

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ. : «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ»

Σαμουηλίδου Αριάδνη

Μεταπτυχιακή εργασία

***«Οι ερωτήσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας και της
μάθησης. Η περίπτωση των προφορικών ερωτήσεων των
φιλολόγων κατά τη διδασκαλία».***

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανασίου Λεωνίδα

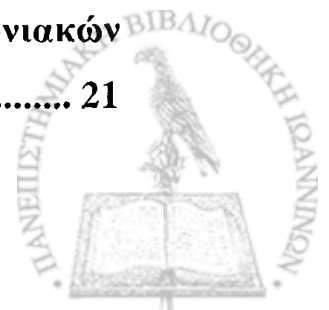
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

σελ.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	8
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
• 1.1 Η προβληματική του θέματος	8
1.2 Κριτήρια επιλογής του θέματος	10
1.3 Σκοποί της έρευνας.....	11
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα	12
1.5. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις	13
1.5.1 Γλώσσα	13
1.5.2 Λόγος.....	14
1.5.3 Ομιλία	14
1.5.4 Επικοινωνία.....	15
1.5.5 Γλωσσική πληρότητα.....	15
1.5.6 Επικοινωνιακή πληρότητα	15
1.5.7 Ερώτηση.....	15
1.5.8 Μάθηση	16
1.5.9 Ανατροφοδότηση.....	16
1.5.10 Αλληλεπίδραση	16
2. Οι βασικοί πυλώνες των ερωτήσεων.....	17
2.1. Η συμβολή των ερωτήσεων στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.....	17
2.1.1 Ικανότητες που καλλιεργούνται με τις ερωτήσεις:	19
2.2. Η συμβολή των ερωτήσεων στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων:.....	21



2.3 Ο ρόλος των ερωτήσεων στη διαδικασία της μάθησης.....	22
3. Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα	23
3.1 Οι ερωτήσεις στη διδακτική πράξη	23
3.2 Σκοποί των ερωτήσεων.....	27
3.3 Η σπουδαιότητα των ερωτήσεων στη διδασκαλία	31
3.4 Λειτουργίες που εξυπηρετούν οι ερωτήσεις.....	33
3.5 Είδη ερωτήσεων	34
3.5.1 Συγκλίνουσες ερωτήσεις (Convergent Questions)	37
3.5.2 Αποκλίνουσες ερωτήσεις (Divergent Questions).....	38
3.6 Επίπεδα ερωτήσεων	40
3.6.1 Ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου(low level questions).....	40
3.6.2 Υψηλού επιπέδου ερωτήσεις (High level questions)	43
3.7 Τρόποι σχεδιασμού και υποβολής των ερωτήσεων.....	48
3.8 Η στάση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών....	53
4. Ο προφορικός λόγος στο σχολείο	64
4.1 Δυνατότητες του προφορικού λόγου.....	64
4.2 Αδυναμίες του προφορικού λόγου.....	65
4.3 Ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου	66
4.4 Η συμβολή των ερωτήσεων στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του προφορικού λόγου.....	69
4.5 Γνωρίσματα των προφορικών ερωτήσεων στο σχολείο	70
4.6 . Θεωρητικά δεδομένα για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου στο σχολείο	72
4.6.1 Η θεωρία της συμπεριφοράς (behavior theory)	72
4.6.2 Η γνωστική θεωρία (cognitive theory).....	74



4.6.3 Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction theory).....	75
4.6.4 Η σχέση των ανωτέρω θεωριών με τις ερωτήσεις στιδασκτική πράξη.....	77
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	81
5. Διεξαγωγή της έρευνας	81
• 5.1 Χωροχρονικοί περιορισμοί έρευνας.....	81
5.2 Το δείγμα τους έρευνας.....	81
5.3 Τρόπος επιλογής του δείγματος	81
5.4. Ανάλυση περιεχομένου.....	82
5.5 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων	82
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ.....	86
6. Ευρήματα: Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων	86
6.1 Αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί ...	86
6.2 Αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των μαθητών	87
6.3 Είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.....	90
6.4 Σαφήνεια ή μη των ερωτήσεων	92
6.5 Σκοποί των ερωτήσεων.....	96
6.6 Ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω των ερωτήσεων.....	100
6.7 Τρόπος επιλογής των μαθητών που θα απαντήσουν.....	104
6.8 Στάση των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των μαθητών	107
ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ	112
• 7.1 Συνεκτίμηση των ευρημάτων.....	112
7.2 Γενικές διαπιστώσεις	121



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	131
Πίνακας 1: Ερωτήσεις 1 ^{ης} Διδασκαλίας: Νεοελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου Αριστοτέλη Βαλαωρίτη «Έπεσαν τα Γιάννενα» ...	132
Πίνακας 2: Ερωτήσεις 2 ^{ης} Διδασκαλίας: Νεοελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου Ρήγα Βελεστινλή «Θούριος»	138
• Πίνακας 3: Ερωτήσεις 3 ^{ης} Διδασκαλίας: Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου Ενότητα 11η	142
Πίνακας 4: Ερωτήσεις 4 ^{ης} Διδασκαλίας: Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου Ενότητα 20η.....	152
Πίνακας 5: Ερωτήσεις 5 ^{ης} Διδασκαλίας: Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου.....	164
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	 187
Α. Ελληνόγλωσση	187
Β. Ξενόγλωσση.....	195



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση είναι μια σύνθετη, δύσκολη αλλά ταυτόχρονα σημαντική διαδικασία. Μεριμνά για την ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, τη γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του, την κοινωνικοποίησή του και την προετοιμασία του για ομαλή προσαρμογή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο στο οποίο θα κληθεί να ζήσει και να δραστηριοποιηθεί.

Η υλοποίηση των σκοπών της επιδιώκεται με τη βοήθεια του αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων, το διδακτικό προσωπικό και την υλικοτεχνική υποδομή, την οποία κάθε σχολείο διαθέτει.

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στον τομέα αυτό. Για να ανταποκριθούν, όμως, με επιτυχία πέρα από τις ειδικές γνώσεις, είναι ανάγκη να έχουν και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ώστε να καλύπτουν, κατά το δυνατόν περισσότερο τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις γνώσεις, οι οποίες αυξάνουν με ταχείς ρυθμούς και διαδίδονται με ακόμη ταχύτερους λόγω της συνεχούς εξέλιξης της τεχνολογίας.

Η εργασία αυτή μελετά τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ερωτήσεις στην εκπαίδευση γενικότερα και στη διδασκαλία ειδικότερα. Είναι γνωστό ότι οι ερωτήσεις αποτελούν ένα σημαντικό μέσο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να το χρησιμοποιήσει με σύνεση και μέθοδο, ώστε να διευκολύνει τη διδασκαλία και κατ' επέκταση τη μάθηση. Δε νοείται διδασκαλία χωρίς τη χρήση ερωτήσεων διότι αυτές πέρα από τη γνωστική χρηστικότητά τους, είναι σημαντικές ως μέσο επικοινωνίας και βασικός τρόπος ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.



Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Το περιεχόμενό της είναι ταξινομημένο στα ακόλουθα τέσσερα μέρη:

Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του θέματος, γίνεται αναφορά στα κριτήρια επιλογής του, στους σκοπούς της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθούν οι εννοιολογικές διασαφηνίσεις προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι διάφοροι όροι, οι οποίοι επιδέχονται πολλές ερμηνείες. Στη συνέχεια επιχειρείται η περιγραφή των βασικών πυλώνων των ερωτήσεων και η επισκόπηση των θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων της βιβλιογραφίας. Γίνεται αναφορά στον προφορικό λόγο και στα γνωρίσματα των ερωτήσεων της προφορικής επικοινωνίας. Ακολουθούν τα θεωρητικά δεδομένα για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου στο σχολείο μέσα από τη θεωρία του μιχεβιορισμού, της γνωστικής θεωρίας και της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται: οι χωροχρονικοί περιορισμοί της έρευνας, το δείγμα, ο τρόπος επιλογής του, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και οι κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται και συζητώνται τα ευρήματα της έρευνας. Παρατίθενται παραδείγματα ερωτήσεων για τις οχτώ κατηγορίες ανάλυσης

Στο τέταρτο μέρος συνεκτιμώνται τα ευρήματα και γίνεται αναφορά στα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών. Διατυπώνονται, επίσης, γενικές διαπιστώσεις για τη χρήση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

Ακολουθεί το **παράρτημα**, στο οποίο παρατίθενται οι ερωτήσεις από πέντε διδασκαλίες που επεξεργαστήκαμε. Στο τέλος παραθέτουμε την ελληνόγλωσση και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία τη σχετική με το θέμα.



Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Λεωνίδα Αθανασίου για την υποστήριξη, τις πολύτιμες συμβουλές και την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθειά του. Τον ευχαριστώ, επίσης, γιατί έθεσε στη διάθεσή μου υλικό από το εργαστήριο Ε.Μ.Ε.Δ.Α.Γ.Ε., του οποίου είναι διευθυντής.

Ευχαριστώ θερμά, επίσης, και τα δυο άλλα μέλη της εξεταστικής επιτροπής τον καθηγητή κ. Αθανάσιο Γκότοβο και τον καθηγητή κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου γιατί ήταν πρόθυμοι, πάντα, να με βοηθήσουν σε ό, τι τους ζητούσα.



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η προβληματική του θέματος

Ο θεσμός των ερωτήσεων είναι γνωστός από την αρχαιότητα. Ο Σωκράτης χρησιμοποιούσε την ερώτηση ως μέθοδο προκειμένου να εκμαιεύσει από τους μαθητές του τη γνώση (μαιευτική μέθοδος). Ταυτόχρονα, μέσω των ερωτήσεων αναπτυσσόταν ο διάλογος μεταξύ του Σωκράτη και των συνομιλητών του (διαλογική μέθοδος). Από τότε και στο εξής η ερώτηση επικράτησε στη διδακτική πράξη προκειμένου να διευκολύνει τη μάθηση.

Η παιδαγωγική βιβλιογραφία είναι πλούσια σε πληροφορίες σχετικά με τις ερωτήσεις και το ρόλο που αυτές εξυπηρετούν στα πλαίσια της διδασκαλίας. Έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με το ρόλο και τη σπουδαιότητα των ερωτήσεων τόσο στην Ελλάδα (Καραγεωργάκη, 1985, Ματσαγγούρας, 1985, Σαλβαράς, 1992, Ευαγγελόπουλος, 1992) όσο και σε άλλες χώρες (Flanders, 1966, Gall, 1970, Bloom, 1979, Cazden&Mehan, 1984, Brown, G., Edmondson, R., 1984, Wood, 1992, Boxtel, C., Roelofs, E., 2001, Rubie, M.- Davies, 2007).

Η χρήση των ερωτήσεων εστιάζεται, συνοπτικά, στους ακόλουθους τομείς:

- Διευκολύνεται ο διάλογος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Καλλιεργείται και αναπτύσσεται η επικοινωνία στην τάξη και στο σχολείο.
- Καλλιεργούνται ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών σε ποικίλους τομείς.
- Κεντρίζεται δημιουργικά η σκέψη των μαθητών.

- Οργανώνεται και διευκολύνεται η διδακτική πράξη με τη μελέτη ποικίλων παραμέτρων ενός θέματος ή προβλήματος.

Οι προφορικές ερωτήσεις είναι μερικές φορές ελλειπτικές, όπως ελλειπτικός μπορεί να είναι και ο προφορικός λόγος γενικότερα. Δε διατυπώνονται δηλαδή με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα. Το γεγονός αυτό εγκυμονεί κινδύνους σε ό, τι αφορά την κατανόηση τους από τους μαθητές.

- Ο Dewey αναφερόμενος στις ερωτήσεις επισημαίνει: «Τι μπορεί να περιλαμβάνει μια ερώτηση που διατυπώνει ο εκπαιδευτικός; Τα πάντα. Είναι ένας τρόπος να προκαλέσει μια ενθαρρυντική ανταπόκριση-αντίδραση ή να ματαιώσει την αναζήτηση πληροφοριών εκ μέρους των μαθητών. Η ερώτηση αποτελεί την πεμπουσία, το βασικό πυρήνα της διδασκαλίας». (Dewey, 1933). Εάν λοιπόν ο εκπαιδευτικός μελετάει και προετοιμάζεται για τις ερωτήσεις που θα διατυπώνει στην τάξη και φροντίζει ώστε οι τελευταίες να γίνονται κατανοητές από τους μαθητές, να εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς κάθε φορά και να καλλιεργούν υψηλές νοητικές ικανότητες τότε και η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί και η έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής εκ μέρους των μαθητών μπορεί να αποφευχθεί.

Στην εργασία μας αυτή ασχολούμαστε μόνο με τις προφορικές ερωτήσεις που διατυπώνονται στη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς. Είναι το είδος των ερωτήσεων, το οποίο κυριαρχεί καθημερινά στη διδασκαλία, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και δεν έχει μελετηθεί, στη χώρα μας τουλάχιστον στο βαθμό και στην έκταση που θα έπρεπε.

- Όπως ήδη επισημάναμε η χρήση των προφορικών ερωτήσεων είναι γνωστή από αιώνες στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Είναι σημαντικές γιατί έχουν μια ευρεία δυναμική. Μπορούν, για παράδειγμα, να διερευνήσουν την κατοχή γνώσεων σε έκταση και σε βάθος.



Προσαρμόζονται εύκολα σε ποικίλα γλωσσικά και γνωστικά επίπεδα. Μπορούν να αναδιατυπωθούν όταν δεν γίνονται κατανοητές ή να ζητηθούν διευκρινίσεις από τον ερευνητή ή από αυτόν που απαντά, όταν κάτι δεν είναι σαφές.

1.2 Κριτήρια επιλογής του θέματος

Οι προφορικές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών μου είχαν κεντρίσει το ενδιαφέρον από τα μαθητικά αλλά και τα φοιτητικά μου χρόνια. Οι γενικόλογες και ασαφείς, συχνά, ερωτήσεις, οι ελλειπτικές, οι ερωτήσεις με φτωχό σημαίνουν αλλά πλούσιο σημαϊνόμενο, άλλα δηλαδή να φαίνεται ότι ζητούσαν και άλλα να ανέμενε ο εκπαιδευτικός με είχαν από νωρίς προβληματίσει. Η εμπλοκή μου, επίσης, σε θέματα διδασκαλίας και ιδίως η παρακολούθηση διδασκαλιών στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στα πλαίσια της συνεργασίας μου με τον καθηγητή κ. Λεωνίδα Αθανασίου, ενίσχυσαν αυτό το ενδιαφέρον μου.

Έτσι θέλησα συστηματικά να διερευνήσω και να μελετήσω αυτό το θέμα, έχοντας ήδη μελετήσει και τη σχετική βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα το ενδιαφέρον μου εστιάζεται στους ακόλουθους τομείς:

- Στη μελέτη του ρόλου των ερωτήσεων στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Στον προσδιορισμό της σπουδαιότητας των ερωτήσεων στη διαδικασία της μάθησης.
- Στη μελέτη της ποιότητας του παραγόμενου λόγου των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των φιλολόγων.
- Στη μελέτη των διαφόρων ειδών των ερωτήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

- Στον εντοπισμό των δυσκολιών κατά τη χρήση και διατύπωση των προφορικών ερωτήσεων.
- Στη μελέτη των σκοπών που εξυπηρετούνται δια μέσου των ερωτήσεων.
- Στη μελέτη των ικανοτήτων που καλλιεργούνται στους μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις.

Μέσα από τη διερεύνηση αυτή αναμένεται να προκύψει ένα σώμα ουσιαστικών πληροφοριών, το οποίο θα αποτελέσει σημαντικό εργαλείο και απαραίτητο οδηγό στα χέρια των εκπαιδευτικών. Ακόμα, οι πληροφορίες αυτές θα συντελέσουν στην ομαλότερη διεκπεραίωση της διδακτικής διαδικασίας καθώς θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς φορείς να ξεπεράσουν τα εκάστοτε προβλήματα στο έργο τους, θα συντελέσουν στην άρση συγχύσεων και παρανοήσεων και θα εμπλουτίσουν την υπάρχουσα γνώση καθώς θα αποκαλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για την αποδοτικότερη διδασκαλία.

1.3 Σκοποί της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι:

- i. Να μελετήσει και να διερευνήσει συστηματικά τις ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε τάξεις της μέσης εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις του Γυμνασίου.
- ii. Να εντοπίσει το ρόλο και τη σπουδαιότητα αυτών των ερωτήσεων αλλά και τα προβλήματα τους σε διάφορους τομείς.
- iii. Να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των μαθητών και κυρίως στον τρόπο που αυτοί αξιοποιούν τις απαντήσεις για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του διδακτικού έργου.

iv. Να αποτελέσει αφορμή για παραπέρα μελέτη του θεσμού των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη λόγω της σπουδαιότητας και των ωφελειών που προκύπτουν από μια τέτοια διερεύνηση, τόσο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όσο και για το σχολικό σύστημα γενικότερα.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στην παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των ακόλουθων ερωτημάτων:

1. Πόσες ερωτήσεις διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διδακτικής πράξης;
2. Υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και στις απαντήσεις των μαθητών;
3. Ποια είδη ερωτήσεων χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί;
4. Οι ερωτήσεις που διατυπώνει ο εκπαιδευτικός είναι σαφείς, ασαφείς ή μερικώς σαφείς;
5. Για ποιο σκοπό διατυπώνει κάθε φορά τις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός;
6. Ποιες ικανότητες αναπτύσσουν οι μαθητές μέσω των ερωτήσεων;
7. Με ποιον τρόπο, κάθε φορά, επιλέγει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές που θα απαντήσουν;
8. Ποια στάση κρατούν οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις των μαθητών;

1.5. Έννοιολογικές διασαφηνίσεις

Συνήθως οι όροι *γλώσσα*, *λόγος*, *ομιλία*, *επικοινωνία* χρησιμοποιούνται άλλοτε ως ταυτόσημοι και άλλοτε ως συνώνυμοι. Οι όροι αυτοί σχετίζονται, βέβαια, μεταξύ τους αλλά δεν ταυτίζονται, διότι ο καθένας τους έχει μια ειδικότερη σημασία και χρησιμοποιείται άλλοτε με την ευρύτερη και άλλοτε με τη στενότερη έννοια.

Για να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας στην έρευνά μας αυτή θα επιχειρήσουμε να διευκρινίσουμε εννοιολογικά τους ακόλουθους όρους, οι οποίοι είναι και οι πλέον εύχρηστοι:

1.5.1 Γλώσσα

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί για την έννοια της γλώσσας. Κανένας, ωστόσο, από μόνος του δεν επαρκεί για να καλύψει το ευρύ περιεχόμενό της και γενικά δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Από τη βιβλιογραφική μελέτη (Αθανασίου, 2001, Μακρής, 2001, Μπαμπινιώτης, 2002, Φραγκουδάκη, 1987, Χριστιάς, 1990) προκύπτει πως η γλώσσα είναι:

- Βασικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων.
- Μέσο μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών.
- Μέσο που εξυπηρετεί τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.
- Αντικείμενο μάθησης.
- Ψυχολογική διαδικασία που ρυθμίζει την ομιλία.
- Μέσο κοινωνικοποίησης του ανθρώπου.
- Στοιχείο της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των ανθρώπων.

- Μια από τις κυριότερες διαφορές μεταξύ ανθρώπων και ζώων.

1.5.2 Λόγος

Για την έννοια του λόγου έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί στην παιδαγωγική βιβλιογραφία. (Αθανασίου, 2001, Μακρής, 2001, Σκούρτου, 1991, Arends, R., 1998, Boxtel, C., Roelofs, E., 2001).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι λόγος είναι:

- Η ατομική πράξη που αναφέρεται στην ανθρώπινη επικοινωνία και γίνεται με λεκτικό συμβολισμό: προφορικό ή γραπτό.
- Η ουσιώδης δομή της σκέψης ή η ίδια η σκέψη ως πράξη και ως πρακτική. (Η εξωτερίκευση της σκέψης).
- Το μέσο με το οποίο επιδιώκεται η σαφής επικοινωνία.
- Το μέσο με το οποίο διευκολύνεται ο διάλογος
- Το μέσο με το οποίο εκφράζεται ο άνθρωπος.

Τα είδη του λόγου είναι:

- α) ο προφορικός
- β) ο γραπτός

1.5.3 Ομιλία

Με τον όρο ομιλία εννοείται η πραγμάτωση του λόγου από κάθε άτομο, η πρακτική εφαρμογή της ικανότητας του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα προφορικά. Κατά τον Ferdinand de Saussure ομιλία είναι η πρακτική και εξειδικευμένη κατ' άτομο χρήση της γλώσσας. (Μπαμπινιώτης, 1980).

1.5.4 Επικοινωνία

Ως επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων προκειμένου να επιτευχθεί η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. (Αθανασίου, 2001, Ευαγγελόπουλος, 1998, τ.1, Μπαμπινιώτης, 1980, κ.ά.).

1.5.5 Γλωσσική πληρότητα

Είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τη γραμματική, συντακτική, ετυμολογική κτλ. δομή της γλώσσας, έτσι ώστε να τη χρησιμοποιεί κατάλληλα προκειμένου να επικοινωνεί. (Αθανασίου, 2001).

1.5.6 Επικοινωνιακή πληρότητα

Η επικοινωνιακή πληρότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. (Αθανασίου, 2001).

1.5.7 Ερώτηση

Είναι η πρόταση, την οποία απευθύνουμε σε κάποιον, για να μάθουμε από αυτόν κάτι (πληροφορία, γνώμη) ή για να εκφράσουμε απορία, αμφιβολία, αμηχανία κλπ. για συγκεκριμένο ζήτημα. (Μπαμπινιώτης, 2002).

Οι ερωτήσεις είναι προτάσεις ερεθίσματα, οι οποίες αποσκοπούν σε μια απάντηση γύρω από ένα θέμα. (Αθανασίου, 2000).

1.5.8 Μάθηση

Μάθηση είναι η απόκτηση και η μεταβολή γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του υποκειμένου ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες αποζητεί και επεξεργάζεται το άτομο. (Ξωχέλλης, 2007, σελ. 417).

1.5.9 Ανατροφοδότηση

Ο μηχανισμός της ανάδρασης, όπως αλλιώς λέγεται η ανατροφοδότηση, πληροφορεί και ενημερώνει κάθε φορέα της επικοινωνίας για τη συμπεριφορά των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ρυθμίζουν τα μηνύματα τις ερωτήσεις και τις αντιδράσεις λαμβάνοντας υπόψη ο ένας τα μηνύματα, τις σκέψεις και τις απαιτήσεις του άλλου. (Ευαγγελόπουλος, 1992, σελ.11).

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις απαντήσεις των μαθητών που είτε τις αποδέχεται είτε τις διορθώνει αποτελεί ανατροφοδότηση για τους μαθητές, η οποία έχει ως απώτερο σκοπό τη μάθηση. (Tunstall, P., Gipps, C., 1996).

Η ανατροφοδότηση εξυπηρετεί ακόμα έναν σκοπό, εκείνον της ενημέρωσης του εκπαιδευτικού σχετικά με το διδακτικό του έργο. Τον βοηθά να επισημάνει τις αδυναμίες των μαθητών με σκοπό να ελιχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτές να ξεπεραστούν.

1.5.10 Αλληλεπίδραση

Είναι η αμοιβαία αντίδραση, λεκτική ή μη λεκτική, με την οποία η συμπεριφορά του ενός μέλους επιδρά στη συμπεριφορά του άλλου. (Postic, M., 1995, σελ. 151).



Η λεκτική αλληλεπίδραση υπηρετεί όχι τη μεταβίβαση της γνώσης αλλά την από κοινού δόμηση αυτής. (Μαρμαρινός, 2004, σελ. 19).

Η αλληλεπίδραση γενικά είναι η λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνιακή πράξη. «Όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και του δασκάλου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης συνιστούν συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης». (Γκότοβος, 1997, σελ. 57).

2. Οι βασικοί πυλώνες των ερωτήσεων

Σύμφωνα με την παιδαγωγική βιβλιογραφία οι ερωτήσεις συμβάλλουν:

1. Στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού
2. Στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας και της επικοινωνιακής πληρότητας των μαθητών
3. Στην επίτευξη της μάθησης

2.1. Η συμβολή των ερωτήσεων στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών

Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, το περιβάλλον στο οποίο έχουν μεγαλώσει και το μορφωτικό τους κεφάλαιο, με την είσοδο τους στο σχολείο, ήδη, είναι σε θέση να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας με τους άλλους (τους γονείς, τους συμμαθητές και τα άλλα μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου). Το σχολείο, στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας, αποσκοπεί στην εκμάθηση της «επίσημης» γλώσσας στους μαθητές προκειμένου αυτοί να είναι σε θέση να τη χρησιμοποιούν με άνεση κατά την επικοινωνία τους σε ποικίλες περιστάσεις. Προκειμένου οι μαθητές να αναπτυχθούν γλωσσικά, θα πρέπει να καλλιεργηθούν σε αυτούς, από τους εκπαιδευτικούς, οι ακόλουθοι άξονες της γλώσσας (Αθανασίου, 2003).

- **Η ομιλία.** Οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα της χρήσης της γλώσσας αλλά και των παραλλαγών της προκειμένου να επικοινωνούν καλύτερα ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Για να το πετύχουν αυτό χρειάζεται να χρησιμοποιούν κάθε φορά τις κατάλληλες λέξεις, τις οποίες θα συνδέουν σε προτάσεις με ολοκληρωμένα νοήματα. Να πλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να γνωρίζουν τις βασικές συμβάσεις της γλώσσας (σαφή άρθρωση, προφορά, σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα, έλεγχο της ταχύτητας του λόγου, χρήση σημείων στίξης κτλ.).

- **Η ακρόαση και η κατανόηση.** Η πρώτη προϋποθέτει τη σαφή λήψη ενός μηνύματος και η δεύτερη την αποκωδικοποίησή του, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του.

- **Η ανάγνωση.** Μέσω αυτής οι μαθητές αποκωδικοποιούν το γραπτό λόγο και κατανοούν το περιεχόμενο όσων διαβάζουν, ώστε να είναι σε θέση στη συνέχεια να αποδώσουν το περιεχόμενο του προφορικά. Πριν την ανάγνωση ένας μαθητής θα πρέπει να έχει εξασκηθεί ως ομιλητής και ως ακροατής.

- **Η γραπτή έκφραση.** Προϋποθέτει ικανότητες και δεξιότητες σε όλους τους προηγούμενους τομείς. Μέσω αυτής οι μαθητές μπορούν να κωδικοποιούν τις δικές τους απόψεις και στάσεις γύρω από κάποιο θέμα με λεκτικά σύμβολα. Δεν είναι εύκολη διαδικασία και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή.

Μέσω των ερωτήσεων και ιδιαίτερα των προφορικών αναπτύσσεται και βελτιώνεται η γλώσσα σε όλους αυτούς τους τομείς.

2.1.1 Ικανότητες που καλλιεργούνται με τις ερωτήσεις:

Ο ρόλος των ερωτήσεων είναι πολυποίκιλος. Όπως έχει υποστηριχθεί (Άθανασίου, 2000) με τις ερωτήσεις καλλιεργούνται πολλές ικανότητες:

- **Μνημονικές ικανότητες.** Οι μαθητές πολύ συχνά καλούνται να ανακαλέσουν πληροφορίες που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη τους. Οι ικανότητες αυτές από μόνες τους δεν έχουν ιδιαίτερο νόημα, εκτός αν αποτελούν την αφετηρία για επεξεργασία των γνώσεων και παραγωγή νέων.
- **Οργανωτικές ικανότητες.** Με τη βοήθεια των ερωτήσεων οι μαθητές οργανώνουν τη σκέψη τους πριν απαντήσουν σ' αυτές. Ανακαλούν στη μνήμη τους τις υπάρχουσες πληροφορίες, τις οργανώνουν ανάλογα, επιλέγουν από αυτές τις πιο σημαντικές και τις παρουσιάζουν μέσω των απαντήσεων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- **Ικανότητες ανάλυσης.** Μέσω των ερωτήσεων οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν απόψεις, πληροφορίες, γεγονότα κτλ. σε επιμέρους τομείς. Έτσι καλλιεργούνται σε αυτούς υψηλές γνωστικές ικανότητες καθώς η απάντηση τους δεν αρκείται στην απλή ανάκληση κάποιων πληροφοριών αλλά στην αναλυτική επεξεργασία τους.
- **Ικανότητες σύνθεσης.** Με τις ερωτήσεις δεν αναλύουν μόνο πληροφορίες οι μαθητές αλλά και συνθέτουν τα δεδομένα των αναλύσεων, παράγοντας έτσι έναν δικό τους δημιουργικό λόγο.
- **Αιτιολογικές ικανότητες.** Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ασκούν τους μαθητές στη διατύπωση αιτιολογημένων απόψεων ή θέσεων και όχι στην απλή παράθεσή τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξηγούν στους μαθητές τη σπουδαιότητα της αιτιολόγησης των

απόψεών τους καθώς και το ότι η δραστηριότητα αυτή θα αποβεί χρήσιμη στη ζωή τους γενικότερα.

- **Συγκριτικές ικανότητες.** Η ικανότητα αυτή θεωρείται πολύ σπουδαία καθώς ο μαθητής καλείται να συγκρίνει απόψεις και να επιλέγει ή να διατυπώνει εκείνη που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα. Ταυτόχρονα με την ικανότητα αυτή καλλιεργείται και η ικανότητα της επιχειρηματολογίας.
- **Συμπερασματικές ικανότητες.** Είναι αναγκαίο να μπορούν οι μαθητές να συνοψίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας κάποιας νέας διδακτικής ενότητας ή τις απόψεις που ακούστηκαν γύρω από κάποιο θέμα με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η καλή χρήση των ερωτήσεων μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στον τομέα αυτό.
- **Αξιολογικές ικανότητες.** Η απόκτηση της κριτικής ικανότητας θεωρείται μέγιστης σπουδαιότητας και αναπτύσσεται συστηματικά μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες ζητούν από αυτούς να αξιολογούν γεγονότα, καταστάσεις, πληροφορίες, στάσεις, απόψεις κτλ.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί μέσω των ερωτήσεων πρέπει να διευκολύνουν τους μαθητές να γίνουν καλοί ακροατές και καλοί ομιλητές, να κατανοούν, να αναλύουν, να συνθέτουν, να αιτιολογούν, να κρίνουν, να επιχειρηματολογούν, να συγκρίνουν, να συμπεραίνουν, να αξιολογούν, να σκέφτονται και να γράφουν με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα. Όλες αυτές οι ικανότητες και δεξιότητες συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το σωστό χειρισμό των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών.

2.2. Η συμβολή των ερωτήσεων στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων:

Η σχολική τάξη αποτελεί μια μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και ως εκ τούτου διατηρεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Άλλωστε, η διδασκαλία προϋποθέτει την επικοινωνία και ταυτόχρονα στοχεύει σε αυτή. Η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί τη σπουδαιότερη πλευρά της διδακτικής πράξης. Η απουσία της από τη διδακτική πράξη δε δικαιολογείται ή όταν αυτό συμβαίνει η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως προβληματική. Για να επιτευχθεί, ωστόσο, η επικοινωνία χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις, όπως :

(Ευαγγελόπουλος, 1992, σελ.8-9, Pugach, M., Johnson, L.J., 1995)

- Κοινός γλωσσικός κώδικας
- Κοινό γλωσσολογικό υπόβαθρο γνώσεων- κοινών εμπειριών.
- Ζεστό και φιλικό κλίμα.
- Ευνοϊκό περιβάλλον
- Λειτουργία του μηχανισμού ανάδρασης ή ανατροφοδότησης.

Ο ρόλος των ερωτήσεων στην ανάπτυξη και καλλιέργεια επικοινωνιακών ικανοτήτων στους μαθητές είναι πολύ σημαντικός. Η διατύπωση μιας ερώτησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή εκ μέρους των μαθητών μπορεί να προκαλέσει το έναυσμα για το ξεκίνημα μιας συζήτησης. Μέσω αυτής αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ή των μαθητών μεταξύ τους.

Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στη δημιουργία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας, με πομπό, δέκτη, διάυλο, κοινό γλωσσικό κώδικα. Αυτό που πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης μοιάζει με προετοιμασία των μαθητών να καταστούν ικανοί να επικοινωνούν και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Προκειμένου, όμως, να επιτευχθεί η



επικοινωνία πρέπει οι μαθητές να εξασκηθούν στη χρήση της γλωσσικής τους ικανότητας με κατάλληλο τρόπο.

Σκοποί του σχολείου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι να εξασκηθούν οι μαθητές στην τεχνική της ομιλίας και της ακρόασης, στην τεχνική της ερώτησης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ανάλυση, στη σύνθεση απαντήσεων, στην επιχειρηματολογία. Απώτερος στόχος της απόκτησης όλων αυτών των δεξιοτήτων είναι και η παραγωγή δημιουργικού λόγου εκ μέρους των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν στη δημιουργική χρήση του γλωσσικού κώδικα. Θα πρέπει λοιπόν να χρησιμοποιούν εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για μια πλήρη και αποτελεσματική επικοινωνία. (Μήτσης, 1993, σελ. 26-27). Όλες αυτές τις δεξιότητες μπορούν οι μαθητές να τις αποκτήσουν μέσα από τη διαδικασία της ερώτησης και στο σύνολό τους όλες μαζί συνιστούν το πλαίσιο της επικοινωνίας.

Η καλή ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας συνδέεται άμεσα με τη μάθηση. Επιπλέον, η ύπαρξή της δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και κατ' επέκταση μια θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο. (Ευαγγελόπουλος, 1992).

2.3 Ο ρόλος των ερωτήσεων στη διαδικασία της μάθησης

«Μαθαίνω τη γλώσσα στο σχολείο σημαίνει μαθαίνω να κατανοώ, να αντιλαμβάνομαι τον κόσμο και να επικοινωνώ αποδοτικά με τα άλλα μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκω». (Αθανασίου, 2001, σελ. 82). Σκοπός της διδασκαλίας είναι να επιτευχθεί η μάθηση, ωστόσο, με τη διδασκαλία δε συνεπάγεται πάντα η μάθηση. Η διδασκαλία παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στη μάθηση. Προσπαθεί να τη διευκολύνει μεσολαβώντας ανάμεσα στους μαθητές και στο γνωστικό υλικό που τους



παρέχεται. Επειδή όμως η μάθηση είναι δικαίωμα όλων των μαθητών αξίζει κάθε προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Πέρα από τις ικανότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές μέσω των ερωτήσεων για τη γλωσσική τους ανάπτυξη, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις προκειμένου να εντοπίσει τα επίπεδα μάθησης των μαθητών. Το αν δηλαδή έχουν κατανοήσει όσα έχουν διδαχτεί. Οι ερωτήσεις λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τους εκπαιδευτικούς στην περίπτωση αυτή, διότι εντοπίζοντας αδυναμίες ή κενά οφείλουν να βελτιώνουν το διδακτικό τους έργο. Οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στη χρήση των ερωτήσεων προκειμένου να ζητούν πληροφορίες ή διευκρινίσεις ή να εκφράζουν απορίες για κάτι που δεν έγινε κατανοητό. Με τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών γύρω από κάποια απορία επιτυγχάνεται η μάθηση. Κατά συνέπεια οι ερωτήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

3. Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα

3.1 Οι ερωτήσεις στη διδακτική πράξη

«Η δυναμική» των ερωτήσεων είναι σημαντική. Σύμφωνα με τον (Rowntree 1977) μέσα από τη μελέτη τους ακόμα και χωρίς την ύπαρξη άλλων πληροφοριών μπορεί κανείς να διαπιστώσει τα ακόλουθα σχετικά με:

- **Τους σκοπούς τους οποίους το σχολείο επιδιώκει να πετύχει σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης με τη διδασκαλία.** Έτσι, αν το σχολείο επιδιώκει να καλλιεργήσει στους μαθητές του ικανότητες όπως οι ακόλουθες: να αναλύουν, να συνθέτουν, να αξιολογούν, να σκέφτονται κριτικά, να επιχειρηματολογούν, να ασκηθούν ως «καλοί» ακροατές και ομιλητές, να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη



τους, να τοποθετούνται, να αντιπαρατίθενται, τότε ο εκπαιδευτικός είναι προφανές πως εστιάζει σε ερωτήσεις υψηλού επιπέδου προκειμένου να καλλιεργήσει στους μαθητές υψηλές νοητικές ικανότητες, όπως οι παραπάνω. Για να επιτευχθεί αυτό οι ερωτήσεις πρέπει να είναι προσεκτικά διατυπωμένες και τα ζητούμενά τους να στοχεύουν όχι στην άντληση μιας απλής και ατεκμηρίωτης απάντησης, αλλά στη διέγερση ικανοτήτων που προάγουν τη σκέψη και προετοιμάζουν τους μαθητές και για τη μετασχολική τους σταδιοδρομία.

Από τα είδη των ερωτήσεων μπορεί να αντιληφθεί κανείς τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του και αν αυτές είναι υψηλές ή χαμηλές.

Εάν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να «σκιαγραφήσει» το προφίλ του μαθητή που περιγράφεται παραπάνω, τότε οι ερωτήσεις του θα πρέπει να είναι διατυπωμένες με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα. Αν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού γίνονται με σκοπό την κάλυψη της διδακτέας ύλης και ο εκπαιδευτικός τις κάνει απλά για να τις κάνει ή τις προσπερνά χωρίς να εστιάζει στις απαντήσεις των μαθητών τότε αυτό συνεπάγεται τις χαμηλές προσδοκίες που έχει για τους μαθητές του αλλά και την ασυνέπειά του. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για ερωτήσεις που καλλιεργούν χαμηλά νοητικά επίπεδα.

➤ **Τις αξίες που καλλιεργεί το σχολείο.** Μεταξύ των ικανοτήτων των οποίων καλείται να καλλιεργήσει το σχολείο στους μαθητές του είναι και οι ακόλουθες αξίες:

- Το δικαίωμα όλων των μαθητών για συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.
- Το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης σκέψεων, συναισθημάτων, ιδεών, στάσεων, επιθυμιών.

- Το σεβασμό του άλλου κατά τη διάρκεια της ομιλίας του.
- Το σεβασμό των αντίθετων απόψεων
- Την καλλιέργεια του διαλόγου

Η καλλιέργεια αυτών των αξιών είναι πολύ σημαντική. Άλλωστε μέσα από τις αξίες αυτές οι μαθητές προετοιμάζονται ως πολίτες που θα έχουν τη δυνατότητα να σταθούν άξιοι ομιλητές σε μια συζήτηση που θα μπορούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις κι εμπειρίες στα πλαίσια του σεβασμού των ορίων των δικαιωμάτων του συνομιλητή τους.

- **Τον τρόπο και τη σπουδαιότητα που αποδίδει στην επικοινωνία.** Οι ερωτήσεις από μόνες τους αποτελούν το εφαλτήριο για την έναρξη του διαλόγου. Προκειμένου, όμως, ο διάλογος αυτός να αποβεί γόνιμος είναι αναγκαίο οι συνομιλητές να σέβονται τις αξίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Άλλωστε, για τη δημιουργία ενός ζεστού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, αρκεί ο εκπαιδευτικός να διατυπώνει τις ερωτήσεις εκείνες που θα χαλαρώνουν τους μαθητές και θα τους αποδεσμεύουν από το άγχος της εξέτασης και θα τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον για μια εποικοδομητική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ πομπού και δέκτη προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός, είναι θεμιτό, να ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτήσεων εκ μέρους των μαθητών προκειμένου να ασκηθούν στο σωστό χειρισμό της γλώσσας αλλά και στη γόνιμη επικοινωνία. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να επικοινωνούν και οι ερωτήσεις παίζουν καθοριστικό και διευκολυντικό ρόλο σε αυτό.

- **Τις διακρίσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα γίνονται στη σχολική τάξη.** Από τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιεί ο

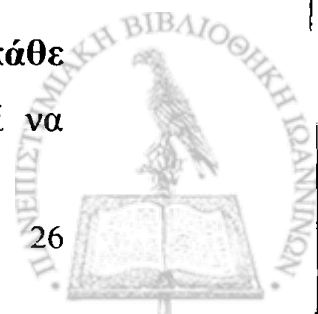


εκπαιδευτικός για τον εκάστοτε μαθητή ξεχωριστά μπορεί να διακρίνει κανείς τις προσδοκίες που έχει γι' αυτόν και τη θεμιτή ή αθέμιτη διάκριση μεταξύ των μαθητών και των δυνατοτήτων τους.

Εάν επιλέγει να συνεργάζεται μόνο με τους «δυνατούς» μαθητές κάνοντας ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, αποκλείει τους «αδύναμους» μαθητές από τη συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη. Με τον τρόπο αυτό, ενδεχομένως ασυνείδητα, γίνεται κάποια διάκριση, η οποία «αποκαρδιώνει» τους αδύναμους μαθητές που αντί να προσπαθούν «κλείνονται ολοένα και περισσότερο στο καβούκι τους» θεωρώντας πως δεν έχουν τις δυνατότητες να τα καταφέρουν. Διάκριση μπορεί να παρατηρηθεί και στην αντίστοιχη περίπτωση, στην οποία ο εκπαιδευτικός απευθύνει μόνο ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου. Για την αποφυγή διακρίσεων ο ορθότερος τρόπος είναι η ποικιλία ερωτήσεων, ώστε και οι αδύναμοι μαθητές να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και οι δυνατοί να μη χάνουν το ενδιαφέρον τους και να προσπαθούν να δοκιμάζουν τις δυνατότητες τους σε ερωτήσεις με απαιτήσεις.

Διακρίσεις μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός και όταν επιλέγει να ρωτά συγκεκριμένα άτομα πάντα, είτε γιατί τον εξυπηρετεί η κατάσταση αυτή λόγω του ότι κερδίζει χρόνο μιας και «οι καλοί» μαθητές δε θα χρονοτριβήσουν αλλά θα απαντήσουν εγκαίρως, είτε γιατί επιθυμεί για προσωπικούς λόγους να εξετάζει συγκεκριμένους μαθητές κάθε φορά. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να παραχωρεί το δικαίωμα συμμετοχής σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως μέσω των ερωτήσεων, τις οποίες θα πρέπει να απευθύνει σε όλους τους μαθητές αποδεδειγμένως από εμπάθειες ή αντιπάθειες.

➤ **Την ιδεολογία, η οποία καλλιεργείται ή διοχετεύεται με κάθε μάθημα.** Μέσω των ερωτήσεων μπορούν οι εκπαιδευτικοί να



διαμορφώσουν άτομα ελεύθερα σκεπτόμενα, με αξίες, και με σεβασμό στη διαφορά.

- Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για την ποιότητα των πληροφοριών που παρέχουν στους μαθητές τους για τις ερωτήσεις που υποβάλλουν, για τις δυνατότητες ή αδυναμίες ή παραλείψεις στη διδασκαλία τους και με σκοπό οι ίδιοι να βελτιώσουν το έργο τους προκειμένου να γίνουν αποδοτικότεροι, είναι θεμιτό να μαγνητοφωνούν τη διδακτική τους πράξη.

3.2 Σκοποί των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις στη διδακτική πράξη εξυπηρετούν πολλούς σκοπούς. Για το θέμα αυτό υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία. (Αθανασίου, 2000, Γιοκαρίνης, 1988, Αναστασιάδης, 1990, Brown, G., Wragg, E.C. 1993, κ.ά.). Συνοπτικά οι ερωτήσεις αποσκοπούν στο να:

- **Διατηρούν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.** Όταν οι ερωτήσεις διατυπώνονται προσεκτικά και με «έξυπνο» τρόπο είναι δυνατό να κεντρίσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Όταν οι ερωτήσεις παύουν να έχουν εξεταστικό χαρακτήρα και στοχεύουν στη διερεύνηση ενός θέματος ή στη μελέτη του από διάφορες σκοπιές, τότε διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενδέχεται να ερωτηθούν από τους εκπαιδευτικούς γι' αυτά που συζητούνται στην τάξη, θα προσέχουν στο μάθημα ανεξάρτητα από το αν οι ερωτήσεις στην περίπτωση αυτή δεν έχουν εξεταστικό χαρακτήρα. Έτσι και η διαδικασία της μάθησης εξυπηρετείται και οι μαθητές ασκούνται ως ακροατές και ως ομιλητές και αποκτούν επικοινωνιακές ικανότητες και δεξιότητες.



- **Κινητοποιήσουν την περιέργεια των μαθητών για μάθηση.** Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάζεται όσο το δυνατόν καλύτερα στο σπίτι του και να αποφεύγει αυτοσχεδιασμούς στην τάξη, οι οποίοι ενδεχομένως να έχουν δυσάρεστες συνέπειες τόσο για την αξιοπιστία των γνώσεων του ίδιου όσο και για τη μάθηση. Καλή προετοιμασία σημαίνει, εκτός των άλλων και σχεδιασμό ερωτήσεων, οι οποίες θα κεντρίζουν και θα κινητοποιούν την περιέργεια των μαθητών για τη νέα γνώση αλλά και για την εξέλιξή της.
- **Καλλιεργούν επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη.** Για να επιτευχθεί μια επικοινωνία πρέπει να υπάρχει ένας πομπός, ένας δέκτης και ένα μήνυμα. Οι ερωτήσεις διευκολύνουν τη διαδικασία της επικοινωνίας διότι μέσω αυτών ο πομπός (εκπαιδευτικός) στέλνει μηνύματα στο δέκτη (μαθητές) ή και αντίστροφα. Ο δέκτης με τη σειρά του τα αποκωδικοποιεί και καλείται να στείλει το δικό του μήνυμα στον πομπό μέσω της απάντησης που θα διατυπώσει. Έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών ή και μαθητών μεταξύ τους και κατ' επέκταση για επικοινωνία. Ο διάλογος αυτός αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν ξεφεύγει από το αυστηρό περιεχόμενο του βιβλίου και επεκτείνεται και σε κοινωνικά θέματα και προβλήματα, τα οποία ιδιαίτερα ενδιαφέρουν τους μαθητές.
- **Εξασφαλίζουν τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική πράξη.** Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει οι ερωτήσεις να κεντρίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και να έχουν μια ιεράρχηση ως προς το βαθμό δυσκολίας τους. Συγκεκριμένα, να διατυπώνονται ερωτήσεις και χαμηλού και υψηλού επιπέδου, ώστε να παρέχεται το δικαίωμα συμμετοχής σε όλους τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό και οι αδύναμοι μαθητές

ενισχύονται στο να συμμετέχουν αλλά και οι πιο δυνατοί δε χάνουν το ενδιαφέρον τους γιατί έτσι έχουν μια καλή ευκαιρία να επιβεβαιώσουν τις γνώσεις που έχουν.

