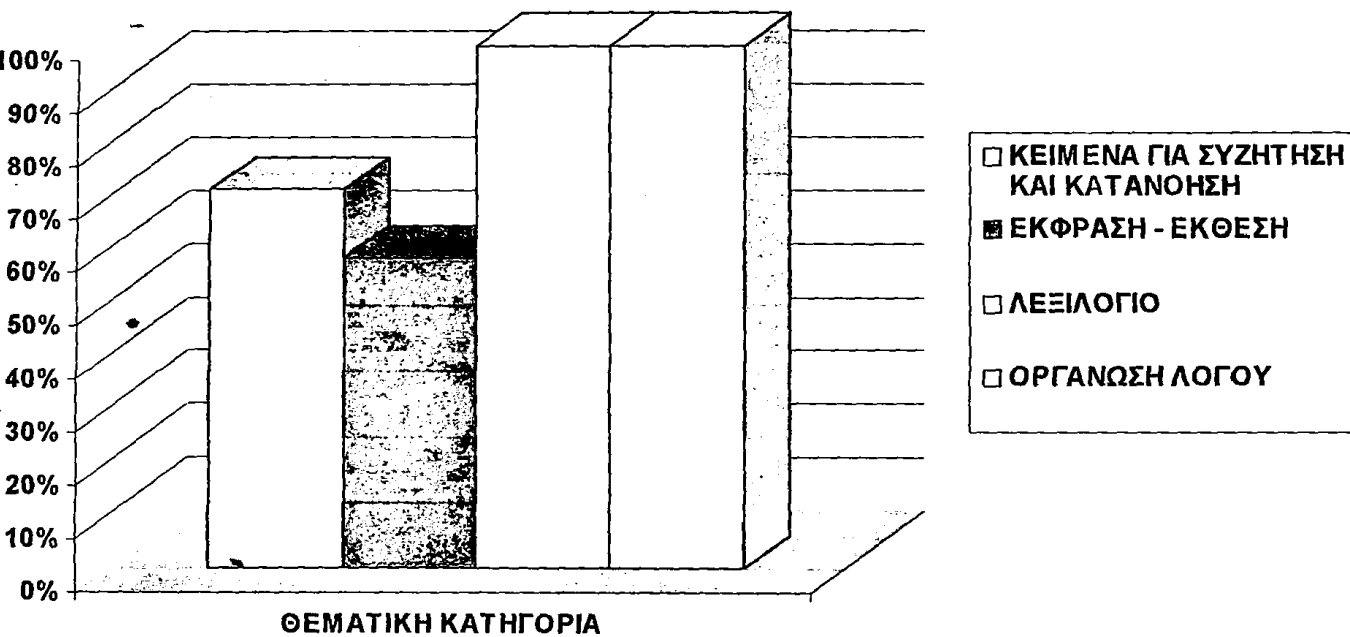
Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα χαρακτηριστικά που φαίνεται να απουσιάζουν από το 24 % των ερωτήσεων του βιβλίου είναι αυτά της σαφήνειας και της πληρότητας. Παρατηρήθηκε ότι η έλλειψη ενός από τα δύο χαρακτηριστικά συνεπάγεται, συνήθως, την έλλειψη και του άλλου χαρακτηριστικού. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι ερωτήσεις που δεν διατυπώνονται με σαφείς και ακριβείς όρους και κατ' επέκταση δημιουργούν πρόβλημα σχετικά με το τι ακριβώς ζητούν από τους μαθητές, είναι οι ίδιες ερωτήσεις που δεν χαρακτηρίζονται από πλήρη και άρτια διατύπωση.

Μάλιστα, το σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι ότι οι περισσότερες ερωτήσεις που εμφανίζονται να μην διαθέτουν τα δύο αυτά ποιοτικά χαρακτηριστικά συγκεντρώνονται, κυρίως, στη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεις «Έκφρασης – Έκθεσης» και ακολούθως στη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεις «για Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6).

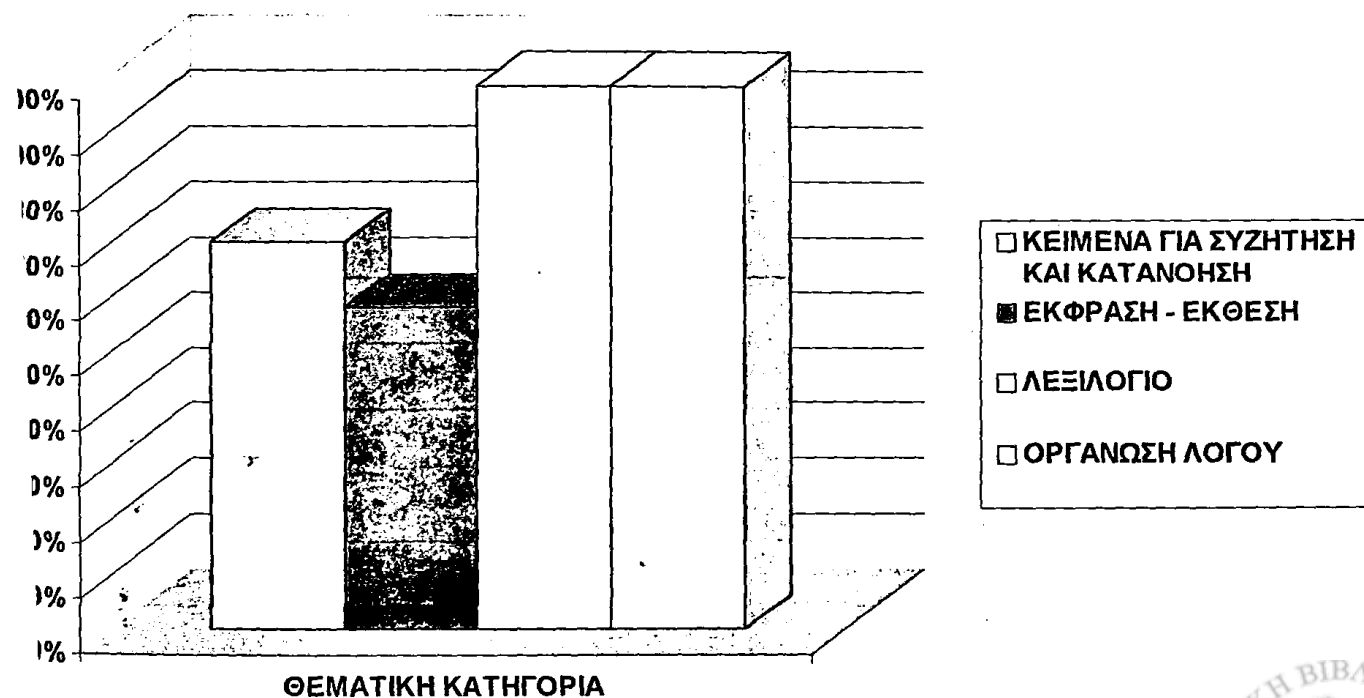
Ενδεικτικοί είναι οι Πίνακας 24. που δείχνει την εμφάνιση του ποιοτικού χαρακτηριστικού της σαφήνειας στις ερωτήσεις των διαφόρων Θεματικών Κατηγοριών και Πίνακας 25. που δείχνει, αντίστοιχα, την εμφάνιση του στοιχείου της πολυμέρειας.



Πίνακας 24.



Πίνακας 25.



Οι Θεματικές Κατηγορίες ερωτήσεων στις οποίες δεν φαίνεται να δημιουργούνται προβλήματα από τη διατύπωση των ερωτήσεων είναι αυτές του «Λεξιλογίου» και της «Οργάνωσης του Λόγου», σε αντίθεση με τις δύο υπόλοιπες Θεματικές Κατηγορίες ερωτήσεων, στις οποίες τα στοιχεία της σαφήνειας και της πληρότητας στη διατύπωση φαίνεται να μην εμφανίζονται, αντίστοιχα, στο 30 % και στο 40 % περίπου των περιπτώσεων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα :

E27. Να διαβάσεις και να σχολιάσεις τις απόψεις για την βιογραφία που έχουν διατυπωθεί από τον Ρέι Μονκ, βιογράφο του διάσημου φιλοσόφου Λούντβιχ Βιτγκενστάιν.

E99. Να συζητήσετε το θέμα : « Υποστηρίζεται ότι με την ανάπτυξη των Μ.Μ.Ε η πολιτιστική ταυτότητα μιας αναπτυσσόμενης χώρας κινδυνεύει από την πολιτιστική κυριαρχία των αναπτυγμένων χωρών».

E109. Να διαβάσεις και να συζητήσεις τα παρακάτω εδάφια του άρθρου 23 από την 'Παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων' (10 / 12/ 1948).

E113. Η οικιακή εργασία της γυναίκας θεωρείται συνήθως ως αυτονόητη προσφορά και δεν αναγνωρίζεται από όλους η αξία της. Πιστεύεις ότι θ' άλλαζε η κατάσταση, εάν η γυναίκα αμειβόταν από την πολιτεία ή εάν υπήρχε δίκαιη κατανομή της οικιακής εργασίας σε όλα τα μέλη της οικογένειας ;

Στις ερωτήσεις αυτές τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη διατύπωσή τους είναι εμφανή. Η ασαφής και η μη πλήρης διατύπωση δημιουργεί ή ενδέχεται να δημιουργήσει παρερμηνείες ή σύγχυση στους μαθητές σχετικά με το τι ακριβώς τους ζητείται να απαντήσουν, με το ποιες πλευρές του θέματος πρέπει να αναπτύξουν και ποιες πτυχές του ερωτήματος είναι δευτερεύουσας σημασίας.

Για παράδειγμα, η ερώτηση **E 27** καλεί τους μαθητές να σχολιάσουν τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί για ένα θέμα. Δεν είναι, όμως, εμφανές και απόλυτο το τι ακριβώς θα πρέπει να σχολιάσουν σε αυτές τις απόψεις. Θα πρέπει να σχολιάσουν το περιεχόμενο των απόψεων ή το ύφος και τον τρόπο διατύπωσης τους ; Καλούνται να διατυπώσουν και τις δικές τους απόψεις ή να αρκεστούν στο σχολιασμό ;

Αυτά τα προβλήματα σαφώς και μπορούν να αντιμετωπιστούν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, στη περίπτωση που οι ερωτήσεις υποβάλλονται προφορικά στη τάξη. Έχουμε, όμως ήδη αναφέρει, τη βαρύτητα που δίνεται στο γραπτό λόγο και εξαιτίας αυτής της βαρύτητας οι περισσότερες ερωτήσεις του βιβλίου, κυρίως από τη Θεματική Κατηγορία ερωτήσεων «Έκφρασης – Έκθεσης» δίνονται στους μαθητές για επεξεργασία στο σπίτι.



Επομένως, τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται στη διατύπωση μιας ερώτησης, που δίνεται στους μαθητές για επεξεργασία, καλούνται οι ίδιοι οι μαθητές να τα επιλύσουν και να αποφασίσουν με τα δικά τους κριτήρια για τον τρόπο που θα δώσουν την απάντησή τους, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση και στη φάση της επεξεργασίας της απάντησης, αλλά και αργότερα στη φάση της αξιολόγησης της απάντησης από τον εκπαιδευτικό.

Ανάλογα, περίπου, στοιχεία που προέκυψαν για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σαφήνειας και της πληρότητας που εμφανίζουν οι ερωτήσεις του βιβλίου, προέκυψαν και για τα χαρακτηριστικά της συντομίας και της ορθότητας της δομής και του ύφους τους.

Πιο συγκεκριμένα, και όπως φαίνεται στον Πίνακα 22, τα δύο αυτά ποιοτικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται να υπάρχουν στο 80 % των ερωτήσεων. Έχουν αποφευχθεί, γενικά, κατά την επιλογή των ερωτήσεων, οι μακροσκελείς ερωτήσεις και ασκήσεις, οι οποίες ενδέχεται να κουράζουν ή και να αποθαρρύνουν τους μαθητές και έχουν ενταχθεί ερωτήσεις που διατυπώνονται με σύντομο τρόπο ή ερωτήσεις που διατυπώνονται με τη μορφή ενός κυρίου ερωτήματος που συμπληρώνεται από έναν αριθμό υποερωτημάτων. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι και οι ερωτήσεις που διατυπώνονται με σύντομο τρόπο, διαθέτουν και το ποιοτικό χαρακτηριστικό της συντομίας. Άλλωστε, το στοιχείο της συντομίας έγκειται στο ότι με τη σύντομη διατύπωση της ερώτησης παρουσιάζεται και η ουσία του ερωτήματος.

Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να είναι διατυπωμένες με πολύ σύντομο τρόπο, ωστόσο δεν παρουσιάζεται, αντίστοιχα, και η ουσία των ερωτημάτων :

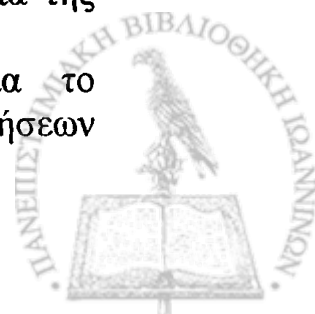
E11. Να συζητήσετε το απόσπασμα από το βιβλίο του Umberto Eco : “ Η Σημειολογία στην καθημερινή ζωή ”.

E18. Διαβάστε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης και συζητήστε σχετικά με τους στόχους στους οποίους μπορεί να αποβλέπει ένα μαθητικό έντυπο.

E47. Να διαβάσετε ένα λογοτεχνικό βιβλίο και να προσπαθήσετε να γράψετε μια κριτική.

Και στις ερωτήσεις αυτές φαίνεται ότι μπορεί να προκύψει πρόβλημα κατά την επεξεργασία τους από τους μαθητές, καθώς και πάλι δεν γίνεται εμφανής η ουσία του προβλήματος. Πρόκειται, συνήθως, για ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να σχολιάσουν, να συζητήσουν ή να δημιουργήσουν πράγματα, χωρίς, όμως, να τους δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις για το πως ακριβώς θα πρέπει να κινηθούν ή για το τι θα πρέπει ιδιαίτερα να προσέξουν κατά τη προετοιμασία της απάντησής τους.

Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται να συμβαίνει και για το χαρακτηριστικό της ορθότητας της δομής και του ύφους των ερωτήσεων



και των ασκήσεων του βιβλίου. Όπως, προέκυψε από την ανάλυση των στοιχείων μας, το 20 % των ερωτήσεων φαίνεται να μην διαθέτει το ποιοτικό αυτό χαρακτηριστικό που έγκειται στην ορθή, από όλες τις απόψεις, διατύπωση προκειμένου να γίνει απόλυτα σαφής ο τρόπος απάντησης και να αποφευχθούν, από τη μεριά των μαθητών, οι τυπικές απαντήσεις. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις που εντοπίσαμε :

E25. Ποιους από αυτούς τους λόγους που γοητεύουν τον αναγνώστη διαπιστώνεις στην πιο πάνω βιογραφία του Α. Σβάιτσερ; Τι νομίζεις ; Είναι μόνο γοητευτικό να ανακαλύπτεις το συνάνθρωπό σου ;

E60. Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν κάποιος, παρατηρώντας απλώς τον πίνακα περιεχομένων ενός βιβλίου, το οποίο δεν έχει διαβάσει, να υποθέσει το θέμα που πραγματεύεται ο συγγραφέας και τον τρόπο με τον οποίο το προσεγγίζει ;

E73. Πιστεύετε ότι η περιληπτική απόδοση του περιεχομένου ενός λογοτεχνικού / κινηματογραφικού/ θεατρικού έργου κτλ. είναι απαραίτητη στην κριτική παρουσίαση του αντίστοιχου έργου ;

E78. Να σχολιάσετε τη σημασία του παρακάτω μύθου.

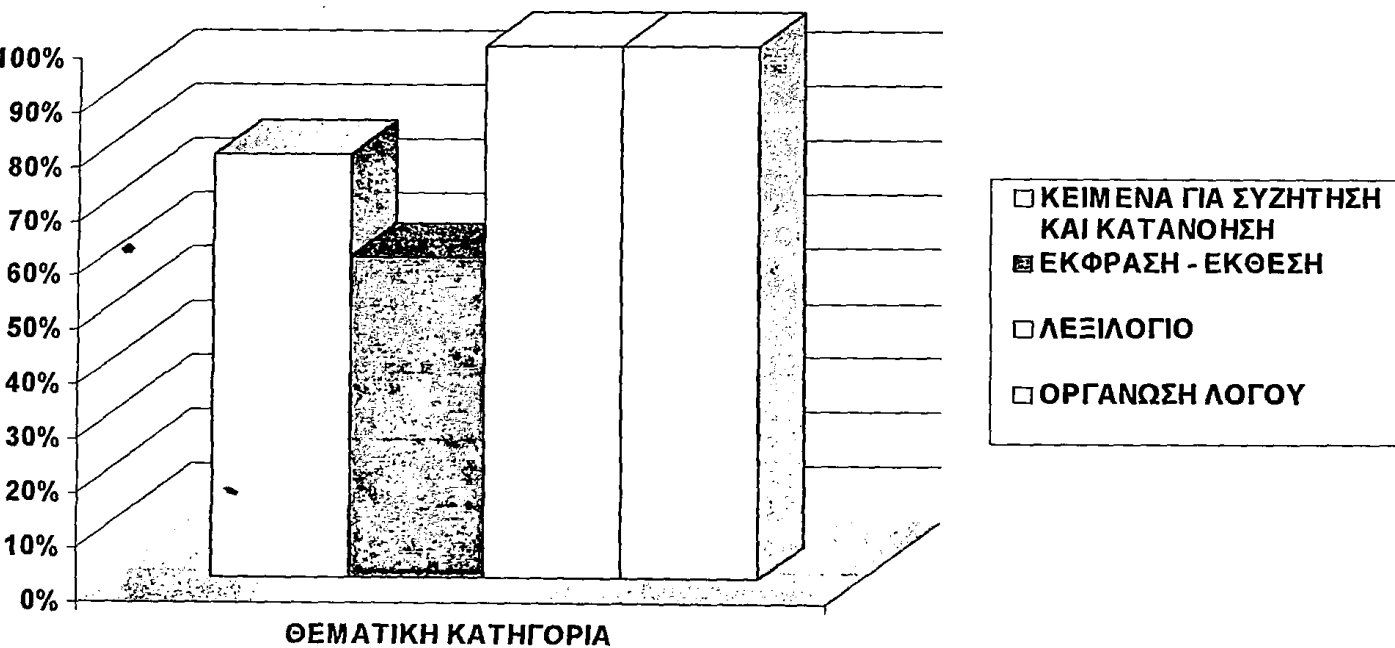
Οι ερωτήσεις αυτές είναι ενδεικτικές περιπτώσεις που δεν διαθέτουν το στοιχείο της ορθότητας στη δομή και στο ύφος. Πέρα από το γεγονός ότι ο τρόπος διατύπωσής τους δεν βοηθά στην αποσαφήνιση της ουσίας του προβλήματος ή του θέματος, ενδέχεται να οδηγήσουν τους μαθητές και σε τυπικές απαντήσεις ή σε απαντήσεις που μπορεί από τη μία μεριά, να αξιολογηθούν ως ορθές, από την άλλη όμως δεν θα μπορούν να θεωρηθούν και ως ενδεικτικές των πραγματικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών.

