



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ &  
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Διπλωματική Εργασία**

**Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ  
ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**της  
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ ΣΑΧΙΝΙΔΟΥ**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
ΜΙΧΑΗΛ ΒΙΤΟΥΛΗΣ**

**Θεσσαλονίκη  
2020**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων  
Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο

Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.

Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.

Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξτε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020

Η Δηλούσα: Παρασκευή Σαχινίδου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τη συμβολή και την ενσωμάτωση της διδακτικής πρακτικής των ερωτήσεων μέσα στη μαθησιακή διαδικασία στα Δημοτικά Σχολεία. Μελετά κατά πόσο η τεχνική των ερωτήσεων, όταν εφαρμόζεται σωστά, αυξάνει αποτελεσματικά τη μάθηση και εξετάζει κάποιες μεθόδους που χρησιμοποιούνται σήμερα. Σχολιάζει επίσης, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, μέσω των ερωτήσεων μπορούν να διδάξουν στους μαθητές, πώς να σκέφτονται, με σκοπό να τους καταστήσουν πιο αποτελεσματικούς στοχαστές της μάθησης. Μελετά επίσης, κατά πόσο η τεχνική των ερωτήσεων ως πολύτιμο εργαλείο, μπορεί να εμπλέξει μαθητές και εκπαιδευτικούς στο να καθιερώσουν, τι είναι ήδη γνωστό και να χρησιμοποιήσουν αυτήν την γνώση προκειμένου να αναπτύξουν νέες ιδέες.

Επιπροσθέτως, η παρούσα μελέτη προσπαθεί να εξηγήσει, πώς εμείς, ως εκπαιδευτικοί, μπορούμε να γίνουμε περισσότερο σκεπτόμενοι για το πώς λειτουργούν οι ερωτήσεις και ταυτόχρονα να είμαστε ικανοί να διδάξουμε στους μαθητές μας, πως να κατακτήσουν τη γνώση θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις.

Η έρευνα αυτή παρουσιάζει επίσης βιβλιογραφική ανασκόπηση, μια μικρή μελέτη περίπτωσης σχετικά με την τεχνική των ερωτήσεων σε Δημοτικό Σχολείο και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από 100 ερωτηματολόγια προς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καταλήγει ότι, η τεχνική των ερωτήσεων αποτελεί ένα θεμελιώδες εργαλείο για τη διδασκαλία και ότι έχει περισσότερες δυνατότητες τόνωσης της σκέψης των μαθητών, από όσο γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Υπογραμμίζοντας την απλή ιδέα της υποβολής των ερωτήσεων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως υπάρχει ένα σύνθετο δίκτυο διαφορετικών τύπων ερωτήσεων και ο κάθε τύπος εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων, παράγουν διαφορετικά επίπεδα σκέψης και συναισθήματος.

Η έρευνα καταλήγει επίσης στο ότι, η αποτελεσματική τεχνική των ερωτήσεων δεν εξαρτάται μόνο από το είδος των ερωτήσεων που θέτει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αλλά εξαρτάται και από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τη γνώση του πάνω στο διδακτικό αντικείμενο και την ευαισθησία του σε όλη την ανάπτυξη των μαθητών που διδάσκει.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ταξινομίες ερωτήσεων, Διδακτικοί στόχοι, Χρόνος αναμονής, Μαθητικές ερωτήσεις, Ενεργή συμμετοχή.

## ABSTRACT

This study is concerned with the contribution and incorporation of questioning within the learning process in Primary Schools. The study investigates whether questions, when implemented correctly, increase effective learning and considers some techniques and methods currently used. It reviews, whether through questioning teachers can teach students how to think, in order to become more effective thinkers of learning. It investigates also, whether questioning as a valuable tool, can enable both students and teachers to establish what is already known and to use this knowledge, in order to develop new ideas.

In addition, this study attempts to explain how we, as teachers, can become more thoughtful of how questioning works and simultaneously we should be able to teach our students how to acquire knowledge, by asking the proper questions.

The study presents also a literature review, a small case study on questioning in a Primary School and the data collected from 100 questionnaires which addressed to primary school teachers. It concludes that, questioning is a fundamental tool of teaching and has more potential for stimulating students' thinking than teachers are currently aware. Underlying the simple idea of asking questions, there is a complex network of different types of questions that should be considered and each type aims specific learning objectives. Different types of questions generate different types of thinking and feeling.

The study also concludes that, effective questioning not only depends upon the types of questions that teachers ask in the classroom, but it also depends upon the personality of the teacher, his knowledge of the material being taught and his sensitivity to all round development of the students he teaches.

**KEY WORDS:** Taxonomies of questioning, Educational goals, Wait time, Students' questions, Active participation

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</b> .....	13
1.1. Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού. ....	13
1.2 Μοντέλα ερωτήσεων .....	18
1.2.α Το σύστημα ταξινόμησης του Kerry.....	18
1.2.β Οι Σωκρατικές ερωτήσεις .....	19
1.2.γ Το σύστημα ταξινόμησης του Splitter et al. ....	21
1.2.δ Το σύστημα ταξινόμησης του Barnes et al. ....	22
1.2.ε Το σύστημα ταξινόμησης των Wragg & Brown .....	22
1.2.στ Το σύστημα ταξινόμησης των Morgan & Saxton .....	24
1.2.ζ Η ταξινόμηση του Bloom.....	25
1.3 Η αποδοτική πρακτική στη διδακτική των ερωτήσεων .....	35
1.4 Η αξία της μαθητικής ερώτησης .....	43
1.5 Συμπεράσματα .....	49
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</b> .....	51
2.1 Μεθοδολογία της Μελέτης .....	51
2.1. α Οι ερευνητικές ερωτήσεις .....	51
2.1.β Ποιοτικά Δεδομένα.....	53
2.1.γ Ποσοτικά Δεδομένα.....	54
2.1.δ Τριγωνισμός.....	56
2.1.ε Μελέτη περίπτωσης .....	57
2.2 Σχεδιασμός της Μελέτης .....	59
2.2.α Συμμετοχική παρατήρηση.....	61
2.2.β Ερωτηματολόγιο .....	63
2.3 Συμπεράσματα .....	64
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	66
3.1 Ανάλυση της Συμμετοχικής Παρατήρησης.....	66
3.1.α Παρουσίαση των αποτελεσμάτων .....	67
3.2. Ερωτηματολόγιο .....	70
3.2.α Περιγραφική Στατιστική .....	70
3.2.β Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα – Επαγωγική Στατιστική .....	84
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	102
4.1. Περιορισμοί στην έρευνα .....	102

4.2. Συζήτηση των Δεδομένων: Παρατήρηση-Ερωτηματολόγιο .....	103
4.2.α Ο χρόνος του εκπαιδευτικού για ερωτήσεις .....	103
4.2.β Το είδος των ερωτήσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και η αντίδραση των μαθητών. ....	104
4.2.γ Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών .....	108
4.2.δ Ο χρόνος αναμονής στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού .....	111
4.2.ε Η μαθητική ερώτηση .....	113
4.3 Συμπεράσματα – Σκέψεις για περαιτέρω έρευνα .....	114
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>117</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....</b>	<b>123</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....</b>	<b>129</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....</b>	<b>133</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....</b>	<b>135</b>

## Πίνακες

Πίνακας 2.α: Φύλο των συμμετεχόντων .....	70
Πίνακας 2.β: Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών .....	70
Πίνακας 2.γ: Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών .....	71
Πίνακας 2.δ: Σπουδές και Επιπλέον Τίτλοι των εκπαιδευτικών .....	71
Πίνακας 3.α: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στους τύπους των ερωτήσεων .....	72
Πίνακας 3.β: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε Κλειστού – Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις .....	73
Πίνακας 3.γ: Ποιος τύπος ερωτήσεων είναι ευκολότερος να απαντηθεί από τους μαθητές .....	73
Πίνακας 4.α: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε θετικά σχόλια .....	74
Πίνακας 4.β: Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν θετικές δηλώσεις	74
Πίνακας 4.γ Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρνητικές δηλώσεις .....	75
Πίνακας 5.α: Χρόνος αναμονής του εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις που θέτει .....	76
Πίνακας 5.β: Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών όταν δεν παίρνουν απάντηση στις ερωτήσεις που θέτουν .....	76
Πίνακας 5.γ Χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στο να θέτουν ερωτήσεις .....	77
Πίνακας 6.α: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για το εάν πρέπει οι μαθητές να θέτουν ερωτήσεις .....	78
Πίνακας 6.β Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για την αποτελεσματικότητα των μαθητικών ερωτήσεων .....	78
Πίνακας 6.γ: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για ποιον λόγο οι μαθητές δεν κάνουν ερωτήσεις .....	79
Πίνακας 7.α Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το, εάν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών .....	80
Πίνακας 7.β Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το, εάν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών .....	80
Πίνακας 7.γ Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας για το, εάν τα λάθη των εκπαιδευτικών οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων .....	81
Πίνακας 7.δ Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας για το, εάν κάποια λάθη των δασκάλων οφείλονται στην έλλειψη χρόνου .....	82



<b>Πίνακας 7.ε</b> Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας για το, εάν κάποια λάθη των εκπαιδευτικών οφείλονται στο ότι ο εκπαιδευτικός ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις .....	82
<b>Πίνακας 8.α. φύλο *</b> Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού .....	83
<b>Πίνακας 8.β Χρόνια υπηρεσίας *</b> Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως; .....	85
<b>Πίνακας 8.γ σχέση εργασίας *</b> Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως; .....	87
<b>Πίνακας 8.δ σπουδές-τίτλοι *</b> Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως; .....	90
<b>Πίνακας 8.ε χρόνια υπηρεσίας *</b> Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις; .....	92
<b>Πίνακας 8.στ χρόνια υπηρεσίας *</b> Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη .....	93
<b>Πίνακας 8.ζ χρόνια υπηρεσίας *</b> Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου .....	96
<b>Πίνακας 8.η χρόνια υπηρεσίας *</b> Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις .....	98

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού αποτελούν αναμφίβολα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θεμελιώδες εργαλείο για την αποτελεσματική μάθηση. Από την αρχαιότητα, ο Σωκράτης με τη διαλεκτική μέθοδο, προσπαθούσε να εκμαιεύσει πληροφορίες από τον συνομιλητή του (μαιευτική μέθοδος), προκειμένου να οδηγηθεί ο ίδιος ο συνομιλητής στην αυτογνωσία. Στόχος του δεν ήταν να μεταφέρει γνώσεις στον συνομιλητή του, αλλά να τον καθοδηγήσει στην ανακάλυψη των δικών του γνώσεων.

Τόσο η διαλεκτική μέθοδος του Σωκράτη, η οποία είναι παγκοσμίως αποδεκτή ως τεχνική για αποτελεσματική διδασκαλία, όσο και ο προβληματισμός μου για το, κατά πόσο οι ερωτήσεις που θέτουμε ως εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη προωθούν την αποτελεσματική μάθηση, στάθηκαν η αφορμή για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Αναλογιζόμενη, τόσο τη δική μου διδακτική πορεία, όσο και τις πολλές διδασκαλίες συναδέλφων που έχω παρακολουθήσει ως επισκέπτρια μέσα στην τάξη, αναρωτήθηκα κατά πόσο, πολλές από τις ερωτήσεις που θέτουμε ως εκπαιδευτικοί είναι ασαφείς, δεν έχουν καμία σημασία, δεν είναι σωστά διατυπωμένες, αλλά προσδοκά ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές και άλλα εισπράττει. Αναρωτήθηκα ακόμα για τον χρόνο που αφιερώνουμε οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές μας, στο να θέτουν δηλαδή κι εκείνοι ερωτήσεις και αν τους παρακινούμε αρκετά ώστε να το κάνουν. Παρακολούθησα διδασκαλίες, κατά τη διάρκεια των οποίων ο εκπαιδευτικός, δεν έδωσε καμία ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν και άλλες που οι μαθητές απλά απαντούσαν σε όσα ρωτούσε ο εκπαιδευτικός. Ελάχιστες από αυτές, είχαν την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών.

Ξεκίνησα να μελετώ τη σχετική ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, σκεπτόμενη πως αν κατανοήσω καλύτερα τις τεχνικές των ερωτήσεων, τους στόχους που εξυπηρετούν και τον αντίκτυπο που έχουν πάνω στους μαθητές, θα βελτιώσω τις δικές μου δεξιότητες στις ερωτήσεις και κατ' επέκταση την ουσιαστική γνώση των μαθητών μου. Έγινε προσπάθεια να αναδειχτεί το πόσο σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού είναι η αποτελεσματική πρακτική των ερωτήσεων και πως όταν ο εκπαιδευτικός θέτει μία ερώτηση, διευκολύνει ή εμποδίζει την ουσιαστική μάθηση. Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προέκυψαν διάφορα ερωτήματα και κυρίως το βασικό ερώτημα:

*« Τι είδους ερωτήσεις κάνουν οι δάσκαλοι μέσα στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου;»*

Από το κύριο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτουν και άλλα ερωτήματα, τα οποία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν στην παρούσα μελέτη, όπως:

*«Διευκολύνουν αυτά τα είδη των ερωτήσεων τη μαθησιακή διαδικασία;»*

*«Εμπλέκουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών;»*

*«Πώς αντιδρούν οι δάσκαλοι στις ερωτήσεις των μαθητών;»*

*«Πώς αντιδρούν οι δάσκαλοι στις απαντήσεις των μαθητών;»*

Τα παιδιά, σύμφωνα με τον Holt (στον Morgan et al. (1991), είναι από τη φύση τους έξυπνα, δραστήρια, περίεργα και ανυπόμονα να μάθουν. Μαθαίνουν όταν είναι χαρούμενα, όταν εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση και ενδιαφέρονται για αυτό που κάνουν. Συνεπώς, ένα μεγάλο μέρος στην παρούσα εργασία ασχολείται και με την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία των ερωτήσεων μέσα στις τάξεις.

Στο δεύτερο Κεφάλαιο καταγράφονται και σχολιάζονται διάφορες τεχνικές των ερωτήσεων και οι απόψεις Ελλήνων και ξένων ερευνητών πάνω στο θέμα. Καταγράφονται ακόμα απόψεις για την καλή πρακτική των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και πιθανά λάθη που κάνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Εξετάζοντας τον αντίκτυπο της παρουσίας του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης, δίνεται επίσης ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού- μαθητή, στην οποία οι ερωτήσεις κυριαρχούν και διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο. Καταγράφεται επίσης, ο ουσιαστικός ρόλος των ερωτήσεων των μαθητών και τεχνικές για την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, αφού μέσω των ερωτήσεών τους οι μαθητές κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους. Το τρίτο Κεφάλαιο αναφέρεται στη Μεθοδολογία και στον Σχεδιασμό της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και συλλέχθηκαν τα δεδομένα μέσω μιας μελέτης περίπτωσης σε τάξη του Δημοτικού Σχολείου και μέσω ενός ερωτηματολογίου.

Στο τέταρτο Κεφάλαιο καταγράφονται και αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ποιοτική και ποσοτική έρευνα που έγινε και στο πέμπτο Κεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τα δεδομένα που προέκυψαν, καταγράφονται τα Συμπεράσματα και προτείνονται ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα.

Το να θέτει ο εκπαιδευτικός τη σωστή ερώτηση στον κατάλληλο χρόνο, δεν είναι απλό. Είναι μια σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί προετοιμασία. Αισθάνομαι, ως εκπαιδευτικός πως μεγάλο μέρος της μάθησης των παιδιών, θα μπορούσε να στηριχθεί πάνω στο είδος των ερωτήσεων που κάνουμε στους μαθητές μας. Εύστοχα ο Wragg (1993) δηλώνει ότι, το να ρωτάς τις δικές σου ερωτήσεις, είναι από τα πιο πολύτιμα βήματα που μπορείς να κάνεις για να βελτιώσεις τη δική σου διδασκαλία. Ευελπιστώ, η παρούσα εργασία να αποτελέσει ένα αρχείο πληροφοριών για την πρακτική των ερωτήσεων κι έναν αναστοχασμό για τη διδακτική μας πορεία ως εκπαιδευτικοί, στοχεύοντας στη βελτίωση των δεξιοτήτων μας στις τεχνικές των ερωτήσεων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

## 1.1. Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού.

Η αξία του «να ρωτάς» περιλαμβάνεται στην κινεζική παροιμία, η οποία αναφέρεται από τον Palmer (1987,σ.8): «Ρώτα κάποιον μια ερώτηση και θα ερευνά μία μέρα, δίδαξε έναν άνθρωπο να ρωτά και θα ερευνά μια ζωή».

Η ερώτηση είναι μια μορφή γλωσσικής επικοινωνίας, αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, με την οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ελέγξει γνώση, να αναπτύξει τις πνευματικές ικανότητες του μαθητή, να διεγείρει την κριτική του σκέψη, να αξιολογήσει την επίτευξη των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων και γενικότερα να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πλήθος αναφορών σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί κι έχουν αναπτυχθεί θεωρίες, οι οποίες αναφέρονται στη σπουδαιότητα των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ταξινομούν τους διδακτικούς στόχους και κατ' επέκταση ταξινομούν και το είδος των ερωτήσεων που εξυπηρετεί τους στόχους αυτούς. Σύμφωνα με τους Callahan & Clark (1998), Kim & Kellough (1987), η χρήση της ερώτησης είναι μια από τις πιο σημαντικές και συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους διδασκαλίας, που εξυπηρετεί το πλήθος των διδακτικών στόχων.

Ένας από τους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους στο Σχολείο είναι και η βελτίωση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο Ascher (1961) υποστήριξε πως, το να θέτεις ερωτήσεις, είναι ένας από τους βασικούς τρόπους για να κεντρίσεις τη σκέψη και τη μάθηση. Την ίδια άποψη είχε και ο Hunkins (1972,1976), ο οποίος πίστευε πως, οι ερωτήσεις θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται, απλά για να προωθήσουν τη σκέψη των μαθητών. Υποστήριξε ακόμα πως, οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών είναι το βασικό στοιχείο που εμπεριέχεται στις περισσότερες μεθόδους διδασκαλίας και ωθεί τους μαθητές στην κατάκτηση της τεράστιας διδακτέας ύλης.

Παρόμοια άποψη κατέγραψε και ο Hyman (1979), σύμφωνα με τον οποίο, είναι αδύνατο να διανοηθεί διδασκαλία, χωρίς να γίνονται ερωτήσεις. Ο McNamara (1981), τόνισε επίσης, όχι

μόνο τη σπουδαιότητα των ερωτήσεων, αλλά και την ανάγκη απόκτησης κατάλληλων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας πως, «η ερώτηση είναι μια αναγκαία δεξιότητα, την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και να μπορούν να την εφαρμόσουν, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του μαθήματος, την ηλικία και την ικανότητα των μαθητών.

Τη σπουδαιότητα των ερωτήσεων στη διδασκαλία τόνισε και ο Fischer(1997), ο οποίος περιγράφει τις ερωτήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία ως δυνατή, αμείλικτη, βαθιά και μοναδικά ανθρώπινη πράξη, επειδή βοηθά μαθητές και εκπαιδευτικούς να αποδεικνύουν ό,τι είναι ήδη γνωστό, να χρησιμοποιούν και να επεκτείνουν αυτή τη γνώση και τελικά να αναπτύξουν νέες ιδέες. Το ίδιο και ο Brualdi (1998), ο οποίος χαρακτηρίζει την τεχνική των ερωτήσεων, σαν μια από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους διδασκαλίας και συνεχίζει λέγοντας πως, για χιλιάδες χρόνια οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι είναι δυνατόν να μεταφέρουν την πραγματική γνώση και την εννοιολογική κατανόηση, μέσω της διαδικασίας των ερωτήσεων. Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του Dillon (1982), «Το να γνωρίζεις πώς να ρωτάς, είναι σα να γνωρίζεις πώς να διδάσκεις. Το να ρωτάς καλά, είναι να διδάσκεις καλά. Οι καλές ερωτήσεις είναι ζωτικής σημασίας στην καλή διδασκαλία». Περιγράφει τις ερωτήσεις στη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιώντας υπερθετικό βαθμό, «η πιο ισχυρή τέχνη διδασκαλίας, η πιο πολύτιμη από όλες τις τεχνικές διδασκαλίας, το πιο σπουδαίο μέσο διδασκαλίας».

Στο «πιο σπουδαίο μέσο διδασκαλίας» αναφέρονται οι Καψάλης, Α. & Βρεττός,Ι. (2002), τονίζοντας πως, «η ανάδειξη του Σωκράτη σε πρότυπο δασκάλου, οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποίησε με πολύ δημιουργικό τρόπο την τέχνη των ερωτήσεων» και υποστηρίζουν ακόμα πως στην εποχή του Διαφωτισμού, οι οπαδοί της σωκρατικής μεθόδου θεωρούσαν την ερωτηματική μορφή διδασκαλίας, ως κατ' εξοχήν μορφή καλλιέργειας της σκέψης.

Δεν έλειψαν βέβαια, σύμφωνα με τους Καψάλη & Βρεττό και οι φωνές αμφισβήτησης, σχετικά με την ερωτηματική μορφή διδασκαλίας, με το επιχείρημα ότι αυτή στερεί από τον μαθητή τη δυνατότητα αυτενέργειας. Είναι γνωστή, η επιφυλακτική στάση του Pestalozzi, όχι βέβαια επειδή ήταν αντίθετος προς την ερωτηματική μορφή της διδασκαλίας ή γενικότερα τη χρήση των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία, αλλά προς μια αφύσικη χρήση της σωκρατικής μεθόδου και της διδακτικής ερώτησης, την προσπάθεια δηλαδή εκπαιδευτικών να οδηγήσουν τον μαθητή στη γνώση, χωρίς όμως τα θεμέλια της εποπτείας.

Οι φωνές αμφισβήτησης σχετικά με τη χρησιμότητα της διδακτικής των ερωτήσεων συνεχίστηκαν και στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τους Ερβαρτιανούς, οι οποίοι υποστήριζαν ένα αυστηρά δασκαλοκεντρικό παιδαγωγικό μοντέλο, κατά το οποίο όλη η μάθηση εξαρτιόταν αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό και δεν παρείχε στον μαθητή καμία δυνατότητα αυτενέργειας. Η ερώτηση του εκπαιδευτικού επεκτάθηκε σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, ενώ η ερώτηση του μαθητή εξακολούθησε να έχει μηδαμινό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Βαϊνάς, 1998).

Έντονη κριτική σχετικά με τις ερωτήσεις στη διδασκαλία εκφράστηκε και από τον Γερμανό Παιδαγωγό Hudo Gaudig, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, υποστηρίζοντας πως μέσα από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, η σκέψη των μαθητών κατευθύνεται και «καλουπώνεται» με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ενώ αγνοείται και παραμελείται η ερευνητική διάθεση και η φυσική περιέργεια του παιδιού για γνώση. Χαρακτήρισε τη συνεχή υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό ως μια «πνευματοκτόνο» διαδικασία, που επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα από ό,τι ο δασκαλικός μονόλογος, αφού επιβάλλει τον μαθητή να σκέπτεται με τον τρόπο του εκπαιδευτικού. (Παππάς, 1984). Ο Gaudig υποστήριξε ακόμα πως στο Σχολείο παραβιάζεται μια βασική αρχή που διέπει την ανθρώπινη επικοινωνία: Ενώ στη ζωή ρωτάει αυτός που δε γνωρίζει και απαντά αυτός που γνωρίζει, στο Σχολείο η αρχή αυτή αντιστρέφεται και κατά κανόνα ερωτάει ο «γνωρίζων», δηλαδή ο εκπαιδευτικός και απαντάει ο «αγνοών», που είναι ο μαθητής. (Δηληκωστοπούλου, 1983).

Την άποψη αυτή του Gaudig, αν την εκλάβουμε μεμονωμένα, ως ένα σημείο, φαίνεται πως ανταποκρίνεται στην πραγματική ζωή. Μέσα όμως στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολύ πιθανό ο ερευνητής να στοχεύει να αναδείξει την πρωτοβουλία των μαθητών να κάνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις και να δώσει περισσότερη έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητών και στη στοχευμένη αναζήτηση απαντήσεων.