- **Ασκοούν τους μαθητές να εκφράζουν με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα τις απαντήσεις τους.** Για να μάθουν οι μαθητές να εκφράζονται με σαφήνεια θα πρέπει και οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού να είναι διατυπωμένες με αντίστοιχη σαφήνεια. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές μιμούνται το λόγο των εκπαιδευτικών σε όλες τις εκφάνσεις του.
- **Αποκτούν οι μαθητές όχι μόνο ικανότητες στο να απαντούν αλλά και αντίστοιχες ικανότητες στο να ερωτούν.** Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συνεχή άσκηση. Για παράδειγμα μπορεί ο εκπαιδευτικός να προτρέπει τους μαθητές του να διατυπώνουν ερωτήσεις τις οποίες μετά να επεξεργάζονται από κοινού προκειμένου να τις διατυπώνουν με τη μεγαλύτερη ακρίβεια και σαφήνεια. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αναλύουν μια ερώτηση ζητώντας διευκρινίσεις, να επαναδιατυπώνουν ερωτήσεις, να «επιστρέφουν» την ερώτηση στους συμμαθητές τους και να προτείνουν τρόπους διερεύνησης της.

Η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων από τους μαθητές εξαρτάται από την ανάπτυξη του αναγκαίου λεξιλογίου, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει λέξεις όπως: *αναρωτιέμαι, αναλύω, κύριες αιτίες, συμπέρασμα, υποθέτω*, οι οποίες ανήκουν στα «υλικά» της κριτικής σκέψης. (Κολιάδης, σελ. 554, 2002)

- **Οδηγούν τους μαθητές στο να εξάγουν συμπεράσματα ή και να συνοψίζουν τα κυριότερα σημεία μιας συζήτησης.** Η καλλιέργεια της εξάσκησης αυτών των ικανοτήτων αποτελεί απόρροια καίριων και εύστοχα διατυπωμένων ερωτήσεων εκ

μέρους του εκπαιδευτικού που θα καθοδηγούν τους μαθητές στο ζητούμενο της εξαγωγής συμπερασμάτων και της απόδοσης των κυριότερων σημείων των εκάστοτε πληροφοριών. Οι ερωτήσεις αυτές θα πρέπει να δίνουν έμφαση στο *πώς* και το *γιατί* προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν στην επιχειρηματολογία.

- **Διερευνούν την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων των μαθητών.** Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει τα όσα γνωρίζουν οι μαθητές και το επίπεδο των γνώσεών τους για ένα θέμα το καλύτερο μέσο είναι οι ερωτήσεις σε ποικίλους τομείς του γνωστικού τομέα. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο. «Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο δεν αποτελεί ουσιαστικά παρά μια καταγραφή της σχέσης και της δυναμικότητας που διατηρεί κι επιδεικνύει ο μαθητής στην ανάπτυξη σχέσεων με την ενιαία γνώση που παρέχει το σχολείο». (Παπακωνσταντίνου, Π., 1993, σελ. 144-145).
- **Αναπτύσσουν αιτιολογικές ικανότητες στους μαθητές (να καθίστανται δηλαδή αυτοί ικανοί να αιτιολογούν τις απόψεις τους με επιχειρήματα).** Για το θέμα αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταστήσει σαφές στους μαθητές ότι όσο σημαντική είναι η ορθότητα μιας απάντησης εξίσου σημαντική είναι η τεκμηρίωσή της με σαφή επιχειρήματα.
- **Εντοπίζουν ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών στο γλωσσικό χειρισμό.** Στην προσπάθεια τους οι μαθητές να απαντήσουν, παράγουν λόγο, στον οποίο ο εκπαιδευτικός δύναται να εντοπίσει ικανότητες και αρετές ή ελλείψεις και αδυναμίες στην έκφραση και τη σύνταξη.

Συμπερασματικά οι σκοποί των ερωτήσεων μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους πέντε:

- **Διαγνωστικοί:** όταν ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές με τις ερωτήσεις του να θυμηθούν κάτι που έχουν διδαχτεί στο παρελθόν. (παλαιότερες γνώσεις).
- **Εξεταστικοί:** όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει μέσω των ερωτήσεων να εξετάσει το επίπεδο της γνώσης των μαθητών.
- **Ρητορικοί:** όταν ο εκπαιδευτικός δεν περιμένει απαντήσεις στις ερωτήσεις του διότι αυτές εμπερικλείονται στην ερώτηση.
- ➤ **Ανατροφοδοτικοί:** με τις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τους μαθητές, αλλά ανατροφοδοτείται και ο ίδιος προκειμένου να εντοπίσει τις αδυναμίες των μαθητών του και να βελτιώσει το διδακτικό του έργο.
- **Επικοινωνιακοί:** όταν με τις ερωτήσεις του ο εκπαιδευτικός προάγει το διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων, την ελεύθερη συμμετοχή και έκφραση γύρω από κάποιο θέμα.

3.3 Η σπουδαιότητα των ερωτήσεων στη διδασκαλία

Μέσω των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη επιτυγχάνονται οι σκοποί του σύγχρονου σχολείου που δεν είναι άλλοι από την προετοιμασία αυτόνομων προσωπικοτήτων που θα παρατηρούν, θα σκέφτονται, θα ρωτούν, θα κρίνουν, θα προβληματίζονται και θα ενεργούν με ανεξαρτησία και υπευθυνότητα.

Οι μαθητές, λοιπόν, ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας πρέπει να σκέφτονται προκειμένου να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την προετοιμασία των νέων μελών της κοινωνίας οφείλουν να αναπτύξουν δεξιότητες για την αξιολόγηση των γνωστικών επιπέδων δια μέσου των ερωτήσεων.

Η σχολική τάξη είναι χώρος αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητών και ως εκ τούτου όλες οι δραστηριότητες διεκπεραιώνονται



μέσω της γλώσσας, της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί και η ερώτηση.

Η σπουδαιότητα των ερωτήσεων έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές ασκούνται: στο να ακούνε ο ένας τον άλλο, στο σωστό χειρισμό της γλώσσας, στην ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, στον προβληματισμό, στην κριτική, στην αντιπαράθεση, στο διάλογο και γενικότερα στην παροχή ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης απάντησης αλλά και στη διατύπωση ερωτήσεων. Η ερώτηση αποτελεί το πιο δημιουργικό μέσο για τη μεταβίβαση των μορφωτικών αγαθών και για την επιτυχία των γνωστικών στόχων. (Αναστασιάδης, 1990, σ.16).

Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις διεγείρουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, ελέγχουν την επίδοση και το επίπεδο σκέψης, τις ικανότητες και αδυναμίες τους.

Στον αντίποδα των θέσεων αυτών περί σπουδαιότητας των ερωτήσεων βρίσκονται οι οπαδοί της άποψης πως η ερώτηση του εκπαιδευτικού, της οποίας την απάντηση γνωρίζει ήδη ο εκπαιδευτικός καταπνίγει την αυτενέργεια του μαθητή. Σ' αυτούς ανήκουν οι H. Gaudig, ο N.Postman, ο C. Weingartner (Mercer, N., 2000, σελ. 36) . Θεωρούν πως δεν υπάρχει λόγος να διατυπώνονται ερωτήσεις των οποίων τις απαντήσεις γνωρίζουν ήδη οι εκπαιδευτικοί και ότι θα έπρεπε να διατυπώνονται μόνο ερωτήσεις που πηγάζουν αβίαστα από την περιέργεια των μαθητών. Επιπλέον, ο David Wood πιστεύει πως οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού δρουν περιοριστικά σε ό, τι αφορά τη συζήτηση διότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντλήσουν τις επιθυμητές απαντήσεις από τους μαθητές περιορίζουν τη διανοητική δραστηριότητα των τελευταίων. «Η επιμονή των δασκάλων στις σωστές απαντήσεις είναι δυνατό να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές όσον αφορά το επίκεντρο της μάθησης τους- τι είναι σημαντικό, αυτό που

γνωρίζουν ή αυτό που λένε. Δηλαδή οι μαθητές νοιάζονται περισσότερο να κάνουν το σωστό παρά να σκεφτούν κάτι πολύ καλά». (Mercer, N., 2000, σελ. 36).

Ως ένα βαθμό οι απόψεις αυτές ευσταθούν διότι δίνουν έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητών και στην ειλικρινή αναζήτηση απαντήσεων. Σε αυτή την περίπτωση δίνεται έμφαση στη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ωστόσο, κάτι τέτοιο φαίνεται να μη συνάδει με τη σημερινή σχολική πραγματικότητα, στην οποία η ερώτηση καταλαμβάνει εξέχουσα θέση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διατυπώνει ερωτήσεις για να δίνει το έναυσμα στους μαθητές του να ερευνούν και να διατυπώνουν απαντήσεις, να διεισδύουν σε κάποιο θέμα και να θέτουν με τη σειρά τους κάποιο προβληματισμό μέσω των ερωτήσεων.

3. 4 Λειτουργίες που εξυπηρετούν οι ερωτήσεις

Με τις ερωτήσεις εξυπηρετούνται σημαντικές λειτουργίες όπως η διάγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, ο βαθμός κατανόησης της παρεχόμενης ύλης, το γνωστικό τους επίπεδο κ.ά. Παράλληλα μέσα από τις ερωτήσεις ενθαρρύνονται οι μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και να εκφράζονται ελεύθερα. Αυτό το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός ότι με τις ερωτήσεις οι μαθητές ασκούνται ταυτόχρονα ως ακροατές αλλά και ως ομιλητές. (Αθανασίου, 2000, σελ.142). Αυτό επιτυγχάνεται τόσο μέσα από τις απαντήσεις αλλά και από τις ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές με τη σειρά τους άλλοτε για να εκφράσουν απορίες και άλλοτε για να ζητήσουν διευκρινίσεις. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών στη διερεύνηση των θεμάτων και όχι στην παθητική αποδοχή των γνώσεων.

Συνοπτικά οι λειτουργίες που εξυπηρετούνται μέσω των ερωτήσεων είναι οι εξής: *διαγνωστικές, ανατροφοδοτικές, διδακτικές, επικοινωνιακές, ψυχολογικές και κοινωνικές.*

3.5 Είδη ερωτήσεων

Κατά την προετοιμασία του μαθήματος ή κατά τον σχεδιασμό του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα παρακάτω βασικά ερωτήματα της διδακτικής: (Brown, G., Wragg, E.C., 1993, σελ. 45, Αθανασίου, 2003).

- Τι θα διδάξω;
- Πώς θα το διδάξω;
- Γιατί θα το διδάξω;
- Σε ποιον θα το διδάξω;

Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός έχοντας ως απώτερο σκοπό την επίτευξη των παραπάνω στόχων, οργανώνει ανάλογα τη διδακτική του πράξη. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο να μελετήσει προσεκτικά την ύλη που καλείται να διδάξει στους μαθητές. Η γνώση του τι «θα διδάξω» προϋποθέτει πως ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται προκειμένου να είναι εφοδιασμένος με τις απαραίτητες γνώσεις. Ένας εκπαιδευτικός οφείλει να αντλεί πληροφορίες και υλικό από ποικίλες πηγές και οφείλει να έχει προετοιμαστεί για περισσότερα πράγματα από εκείνα που θα μεταδώσει τελικά στους μαθητές του.

Επιπλέον, οι απαντήσεις στο δεύτερο και τρίτο ερώτημα τον διευκολύνουν να οργανώσει τη μέθοδο με την οποία θα διδάξει την εκάστοτε ύλη και να σκεφτεί τους σκοπούς που επιδιώκει να πετύχει μέσω της διδασκαλίας του. Οι σκοποί και οι στόχοι αποτελούν το μέσο εκείνο, το οποίο πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για το αν έφτασε ή όχι στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Όταν θέσουν εξαρχής τους σκοπούς που

επιδιώκουν και ενημερώνουν και τους μαθητές γι' αυτούς, δηλαδή τους καταστήσουν γνωστούς τους λόγους για τους οποίους διδάσκονται κάτι, τότε τα αποτελέσματα είναι επιθυμητά.

Η γνώση του ποιος είναι ο απέναντι, δηλαδή η γνώση της ηλικίας, του φύλου, της κοινωνικής προέλευσης, των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων, των προσδοκιών, των προβλημάτων, του μορφωτικού κεφαλαίου, των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών του τον οδηγεί στην προετοιμασία κατάλληλων ερωτήσεων μέσω των οποίων και οι σκοποί που έχει θέσει θα επιτευχθούν και οι ικανότητες των μαθητών θα καλλιεργηθούν με απόρροια τη συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη. Στα πλαίσια της λογικής αυτής, ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώνει με σύνεση τις ερωτήσεις που θα χρησιμοποιήσει στη διδακτική ώρα. Λόγω του ότι οι ερωτήσεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο στη διαδικασία της μάθησης και ο ρόλος τους είναι πολυσήμαντος, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τις προετοιμάζει από πριν και να μην αυτοσχεδιάζει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Άλλωστε, μέσω των ερωτήσεων καλλιεργούνται ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών και αυτό δε θα πρέπει να το ξεχνά ένας ευσυνείδητος εκπαιδευτικός. Αναμφισβήτητα, μια καλή διδασκαλία περιλαμβάνει καλά διατυπωμένες ερωτήσεις, οι οποίες προκαλούν την περιέργεια και τη φαντασία των μαθητών, με απώτερο σκοπό να οδηγηθούν στην απόκτηση της γνώσης. Οι ερωτήσεις λειτουργούν σαν μια πρόκληση στους μαθητές, η οποία προτρέπει τους μαθητές να σκέφτονται.

Υπάρχουν διάφορα είδη ερωτήσεων καθένα από τα οποία εξυπηρετεί κάποιους σκοπούς στη διαδικασία της μάθησης. Στο σημείο αυτό καλείται ο εκπαιδευτικός να επιλέγει, κάθε φορά, εκείνο το είδος της ερώτησης, που ταριάζει καλύτερα τη δεδομένη στιγμή, προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που έχει θέσει εκ των προτέρων, οι



οποίοι μπορεί να αφορούν στον τρόπο μάθησης του μαθητή ή στον τρόπο σκέψης. Ωστόσο, το ίδιο είδος ερώτησης, ακόμα και οι ίδιες οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους με πολύ διαφορετικό αποτέλεσμα σε διαφορετικές περιπτώσεις. (Mercer, N., 2000).

Το είδος της ερώτησης που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός και η απάντηση που λαμβάνει από το μαθητή σκιαγραφεί κατά κάποιο τρόπο την ποιότητα του λόγου και το επίπεδο της συζήτησης που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Υπάρχουν αρκετές πηγές στην παιδαγωγική βιβλιογραφία για τα είδη των ερωτήσεων. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω: (Ornstein, A.C., 1995, Rinne, C.H., 1997, Brown, G., Wragg, E.C., 1993, Αθανασίου, 2000, Ματσαγγούρας, 2004, Χριστιάς, 1990, Αναστασιάδης, 1990, κ.ά.). Από τη μελέτη των παραπάνω βιβλιογραφικών πηγών προκύπτει πως τα κυριότερα είδη ερωτήσεων είναι τα εξής:

α.) Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις ή οι ερωτήσεις **αποκλίνουσας σκέψης**:

- Χωρίς περιορισμό στην απάντηση
- Με περιορισμό στην απάντηση

β.) Οι «κλειστές» ερωτήσεις ή οι ερωτήσεις **συγκλίνουσας σκέψης**, οι οποίες χωρίζονται σε:

- Ερωτήσεις με σύντομη απάντηση: Ναι- Όχι.
- Ερωτήσεις της μορφής Σωστό- Λάθος.
- Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
- Ερωτήσεις συνδυασμού.

Οι κυριότερες ταξινομίες των ερωτήσεων είναι οι ακόλουθες (Κασσωτάκης, 1990, Μπεζεβέγκης, 1990):

Η ταξινόμια που βασίζεται στο πρότυπο νοημοσύνης του Guilford, J., και διακρίνει τις ερωτήσεις σε **γνωσιολογικές, συγκλίνουσας νόησης, αποκλίνουσας νόησης και ερωτήσεις αξιολόγησης.**

Η ταξινόμια του Bloom, η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις *γνώσης, κατανόησης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης.*

Η ταξινόμια του Πανεπιστημίου Stanford των Η.Π.Α. με ερωτήσεις *πραγματολογικές- περιγραφικές, διερευνητικές, κρίσης και αποκλίνουσας σκέψης.*

Η ταξινόμια των Amidon E., και Hunter, E., με δυο είδη ερωτήσεων *τις ανοιχτές και τις κλειστές.*

3.5.1 Συγκλίνουσες ερωτήσεις (Convergent Questions)

Είναι οι ερωτήσεις εκείνες που επιδέχονται μια απάντηση ως ορθή, η οποία είναι προβλέψιμη από τον εκπαιδευτικό, γι' αυτό στις περισσότερες τάξεις οι δάσκαλοι ρωτούν συγκλίνουσες ερωτήσεις, οι οποίες προμηνύουν μια σωστή απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές είναι γνωστές ως ερωτήσεις *κλειστού τύπου*. Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις αυτές δε διευκολύνουν τη συζήτηση καθώς οι απαντήσεις που απαιτούν είναι σύντομες και δεν επιδέχονται ανάλυση, επεξεργασία και περαιτέρω προβληματισμό. Οι ερωτήσεις με σύντομη απάντηση αφορούν, συνήθως, γνώσεις που είναι θεμιτό να κατέχουν οι μαθητές. Συχνά ενθαρρύνουν και ενισχύουν τις προσπάθειες των αδύναμων μαθητών.

Οι απαντήσεις που αναμένονται σε τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι, κυρίως, μονολεκτικές όπως ένα *ΝΑΙ* ή *ΟΧΙ*, *ΣΩΣΤΟ* ή *ΛΑΘΟΣ* ή απάντηση που επιλέγεται ανάμεσα σε πολλές επιλογές. Οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών περιορίζουν το μάντεμα της απάντησης. Είναι δυνατό να ελέγχουν και υψηλές νοητικές ικανότητες όταν οι εναλλακτικές απαντήσεις είναι «έξυπνα» διατυπωμένες χωρίς ασάφειες.

Στη διατύπωση των ερωτήσεων συγκλίνουσας σκέψης χαρακτηριστικές λέξεις είναι : *τι, ποιος, πότε, που*. Λόγω των

περιορισμένων απαιτήσεων τους δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της διδακτικής πράξης.

Οι ερωτήσεις αυτού του είδους χρησιμοποιούνται ευρέως, διότι απαντώνται εύκολα και γρήγορα διευκολύνοντας ταυτόχρονα τη γρήγορη αξιολόγησή τους εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Έχουν μεγάλη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στη βαθμολογία των απαντήσεων.

Είναι ερωτήσεις που καλλιεργούν χαμηλές νοητικές ικανότητες αλλά συνάμα σημαντικές, όπως μνήμη, κατανόηση και εφαρμογή. Κυρίως, όμως, είναι ερωτήσεις που εστιάζουν στην εξέταση της παρεχόμενης γνώσης από τους μαθητές και όχι ερωτήσεις για διάγνωση ικανοτήτων ή αδυναμιών των μαθητών στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Λειτουργούν ως κίνητρα για μάθηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση σε μαθητές με αδυναμίες ή κενά.

3.5.2 Αποκλίνουσες ερωτήσεις (Divergent Questions)

Είναι οι ερωτήσεις εκείνες που επιδέχονται περισσότερες από μια απαντήσεις ως ορθές. Έτσι παρέχεται ελευθερία στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Για το λόγο αυτό ταυτίζονται με τις λεγόμενες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να οργανώνουν τη σκέψη τους και να υποστηρίζουν την άποψη τους με την επιχειρηματολογία που επιθυμούν. Για να προσεγγίσουν, όμως, κάποιο θέμα χρειάζεται η ανάκληση των σχετικών γνώσεων. Άλλωστε, μια σωστή απάντηση δεν είναι πάντοτε το ζητούμενο και το πιο σημαντικό, αλλά το πώς φτάνει ο μαθητής στην απάντηση, δηλαδή η διαδικασία που ακολουθεί. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη και την ανακάλυψη της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές διατυπώνουν αβίαστα τις απαντήσεις τους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως

δε χρειάζεται η αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης γύρω από κάποιο θέμα.

Ξεκινούν συνήθως με το *πώς* και το *γιατί* και στοχεύουν στην εκδήλωση προσωπικών απόψεων των μαθητών, σε υποθέσεις, εκτιμήσεις και αξιολογήσεις γύρω από κάποιο θέμα καθώς και στη διατύπωση προτάσεων, επιχειρημάτων, σχολίων, ακόμα και στη δημιουργία περαιτέρω προβληματισμού. Χωρίζονται: **α) σε ερωτήσεις, οι οποίες δε θέτουν κανένα περιορισμό στην απάντηση, ούτε ποσοτικό, ούτε ποιοτικό και β) σε ερωτήσεις, οι οποίες επιτρέπουν την ελεύθερη επιλογή των απαντήσεων, θέτουν όμως περιορισμούς στην έκταση τους.**

Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα «ανοιχτών» ερωτήσεων για το α) *Σας άρεσε το ποίημα και γιατί; Είστε υπέρ ή κατά της διατήρησης του θεσμού των γραπτών εξετάσεων στο σχολείο; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.* Για το β) *Αναφέρετε τρία, τα βασικότερα κατά τη γνώμη σας πλεονεκτήματα της τηλεόρασης. Να αναπτύξετε σε 80 λέξεις το περιεχόμενο της δεύτερης στροφής.* Οι ερωτήσεις αυτές είτε με περιορισμό είτε χωρίς περιορισμό στην απάντηση απευθύνονται στην καλλιέργεια υψηλών νοητικών ικανοτήτων, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Από τις απαντήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμπεράνουν τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών καθώς και τον τρόπο σκέψης που οι τελευταίοι ακολουθούν.

Ωστόσο, οι «ανοιχτές» ερωτήσεις παρουσιάζουν προβλήματα αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση. Η διόρθωση ή η επεξεργασία τους είναι χρονοβόρα. Πολλές φορές οι ερωτήσεις αυτές έχουν γενική και ασαφή διατύπωση με αποτέλεσμα και οι μαθητές να δυσκολεύονται ως προς το ζητούμενο της ερώτησης και οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται στην αξιολόγηση τους.

Οι ερωτήσεις θα πρέπει να αποσκοπούν όχι στην απλή αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά σε συσχετισμούς και συγκρίσεις πληροφοριών, που τελικά θα οδηγήσουν σε πρωτότυπη διατύπωση απόψεων.

3.6 Επίπεδα ερωτήσεων

3.6.1 Ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου(low level questions)

Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν έμφαση στη μνήμη και την ανάκληση των πληροφοριών. Εστιάζουν σε γεγονότα και όχι στην κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές ξεκινούν τη διδασκαλία τους με ερωτήσεις ανάκλησης της μνήμης, διότι η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων αποτελεί τη βάση για τη σκέψη, αλλά και για τη διαπίστωση της ύπαρξης ή μη βασικών προϋποθέσεων για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Το γνωσιακό υλικό αποτελεί την υποδομή για την εξελικτικά αναβαθμισμένη πορεία της σκέψης.

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας δίνουν έμφαση στην ανάκληση της γνώσης και αυτή εξετάζουν. Έχουν συνήθως απλή μορφή και διεγείρουν ένα πολύ μικρό ποσοστό σκέψης στους μαθητές. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι εύκολες στη διατύπωση, ωστόσο, σημαντικό είναι το τι είναι αξιόλογο ανάμνησης. Αναφέρονται σε χαμηλές γνωστικές διαδικασίες, τις οποίες ο Guilford, J.P., ονομάζει πληροφορία ο Bruner, J., συγκεκριμένες λειτουργίες και ο Jensen, A., πρώτο επίπεδο σκέψης. (Ornstein, A.C., 1995, σελ. 168). Συνήθως η απάντηση σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις είναι μια, την οποία καλούνται οι μαθητές να ανακαλέσουν ή να την επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορες απαντήσεις, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία των μαθητών στη σύνθεση διαφορετικών

απαντήσεων από την αναμενόμενη. Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις αυτές ονομάζονται και «κλειστές» ή στενές.

Σύμφωνα με τη γνωστική ταξινόμια του Bloom (Bloom,1979)στη γνωσιολογική πυραμίδα, οι ερωτήσεις αυτές τοποθετούνται στο πρώτο επίπεδο και είναι ερωτήσεις που διατυπώνονται ως εξής: *που, πότε, ποιος, τι* και καλλιεργούν τη μνημονική δραστηριότητα και ανάκληση. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το 70-90% των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών είναι χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις, οι οποίες είναι αποδοτικές για διδακτικές δραστηριότητες στις οποίες χρειάζεται να οικοδομηθεί το βασικό θεμέλιο της γνώσης και η τρέχουσα μάθηση αποτελεί επέκταση της προγενέστερης μάθησης. Όταν όμως η δεξιότητα που αναπτύσσεται μέσω της ερώτησης, περιορίζεται στην ανάκληση πληροφοριακού υλικού, τότε η εκπαίδευση αυτοπεριορίζεται, υποβαθμίζεται χωρίς τη συνεχή διερεύνηση για γνώση. (Γιοκαρίνης, 1988, σελ.28-29).

Με βάση την ταξινόμια του Bloom (1979) οι χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις αναφέρονται στις γνωστικές κατηγορίες της γνώσης, της κατανόησης και της εφαρμογής. Οι χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις είναι συνήθως κατάλληλες για: (Αθανασίου, 2000)

1. την εκτίμηση της προετοιμασίας και κατανόησης του μαθητή.
2. τη διάγνωση δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή.
3. την επανάληψη ή περίληψη της ύλης.

Κυρίως όμως οι ερωτήσεις *μνήμης* απευθύνονται στην ποσότητα γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές. Αυτές δεν αποσκοπούν μόνο στην ανάκληση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά και στη σταθεροποίηση τους. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι θεμιτό να διατυπώνονται και στο τέλος της διδακτικής πράξης προκειμένου να ανατροφοδοτούνται τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός.

Οι χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις εκτός από την ικανότητα της γνώσης καλλιεργούν στους μαθητές την *ικανότητα της κατανόησης* κατά την οποία οι μαθητές κατανοούν το περιεχόμενο της ερώτησης χωρίς να προχωρούν σε σύνθετες νοητικές διεργασίες. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα που απαιτείται από τους μαθητές σε τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι η κατανόηση του περιεχομένου αυτών που ακούνε ή διαβάζουν.

Οι ερωτήσεις της κατηγορίας των χαμηλού επιπέδου ερωτήσεων περιλαμβάνουν και ερωτήσεις, οι οποίες καλλιεργούν στους μαθητές την *ικανότητα της εφαρμογής*. Με βάση την ικανότητα αυτή οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν μια γνώση που απέκτησαν σε νέες καταστάσεις. Επομένως, οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις εκείνες που καλλιεργούν την ικανότητα της εφαρμογής θα πρέπει να βασίζονται τόσο σε παλαιότερες γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές όσο και σε ένα πλαίσιο νέων και διαφορετικών καταστάσεων, στο οποίο αυτές θα βρίσκουν εφαρμογή.

Τις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου γενικότερα και τις ερωτήσεις μνήμης ειδικότερα οι μαθητές τις θεωρούν βαρετές εξαιτίας της απλότητας των απαιτήσεών τους και των απαντήσεων που προσδοκούν. Ταυτόχρονα είναι οι ερωτήσεις που περισσότερο φοβούνται οι μαθητές, διότι μέσω αυτών υπόκεινται σε μια διαδικασία εξέτασης των γνώσεών τους και από αυτό εξαρτάται ως επί το πλείστον η βαθμολογία τους. Τόσο, όμως, οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές οφείλουν να συνειδητοποιούν ότι οι ερωτήσεις δεν αποβλέπουν τόσο στην αξιολόγηση των μαθητών, όσο στον έλεγχο της επιτυχίας της διδασκαλίας, για να γίνει αυτή αποτελεσματικότερη με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυτή. (Αναστασιάδης, 1990, σελ. 24).

Στις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου συγκαταλέγονται και οι ερωτήσεις οργάνωσης. Οι ερωτήσεις αυτές, όπως γίνεται κατανοητό, από το όνομά



τους, αναφέρονται σε θέματα οργάνωσης της διδακτικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν στον τρόπο, τα μέσα, τις μεθόδους και τις μορφές της διδασκαλίας, τις εργασίες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές.

Οι ερωτήσεις αυτές διατυπώνονται συνήθως στην αρχή του μαθήματος, όπου ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν έχουν μαζί τους όλο εκείνο «το υλικό» που θεωρείται αναγκαίο για τη διεξαγωγή του μαθήματος, όπως για παράδειγμα βιβλία, τετράδια, εργασίες κτλ. Στις ερωτήσεις αυτές εντάσσονται και εκείνες που χρησιμοποιεί πολλές φορές ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να κεντρίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών του γύρω από την επεξεργασία κάποιου θέματος.

3.6.2 Υψηλού επιπέδου ερωτήσεις (High level questions)

Αυτού του είδους οι ερωτήσεις επιζητούν περίπλοκη και αφαιρετική σκέψη. Για να μπορέσουν οι μαθητές να απαντήσουν σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις χρειάζεται να είναι σε θέση να απαντούν πρώτα στις χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις, ώστε να προϋπάρχει κάποιο υπόβαθρο γνώσης πριν κινηθούν οι μαθητές στην επίλυση προβλημάτων. Είναι ερωτήσεις πρόκλησης για τους μαθητές διότι οι τελευταίοι καλούνται να ενεργοποιήσουν υψηλά επίπεδα σκέψης προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας.

Είναι ερωτήσεις που διατυπώνονται συνήθως με το *πώς* και το *γιατί* και καλλιεργούν στους μαθητές υψηλές νοητικές ικανότητες, διότι τους προβληματίζουν και τους εντάσσουν σε μια διαδικασία αναζήτησης απαντήσεων μέσα από τη σύνθεση γνώσεων, μέσα από συνδυασμό πληροφοριών και μέσα από την ενεργοποίηση της κριτικής τους ικανότητας. Είναι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο δεύτερο επίπεδο της

γνωσιολογικής πυραμίδας καθώς βοηθούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων του νου να προσεγγίζει αφηρημένες έννοιες και ιδέες (Γιοκαρίνης, 1988). Επιπλέον, είναι ερωτήσεις κατανόησης σχέσεων, ερωτήσεις συνειδητοποίησης της συνέχειας, ερωτήσεις εξαγωγής συμπερασμάτων, ερωτήσεις αξιολόγησης της εγκυρότητας. Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από την ταξινόμια του Bloom (1979) όπου οι υψηλού επιπέδου ερωτήσεις απαιτούν σύνθετη εφαρμογή: την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση.

Οι *ερωτήσεις ανάλυσης* στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αναλύει το όλο σε μέρη. Να είναι σε θέση λοιπόν ο μαθητής να εξηγήσει κάποιες έννοιες και να αντιδιαστείλει τα αίτια από τα αποτελέσματα.

Οι *ερωτήσεις σύνθεσης* στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Να καταστούν δηλαδή οι μαθητές ικανοί να συνθέσουν κάτι δικό τους, όπως για παράδειγμα να προτείνουν ένα διαφορετικό τίτλο για το επεξεργαζόμενο κείμενο ή να είναι σε θέση να αλλάζουν την έκβαση της ιστορίας που παρουσιάζεται υποθέτοντας πως κάποια πράγματα θα συνέβαιναν διαφορετικά.

Οι *ερωτήσεις αξιολόγησης* είναι πολύ σημαντικές διότι καλλιεργούν στους μαθητές την κριτική τους ικανότητα για διάφορα θέματα. Πιο συγκεκριμένα, καλούνται οι μαθητές να κρίνουν μια άποψη, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με αυτή.

Για να απαντήσουν οι μαθητές σε τέτοιες ερωτήσεις θα πρέπει να είναι κάτοχοι του γνωστικού αντικείμενου σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να στηρίζουν την απάντησή τους. Ταυτόχρονα οι ερωτήσεις αυτές διεγείρουν την ικανότητα των μαθητών να διαβαθμίζουν αξιολογικά το περιεχόμενο του θέματος, για το οποίο ερωτώνται και να διαθέτουν τα κριτήρια με τα οποία θα κάνουν τις εκτιμήσεις τους (αξιολογήσεις). (Χριστιάς, σελ. 164, 1990).

Με άλλα λόγια οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στην εξάσκηση των μαθητών να εκφράζουν τη γνώμη τους και την κρίση τους γύρω από κάποιο θέμα. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό, θα πρέπει πρώτα οι μαθητές να γνωρίζουν το θέμα για το οποίο γίνεται λόγος, για να μπορούν έπειτα να το προσεγγίζουν από κριτική σκοπιά.

Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της ποιότητας και ποσότητας γνώσεων που κατάκτησε ο μαθητής σε δοσμένο χρόνο». (Παπακωνσταντίνου, Π., 1993, σελ. 131). Ο όρος της επίδοσης στο σχολείο παραπέμπει στην έννοια της απόδοσης που χρησιμοποιείται σε εμπορικές και παραγωγικές δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής. (Παπακωνσταντίνου, Π., 1993, σελ. 130). Ωστόσο, η αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί τόσο με χαμηλού όσο και με υψηλού επιπέδου ερωτήσεις.

Η σπουδαιότητα των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου έγκειται στο γεγονός των μακροπρόθεσμων στόχων που θέτουν, διότι θα τους χρειαστούν στη μετασχολική τους πορεία. Γι' αυτό άλλωστε τους προετοιμάζουν.

Αυτές οι ερωτήσεις τις περισσότερες φορές δεν επιδέχονται σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μεγαλύτερη σημασία δεν έχει η ίδια η απάντηση αλλά ο τρόπος σκέψης που ακολουθεί ο μαθητής προκειμένου να απαντήσει καθώς και ο τρόπος με τον οποίο στηρίζει και δικαιολογεί την απάντησή του. Επειδή οι απαιτήσεις των ερωτήσεων αυτών είναι περισσότερες από εκείνες των χαμηλού επιπέδου ερωτήσεων θα πρέπει και η διατύπωσή τους να γίνεται με περίσκεψη, υπομονή και καθαρή σκέψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκ των προτέρων, πριν τις θέσουν στους μαθητές.

Όταν οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν υψηλού επιπέδου ερωτήσεις είναι δυνατό να εκλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων (Brown,

G., Wragg. E.C., 1993) διότι οι απαντήσεις που αναμένονται από τον εκπαιδευτικό δεν είναι πάντα συγκεκριμένες, με αποτέλεσμα να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να επιχειρήσουν να απαντήσουν. Στο σημείο αυτό καταφαίνεται η σημαντικότητα των ερωτήσεων αυτών, όπου κινητοποιούν όλους τους μαθητές να σκέφτονται και να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζει στο μέσο επίπεδο της τάξης ή και κάτω από αυτό και διστάζει να διατυπώσει ερωτήσεις που κινητοποιούν την κρίση των μαθητών, καθώς αισθάνονται πως δραστηριότητες βασισμένες σε δεδομένο υλικό εξασφαλίζουν καλύτερη λειτουργικότητα (Γιοκαρίνης, 1988, σελ. 27).

Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν πως οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται αποτελεσματικότερα. Άλλωστε, αυτό αποτελεί και σκοπό της εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες στους μαθητές.

Οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου είναι κατάλληλες για:

1. την ενθάρρυνση των μαθητών για περισσότερη κριτική και σκέψη.
2. την επίλυση προβλημάτων.
3. την ενθάρρυνση συζητήσεων.
4. την παρακίνηση των μαθητών για αναζήτηση πληροφοριών.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι ερωτήσεις αυτές αναπτύσσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για το μαθητή, γιατί τον προετοιμάζουν και τον εφοδιάζουν, ώστε να μπορεί να σταθεί με αξιοπρέπεια στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Μέσω της καλλιέργειας της ανεξάρτητης σκέψης και της πρωτοβουλίας βοηθούνται οι μαθητές, ώστε να εξελιχθούν σε ανεξάρτητες προσωπικότητες.

«Οι ερωτήσεις κρίσης αφορούν όλα τα επίπεδα της γνωστικής συμπεριφοράς (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή) και όλες τις κατηγορίες

της κριτικής σκέψης (εμβάθυνση, ανάλυση και εύρεση αιτίων και αποτελεσμάτων, μέσων και σκοπών, προϋποθέσεων και γεγονότων για την επιτυχία ενός σκοπού, ανάλυση μερών ενός συνόλου, ανίχνευση και διασαφήνιση εννοιών, συνόψιση και ανακεφαλαίωση, σύνθεση με προσωπική δημιουργία, επαγωγή, παραγωγή, πρόβλεψη, σύγκριση, αξιολόγηση, αποδεικτική ικανότητα με λογικά επιχειρήματα)». (Αναστασιάδης, σελ. 25, 1990). Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν ποικιλότροπα. Ωστόσο, οι γνώσεις αποτελούν σημαντικό εφόδιο για την ικανοποιητική προσέγγιση και απάντηση τέτοιων ερωτήσεων από τους μαθητές.

Στον αντίποδα υπάρχουν οι υποστηρικτές της άποψης πως οι χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις υψηλού επιπέδου προκειμένου να γίνονται κατανοητές από όλους τους μαθητές αλλά και να μη χάνεται πολύτιμος χρόνος με την ανάλυση και προέκταση των εκάστοτε απαντήσεων των μαθητών. Κάτι τέτοιο θεωρείται, λίαν επιεικώς, παιδαγωγικά απαράδεκτο, καθώς είναι ολοφάνερη η αξία και η χρησιμότητα των υψηλού επιπέδου ερωτήσεων όπως περιγράφεται παραπάνω. Παρά τη σπουδαιότητα των εν λόγω ερωτήσεων έρευνες έχουν δείξει πως από τις 1000 ερωτήσεις των εκπαιδευτικών μόνο το 8% απαιτούσαν υψηλό επίπεδο σκέψης. (Brown, G., Wragg, E.C., σελ.14, 1993).

«Δεν μπορεί ο δάσκαλος να θέτει ερωτήσεις κατανόησης, αν δεν έχουν προηγηθεί οι απαραίτητες γνώσεις ούτε ερωτήσεις εκτίμησης, αν δεν έχει προηγηθεί η κατανόηση» (Χριστιάς, σελ. 165, 1990). Για το λόγο αυτό, συνήθως, προηγούνται οι ερωτήσεις οργάνωσης, οι ερωτήσεις γνώσεων και έπειτα ακολουθούν οι ερωτήσεις κρίσης, οι ερωτήσεις αξιολόγησης κτλ. Ωστόσο, κατά την επεξεργασία ενός θέματος είναι δυνατό να χρησιμοποιούνται όλα τα είδη της ερώτησης.

Το σημαντικότερο, βέβαια, είναι οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στους σκοπούς που έχουν τεθεί για τη διδασκαλία. Ανάλογα με το είδος μάθησης που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να προωθήσουν, επιλέγουν το κατάλληλο είδος ερώτησης. Και η μάθηση επιτυγχάνεται όταν οι ερωτήσεις διεγείρουν το ενδιαφέρον, τη σκέψη και τα κίνητρα των μαθητών. Έτσι οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να εξαντλούνται στις ερωτήσεις γνώσεων, διότι αυτές καλλιεργούν χαμηλές νοητικές ικανότητες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά ερωτήσεις που προβληματίζουν τους μαθητές. Ο Dillon (1981) ισχυρίζεται πως ο υπερβολικός αριθμός των ερωτήσεων καθιστά τους μαθητές παθητικούς και εξαρτημένους, διότι τους προκαλεί άγχος.

Για την επίτευξη της μάθησης «οι ερωτήσεις θα πρέπει να εξαντλούν το φάσμα ταξινόμιας του Bloom γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση». (Ματσαγγούρας, σελ. 407, 2004).

3.7 Τρόποι σχεδιασμού και υποβολής των ερωτήσεων

Ο σχεδιασμός και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι θέματα πρώτης προτεραιότητας για τον εκπαιδευτικό, γιατί επηρεάζουν ουσιαστικά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων είναι αναγκαίος διότι οι ερωτήσεις, όπως έχουμε επισημάνει εξυπηρετούν πολλούς σκοπούς. Κυρίως χρειάζεται αυτές να ανταποκρίνονται στις ικανότητες, τις αδυναμίες αλλά και στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.

Αυτό το οποίο είναι πρωταρχικής σημασίας είναι η διατύπωση των ερωτήσεων με βάση τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας. Μια οποιαδήποτε ερώτηση όσο καλά διατυπωμένη κι αν είναι δεν εξυπηρετεί τη μάθηση στο βαθμό που δε στρέφεται γύρω από κάποιο διδακτικό στόχο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ασκηθούν στο

να οργανώνουν τις ερωτήσεις, ώστε να γίνονται κατανοητές από όλους τους μαθητές προκειμένου να αυξήσουν τη συμμετοχή, δηλαδή τις απαντήσεις στο μέγιστο βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις οφείλουν να είναι προσαρμοσμένες στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών μιας τάξης και όχι στο επίπεδο μιας ομάδας μαθητών. Το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατανοητό από όλους τους μαθητές. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών εκ μέρους των μαθητών. Για το λόγο αυτό ερωτήσεις που περικλείουν και την απάντηση είναι καλό να αποφεύγονται, διότι δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς της μάθησης. Αλλά και οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς που αναφέρθηκαν παραπάνω διότι στόχος είναι οι μαθητές να σκέφτονται, να ταξινομούν τη σκέψη τους, να κρίνουν, να επιχειρηματολογούν, να αναλύουν, να συνθέτουν (Αναστασιάδης, 1990) και γενικότερα να παρουσιάζουν τη συλλογιστική τους χωρίς να είναι αναγκαία και επιθυμητή, απαραίτητα, η παροχή της απάντησης που έχει στο νου του ο εκπαιδευτικός.

Επειδή ο χειρότερος εχθρός της διδασκαλίας είναι η μονοτονία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει ένα σώμα ερωτήσεων ποικίλου περιεχομένου και διαφόρων ειδών προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, ακόμα και των πιο απαιτητικών. Για το λόγο αυτό χρειάζεται και η διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων με πιο υψηλές απαιτήσεις από το μέσο όρο προκειμένου να μη χάνεται το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για μάθηση των μαθητών με υψηλότερες επιδόσεις.

Επιπλέον, είναι αναγκαία η παροχή πίστωσης χρόνου στους μαθητές πριν απαντήσουν. Σύμφωνα με έρευνες ο εκπαιδευτικός προτρέπει να αφήνει γύρω στα τρία δευτερόλεπτα τους μαθητές να



σκεφτούν, όταν πρόκειται για ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου και πέντε δευτερόλεπτα και πάνω όταν πρόκειται για ερωτήσεις υψηλότερου επιπέδου. Ο Tobin (1987) ισχυρίζεται πως οι μικρές παύσεις μετά την ερώτηση και μετά την απάντηση ενθαρρύνουν περισσότερους μαθητές να απαντήσουν αλλά και να παράγουν μεγαλύτερες και περισσότερες απαντήσεις και ερωτήσεις. Οι παύσεις μπορεί να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν ποικιλία ερωτήσεων. Οποσδήποτε πρέπει να παρέχεται χρόνος στους μαθητές να σκεφτούν πριν απαντήσουν, ιδιαίτερα όταν οι ερωτήσεις είναι πολύπλοκες. Η πίστωση χρόνου είναι αναγκαία είτε επιλέγεται εξ αρχής ο μαθητής που θα απαντήσει, είτε εκ των υστέρων προκειμένου να προλάβει να σκεφτεί πριν διατυπώσει την απάντησή του.

Όταν μια ερώτηση απαιτεί ιδιαίτερη σκέψη, είναι καλό να δίνεται χρόνος στους μαθητές για την καταγραφή των ιδεών τους και γιατί όχι και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμαθητών και έπειτα να παρουσιάζεται η απάντηση με βάση την πορεία που ακολουθήθηκε. Ο τρόπος σκέψης, δηλαδή η διαδικασία που ακολουθήθηκε, ώστε να φτάσουν οι μαθητές στο ζητούμενο, έχει μεγαλύτερη σημασία από την απάντηση την ίδια. Όλοι οι μαθητές χρειάζονται χρόνο πριν απαντήσουν, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρυθμίσει το χρόνο που χρειάζεται κάθε μαθητής. Μπορεί, επίσης, να διακρίνει τότε οι μαθητές γνωρίζουν την απάντηση και τότε όχι από τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν. Ο χρόνος στον οποίο καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές που εξετάζονται θα πρέπει να' ναι πιο περιορισμένος συγκριτικά με το χρόνο στον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν γύρω από ένα θέμα το οποίο δεν τους είναι γνωστό.

Η ερώτηση πρέπει να απευθύνεται προς όλη την τάξη και το αν αυτή διατυπώνεται πριν επιλεγεί ο εθελοντής που θα απαντήσει ή πρώτα



επιλέγεται ο εθελοντής κι έπειτα διατυπώνεται η ερώτηση εξαρτάται από το σκοπό που θέλει να πετύχει ο εκπαιδευτικός. Συνήθως, οι τρόποι που υποβάλλουν τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί είναι οι ακόλουθοι:

α. Επιλογή πρώτα του μαθητή κι έπειτα υποβολή της ερώτησης.

Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί αυτόν τον τρόπο υποβολής της ερώτησης όταν θέλει να εξετάσει συγκεκριμένες γνώσεις- δεξιότητες κάποιου μαθητή. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν κυρίως εξεταστικό χαρακτήρα.

β. Υποβολή πρώτα της ερώτησης και μετά αναζήτηση εθελοντών για απάντηση.

Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί αυτόν τον τρόπο όταν θέλει να κινητοποιήσει τη σκέψη, τον προβληματισμό, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή δεν επιδιώκεται ο έλεγχος συγκεκριμένων γνώσεων αλλά ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με νέες και ποικίλες πληροφορίες. Το θεμιτό είναι, πάντως, να επιλέγονται τυχαία οι μαθητές και όχι διαδοχικά με συγκεκριμένη σειρά, διότι αυτό παρεκκλίνει από το σκοπό της μάθησης και αποθαρρύνει την κινητικότητα των μαθητών.

γ. Υποβολή της ερώτησης για ελεύθερη συζήτηση και επεξεργασία.

Ιδιαίτερα αξιόλογη είναι η περίπτωση της υποβολής της ερώτησης και της ελεύθερης συζήτησης με σκοπό οι μαθητές να ανταλλάζουν απόψεις. Ο διδακτικός χαρακτήρας των ερωτήσεων αυτών φαίνεται στην προαγωγή της μάθησης μέσα από τον εμπλουτισμό της με ποικιλία πληροφοριών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην περίπτωση αυτή είναι διευκολυντικός. Παρέχει ερεθίσματα στους μαθητές, διευκολύνει τη

διεξαγωγή της συζήτησης, παρεμβαίνει όταν χρειάζεται και ανατροφοδοτεί.