Για παράδειγμα, στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης **E 25.** («Είναι μόνο γοητευτικό να ανακαλύπτεις τον συνάνθρωπό σου ; ») ο τρόπος διατύπωσής της δεν κάνει ξεκάθαρο το τι ακριβώς ζητείται από τον μαθητή ως απάντηση (μια μονολεκτική απάντηση ή μια απάντηση τεκμηριωμένη ;) και, επιπλέον, ενδέχεται να οδηγήσει και σε τυχαία απάντηση ή κατευθυνόμενη, αφού ο τρόπος διατύπωσής της κατευθύνει περισσότερο προς την αρνητική απάντηση.

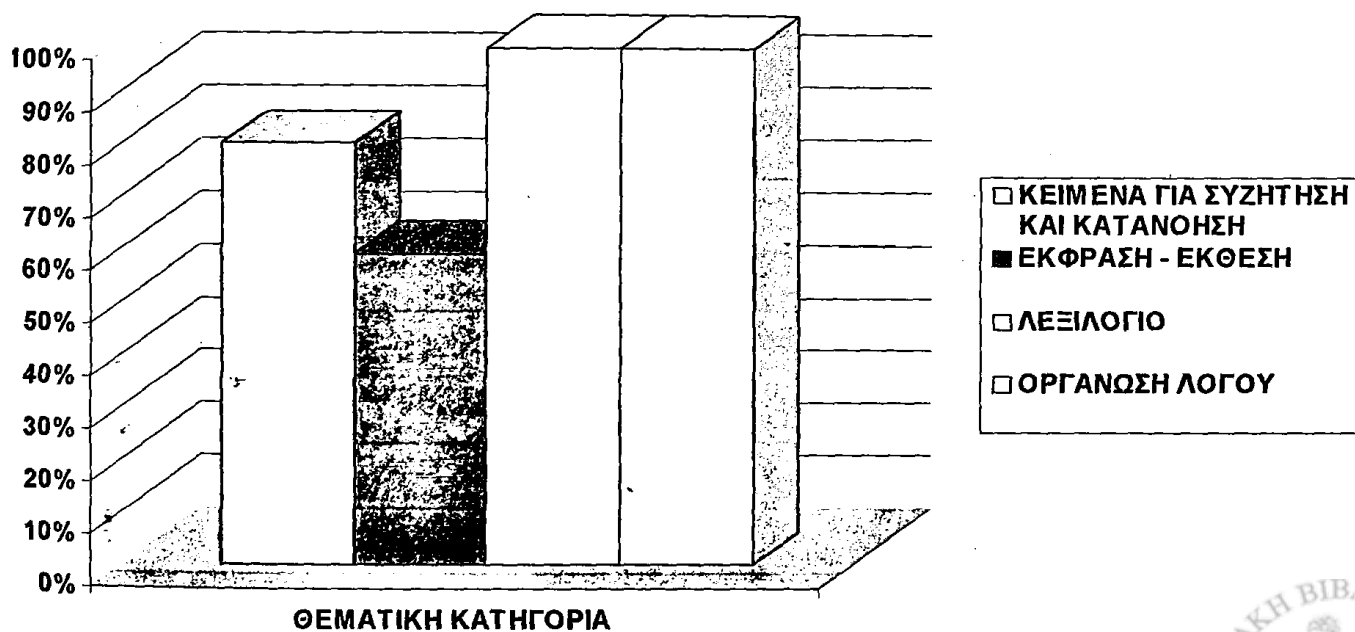
Τέλος, όπως προέκυψε από την ανάλυση των ερωτήσεων ανάλογα με την ιδιαίτερη Θεματική Κατηγορία στην οποία ανήκουν, και πάλι οι ερωτήσεις που εμφανίζονται να παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συντομίας και της ορθότητας της δομής και του ύφους, είναι της Θεματικής Κατηγορίας ερωτήσεις για «Έκφραση –Έκθεση» και ακολούθως της Θεματικής Κατηγορίας ερωτήσεις για «Συζήτηση και Κατανόηση Κειμένου». (Πίνακας 26. για την εμφάνιση του ποιοτικού χαρακτηριστικού της συντομίας των ερωτήσεων ανά Θεματική Κατηγορία και Πίνακας 27. για το αντίστοιχο της ορθότητας της δομής και του ύφους).



Πίνακας 26.



Πίνακας 27.



Αυτό που φαίνεται στις αυτές γραφικές παραστάσεις είναι ότι το χαρακτηριστικό της συντομίας δεν συναντάται, κυρίως, στις ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «Έκφραση – Έκθεση» σε ένα ποσοστό της τάξης του 40 % περίπου και στις ερωτήσεις της Θεματικής Κατηγορίας «Κείμενα για Συζήτηση και Κατανόηση» σε ένα ποσοστό της τάξης του 20 % περίπου. Ακριβώς, τα αντίστοιχα ποσοστά ισχύουν και για τις ερωτήσεις των συγκεκριμένων αυτών δύο Θεματικών Κατηγοριών που φαίνεται να μην διαθέτουν το χαρακτηριστικό της ορθότητας της δομής και του ύφους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα περισσότερα προβλήματα που προκύπτουν από τη διατύπωση των ερωτήσεων συγκεντρώνονται στις δύο μεγάλες Θεματικές Κατηγορίες ερωτήσεων του βιβλίου, στις Κατηγορίες, δηλαδή, όπου συγκεντρώνεται και ο μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων, ενώ στις ερωτήσεις του Λεξιλογίου και της Οργάνωσης του Λόγου δεν φαίνονται να παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα, ίσως γιατί στις δύο αυτές τελευταίες Κατηγορίες οι ασκήσεις αποβλέπουν στον έλεγχο πολύ συγκεκριμένων πληροφοριών (κανόνων, αρχών, μεθόδων) και για αυτό το λόγο, κατ' επέκταση, και η διατύπωσή τους να είναι περισσότερο προσεγμένη.

Τέλος, αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των ερωτήσεων του βιβλίου είναι ότι, συνήθως, οι ερωτήσεις που δεν διαθέτουν ένα από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά παρατηρείται να μην διαθέτουν και τα υπόλοιπα. Στις περισσότερες, δηλαδή, περιπτώσεις παρατηρήσαμε ότι οι ερωτήσεις είτε θα διαθέτουν το σύνολο των ποιοτικών χαρακτηριστικών της σαφήνειας, της πληρότητας, της συντομίας και της ορθότητας της δομής και του ύφους, είτε δεν θα διαθέτουν κανένα από αυτά.

Εξαιρέση αποτελεί το ποιοτικό χαρακτηριστικό της πολυμέρειας, καθώς το χαρακτηριστικό αυτό δεν σχετίζεται με τον τρόπο διατύπωσης μιας ερώτησης, αλλά αφορά το περιεχόμενό της και το αρνητικό στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση των ερωτήσεων του βιβλίου είναι ότι η πολυμέρεια δεν χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεων του βιβλίου, αλλά αντίθετα έχουν επιλεγεί, κυρίως, ερωτήσεις που δίνουν έμφαση σε ένα μόνο επίπεδο ικανοτήτων, κάθε φορά, και αυτό αφορά τις ερωτήσεις όλων των Θεματικών Κατηγοριών του βιβλίου.



8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να κάνει μια μελέτη των ερωτήσεων του βιβλίου της «Έκφρασης – Έκθεσης» της Β' Λυκείου. Μια μελέτη που να ξεκινά από την απλή παρατήρηση του είδους των ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί για να πλαισιώσουν το σχολικό βιβλίο, να περνά, στη συνέχεια, στη διερεύνηση των ουσιαστικών γνωστικών ικανοτήτων που ελέγχουν οι ερωτήσεις αυτές και να καταλήγει στην εξακρίβωση των χαρακτηριστικών τους προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν πρόκειται για ερωτήσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ως 'ποιοτικές' ή όχι.

• Τα στοιχεία που προέκυψαν μας οδήγησαν σε όχι και ιδιαίτερα θετικές διαπιστώσεις για το περιεχόμενο και το ύφος των ερωτήσεων. Τα συμπεράσματά μας, ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι διαμορφώθηκαν σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους που έχουν διατυπωθεί και προβλέπονται από την επίσημη Πολιτεία για το γλωσσικό μάθημα και σε σχέση με τα πλαίσια διδασκαλίας που έχουν τεθεί για το συγκεκριμένο μάθημα.

Ένα πρώτο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι δεν φαίνεται να εξυπηρετούνται από το περιεχόμενο των ερωτήσεων που έχουν ενταχθεί στο βιβλίο. Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος αναφέρονται στην ενίσχυση ικανοτήτων που ανήκουν στις «υψηλού» επιπέδου ικανότητες του γνωστικού πεδίου, σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom. Η άσκηση της αναλυτικής και αφαιρετικής σκέψης των μαθητών, η άσκηση των μαθητών στη παραγωγή προσωπικού έργου και η άσκηση της αξιολογικής κρίσης τους παραπέμπουν σε σύνθετες νοητικές διεργασίες και σε δημιουργική και απόλυτα ενεργή συμμετοχή τους στις διαδικασίες της μάθησης.

Η ανάλυση, όμως, του περιεχομένου των ερωτήσεων έδειξε ότι οι προβλέψεις για την ενίσχυση των ανωτέρων αυτών ικανοτήτων δεν επιτυγχάνονται ή δεν φαίνεται να διευκολύνονται από την επιλογή των συγκεκριμένων ασκήσεων. Οι ερωτήσεις, μάλλον, κινούνται και αντιστοιχούν σε επίπεδα ικανοτήτων που απέχουν πολύ από τις επιδιώξεις των συγγραφέων και συγκεντρώνονται, κυρίως, γύρω από την ενίσχυση και τον έλεγχο ικανοτήτων, όπως η γνώση και η κατανόηση.

Ακόμη και σε ερωτήσεις που προορίζονται για την άσκηση των μαθητών στην έκφραση και την έκθεση – προφορική ή γραπτή – των προσωπικών τους απόψεων και σκέψεων, το περιεχόμενο τους φαίνεται, τελικά, να αποσπά πληροφορίες για το βαθμό που οι μαθητές γνωρίζουν ή για το βαθμό που έχουν κατανοήσει ένα περιεχόμενο ή ένα υλικό από τη γνωστική περιοχή.

Έχουμε, ήδη αναφέρει, ότι μία από τις σημαντικότερες κατηγορίες που προσάπτονται στα σχολικά εγχειρίδια είναι η χαλαρή και η αποσπασματική σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτά και στις επιταγές



του Αναλυτικού Προγράμματος και ότι παρά τη ρητή αναφορά του Αναλυτικού Προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ικανότητα αυτή δεν φαίνεται να προωθείται από τα σχολικά εγχειρίδια. Τα στοιχεία, λοιπόν, που προέκυψαν από τη δική μας έρευνα δεν μπορούν να διαψεύσουν αυτή τη κατηγορία. Μάλλον έρχονται για να δικαιώσουν και να επιβεβαιώσουν αυτή τη κατηγορία, φέρνοντας στην επιφάνεια την έμμεση και μερική σχέση ενός μέρους του περιεχομένου ενός σχολικού βιβλίου, των ερωτήσεων, με τις προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος.

Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε είναι ότι δεν υπάρχει η ανάλογη πρόβλεψη για ένταξη των μαθητών σε διαδικασίες προσωπικής δημιουργίας και ουσιαστικής άσκησης και ενίσχυσης της κριτικής τους ικανότητας, καθώς οι ασκήσεις που είναι δυνατό να θέσουν σε λειτουργία τους μηχανισμούς σκέψης και κατ' επέκταση να οδηγήσουν σε έργα που θα βασίζονται στην ουσιαστικά προσωπική συμμετοχή, δημιουργικότητα και ενέργεια των μαθητών είναι ελάχιστες σε σχέδη με αυτές που παρακινούν τους μαθητές στη κατάθεση απλών γνώσεων ή στη παραγωγή έργου σε ανάλογα πλαίσια με αυτά που έχουν διδαχτεί.

Προκύπτει, δηλαδή, ότι η μαθησιακή διαδικασία, που προτείνεται μέσω των ερωτήσεων, ξεκινά από τον απλό εντοπισμό γνώσεων και φτάνει ως το επίπεδο της απλής εφαρμογής των γνώσεων αυτών, χωρίς αναγωγή τους σε άλλα πρωτότυπα επίπεδα και χωρίς τη δοκιμασία των μαθητών σε διαδικασίες δημιουργίας. Η απόκτηση, όμως, μηχανισμών που καταστούν ένα άτομο ικανό να κρίνει, να ξεχωρίζει, να επιλέγει, να συμφωνεί, να διαφωνεί, να διατυπώνει την άποψή του με επιχειρήματα συντελείται μόνο μέσα από την έκθεσή του σε καταστάσεις και σε πλαίσια επικοινωνίας διαφορετικά από αυτά που έχει μάθει, μόνο μέσω ασκήσεων σε καταστάσεις καινούργιες, σε καταστάσεις που θέτουν σε εγρήγορση όλους τους μηχανισμούς σκέψης, προκειμένου να τις αντιμετωπίσει και, δυστυχώς, στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο δεν εντοπίσαμε παρά ελάχιστες περιπτώσεις τέτοιων ασκήσεων.

Άρα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι και η δεύτερη σημαντική κατηγορία που προσάπτεται στα σχολικά εγχειρίδια και που αφορά τη δομή και τη λειτουργικότητα του περιεχομένου τους, φαίνεται να αγγίζει και το σχολικό εγχειρίδιο της έρευνάς μας και πιο συγκεκριμένα αγγίζει το περιεχόμενο των ερωτήσεων του. Τα σχολικά βιβλία επικρίνονται για το ότι δεν παρέχουν στους μαθητές τις ευκαιρίες εκείνες για να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης, δεν δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν οι μαθητές «μεταγνωστικές» ικανότητες, μέσω των οποίων να προωθείται η σκέψη τους στα ποικίλα θέματα του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα και έξω από τη τάξη.



Αυτός, ακριβώς, ο «μεταγνωστικός» ρόλος και η ιδιαίτερη λειτουργία των ερωτήσεων στην αναζήτηση της γνώσης δεν προκύπτει να επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις ερωτήσεις και τις ασκήσεις που έχουν επιλεγεί για να πλαισιώσουν το υπό έρευνα σχολικό βιβλίο. Άλλωστε, η παθητική απόκτηση της γνώσης και η απλή αναπαραγωγή της που ευνοούνται από τις ερωτήσεις και τις ασκήσεις του βιβλίου είναι ένα στοιχείο που έρχεται και σε αντίθεση με τη σύγχρονη αντίληψη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Σύμφωνα με αυτή, η διδασκαλία της γλώσσας είναι μια διαδικασία που έχει σκοπό να παρακινήσει το μαθητή να αναπτύξει προσωπικές στρατηγικές προσέγγισης της γνώσης και να κατανοήσει το γιατί, το πού και το πώς να χρησιμοποιεί ποιες στρατηγικές. Μία τέτοια αντίληψη μεταβάλλει το γλωσσικό μάθημα σε μια παραγωγική διαδικασία συνεχούς αναζήτησης, σε μια διαδικασία που απαιτεί τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών. Η επιλογή, όμως, του περιεχομένου των ερωτήσεων του υπό μελέτη σχολικού βιβλίου δεν φαίνεται να συμβαδίζει με αυτή την αντίληψη, παρά το γεγονός ότι η συγγραφή των βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος στηρίχθηκε σε αυτή τη διδακτική αρχή.

Θα επιθυμούσαμε, επομένως, να εντοπίζαμε στο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος περισσότερες ερωτήσεις και ασκήσεις που να ζητούν από τους μαθητές την έκφραση της προσωπικής τους άποψης, των σκέψεων και των συναισθημάτων τους και να τους θέτουν σε διαδικασίες δημιουργίας και όχι ερωτήσεις που ελέγχουν την απλή αποστήθιση και κατανόηση πληροφοριών. Και αυτό γιατί, σε πρώτο επίπεδο, έτσι περιγράφεται ο τελικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και σε δεύτερο επίπεδο, γιατί η ουσιαστική γνώση και η γνώση που αξίζει να αποκτάται είναι η γνώση που θα έχει χρησιμότητα και λειτουργία, όχι μόνο μέσα στα πλαίσια της σχολικής ζωής, αλλά και στη μετέπειτα σταδιοδρομία των μαθητών.

Από την άλλη μεριά, το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεων που αποδελτιώσαμε αφορά ερωτήσεις που ανήκουν στις λεγόμενες 'παραδοσιακού' τύπου ασκήσεις. Οι 'παραδοσιακού' τύπου ερωτήσεις είναι οι κατεξοχήν ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται στα γλωσσικά μαθήματα, καθώς σκοπός του μαθησιακού αυτού αντικειμένου είναι η άσκηση των μαθητών στο γραπτό λόγο και τη προφορική έκφραση.

Ωστόσο, θεωρούμε ότι σε κάποιες Ενότητες του βιβλίου και σε κάποια από τα οργανικά του μέρη, θα μπορούσαν να ενταχθούν ερωτήσεις από τα διάφορα είδη των λεγόμενων 'κλειστού' τύπου ερωτήσεων. Ακόμη και στην Ενότητα «Κείμενα για Συζήτηση και Κατανόηση» η ένταξη τέτοιων ερωτήσεων είναι εφικτή, σε περιπτώσεις που επιδιώκεται να ελεγχθεί ο βαθμός γνώσης ή κατανόησης ενός νέου γνωστικού περιεχομένου.



Γενικά, θα προτείνουμε τις ερωτήσεις ‘κλειστού’ τύπου σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις, όπου επιδιώκεται, κυρίως, ο εντοπισμός και η επισήμανση συγκεκριμένων πραγμάτων, για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, γιατί οι ερωτήσεις αυτές έχουν ένα χαρακτήρα παιχνιδιού και φαίνεται να προσελκύουν τους μαθητές και να μην τους αποθαρρύνουν. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις που θεωρούνται βασικά μέσα για τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης δέχονται μεγάλη κριτική, καθώς υστερούν σημαντικά – σε σύγκριση με σχολικά εγχειρίδια άλλων χωρών – στη πρόκληση ενδιαφέροντος και κατά συνέπεια της επιθυμίας του μαθητή για ενασχόληση με αυτές.

Ο δεύτερος λόγος, για τον οποίο θα προτείνουμε τις ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις, όπου αυτό είναι εφικτό είναι γιατί με τις ερωτήσεις αυτές είναι δυνατό να ελεγχθούν, παράλληλα, ικανότητες από διάφορα επίπεδα ικανοτήτων, άρα μπορούν να εξασφαλίσουν το ποιοτικό χαρακτηριστικό της πολυμέρειας.