Ωστόσο, νεότεροι μελετητές στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αποκατέστησαν τη σπουδαιότητα των ερωτήσεων στη σωστή τους διάσταση, καθιερώνοντας τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών ως βασικό μέσο ενεργοποίησης της σκέψης του μαθητή, άποψη την οποία κατέγραψε ο Gall (1970), τονίζοντας πως η αξία των ερωτήσεων στη διδασκαλία έχει αναγνωριστεί από τους εκπαιδευτικούς εδώ και μισό αιώνα. Οι Brown & Wragg (1993) αντίστοιχα, αποκατέστησαν επίσης τη χρησιμότητα των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσέθεσαν ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο, επισημαίνοντας πως, κατά τη

διάρκεια των τελευταίων 20 ετών, υπάρχει μια μετατόπιση στην κατανόηση και αξία της χρήσης των ερωτήσεων, όπως φαίνεται από τα γραπτά του Barnes (1969,1976). Οι δυο ερευνητές, ισχυρίστηκαν πως είναι αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη τους σκοπούς και τη χρήση των ερωτήσεων, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές να μιλούν και να σκέφτονται. Δήλωσαν επίσης, πως οι ερωτήσεις γίνονται απλά και μόνο για να διευκολύνουν τη μάθηση, έτσι συνδέονται με τους στόχους και τον βασικό σκοπό του μαθήματος. Η πολυπλοκότητα όμως αυξάνεται, καθώς οι στόχοι ξεδιπλώνονται και μετά συνειδητοποιούμε τους μυριάδες λόγους για να κάνουμε ερωτήσεις, όπως γνωστικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, κ. ά.

Οι απόψεις των Brown & Wragg για τους στόχους που εξυπηρετούν οι διάφορες ερωτήσεις, είναι πολύ πιθανό να είχαν επιρροές από τις απόψεις που είχε στηρίξει ο Kerry (1982), μια δεκαετία περίπου νωρίτερα, ο οποίος έχοντας ως στοιχείο το ότι ένας εκπαιδευτικός ρωτάει περίπου 1000 ερωτήσεις την εβδομάδα, κατέγραψε και τους σκοπούς που εξυπηρετούν αυτές οι ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Kerry, οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών γίνονται για:

- Να προσδιορίσουν τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι όχι.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις δημιουργικές δεξιότητες σκέψης.
- Να κάνουν επανάληψη του υλικού και του περιεχομένου.
- Να προετοιμάσουν τους μαθητές για αυτό που πρέπει να μάθουν.
- Να ελέγξουν την κατανόηση ή το επίπεδο της κατανόησης.
- Να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών.
- Να διασκεδάσουν μαθαίνοντας.
- Να ωθήσουν τους μαθητές σε συζητήσεις.
- Να διδάξουν τους μαθητές πώς να κάνουν ερωτήσεις.

Οι σκοποί των ερωτήσεων που υποβάλει ο εκπαιδευτικός στην τάξη συνοψίζονται από το Θεοφιλίδη (1984), σε τέσσερα σημεία. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ως μέσο διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας αποβλέπουν: α) στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, β) στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από τον μαθητή, γ) στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή και δ) στη αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και συνολικά όλων, όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.



Παρομοίως, κάποια χρόνια αργότερα, οι Morgan & Saxton (1991), κατέγραψαν επίσης τέσσερις σκοπούς, στους οποίους αποβλέπουν οι εκπαιδευτικοί κάνοντας ερωτήσεις. Οι δύο ερευνητές φαίνεται πως δίνουν βαρύτητα και στην ενεργοποίηση και αναβάθμιση των ανώτερων δεξιοτήτων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, στην ανάπτυξη δηλαδή της κριτικής τους σκέψης, τονίζοντας πως: α) Οι ερωτήσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κρατούν τους μαθητές ενεργούς μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) Ενώ απαντούν οι μαθητές, ταυτόχρονα έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν ανοικτά τις ιδέες και τις σκέψεις τους, γ) Η διαδικασία του να ρωτάς τους μαθητές, καθιστά ικανούς τους άλλους μαθητές να ακούν διαφορετικές εξηγήσεις συμπεριφορών και δ) Ρωτώντας τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη μάθηση και κάνει επανάληψη όπου κρίνεται απαραίτητο.

Οι πολλαπλοί στόχοι που θέτουν οι ερευνητές, προϋποθέτουν από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την εκπαιδευτική διαδικασία, στοχευμένη οργάνωση του διδακτικού αντικειμένου με τη χρήση των κατάλληλων ερωτήσεων.

**Συμπερασματικά**, από τις παραπάνω μελέτες, γίνεται σαφές πως οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι στοχεύουν στη δημιουργία ενός Σχολείου, όπου οι μαθητές προετοιμάζονται να γίνουν αυτόνομες προσωπικότητες που θα μπορούν να θέτουν ερωτήματα, να παρατηρούν, να προβληματίζονται, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να ενεργούν με υπευθυνότητα. Η σωστή χρήση των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, μπορεί να επιτύχει τους σκοπούς αυτούς. Η τάξη είναι ένας χώρος αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπου, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (1990), η ερώτηση αποτελεί το πιο δημιουργικό μέσο για τη μεταβίβαση των μορφωτικών αγαθών και την επιτυχία των γνωστικών στόχων.

Μέσα από τη διαδικασία των ερωτήσεων, ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να αποκτήσουν γνώση, να επεκτείνουν τις δεξιότητες της σκέψης τους, να εμβαθύνουν την κατανόηση, να ανταλλάξουν απόψεις, να αυξήσουν την περιέργειά τους και να φτάσουν σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο κατανόησης.

Οι ερωτήσεις, ως εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας στο

σημερινό Σχολείο στηρίζεται, κατά κύριο λόγο στο τριφασικό σχήμα: ο εκπαιδευτικός ερωτά – ο μαθητής απαντά – ο εκπαιδευτικός αντιδρά. (Χανιωτάκης, 2006).

## **1.2 Μοντέλα ερωτήσεων**

Αναφορικά με τους παραπάνω στόχους, έχουν μελετηθεί και καταγραφεί αρκετές θεωρίες σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, που προσεγγίζουν και ταξινομούν τους διδακτικούς στόχους και κατ' επέκταση και τις ερωτήσεις που εξυπηρετούν τους στόχους αυτούς.

### **1.2.α Το σύστημα ταξινόμησης του Kerry**

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές, σύμφωνα με τον Kerry (1998), είναι με ποιον τρόπο να ταξινομήσουν τις ερωτήσεις, προκειμένου να μελετήσουν τους διδακτικούς στόχους που εξυπηρετούν. Μια σχετικά κοινή απάντηση είναι, να τις διαχωρίσουν απλά σε δύο κατηγορίες: Σε *Κλειστές* και *Ανοιχτές* ερωτήσεις.

Μια κλειστή ερώτηση απαιτεί μια σύντομη απάντηση, ακόμα και μία απλή λέξη και απευθύνεται κυρίως στη λειτουργία της μνήμης : «Ποια είναι η χημική σύνθεση του νερού;» «Σε ποια εποχή ανήκει ο πίνακας ζωγραφικής;» «Ποια είναι η πρωτεύουσα της Ισπανίας;» Υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση, η οποία έχει προκαθορισθεί από τον ερωτώντα. Οι περισσότερες, αυτού του είδους των ερωτήσεων, είναι ρητορικές, επειδή ο εκπαιδευτικός ήδη γνωρίζει την απάντηση.

Με τις κλειστές ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ελέγξει μεγάλης έκτασης ύλη σε περιορισμένο χρόνο, η αξιολόγηση θεωρείται σχεδόν αντικειμενική, ωστόσο θεωρούνται ερωτήσεις κατώτερου γνωστικού επιπέδου, αφού μοναδικός στόχος είναι η αφομοίωση της γνώσης.

Αντιθέτως, στις ανοιχτές, ελεύθερες, «πλατιές» ερωτήσεις, μια ποικιλία απαντήσεων, θα μπορούσε να είναι αποδεκτή, ακόμα και εκεί που ίσως δεν υπάρχει σωστή απάντηση: «Πώς θα αξιολογούσες τον χαρακτήρα του Μεγάλου Αλεξάνδρου;» «Υπό ποιες συνθήκες δεν ισχύει αυτή η εξίσωση;» Οι ερωτήσεις απαιτούν σύνθετη σκέψη, όπου ο μαθητής καλείται να εκφράσει γνώμη, κρίση, επιχειρήματα, συναισθήματα, να διαμορφώσει άποψη.

Η Bartlett (2016), εύστοχα χαρακτηρίζει τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, «ερωτήσεις τύπου πιγκ πογκ», με τις οποίες ο εκπαιδευτικός λαμβάνει μια πολύ γρήγορη απάντηση, χαμηλών απαιτήσεων, με στόχο την αξιολόγηση της υπάρχουσας γνώσης. Ουσιαστικά, η ερώτηση περνάει γρήγορα από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και επιστρέφει η απάντηση ξανά στον εκπαιδευτικό. Οι ερωτήσεις «πιγκ πογκ» θεωρεί πως δεν είναι κατάλληλες, όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναπτύξει τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών του. Στην περίπτωση αυτή, θα χρησιμοποιήσει τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που τις παραλληλίζει με «ερωτήσεις τύπου μπάσκετ» εξηγώντας πως, ο εκπαιδευτικός κάνει μία ερώτηση, αφήνοντας χρόνο για σκέψη και εντοπίζει τον πρώτο μαθητή που θα απαντήσει. Κατά τη διάρκεια της απάντησης, ο εκπαιδευτικός περιμένει από τους υπόλοιπους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση που μόλις έχουν ακούσει. Στη συνέχεια εντοπίζει άλλον μαθητή που προσθέτει τις σκέψεις του, ή αναπτύσσει περαιτέρω την απάντηση που έχει αρχικά δοθεί και η διαδικασία συνεχίζεται. Είναι πολύ πιθανό να χρειαστεί να προσθέσει ο εκπαιδευτικός σκέψεις ή σχόλια, ουσιαστικά όμως έχει βελτιώσει την απάντηση μέσω της «ομάδας» και όχι μέσω της απάντησης ενός μονάχα μαθητή.

### **1.2.β Οι Σωκρατικές ερωτήσεις**

Αναμφίβολα, οι Σωκρατικές ερωτήσεις κατέχουν εξέχουσα θέση στις θεωρίες ταξινόμησης των ερωτήσεων, επειδή η διαδικασία της μάθησης κατά τον Σωκράτη, δεν έγκειται στο να βομβαρδίσουμε με πληροφορίες την ψυχή του νέου για να τον καταστήσουμε πολυγνώστη, αλλά να απελευθερώσουμε την ψυχή του μέσα από το σκοτάδι της «νυχτερινής ημέρας» και να τον οδηγήσουμε στο καθαρό φως του Λόγου. Ο Λόγος, ο οποίος γεννιέται από τον απορία και την ερώτηση είναι λόγος καθαρά εσωτερικός, έρχεται από την πρωταρχή του πνεύματος, που είναι μέσα μας και γι' αυτό το λόγο έχει τη δύναμη να ανανεώνεται συνεχώς και να επιστρέφει ακατάπαυστα στη πηγή του (Θεοδωρακόπουλος, 2000). Ο Σωκράτης, λοιπόν, δεν μεταφέρει γνώσεις στον συνομιλητή του, αλλά τον καθοδηγεί στην «ανακάλυψη» των δικών του γνώσεων και η σημαντικότερη αξία της Σωκρατικής μεθόδου έγκειται μάλλον στο ξερίζωμα των συγκεχυμένων και σφαλερών αντιλήψεων παρά στην ανακάλυψη νέων (Guthrie, 2001). Αυτό το πετύχαινε, μέσω της διαλεκτικής, της τέχνης δηλαδή «του συζητείν περί τινός δι' ερωταποκρίσεων» (Σταματάκος, 1994, σ.262). Στην Αρχαία Ελλάδα, ο Πλάτωνας ακολουθώντας τις αρχές του Δασκάλου του, του Σωκράτη, θεωρούσε τις ερωτήσεις ως το πιο χρήσιμο εργαλείο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ο Fischer (1998), μελετώντας τους σκοπούς που εξυπηρετούν οι Σωκρατικές ερωτήσεις, καταδεικνύει μία σύντομη λίστα ερωτήσεων που «λειτουργούν σαν πρόσκληση για καλύτερη σκέψη», (σελ.154).

- *Ερωτήσεις που αναζητούν διευκρίνιση*

Οι μαθητές χρειάζεται να εξηγήσουν μία κατάσταση, να ορίσουν μία έννοια, να δώσουν παραδείγματα, να ερευνήσουν: «Μπορείς να αποσαφηνίσεις περισσότερο αυτό το στοιχείο;» «Τι εννοείς λέγοντας...;»

- *Ερωτήσεις που διερευνούν λόγους και αποδείξεις*

Απαντώντας οι μαθητές σε αυτού του είδους των ερωτήσεων, διερευνούν λόγους και αποδείξεις, δημιουργούν μια διαφωνία, κάνουν υποθέσεις, δίνουν δικά τους παραδείγματα και καταλήγουν στις δικές τους αποδείξεις. «Γιατί νομίζεις ότι...;» «Έχεις κάποια στοιχεία για...;»

- *Ερωτήσεις που εξερευνούν εναλλακτικές οπτικές*

Οι μαθητές επαναδιατυπώνουν μία άποψη, αναπτύσσουν κριτική σκέψη ψάχνοντας για εναλλακτικές οπτικές, κάνουν διαχωρισμούς, «Μπορείς να το θέσεις αλλιώς;» «Ποια διαφορά εντοπίζεις ανάμεσα στις δύο απόψεις;»

- *Ερωτήσεις που εξετάζουν επιπτώσεις και συνέπειες*

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: «Ταιριάζει αυτό με ό,τι έχει ειπωθεί πριν;» «Ποιες θα ήταν οι συνέπειες, αν...;» Οι ερωτήσεις αυτού του είδους, ελέγχουν τις επιπτώσεις και τις συνέπειες για διάφορα θέματα, που προκύπτουν από τις σκέψεις των μαθητών. Ουσιαστικά, γενικεύουν κανόνες και ελέγχουν κριτικά την αλήθεια.

- *Ερωτήσεις για την ερώτηση/συζήτηση*

Μια ερώτηση είναι δυνατόν να απαντηθεί με μια ερώτηση. «Γιατί είναι σημαντικό αυτό το ερώτημα;» «Έχεις καμιά ερώτηση πάνω σε αυτό;» Οι μαθητές ρωτώντας, παρακινούνται να

αναλύουν καταστάσεις, να κάνουν συνδέσεις και τελικά να αξιολογούν, καταλήγοντας σε συμπεράσματα.

Η ταξινόμηση του Fischer για τις Σωκρατικές ερωτήσεις, συνιστά την υιοθέτηση της μαιευτικής μεθόδου στη σύγχρονη διδασκαλία, στοχεύοντας ουσιαστικά στον γόνιμο διάλογο, προκειμένου να αναπτυχθεί μία ειλικρινής σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Η στοχευμένη και μεθοδολογική διατύπωση των ερωτήσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι το εργαλείο, με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα συσχετίσει την αρχαία ελληνική διανόηση με τη σύγχρονη παιδαγωγική, οδηγώντας τον μαθητή, όπως στόχευε και ο Σωκράτης, στην αναζήτηση

### **1.2.γ Το σύστημα ταξινόμησης του Splitter et al.**

Η διαμόρφωση ταξινομιών των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν εξαντλείται στο σημείο αυτό. Αντιθέτως, πλήθος ερευνητών, μελετώντας τη σημασία της ερώτησης, ως μέσο διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας, διαφοροποιήθηκαν ιστορικά, ανάλογα με τις επικρατούσες μορφές διδασκαλίας και κατ' επέκταση με τους στόχους που εξυπηρετούσαν οι μορφές αυτές. Συνεπώς, ο κάθε ερευνητής κατέγραψε τη δική του ταξινόμηση, μελετώντας διαχρονικά τους στόχους της διδακτικής ερώτησης.

Ο Splitter et al. (1995), έχει ταξινομήσει τις ερωτήσεις σε: *ανοιχτές, κλειστές, συνηθισμένες, ερευνητικές και ρητορικές*. Ο ερευνητής δηλώνει ότι, οι περισσότερες ερωτήσεις που ρωτούν οι εκπαιδευτικοί είναι *συνηθισμένες* και συνεπώς οι μαθητές τείνουν κι εκείνοι να ρωτούν συνεχώς τέτοιου είδους ερωτήσεις, από τις οποίες το μόνο που καταφέρνουμε είναι να πάρουμε πληροφορίες ή οδηγίες για θέματα που δε γνωρίζουμε.

Ερωτήσεις ίσης βαρύτητας θεωρούν και τις «*κλειστού τύπου*», αφού και σε αυτό το είδος των ερωτήσεων, το θέμα προβάλλεται από τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές ανακαλούν στη μνήμη τους την πληροφορία που έχουν διδαχθεί και την αναπαράγουν. Οι ερευνητές προτείνουν, η εκπαιδευτική διαδικασία να μη μένει στάσιμη σε αυτού του είδους των ερωτήσεων, αλλά να προχωράει και πέρα από αυτές.

Αντιθέτως, με τις *ερευνητικές* ερωτήσεις, οι οποίες εμπεριέχονται στην κατηγορία των *ανοιχτών* ερωτήσεων, οι μαθητές με τις απαντήσεις τους διεγείρουν και σηματοδοτούν μία περαιτέρω έρευνα. Αυτή η έρευνα, συχνά ξεκινά με την εξέταση της ίδιας της ερώτησης. Είναι ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του πώς δηλαδή οι μαθητές εμπλέκονται σε μια

κριτική και πολύπλοκη σκέψη, προκειμένου, όχι να καταλήξουν σε συμπεράσματα, αλλά να θέσουν τη βάση για μελλοντική έρευνα.

Σε αντίθεση με τις ερευνητικές ερωτήσεις, όταν ο εκπαιδευτικός θέτει μια *ρητορική* ερώτηση, δεν αποσκοπεί στην απάντηση του μαθητή, αλλά διατυπώνει την ερώτηση σαν σχήμα λόγου, επειδή η απάντηση είναι αυτονόητη ή περιττή και υποδηλώνεται ή υπονοείται κατά κάποιον τρόπο με την ερώτηση του εκπαιδευτικού.

#### **1.2.δ Το σύστημα ταξινόμησης του Barnes et al.**

Ο Barnes et al. (1969), στη δική του ταξινόμηση περιλαμβάνει τις κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε μια ευρύτερη κατηγορία, που την καταγράφει ως «*Λογικές ερωτήσεις*». «*Ποιος μπορεί να αναφέρει ένα ζώο που κοιμάται τον χειμώνα;*» «*Γιατί η μόλυνση της ατμόσφαιρας είναι επιβλαβής για τον άνθρωπο;*» Και τα δύο είδη των ερωτήσεων, ανοιχτού και κλειστού τύπου, θεωρεί πως ανήκουν στην ίδια κατηγορία, αυτή των λογικών ερωτήσεων και καταγράφει ο ερευνητής δύο επιπλέον κατηγορίες:

- *Τις Πραγματικές ερωτήσεις*, οι οποίες στοχεύουν στο να ανακαλέσουν οι μαθητές τη μνήμη και να δώσουν πληροφορίες ή να περιγράψουν ένα φαινόμενο: «*Τι θα συμβεί όταν ένας κεραυνός χτυπήσει ένα δέντρο;*»
- *Τις Κοινωνικές ερωτήσεις* με τις οποίες επιδιώκεται ο σχεδιασμός και η δόμηση κοινωνικών σχέσεων και καταστάσεων: «*Ποιος είναι ο αγαπημένος σας συνθέτης;*»

#### **1.2.ε Το σύστημα ταξινόμησης των Wragg & Brown**

Ενδιαφέρουσα φαίνεται η ταξινόμηση των Wragg & Brown (1993), επειδή αρχικά οι ερευνητές, είχαν ταξινομήσει τις ερωτήσεις σε τρεις κύριες κατηγορίες και στη συνέχεια αναθεωρούν την αρχική ταξινόμηση και καταλήγουν σε τέσσερις. Ταξινομούν αρχικά το περιεχόμενο των ερωτήσεων κυρίως εννοιολογικά, ερωτήσεις δηλαδή οι οποίες στοχεύουν στη μάθηση ενός συγκεκριμένου θέματος, παρά σε διαδικαστικά ζητήματα. Παραθέτουν τις τρεις κατηγορίες:

- *Εννοιολογικές ερωτήσεις*, οι οποίες αναφέρονται σε ορισμούς και συλλογισμούς ιδεών.

- *Εμπειρικές ερωτήσεις*, οι οποίες απαιτούν απαντήσεις βασισμένες σε γεγονότα, βάσει πειραματικών ευρημάτων. Οι εμπειρικές ερωτήσεις περιλαμβάνουν παρατήρηση, ανάκληση γεγονότων και πιθανό πειραματισμό.
- Οι *ερωτήσεις αξίας* σχετίζονται με τη σχετική αξία, με ηθικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Μπορούν να λάβουν χώρα σε οποιοδήποτε μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου ερευνάται αυτό που πιστεύουν οι άνθρωποι ή αυτό που θεωρείται σωστό και λάθος.

Στη συνέχεια οι Wragg & Brown υποστηρίζουν πως ορισμένες ερωτήσεις περιλαμβάνουν στοιχεία και των τριών τύπων ερωτήσεων και ότι αυτές οι συγκεκριμένες, ευρείας κατηγορίας περιεχομένου ερωτήσεις, συχνά επικαλύπτονται. Έτσι, αναθεωρούν την αρχική ταξινόμηση, χρησιμοποιώντας το σκεπτικό των «διαστάσεων» των ερωτήσεων και επαναδιατυπώνουν την ταξινόμησή τους ως εξής:

- *Η αφήγηση / ευρεία διάσταση:*

Οι ερωτήσεις μπορούν να πλαισιωθούν και να απαιτούν μια σχετικά σύντομη και συγκεκριμένη απάντηση ή να απαιτούν ένα σχετικά ευρύ φάσμα παραδειγμάτων

- *Η παρατήρηση / ανάκληση / σκέψη διάσταση:*

Οι μαθητές ανακαλούν γεγονότα ή προηγούμενες ιδέες όταν κάνουν παρατηρήσεις και αυτό παρέχει τη βάση της σκέψης τους. Ωστόσο, η ανάκληση των γεγονότων μπορεί να συμβεί και χωρίς να υπάρχει παρατήρηση. Οι ερωτήσεις σκέψης δημιουργούν τη νέα γνώση στον μαθητή. Όταν χρησιμοποιούνται ερωτήσεις υψηλότερου πνευματικού επιπέδου, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να δώσουν έναν μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων, ειδικά όταν οι ανώτερες πνευματικά ερωτήσεις, είναι ευρείες. Τέτοιου είδους ερωτήσεις αποφέρουν μεγαλύτερα οφέλη κατανόησης και πιο θετικές αξιολογήσεις στη μαθησιακή διαδικασία.

- *Η σύγχυση / σαφής διάσταση*

Οι σαφείς ερωτήσεις είναι συνήθως σύντομες, ευθείς και σταθερά αγκυροβολημένες στο πλαίσιο του μαθήματος. Οι συγχύσεις δημιουργούνται από ερωτήσεις που είναι ενσωματωμένες σε ένα σύνολο βοηθητικών δηλώσεων ή όταν το περιεχόμενο της ερώτησης δεν είναι προφανές.

- *Η ενθαρρυντική / απειλητική διάσταση*

Η ίδια ερώτηση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, οι οποίοι ενθαρρύνουν ή αναστέλλουν τις απαντήσεις των μαθητών, δίνοντας έμφαση στο αποτέλεσμα.

«Δεν ξέρεις την απάντηση;» (ευγενικά, χαμογελαστά με προθυμία για βοήθεια) ή

«Δεν ξέρεις την απάντηση;» (θυμωμένα, απειλητικά).