Όλοι οι τρόποι υποβολής των ερωτήσεων εξυπηρετούν κάποιο σκοπό και ανάλογα με αυτόν επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό. Ενδέχεται να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και οι τρεις τρόποι κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Ανεξάρτητα από τον τρόπο επιλογής των μαθητών που θα απαντήσουν, κάθε φορά, οι ερωτήσεις θα πρέπει να καλύπτουν ποικίλους τομείς, να καλλιεργούν όλες τις γνωστικές ικανότητες, να γίνονται κατανοητές από όλους τους μαθητές καθώς και να απευθύνονται σε όλους.

Όταν οι εξωλεκτικές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού συμπληρώνουν τις λεκτικές, τότε τα αποτελέσματα μπορεί να είναι θεαματικά. Μέσα από αυτό το «πάντρεμα» των αντιδράσεων του εκπαιδευτικού ενθαρρύνεται και ενισχύεται η προσπάθεια των μαθητών. Η ενίσχυση είναι απαραίτητη σε όλους τους μαθητές, περισσότερο, όμως, στους αδύναμους.

Άλλος ένας επιθυμητός στόχος μέσω των ερωτήσεων είναι η διερεύνηση, να καταστούν δηλαδή οι μαθητές ικανοί να συνάγουν σχέσεις, να αντιπαραβάλλουν έννοιες. Όταν η ερώτηση δε γίνεται κατανοητή τότε μετατοπίζεται η προσοχή σε καινούριο θέμα συζήτησης μέσω της επανεστίασης ή ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη διατύπωση της ερώτησης σε άλλο μαθητή προκειμένου να κινητοποιήσει τη συμμετοχικότητα αλλά και τη διόρθωση του λάθους από μαθητή σε μαθητή. Τέλος, η επαναδιατύπωση της ερώτησης από τον εκπαιδευτικό, είναι απαραίτητη προκειμένου η ερώτηση να γίνει σαφέστερη και να δοθεί το έναυσμα στους μαθητές να βρουν την απάντηση. Αυτό το στάδιο λειτουργεί σαν χέρι βοήθειας που «σπρώχνει», διευκολύνει τους μαθητές για το πώς να κινηθούν.

Πέρα όμως από τις ερωτήσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διατυπώνει μια ερώτηση στο τέλος του μαθήματος που θα θέτει το εκάστοτε θέμα συζήτησης σε μια νέα διάσταση, σε ένα νέο επίπεδο. Έτσι, διατηρείται ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών για περαιτέρω αναζήτηση.

Το θέμα της προετοιμασίας και υποβολής των ερωτήσεων είναι τόσο σημαντικό και οι πληροφορίες γύρω από αυτό είναι τόσες πολλές που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια μεμονωμένη εργασία. Πάντως ο σχεδιασμός των ερωτήσεων είναι προϊόν μάθησης και χρειάζεται ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

3.8 Η στάση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών

Η στάση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών είναι καθοριστική για την επίτευξη της μάθησης. Για το θέμα αυτό έχουν διατυπωθεί πολλές και ενδιαφέρουσες απόψεις: (Αθανασίου, 2000, Ματσαγγούρας, 2005, Brown & Wragg, E.C., 1993, κ.ά.).

Ο εκπαιδευτικός διατηρεί κάθε φορά μια από τις ακόλουθες στάσεις ανάλογα με τις εκάστοτε απαντήσεις των μαθητών του. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ακόλουθα:

1. Όταν η απάντηση είναι ορθή.

Οι μαθητές δικαιούνται να γνωρίζουν την ορθότητα της απάντησης τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση των μαθητών καθώς οι τελευταίοι πληροφορούνται για τις προσεγμένες απαντήσεις τους και ενθαρρύνονται για παρόμοιες προσπάθειες. Ταυτόχρονα, δημιουργείται η αίσθηση στο μαθητή πως ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται πραγματικά για την επίδοσή αλλά και



τη μάθηση του. Η ενημέρωση των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από τις ακόλουθες στάσεις του εκπαιδευτικού.

- **Επαινεί άμεσα ή έμμεσα (λεκτικά ή μη λεκτικά).** Η στάση αυτή του/της εκπαιδευτικού θεωρείται πολύ σημαντική. Η ενημέρωση επιτυγχάνεται είτε λεκτικά όπως π.χ. Μπράβο, Πολύ ωραία, Θαυμάσια κτλ. είτε μη λεκτικά με κάποια έκφραση του προσώπου (χαμόγελο, κούνημα του κεφαλιού με την ένδειξη ότι συμφωνεί, κινήσεις των χεριών, βλέμμα κτλ.). Ωστόσο, τον έπαινο τον έχουν ανάγκη τόσο «οι δυνατοί» όσο και «οι αδύναμοι» μαθητές. Οι μεν πρώτοι για να μη χάσουν το ενδιαφέρον τους και πάντως να συμμετέχουν και οι μεν δεύτεροι για να αναγνωρίζονται και να ενισχύονται οι προσπάθειες τους. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνονται και οι υπόλοιποι μαθητές μιας και διαπιστώνουν πως οι προσπάθειες τους αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται. Η ηθική ικανοποίηση και η αναγνώριση της προσπάθειας αποτελεί τη μεγαλύτερη αμοιβή για τους μαθητές ειδικά όταν αυτή ενισχύεται ενώπιον των συμμαθητών τους.
- **Αποδέχεται την απάντηση.** Φαίνεται πως αποδέχεται τις απαντήσεις των μαθητών όταν χρησιμοποιεί σχόλια του τύπου Ωραία, Σωστά, Έτσι είναι, Ναι, χωρίς περεταίρω σχολιασμούς.
- **Επαναλαμβάνει την απάντηση.** Η στάση αυτή υιοθετείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς σε περιπτώσεις που οι μαθητές απαντούν ορθά, είτε γιατί επιθυμούν να τονίσουν την ορθή απάντηση, είτε θέλοντας να δείξουν πως συμφωνούν με τους μαθητές, είτε γιατί μπορεί να τη θεωρούν σημαντική και να πιστεύουν πως με την επανάληψη μπορεί να την εμπεδώσουν και οι υπόλοιποι μαθητές.
- **Επεξηγεί την ορθότητα της απάντησης.** Στην περίπτωση αυτή τονίζει- εξακριβώνει τους λόγους, για τους οποίους η απάντηση



θεωρείται ορθή και γιατί ενδεχομένως δεν ισχύει κάποια άλλη περίπτωση.

- **Επεκτείνει την ερώτηση με αφορμή την απάντηση που δέχτηκε.** Η στάση αυτή έχει και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Είναι θετικό το γεγονός ότι ενδέχεται να επεκτείνει την ερώτηση με βάση την απάντηση που δέχτηκε διότι ενισχύεται η συζήτηση και η ανάλυση του θέματος από ποικίλες σκοπιές.
- Ταυτόχρονα, όμως, εγκυμονεί ο κίνδυνος η συζήτηση να ξεφύγει από τους επιδιωκόμενους στόχους του εκπαιδευτικού και να τεθεί σε άλλη βάση. Ακόμα και αυτό μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε ό, τι αφορά το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Θα πρέπει, όμως, ο εκπαιδευτικός να είναι προσεκτικός και να υιοθετεί αυτή τη στάση μέχρι το βαθμό που δεν του επιτρέπει να ξεφύγει ή να αποπροσανατολίζεται η σκέψη του μαθητή.
- **Γενικεύει την απάντηση.** Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να γενικεύσει κάτι επιθυμώντας να επιδείξει ότι μπορεί να συμβαίνει και σε άλλες περιπτώσεις. Όταν σκοπεύει να ανάγει σχέσεις από το ειδικό στο γενικό δηλαδή από κάποια ειδική πληροφορία να εξάγει συμπεράσματα που ισχύουν γενικά.

Οι ορθές απαντήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλότροπα από τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να προκαλέσουν αφορμή για περαιτέρω σχολιασμό, προβληματισμό και συζήτηση ή να αποτελέσουν το έναυσμα για τη διατύπωση νέας ερώτησης.

2. Όταν η απάντηση είναι μερικώς ορθή.

Ο εκπαιδευτικός και σε αυτή την περίπτωση οφείλει να ενημερώνει τους μαθητές γιατί οι απαντήσεις τους είναι

ανολοκλήρωτες. Με τον τρόπο αυτό ωθεί τους μαθητές να σκεφτούν εκ νέου προκειμένου να τις ολοκληρώσουν. Οι επιμέρους ορθές απαντήσεις ενδέχεται να οφείλονται σε ασαφείς και μη κατανοητές ερωτήσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή σε παρερμηνεία ή «επιπολαιότητα» εκ μέρους των μαθητών. Έτσι ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να ακολουθεί τις παρακάτω στάσεις:

- **Σχολιάζει.** Ο σχολιασμός άλλοτε θεωρείται θεμιτός και άλλοτε αθέμιτος. Εξαρτάται πάντα από την πρόθεση του εκπαιδευτικού και το σκοπό για τον οποίο σχολιάζει τα λεγόμενα του μαθητή. Εάν τα σχόλια γίνονται με σκοπό να συμπληρώσουν την απάντηση του μαθητή ή να ενισχύσουν τον τελευταίο, τότε είναι καλοπροαίρετα. Αν όμως πρόκειται για αρνητικό σχολιασμό τότε είναι προτιμότερο να αποφεύγεται από τον εκπαιδευτικό. Συνήθως, ένας εκπαιδευτικός σχολιάζει, για να τονίσει αν συμφωνεί ή όχι με τα λεγόμενα των μαθητών, αν αυτά τον εκφράζουν ή όχι, αν του άρεσε η απάντηση ή όχι.
- **Επεξηγεί την απάντηση ο ίδιος.** Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει να καταστήσει σαφή την απάντηση σε όλους τους μαθητές και να ξεκαθαρίσει τυχόν ασάφειες.
- **Συμπληρώνει ο ίδιος την απάντηση.** Συχνά όταν οι απαντήσεις των μαθητών είναι ελλιπείς, επειδή τα περιθώρια του χρόνου είναι στενά, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει να τη συμπληρώσει ο/η ίδιος/α αντί να καθοδηγήσει ή να ανατροφοδοτήσει το μαθητή να βρει ο/η ίδιος/α τη σωστή απάντηση.
- **Παραφράζει την απάντηση.** Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός λέει με άλλα λόγια αυτά που ανέφερε κάποιος μαθητής θέλοντας προφανώς να τονίσει τη σημασία τους ή το γεγονός ότι συμφωνεί με αυτά δείχνοντας απλώς το γλωσσικό πλούτο και τους

διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να πει το ίδιο πράγμα.

- **Ζητά διευκρινίσεις** στην περίπτωση που η απάντηση του μαθητή περιέχει ασάφειες. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει να υποδείξει στους μαθητές τη σημασία του να διατυπώνουν απαντήσεις-θέσεις με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα. Η στάση αυτή πρέπει να υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς και όχι να προσπερνιούνται
- απαντήσεις κακοδιατυπωμένες διότι αυτό θα επιφέρει αρνητικές συνέπειες στη μάθηση των παιδιών.
- **Ζητά συμπληρώσεις από άλλους μαθητές/ παρακινεί όλη την τάξη να συμμετέχει.** Η στάση αυτή θεωρείται πολύ επικοινωνιακή διότι οι μαθητές δε χάνουν το ενδιαφέρον τους. Ταυτόχρονα εστιάζουν την προσοχή τους σε όλη τη συζήτηση προκειμένου να βρίσκονται σε ετοιμότητα, είτε να συμφωνήσουν, είτε να διαφωνήσουν, είτε να συμπληρώσουν την απάντηση, είτε να τοποθετηθούν, είτε να θέσουν τη συζήτηση σε άλλη βάση και να στρέψουν αλλού το ενδιαφέρον. Η στάση αυτή θα πρέπει να υιοθετείται περισσότερο αντί να συμπληρώνει ή να επεξηγεί τις απαντήσεις ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου η μάθηση να επέρχεται δια μέσου των ίδιων των μαθητών. Η στάση αυτή δηλώνει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και ενθαρρύνει τις προσπάθειες τους αλλά και το ηθικό τους μιας και δηλώνει με τον τρόπο αυτό πως κάθε προσπάθεια είναι σημαντική και πως όλοι έχουν τη δυνατότητα να πουν κάτι αξιόλογο.
- **Ζητά παραδείγματα** προκειμένου να καταστήσει πιο σαφές αυτό το οποίο έχει αναφέρει κάποιος μαθητής ή και για να διαπιστώσει κατά πόσο ο ίδιος ο μαθητής κατέχει αυτό το οποίο ενστερνίζεται ως απάντηση. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αυτή τη



στάση προκειμένου να εξακριβώσουν αν οι απαντήσεις είναι απόρροια της σκέψης των ίδιων των μαθητών ή απόψεις που απλώς έχουν διαβάσει από κάποιο βοήθημα και τις παρουσιάζουν ως δικές τους. Επιπλέον, μέσα από τα παραδείγματα είναι δυνατό να μετατοπιστεί η συζήτηση στη σημερινή πραγματικότητα-επικαιρότητα και η συζήτηση να αποβεί εποικοδομητική.

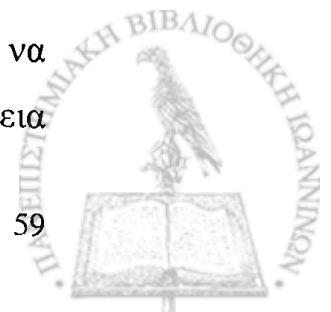
- **Ζητά επιχειρήματα – αιτιολογήσεις.** Αυτή αποτελεί μια από τις πιο επιθυμητές στάσεις που είναι θεμιτό να υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός διότι τονίζει τη σημασία της επιχειρηματολογίας. Οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν στο να αιτιολογούν οτιδήποτε εκφράζουν προκειμένου να στηρίζουν τη γνώμη τους αλλά και να καταστήσουν σαφές αυτό το οποίο υποστηρίζουν. Άλλωστε, η τακτική αυτή θα αποβεί χρήσιμη και στη μετέπειτα ζωή τους.
- **Ζητά αναλυτική διατύπωση της σκέψης.** Αυτή η στάση δεν υιοθετείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Όταν όμως υιοθετείται αυτό συμβαίνει διότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να καταλάβει τη συλλογιστική πορεία σκέψης που ακολούθησαν οι μαθητές πριν απαντήσουν. Ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται οι μαθητές και η σκέψη καθαυτή είναι περισσότερο σημαντικά από την ίδια την απάντηση.
- **Ζητά συνθετικές απαντήσεις.** Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που δεν αρκούν μονολεκτικές ή σύντομες απαντήσεις. Άλλωστε, η σύνθεση αποτελεί μια υψηλή νοητική ικανότητα, η καλλιέργεια της οποίας θεωρείται πολύ σημαντική. Για να συνθέσει μια απάντηση ο μαθητής προϋποθέτει να γνωρίζει, να κατανοεί, να εφαρμόζει τη νέα γνώση στην ήδη υπάρχουσα, να αναλύει. Με λίγα λόγια προϋποθέτει την ύπαρξη όλων των προηγούμενων γνωστικών ικανοτήτων χαμηλών και υψηλών.

- **Δίνει το λόγο σε άλλο μαθητή.** Με τον τρόπο αυτό μόλις κάποιος μαθητής ολοκληρώσει την άποψή του ο εκπαιδευτικός στρέφει το ενδιαφέρον του σε κάποιον άλλο μαθητή επιθυμώντας από τον τελευταίο να σχολιάσει τα λεγόμενα του πρώτου ή να τα συμπληρώσει. Έτσι δίνεται η δυνατότητα σε περισσότερους μαθητές να εκφράσουν την άποψη τους αλλά ταυτόχρονα να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης.

- **3. Όταν η απάντηση είναι λανθασμένη.**

Μια λανθασμένη απάντηση ενδέχεται να οφείλεται σε ελλιπή προετοιμασία του μαθητή, σε απροσεξία, βιασύνη ή σε δύσκολη ερώτηση. Ωστόσο, οι λανθασμένες απαντήσεις είναι αναμενόμενες και αν αξιοποιηθούν σωστά τότε μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση. Άλλωστε, οι μαθητές φοιτούν στο σχολείο για να μάθουν και αυτό μπορεί να συμβεί και μέσα από τα λάθη τους. Σε καμιά περίπτωση ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να:

- **Επικρίνει.** Αυτή η στάση χρειάζεται ιδιαίτερο και προσεκτικό χειρισμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Καλό είναι να αποφεύγονται τόσο ακραίες εκδηλώσεις, οι οποίες μπορεί να αποβούν μοιραίες και να «κόψουν τα φτερά» στους μαθητές ιδιαίτερα στους αδύναμους. Επομένως, είναι προτιμότερο να επιλέγει να κάνει κάποιες παρατηρήσεις για να τονίσει τα λάθη των μαθητών παρά να τους επιπλήττει.
- **Δεν αντιδρά.** Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες οι απαντήσεις των μαθητών προσπερνιούνται χωρίς ο εκπαιδευτικός να προβάλλει κάποια αντίδραση είτε θετική είτε αρνητική. Αυτή η στάση είναι θεμιτό να αποφεύγεται διότι οι μαθητές επιθυμούν να ακούσουν τη γνώμη του εκπαιδευτικού για την απάντηση που έδωσαν. Με το να αγνοεί τις απαντήσεις είναι πιθανό: α) να αποθαρρύνει τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στη διάρκεια



- της διδασκαλίας και β) να μην επιτυγχάνεται η μάθηση διότι δε δίνεται έμφαση στο σωστό ή στο λάθος προκειμένου οι μαθητές είτε να το υιοθετήσουν είτε να το αποφύγουν αντίστοιχα. Σε οποιαδήποτε περίπτωση είτε η απάντηση είναι ορθή, είτε εσφαλμένη ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνει τους μαθητές του για την ορθότητα ή μη των απαντήσεών τους, είτε ενισχύοντας τους, είτε σχολιάζοντας. Εάν δε δίνει σημασία στις απαντήσεις τους μην αντιδρώντας συστηματικά, οι μαθητές θα χάσουν το ενδιαφέρον τους και θα πάψουν να προσπαθούν για τη διατύπωση όσο το δυνατόν καλύτερων απαντήσεων.
- **Συνεχίζει με νέα ερώτηση.** Τις περισσότερες φορές μετά την απάντηση των μαθητών συνεχίζει με μια νέα ερώτηση αφήνοντας ασχολίαστη την απάντηση των μαθητών. Αυτή η τακτική πρέπει να αποφεύγεται για λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι στάσεις που οι εκπαιδευτικοί συνήθως υιοθετούν για τις λανθασμένες απαντήσεις είναι οι ακόλουθες

- **Δεν αποδέχεται την απάντηση** όταν αυτή είναι λανθασμένη με χαρακτηρισμούς του τύπου: Λάθος, Δεν είναι έτσι, Όχι κτλ.
- **Επαναδιατυπώνει την ερώτηση.** Σε περιπτώσεις που η ερώτηση του εκπαιδευτικού δε γίνεται κατανοητή από τους μαθητές ή δεν είναι ξεκάθαρο το ζητούμενο τότε ο εκπαιδευτικός διατυπώνει την ερώτηση με άλλα λόγια, πιο απλά, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές. Αναλύει την αρχική ερώτηση σε επιμέρους με σκοπό την κατανόησή της από τους μαθητές.
- **Διορθώνει την απάντηση.** Όταν οι απαντήσεις είναι λανθασμένες πολλές φορές επιλέγει να τις διορθώσει ο ίδιος προκειμένου να κερδίσει χρόνο εξηγώντας τους λόγους, για τους οποίους η απάντηση είναι λανθασμένη. Δεν κερδίζει όμως ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος θα μπορούσε με την κατάλληλη καθοδήγηση να βρει

μόνος του το λάθος ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές του. Πολλές φορές θα ήταν θεμιτό να παραπέμπει τους μαθητές σε διάφορες πηγές (βιβλία, διαδίκτυο κτλ.), στις οποίες είναι δυνατό να ανατρέξουν οι μαθητές προκειμένου να βρουν τις απαντήσεις που επιθυμούν και να τις παρουσιάσουν στην τάξη κάποια άλλη χρονική στιγμή. Έτσι και χρόνος απομένει και οι μαθητές βγαίνουν κερδισμένοι διότι με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν καλύτερα και οι γνώσεις αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη. Αυτό βέβαια δεν μπορεί να συμβαίνει κάθε φορά και σίγουρα θα υπάρξουν και στιγμές κατά τις οποίες οι απαντήσεις θα διορθωθούν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Απλώς θα ήταν προτιμότερο αυτό να συμβαίνει ελάχιστες φορές.

4. Όταν ο μαθητής αρνείται να απαντήσει:

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός. Οι μαθητές ενδέχεται να μην έχουν διάθεση να απαντήσουν ή να μη γνωρίζουν την απάντηση. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να γίνεται πιεστικός. Δεν αποκλείεται, όμως, η μη παροχή απαντήσεων να οφείλεται σε μη κατανοητές και δύσκολες ερωτήσεις. Όταν οι μαθητές δεν απαντούν στις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός:

- **Αλλάζει εστίαση.** Μετατοπίζει αλλού το βάρος της ερώτησης σε κάτι που γίνεται πιο εύκολα αντιληπτό από τους μαθητές προκειμένου οι τελευταίοι να απαντήσουν.
- **Ανατροφοδοτεί.** Μέσω της ανατροφοδότησης επιτυγχάνεται η μάθηση που είναι και ο κυριότερος σκοπός της διδασκαλίας. Η ανατροφοδότηση μπορεί να επιτυγχάνεται με την παροχή υλικού στους μαθητές όταν εκείνοι δεν ξέρουν- γνωρίζουν τι να απαντήσουν και σκοπός είναι να αντλήσουν ιδέες από το υλικό



αυτό προκειμένου να διαμορφώσουν μια άποψη. Επιπλέον, ενδέχεται να ανατροφοδοτεί τους μαθητές θέτοντας ερωτήσεις που τους καθοδηγούν ή τους διευκολύνουν να φτάσουν στην εύρεση του ζητούμενου. Η ανατροφοδότηση θεωρείται πολύ σημαντική για την επίτευξη της μάθησης και δεν πρέπει να απουσιάζει από τη διδακτική διαδικασία.

- **Αλλάζει την ερώτηση.** Συνήθως υιοθετεί τη στάση αυτή όταν η ερώτηση του δε γίνεται κατανοητή από τους μαθητές ή όταν συνειδητοποιεί ότι η ερώτηση δεν εξυπηρετεί το σκοπό που επιδιώκει εκείνη τη στιγμή.

Για την εμβάθυνση στις απαντήσεις των μαθητών είναι θεμιτό ο εκπαιδευτικός να υποβάλλει αλυσιδωτές ερωτήσεις για επανάληψη και ανακεφαλαίωση.

Απαραίτητη προϋπόθεση στη διδακτική πράξη είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος και η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής ατμόσφαιρας δούνα και λαβείν. Είναι θεμιτό να υπάρχει άνεση, για ανταλλαγή απόψεων, ώστε οι μαθητές να μην αισθάνονται απειλή. Το πιο λεπτό σημείο αποτελεί η ύπαρξη ενδιαφέροντος εκ μέρους του εκπαιδευτικού για τις απαντήσεις των μαθητών του και όχι η προσπέραση τους με μοναδικό σκοπό την κάλυψη της ύλης παρά την εμβάθυνση σε μεγίστης σπουδαιότητας συζητήσεις.

Η στάση του εκπαιδευτικού έναντι σε λανθασμένες απαντήσεις θα πρέπει να είναι διακριτική διότι οι ακραίες συμπεριφορές κρίνονται αντιπαιδαγωγικές. Το ίδιο διακριτική λοιπόν θα πρέπει να είναι και η στάση του όταν επαινεί τους μαθητές, διότι η υπερβολή μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα και έτσι οι μαθητές να επαναπαυθούν για παράδειγμα και να εγκαταλείψουν τις προσπάθειές τους. Η αξιολόγηση της κάθε απάντησης πρέπει να γίνεται με σύνεση και σκέψη και όχι βιαστικά και επιπόλαια κι αν δεν

περιλαμβάνεται σε όσα ο εκπαιδευτικός είχε στο νου του να απορρίπτεται. Θα πρέπει, λοιπόν, να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο σεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, με κύριο μέλημα την ανάπτυξη του διαλόγου και την ανταλλαγή απόψεων με σκοπό την επίτευξη της μάθησης, στο οποίο πλαίσιο κάθε απάντηση και κάθε προσπάθεια θα είναι αποδεκτές στο βαθμό που δε θα αποθαρρύνονται οι μαθητές να συμμετέχουν και να προσπαθούν. Αυτό αποδκοπεί στην προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό η ενθάρρυνση και η αποδοχή πρέπει να υπερτερούν σε αντίθεση με την απόρριψη και την επίπληξη (Ματσαγγούρας, 1987).

Όταν βέβαια ο εκπαιδευτικός εισπράττει απάντηση εκτός από τη δική του ανατροφοδότηση θα πρέπει να ζητά και τη γνώμη των υπόλοιπων μαθητών προκειμένου οι τελευταίοι να συμπληρώσουν τις απαντήσεις και να ακούγονται και άλλες ιδέες. Οποσδήποτε οι απαντήσεις είναι θεμιτό να γίνονται αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό και να ενθαρρύνονται οι μαθητές για περαιτέρω προσπάθεια και αναζήτηση. Για να επιτευχθεί αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει με προσοχή τα λεγόμενα των μαθητών του και να εστιάζει σε αυτά προκειμένου να αναλυθούν, να επεξεργαστούν και να αποτελέσουν τη μετάβαση ή το έναυσμα για μια επόμενη ερώτηση ή συζήτηση.

Η έλλειψη ανατροφοδότησης των απαντήσεων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό δημιουργεί ποικιλία προβλημάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έλλειψη ενδιαφέροντος, την εγκατάλειψη της προσπάθειας, την απουσία κινήτρων, την έλλειψη πληροφόρησης των μαθητών για την επίδοσή τους, την ελλιπή και επιφανειακή αν όχι ανύπαρκτη μάθηση. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντοτε να αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών είτε ενισχύοντας τους λεκτικά, είτε μη λεκτικά, είτε επαναλαμβάνοντας την απάντηση, είτε



διορθώνοντας την, είτε κατευθύνοντας το μαθητή στη σωστή απάντηση, είτε ενθαρρύνοντας τον να συνεχίσει, είτε εξηγώντας του κάτι που δεν έγινε κατανοητό, είτε ζητώντας τη βοήθεια των συμμαθητών στην από κοινού διερεύνηση και αναζήτηση της απάντησης. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μην επεξεργάζεται τις απαντήσεις των μαθητών γιατί αυτό ακυρώνει το σκοπό της ερώτησης. Άλλωστε, ο μηχανισμός της ανάδρασης- ανατροφοδότησης πληροφορεί και ενημερώνει κάθε φορέα επικοινωνίας για τη συμπεριφορά των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ρυθμίζουν τα μηνύματα, τις ερωτήσεις και τις αντιδράσεις, λαμβάνουν υπόψη ο ένας τα μηνύματα, τις σκέψεις και τις απαιτήσεις του άλλου. (Ευαγγελόπουλος, 1992).

4. Ο προφορικός λόγος στο σχολείο

Στον προφορικό λόγο οι πληροφορίες μεταδίδονται μέσω της ομιλίας. Ο προφορικός λόγος θεωρείται πράξη ή διττή λειτουργία της οποίας έγκειται στο ότι εξυπηρετεί τη διακίνηση και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ των επικοινωνούντων, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις διαθέσεις των συνομιλητών (Halliday, 1989).

Ο λόγος που χρησιμοποιεί ο καθένας στην προσπάθεια επικοινωνίας με άλλα άτομα εξαρτάται από τις επικοινωνιακές συνθήκες, την ψυχολογική διάθεση του ατόμου, την ιδεολογία του, την καταγωγή του, το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε, τη μόρφωση του, την προσωπικότητα του. (Χατζησαββίδης, 2002).

4.1 Δυνατότητες του προφορικού λόγου

Έχει επισημανθεί ότι (Αθανασίου, 2001, Χατζησαββίδης, 2002) ο προφορικός λόγος:

- Είναι εύχρηστος από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας.
- Ευνοεί την άμεση επικοινωνία καθώς οι ερωταπαντήσεις παρέχονται άμεσα, όπως άμεση είναι και η ανταλλαγή απόψεων ή πληροφοριών.
- Είναι διαδικασία αυθόρμητη και δεν απαιτεί συστηματική προετοιμασία.
- Τα μη λεκτικά γνωρίσματα της επικοινωνίας όπως χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις, έρχονται να τον συμπληρώσουν και να τον κάνουν περισσότερο κατανοητό ή ακόμα και να καλύψουν λάθη.
- Τα παραγλωσσικά στοιχεία, όπως ο τόνος ή η ποιότητα της φωνής, το ύφος ή οι παύσεις στην ομιλία, τα οποία εντοπίζονται μόνο στον προφορικό λόγο τον κάνουν ζωνρό και παραστατικό.
- Ανάλογα με τις θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις του συνομιλητή παρέχεται ανατροφοδότηση στον ομιλητή, ο οποίος μπορεί να προσαρμόσει το λόγο του ανάλογα με τις αντιδράσεις αυτές.
- Προσφέρει τη δυνατότητα στο χρήστη να συμπληρώνει, να επεξηγεί ή και να διορθώνει κάποια σημεία εκ των υστέρων.
- Χαρακτηρίζεται από την ταχύτητα εκφοράς. Στον προφορικό λόγο μπορεί κανείς να εκφράζει περισσότερες απόψεις και πιο σφαιρικά από ότι στο γραπτό.

4.2 Αδυναμίες του προφορικού λόγου

Ως αδυναμίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι ακόλουθες:

- Η περιορισμένη εμβέλεια του. Λειτουργεί καλύτερα στην κατά πρόσωπο επικοινωνία.
- Δεν μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενικός διότι, συνήθως, είναι φορτισμένος συναισθηματικά, ηθικά, θρησκευτικά, πολιτικά.

- Προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού γλωσσικού κώδικα, ώστε να επιτευχθεί επικοινωνία καθώς και τη σωστή γνώση και χρήση της γλώσσας, ώστε να μπορεί κανείς να λάβει ενεργό ρόλο σε μια συζήτηση.
- Λόγω του περιορισμένου χρόνου σε μια προφορική συνομιλία απαιτείται ετοιμότητα για απάντηση αλλά και για χρήση επιχειρηματολογίας προκειμένου να στηρίζει το υποκείμενο την άποψη του. Αν τυχόν το υποκείμενο αδυνατεί να στηρίζει τα λεγόμενα του τότε ενδέχεται να θεωρηθεί πως είναι αβάσιμη η άποψη του ή ακόμα και ανύπαρκτη. Έτσι, πολλές φορές ορισμένοι αναγκάζονται να υιοθετούν τις απόψεις άλλων και να συμφωνούν με αυτές προκειμένου να αποφύγουν την επιχειρηματολογία.
- Οι μη καλοί κάτοχοι της γλώσσας ενδέχεται να παρασύρονται από απόψεις άλλων και να ανακαλούν τις απόψεις τους ή να υποχωρούν ενώ μπορεί να έχουν δίκιο αλλά αδυνατούν να το αποδείξουν.

4.3 Ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου

Το σχολείο οφείλει να εφοδιάσει τους μαθητές με δεξιότητες, οι οποίες θα αποβούν χρήσιμες για τη μετέπειτα ζωή τους. Σ' αυτό οι μαθητές καλούνται να μάθουν:

- Να παρέχουν και να ζητούν πληροφορίες με ολοκληρωμένο και δομημένο προφορικό λόγο, χωρίς περιττολογίες και επαναλήψεις.
- Να διατυπώνουν σκέψεις και συναισθήματα.
- Να συμμετέχουν ισότιμα σε συζητήσεις.
- Να διατυπώνουν σαφείς ερωτήσεις τόσο προς τους καθηγητές όσο και προς τους συμμαθητές τους.

- Να διατυπώνουν σαφείς απαντήσεις στις ερωτήσεις των καθηγητών και των συμμαθητών τους.
- Να εξηγούν.
- Να διεκδικούν με το λόγο τα δικαιώματά τους.
- Να συμπεραίνουν.
- Να αναλύουν.
- Να συνθέτουν.
- Να αξιολογούν.
- Να κατανοούν το γραπτό λόγο, ώστε να μπορούν να αποδώσουν προφορικά ή γραπτά τα κυριότερα σημεία.
- Να παράγουν γραπτό λόγο με συνοχή ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις του ύφους και της δομής που απαιτούνται.

Εφόσον αναπτύσσονται οι δεξιότητες αυτές στο σχολείο το άτομο αποκτά «γλωσσική και επικοινωνιακή πληρότητα» και μπορεί να ενταχθεί ομαλότερα στο κοινωνικό σύνολο. (Γκανίδου, Στεργιοπούλου, 1990).

Μέσα από τη χρήση του προφορικού λόγου ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίζει τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών να χειρίζονται τη γλώσσα και να επικοινωνούν. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τους μαθητές και ανατροφοδοτείται ο ίδιος μέσω της γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Συλλέγει παράλληλα πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση της διδακτέας ύλης και τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης, έτσι ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών για ουσιαστικότερη συμμετοχή σε αυτή. Ο προφορικός λόγος των μαθητών, επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους ίδιους να ακροαστούν και να ελέγξουν την ορθότητα ή μη των απαντήσεών τους. (Arends, 1994).

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία μας τουλάχιστον, φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του γραπτού παρά του

προφορικού λόγου. Αυτό φυσικά δεν είναι ορθό διότι οι μαθητές πρέπει πρώτα να μάθουν να μιλούν σωστά, για να μπορούν έπειτα να γράφουν με τον ίδιο τρόπο.

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο είναι η «επίσημη» γλώσσα του κράτους με βάση την οποία οι μαθητές θα πρέπει να προσαρμόζουν και να οργανώνουν το λόγο τους. Ωστόσο, «στην πράξη ο προφορικός λόγος δεν καλλιεργείται συστηματικά στο σχολείο σε καμιά βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ακόμα και όταν επιχειρείται η διδασκαλία του, αυτή είναι ευκαιριακή, ανοργάνωτη και περιορισμένη χρονικά» (Αθανασίου, 2001, σελ.146). Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του προφορικού λόγου. Μολονότι ο προφορικός λόγος είναι ευρύτατα χρησιμοποιούμενος από τη νηπιακή ηλικία εντούτοις δεν καλλιεργείται πάντα στο βαθμό που θα έπρεπε. Οι διάφορες μορφές του προφορικού λόγου θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ποικιλότροπα.

Οι τρόποι με τους οποίους μιλούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαμορφώνονται από τις πολιτισμικές παραδόσεις και από τα συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργούν. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να είναι δέσμιοι της συμβατικότητας. Μπορούν να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν τη γλώσσα είτε αυτοί είναι ζήτημα πολιτισμικής σύμβασης, είτε είναι ζήτημα προσωπικού ύφους. (Mercer, 2000, σελ.31). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να παίρνουν το λόγο χωρίς αναστολές προκειμένου να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και τα συναισθήματα τους. Έχει, όμως, χρέος «να διορθώνει» τα λάθη και να εμπλουτίζει το λόγο των μαθητών προκειμένου να συμβάλλει στην όσο το δυνατόν σωστότερη εκμάθηση της χρήσης του προφορικού λόγου.

4.4 Η συμβολή των ερωτήσεων στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του προφορικού λόγου

Οι ερωτήσεις διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό για ποικίλους λόγους. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να εστιάζουν στην επιθυμία του εκπαιδευτικού να εξετάσει τους μαθητές, να ελέγξει το επίπεδο των γνώσεων τους προκειμένου να ανατροφοδοτηθεί ο ίδιος για να ανατροφοδοτήσει με τη σειρά του τους μαθητές. Ανάμεσα στους λόγους αυτούς προστίθεται και ο λόγος της πρόκλησης της συζήτησης γύρω από κάποιο θέμα, της ανταλλαγής απόψεων δραστηριοτήτων που συντελούν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Οι μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων της ανάλυσης, της σύνθεσης, της αξιολόγησης, της κριτικής σκέψης καλλιεργούν τις γλωσσικές τους ικανότητες καθώς καλούνται να παράγουν λόγο προκειμένου να διατυπώσουν απαντήσεις που θα ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο και το ζητούμενο των ερωτήσεων. Μέσω των ερωτήσεων δίνεται το ερέθισμα στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις παραπάνω ικανότητες .

Ωστόσο, οι μαθητές καλούνται να απαντούν με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι ερωτήσεις προκειμένου να αποκτήσουν τις πληροφορίες που επιθυμούν. Έτσι, μέσω του προφορικού λόγου αποκτούν επικοινωνιακή πληρότητα καθώς ασκούνται ως ομιλητές και ως ακροατές. (Αθανασίου, 2001).

Για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών μέσω των ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει:

- Την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας.
- Την απόδοση του περιεχομένου μιας ενότητας ή παραγράφου με δικά τους λόγια.
- Την αμφισβήτηση των απόψεων του άλλου.
- Την ενίσχυση της θέσης- άποψής τους με επιχειρήματα.

- Την αντιπαράθεση.
- Το δημιουργικό διάλογο με τον αντίστοιχο σεβασμό κατά τη διάρκεια της ομιλίας αλλά και το σεβασμό στα λεγόμενά του.
- Την αναζήτηση και άλλων απόψεων προτού ο εκπαιδευτικός τοποθετηθεί σχετικά με την ορθότητα ή μη της απάντησης των μαθητών.

4.5 Γνωρίσματα των προφορικών ερωτήσεων στο σχολείο

Οι προφορικές ερωτήσεις συχνά έχουν τα γνωρίσματα του προφορικού λόγου. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό γεγονός που «δικαιολογεί» τη χαλαρότητα στη σύνταξη και το απλούστερο λεξιλόγιο συγκριτικά με το γραπτό λόγο. Όπως επισημάναμε ήδη, ο προφορικός λόγος συχνά συνοδεύεται από εξωλεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία που συμβάλλουν στην κατανόηση των όσων υποστηρίζει ο ομιλητής.

Το ίδιο ισχύει και με τις προφορικές ερωτήσεις, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές σχετικά με τις γραπτές, διότι πρόκειται για προφορική επικοινωνία και ο λόγος ενδέχεται να είναι «χαλαρός» και όχι επιτηδευμένος. Έτσι, πολλές από τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται ελλειπτικές διότι δεν είναι διατυπωμένες με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα με αποτέλεσμα άλλοτε να γίνονται κατανοητές κι άλλοτε οι μαθητές να «μαντεύουν» το ζητούμενο της ερώτησης. Ως ελλειπτικές θεωρούνται οι ερωτήσεις από τις οποίες απουσιάζουν βασικοί όροι της πρότασης. Ελλειπτική μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και η προσφώνηση κάποιου ονόματος, το οποίο καλείται να συνεχίσει μια άσκηση ή να τοποθετηθεί στα λεγόμενα κάποιου συμμαθητή του.

Όταν η επικοινωνία είναι άμεση μπορεί μια χειρονομία ή μια έκφραση να αρκεί, ώστε να αποκωδικοποιήσει ο δέκτης το μήνυμα του

πομπού. Δεν είναι λίγες οι φορές στα πλαίσια της διδασκαλίας και της προφορικής επικοινωνίας, στα οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ελλειπτικό λόγο. Αυτό θα πρέπει να αποφεύγεται διότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του, οι οποίοι τείνουν να τον μιμηθούν. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός κατά την παραγωγή λόγου και ιδιαίτερα κατά τη διατύπωση ερωτήσεων, οι οποίες θα πρέπει να είναι σαφείς, ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοούν το περιεχόμενό τους. Διαφορετικά εγκυμονεί ο κίνδυνος συγχύσεων και παρανοήσεων. Οι ασαφείς ερωτήσεις εκτός του ότι δε συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, είναι θεμιτό να αποφεύγονται γιατί ενδέχεται κάποια στιγμή να αφαιρεθεί ο μαθητής και να μην καταλάβει το λόγο για τον οποίο κλήθηκε από τον καθηγητή του.

Οι προφορικές ερωτήσεις θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα, ώστε οι μαθητές να κατανοούν πρώτα κι έπειτα να προβαίνουν στη διατύπωση απαντήσεων. Το ζητούμενο θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο και στις δυο περιπτώσεις. Είναι θεμιτό, επίσης, να αποφεύγονται μακροσκελείς ερωτήσεις ή ερωτήσεις με πολλά ζητούμενα ταυτόχρονα, διότι αυτό αποσυντονίζει τη σκέψη των μαθητών. Και στις δυο περιπτώσεις, επίσης, είναι θεμιτό να παρέχονται οδηγίες στους μαθητές σχετικά με το συλλογισμό ή τη διαδικασία, την οποία θα πρέπει να ακολουθήσουν προκειμένου να απαντήσουν.

Ο προφορικός λόγος θα πρέπει να καλλιεργείται συστηματικότερα στο σχολείο και να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες προφορικές δραστηριότητες προκειμένου να εξασκηθούν στη χρήση του προφορικού λόγου. Μερικοί θεωρούν πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις ακόλουθες στρατηγικές ανάπτυξης του προφορικού λόγου: (Αθανασίου, 2001)

- Οι ελεύθερες ανακοινώσεις



- Η συστηματική παρατήρηση
- Η μελέτη λογοτεχνικών και άλλων κειμένων
- Η οργάνωση συστηματικών ομαδικών συζητήσεων
- Το στρογγυλό τραπέζι
- Η ομαδική συζήτηση
- Η ανάληψη (το παίξιμο) ρόλων
- Η συνεχής διήγηση
- Η συνέντευξη
- Επίδειξη και ταυτόχρονη ομιλία
- Οι προφορικές εκθέσεις

Οι στρατηγικές αυτές μπορούν να διευκολύνουν το μαθητή να προάγει την προφορική ικανότητα με παραγωγικό και επικοινωνιακό τρόπο και σε ικανοποιητικό βαθμό.

4.6 . Θεωρητικά δεδομένα για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου στο σχολείο

4. 6.1 Η θεωρία της συμπεριφοράς (behavior theory)

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας της συμπεριφοράς, η οποία επικράτησε τις δεκαετίες του 1930-1950 είναι οι: Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner κτλ. Αρχικά οι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής έκαναν πειραματικές έρευνες με ζώα (σκυλιά, ποντίκια, γάτες κτλ.) τα αποτελέσματα των οποίων θέλησαν στη συνέχεια να τα γενικεύσουν και στους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Μπιχεβιορισμού η μάθηση επιτυγχάνεται με κατάλληλα ερεθίσματα τα οποία οδηγούν σε αντιδράσεις. Όταν οι αντιδράσεις είναι επιθυμητές επιβραβεύονται, ώστε να επαναληφθούν. Το τόξο «ερέθισμα» (stimulus)→ «αντίδραση» (respond) είναι το κυριότερο εννοιολογικό εργαλείο στη μελέτη της

μάθησης. (Γκότοβος, 1997). Η θεωρία της συμπεριφοράς περιγράφει και ερμηνεύει αλλαγές στη συμπεριφορά των οργανισμών με βάση τα εξωτερικά ερεθίσματα. «Ο συνειρμικός δεσμός μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης είναι απαραίτητος και σπουδαίος για την πραγματοποίηση της μάθησης και κατά συνέπεια η κατάλληλη χειραγώγηση και διευθέτηση του μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές ή ανεπιθύμητες παρατηρήσιμες αλλαγές και τροποποιήσεις στη συμπεριφορά του πειραματόζωου και κατ' αναλογία και του ανθρώπου». (Κολιάδης, 1991, σελ. 42).

Ο βαθμός συνάφειας του ανεξάρτητου και του εξαρτημένου ερεθίσματος ονομάζεται «ενδυνάμωση» και οδηγεί με τη συνεχή επανάληψη στην εδραίωση της εξαρτημένης αντίδρασης, δηλαδή στη μάθηση. Η συνάφεια μεταξύ των δυο ερεθισμάτων αποδυναμώνεται αν σταματήσει η σύνδεσή τους με αποτέλεσμα το φαινόμενο της απόσβεσης της σύνδεσης, δηλαδή την απομάθηση. (Μπασέτας, 1996, σελ.16-17). Με άλλα λόγια η διακοπτόμενη ενίσχυση δημιουργεί ανθεκτικές αντιδράσεις στην απόσβεση.

Ο Skinner υποστήριξε πως τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω της μίμησης της γλώσσας που ακούνε από τους γονείς τους και την ενίσχυση που δέχονται από αυτούς. Όταν μια συμπεριφορά ακολουθείται από ευχάριστες επιπτώσεις, τότε οι πιθανότητες επανάληψης της συμπεριφοράς αυτής για τον ίδιο σκοπό είναι πολλές. (Skinner, 1957).

Μεταγενέστεροι οπαδοί της θεωρίας του μιχεβιορισμού επέκτειναν την έννοια της ενίσχυσης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση της γλώσσας. Δεν είναι τυχαίο πως το παιδί μιλά τη γλώσσα του στενότερου οικογενειακού και κοινωνικού περίγυρου. Η μίμηση, η ενίσχυση και η συνεχής άσκηση είναι οι βασικές προϋποθέσεις για την

απόκτηση της γλώσσας από το παιδί, η οποία είναι αποτέλεσμα μάθησης. (Αθανασίου, 2001).

Οι σύγχρονοι συμπεριφοριστές (Hull, Spence, Hebb, Tolman κ.ά.) προσπάθησαν να συνεξετάσουν στις έρευνες τους τις φυσιολογικές ανάγκες και ορμές, τα κίνητρα, τις συνήθειες και τις νευροφυσιολογικές λειτουργίες για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. (Κολιάδης, 1991, σελ. 42-43). Το κίνητρο για μάθηση είναι εσωτερικό και η μάθηση μπορεί να συμβεί χωρίς να υπάρχει ενίσχυση. Απλώς το άτομο αυξάνει την πιθανότητα να επαναλάβει κάτι για το οποίο ενισχύθηκε.

Η θεωρία του μιχεβιορισμού επικρίθηκε από τον Mead και τον Chomsky ως αδύνατη να ερμηνεύσει φαινόμενα ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το μόνο που μπορεί να ερμηνευθεί είναι μια μικρή περιοχή της ανθρώπινης μάθησης.