Επιπλέον, τέτοιου τύπου ερωτήσεις φαίνεται να είναι απαραίτητες για το συγκεκριμένο μάθημα, αν λάβουμε υπόψη μας τα στενά χρονικά περιθώρια που προβλέπονται για τη διδασκαλία του. Βέβαια, δεν θα προτείνουμε σε καμία περίπτωση να ενταχθούν ‘κλειστού’ τύπου ερωτήσεις και ασκήσεις στην Ενότητα του βιβλίου «Έκφραση – Έκθεση», αφού η ιδιαίτερη λειτουργία του οργανικού αυτού μέρους είναι η άσκηση των μαθητών στη γραπτή και προφορική έκφραση. Ωστόσο, στις υπόλοιπες Ενότητες και κυρίως στις Ενότητες του Λεξιλογίου και της Οργάνωσης του Λόγου θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά μία ισορροπία ανάμεσα σε ‘κλειστού’ και ‘ανοιχτού’ τύπου ερωτήσεις. Μία ισορροπία που, από τη μία μεριά, θα επέτρεπε τις γρήγορες απαντήσεις από τη μεριά των μαθητών, άρα και την άμεση και αντικειμενική αξιολόγησή τους και, από την άλλη μεριά, θα επέτρεπε και την ένταξη των κανόνων και των αρχών στο συνεχή λόγο.

Τέλος, και όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων του βιβλίου, θεωρούμε ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι αυτό που προέκυψε από την έλλειψη του στοιχείου της πολυμέρειας. Με άλλα λόγια, έγινε εξαιρετικά εμφανής ο μονομερής χαρακτήρας των ερωτήσεων και, μάλιστα, αν προσθέσουμε εδώ και το σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε ότι υπάρχει μια σημαντική τάση για τον έλεγχο και την ενίσχυση συγκεκριμένων επιπέδων ικανοτήτων, δηλαδή, της γνώσης και της κατανόησης, τότε το στοιχείο της έλλειψης του χαρακτηριστικού της πολυμέρειας φαίνεται να παίρνει εξαιρετικά αρνητικές διαστάσεις.

Προβλήματα, όμως, φαίνεται να παρουσιάζονται και από την έλλειψη των υπολοίπων ποιοτικών χαρακτηριστικών σε αρκετές περιπτώσεις ερωτήσεων. Μπορεί, βέβαια, τα ποσοστά που προέκυψαν από την εμφάνιση ή από την έλλειψη των ποιοτικών χαρακτηριστικών της σαφήνειας, της συντομίας, της πληρότητας και της ορθότητας στη



δομή και το ύφος των ερωτήσεων να μην πλησιάζουν τα ποσοστά της έλλειψης του στοιχείου της πολυμέρειας, ωστόσο, δεν ήταν λίγες και οι περιπτώσεις των ερωτήσεων που ενδέχεται να δημιουργούν προβλήματα από τη διατύπωσή τους.

Εντοπίσαμε αρκετές περιπτώσεις ασκήσεων που θα τολμούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε ως 'πρόχειρα' κατασκευασμένες. Ερωτήσεις που δεν δηλώνουν τι ακριβώς ζητείται ως απάντηση από τους μαθητές, ποιες πτυχές του θέματος πρέπει να αναπτυχθούν, τι ακριβώς θα πρέπει να σχολιαστεί και από ποια πλευρά. Τέτοια προβλήματα, βέβαια, είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτικό, όταν οι ερωτήσεις αυτές υποβάλλονται κατά τη διαδικασία του μαθήματος. Ωστόσο, και αν λάβουμε υπόψη μας τη βαρύτητα που δίνεται στο γραπτό λόγο και ότι πολλές ερωτήσεις του βιβλίου δίνονται στους μαθητές για επεξεργασία στο σπίτι, τότε τα προβλήματα αυτά καλούνται οι ίδιοι οι μαθητές να τα αντιμετωπίσουν, ο κάθε ένας με τα προσωπικά του κριτήρια.

Άλλωστε, όπως έχουμε ήδη τονίσει, για να μπορέσουν οι μαθητές να αγγίξουν το επίπεδο σκέψης που απαιτούν οι ερωτήσεις πρέπει, καταρχήν, να συλλάβουν με ακρίβεια το περιεχόμενο της ερώτησης. Αποτελεσματική επικοινωνία υπάρχει από τη στιγμή που ο δέκτης (μαθητής) ερμηνεύει την ερώτηση όπως ακριβώς την εννοεί ο πομπός (σχολικό βιβλίο) και από τη στιγμή που ο μαθητής κατανοήσει και σημειώσει την αντίδραση που αναμένεται από την ερώτηση.

Εν κατακλείδι και αφού έγινε η επαφή με τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνά μας, θα λέγαμε ότι, ίσως, και να έφτασε η εποχή που θα πρέπει να επιχειρηθεί μια ανανέωση, αναθεώρηση ή αλλαγή του περιεχομένου των ερωτήσεων του βιβλίου, με γνώμονα τις σύγχρονες αρχές της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής.

Μην ξεχνάμε ότι το βιβλίο αυτής της σειράς υπάρχει και διδάσκεται με την ίδια μορφή για, περίπου, 20 ολόκληρα χρόνια, με το ίδιο περιεχόμενο και τις ίδιες ερωτήσεις. Πιστεύουμε ότι η προσπάθεια ανανέωσης του περιεχομένου των γλωσσικών βιβλίων που έγινε στις τάξεις του Γυμνασίου και σε κάποιες από τις τάξεις του Δημοτικού, τον τελευταίο χρόνο, θα πρέπει να βρει εφαρμογή και στις τάξεις του Λυκείου με ουσιαστικές αλλαγές και σύγχρονο υλικό. Μπορεί μέσα στα 20 αυτά χρόνια να φάνηκε ένα πνεύμα ανανέωσης με την ένταξη στο γλωσσικό μάθημα των τευχών «Γλωσσικές ασκήσεις» και «Θεματικοί Κύκλοι», ωστόσο η βάση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, που είναι το σχολικό εγχειρίδιο «Έκφραση – Έκθεση», εξακολουθεί να διδάσκεται, με ελάχιστες τροποποιήσεις, με τη μορφή που πρωτοκυκλοφόρησε.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.



ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : «ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ».

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : «Η ΕΙΔΗΣΗ»

E1. Να παρατηρήσετε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης και να τα κατατάξετε σε δύο κατηγορίες :

- α) σ' αυτά που απλώς ανακοινώνουν ένα γεγονός,
- β) σ' αυτά που συνδυάζουν την ανακοίνωση του γεγονότος με το σχόλιο.

Υστερα να επιλέξετε δύο αποσπάσματα της πρώτης κατηγορίας και να τα σχολιάσετε. Μπορείτε, αν θέλετε, να τροποποιήσετε τη διατύπωση του αποσπάσματος.

E2. Να παρουσιάσετε σε πέντε περίπου στίχους ένα αξιοσημείωτο γεγονός που αφορά το σχολείο σας, π.χ. κάποια δραστηριότητα των μαθητικών κοινοτήτων, κι ένα άλλο που αφορά την περιοχή σας, π.χ. την ίδρυση μιας βιβλιοθήκης. Να ξαναγράψετε ύστερα την είδηση προσθέτοντας και το σχόλιο.

E3. Να παρατηρήσετε τα παραδείγματα της διπλανής στήλης και να προσδιορίσετε το είδος του σχολίου (θαυμασμό, ενθάρρυνση, ευχαρίστηση, έκπληξη κ.τ.λ.) που εκφράζουν τα σημεία στίξης στην κάθε περίπτωση.

E4. Να αποδοθεί λεκτικά το σχόλιο που εκφράζουν τα σημεία στίξης στις παραπάνω φράσεις.

E5. Να γράψετε πέντε σύντομες ειδήσεις παρουσιάζοντας το σχολιό σας με τα κατάλληλα σημεία στίξης.

E6. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω να εργαστείτε σε ομάδες. Κάθε ομάδα να συγκεντρώσει αποκόμματα από διαφορετικές εφημερίδες που αφορούν την ίδια είδηση, να τα συγκρίνει και να γράψει τα συμπεράσματά της, για να τα παρουσιάσει στην τάξη.

E7. Να διαβάσετε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης και να απαντήσετε στις ερωτήσεις : Ποιες λέξεις ή φράσεις αποτελούν το σχόλιο που μεταφέρει ο δημοσιογράφος ; Με ποιους τρόπους δείχνει ότι πρόκειται για την γνώμη κάποιου άλλου; Σε τι αποβλέπει αυτή η τακτική του;

E8. Χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες εκφράσεις (π.χ. όπως ανακοίνωσε, όπως ανέφερε κ.τ.λ.) και τα στοιχεία στίξης που χρειάζονται, να ξαναγράψετε σε οκτώ περίπου στίχους μια αθλητική είδηση, την οποία υποτίθεται ότι σχολιάζει πρώτα ο προπονητής της νικήτριας ομάδας κι έπειτα ο προπονητής της ηττημένης.

E9. Να διαβάσετε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης, να εντοπίσετε τα σχόλια και να βρείτε ποιος σχολιάζει κάθε φορά. Σε ποια είδηση παρουσιάζεται το σχόλιο χωριστά από την ανακοίνωση του γεγονότος, κι επομένως είναι ευδιάκριτο, και σε ποια συμβαίνει το αντίθετο;

E10. Να γράψετε σε δύο παραγράφους μια είδηση για ένα σημαντικό πραγματικό ή φανταστικό γεγονός. Στην πρώτη παράγραφο να εκθέσετε το γεγονός και στην δεύτερη να παρουσιάσετε τα σχολιά σας γι' αυτό.



E11. Να συζητήσετε το απόσπασμα από το βιβλίο του Umberto Eco : “ Η Σημειολογία στην καθημερινή ζωή ”.

E12. Μπορείτε να πείτε τώρα γιατί οι δημοσιογράφοι ακολουθούν την τακτική αυτή ;

E13. Σκεφτείτε τους λόγους για τους οποίους διαβάζουν οι άνθρωποι την εφημερίδα.

E14. Αντλώντας από το δημοσιογραφικό κείμενο τα κατάλληλα στοιχεία ν’ απαντήσετε στις ερωτήσεις :

α. Με ποια σειρά εμφανίζονται τα τρία βασικά πρόσωπα που παίρνουν μέρος στα γεγονότα και ποια χαρακτηριστικά τους προβάλλονται στις διάφορες βαθμίδες στις οποίες αναπτύσσεται το θέμα ; Γιατί ο δημοσιογράφος ακολουθεί αυτή την τακτική στην παρουσίαση των προσώπων ;

β. Από τις τρεις βασικές πράξεις – γεγονότα ποια είναι η πιο σημαντική για τον δημοσιογράφο και ποιο στοιχείο της πράξης προβάλλεται ιδιαίτερα ; Να δικαιολογήσετε τις επιλογές του δημοσιογράφου.

γ. Ποια είναι η γνώμη (το σχόλιο) του δημοσιογράφου για το γεγονός και με ποιόν τρόπο την προβάλλει ;

δ. Νομίζετε ότι ο τίτλος της είδησης είναι πετυχημένος ; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

ε. Η είδηση βασίζεται στις πληροφορίες που άντλησε ο δημοσιογράφος με συνεντεύξεις από διάφορα πρόσωπα. Από ποια πρόσωπα φαίνεται ότι πήρε συνέντευξη ο δημοσιογράφος, σε ποια σημεία του κειμένου παρεμβάλλει αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων και ποιο σκοπό εξυπηρετεί αυτή η παρεμβολή ;

E15. Δοκιμάστε τώρα να ξαναγράψετε την είδηση για τον τυφλό, αξιολογώντας την και ερμηνεύοντάς την με διαφορετικό τρόπο.

E16. Να επιλέξετε δύο τίτλους και να γράψετε τις αντίστοιχες ειδήσεις.

E17. Να βασιστείτε στα στοιχεία που σας δίνει το διπλανό απόσπασμα ή στην δική σας εμπειρία και να γράψετε μια είδηση για κάποιο φαινόμενο ρατσισμού.

E18. Διαβάστε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης και συζητήστε σχετικά με τους στόχους στους οποίους μπορεί να αποβλέπει ένα μαθητικό έντυπο.

E19. Να χωριστείτε σε ομάδες των πέντε ή έξι ατόμων. Κάθε ομάδα να γράψει και να εικονογραφήσει μια είδηση για το σχολείο ή την περιοχή της, αφού πρώτα συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες από τα πρόσωπα που συμμετείχαν στα γεγονότα ή ήταν αυτόπτες μάρτυρες. Μια ομάδα να επιμεληθεί την παρουσίαση των ειδήσεων σ’ ένα μονοσέλιδο ή δισέλιδο φύλλο. Στην συνέχεια μπορείτε ν’ αλληλογραφήσετε με κάποιο άλλο σχολείο για ν’ ανταλλάξετε ταχυδρομικά τα φύλλα σας.

E20. Να παρατηρήσετε τους τίτλους μιας εφημερίδας, καθώς και αυτούς που ακολουθούν παρακάτω και να απαντήσετε στις ερωτήσεις:

α. Ποιες λέξεις παραλείπονται συνήθως από τον τίτλο ;

β. Τι παρατηρείτε σχετικά με τα ρήματα, τη σίξη, το ύφος την λογική και την ποιητική λειτουργία της γλώσσας ;

E21. Να συζητήσετε την λειτουργία των τίτλων και να τη συσχετίσετε με τις παρατηρήσεις που κάνατε.



E22. Συγκεντρώστε από εφημερίδες και περιοδικά τους κατάλληλους τίτλους για να συνθέσετε ένα χιουμοριστικό ποίημα. Μπορείτε να συμπεριλάβετε στη σύνθεση και τίτλους της δικής σας επινόησης.

E23. Επιλέξτε μια από τις ειδήσεις της διπλανής στήλης ή μια είδηση από τον τύπο που σας εντυπωσίασε και σας προβλημάτισε και σχολιάστε την. Υποθέστε ότι το κείμενό σας θα δημοσιευτεί στο σχολικό περιοδικό.

2^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΙΔΗ ».

E24. Διάβασε τη βιογραφία του Αλβέρτου Σβάιτσερ (βλ. Παράρτημα σ. 137) και επισήμανε:

- α) την πρόθεση του συγγραφέα να διδάξει.
- β) το αξιομνημόνευτο διδακτικό υλικό της.
- γ) το θαυμασμό του συγγραφέα προς τον βιογραφούμενο.

E25. Ποιους από αυτούς τους λόγους που γοητεύουν τον αναγνώστη διαπιστώνεις στην πιο πάνω βιογραφία του Α. Σβάιτσερ; Τι νομίζεις ; Είναι μόνο γοητευτικό να ανακαλύπτεις το συνάνθρωπό σου ;

E26. Διάβασε τα παρακάτω ποιήματα και σχολίασε τον τρόπο με τον οποίο βιογραφείται η ηρωίδα τους σε καθένα από αυτά.

E27. Να διαβάσεις και να σχολιάσεις τις απόψεις για την βιογραφία που έχουν διατυπωθεί από τον Ρέι Μονκ , βιογράφο του διάσημου φιλοσόφου Λούντβιχ Βιτγκενστάιν.

E28. Να μελετήσεις το βιογραφικό σημείωμα του Παπαδιαμάντη και να υπογραμμίσεις τα γεγονότα και τα σχόλια που σχετίζονται με τη ζωή και το έργο του βιογραφούμενου.

E29. Συγκρίνετε τώρα τα βιογραφικά σημείωματα (1) και (2) μεταξύ τους (ως προς τον τρόπο με τον οποίο αρχίζει το καθένα τους, ως προς τον τρόπο με τον οποίο τελειώνει το καθένα τους και γενικότερα ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν στο περιεχόμενο και στην δομή τους).

E30. Από την σύγκριση που έκανες πιο πάνω, διατύπωσε την άποψη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να γραφεί ένα βιογραφικό σημείωμα.

E31. Βασίσσου σε περισσότερες από μία πηγές και προσπάθησε να συνθέσεις το βιογραφικό σημείωμα ενός συγγραφέα της προτίμησής σου, ακολουθώντας στις γενικές του γραμμές το προηγούμενο διάγραμμα. Αξιοποίησε και το παρακάτω λεξιλόγιο.

E32. Να συγκρίνεις το αυτοβιογραφικό σημείωμα του Αλ. Παπαδιαμάντη με το βιογραφικό σημείωμα της σελ. 77 ως προς το είδος των πληροφοριών (καταγωγή, σπουδές, ασχολία, επάγγελμα κτλ.), το πλήθος, την οργάνωσή τους και τον τύπο του αφηγητή (συμμετέχει ή όχι στα γεγονότα).

E33. Σε ποια σημεία του αυτοβιογραφικού σημειώματος φαίνεται η θρησκευτικότητα του Παπαδιαμάντη ; Μπορείς να βρεις ποια άλλα στοιχεία από τη ζωή και το έργο του σχολιάζει έμμεσα ο συγγραφέας ; Στην εργασία σου αυτή θα σε βοηθήσουν και οι παρατηρήσεις του επιμελητή της έκδοσης.

E34. Να διαβάσεις το αυτοβιογραφικό σημείωμα του Ψυχάρη και να το συγκρίνεις με το αντίστοιχο του Παπαδιαμάντη, ως προς τη γλώσσα / το ύφος, το περιεχόμενο και την οργάνωση της ύλης. Σχολιάζει με διαφορετικό τρόπο ο κάθε συγγραφέας τη ζωή και το έργο του ; Να γράψεις με συντομία τα συμπεράσματά σου.



E35. Να διαβάσεις το σύντομο βιογραφικό σημείωμα που έγραψε η υποψήφια για μια υποτροφία και να βρεις ποια στοιχεία τονίζονται ιδιαίτερα.

E36. Να επιλέξεις μια από τις αγγελίες προσφοράς εργασίας που ακολουθούν και να γράψεις το κατάλληλο βιογραφικό σημείωμα. Έπειτα, με βάση τα στοιχεία του βιογραφικού, να γράψεις μια δική σου αγγελία για εύρεση εργασίας.

E37. Κοίταξε, τώρα, πώς μια ποιήτρια, η Κική Δημουλά, γράφει τη δική της 'αγγελία'. Σύγκρινε τη γλώσσα και το ύφος του ποιήματος με το αντίστοιχο των συνηθισμένων αγγελιών.

E38. Να μετασχηματίσεις το δεύτερο τμήμα του χειρογράφου με οδηγό την ανακοίνωση του ιστοριοδίφη. Θα σε βοηθήσουν και οι οδηγίες που ακολουθούν.

E39. Να διαβάσεις προσεκτικά τις συστατικές επιστολές που ακολουθούν και να τις χαρακτηρίσεις (θετική, μάλλον ουδέτερη, αρνητική, πολύ θερμή, συγκρατημένη, ψυχρή), αφού υπογραμμίσεις τις λέξεις ή τις φράσεις που υποδηλώνουν σε κάθε περίπτωση τη θέση του συντάκτη.

E40. Ακολουθώντας την παραπάνω σχηματική παράσταση, να γράψεις μια συστατική επιστολή στην οποία να φαίνεται καθαρά η θέση σου (θετική, αρνητική, ουδέτερη) απέναντι στον υποψήφιο.

E41. Διαλέξτε τη μια από τις δύο ασκήσεις που ακολουθούν και παρουσιάστε την στην τάξη αντισχεδιάζοντας :

α. Δύο μαθητές υποδύονται τους ρόλους ενός εργοδότη που προσφέρει εργασία και ενός υποψηφίου για τη θέση. Ο εργοδότης θέλει να μάθει για ποιους λόγους ο υποψήφιος επιθυμεί να καταλάβει τη συγκεκριμένη θέση και ποια είναι τα προσόντα του.