### **1.2.στ Το σύστημα ταξινόμησης των Morgan & Saxton**

Σε αντίθεση με τους Wragg & Brown, οι Morgan & Saxton (1991) αντί να ταξινομήσουν τις ερωτήσεις ανά τύπο, προσδιορίζουν τρεις ευρείες κατηγορίες με συγκεκριμένες προθέσεις, σκοπούς και στόχους στην κάθε κατηγορία. Υποστηρίζουν ότι αυτή η ταξινόμηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ρωτούν: «Τι θέλω να κάνω με αυτήν την ερώτηση;» αντί « Τι είδους ερώτηση πρέπει να κάνω;» Αναπτύσσουν τις τρεις κατηγορίες, με ιδιαίτερες λειτουργίες για την κάθε μία:

- *Κατηγορία Α: Ερωτήσεις που εξάγουν/εκμαιεύουν πληροφορίες*

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για να εξάγουν ό,τι είναι ήδη γνωστό, βασισμένο σε προηγούμενες πληροφορίες και εμπειρίες και καθιερώνουν επίσης τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

- *Κατηγορία Β: Ερωτήσεις που διαμορφώνουν την κατανόηση*

Στην κατηγορία αυτή, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που βοηθούν εκπαιδευτικούς και μαθητές να κατανοήσουν τι υπάρχει ανάμεσα στα γεγονότα, να εκφράζονται και να επεξεργάζονται τον τρόπο σκέψης για το υλικό που τους παρέχεται.



- Κατηγορία Γ: *Ερωτήσεις που πιέζουν για προβληματισμό*

Με τις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους, για τον λόγο αυτό θεωρούνται ερωτήσεις που απαιτούν πνευματική και συναισθηματική δέσμευση.

Οι Morgan και Saxton επισημαίνουν πως, αν θέλουμε οι μαθητές μας να σκέφτονται για το τι μαθαίνουν, ώστε να γίνει κομμάτι του εαυτού τους και του κόσμου τους, θα πρέπει να τους ρωτάμε ερωτήσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να διατυπώσουν το νόημα στις Κατηγορίες Β και Γ. Συνεχίζουν, λέγοντας πως, οι Κατηγορίες ερωτήσεων που κατέγραψαν, δεν είναι ιεραρχικές, συνεπώς μία ερώτηση μπορεί να γίνει από οποιαδήποτε Κατηγορία, οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ανάλογα με τους στόχους του εκπαιδευτικού και με το τι θέλει η ερώτηση να πετύχει.

### **1.2.ζ Η ταξινόμηση του Bloom**

Η πιο γνωστή ταξινόμηση διδακτικών στόχων, η οποία έχει υιοθετηθεί από πολλούς ερευνητές, είναι η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom (1956) και των συνεργατών του. Ξεκινώντας το 1948, ο Bloom ηγείτο μιας ομάδας εκπαιδευτικών ψυχολόγων, που ανέπτυξαν μια ταξινόμηση των επιπέδων της πνευματικής συμπεριφοράς στη διαδικασία της μάθησης. Σκοπός τους ήταν να αναπτύξουν ένα σύστημα ταξινόμησης διδακτικών σκοπών και στόχων, το οποίο περιέκλειε τρεις τομείς:

- τον γνωστικό, που αφορά τις διεργασίες της γνώσης,
- τον συναισθηματικό, που αφορά τις στάσεις και
- τον ψυχοκινητικό, που αφορά τις δεξιότητες (πηγή Wikipedia)

«Οι γνωστικοί στόχοι ποικίλουν, από την απλή ανασκόπηση της διδαχθείσας ύλης, έως πολύ δημιουργικούς τρόπους έρευνας και σύνθεσης νέων ιδεών και γνώσεων. Οι συναισθηματικοί στόχοι δίνουν έμφαση στο αίσθημα ή σε έναν βαθμό αποδοχής ή απόρριψης. Οι ψυχοκινητικοί στόχοι τονίζουν κάποιες μυϊκές ή κινητικές δεξιότητες, κάποιο χειρισμό της ύλης και των

αντικειμένων, ή κάποια πράξη, κατά την οποία απαιτείται νευρομυϊκός συντονισμός» (Bloom et al.1956 p.67)

Η κύρια ιδέα της Ταξινόμησης είναι ότι, αυτό που θέλουν οι εκπαιδευτικοί να μάθουν οι μαθητές, μπορεί να ιεραρχηθεί, από το λιγότερο στο περισσότερο περίπλοκο. Η Ταξινόμηση, παρουσιάζεται επίσης με αντιπροσωπευτικά ρήματα και αντιπροσωπευτική συμπεριφορά σε κάθε επίπεδο.

Η ιεραρχία των δεξιοτήτων σκέψης του Bloom συνεπάγεται πως, μια πραγματική γνώση θα έπρεπε να αποτελεί τη βάση για τη διαδικασία της σκέψης. Συνεπώς, ο Bloom ελάττωσε τα επίπεδα του πραγματικού και της κατανόησης στο χαμηλότερο επίπεδο των δεξιοτήτων της σκέψης και σε αντίθεση, ανύψωσε τα επίπεδα της εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης στο υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων της σκέψης. Κάθε επίπεδο ταξινόμησης έχει μοναδικά στοιχεία, αλλά το καθένα «χτίζεται» πάνω σε αυτά που υπάρχουν πιο κάτω. Για να απαντήσουν οι μαθητές σε ερωτήσεις ανώτερου πνευματικού επιπέδου, πρέπει να είναι ικανοί να απαντήσουν πρώτα στις ερωτήσεις όλων των χαμηλότερων επιπέδων.

Η εργασία πάνω στον γνωστικό τομέα, ολοκληρώθηκε το 1956 και κοινώς αναφέρεται ως « Η ταξινόμηση του Γνωστικού Τομέα του Bloom». Περιλαμβάνει μια ιεραρχία έξι επιπέδων. Ο Perrot (1982, p.42), αναφέρεται σε αυτό και αναλύει τα επίπεδα: «Υπάρχουν έξι επίπεδα στην Ταξινόμηση του Bloom και οι ερωτήσεις σε κάθε επίπεδο απαιτούν μία απάντηση που χρησιμοποιεί ένα διαφορετικό είδος στη διαδικασία της σκέψης». Τα έξι επίπεδα είναι:

1. *Γνώση*
2. *Κατανόηση*
3. *Εφαρμογή*
4. *Ανάλυση*
5. *Σύνθεση*
6. *Αξιολόγηση*

1. Οι ερωτήσεις γνώσης είναι οι πιο συχνές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι όλες σχεδιασμένες για να βοηθούν τους μαθητές να ανακαλέσουν την προηγούμενη γνώση. Είναι χρήσιμες, ως σημείο έναρξης σε ένα θέμα, επειδή εστιάζουν στο θέμα που είναι

ήδη γνωστό, προτού ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να προχωρήσει. Έτσι, ερωτήσεις σαν τις παρακάτω, μπορούν να χαρακτηριστούν ως ερωτήσεις γνώσης:

«*Θυμάστε τι λέγαμε για τα δελφίνια στο προηγούμενο μάθημα;*»

«*Πόσα χρόνια, είχαμε πει, πως ζει το δελφίνι;*»

Σχετικά με τις ερωτήσεις γνώσης, Ο Kissock (1982), ισχυρίζεται ότι η γνώση συγκεκριμένων γεγονότων είναι απαραίτητη για τους μαθητές, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα εφόδια, προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα και να ασκήσουν κριτική. Οι ερωτήσεις γνώσης χρησιμοποιούνται επίσης από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ως μέσο, ώστε να κατανοήσει ο ίδιος την πρόοδο της μάθησης. Ο τύπος αυτός των ερωτήσεων απαιτεί χαμηλού επιπέδου σκέψη και ως αποτέλεσμα, δεν αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών. Ωστόσο, οι ερωτήσεις γνώσης είναι οι πιο συχνές από όλα τα είδη των ερωτήσεων μέσα στη σχολική τάξη.

Το πρόβλημα δημιουργείται όχι τόσο στη χρήση των ερωτήσεων γνώσης, όσο στην κατάχρηση και αυτό φαίνεται σε αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές με τα είδη των ερωτήσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Ενδεικτική είναι και αυτή που αναφέρεται στους Brown et.al. (1993), σύμφωνα με την οποία, οι Pate & Bremer (1967), διεξήγαν μία έρευνα σε 190 εκπαιδευτικούς σε Δημοτικά Σχολεία των Η.Π.Α. κατά την οποία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τους λόγους για τους οποίους κάνουν ερωτήσεις. Το 69% των εκπαιδευτικών δήλωσαν «για να ελέγξουν τη γνώση και την κατανόηση».

Η Perrot παραθέτει λέξεις κλειδιά που συχνά συνδέονται με τις ερωτήσεις γνώσης:

Πού; Τι; Ποιος; Πότε;

ανακαλώ, θυμάμαι, επαναλαμβάνω, απομνημονεύω, ταξινομώ,  
αναγνωρίζω, καταγράφω, γνωρίζω

2. Οι ερωτήσεις κατανόησης απαιτούν από τους μαθητές να διαλέξουν τα στοιχεία εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα, με στόχο να περιγράψουν ή να συγκρίνουν. Είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να προωθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους και πιο συχνά να ερμηνεύσουν

ή να έχουν πρόσβαση σε ένα γραπτό κείμενο. Αυτό που κυρίως διαφαίνεται, στο επίπεδο αυτό των ερωτήσεων, είναι η κατανόηση των ιδεών και η οργάνωση των γεγονότων και πληροφοριών με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται αντιληπτά. Ερωτήσεις όπως οι παρακάτω, μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ερωτήσεις *κατανόησης*:

«Μπορείς να συγκρίνεις τη ζωή στην Ελλάδα του Μεσαίωνα με τη σημερινή;»

«Από την παραπάνω εξίσωση, τι αντιπροσωπεύει το X;»

Αυτού του είδους οι ερωτήσεις απαιτούν από τους μαθητές να κάνουν περιγραφές, να μεταφράζουν ιδέες από το ένα μέσο στο άλλο, όπως να ερμηνεύουν πληροφορίες που παρουσιάζονται σε διαγράμματα, πίνακες ή γραφήματα και να οργανώνουν τα γεγονότα κάνοντας συγκρίσεις και αναδεικνύοντας τη σχέση ανάμεσα σε ιδέες και πληροφορίες.

Ωστόσο, υπάρχει και η αμφισβήτηση σχετικά με τις ερωτήσεις *κατανόησης* η οποία επικεντρώνεται κυρίως, τόσο στον ορισμό «κατανόηση», όσο και στην κατάταξη των συγκεκριμένων ερωτήσεων. Κάποιοι ερευνητές διαφωνούν, για το εάν αυτού του είδους οι ερωτήσεις θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στις υψηλότερου επιπέδου ερωτήσεις. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Kerry (1982, p.39), ο οποίος ισχυρίζεται ότι το μοντέλο του Bloom, τείνει να υποστηρίζει αυτήν την άποψη: «Ενώ η προσέγγιση του μοντέλου του Bloom για τις ερωτήσεις *κατανόησης* είναι εντελώς σωστή ως θεωρητικό μοντέλο, στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτού του είδους των ερωτήσεων για επανάληψη και ενίσχυση» και συνεχίζει ισχυριζόμενος πως οι ερωτήσεις *κατανόησης*, είναι χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις.

Την ίδια άποψη συμμερίζεται και η Perrot (1982), η οποία υποστηρίζει πως για να απαντηθούν οι ερωτήσεις *κατανόησης*, θα πρέπει ήδη να έχουν δοθεί από πριν στους μαθητές όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Οι λέξεις κλειδιά που συχνά συνδέονται με τις ερωτήσεις *κατανόησης* είναι:

Συγκρίνω, περιγράφω, συζητώ, αναφέρω, τοποθετώ, εξηγώ,  
διαχωρίζω, συσχετίζω, επαναδιατυπώνω, εκφράζω, αναγνωρίζω,  
επαναλαμβάνω, προσδιορίζω, μεταφράζω, προβλέπω

3. Οι ερωτήσεις *εφαρμογής* απαιτούν από τους μαθητές να θυμηθούν την αποκτηθείσα γνώση και στη συνέχεια να την εφαρμόσουν, προκειμένου να φτάσουν σε ένα συμπέρασμα. Στο επίπεδο της εφαρμογής, πρέπει οι ίδιοι να αποφασίσουν ποια πληροφορία θα χρησιμοποιήσουν, έχοντας ως στόχο τη λύση του προβλήματος. Με τις ερωτήσεις *εφαρμογής* οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατανοήσουν το γενικό στοιχείο και να εφαρμόσουν την πληροφορία που έχουν εμπεδώσει, σε μία νέα κατάσταση, προκειμένου να φτάσουν σε μία απάντηση. Επιπροσθέτως, οι ερωτήσεις αυτού του τύπου, παρέχουν στον εκπαιδευτικό την ανατροφοδότηση, ελέγχοντας ταυτόχρονα, εάν η αποκτηθείσα γνώση μπορεί να εφαρμοστεί και αξιολογώντας τη γνώση και κατανόηση των μαθητών με τους όρους της επανάληψης.

Στο μάθημα των Μαθηματικών, οι ερωτήσεις *εφαρμογής* είναι πολύ συχνές, ωστόσο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργούνται αρκετές ευκαιρίες για να γίνεται χρήση αυτού του είδους των ερωτήσεων. Κάθε φορά σχεδόν που αποκτιέται μία νέα γνώση από τους μαθητές, υπάρχει η δυνατότητα για επέκταση της γνώσης αυτής στην εφαρμογή. Για παράδειγμα: « *Μπορείς να ξεχωρίσεις στο κείμενο, τα ρήματα από τα επιρρήματα;*» Ο σκοπός της ερώτησης είναι, να επαναφέρει ο μαθητής στη μνήμη του τον ορισμό που του έχει δοθεί και να τον εφαρμόσει στην πράξη. Τον ίδιο ακριβώς στόχο επιδιώκουν και οι παρακάτω ερωτήσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την Perrot ως ερωτήσεις *εφαρμογής*:

«*Μπορείς να βρεις το εμβαδόν αυτού του ορθογωνίου τριγώνου, χρησιμοποιώντας το Πυθαγόρειο Θεώρημα;*» και

«*Αν  $\chi = 10$  και  $\psi = 20$ , τότε  $\chi^2 + 2\psi = ;$ » ή*

«*Μπορείς να βάλεις τις πληροφορίες σε ένα γράφημα;*»

Δεν έλειψαν σαφώς και οι αμφισβητήσεις για τις ερωτήσεις *εφαρμογής*, επειδή κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται πως είναι ερωτήσεις που απαιτούν υψηλή γνωστική και πνευματική σκέψη, αφού οι μαθητές καλούνται, αφού λάβουν την πληροφορία, να τη χειριστούν προσεκτικά και στη συνέχεια να την εφαρμόσουν. Σε αντίθεση, κάποιοι άλλοι, όπως ο Kerry υποστηρίζουν πως οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν λιγότερη πολυπλοκότητα, συνεπώς

χαμηλότερα επίπεδα σκέψης, αφού και οι λιγότεροι ικανοί μαθητές απολαμβάνουν την έννοια του να δουν, «πώς λειτουργεί πραγματικά στην πράξη».

Λέξεις κλειδιά που συνδέονται συχνά με τις ερωτήσεις *εφαρμογής*:

Εφαρμόζω, χρησιμοποιώ, δείχνω, ταξινομώ,  
διαλέγω, λύνω, υπολογίζω, εξασκώ, χτίζω,  
απεικονίζω, σχεδιάζω

4. Οι ερωτήσεις *ανάλυσης*, σε σχέση με τις ερωτήσεις *εφαρμογής* βοηθούν τους μαθητές, όχι μόνο να θυμηθούν την προηγούμενη γνώση και να την εφαρμόσουν, αλλά να την αναλύσουν επίσης, για τις υποκείμενες αιτίες και τα αποτελέσματα. Η επιθυμία, του να μάθεις το «γιατί», είναι η βάση της σκέψης στο επίπεδο της ανάλυσης των διδακτικών ερωτήσεων.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bloom, όπως αναλύεται από την Perrot, το επίπεδο ανάλυσης της σκέψης χωρίζεται σε *τρία επίπεδα*: στο *πρώτο επίπεδο*, αναμένεται από τους μαθητές να διαχωρίσουν το υλικό που τους παρέχεται στα μέρη που το αποτελούν, να ταξινομήσουν τα στοιχεία της πληροφορίας και να τα αναγνωρίσουν. Στο *δεύτερο επίπεδο*, οι μαθητές απαιτείται να υποδείξουν τη σχέση ανάμεσα στα στοιχεία, να καθορίσουν τις συνδέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των στοιχείων αυτών. Στο  *τρίτο επίπεδο* καλούνται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα οργανωτικά στοιχεία, τις ρυθμίσεις και τις δομές που διατηρούν τις πληροφορίες ως σύνολο.

Ερωτήσεις όπως οι επόμενες, μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ερωτήσεις *ανάλυσης*:

«Ποιο στοιχείο του χαρακτήρα του Συγγραφέα τον έκανε να ενεργήσει με αυτό τον τρόπο;»

«Γιατί ο Σωκράτης έκανε στους μαθητές του απαιτητικές ερωτήσεις;»

«Γιατί οι έφηβοι διαφωνούν με τους γονείς τους;»

Η διανοητική απαίτηση για το είδος αυτό των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλή, επειδή απαιτείται από τους μαθητές η ενεργοποίηση και η επεξεργασία της κριτικής τους σκέψης. Είναι δύσκολο να απαντηθούν τέτοιου είδους ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας μόνο την προηγούμενη γνώση. Οι μαθητές πρέπει να προχωρήσουν πέρα από τα γνωστά στοιχεία, να στηριχθούν πάνω στην υπάρχουσα γνώση και να αναλύσουν τα κομμάτια της πληροφορίας που τους έχει δοθεί. Πρέπει ακόμα να ερευνήσουν και να αναλύσουν καταστάσεις, με στόχο να καταλήξουν σε συμπεράσματα και να αναλύσουν τα συμπεράσματα που βασίζονται σε αποδείξεις. Αναμφίβολα, είναι ερωτήσεις που αυξάνουν τη γνωστική και υψηλή πνευματική σκέψη, ωστόσο μια μερίδα εκπαιδευτικών σύμφωνα με την Perrot, αποφεύγει να τις χρησιμοποιεί στην τάξη, με το επιχείρημα πως είναι δύσκολο να εμπλακούν στη διαδικασία της ανάλυσης οι λιγότερο ικανοί μαθητές. Η προσέγγιση όμως ενός προβλήματος ανάλυσης είναι δυνατόν να ωφελήσει ακόμα και αυτούς τους μαθητές, οι οποίοι δια μέσου της έρευνας, είναι πολύ πιθανόν να γίνουν περισσότερο σκεπτόμενοι.

Λέξεις κλειδιά που συχνά συνδέονται με τις ερωτήσεις *ανάλυσης* είναι:

Γιατί; Αναλύω, συγκρίνω, τακτοποιώ, αντιπαραθέτω, εξετάζω, υποστηρίζω, εκτιμώ, συζητώ, καθορίζω, επιθεωρώ, σχεδιάζω, πειραματίζομαι, προκαλώ, διαφοροποιώ, συσχετίζω, καταγράφω, εξετάζω, ξεχωρίζω, συμπεραίνω, αποδεικνύω

5. Οι ερωτήσεις *σύνθεσης* διεγείρουν τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών, στοχεύοντας στη σταδιακή δημιουργία νέων σχέσεων και γνώσεων. Οι μαθητές καλούνται να συναρμολογήσουν κομμάτια και στοιχεία με έναν νέο τρόπο, δημιουργώντας μια διαφορετική νέα σχέση. «Μπορείς να μελετήσεις έναν δικό σου τρόπο παρασκευής αλκοόλης;» Το αποτέλεσμα αυτού του επιπέδου της σκέψης, προέρχεται από τον ανασυνδυασμό στοιχείων από προηγούμενη εμπειρία, με νέο υλικό, αναδομημένο με νέους, αυθεντικούς τρόπους.

Η Perrot (1982), διαχωρίζει τις ερωτήσεις εφαρμογής, από τις ερωτήσεις *σύνθεσης*. Δηλώνει ότι, αν και οι ερωτήσεις εφαρμογής απαιτούν από τους μαθητές να λύσουν προβλήματα που επιδέχονται μία απάντηση, οι ερωτήσεις *σύνθεσης* διαφέρουν στο ότι επιτρέπουν μια ποικιλία από δημιουργικές απαντήσεις, αφού οι απαντήσεις εξαρτώνται από το επίπεδο ικανότητας των μαθητών. Αυτές οι ποικίλες απαντήσεις, μπορεί να σχετίζονται με την άποψη του Kerry (1998), ο οποίος δηλώνει πως χρησιμοποιεί αυτές τις ερωτήσεις για να περιγράψει τη λήψη

μιας ιδέας από ένα κείμενο και την εφαρμογή της σε ένα άλλο διαφορετικό. Έτσι, ερωτήσεις όπως οι παρακάτω, μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ερωτήσεις *σύνθεσης*:

«Κάτω από ποιες συνθήκες οι ευρωπαϊκές χώρες προχώρησαν σε μία Ένωση;»

«Τι υποθέτεις ότι θα γινόταν, αν μία μέρα εξατλούνταν τα αποθέματα νερού στον πλανήτη μας;»

Τέτοιου είδους ερωτήσεις απαιτούν από τους μαθητές να συνθέσουν τη μάθηση σε μία περιοχή, εφαρμόζοντάς την σε μία άλλη, ή όπως ο Kerry δηλώνει, ότι τα αποτελέσματα της σύνθεσης ως μια προσέγγιση της ανάλυσης, είναι να χτίζει γέφυρες ανάμεσα στα θέματα και σε κομμάτια διακριτικής γνώσης μέσα στα ίδια τα θέματα. Συνεχίζοντας, δίνει συγκεκριμένο παράδειγμα για το πώς οι μαθητές έχουν συνθέσει τη μάθηση σε μία περιοχή, εφαρμόζοντάς την σε μία άλλη. Επισημαίνει ότι, στο μάθημα των Μαθηματικών οι μαθητές μαθαίνουν πως να διατυπώνουν τα δεδομένα σε γραφήματα. Μετέπειτα, στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, χρησιμοποιούν το γράφημα ως μέσο για να εκφράσουν τα ευρήματά τους. Ουσιαστικά, έχουν εγκλωβίσει τα δεδομένα τους, εφαρμόζοντάς τα σε ένα διαφορετικό μάθημα. Το σχέδιο αυτό απαιτεί υψηλότερου επιπέδου σκέψη και τελικά οι μαθητές έχουν δημιουργήσει το δικό τους γράφημα.

Τη μοναδικότητα του αποτελέσματος της συνθετικής σκέψης καταγράφει και ο Kisko (1982), ο οποίος τονίζει χαρακτηριστικά πως το προϊόν της συνθετικής σκέψης πρέπει να είναι κάτι νέο ή μοναδικό σε έναν άνθρωπο ή σε μία κατάσταση μέσα στην οποία αναπτύσσεται. Για τον λόγο αυτό, η συνθετική σκέψη μπορεί μόνο να αποδειχθεί με την ανάπτυξη ή την παραγωγή κάτι νέου.

Οι συνθετικές ερωτήσεις χαρακτηρίζονται ως υψηλού επιπέδου ερωτήσεις, επειδή απαιτούν υψηλή διανοητική και γνωστική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά σχετιζόμενες με τις ερωτήσεις *σύνθεσης* είναι:

Συνθέτω, δημιουργώ, διατυπώνω, συλλέγω, προτείνω, δομώ, σχεδιάζω, τακτοποιώ, διευθύνω, οργανώνω, προβλέπω, προτείνω, απεικονίζω, αναρτώ, γράφω, βάζω μαζί, αναπτύσσω, λέω



6. Οι ερωτήσεις αξιολόγησης αποτελούν την τελευταία κατηγορία του μοντέλου του Bloom. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους απαιτούν από τους μαθητές να κάνουν κρίσεις και να καθορίζουν τους λόγους, να αξιολογούν, να αποφασίζουν, να κρίνουν και να ερευνούν. Οι μαθητές πρέπει επίσης να είναι ικανοί να διαχωρίζουν το αναγκαίο από το μη αναγκαίο, να αναλύουν καταστάσεις, να συγκρίνουν ανθρώπους και καταστάσεις και να προτείνουν λύσεις. Καλούνται, όχι μόνο να κάνουν κρίσεις, αλλά και να υποστηρίζουν τις κρίσεις τους με σαφείς αποδείξεις και λόγους. Με τις ερωτήσεις αξιολόγησης αναμένεται από τους μαθητές να κάνουν συγκρίσεις και αντιπαραθέσεις, στοχεύοντας στο να φτάσουν σε μια ισορροπημένη απάντηση.

Ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες, μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ερωτήσεις αξιολόγησης:

*«Ποια από τις μαθηματικές μεθόδους θεωρείς πιο κατάλληλη για να λύσεις το πρόβλημα;»*

*«Πιστεύεις ότι, ένα εργοστάσιο που μολύνει την ατμόσφαιρα πρέπει να κλείσει;»*

*«Πώς κρίνεις την επίδραση της θεωρίας του Δαρβίνου στην εξέλιξη της βιολογίας;»*

Οι ερωτήσεις αυτού του είδους χαρακτηρίζονται ως ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, αφού η διαδικασία απαιτεί υψηλού επιπέδου σκέψη. Οι μαθητές αναμένεται να κάνουν ανάλυση, σύγκριση και αξιολόγηση, με στόχο να φτάσουν σε ένα ισορροπημένο συμπέρασμα. Τοποθετούνται στο τέλος της ταξινόμησης, επειδή θεωρούνται το τελευταίο στάδιο σε μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει έναν συνδυασμό όλων των προηγούμενων συμπεριφορών και ικανοτήτων.

Στην ερώτηση: *«Ποιος από τους αυτοκράτορες της Βυζαντινής αυτοκρατορίας πιστεύετε ότι ήταν ο πιο δίκαιος με τον λαό του;»* οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν τη γνώση για τη συγκεκριμένη περίοδο, την οποία έχουν ήδη κατανοήσει, να αναλύσουν τη σκέψη τους, να τη συνθέσουν και να την αξιολογήσουν. Αναμένεται να κάνουν συγκρίσεις, να κρίνουν, να αξιολογήσουν, να αποφασίσουν και να καταλήξουν σε μια ισορροπημένη απάντηση και όχι σε μια γρήγορη κρίση.

Λέξεις κλειδιά που συχνά σχετίζονται με τις ερωτήσεις αξιολόγησης είναι:

Αξιολογώ, κρίνω, δικαιολογώ, διαλέγω, επιλέγω,  
συγκρίνω, εκτιμώ, υπολογίζω, συμπεραίνω, γνώμη

**Συμπερασματικά**, είναι φανερό πως κάθε ερευνητής ακολουθεί μια διαφορετική μέθοδο κατηγοριοποίησης των ερωτήσεων, δίνοντας ο καθένας περισσότερη βαρύτητα σε κάποιες αξίες από ότι σε άλλες. Οι Morgan & Saxton για παράδειγμα, τονίζουν περισσότερο τη σημασία των αισθημάτων στην τεχνική των ερωτήσεων. Αναμφισβήτητα όμως, οι περισσότεροι εξ αυτών αφιερώνουν μεγάλες ενότητες από τα βιβλία τους για την αξία των ερωτήσεων στην ενθάρρυνση της σκέψης και τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω των ερωτήσεων.

Τα περισσότερα συστήματα ταξινόμησης αποτελούνται σχεδόν απόλυτα από κατηγορίες που βασίζονται στον τύπο της «γνωστικής διαδικασίας» που απαιτείται για να απαντηθούν οι ερωτήσεις. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν μια ποικιλία προσεγγίσεων των ερωτήσεων, με στόχο να γίνει η μάθηση πιο αποδοτική.

Η πλειοψηφία των ερευνητών έχει διεξάγει πιο απλές συγκρίσεις, εξετάζοντας τα σχετικά αποτελέσματα των υψηλότερων και χαμηλότερων γνωστικών ερωτήσεων πάνω στους μαθητές. Ο Bloom ακολουθεί μια ιεραρχία του επιπέδου σκέψης από το χαμηλότερο στο υψηλότερο.

Η έρευνα πάνω στη σχέση του γνωστικού επιπέδου των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών με τα επιτεύγματα των μαθητών, έχει αποδειχθεί απογοητευτική σε πολλούς στον τομέα της εκπαίδευσης, επειδή δεν έχει δώσει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Ένας σχετικός αριθμός ερευνών έχει βρει τις υψηλότερες γνωστικές ερωτήσεις ανώτερες των χαμηλότερων, κάποιιο ισχυρίζονται για το αντίθετο και σε κάποιες έρευνες δεν υπάρχει καμία διαφορά. Το ίδιο συμβαίνει και στις έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και το γνωστικό επίπεδο των απαντήσεων των μαθητών. Η συμβατική σοφία που λέει «Πρώτα μία ερώτηση υψηλού επιπέδου και πάρε μια απάντηση υψηλού επιπέδου», δε φαίνεται να ισχύει απόλυτα.

### 1.3 Η αποδοτική πρακτική στη διδακτική των ερωτήσεων

Ο Postman (στους Morgan et al. 1994), επισημαίνει πως, τίποτα δε μπορεί να είναι πιο βασικό στην ανάπτυξη της ευφυΐας, από το να μαθαίνει κάποιος πώς να κάνει αποδοτικές ερωτήσεις. Οι Morgan et al. (1994), αποδέχονται την άποψη του Postman και επεκτείνουν λέγοντας πως «σε οποιοδήποτε σχέδιο, στρατηγική ή τεχνική, η αποδοτική διδασκαλία εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει ερωτήσεις που παράγουν διαφορετικά είδη μάθησης».

Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον εκπαιδευτικό, αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την αποτελεσματική προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας και κάποιοι ενδεικτικοί λόγοι για τους οποίους υποβάλλονται, σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), είναι:

- Διεγείρουν το ενδιαφέρον και ενθαρρύνουν την περιέργεια και την προσοχή των μαθητών.
- Βοηθούν στην κατανόηση, ανακεφαλαίωση και εμπέδωση του μαθήματος.
- Οι απαντήσεις των μαθητών χρησιμοποιούνται για μεγαλύτερη εμβάθυνση στο θέμα.
- Δημιουργούν κλίμα επικοινωνίας και συμμετοχής και
- Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τον βαθμό κατανόησης και τις ανάγκες των μαθητών ως προς το αντικείμενο της μάθησης.

Ωστόσο, οι έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να κινηθούν σε ένα πλαίσιο παραγωγικών ερωτήσεων. Ο Jos Elstgeest, ο οποίος έχει συνεισφέρει στο βιβλίο του Harlen (1985), ισχυρίζεται πως αυτό δεν είναι κατανοητό, αφού οι περισσότεροι από εμάς έχουμε αποκτήσει την τυπική μας εκπαίδευση σε περιβάλλοντα με πολλά βιβλία και έχουμε δημιουργήσει μοτίβα ερωτήσεων που τείνουν να απαιτούν πραγματικές απαντήσεις. Ένα παράδειγμα μιας μη παραγωγικής ερώτησης που τέθηκε από έναν εκπαιδευτικό, καταγράφεται από τον Elstgeest ως εξής: «Ένας μαθητής αντανακλούσε στον τοίχο με ένα καθρεφτάκι το ηλιακό φως. Ο δάσκαλος ρώτησε: - Γιατί ο καθρέφτης

*αντανακλά το φως του ήλιου; Ο μαθητής δεν είχε ιδέα τι εννοούσε ο δάσκαλος, αισθάνθηκε άσχημα και τελικά δεν έμαθε τίποτα». Ο Elstgeest δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να θέτουν ερωτήσεις εξέτασης, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις είναι απειλητικές. Συνεχίζει λέγοντας πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ένοχοι να θέτουν ερωτήσεις στους μαθητές τους, οι οποίες είναι πιθανόν να μην απαντηθούν και συστήνει στους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να βελτιώνουν το στυλ των ερωτήσεών τους, καθώς η χρήση των παραγωγικών ερωτήσεων είναι ένα πολύ δυναμικό εργαλείο για αυτούς.*

Την αξία των ερωτήσεων στη μαθησιακή διαδικασία συζητείται και ο Palmer (1987), ο οποίος δηλώνει χαρακτηριστικά: « Εάν ρωτήσεις έναν δάσκαλο, πώς διδάσκει, η απάντηση θα είναι ‘ρωτώντας’». Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήσεις για να εξακριβώσουν τι γνωρίζουν και τι δε γνωρίζουν οι μαθητές. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα και σε μία μελέτη που αναφέρεται από τους Brown & Wragg (1993, p.4): « Σε μία έρευνα στην οποία συμμετείχαν 190 δάσκαλοι σε αμερικάνικα δημοτικά Σχολεία, οι Pate & Bremer (1967) ζήτησαν από τους δασκάλους να δώσουν λόγους, για τους οποίους θέτουν ερωτήσεις στους μαθητές. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το 69% των δασκάλων δήλωσαν πως θέτουν ερωτήσεις για να ελέγξουν τη γνώση και την κατανόηση και μόνο ένα ποσοστό 10% τόνιζε τη χρήση των ερωτήσεων για ενθάρρυνση και ως κίνητρο για σκέψη. Δεν υπήρχαν στην έρευνα απαντήσεις που να δηλώνουν πως οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ρωτούν και οι ίδιοι».

Εάν αναλογιστούμε πως, τα τελευταία χρόνια πολύ λίγα έχουν αλλάξει σχετικά με το είδος των ερωτήσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, είναι σχεδόν βέβαιο πως αν η ίδια έρευνα γινόταν στο παρόν, τα αποτελέσματα θα ήταν τα ίδια. Παρομοίως και στα ελληνικά δεδομένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Γιοκαρίνη (1988), εστιάζει στο μέσο επίπεδο της τάξης ή και κάτω από αυτό, θέτοντας ερωτήσεις που εξακριβώνει τη γνώση και την κατανόηση, διστάζοντας να διατυπώσει ερωτήσεις που κινητοποιούν την κρίση των μαθητών, καθώς αισθάνονται πως, δραστηριότητες βασισμένες σε δεδομένο υλικό, εξασφαλίζουν καλύτερη λειτουργικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να είναι σίγουροι ότι οι μαθητές τους έχουν κατακτήσει τις βασικές γνώσεις, πριν προχωρήσουν σε ερωτήσεις που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο σκέψης. Αυτό είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θέτουν χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις. Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kerry (1982), ο ικανός δάσκαλος θα πρέπει να βρει τις ερωτήσεις-κλειδιά, οι οποίες στη

συνέχεια θα οδηγήσουν τους μαθητές στην εξερεύνηση νέων σκέψεων και νέων προσεγγίσεων.

Το καλύτερο σημείο αφετηρίας για να φτάσουν οι μαθητές σε νέες προσεγγίσεις, δια μέσου των ερωτήσεων, είναι τα ενδιαφέροντά τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφουγκράζονται τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών τους, να τα υποστηρίζουν, να θέτουν ερωτήσεις σχετικές με αυτά και να μην περιμένουν πως οι απαντήσεις των μαθητών θα είναι σχετικές με το επίπεδο που οι ίδιοι αναζητούν. Ο Simpson (1996, p. 126), δηλώνει σχετικά: «πρέπει να παρακινούμε τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις και να δεχτούμε ότι πολλές από αυτές τις ερωτήσεις δε θα οδηγήσουν στο είδος της κριτικής κατανόησης που ψάχνουμε». Με άλλα λόγια, εάν οι ερωτήσεις των μαθητών δεν προσεγγίσουν το επιθυμητό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια καλύτερη ερώτηση.

Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, οι ερωτήσεις που γίνονται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, εξυπηρετούν κάθε φορά διαφορετικούς στόχους και σκοπούς. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια βασικά ερωτήματα της διδακτικής τα οποία πρέπει να απαντηθούν όταν ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει ή σχεδιάζει το μάθημα του, όπως:

- Τι θα διδάξω;
- Πώς θα το διδάξω;
- Γιατί θα το διδάξω;
- Σε ποιόν θα το διδάξω; (Αθανασίου, 2003)

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν δομεί το μάθημα του έχοντας ως βάση τις παραπάνω ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα είναι αυτές που θα τον βοηθήσουν να δομήσει σωστά και ολοκληρωμένα την ύλη που πρόκειται να διδάξει στους μαθητές του.

Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι αυτή που κάνει τον εκπαιδευτικό να αναδείξει το γνωστικό του υπόβαθρο, δηλαδή πόσο καλά κατέχει το αντικείμενο, και παράλληλα φροντίζει να αντλήσει τις πληροφορίες του από όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές, προκειμένου να ανταποκριθεί σε όλες τις ερωτήσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Η απάντηση στο δεύτερο και τρίτο ερώτημα είναι αυτή που θα τον βοηθήσει να βρει την διδακτική τεχνική που πρόκειται να χρησιμοποιήσει αλλά και τους σκοπούς της διδασκαλίας

του προκειμένου να δομήσει σωστά το υλικό το οποίο συνέλεξε. Η επίτευξη των σκοπών και των στόχων που είχε προκαθορίσει είναι το κομβικό στοιχείο στην επιτυχία της διδασκαλίας του.

Το τελευταίο ερώτημα το οποίο θέτει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του κατά την διάρκεια της διαδικασίας της προετοιμασίας του μαθήματος (σε ποιον θα διδάξω) είναι και το πιο σημαντικό, γιατί καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων στη διδακτική πράξη. Η γνώση της τάξης, του κοινωνικού επιπέδου των μαθητών, της ηλικίας, του φύλου, των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων, των προβλημάτων και των αδυναμιών, γενικότερα η γνώση των ιδιαιτεροτήτων της τάξης είναι αυτή που θα κάνει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες ερωτήσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος, προκειμένου να πετύχει τους στόχους και τους σκοπούς της διδασκαλίας του. (Αθανασίου, 2003)

Στο σημείο αυτό και σχετικά με το τελευταίο ερώτημα, «Σε ποιον θα το διδάξω;» αξίζει να αναφερθεί το παράδειγμα μιας Ελληνίδας εκπαιδευτικού, η οποία δίδασκε με απόσπαση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο του Λονδίνου και συγκεκριμένα στην Α΄ τάξη. Στην Ελλάδα, όταν ο δάσκαλος θέλει να μιλήσει στους μαθητές για τα σημάδια της άνοιξης, συνήθως αναφέρεται στα χελιδόνια. Υπάρχει μια λογική σχέση ανάμεσα στην άνοιξη και στα χελιδόνια. Στην τάξη της στην Αγγλία, η εκπαιδευτικός ρώτησε τους μαθητές της: *«Γνωρίζετε με ποιον τρόπο τα χελιδόνια ταΐζουν τα μικρά τους ;»* Οι μαθητές της έδειξαν πολύ μπερδεμένοι με την ερώτηση, κοιτούσαν ο ένας τον άλλον απορημένοι και δεν είχαν καμία απάντηση. Κάποιος μαθητής τη ρώτησε: *« Τι είναι τα χελιδόνια κυρία;»* Η εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε πως οι μαθητές της δεν είχαν δει ποτέ τους χελιδόνι και στη συνέχεια άλλαξε την ερώτησή της:

*«Μπορείτε να μου πείτε σημάδια της άνοιξης;»* Οι περισσότεροι μαθητές με ένα στόμα απάντησαν: *« Νάρκισσοι»*.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέχει βασικές δεξιότητες στην υποβολή των ερωτήσεων. Πολλές φορές όμως, δε γίνεται σωστή χρήση αυτών. Μέσα στις τάξεις οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μερικές φορές, ερωτήσεις για μαθητές που ζουν σε μία συγκεκριμένη χώρα, δεν έχουν κανένα νόημα σε μαθητές που ζουν σε άλλη χώρα. Η Βοσνιάδου (2001, p.11) αναφέρει χαρακτηριστικά: *« Είναι σημαντικό για τους δασκάλους να έχουν υπόψη τους τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών στις τάξεις τους και να σέβονται αυτές τις διαφορές»*.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δημιουργήσουν μία τάξη αναζήτησης, πρέπει να αποκτήσουν και να χρησιμοποιούν σωστά τις δεξιότητες των ερωτήσεων, με στόχο να

βελτιώσουν την ποιότητα και την ποσότητα της συμμετοχής των μαθητών τους. Οι Singel & Kelly (στον Dillon, 1988, p.11), συζητούν τη γνωστική αναπτυξιακή προσέγγιση στη διδακτική των ερωτήσεων και δηλώνουν ότι ο καλός-ερευνητής δάσκαλος θα πρέπει να ακολουθεί τους παρακάτω κανόνες:

- Μια ερώτηση πρέπει να γίνεται για έναν λόγο, για πληροφορία, για διάγνωση ή για ενεργοποίηση σκέψης.
- Μια ερώτηση πρέπει να είναι ο στόχος, δηλαδή η ακολουθία πρέπει να έχει στο μυαλό το αντικείμενο ή το σκοπό της ερώτησης.
- Η ερώτηση θα πρέπει να είναι καθαρή και κατάλληλη για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως το επίπεδο του λεξιλογίου και η συμβολική δομή πρέπει να συνεισφέρουν στη σαφήνεια του μηνύματος.
- Η ερώτηση θα πρέπει να βαθμονομείται στην απόκλιση- ούτε πολύ εύκολη, ούτε πολύ δύσκολη- για να προτρέψει το παιδί να σκεφτεί.
- Ο ερωτών θα πρέπει να ακούει την απάντηση, τόσο το μανιφέστο, όσο και το λανθασμένο νόημα.
- Ο ερωτών θα πρέπει να βεβαιώνει ότι καταλαβαίνει την απάντηση.
- Ο ερωτών θα πρέπει να σιγουρευτεί ότι, οι ερωτήσεις του ωθούν τη συζήτηση σε έναν στόχο, αλλά θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι έχει αποκτήσει τις απαραίτητες πληροφορίες, να γνωρίζει δηλαδή πότε να τα παρατάει και πότε να μετακινείται σε κάποιον άλλον.

Παρόμοιες απόψεις καταγράφει και η Perrot (1982, p.89), η οποία δηλώνει ότι είναι σημαντικό, οι δεξιότητες των ερωτήσεων να ενσωματωθούν σε μία στρατηγική, σχεδιασμένη για να πετύχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Συνεχίζει λέγοντας πως: « η ερώτηση του εάν η χρήση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι ‘καλή’ ή ‘κακή’ είναι λάθος ερώτηση. Η σημαντική ερώτηση είναι: ‘καλή για τί’;» Με άλλα λόγια, η ικανότητα να χρησιμοποιηθεί

μια δεξιότητα κατάλληλα, εξαρτάται από μια ξεκάθαρη επίγνωση της λειτουργίας της. Η ερευνήτρια προτείνει, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αυξήσουν τις απαντήσεις των μαθητών τους, θα πρέπει να σχεδιάζουν προσεκτικά τις ερωτήσεις εκείνες, που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο απαντήσεων. Θα πρέπει ακόμα να επανεξετάζουν τις βασικές πληροφορίες, για να καθορίζουν το τι γνωρίζουν οι μαθητές και τελικά να πλαισιώσουν τις ερωτήσεις εκείνες που μπορούν να χρησιμοποιούν τακτικά, προκειμένου να αναπτύξουν την αρχική απάντηση.

Τον προσεκτικό σχεδιασμό των ερωτήσεων υποστηρίζει και ο Τριλιανός (2004), ο οποίος καταγράφει ενδεικτικά χαρακτηριστικά εύστοχων ερωτήσεων:

- *Σαφήνεια και φυσικότητα:* Διατύπωση με ακρίβεια των σημείων που θα απαντήσουν οι μαθητές και χρήση λέξεων που είναι κατανοητές από τους μαθητές.
- *Σύντομια και περιεκτικότητα:* Μια ερώτηση πρέπει να διατυπώνεται σύντομα, ώστε να συγκρατείται εύκολα και θα πρέπει να αναφέρεται στα ουσιώδη στοιχεία του περιεχομένου της διδασκαλίας.
- *Σκοπιμότητα:* Θα πρέπει να στοχεύει πάντοτε σε κάποιο στόχο.
- *Συνέχεια:* Θα πρέπει να διασφαλίζεται πάντα η αλληλουχία στις ερωτήσεις, ώστε να υπάρχει μια λογική συνέχεια.
- *Μέτρια δυσκολία και πρόκληση σκέψης:* Μια ερώτηση δε θα πρέπει να είναι, ούτε πολύ εύκολη, ούτε πολύ δύσκολη. Θα πρέπει να προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν, να συζητήσουν, να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα.

Την καθοριστική συμβολή του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, τονίζουν επίσης οι Nuthal & Church (1973), δηλώνοντας πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού γενικότερα, οδηγεί και ελέγχει τη λεκτική συμμετοχή των μαθητών. Μια από τις πιο σημαντικές συμπεριφορές, είναι το να κάνει ο εκπαιδευτικός ερωτήσεις που κυρίως εκμαιεύουν τις απαντήσεις των μαθητών, από τις οποίες απαντήσεις διαφαίνεται η αντανάκλαση στη μάθηση.

Οι ερωτήσεις είναι το πρωταρχικό μέσο του εκπαιδευτικού, με το οποίο θα προκαλέσει τη συμμετοχή των μαθητών του. Έχουν επίσης νόημα, όταν γίνονται με αναφορά στο αντικείμενο



του θέματος, έτσι ώστε να καθορίζεται και το περιεχόμενο της απάντησης. Ποικίλες παραλλαγές στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, μπορούν να επηρεάσουν, τόσο τον τρόπο που χειρίζεται το αντικείμενο του θέματος, όσο και τη φύση της συμμετοχής των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση, παρατηρώντας τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που απευθύνονται σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και με διαφορετικό χαρακτήρα, συμπεραίνεται ότι, οι πιο συχνές είναι οι ερωτήσεις 'κλειστού τύπου' με γνωστές σωστές απαντήσεις. Οι απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι πιθανόν σύντομες και είναι είτε σωστές είτε λανθασμένες. (Wood,1988).

Μολονότι η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη θα πρέπει να έχει σαφή στρατηγικό σχεδιασμό, στοχεύοντας στην κατάκτηση των ειδικών μαθησιακών στόχων, δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενσωματώσει τον 'πραγματικό χρόνο' κατά τη διάρκεια της κατά πρόσωπο αλληλεπίδρασης. Με άλλα λόγια, πρέπει να δημιουργήσει τη δική του ερώτηση αμέσως, κατά της διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να συσχετιστεί με αυτό που ο Schon (1987, p.26), περιγράφει ως μια σκέψη πάνω στην πράξη, « Ίσως αναλογιστούμε στην πράξη, σκεπτόμενοι τι έχουμε κάνει στο παρελθόν, προκειμένου να ανακαλύψουμε, το πώς έχει συμβάλει η γνώση μας στην πράξη».

Η έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη, είναι πολύ πιθανόν να παρασύρει τον εκπαιδευτικό σε ακούσια κοινά λάθη, τα οποία σύμφωνα με τον Brown et al. (1993, p.18), θα μπορούσαν να αποφευχθούν ή να ελαχιστοποιηθούν. Λαμβάνοντας υπ' όψη το γεγονός ότι η έννοια «λάθος» είναι κατά κάποιον τρόπο υποκειμενική, ο συγγραφέας προκαλεί τους αναγνώστες να σκεφτούν, κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την παρακάτω λίστα, θεωρώντας λάθος:

- Το να ρωτάς πάρα πολλές ερωτήσεις εξαρχής.
- Το να ρωτάς μία ερώτηση και να την απαντάς ο ίδιος.
- Το να ρωτάς την πιο καλή ή την πιο αρεστή ερώτηση.
- Το να ρωτάς μια πολύ δύσκολη ερώτηση πολύ νωρίς.

- Το να κάνεις ερωτήσεις που δεν είναι σχετικές.
- Το να ρωτάς πάντα τον ίδιο τύπο ερωτήσεων.
- Το να κάνεις ερωτήσεις με απειλητικό τρόπο.
- Το να μη δείχνεις μια αλλαγή στο είδος της ερώτησης.
- Το να μη χρησιμοποιείς διερευνητικές ερωτήσεις.
- Το να μη δίνεις χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, προτού απαντήσουν.
- Το να μη διορθώνεις τις λανθασμένες απαντήσεις.
- Το να αγνοείς τις απαντήσεις των μαθητών.
- Το να αποτύχεις να δεις τις επιπτώσεις των απαντήσεων.
- Το να αποτύχεις να δομήσεις μία απάντηση.