4.6.2 Η γνωστική θεωρία (cognitive theory)

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι ο Piaget, ο Vygotsky και ο Bruner. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η μάθηση της γλώσσας οφείλεται στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών. Η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών αλλάζει ανάλογα με τις αλλαγές της διανοητικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης. Επομένως, η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στηρίζεται στη νοητική τους ανάπτυξη αλλά και στην αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δομή της σκέψης και των νοητικών λειτουργιών που έχει αναπτύξει το άτομο προκειμένου να αναπτυχθεί γλωσσικά. Η γλωσσική ανάπτυξη προϋποθέτει τη γνωστική ανάπτυξη. Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης αναπτύσσονται συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες, οι οποίες εξυπηρετούν στην κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων. Στη γλωσσική



φάση ήδη έχουν αναπτυχθεί οι γνωστικές εκείνες ικανότητες με βάση τις οποίες το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα και την εκφράζει λεκτικά.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν το υλικό που παρέχουν με βάση τις νοητικές ικανότητες των μαθητών τους, ώστε η μάθηση να είναι σταδιακή και κάθε νέα γνώση να βασίζεται σε προηγούμενη κατάκτηση και αφομοίωση αντίστοιχης γνώσης.

4.6.3 Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction theory)

Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας είναι η Snow και ο Wells. (Snow, 1977, Wells, 1981). Επίκεντρο για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ο κοινωνικός περίγυρος και η αλληλεπίδραση που ασκείται ανάμεσα σε αυτόν και στο παιδί. Μέσω της αλληλεπίδρασης αυτής το παιδί ανταλλάσσει πληροφορίες με άλλα άτομα και επικοινωνεί με αυτά με βάση τους κανόνες της κοινωνίας, στην οποία εντάσσεται και μεγαλώνει.

Σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών παίζουν οι γονείς και ειδικότερα η μητέρα. Παράλληλα, όμως, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο κοινωνικός περίγυρος, στον οποίο το παιδί ζει, το σχολείο, στο οποίο φοιτά, η ομάδα των συνομηλίκων, με τους οποίους συναναστρέφεται καθώς και τα Μ. Μ. Ε. Η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών διαφοροποιείται κάθε φορά που οι τελευταίοι επικοινωνούν με τους γονείς τους ή τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, με τον δάσκαλο ή τους συμμαθητές τους, με τους φίλους τους, με άτομα κύρους ή με άτομα από τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Η διαφοροποίηση της γλωσσικής συμπεριφοράς έγκειται σε ειδικούς κοινωνιογλωσσικούς κανόνες, οι οποίοι δεν προσδιορίζονται πάντα από τους μαθητές αλλά από το σχολείο, την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων, τον



κοινωνικό περίγυρο κτλ. Μαθαίνει καλύτερα τη γλώσσα ο μαθητής ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Γλωσσικά πλούσιο θεωρείται ένα περιβάλλον όταν (Αθανασίου, 2001, σελ. 45).

- Παρέχει πολλές ευκαιρίες στο παιδί για άμεση επικοινωνία.
- Επιτρέπει σε αυτό να ενεργεί ποικιλότροπα ως ομιλητής και ως ακροατής.
- Προσφέρει γλωσσικά ερεθίσματα σε μεγάλη ποικιλία.
- Επιτρέπει άμεση επαφή με τα πράγματα και κυρίως επικοινωνία με συνομηλίκους.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται τη γλώσσα που μεταφέρουν τα παιδιά από το σπίτι καθώς και τις ιδιωματικές γλώσσες και να τις αξιοποιούν στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας. Προκειμένου οι μαθητές να αναπτυχθούν γλωσσικά θα πρέπει να τους δίνονται γλωσσικά ερεθίσματα από τον εκπαιδευτικό για επικοινωνία τόσο με τον ίδιο όσο και με τους συμμαθητές τους. Όταν οι μαθητές ακούνε παθητικά όσα ο εκπαιδευτικός τους παρουσιάζει, τότε οι πιθανότητες για την ανάπτυξη και εξέλιξη των γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων είναι ελάχιστες. Συνήθως τα παιδιά μιμούνται τη γλώσσα των ενηλίκων. Το ίδιο ισχύει και στο σχολείο, όπου οι μαθητές μιμούνται τη γλώσσα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί. Για να τη μιμηθούν όμως τη γλώσσα θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να ενεργούν και ως ομιλητές.

4.6.4 Η σχέση των ανωτέρω θεωριών με τις ερωτήσεις στη διδακτική πράξη.

Οι ερωτήσεις στη διδακτική πράξη σχετίζονται άμεσα με τις παραπάνω θεωρίες για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου τόσο στο



σχολείο όσο και εκτός σχολείου. Έχει επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενισχύουν τις προσπάθειες των μαθητών τους στη χρήση της γλώσσας. «Η ενίσχυση σημαίνει ένα ερέθισμα ή κίνητρο που αυξάνει την πιθανότητα επανάληψης μιας δράσης του ατόμου σε όμοιες περιπτώσεις λόγω των συνεπειών που επιφέρει». (Μπασέτας, 1996, σελ. 19). Η ενίσχυση των προσπαθειών θα πρέπει να συνεχίζεται ακόμα κι όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν προκειμένου να μην απογοητεύονται και να συνεχίζουν τις προσπάθειες μέχρι να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Όπως οι εκπαιδευτικοί έτσι και οι γονείς οφείλουν να ενισχύουν και να επιβραβεύουν τις επιτυχημένες προσπάθειες των παιδιών τους στη χρήση της γλώσσας.

Οι σωστές απαντήσεις των μαθητών θα πρέπει να ενισχύονται με σκοπό την παρότρυνση των μαθητών για επανάληψη τους. Αναγκαία είναι η ενίσχυση ακόμα κι όταν οι απαντήσεις τους είναι λανθασμένες προκειμένου να ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους και να μην αποθαρρύνονται ή απογοητεύονται.

Η ενίσχυση των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλα ερεθίσματα (π.χ. υλικές ή κοινωνικές μορφές ενίσχυσης κτλ.) προκειμένου οι τελευταίοι να συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η λεκτική ενίσχυση του μαθητή στοχεύει στην επανάληψη της σωστής συμπεριφοράς του. Η βαθμολογία λειτουργεί ως εξωτερική μορφή ενίσχυσης και συνεπάγεται προνόμια, αναγνώριση. Ακόμα και η απλή προσοχή του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και σε όσα αυτοί λένε και υποστηρίζουν λειτουργεί ενισχυτικά. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν έδειχναν τη δέουσα προσοχή στους μαθητές τους τότε οι τελευταίοι δε θα έβρισκαν το λόγο να προσπαθήσουν για το εκάστοτε επιθυμητό αποτέλεσμα. Η ενίσχυση δε λειτουργεί ως δωροδοκία, γιατί χρησιμοποιείται για επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς. Η ώθηση των μαθητών σε μια επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς (στην

παραγωγή λόγου, σε σωστές απαντήσεις, στη γενικότερη συμμετοχή στη διδακτική πράξη κτλ.) στηρίζεται στην ενίσχυση.

- Κατά τον Pavlov θα πρέπει να δημιουργούνται ευχάριστες συνθήκες μάθησης στην τάξη. Ο Skinner υποστήριζε πως η επιτυχία οδηγεί στην επιτυχία και η αποτυχία στην αποτυχία. Δεν υιοθετεί την τιμωρία και τονίζει τη θετική ενίσχυση. Κατά τη διαδικασία της μάθησης οι μαθητές έχουν και αποτυχίες. Άλλωστε, φοιτούν στο σχολείο για να μάθουν. Η επανατροφοδότηση είναι αναγκαία είτε οι μαθητές απαντούν σωστά είτε λανθασμένα.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ζητούν από τους μαθητές να αντιδρούν ενεργητικά. Ωστόσο, επειδή υπάρχει η τάση των μαθητών να μιμούνται τη γλώσσα των εκπαιδευτικών θα πρέπει αυτοί να προσέχουν ιδιαίτερα κατά την ομιλία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων διότι τον τρόπο διατύπωσης τους τον μιμούνται οι μαθητές. Αυτό φαίνεται και από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης κατά την οποία τα πρότυπα παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων και η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση τους. (Κάτσικας, σελ. 378, 2006). Κύριος εκφραστής της θεωρίας αυτής είναι ο **Bandura**. Σημαντικό ρόλο παίζει η ποιότητα των προτύπων δηλαδή η κοινωνική του τάξη, η περιωπή του προσώπου, η εμφάνιση και η γλωσσική του ικανότητα (Δήμου, 2002) και τα χαρακτηριστικά του παρατηρητή που επιλέγει το πρότυπο μίμησης. Μέσα από την προβολή προτύπων είναι δυνατό να αλλάξει η στάση του μαθητή και να οργανώσει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτά. Όσο περισσότερο κύρος, γόητρο και δύναμη έχει το πρότυπο τόσο μεγαλύτερη επιρροή ασκεί στο άτομο. «Τις μελλοντικές ενισχύσεις που επιλέγει ή διαβλέπει το άτομο στην απομιμούμενη συμπεριφορά, ο Bandura τις θεωρεί ως σημαντικούς προωθητικούς παράγοντες που κατευθύνουν την κοινωνική μάθηση,

αλλά δεν αποτελούν πάντοτε αναγκαίες προϋποθέσεις για τη μίμηση».
(Δήμου, σελ. 91, 2002).

- Το συμπεριφοριστικό εργαλείο ερέθισμα- αντίδραση για τη μελέτη της μάθησης λειτουργεί ως εξής για το ρόλο των ερωτήσεων στη διαδικασία της μάθησης. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού λειτουργούν ως ερέθισμα, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών ως αντίδραση. Όταν οι αντιδράσεις- απαντήσεις είναι οι επιθυμητές, επιβραβεύονται, ώστε να επαναληφθούν. Με την επανάληψη των επιθυμητών αντιδράσεων, δηλαδή των σωστών απαντήσεων επιτυγχάνεται η μάθηση.

Σε σχέση με τη γνωστική θεωρία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν τις ερωτήσεις σύμφωνα με το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών τους. Οι απαιτήσεις των ερωτήσεων θα πρέπει να συμβαδίζουν με το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Η καλλιέργεια υψηλών γνωστικών ικανοτήτων όπως της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης προϋποθέτει την ύπαρξη χαμηλότερων αλλά εξίσου σημαντικών γνωστικών ικανοτήτων της μνήμης, της κατανόησης και της εφαρμογής.

Ανάμεσα σε άλλες δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά ο μαθητής με τη βοήθεια των ερωτήσεων, μαθαίνει καλύτερα τη γλώσσα, διότι δέχεται γλωσσικά ερεθίσματα και του δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσει λειτουργώντας, ταυτόχρονα, ως ακροατής αλλά και ως ομιλητής. Δεδομένης της διαφοροποίησης της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών- σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης- ανάλογα με τα άτομα που επικοινωνούν κάθε φορά η τεχνική των ερωταποκρίσεων μπορεί να θεωρηθεί γόνιμη για το σκοπό αυτό καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να ακούνε προσεκτικά, να μιλάνε και να απαντάνε αλλά και αντίστροφα δίνεται η δυνατότητα και στους ίδιους να εξασκήσουν την τεχνική των ερωτήσεων διότι η σωστή διατύπωση και

χρήση των ερωτήσεων θα τους χρειαστεί κατά την επικοινωνία τους με όλους όσους συναναστρέφονται από τον κοινωνικό περίγυρο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

5. Διεξαγωγή της έρευνας

5.1 Χωροχρονικοί περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα για τις προφορικές ερωτήσεις των φιλολόγων κατά τη διδασκαλία άρχισε το Σεπτέμβρη του 2006 και περατώθηκε τον Οκτώβρη του 2007. Χώρος διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας ήταν το εργαστήριο μελέτης και έρευνας της διδασκαλίας και αξιολόγησης της γλώσσας στη γενική εκπαίδευση του τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ., του οποίου Διευθυντής είναι ο καθηγητής κ. Λεωνίδας Αθανασίου.

5.2 Το δείγμα τους έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 283 ερωτήσεις, τις οποίες αποδελτιώσαμε από πέντε απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Νεοελληνικής γλώσσας και της Ιστορίας των τάξεων του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε δυο απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου, δυο απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, μια την Α' Γυμνασίου και μια τη Β' Γυμνασίου και μια για το μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου.

5.3 Τρόπος επιλογής του δείγματος

Πριν από την επιλογή του τελικού δείγματος μελετήσαμε πολλαπλάσιες διδασκαλίες που υπάρχουν στο εργαστήριο προκειμένου να ενημερωθούμε για τις πληροφορίες που υπήρχαν σ' αυτές σχετικά με τις ερωτήσεις, τη δυνατότητα αξιοποίησής τους και τη χρηστικότητα αυτών των πληροφοριών.



Στόχος μας ήταν να εντοπίσουμε διδασκαλίες όπου θα υπήρχε πλούσιος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών και κατά συνέπεια επαρκής αριθμός ερωτήσεων. Φροντίσαμε, επίσης, οι διδασκαλίες να είναι κατά το δυνατόν πιο πρόσφατες.

Οι διδασκαλίες που επιλέξαμε παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων και τη διατύπωση τους από τους εκπαιδευτικούς. Παρουσίαζαν, επίσης και αδυναμίες ως προς την ποιότητα του λόγου τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Αυτό θα μας έδινε την αφορμή για ολιστική προσέγγιση του θέματος.

Οι διδασκαλίες που επιλέχθηκαν είχαν πραγματοποιηθεί τη διετία 2004-2006 σε σχολεία της Ηπείρου.

5.4. Ανάλυση περιεχομένου

Ως μέσο επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, διότι μέσω αυτής της ερευνητικής τεχνικής θα μπορούσε να μελετηθεί το είδος του λόγου των εκπαιδευτικών από άποψη μορφής, δομής, σύνταξης, το περιεχόμενο της επικοινωνίας, τα είδη των ερωτήσεων και τη συμβολή αυτών στη διαδικασία της μάθησης.

5.5 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Μετά την επιλογή των διδασκαλιών, τις μελετήσαμε προσεκτικά και στη συνέχεια αποδελτιώσαμε από καθεμιά τις ερωτήσεις που είχαν υποβάλλει οι εκπαιδευτικοί, τις απαντήσεις των μαθητών σ' αυτές, τη στάση των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των μαθητών καθώς και ερωτήσεις των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς και τις απαντήσεις που δίνονται σ' αυτούς.

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να εντάξουμε τις ερωτήσεις αυτές σε κατηγορίες, οι οποίες θα μας επέτρεπαν την καλύτερη επεξεργασία τους, κυρίως την ποιοτική.

Οι κατηγορίες που δημιουργήσαμε με βάση την παιδαγωγική βιβλιογραφία (Αθανασίου, 2007, Ματσαγγούρας, Καραγεωργάκη, 1985, Bloom, 1979) ήταν οι ακόλουθες:

1. Αριθμός ερωτήσεων που υποβάλουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές στα πλαίσια της διδακτικής πράξης.

2. Αντιστοιχία ερωτήσεων εκπαιδευτικών- απαντήσεων μαθητών

- Πλήρως ορθές απαντήσεις
- Μερικώς ορθές απαντήσεις
- Λανθασμένες απαντήσεις
- Αναπάντητες ερωτήσεις

3. Είδη ερωτήσεων που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές.

- ανοιχτές
- κλειστές

4. Σαφήνεια των ερωτήσεων.

- Σαφείς ερωτήσεις
- Ασαφείς ερωτήσεις
- Μερικώς σαφείς ερωτήσεις

5. Σκοποί των ερωτήσεων

- διαγνωστικοί
- εξεταστικοί

- ➤ ρητορικοί
- ανατροφοδοτικοί
- ➤ επικοινωνιακοί

6. Ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω των ερωτήσεων.

- γνώση
- κατανόηση
- εφαρμογή
- ανάλυση
- σύνθεση
- αξιολόγηση

7. Τρόποι επιλογής των ερωτώμενων μαθητών.

- επιλογή πρώτα του μαθητή και μετά υποβολή της ερώτησης.
- υποβολή πρώτα της ερώτησης και μετά επιλογή του μαθητή.
- υποβολή της ερώτησης και αναζήτηση εθελοντών
- υποβολή της ερώτησης και ελεύθερη συμμετοχή.

8. Στάση των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των μαθητών

- Αποδέχονται απλά την απάντηση.
- Αποδέχονται την απάντηση με δισταγμό.
- Δεν αποδέχονται την απάντηση.
- Απαντούν οι ίδιοι στην ερώτηση.
- Ενισχύουν- επαινούν τους μαθητές για τις απαντήσεις τους.
- Επικρίνουν τις απαντήσεις των μαθητών
- Ανατροφοδοτούν τις απαντήσεις των μαθητών

- ➤ Δεν εκδηλώνουν καμιά αντίδραση στις απαντήσεις των μαθητών.
- ➤ Επαναλαμβάνουν την απάντηση του μαθητή
- Διορθώνουν την απάντηση του μαθητή
- Ζητούν επιπλέον πληροφορίες.
- Κάνουν νέα ερώτηση.
- Ξαναρωτούν.
- Ζητούν παραδείγματα.
- Επεξηγούν- διευκρινίζουν την απάντηση.
- Συμπληρώνουν την απάντηση των μαθητών.
- Σχολιάζουν την απάντηση των μαθητών.

Για να ελέγξουμε την αξιοπιστία αυτών των κατηγοριών ανάλυσης, ζητήσαμε και από δυο καθηγήτριες, μια μεταπτυχιακή φοιτήτρια και μια διορισμένη στην εκπαίδευση να μελετήσουν τις ερωτήσεις που είχαμε αποδελτιώσει και τις κατηγορίες στις οποίες τις είχαμε εντάξει. Οι απόψεις τους προσεγγίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις δικές μας. Τις ευχαριστώ θερμά και τις δυο από τη θέση αυτή.

Μελετήσαμε μετά κάθε διδασκαλία χωριστά, σύμφωνα με τις κατηγορίες αυτές και τα αποτελέσματα τα παρουσιάζουμε στο τρίτο μέρος της έρευνας που ακολουθεί.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

6. Ευρήματα: Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

Στο τρίτο αυτό μέρος της εργασίας παρουσιάζουμε τους συγκεντρωτικούς πίνακες με τα ερωτήματα της έρευνας ταξινομημένα σε αντίστοιχα κεφάλαια.

6.1 Αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται ο αριθμός των ερωτήσεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε διδασκαλία και συνολικά στις πέντε διδασκαλίες του δείγματος.

Πίνακας 1
Αριθμός ερωτήσεων των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες

Διδασκαλίες	Ερωτήσεις εκπαιδευτικών	
Διδασκαλία: Νεοελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου	37	13.1%
Διδασκαλία: Νεοελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου	26	9.2%
Διδασκαλία: Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου	63	22.3%
Διδασκαλία : Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου	68	24.0%
Διδασκαλία: Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου	89	31.4%
Σύνολο	283	100%
έσος όρος ερωτήσεων για τις πέντε διδασκαλίες	56	

Από τον πίνακα 1 πληροφορούμαστε τα ακόλουθα:

- Ο αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας ποικίλει.
- Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται με τη μικρότερη συχνότητα από τον εκπαιδευτικό διαπιστώνονται στο

- μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου (26).
- Οι περισσότερες ερωτήσεις διατυπώθηκαν στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Γυμνασίου (89).
- Στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας Α' και Β' γυμνασίου οι ερωτήσεις κυμαίνονται περίπου στον ίδιο αριθμό. (63 και 68 αντίστοιχα).
- Συνολικά οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και για τις πέντε διδακτικές ώρες ανέρχεται στις 283 και ο μέσος όρος των ερωτήσεων στις πέντε διδασκαλίες είναι 56 ερωτήσεις.

6.2 Αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού και των απαντήσεων των μαθητών

Στον πίνακα 2 παρουσιάζουμε την αντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των μαθητών. Αν δηλαδή το περιεχόμενο της απάντησης των μαθητών ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της ερώτησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρουσιάζουμε το σύνολο των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών ανά διδασκαλία καθώς και το σύνολο των ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν.

Πίνακας 2

Αντιστοιχία των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των μαθητών

Διδασκαλίες	Αντιστοιχία Ερωτ-απαντ.	Λανθασμένες απαντήσεις	Αναπάντητες Ερωτήσεις	Σύνολο
1 ^η Διδασκαλία: Νεοελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου	24 64,9%	2 5,4%	11 29,7%	37 100%
2 ^η Διδασκαλία: Νεοελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου	22 84,6%	2 7,7%	2 7,7%	26 100%
3 ^η Διδασκαλία: Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου	53 84,1%	4 6,4%	6 9,5%	63 100%
4 ^η Διδασκαλία: Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου	57 83,8%	2 2,9%	9 13,2%	68 100%
5 ^η Διδασκαλία: Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου	47 52,8%	6 6,8%	36 40,4%	89 100%
Σύνολο	203 71,7%	16 5,6%	64 22,6%	283 100%

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

- Από το σύνολο των 283 ερωτήσεων που μελετήσαμε ορθές απαντήσεις δόθηκαν στις 203 (71,7%). Λανθασμένες απαντήσεις δόθηκαν σε 16 (5,6%) ενώ σε 64 ερωτήσεις (22,6%) δε δόθηκαν απαντήσεις από τους μαθητές.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των αναπάντητων ερωτήσεων διαπιστώνεται στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου (36 ήτοι 40,4%) από τις 89. Ακολουθεί το μάθημα της Νεοελληνικής



Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου, στο οποίο από το σύνολο των 37 ερωτήσεων δεν απαντήθηκαν οι 11 (29,7%).

- Στα άλλα μαθήματα οι αναπάντητες ερωτήσεις κυμαίνονται σε μικρά ποσοστά.

Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων- απαντήσεων από τις διδασκαλίες για καθεμιά από τις κατηγορίες του πίνακα 2:

➤ **Για την αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού και των απαντήσεων των μαθητών:**

Ερώτηση: Ποια είναι τα δυο θεριά;

Απάντηση: Ο Αλή Πασάς και το λιοντάρι.

Ερώτηση: Για ποιο πράγμα έπρεπε να αγωνιστούν οι Έλληνες;

Απάντηση: Για την ελευθερία.

Ερώτηση: Όταν δε βρίσκουν τέτοιο τρόπο, δηλαδή διάλογο και ειρήνη που καταλήγουν παιδιά οι λαοί, οι άνθρωποι και τα κράτη;

Απάντηση: Στον πόλεμο.

Ερώτηση: Σκουριάζουν τα σπαθιά. Τι δε βαράνε;

Απάντηση: Δε βαράνε οι σάλπιγγες.

➤ **Για τις λανθασμένες απαντήσεις:**

Ερώτηση: Ο παιάνας πότε εκφωνείται σήμερα, τραγουδιέται αν θέλετε και χρησιμοποιείται ένας παιάνας;

Απάντηση: Σε κηδείες.

Ερώτηση: Στην εποχή όμως; Η Σεισάχθεια ποια εποχή;

Απάντηση: Του Περικλή.

Ερώτηση: Τι σχήμα έχουμε εδώ; Τι σχήμα λόγου; «Η χώρα κοιμητήριο κί η νύχτα ερημοκλήσι»;

Απάντηση: Μεταφορά.

➤ Για τις αναπάντητες ερωτήσεις:

Ερώτηση: Τι σημαίνει ζευγαρωτή;

Απάντηση:-

Ερώτηση: Τι είναι παιάνας παιδιά σήμερα;

Απάντηση: -

Ερώτηση: Ποια εκδήλωση των Σπαρτιατών τη στιγμή της ζωής τους σε συγκίνησε;

Απάντηση:-

6.3 Είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

Στον πίνακα 3 παρουσιάζουμε τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε καθεμιά από τις πέντε διδασκαλίες. Χρησιμοποιήσαμε τις δυο βασικές κατηγορίες στον τομέα αυτό: α) τις «ανοιχτές» ερωτήσεις ή τις ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση και β) τις «κλειστές» ερωτήσεις ή τις ερωτήσεις με αντικειμενική απάντηση.

Με τις «ανοιχτές» ερωτήσεις ταυτίζουμε και τις γνωστές ως ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης και με τις «κλειστές» τις ερωτήσεις, οι οποίες είναι γνωστές και ως ερωτήσεις συγκλίνουσας σκέψης.

Στην ταξινόμηση των «ανοιχτών» ερωτήσεων συμπεριλαμβάνουμε και τις δυο υποκατηγορίες τους, ήτοι αυτές που δεν έχουν περιορισμό στην απάντηση και αυτές με περιορισμό στην απάντηση.

Στην ταξινόμηση των «κλειστών» ερωτήσεων συμπεριλαμβάνουμε όλες εκείνες, οι οποίες επιδέχονται μια μόνο απάντηση ως ορθή και όχι ερωτήσεις της μορφής Σωστού- Λάθους, πολλαπλής επιλογής και σύζευξης διότι αυτές δεν εμφανίζονται στο δείγμα.

Πίνακας 3
Είδη ερωτήσεων

Διδακταλίες	Ανοιχτές		Κλειστές		Σύνολο
Διδακταλία: Νεοελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου	1	2,7%	36	97,3%	37 100%
Διδακταλία: Νεοελληνική Λογοτεχνία Γυμνασίου	-		26	100%	26 100%
Διδακταλία: Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου	3	4,8%	60	95,2%	63 100%
Διδακταλία: Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου	6	8,8%	62	91,2%	68 100%
Διδακταλία: Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου	34	38,2%	55	61,8%	89 100%
Σύνολο	44	15,5%	239	84,4%	283 100%

Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

- Οι ερωτήσεις που μελετήσαμε, στην πλειοψηφία τους, είναι «κλειστές» σε ποσοστό 84,4%. Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις καλύπτουν μόνο το 15,5%.
- Κατά μάθημα οι «ανοιχτές» ερωτήσεις χρησιμοποιούνται σε υψηλό ποσοστό μόνο στην Αρχαία Ιστορία (38,2%). Στα άλλα μαθήματα χρησιμοποιούνται σε πολύ μικρά ποσοστά.
- Στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου της δεύτερης διδακταλίας χρησιμοποιούνται μόνο «κλειστές» ερωτήσεις.

Παραδείγματα «ανοιχτών» και «κλειστών» ερωτήσεων που εντοπίζονται στις πέντε διδασκαλίες παραθέτουμε ακριβώς από κάτω:

➤ **Ανοιχτές ερωτήσεις:**

Ερώτηση: Και φυσικά αυτό το μανιτάρι που ξεφυτρώνει, η ατομική βόμβα τι επίπτωση επιφέρει στον άνθρωπο και στις ανθρώπινες κοινωνίες;

Ερώτηση: Κάποιον άλλο δε θεωρείς έτσι σαν προσωπικότητα σημαντικό που να σε συγκίνησε;

Ερώτηση: Για να ακούσω. Ο ρόλος της γυναίκας στην αρχαία Αθήνα και θέλω να δούμε λίγο και το σήμερα. Να το συζητήσουμε.

➤ **Κλειστές ερωτήσεις:**

Ερώτηση: Τι ομοιοκαταληξία κατάλαβες ότι έχουμε;

Ερώτηση: Τι σημαίνει δεκαπεντασύλλαβος;

Ερώτηση: Σε ποιους αναφέρεται κάνοντας αυτές τις ερωτήσεις;

Ερώτηση: Το θέμα του ρήματος κατοικώ είναι;

Ερώτηση: Αυτός που δροσίζει πώς λέγεται;

Ερώτηση: Το επώνυμο λοιπόν ή επώνυμος. Πώς γράφεται;

6.4 Σαφήνεια ή μη των ερωτήσεων

Στόν πίνακα 4 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις ως προς την σαφήνιά τους για την κάθε διδασκαλία χωριστά. Από την επεξεργασία των ερωτήσεων του δείγματος προέκυψε ο διαχωρισμός των ερωτήσεων σε σαφείς, ασαφείς και μερικώς σαφείς. Στις *σαφείς ερωτήσεις* κατατάξαμε όσες δε δημιουργούν προβλήματα κατανόησης στους

μαθητές σε ό, τι αφορά το ζητούμενό τους και οι απαιτήσεις τους είναι άμεσα ορατές. Στις *ασαφείς ερωτήσεις* περιλαμβάνονται όσες δε γίνονται κατανοητές και παρουσιάζουν αδυναμίες ως προς τη δομή, τη σύνταξή τους και το ζητούμενό τους δεν είναι ξεκάθαρο. Ως ασαφείς χαρακτηρίσαμε τις ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δεν είναι προσδιορισμένες. Επιπλέον, στις ασαφείς ερωτήσεις συμπεριλάβαμε και τις ελλειπτικές ερωτήσεις, εκείνες δηλαδή από τις οποίες απουσιάζουν βασικοί όροι της πρότασης καθώς κι εκείνες με τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλεί ονομαστικά τους μαθητές και δε γίνεται πάντα κατανοητός ο λόγος για τον οποίο έχουν κληθεί. Τέλος, στις *μερικώς σαφείς* ερωτήσεις τοποθετήσαμε εκείνες, οι οποίες παρουσιάζουν αμφιβολίες όσον αφορά την κατανόηση.

Πίνακας 4

Σαφήνεια ή μη των ερωτήσεων

Κατηγορίες	Σαφείς	Ασαφείς	Μερικώς σαφείς	Σύνολο
Καθηγήτρια: Νεοελληνική Τεχνία Β' Γυμνασίου	9 24,3%	17 45,9%	11 29,7%	37 100%
Καθηγήτρια: Νεοελληνική Τεχνία Β' Γυμνασίου	4 15,4%	15 57,7%	7 26,9%	26 100%
Καθηγήτρια: Νεοελληνική Τεχνία Α' Γυμνασίου	22 34,9%	33 52,3%	8 12,9%	63 100%
Καθηγήτρια: Νεοελληνική Τεχνία Β' Γυμνασίου	20 29,4%	36 52,9%	12 17,6%	68 100%
Καθηγήτρια: Αρχαία Τεχνία Α' Γυμνασίου	12 13,5%	51 57,3%	26 29,2%	89 100%
Σύνολο	67 23,7%	152 53,7%	64 22,6%	283 100%

Τα ευρήματα του πίνακα αυτού μας πληροφορούν ότι:

- Από τις 283 ερωτήσεις του δείγματος οι 152 είναι ασαφείς, οι 67 σαφείς και οι 64 μερικώς σαφείς.
- Οι σαφείς και οι μερικώς σαφείς ερωτήσεις κυμαίνονται περίπου στα ίδια ποσοστά 23,7% και 22,6% αντίστοιχα.
- Περισσότερες ασαφείς ερωτήσεις διατυπώνονται στο μάθημα της Ιστορίας 51 (57,3%). Ακολουθούν οι ερωτήσεις της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου 36 (52,9%) και οι ερωτήσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου 17 (45,9%).
- Με την ίδια σειρά ανά μάθημα εμφανίζονται και οι μερικώς σαφείς ερωτήσεις, οι οποίες είναι 26 για το μάθημα της Ιστορίας, 12 για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου και 11 για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου.
- Οι σαφείς ερωτήσεις είναι περισσότερες από τις μερικώς σαφείς μόνο στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' και Β' Γυμνασίου, 22 σαφείς και 8 μερικώς σαφείς και 20 σαφείς και 12 μερικώς σαφείς αντίστοιχα.

Παραθέτουμε ενδεικτικά παραδείγματα σχετικά με τη σαφήνεια ή μη των ερωτήσεων του δείγματος:

➤ **Σαφείς ερωτήσεις:**

Ερώτηση: Είναι χρόνια δύσκολα, είναι τα χρόνια της σκλαβιάς. Ναι; Έτσι στην πρώτη ενότητα έχουμε την εικόνα «Τα Γιάννενα σκλαβώθηκαν» και αυτή η εικόνα είναι συνυφασμένη με τη μάνα που σφίγγει το παιδί στην αγκαλιά. Γιατί το σφίγγει παιδιά;

Ερώτηση: Τι σχήμα έχουμε εδώ; Τι σχήμα λόγου; Η χώρα κοιμητήριο κι η νύχτα ερημοκλήσι;

Ερώτηση: Μπορούμε να βρούμε από τον πρώτο στίχο τα δυο ημιστίχια;



Ερώτηση: «Κιτρινωπός», τι θα πει «κιτρινωπός»; Αυτό το χαρτί είναι κιτρινωπό.

Ερώτηση: Ποιος θυμάται τι ρήμα δεχόμαστε με το κατηγορούμενο;

Ερώτηση: Πες μας μερικά συνδετικά ρήματα της νέας ελληνικής.

Ερώτηση: Ειρηνικός και ειρηνευτικός είναι απλές ή σύνθετες λέξεις;

Ερώτηση: Τι καταλάβατε ότι λέει ο ποιητής Βακχυλίδης ότι σε περιπτώσεις ειρήνης τι γίνεται με βάση το κείμενο αυτό;

Ερώτηση: Ποιον είχε μαθητή ο Αριστοτέλης;

➤ Ασαφείς ερωτήσεις:

Ερώτηση: Πείτε «Τα Γιάννενα επέσανε να κοιμηθούνε, εκλείσανε τα μάτια».

Ερώτηση: Μήπως είναι παρομοίωση;

Ερώτηση: Η χώρα; (Ελλειπτική).

Ερώτηση: Πότε κάθεται έτσι ο άνθρωπος;

Ερώτηση: Τι είναι; (Ελλειπτική).

Ερώτηση: Είναι μόνο μία;

Ερώτηση: «Γραπτός», είπαμε το γράφω Σίλια;

Ερώτηση: Αυτός που καθησυχάζει;

Ερώτηση: Το επίθετο ζεστούτσικος Κατερίνα;

Ερώτηση: Τι υγεία; (Ελλειπτική).

Ερώτηση: Απόλεμος; (Ελλειπτική).

Ερώτηση: Πηνελόπη; (Ελλειπτική).

Ερώτηση: Τι παρατηρούμε;

Ερώτηση: Έχετε ακούσει για την καταστροφή αυτή;

Ερώτηση: Ποια μεγάλη γιορτή που ήταν και σε ποιο μνημείο;

Ερώτηση: Το κράτος της Σπάρτης;

➤ **Μερικώς σαφείς ερωτήσεις:**

Ερώτηση: Όταν πέσανε σε ποιον πέσανε;

Ερώτηση: Γιατί λέτε να' ναι άγρυπνος παιδιά;

Ερώτηση: Ποια είναι τα δυο θεριά;

Ερώτηση: Για ποιο πράγμα έπρεπε να αγωνιστούν οι Έλληνες;

Ερώτησης: Τι ομοιοκαταληξία κατάλαβες ότι έχουμε;

Ερώτηση: Άλλη μεταφορά μπορούμε να βρούμε;

Ερώτηση: Άρα φιλάσθενος είναι αυτός που;

Ερώτηση: Πολλές φορές μπροστά από τα κατηγορούμενα μπαίνουν κάποια μόρια. Κάποια μόρια μπροστά από το κατηγορούμενο, λεξούλες άκλιτες;

Ερώτηση: Κάποιον άλλο δε θεωρείς έτσι σαν προσωπικότητα σημαντικό, που να σε συγκίνησε;

6.5 Σκοποί των ερωτήσεων

Στον πίνακα 5 παρουσιάζουμε τους σκοπούς που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί μέσω των ερωτήσεων τους σε καθεμιά από τις πέντε διδασκαλίες. Χρησιμοποιήσαμε πέντε κατηγορίες σκοπών.

Διαγνωστικές ερωτήσεις θεωρούνται εκείνες με τις οποίες ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαγνώσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών γύρω από ένα θέμα. Οι ερωτήσεις *εξεταστικού* περιεχομένου αποσκοπούν στο να εξετάσουν γνώσεις από το προηγούμενο ή το κύριο μάθημα. *Ρητορικές* είναι οι ερωτήσεις εκείνες στις οποίες ο εκπαιδευτικός δεν περιμένει απάντηση από τους μαθητές αλλά τη δίνει ο ίδιος.

Ανατροφοδοτικές θεωρούνται οι ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούν να ανατροφοδοτήσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και



μάθησης. Προκύπτουν, συνήθως, από τις απαντήσεις των μαθητών τις οποίες αξιοποιούν αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν, να ενθαρρύνουν αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές να δουν τις αδυναμίες τους και να βελτιώνονται. Τέλος, **επικοινωνιακές** θεωρούνται οι ερωτήσεις, οι οποίες προάγουν τον ανοιχτό διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων, τη συζήτηση γύρω από ένα θέμα.

Πίνακας 5
Σκοποί των ερωτήσεων

Ερωτήσεις	Διαγνωστικοί	Εξεταστικοί	Ρητορικοί	Ανατροφοδοτικοί	Επικοινωνιακοί	Σύνολο
Καλώς: Νέο Γλώσσα σίου	-	32 86,5%	2 5,4%	3 8,1%	-	37 100%
Καλώς: Νέο Γλώσσα σίου	-	26 100%	-	-	-	26 100%
Καλώς: Νέο Γλώσσα σίου	-	58 93,5%	1 1,6%	3 4,8%	-	63 100%
Καλώς: Νέο Γλώσσα σίου	1 1,5%	61 90%	2 2,9%	-	4 5,8%	68 100%
Καλώς: στορία σίου	6 6,7%	52 58,4%	2 2,2%	14 15,7%	15 16,9%	89 100%
	7 2,5%	229 80,9%	7 2,5%	20 7,1%	19 6,7%	283 100%

Από τα δεδομένα του πίνακα 5 προκύπτουν τα εξής:

- Από τις 283 ερωτήσεις του δείγματος οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν εξεταστικούς σκοπούς σε 229 ερωτήσεις (80,9%), ανατροφοδοτικούς σκοπούς σε 20 ερωτήσεις (7,1%), επικοινωνιακούς σκοπούς σε 19 ερωτήσεις (6,7%) και διαγνωστικούς και ρητορικούς σε 7 ερωτήσεις αντίστοιχα (2,5%).
- Ωστόσο, ανατροφοδοτικοί σκοποί επιδιώκονται σε τρεις από τις πέντε διδασκαλίες: στη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Β' Γυμνασίου, στη Νεοελληνική Γλώσσα της Α' Γυμνασίου και στην Ιστορία σε ποσοστά 8,1%, 4,8% και 15,7% αντίστοιχα.
- Επικοινωνιακοί σκοποί επιδιώκονται μόνο στις δυο τελευταίες διδασκαλίες της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου και της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου σε ποσοστά 5,8% και 16,9% αντίστοιχα.

Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα για τους σκοπούς των ερωτήσεων που επεξεργαστήκαμε:

➤ **Διαγνωστικοί σκοποί:**

Ερώτηση: Ποιος θυμάται τι ρήμα δεχόμαστε με το κατηγορούμενο;

Ερώτηση: Θυμόσαστε σε ποιο κείμενο είχαμε δει μέσα στο βιβλίο; Ποιος είχε καλή γνώμη για τους δούλους;

Ερώτηση: Μου θυμίζετε λίγο τι σημαίνει ερυθρόμορφη τεχνική; Και δεξιά μας είναι η μελανόμορφη.

➤ **Εξεταστικοί σκοποί:**

Ερώτηση: Για ποιο πράγμα έπρεπε να αγωνιστούν οι Έλληνες;

Ερώτηση: Τι σημαίνει δεκατρισύλλαβος;

Ερώτηση: Τι σημαίνει ζευγαρωτή;



Ερώτηση: Λοιπόν «βλαπτικός», η κατάληξη είναι Μαρία;

Ερώτηση: Αυτός που δροσίζει πώς λέγεται;

Ερώτηση: Τι θα πει κουράρω;

Ερώτηση: Τι σημαίνει το συν ως πρώτο συνθετικό; Βάσω;

Ερώτηση: Ποιον είχε μαθητή ο Αριστοτέλης;

•
➤ **Ρητορικοί σκοποί:**

Ερώτηση: Μήπως είναι παρομοίωση;

Ερώτηση: Αυτό το «ρω» δεν είναι ολόιδιο και στις δυο λέξεις;

➤ **Ανατροφοδοτικοί σκοποί:**

Ερώτηση: Τι αλλάζει σ' αυτές τις δυο λέξεις; Είναι εντελώς αντίθετη έννοια η μια από την άλλη;

Ερώτηση: Για πέσμον λίγο περισσότερα λόγια γι' αυτό. Σε ποιο τομέα σου άρεσε; Ποια εποχή; Ποιος λαός ίσως;

Ερώτηση: Σου άρεσε κάτι συγκεκριμένο στον τρόπο κατασκευής;

➤ **Επικοινωνιακοί σκοποί:**

Ερώτηση: Έχετε ακούσει για την καταστροφή αυτή;

Ερώτηση: Από όλη την ιστορία που κάναμε και από όλες τις μορφές πολιτισμού που είπαμε και από όλους τους λαούς που είδαμε, τι περισσότερο σας συγκίνησε.

Ερώτηση: Ποια εκδήλωση των Σπαρτιατών τη στιγμή της ζωής τους σε συγκίνησε.

Ερώτηση: Θέλετε να προσθέσετε κάτι πάνω σ' αυτό; Σήμερα υπάρχει δουλεία; Με την υποτιμητική σημασία όπως την εννοούμε;

6.6 Ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω των ερωτήσεων

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι ικανότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές μέσω των ερωτήσεων σε κάθε διδασκαλία. Οι τρεις πρώτες ικανότητες της γνώσης, της κατανόησης και της εφαρμογής αντιστοιχούν σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom (1979) σε χαμηλές νοητικές ικανότητες, ενώ οι τρεις τελευταίες, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης σε υψηλές γνωστικές ικανότητες.

Πίνακας 6

Ικανότητες που καλλιεργούνται με τις ερωτήσεις

Καλίες	Γνώση	Κατανόηση	Εφαρμογή	Ανάλυση	Σύνθεση	Αξιολόγηση	Σύνολο
Μετρίως	7	26		1	3		37
Πανεπιστημική εργασία μασίου	18,9%	70,3%	-	2,7%	8,1%	-	100%
Μετρίως	15	7	3		1		26
Πανεπιστημική εργασία μασίου	57,7%	26,9%	11,5%	-	2,7%	-	100%
Μετρίως	55	2	6				63
Πανεπιστημική εργασία μασίου	87,3%	3,2%	9,5%	-	-	-	100%
Μετρίως	56	6	3	3			68
Πανεπιστημική εργασία μασίου	82,4%	8,8%	4,4%	4,4%	-	-	100%
Μετρίως	57	1		9	1	22	89
Πανεπιστημική εργασία μασίου	63,3%	1,1%	-	10%	1,1%	24,4%	100%
Σύνολο	190 67.1%	42 14.8%	12 4.2%	13 4.6%	5 1.8%	22 7.8%	283 100%
	86,1%			14,2%			100%
	Χαμηλού επιπέδου			Υψηλού επιπέδου			

Από τη μελέτη του πίνακα 6 προκύπτουν τα εξής:

- Οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου καλύπτουν το 86,1% και οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου το 14,2%.
- Οι ερωτήσεις που καλλιεργούν την ικανότητα της γνώσης καλύπτουν το υψηλότερο ποσοστό το 67,1%. Οι ερωτήσεις μέσω των οποίων καλλιεργείται η ικανότητα της κατανόησης καλύπτουν το 14,8%. Ακολουθούν οι ερωτήσεις, οι οποίες καλλιεργούν την ικανότητα της αξιολόγησης και καλύπτουν το 7,8%. Οι υπόλοιπες ικανότητες καλλιεργούνται σε μικρότερα ποσοστά.
- Η ικανότητα της αξιολόγησης καλλιεργείται μόνο στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας σε 22 από τις 89 ερωτήσεις.
- Οι γνωστικές ικανότητες της γνώσης και της κατανόησης καλλιεργούνται και στις πέντε διδασκαλίες, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με τις ικανότητες της εφαρμογής, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά παραδείγματα για τις ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω των ερωτήσεων του δείγματός μας:

➤ **Για την ικανότητα της γνώσης:**

Ερώτηση: Τι σχήμα έχουμε εδώ; Τι σχήμα λόγου; Η χώρα κοιμητήριο κι η νύχτα ερημοκκλήσι;

Ερώτηση: Τι σημαίνει ζευγαρωτή;

Ερώτηση: «Κατοικώ» το θέμα του ρήματος «κατοικώ» είναι;

Ερώτηση: Πες μας μερικά συνδεδετικά ρήματα της νέας ελληνικής.



Ερώτηση: Σε ποια πτώση μπαίνει το κατηγορούμενο αν είναι ουσιαστικό ή επίθετο και όχι αν είναι εμπρόθετος ή ολόκληρη πρόταση;

Ερώτηση: Για να πούμε λίγο και για το ρόλο του άντρα εκείνη την εποχή.

Ναι...

➤ **Για την ικανότητα της κατανόησης :**

Ερώτηση: Τι καταλαβαίνετε από αυτούς τους τρεις στίχους παιδιά; Ποια είναι η κατάσταση στα Γιάννενα; Τι επικρατεί;

Ερώτηση: Τι ομοιοκαταληξία κατάλαβες ότι έχουμε;

Ερώτηση: Στη λέξη αρρώστια και στη λέξη ευρωστία ποιο κομμάτι είναι ίδιο; Ψάξτε.

Ερώτηση: Τι καταλάβατε ότι λέει ο ποιητής Βακχυλίδης ότι σε περιπτώσεις ειρήνης τι γίνεται με βάση το κείμενο αυτό;

➤ **Για την ικανότητα της εφαρμογής:**

Ερώτηση: Μπορούμε να βρούμε από τον πρώτο στίχο τα δυο ημιστίχια;

Ερώτηση: Μπορούμε να πούμε την πρόταση διαλέγοντας παράγωγο από άλλο ρήμα απ' αυτά που μας δίνει;

Ερώτηση: Με ποια κατάληξη θα σχηματίσετε ένα άλλο επίθετο υποκοριστικό που να παράγεται από το επίθετο «πράσινος»;

➤ **Για την ικανότητα της ανάλυσης:**

Ερώτηση: Γιατί λέτε να' ναι άγρυπνος παιδιά;

Ερώτηση: Τι γίνεται σε περίοδο ειρήνης;

Ερώτηση: Τι έχουν στο μυαλό τους οι άνθρωποι, τι επικρατεί;

Ερώτηση: Για πες μας με περισσότερα λόγια. Όντως γιατί και εμένα μου κάνει εντύπωση, δεν το αναφέρατε, αλλά είναι αυτό που κάνει εντύπωση σε όλο τον κόσμο. Ο χρυσός αιώνας του Περικλή, μιλάνε σε όλη την Ευρώπη και όλο τον κόσμο.



Ερώτηση: Για να ακούσω. Ο ρόλος της γυναίκας Ντίνο; Στην Αθήνα, στην αρχαία Αθήνα και θέλω να δούμε λίγο και το σήμερα. Να το συζητήσουμε.

➤ **Για την ικανότητα της σύνθεσης:**

Ερώτηση: Πώς τον φαντάζεστε; Περιγράψτε μου την εικόνα.

Ερώτηση: Θέλετε να προσθέσετε κάτι πάνω σ' αυτό;

➤ **Για την ικανότητα της αξιολόγησης:**

Ερώτηση: Σου άρεσε κάτι συγκεκριμένο στον τρόπο κατασκευής;

Ερώτηση: Ποια εκδήλωση των Σπαρτιατών τη στιγμή της ζωής τους σε συγκίνησε.