β. Ο διευθυντής μιας μεγάλης εταιρείας φαρμάκων έχει πάρει μια ιδιαίτερα επαινετική συστατική επιστολή για κάποιον ερευνητή επιστήμονα και τον περιμένει να έρθει για να αναλάβει υπηρεσία. Εμφανίζεται όμως ένας φοιτητής της Ιατρικής που φιλοδοξεί να προσληφθεί ως ιατρικός επισκέπτης στην εταιρεία. Δημιουργείται έτσι σύγχυση σχετικά με την ταυτότητα των δύο υποψηφίων.

3^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ».

E42. Δείτε τα κείμενα (1) και (2) που προέρχονται από οπισθόφυλλα βιβλίων. Δίνουν τις κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να του δημιουργήσουν την επιθυμία να διαβάσει ολόκληρο το βιβλίο ;

E43. Να εντοπίσετε τις πληροφορίες και τα σχόλια των βιβλιοπαρουσιάσεων που ακολουθούν. Συζητήστε την έκτασή τους. Θα τις θέλατε πιο εκτεταμένες ή πιο σύντομες ; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

E44. Υποθέστε ότι γράφετε μια βιβλιοπαρουσίαση, για να ενημερώσετε την τάξη σας σχετικά με ένα καινούριο βιβλίο που απέκτησε η βιβλιοθήκη του σχολείου.

E45. Συνήθως μια λογοτεχνική κριτική παρουσιάζει συνοπτικά την υπόθεση του έργου και τα κύρια πρόσωπα. Πώς ερμηνεύετε την απουσία αυτών των στοιχείων από την κριτική του Β. Βαρίκα ;

E46. Να εντοπίσετε τις αξιολογικές κρίσεις και να προσέξετε πώς τις τεκμηριώνει ο Βαρίκας στην κριτική του.



E47. Να διαβάσετε ένα λογοτεχνικό βιβλίο και να προσπαθήσετε να γράψετε μια κριτική.

E48. Προσπαθήστε να απλοποιήσετε το ύφος του κειμένου στην πρώτη παράγραφο, αλλάζοντας όπου χρειάζεται, τη σύνταξη και τη στίξη, π.χ.

E49. Επιχειρήστε τώρα να γράψετε μια παρουσίαση για την θεατρική παράσταση της 'Ειρήνης' από το Άρμα Θεάτρου. Να δώσετε τα βασικά στοιχεία της παράστασης (τίτλος έργου, συγγραφέας, χώρος, χρόνος) και στην συνέχεια κάποιες πληροφορίες για την υπόθεση του έργου και τους συντελεστές της παράστασης. Η παρουσίαση μπορεί να κλείσει με κάποια σύντομα σχόλια.

E50. Συζητήστε το κείμενο του Μ. Γλωρίτη. Συμφωνείτε με τους 'νεωτερισμούς' που εισάγονται σε παραστάσεις αρχαίου δράματος ; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

E51. Να διαβάσετε την κριτική του Κ. Γεωργουσόπουλου για το έργο του Ι. Καμπανέλλη 'Ο μπαμπάς ο πόλεμος' και να επισημάνετε τις λέξεις κι εκφράσεις με τις οποίες ο κριτικός εκφράζει την θετική του άποψη για την παράσταση και τους ηθοποιούς.

E52. Παρατηρήστε στις παρακάτω παρουσιάσεις και κριτικές :

α) τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το υλικό τους.

β) το λεξιλόγιο και το ύφος τους που είναι ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο γράφονται και το κοινό στο οποίο απευθύνονται.

γ) τη σύνταξη και τη στίξη.

E53. Να χωριστείτε σε ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά σας, και να συγκεντρώσετε από τον τύπο ή από βιβλία, κριτικά σημειώματα για διάφορους τομείς της τέχνης, όπως κινηματογράφο, μουσική, χορό, ζωγραφική, γλυπτική. Με βάση το υλικό σας να καταρτίσετε ένα ειδικό λεξιλόγιο, ανάλογο με το λεξιλόγιο της θεατρικής κριτικής που σας δόθηκε προηγουμένως.

4^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ - ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ - ΠΕΡΙΛΗΨΗ ».

E54. Ποια πλεονεκτήματα και ποια μειονεκτήματα παρουσιάζει σε σύγκριση με τις άλλες η μέθοδος των σημειώσεων και σε ποιες περιπτώσεις μας είναι χρήσιμη ; Ειδικότερα, πότε μας είναι χρήσιμη στη σχολική εργασία ;

E55. Διαβάστε το διπλανό κείμενο προσεκτικά και προσπαθήστε να εντοπίσετε το νοηματικό του κέντρο.

E56. Να συγκρίνετε τις σημειώσεις που κρατήσατε με αυτές που παραθέτουμε ενδεικτικά παρακάτω.

E57. Να συγκρίνετε τις σημειώσεις που σας δόθηκαν προηγουμένως με αυτές που ακολουθούν. Ποια κοινά σημεία και ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι τέσσερις παραλλαγές των σημειώσεων ; Από ποιους παράγοντες εξαρτάται κυρίως η μορφή των σημειώσεων ;

E58. Να χωριστείτε σε δύο ομάδες και να κρατήσετε σημειώσεις από κάποιο κείμενο σχολικού βιβλίου.

E59. Να εξετάσετε τον πίνακα των περιεχομένων ενός διδακτικού βιβλίου και να παρατηρήσετε τη σχέση του τίτλου κάθε κεφαλαίου με τους επί μέρους τίτλους και με το γενικό τίτλο ολόκληρου του βιβλίου.



E60. Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν κάποιος, παρατηρώντας απλώς τον πίνακα περιεχομένων ενός βιβλίου, το οποίο δεν έχει διαβάσει, να υποθέσει το θέμα που πραγματεύεται ο συγγραφέας και τον τρόπο με τον οποίο το προσεγγίζει ;

E61. Με βάση τις σημειώσεις σας μπορείτε να κάνετε το διάγραμμα ενός κειμένου. Διαβάστε προσεκτικά το διπλανό κείμενο και το διάγραμμά του, που δίνεται ενδεικτικά. Συζητήστε: ποια επιπλέον εργασία απαιτείται για να περάσετε από τις σημειώσεις στο διάγραμμα ενός κειμένου ; Ποια είναι γενικά η χρησιμότητα του διαγράμματος ;

E62. Αναζητήστε τη συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο συγγραφέας στο κείμενό του και σχηματίστε το διάγραμμά του.

E63. Επιλέξτε ένα από τα θέματα για συζήτηση και έκφραση / έκθεση και χρησιμοποιήστε το διάγραμμα στην προεργασία σας για την ανάπτυξη του θέματος. Μετά κάντε το διάγραμμα του κειμένου σας, για να διαπιστώσετε πώς τελικά οργανώθηκαν οι σκέψεις και τα επιχειρήματά σας.

E64. Να κρατήσετε σημειώσεις από το μάθημα της Ιστορίας κατά τη διάρκεια της παράδοσης και να τις συγκρίνετε μεταξύ σας, για να διαπιστώσετε, με τη βοήθεια του καθηγητή σας, αν καλύψατε τα κύρια σημεία.

E65. Να χωριστείτε σε ομάδες των 5 – 6 ατόμων και να κρατήσετε σημειώσεις από ένα άρθρο εφημερίδας ή περιοδικό που θα σας διαβάσει ο καθηγητής στην τάξη.

E66. Να κρατήσετε σημειώσεις από μία διάλεξη στην οποία παρευρίσκεστε ή την οποία παρακολουθείτε από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

E67. Να συγκρίνετε τις δύο περιλήψεις του ίδιου κειμένου και να παρατηρήσετε ποια στοιχεία παραλείπονται στη συνοπτική και με ποιο κριτήριο. Να συζητήσετε ακόμη, την επιλογή της σύνταξης και την χρήση στην περίληψη διαρθρωτικών και άλλων χαρακτηριστικών λέξεων, που να δείχνουν την οργάνωση του αρχικού κειμένου και τη συλλογιστική πορεία του συγγραφέα.

E68. Γράψτε μια εκτενή περίληψη του κειμένου ‘Κράτος και Νεοέλληνες’ με βάση το διάγραμμα του κειμένου.

E69. Να γράψετε δύο περιλήψεις του κειμένου ‘Τεχνική και εκπαίδευση’. Η πρώτη να βασίζεται στους πλαγιότιτλους των παραγράφων (100 περίπου λέξεις) και η δεύτερη να περιλαμβάνει και τις σημαντικές λεπτομέρειες της κάθε παραγράφου (300 περίπου λέξεις).

E70. Ποια είναι τα κύρια σημεία που επισημαίνονται στο εισαγωγικό σημείωμα αναφορικά με το αντίστοιχο κεφάλαιο της Ιστορίας της Β’ Λυκείου ;

E71. Δείτε στο βιβλίο τα περιεχόμενα του κεφαλαίου και εξετάστε πόσο τα καίρια σημεία του εισαγωγικού σημειώματος στοιχούν σε σημαντικά θέματα που εξετάζονται στο κεφάλαιο αυτό.

E72. Στην αρχή του κειμένου υπάρχει ένα ευδιάκριτο σχόλιο. Θεωρείτε ότι είναι μέρος της περίληψης ; Πώς δικαιολογείται η παρουσία του στο συγκεκριμένο σημείο ;

E73. Πιστεύετε ότι η περιληπτική απόδοση του περιεχομένου ενός λογοτεχνικού / κινηματογραφικού/ θεατρικού έργου κτλ. είναι απαραίτητη στην κριτική παρουσίαση του αντίστοιχου έργου ;



E74. Να δώσετε την περίληψη από ένα λογοτεχνικό έργο που διαβάσατε, από ένα θεατρικό / κινηματογραφικό έργο ή από μια τηλεοπτική σειρά που παρακολουθήσατε. Να ορίσετε εσείς το σκοπό για τον οποίο γράφετε την περίληψη και να προσαρμόσετε ανάλογα την έκταση της περίληψης και το λόγο σας.

E75. Να κρατήσετε σημειώσεις από μια τηλεοπτική συζήτηση και να παρουσιάσετε στην τάξη αυτά που ακούσατε.

E76. Να εργαστείτε ανάλογα, για να αποδώσετε γραπτά αυτή τη φορά, το περιεχόμενο της συζήτησης από μια συνέλευση μαθητικής κοινότητας.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : «ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗ – ΕΚΘΕΣΗ».

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « Η ΕΙΔΗΣΗ »

E77. Να σχολιάσετε το δημοσιογραφικό ορισμό της είδησης και να προσπαθήσετε να βρείτε ανάλογα παραδείγματα.

E78. Να σχολιάσετε τη σημασία του παρακάτω μύθου.

E79. Με βάση τον ορισμό και τη δημοσιογραφική είδηση, που ακολουθεί, να συζητήσετε το φαινόμενο της παραπληροφόρησης και να γράψετε μια σχετική είδηση με αυτό : Ποιοι παράγοντες συνήθως το προκαλούν και ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειές του ; Γιατί ο κόσμος παρασύρεται μερικές φορές από την παραπληροφόρηση ;

E80. Ποιες συνέπειες μπορεί να έχει στις προσωπικές μας σχέσεις η διάδοση μιας φήμης που αφορά την ιδιωτική μας ζωή ;

E81. Ποια στάση νομίζετε ότι πρέπει να διαμορφώνουμε ως δέκτες των πληροφοριών αυτών και ποια ευθύνη πιστεύετε ότι έχουμε ως πομποί ;

E82. « Η δημοσιογραφία είναι εκπληκτικό και τρομακτικό προνόμιο » . Με ποια επιχειρήματα υποστηρίζει την άποψη αυτή η Ο. Φαλάτσι στο απόσπασμα που παρατίθεται ; Να συζητήσετε τη σχέση της δημοσιογραφίας με την ιστορία.

E83. Να αναλύσετε και να συζητήσετε τις αρχές της δημοσιογραφίας.

E84. Να διαβάσετε τα κείμενα της διπλανής στήλης και να απαντήσετε στις ερωτήσεις :

α) Τι είναι Τύπος και γιατί ονομάστηκε τέταρτη εξουσία ;

β) Ποιες είναι οι άλλες τρεις εξουσίες ;

γ) Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η διάκριση των εξουσιών ; Ποιοι παράγοντες καθόρισαν την εξέλιξη του Τύπου από το 1500 μ. Χ. ως τις μέρες μας ; Ποιες είναι οι επιδράσεις του Τύπου στην κοινή γνώμη ; Πότε οι επιδράσεις αυτές είναι θετικές και πότε αρνητικές ;

E85. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη ότι ο Τύπος μπορεί να στηρίζει το δημοκρατικό πολίτευμα ; Υποστηρίξτε τη θέση σας με τα κατάλληλα επιχειρήματα και, εφόσον συμφωνείτε, δείξτε με ποιες προϋποθέσεις μπορεί ο Τύπος να παίξει αυτό το ρόλο.



E86. Να παρουσιάσεις το περιοδικό που διαβάζεις συνήθως, περιγράφοντας αναλυτικά την εμφάνισή του και τα περιεχόμενά του. Να ασκήσεις κριτική στο περιοδικό επισημαίνοντας τα θετικά και τα αρνητικά του σημεία.

E87. Με βάση την παραπάνω γραπτή εργασία να κάνεις ένα δελτίο με τα στοιχεία του περιοδικού, δηλαδή να γράψεις τον τίτλο, τη συχνότητα της έκδοσης, την τιμή και τον χαρακτηρισμό του περιοδικού ανάλογα με την ύλη του ή το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ο χαρακτηρισμός αυτός συνήθως αναγράφεται στο εξώφυλλο ή στην πρώτη σελίδα του περιοδικού.

E88. Να συγκεντρώσετε τέλος όλα τα δελτία και να κάνετε στατιστική, για να διαπιστώσετε ποια είναι τα πιο δημοφιλή περιοδικά στην τάξη.

E89. Εργαστείτε σε ομάδες και καταγράψτε τα πιο αξιόλογα κατά την κρίση σας περιοδικά που θα βρείτε σε ένα κεντρικό βιβλιοπωλείο ή σε μια βιβλιοθήκη. Η καταγραφή να γίνει σε δελτία παρόμοια με τα προηγούμενα.

E90. Ταξινομήστε ύστερα τα δελτία με δύο τρόπους : Πρώτα ανάλογα με την ύλη τους (με ποικίλη ύλη που αφορούν τις τέχνες κ.τ.λ.) και ύστερα ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνονται (αν αφορούν όλο τον κόσμο, ορισμένο φύλο κ.τ.λ.).

E91. Να παρατηρήσετε και να συγκρίνετε τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στα διάφορα περιοδικά σε σχέση με τα περιεχόμενά τους και το κοινό στο οποίο απευθύνονται.

E92. Να συζητήσετε για τα περιοδικά που απευθύνονται στους νέους : Τι εμφάνιση και τι περιεχόμενο έχουν ; Σας ικανοποιούν απόλυτα ; Ποια ενδιαφέροντά σας δεν καλύπτουν ;

E93. Πώς θα θέλατε ένα περιοδικό που απευθύνεται στους νέους ; Αναφερθείτε στην εμφάνισή του, στο είδος, στην ποιότητα και στην οργάνωση της ύλης του.

E94. Εργαστείτε σε ομάδες, για να συγκρίνετε την ειδησεογραφία μιας ημέρας όπως δίνεται από τον τύπο, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση. Παρατηρήστε πώς επιδρά το επικοινωνιακό μέσο / κανάλι στο μήνυμα και συνδυάστε τις παρατηρήσεις σας με όσα γνωρίζετε για τα στοιχεία της ομιλίας και για τις διαφορές προφορικού – γραπτού λόγου. Συνθέστε ένα κείμενο με τα συμπεράσματά σας και παρουσιάστε το στην τάξη.

E95. Να συγκρίνετε τα κυριότερα ΜΜΕ και να εντοπίσετε τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του καθενός.

E96. Να αναπτύξετε την άποψή σας με επιχειρήματα : Η τηλεόραση συμβάλλει στη διάδοση του βιβλίου ή αντίθετα οδηγεί στον παραγκωνισμό του ;

E97. Να συζητήσετε τα υπέρ και τα κατά των «ακουστικών εκδόσεων». Πρόκειται για μαγνητοφωνήσεις λογοτεχνικών έργων που κυκλοφορούν με τη μορφή δίσκου ή κασέτας ;

E98. Ποια είναι η γνώμη του συγγραφέα στο απόσπασμα για τη σχέση της τηλεόρασης με την εξουσία και με ποιο επιχειρήμα την τεκμηριώνει ;

E99. Να συζητήσετε το θέμα : « Υποστηρίζεται ότι με την ανάπτυξη των ΜΜΕ, η πολιτιστική ταυτότητα μιας αναπτυσσόμενης χώρας κινδυνεύει από την πολιτιστική κυριαρχία των αναπτυγμένων χωρών. »

E100. Πιστεύετε ότι τα ΜΜΕ, μπορούν να συμβάλουν στην αλληλοκατανόηση και στον αλληλοσεβασμό των ατόμων, των λαών, των ομάδων και των λαών ;



E101. Διαβάστε το απόσπασμα της διπλανής στήλης και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν : Ποιος είναι ο καινούργιος ρόλος που καλείται να παίξει ο δάσκαλος στην εποχή μας, κατά την οποία οι νέοι δέχονται έναν καταγισμό πληροφοριών από τα ΜΜΕ.; Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κατάλληλα εφόδια με τα οποία είναι ανάγκη να εξοπλιστεί η νέα γενιά για την καλύτερη χρήση των μέσων αυτών ;

E102. Συζητήστε την άποψη για την επίδραση των ΜΜΕ. στον προσωπικό λόγο.

E103. Παρακολουθήστε ένα ραδιοφωνικό ή τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων προσέχοντας ιδιαίτερα την γλώσσα (σύνταξη, λεξιλόγιο, ύφος) που χρησιμοποιείται. Καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας και συζητήστε τις στην τάξη.

E104. Νομίζετε ότι τα μέσα πληροφόρησης μπορούν να λειτουργήσουν και ως μέσα επικοινωνίας ;

E105. Διαβάστε τα παρακάτω αποσπάσματα από έρευνα του Πανεπιστημίου Αθηνών σχετικά με τα « ριάλιτι σόου». Ποια είναι η δική σας γνώμη για αυτό το είδος των εκπομπών ;

E106. Επιλέξτε μια από τις παρακάτω ασκήσεις :

α) Ένας τηλεθεατής γράφει μια συγχαρητήρια επιστολή προς τους υπεύθυνους της εκπομπής.

β) Ένας τηλεθεατής γράφει μια επιστολή διαμαρτυρίας για τα ριάλιτι σόου. Η επιστολή απευθύνεται προς το Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης.

E107. Διαβάστε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης και συζητήστε σχετικά με το ρόλο που μπορούν να παίζουν τα ΜΜΕ στην περίπτωση ενός πολέμου, όταν μεταβάλλονται σε όργανα προπαγάνδας.

E108. Διαβάστε τα παρακάτω αποσπάσματα και συζητήστε την άποψη ότι το Ίντερνετ αποτελεί μια νέα μορφή επικοινωνίας. Σε τι διαφέρει το Ίντερνετ από τα άλλα ΜΜΕ ; Ποια πλεονεκτήματα παρουσιάζει ;

2^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΙΔΗ ».

E109. Να διαβάσεις και να συζητήσεις τα παρακάτω εδάφια του άρθρου 23 από την *‘Παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων’ (10 / 12 / 1948)*.