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν βασικές δεξιότητες για τη χρήση των ερωτήσεων, ωστόσο κατά τη διάρκεια μιας τυπικής διδασκαλίας, είναι σχεδόν σίγουρο ότι κάνουν κάποια ή και όλα από τα λάθη που αναφέρθηκαν. Η έλλειψη χρόνου αρκετές φορές, ίσως είναι ένας βασικός λόγος που πιέζει τους εκπαιδευτικούς να κινούνται γρήγορα από τη μία ερώτηση στην άλλη, χωρίς να δίνουν στους μαθητές τους τον απαιτούμενο χρόνο να σκεφτούν τις απαντήσεις τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που δε δίνουν επίσης στους μαθητές τους τη δυνατότητα να διαφωνήσουν με κάτι που έχει ειπωθεί. Κάποιοι μαθητές σηκώνουν πολύ γρήγορα το χέρι τους για να απαντήσουν και κάποιοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν. Έτσι παρατηρείται, τις περισσότερες φορές, να απαντάει σχεδόν όλες τις ερωτήσεις ο ίδιος μαθητής και είναι σίγουρο πως δεν είναι ο μοναδικός που γνωρίζει την απάντηση.

**Συμπερασματικά**, η ερώτηση ως βασικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού αποτελεί το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει τί γνωρίζουν ήδη οι μαθητές, εντοπίζουν τα

κενά στη γνώση και την κατανόηση, εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη και τελικά επιτυγχάνεται η ουσιαστική και βαθύτερη γνώση. Είναι η πιο κοινή μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και ως αποτέλεσμα, οι μαθητές γίνονται τελικά οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση.

Μολονότι είναι κοινά αποδεκτή η αξία των ερωτήσεων στη μαθησιακή διαδικασία, ελληνικές έρευνες και αντίστοιχες σε διεθνές επίπεδο, έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θέτουν χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις με τις οποίες οι μαθητές δεν επεξεργάζονται ενεργά τις πληροφορίες. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω έλλειψης χρόνου κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, το οποίο οδηγεί τον εκπαιδευτικό να μετακινείται γρήγορα από τη μία ερώτηση στην άλλη και κατά συνέπεια να απαντούν συνεχώς μόνο οι χαρισματικοί μαθητές και να μην εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές εκείνοι που χρειάζονται χρόνο για να επεξεργαστούν την ερώτηση και να δώσουν την απάντηση.

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στρατηγικές ερωτήσεων μέσα στην τάξη, ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι δε γνωρίζουν πώς να τις αξιοποιούν αποτελεσματικά. Προκειμένου να υπάρχει ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσχεδιάζει τα είδη των ερωτήσεων που θέτει μέσα στην τάξη και να αναλογιστεί τι θέλει να επιτύχει με την κάθε ερώτηση. Μία ερώτηση είναι καλή για ποιο λόγο; Πού θέλει να στοχεύσει ο εκπαιδευτικός; Έλληνες και ξένοι ερευνητές προτείνουν τεχνικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις μέσα σε ένα καλά οργανωμένο περιβάλλον, προκειμένου να ελέγξει την προηγούμενη γνώση, να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών του και να τους εμπλέξει τελικά ενεργά μέσα στη διαδικασία της μάθησης.

## **1.4 Η αξία της μαθητικής ερώτησης**

Ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις δεξιότητες που απαιτούνται για να περατωθεί μία διδασκαλία, έχουν και οι δεξιότητες που σχετίζονται με το να δημιουργείς, να ρωτάς και να απαντάς ερωτήσεις. Όταν ένα παιδί μαθαίνει να μιλάει, πρώτα ονοματίζει, αλλά μετά από λίγο τα ουσιαστικά δίνουν τη θέση τους στις προτάσεις. Αυτό φαίνεται να είναι ένα καθοριστικό σημείο έναρξης για τις ερωτήσεις. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και αφήνει πίσω του την παιδική ηλικία, όλες αυτές οι παιδικές απορίες και ερωτήσεις μετατρέπονται σε έρευνα.

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά του Fischer (1995), στον Isidor Rabi, έναν πυρηνικό Φυσικό, ο οποίος κάποτε ρωτήθηκε πώς έφτασε να γίνει Φυσικός. Ο Rabi διηγήθηκε την ιστορία με τη μητέρα του, η οποία συνήθιζε να τον ρωτάει κάθε φορά που επέστρεφε από το Σχολείο: «Izzy, έκανες μια καλή ερώτηση σήμερα;» αντί για «Έμαθες στο Σχολείο τίποτα σήμερα;» Ο Rabi απέδωσε αυτή τη διαφορά- θέτοντας καλές ερωτήσεις- στον βασικό λόγο που έγινε επιστήμονας.

Είναι κοινά αποδεκτό πως η μάθηση βασίζεται, όχι μόνο στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, αλλά καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει στην μαθησιακή διαδικασία, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, παρακινώντας τους και διδάσκοντάς τους, πώς να κάνουν αποδοτικές ερωτήσεις.

Από την πρώιμη παιδική ηλικία, οι ερωτήσεις του παιδιού ξεκινούν, παρατηρώντας πως οτιδήποτε γύρω του απαιτεί εξηγήσεις και οι εξηγήσεις που του δίνονται είναι κατά κάποιον τρόπο ψεύτικες και συμβατικές. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά, σχεδόν πάντα κάνουν ερωτήσεις που οι ενήλικοι αδυνατούν να απαντήσουν. Αφήνοντας πίσω την παιδική ηλικία, τοποθετούν στην άκρη αυτές τις ερωτήσεις, που είναι εκφράσεις απορίας αποκαλύπτοντας τα όρια του λόγου και της σκέψης. Το κοινωνικό αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ότι, οι μαθητές χρειάζεται να αντιμετωπίσουν πρόσωπο με πρόσωπο τη δεξιότητα των αυξανόμενων ερωτήσεων με άλλους ανθρώπους. Χρειάζονται διαύγεια σχετικά με το τι δεν καταλαβαίνουν και το τι θέλουν να μάθουν. Τα ίδια τα ενδιαφέροντα των παιδιών φαίνεται να είναι το καλύτερο σημείο έναρξης, που τα εμπλέκει στη διαδικασία της μάθησης και οι ερωτήσεις είναι το πολύτιμο κομμάτι αυτής της διαδικασίας.

Την αξία των ερωτήσεων από τους μαθητές επισημαίνουν οι Morgan & Saxton (1984, p. 7), τονίζοντας πως «Οι άνθρωποι μαθαίνουν κάνοντας ερωτήσεις. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα, ρωτώντας καλύτερες ερωτήσεις και οι άνθρωποι μαθαίνουν περισσότερο, έχοντας τη δυνατότητα να κάνουν περισσότερες ερωτήσεις».

Συνεχίζουν δηλώνοντας πως, η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτάται από την αναγνώριση ότι η αποτελεσματική μάθηση λαμβάνει χώρα όταν οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες στο «τι συμβαίνει». Οι ερωτήσεις, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, έχουν τη δύναμη να γεννούν ζωντανές ιδέες, να ωθούν τη φαντασία και να εμπλέκουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε μια κοινή εμπειρία δημιουργικής μάθησης.

Την ίδια άποψη καταγράφει και ο Fischer (1995, σ.14), σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή καθώς αυτός ρωτάει, δηλώνοντας, «το σκεπτόμενο παιδί, είναι ένα παιδί που μαθαίνει» και συνεχίζει λέγοντας πως, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να διδάσκουν στους μαθητές τους πώς να σκέφτονται, για να γίνουν αποτελεσματικοί, σκεπτόμενοι στοχαστές. Οι μαθητές μπορούν να το κατορθώσουν αυτό, μέσω των ερωτήσεων, επειδή οι ερωτήσεις θεωρούνται ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία στη διαδικασία της μάθησης.

Εξετάζοντας τον αντίκτυπο της παρουσίασης του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης, θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή, στην οποία οι ερωτήσεις κυριαρχούν και διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο. Ωστόσο, αν και οι ερωτήσεις θα έπρεπε να είναι πράγματι ισάριθμες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, είναι σχεδόν πάντα οι εκπαιδευτικοί αυτοί που ρωτούν, όπως φαίνεται και από τις έρευνες που διεξήχθησαν από τους Wood κ.ά. (1988). Οι ερευνητές ασχολήθηκαν με δύο έρευνες, μια με Άγγλους μαθητές προσχολικής ηλικίας σε παιδικούς σταθμούς και Νηπιαγωγεία και μια δεύτερη με 17χρονους Αμερικανούς μαθητές Λυκείου. Από αυτές τις δύο μελέτες, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτούσαν σχεδόν όλες τις ερωτήσεις. Η συχνότητα των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 47% και 43% αντίστοιχα, ενώ για τις ερωτήσεις που έκαναν οι μαθητές, τα ποσοστά ήταν 4% για την πρώτη και 8% για τη δεύτερη. Οι ερευνητές παρατήρησαν πως, όσο περισσότερο ρωτούσαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερα είχαν οι μαθητές να πουν. Οι μαθητές ήταν επίσης λιγότερο πιθανό να δουλέψουν πάνω στο θέμα της συζήτησης, να κάνουν ερωτήσεις ή να μιλήσουν ο ένας στον άλλον, όταν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ήταν συνεχείς. Με άλλα λόγια οι μελέτες αποκαλύπτουν πως οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να υπαγορεύσουν την έκταση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω των απαντήσεών τους.

Αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα από τον χώρο του ελληνικού δημοτικού Σχολείου, δείχνουν ότι κεντρική θέση στη διδασκαλία κατέχουν ο μονόλογος του εκπαιδευτικού και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές (Κανάκης, 1991., Ματσαγγούρας, 1987., Χριστιάς, 1990). Οι ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές, σύμφωνα με έρευνα του Ματσαγγούρα (1985), είναι μόνο 5 ανά διδακτική ώρα. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και έρευνα του Φλουρή (1995), κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές καλύπτουν με τον λόγο τους μόνο το 10-15% μιας ωριαίας διδασκαλίας. Έρευνα του Πασχάλη (2000), αντίστοιχα, επισημαίνει πως από το σύνολο των ερωτήσεων που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, μόνο το 8% υποβάλλεται από τους μαθητές.

Είναι χαρακτηριστική η άποψη του Dillon (1988), σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία των ερωτήσεων, τονίζοντας πως, αυτοί που υποβάλλουν τις ερωτήσεις, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, δεν ψάχνουν τη γνώση, ενώ αυτοί που ψάχνουν τη γνώση, δηλαδή οι μαθητές, δεν υποβάλλουν ερωτήσεις.

Ένας από τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δε θέτουν ερωτήσεις, σύμφωνα με τον Χριστιά (1990), όπως καταγράφεται από τον Χανιωτάκη (2006), είναι η κυριαρχική παρουσία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Ένας ακόμα λόγος είναι, να μην εκτεθούν οι μαθητές στα μάτια των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού. Ρωτώντας ο μαθητής για κάτι που δεν κατανόησε ή αγνοεί, ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος απαξίωσής του από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, ιδίως όταν στην τάξη επικρατεί ανταγωνιστικό πνεύμα και αυταρχικό στιλ διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Chin, et al. (2002), οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που ασπάζονται το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και θεωρούν πως η διδασκαλία είναι μια απλή μετάδοση γνώσεων, είναι εκείνοι που αποθαρρύνουν ουσιαστικά τους μαθητές τους στο να θέτουν ερωτήσεις, φοβούμενοι πως θα εκτεθούν στην τάξη, αγνοώντας πιθανόν την απάντηση.

Από τις έρευνες διαπιστώνεται πως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να είναι ελάχιστη. Μια νέα εκδοχή μάθησης, η οποία κατά κάποιον τρόπο μπορεί να συμφιλιάσει την παραδοσιακή προσέγγιση της «ομιλίας και κιμωλίας» με την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μέσω των ερωτήσεων και να αναγνωρίσει τον ζωτικό ρόλο που παίζει η ομιλία στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης και κατανόησης, θα ήταν η ιδανική διδασκαλία. «Η ομιλία είναι ένα μέσο μάθησης. Συχνά μαθαίνουμε, όχι μόνο ακούγοντας παθητικά έναν δάσκαλο, αλλά συζητώντας ενεργητικά, συζητώντας μια ερώτηση, υπερασπιζόμενοι τις απόψεις μας για συζήτηση» (Stubbs 1983, p.103).

Την ενεργή συμμετοχή των μαθητών υπερασπίζεται και ο Gupta (1994), καταγράφοντας τις αντιλήψεις του Piaget για τη μάθηση του παιδιού, από την οποία προήλθε η επιθετική προσέγγιση. Ο Piaget σύμφωνα με τον Gupta βλέπει τα παιδιά , όχι μόνο ως παθητικούς αποδέκτες του περιβάλλοντος, αλλά ως ενεργούς χτίστες της δικής τους γνώσης. Η μάθηση, η οποία είναι μια πνευματική δραστηριότητα, εξαρτάται από τα πράγματα που κάνεις στον κόσμο γύρω σου, όπως να μετακινείς αντικείμενα, να τα μετράς, να τα βάζεις μαζί κ.λπ. Με άλλα λόγια, η θεωρία του Piaget, τονίζει περισσότερο τον ρόλο του περιβάλλοντος που παρέχει

ο εκπαιδευτικός μέσα στο οποίο συμβαίνει η διαδικασία της μάθησης, παρά την παρέμβαση του εκπαιδευτικού μέσα στο περιβάλλον.

Όταν η μάθηση είναι ενεργητική, σύμφωνα με τον Beck (1998), και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας απορίες και απόψεις μέσα από τις ερωτήσεις τους, τότε εμπεδώνουν και κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις που προσφέρονται. Την αξία της μαθητικής ερώτησης καταγράφουν οι Chin et al. (2002), δηλώνοντας ότι, μέσω των ερωτήσεων οι μαθητές λύνουν απορίες και προβληματισμούς, αποκαλύπτουν στον εκπαιδευτικό τους συλλογισμούς τους, καλύπτουν μαθησιακά κενά, φανερώνουν τις παρανοήσεις, επεκτείνουν τις γνώσεις τους, αναλύουν ένα θέμα, δίνουν νέες διαστάσεις πάνω σε αυτό και εμβαθύνουν. Συνεπώς, οι ερωτήσεις των μαθητών συνιστούν μια σημαντική πηγή πληροφόρησης και επανατροφοδότησης (Columba, 2001). Σύμφωνα με τον Παππά (1984), οι μαθητές με τις ερωτήσεις τους είναι πολύ πιθανό να επισημάνουν πτυχές του γνωστικού αντικείμενου, που δεν έχουν γίνει αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, αφιερώνοντας χρόνο και σκέψη για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και τον προγραμματισμό των μαθημάτων. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο αλληλοεπιδρά, τόσο λεκτικά όσο και μη-λεκτικά, μεταδίδει στους μαθητές τη στάση του σχετικά με τη συμμετοχή τους.

Στην ιδανική περίπτωση, ο στόχος της αύξησης της συμμετοχής δεν είναι να συμμετέχει κάθε μαθητής με τον ίδιο τρόπο ή με τον ίδιο ρυθμό. Αντ' αυτού, είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να μάθουν και στο οποίο η τάξη εξερευνά θέματα και ιδέες σε βάθος, από μια ποικιλία απόψεων. Μερικοί μαθητές θα υψώσουν τις φωνές τους περισσότερο από άλλους. Αυτή η παραλλαγή είναι το αποτέλεσμα των διαφορών στις μαθησιακές προτιμήσεις καθώς και των διαφορών στις προσωπικότητές τους. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές που δεν μιλούν συχνά στην τάξη είναι ανακλαστικοί μαθητές, οι οποίοι συνήθως αναπτύσσουν ιδέες και ερωτήσεις στο μυαλό τους πριν μιλήσουν. Άλλοι είναι ντροπαλοί μαθητές που αισθάνονται άβολα να μιλούν μπροστά σε ομάδες (τουλάχιστον αρχικά). Πολλοί μαθητές που συχνά προσφέρονται εθελοντικά είναι ενεργά εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι συνήθως σκέφτονται ενώ μιλούν. Ο στόχος του εκπαιδευτή είναι να δημιουργήσει συνθήκες που επιτρέπουν στους μαθητές διαφόρων μαθησιακών επιπέδων και προσωπικοτήτων να συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός αυτόν τον στόχο, θα χρειαστεί να λάβει επιπλέον μέτρα για να ενθαρρύνει τους «ήσυχους» μαθητές να μιλήσουν και περιστασιακά, να ζητήσει από τους πιο ριζοσπαστικούς μαθητές να σταματήσουν να σχολιάζουν, προκειμένου να δώσουν και στους άλλους την ευκαιρία.

Τελικά, οι ερωτήσεις των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ουσιαστική μάθηση, καθώς αποτελούν θεμελιώδες συστατικό της διαλεκτικής σκέψης. Μέσω των ερωτήσεων, οι μαθητές ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση τους και την επεξεργάζονται, παρακολουθούν τη δική τους μάθηση, εξερευνούν καταστάσεις, προτείνουν ιδέες αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, επεξεργάζονται νέα δεδομένα, αναλύουν και εφαρμόζουν την αποκτηθείσα γνώση. Μέσω των ερωτήσεων οι μαθητές κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους και κατασκευάζουν τη γνώση τους, ενθαρρύνονται στο να συμμετέχουν σε συζητήσεις βελτιώνοντας την ποιότητα του λόγου και της ομιλίας τους, αυξάνουν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για ένα θέμα, αυτοαξιολογούνται.

Για τους εκπαιδευτικούς, οι ερωτήσεις αυτές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες των μαθησιακών προβλημάτων και να παρέχουν διαγνωστικές πληροφορίες σχετικά με το τι σκέφτονται οι μαθητές, με την προαγωγή της στοχαστικής τους σκέψης και κατ' επέκταση με την ενεργή και ουσιαστική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις των μαθητών, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν για μαθήματα που περιλαμβάνουν συζητήσεις στην τάξη, επιχειρηματολογία, έρευνες, μάθηση βάσει προβλημάτων και θέματα που απαιτούν κριτική σκέψη.

Από τις έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτούν οι ίδιοι τις περισσότερες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αφήνοντας ελάχιστο χρόνο για τις ερωτήσεις των μαθητών. Οι έρευνες δείχνουν επίσης πως οι ερωτήσεις, συχνά δεν προκύπτουν αυθόρμητα από τους μαθητές. Αντίθετα, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν να ρωτούν και για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν συγκεκριμένες στρατηγικές για να τις εξάγουν.

Τελικά, είναι ο εκπαιδευτικός αυτός που κρατά το κλειδί για την παροχή μιας ατμόσφαιρας που ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τις ερωτήσεις των μαθητών. Η καλλιέργεια του πνεύματος της έρευνας στους μαθητές μέσω των ερωτήσεων και η ερώτηση ως συνήθεια του νου, πρέπει να αποτελούν έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, σημαντικός στόχος για κάθε εκπαιδευτικό, είναι να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον στην τάξη, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα είναι ικανοί να θέτουν στοχαστικές ερωτήσεις. Δεδομένου ότι η προεπιλεγμένη παιδαγωγική των περισσότερων επιστημονικών τάξεων σε όλο τον κόσμο εξακολουθεί να είναι μια μετάδοση, υπάρχει ακόμη πολύ περιθώριο για παιδαγωγικές



μεθόδους που «εκμεταλλεύονται» τη δυναμική αξία των ερωτήσεων των μαθητών. Όταν αυτό επιτευχθεί κατά το μέγιστο βαθμό, τότε θα συνειδητοποιήσουμε σύμφωνα με το όραμα του Shodell (1995), την «τάξη που βασίζεται στην ερώτηση», μια τάξη στην οποία κάθε μαθητής τοποθετείται ως ενεργό μέλος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως παθητικός αποδέκτης.

## 1.5 Συμπεράσματα

Είναι κοινά αποδεκτό από έρευνες που έχουν καταγραφεί, τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία πως η τεχνική των ερωτήσεων είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, με το οποίο προωθείται αποτελεσματικά η διαδικασία της μάθησης. Μέσω των ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός επανεξετάζει την προηγούμενη γνώση και ελέγχει το επίπεδο κατανόησης, αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών και τις δημιουργικές δεξιότητες σκέψης, προσελκύει την προσοχή τους, ωθεί τους μαθητές σε συζητήσεις, ενισχύει τις ανώτερες πνευματικές ικανότητές τους, αξιολογεί τους παιδαγωγικούς στόχους και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή, τους διδάσκει με τις ερωτήσεις, πώς να κάνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις.

Μελετώντας τις έρευνες, γίνεται σαφές πως οι ερωτήσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί από τους μελετητές με ποικίλους τρόπους. Κάθε ερευνητής έχει το δικό του μοναδικό στιλ στην οργάνωση των κατηγοριών των ερωτήσεων και αυτό εξαρτάται από τους στόχους και τους σκοπούς που εξυπηρετεί η κάθε κατηγορία. Η πλειοψηφία των ερευνητών καταγράφει πιο απλές συγκρίσεις, ερευνώντας τα σχετικά αποτελέσματα των υψηλότερων και χαμηλότερων γνωστικών ερωτήσεων στη μαθησιακή διαδικασία.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις έρευνες θέτουν πολύ περισσότερες ερωτήσεις σε σχέση με τους μαθητές τους, οι ερωτήσεις που κάνουν έχει αποδειχθεί πως είναι χαμηλού πνευματικού επιπέδου και κατευθύνονται κυρίως προς την εξακρίβωση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών. Είναι ελάχιστες οι ερωτήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη των μαθητών και να εμπλέξουν ενεργά και αποδοτικά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό συμβαίνει κυρίως, είτε γιατί υπάρχει έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, είτε γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασπάζονται το δασκαλοκεντρικό στιλ διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός ρωτά και ο μαθητής απαντά. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές τους,

θα πρέπει να ακολουθούν έναν στρατηγικό σχεδιασμό στην τεχνική των ερωτήσεων, και να αναλογίζονται κάθε φορά που θέτουν μία ερώτηση, τι θέλουν να επιτύχουν με αυτή.

Οι ερωτήσεις των μαθητών πρέπει να καλωσορίζονται από τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός ότι οι μαθητές ρωτούν, αυτό δείχνει μία δέσμευση με το διδακτικό αντικείμενο. Η προθυμία των μαθητών να θέτουν ερωτήσεις, εξαρτάται από την εμπιστοσύνη που έχει χτιστεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να θέτουν ερωτήσεις, προκειμένου να μην είναι παθητικοί δέκτες της μάθησης, αλλά να οικοδομούν οι ίδιοι τη δική τους μάθηση. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να αυτενεργήσουν, αφού θα διακατέχονται από συναισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Αξιοποιώντας ο εκπαιδευτικός κατάλληλα το περιβάλλον της τάξης του, προωθεί τους μαθητές του να θέτουν δημιουργικές ερωτήσεις, αναπτύσσοντας παράλληλα και καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη.

Δεδομένου του γεγονότος πως οι ερωτήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, αναρωτιέμαι για τα αποτελέσματα πάνω στους μαθητές. Ποιοι τύποι ερωτήσεων είναι πιο αποτελεσματικοί; Προωθούν αυτές οι ερωτήσεις την ενεργή μάθηση; Θα προσπαθήσω, μέσα από μια μικρή ποιοτική και ποσοτική έρευνα, να απαντήσω στα ερωτήματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

### **2.1 Μεθοδολογία της Μελέτης**

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν, στοχεύοντας να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια της τριβής μου με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είχα την ευκαιρία να αναστοχαστώ, σχετικά με τα θέματα που σχετίζονται με τις διαφορετικές τεχνικές των ερωτήσεων, κατά πόσο έχω εφαρμόσει κάποιες από αυτές, όπως η ταξινόμηση του Kerry, η ταξινόμηση των Morgan & Saxton, η ταξινόμηση του Bloom, στη δική μου διδασκαλία. Αντιλήφθηκα τον τρόπο με τον οποίο οι στρατηγικές των ερωτήσεων μπορούν να επηρεάσουν τη δική μου μάθηση και διδασκαλία, θεωρώντας πολύ σημαντικό να υιοθετήσω κάποιες από αυτές, προκειμένου να εξασκήσω τις δεξιότητές μου στη στην τεχνική των ερωτήσεων και κατ' επέκταση να οδηγήσω τους μαθητές μου σταδιακά στην αποτελεσματική μάθηση. Στο σημείο αυτό σχεδιασμού της έρευνας, μπόρεσα και να καθορίσω τους παρακάτω στόχους, οι οποίοι είναι:

1. Να κατανοήσω τις τεχνικές των ερωτήσεων που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στο Δημοτικό Σχολείο και τους λόγους για τις οποίους τις χρησιμοποιούν και
2. Να κατανοήσω τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μέσω των ερωτήσεων, στη μελλοντική γνώση των μαθητών.