6.7 Τρόπος επιλογής των μαθητών που θα απαντήσουν

Στον πίνακα 7 παρουσιάζουμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τους μαθητές που θα απαντήσουν κάθε φορά και για κάθε διδασκαλία χωριστά. Δημιουργήσαμε τις κατηγορίες αυτές διότι η καθεμιά έχει τη δική της παιδαγωγική λογική.

Η πρώτη περίπτωση θεωρείται κατεξοχήν εξεταστική. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή την χρησιμοποιεί όταν θέλει να εξετάσει και να βαθμολογήσει το μαθητή. Και η δεύτερη περίπτωση εξυπηρετεί εξεταστικούς σκοπούς στις ερωτήσεις του δείγματός μας. Στην τρίτη περίπτωση ο μαθητής ακούει την ερώτηση, σκέφτεται μια απάντηση και εθελοντικά μπορεί να απαντήσει. Στην τέταρτη η συμμετοχή των μαθητών είναι ακόμα πιο ελεύθερη, γιατί και το θέμα στην περίπτωση αυτή είναι γενικό και επιδέχεται πολλές προσεγγίσεις.

Πίνακας 7

Τρόποι επιλογής των μαθητών για τις απαντήσεις

Διδασκαλίες	Επιλογή του μαθητή και μετά υποβολή της ερώτησης	Υποβολή της ερώτησης και μετά επιλογή του μαθητή	Υποβολή της ερώτησης και αναζήτηση εθελοντών	Υποβολή της ερώτησης και ελεύθερη συμμετοχή	Σύνολο
Διδασκαλία: Ελληνική Λογοτεχνία Γυμνασίου	-	1 2,7%	36 97,3%	-	37 100%
Διδασκαλία: Ελληνική Λογοτεχνία Γυμνασίου	-	1 3,8%	25 96,2%	-	26 100%
Διδασκαλία: Ελληνική Γλώσσα Γυμνασίου	2 3,2%	20 31,7%	41 65,1%	-	63 100%
Διδασκαλία: Ελληνική Γλώσσα Γυμνασίου	16 23,8%	17 25,4%	34 50,7%	-	68 100%
Διδασκαλία: Αρχαία Γραμμάτια Α' Γυμνασίου	22 24,2%	13 14,3%	56 61,5%	-	89 100%
Σύνολο	40 14,1%	52 18,4%	192 68,2%	-	283 100%

Από τις πληροφορίες του πίνακα 7 διαπιστώνουμε ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τους τρεις πρώτους τρόπους υποβολής των ερωτήσεων. Υποβάλλουν τις ερωτήσεις και αναζητούν εθελοντές σε ποσοστό 68,2%. Υποβάλλουν τις ερωτήσεις κι επιλέγουν το μαθητή που θα απαντήσει σε ποσοστό 18,4% ενώ πρώτα επιλέγουν το μαθητή κι έπειτα υποβάλλουν την ερώτηση σε ποσοστό 14,1%.

- Δεν ενθαρρύνουν σε καμιά των περιπτώσεων την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών.
- Ο πρώτος τρόπος υποβολής των ερωτήσεων δηλαδή η αρχική επιλογή του μαθητή κι έπειτα η υποβολή της ερώτησης υιοθετείται στις τρεις τελευταίες διδασκαλίες σε ποσοστά 3,2%, 23,8% και 24,2% αντίστοιχα.

Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα για τους τρόπους υποβολής των ερωτήσεων:

- **Ερωτήσεις οι οποίες διατυπώνονται κατόπιν της επιλογής του μαθητή, ο οποίος καλείται να απαντήσει:**

Ερώτηση: Χρήστο πώς λέγεται από λεξούλες που είδαμε στον πίνακα, που διαβάσαμε να βρούμε την έννοια που χρειάζεται εδώ στο κενό.

Ερώτηση: Αθηνά για πέσμου εσύ, τι σε συγκίνησε;

- **Ερωτήσεις οι οποίες διατυπώνονται αρχικά κι έπειτα επιλέγεται ο μαθητής που θα απαντήσει:**

Ερώτηση: Να ακούσω τις φράσεις με τη σειρά Δημήτρη;

Ερώτηση: Λοιπόν «βλαπτικός» η κατάληξη είναι Μαρία;

Ερώτηση: Ειρηνικός και ειρηνευτικός είναι απλές ή σύνθετες λέξεις Στέλλα;

- **Υποβολή ερωτήσεων και αναζήτηση εθελοντών:**

Ερώτηση: Ποιος θα μας πει τι περιλαμβάνει η πρώτη ενότητα, ποια εικόνα;

Ερώτηση: Πως τον φαντάζεστε; Περιγράψτε μου την εικόνα.

Ερώτηση: Που; Πέστε μου μια πόλη, έναν νομό.

Ερώτηση: Το «α» σας θυμίζει τίποτα που υπάρχει μέσα στη λέξη;



6.8 Στάση των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των μαθητών

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ορθότητα ή μη των απαντήσεων που λαμβάνουν από τους μαθητές και για τις πέντε διδασκαλίες. Από αυτές άλλες υιοθετούνται με μεγαλύτερη και άλλες με μικρότερη συχνότητα. Ωστόσο, η στάση του εκπαιδευτικού δε συνάδει πάντα με το περιεχόμενο της απάντησης των μαθητών, το οποίο άλλοτε είναι ελλιπές, άλλοτε σύντομο, άλλοτε ατεκμηρίωτο.

Πίνακας 8
Στάσεις των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των
μαθητών

Ματα	α	β	γ	δ	ε	στ	ζ	η	θ	ι	κ	λ	μ	ν	ξ	ο	π
ληνική εχνία Β' σίου	2	1	4	1	1	1	-	6	2	9	-	1	3	9	-	-	-
ληνική εχνία Β' σίου	-	3	6	-	2	-	1	12	-	2	1	2	-	8	1	1	3
ληνική α μνασίου	6	1	8	-	-	2	-	28	3	3	8	1	-	3	-	-	-
ληνική α μνασίου	3	5	11	2	3	4	3	22	2	10	5	4	-	12	-	3	-
α Ιστορία μνασίου	-	2	22	6	2	2	14	10	10	7	1	2	-	36	-	1	-
ο	11	12	51	9	8	9	18	78	17	31	15	10	3	68	1	5	3

α=ανατροφοδοτεί, β=απαντά ο ίδιος στο ζητούμενο, γ=αποδέχεται απλά,
 δ=αποδέχεται με δισταγμό, ε=δεν αποδέχεται την απάντηση,
 στ=διορθώνει την απάντηση, ζ=ενισχύει-επαινεί, η=επαναλαμβάνει την
 απάντηση, θ=σχολιάζει, ι=συμπληρώνει την απάντηση, κ=επεξηγεί,
 λ=επικρίνει, μ=ζητά επιπλέον πληροφορίες, ν=καμιά αντίδραση, ξ=ζητά
 παραδείγματα, ο=κάνει νέα ερώτηση, π=ξαναρωτά.

Από τον πίνακα 8 διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί:

- Υιοθετούν συχνότερα τις παρακάτω τρεις στάσεις ιεραρχικά: επαναλαμβάνουν 78 απαντήσεις, δεν αντιδρούν καθόλου σε 68 περιπτώσεις είτε αυτές παραμένουν αναπάντητες, είτε είναι λανθασμένες ή ατεκμηριώτες και ελλιπείς. Αποδέχονται απλά 51 απαντήσεις είτε αυτές επιδέχονται περαιτέρω ανάπτυξη είτε είναι ημιτελείς.
- Ακολουθώς συμπληρώνουν 31 απαντήσεις, ενισχύουν 18, σχολιάζουν 17.
- Τις υπόλοιπες στάσεις τις ακολουθούν με μικρότερη συχνότητα.
- Ζητούν παραδείγματα μόνο σε μια των περιπτώσεων, ενώ ζητούν επιπλέον πληροφορίες και ξαναρωτούν σε 3 περιπτώσεις αντίστοιχα.
- Σε καμιά των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί δε ζητούν τη γνώμη των υπόλοιπων μαθητών, είτε για να συμπληρώσουν μια απάντηση, είτε για να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με το συμμαθητή τους που απάντησε, είτε να τοποθετηθούν, είτε για να σχολιάσουν ή να διορθώσουν την απάντηση. Με τον τρόπο αυτό δεν καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών ούτε επιτυγχάνεται ο διάλογος.

Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα για τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις των μαθητών.

Ερώτηση: Γιατί λέτε να' ναι άγρυπνος παιδιά;

Απάντηση: Για να τους κατακτήσει.

Στάση εκπαιδευτικού: Τους έχει ήδη κατακτήσει. (Δεν αποδέχεται την απάντηση).

Ερώτηση: Πώς τον φαντάζεστε;

Απάντηση: Να κάθεται με το χέρι στο μέτωπο.

Στάση εκπαιδευτικού: - (Καμιά αντίδραση).

Ερώτηση: Πότε κάθεται έτσι ο άνθρωπος;

Απάντηση: Όταν σκέφτεται.

Στάση εκπαιδευτικού: Όταν έχει πολλές έννοιες και σκοτούρες, γι' αυτό λέει το μέτωπό του είναι βαρύ, θολό, συννεφιασμένο. (Συμπληρώνει την απάντηση).

Ερώτηση Τι σημαίνει ζευγαρωτή;

Απάντηση: -

Στάση εκπαιδευτικού: Α'-Β' μαζί Γ'-Δ'. (Απαντά ο ίδιος).

Ερώτηση: «Εξεταστέος», ποια είναι η κατάληξη, Λάζο;

Απάντηση: Το -στέος;

Στάση εκπαιδευτικού: Το -τέος, το -τέος είναι η κατάληξη. (Διορθώνει την απάντηση).

Ερώτηση: Άρα η κατάληξη στο επίθετο κοντούλης είναι;

Απάντηση: -ούλης.

Στάση εκπαιδευτικού: -ούλης. Έτσι; (Επαναλαμβάνει την απάντηση).

Ερώτηση: Ποιος θα μας πει τι θα πει έχω κομμάρες;

Απάντηση Έχω εξαντληθεί.

Στάση εκπαιδευτικού: Νιώθω εξασθενημένος. Δεν ξέρω τι ακριβώς έχω, αλλά νιώθω μια εξασθένηση του οργανισμού. (Διευκρινίζει).

Ερώτηση Τι σημαίνει το συν ως πρώτο συνθετικό; Βάσω;

Απάντηση: Μαζί.

Στάση εκπαιδευτικού: Είναι το μαζί και το ομού. Άρα ειρήνη σημαίνει και ομόνοια και ενότητα και συνοχή. Εντάξει παιδιά; (Επεξηγεί).

Ερώτηση: Αν ήσουν ένας Σπαρτιάτης εκείνης της εποχής και διηγόσουν στο γιο σου τι θα του έλεγες;

Απάντηση: Οι Σπαρτιάτες ήταν άξιοι πολεμιστές...οι γυναίκες γίνονταν άξιες μητέρες...Αυτά.

Στάση εκπαιδευτικού: Πολύ ωραία. (Επαινεί).

Ερώτηση: «Ερυθρός» είναι αυτός... «Η Κωνσταντίνα έχει μια ερυθρά μπλούζα».

Απάντηση: Άσπρη;

Στάση εκπαιδευτικού: Από μέσα φαίνεται. Κόκκινη, κατακόκκινη, κατακόκκινη. Ερυθρίαση είναι το κοκκίνισμα. Ερυθρά αιμοσφαίρια. (Επικρίνει).

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

7.1 Συνεκτίμηση των ευρημάτων

Στην εργασία αυτή όπως έχουμε ήδη αναφέρει επιχειρήσαμε να μελετήσουμε τις προφορικές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο.

Παρουσιάσαμε ήδη τα ευρήματα της έρευνας. Στην ενότητα αυτή θα επιδιώξουμε να τα συνεκτιμήσουμε και να τα συσχετίσουμε με αντίστοιχα άλλων ερευνών. Ταυτόχρονα θα αναφερθούμε και στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία έχουμε θέσει.

1. Αναφορικά με το ερώτημα του αριθμού των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε μάθημα τα ευρήματα έδειξαν (βλέπε πίνακα 1) ότι ο αριθμός αυτός ποικίλει από 37-89 ερωτήσεις με μέσο όρο τις 56 ερωτήσεις. Περισσότερες ερωτήσεις φαίνεται να υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στην Ιστορία και ακολουθούν οι ερωτήσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία.

Ο μέσος όρος των ερωτήσεων που προέκυψε από την έρευνά μας είναι περίπου παραπλήσιος με τον μέσο όρο των ερωτήσεων που έχουν προκύψει από άλλες έρευνες.

Σύμφωνα με τον Cuban (1984) οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν πολλές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας. Ο Stevens(1912) διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων διατυπώνουν 395 ερωτήσεις την ημέρα. Εάν ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων αυτών διαιρεθεί με ένα εφτάωρο ημερήσιο πρόγραμμα, τότε ο μέσος όρος των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης είναι 56.

Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών καταλαμβάνουν το 12,37% του συνολικού διδακτικού χρόνου. (Ματσαγγούρας, 1985). Ο δάσκαλος



διατυπώνει ερωτήσεις σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό της τάξης του 14% συγκριτικά με το ποσοστό του 3,5% των ερωτήσεων που διατυπώνουν οι μαθητές. (Σαλβαράς, 1992).

Άλλες έρευνες σχετικά με τον αριθμό υποβολής των ερωτήσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή με την κατανομή της ποσοστιαίας αναλογίας του διδακτικού χρόνου δείχνουν τα ακόλουθα: Ο χρόνος των ερωτήσεων καταλαμβάνει το 1/3 της διδακτικής ώρας. Ο χρόνος των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού το 86% και ο χρόνος των ερωτήσεων των μαθητών το 14%.

Αναφέρονται, επίσης, τα αποτελέσματα άλλων, παρόμοιων ερευνών, όπου οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού υπερτερούν σε ποσότητα έναντι των ερωτήσεων των μαθητών, διότι οι τελευταίοι καθηλώνονται με ένα προσχηματισμένο και προκατασκευασμένο σύστημα ερωτήσεων, που κυριαρχεί η συγκλίνουσα σκέψη και οι απαντήσεις έχουν επισημανθεί *a priori*. (Παπάς, 1990, σ. 106). Οι Cazden & Mehan (1984) ανακάλυψαν ότι στις περισσότερες τάξεις ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που κάνει ερωτήσεις.

Ο David Wood (1992) συμπεραίνει το εξής: *«Το κατά πόσο ένα παιδί φανερώνει τις ιδέες του και ζητά πληροφορίες είναι αντιστρόφως ανάλογο προς τη συχνότητα των ερωτήσεων των δασκάλων»* γεγονός που μαρτυρεί τη δυσανάλογη κατανομή του χρόνου ομιλίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

2. Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη ή μη της αντιστοιχίας μεταξύ των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι από τις 283 ερωτήσεις που υπέβαλαν οι εκπαιδευτικοί οι 203 ήτοι το 71,7% απαντήθηκαν από τους μαθητές χωρίς αυτό να σημαίνει πως όλες ήταν πλήρως ορθές. Στις 203 απαντήσεις συμπεριλάβαμε όσες σχετίζονται με το περιεχόμενο της



ερώτησης του εκπαιδευτικού. Σε 16 ερωτήσεις δόθηκαν λανθασμένες απαντήσεις σε ποσοστό 5,6%, ενώ 64 δεν απαντήθηκαν.

Αν συσχετίσουμε τα ευρήματα του πίνακα 2 με αυτά του πίνακα 4, ο οποίος αναφέρεται στη σαφήνεια ή μη των ερωτήσεων θα μπορούσαμε να αιτιολογήσουμε τις μερικώς σαφείς απαντήσεις και τις λανθασμένες με δεδομένο το ότι από το σύνολο των ερωτήσεων το 53,7% ήταν με ασάφεια διατυπωμένες και το 22,6% με μερική σαφήνεια. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί και το μεγάλο αριθμό των αναπάντητων ερωτήσεων, οι οποίες καλύπτουν το 22,6% και είναι 64 συνολικά.

Επιπλέον, μπορούμε να συσχετίσουμε τα ευρήματα του πίνακα 2 με τη στάση των εκπαιδευτικών (πίνακας 8). Οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από την ορθότητα ή μη των απαντήσεων που διατυπώνουν οι μαθητές. Αν οι απαντήσεις είναι ορθές άλλοτε τις αποδέχονται κι άλλοτε ενισχύουν τους μαθητές. Αν είναι εσφαλμένες άλλοτε τις διορθώνουν, δεν τις αποδέχονται ή επικρίνουν τους μαθητές. Το υψηλό ποσοστό 71,7% της αντιστοιχίας μεταξύ των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των μαθητών αιτιολογείται από τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι οποίες δεν είναι άλλες από την επανάληψη ή την αποδοχή της απάντησης.

Ο David Wood σε έρευνα του σημειώνει πως όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τις δικές τους παρατηρήσεις, ενθαρρύνουν τους μαθητές να κάνουν το ίδιο, ώστε να σχηματίσουν πιο μακροσκελείς και ζωηρές απαντήσεις. (Mercer, N., 2000, σελ. 37). Επομένως, η στάση του εκπαιδευτικού επηρεάζει το περιεχόμενο της απάντησης του μαθητή, ο οποίος ακόμα και στην περίπτωση που δεν τη γνωρίζει μπορεί να απαντήσει αν ενισχυθεί, ανατροφοδοτηθεί ή ακούσει την ερώτηση με διαφορετικό τρόπο.

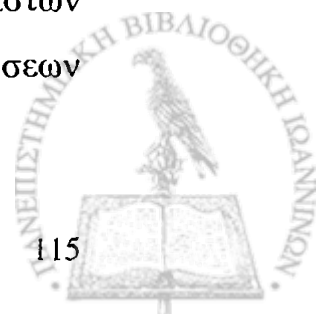


Σε έρευνα τους οι Christine M. Rubie-Davies αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους ενθαρρύνουν και τους υποβοηθούν επαναδιατυπώνοντας την ερώτηση όταν δεν απαντούν σωστά, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ζεστό κλίμα στην τάξη. Προωθούν υψηλά επίπεδα σκέψης θέτοντας τους υψηλού επιπέδου ερωτήσεις, διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους θετικά, τους ανατροφοδοτούν, τους επαινούν, αγνοούν την επίκριση, η οποία μοιάζει ασυνήθιστη τακτική γι' αυτούς και γενικά προωθούν τους μαθητές με καθήκοντα που στοχεύουν σε υψηλούς σκοπούς.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους ανατροφοδοτούν και τους επαινούν λιγότερο συχνά αλλά τους κρίνουν περισσότερο συχνά για τις λανθασμένες απαντήσεις. (Rubie, C.M. –Davies, 2007).

3. Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί αξιολογήσαμε είναι το ότι από το σύνολο των 283 ερωτήσεων που προέκυψαν από την έρευνα μας μόνο ένα μικρό ποσοστό 15,5% είναι ανοιχτές και το 84,4% είναι κλειστές. Θα πρέπει, ωστόσο, να αναφέρουμε ότι ως κλειστές ερωτήσεις στην έρευνά μας θεωρήσαμε αυτές που είχαν μόνο μια απάντηση ως ορθή χωρίς την αντίστοιχη ποικιλία που αναφέρεται στη βιβλιογραφία.

Εάν συσχετίσουμε τα δεδομένα του πίνακα 3 για τα είδη των ερωτήσεων με τα δεδομένα του πίνακα 6 για τις ικανότητες των ερωτήσεων μπορούμε να διαπιστώσουμε πως τα είδη των ερωτήσεων σχετίζονται με τις ικανότητες που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές του. Έτσι η πλειοψηφία των κλειστών ερωτήσεων (84,4%) αιτιολογεί το ποσοστό του 86,1% των ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου.



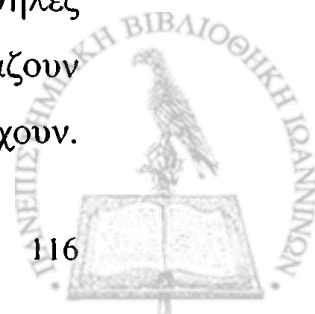
Τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών για τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι παραπλήσια με τα ευρήματα της έρευνάς μας. Η έρευνα του Σ. Ευαγγελόπουλου (1992) έδειξε ότι οι κλειστές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού καλύπτουν το 89,68 του συνολικού αριθμού των ερωτήσεων, ενώ οι ανοιχτές το 10,32%.

Το 1976 ο Rosenshine, B. έδειξε πως οι κλειστές ερωτήσεις είναι πιο συνηθισμένες από τις ανοιχτές.

Αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών έδειξαν πως από τις ερωτήσεις που διατυπώνει ο εκπαιδευτικός το 30% αναφέρεται σε ερωτήσεις συγκλίνουσας σκέψης και το 4% σε ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης. (Παπάς, 1990, σελ. 106).

Σε έρευνα του Bellack, A (1969) βρέθηκε πως το 80% των ερωτήσεων του δασκάλου αφορούν στη μηχανική μνήμη του μαθητή. Ο Leroy, G. (1970) διαπίστωσε πως το 79,78% των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου, το 15,27% είναι ανοιχτού τύπου και το 4,9% καλύπτεται από ερωτήσεις υποκινητικές. Σύμφωνα με τους Brown, G., Edmondson, R., (1984) στις πέντε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών οι τρεις είναι ερωτήσεις μνήμης, μια κρίσης και μια σχετίζεται με διοικητικά θέματα.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους ρωτούν συχνότερα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους ρωτούν λιγότερες ερωτήσεις γενικά οποιουδήποτε είδους και δίνουν λιγότερες ευκαιρίες ανάκλησης πληροφοριών ή σκέψης πίσω από τα γεγονότα. Περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί που απευθύνονται στο μέσο όρο της τάξης. Κλειστές ερωτήσεις διατυπώνουν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες αλλά ζητούν από τους μαθητές τους να βγάλουν συμπεράσματα και να σκέφτονται πίσω από τις πληροφορίες που έχουν.



Τους ενθαρρύνουν να συζητούν και να συνθέτουν απαντήσεις αλλά και καλλιεργούν την ικανότητα της ερώτησης περισσότερο συχνά σε σχέση με τους μαθητές των χαμηλών προσδοκιών. (Rubie, C.M. –Davies, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες προκύπτει πως το 50% των ερωτήσεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι ερωτήσεις γνωστικής μνήμης. Ακολουθούν οι συγκλίνουσες ερωτήσεις με μεγάλη συχνότητα. Οι αποκλίνουσες ερωτήσεις και οι ερωτήσεις αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ελάχιστα.

Το είδος των ερωτήσεων εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, την τάξη και τις ικανότητες των μαθητών της.

Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί τάξεων με υψηλές ικανότητες επιλέγουν ερωτήσεις που διεγείρουν την προσοχή και ερωτήσεις κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί τάξεων μεσαίων ικανοτήτων επιλέγουν ερωτήσεις που «τσεκάρουν» τις γνώσεις των μαθητών και ερωτήσεις επανάληψης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τάξεων χαμηλών ικανοτήτων επιλέγουν ερωτήσεις κατανόησης και οργάνωσης. (Brown, G., Wragg, E.C., 1993, σελ.5).

Η χρήση παραδειγμάτων στη διατύπωση των ερωτήσεων χρησιμοποιείται συχνά για τους αδύναμους μαθητές, ενώ ερωτήσεις που προάγουν βαθιά σκέψη χρησιμοποιούνται συνήθως για τους πιο δυνατούς μαθητές. Οι ανοιχτές ερωτήσεις συστήνονται και στις δυο κατηγορίες μαθητών, αλλά ερωτήσεις που μαρτυρούν την απάντηση, απευθύνονται από τους εκπαιδευτικούς στους «αδύναμους» μαθητές. (Wragg, E.C., σελ. 109, 1984).

Οι ερωτήσεις ανάκλησης γεγονότων διατυπώνονται σύμφωνα με τους ερευνητές διότι (Γιοκαρίνης, 1988, σελ. 27)

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι βέβαιοι πως οι μαθητές γνωρίζουν τα γεγονότα πριν προβούν σε αναζήτηση ιδεών ή να υποβάλλουν ερωτήσεις υψηλού επιπέδου.
- Οι σκοποί που αφορούν την ανάπτυξη της σκέψης σε αντιδιαστολή με σκοπούς που αφορούν την πρόσκτηση γνώσης πρέπει να προσδιορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για υποβολή ερωτήσεων υψηλού επιπέδου.

4. Σε σχέση με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα- για τους σκοπούς των ερωτήσεων- οι ερωτήσεις που μελετήθηκαν καλύπτουν μια μεγάλη γκάμα σκοπών. Κυριαρχούν οι εξεταστικοί σκοποί, ενώ οι υπόλοιποι επιδιώκονται σε μικρότερα ποσοστά.

Εάν συνδυάσουμε τα δεδομένα του πίνακα 5 για τους σκοπούς των ερωτήσεων με αυτά του πίνακα 6 για τις ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω των ερωτήσεων μπορούμε να ερμηνεύσουμε και το γιατί οι ερωτήσεις εξυπηρετούν βασικά τις τρεις πρώτες ικανότητες της ταξινόμιας του Bloom, οι οποίες θεωρούνται και πιο «αδύναμες» και όχι τις ικανότητες της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης που φανερώνουν «υψηλές» ικανότητες.

Όσοι ερευνητές ασχολούνται με τη μελέτη του λόγου στην τάξη, έχουν ανακαλύψει πως υπάρχει μια βασική επικοινωνία στην τάξη, η οποία δεν είναι η καλύτερη δυνατή, ώστε οι μαθητές να προωθούν τη σκέψη τους. (Arends, 1998, σελ.38). Η βασική επιδίωξη είναι η δημιουργία κλίματος ενθάρρυνσης και προτροπής για ομιλία, αλλά το 60% του χρόνου το καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Όσοι όμως από αυτούς συζητούν και για καθημερινά θέματα εκτός τάξης με τους μαθητές, δημιουργούν ένα καλύτερο κλίμα επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Βασικός στόχος για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και της

συμμετοχής των μαθητών είναι η διατύπωση σωστά διατυπωμένων ερωτήσεων και όχι ερωτήσεων αυτοσχεδιασμού.

Το γεγονός αυτό επισημαίνει την αδυναμία του τρόπου χρήσης του μοντέλου των ερωτήσεων, διότι άλλος είναι ο σκοπός των τελευταίων και άλλου δίνεται βαρύτητα. Με τον τρόπο αυτό εμποδίζεται η ανάπτυξη υψηλών γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων. Ο Larry Cuban (1984) ισχυρίζεται πως αυτός ο τρόπος χρήσης των ερωτήσεων- απαντήσεων εξακολουθεί να υπερισχύει σχεδόν σε όλα τα σχολικά επίπεδα τον 20^ο αιώνα.

Ο εξεταστικός χαρακτήρας των ερωτήσεων αιτιολογείται και από τον τρόπο επιλογής των μαθητών που θα απαντήσουν όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα 7. Δεν ενθαρρύνεται καθόλου η ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών. Μπορεί να υπερισχύει η αναζήτηση εθελοντών, ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν ακυρώνει τον εξεταστικό χαρακτήρα των ερωτήσεων.

Σε αντίστοιχη έρευνα για τους σκοπούς των ερωτήσεων δε γίνεται αναφορά σε ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο ή σε ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη διατύπωση ερωτήσεων από τους μαθητές αλλά σε εξεταστικές ερωτήσεις, οι οποίες καλύπτουν το 60%. (Παπάς, 1990, σελ. 106).

Σύμφωνα με τον Stevens (1912) από τις 400 ερωτήσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί κάθε μέρα το 65% αναφέρονται σε ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών. Το 1935 ο Haynes ανακάλυψε πως το 70% των ερωτήσεων αποσκοπεί σε δημιουργικές απαντήσεις και το 17% των ερωτήσεων ωθεί τη σκέψη των μαθητών. Κατά τον Gall (1970) το 60% των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών ζητούν ανάκληση πληροφοριών από μαθητές, όπου το 20% αναφέρονται σε θέματα οργάνωσης της τάξης. Μόνο το 6% των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε ερωτήσεις αξιολογικής μορφής.



Αποτελέσματα ερευνών σε σχολεία της μέσης εκπαίδευσης (Stodolsky, 1981, Galton, Simon και Kroll 1980 έδειξαν πως το 12% του χρόνου της διδασκαλίας χρησιμοποιείται για ερωτήσεις εκ των οποίων το 29% αφορά τεκμηριωμένες ερωτήσεις, το 23% απευθύνεται σε ιδέες και το 47% και πάνω σε θέματα οργάνωσης και ρουτίνας.

Η πλειοψηφία των ερευνών ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους διατυπώνουν ερωτήσεις ανάκλησης. Ο Floyd (1960) έδειξε πως το 65% των ερωτήσεων είναι ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών, ποσοστό παραπλήσιο με το 63,3% των ερωτήσεων ανάκλησης που προέκυψε από την έρευνά μας. Το ίδιο έδειξαν σε έρευνά τους και οι Pate & Bremer(1967). Ο Gall έδειξε το (1970) πως το 60% είναι ερωτήσεις ανάκλησης, το 15% ερωτήσεις απόκρισης και το 25% ασκούσε μαθητές στην ανάπτυξη σκέψης. Οι Sands & Kerry (1981) ανακάλυψαν πως το 5% είναι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, το 15% καλύπτουν ερωτήσεις που αφορούν την οργάνωση και τον έλεγχο της τάξης και το 80% αφορούν ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου- μνήμης, ποσοστό παραπλήσιο με το 86,1% των ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου που προέκυψε στην έρευνά μας. (Γιοκαρίνης, 1988, σελ. 33-34).

Τα είδη της ερώτησης που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από το γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών τους. Κατά τους Redfield & Rousseau (1981) οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου επιδρούν θετικά στη σκέψη των μαθητών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές ασκούνται στη σκέψη, στον προβληματισμό και κινητοποιούν περισσότερο τις προσπάθειές τους. Οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου όμως κατά τον Gall (1990) πρέπει να διατυπώνονται σε παιδιά με υψηλές ικανότητες μετά το γυμνάσιο που έχουν αναπτύξει μια πιο ανεξάρτητη σκέψη. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η επίδραση που ασκούν οι ερωτήσεις στη μάθηση των μαθητών και όχι οι ίδιες οι ερωτήσεις.

Παλαιότερα υποστηριζόταν πως οι υψηλού επιπέδου ερωτήσεις αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων.

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταλαμβάνουν το 90% των ερωτήσεων και από αυτές το 90% επιζητούν απάντηση που καλλιεργεί τη μνήμη. (Αναστασιάδης, 1990). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται πρωτίστως για την κάλυψη της διδακτικής ύλης και την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις αγνοώντας τις περισσότερες φορές τη σημασία της ανάπτυξης υψηλών νοητικών ικανοτήτων στους μαθητές. Οι ερωτήσεις μνήμης επίσης εξοικονομούν χρόνο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ολοκληρώσουν την παράδοση της προγραμματισμένης ύλης.

Σπουδαίες πληροφορίες για τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί κάνουν ερωτήσεις προκύπτουν και από άλλα ερευνητικά δεδομένα. Το 65% των 190 δασκάλων δημοτικών σχολείων της US σε έρευνα των Pate και Bremer (1967), (Brown G, Wragg, E.C., 1993, σελ.4-5) έδωσαν έμφαση:

- Στο τσεκάρισμα γνώσης και κατανόησης.
- Το 54% αφορούν στη διάγνωση μαθητικών δυσκολιών.
- Το 47% αφορούν την ανάκληση γεγονότων- δραστηριοτήτων.
- Μόνο το 10% ενθαρρύνουν τη σκέψη των μαθητών.

7.2 Γενικές διαπιστώσεις

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν ερωτήσεις στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Φαίνεται, όμως, πως οι ερωτήσεις αυτές δε στοχεύουν σε όλες τις περιπτώσεις στη μάθηση. Απεναντίας, θα λέγαμε πως διατυπώνεται μια σειρά «υποχρεωτικών» ερωτήσεων, για να θεωρηθεί πως ολοκληρώνεται η εκάστοτε διδακτική ενότητα. Η μάθηση, όμως, δεν επιτυγχάνεται μέσα από σειρά ερωτημάτων των οποίων δε γίνεται επεξεργασία σε βάθος. Το λάθος



εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα. Είναι προτιμότερο, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί να στοχεύουν στην κάλυψη των αδυναμιών των μαθητών παρά στην κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ερωτήσεις, των οποίων οι απαντήσεις είναι ήδη γνωστές στους μαθητές ή είναι εύκολο να προκύψουν. Τις περισσότερες φορές, μάλιστα, καθοδηγείται η σκέψη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, υποβάλλουν, συνήθως, ερωτήσεις, των οποίων η απάντηση είτε προκύπτει άμεσα από το βιβλίο είτε από τα προλεγόμενά τους. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων εστιάζει στο σχολικό εγχειρίδιο και επιζητά απαντήσεις που βασίζονται σε συγκεκριμένα χωρία του κειμένου ή σε απαντήσεις που δείχνουν το βαθμό κατανόησης του περιεχομένου του από τους μαθητές. Ωστόσο, οι μαθητές καλούνται να δώσουν και κάποιες απαντήσεις που βασίζονται σε προγενέστερη γνώση, όπως για παράδειγμα οι απαντήσεις σχετικά με τα σχήματα λόγου που οι μαθητές έχουν διδαχτεί στο παρελθόν και καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων ερωτήσεων.

Οι απαντήσεις των μαθητών είναι κυρίως μονολεκτικές, σύντομες, ανολοκλήρωτες και ατεκμηρίωτες. Ακόμα και στις περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των μαθητών οι μαθητές άλλοτε απαντούν ακριβώς στο ζητούμενο της ερώτησης και άλλοτε απαντούν κατά το ένα μέρος ορθά. Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι μαθητές απαντούν με ερώτηση, διότι ζητούν διευκρινίσεις, προκειμένου να καταστεί κατανοητό το ζητούμενο, ή δηλώνουν δισταγμό και ενδιασμό για την ορθότητα της απάντησής τους. Οι λανθασμένες απαντήσεις, αλλά και οι ερωτήσεις, οι οποίες δεν απαντήθηκαν, σχετίζονται ως ένα βαθμό με τις ασάφειες των ερωτήσεων ή ενδέχεται να σχετίζονται με την έλλειψη



ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών, την έλλειψη προετοιμασίας, την άγνοια ή την απροθυμία των μαθητών να απαντήσουν, χωρίς αυτό να φαίνεται πως απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στις περισσότερες από τις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί δε φροντίζουν να διορθώνουν τις λανθασμένες απαντήσεις και, αντί να ανατροφοδοτούν τους μαθητές, θέτουν νέα ερωτήματα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές απαντούν, χωρίς να τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν πιο ολοκληρωμένες, σωστά διατυπωμένες και τεκμηριωμένες απαντήσεις. Δεν τους ενθαρρύνουν, επίσης, να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους, αλλά και την ποιότητα του λόγου που χρησιμοποιούν ασκώντας τους στη χρήση της επιχειρηματολογίας. Αναμφίβολα, το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τις απαντήσεις των μαθητών το επωμίζεται ο εκπαιδευτικός. Από την έρευνα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τόσο τις ορθές όσο και τις μερικώς ορθές απαντήσεις. Επομένως, η ενίσχυση σχετίζεται όχι μόνο με την ορθότητα της απάντησης, αλλά και με την προσπάθεια του μαθητή. Επιπλέον, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να σχολιάζουν, να συμπληρώνουν, να επεξηγούν και να ζητούν επιπλέον πληροφορίες τόσο για τις μερικώς ορθές, όσο και για τις ορθές απαντήσεις.

Δεν είναι λίγες οι απαντήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν είτε αυτές είναι μερικώς ορθές είτε λανθασμένες. Επομένως, η έλλειψη αντιδράσεων μπορεί και να μη σχετίζεται με το περιεχόμενο των απαντήσεων, αλλά με τους σκοπούς που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί κάθε φορά ή με την έλλειψη χρόνου.

Δεν αρκεί η απλή αποδοχή μιας απάντησης, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι ελλιπής ή δεν έχει σχέση με το περιεχόμενο της ερώτησης. (π.χ. ερώτηση 8, πίνακας 3 στο παράρτημα). Στην περίπτωση αυτή πρέπει να δοθεί έμφαση στο λάθος, διότι μέσα από την επεξεργασία του λάθους



επιτυγχάνεται η μάθηση. Χρειάζεται ιδιαίτερος χειρισμός των λανθασμένων απαντήσεων και σε κάθε περίπτωση πρέπει να αποφεύγεται η επίκριση, διότι ενδέχεται να αποκαρδιώσει τις προσπάθειες συμμετοχής των μαθητών.

Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει ο εκπαιδευτικός να αγνοεί και να προσπερνά τις απαντήσεις των μαθητών, ακόμα και αν αυτές είναι ορθές. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη και το δικαίωμα να γνωρίζουν για την ορθότητα ή μη της απάντησης τους και κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει το δικαίωμα να τους το στερεί. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν εκδηλώνει καμιά αντίδραση, δεν πληροφορούνται οι μαθητές για το περιεχόμενο των απαντήσεων τους ούτε ενθαρρύνονται οι προσπάθειές τους.

Η ενίσχυση και η ενθάρρυνση των μαθητών πρέπει να αποτελούν κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών, τόσο γιατί οι μαθητές αισθάνονται ικανοποίηση για την προσπάθειά τους και κυρίως γιατί η τελευταία αναγνωρίζεται, όσο και γιατί παρακινούνται και οι υπόλοιποι μαθητές να συμμετέχουν. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία του μιχεβιορισμού, όταν μια αντίδραση είναι επιθυμητή, ενισχύεται ή επιβραβεύεται με σκοπό να επαναληφθεί. Επομένως, όταν οι μαθητές ενισχύονται για τις απαντήσεις που παρέχουν, τότε τείνουν να τις επαναλάβουν. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγεί τους λόγους για τους οποίους υιοθετεί την εκάστοτε στάση στις απαντήσεις των μαθητών.

Άλλη μια εξίσου σημαντική διαπίστωση είναι πως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διατυπώσουν νέα ερώτηση, ακόμα και όταν δεν έχει απαντηθεί πλήρως η προηγούμενη ερώτηση, είτε απευθυνόμενοι στον ίδιο μαθητή είτε ζητώντας εθελοντές. Αυτή η τακτική αποθαρρύνει το μαθητή και μειώνει την προθυμία του να απαντήσει σε επόμενες ερωτήσεις. Επίσης, αποθαρρυντική είναι και η επανάληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών της απάντησης ενός μαθητή, αφού κάνει τους υπόλοιπους να χάνουν την εγρήγορσή τους. Κι αυτό γιατί δε ζητείται η γνώμη τους για την



πιστοποίηση της ορθότητας του περιεχομένου της απάντησης που δόθηκε. Η διόρθωση των απαντήσεων πρέπει να επιχειρείται με τη συγκατάθεση και τη συμμετοχή των μαθητών, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι περισσότερο ενεργοί κατά τη διδακτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποφεύγει να απαντά ο ίδιος, προτού καθοδηγήσει το μαθητή στην εύρεση της απάντησης. Ακόμα και στην περίπτωση που κάποιος μαθητής αδυνατεί να απαντήσει, είναι θεμιτό ο εκπαιδευτικός να στρέφεται στην υπόλοιπη τάξη και, αν και τότε παρουσιάζονται ελλείψεις ή δυσκολίες, τότε να απαντά ο ίδιος επεξηγώντας την απάντηση ή το συλλογισμό του.

Διαπιστώθηκε, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί ζητούν πληροφορίες για κάτι που δεν έχουν διδάξει (π.χ. ερώτηση 13 πίνακας 5 στο παράρτημα). Όπως ήταν αναμενόμενο, το γεγονός προκάλεσε τις αντιδράσεις των μαθητών. Είναι θεμιτό οι εκπαιδευτικοί να είναι πολύ προσεκτικοί, όταν διατυπώνουν ερωτήσεις με βάση τις οποίες ζητούν πληροφορίες από τους μαθητές.

Γενικότερα, σε ό, τι αφορά την ποιότητα των ερωτήσεων των διδασκόντων αποδεικνύεται από την έρευνα ότι η πλειοψηφία τους (σχεδόν οι μισές του συνολικού δείγματος) παρουσιάζει ασάφειες κι αδυναμίες συντακτικά και νοηματικά. Οι μακροσκελείς για παράδειγμα ερωτήσεις με πολλαπλά υποερωτήματα αποπροσανατολίζουν τη σκέψη των μαθητών. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμάζουν τις ερωτήσεις που θα απευθύνουν στην τάξη τους και να μη στηρίζονται σε αυτοσχεδιασμούς.

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις κατανέμονται σχεδόν ισόποσα σε σαφείς και μερικώς σαφείς. Μπορεί οι ερωτήσεις να γίνονται κατανοητές από τους μαθητές ως προς το ζητούμενο κατά τη ροή της διδακτικής πράξης, ωστόσο, δε νοείται ο λόγος του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει τόσες αδυναμίες και ελλείψεις. Πολλές ερωτήσεις ενδέχεται να είναι σαφείς



νοηματικά, αλλά μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμίες στη διατύπωση (π.χ. ερ.50 στον πίνακα 5 στο παράρτημα). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί, ενώ δεν υποβάλλουν ολοκληρωμένες ερωτήσεις, έχουν την απαίτηση ο μαθητής να μαντέψει ποιο είναι το ζητούμενο και να απαντήσει πάνω σε αυτό.

Από την έρευνα προέκυψε πως οι μαθητές απαντούν ορθά ακόμα και σε ασαφείς ερωτήσεις. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται από το ότι εξετάζουμε προφορικές ερωτήσεις, οι οποίες είναι ελλειπτικές, όπως ελλειπτικός είναι και ο προφορικός λόγος. Επομένως, η ορθότητα ή μη των απαντήσεων των μαθητών δε σχετίζεται απόλυτα με τη σαφήνεια ή μη των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών. Δεν αποκλείεται, όταν οι ερωτήσεις είναι ασαφείς, οι μαθητές να απαντούν ορθά ή τουλάχιστον να απαντούν σε αυτό το οποίο έχει στο νου του ο εκπαιδευτικός.

Λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης για τους μαθητές πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί τόσο κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων όσο και κατά την παραγωγή λόγου γενικότερα. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης τα πρότυπα παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων και η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρησή τους (Κάτσικας, 2006, σελ. 378).

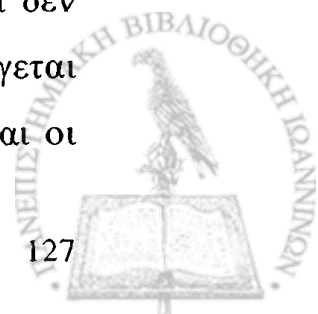
Η έρευνα έδειξε, ακόμα, πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εκτενώς τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Με τις κλειστές ερωτήσεις, όμως, δεν αφήνονται περιθώρια σύνθεσης και ανάπτυξης ολοκληρωμένων απαντήσεων από την πλευρά των μαθητών. Οι «κλειστές» ερωτήσεις πρέπει να συνοδεύονται από σαφείς οδηγίες, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν πώς πρέπει να ενεργούν. Η διατύπωσή τους πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με το εκάστοτε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδό τους. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου πρέπει να εξετάζουν ουσιαστικές γνώσεις και όχι επουσιώδεις. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός τόσο κατά την οργάνωση και το χειρισμό τους, όσο και

κατά την επεξεργασία των απαντήσεων, ώστε να μπορεί να διακρίνει τους μαθητές που γνωρίζουν την απάντηση από εκείνους που τη μαντεύουν.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται, βέβαια, και κατά την προετοιμασία των ανοιχτών ερωτήσεων, καθώς μέσω αυτών ενθαρρύνονται οι μαθητές να διατυπώνουν ολοκληρωμένες απαντήσεις και ακούγονται διαφορετικές γνώμες. Η δυναμική μιας σωστά διατυπωμένης ερώτησης έγκειται στο ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους επιτρέπει να διαπιστώσουν ότι οι όποιες ικανότητες και δεξιότητες απαιτούνται αξίζει να αποκτηθούν και να καλλιεργηθούν, εφόσον θα' ναι χρήσιμες και στη μετέπειτα ζωή τους. Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στη διερεύνηση ουσιαστικών γνώσεων και ικανοτήτων. Ενδείκνυται όχι για απλή αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά για συσχετισμούς και συγκρίσεις πληροφοριών.

Ωστόσο, ορισμένες από τις ερωτήσεις του δείγματός μας (π.χ. πίνακας 3 στο παράρτημα: ερωτήσεις 7, 32, 34) είναι μεν ανοιχτές κι επιδέχονται περισσότερες της μιας ορθές απαντήσεις, δεν ενισχύουν, όμως, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ανάλυση ή την αντιπαράθεση. Επομένως, ακόμα και αυτές οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δεν εξυπηρετούν απόλυτα τους σκοπούς της μάθησης.

Και τα δυο είδη ερωτήσεων, τόσο «οι ανοιχτές» όσο και «οι κλειστές», μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποδοτικά στον έλεγχο και την ανατροφοδότηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά και στην καλλιέργεια νόητικών ικανοτήτων, άλλοτε χαμηλών και άλλοτε υψηλών, αλλά εξίσου σημαντικών. Το είδος των ερωτήσεων, επομένως, σχετίζεται με τις ικανότητες που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους. Κανένα είδος ερώτησης δεν είναι το καλύτερο και δεν είναι σωστό να χρησιμοποιείται συνέχεια. Προκειμένου να αποφεύγεται η μονοτονία και να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι, καλό είναι οι



ερωτήσεις να εναλλάσσονται ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και το γνωστικό αντικείμενο. Έτσι θα ικανοποιούνται οι απαιτήσεις όλων των μαθητών και θα διατηρείται αναλλοίωτο το ενδιαφέρον τους.

Σχετικά με τους σκοπούς των ερωτήσεων προέκυψε πως οι περισσότερες ερωτήσεις είναι εξεταστικού περιεχομένου. Στα πλαίσια, δηλαδή, της διδακτικής πράξης δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών ή στην καλλιέργεια υψηλών νοητικών ικανοτήτων, όπως της ανάλυσης, της σύνθεσης, της αξιολόγησης. Δε διατυπώνονται ερωτήσεις κρίσεως ή ερωτήσεις αναγωγής του εκάστοτε θέματος ή προβλήματος στη σημερινή πραγματικότητα, ώστε οι μαθητές να προβαίνουν σε συγκρίσεις, προβληματισμό, διάλογο παρά μόνο σε λίγες περιπτώσεις (π.χ. στην Ιστορία εξετάζει τη θέση της γυναίκας στην αρχαία Αθήνα και Σπάρτη με τη θέση της γυναίκας σήμερα).