E110. Με ποια κριτήρια συνήθως επιλέγει κάποιος ένα επάγγελμα ; Ανάλογα με τις προσωπικές του ανάγκες, με την κοινωνική αναγνώριση που μπορεί να του προσφέρει το επάγγελμα ή με τα χρήματα που θα του αποφέρει ; Με ποια κριτήρια θα επέλεγες, εσύ προσωπικά, το μελλοντικό σου επάγγελμα ;

E111. Διάβασε στη διπλανή στήλη τα αποσπάσματα από άρθρο εφημερίδας και σχολίασε το θέμα και τα συμπεράσματα της έρευνας του Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος.

E112. Να συζητήσετε την άποψη του συγγραφέα που ακολουθεί και να διατυπώσετε τις δικές σας σκέψεις για το θέμα.

E113. Η οικιακή εργασία της γυναίκας θεωρείται συνήθως ως αυτονόητη προσφορά και δεν αναγνωρίζεται από όλους η αξία της. Πιστεύεις ότι θ’ άλλαζε η κατάσταση, εάν η γυναίκα αμειβόταν από την πολιτεία ή εάν υπήρχε δίκαιη κατανομή της οικιακής εργασίας σε όλα τα μέλη της οικογένειας ;



E114. Δικαιολογείς την ύπαρξη 'καθαρά' γυναικείων και αντρικών επαγγελμάτων ; Να στηρίξεις τις απόψεις σου με επιχειρήματα.

E115. Να σχολιάσεις τις απόψεις του διπλανού παραθέματος και να γράψεις τις δικές σου σκέψεις για το θέμα.

E116. Να διαβάσεις και να συζητήσεις και τις απόψεις του διπλανού κειμένου σχετικά με την ανάγκη εξειδίκευσης, συνεχούς κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων. Παρατήρησε και τους σχετικούς πίνακες που ακολουθούν στις χρωματιστές σελίδες.

E117. Νομίζεις ότι η ανεργία είναι ένας από τους παράγοντες που προκαλούν την αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων ; Να τεκμηριώσεις την άποψή σου με παραδείγματα. Μπορείς να προτείνεις κάποια μέτρα για την θεραπεία του προβλήματος ;

E118. Να δημιουργήσεις από τα θέματα της διπλανής στήλης μια ιστορία. Πρόσεξε, ώστε η αφήγησή σου να μην ξεπερνάει τις 250-300 λέξεις.

✓ Ένας απόφοιτος Λυκείου δεν μπορεί να βρει εργασία.

✓ Ένας οικογενειάρχης απολύεται από την εργασία του.

✓ Ένας μεσήλικας αναγκάζεται να παραιτηθεί, γιατί η επιχείρηση όπου δουλεύει κάνει περικοπές στο εργατικό δυναμικό.

E119. Ένας γονιός προσπαθεί να πείσει το γιο ή την κόρη του να μην ακολουθήσει κάποιο επάγγελμα. Παρουσίασε το στην τάξη.

E120. Μερικοί μαθητές να υποδυθούν έναν επαγγελματία (επιστήμονα, εργάτη κ.τ.λ.) και να επιχειρηματολογήσουν, περίπου 5 λεπτά ο καθένας, για την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματος που υποτίθεται ότι ασκούν. Η τάξη, ως ακροατήριο, θα αποφασίσει τελικά ποια επιχειρηματολογία ήταν πειστικότερη και γιατί.

E121. Να απευθυνθείτε σε ανθρώπους του οικογενειακού και κοινωνικού σας περιβάλλοντος και να ρωτήσετε τι σημαίνει γι' αυτούς η εργασία που κάνουν ή έκαναν στο παρελθόν. Να συγκεντρώσετε τις απαντήσεις τους και να προσπαθήσετε να καταλήξετε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τη σημασία της εργασίας στη ζωή του ανθρώπου.

E122. Δοκίμασε να χαρακτηρίσεις

α.) ένα γνωστό σου πρόσωπο, στηρίζοντας τις παρατηρήσεις σου σε συγκεκριμένα γεγονότα της ζωής του που αποκαλύπτουν το χαρακτήρα του. (Να υποθέσεις ότι ο χαρακτηρισμός αυτός γίνεται σ' ένα φιλικό γράμμα).

β.) ένα επώνυμο πρόσωπο που τα ημερολόγια ή τα απομνημονεύματά του σου προκάλεσαν ζωντανό ενδιαφέρον. (Στην περίπτωση αυτή να υποθέσεις ότι ο χαρακτηρισμός σου πρόκειται να δημοσιευτεί στο περιοδικό του σχολείου σου).

E123. Ένωσες ποτέ ανεπιθύμητος σε μια ομάδα ή σε μια συντροφιά ανθρώπων, μόνο και μόνο επειδή σε διέκρινε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό; Πώς αντέδρασες; Έφτασες ποτέ σε λανθασμένο συμπέρασμα για κάποιον, επειδή τον έκρινες μόνο από την εμφάνισή του;

E124. Ποιοι λόγοι μάς οδηγούν σε στερεότυπες αντιλήψεις και πώς μπορούμε ν' αντισταθούμε σε αυτές ; Να συγκεντρώσετε και άλλα παραδείγματα και να ελέγξετε σε ποιο βαθμό είστε δέσμιοι αυτών των στερεότυπων αντιλήψεων.

E125. Να συζητήσετε τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας που πραγματοποιήθηκε πριν από 20 περίπου χρόνια.



E126. Τι τρόπο συμπεριφοράς περιμένουν ή δεν περιμένουν, ανάλογα με το φύλο σου, οι άλλοι από εσένα και σε ποιο βαθμό αυτές οι προσδοκίες των άλλων επηρεάζουν τη δική σου στάση;

E127. Με βάση τα κείμενα 1 και 2 που σχολιάζουν το ρατσισμό να συζητήσετε τα εξής θέματα:

α. Αν δέχετε ότι ο ρατσισμός είναι μια στάση και μια θεωρία πολύ παλιά, να αναφέρετε συγκεκριμένα ιστορικά παραδείγματα και να εξετάσετε πως συνδέεται σε κάθε περίπτωση η εμφάνισή του με τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες της εποχής.

β. Να αναφέρετε παραδείγματα κοινωνικού ρατσισμού και να αναζητήσετε τις αιτίες που τον προκαλούν σε κάθε περίπτωση. Αναρωτηθείτε για ποιους λόγους είμαστε συνήθως αδρανείς και αδιάφοροι στις περιπτώσεις αυτές, ενώ γνωρίζουμε ότι με τη στάση μας προσβάλλουμε μερικές φορές την ανθρώπινη προσωπικότητα.

3^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ».

E128. Να σχολιάσετε και να συζητήσετε τις απόψεις για την τέχνη που αναφέρονται στα διπλανά αποσπάσματα. Εάν συμφωνείτε με αυτές, να φέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα από την εμπειρία σας.

E129. Να σχολιάσετε και να αναπτύξετε γραπτά την άποψη : *Η τέχνη κάνει τον άνθρωπο...*

E130. Ποια είναι η άποψη του Σεφέρη για το δόγμα «η τέχνη για την τέχνη» και πώς τη δικαιολογεί;

E131. Πώς αντιλαμβάνεται ο Σεφέρης τα «καλά» έργα τέχνης και τη σχέση τους με την εποχή τους;

E132. Στο ερώτημα ποιος είναι ο σκοπός της τέχνης έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφορες απαντήσεις, μερικές φορές μάλιστα διαμετρικά αντίθετες. Διαβάστε τα αποσπάσματα 1, 2, 3 και 4 και διατυπώστε τις δικές σας απόψεις.

E133. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς τις έννοιες «ενεργητικός θεατής / ακροατής» και «ουσηματική εξοκείωση» με τα δημιουργήματα της τέχνης που αναφέρονται στο διπλανό απόσπασμα;

E134. Σ' ένα γράμμα, που απευθύνεται σε κάποιον φίλο σας, περιγράψτε τα συναισθήματά σας όταν ακούτε μουσική.

E135. Υποστηρίξτε με τα κατάλληλα επιχειρήματα την πρότασή σας να αποκτήσει το σχολείο σας καθηγητή Μουσικών. Υποθέστε ότι το κείμενό σας απευθύνεται στις αρμόδιες αρχές και επομένως είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσετε το ανάλογο «επίσημο» ύφος.

E136. Πώς αντιλαμβάνεστε την άποψη του Σαρτρ : «... έργο του κριτικού.....»;

E137. Ποιος είναι ο ρόλος του κριτικού και ποια είναι η σχέση του με το δημιουργό και με το έργο τέχνης, σύμφωνα με τις απόψεις του Τ. Σινόπουλου;

E138. Να συζητήσετε τη σχέση κριτικού – δημιουργού.

E139. Διαβάστε το απόσπασμα από τις ημερολογιακές σημειώσεις του Γ. Μπεράτη για το «Πλατύ ποτάμι» και το «Οδοιπορικό του '43». Γιατί ο συγγραφέας αισθάνεται τόσο πολύ



κουρασμένος ; Ποια είναι κατά τη γνώμη του, η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στον καλλιτέχνη και στον κριτικό ;

E140. Στο απόσπασμα του Μ. Αυγέρη να επισημάνετε τις απόψεις του συγγραφέα για την κριτική. Τι εννοεί με τη φράση « η κριτική δεν μπορεί ... » ; Ποιος είναι ο ρόλος των αρχών, στις οποίες πρέπει να βασίζεται η κριτική ;

E141. Υποστηρίζεται ότι ο κριτικός ασκεί κοινωνικό ρόλο. Πώς αντιλαμβάνεστε τον κοινωνικό ρόλο του κριτικού ; Ποιες αρετές νομίζετε ότι πρέπει να τον διακρίνουν στην περίπτωση αυτή ; Να εκθέσετε γραπτά τις απόψεις σας.

E142. Να συζητήσετε την άποψη του Κ. Θ. Δημαρά που ακολουθεί.

E143. Να χωριστείτε σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα να επισημάνει τα 'υπέρ' της αξιολόγησης, η δεύτερη τα 'κατά' και η τρίτη και τα 'υπέρ' και τα 'κατά'. Η διαδικασία δεν πρέπει να ξεπεράσει τα 10'. Στη συνέχεια, εκπρόσωποι των δύο πρώτων ομάδων θα εκθέσουν τα επιχειρήματά τους (ο κάθε ομιλητής έχει στη διάθεσή του 3' περίπου και, αν θέλει, μπορεί να δευτερολογήσει). Η τρίτη ομάδα θα αξιολογήσει τα επιχειρήματα των δύο ομάδων και θα προσπαθήσει να συνθέσει τις δύο αντίθετες απόψεις. Με βάση την τελική σύνθεση των απόψεων ο κάθε μαθητής θα αναπτύξει γραπτά το θέμα.

E144. Να εφαρμόσετε τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης σ' ένα κείμενο που γράψατε πρόσφατα. Κάθε μαθητής να γράψει μια κριτική για το δικό του κείμενο και μια για το κείμενο ενός συμμαθητή του.

E145. Να γράψετε μια κριτική για το σύστημα αξιολόγησης που ισχύει σήμερα στην εκπαίδευση. Έπειτα να διατυπώσετε προτάσεις για τη βελτίωσή τους, ώστε η αξιολόγηση πράγματι να ανατροφοδοτεί το έργο του εκπαιδευτικού και να οδηγεί τους μαθητές στην αυτοαξιολόγηση και στην αυτογνωσία.

E146. Η κριτική που ασκούμε στους άλλους μπορεί να έχει θετικά αλλά και εντελώς αρνητικά αποτελέσματα. Να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την άσκηση εποικοδομητικής κριτικής ;

E147. Πόσο εύκολα δεχόμαστε την κριτική των άλλων ; Ποιοι λόγοι μας εμποδίζουν να τη δεχτούμε ; Πώς μπορούμε να ασκήσουμε τον εαυτό μας ώστε να δέχεται την καλοπροαίρετη κριτική ;

E148. Πώς αντιλαμβάνεστε την κριτική σκέψη και για ποιους λόγους είναι σημαντική η καλλιέργειά της ;

E149. Να διατυπώσετε τις δικές σας προτάσεις, για να εφαρμοστεί με επιτυχία το προηγούμενο άρθρο του νόμου για την εκπαίδευση.

E150. Αν συμφωνείτε με την παραπάνω άποψη, να φέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα και να τη στηρίζετε με τα κατάλληλα επιχειρήματα.

E151. Πού μπορεί να οδηγήσει η έλλειψη της αυτοκριτικής και πού η κατάχρησή της ;

E152. Να αναλύσετε την παρακάτω άποψη και να εκφράσετε τις δικές σας σκέψεις.

E153. Υποθέστε ότι είστε μέλος του 5μελούς συμβουλίου της τάξης και κάνετε απολογισμό / αυτοκριτική για τα «πεπραγμένα» της σχολικής χρονιάς.



E154. Υποθέστε ότι βρίσκεστε ανάμεσα σε πρόσωπα του οικογενειακού ή φιλικού σας περιβάλλοντος και κάνετε την αυτοκριτική σας για μια πράξη σας που είχε σοβαρές συνέπειες.

E155. Με βάση τις δραματοποιήσεις που έγιναν, να ασκήσετε την αυτοκριτική σας ή με ένα γραπτό απολογισμό σας των «πεπραγμένων» σας ή με ένα γράμμα σας που απευθύνετε σε κάποιο αγαπητό σας πρόσωπο. Εννοείτε ότι σε κάθε περίπτωση θα χρησιμοποιήσετε το κατάλληλο ύφος και την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία.

4^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΛΗΨΗ ».

E156. Μπορείτε να συσχετίσετε αυτή την ικανότητα των Σπαρτιατών με όσα γνωρίζετε γενικότερα για τα ήθη τους και τον τρόπο της ζωής τους ;

E157. Σε ποιες περιστάσεις της καθημερινής ζωής μας είναι απαραίτητη η λακωνικότητα και πότε αντίθετα επιβάλλεται η αναλυτική έκφραση στον προφορικό ή στον γραπτό λόγο ;

E158. Αν δέχετε ότι η λακωνικότητα είναι αρετή και ότι το 'λακωνίζειν εστί φιλοσοφείν', προσπαθήστε να το υποστηρίξετε με τα κατάλληλα επιχειρήματα.

E159. Νομίζετε ότι η λακωνικότητα είναι συνήθως συνάρτηση της εσωστρέφειας και ότι αποτελεί φραγμό στην ανθρώπινη επικοινωνία ;

E160. Με βάση τα αποσπάσματα της διτλανής στήλης, να συζητήσετε σχετικά με τα αίτια του φαινομένου της εκτεταμένης χρήσης των αρκτικόλεξων, τις επιπτώσεις του στη δομή της γλώσσας και γενικότερα στην ανθρώπινη επικοινωνία.

E161. Να οργανώσετε μια συζήτηση για το λακωνικό λόγο, τα πλεονεκτήματά του και τις περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται . Καθώς παίρνετε μέρος στη συζήτηση, να κρατάτε σημειώσεις, για να απαντήσετε στα επιχειρήματα των συνομιλητών σας. Μπορείτε, πριν από τη συζήτηση, να συμβουλευτείτε το διτλανό κείμενο.

E162. Να συζητήσετε διάφορες πλευρές του θέματος, όπως :

α. η πίεση του χρόνου στην εργασία.

β. η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και οι ανθρώπινες σχέσεις

γ. η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και η ψυχαγωγία

δ. η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και η ποιότητα ζωής.

ε. μελλοντικές προοπτικές για τον ελεύθερο χρόνο και την αξιοποίησή του.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ».

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « Η ΕΙΔΗΣΗ ».

E163.. Στις φράσεις της διτλανής στήλης να προσδιορίσετε τις σημασίες των λέξεων : γεγονός και σχόλιο.

E164. Να συνδυάσετε τις λέξεις με τα κατάλληλα επίθετα..



- E165. Να κατατάξετε κλιμακωτά από τα ασθενέστερα στα ισχυρότερα τα συνώνυμα της διπλανής στήλης.
- E166. Να βρείτε τα αντώνυμα των παρακάτω λέξεων.....
- E167. Να αντιστοιχίσετε τις δύο στήλες.....
- E168. Να επιλέξετε τις κατάλληλες λέξεις από τα παρακάτω λεξιλόγια και να συμπληρώσετε τα κενά των αντίστοιχων παραγράφων.....
- E169. Να βρείτε τα αντώνυμα των παρακάτω λέξεων.....
- E170. Να σχηματίσετε φράσεις με τα ονοματικά σύνολα της διπλανής στήλης.
- E171. Να βρείτε τα συνώνυμα των λέξεων και φράσεων.....
- E172. Να συμπληρώσετε τα κενά επιλέγοντας ένα από τα παρακάτω ρήματα για την κάθε φράση.....
- E173. Να βρείτε ένα ή περισσότερα ουσιαστικά που συνδυάζονται με τα επίθετα της διπλανής στήλης κυριολεκτικά ή μεταφορικά και να σχηματίσετε φράσεις.....
- E174. Να γράψετε ένα σύντομο διάλογο, που γίνεται σε ένα εστιατόριο ανάμεσα σε ένα βιαστικό πελάτη και στο σερβιτόρο, χρησιμοποιώντας όσες περισσότερες λέξεις και φράσεις μπορείτε από το παρακάτω λεξιλόγιο. Αν ο διάλόγός σας καταλήγει σε κάποιο επεισόδιο που μπορεί να αποτελέσει μια είδηση για εφημερίδα, να γράψετε την είδηση.
- E175. Οι λέξεις και οι φράσεις που ακολουθούν συνηθίζονται στη γλώσσα των δημοσιογράφων. Μπορείτε να πείτε τι σημαίνουν και σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται;

2^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΙΔΗ ».

- E176. Να δημιουργήσεις λέξεις με πρώτο ή δεύτερο συνθετικό τα ουσιαστικά 'βίος' και 'έργο'.
- E177. Να συγκεντρώσεις τα επίθετα με τα οποία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε θετικά ή αρνητικά το ύφος του συγγραφέα (π.χ. απλό, άτονο κ.τ.λ.).
- E178. Προσπάθησε τώρα να προσδιορίσεις τη σημασία τους σχηματίζοντας σύντομες φράσεις.
- E179. Να διακρίνεις τις σημασίες των παρακάτω λέξεων.....
- E180. Να αντικαταστήσεις τις λέξεις / φράσεις που έχουν τυπωθεί με έντονα στοιχεία. Όπου χρειάζεται, χρησιμοποίησε και το λεξικό.
- E181. Αντικατάστησε τα εκφωνήματα που ακολουθούν με άλλα ισοδύναμα.....
- E182. Γράψε μια επιστολή σε ένα φίλο σου, για να τον ενημερώσεις σχετικά με ένα επώνυμο πρόσωπο της περιοχής σου, το οποίο δεν σε αφήνει αδιάφορο, αλλά σε φορτίζει ψυχικά, δηλώνοντας και αιτιολογώντας τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα που σου δημιουργεί.



E183. Γράψε για το ίδιο πρόσωπο ένα βιογραφικό σημείωμα. Τη φορά αυτή όμως φρόντισε να απαλλαγείς από τη συναισθηματική σου φόρτιση. Παράθεσε και σύνθεσε τα βιογραφικά του στοιχεία, όσο πιο αντικειμενικά μπορείς, αφού σκοπός σου είναι να δημοσιεύσεις το σημείωμα αυτό σε ένα λεύκωμα- αφιέρωμα στις προσωπικότητες της περιοχής σου.