Καθορίζοντας τους στόχους της έρευνάς μου, οριστικοποίησα και τις ερευνητικές ερωτήσεις.

#### **2.1. α Οι ερευνητικές ερωτήσεις**

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί θέτουν πολλές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Με τις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός, λαμβάνει πληροφορίες ελέγχοντας την προηγούμενη γνώση, αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών του, διατηρεί την προσοχή τους και τελικά τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να

προσχεδιάζει τα είδη των ερωτήσεων που θα θέσει, έχοντας ως αρχή ότι μία ερώτηση είναι αποδοτική για έναν συγκεκριμένο σκοπό. Είναι βέβαιο πως οι ερωτήσεις εξυπηρετούν πλήθος διδακτικών στόχων και για τον λόγο αυτό αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης, αποτελούν και οι ερωτήσεις των μαθητών, καθώς αποτελούν θεμελιώδες συστατικό της διαλεκτικής σκέψης. Μέσω των δικών τους ερωτήσεων, οι μαθητές κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους, οικοδομούν τη γνώση τους και οδηγούνται τελικά στην αναστοχασμό και στην αυτοαξιολόγηση.

Διαφορετικού τύπου ερωτήσεις και διαφορετικοί τρόποι απαντήσεων σε αυτές, μπορεί να καταλήξουν σε αποκλίσεις στην ποιότητα και ποσότητα των απαντήσεων των μαθητών. Έχοντας υπ' όψη τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, θα προσπαθήσω, μέσα από τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από δυο μικρές μελέτες περίπτωσης και μέσω ενός ερωτηματολογίων, να απαντήσω στην κύρια ερευνητική ερώτηση της παρούσας μελέτης:

*Τι είδους ερωτήσεις θέτουν οι δάσκαλοι στο Δημοτικό Σχολείο;*

Η παραπάνω ερώτηση έχει δημιουργηθεί μελετώντας την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, βασισμένη κυρίως στην ταξινόμηση ερωτήσεων του Dillon (1981): μια ερώτηση θεωρείται «κλειστή» όταν είναι δομημένη πάνω στην απάντηση που απαιτεί μία απλή λέξη ή φράση, ενώ μια «ανοιχτή» ερώτηση απαιτεί τουλάχιστον μία φράση ή μία πρόταση.

Η ερευνητική ερώτηση είναι επίσης βασισμένη στην ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom (1956), ο οποίος, διακρίνει τις ερωτήσεις σε: Γνώσης, Κατανόησης, Εφαρμογής, Σύνθεσης, Ανάλυσης και Αξιολόγησης. Αρχικός στόχος είναι να ερευνηθεί το είδος των ερωτήσεων που θέτουν οι δάσκαλοι στο Δημοτικό Σχολείο και ποιο από αυτά τα είδη προωθεί αποτελεσματικά τη διαδικασία της μάθησης. Εκτός από την κυρίως ερευνητική ερώτηση, επιμέρους στόχοι είναι να απαντηθούν και οι παρακάτω ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με την αποδοτική μάθηση:

*Μαθαίνουν εύκολα οι μαθητές με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις;*

*Βοηθούν οι ,υψηλότερου επιπέδου σκέψης, ερωτήσεις τους μαθητές να σκέφτονται πιο αποδοτικά;*

*Τι είδους ερωτήσεις θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι προωθούν την αποδοτική μάθηση;*

*Είναι κάποια είδη ερωτήσεων πιο αποδοτικά από κάποια άλλα;*

*Τι είδους ερωτήσεις εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά στη διαδικασία της μάθησης;*

*Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην τεχνική των ερωτήσεων;*

*Ποια είναι τα κοινά λάθη που κάνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ερωτήσεις που θέτουν;*

Ευελπιστώ ότι, μελετώντας τις διαφορετικές τεχνικές των ερωτήσεων και τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να βελτιώσουν τη γνωστική ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών, θα αποκτήσω τις δεξιότητες και μια εξαιρετικά χρήσιμη γνώση για τη διδακτική μου πορεία. Το επόμενο βήμα είναι να χρησιμοποιήσω τη γνώση αυτή στην πράξη, με έναν καλά οργανωμένο στρατηγικό σχεδιασμό, βάζοντας τα θεμέλια για μια αποδοτική διδασκαλία μέσω των ερωτήσεων.

### **2.1.β Ποιοτικά Δεδομένα**

Η ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (1994), είναι πολυδιάστατη και συμπεριλαμβάνει μια ερμηνευτική και φυσιοκρατική προσέγγιση στο αντικείμενο του θέματος. Αυτή η μεθοδολογία περιλαμβάνει τη μελετημένη χρήση και συλλογή μιας ποικιλίας εμπειρικών υλικών που περιγράφουν τη ρουτίνα και τις προβληματικές καταστάσεις και έννοιες, σε μεμονωμένες ζωές. Όλα αυτά τα φαινόμενα μελετώνται στο φυσικό τους περιβάλλον και φέρνουν στην επιφάνεια τη σημασία που οι άνθρωποι τους προσδίδουν. Τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες, με στόχο να εμπλέξει τους ερευνητές να ασχοληθούν με τα κοινωνικά φαινόμενα. Είναι δυνατόν να συλλεγούν από μία από τις παρακάτω πηγές: παρατήρηση, συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις, έγγραφα και κείμενα. Παραδείγματα ποιοτικών δεδομένων αποτελούν: η εθνογραφία, η έρευνα δράσης και η έρευνα μελέτης περίπτωσης. Άλλες πηγές, σύμφωνα με τον Willig (2008), μπορεί να αποτελούν τα γραπτά ή υλικά τεκμήρια, όπως προσωπικά ή άλλα ημερολόγια, επιστολές, αυτοβιογραφίες, δημόσια έγγραφα, οι φωτογραφίες, το έντυπο υλικό, οι αναρτήσεις σε σελίδες

κοινωνικής δικτύωσης και άλλα τεκμήρια που μπορούν να εμπλουτίσουν τη συλλογή/παραγωγή ποιοτικών δεδομένων.

Ο κάθε ερευνητής που παρουσιάζει τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνάς του, τα ερμηνεύει με τη δική του οπτική και αυτό είναι τελικά που 'χρωματίζει' τα δεδομένα. Είναι σημαντικό για τον ερευνητή που διεξάγει ποιοτική έρευνα να δείξει ότι είναι τόσο αντικειμενικός όσο μπορεί, αν και είναι σχεδόν αδύνατο να είναι εντελώς αντικειμενικός, επειδή πρόκειται για την προσωπική ανάλυση των ευρημάτων του και όχι για μια ποσοτική στατιστική ανάλυση (Kohen & Manion, 2000). Εάν ο ερευνητής αναπτύξει κάποιες κατηγορίες πριν από τα ερευνητικά ερωτήματα, ίσως είναι ευκολότερο να παραμείνει αντικειμενικός όταν αναλύει τα δεδομένα. Υπάρχει όμως και ο κίνδυνος να χαθούν κάποια από τα ενδιαφέροντα δεδομένα, επειδή δεν ταιριάζουν σε καμιά από τις προκαθορισμένες κατηγορίες που έχει αναπτύξει ο ερευνητής.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι, με την ποιοτική έρευνα συχνά η ανάλυση των δεδομένων ξεκινάει ταυτόχρονα με την ερευνητική ερώτηση, πολύ πιθανό επειδή ο ερευνητής έχει κάποια ιδέα των αποτελεσμάτων που περιμένει. Χτίζει κατά κάποιον τρόπο τα αποτελέσματα και τις ερμηνείες στις ερωτήσεις που θέτει, έτσι ώστε, τα δεδομένα που συλλέγονται να είναι τελικά το σύνολο των προσδοκιών του. Στο σημείο αυτό εγείρονται ερωτήματα, κατά πόσο μια ποιοτική έρευνα μπορεί να είναι εντελώς αντικειμενική. Ωστόσο, το κύριο πλεονέκτημα που ένας ερευνητής προσεγγίζει την ποιοτική μέθοδο, είναι αναμφισβήτητα ότι του δίνεται η δυνατότητα να ερμηνεύσει ένα κοινωνικό φαινόμενο από την οπτική των συμμετεχόντων, μελετώντας τους μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, κάτι που μπορεί να μην είναι τόσο σημαντικό, όταν τα δεδομένα αναλύονται με αριθμούς.

### **2.1.γ Ποσοτικά Δεδομένα**

Ο ερευνητής που διεξάγει την έρευνά του, σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007), χρησιμοποιώντας ποσοτικά δεδομένα, εξετάζει φαινόμενα μέσα από την αριθμητική αναπαράσταση των παρατηρήσεων και τη στατιστική ανάλυση. Συνεπώς, οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορούν να εκφραστούν με αριθμητικούς όρους, να μετρηθούν ή να συγκριθούν πάνω σε κλίμακα. Τα δεδομένα που συλλέγονται από την ποσοτική έρευνα, μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή γραφημάτων και πινάκων. Οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται κατ' εξοχήν στις φυσικές επιστήμες, για να ερευνηθούν και να μελετηθούν τα φυσικά φαινόμενα.

Παραδείγματα ποσοτικών δεδομένων αποτελούν τα ερωτηματολόγια, τα πειράματα και οι έρευνες. Οι Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015), εύστοχα διαχωρίζουν την ποσοτική από την ποιοτική μέθοδο λέγοντας πως η ποσοτική μέθοδος ανήκει στο μοντέλο του τύπου «αίτιο – αποτέλεσμα», ενώ η ποιοτική μέθοδος με το «παράδειγμα» «ολότητα- μέρος». Η ποσοτική μέθοδος ονομάζεται συχνά ως εξηγητική ή εμπειρική ή νομοθετική (ονομάζεται έτσι γιατί αφορά την ανακάλυψη και τη θέσπιση γενικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο) μέθοδος, ενώ η ποιοτική μέθοδος προσδιορίζεται ως περιγραφική, κατανοούσα, ιδεογραφική (ονομάζεται έτσι γιατί αναφέρεται στην περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση καταστάσεων και διαδικασιών που αφορούν το άτομο) ή ερμηνευτική. Συνεχίζουν, συγκρίνοντας τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο μεθόδων. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα κύρια σημεία που διέπουν την ποσοτική έρευνα:

1. Το κύριο ενδιαφέρον των ποσοτικών μεθόδων εστιάζεται στο γενικό και καθολικό των κοινωνικών φαινομένων.
2. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η εξήγηση των ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός συμβάντος με βάση το «παράδειγμα»: αίτιο-αιτιατό, αίτιο-αποτέλεσμα.
3. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η διατύπωση καθολικών νόμων. Οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούνται εδώ ότι είναι από τη βάση τους νομοθετικές.
4. Το κυρίαρχο εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η ποσοτική ανάλυση και μέτρηση.
5. Το κυρίαρχο μοντέλο είναι το εξηγητικό υποθετικό-απαγωγικό μοντέλο.
6. Βασικό εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η γλώσσα των μαθηματικών (π.χ. συντελεστές συνάφειας).
7. Οι προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές είναι οι πειραματικές.

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω χαρακτηριστικά, συμπεραίνουμε ότι, στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής ούτε συμμετέχει, ούτε επηρεάζει το βασικό θέμα της έρευνας. Ως εκ τούτου, αν και μπορούμε να μιλάμε για εγκυρότητα και αξιοπιστία στα ποσοτικά δεδομένα, τα αποτελέσματα δε μπορούν να αναπαραχθούν. Συνεπώς, επειδή δε μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι θα πάρουμε ξανά τα ίδια αποτελέσματα, ερευνούμε τα αποτελέσματα να είναι εξαρτώμενα, που σημαίνει ότι θα έπρεπε να μπορούμε να στηριζόμαστε στα δεδομένα και να τα αναλύουμε μέσα στα ανθρώπινα όρια.

### 2.1.δ Τριγωνισμός

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994), η ποιοτική έρευνα - προκειμένου να περιοριστεί η προκατάληψη των ερευνητών και να δώσει πιο ακριβή ευρήματα – αναπτύσσει μερικές στρατηγικές, από τις οποίες ο τριγωνισμός είναι η πιο αποδοτική. Είναι μια πολυμεθοδική προσέγγιση που έχει σχέση με τη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων μέσα στην ίδια μελέτη. Μολονότι είναι μία τεχνική έρευνας την οποία πολλοί αποδέχονται καταρχήν, μόνο μία μειοψηφία την χρησιμοποιεί στην πράξη (Cohen et al., p. 321). Ουσιαστικά, πρόκειται για έναν τρόπο εξασφάλισης της εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα. Η τεχνική του τριγωνισμού είναι γνωστή από την αρχαιότητα και τη χρησιμοποιούσαν στη ναυσιπλοΐα και τη στρατιωτική στρατηγική, προκειμένου να εντοπίσουν την ακριβή θέση ενός αντικειμένου (Smith, 1975 p. 273).

Ωστόσο πολλοί ερευνητές, όπως αναφέρει ο Hopkins (1989), λαμβάνοντας υπόψη τα όρια της μεθοδολογίας της έρευνας που πραγματοποιούν, χρησιμοποιούν μια εκλεκτική προσέγγιση. Ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, συμβάλλει στο να βρεθούν πολλαπλοί τρόποι με στόχο να επιτύχουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ο Rompson (2007), διακρίνει τέσσερις τύπους της μεθόδου:

- Τριγωνισμός δεδομένων: η χρήση μίας ή περισσότερων μεθόδων για να συλλεχθούν τα δεδομένα, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση, κ.ά.
- Τριγωνισμός Παρατηρητή: η χρήση περισσότερων του ενός παρατηρητή κατά τη διάρκεια της μελέτης.
- Μεθοδολογικός τριγωνισμός: η αξιοποίηση του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων και
- Θεωρητικός τριγωνισμός: η χρήση πολλαπλών θεωριών ή διαφορετικών θεωρητικών αντιλήψεων.

Ο συγγραφέας δηλώνει πως, με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ενισχύεται η ερμηνευτική δυνατότητα, αφού απαντώνται διαφορετικά, συμπληρωματικά



ερωτήματα. Μπορούν επίσης, να αξιοποιηθούν και οι ποσοτικοί μέθοδοι, οι οποίες σε συνδυασμό με τις ποιοτικές, θα δώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, μέσω του ελέγχου των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μεθόδου με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ή και το αντίστροφο.

Ωστόσο, είναι πολύ πιθανό με τη μέθοδο του τριγωνισμού, να προκύψουν ορισμένες δυσκολίες, καθώς τα δεδομένα που συλλέγονται με τις διαφορετικές μεθόδους μπορεί ενδεχομένως να δημιουργήσουν αντιφάσεις μεταξύ τους, οι οποίες καθιστούν αδύνατη την επεξεργασία τους ή ακόμα και να υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των παρατηρητών. Η δυσκολία αυτή θα μπορούσε να μετριαστεί αν ο ερευνητής χρησιμοποιήσει αποδοτικά τεχνικές και από τις ποιοτικές και από τις ποσοτικές μεθόδους και ενσωματώσει στοιχεία και από τις δύο. Τότε η μελέτη του θα είναι κατά το δυνατόν ακριβής και θα φτάσει σε ισορροπημένα αποτελέσματα, είτε από τα κείμενα που έχει συλλέξει, είτε από τους αριθμούς.

### **2.1.ε Μελέτη περίπτωσης**

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Ισαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., Ποιοτική Μεθοδολογία έρευνας, 2015, Cohen & Manion, Research Methods in Education, 2000, Yin, R., Case study Research, Design and Methods, 1994), έγινε οδηγός ώστε να καθοριστούν σαφέστερα οι κανόνες και τα χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης.

Σύμφωνα με τον Cohen et al. (2000), οι μελέτες περίπτωσης ερευνούν και αναφέρουν τη σύνθετη δυναμική, ξεδιπλώνοντας τις αλληλεπιδράσεις των γεγονότων, των ανθρώπινων σχέσεων και άλλων παραγόντων, σε μια μοναδική περίπτωση που συχνά σχεδιάζεται για να απεικονίσει μια πιο γενική αρχή. Παρέχουν ένα ισχυρό παράδειγμα πραγματικών ανθρώπων σε πραγματικές καταστάσεις, επιτρέποντας τους αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα πώς οι ιδέες και οι αφηρημένες αρχές μπορούν να ταιριάξουν μαζί. Αντίστοιχα ο Yin (1994, p.13), προτείνει έναν τεχνικό ορισμό για τη μελέτη περίπτωσης: «Μια μελέτη περίπτωσης είναι μια εμπειρική έρευνα που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα σε ένα πλαίσιο πραγματικής ζωής, όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι σαφώς εμφανή και στην οποία έρευνα χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές αποδεικτικών στοιχείων». Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης, σύμφωνα με τον συγγραφέα, είναι η εφαρμογή της σε πραγματικές ανθρώπινες καταστάσεις και η δημόσια προσβασιμότητά της μέσω γραπτών

αναφορών. Τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης σχετίζονται με την καθημερινή εμπειρία του κοινού αναγνώστη.

Αναμφισβήτητα, ο σχεδιασμός μιας μελέτης περίπτωσης και κατ' επέκταση μιας ποιοτικής έρευνας, αποτελεί βασικό και κρίσιμο σημείο για τη διεξαγωγή της και σύμφωνα με τους Ίσαρη, Φ. & Πουρκό, Μ. (2015, σ. 74 ), δεν υπάρχει μία μόνο συνταγή. Πιο συγκεκριμένα, για τον ερευνητικό σχεδιασμό χρειάζεται να ληφθούν υπόψη:

1. το ερευνητικό πεδίο ή αντικείμενο της έρευνας,
2. ο σκοπός (ή στόχοι) της διερεύνησης,
3. το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο,
4. τα ερευνητικά ερωτήματα,
5. οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού,
6. η στρατηγική της δειγματοληψίας,
7. η ανάλυση του ερευνητικού υλικού,
8. η αναστοχαστικότητα του ερευνητή,
9. αρχές και ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία

Παρομοίως, μερικοί από τους πιο γνωστούς ερευνητές μελετών περίπτωσης, όπως οι Stake, Simons και Yin, προτείνουν τεχνικές για την οργάνωση και τη διεξαγωγή μιας έρευνας με επιτυχία. Αυτή η εισαγωγή στην έρευνα βασίζεται πάνω στις μελέτες τους και για τον λόγο αυτό προτείνουν έξι βήματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν:

- Ορισμός και καθορισμός των ερευνητικών ερωτήσεων
- Επιλογή των περιπτώσεων και καθορισμός των τεχνικών συλλογής δεδομένων και ανάλυσης δεδομένων
- Προετοιμασία για τη συλλογή των δεδομένων
- Συλλογή των δεδομένων στο ερευνητικό πεδίο
- Αξιολόγηση και ανάλυση των δεδομένων

- Προετοιμασία των αναφορών (Yin, 1994, p.13)

Έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν τα παραπάνω έξι βήματα σε μία μικρή μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη σε Δημοτικό Σχολείο. Το συγκεκριμένο Σχολείο είναι ένα 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο που αποτελείται από 132 μαθητές και βρίσκεται στην ανατολική Θεσσαλονίκη. Το διδακτικό προσωπικό αποτελείται από 14 εκπαιδευτικούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης καταγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο και αποτελούν τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, τόσο της κύριας ερευνητικής ερώτησης, όσο και των επιμέρους ερωτημάτων.

## 2.2 Σχεδιασμός της Μελέτης

Στην παρούσα έρευνα, έχει σχεδιαστεί ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου έρευνας, δια μέσου μιας μελέτης περίπτωσης και ενός ερωτηματολογίου, με στόχο να διασταυρωθούν τα δεδομένα που θα συλλεγούν και από τις δύο μεθόδους, αγγίζοντας ως ένα βαθμό την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε η μέθοδος του τριγωνισμού, η οποία σύμφωνα με τον Rompson (2007), προσφέρει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, αφού αξιοποιούνται με τον πιο αποδοτικό τρόπο τα αποτελέσματα των δύο μεθόδων, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για την εξερεύνηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μια προσέγγιση μελέτης περίπτωσης, έχει προταθεί ως η πιο κατάλληλη μορφή και ο πιο κατάλληλος προσανατολισμός για την έρευνα που βασίζεται σε Σχολεία ( Hitchcock & Hughes, 1995). Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε στοχευμένα η μελέτη περίπτωσης να διεξαχθεί μέσα στον χώρο του Σχολείου και κατά τη διάρκεια μιας σαρανταπεντάλεπτης διδασκαλίας.

Αρχικός στόχος στην παρούσα έρευνα, ήταν να εκπονηθεί μία μελέτη περίπτωσης. Στην πορεία και αφού ολοκληρώθηκε η μελέτη περίπτωσης, τα δεδομένα όπως προέκυψαν, θα μπορούσαν να μην ήταν αρκετά αξιόπιστα, λόγω της ιδιαιτερότητας του μαθήματος, όπως καταγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο και για τον λόγο αυτό, αποφασίστηκε να διανεμηθούν και ερωτηματολόγια. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Marshall (1996), ο ερευνητικός σχεδιασμός

μπορεί να είναι ευέλικτος, καθώς ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, δεν καθορίζεται αποκλειστικά πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά εξελίσσεται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα ευρήματα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να καταγραφούν οι απόψεις των ερευνητών, σχετικά με το πόσα δείγματα μελετών περίπτωσης είναι επαρκή, ώστε να δώσουν, όσο το δυνατόν ακριβή αποτελέσματα σε μία ποιοτική έρευνα. Η Marshall (1996), θεωρεί κατάλληλο μέγεθος δείγματος στην ποιοτική μελέτη, αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση. Την ίδια άποψη καταγράφει και ο Ιωσηφίδης (2008), ο οποίος δηλώνει ότι, στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος. Οι Ίσαρη & Πουρκός (2015), καταγράφουν την άποψη του Καλλινικάκη, ο οποίος θεωρεί πως η τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος λαμβάνεται όταν πλέον η ενσωμάτωση νέων μελών-ομάδων στο δείγμα, δεν προσφέρει κάτι καινούριο στην ανάλυση των δεδομένων και στην παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Η όλη διαδικασία φτάνει τότε σε αυτό που ονομάζεται σημείο κορεσμού (saturation). Ο ερευνητής μπορεί να καταλάβει ότι έχει φτάσει σε αυτό το σημείο όταν «το νέο υλικό συμπίπτει και είναι αντίστοιχο με εκείνο που έχει ήδη παραχθεί...επαναλαμβάνονται πληροφορίες και επανέρχονται έννοιες που έχουν ήδη αναφερθεί, ή έχουν περιγραφεί λεπτομερώς» (σελ. 85).

Στην παρούσα μελέτη έγινε επίσης προσπάθεια να τηρηθούν κάποια ηθικά ζητήματα, προκειμένου να προστατευτούν οι συμμετέχοντες, όπως ο σεβασμός στην αυτονομία του ατόμου, η αποφυγή πρόκλησης βλαβών, η δίκαιη μεταχείριση προς όλους και η τήρηση της εχεμύθειας, έχοντας κατά νου την άποψη του Wadeley (1995), ο οποίος δηλώνει πως ο ερευνητής πρέπει να είναι διατεθειμένος να συζητήσει με τους συμμετέχοντες τη διαδικασία και να προσπαθήσει να βεβαιωθεί ότι οι συμμετέχοντες βγαίνουν από την έρευνα στην ίδια κατάσταση που βρίσκονταν όταν μπήκαν σε αυτήν. Ο βαθμός στον οποίο μία έρευνα είναι ηθική ή όχι, δε στηρίζεται σε κάποιον κανόνα ή σε κάποιον κατάλογο ηθικής, αλλά είναι μάλλον το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Αυτή η σχέση πρέπει να βασίζεται στο στοιχείο της εμπιστοσύνης, το οποίο μπορεί να δομηθεί ανάμεσά τους, δίνοντας την αίσθηση στους συμμετέχοντες πως ο ερευνητής είναι ανθρώπινος και σέβεται την ατομικότητα του καθενός.

Λαμβάνοντας υπόψη, τόσο τους στοιχειώδεις και βασικούς παράγοντες που οδηγούν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας, όσο και τους κανόνες ηθικής που τη διέπουν,

έγινε προσπάθεια να συλλεγούν τα δεδομένα, επιλέγοντας δύο τεχνικές για την πραγματοποίησή της, τη συμμετοχική παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο.