Η καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων θεωρείται πολύ σημαντική. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού πρέπει να δίνουν έμφαση στο «πώς» και το «γιατί», με σκοπό να ασκηθούν οι μαθητές στην επιχειρηματολογία και την τεκμηρίωση. Οι ερωτήσεις πρέπει να έχουν ιεραρχικό βαθμό δυσκολίας, δηλαδή από τις ευκολότερες να προχωρούν στις δυσκολότερες.

Αδιαμφισβήτητη είναι η σπουδαιότητα και των ανατροφοδοτικών ερωτήσεων, παρόλο που δεν εντοπίζονται και στις πέντε διδασκαλίες, αλλά μόνο σε τρεις. Περιορισμένη έκταση έχουν στην έρευνα και οι επικοινωνιακές ερωτήσεις. Αυτές εντοπίζονται μόνο στην πέμπτη διδασκαλία, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το τι τους εντυπωσίασε. Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η χρησιμότητα και η σκοπιμότητα των ερωτήσεων αυτών τίθενται στο περιθώριο, αν εξετάσει κανείς τις ελλειπτικές απαντήσεις που δίνονται από τους μαθητές, ενώ θα ήταν



δυνατός κάποιος διάλογος ή ακόμα και κάποια αντιπαράθεση μεταξύ των μαθητών. Τη δυνατότητα αυτή φαίνεται να την προσπερνά ο εκπαιδευτικός, καθώς δεν την ενισχύει. Δε φαίνεται να προωθείται ο διάλογος για θέματα που απασχολούν, προβληματίζουν ή ενδιαφέρουν τους μαθητές.

Όσο για τον αριθμό των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να σχετίζεται με το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος και τους σκοπούς που επιδιώκει να πετύχει. Το ίδιο ισχύει και για τους επικοινωνιακούς σκοπούς, οι οποίοι ενδέχεται να σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος ή με τις προθέσεις- προσδοκίες του εκπαιδευτικού.

Τέλος, σχετικά με τον τρόπο υποβολής των ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί των εν λόγω διδασκαλιών φαίνεται να μην προτιμούν την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών. Λόγω της έλλειψης της δυνατότητας της ελεύθερης συμμετοχής είναι πιθανό να αποθαρρύνεται η συμμετοχικότητα πολλών μαθητών, οι οποίοι χάνουν το ενδιαφέρον τους.

Δεν υπάρχει κάποια συνταγή σε ό, τι αφορά στον τρόπο επιλογής των μαθητών που θα απαντήσουν. Αυτός εξαρτάται από τους σκοπούς που επιδιώκει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, με την κυκλική εξέταση οι μαθητές επαναπαύονται και δεν προσέχουν, παρά περιμένουν τη σειρά τους προετοιμάζοντας την απάντηση που θα δώσουν. Έτσι χάνεται το ενδιαφέρον, αλλά και ο σκοπός της μάθησης.

Για να υπάρχει σχέση μεταξύ του επεξεργασμένου λόγου και της ιδεώδους μάθησης, πρέπει οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις να διατυπώνονται με επιχειρήματα. (Boxtel, C., Roelofs, E., 2001, σελ. 58). Μόνο έτσι οι μαθητές θα ασκηθούν στο να γίνουν καλοί ομιλητές και καλοί ακροατές και θα εξασκηθούν στην παροχή αιτιολόγησης για καθετί που ενστερνίζονται και υποστηρίζουν.



Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασκηθούν στην τεχνική των ερωτήσεων, προκειμένου να χειρίζονται με ευστοχία τα διάφορα είδη ερωτήσεων την κατάλληλη στιγμή και για τον εκάστοτε διδακτικό στόχο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



**Παρουσίαση των ερωτήσεων της έρευνας ανά γνωστικό αντικείμενο
και τάξη**

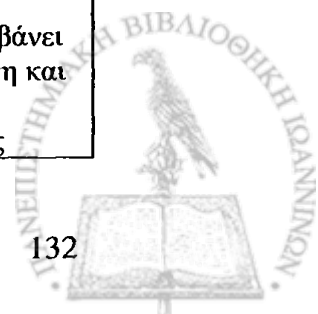
Πίνακας 1 Διδασκαλία 1η

Νεοελληνική Λογοτεχνία: Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Ενότητα: Παραπομπές του Μεγάλου Αγώνα, απόσπασμα του

Αριστοτέλη Βαλαωρίτη «Έπεσαν τα Γιάννενα».

Ερωτήσεις του εκπαιδευτικού	Απαντήσεις μαθητών	Στάση εκπαιδευτικού στην απάντηση	Σχόλια για τη στάση του εκπαιδευτικού
1. α. Ποιος θα μας πει τι περιλαμβάνει η 1 ^η ενότητα, β. ποια εικόνα;	1. Πως ήταν τα Γιάννενα. β. -	1. Πιο συγκεκριμένα. β. Καμιά αντίδραση	1. Ανατροφοδοτεί ζητώντας επιπλέον πληροφορίες. Χωρίς να απαντάται το β σκέλος
2. Όταν πέσανε, σε ποιον πέσανε;	2. Στον Αλή Πασά	2. Στον Αλή Πασά, στα χέρια των Τούρκων. Άρα και όχι μόνο θέλω και άλλο πράγμα έχουμε κάτι άλλο εδώ πια την εικόνα της... (ΑΣΑΦΕΙΑ)	2. Επαναλαμβάνει την απάντηση και ζητάει επιπλέον πληροφορίες.
3. Είναι χρόνια δύσκολα, είναι τα χρόνια της σκλαβιάς. Ναι; Ε... έτσι στην 1 ^η ενότητα έχουμε την εικόνα «Τα Γιάννενα σκλαβώθηκαν» και αυτή η εικόνα είναι συνυφασμένη με τη μάνα που σφίγγει το παιδί στην αγκαλιά. Γιατί το σφίγγει παιδιά;	3. Γιατί φοβάται μην το χάσει.	3. Καμιά αντίδραση.	
4. Ποιος θα της το πάρει;	4. Οι Τούρκοι.	4. Οι Τούρκοι. Και μην ξεχνάμε ότι πολύ συχνά οι Τούρκοι έπαιρναν μικρά	4. Επαναλαμβάνει την απάντηση και προσθέτει πληροφορίες

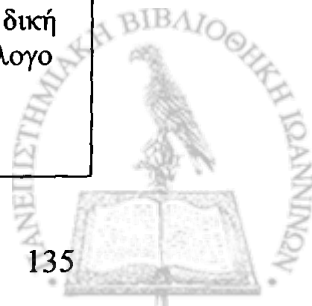


<p>5.Τι σχήμα λόγου έχουμε σ' αυτούς τους δυο στίχους παιδιά;(ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΣΧΗΜΑ ΛΟΓΟΥ, ΑΛΛΑ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ ΜΕΣΟ)</p> <p>6.Πείτε. Τα Γιάννενα επέσανε να κοιμηθούνε, εκλείσανε τα μάτια.</p>	<p>5. Παρομοίωση.</p> <p>6. Μεταφορά.</p>	<p>παιδιά. Όταν λέει ασ πούμε στους πρώτους στίχους-αναλύουμε την 1^η ενότητα τώρα-επέσανε τα Γιάννενα σιγά να κοιμηθούνε, εσβήσανε τα φώτα τους εκλείσανε τα μάτια.</p> <p>5. Καμιά αντίδραση μολονότι η απάντηση είναι λανθασμένη.</p> <p>6. Δεν είναι μεταφορά παιδιά είναι πιο έντονο, είναι προσωποποίηση. Αρχίζουμε με την προσωποποίηση της πόλης των Ιωαννίνων που όπως ξέρουμε ήταν μια ηρωική πόλη που αντιστάθηκε, αλλά ο Αλή Πασάς την κατέκτησε. Και όταν λέμε να κοιμηθούνε και κλείσανε τα μάτια έχουμε σχήμα λόγου που λέγεται προσωποποίηση. Ακολουθεί δυνατή εικόνα της μάνας, η οποία σφίγγει στην αγκαλιά της το παιδί, ξέρει ότι έχει να αντιμετωπίσει δύσκολους χρόνους σκλαβιάς, φτώχειας και τρέμει μην το χάσει. Επίσης στην ίδια ενότητα βλέπουμε την εικόνα των Ιωαννίνων. Είμαστε στο ίδιο, στην ίδια ενότητα.</p>	<p>σχετικές με την ενότητα που ακολουθεί.</p> <p>6. Διορθώνει την απάντηση μόνη της και προσθέτει πληροφορίες σχετικές με την ενότητα που ακολουθεί.</p>
---	---	---	--

<p>7.α. Ποια κατάσταση επικρατεί; β. ακούσω τις φράσεις με τη σειρά, Δημήτρη;</p>	<p>7. - Το μέτωπο είναι βαρύ. -Ε... πόλεμος. -Αρχίζουν να φεύγουν από εκεί.</p>	<p>7. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>8.α. Τι καταλαβαίνετε από αυτούς τους τρεις στίχους παιδιά; β. Ποια είναι η κατάσταση στα Γιάννενα; γ. Τι επικρατεί;</p>	<p>8. Όλοι σκέφτονται ότι θα πεθάνουν, ε... και τη σκλαβιά που θα ακολουθήσει.</p>	<p>8. Άρα έχουμε μια δραματική σκηνή εδώ και εικόνα. Φανταστείτε ότι όπως φαίνεται έχουν όλοι κοιμηθεί, ψυχή δεν ανασαίνει, επικρατεί παντού φόβος και τρόμος παιδιά, γιατί βρίσκονται κάτω από την απειλή του Αλή Πασά που όπως θα δούμε ήταν πάρα πολύ σκληρός και αιμοβόρος κατακτητής, γι' αυτό λέει το τραγούδι δεν ακούγεται, ψυχή δεν ανασαίνει, ο ύπνος είναι θάνατος και μνήμα το κρεβάτι. Παντού επικρατεί ο τρόμος και ο φόβος των ανθρώπων αυτών που ζουν έντονα τη σκλαβιά.</p>	<p>8. Δεν ανατροφοδοτεί, κάνει δικά της σχόλια.</p>
<p>9. Τι σχήμα έχουμε εδώ; Τι σχήμα λόγου; Η χώρα κοιμητήριο κι η νύχτα ερημοκλήσι;</p>	<p>9. Μεταφορά;</p>	<p>9. Εδώ είναι μεταφορά.</p>	<p>9. Αποδέχεται απλά</p>
<p>10. Μήπως είναι παρομοίωση;</p>	<p>10. Όχι.</p>	<p>10. Γιατί όχι, γιατί περιμένουμε να δούμε το σαν; Είναι παρομοίωση. Βάλτε ένα σαν και θα δείτε.</p>	<p>10. Ανατροφοδοτεί και διορθώνει.</p>
<p>11. Ο ύπνος είναι σαν...</p>	<p>11. Θάνατος</p>	<p>11. Σα θάνατος.</p>	<p>11. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>



12. Το κρεβάτι;	12. Σα μνήμα..	12. Καμιά αντίδραση	
13. Η χώρα;	13. Σαν κοιμητήριο.	13. Καμιά αντίδραση	
14. Και η νύχτα;	14. Σαν ερημοκλήσι.	14. Σαν ερημοκλήσι. Έτσι παιδιά όλες αυτές οι φράσεις είναι παρομοιώσεις και όχι μεταφορές. Ωραία. Καταλάβαμε λοιπόν κι ας δούμε συνοπτικά την 1 ^η ενότητα...	14. Επαναλαμβάνει την απάντηση, θεωρεί ότι έγινε κατανοητή και συνεχίζει.
15. α. Πως αρχίζει η 2 ^η ενότητα; Πες τε μου την πρώτη φράση. β. Άγρυπνος ο Αλή Πασάς ενώ τα Γιάννενα; γ. Ήταν άγρυπνα;	15. α.- β. - γ. Όχι	15. α. Καμιά αντίδραση β. Καμιά αντίδραση γ. όχι	15. Η ερώτηση είναι πολλαπλή και απαντά η ίδια το ζητούμενο.
16. Τι ήτανε;	16. Κοιμισμένα.	16. Κοιμόντουσαν λοιπόν. Κοιμόντουσαν, δεν ξαγρυπνούσαν, ενώ ο Αλή Πασάς είναι άγρυπνος.	16. Αποδέχεται την απάντηση και συμπληρώνει
17. Άρα τι έχουμε ανάμεσα στην 1 ^η και τη 2 ^η ενότητα;	17. Αντίθεση.	17. Μια αντίθεση. Αρχίζει λοιπόν η 2 ^η ενότητα με μια αντίθεση. Άγρυπνος ο Αλή Πασάς ακόμα δε νυστάζει κι σ' ένα δέμα lionταριού βρίσκεται ξαπλωμένος. – Φανταστείτε λίγο την εικόνα.	17. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει
18. α. Τι εννοεί δέμα lionταριού; β. Είναι η γνωστή λεοντή; γ. Τι δείχνει; δ. Τι γνωρίζουμε εμείς για το lionτάρι; ε. Τι σύμβολο είναι	18. Δυναμικό.	18. Δύναμης, εξουσίας, αρπακτικότητας αν θέλετε. Δυναμισμού, δύναμης και εξουσίας. Άρα εδώ ταυτίζεται, σημειώνουμε όλοι, ο Αλή Πασάς με το	18. Φαίνεται να αποδέχεται την απάντηση και συνεχίζει τη δική της ως μονόλογο



<p>το λιοντάρι;(Ερώτησ η με πολλαπλά ζητούμενα, τα οποία δεν απαντώνται παρά μόνο το τελευταίο).</p>		<p>Λιοντάρι και αυτή την ταύτιση θα τη διαπιστώσουμε σε όλη τη 2^η ενότητα. Μέσα στη χλιδή και την πολυτέλεια ο Αλή Πασάς είναι άγρυπνος.</p>	
<p>19.Γιατί λέτε να' ναι άγρυπνος παιδιά;</p>	<p>19.Για να τους κατακτήσει.</p>	<p>19.Τους έχει ήδη κατακτήσει.</p>	<p>19.Δεν αποδέχεται την απάντηση</p>
<p>20.α.Πως τον φαντάζεστε; β.Περιγράψτε μου την εικόνα. Ε;</p>	<p>20. Να κάθεται με το χέρι στο μέτωπο. -</p>	<p>20. Καμιά αντίδραση. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>21.Πότε κάθεται έτσι ο άνθρωπος;</p>	<p>21.Όταν σκέφτεται.</p>	<p>21.Όταν έχει πολλές έννοιες και σκοτούρες, γι' αυτό λέει το μέτωπό του είναι βαρύ, θολό, συννεφιασμένο.</p>	<p>21. Συμπληρώνει την απάντηση.</p>
<p>22.Τι σχήμα έχουμε λόγου σ' αυτή τη φράση; Μέτωπο βαρύ, θολό, συννεφιασμένο.</p>	<p>22.Μεταφορά.</p>	<p>22.Ακριβώς έχουμε μεταφορά και η εικόνα συνεχίζεται. Έπιασε το κεφάλι του στάση σκεπτική για να σκεφτεί καλύτερα τι θα κάνει στην πορεία του.</p>	<p>22.Αποδέχεται την απάντηση και συμπληρώνει</p>
<p>23.Χαϊδεύει με τα δάχτυλά του τα κάτασπρα του γένια, ολοκληρώνουμε την περιγραφή. Βρίσκεται λοιπόν σε μια τέτοια στάση, χαϊδεύει τα γένια του που σέρνονται στον λιονταριού την</p>	<p>23.Ναι.</p>	<p>23.Είναι πάρα πολύ μακριά η γενειάδα του λοιπόν. Είναι γνωστή αυτή η εικόνα του Αλή Πασά και πάμε στο στίχο που λέει αγκαλιασμένα τα θεριά.</p>	<p>23. Αποδέχεται την απάντηση, τη συμπληρώνει και συνεχίζει.</p>



<p>φοβερή του χαιτή. Είναι μακριά η - γενειάδα του;</p>			
<p>24. Ποια είναι τα δυο θεριά;</p>	<p>24. Ο Αλή Πασάς και το λιοντάρι.</p>	<p>24. Και το σκοτωμένο λιοντάρι. Σου φαίνονται πως έχουν ένα κορμί δικέφαλο.</p>	<p>24. Συμπληρώνει την απάντηση</p>
<p>25. Τι έχουν γίνει είπαμε εδώ;</p>	<p>25. -Ένα -Σαν ένα.</p>	<p>25. Ένα. Σα να' χουν δυο κεφάλια, ένα το ζωντανό του Αλή Πασά και ένα το νεκρό του λιονταριού. Το μάτι δε γνωρίζει ποιο τάχα να' ναι το ζωντανό και ποιο το σκοτωμένο. Έχουν ταυτίσει τη δύναμη, η εξουσία και πρωτοπόρο στοιχείο και έτσι θεριό λιοντάρι και Αλή Πασάς.</p>	<p>25. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει. Ασαφή τα σχόλια της καθηγήτριας.</p>
<p>26. Τι συναισθήματα γενούν αυτές οι τρεις σειρές στον αναγνώστη; Τι συναισθήματα γεννούν στον αναγνώστη; Το θεριό έχει κορμί δικέφαλο, αγκαλιασμένα δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε το ζωντανό από το σκοτωμένο. Τι συναισθήματα;</p>	<p>26. Φόβος και τρόμος.</p>	<p>26. Φόβος και τρόμος. Αυτό ακριβώς θέλει παιδιά να επισύρει εδώ το ποίημα, τον φόβο και τον τρόμο των σκλαβωμένων. Θα ζήσουν για πολλά χρόνια στην σκλαβιά του άγριου αυτού κατακτητή που είναι σα θεριό.</p>	<p>26. Επαναλαμβάνει την απάντηση και προσθέτει δικά της σχόλια.</p>

Πίνακας 2 Διδασκαλία 2η
Νεοελληνική Λογοτεχνία: Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
Το απόσπασμα του Ρήγα Βελεστινλή «Θούριος».

Ερωτήσεις του εκπαιδευτικού	Απαντήσεις μαθητών	Στάση εκπαιδευτικού στην απάντηση	Σχόλια για τη στάση του εκπαιδευτικού
1. Λίγα λόγια για τον Ρήγα Βελεστινλή. Όπως λέει και το επώνυμό του, γεννήθηκε στο Βελεστίνο. Εντάξει; Ξέρουμε που είναι το Βελεστίνο;	1.Όχι	1.Κάνει ξανά την ερώτηση	
2. Ε; Που είναι;	2.Στην Αρκαδία.	2.Στην Αρκαδία είναι το Βελεστίνο;	2.Επικρίνει (ειρωνεία)
3. Που είναι;	3.- Στην Βουλγαρία. -Στην Ελλάδα.	3.Καμιά αντίδραση -Στην Ελλάδα ωραία, δηλαδή που;	3.- Επαναλαμβάνει την απάντηση και ξαναρωτά
4. Που; Πέστε μου μια πόλη, έναν νομό.	4.Ε... κοντά στη Λαμία.	4. Κάνει νέα ερώτηση	
5. Στη Λάρισα, στα Τρίκαλα, στο Βόλο;	5.Κοντά στη Λαμία. -Νομός Βόλου.	5. Καμιά αντίδραση -Στο Βόλο είναι ρε παιδιά το Βελεστίνο.	5.- επικρίνει
6. Για ποιο πράγμα έπρεπε να αγωνιστούν οι Έλληνες;	6.Για την ελευθερία.	6.Για την ελευθερία. Έτσι οι πρώτοι στίχοι είναι αυτοί που διαβάσαμε και θα δούμε πρώτα το ποίημα, τους στίχους αυτούς από την άποψη της μορφής. Πρώτα μορφή όπως κάνουμε και ύστερα περιεχόμενο.	6.Επαναλαμβάνει την απάντηση και δίνει πληροφορίες για την επεξεργασία που θα ακολουθήσουν.



7. Τι σημαίνει δεκατρισύλλαβος ;	7. Δεκατρείς συλλαβές.	7. Δεκατρείς συλλαβές και έχει ομοιοκαταληξία. Πριν μάλλον εκεί μάλλον κάθε στίχος χωρίζεται σε ημιστίχια, σε δυο ημιστίχια. (ΑΣΑΦΕΙΑ)	7. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει με σχόλια που δεν αντιστοιχούν στο περιεχόμενο της ερώτησης.
8. Μπορούμε να βρούμε από τον πρώτο στίχο τα δυο ημιστίχια; Γιώργο.	8.-Ως τότε παλικάρια. -Να ζούμε στα στενά.	8. Το ένα. -Να ζούμε στα στενά το άλλο.	8. Αποδέχεται απλά Επαναλαμβάνει την απάντηση
9. Το δεύτερο;	9.- Μονάχοι σα λιοντάρια. -Στις ράχες στα βουνά.	9.-Το ένα. -Στις ράχες στα βουνά το άλλο ημιστίχιο. Όλοι οι στίχοι παιδιά έτσι χωρίζονται σε δυο ημιστίχια ολοκληρωμένα.	9.-Αποδέχεται απλά -Επαναλαμβάνει την απάντηση απλά και συμπληρώνει.
10. Ομοιοκαταληξία, ναι έχει ομοιοκαταληξία εδώ ο Ρήγας. Κοιτάξτε το λιγάκι και να μου το πείτε.	10. -Ε...εμ -Στα στενά στα βουνά.	10. Καμιά αντίδραση - Καμιά αντίδραση	
11. Τι ομοιοκαταληξία κατάλαβες ότι έχουμε;	11. Αν είναι ζευγαρωτή ή σταυρωτή;	11. Ναι.	11. Απαντά στη διευκρίνιση που ζητά ο μαθητής.
12. Τι είναι;	12. Ε... περισπωμένη;	12. Κάνει ξανά την ερώτηση	
13. Τι είναι;	13.-Σταυρωτή. -Ζευγαρωτή δεν είναι;	13. Καμιά αντίδραση -Μάλιστα.	13.- -Αποδέχεται απλά
14. Τι σημαίνει ζευγαρωτή;	14. -	14. Α' -Β' μαζί Γ' - Δ'.	14. Απαντά η ίδια



15. Μπορείτε κοιτάζοντας μέσα να βρείτε κάποια παρομοίωση και μεταφορά;	15. Ε... μονάχοι σα λιοντάρια.	15. Καμιά αντίδραση	
16. Τι είναι αυτό;	16. Παρομοίωση. -Στοχάσου πως σε ψένουν τα δώρα στη φωτιά.	16. Ωραία. Παρομοιώσεις, μεταφορές, ακούω. -Σωστό.	16. Αποδέχεται απλά και ζητά και άλλα παραδείγματα. -Αποδέχεται απλά χωρίς να διευκρινίζει αν είναι παρομοίωση ή μεταφορά.
17. Τι είναι αυτό;	17. Μεταφορά.	17. Μεταφορά. Σε ψένουν στη φωτιά.	17. Επαναλαμβάνει την απάντηση
18. Άλλη μεταφορά μπορούμε να βρούμε;	18. Πικρή σκλαβιά.	18. Πικρή σκλαβιά, πολύ ωραία.	18. Επαναλαμβάνει την απάντηση και ενισχύει θετικά
19. Τι είναι κι αυτό;	19. Αυτό είναι μεταφορά.	19. Μεταφορά, πικρή σκλαβιά. Είναι μεταφορά.	19. Επαναλαμβάνει την απάντηση ενώ το ίδιο παράδειγμα το επεξεργάστηκαν στην προηγούμενη ερώτηση.
20. Κάλιο είναι μιας ώρας ελεύθερη ζωή παρά σαράντα χρόνια σκλαβιά και φυλακή. Τι σχήμα λόγου είναι αυτό;	20. -Μεταφορά. -Παρομοίωση.	20. -Τίποτα από τα δυο. Υπερβολή. Είναι υπερβολή.	20. Απορρίπτει τις απαντήσεις και απαντά η ίδια
21. Μήπως διαβάζοντας το ποίημα, το απόσπασμα που έχουμε εδώ, εντοπίσατε δυο στίχους που περικλείουν το κεντρικό νόημα;	21. -Ε... να διαβάσω τους στίχους; -Κάλιο είναι μιας ώρας ελεύθερη ζωή παρά σαράντα χρόνια σκλαβιά και φυλακή.	21. Ναι. -Αυτό ακριβώς είναι παιδιά η κεντρική ιδέα. Αυτό είναι το κεντρικό νόημα του ποιήματος.	-Αποδέχεται απλά



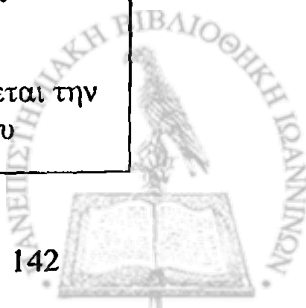
22.α.Τι παρατηρούμε; β.Πως αρχίζει ο ποιητής αν μπορούμε να τον πούμε έτσι;	22.α. - β.Κάνει μια ερώτηση.	22.α.Καμιά αντίδραση Κάνει μια ερώτηση.	22.- Επαναλαμβάνει την απάντηση
23.Είναι μόνο μια;	23. 2, 3, 4.	23. Καμιά αντίδραση	
24.Πόσες έχουμε λοιπόν;	24.Τέσσερις.	24.Τέσσερις ερωτήσεις. Άρα το απόσπασμα αρχίζει με ερωτήματα.	24.Επαναλαμβάνει την απάντηση. Καταλήγει σε άστοχο συμπέρασμα.
25.Σε ποιους αναφέρεται κάνοντας αυτές τις ερωτήσεις;	25.Στα παλικάρια.	25.Στα παλικάρια, δηλαδή στους Έλληνες.	25.Επαναλαμβάνει την απάντηση και διευκρινίζει.

Πίνακας 3 Διδασκαλία 3η

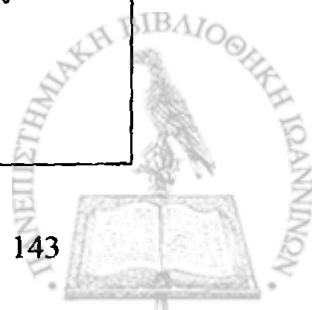
Νεοελληνική Γλώσσα: Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΕΝΟΤΗΤΑ 11^Η, Β' ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ, Γ' ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ σελ.224-234

Ερωτήσεις εκπαιδευτικού	Απαντήσεις μαθητών	Στάση εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών	Σχόλια για τη στάση του εκπαιδευτικού
1. Λοιπόν «βλαπτικός», η κατάληξη είναι, Μαρία;	1. -ικός	1. -ικός	1. Επαναλαμβάνει την απάντηση
2. «Κατδικήσιμος», η κατάληξη είναι, Νίκο;	2. -ιμος	2. Είναι το -σιμος. Απ' το κατοικώ δεν είπαμε ότι παράγεται;	2. Διορθώνει την απάντηση και ανατροφοδοτεί
3. «Κατοικώ», το θέμα του ρήματος «κατοικώ» είναι;	3. Κατοικ-	3. Άρα στο επίθετο θα πάρουμε ως κατάληξη αυτό που είναι μετά το κατοικ-, μετά το θέμα του ρήματος, έτσι; -ήσιμος, λοιπόν.	3. Προσθέτει δικά της σχόλια.
4. «Εξεταστέος», ποια είναι η κατάληξη, Λάζο;	4. Το -στέος;	4. Το -τέος, το -τέος είναι η κατάληξη	4. Διορθώνει την απάντηση
5. «Γραπτός», είπαμε το γράφω Σίλια; (Ασαφής ερώτηση: θέλει να ρωτήσει ποια είναι η κατάληξη).	5. Έχει κατάληξη -τος	5. -τος. Η κατάληξη είναι -τος.	5. Επαναλαμβάνει την απάντηση
6. «Επαινετός», πάλι η κατάληξη είναι, Μαρία;	6. -τος.	6. -τος πάλι. Λοιπόν, ωραία.	6. Επαναλαμβάνει την απάντηση και την αποδέχεται
7. «Η πρόταση του είναι...». Βάλτε ένα επίθετο σε -τέος	7. Απορριπτέα;	7. Η πρόταση του είναι απορριπτέα.	7. Αποδέχεται την επιλογή του



<p>διαλέγοντας ένα παράγωγο επίθετο από τα ρήματα «εξετάζω», «επαινώ», «απορρίπτω». Ποια διαλέγεις εσύ, Μανώλη;</p>			<p>μαθητή.</p>
<p>8. Μπορούμε να το πούμε κάλλιστα αν είναι μία πρόταση που...τι θα πει «απορριπτέα»; (Ασαφής ερώτηση)</p>	<p>8. Κυρία, σε -τέος δεν είναι;</p>	<p>8. Σε -τέος το αρσενικό, το θηλυκό σε -τεα, το ουδέτερο σε -τεο.</p>	<p>8. Άσχετη η απάντηση του μαθητή με την ερώτηση της καθηγήτριας, ωστόσο η τελευταία την αποδέχεται και τη συμπληρώνει.</p>
<p>9. α. Πως μπορούμε να το μεταφράσουμε, να το εξηγήσουμε, να το αναλύσουμε; β. «Η πρόταση του είναι απορριπτέα». Είναι μια πρόταση που;</p>	<p>9. Πρέπει να απορριφθεί</p>	<p>9. Πρέπει να απορριφθεί, γιατί τελειώνει σε -τεα. Πρέπει να απορριφθεί.</p>	<p>9. Επαναλαμβάνει την απάντηση και επεξηγεί</p>
<p>10. Μπορούμε να πούμε την πρόταση διαλέγοντας παράγωγο από άλλο ρήμα απ' αυτά που μας δίνει;</p>	<p>10. Η πρόταση του είναι επαινετέα;</p>	<p>10. Η πρόταση του είναι επαινετέα. Κι αυτό είναι το είδος της πρότασης.</p>	<p>10. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει με άστοχο σχόλιο..</p>
<p>11. Κι αυτό που είπες τι σημαίνει; (Μερικώς σαφής η ερώτηση, βασίζεται στην προηγούμενη απάντηση του μαθητή).</p>	<p>11. Πρέπει να επαινεθεί.</p>	<p>11. Ότι πρέπει να επαινεθεί. Είναι τόσο άριστη που πρέπει να επαινεθεί.</p>	<p>11. Επαναλαμβάνει την απάντηση και διευκρινίζει</p>
<p>12. Και μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και το ρήμα «εξετάζω» Βαγγέλη; (Ασαφής</p>	<p>12. Η πρόταση του είναι εξεταστέα.</p>	<p>12. Ωραία.</p>	<p>12. Αποδέχεται απλά.</p>



<p>ερώτηση, εστιάζει στην ερώτηση 7).</p>			
<p>13. Και αυτό τι θα πει; Ότι Σίλια; (Ασαφής, εννοεί τι σημαίνει «η πρόταση του είναι εξεταστέα»).</p>	<p>13. Ότι εξετάζεται. Πρέπει να εξεταστεί.</p>	<p>13. Το καταλάβαμε; Γιατί τελειώνει σε -τεος το επίθετο, το οποίο παράγεται απ' το ρήμα. Και επομένως αν θελήσουμε θα το αναλύσουμε «αυτός που πρέπει...» και θα βάλουμε το ρήμα απ' το οποίο παράγεται. Το καταλάβαμε;</p>	<p>13. Προσθέτει τα δικά της σχόλια προκειμένου να γίνει κατανοητή η απάντηση του μαθητή.</p>
<p>14. Αυτός που δροσιζει πως λέγεται;</p>	<p>14. Δροσιστικός.</p>	<p>14. Έτσι.</p>	<p>14. Αποδέχεται απλά</p>
<p>15. Αυτή που απαγορεύει;</p>	<p>15. Απαγορευτικός</p>	<p>15. Αυτή η πινακίδα: απαγορευτική.</p>	<p>15. Αποδέχεται την απάντηση δίνοντας παράδειγμα.</p>
<p>16. Αυτό που απαλλάσσει;</p>	<p>16. Απαλλακτικός.</p>	<p>16. Απαλλακτικό.</p>	<p>16. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>17. Αυτός που καθησυχάζει;</p>	<p>17. Καθησυχαστικός</p>	<p>17. Καθησυχαστικός.</p>	<p>17. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>18. Αυτή που αισθάνεται; Ιωάννα;</p>	<p>18. Αισθαντικός.</p>	<p>18. Αισθαντικός</p>	<p>18. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>19. «Κιτρινωπός», τι θα πει «κιτρινωπός»; Αυτό το χαρτί είναι κιτρινωπό, Κική;</p>	<p>19. Έχει κίτρινο χρώμα.</p>	<p>19. Ναι.</p>	<p>19. Αποδέχεται απλά</p>

<p>20. Αυτό το παιδί είναι παχουλό. Τι θα πει;</p>	<p>20. Είναι λίγο χοντρό.</p>	<p>20. Ναι. Είναι κάπως παχύ. Μπορούμε να το πούμε και διαφορετικά.</p>	<p>20. Αποδέχεται την απάντηση και ταυτόχρονα την αποδίδει και με άλλες λέξεις.</p>
<p>21. Αυτό το παιδί είναι... αυτός ο φίλος του είναι κοντούλης. Τι θα πει;</p>	<p>21. Είναι κοντός</p>	<p>21. Αυτός που είναι κοντός. Και μάλλον πρέπει να είναι πολύ κοντός, για να λέμε κοντούλης.</p>	<p>21. Επαναλαμβάνει την απάντηση και διευκρινίζει</p>
<p>22. Λοιπόν, μου αρέσει το γάλα ζεστούτσικο. Κωνσταντίνε;(Ασαφής, εννοεί τι θα πει ζεστούτσικο)</p>	<p>22. Ζεστό.</p>	<p>22. Ζεστό. Αρκετά ζεστό.</p>	<p>22. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>23. Λοιπόν, έχω ένα φίλο μαυριδερό, που όλοι τον περνούν για άλλης εθνικότητας. (Ασαφής, εννοεί πώς θα αποκαλέσουμε τον μαυριδερό φίλο)</p>	<p>23. Έχω έναν φίλο που είναι μαύρος.</p>	<p>23. Που είναι μαύρος, πιο έντονα μαύρος, που είναι μελαχρινός μπορούμε να πούμε.</p>	<p>23. Επαναλαμβάνει την απάντηση και διευκρινίζει</p>
<p>24. Το επίθετο «κίτρινωπός», που είπαμε «κίτρινωπό χαρτί», παράγεται από κάποιο άλλο επίθετο; Τι λέτε;</p>	<p>24. Ναι. Απ' το κίτρινος.</p>	<p>24. Απ' το κίτρινος.</p>	<p>24. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>25. Λοιπόν, με ποια κατάληξη; «Κίτρινωπός» κι εφόσον λέμε ότι παράγεται απ' το κίτρινο, με ποια κατάληξη;(Ασαφής διατύπωση).</p>	<p>25. -ωπός.</p>	<p>25. Με την κατάληξη -ωπός.</p>	<p>25. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>26. Το επίθετο «παχουλός». Παράγεται από το επίθετο; Από ποιο επίθετο παράγεται το παχουλός, Έλενα;</p>	<p>26. Από το παχύς.</p>	<p>26. Παχύς.</p>	<p>26. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>

<p>27. Άρα η κατάληξη εδώ είναι;(Ασαφής ερώτηση, εννοεί η κατάληξη στη λέξη παχουλός είναι;)</p>	<p>27. -ουλός</p>	<p>27. Το -ουλός.</p>	<p>27. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>28. Λοιπόν, το επίθετο «κοντούλης», από ποιο είπαμε ότι παράγεται;</p>	<p>28. Κοντός</p>	<p>28. Καμιά αντίδραση</p>	<p>29. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>29. Άρα η κατάληξη στο επίθετο κοντούλης είναι;</p>	<p>29. -ούλης.</p>	<p>29. -ούλης. Έτσι;</p>	<p>29. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>30. Το επίθετο ζεστούτσικος Κατερίνα;(Ασαφής ερώτηση, εννοεί από ποιο επίθετο παράγεται η λέξη ζεστούτσικος).</p>	<p>30. Παράγεται από το επίθετο ζεστός.</p>	<p>30. Και η κατάληξη εδώ είναι – ούτσικος που μας ενδιαφέρει. Έτσι;</p>	<p>30. Δε σχολιάζει την απάντηση του μαθητή αλλά προσθέτει δικά της σχόλια.</p>
<p>31. Λοιπόν και το επίθετο «μαυριδερός», είπαμε ότι είναι αυτός που είναι αρκετά μαύρος, άρα το επίθετο μαύρος.(Ασαφής διατύπωση). Άρα η κατάληξη εδώ (στη λέξη μαυριδερός) είναι, Κωνσταντίνε;</p>	<p>31. -ιδερός.</p>	<p>31.-ιδερός. Λοιπόν παιδιά να προσέξουμε λίγο ότι έχουμε επίθετα που παράγονται από άλλα επίθετα. Έτσι; Με καταλήξεις: -ωπός, -ουλός, -ούλης, -ούτσικος, -ιδερός</p>	<p>31. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συνοψίζει τις καταλήξεις, τις οποίες μπορεί να έχουν τα επίθετα που παράγονται από άλλα επίθετα).</p>
<p>32. Με ποια κατάληξη θα σχηματίσετε ένα άλλο επίθετο υποκοριστικό που να παράγεται από το επίθετο «πράσινος»; Σίλια.</p>	<p>32. Πρασινωπός Πρασινούτσικος, πρασινούλης</p>	<p>32. Πρασινωπός. Εντάξει. Πάντως το πρασινωπός είναι το πιο εύχρηστο. Τώρα και αυτά που λες υπάρχουν.</p>	<p>32. Επαναλαμβάνει την απάντηση Αποδέχεται την απάντηση και διευκρινίζει</p>
<p>33. Πάμε στο «βαθύς», «βαθύς»;(Ασαφής</p>	<p>Πρασιδερός;</p>	<p>Ε, όχι αυτό δε χρησιμοποιείται καθόλου.</p>	<p>Δεν αποδέχεται την απάντηση</p>
<p>33. Πάμε στο «βαθύς», «βαθύς»;(Ασαφής</p>	<p>33. Βαθουλός.</p>	<p>33. Βαθουλός, ναι.</p>	<p>33. Επαναλαμβάνει την απάντηση και</p>

<p>ερώτηση, εννοεί ποιο υποκοριστικό επίθετο παράγεται από το επίθετο «βαθύς»).</p>			<p>την αποδέχεται</p>
<p>34. Απ' το άσπρος; (Ασαφής ερώτηση, εννοεί ποιο υποκοριστικό επίθετο παράγεται από το επίθετο «άσπρος»)</p>	<p>34. Ασπρουλός.</p>	<p>34. Μπορούμε να πούμε ασπρουλός, αλλά...</p>	<p>34. Αποδέχεται την απάντηση με δισταγμό.</p>
<p>35. Για να ακούσω λίγο, η λέξη ευρωστία, έτσι όπως τη βλέπετε και χωρίς να έχετε ανοίξει λεξικό είναι απλή ή σύνθετη;</p>	<p>Ασπριδερός</p>	<p>Πιο πολύ το ασπριδερός και το ασπρούλης. Δε λέμε απ' το άσπρος και ασπρούλης;</p>	<p>Αποδέχεται την απάντηση και δίνει παράδειγμα</p>
<p>36. Ποια συνθετικά, ποια λέξη ή τουλάχιστον τη μια πιστεύω την αναγνωρίζετε. Θανάση. (Ασαφής διατύπωση, εννοεί ποια είναι τα συνθετικά της λέξης «ευρωστία»)</p>	<p>35. Σύνθετη</p>	<p>35. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>37. Για σκεφτείτε στα αρχαία ή στα νέα ελληνικά, όταν βλέπετε το «ευ» προστά ως πρώτο συνθετικό λέξης, α. τι θα πει αυτό το πράγμα; β. Τι μας δίνει να καταλάβουμε; γ. Πάντα αυτή η λέξη τι έννοια θα έχει; (Πολλαπλά ερωτήματα σε μια ερώτηση)</p>	<p>36. Ευ</p>	<p>36. Το ευ, το ευ</p>	<p>36. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>38. Ευρωστία</p>	<p>37. Καλή</p>	<p>37. Καλή έννοια θα έχει. Θα σημαίνει κάτι καλό, κάτι σε μεγάλο βαθμό, κάτι πολύ καλό</p>	<p>37. Επαναλαμβάνει την απάντηση και διευκρινίζει παρόλο που ο μαθητής απαντά μόνο στο γ σκέλος.</p>
<p>38. Κυρία να πω;</p>	<p>38. Κυρία να πω;</p>	<p>38. Καμιά</p>	



<p>τώρα(Ασαφής διατύπωση, εννοεί τι σημαίνει η λέξη ευρωστία).</p> <p>39. Τώρα να μου πεις την ήξερες ή τη βρήκες στο λεξικό;</p> <p>40. Τι υγεία;(Ασάφεια)</p> <p>41.α. Είναι η υγεία η σωματική, η ψυχική ή και τα δυο;β. Και η σωματική υγεία και ...;</p> <p>42. Στη λέξη αρρώστια και στη λέξη ευρωστία ποιο κομμάτι είναι το ίδιο; Ψάξτε.</p> <p>43. Αυτό το «ρω» δεν είναι ολόιδιο και στις δυο λέξεις;(Η ερώτηση περιλαμβάνει και την απάντηση).</p> <p>44. α. Τι αλλάζει σ' αυτές τις δυο λέξεις; β.</p>	<p>Υγεία.</p> <p>39. Όχι (δεν την ήξερε ή δεν τη βρήκε στο λεξικό;)</p> <p>40. Υγιές πρόσωπο</p> <p>41. Αφού έχει το ευ μπροστά.</p> <p>42. Το «ρω».</p> <p>43. Ναι.</p> <p>44. Το «αρ» και το «ευ».</p>	<p>αντίδραση</p> <p>39. Απλώς για να ξέρω, δεν είναι θέμα...Είναι υγεία η ευρωστία.</p> <p>40. Ναι.</p> <p>41. Ναι. Το ευρωστία είναι το ευ μπροστά και το άλλο, δηλαδή το «ρωστία»</p> <p>42. Ναι, αυτό το ρω και το στία εδώ είναι κατάληξη βλέπουμε ε;</p> <p>43. Καμιά αντίδραση</p> <p>44. Το αρ. Αυτό το «αρ»...αυτό το</p>	<p>39. Αποδέχεται την απάντηση που είχε δώσει προηγουμένως ο μαθητής).</p> <p>40. Αποδέχεται απλά το παράδειγμα που χρησιμοποιεί ο μαθητής ως απάντηση).</p> <p>41. (Ο μαθητής δίνει άσχετη απάντηση σχετικά με την ερώτηση και η καθηγήτρια κάνει τα δικά της σχόλια επί της άσχετης απάντησης. Δεν αντιδρά σχετικά με τα ερωτήματα που δεν απαντήθηκαν</p> <p>42. Αποδέχεται την απάντηση</p> <p>44. Επαναλαμβάνει την απάντηση και ανατροφοδοτεί</p>
---	--	---	---

Είναι εντελώς αντίθετη έννοια η μια από την άλλη; Στέλλα.		«ευ» τι είπαμε νωρίτερα; Ότι όπου υπάρχει σημαίνει κάτι καλό.	παρόλο που ο μαθητής απαντά μόνο στο α σκέλος της ερώτησης. Το β σκέλος μένει αναπάντητο.
45. Το «α» σας θυμίζει τίποτα που υπάρχει μέσα στη λέξη;(Ασάφεια).	45. Στερητικό;	45. Στερητικό. Είναι το «α» το στερητικό. Λοιπόν, μας δηλώνει πάντα ότι δεν υπάρχει ότι λείπει από εκεί και μετά η λέξη, ε;	45. Επαναλαμβάνει την απάντηση και ανατροφοδοτεί
46. Τι σημαίνει «αρρώστια»;	46. Δεν είμαι γερός.	46. Ότι δεν είμαι γερός. Ενώ «ευρωστία» σημαίνει ότι «είμαι γερός», έχω σωματική δύναμη, είμαι γερός, είμαι δυνατός, έτσι; Λοιπόν, ευρωστία σημαίνει σωματική υγεία και δύναμη.	46. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει.
47. Η λέξη «νόσος» τι; (ΑΣΑΦΕΙΑ)	47. Κυρία, είναι η αρρώστια.	47. Λοιπόν, «νόσος» είναι η αρρώστια.	47. Επαναλαμβάνει την απάντηση
48. Λοιπόν, υποτροπιάση ξέρετε... «Η ασθένειά του υποτροπίασε».(Ασαφής ερώτηση).	48. Κυρία να το πω; Χειροτέρεψε.	48. Χειροτέρεψε. Ενώ νόμισε ότι έγινε καλά, βγήκε έξω, σταμάτησε τα φάρμακα, ενώ δεν έπρεπε να τα σταματήσει, βγήκε έξω, έπαιξε, ιδρώσε και υποτροπίασε, δηλαδή ξανάκανε πυρετό. Ενώ είχε γίνει σχεδόν καλά	48. Επαναλαμβάνει την απάντηση και ανατροφοδοτεί

		δεν περίμενε μια- δυο μέρες, να αναρρώσει πλήρως...	
49. Τι θα πει αναρρώνω;	49. Γίνομαι εντελώς καλά. Ξαπλώνω στο κρεβάτι	49. Γίνομαι εντελώς καλά. Όχι το αναρρώνω. Ξαπλώνω στο κρεβάτι για να αναρρώσω. Αναρρώνω σημαίνει συνέρχομαι, νοιώθω καλά, όπως ήμουν πριν αρρωστήσω. Εντάξει;	49. Επαναλαμβάνει την απάντηση και ανατροφοδοτεί
50. Τι θα πει αιφνίδιος Κωνσταντίνα;	50. Ξαφνικός Αιφνίδιος θάνατος	50. Ξαφνικός. Καμιά αντίδραση στο παράδειγμα.	50. Επαναλαμβάνει την απάντηση
51. Ποιος είναι ο φιλάσθενος;	51. Είναι φίλος της ασθένειας.	51. Καμιά αντίδραση	
52. Είναι απλή ή σύνθετη λέξη, Κώστα;	52. Σύνθετη	52. Σύνθετη	52. Επαναλαμβάνει την απάντηση
53. Ποια είναι τα συνθετικά της που αναγνωρίζεις;	53. Είναι «φίλος» και «ασθένεια»	53. Ωραία.	53. Αποδέχεται απλά
54. Άρα φιλάσθενος είναι αυτός που; (Ασαφής ερώτηση)	54. Που αρρωσταίνει συχνά.	54. Που αρρωσταίνει συχνά. Σαν να λες «είναι φίλος με τις αρρώστιες».	54. Επαναλαμβάνει την απάντηση και διευκρινίζει
55. «Ερυθρός» είναι αυτός... «Η Κωνσταντίνα έχει μια ερυθρά	55. Άσπρη; (Ασαφής απάντηση).	55. Από μέσα φαίνεται. Κόκκινη, κατακόκκινη.	55. Επικρίνει και επεξηγεί