E184. Να σχηματίσετε ομάδες των 5-6 ατόμων και η κάθε ομάδα να υποβάλλει το ερωτηματολόγιο, που σας δίνεται παρακάτω βοηθητικά, σε ένα άτομο με διαφορετική κοινωνική προέλευση και επαγγελματική απασχόληση. Στις απαντήσεις του αυτές θα στηρίζετε ύστερα τις γλωσσικές σας παρατηρήσεις, για να διαπιστώσετε τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιεί. Στην εργασία αυτή θα σας διευκολύνει η χρήση μαγνητοφώνου.

E185. Το λεξιλόγιο της διπλανής στήλης περιλαμβάνει λέξεις και φράσεις θετικές και αρνητικές για ένα συνιστώμενο πρόσωπο. Να υπογραμμίσεις όσες έχουν αρνητική φόρτιση.....

E186. Να συμπληρώσεις τα κενά των συστατικών επιστολών που ακολουθούν, επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις / φράσεις από το προηγούμενο λεξιλόγιο.....

E187. Στον καθημερινό μας λόγο χαρακτηρίζουμε συχνά ένα άτομο με μια παροιμιακή φράση. Με ποια επίθετα θα αποδίδατε τις παροιμιακές φράσεις της διπλανής στήλης, αν τις χρησιμοποιούσατε σε συστατικές επιστολές που απαιτούν επίσημο ύφος ;

E188. Να επιλέξεις τρία επίθετα από το λεξιλόγιο της συστατικής επιστολής και να αποδώσεις σε λίγες φράσεις ή σε 1-2 παραγράφους τα κυριότερα γνωρίσματα του χαρακτήρα που περιγράφουν.

E189. Μερικά επίθετα του προηγούμενου λεξιλογίου ταιριάζουν σε ένα ή περισσότερα επαγγέλματα. Σχημάτισε με τα επίθετα αυτά φράσεις για να δείξεις τη σχέση τους με τα επαγγέλματα.

E190. Να υποθέσεις ότι είσαι εργοδότης και γράφεις μια συστατική επιστολή. Αφορά κάποιον που ενδιαφέρεται για μια από τις προσφερόμενες θέσεις στις αγγελίες που είδαμε προηγουμένως. Θα επισημαίνονται τα προσόντα και οι αρετές του υποψηφίου για τη θέση. Θεώρησε ότι ο παραλήπτης είναι άγνωστος σε σένα. Να αξιοποιήσεις το λεξιλόγιο της συστατικής επιστολής.

E191. Να γράφεις τώρα ένα γράμμα σ' έναν φίλο σου, στο οποίο θα του συστήνεις το ίδιο πρόσωπο για την ίδια θέση.

3^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ».

E192. Κρατήστε σε δελτία ή στον Η / Υ σημειώσεις για ένα βιβλίο που διαβάσατε.

E193. Να διαβάσετε τα αποσπάσματα από κριτική σχολικού εγχειριδίου και να επισημάνετε τα θέματα με τα οποία ασχολείται η κριτικός.

E194. Να γράψετε μια βιβλιοκριτική για ένα σχολικό εγχειρίδιο. Φροντίστε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας με τα κατάλληλα επιχειρήματα.

E195. Να βρείτε ρηματικές φράσεις που να έχουν παρόμοιο νόημα με την φράση : καταγίνομαι με τις καλές τέχνες.

E196. Συμπληρώστε τη στήλη Β με τα αντώνυμα των παρακάτω λέξεων.....



- E197. Να βρείτε συνώνυμα των λέξεων που ακολουθούν.....
- E198. Προσπαθήστε να δώσετε την ιδιαίτερη σημασία των λέξεων που ακολουθούν.....
- E199. Για τις παρακάτω ξενικές λέξεις να βρείτε την αντίστοιχη ελληνική.....
- E200. Να γράψετε μια παράγραφο για το έργο κάποιου καλλιτέχνη τον οποίο θαυμάζετε, αξιοποιώντας, αν είναι δυνατόν, τις λέξεις του λεξιλογίου και των ασκήσεων.
- E201. Να αντιστοιχίσετε τα είδη θεάτρου με τους ορισμούς τους και να προσθέσετε όσα άλλα είδη γνωρίζετε.
- E202. Να παρατηρήσετε την πολυσημία των παρακάτω λέξεων. Να προσδιορίσετε τη σημασία τους σε κάθε φράση και να τις αντικαταστήσετε, όπου μπορείτε, με συνώνυμες λέξεις / εκφράσεις.....
- E203. Να αφηγηθείτε τις εντυπώσεις σας από μια παράσταση που είδατε και να τις γράψετε σε ένα φίλο σας που βρίσκεται σε άλλη πόλη.
- E204. Να ετοιμάσετε την κριτική μιας παράστασης για μια τοπική εφημερίδα. Μπορείτε να αξιοποιήσετε το λεξιλόγιο που ακολουθεί.
- E205. Μετά το τέλος μιας παράστασης δύο θεατές λογομαχούν εκφράζοντας αντίθετες απόψεις για την παράσταση.
- E206. Να γράψετε μια θετική ή αρνητική κριτική για ένα δίσκο που κυκλοφόρησε πρόσφατα.
- E207. Να κάνετε το ίδιο για μια κινηματογραφική ταινία ή μια έκθεση ζωγραφικής.
- E208. Να επιλέξετε μια κριτική ενός κινηματογραφικού έργου, βιβλίου, δίσκου, κ.τ.λ., για το αντικείμενο της οποίας έχετε προσωπική άποψη και να κάνετε μια κριτική στην κριτική που διαβάσατε.
- E209. Χρησιμοποιήστε μερικά από τα παρακάτω επίθετα σε συνδυασμό με τα κατάλληλα ουσιαστικά, για να χαρακτηρίσετε με λίγες φράσεις ένα άτομο.
- E210. Να αντικαταστήσετε τις ρηματικές φράσεις που υπογραμμίζονται με άλλες ισοδύναμες / συνώνυμες φράσεις ή ρήματα.
- E211. Σας δίνονται μερικές από τις θετικές ιδιότητες που μπορεί να έχει μια κριτική. Να βρείτε τις αντίστοιχες αρνητικές.
- E212. Να συμπληρώσετε τα κενά με το κατάλληλο ουσιαστικό.....
- E213. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο (150-200 λέξεων) για τη σημασία της αυτοκριτικής, του αυτοελέγχου, της αυτογνωσίας, αξιοποιώντας το παρακάτω λεξιλόγιο.....



**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ
ΛΟΓΟΥ ».**

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « Η ΕΙΔΗΣΗ ».

E214. Να ξαναγράψετε την είδηση που προηγείται, τοποθετώντας στο συνταγματικό άξονα πρώτο το ονοματικό σύνολο (ΟΣ) που αποτελεί το υποκείμενο της πρότασης και ύστερα το ρηματικό σύνολο (ΡΣ). Παρατηρείτε καμία αλλαγή στο νόημα ; Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί ο δημοσιογράφος προέταξε το ρηματικό σύνολο στη σύνταξη της προηγούμενης είδησης ;

E215. Να διαβάσετε προσεκτικά τα παρακάτω αποσπάσματα από ειδήσεις και να τα ξαναγράψετε μεταθέτοντας, ανάλογα με την περίπτωση που θέλετε να υπογραμμίσετε, τα λεκτικά σύνολα πάνω στον συνταγματικό άξονα. Να δικαιολογήσετε τη σύνταξή σας.

E216. Να γράψετε έξι σύντομες ειδήσεις αρχίζοντας κάθε φορά την περίοδο με το πιο ενδιαφέρον στοιχείο της είδησης.

E217. Να ξαναγράψετε την πρόταση μετατρέποντας την παθητική σύνταξη σε ενεργητική και να πείτε :

- α) ποια αλλαγή παρατηρείτε στο νόημα και
- β) γιατί ο δημοσιογράφος προτίμησε την παθητική σύνταξη.

E218. Να σχηματίσετε έξι περιόδους σε παθητική σύνταξη.

E219. Διαβάστε την είδηση και εντοπίστε τους ονοματικούς προσδιορισμούς.

E220. Στα ζευγάρια ειδήσεων (Α, Β) που ακολουθούν ποια παραλλαγή θα προτιμούσατε και γιατί ;

E221. Να ξαναγράψετε τα αποσπάσματα των ειδήσεων χρησιμοποιώντας, στη θέση των επιθέτων που σχολιάζουν το γεγονός, ουσιαστικά και ρήματα, που παρέχουν στον αναγνώστη πιο συγκεκριμένες και αντικειμενικές πληροφορίες.

E222. Να διαβάσετε ξανά την είδηση για τον τυφλό που έπεσε στη θάλασσα και να εντοπίσετε τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποίησε ο δημοσιογράφος, για να προσδιορίσει χρονικά τα γεγονότα.

E223. Να διαβάσετε το απόσπασμα και να πείτε :

- α) ποιο από τα διακριτικά στοιχεία της είδησης αναλύει ο συγγραφέας,
- β) ποια είναι η θεματική περίοδος και ποια η περίοδος κατακλείδα της παραγράφου και
- γ) με ποιον τρόπο ο συγγραφέας αναπτύσσει τη θεματική περίοδο.

E224. Να αναπτύξετε με παραδείγματα σε μια παράγραφο ένα από τα διακριτικά στοιχεία της είδησης.

E225. Να αναπτύξετε με παραδείγματα την παρακάτω θέση σε μια παράγραφο.....

E226. Να αναπτύξετε με παραδείγματα από την εμπειρία σας ή από την ιστορία την εξής θεματική φράση.....



E227. Να αναπτύξετε σε μια παράγραφο μια από τις εξής θέσεις, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ιστορικά παραδείγματα.....

E228. Να διαβάσετε το κείμενο και να πείτε: Πώς εξηγείτε τη χρήση τόσων πολλών παραδειγμάτων στο συγκεκριμένο κείμενο ; Σε τι αποβλέπει γενικά η χρήση πολλών παραδειγμάτων ;

2^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΙΔΗ ».

E229. Διάβασε τη διπλανή παράγραφο και φρόντισε να επισημάνεις :

- α) τη θεματική περίοδο,
- β) τις λεπτομέρειες / σχόλια και
- γ) την πρόταση κατακλείδα.

E230. Ποιο είναι το περιεχόμενο και ποιο το θεματικό κέντρο της παραγράφου που διάβασες;

E231. Διάβασε τις παραγράφους που ακολουθούν και εντόπισε σε καθεμιά τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες / σχόλια και την περίοδο – κατακλείδα, εφόσον υπάρχει.

E232. Ανάλυσε δομικά την παράγραφο της διπλανής στήλης και σημείωσε σε τι μοιάζει με τις προηγούμενες και σε τι διαφέρει από αυτές ως προς το συγκριτικό / αντιθετικό τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το υλικό της.

E233. Να γράψετε δύο παραγράφους χρησιμοποιώντας στην καθεμιά τον έναν από τους δύο τρόπους σύγκρισης, αφού διαλέξετε κάποιο από τα εξής θέματα.....

E234. Να συμπληρώσετε τα κενά στις προτάσεις που ακολουθούν με έναν από τους συνδέσμους που είδατε παραπάνω.

E235. Να βρεις στο κείμενο της διπλανής στήλης :

- α) τις νοηματικές ενότητες που συνδέονται αντιθετικά.
- β) τα ζεύγη των εννοιών που αντιτίθενται μεταξύ τους και
- γ) τις λέξεις ολόκληρου του κειμένου που, ενώ δεν είναι αντιθετικοί σύνδεσμοι, δηλώνουν την αντίθεση ανάμεσα στα ζεύγη των εννοιών.

E236. Να επιλέξεις ένα από τα επόμενα ζεύγη και να παρουσιάσεις τον κάθε όρο της σύγκρισης χωριστά σε μια παράγραφο, συνδέοντας τις παραγράφους αντιθετικά μεταξύ τους. Έπειτα να παρουσιάσεις σε ένα ευρύτερο κείμενο όποιο από τα ζεύγη αυτά προτιμάς.

3^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ».

E237. Προσπαθήστε να εντοπίσετε τις αναφορικές προτάσεις στην κριτική του Β. Βαρίκα και να τις διακρίνετε σε ονοματικές και επιρρηματικές.

E238. Γράψτε τρία παραδείγματα στα οποία οι αναφορικές προτάσεις την πρώτη φορά να είναι προσδιοριστικές και τη δεύτερη παραθετικές.

E239. Προσπαθήστε να ξεχωρίσετε στη κριτική του Β. Βαρίκα μερικές προσδιοριστικές και μερικές παραθετικές προτάσεις.



E240. Να συμπληρώσετε τα κενά των προτάσεων με τις αναφορικές αντωνυμίες ή και με τα αναφορικά επιρρήματα που λείπουν.

E241. Να διαβάσετε τους ορισμούς και να επισημάνετε την οριστέα έννοια, το γένος και την ειδοποιό διαφορά της, δηλαδή τα χαρακτηριστικά γνώρισμά της που τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες έννοιες οι οποίες ανήκουν στο ίδιο γένος.

E242. Δείτε πάλι τους προηγούμενους ορισμούς και προσδιορίστε τους (αναλυτικοί ή συνθετικοί).

E243. Να διαβάσετε τη διπλανή παράγραφο, που αναπτύσσεται με ορισμό, να επισημάνετε τα μέρη της και να παρατηρήσετε τη σχέση των μερών αυτών.

E244. Να διαβάσετε προσεκτικά το διπλανό κείμενο και να εντοπίσετε :

• α) ποια είναι η οριστέα έννοια, το γένος και η ειδοποιός διαφορά.
β) σε ποιο σημείο σταματά ο πρωτοβάθμιος ορισμός, ποιοι άλλοι όροι αποσαφηνίζονται και για ποιο λόγο.

γ) σε ποια σημεία του κειμένου υπάρχει παθητική σύνταξη. Να την αντικαταστήσετε με ενεργητική και να πείτε ποιες αλλαγές παρατηρείτε στο ύφος του κειμένου. Για ποιο λόγο νομίζετε ότι ο συγγραφέας προτίμησε την παθητική σύνταξη;

δ) ποια ρηματικά πρόσωπα χρησιμοποιούνται. Να δικαιολογήσετε τη χρήση τους κάθε φορά.

E245. Να συσχετίσετε τις παρατηρήσεις σας για τη σύνταξη και τα ρηματικά πρόσωπα με το είδος του κειμένου, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα επιστημονικό κείμενο που ορίζει μια έννοια.

E246. Διαβάστε το κείμενο του Μ. Ανδρόνικου. Δικαιολογείται η άποψή του ότι η γραμματική εξήγηση δεν είναι αρκετή για να κατανοήσει κανείς πλήρως το περιεχόμενο της έννοιας «κριτικός» ;

E247. Να επιλέξετε μία από τις παρακάτω έννοιες και να την αναπτύξετε σε μία ή περισσότερες παραγράφους.

E248. Να συγκρίνετε στη συνέχεια τους ορισμούς που έχουν δοθεί από διάφορους συμμαθητές σας για την ίδια έννοια.

E249. Σε τι νομίζετε ότι αποσκοπεί η διαίρεση μιας έννοιας και γιατί συνδέεται με τον ορισμό ;

E250. Να διαβάσετε τη διπλανή παράγραφο και να παρατηρήσετε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η διαίρεση : σε ποιο μέρος της παραγράφου δίνεται η πρωτοβάθμια διαίρεση ; Σε ποιο αναπτύσσονται τα είδη της διαίρεσης ;

E251. Να διαβάσετε το διπλανό κείμενο και να εντοπίσετε τη διαιρετέα έννοια, τη διαιρετική βάση και τα είδη / μέλη της διαίρεσης. Πώς οργανώνεται η διαίρεση σ' αυτό το εκτεταμένο κείμενο ;

4^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΛΗΨΗ ».

E252. Ποια διαφορά παρατηρείτε στο ύφος του κειμένου μετά τη μετατροπή της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική ;



E253. Μπορείτε να πείτε γιατί χρησιμοποιείτε ορισμένες φορές η παθητική σύνταξη στις περιλήψεις ;

E254. Τι είδους σύνταξη (ενεργητική ή παθητική) χρησιμοποιήσατε στις περιλήψεις που γράψατε ως τώρα ; Μπορείτε να δικαιολογήσετε γιατί επιλέξατε τη μία ή την άλλη σύνταξη ;

E255. Προσπαθήστε να μετατρέψετε σε κάποιες περιλήψεις σας την ενεργητική σε παθητική σύνταξη ή το αντίθετο. Τι παρατηρείτε στο ύφος του κειμένου ; Ποια μορφή νομίζετε ότι είναι προτιμότερη στις συγκεκριμένες περιλήψεις ;



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.



ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ.

**1. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ
ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ».**



ΕΙΔΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ.	ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΤΟΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΝΑΙ/ΟΧΙ.	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ	ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ
-----------------	------------------------	-----------------------	---------------------------	----------------------------------	-----------------------	------------

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

E1	1					
E2			1			
E3				1		
E4	1					
E5			1			
E6	1					
E7	1					
E8			1			
E9	1					
E10			1			
E11	1					
E12	1					
E13	1					
E14	1					
E15	1					
E16	1					
E17	1					
E18	1					
E19	1					
E20	1					
E21	1					
E22	1					
E23	1					
E24	1					
E25	1					
E26	1					
E27	1					
E28			1			
E29	1					
E30	1					
E31	1					
E32	1					
E33	1					
E34	1					
E35						
E36	1					
E37	1					
E38	1					
E39	1			1		
E40	1					
E41	1					
E42	1					
E43	1					
E44	1					
E45	1					
E46	1					
E47	1					



E48	1						
E49	1						
E50	1						
E51				1			
E52				1			
E53	1						
E54	1						
E55				1			
E56	1						
E57	1						
E58	1						
E59	1						
E60	1						
E61	1						
E62			1				
E63			1				
E64			1				
E65			1				
E66			1				
E67	1						
E68	1						
E69			1				
E70			1				
E71	1						
E72	1						
E73	1						
E74	1						
E75			1				
E76	1						
ΣΥΝΟΛΟ	58	13	5	0	0	0	0
ΠΟΣΟΣΤΟ	76%	17%	7%	0%	0%	0%	0%



**2. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗ –
ΕΚΘΕΣΗ ».**



ΕΔΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΤΟΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΝΑΙ/ΟΧΙ.	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ
---------------	------------------------	-----------------------	---------------------------	---------------------------	-----------------------	------------

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

E77		1				
E78		1				
E79		1				
E80		1				
E81		1				
E82		1				
E83		1				
E84		1				
E85		1				
E86		1				
E87			1			
E88			1			
E89			1			
E90			1			
E91		1				
E92		1				
E93		1				
E94		1				
E95		1				
E96		1				
E97		1				
E98		1				
E99		1				
E100		1				
E101		1				
E102		1				
E103		1				
E104		1				
E105		1				
E106		1				
E107		1				
E108		1				
E109		1				
E110		1				
E111		1				
E112		1				
E113		1				
E114		1				
E115		1				
E116		1				
E117		1				
E118			1			
E119		1				
E120			1			
E121		1				
E122		1				
E123		1				
E124		1				
E125		1				
E126		1				
E127		1				



E 128	1					
E 129	1					
E 130	1					
E 131	1					
E 132	1					
E 133	1					
E 134	1					
E 135	1					
E 136	1					
E 137	1					
E 138	1					
E 139	1					
E 140	1					
E 141	1					
E 142	1					
E 143	1					
E 144	1					
E 145	1					
E 146	1					
E 147	1					
E 148	1					
E 149	1					
E 150	1					
E 151	1					
E 152	1					
E 153	1					
E 154	1					
E 155	1					
E 156	1					
E 157	1					
E 158	1					
E 159	1					
E 160	1					
E 161	1					
E 162	1					
ΣΥΝΟΛΟ	80	6	0	0	0	0
ΠΟΣΟΣΤΟ	93%	7%	0%	0%	0%	0%



3. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ».