### **2.2.α Συμμετοχική παρατήρηση**

Η σκέψη για τη συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα μελέτη, βασίστηκε στην άποψη του Cohen et al. (2000), ο οποίος τονίζει ότι, τα δεδομένα μιας παρατήρησης είναι ελκυστικά, καθώς δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να συγκεντρώσει ζωντανά δεδομένα από ζωντανές καταστάσεις. Το αντικείμενο της παρούσας παρατήρησης αποτέλεσαν ο δάσκαλος και οι είκοσι δύο μαθητές της Δ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Βασικό κριτήριο για την επιλογή της συγκεκριμένης τάξης ήταν το γεγονός, ότι αποτελούνταν σχεδόν ισόποσα από αγόρια και κορίτσια διαφορετικών ικανοτήτων και μαθησιακού επιπέδου, στοιχεία αντιπροσωπευτικά της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Η επιλογή τη Δ΄ τάξης βασίστηκε στην πεποίθηση του Ellis (1998), ότι στους μαθητές της ηλικίας των 10-11 ετών εισάγεται καλύτερα η γλώσσα για γνωστική ανάπτυξη. Οι μαθητές θεωρούνται ότι έχουν πιο σταθερή σκέψη και καλύτερο γλωσσικό επίπεδο από τους μαθητές μικρότερης ηλικίας, ειδικά για να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους. Υποτίθεται, ότι οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία, ξεκινούν να αναπτύσσουν καλύτερη κριτική σκέψη και συνεπώς αναμένεται, τις περισσότερες φορές να εκφράσουν πιο προσεγμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού.

Η επιλογή της τάξης ως χώρος διεξαγωγής της έρευνας, βασίστηκε στην άποψη του Denscombe (1998, p. 139), ο οποίος ταξινομεί την παρατήρηση σε δύο τύπους: α) *συστηματική παρατήρηση*, που μελετά την επικοινωνία σε χώρους εργασίας, Σχολεία, κ.ά. και β) *η συμμετοχική παρατήρηση* κατά την οποία ο παρατηρητής είναι υπεύθυνος να βρει πρόσβαση στο συγκεκριμένο περιβάλλον και να συλλέξει στοιχεία για την κουλτούρα και την εξέλιξη της ομάδας που θα παρατηρήσει.

Σχετικά με το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή σε μία ποιοτική έρευνα, στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η άποψη του Gold, την οποία καταγράφει ο Λάζος (1998), ότι ο παρατηρητής μπορεί να είναι είτε *πλήρως συμμετέχων*, είτε *παρατηρητής ως συμμετέχων*, είτε *συμμετέχων ως παρατηρητής*. Η συμμετοχή μου ως παρατηρήτρια, χωρίς καμία παρέμβαση στην παρούσα μελέτη, θεωρήθηκε πως ήταν η ενδεδειγμένη, σεβόμενη το γεγονός ότι οι

μαθητές σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δεν παρουσιάζουν την ίδια συμπεριφορά και είναι διστακτικοί να επικοινωνήσουν τις απόψεις τους, όταν κάποιος άλλος εκτός από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους, παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπήρχε προηγούμενη συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό, ούτε για το θέμα της ενότητας που θα διδασκόταν, ούτε και για το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή, ελαχιστοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την προσωπική προκατάληψη, με αποτέλεσμα, τα δεδομένα που θα συλλέγονταν να ήταν κατά το δυνατόν πιο αντικειμενικά, αυξάνοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Αυτό ακριβώς δηλώνουν οι Borg & Gall (1989), τονίζοντας πως, ο συμμετέχων παρατηρητής ίσως εμπλακεί συναισθηματικά και χάσει την αντικειμενικότητά του και για τον λόγο αυτό στρεβλώσει τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Η μόνη ενημέρωση στην παρούσα μελέτη ήταν πως θα γινόταν η παρατήρηση στο μάθημα της ιστορίας. Επειδή η αντικειμενικότητα του παρατηρητή δεν είναι πάντα εφικτή, για τον λόγο αυτό έγινε προσπάθεια να εκπονηθεί η παρούσα μελέτη με ανοιχτό μυαλό, στοχεύοντας να ερμηνευτούν τα είδη των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και οι στόχοι τους, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά.

Προτού ξεκινήσει η μελέτη της διδασκαλίας, κρατήθηκε ένα ημερολόγιο εργασίας, όπου καταγράφηκαν όλα όσα έπρεπε να παρατηρηθούν, προκειμένου να μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τα δεδομένα που θα συλλέγονταν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012), ότι το ημερολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή άντλησης δεδομένων για να διερευνηθούν πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ή συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους, στα πλαίσια της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Αρχικός στόχος ήταν να καταγραφεί, τι είδους ερωτήσεις κάνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπλέον καταγράφηκαν και επιμέρους ερωτήματα που έπρεπε να απαντηθούν, όπως:

- Εάν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού εμπλέκουν τη συμμετοχή των μαθητών
- Εάν προωθούν την αποτελεσματική σκέψη των μαθητών
- Εάν οι μαθητές παρακινούνται αρκετά, ώστε να κάνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις
- Εάν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τις ερωτήσεις των μαθητών

- Εάν οι μαθητές μαθαίνουν πιο εύκολα με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις

## **2.2.β Ερωτηματολόγιο**

Για την παρούσα μελέτη, δομήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ( ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) ως ερευνητικό εργαλείο, επειδή θεωρείται πως, με τον τρόπο αυτό είναι πιο εύκολη η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Θεωρείται επίσης ο πλέον κατάλληλος και αποτελεσματικός τρόπος, στην εξερεύνηση πολλαπλών στρατηγικών, ειδικά σε στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ανεξάρτητα. Τον υπό μελέτη πληθυσμό αποτέλεσαν εκατό εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου καθορίστηκε, αφού προσδιορίστηκαν οι σχετικοί στόχοι των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι κλειστού τύπου, για να δημιουργηθεί μια δομημένη έρευνα που είναι απλή να απαντηθεί και εύκολη να αξιολογηθεί, όπως εύστοχα διατυπώνουν οι Cohen & Scott (1996), τονίζοντας πως ο έλεγχος πάνω στη δομή, είναι μια σημαντική διάσταση του ερωτηματολογίου και οι ερωτήσεις χρειάζεται να εξεταστούν πολύ προσεκτικά. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που είναι πολύ σαφείς, ίσως παρακινήσουν τους ερωτώμενους να διαλέξουν μία μόνο απάντηση, λόγω έλλειψης άλλων επιλογών.

Δεν είναι μόνο ο προσεκτικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου για την πρακτικότητα της εκτέλεσης και της αξιολόγησης, αλλά έπρεπε επίσης να δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να βελτιώσει την ποιότητα και την εγκυρότητα των δεδομένων που προκύπτουν από αυτό. Σε αντίθεση, ο McDonough (1995), θεωρεί πως η φύση της αυτόματης αναφοράς των απαντήσεων έχει μειονεκτήματα, αφού οι απαντήσεις αντικατοπτρίζουν αυτό που πιστεύουν γενικά οι εκπαιδευτικοί ότι κάνουν, ή έχουν κάνει, αλλά δε μπορούν να προσδιορίσουν τι πραγματικά κάνουν.

Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο απόψεις, έγινε προσπάθεια να σχεδιαστεί το ερωτηματολόγιο προσεκτικά, με συγκεκριμένες ερωτήσεις/δηλώσεις, έτσι ώστε να συλλεγούν σαφείς απαντήσεις στο ερώτημα: τι σχεδιάζω να κάνω με αυτές τις ερωτήσεις/δηλώσεις; Θεωρήθηκε επίσης βασικό, οι ερωτήσεις/δηλώσεις να έχουν νόημα και να είναι ελκυστικές για τους ερωτώμενους. Για τον λόγο αυτό, έπρεπε να επιλεγούν ερωτήσεις απλές για την έρευνα και να

αποφευχθούν κορυφαίες δηλώσεις, μονόπλευρες ή δηλώσεις με ασαφές νόημα. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με κλειστού τύπου ερωτήσεις, αντί για ανοιχτού τύπου, επειδή οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, συνήθως περιορίζουν κατά κάποιον τρόπο την απάντηση. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις/δηλώσεις, τόσο με την κλίμακα απλής επιλογής, οι οποίες επιδέχονται μία απάντηση, όσο και με την κλίμακα Likert, οι οποίες επιδέχονται επίσης μία απάντηση, αλλά ταυτόχρονα δηλώνουν και τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του ερωτώμενου.

Το μέγεθος του ερωτηματολογίου, το επίπεδο της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκε και η σαφήνεια των ερωτήσεων, συντάχθηκαν προσεκτικά, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες. Αρχικά, διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα, έτσι ώστε να εξεταστεί το πως λειτουργεί το ερωτηματολόγιο και να εξαχθούν από μέσα πιθανά «σφάλματα», όπως προτείνουν οι Munn & Drever (1990). Στη συνέχεια, ελέγχθηκε εκ νέου η διατύπωση και η πρακτικότητα των ερωτήσεων/δηλώσεων, εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα.

## **2.3 Συμπεράσματα**

Για την παρούσα έρευνα και τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του τριγωνισμού, δηλαδή η άντληση δεδομένων από τον συνδυασμό της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Για τη μεν ποιοτική μέθοδο, συλλέχθηκαν δεδομένα από μια μικρή μελέτη περίπτωσης μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και αναλύθηκαν επίσης τα αποτελέσματα από εκατό ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της στρατηγικής των ερωτήσεων μέσα στην τάξη τους, τα οποία αποτέλεσαν και τη συλλογή των δεδομένων για την ποσοτική μέθοδο.

Τόσο από την παρατήρηση, όσο και από τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν ικανοποιητικά δεδομένα, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας: τι είδους ερωτήσεις κάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, πώς επιδρούν αυτές οι ερωτήσεις στους μαθητές, εάν τους εμπλέκουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, εάν παρακινούνται οι μαθητές, ώστε να κάνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις, εάν οι ερωτήσεις των μαθητών είναι καλοδεχούμενες από τον εκπαιδευτικό. Στόχος της διδακτικής πρακτικής των ερωτήσεων δεν είναι μόνο να παράγει ο εκπαιδευτικός



περισσότερη συζήτηση, αλλά να προωθήσει την αποτελεσματική μάθηση και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά μέσα στην τάξη, εκεί όπου καθημερινά λαμβάνει χώρα μια ενδιαφέρουσα και σημαντική διαδικασία.

Η τεχνική συλλογής δεδομένων στην παρούσα μελέτη μπορεί να είχε προκαθοριστεί, όμως στην πορεία προέκυψε και η ανάγκη να διανεμηθούν ερωτηματολόγια, επειδή θεωρήθηκε ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη μελέτη περίπτωσης, δεν αντικατόπτριζαν επαρκώς το είδος των ερωτήσεων που κάνει συνήθως ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Η παρατήρηση έγινε σε επαναληπτικό μάθημα της ιστορίας, κατά τη διάρκεια του οποίου, ήταν εύλογο να κυριαρχούν οι ερωτήσεις γνώσης, αφού η συγκεκριμένη ενότητα αφορούσε επανάληψη των προηγούμενων μαθημάτων. Εξάλλου από την αρχή υπήρχε η αντίληψη, στην παρούσα μελέτη να μην προκαθοριστούν αυστηρά οι τεχνικές που θα χρησιμοποιούνταν, αλλά να υπήρχε στην πορεία η ευελιξία να υιοθετηθούν ίσως και άλλες τεχνικές, αν προέκυπτε ανάγκη.

Κατά τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης, έγινε προσπάθεια, να κερδηθούν τόσο η αντικειμενικότητά της, όσο και να εναρμονιστεί η όλη έρευνα με εγκυρότητα και αξιοπιστία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 3.1 Ανάλυση της Συμμετοχικής Παρατήρησης

Το κύριο σημείο αυτής της έρευνας είναι το είδος των ερωτήσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, τη λειτουργία τους και τους στόχους που εξυπηρετούν αυτές οι ερωτήσεις. Ταυτόχρονα, με την κύρια ερευνητική ερώτηση προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και επιμέρους ερωτήματα, τα οποία, μαζί με την κύρια ερευνητική ερώτηση, αποτέλεσαν την κατευθυντήρια γραμμή για την παρατήρηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας.

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 3 η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στη Δ' τάξη ενός 6/θεσίου Δημοτικού Σχολείου της ανατολικής Θεσσαλονίκης, με συμμετέχοντες τους 22 μαθητές και τον δάσκαλό τους. Το αντικείμενο της διδασκαλίας ήταν το μάθημα της Ιστορίας και η συγκεκριμένη ενότητα που ήταν επαναληπτική, αναφερόταν στην εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Το κείμενο, πάνω στο οποίο θα εξετάζονταν οι μαθητές, ήταν μία ανακεφαλαίωση όλων όσων είχαν διδαχθεί τις προηγούμενες μέρες και το είχε διανεμίει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές την προηγούμενη μέρα, καταγράφοντας τα πιο σημαντικά στοιχεία των ενοτήτων που είχαν διδαχθεί, με σκοπό να το μελετήσουν και να αφομοιώσουν πρόσωπα και καταστάσεις, (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, έγινε προσπάθεια να αναλυθούν τα δεδομένα ποιοτικά, χρησιμοποιώντας σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μια ανάλυση λόγου, η οποία επικεντρώνεται και εστιάζει κυρίως, τόσο στον εκπαιδευτικό που θέτει τις ερωτήσεις, όσο και στις αντιδράσεις των μαθητών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Έγινε επίσης προσπάθεια να χαρακτηριστούν οι ερωτήσεις σε *ανοιχτές* και *κλειστές*, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Kerry (1998), ο οποίος θεωρεί πως μία ερώτηση είναι κλειστή, όταν είναι έτσι δομημένη, ώστε μία μόνο λέξη ή φράση να είναι αρκετή ως απάντηση, ενώ μία ανοιχτή ερώτηση απαιτεί τουλάχιστον μία πρόταση ή και διαρκείς φράσεις ως απάντηση.

Υιοθετήθηκε επίσης για την παρατήρηση, το μοντέλο των γνωστικών στόχων του Bloom (1956), για να χαρακτηριστούν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ως ερωτήσεις *γνώσης*, *κατανόησης*, *εφαρμογής*, *ανάλυσης*, *σύνθεσης* και *αξιολόγησης*.

Δεδομένου του γεγονότος ότι ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θέτει και ερωτήσεις που δεν εξυπηρετούν συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους, όπως: «*Θα προσέξεις σε παρακαλώ;*» ή «*Με ακούς;*» έγινε προσπάθεια να διακριθούν αυτού του είδους οι ερωτήσεις, οι οποίες σύμφωνα με τον Edwards et al. (1994), χαρακτηρίζονται «μη άμεσες». Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από τους ερευνητές για να ορίσουν αυτού του είδους τις ερωτήσεις, ως ένα εμφανές χαρακτηριστικό του λόγου, του οποίου η λειτουργία είναι να απαλύνει απλά τον τόνο του εκπαιδευτικού, δίνοντας οδηγίες με τη μορφή της ερώτησης.

### **3.1.α Παρουσίαση των αποτελεσμάτων**

Αναλύοντας τα δεδομένα της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι οι πιο συχνές ερωτήσεις που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της 45λεπτης διδασκαλίας, ήταν κλειστού τύπου και συγκεκριμένα, ερωτήσεις *Γνώσης*. Το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ενότητα ήταν ουσιαστικά μια ανακεφαλαίωση των εννοιών που είχαν διδαχθεί οι μαθητές, ήταν καθοριστικό στο να ρωτάει ο εκπαιδευτικός αυτού του είδους τις ερωτήσεις, στοχεύοντας με αυτό τον τρόπο να ανακαλέσει τη μνήμη των μαθητών και να ελέγξει τον βαθμό κατάκτησης της προηγούμενης γνώσης.

Παραδείγματα ερωτήσεων *Γνώσης* που έθεσε ο εκπαιδευτικός είναι τα παρακάτω:

- *Θυμάστε ποιος ήταν ο βασιλιάς των Περσών;*
- *Ποια ήταν η πρώτη μάχη του Μ. Αλέξανδρου με τον Δαρείο τον Γ';*
- *Πότε νίκησε τελικά ο Μ. Αλέξανδρος τον βασιλιά Δαρείο τον Γ';*
- *Πού έγινε η μάχη;*
- *Ποια χώρα είναι αυτή στη σημερινή εποχή;*
- *Πώς πέθανε ο Δαρείος ο Γ';*
- *Πώς αποκαλούσαν τον Μ. Αλέξανδρο, μετά τη νίκη του στην Ινδία;*

- *Πότε τελείωσε η μεγάλη εκστρατεία;*

Οι παραπάνω ερωτήσεις απαιτούσαν από τους μαθητές να ανακαλέσουν τα γεγονότα και να θυμηθούν όσα είχαν διδαχθεί. Ήταν σχετικό εύκολο να απαντήσουν, αφού δεν απαιτούνταν υψηλότερη πνευματική απόδοση. Εύλογο είναι πως κάποιοι μαθητές, συγκεκριμένα οι «αδιάβαστοι», δεν απάντησαν σε καμία από αυτές.

Ανάμεσα στις ερωτήσεις *Γνώσης* που έθεσε ο εκπαιδευτικός, έκανε και μια ερώτηση, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ερώτηση *Κατανόησης*. Στόχος του ήταν, με αυτού του είδους την ερώτηση, να βοηθήσει τους μαθητές του να καταλάβουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους, να κάνουν συγκρίσεις και να οργανώσουν τα γεγονότα με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν κάποιο νόημα. Ζήτησε από τους μαθητές του να προσεγγίσουν τα κυριότερα στοιχεία με δικά τους λόγια. Η ερώτηση ήταν η εξής:

*«Γιατί πιστεύετε ότι η νίκη του Μ. Αλεξάνδρου στα Γαυγάμηλα ήταν καθοριστική για τον ελληνικό στρατό;»* Έθεσε την ερώτηση στοχεύοντας να κατανοήσουν οι μαθητές του τη σημασία της μάχης και τους ώθησε να καταγράψουν την άποψή τους σε ένα κομμάτι χαρτί με μία πρόταση, τονίζοντας πως αυτό που θα έγραφαν θα έπρεπε να είναι κατανοητό και από τους υπόλοιπους μαθητές. Ο Kerry (1982, p. 29) δηλώνει ότι « οποτεδήποτε βάζεις μια γραπτή άσκηση, ένα τεστ, μία γραπτή εξέταση ή μια εργασία για το σπίτι, στην πραγματικότητα κάνεις ερωτήσεις...οι μαθητές θα έπρεπε να υπόκεινται στον ίδιο έλεγχο και να κατακτούν τους ίδιους στόχους, όπως στις προφορικές εξετάσεις ».

Οι μαθητές έδειξαν προθυμία να καταγράψουν τις απόψεις τους, επειδή ο εκπαιδευτικός τους ζήτησε να το κάνουν με λίγα λόγια. Έτσι οι περισσότεροι μαθητές έγραψαν μόνο μία πρόταση ως απάντηση. *«Επειδή τα είχε κατακτήσει πια όλα», «Επειδή χάρηκε πολύ ο στρατός», «Επειδή απέδειξε ότι είναι μεγάλος πολεμιστής».* Μια από τις πιο αποδεκτές απαντήσεις ήταν: *«Επειδή μετά από τη μάχη αυτή, ο Μ. Αλέξανδρος έγινε αρχηγός όλης της Περσικής Αυτοκρατορίας».* Όλες οι απαντήσεις των μαθητών ήταν καλοδεχούμενες από τον εκπαιδευτικό και δεν απέρριψε καμία, ούτε έκανε αρνητικά σχόλια.

Καθώς προχωρούσε η διαδικασία, ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να στοχεύσει και σε μία ερώτηση ανώτερου πνευματικού επιπέδου σχετική με τις στρατιωτικές ικανότητες του Μ. Αλεξάνδρου, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, ως ερώτηση *Αξιολόγησης*: *«Τι πιστεύετε*

ότι ήταν αυτό που έκανε τον Μ. Αλέξανδρο επιτυχημένο στρατηλάτη;» Αυτού του είδους η ερώτηση απαιτούσε από τους μαθητές υψηλότερο επίπεδο σκέψης, αφού έπρεπε να ανακαλέσουν τις νίκες του Μ. Αλεξάνδρου, να κάνουν κρίσεις, να εξετάσουν και να αποφασίσουν. Με άλλα λόγια οι μαθητές έπρεπε να ανακαλέσουν την προηγούμενη γνώση, να την αναλύσουν, να τη συνθέσουν και να την αξιολογήσουν. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών: «Επειδή είχε γενναίους στρατιώτες». «Επειδή ήταν πολύ έξυπνος και κατέστρωσε σωστά τα σχέδιά του». Αυτές και άλλες απαντήσεις, επίσης έγιναν αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό, αφού ο κάθε μαθητής έκρινε επιτυχημένο στρατηλάτη τον Μ. Αλέξανδρο, σύμφωνα με τις πληροφορίες που είχε αποκτήσει στις προηγούμενες ενότητες.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προφανώς έκανε την υπέρβαση, ζητώντας από τους μαθητές να απαντήσουν στην εξής ερώτηση, η οποία εύστοχα θα χαρακτηριζόταν ως ερώτηση Σύνθεσης: «Ας υποθέσουμε ότι ήσουν ο Μ. Αλέξανδρος. Τι θα έγραφες στο προσωπικό σου ημερολόγιο». Αφού έθεσε την ερώτηση, ζήτησε από τους μαθητές να χωριστούν σε πέντε ομάδες, οι οποίες ήταν προκαθορισμένες από προηγούμενες δραστηριότητες που είχαν κάνει στην τάξη και τους τόνισε ότι κάθε ομάδα θα κατέγραφε στο ημερολόγιο έξι σημαντικά πράγματα που είχε κάνει ο Μέγας Αλέξανδρος. Το γεγονός ότι όρισε τα έξι σημαντικά πράγματα που έπρεπε να καταγραφούν, οφειλόταν στην έλλειψη χρόνου, επειδή είχαν απομείνει τα δέκα περίπου τελευταία λεπτά της διδακτικής ώρας. Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά. Οι μαθητές προσπάθησαν να συνθέσουν τη γνώση που είχαν αποκτήσει και να δημιουργήσουν ένα προσωπικό ημερολόγιο. Δείγμα από τις ομαδικές εργασίες των παιδιών βρίσκεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.

Μολονότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε σε κάποια σημεία να ενσωματώσει και άλλες ερωτήσεις που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο σκέψης, δεν προχώρησε σε αυτές, είτε λόγω έλλειψης χρόνου, είτε επειδή θεωρούσε βασικότερο στόχο του την κατάκτηση της πληροφορίας. Εξάλλου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε αυτήν την τάξη θεωρεί ότι, οι μαθητές είναι κυρίως αποδέκτες των νέων πληροφοριών, ενώ στις επόμενες τάξεις παρακινούνται να δημιουργήσουν νέες ιδέες, να κάνουν κρίσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη. Έτσι οι εκπαιδευτικοί στις μικρότερες τάξεις, δεν έχουν ίσως τη δυνατότητα να θέσουν υψηλού επιπέδου ερωτήσεις, λόγω έλλειψης χρόνου, επειδή εστιάζουν κυρίως στη μετάδοση της πληροφορίας.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί, καταγράφηκε και ο χρόνος αναμονής του εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις που υπέβαλε προς τους μαθητές τους. Σε κάθε ερώτηση που έθετε, είχε χρόνο αναμονής 4-5 δευτερόλεπτα πριν προχωρήσει στην επόμενη ερώτηση. Σε μία συγκεκριμένη ερώτηση: «Πότε νίκησε ο Μ. Αλέξανδρος τον βασιλιά Δαρείο τον Γ'»;» δεν πήρε απάντηση και χωρίς να δώσει αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, την απάντησε ο ίδιος και προχώρησε αμέσως στην επόμενη ερώτηση: «Πού έγινε η μάχη;» Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

## 3.2. Ερωτηματολόγιο

### 3.2.α Περιγραφική Στατιστική

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αντιπροσωπεύουν τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το είδος των ερωτήσεων που θέτουν στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από επτά μέρη και συνολικά 14 ερωτήσεις/δηλώσεις, από τις οποίες κάποιες είναι σχεδιασμένες σε απλή κλίμακα επιλογής και κάποιες σε κλίμακα Likert. Στην εισαγωγή τονίζεται πως θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν μία απάντηση. Σε περίπτωση που περισσότερες από μία απαντήσεις είναι αποδεκτές, να επιλέξουν αυτή που θεωρούν την πιο συχνή.