<p>μπλούζα». (Ασαφής ερώτηση).</p> <p>56.α. Τι θα πει έχω κομμάρες;β. Το ακούσατε καμιά φορά; Ποιος θα μας πει τι θα πει έχω κομμάρες;</p> <p>57. Τι θα πει κουράω;</p>	<p>56. Έχω εξαντληθεί.</p>	<p>Ερυθρίαση είναι το κοκκίνισμα. Ερυθρά αιμοσφαίρια.</p> <p>56. Νιώθω εξασθενημένος. Δεν ξέρω τι ακριβώς έχω, αλλά νιώθω μια εξασθένηση του οργανισμού</p> <p>57. Θεραπέυω</p>	<p>56. Διευκρινίζει</p> <p>57. Δίνει από μόνη της την απάντηση</p>
---	----------------------------	---	--

Πίνακας 4 Διδασκαλία 4η

Νεοελληνική Γλώσσα: Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

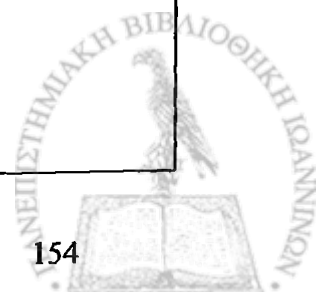
ΕΝΟΤΗΤΑ 20: Α' ΜΕΡΟΣ: Γλωσσικό κείμενο «Διακήρυξη για την ειρήνη» και Β' ΜΕΡΟΣ :Γλωσσικά στοιχεία- Κατηγορούμενο

Ερωτήσεις εκπαιδευτικού	Απαντήσεις μαθητών	Στάση εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών	Σχόλια για τη στάση του εκπαιδευτικού
<p>Ποιος θυμάται τι ρήμα έχουμε με το κατηγορούμενο. Θωμαή;</p> <p>Εσείς μας μερικά συνδετικά κατά της νέας ελληνικής.</p> <p>α. Ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται ως φυσικά ουσιαστικά και επίθετα. Ναι; Πώς όμως από αυτό τι μπορεί να αποκτηθεί ως κατηγορούμενο; Πηνελόπη;</p> <p>Πολλές φορές μπροστά στα κατηγορούμενα συν κάποια μόρια;. α μόριά μπροστά από το κατηγορούμενο, λεξούλες; (Ασάφεια στη</p>	<p>1. Συνδετικό</p> <p>2. Είμαι, γίνομαι, φαίνομαι, διορίζομαι, ζω, γεννιέμαι, πεθαίνω, ζω, ισχυρίζομαι.</p> <p>3. Και άλλα μέρη του λόγου, φράση και ολόκληρη πρόταση, αντωνυμία</p> <p>4. Μπαίνει το ως Το για</p>	<p>1. Συνδετικό</p> <p>2. Όχι ισχυρίζομαι, έτσι; Ονομάζομαι, διορίζομαι, θεωρούμαι, καλούμαι, χειροτονούμαι, φαίνομαι, υπηρετώ.</p> <p>3. Φράση, εμπρόθετος προσδιορισμός. Φράση, ολόκληρη πρόταση, αντωνυμία.</p> <p>4. Το σαν... Το ως, σαν, για. Έτσι, Ωραία.</p>	<p>1. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p> <p>2. Διορθώνει την απάντηση και τη συμπληρώνει</p> <p>3. α. Απαντά μόνη της στο α σκέλος. β. Συμπληρώνει την απάντηση</p> <p>4. Συμπληρώνει άλλη άκλιτη λέξη, συνοψίζει τις απαντήσεις και αποδέχεται απλά.</p>



<p>τύπωση).</p> <p>Ε ποια πτώση μπαίνει το ηγορούμενο αν είναι ουσιαστικό ή επίθετο και όχι είναι εμπρόθετος ή κληρη πρόταση;</p> <p>Ασφής στη διατύπωση)</p>	<p>5. Μπαίνει όταν είναι ουσιαστικό στην πτώση του υποκειμένου και όταν είναι επίθετο συμφωνεί με το γένος, τον αριθμό και την πτώση. Τίνος;</p>	<p>5. Ωραία, σωστά.</p>	<p>5. Αποδέχεται απλά χωρίς να διορθώνει το λόγο του μαθητή.</p>
<p>Ας δούμε πρώτα τα θέματα και θα μου λέτε είναι τα συνθετικά. (Ασφής ερώτηση)</p>	<p>6. Από την ειρήνη και το φίλος.</p>	<p>6. Ωραία.</p>	<p>6. Αποδέχεται απλά</p>
<p>Ειρηνικός, Τάσο. Ασφής ερώτηση)</p>	<p>7. Φίλος και ειρηνικός.</p>	<p>7. ...και ειρηνικός ή ειρήνη.</p>	<p>7. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει</p>
<p>Ειρήνη. Ειρηνοφόρος. Ασφής ερώτηση)</p>	<p>8. Ειρηνοφόρος είναι από το ειρήνη και το φέρω. (Προβληματική ή διατύπωση)</p>	<p>8. ...και το φέρω. Πολύ ωραία!</p>	<p>8. Ενισχύει θετικά χωρίς να διορθώνει το λόγο του μαθητή.</p>
<p>Ειρηνικός και ειρηνευτικός απλές ή σύνθετες λέξεις; Ασφής ερώτηση)</p>	<p>9. Απλές</p>	<p>9. Απλές</p>	<p>9. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>Ουδέτερος; (Ασφής ερώτηση)</p>	<p>10. Απλές</p>	<p>10. Σύνθετη είναι από το ουδέ και το έτερος.</p>	<p>10. Διορθώνει την απάντηση</p>
<p>Απόλεμος; (Ασφής ερώτηση)</p>	<p>11. Από το από και πόλεμος</p>	<p>11. Σύνθετη,</p>	<p>11. Τονίζει ότι η λέξη είναι</p>

ώτηση)		σύνθετη	σύνθετη χωρίς να σχολιάζει αν τα συνθετικά που ανέφερε ο μαθητής είναι σωστά. Απαντά η ίδια
Ποια είναι τα συνθετικά; (ασαφής ερώτηση) ποιας είδος;	12. Άλφα συν...	12. Από το άλφα το στερητικό συν πόλεμος.	12. Απαντά η ίδια
Μαρία (Ασάφεια)	13. Φιλοπόλεμος από το φίλος συν πόλεμος.	13. Ωραία	13. Αποδέχεται απλά
Πηνελόπη(Ασάφεια)	14. Εμπειροπόλεμος, έμπειρος συν πόλεμος	14. Καμιά αντίδραση	
Βάσω(Ασάφεια)	15. Πολεμοκάπηλος από το πόλεμος και καπηλεία	15. Πόλεμος και καπηλεία. Πολύ ωραία!	15. Επαναλαμβάνει την απάντηση και ενισχύει θετικά
Τι σημαίνει παιδιά εμμοκάπηλος; Να πνεύσουμε λίγο αυτή τη β;	16. Μήπως αυτός που χρησιμοποιεί τον πόλεμο για να κερδίσει περισσότερα χρήματα;	16. Ακριβώς αυτό είναι. Εκμεταλλεύοντ αι τον πόλεμο, την πολεμική σύγκρουση των ανθρώπων και των λαών μεταξύ τους για προσωπικό όφελος.	16. Αποδέχεται την απάντηση και την επεξηγεί
αλαίμαχος Θωμαή; ετη ή απλή; Ακούω. λέξη ή δυο συνθετικά;	17. Σύνθετη. Από το παλεύω και μάχομαι.	17. Από το παλεύω και μάχομαι. Όχι. Από το πάλοι που είναι ένα	17. Δεν αποδέχεται την απάντηση



<p>Θανάση.Εθνικοαπελευθερωτικός απλή ή σύνθετη;</p>	<p>Από το παλαιός</p> <p>18. Σύνθετη</p>	<p>αρχαίο επίρρημα, πάλαι, παλαιμάχος, παλαιός όπως λέτε εσείς συν μάχη.</p> <p>18. Καμιά αντίδραση</p>	<p>Διορθώνει και απαντά η ίδια</p>
<p>Τα συνθετικά (ποιας σημασίας της προηγούμενης!)</p>	<p>19. Εθνικός και ελεύθερος</p>	<p>19. Και...</p>	<p>19. Φαίνεται να μην αποδέχεται την απάντηση.</p>
	<p>Απελευθερωτικός και ελευθερωτικός</p>	<p>Εθνικός συν από συν ελεύθερος ή ελευθερωτικός ή ελευθερία. Ωραία!</p>	<p>Συμπληρώνει και αποδέχεται απλά</p>
<p>Προχωράμε πάμε στα ατα που έχουν σχέση με ειρήνη και τον πόλεμο. (Ασαφής απάντηση).</p>	<p>20. Ειρηνεύω, αγωνίζομαι, πολεμώ, συμπολεμώ, συγκρούομαι, επιτίθεμαι, αντιμάχομαι, διαφωνώ, αμύνομαι, συμφιλιώνω.</p>	<p>20. Ωραία.</p>	<p>20. Αποδέχεται απλά</p>
<p>Όταν δεν βρίσκουν τον τρόπο, δηλαδή γο και ειρήνη που λήγουν παιδιά οι λαοί, θρωποι και τα κράτη;</p>	<p>21. Στον πόλεμο</p>	<p>21. Στον πόλεμο</p>	<p>21. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>Βλέπετε παιδιά ότι οι ισότερες λέξεις όλες σύνθετες και οι ισότερες έχουν α' επικό ποια λεξούλα;</p>	<p>22. Το συν</p>	<p>22. Καμιά αντίδραση</p>	



<p>Τι σημαίνει το συν ως ώτο συνθετικό; Βάσω;</p>	<p>23. Μαζί</p>	<p>23. Το συν είναι το μαζί και το ομού. Άρα ειρήνη σημαίνει και ομόνοια και ενότητα και συνοχή. Εντάξει παιδιά;</p>	<p>23. Επεξηγεί.</p>
<p>Χρήστο πώς λέγεται από ούλες που είδαμε στον ακα, που διαβάσαμε να ύμε την έννοια που ιάζεται εδώ στο κενό. αφής διατύπωση).</p>	<p>24. «Αυτός που χαίρεται με τον πόλεμο».</p> <p>Πολεμόχαρος.</p> <p>Φιλοπόλεμος</p>	<p>24. Κάτι τέτοιο.</p> <p>Πολεμοχαρής.</p> <p>Φιλοπόλεμος. Αγαπά τον πόλεμο. Επίσης φιλοπόλεμος και πολεμοχαρής είναι έννοιες συνώνυμες και μπορούμε να τις χρησιμοποιήσο υμε</p>	<p>24. Αποδέχεται με δισταγμό</p> <p>Διορθώνει την απάντηση</p> <p>Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει</p>
<p>Δημήτρη;(Ασαφής ηση)</p>	<p>25. «Αυτός που εκμεταλλεύεται τον πόλεμο για να αποκομίσει οφέλη».</p> <p>Πολεμοκάπηλος</p>	<p>25. Πολεμοκάπηλος . Καταλάβετε τώρα τη σημασία του πολεμοκάπηλος , να αποκομίσει, να πάρει οφέλη για τον εαυτό του.</p>	<p>25. Επαναλαμβάνει και επεξηγεί την απάντηση</p>

Στέλλα; (Ερώτηση)	(Ασαφής)	26. Αυτός που αγαπά και θέλει και επιδιώκει την ειρήνη, ειρηνόφιλος;	26. Ειρηνόφιλος, αυτός που αγαπά, φίλος της ειρήνης.	26. Επαναλαμβάνει την απάντηση
Μαρία; (Ερώτηση)	(Ασαφής)	27. Αυτός που φέρνει την ειρήνη, την ηρεμία και την ησυχία, ειρηνοφόρος.	27. Ναι. Είχαμε εξηγήσει την άλλη φορά αυτή τη διαφορά. Φέρνει την ειρήνη, όπως ένα ειρηνοφόρο μήνυμα, ένα ελπιδοφόρο όπως λέμε. Είναι συνηθισμένη η λέξη να έχει ως β' συνθετικό τη λέξη φόρος που σημαίνει φέρνω ή οδηγώ.	27. Αποδέχεται απλά και ανατροφοδοτεί
Πηνελόπη; (Ερώτηση)	(Ασαφής)	28. Αυτός που αποκαθιστά την ειρήνη, που διαλύει διχόνοιες και έχθρες. Ειρηνευτικός.	28. Αυτός παιδιά που αποκαθιστά την ειρήνη λέγεται ειρηνευτικός. Γι' αυτό πολύ συχνά λέμε ειρηνευτικά μέτρα. Ειρηνευτικός όπως λέμε ειρηνευτικές διαβουλεύσεις.	28. Επαναλαμβάνει την απάντηση και συμπληρώνει με παράδειγμα.
και το τελευταίο Βάσω; (Ερώτηση)		29. Το μονομελές δικαστήριο κατώτερου βαθμού που εκδικάζει αστικές διαφορές, οι οποίες ορίζονται από το νόμο.	29. Αστικές διαφορές είναι οι διαφορές που φυσικά υπάρχουν ανάμεσα στους πολίτες. Δεν κοιτάξαμε καθόλου αυτούς τους ορισμούς παιδιά. Ε ... και	29. Επεξηγεί

<p>α. Πώς λέγονται τα κήματα; Έχουμε το κούργημα, το ημμέλημα. β. Ποιο είναι φρότερης σημασίας;</p> <p>Όλα μαζί μας κάνουνε παράγραφο. Δεν είναι ταση. Μπορούμε να ύμε έστω και μια; ήνη; (Ασαφής ερώτηση)</p> <p>Έχουμε α' συνθετικό μας ίνουν, β' συνθετικό μας ίνουν, να φτιάξουμε τη λετη λέξη και να δούμε γράφεται, γιατί με τη εση έχουμε και αλλαγές. ιντή διαβάξεις την η</p> <p>Τι παρατηρούμε; Ως τι; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>Ο Ο.Η.Ε.</p> <p>30. Πλημμέλημα.</p> <p>β. -</p> <p>31. Ε... Εκεί που μιλούσαμε κάτι ακούστηκε από μακριά. Κάναμε «Συναγερμός». Σε λίγο όλες οι σειρήνες δονούσαν άγρια στον αέρα.</p> <p>32. Δύο, όροφος</p> <p>Διώροφος</p> <p>33. Το όμικρον γίνεται ωμέγα.</p>	<p>είναι δικαστήριο. (Ασάφεια)</p> <p>Είναι δικαστήριο Ο.Η.Ε.; Επικρίνει</p> <p>30. Α! Πλημμέλημα.</p> <p>β. -</p> <p>31. Περίπου λοιπόν έτσι είναι εκτός από μια λεπτομέρεια. Πολύ ωραία αυτή η παράγραφος μας βγήκε.</p> <p>32. Δύο και όροφος</p> <p>33. Καμιά αντίδραση</p>	<p>Επικρίνει</p> <p>30. Επικρίνει</p> <p>Παρόλο που δίνεται απάντηση μόνο για το β σκέλος εφόσον στο α απαντά η ίδια εν μέρει.</p> <p>β. Καμιά αντίδραση</p> <p>31. Αποδέχεται με δισταγμό δεν εξηγεί ποια είναι η λεπτομέρεια. Παρόλα αυτά ενισχύει χωρίς να διορθώνει την ασαφή διατύπωση της απάντησης του μαθητή.</p> <p>32. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p> <p>Ως προς τα συνθετικά που ήδη δίνονται χωρίς να εξετάζει αν η σύνθετη λέξη αποδίδεται ή γράφεται όπως επεσήμανε ο μαθητής.</p>
---	--	--	--

<p>4. Και το δυο στη σύνθεση ως γίνεται πάντα; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>34. Με γιώτα.</p>	<p>34. Με δι γιώτα ή δις επίσης γιώτα όπως διώροφο και όπως δισέγγονο.</p>	<p>34. Επαναλαμβάνει την απάντηση και επεξηγεί αλλά ο λόγος της παρουσιάζει αδυναμίες.</p>
<p>5. Συνεχίζουμε Κωστή; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>35. Μονό και όροφος μονώροφος.</p>	<p>35. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>6. Μονοόροφος ή διώροφος; Δυο ή ένα; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>36. Δύο</p>	<p>36. Δύο</p>	<p>36. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>7. Μονοόροφο κτίριο το πύργο; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>37. Ναι. Μονώροφο</p>	<p>37. Ναι. Απλοποίηση.</p>	<p>37. Αποδέχεται απλά, ενώ προηγούμενος υποστήριξε πως γράφεται με δυο -ο-. Αλλάζει γνώμη χωρίς να εξηγεί την απλοποίηση.</p>
<p>8. Μέταλλο και ορυχείο. Βέλλα. Ασαφής ερώτηση</p>	<p>38. Μεταλλωρυχείο</p>	<p>38. Μεταλλωρυχ είο.</p>	<p>38. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>9. Πως θα γραφτεί; αλλω το λω εκείνο με μικρον ή με ωμέγα; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>39. Όμικρον</p>	<p>39. Άλλος; Αν δεν είναι όμικρον θα είναι ωμέγα.</p>	<p>39. Επικρίνει</p>
<p>10. Ακούω. Μεταλλωρυχείο γράφεται Ιωάννα; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>40. Με ωμέγα.</p>	<p>40. Με ωμέγα. Όπως εδώ έχουμε αλλαγή στο διώροφος έτσι και εδώ θα γραφτεί με ωμέγα.</p>	<p>40. Επαναλαμβάνει την απάντηση χωρίς να εξηγεί με σαφήνεια γιατί παρατηρείται αυτή η αλλαγή.</p>
<p>11. Πανωλεθρία πως θα γραφτεί το πανωλεθρία; Ασαφής ερώτηση</p>	<p>41. Ε αν και ομαλός ανώμαλος</p>	<p>41. Καμιά αντίδραση παρόλο που η απάντηση δεν είναι σχετική.</p>	

<p>Αν και ομαλός ανώμαλος ος θα γραφτεί;</p>	<p>42. Με ωμέγα</p>	<p>42. Με ωμέγα</p>	<p>42. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>Το αν και όνομα ώνυμο. Τι παρατηρούμε λι στη σύνθεση;</p>	<p>43. Ωμέγα</p>	<p>43. Το όμικρον γίνεται ωμέγα.</p>	<p>43. Διευκρινίζει ενώ η απάντηση του μαθητή είναι ασαφής και ατεκμηρίωτη.</p>
<p>Συνεχίζουμε Βάσω. αφής ερώτηση</p>	<p>44. Επί και όνομα επώνυμο</p>	<p>44. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>Το επώνυμο λοιπόν ή νυμος. Πώς γράφεται;</p>	<p>45. Με ωμέγα</p>	<p>45. Με ωμέγα.</p>	<p>45. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>Πηνελόπη Ασαφής τηση</p>	<p>46. Συν και όνομα συνώνυμα με ωμέγα.</p>	<p>46. Συνώνυμα με ωμέγα.</p>	<p>46. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>α. Τι είναι παιάνας παιδιά ρα; β. Ο παιάνας πότε νεύεται σήμερα, ουδιέται αν θέλετε και μποποιείται ένας νας;</p>	<p>47. α.- β. Σε κηδείες</p>	<p>47. - β. Όχι σε κηδείες</p>	<p>47. α. Καμιά αντίδραση β. Δεν αποδέχεται την απάντηση που δίνεται μόνο για το β σκέλος.</p>
<p>Διαμβευτικό εμβατήριο ς δεν ακούμε μουσική α ραδιόφωνα και γενικά που κάνατε αστική; Ασαφής πωση</p>		<p>48. Παιάνες ήταν αυτά που ακούσατε.</p>	<p>48. Απαντά η ίδια διευκρινίζοντας το παράδειγμα που χρησιμοποίησε στην ερώτηση της.</p>
<p>καταλάβατε ότι λέει ο ής Βακχολίδης ότι σε</p>	<p>49. Μας λέει ότι για τους θεσμούς η</p>	<p>49. Ωραία. Μεταφορικές οι</p>	<p>49. Αποδέχεται απλά και κάνει το δικό της σχόλιο.</p>

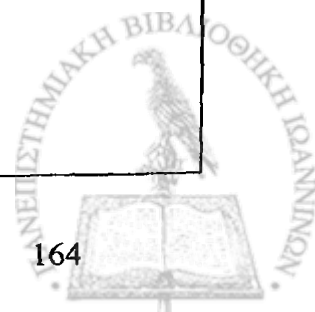
<p>ουπτώσεις ειρήνης τι εται με βάση το κείμενο τό; Ειρήνη.</p>	<p>ειρήνη είναι πλούτη και τραγούδια γλυκόφωνα με λουλούδια.</p>	<p>έννοιες παιδιά.</p>	
<p>Τραγούδια, άνθη, κόφωνα, μεγάλα πλούτη νά για να μας πει ποια αυτά. Άλλο; Ασαφής ότητα</p>	<p>50. Πάνω στους πλουμιστούς βωμούς μια ξανθή φλόγα.</p>	<p>50. Με δικά σου λόγια πώς το καταλαβαίνεις;</p>	<p>50. Ανατροφοδοτεί</p>
<p>α.Τι γίνεται σε περίοδο ηνης;β.Τι κάνουν οι ωποι προς τους θεούς;</p>	<p>51. Κάνουν θυσίες προς τους θεούς.</p>	<p>51. Προσφέρουν τις καλύτερες θυσίες στους θεούς και τους ευχαριστούν για τα καλά που τους δίνουν.</p>	<p>51. Συμπληρώνει την απάντηση</p>
<p>ι έχουν στο μυαλό τους νθρωποι, τι επικρατεί; ο; ρεια</p>	<p>52. Καμιά αντίδραση</p>	<p>52. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>Τι άλλο συμβαίνει σε δο ειρήνης; β.Τι άλλα έχουμε σε περίοδο ης; γ.Τι σταματάει εδώ; χουν στό μυαλό τους οι ποιοι, τι επικρατεί, ;</p>	<p>53. α.- β.- γ. Ε...Σταματάει ο πόλεμος και ε... δ.-</p>	<p>53.α. Καμιά αντίδραση β. Καμιά αντίδραση γ.Άρα αραχνιάζουν οι ασπίδες. δ. Καμιά αντίδραση</p>	<p>53. Απαντάται μόνο το γ σκέλος και η καθηγήτρια κάνει το δικό της σχόλιο.</p>

<p>4. Σκουριάζουν τα σπαθιά. ... δε βαράνε; Τι δεν ... κούγονται;</p>	<p>54. Δε βαράνε οι ... σάλπιγγες.</p>	<p>54. Οι ... σάλπιγγες του ... πολέμου.</p>	<p>54. Επαναλαμβάνει την ... απάντηση</p>
<p>5. Έχετε ακούσει για την ... καταστροφή αυτή; Ποια ... καταστροφή; Ασαφής ... ερώτηση</p>	<p>55. Ναι</p>	<p>55.</p>	<p>55. Κάνει νέα ερώτηση</p>
<p>6. Τι έχετε ακούσει;</p>	<p>56. Ότι έριξαν οι ... Αμερικάνοι βόμβα.</p>	<p>56.</p>	<p>56. Κάνει νέα ερώτηση</p>
<p>7. Ότι έριξαν ποιοι;</p>	<p>57. Οι Αμερικάνοι</p> <p>Την πρώτη ατομική ... βόμβα.</p>	<p>57. Οι ... Αμερικάνοι</p> <p>Την πρώτη ... ατομική βόμβα.</p>	<p>57. Επαναλαμβάνει την ... απάντηση</p> <p>Επαναλαμβάνει την ... απάντηση</p>
<p>8. Ποια χρονιά;</p>	<p>58. Στο τέλος του ... Δευτέρου ... Παγκοσμίου ... Πολέμου. 1945</p>	<p>Το 1945</p>	<p>58. Επαναλαμβάνει την ... απάντηση</p>
<p>9. Σε δυο Ιαπωνικές ... πύλες. Ασαφής ... ερώτηση</p>	<p>59. Το Ναγκασάκι</p>	<p>59. Στη ... Χιροσίμα και το ... Ναγκασάκι</p>	<p>59. Επαναλαμβάνει την ... απάντηση και συμπληρώνει</p>
<p>10. Και φυσικά αυτό το ... τάρι που ξεφουτρώνει η ... ατομική βόμβα με τη μορφή ... τανκίου τα επιπτώσεις ... έχει στον άνθρωπο και ... ανθρώπινες κοινωνίες; ... ερώτησης διατύπωση</p>	<p>60. Πάρα πολλές</p>	<p>60.</p>	<p>60. Κάνει νέα ερώτηση</p>

<p>Πες μερικές Τάσο.</p>	<p>61. Αρρώστιες. Ε...</p> <p>Θάνατος, αρρώστιες, τραυματισμούς.</p>	<p>61. Πρώτα πρώτα θάνατος</p> <p>Τραυματισμοί</p>	<p>61. Αποδέχεται απλά ιεραρχώντας τις επιπτώσεις χωρίς να σχολιάζει ή να προκαλεί περεταίρω συζήτηση και προβληματισμό.</p>
--------------------------	--	--	--

Πίνακας 5 Διδασκαλία 5η
Μάθημα: Αρχαία ιστορία Α' Γυμνασίου

Ερωτήσεις εκπαιδευτικού	Απαντήσεις μαθητών	Στάση εκπαιδευτικού στις απαντήσεις μαθητών	Σχόλια για τη στάση του εκπαιδευτικού
<p>α. Από όλη την ιστορία που κάναμε και από όλες τις μορφές πολιτισμού που είπαμε και από όλους τους λαούς που είδαμε, τι περισσότερο σας συγκίνησε. (ως προς τι);</p>	<p>1.α. Εμένα μου έκανε εντύπωση η εποχή του Φαραώ, γιατί ήταν ένας μυστήριος πολιτισμός.</p> <p>Ο οποίος ακόμα μας ξαφνιάζει, με την τέχνη τους... με τις πυραμίδες... τα αρχαία γλυπτά... τα ιερογλυφικά...</p> <p>Ήταν ένας λαός που θα μείνει στην ιστορία και θα συνεχίσει να ξαφνιάζει με...</p> <p>Επίσης μ' άρεσε ο πολιτισμός στην αρχαία Αθήνα.</p> <p>Πως είχανε τη Δημοκρατία... πως ήτανε συγκεντρωτικά η Εκκλησία του Δήμου...</p>	<p>1^α. Χμ χμ, μυστηριακός. Ναι. Πολύ ωραία...</p> <p>Πολύ ωραία</p> <p>Χμ χμ...</p> <p>Χμ χμ...</p> <p>Καμιά αντίδραση</p>	<p>1. Αποδέχεται και ενισχύει θετικά.</p> <p>Ενισχύει θετικά.</p> <p>Φαίνεται να συμφωνεί παρόλο που η απάντηση του μαθητή παραμένει ημιτελής.</p> <p>Φαίνεται να συμφωνεί παρόλο που η απάντηση του μαθητή παραμένει ημιτελής.</p>



<p>β. Αν ήμασταν σε ένα τρένο και ήμασταν όλοι μας επιβάτες σ' αυτό το τρένο της ιστορίας και ερνούσαν οι εποχές μέσα από αυτό το βαγόνι του τρένου, τι θα ηγόσασταν σε όλους όταν ατεβαίνατε; Για να κούσω...είχαμε πει να το κεφτούμε* και λιγάκι...Βιβή; (Ασαφής ερώτηση)</p>	<p>-</p>	<p>Καμιά αντίδραση</p>	
<p>α. Μίλησε μας λίγο περισσότερο για τη Δημοκρατία, λαδή τι ήταν αυτό που όντως ανήκουσα μια Αθηναία πολίτης, τι σ' έκανε περήφανη εκείνη την εποχή. Και όλοι όντως θέλανε να πάσουν στην Αθήνα. Μα είτε ποιοι ήτανε, είτε παιδαγωγοί ή θα το δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο, όλοι θέλανε να ιστοριοποιηθούν στην Αθήνα.</p>	<p>2. Α που ψήφιζαν και οι γυναίκες... Που έπαιρναν μέρος σε διάφορες εορτές...</p>	<p>2. Χμ χμ... Ναι</p>	<p>Φαίνεται να μην αποδέχεται πλήρως την απάντηση του μαθητή Αποδέχεται απλά παρόλο που η απάντηση δε σχετίζεται άμεσα με την ερώτηση.</p>
<p>Γι ήταν αυτό; Και όλοι οι άλλοι σκέφτεστε έτσι; Αν όντως η Αθήνα σας προκάλεσε καλύτερο ενδιαφέρον. Ποιο ήταν αυτό που ήταν μοναδικό, που γινόταν την εποχή του κλασικού, το χρυσό αιώνα στην Αθήνα, για το οποίο θα μιλούσανε περήφανη; Να το πείτε...Ο, τι είχατε... (Μακροσκελής και Ασαφής ερώτηση)</p>	<p>-</p>	<p>Καμιά αντίδραση</p>	
<p>Τοια μεγάλη γνωστή γιορτή ήταν και σε ποιο μέρος... (Ασαφής διατύπωση)</p>	<p>3. Τα Παναθήναια</p>	<p>3. Τα Παναθήναια, στη ζωοφόρο όλες αυτές οι σκηνές... χμ χμ... Οι γιορτές λοιπόν που γίνονταν. Οι γιορτές.</p>	<p>3. Επαναλαμβάνει την απάντηση, συμπληρώνει και σχολιάζει με βάση την προηγούμενη</p>

<p>4. Ο πολίτης πως θα αισθανόταν στην Αθήνα. Ο οποιοσδήποτε πολίτης. (Ασαφής ερώτηση)</p>	<p>4. Α, ήταν όλοι ελεύθεροι, δηλαδή δεν αισθανότανε...ακόμα και οι δούλοι...</p> <p>Είχανε μια ελευθερία.</p>	<p>4. Ναι...</p> <p>Πολύ ωραία.</p>	<p>απάντηση.</p> <p>4. Αποδέχεται απλά</p> <p>Ενισχύει θετικά</p>
<p>5. Οι δούλοι αλήθεια στην Αθήνα πιο ξεχωριστό είχαν από ότι οι ελεύθεροι στη Σπάρτη; Σοφία; (Ασαφής ερώτηση)</p>	<p>5. Οι ελεύθεροι στη Σπάρτη ήταν αναγκασμένοι να καλλιεργούνε εκτάσεις...</p> <p>Και ένα μεγάλο μέρος να το δίνουν στους ιδιοκτήτες τους, ενώ...</p>	<p>5. Ναι...</p> <p>Καμιά αντίδραση</p>	<p>5. Αποδέχεται απλά, ενώ το μισό σκέλος της ερώτησης μένει αναπάντητο.</p>
<p>6. Σε ποιους...πως τους λέγανε τους ιδιοκτήτες στη Σπάρτη, μάσαι; Βοηθάτε και οι δούλοι...Πως τους λέγανε τους ιδιοκτήτες που ήτανε...που είχανε κληρονομικά με κλήρο Σπάρτιατική γη. Ήταν οι...</p>	<p>6. Οι Σπαρτιάτες.</p> <p>Στην Αθήνα οι δούλοι μπορούσαν να βρουν καλύτερη δουλειά. Μπορούσαν να δουλεύουν σε κρατικές θέσεις...εε...στα σπίτια των αφεντικών, των Αθηναίων, ως δάσκαλοι των παιδιών τους...</p>	<p>6. Οι Σπαρτιάτες, έτσι, οι γηγενείς δηλαδή. Ναι;</p> <p>Πολύ ωραία.</p>	<p>6. Αποδέχεται και διευκρινίζει</p> <p>Ενισχύει θετικά παρόλο που αυτή είναι απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση.</p>



	<p>Εφόσον ήταν μορφωμένοι. Μπορούσαν να δουλεύουν ως θυροφύλακες σε... και σε άλλες δουλειές που οι Σπαρτιάτες, οι δούλοι Σπαρτιάτες δεν... δεν μπορούσαν να δουλέψουνε. Σε σχέση με τους Αθηναίους, οι Σπαρτιάτες ήτανε πολύ χειρότερα.</p>	<p>Χμ χμ.</p>	<p>Φαίνεται να μην αποδέχεται εξολοκλήρου την απάντηση, η οποία σχετίζεται με την προηγούμενη ερώτηση.</p>
	<p>Εεε... οι Αθηναίοι δούλοι είχαν μια σχετική ελευθερία, στο ό,τι θέλουν να διαλέγουν να κάνουνε... και οι Αθηναίοι τους υποδέχτηκαν με αγάπη, τους βοήθησαν για μια καλύτερη ζωή... ε και αυτό τους τίμησε ως δούλους.</p>	<p>Πολύ ωραία.</p>	<p>Ενισχύει θετικά</p>
<p>α. Σ' αυτό είχαμε μιλήσει και ν προηγούμενη φορά, αλλά θα μπορούσαμε να το ναθυμηθούμε. Η σχέση... ο σχετισμός που μπορούμε να νουμε των δούλων σήμερα. υ υπάρχουν σ'όλο τον ανήτη, τον κόσμο σήμερα. α. (πάρχουνε δούλοι; γ. Με ποια ρφή; δ. Ή μάλιστα, αν δε τους όμε δούλους, μιλάμε για τους οίκους, έτσι; ε. Ήταν μια άλλη νωνική ομάδα της Αθήνας ίνη την εποχή, θα μπορούσαμε κάνουμε μια σύγκριση ή γωγή με τους σημερινούς ανάστες... στ. Ποια ήταν η η τότε αυτών των ξένων, τι ο παίζανε στην κοινωνία. ήμερα, είχαμε συζητήσει, πώς ι οι μετανάστες σήμερα.</p>	<p>7. θ. Εμένα μου έκανε εντύπωση το μάθημα με τη Σπάρτη. Η παιδαγωγική των παιδιών, που τα αγόρια τα αναλάμβανε ο στρατός για να μάθουν την πολεμική τέχνη και τα κορίτσια αθλούνταν για να γίνουν άξιες μητέρες.</p> <p>Εμένα μ' άρεσαν σχεδόν όλα</p>	<p>7. Μάλιστα. Επίσης, για να ακούσω τον Κώστα.</p> <p>Καμιά αντίδραση.</p>	<p>7. Αποδέχεται απλά παρόλο που δίνεται απάντηση μόνο για το τελευταίο σκέλος της ερώτησης. Τα υπόλοιπα παραμένουν αναπάντητα.</p>



<p>Έχουμε την ίδια αντιμετώπιση. Μήπως κάποιες εποχές, παρόλο που είναι στα βάθη του χρόνου, έχουν μια πιο φωτισμένη αντίληψη, διαφορετική, πιο νέα αντίληψη και ανάλογα με τα δεδομένα της εποχής βέβαια, αυτά αλλάζουν. Εεε...για να κούσω...Να μου πει ποιος να σου πει...θ.Μπορούμε να συνεχίσουμε και την ερώτηση αν έλετε με αυτό που σας έκανε περισσότερο εντύπωση. Ωραία. θέλεις να πεις Σταυρούλα; Και κεφτόμαστε και τα άλλα ερωτήματα οι πόλοιποι.(Μακροδκελής ερώτηση με ασαφή διατύπωση)</p>	<p>α.- β.- γ.- δ.- ε.- στ.- ζ.- η.-</p>	<p>Καμιά αντίδραση που δεν απαντώνται τα υποερωτήματα</p>	
<p>Για πες μου λίγο περισσότερα για γι' αυτό. α.Σε ποιο τομέα ν άρεσε; β.Ποια εποχή; γ.Ποιος ός ίσως...</p>	<p>8. α.- β.- γ. Μου άρεσε πιο πολύ η Σπάρτη</p>	<p>8. καμιά αντίδραση καμιά αντίδραση</p>	<p>8. γ.Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ ερώτησης και απάντησης</p>
<p>Το κράτος της Σπάρτης;</p>	<p>9.-</p>	<p>9. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>Ποια εκδήλωση των σπαρτιάτων τη στιγμή της ζωής σου σε συγκίνησε...</p>	<p>10.-</p>	<p>10. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>α.Αν ήσουν ένας Σπαρτιάτης γιός σου, τι θα του έλεγες; Ποια σημεία απ' αυτά που χες</p>	<p>11.α. Οι Σπαρτιάτες ήταν άξιοι πολεμιστές...οι γυναίκες γίνονταν άξιες</p>	<p>11. Πολύ ωραία</p>	<p>11. Ενισχύει θετικά</p>

<p>ήσει.</p>	<p>μητέρες...Αυτά. β.-</p>	<p>β. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>2. Ντίνο;</p>	<p>12. Εμένα κυρία δε μ' άρεσε(Ποιο);</p>	<p>12. Ωραία.</p>	<p>12. Αποδέχεται την αρνητική απάντηση χωρίς ωστόσο να ζητά επιχειρήματα.</p>
<p>3. Ή τι δε σας άρεσε;</p>	<p>13. Ήθελα να κάναμε για τον Μέγα Αλέξανδρο.</p>		<p>13. Άσχετη η απάντηση από την ερώτηση ωστόσο εστιάζει σε αυτό και κάνει νέα ερώτηση</p>
<p>4.Ναι τον Μέγα Αλέξανδρο. Δεν τον προλάβαμε τον Μέγα Αλέξανδρο. Πες μας για τον Μέγα Αλέξανδρο...</p>	<p>14. Αφού δεν τον κάναμε κυρία...</p>	<p>14. Ωραία.</p>	<p>14. Ζητά πληροφορίες για κάτι που δεν έχει διδάξει</p>
<p>5. Κάποιον άλλο δε θεωρείς έτσι αν προσωπικότητα σημαντικό, που να σε συγκίνησε;</p>	<p>15. Εεε...τον Περικλή.</p>	<p>15.Χμ χμ...Ο Περικλής.</p>	<p>15. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>6. α.Τι χαρισματικό έχει ο Περικλής...σα φυσιογνωμία...Είχε...β.Καταρχήν βύσε στην Αθήνα, ήταν σε μια τοχή που λέγαμε ότι τηρεάστηκε από τη φυσιογνωμία του, αλλά θυμόσαστε; Για να βύσε λίγο το απόσπασμα...για κάμε στη σελίδα...στο κείμενο να θυμηθούμε, στη σελίδα 71. τοιπόν; Για δανείστε ένα βιβλίο τη Λάουρα. γ.Θυμόσαστε το</p>	<p>16. Ο Περικλής δεν ήθελε να φανεί σαν αυτοκράτορας, σα βασιλιάς και αυτά, ήταν ελεύθερος με το λαό του και τους συνετούσε μόνο με λέξεις όχι με πράξεις και βοηθούσε πάντα με δικά του χρήματα τους φτωχούς έτσι ώστε να γίνουν όλοι ίσοι και να μην μπορούν να είναι μόνο οι δυνατοί...να</p>	<p>16. Πολύ ωραία.</p>	<p>16. Ενισχύει θετικά</p>



<p>ειμενάκι «Ο Περικλής ένας μεγάλος ηγέτης»; Ποια ήταν η σχέση του με το λαό του; Μας τον περιγράφει.δ. Μας δίνει διάφορες εικόνες γι' αυτόν ώστε μπορούμε να τον αναπαραστήσουμε στο μυαλό μας, να τον φανταστούμε. Για να ακούσω Λάουρα.(Μακροσκελής ερώτηση με ασαφή διατύπωση)</p>	<p>περνάνε καλά μόνο οι δυνατοί, οι πλούσιοι και οι φτωχοί να αρκούνται σε λίγα.</p>		
<p>7. Εσένα Λάουρα αλήθεια, από όλα όσα κάναμε, επειδή έχεις και μια άλλη καταγωγή, έτσι; Προέρχεσαι από μια άλλη χώρα και έρχεσαι τώρα σ' επαφή με την ελληνική ιστορία, τι σου έκανε εντύπωση;</p>	<p>17. Ο Περικλής.</p>	<p>17. Πολύ ωραία.</p>	<p>17. Ενισχύει θετικά παρόλο που η απάντηση είναι μονολεκτική και ατεκμηρίωτη</p>
<p>8.α. Για πες μας με περισσότερα λόγια. Όντως γιατί και εμένα μου άνοιξε εντύπωση, δεν το αναφέρατε, αλλά είναι αυτό που άνοιξε εντύπωση σε όλο τον κόσμο.β. Ο χρυσός αιώνας του Περικλή, μιλάνε σε όλη την Ευρώπη και όλο τον κόσμο.γ. Στο Ευρωπαϊκό σύνταγμα που λέγαμε το προοίμιο του, η Δημοκρατία, λέξη Δημοκρατία είναι ακριβώς αυτό, ότι ο οποιοσδήποτε άνθρωπος...Για πες μας Λάουρα. (Μακροσκελής ερώτηση με ασαφή διατύπωση)</p>	<p>18. Ο Περικλής έχτισε ιστορία ως ηγέτης, ήτανε καλός με τους πολίτες...</p> <p>β.-</p> <p>γ.-</p>	<p>18. Καμιά αντίδραση</p> <p>β. Καμιά αντίδραση</p> <p>γ. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>9. Τι προσέφερε στους πολίτες; Ποιος; Ασαφής ερώτηση)</p>	<p>19. Προσέφερε πολλά. Ελευθερία πάνω απ' όλα. Δεν ήταν δηλαδή έτσι αυστηρός.</p>	<p>19. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>10. Με ποιο τρόπο αυτή η ελευθερία και κάτι είπαμε για τους νόμους, σας θυμίζω που πραγματικά τους εξίσωνε όλους τους πολίτες εκείνη την εποχή. Θύμισε μας κάτι για το νόμο εκεί</p>	<p>20. Ο Άρειος Πάγος είχε την αποκλειστικότητα της Δικαιοσύνης...</p>	<p>20. Καμιά αντίδραση παρόλο που δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ ερώτησης και απάντησης.</p>	

<p>ου λέγαμε...(ΑΣΑΦΕΙΑ)</p> <p>1. Και ότι όλοι απέναντι στο όμο.....(ΑΣΑΦΕΙΑ)</p> <p>2. Με μια λέξη πως θα μπορούσαμε να το πούμε, υμώσαστε; Το γράψαμε και στον πίνακα..... (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p> <p>3. α.Και όχι μόνο στο νόμο, ηλαδή στις υποχρεώσεις, αλλά και είχαμε δει τι άλλο;β. Με κάποιες λειτουργίες, με το θεσμό των λειτουργιών. Που του έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους πολίτες με το θεσμό των λειτουργιών να μπορούνε...Ναι . σοφία; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p> <p>4. Στην εποχή όμως; Η εισάχθεια ποια εποχή; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>21. Ήταν ίσοι. Μπορούσαν και οι δούλοι και οι φτωχοί να έχουν πολιτικά δικαιώματα και να ψηφίζουν.</p> <p>22. Ισότητα.</p> <p>23. Με τη Σεισάχθεια, να πάρουμε ένα παράδειγμα...</p> <p>24. Του Περικλή. Του Κλεισθένη. Α, του Περικλή! Του Σόλωνα.</p>	<p>21. Πολύ ωραία.</p> <p>22. Ισονομία. Ισότιμοι απέναντι στο νόμο. Πολύ ωραία.</p> <p>23. Ναι.</p> <p>24. Του Περικλή; Όχι όχι. Ε... όχι όχι. Όχι...όχι. Του Σόλωνα. Ωραία. Ναι. Δεν πειράζει, μια χαρά, από τα λάθη</p>	<p>21. Ενισχύει θετικά</p> <p>22. Συμπληρώνει με δικά της σχόλια και ενισχύει θετικά</p> <p>23. Αποδέχεται απλά, ενώ η απάντηση δε σχετίζεται με την ερώτηση και είναι και ασαφής. Δεν αντιδρά που δεν απαντώνται τα α+β.</p> <p>24. Επικρίνει Δεν αποδέχεται την απάντηση Δεν αποδέχεται την απάντηση Αποδέχεται απλά</p>
--	---	--	---



<p>25. Η Σεισάχθεια λοιπόν, παύει... (Ασαφής ερώτηση)</p>	<p>25. Ήταν ένα μέτρο που είχε πάρει για να μαζεύονται λεφτά, να δίνουν μάλλον οι πλούσιοι λεφτά, ώστε να χρηματοδοτούνται κάποια έργα και να γίνονται...</p>	<p>μαθαίνουμε.</p> <p>25. Τότε για τις λειτουργίες της να πεις. Συγγνώμη, σε διορθώνω εγώ.</p>	<p>25. Διορθώνει την απάντησή.</p>
<p>26. Οπότε είμαστε στον Ιερικλή. (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>26. Για να χρηματοδοτούνται έργα... για να ομορφύνει η χώρα τους... για να παίρνουν λεφτά, όπως ας πούμε η γυμνασιαρχία ας πούμε, για να γυμνάζονται οι αθλητές. Και αυτό ήταν ένα πάρα πολύ σοβαρό μέτρο που είχαν πάρει, γιατί βοηθούσε πάρα πολύ στον πολιτισμό τους.</p>	<p>26. Πολύ ωραία.</p>	<p>26. Ενισχύει θετικά παρόλο που η διατύπωση της απάντησης είναι ασαφής και το περιεχόμενό της εστιάζει στην προηγούμενη ερώτηση</p>
<p>27. Και είχαμε πει ότι αν ήσασταν ένας πλούσιος μέτοικος ποια λειτουργία εσείς θα αναλαμβάνετε και θα τη θεωρούσατε τιμή σας να προσφέρετε στην πόλη σας και στους πολίτες που σας φιλοξενούσανε σ' αυτή την πόλη, γιατί οι μέτοικοι ήταν εκείνοι που αρχόντουσαν από χίλια δυο άλλα μέρη της Ελλάδας. Όλοι συνωστίζονταν στην Αθήνα, γιατί είχε αίγλη τότε. Σαν σήμερα θα λέγαμε ότι ήταν η μητρόπολη του κόσμου, η Νέα Υόρκη ή σαν κάποια άλλη ευρωπαϊκή πόλη. Όλο το κέντρο των αποφάσεων, των δραστηριοτήτων πολιτισμικών, όλα είναι σε κάποιες πόλεις. Τότε ήταν η Αθήνα, τον 5^ο αιώνα π.Χ. Ποια</p>	<p>27. Θα αναλάμβανα να χτίσω ορφανοτροφείο, γηροκομεία, παιδικούς σταθμούς, σχολεία. Έτσι ώστε να μπορούν και οι ορφανοί για παράδειγμα στο ορφανοτροφείο, να μην κοιμούνται στους δρόμους, να έχουν και αυτοί ένα σπίτι, να μπορούν να φάνε φαί, να κοιμούνται σε ζεστασιά.</p>	<p>27. Πολύ ωραία. Κοινωνική πρόνοια λοιπόν για τους πιο δυστυχισμένους.</p>	<p>27. Ενισχύει θετικά συνοψίζοντας την απάντησή με δικά της σχόλια</p>