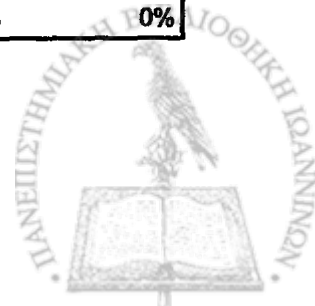
ΕΙΔΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΤΟΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΝΑΙ/ΟΧΙ.	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.						
E 163		1				
E 164						1
E 165				1		
E 166				1		
E 167						1
E 168				1		
E 169				1		
E 170		1				
E 171				1		
E 172				1		
E 173		1				
E 174		1				
E 175	1					
E 176				1		
E 177				1		
E 178		1				
E 179		1				
E 180				1		
E 181				1		
E 182		1				
E 183		1				
E 184	1					
E 185				1		
E 186				1		
E 187				1		
E 188		1				
E 189		1				
E 190		1				
E 191		1				
E 192		1				
E 193				1		
E 194		1				
E 195				1		
E 196				1		
E 197				1		
E 198		1				
E 199				1		
E 200		1				
E 201						1
E 202		1				
E 203	1					
E 204		1				
E 205	1					
E 206		1				
E 207		1				
E 208		1				
E 209		1				
E 210				1		
E 211				1		
E 212				1		
E 213		1				
ΣΥΝΟΛΟ	4	23	21	0	0	3
ΠΟΣΟΣΤΟ	8%	45%	41%	0%	0%	6%



**4. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ «ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ
ΛΟΓΟΥ».**



ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΤΟΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΝΑΙ/ΟΧΙ.	ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ
ΕΡΩΤΗΣΕΣ.						
E 214	1					
E 215	1					
E 216		1				
E 217	1					
E 218		1				
E 219			1			
E 220	1					
E 221	1					
E 222				1		
E 223	1					
E 224		1				
E 225		1				
E 226	1					
E 227		1				
E 228	1					
E 229				1		
E 230				1		
E 231				1		
E 232	1					
E 233		1				
E 234				1		
E 235				1		
E 236		1				
E 237				1		
E 238		1				
E 239				1		
E 240				1		
E 241				1		
E 242				1		
E 243	1					
E 244	1					
E 245	1					
E 246	1					
E 247		1				
E 248	1					
E 249	1					
E 250				1		
E 251				1		
E 252	1					
E 253	1					
E 254	1					
E 255	1					
ΣΥΝΟΛΟ	19	9	14	0	0	0
ΠΟΣΟΣΤΟ	45%	22%	33%	0%	0%	0%



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.



ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥΝ ΟΙ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

1. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ
ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ».



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E1						1
E2			1			
E3			1			
E4			1			
E5				1		
E6						1
E7						1
E8				1		
E9	1					
E10				1		
E11					1	
E12			1			
E13			1			
E14						1
E15				1		
E16				1		
E17				1		
E18			1			
E19				1		
E20						1
E21						1
E22				1		
E23				1		
E24	1					
E25						1
E26			1			
E27			1			
E28	1					
E29					1	
E30			1			
E31				1		
E32					1	
E33			1			
E34					1	
E35	1					
E36				1		
E37					1	
E38				1		
E39	1					
E40				1		
E41				1		
E42	1					
E43						1
E44				1		
E45			1			
E46					1	
E47				1		
E48				1		
E49				1		



E50			1					
E51		1						
E52		1						
E53				1				
E54			1					
E55		1						
E56					1			
E57								
E58				1				1
E59					1			
E60		1						
E61								
E62								1
E63				1				1
E64								
E65				1				1
E66				1				
E67								
E68			1					1
E69			1					
E70		1						
E71		1						
E72			1					
E73		1						
E74				1				
E75				1				
E76				1				
ΣΥΝΟΛΟ		13	15	27	7	0	1	13
ΠΟΣΟΣΤΟ		17%	20%	36%	9%	0%	1%	17%



ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ « ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ».



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E1		1	1			
E6				1	1	
E7	1	1				
E14	1	1				1
E20	1	1				
E21		1			1	
E25	1					1
E43	1	1				
E57		1			1	
E61		1	1	1	1	
E62			1	1	1	
E64			1	1	1	
E67		1			1	
ΣΥΝΟΛΟ	5	9	5	7	0	2
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	39%	69%	38%	54%	0%	15%



**2. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ –
ΕΚΘΕΣΗΣ ».**



E 128								1
E 129								1
E 130		1						
E 131				1				
E 132								1
E 133						1		
E 134					1			
E 135					1			
E 136		1						
E 137		1						
E 138		1						
E 139								1
E 140								1
E 141						1		
E 142		1						
E 143								1
E 144								1
E 145								1
E 146						1		
E 147						1		
E 148						1		
E 149						1		
E 150								1
E 151						1		
E 152								1
E 153						1		
E 154						1		
E 155						1		
E 156								1
E 157		1						
E 158						1		
E 159						1		
E 160		1						
E 161						1		
E 162								1
ΣΥΝΟΛΟ	1	19	2	2	9	26		27
ΠΟΣΟΣΤΟ	1%	22%	2%	2%	11%	30%		32%



ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ « ΕΚΦΡΑΣΗ – ΕΚΘΕΣΗ ».



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E77		1	1				
E79		1				1	
E82		1			1		
E86					1	1	
E89			1			1	
E91		1			1		
E94		1			1	1	
E97		1			1		
E101		1					1
E112		1					1
E115		1					1
E120						1	1
E121		1				1	1
E122					1	1	
E127	1				1		1
E128		1	1				
E129		1			1		1
E137		1			1		
E139		1			1		
E140		1			1		
E143					1	1	1
E144			1			1	1
E145						1	1
E150		1				1	
E152		1					1
E156	1				1		
E162					1		1
ΣΥΝΟΛΟ		2	17	4	14	11	12
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ		7%	63%	15%	52%	41%	44%

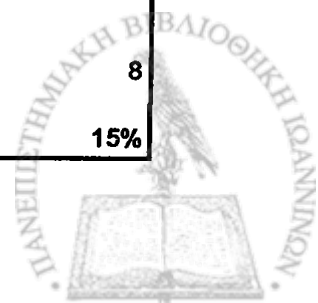


3. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ».



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΓΝΩΣΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ
E 163	1						
E 164	1						
E 165	1						
E 166	1						
E 167	1						
E 168	1						
E 169	1						
E 170			1				
E 171	1						
E 172	1						
E 173							
E 174							1
E 175	1						1
E 176			1				
E 177	1						
E 178							1
E 179	1						
E 180	1						
E 181	1						
E 182						1	
E 183						1	
E 184							
E 185	1						1
E 186	1						
E 187							
E 188							1
E 189			1				1
E 190						1	
E 191						1	
E 192			1				
E 193	1						
E 194							1
E 195	1						
E 196	1						
E 197	1						
E 198	1						
E 199	1						
E 200			1				
E 201	1						
E 202	1						
E 203						1	
E 204						1	
E 205						1	
E 206						1	
E 207						1	
E 208							1
E 209			1				
E 210	1						
E 211	1						
E 212	1						
E 213						1	
ΥΝΟΛΟ	27	0	6	0	10	0	8
ΠΟΣΟΣΤΟ	53%	0%	12%	0%	20%	0%	15%



ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ «ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ».



	ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ						
ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
Ε173	1			1			
Ε174				1		1	
Ε178	1			1			
Ε184		1		1			
Ε187		1		1			
Ε188		1		1			
Ε194						1	1
Ε208						1	1
ΣΥΝΟΛΟ	2	3	6	0	3	2	
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	25%	38%	75%	0%	38%	25%	



**4. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ
ΛΟΓΟΥ ».**



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

214							1
215			1				
216							1
217							1
218			1				
219	1						
220		1					
221			1				
222	1						
223							1
224					1		
225					1		
226							1
227							1
228		1					
229	1						
230	1						
231	1						
232							1
233			1				
234	1						
235	1						
236							1
237	1						
238			1				
239	1						
240	1						
241	1						
242	1						
243							1
244							1
245					1		
246		1					
247						1	
248					1		
249		1					
250		1					
251							1
252		1					
253		1					
254		1					
255							1
ΥΝΟΛΟ	12	8	5	2	3	0	12
ΠΟΣΟΣΤΟ	29%	19%	12%	5%	7%	0%	28%



**ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ « ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ».**



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΓΝΩΣΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
E214		1	1			
E216				1	1	
E217		1	1			
E223	1			1		
E226	1				1	
E227	1				1	
E232		1		1		
E236			1	1		
E243	1	1				
E244	1	1	1	1		
E251	1			1		
E255		1	1			
ΣΥΝΟΛΟ	6	6	5	6	3	0
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	50%	50%	42%	50%	25%	0%



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.



**ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΜΕ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥΝ ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.**

1^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « Η ΕΙΔΗΣΗ ».



102			1					
103			1					
104							1	
105							1	
106						1		
107			1					
108			1					
163		1						
164		1						
165		1						
166		1						
167		1						
168		1						
169		1						
170				1				
171		1						
172		1						
173								1
174								1
175		1						
214								1
215				1				
216								1
217								1
218				1				
219		1						
220			1					
221				1				
222		1						
223								1
224						1		
225						1		
226								1
227								1
228			1					
ΣΥΝΟΛΟ		14	15	16	1	3	11	23
ΠΟΣΟΣΤΟ		17%	18%	19%	1%	4%	13%	28%



ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ 1^{ης}
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ – ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ.



	ΕΠΙΠΕΔΑ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΓΝΩΣΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ								
ΕΕ 1			1		1			
ΕΕ 6					1		1	
ΕΕ 7	1		1					
ΕΕ 14	1		1					1
ΕΕ 20	1		1					
ΕΕ 21			1				1	
ΕΕ 77			1		1			
ΕΕ 79			1					1
ΕΕ 82			1				1	
ΕΕ 86						1	1	
ΕΕ 89					1		1	
ΕΕ 91			1			1		
ΕΕ 94			1			1	1	
ΕΕ 97			1			1		
ΕΕ 164	1				1			
ΕΕ 173	1				1			
ΕΕ 174					1		1	
ΕΕ 214			1		1			
ΕΕ 216						1	1	
ΕΕ 217			1		1			
ΕΕ 223	1					1		
ΕΕ 226	1						1	
ΕΕ 227	1						1	
ΣΥΝΟΛΟ	8		13		9	9	8	1
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	35%		56%		39%	39%	35%	4%



**2^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ
ΕΙΔΗ ».**



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E 24	1								
E 25									1
E 26			1						
E 27			1						
E 28	1								
E 29						1			
E 30			1						
E 31				1					
E 32						1			
E 33			1						
E 34						1			
E 35	1								
E 36				1					
E 37						1			
E 38				1					
E 39	1								
E 40				1					
E 41				1					
E 109			1						
E 110							1		
E 111			1						
E 112									1
E 113							1		
E 114							1		
E 115									1
E 116			1						
E 117							1		
E 118							1		
E 119							1		
E 120									1
E 121									1
E 122									1
E 123							1		
E 124							1		
E 125			1						
E 126							1		
E 127									1
E 176					1				
E 177	1								
E 178									1
E 179	1								
E 180	1								
E 181	1								
E 182							1		
E 183							1		
E 184									1
E 185	1								
E 186	1								
E 187									1
E 188									1
E 189				1					
E 190							1		



E191							1	
E229	1							
E230	1							
E231-	1							
E232								1
E233			1					
E234	1							
E235	1							
E236								1
ΣΥΝΟΛΟ	15	8	8	4	6	7		13
ΠΟΣΟΣΤΟ	25%	13%	13%	7%	10%	11%		21%



ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ 2^{ης}
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ – ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ.



	ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΓΝΩΣΗ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
E25	1						1
E112			1				1
E115			1				1
E120						1	1
E121			1			1	1
E122					1	1	
E127	1				1		1
E178			1	1			
E184			1	1			
E187			1	1			
E188			1	1			
E232			1		1		
E236				1	1		
ΣΥΝΟΛΟ	2	8	5	4	3	3	6
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	15%	62%	39%	31%	23%	23%	46%



3^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : «ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ».



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E 42	1								
E 43									1
E 44				1					
E 45			1						
E 46						1			
E 47				1					
E 48				1					
E 49				1					
E 50			1						
E 51	1								
E 52	1								
E 53					1				
E 128									1
E 129									1
E 130			1						
E 131						1			
E 132									1
E 133								1	
E 134							1		
E 135							1		
E 136			1						
E 137			1						
E 138			1						
E 139									1
E 140									1
E 141								1	
E 142			1						
E 143									1
E 144									1
E 145									1
E 146								1	
E 147								1	
E 148								1	
E 149								1	
E 150									1
E 151								1	
E 152									1
E 153							1		
E 154							1		
E 155							1		
E 192					1				
E 193	1								
E 194									1
E 195	1								
E 196	1								
E 197	1								
E 198	1								
E 199	1								
E 200					1				
E 201	1								
E 202	1								
E 203								1	
E 204								1	



E 205						1		
E 206						1		
E 207						1		
E 208								1
E 209				1				
E 210		1						
E 211		1						
E 212		1						
E 213						1		
E 237		1						
E 238				1				
E 239		1						
E 240		1						
E 241		1						
E 242		1						
E 243								1
E 244								1
E 245					1			
E 246			1					
E 247						1		
E 248					1			
E 249			1					
E 250			1					
E 251								1
ΣΥΝΟΛΟ		19	10	9	4	12	7	16
ΠΟΣΟΣΤΟ		25%	13%	12%	5%	16%	9%	20%



ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ 3^{ης}
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ – ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ.



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E43	1	1				
E128		1	1			
E129		1		1		1
E132		1				1
E139		1		1		
E140		1		1		
E143				1	1	1
E144			1		1	1
E145					1	1
E150		1			1	
E152		1				1
E194					1	1
E200			1		1	
E208					1	1
E243	1	1				
E244	1	1	1	1		
E251	1			1		
ΣΥΝΟΛΟ	4	10	4	6	7	8
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	24%	59%	24%	35%	41%	47%



4^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ : « ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ».



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E 54		1						
E 55	1							
E 56					1			
E 57								1
E 58				1				
E 59					1			
E 60	1							
E 61								
E 62								1
E 63				1				1
E 64					1			
E 65					1			1
E 66					1			
E 67								
E 68			1					1
E 69			1					
E 70	1							
E 71	1							
E 72			1					
E 73	1							
E 74								
E 75					1			
E 76					1			
E 156					1			
E 157			1					1
E 158								
E 159							1	
E 160							1	
E 161			1					
E 162							1	
E 252								1
E 253			1					
E 254			1					
E 255			1					
ΣΥΝΟΛΟ	5	9	7	2	1	2		8
ΠΟΣΟΣΤΟ	15%	26%	21%	6%	3%	6%		23%



ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ 4^{ης}
ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ – ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ.



ΕΠΙΠΕΔΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

E57		1		1		
E61		1	1	1		
E62			1	1		
E64			1	1		
E67		1		1		
E156	1			1		
E162				1		1
E255		1	1	1		
ΣΥΝΟΛΟ	1	4	4	7	0	1
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	13%	50%	50%	87%	0%	13%



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ				ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΥΦΟΥΣ
	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΟΛΥΜΕΡΕΣ	ΣΑΦΗΝΕΣ	ΣΥΝΤΟΜΙΑ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ	
E1		1	1	1	1
E2		1	1	1	1
E3			1	1	1
E4			1	1	1
E5				1	1
E6		1		1	1
E7		1	1	1	1
E8				1	1
E9			1	1	1
E10				1	1
E11					
E12			1	1	1
E13			1	1	1
E14		1	1		1
E15				1	1
E16				1	1
E17					
E18					
E19					1
E20			1	1	1
E21		1			
E22			1	1	1
E23					
E24			1	1	1
E25		1			
E26					
E27					
E28			1	1	1
E29			1	1	1
E30			1	1	1
E31			1	1	1
E32			1	1	1
E33			1	1	1
E34			1	1	1
E35			1	1	1
E36			1	1	1
E37			1	1	1
E38			1	1	1
E39			1	1	1
E40			1	1	1
E41			1	1	1
E42			1	1	1
E43		1	1	1	1
E44			1	1	1
E45			1	1	1
E46			1	1	1
E47					
E48			1	1	1
E49			1	1	1
E50			1	1	1
E51			1	1	1
E52			1	1	1



E53		1	1	1	1
E54		1	1	1	1
E55		1	1	1	1
E56					
E57	1	1	1	1	1
E58					
E59					
E60					
E61	1	1	1	1	1
E62	1	1	1	1	1
E63		1	1	1	1
E64	1	1	1	1	1
E65		1	1	1	1
E66		1	1	1	1
E67	1	1	1	1	1
E68		1	1	1	1
E69		1	1	1	1
E70		1	1	1	1
E71		1	1	1	1
E72		1	1	1	1
E73					
E74		1	1	1	1
E75					
E76		1	1	1	1
E77	1				
E78					
E79	1	1	1	1	1
E80		1	1	1	1
E81		1	1	1	1
E82	1		1		1
E83					
E84		1	1	1	1
E85					
E86	1	1	1	1	1
E87		1	1	1	1
E88		1	1	1	1
E89	1	1	1	1	1
E90		1	1	1	1
E91	1	1	1	1	1
E92		1	1	1	1
E93		1	1	1	1
E94	1				
E95					
E96					
E97	1				
E98		1	1	1	1
E99					
E100					
E101	1	1	1	1	1
E102					
E103		1	1	1	1



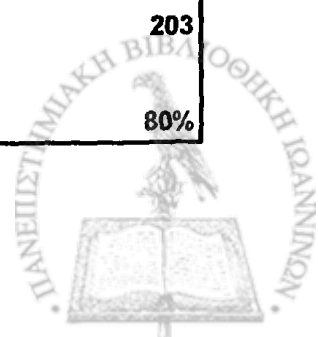
E 104					
E 105					
E 106		1	1	1	1
E 107					
E 108		1	1	1	1
E 109					
E 110		1	1	1	1
E 111					
E 112	1				
E 113					
E 114		1	1	1	1
E 115	1				
E 116					
E 117		1	1	1	1
E 118					
E 119					
E 120	1	1	1	1	1
E 121	1	1	1	1	1
E 122	1	1	1	1	1
E 123		1	1	1	1
E 124		1	1	1	1
E 125					
E 126					
E 127	1	1	1	1	1
E 128	1				
E 129	1				
E 130		1	1	1	1
E 131		1	1	1	1
E 132	1				
E 133					
E 134		1	1	1	1
E 135		1	1	1	1
E 136					
E 137		1	1	1	1
E 138					
E 139	1	1	1	1	1
E 140	1	1	1	1	1
E 141		1	1	1	1
E 142					
E 143	1	1	1	1	1
E 144	1	1	1	1	1
E 145	1	1	1	1	1
E 146		1	1	1	1
E 147		1	1	1	1
E 148		1	1	1	1
E 149		1	1	1	1
E 150	1	1	1	1	1
E 151		1	1	1	1
E 152	1				
E 153					
E 154		1	1	1	1
E 155		1	1	1	1