<p>... λειτουργία θα αναλαμβάνετε ... λούρα; (Μακροσκελής ... ρώτηση με ασαφή διατύπωση)</p> <p>28. Γιατί υπάρχουν και πολλοί, μη ... λέπετε στη χώρα μας έχουμε μια ... ρετική ειρήνη, αλλά σ' όλο τον ... όσμο είτε από φυσικά ... φαινόμενα... συχνά και εμείς δε ... τέλναμε χρήματα για το ... σουνάμι; Ή και άλλες φυσικές ... καταστροφές που συμβαίνουνε. ... εαφνικά όλος ο κόσμος του ... λανήτη γίνεται ένα. Σαν μια ... λειτουργία όλοι να ... αναλαμβάνουνε. Εσύ Ντίνο; Ποια ... λειτουργία θα αναλάμβανες;</p>	<p>28. Εγώ κυρία τη ... γυμνασισαρχία.</p> <p>Γιατί είμαι πολύ ... αθλητικός άνθρωπος.</p>	<p>28. Τη ... γυμνασισαρχία.</p> <p>Ναι ναι... ωραία.</p>	<p>28. ... Επαναλαμβάνει ... την απάντηση</p> <p>Αποδέχεται την ... απάντηση</p>
<p>29. α. Είχαμε στη χώρα μας ... κάποιο πρόσφατο παράδειγμα, ... άτι σαν τη γυμνασισαρχία της ... αλιάς Αθήνας του 5^{ου} ... ιώνα... που ανέδειξε όλη αυτή ... την αθλητική προετοιμασία; Γύρω ... από την άθληση; β. Η χώρα μας ... ανέλαβε κάποια τέτοια μεγάλη ... εκδήλωση;</p>	<p>29. Ναι</p> <p>Τους Ολυμπιακούς ... Αγώνες</p>	<p>29. Ναι.</p> <p>Μπράβο τους ... Ολυμπιακούς ... Αγώνες, που για να ... γίνουμε είναι βέβαια ... ένα Παγκόσμιο, ... ένας παγκόσμιος ... θεσμός που ... συμμετέχουν όλοι οι ... λαοί, αλλά εμείς ... τους φιλοξενούσαμε ... στη χώρα μας και ... θα μπορούσαμε να ... πούμε πως ήταν μια ... λειτουργία προς όλο ... τον κόσμο να ... συνεχίσουμε τους ... Ολυμπιακούς, την ... Ολυμπιακή ιδέα. ... Ωραία. Θα ... μπορούσατε να ... είσατε ίσως οι ... χορηγοί, π.χ. για να ... υλοποιηθούν οι ... Ολυμπιακοί αγώνες. ... Σε ένα κομμάτι ο</p>	<p>29. Αποδέχεται ... την απάντηση</p> <p>Ενισχύει ... θετικά και ... προσθέτει τα ... δικά της ... σχόλια</p>



<p>30. Εεε...Αθηνά; Για πες μου εσύ, τι σε συγκίνησε; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>30. Εμένα μου άρεσε η τέχνη των Μινωιτών.</p> <p>Ναι γιατί έφτιαχναν αγάλματα...αγγεία...πάρα πολλά πράγματα.</p>	<p>καθένας. Ωραία.</p> <p>30. Των Μινωιτών.</p> <p>Καμιά αντίδραση</p>	<p>30. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>31. Σου άρεσε κάτι συγκεκριμένο στον τρόπο κατασκευής;</p>	<p>31. Απλώς μ' άρεσε επειδή τα 'φτιαχναν και δουλεύανε και δε τα' άφηναν μισά τελοσπάντων.</p>	<p>31. Καμιά αντίδραση παρά την ασαφή διατύπωση</p>	
<p>32.α. Ελένη; Μπορείς να μας συζητήσεις, επειδή η Ελένη είχε προχωρήσει στο σχολείο της το άλλο περισσότερο, να μας συζητήσεις γι' αυτά που έκανες; β. Εάν σ' έχει συγκινήσει κάτι από αυτά τα επιπλέον που είδες;</p>	<p>32.α. -</p> <p>β. -</p>	<p>α. Καμιά αντίδραση</p> <p>β. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>33. Τον 5^ο αιώνα ήταν οι Αθηναίοι πολίτες, οι μέτοικοι και οι δούλοι. Θέλεις να μου αναλύσεις λίγο γι' αυτό το θέμα; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>33. Λοιπόν οι Αθηναίοι πολίτες είχαν την κυρίαρχη δύναμη σ' όλη την πόλη. Από αυτούς πήγαζε κάθε εξουσία και ήταν αυτοί που είχαν πατέρα και μητέρα Αθηναίους.</p>	<p>33. Τους λέμε αλλιώς παιδιά γηγενείς ή γκάγκαρους.</p>	<p>33. Προσθέτει δικά της σχόλια αφήνοντας ασχολίαστη την απάντηση του μαθητή</p>
<p>34. Όπως αντίστοιχα στη Σπάρτη ήτανε ποιοι; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>34. Οι Σπαρτιάτες.</p>	<p>34. Οι Σπαρτιάτες. Οι Λακεδαιμόνιοι με τα περισσότερα</p>	<p>34. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>

	<p>Μπορούσαν αν ήθελαν να πηγαίνουν στις συνεδριάσεις στην Εκκλησία του Δήμου και είχαν ίσα δικαιώματα απέναντι στο νόμο.</p> <p>Οι μέτοικοι ήτανε πολίτες άλλων ελληνικών πόλεων που είχανε εγκατασταθεί στην Αθήνα προελκυόμενοι από την ιδιαίτερη οικονομική ανάπτυξη και...</p>	<p>έτσι δικαιώματα. Ναι...</p> <p>Πολύ ωραία.</p> <p>Εδώ μια μικρή παύση. Εεε...όταν λέμε από άλλες ελληνικές πόλεις μας φαίνεται αυτονόητο και εύκολο, αλλά σκεφτείτε ότι κανείς για να μετακινηθεί από μια πόλη στην άλλη εκείνη την εποχή, όχι μόνο ήτανε δύσκολο συγκοινωνιακά, αλλά το κίνητρο έπρεπε να 'ναι τόσο μεγάλο γιατί η επιβίωση δεν ήταν πάντα αυτονόητη. Και γιατί κάθε πόλη εκείνης της εποχής έπρεπε να 'χει αυτάρκεια. Ήδη δηλαδή στον κάθε πολίτη της εξασφάλιζε τη δυνατότητα παροχής αγαθών και υπηρεσιών εκείνης της εποχής. Αλλά για να πάνε στην Αθήνα όμως και να αφήσουν την πόλη τους σήμαινε πολλά για ' κεινη την εποχή.</p>	<p>προσθέτοντας δικά της σχόλια</p> <p>Ενισχύει θετικά</p> <p>Δε σχολιάζει την απάντηση αλλά προσθέτει τα δικά της σχόλια</p>
--	---	---	---



<p>35.α. Γιατί η Αθήνα τι είπαμε εκείνη την εποχή ήτανε; β. Τι συγκέντρωνε; Σοφία;</p>	<p>35. α. – β. Διακόσιες χιλιάδες δούλους.</p>	<p>35.α. Καμιά αντίδραση β. Καμιά αντίδραση</p>	<p>35. Απαντάται μόνο το β σκέλος της ερώτησης</p>
<p>36. α. Και οι δούλοι πάλι για ποιο λόγο μαζεύονταν εκεί; β. Τι φήμη είχε η Αθήνα;</p>	<p>36. Δέχονταν με αγάπη τους άλλους λαούς που έρχονταν να βρουν καλύτερη δουλειά και ένα καλύτερο αύριο.</p>	<p>36. Ναι. Ερχόντουσαν όπως οι σημερινοί θα λέγαμε οικονομικοί μετανάστες ή όπως είχαμε πει οι δούλοι μπορεί να ήταν και για άλλους λόγους εκεί.</p>	<p>36. Αποδέχεται απλά παρά το ασαφές περιεχόμενο της απάντησης. Δε διευκρινίζει για ποιους άλλους λόγους μπορεί να ήταν οι δούλοι εκεί.</p>
<p>37. Να είχαν έρθει... Για ποιους άλλους λόγους; Ναι... (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>37. Μπορεί να ήταν από τα δουλοπάζαρα και αυτά... (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p> <p>Ή επειδή στη χώρα τους επικρατούσε άλλο πολιτικό...</p> <p>Ναι καθεστώς και μπορούσε αυτό να μη τους άρεσε και να έφευγαν από τη χώρα τους.</p>	<p>37. Ναι, είτε έπειτα από πολέμους, σαν δούλοι, ναι σωστά.</p> <p>Καθεστώς.</p> <p>Και γι' αυτό το λόγο, αλλά θα δούμε και στο επόμενο μάθημα. Οι δούλοι λοιπόν ήταν πολύ μορφωμένοι άνθρωποι και μάλιστα λέγεται για κάποιους γνωστούς Έλληνες φιλοσόφους ότι μπορεί να ήτανε και</p>	<p>37. Αποδέχεται απλά την ασαφή απάντηση και συμπληρώνει</p> <p>Συμπληρώνει την ατεκμηρίωτη απάντηση</p> <p>Αποδέχεται την απάντηση και προσθέτει δικά της σχόλια</p>



δούλοι ή όταν κατακτήθηκε αργότερα η Αθήνα, μπορεί να πουλήθηκαν σαν δούλοι στην Ιταλία, τότε δεν είχε την υποτιμητική σημασία που είχε πριν κάποια χρόνια ο δούλος ή που συνεχίζει να έχει ίσως σε κάποιες χώρες που υπάρχει η έννοια της δουλείας σήμερα. Ήτανε μορφωμένοι, απλώς με τις συνθήκες της ζωής μετακινήθηκαν και δεν τους υποδέχονταν πάντα όπως εμείς φανταζόμαστε με την κυριολεκτική σημασία της λέξης σήμερα. Μπορούσανε πραγματικά να αφήσουν τα παιδιά τους οι Αθηναίοι να τα εκπαιδεύσουνε και θα δούμε αργότερα οι παιδαγωγοί, πολλοί ήτανε δούλοι, μορφωμένοι όμως. Ωραία, μάλιστα.

38.α. Οι μέτοικοι είχαμε πει πως δραστηριοποιούνταν; Ήταν ένα πολύ δυναμικό κομμάτι της εποχής εκείνης της κοινωνίας.
β. Με τι ασχολούνταν επίσης οι μέτοικοι; Ναι;

38. Με το εμπόριο και για να μπορούν να διαμένουν στην Αθήνα πλήρωναν ένα ειδικό φόρο το μετοίκιο.

38. Ωραία. Ήταν ένα κι αυτό έξυπνο φορολογικό σύστημα που διευκόλυνε τα οικονομικά του κράτους της Αθήνας και έδινε τη δυνατότητα να μπορούν να εξασφαλίζουν μια άνετη ζωή και στους ίδιους, να αισθάνονται ότι πράγματι ζουν σ' αυτή την πόλη χωρίς να...μόνο να επωφελούνται. Μάλιστα. Η άλλη μερίδα ήτανε είπαμε οι δούλοι.

38. Αποδέχεται την απάντηση και συμπληρώνει με δικά της σχόλια

39. α. Θέλετε να προσθέσετε κάτι πάνω σ' αυτό; β. Σήμερα υπάρχει δουλεία; γ. Με την υποτιμητική σημασία όπως την εννοούμε; ζώστα;

39. Οι άνθρωποι αγοράζουν δούλους για διάφορες δουλειές.

39. Ωραία. Σαν βοηθητικό προσωπικό θα το λέγαμε. Δηλαδή π.χ. σε ένα σπίτι υπάρχει μια εργαζόμενη μητέρα χρειάζεται κάποιο βοηθητικό προσωπικό για να εμπιστευτεί το παιδί της για κάποιες ώρες για να πάει να εργαστεί κι αυτή. Παλαιότερα μπορεί να το λέγανε «δούλος», σήμερα μιλάμε για κάποιο έμπυχο υλικό. Είναι ένα έμπυχο εργαλείο η γυναίκα αυτή ή ο άνθρωπος για να βοηθάει, γιατί αλλιώς δε θα

39. Αποδέχεται την απάντηση, ωστόσο η ίδια συμπληρώνει πληροφορίες αναιρώντας τη σημερινή υποτιμητική σημασία της δουλείας παρά το γεγονός ότι το περιεχόμενο της ερώτησής της εστίαζε σ' αυτό.



<p>40. α. Ποιος θεωρεί από τους Έλληνες φιλοσόφους που είδαμε στο βιβλίο μας, ότι η δουλεία, ο θεσμός της δουλείας δεν είναι και τόσο κακός... και αναφέρεται σε αυτή την ιδέα που έδωσε ο Κώστας, αυτή την έννοια, ότι ο δούλος δεν είναι ένας κακός άνθρωπος ή να τον εκμεταλλευτούν, βοηθάει.</p> <p>β. Θυμόσαστε σε ποιο κείμενο είχαμε δει μέσα στο βιβλίο; Ποιος είχε καλή γνώμη για τους δούλους; (Μακροσκελής πρόταση με ασαφή διατύπωση)</p> <p>41. Ποιον είχε μαθητή ο Αριστοτέλης; Αυτός που σ' άρεσε Ντίνο, που θα 'θελες να κάνουμε α' αυτόν.</p>	<p>40. α. Ο Αριστοτέλης!</p> <p>β. -</p> <p>41. Ο Μέγας Αλέξανδρος.</p>	<p>μπορούσε και η οικογένεια να συνεχίσει τη ζωή της.</p> <p>40. Ο Αριστοτέλης. Ωραία, ο οποίος ήταν τυχερός γιατί είχε έναν μαθητή.</p> <p>β. Καμιά αντίδραση</p> <p>41. Ο Μέγας Αλέξανδρος, ο οποίος θεωρούσε ότι όντως είναι δίκαιος αυτός ο θεσμός της δουλείας, γιατί ακριβώς έβλεπε τους δούλους, με μια άλλη σημασία. Αθηνά; Ελένη; Τους θεωρούσε ανθρώπους και μάλιστα απ' το κείμενο φαίνεται χρήσιμους για την οικογένεια που</p>	<p>40. Επαναλαμβάνει την απάντηση και την αποδέχεται χωρίς η ίδια να αιτιολογεί τα σχόλια της.</p> <p>41. Επαναλαμβάνει την απάντηση και προσθέτει δικά της σχόλια</p>
--	---	---	--

		<p>δουλεύανε κι όπως και σήμερα πολλές φορές δε χρειαζόμαστε χέρια να βοηθήσουνε είτε σε δουλειές εξωτερικές ή μέσα στο σπίτι; Ωραία. Τους θεωρούσανε ανθρώπους που συντελούνε στην οικογενειακή ευτυχία. Εεε... μάλιστα.</p>	
<p>2. α. Θα 'θελα να μιλήσουμε και λίγο για το ρόλο της γυναίκας που είχαμε δει αντίστοιχα στη Σπάρτη και στην Αθήνα. Εεε... έχουμε 2 σκηνές, το ένα είναι σκηνή στο γυναικωνίτη που βρίσκεται στο μουσείο και μια ερυθρόμορφη... β. Μου θυμίζετε λίγο τι σημαίνει ερυθρόμορφη τεχνική; Και δεξιά μας είναι η μελανόμορφη τεχνική. (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>42.α. - β. Είναι αγγεία.</p>	<p>α. Καμιά αντίδραση β. Ναι. Εκεί είναι πυξίδες, όπως βλέπουμε εδώ. Λουπόν. Καμιά αντίδραση παρά τη λάθος απάντηση</p>	
<p>3. Στη μια έχετε ερυθρόμορφη τεχνική αριστερά και την άλλη τεχνική δεξιά. Για να ακούσω λάουρα. (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>43. Η ερυθρόμορφη εδώ πέρα είναι με το κόκκινο, μαύρο και άσπρο και...</p>	<p>43. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>4. Τι αναπαρίσταται με κόκκινο;</p>	<p>44. Εεε..τα ρούχα που φοράνε...</p>	<p>44. Καμιά αντίδραση</p>	
<p>5. Δηλαδή οι κυρίως...; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>45. Ενδύματα.</p>	<p>45. Οι μορφές έτσι;</p>	<p>45. Διορθώνει την απάντηση του μαθητή παρά απαντά με ερώτηση υποθέτοντας</p>

<p>46. Οι εικόνες της σκηνής παρουσιάζεται και το φόντο πίσω είναι; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>46. Μαύρο.</p>	<p>46. Μαύρο.</p>	<p>πως έγινε κατανοητό</p> <p>46. Επαναλαμβάνει την απάντηση</p>
<p>47. Το αντίστροφο είναι; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>47.-</p>	<p>47. Η μελανόμορφη τεχνική. Ωραία.</p>	<p>47. Απαντά μόνη της θεωρώντας πως έγινε κατανοητή η απάντηση</p>
<p>48. Για να πούμε σύντομα λίγο για το ρόλο της γυναίκας. Λάουρα. Και όλοι οι από κάτω και τα αγόρια θέλω να μιλήσουνε για το ρόλο της γυναίκας. Ναι;</p>	<p>48. Ο ρόλος της γυναίκας ήτανε στην Αθήνα, να κάθεται μέσα στο σπίτι, να μαγειρεύει...να προσέχει την κόμμωσή της...το ντύσιμό της...να στολίζεται...</p>	<p>48. Κυρίως όμως ήταν, ασχολούνταν με τα εσωτερικά του σπιτιού, δεν είχε τόσο εξωτερική δραστηριότητα. Ναι</p>	<p>48. Προσθέτει τα δικά της σχόλια</p>
<p>49. Σε σχέση με την αρχαία Σπαρτιάτισσα; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>49. Η αρχαία Σπαρτιάτισσα ήταν ελεύθερη, μπορούσε να πάει να ψηφίσει...μπορούσε να... Να αθληθεί.</p>	<p>49. Να ψηφίσει; Ναι.</p>	<p>Επικρίνει Αποδέχεται απλά</p>

<p>50. Εεε...για να ακούσω. Ο ρόλος της γυναίκας Ντίνο; Στην Αθήνα, στην αρχαία Αθήνα και θέλω να δούμε λίγο και το σήμερα. Να το συζητήσουμε. Ναι; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p> <p>51. α. Πως σου φαίνεται; (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p> <p>β. Για τις δραστηριότητες της σε σχέση με τον άνδρα. γ. Τι παρατηρείς σε σχέση με το σήμερα. Αλλαγές αν υπάρχουνε.</p> <p>52. α. Σ' αυτό τι την οδηγεί; Να μην είναι μέσα στο σπίτι συνέχεια; β. Τι έχει αλλάξει σε σχέση με τα παλιά; γ. Τι άλλο διαφορετικό σήμερα συμβαίνει για τη γυναίκα; δ. Τι δυνατότητα έχει η γυναίκα;</p>	<p>Μπορούσε να τρέχει σε αγώνες... Ήταν γενικά πιο ελεύθερη απ' ότι μια Αθηναία γυναίκα.</p> <p>50. Τι εννοείτε;</p> <p>51. Οι γυναίκες σήμερα...</p> <p>Δεν κάθονται μέσα στο σπίτι, όπως τότε τα παλιά τα χρόνια και κοιτάει περισσότερο την εξωτερική της εμφάνιση, εεε...</p> <p>52.-</p>	<p>Ναι. όμως παρόλαυτά εξίσου σημαντική θέση είχε στην οικογένεια και της Αθηναίας και της Σπαρτιάτισσας.</p> <p>50. Κάνει νέα ερώτηση</p> <p>51. Ναι...</p> <p>Καμιά αντίδραση ενώ το α+β σκέλος παραμένουν αναπάντητα</p> <p>52. Καμιά αντίδραση</p>	<p>Αποδέχεται απλά και συμπληρώνει με ασαφή σχόλια</p>
--	---	--	--

<p>53. α. Εχθές τι είδαμε στην εκδήλωση που έγινε στο δήμο Πραμάντων; Ήταν μια γυναίκα μηχανολόγος μηχανικός και θυμόσαστε, είχε πει ότι όταν είχε μπει στο Πανεπιστήμιο ήταν 3-4 συμφοιτήτριες της. Και μετά ήταν άλλο γυναίκες μηχανολόγοι στο Πολυτεχνείο και λιγότεροι άνδρες. β. Άρα τι άλλαξε για τη γυναίκα σε σχέση με παλιά; Κώστα;</p>	<p>53. α.-</p> <p>β. Εργάζεται πιο πολύ;</p>	<p>53.</p> <p>β. Εργάζεται.</p>	<p>53.α. Απαντά η ίδια</p> <p>Επαναλαμβάνει την απάντηση παρά το γεγονός ότι δεν ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της ερώτησης</p>
<p>54. Και αυτό, ναι, τι θετικό έχει και τι αρνητικά; Για να δω... Ακούω Σοφία.</p>	<p>54. Εφόσον η γυναίκα τη σήμερον ημέρα έχει δραστηριοποιηθεί, μπορεί να έχει την ανεξαρτησία της και να μη στηρίζεται... να εξαρτάται από τον άντρα της, εε... και γενικά από τους γονείς της. Αλλά αυτό μπορεί κάμποσες φορές να την απομακρύνει από το σπίτι της... από το νοικοκυριό και να μην ασχολείται τόσο πολύ με την οικογένεια της.</p>	<p>54. Χμ χμ.</p>	<p>54. Φαίνεται να μην την ικανοποιεί πλήρως το περιεχόμενο της απάντησης, ωστόσο δεν προσπαθεί να συμπληρώσει, να σχολιάσει ή να διορθώσει ή να προσεγγίσουν από κοινού το περιεχόμενο της.</p>

<p>55. Ε Βιβή: (ΑΣΑΦΕΙΑ)</p>	<p>55. Λοιπόν στην αρχαία Αθήνα οι γυναίκες δεν ήτανε ελεύθερες να βγαίνουν έξω από το σπίτι όπως σήμερα...</p> <p>Και ασχολούνταν πιο πολύ μέσα στο σπίτι... με τις δουλειές... ενώ οι άντρες...</p>	<p>55. Δεν τους το απαγόρευαν κιόλας, απλά δεν ήτανε... ναι.</p> <p>Ναι</p>	<p>55. Σχολιάζει την απάντηση του μαθητή και προσπαθεί να συμπληρώσει ανεπιτυχώς</p> <p>Αποδέχεται απλά</p>
<p>56. Για να πούμε και λίγο για τον ρόλο του άντρα εκείνη την εποχή. Ναι...</p>	<p>56. Πήγαιναν, κυρία. Βρίσκονταν μέσα σε συμπόσια και μίλαγαν για πολιτικά θέματα... για θέματα που τους αφορούσαν...</p> <p>Και ενώ στη σημερινή εποχή, οι γυναίκες είναι σαν να πούμε ότι..., σαν να έχουν πάρει το πάνω χέρι. Είναι ανεξάρτητες πλέον.</p>	<p>Χμ χμ.</p> <p>Ναι</p>	<p>56. Φαίνεται να μην την ικανοποιεί πλήρως το περιεχόμενο της απάντησης</p> <p>Αποδέχεται απλά</p>

Δε χρειάζονται κανέναν.
Και δείχνουνε μ' όλα όσα
συνέβαιναν ότι οι
γυναίκες είναι πιο
δυναμικές από τους
άντρες... πιο
έξυπνες... και...

Μάλιστα, λοιπόν,
ωραία, απλώς το πιο
έξυπνος, εντάξει και
όλα αυτά είναι το
λέμε εμείς σήμερα
διαφορετικές
νοημοσύνες, έτσι;
Είναι
συμπληρωματικές.
Όπως θα' πρεπε να
είναι οι σχέσεις.
Απλώς σε κάθε
εποχή είναι με
διαφορετικούς
τρόπους
συμπληρωματικές.
Χρειάζονται και οι
δυο, απλώς εκείνη
την εποχή
δραστηριοποιούνταν
σε άλλες
δραστηριότητες οι
γυναίκες, τώρα
όμως σε
περισσότερες. Αυτό
είναι σημαντικό,
αρκεί και η άλλη
πλευρά, ο ρόλος του
άντρα επίσης να
είναι και αυτός
υποστηρικτικός για
την οικογενειακή
ευτυχία ή για την
ευτυχία ενός
ζευγαριού.
Μάλιστα. Λοιπόν.
Σας ευχαριστώ πάρα
πολύ, εεε... ωραία.
Νομίζω ότι κάποια
πράγματα από το
μάθημα της
ιστορίας τα
κρατήσαμε σαν
αποσκευές για τη
ζωή μας και θα τα
συναντάμε και

Αποδέχεται
απλά και
προσθέτει δικά
της σχόλια

		αργότερα. Ωραία, εντάξει. Μπορείτε να φύγετε.	
--	--	---	--

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

Argyle, M., Trower, P., (1981), Πρόσωπο με πρόσωπο. Τρόποι επικοινωνίας, (Μετ. Σόλμαν), Αθήνα, εκδ. Ψυχογιός.

Francois, F., (1979), Γενικοί χαρακτήρες του λόγου, παιδαγωγικές συνέπειες, στο «Νέα Παιδεία», τ. 8, σ. 14-22.

Hargie, O., (1995), (Επιμ.), Δεξιότητες Επικοινωνίας (μετ. Ι.Τζιβάνη), Αθήνα, εκδ. Seytant.

Mercer, N., (2000), Η συγκρότηση της γνώσης, Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, μετφρ. Παπαδοπούλου, Μ., εκδ. μεταίχμιο, Αθήνα.

Postic, M., (1995), Η μορφωτική σχέση, Μετφρ. Τουλούπης Δ.Χ.Gutenberg, Αθήνα.

Wiemann, J., (1990), Επικοινωνιακές δεξιότητες, στο Παιδ., Ψυχ. Εγκ-Λεξικό, 4, 2098-2030.

Winkin, Y., (1993), (Επιμ.), Επικοινωνία, (Μετ. Μ. Μιάφα/ Γ. Παπαδάκης), Θεσσαλονίκη, εκδ. Μάγια.

Withall, J., (1990), Δασκαλοκεντρική- παιδοκεντρική διδασκαλία, στο: Παιδ. Ψυχ. Εγκ- Λεξικό, 5, 2527-2529.

Αθανασάκης, Α., (2000), Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, Ρέθυμνο.

Αθανασίου, Λ., (2000), Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ., (2003), Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ., (2007), Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, εκδ. «ΕΦΥΡΑ», Ιωάννινα.

Αναστασιάδης, Β.Κ., (1990), Η ερώτηση στη διδασκαλία, στο περιοδικό «Η Γλώσσα», τ. 23.

Βαϊνάς, Κ., (1998), «Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης», εκδ. Gutenberg.

Βέλτσος, Γ., (1985), Για την επικοινωνία, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.

Βερμάζης, Ν., (1986), «Η γλώσσα της σχολικής τάξης» Επιλογή και παρουσίαση βασικών απόψεων από την έρευνα του Α. Belack, στο περιοδικό «Νέα Παιδεία»: τ. 38, σ.57-63.

Βώρος, Φ.Κ., (1978), Διάλογος και επικοινωνία, στο περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 7, σ. 13-22.

Βώρος, Φ.Κ., (1981), Η λειτουργία του κριτικού λόγου στην κοινωνία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 17. σ. 75-80.

Γιαγλής, Δ., (1980), Η ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο. Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης,.

Γιαννακάκη, Π., (2002), Ο χειρισμός των ερωτήσεων διαμεσολάβηση αποτελεσματική στη σχέση γνώσης διδασκαλίας και αξιολόγησης, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχ. 122.

Γιαννακάκη, Π., (2002), Ο χειρισμός των ερωτήσεων διαμεσολάβηση αποτελεσματική στη σχέση γνώσης διδασκαλίας και αξιολόγησης, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχ. 123.

Γιαννακούλης, Ν., (1990), Αλληλεπίδραση και επικοινωνία στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» τ. 54, Αθήνα.

Γιοκαρίνης, Κ.Ν., (1988), Η τεχνική των ερωτήσεων, Δράμα.

Γκανίδου, Α., Στεργιοπούλου, (1990), Ο προφορικός λόγος στην παιδαγωγική πράξη και η έννοια της «αντίστασης στο σχολείο», στο περιοδικό «Γλώσσα», τ. 24, σ.52-58.

Γκότοβος, Α., (1997), Παιδαγωγική αλληλεπίδραση επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Δεληκωστοπούλου, Μ., (1983), Η ερώτηση στη διδασκαλία, στο περιοδικό «Σχολείο και Ζωή», τ. 5-6, σελ. 198.

Δήμου, Γ.Η., (2002), Εκπαιδευτική Ψυχολογία- Θεωρίες μάθησης, εκδ. Gutenberg.

Ευαγγελόπουλος. Σ., (1992), Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.

Ευαγγελόπουλος. Σ., (1998), Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, εκδ. Ελληνικά γράμματα, τ. 1, Αθήνα,.

Ζησιδης, Π., (1994), Η αγωγή ως κοινωνική αλληλεπίδραση, στο περιοδικό «Το Σχολείο και το Σπίτι», τ. 7, σ. 393-413, Αθήνα.

Θεοφιλίδης, Χ., Η δεξιότητα της επεξήγησης: Μια βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 96-97, σ. 106-110.

Ιορδανίδου, Α., (1995), Η λεξιπενία των μαθητών: ερευνητική προσέγγιση στον τόμο μελέτες για την ελληνική γλώσσα- πρακτικά της 16^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σελ. 564-575,.

Καίλα, Μ., (1990), Η εικόνα του δασκάλου στο περιοδικό «Νεοελληνική Παιδεία», τ.20: 145-156.

Καλαντζή- Αζίζι, Α., (1990), Επικοινωνίας θεωρία, στο Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, 4, 2035-2038.

Κανάκης, Ι., (1987), Η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας, Αθήνα εκδ. Γρηγόρη.

Καραγεωργάκη, Μ.Ε., (1985), Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική τάξη, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.



- Κασσωτάκης, Μ., (1990), Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Κατή, Δ., (1993), Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κογκούλης, Ι., (1999), Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Κοκκινάκη, Ν., Ι., (1992), Γλώσσα και επικοινωνιακή προσέγγιση, στο περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», τ. 25-26, σ. 247-251.
- Κολιάδης, Ε. Α., (1991), Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τ. Α' Συμπεριφοριστικές θεωρίες, Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε.Α., (2002), Γνωστική Ψυχολογία- Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών, Αθήνα.
- Κονδύλη, Μ., (1990), Η γλωσσική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Ανάλυση λόγου μιας ασύμμετρης περίπτωσης επικοινωνίας, Διοδακτορική διατριβή, Ιωάννινα.
- Κοσσυβάκη, Φ., (1998), Διδασκαλία, Αθήνα, εκδ. Σμυρνιωτάκης.
- Κοσσυβάκη, Φ., (2003), Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ., (1998), Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία.
- Κουγιαλη, Θ., (1978), Επικοινωνία στο περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 5, Αθήνα.
- Κούρτη, Ε., (1995), Διαπροσωπική επικοινωνία: Θεωρητικές προσεγγίσεις, Θεσσαλονίκη, εκδ. Μάγια.
- Κυρίδης, Α.Γ., (1995), Η επικοινωνιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο περιοδικό «Εκπαιδευτικά», τ. 41-42, σ. 116-125.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι., (2001), Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία, Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της

Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας, Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα.

Μακρής, Χ., (2001), Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία, Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Μάντζιου, Τ.Ε., (2000), Οι ερωτήσεις των παιδιών. Η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.

Μαρμαρινός, Ι., Τρούκη, Ε., (2004), Η σχολική τάξη ως κοινότητα μάθησης: Η ενορχήστρωση συζητήσεων δασκάλου και μαθητών στο περιοδικό «Επιστήμες της Αγωγής» τ. 4.

Ματσαγγούρας, Η., (1985), Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία: ένα προτεινόμενο μοντέλο, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 22, σ. 64-70.

Ματσαγγούρας, Η., (1985), Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: Ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 25.

Ματσαγγούρας, Η., (1999), Η θεωρία της διδασκαλίας, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., (2004), Η σχολική τάξη- θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, στο περιοδικό «Παιδαγωγική σειρά».

Ματσαγγούρας, Η., Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις, στο περιοδικό «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ. 6/87, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η., (1987), Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., (1985), Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: Μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, στο περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 34, σ. 74-81.



Ματσαγγούρας, Η., (2000⁵) Στρατηγικές Διδασκαλίας, στο περιοδικό «Παιδαγωγική σειρά» Gutenberg, Αθήνα.

Μέσσιου, Δ., (2003), Η παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος και ως συνεργατική δραστηριότητα, στο περιοδικό «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ.36, σ. 43-59.

Μήτσης, Ν., (1992), Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, στο περιοδικό «Λόγος και πράξη», τ. 48, σ. 40-51.

Μήτσης, Ν., (1993), Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, στο περιοδικό «Εκπαιδευτικά», τ.29-30, σ.25-35.

Μπακιρτζής, Κ., (1996), Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ., (1980), Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα, εκδ. συγγ.

Μπαμπινιώτης, Γ., (2002²), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα.

Μπασέτας, Κ., (1996), Η μάθηση και η διδασκαλία κατά τη γνωστική-νεοπιαζετιανή Ψυχολογία του Hans Aebli- Βασικές αρχές παιδαγωγική αξιοποίηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μπασλή, Ι.Ν., (1990), Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών (Μια έρευνα), στο περιοδικό «Η Γλώσσα», τ.23.

Μπεζεβέγκης, Η., (1990), Guilford μοντέλο νοημοσύνης, στην Παιδ. Ψυχ. Εγκ.- Λεξικό, 4, 2213-2214.

Νταρίλλης, Δ., (1989), Ο μαθητικός διάλογος ως κυρίαρχη μορφή διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο, στο περιοδικό «Γλώσσα», τ. 19, σ. 69-75.

Ξωχέλλης, Π.,Δ., (2007), Λεξικό της Παιδαγωγικής, εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π., (1993), Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, εκδόσεις μεταίχμιο, Αθήνα.

Παπαρίζος, Χ., (1991), Γλωσσική ανάπτυξη και γλωσσική παιδεία στο περιοδικό «Εκπαιδευτικά», τ. 24.

Παπαρίζος, Χ., (1993), Η μητρική γλώσσα στο σχολείο, Αθήνα.

Παπάς, Α., Σχολική παιδαγωγική, Αθήνα.

Πατεράκης, Α., Ηλιάδου, Β., (2001), Η επίδραση της ανατροφοδότησης στην εκμάθηση δεξιοτήτων, στο περιοδικό «Το Σχολείο και το σπίτι», τ. 3, σ. 165-167, Αθήνα.

Πλατρίτης Χ., (1996), Προφορικός και γραπτός λόγος, στο περιοδικό «Γλώσσα», τ.40, σ. 21-37.

Πολυζωάκης, Ε., Ν., (1999), Οι ερωτήσεις ...άγνοιας, Κριτικές παρατηρήσεις στην ταξινόμηση των ερωτήσεων στο μάθημα της Νεοελληνική Λογοτεχνίας Β' Λυκείου, στο περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 89, σ. 52-59, Αθήνα.

Πρίντζας, Γ., (1992-3), Αρχές και περιεχόμενο του σύγχρονου σχολείου, στο περιοδικό «Λόγος και Πράξη», τ. 51.

Πυργιωτάκης, Ι., (1983), Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου- μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο συνάντηση, 1, 67-83.

Σακαλάκη, Μ., (1994), Ψυχολογία της επικοινωνίας, Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.

Σαλβαράς, Ι., Διερεύνηση της διάδρασης στην τάξη για τη διαμόρφωση ενός φάσματος διδακτικών στρατηγικών Πανεπιστήμιο Αθηνών- Τμήμα

Παιδαγωγικό Δ.Ε. (Διδ. Διατριβή).

Σκούρτου, Ε., (1991), Η δυναμική του προφορικού λόγου. Παράδειγμα: Οδύσσεια, στο περιοδικό «Γλώσσα», τ. 25, σ. 57-63.

Σκούρτου, Ε., (1998), Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 98, σ.29-36.

Σκούρτου, Ε., (1998), Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας, στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 99, σ.38-43.

Τοκατλίδου, Β., (1988), Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, εκδ. Οδυσσέας.

Τριλιανός, Θ., (1991), Η τέχνη των ερωτήσεων σε μια αποτελεσματική διδασκαλία, περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», τεύχος 24.

Τσάβαλος, Π., (1990), Παραδείγματα που δείχνουν την αρνητική ή θετική αλληλεπίδραση κατά την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλων, στο περιοδικό «Λόγος και Πράξη», τ. 42, σ. 115-124.

Τσιπλητάρης, Α., (1997), Οι στερεότυπες αντιλήψεις και οι δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και μαθητών-δασκάλου, στο περιοδικό «Εκπαιδευτικά», τ.44-45, σ.99-107, Αθήνα.

Τσολακίδου, Κ., (1995), Η ερώτηση στη διδασκαλία, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Φωτίου, Π., Δ., Σουλιώτη, Ε.Β., (2003), Στάση των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των μαθητών κατά τη διδασκαλία, στο περιοδικό «Επιστήμη και Παιδαγωγία», τ.6, σ. 48-61.

Χαραλαμπίδης, Α., (1988), Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, στο περιοδικό «Γλώσσα», τ. 16, σ. 5-27, Αθήνα.

Χαραλαμπίδης, Α., (2000), Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: μια διδακτική πρόταση για το Λύκειο, στο Γλωσσικός Υπολογιστής, περιοδική έκδοση του κέντρου Ελληνικής γλώσσας, Θεσσαλονίκη, τόμος 2, τ.1-2.

Χατζησαββίδης, Σ., (1990), Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές, στο περιοδικό «Γλώσσα», τ.22, σ. 14-20.

Χατζησαββίδης, Σ., (2002), Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Χριστιάς, Ι., (1990), Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία, στο περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», τεύχ.18-19.

Χρυσυφίδης, Κ., (1994), Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

B. Ξενόγλωσση

Amidon, E., Giammateo, M., (1967), The verbal behavior of superior elementary teachers, E.J.Amidon- J.B. Hough interaction Analysis: Theory, Research and Application, Addison- Wesley, Massachusetts.

Arends, R., (1997), Classroom instruction- and management, McGraw-Hill, U. S. A.

Arends, R., (1998), Learning to teach, 4th edition, McGraw- Hill.

Barnes, D. and Todd, F., (1977) Communication and Learning in Small Groups, London: Routledge and Kegan Paul.

Bellack, A.A., (1969), Methods for observing classroom behavior of teacher and students, K. Ingenkamp (ED), Methods for the evaluation of comprehensive schools, Meinheim- Berlim- Basel.

Bloom, B.S., Taxonomy of educational objectives, Book I. Cognitive Domain, London, Longman Group, 1979.

Boxtel, C., Roelofs, E., (2001), Investigating the quality of student discourse: What constitutes a productive student discourse? Journal of classroom interaction, vol. 36, No 2.



Brophy, E. Good, I., (1974), *Teacher- Student Relationships, Cause and Consequence*, New York.

Brown, G. & Wragg, E.C., (1993), *Questioning*, Routledge, London & New York.

Brown, G.A. Edmonolson, R., (1984), "Asking questions" in Wragg, E.C.(ed) "classroom teaching skills" Groom Helm, London.

Cangelosi, J.S., (1993), *Classroom management strategies*, 2nd edition, New York & London.

Carlsen, W.,S., (1997), Never ask a question if you don't know the answer: The tension in teaching between Modeling Scientific Argument and Maintaining Law and Order, Journal of classroom interaction v32 p 14-23 Summer.

Cazden, C.B., & Mehan, H., (1989). Principles from sociology and anthropology: Context, code, classroom and culture. In M.C. Reynolds (ed), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon press.

Christopher, M.C., (1995), *Thoughtful teaching*, Cassell.

Cooper, P., McIntyre, D., (1996), *Effective teaching and learning*, Buckingham- Philadelphia.

Cuban, L., (1982), Persistent instruction: The high school classroom, 1900-1980. *Phi Delta Kappan*, 64, 113-118.

Cuban, L., (1984), *How teachers taught*. New York: Longman.

David, J.Mellor, Kathleen, A.Moore, (2003), The Questionnaire on Teacher interaction assessing information transfer in single and multi-teacher environments, Journal of classroom interaction, 38, no 2, 29-35, Fall.

Delamont, S., (1985), *Interaction in the classroom*, 2nd edition London & New York.



Dillon, J.T., (1986), "student questions and individual learning", Educational theory, 36: 333-341.

Dillon, J.T., (1988), *Questioning and Teaching, A manual of practice*, Croom Helm, London.

Dillon, J.T., (1994), *Using discussion in classrooms*, Open University Press, Buckingham.

Flanders, N.A., (1966), *Interaction analysis in the classroom. A manual for observers*, school of education, University of Michigan.

Flanders, N.A., (1970), *Analysis teaching behavior*, Addison- Wesley, Mass. .

Floyd, W.D., (1960), *An analysis of the oral questioning activity in selected Colorado primary classrooms. Doctoral dissertation. Fort Collins: Colorado State College.*

Foote, C.J., (1998), "Student- generated higher order questioning as a study strategy" The Journal of Educational Research 92: 107-113.

French, P., Maclure, M., (1983), "Teachers questions and pupil answers: an investigation of questions and answers in the infant classroom" in Stubbs, M.Hillier, H., "Readings in Language, Schools and classrooms, 2nd ed, Methuen, London.

Friedman, H., (1978), The relative strength of verbal versus nonverbal clus, Personality and Social Psychology Bulletin, 4(1), 147-150.

Gall, M., (1970), *The use of questions in teaching. Review of Educational*

Gall, M., (1984), *Synthesis of research on teachers' questioning. Educational Leadership*, 42, 40-47.

Galton, M., Simon, B. and Croll, P., (1980) *Inside the Primary Classroom*, London: Routledge and Kegan Paul.

Garner, R., Alexander, P.A. (1989) "Metacognition: Answered and unanswered questions" Educational Psychologist 24: 143-158.



Gillies, R., M., (2006), Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small- group learning, British Journal of Educational Psychology, Vol. 76, 271-287.

Goodwin et al, Effective classroom questioning.

Halliday, M.A.K., Spoken and written language. Oxford: Oxford University press.

Hammersley, M., (1994), Controversies in classroom Research 2nd edition, Buckingham- Philadelphia.

Harwood, D., (1989), The nature of teacher- pupil interaction in the active tutorial work approach: using interaction analysis to evaluate student- centered approaches, British Educational Research Journal, Vol. 15, No 2.

HEDC, Higher Education Development Centre, (2003), Guidelines for the evaluation of teaching, March.

Hyman, R.T., (1981/1974) Way of teaching, 2nd edition, Rutgers University.

Johnson, L.J., Pagan, M.C., (1995), Collaborative eractioners, Collaborative schools, Colorado.

Keith, et al, (1974), An analysis of verbal and nonverbal classroom teaching behaviors, in The Journal of Experiment Education, 42, 30-38.

King, A., (1989), "Effects of self- questioning training on college students" comprehension of lectures" Contemporary Educational Psychology 14: 366-381.

King, A., (1990), "enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning on children's problem-solving performance" Journal of Educational Psychology 83: 307-317.

King, A., (1992), "facilitating elaborative learning through guided student- generated questioning" Educational Psychologist 27: 111-126.



King, A., Rosenshine, B., (1993), "Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction" Journal of Experimental Education 61: 127-148.

Leroy, G., (1970), *Le dialogue en education*, Paris, PUF.

Macmillan, C.J.B., Garrison, J.,W., (1988), *A logical theory of teaching*, C.J.B., Macmillan, Kluwer Academic Publishers.

Meij, H., (1990), "Question asking: To know that you do not know is not enough", Journal of Educational Psychology 82: 505-512.

Miyake, N., Norman, S.A., (1979), "To ask a question, one must know enough to know what is is not known", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 18: 357-364.

Moguel, D.,(2004), What does it mean to participate in class? : Integrity and Inconsistency in classroom Interaction, Journal of Classroom Interaction 39 no 1 19-29.

Mohr, K., A.J., (1998), *Teacher Talk: A Summary Analysis of Effective Teachers' Discourse During Primary Literacy Lessons*, Journal of Classroom Interaction 33 no 2 16-23 Fall.

Morse, Phivey, A., (1996), *Face to face, communication and conflict resolution in the schools, U.S.A.*, Corwin Press, INC.

Ornstein, A.C., (1995), *Strategies for Effective Teaching*, 2nd edition, Brown Benchmark.

Pate, R.T. and Bremer, N.H., (1967), "Guiding learning through skilful questioning", The Elementary School Journal 67, 417-22.

Pugach, M., Johnson, L.J., (1995), *Collaborative practitioners, collaborative schools*, Love publishing company, Denver, Colorado.

Raths, J., Pancella, J.R., Vanness, J.S., (1971), *Studying teaching*, 2nd edition, U.S.A.



Redfield, D., & Rousseau, E., (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. Review of Educational Research, 51, 237-245.

Rinne, C.H., (1997), Excellent classroom management, The University of Michigan- Flint, Wadsworth Publishing Company U.S.A.

Rubie-Davies, C.M., (2007), Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low- expectation teachers, British Journal of Educational Psychology:77, 289-306.

Sands, K.M and Kerry, T., (1981), Mixed Ability Teaching. London: Croom Helm.

Schmuck, R.,A., & Schmuck, P.A., (1989). Adolescents' attitudes toward school and teachers: From 1963-1989.Unpublished paper. Eugene, Oreg.: University of Oregon.

Skinner, B.F., (1957), Verbal behavior, Appleton- Century- Crofts, New York.

Snow, C.E., (1977), "The development of conversation between mothers and babies" in Journal of child Language, 4: 1-22.

Stevens, R., (1912), The question as a measure of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice. Teachers College Contributions to Education, no. 48. New York: Teachers College Press.

Stodolsky, S.S., Ferguson, T.L., and Wimpelberg, K., (1981), "The recitation persists; but what does it look like?" Journal of Curriculum Studies 13, 121-30.

Sudman, Bradburn, (1985), Asking Questions.

TIPS for TeachersProject, (2003), Asking Good Questions, The McGraw Center, 328 Frist Campus Center, Princeton University, The McGraw Center.

Tobin, K., (1987), "The role of wait time in higher cognitive learning", Review of Educational Research, 57, 69-95.



- Tobin, K., (1987), Questioning Exchange.
- Tunstall, P., Gipps, C., (1996), Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology , British Educational Research Journal, Vol. 22, No 4.
- Waldrip, Bruce, G., Fisher, Darrell, L., (2000), The development and validation of a learning environment questionnaire using both quantitative and qualitative methods, Journal of classroom interaction, v. 35, no 2, Fall, p. 25-37.
- Wang, C.,M., Ong, G., (2003), Questioning Techniques for Active Learning, CDTL's Ideas of Teaching, volume 1, p. 1-2, February.
- Wells, G., (1981), "Learning through interaction: The study of language development" Cambridge University Press, London.
- Wilkinson, L.C., (1982), Communicating in the classroom, New York, London.
- Wong, B.Y.L., (1985), "Self- questioning instructional research: A review" Review of Educational Research 55: 227-268.
- Wood, D., (1992), "Teaching talk", στο K. Norman (επιμ.) Thinking Voices: The work of the National Oracy Project. Λονδίνο: Hodder and Stoughton.
- Wragg, E.C., (1984), Classroom teaching skills.
- Zabel, R.H., Zabel., M.K., (1996), Classroom management in context, Boston, Toronto.