E 156	1	1	1	1	1
E 157		1	1	1	1
E 158		1	1	1	1
E 159					
E 160		1	1	1	1
E 161		1	1	1	1
E 162	1				
E 163		1	1	1	1
E 164	1	1	1	1	1
E 165		1	1	1	1
E 166		1	1	1	1
E 167		1	1	1	1
E 168		1	1	1	1
E 169		1	1	1	1
E 170		1	1	1	1
E 171		1	1	1	1
E 172		1	1	1	1
E 173	1	1	1	1	1
E 174	1	1	1	1	1
E 175		1	1	1	1
E 176		1	1	1	1
E 177		1	1	1	1
E 178	1	1	1	1	1
E 179		1	1	1	1
E 180		1	1	1	1
E 181		1	1	1	1
E 182		1	1	1	1
E 183		1	1	1	1
E 184	1	1	1	1	1
E 185		1	1	1	1
E 186		1	1	1	1
E 187	1	1	1	1	1
E 188	1	1	1	1	1
E 189		1	1	1	1
E 190		1	1	1	1
E 191		1	1	1	1
E 192		1	1	1	1
E 193		1	1	1	1
E 194	1	1	1	1	1
E 195	1	1	1	1	1
E 196		1	1	1	1
E 197		1	1	1	1
E 198		1	1	1	1
E 199		1	1	1	1
E 200	1	1	1	1	1
E 201		1	1	1	1
E 202		1	1	1	1
E 203		1	1	1	1
E 204		1	1	1	1
E 205					
E 206		1	1	1	1
E 207		1	1	1	1



E 208	1	1	1	1	1
E 209		1	1	1	1
E 210		1	1	1	1
E 211		1	1	1	1
E 212		1	1	1	1
E 213		1	1	1	1
E 214	1	1	1	1	1
E 215		1	1	1	1
E 216	1	1	1	1	1
E 217	1	1	1	1	1
E 218		1	1	1	1
E 219		1	1	1	1
E 220		1	1	1	1
E 221		1	1	1	1
E 222		1	1	1	1
E 223	1	1	1	1	1
E 224		1	1	1	1
E 225		1	1	1	1
E 226		1	1	1	1
E 227	1	1	1	1	1
E 228		1	1	1	1
E 229		1	1	1	1
E 230		1	1	1	1
E 231		1	1	1	1
E 232	1	1	1	1	1
E 233		1	1	1	1
E 234		1	1	1	1
E 235		1	1	1	1
E 236	1	1	1	1	1
E 237		1	1	1	1
E 238		1	1	1	1
E 239		1	1	1	1
E 240		1	1	1	1
E 241		1	1	1	1
E 242		1	1	1	1
E 243	1	1	1	1	1
E 244	1	1	1	1	1
E 245		1	1	1	1
E 246		1	1	1	1
E 247					
E 248		1	1	1	1
E 249		1	1	1	1
E 250		1	1	1	1
E 251	1	1	1	1	1
E 252		1	1	1	1
E 253		1	1	1	1
E 254		1	1	1	1
E 255	1	1	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	62	195	201	194	203
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	24%	76%	78%	76%	80%



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.



**1. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ
ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ » ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.**



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ				ΟΡΘΟΤΗΤΑ
	ΠΟΛΥΜΕΡΩΝ	ΣΑΦΗΝΕΙΑ	ΣΥΝΤΟΜΙΑ	ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ	ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΥΦΟΥΣ
E1	1	1	1	1	1
E2	1	1	1		1
E3		1	1	1	1
E4		1	1	1	1
E5			1		1
E6	1		1		1
E7	1	1	1	1	1
E8			1		1
E9		1	1	1	1
E10			1		1
E11					
E12		1	1	1	1
E13		1	1	1	1
E14	1	1		1	1
E15			1		1
E16			1		1
E17					
E18					
E19					1
E20		1	1	1	1
E21	1				
E22		1	1	1	1
E23					
E24		1	1	1	1
E25	1				
E26					
E27					
E28		1	1	1	1
E29		1	1	1	1
E30		1	1	1	1
E31		1	1	1	1
E32		1	1	1	1
E33		1	1	1	1
E34		1	1	1	1
E35		1	1	1	1
E36		1	1	1	1
E37		1	1	1	1
E38		1	1	1	1
E39		1	1	1	1
E40		1	1	1	1
E41		1	1	1	1
E42		1	1	1	1
E43	1	1	1	1	1
E44		1	1	1	1
E45		1	1	1	1
E46		1	1	1	1
E47					
E48		1	1	1	1
E49		1	1	1	1
E50		1	1	1	1
E51		1	1	1	1



E52		1	1	1	1
E53		1	1	1	1
E54		1	1	1	1
E55		1	1	1	1
E56					
E57	1	1	1	1	1
E58					
E59					
E60					
E61	1	1	1	1	1
E62	1	1	1	1	1
E63		1	1	1	1
E64	1	1	1	1	1
E65		1	1	1	1
E66		1	1	1	1
E67	1	1	1	1	1
E68		1	1	1	1
E69		1	1	1	1
E70		1	1	1	1
E71		1	1	1	1
E72		1	1	1	1
E73					
E74		1	1	1	1
E75					
E76		1	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	13	54	59	53	61
ΣΧΕΤΙΚΗ					
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	17%	71%	78%	70%	80%



**2. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ –
ΕΚΘΕΣΗΣ » ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.**



ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΛΥΜΕΡΕΩΝ ΣΑΦΗΝΕΩΝ ΣΥΝΤΟΜΙΑ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ				ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΥΦΟΥΣ	
	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΟΛΥΜΕΡΕΩΝ	ΣΑΦΗΝΕΩΝ	ΣΥΝΤΟΜΙΑ	ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ	ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΥΦΟΥΣ
E 77	1					
E 78						
E 79	1	1	1	1	1	1
E 80		1	1	1	1	1
E 81		1	1	1	1	1
E 82	1		1			1
E 83						
E 84		1	1	1	1	1
E 85						
E 86	1	1	1	1	1	1
E 87		1	1	1	1	1
E 88		1	1	1	1	1
E 89	1	1	1	1	1	1
E 90		1	1	1	1	1
E 91	1	1	1	1	1	1
E 92		1	1	1	1	1
E 93		1	1	1	1	1
E 94	1					
E 95						
E 96						
E 97	1					
E 98		1	1	1	1	1
E 99						
E 100						
E 101	1	1	1	1	1	1
E 102						
E 103		1	1	1	1	1
E 104						
E 105						
E 106		1	1	1	1	1
E 107						
E 108		1	1	1	1	1
E 109						
E 110		1	1	1	1	1
E 111						
E 112	1					
E 113						
E 114		1	1	1	1	1
E 115	1					
E 116						
E 117		1	1	1	1	1
E 118						
E 119						
E 120	1	1	1	1	1	1
E 121	1	1	1	1	1	1
E 122	1	1	1	1	1	1
E 123		1	1	1	1	1
E 124		1	1	1	1	1
E 125						



E 126					
E 127	1	1	1	1	1
E 128	1				
E 129	1				
E 130		1	1	1	1
E 131		1	1	1	1
E 132	1				
E 133					
E 134		1	1	1	1
E 135		1	1	1	1
E 136					
E 137		1	1	1	1
E 138					
E 139	1	1	1	1	1
E 140	1	1	1	1	1
E 141		1	1	1	1
E 142					
E 143	1	1	1	1	1
E 144	1	1	1	1	1
E 145	1	1	1	1	1
E 146		1	1	1	1
E 147		1	1	1	1
E 148		1	1	1	1
E 149		1	1	1	1
E 150	1	1	1	1	1
E 151		1	1	1	1
E 152	1				
E 153					
E 154		1	1	1	1
E 155		1	1	1	1
E 156	1	1	1	1	1
E 157		1	1	1	1
E 158		1	1	1	1
E 159					
E 160		1	1	1	1
E 161		1	1	1	1
E 162	1				
ΣΥΝΟΛΟ	27	50	51	50	51
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	31%	58%	59%	58%	59%



**3. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ » ΚΑΙ
ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.**



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΟΛΥΜΕΡΒΑ	ΣΑΦΗΝΕΒΑ	ΣΥΝΤΟΜΙΑ	ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ	ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΥΦΟΥΣ
E 163			1	1	1	1
E 164	1		1	1	1	1
E 165			1	1	1	1
E 166			1	1	1	1
E 167			1	1	1	1
E 168			1	1	1	1
E 169			1	1	1	1
E 170			1	1	1	1
E 171			1	1	1	1
E 172			1	1	1	1
E 173	1		1	1	1	1
E 174	1		1	1	1	1
E 175			1	1	1	1
E 176			1	1	1	1
E 177			1	1	1	1
E 178	1		1	1	1	1
E 179			1	1	1	1
E 180			1	1	1	1
E 181			1	1	1	1
E 182			1	1	1	1
E 183			1	1	1	1
E 184	1		1	1	1	1
E 185			1	1	1	1
E 186			1	1	1	1
E 187	1		1	1	1	1
E 188	1		1	1	1	1
E 189			1	1	1	1
E 190			1	1	1	1
E 191			1	1	1	1
E 192			1	1	1	1
E 193			1	1	1	1
E 194	1		1	1	1	1
E 195	1		1	1	1	1
E 196			1	1	1	1
E 197			1	1	1	1
E 198			1	1	1	1
E 199			1	1	1	1
E 200	1		1	1	1	1
E 201			1	1	1	1
E 202			1	1	1	1
E 203			1	1	1	1
E 204			1	1	1	1
E 205						
E 206			1	1	1	1
E 207			1	1	1	1
E 208	1		1	1	1	1
E 209			1	1	1	1
E 210			1	1	1	1



E211		1	1	1	1
E212		1	1	1	1
E213		1	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	11	50	50	50	50
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22%	98%	98%	98%	98%



**4. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ « ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ
ΛΟΓΟΥ » ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.**



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ				ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΔΟΜΗΣ
	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΟΛΥΜΕΡΕΙΑ	ΣΑΦΗΝΕΙΑ	ΣΥΝΤΟΜΙΑ	ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΥΦΟΥΣ
E214	1	1	1	1	1
E215		1	1	1	1
E216	1	1	1	1	1
E217	1	1	1	1	1
E218		1	1	1	1
E219		1	1	1	1
E220		1	1	1	1
E221		1	1	1	1
E222		1	1	1	1
E223	1	1	1	1	1
E224		1	1	1	1
E225		1	1	1	1
E226		1	1	1	1
E227	1	1	1	1	1
E228		1	1	1	1
E229		1	1	1	1
E230		1	1	1	1
E231		1	1	1	1
E232	1	1	1	1	1
E233		1	1	1	1
E234		1	1	1	1
E235		1	1	1	1
E236	1	1	1	1	1
E237		1	1	1	1
E238		1	1	1	1
E239		1	1	1	1
E240		1	1	1	1
E241		1	1	1	1
E242		1	1	1	1
E243	1	1	1	1	1
E244	1	1	1	1	1
E245		1	1	1	1
E246		1	1	1	1
E247					
E248		1	1	1	1
E249		1	1	1	1
E250		1	1	1	1
E251	1	1	1	1	1
E252		1	1	1	1
E253		1	1	1	1
E254		1	1	1	1
E255	1	1	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	11	41	41	41	41
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	26%	98%	98%	98%	98%

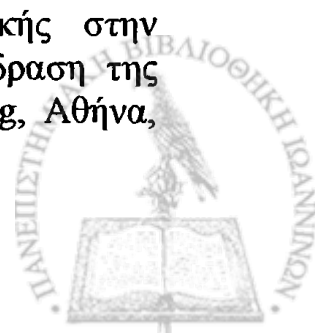


ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

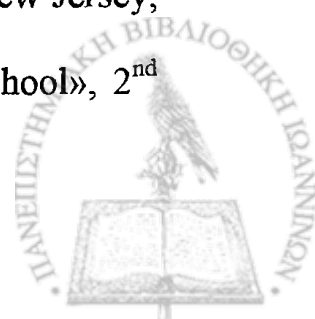
1. Αθανασίου, Λ. : «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα, 2000.
2. Αθανασίου, Λ. : «Η αξιολόγηση της 'Εκθεσης' στο Λύκειο (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση), διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα, 1985.
3. Αθανασίου, Λ. : «Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 2001.
4. Αθανασίου, Λ. : «Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής», Ποσοτικές και Ποιοτικές προσεγγίσεις, Ιωάννινα, 2000.
5. Βάμβουκας, Μ. : «Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία», 5^η έκδοση, Αθήνα, 1998.
6. Bell, J. : «Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας», Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
7. Βουγιούκας, Α. : «Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 1994.
8. Bruner, J. S. : «Toward a theory of instruction», Cambridge Mass, Harvard University Press, 1966.
9. Γαλάνης, Γ. : «Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων», Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1993.
10. Γέρου, Θ. : «Ειδική διδακτική», Τόμος Β', Αθήνα.
11. Γιοκαρίνη, Ν. Κ. : «Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση», Δράμα, 1988.
12. Gagne, R. and Briggs, L. : «The principles of instructional design», New York, Holt, Rinehart and Winston Inc, 1974.
13. Human, R. : «Ways of teaching», (2nd edition), J. B. Lippincott, Harper and Row, Publishers, New York Hagerstown, Philadelphia, San Francisco, London, 1974.
14. Δερβίση, Σ. : «Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας – μάθησης, με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών», Θεσσαλονίκη, 1987.
15. Δημητρόπουλος, Ε. : «Εκπαιδευτική αξιολόγηση», η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία και πράξη – προβλήματα, Μέρος Β', εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998.



16. Έκφραση – Έκθεση, για το Λύκειο, τεύχος β', ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1989.
17. Έκφραση – Έκθεση, για το Λύκειο, τεύχος β', ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1994.
18. Έκφραση – Έκθεση, για το Λύκειο, τεύχος β', ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2007.
19. Ευαγγελόπουλος, Σ. : «Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας», Τόμος Γ', (προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
20. Ευαγγελόπουλος, Σ. : «Πειραματική παιδαγωγική με στοιχεία Στατιστικής», μεθοδολογία και μέσα επιστημονικής έρευνας, Αθήνα, 1987.
21. Θεοφιλίδης, Χ. : «Η τέχνη των ερωτήσεων», 3^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988.
22. Καζαμιάς, Α. – Κασσωτάκης Μ. : «Ελληνική εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995.
23. Κασσωτάκης, Μ. : «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», μέσα – μέθοδοι – προβλήματα – προοπτικές, 8^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998.
24. Καψάλης, Α. Γ. – Χαραλάμπους, Δ. Φ. : «Σχολικά εγχειρίδια – θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική», εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995.
25. Κίτσου, Ι. Κ. : «Ειδική διδακτική», 3^η έκδοση, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννενα, 1992.
26. Κωνσταντίνου, Χ. : «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική», εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, 2000.
27. Macmillan, C. J. B. And Garrison, J. W. : «A logical theory of teaching», Erotetics and Intentionality, Dordrecht, Boston, London, 1988.
28. Μακρής, Σ. Χ. : «Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία», εκδ. τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2001.
29. Μαραγκουδάκη, Ε. : «Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων», Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο, 3^η Έκδοση, εκδ. Οδυσσεάς, 2000.
30. Ματσαγγούρας, Η. : «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας», Στρατηγικές διδασκαλίας : απ' την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Τόμος Β', εκδ. Συμμετρία, Αθήνα, 1994.
31. Μήτσης, Σ. Ν. : «Η διδασκαλία της Γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1995.



32. Μήτσης, Σ. Ν. : «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
33. Morris, L. B. : «Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς», εκδ. Πατάκη, 1982.
34. Μπαλάσκας, Κ. : «Νεοελληνική γλώσσα και γλωσσική διδασκαλία», στο περιοδικό 'Λόγος και Πράξη', καλοκαίρι, 1991, τεύχος 44, 12 : , σελ. 5 – 18.
35. Μπαμπινιώτης, Γ. : «Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα», μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα, (1984-1994), εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1994.
36. Μπασλής, Ι. Ν. : «Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση», εκδ. Νέας Παιδείας, 9, Αθήνα, 1988.
37. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, (σχολικό έτος 2003 – 2004), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β. , Αθήνα.
38. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2003 – 2004), ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα.
39. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1989, Τόμος 3.
40. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, Τόμος 4.
41. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, Τόμος 5.
42. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991, Τόμος 6.
43. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1992, Τόμος 8.
44. Παπανδρέου, Π. : «Μεθοδολογία της διδασκαλίας», Λευκωσία, 1993.
45. Παπαρίζος, Α. Χ. : «Η μητρική γλώσσα στο σχολείο», Δομισμός – Λειτουργισμός, Μιχαήλ Π. Γρηγόρης εκδόσεις, 1993.
46. Πετάκος, Χ. : «Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο», στο περιοδικό 'Νεοελληνική Παιδεία', Δεκέμβρης 1985, τεύχος 3, 1 : , σελ. 105 – 114.
47. Πετρουλάκης, Β. Ν. : «Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία», εκδ. Φελέκη, Αθήνα, 1981.
48. Popham, J. and Baker, E. : «Systematic Instruction», New Jersey, Prentice – Hall, inc, 1970.
49. Ruth, G. S. : «The language arts in the elementary school», 2nd edition, D. C. Heath and Company, Boston.



50. Sawin, E.: «Evaluation and the work of the teacher», Wadsworth Publishing Company, inc, Belmont, California.
51. Saylor, J. and Alexander, W. and Lewis, A.: «Curriculum Planning for better teaching and learning», 3rd edition, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1981.
52. Schofield, H.: «Assessment and testing», M. A. (cantab), M. Ed., London, George Allen and Unwin, Boston, Sydney.
53. Taylor, P. and Richards, C.: «An introduction to Curriculum studies», New York, Humanities Press, 1979.
54. Τοκατλίδου, Β. : «Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών», προβλήματα – προτάσεις, εκδ. Οδυσσέας, 1986.
55. Τομπαΐδης, Ε. Δ. : «Η νέα γλωσσική διδασκαλία», στο περιοδικό 'Νεοελληνική Παιδεία', Οκτώβρης 1985, τεύχος 2, σελ. 24 – 27.
56. Τριλιανός, Α. Θ. : «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Τόμος Α', Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, 2^η έκδοση, Αθήνα, 1998.
57. Φιλίππου, Γ. – Καΐλα, Μ. : «Σχολική εμπειρία, θεωρία και πράξη», Ελληνικά Γράμματα, 1992.
58. Φλουρής, Γ. Σ. : «Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση», 4^η έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1995.
59. Φράγκου, Χ. : «Επίκαιρα θέματα παιδείας», εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, 1986.
60. Χαραλαμπίδης, Β. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, γενικά», εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, 1987.
61. Χαραλαμπίδης, Ι. Β. : «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα», Ειδική Διδακτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984.