Το ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2), κατασκευάστηκε, παίρνοντας δεδομένα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση, συμπεράσματα από αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει στο παρελθόν και βασίστηκε σε κάποιες από τις ταξινομίες των ερωτήσεων που αναφέρθηκαν στο Πρώτο Κεφάλαιο. Τα δεδομένα της έρευνας καταγράφονται, χρησιμοποιώντας την Περιγραφική Στατιστική και γίνονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών με την Επαγωγική Στατιστική. Παρουσιάζονται 2 πίνακες γραμμικής συσχέτισης Pearson, ο πρώτος με τη μεταβλητή «Φύλο» και ο δεύτερος με τη μεταβλητή «Χρόνια υπηρεσίας» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).

Στο πρώτο μέρος, καταγράφηκαν το αντικείμενο της έρευνας, ο στόχος του ερωτηματολογίου και οι οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Τονίστηκε ότι είναι ανώνυμο και ότι προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι τυχόν δισταγμοί.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, ένα ποσοστό 70% που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες και αντίστοιχα το 30% άνδρες. Στην ελληνική εκπαίδευση, με βάση τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2014-2015, περίπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, δηλαδή αναλογούν δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί για κάθε έναν άνδρα, συνεπώς το αποτέλεσμα θεωρείται εύλογο.

### Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Άνδρας</u>	30	30,0	30,0	30,0
Valid <u>Γυναίκα</u>	70	70,0	70,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Πίνακας 2.α:** Φύλο των συμμετεχόντων

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας, το μεγαλύτερο ποσοστό, 49% των συμμετεχόντων εργάζεται πάνω από 26 έτη στην εκπαίδευση, ενώ το 24% δήλωσε από 16-25 έτη υπηρεσίας. Ένα ποσοστό 19% έχει από 6-15 έτη κι ένα μικρό ποσοστό 8% εργάζεται στην εκπαίδευση από 1-5 έτη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν πολλά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, γεγονός που δείχνει πολύχρονη διδακτική εμπειρία, άρα ουσιαστικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ως έναν βαθμό ανταποκρίνονται στην τυπική πραγματικότητα μέσα στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

### Έτη υπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>1-5</u>	8	8,0	8,0	8,0
<u>6-15</u>	19	19,0	19,0	27,0
Valid <u>16-25</u>	24	24,0	24,0	51,0
<u>26 και άνω</u>	49	49,0	49,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Πίνακας 2.β:** Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Από τους 100 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 82% είναι μόνιμοι στην εκπαίδευση, ενώ το 15% και το 3% εργάζονται ως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι αντίστοιχα.

### Σχέση εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Μόνιμος/η</u>	82	82,0	82,0	82,0
<u>Αναπληρωτής/τρια</u>	15	15,0	15,0	97,0
<u>Ωρομίσθιος/α</u>	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 2.γ. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών*

Σχετικά με τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων, είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι 64 εκπαιδευτικοί από τους 100, δήλωσαν ότι κατέχουν επιπλέον τίτλους Σπουδών. Συγκεκριμένα, 39 εκπαιδευτικοί από τους ερωτηθέντες κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο, 21 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατέχουν Δεύτερο Πτυχίο και 4 Διδακτορικό Τίτλο. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μία διαπίστωση, πως οι σημερινοί εκπαιδευτικοί είναι παιδαγωγικά καταρτισμένοι και αποκτούν επιπλέον τίτλους μέσα σε μια συνεχή και δια βίου μάθηση. Αναμφισβήτητα, κατέχουν πολλές διδακτικές δεξιότητες, όπως την τεχνική των ερωτήσεων, αρκετές φορές όμως δεν κάνουν σωστή χρήση αυτών, για πιθανούς λόγους που θα αναφερθούν παρακάτω.

### Σπουδές-τίτλοι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</u>	21	21,0	32,8	32,8
<u>Μεταπτυχιακό</u>	39	39,0	60,9	93,8
<u>Διδακτορικό</u>	4	4,0	6,3	100,0
Total	64	64,0	100,0	
Missing System	36	36,0		
Total	100	100,0		

*Πίνακας 2.δ. Σπουδές και Επιπλέον Τίτλοι των εκπαιδευτικών*



Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της κύριας ερευνητικής ερώτησης: «*Τι είδους ερωτήσεις κάνουν οι δάσκαλοι στο Δημοτικό Σχολείο;*» και ενός από τα επιμέρους ερωτήματα: «*Σε ποιο από αυτά τα είδη απαντούν ευκολότερα οι μαθητές;*» Η πρώτη ερώτηση στηρίχθηκε στην ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του Bloom (1956), σύμφωνα με την οποία, οι ερωτήσεις διακρίνονται σε: Γνώσης, Κατανόησης, Εφαρμογής, Ανάλυσης, Σύνθεσης και Αξιολόγησης Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, οι ερωτήσεις Κατανόησης, ήταν ο τύπος των ερωτήσεων που δήλωσε ότι θέτει το 45% των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους είναι σχεδιασμένες για να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους και πιο συχνά, να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο. Το 13% δήλωσε πως θέτει κυρίως ερωτήσεις Ανάλυσης, ενώ ίδιο ποσοστό συμμετεχόντων 12% και 12% δήλωσε ότι θέτει ερωτήσεις Γνώσης και Εφαρμογής αντίστοιχα. Ένα ποσοστό 11% προτιμά τις ερωτήσεις Σύνθεσης και οι εκπαιδευτικοί που θέτουν ερωτήσεις Αξιολόγησης αποτελούν το 7% των ερωτηθέντων.

**Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Ερωτήσεις Γνώσης</u>	12	12,0	12,0	12,0
<u>Ερωτήσεις Κατανόησης</u>	45	45,0	45,0	57,0
<u>Ερωτήσεις Εφαρμογής</u>	12	12,0	12,0	69,0
Valid <u>Ερωτήσεις Ανάλυσης</u>	13	13,0	13,0	82,0
<u>Ερωτήσεις Σύνθεσης</u>	11	11,0	11,0	93,0
<u>Ερωτήσεις Αξιολόγησης</u>	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 3.α. Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στους τύπους των ερωτήσεων*

Η δεύτερη ερώτηση στηρίχθηκε στην ταξινόμηση του Kerry (1998), ο οποίος κατατάσσει όλες τις παραπάνω κατηγορίες σε δύο ευρύτερες, ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επέλεξαν ποιον από τους δύο τύπους ερωτήσεων κάνουν μέσα στην τάξη. Το 72% δήλωσε ότι προτιμά τις ανοιχτού τύπου, σε αντίθεση με το 28% που θέτει κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το δεδομένο αυτό, έρχεται σε αντίθεση, τόσο με αρκετές έρευνες που έχουν γίνει (Pate & Bremer, Brown & Wragg), οι οποίες καταγράφουν πως οι εκπαιδευτικοί θέτουν κυρίως κλειστού τύπου ερωτήσεις, όσο και με την παρατήρηση της

διδασκαλίας στην παρούσα έρευνα, όπου οι ερωτήσεις που έθεσε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, ήταν κυρίως κλειστού τύπου.

**Ποιον από τους παρακάτω δύο τύπους ερωτήσεων, συνήθως ρωτάτε μέσα στην τάξη σας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Κλειστού τύπου ερωτήσεις</u>	28	28,0	28,0	28,0
Valid <u>Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις</u>	72	72,0	72,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Πίνακας 3.β** Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε Κλειστού – Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις

Η τρίτη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, ποιος από τους δύο τύπους ερωτήσεων, κλειστές ή ανοιχτές, είναι πιο εύκολος να απαντηθεί από τους μαθητές. Το 75% δήλωσε ότι οι μαθητές απαντούν ευκολότερα στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, αυτές που επιδέχονται για απάντηση μία λέξη ή μία φράση και το 25% δήλωσε ότι απαντούν πιο εύκολα στις ανοιχτού τύπου.

**Πιστεύετε ότι οι μαθητές απαντούν ευκολότερα σε:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Κλειστού τύπου ερωτήσεις</u>	75	75,0	75,0	75,0
Valid <u>Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις</u>	25	25,0	25,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Πίνακας 3.γ** Ποιος τύπος ερωτήσεων είναι ευκολότερος να απαντηθεί από τους μαθητές.

Επειδή, ένα από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την αντίδραση των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις των μαθητών, αφορούν την παρούσα έρευνα, η πρώτη ερώτηση της 4<sup>ης</sup> ενότητας ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν, αν χρησιμοποιούν θετικές δηλώσεις/σχόλια, μετά από τις απαντήσεις των μαθητών τους. Το 76% δήλωσε ότι κάνει θετικές δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών, ενώ, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το 24% των ερωτηθέντων απάντησε ότι χρησιμοποιεί θετικές δηλώσεις, μόνο μετά

από συγκεκριμένους τύπους ερωτήσεων. Είναι προφανές ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών, δε θεωρεί ότι πρέπει να επιβραβεύονται οι μαθητές σε ό,τι κι αν απαντήσουν, παρά μόνο σε ερωτήσεις αυξημένης δυσκολίας. Ωστόσο, κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι δεν κάνει θετικές δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών.

**Χρησιμοποιείτε συνήθως θετικές δηλώσεις (σχόλια), μετά από τις απαντήσεις των μαθητών σας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Ναι</u>	76	76,0	76,0	76,0
<u>Εξαρτάται από το είδος της ερώτησης.</u>	24	24,0	24,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 4.α Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε θετικά σχόλια.*

Η επόμενη ερώτηση θεωρείται συνέχεια της πρώτης και ζητά από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν, με δεδομένο το γεγονός ότι κάνουν θετικές δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών, ποιους στόχους εξυπηρετούν αυτές οι θετικές δηλώσεις. Το 88% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι θετικές δηλώσεις του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών, ανταμείβουν τις προσπάθειες των μαθητών, έστω και αν η απάντηση είναι λανθασμένη και ταυτόχρονα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους. Ένα ποσοστό 7% δήλωσε πως τα θετικά σχόλια του εκπαιδευτικού ενισχύουν μόνο την αυτοεκτίμηση των μαθητών και το 5% ότι ανταμείβουν μόνο τις προσπάθειες των μαθητών.

**Οι θετικές δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Ανταμείβουν τις προσπάθειες των μαθητών, έστω και αν η απάντηση είναι λανθασμένη.</u>	5	5,0	5,0	5,0
<u>Ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών.</u>	7	7,0	7,0	12,0
<u>Και τα δύο παραπάνω.</u>	88	88,0	88,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 4.β Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν θετικές δηλώσεις.*

Η τελευταία ερώτηση της 4<sup>ης</sup> ενότητας ήταν σχετική με τα αρνητικά σχόλια που κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών. Το 82% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως κάνει αρνητικά σχόλια, επειδή οι μαθητές πρέπει να σκέφτονται πριν δώσουν μία απάντηση, ενώ το 9% δήλωσε πως κάνει αρνητικά σχόλια, επειδή θεωρεί πως είναι μια αποτελεσματική τακτική για να μειωθούν οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών και ένα ακόμα 9% δήλωσε πως οι μαθητές μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά με τα αρνητικά σχόλια του εκπαιδευτικού.

**Εάν χρησιμοποιείτε αρνητικές δηλώσεις, το κάνετε επειδή θεωρείτε ότι:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>είναι μια αποτελεσματική τακτική για να μειωθούν οι λανθασμένες απαντήσεις.</u>	9	9,0	9,0	9,0
<u>οι μαθητές πρέπει να σκέφτονται πριν δώσουν μία απάντηση.</u>	82	82,0	82,0	91,0
<u>οι μαθητές μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά με αυτό τον τρόπο.</u>	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Πίνακας 4.γ** Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρνητικές δηλώσεις.

Ένα σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την απόδοση της τεχνικής των ερωτήσεων στη μαθησιακή διαδικασία, είναι και ο χρόνος που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός για αυτήν. Έρευνες έχουν δείξει πως, οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν επαρκή χρόνο στους μαθητές τους να απαντήσουν, όταν δεν παίρνουν απάντηση μετακινούνται γρήγορα στην επόμενη ερώτηση και αναλώνουν οι ίδιοι τον περισσότερο χρόνο ρωτώντας, μη αφήνοντας επαρκή χρόνο για να ρωτούν οι μαθητές. Η πρώτη ερώτηση της 5<sup>ης</sup> ενότητας ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, πόσο χρόνο δίνουν στους μαθητές τους για να απαντήσουν, μετά από τις ερωτήσεις που θέτουν. Το 47% δήλωσε ότι αφήνει τους μαθητές να σκεφτούν πριν απαντήσουν, περισσότερο από 5 δευτερόλεπτα, που είναι και ο μέγιστος χρόνος στην επιλογή των απαντήσεων. Το 31% δίνει στους μαθητές του 4-5 δευτερόλεπτα και το 22%, 2-3 δευτερόλεπτα. Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν επαρκή χρόνο για απαντήσεις στις ερωτήσεις που θέτουν.

**Πόσο χρόνο δίνετε στους μαθητές σας για να απαντήσουν, μετά τις ερωτήσεις που θέτετε;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>2-3 δευτερόλεπτα</u>	22	22,0	22,0	22,0
<u>4-5 δευτερόλεπτα</u>	31	31,0	31,0	53,0
Valid <u>περισσότερο από 5 δευτερόλεπτα</u>	47	47,0	47,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 5.α Χρόνος αναμονής του εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις που θέτει.*

Η δεύτερη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν, πώς αντιδρούν οι ίδιοι όταν δεν παίρνουν καμία απάντηση στην ερώτησή τους. Το 74% δήλωσε ότι θέτει την ίδια ερώτηση με διαφορετικές λέξεις, ενώ είναι αξιοσημείωτο, ότι ένα ποσοστό 11% προχωράει στην επόμενη ερώτηση. Το ίδιο ποσοστό 11% δήλωσε ότι απαντάει ο ίδιος/η ίδια την ερώτηση στην οποία δεν παίρνει απάντηση κι ένα μικρό ποσοστό 4% δίνει την ερώτηση ως εργασία για το σπίτι.

**Θεωρήστε ότι δεν παίρνετε καμία απάντηση στην ερώτησή σας.**

**Πώς αντιδράτε συνήθως;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Απαντάει ο ίδιος την ερώτηση.</u>	11	11,0	11,0	11,0
<u>Θέτετε την ίδια ερώτηση με διαφορετικές λέξεις.</u>	74	74,0	74,0	85,0
Valid <u>Προχωράτε στην επόμενη ερώτηση.</u>	11	11,0	11,0	96,0
<u>Δίνετε την ερώτηση ως εργασία για το σπίτι.</u>	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 5.β Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών όταν δεν παίρνουν απάντηση στις ερωτήσεις που θέτουν.*

Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν, πόσο χρόνο αφιερώνουν συνήθως, μέσα σε ένα σαρανταπεντάλεπτο μάθημα, για να κάνουν οι ίδιοι ερωτήσεις. Οι μισοί σχεδόν, δηλαδή το 48%, δήλωσαν ότι αφιερώνουν περισσότερο από 15 λεπτά για να θέτουν ερωτήσεις, ενώ το 25%, 5-10 λεπτά. Το 20% δήλωσε ότι αφιερώνει 10-15 λεπτά και ένα μικρό ποσοστό 7% δήλωσε ότι αφιερώνει για ερωτήσεις μόνο 1-5 λεπτά. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται χαρακτηριστικά ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας που υιοθετούν πολλοί εκπαιδευτικοί.

**Πόσο χρόνο - σε ένα 45λεπτο μάθημα - αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>1-5 λεπτά</u>	7	7,0	7,0	7,0
<u>5-10 λεπτά</u>	25	25,0	25,0	32,0
Valid <u>10-15 λεπτά</u>	20	20,0	20,0	52,0
<u>περισσότερο από 15 λεπτά</u>	48	48,0	48,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 5.γ Χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στο να θέτουν ερωτήσεις.*

Η έκτη ενότητα του ερωτηματολογίου, έχει κύριο θέμα τις ερωτήσεις των μαθητών και βασίστηκε στην άποψη του Kerry (1998), ο οποίος δηλώνει πως οι ερωτήσεις των μαθητών δείχνουν μία στενή σχέση με τη διδαχθείσα ύλη και για τον λόγο αυτό, πρέπει να είναι καλοδεχόμενες από τον εκπαιδευτικό, επειδή φανερώνουν έναν σημαντικό δείκτη της πνευματικής δέσμευσης. Η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, αν συμφωνούν πως οι μαθητές πρέπει κι εκείνοι να θέτουν ερωτήσεις. Το 100% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά.

**Πιστεύετε ότι οι μαθητές μπορούν να θέτουν και αυτοί ερωτήσεις;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid    Ναι	100	100,0	100,0	100,0

**Πίνακας 6.α** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για το εάν πρέπει οι μαθητές να θέτουν ερωτήσεις.

Με δεδομένο το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν και αυτοί να θέτουν ερωτήσεις, η δεύτερη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές πρέπει να θέτουν ερωτήσεις. Το 88% δήλωσε πως, οι ερωτήσεις των μαθητών έχουν πολλαπλά οφέλη στη μάθηση, όπως την ενεργή εμπλοκή τους στη διαδικασία, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του να κάνουν ερωτήσεις. Ένα ποσοστό 5% δήλωσε πως οι μαθητές πρέπει να ρωτούν μόνο για να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, ένα 5% επίσης, για να αναπτύξουν μόνο την κριτική τους σκέψη και το 2% δήλωσε πως οι μαθητές πρέπει να ρωτούν για να αναπτύξουν και οι ίδιοι τις δεξιότητες να κάνουν ερωτήσεις.

**Εάν αποδέχστε πως οι μαθητές μπορούν να θέτουν ερωτήσεις, το κάνετε επειδή πιστεύετε πως:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <u>πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης;</u>	5	5,0	5,0	5,0
Valid <u>ρωτώντας, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη;</u>	5	5,0	5,0	10,0
Valid <u>αναπτύσσουν τις δεξιότητες του να κάνουν ερωτήσεις;</u>	2	2,0	2,0	12,0
Valid <u>όλα τα παραπάνω;</u>	88	88,0	88,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Πίνακας 6.β** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για την αποτελεσματικότητα των μαθητικών ερωτήσεων.

Η τρίτη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τους λόγους, για τους οποίους οι μαθητές δε θέτουν ερωτήσεις. Η πλειοψηφία σχεδόν των εκπαιδευτικών, δηλαδή

το 82% , δήλωσε πως οι μαθητές δεν κάνουν ερωτήσεις για όλους τους παρακάτω λόγους: επειδή δεν έχουν παρακινηθεί αρκετά από το θέμα, επειδή υπολογίζουν τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους σε τυχόν λανθασμένες απαντήσεις, επειδή υπολογίζουν την αντίδραση του εκπαιδευτικού σε τυχόν λανθασμένη απάντηση, επειδή δεν έχουν διδαχθεί ποτέ το πώς να ρωτούν, επειδή νιώθουν αμήχανα. Ένα ποσοστό 12% δήλωσε πως, οι μαθητές δε ρωτούν, επειδή δεν έχουν παρακινηθεί αρκετά από το θέμα και το 4% , επειδή υπολογίζουν την αντίδραση των συμμαθητών τους, σε τυχόν λανθασμένη απάντηση. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως οι μαθητές υπολογίζουν την αντίδραση του εκπαιδευτικού κι ένας ακόμα, πως οι μαθητές δεν έχουν διδαχθεί ποτέ το πώς να ρωτούν.

### Τι πιστεύετε εάν οι μαθητές δε θέτουν ερωτήσεις;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Δεν έχουν παρακινηθεί αρκετά από το θέμα.</u>	12	12,0	12,0	12,0
<u>Δεν έχουν ποτέ διδαχθεί το πώς να ρωτούν.</u>	1	1,0	1,0	13,0
<u>Υπολογίζουν την αντίδραση των συμμαθητών τους σε τυχόν λανθασμένη απάντηση.</u>	4	4,0	4,0	17,0
<u>Υπολογίζουν τη δική σας αντίδραση σε τυχόν λανθασμένη απάντηση.</u>	1	1,0	1,0	18,0
<u>Όλα τα παραπάνω.</u>	82	82,0	82,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**Πίνακας 6.γ.** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για ποιον λόγο οι μαθητές δεν κάνουν ερωτήσεις.

Η πρώτη ερώτηση της 7<sup>ης</sup> ενότητας του ερωτηματολογίου, η οποία ήταν ουσιαστικά μία θέση, ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, για το εάν, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου – που επιδέχονται μία λέξη ή φράση ως απάντηση – εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Το 44% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν απόλυτα με τη θέση, ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και το 28%



μόνο διαφώνησε. Ένα ποσοστό 18% ούτε διαφώνησε ούτε συμφώνησε. Το 8% συμφώνησε με την παραπάνω θέση και το 2% συμφώνησε απόλυτα.

**Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Διαφωνώ απόλυτα.</u>	44	44,0	44,0	44,0
<u>Διαφωνώ.</u>	28	28,0	28,0	72,0
<u>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.</u>	18	18,0	18,0	90,0
Valid <u>Συμφωνώ.</u>	8	8,0	8,0	98,0
<u>Συμφωνώ απόλυτα.</u>	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 7.α Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το, εάν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών.*

Η επόμενη θέση, ως αντίστροφη της προηγούμενης, καλούσε τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, για το εάν, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που απαιτούν σύνθετη σκέψη, εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνοντας την κριτική τους σκέψη. Το 22% των εκπαιδευτικών συμφώνησε με τη θέση και το 75% συμφώνησε απόλυτα. Το 1% ούτε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε, το 1% επίσης, διαφώνησε και το 1% διαφώνησε απόλυτα.

**Οι ερωτήσεις Ανοιχτού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Διαφωνώ απόλυτα.</u>	1	1,0	1,0	1,0
<u>Διαφωνώ.</u>	1	1,0	1,0	2,0
<u>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.</u>	1	1,0	1,0	3,0
Valid <u>Συμφωνώ.</u>	22	22,0	22,0	25,0
<u>Συμφωνώ απόλυτα.</u>	75	75,0	75,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 7.β Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το, εάν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών.*

Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί κάνουν κάποια λάθη σχετικά με τις ερωτήσεις που θέτουν. Η επόμενη δήλωση, ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους για το, εάν τα λάθη που γίνονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων. Το 36% των εκπαιδευτικών συμφώνησε με τη δήλωση και το 45% συμφώνησε απόλυτα. Το 17% ούτε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε, 1% διαφώνησε και επίσης 1%, διαφώνησε απόλυτα.

**Τα λάθη που κάνουν οι δάσκαλοι σχετικά με τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Διαφωνώ απόλυτα.</u>	1	1,0	1,0	1,0
<u>Διαφωνώ.</u>	1	1,0	1,0	2,0
<u>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.</u>	17	17,0	17,0	19,0
<u>Συμφωνώ.</u>	36	36,0	36,0	55,0
<u>Συμφωνώ απόλυτα.</u>	45	45,0	45,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 7.γ Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας για το, εάν τα λάθη των εκπαιδευτικών οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων.*

Η έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποτελεί αρκετές φορές τροχοπέδη για τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την άποψη ότι, κάποια κοινά λάθη που κάνουν οι δάσκαλοι σχετικά με τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, οφείλονται στην έλλειψη χρόνου, που έχει σαν αποτέλεσμα να κινείται γρήγορα ο εκπαιδευτικός στην επόμενη ερώτηση. Το 45% συμφώνησε απόλυτα με τη δήλωση και το 35% απλά συμφώνησε. Το 11% δήλωσε ουδέτερη θέση, ούτε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε, το 6% διαφώνησε και το 3% διαφώνησε απόλυτα.

**Τα λάθη των δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη χρόνου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Διαφωνώ απόλυτα.</u>	3	3,0	3,0	3,0
<u>Διαφωνώ.</u>	6	6,0	6,0	9,0
<u>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.</u>	11	11,0	11,0	20,0
Valid <u>Συμφωνώ.</u>	35	35,0	35,0	55,0
<u>Συμφωνώ απόλυτα.</u>	45	45,0	45,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 7.δ Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας για το, εάν κάποια λάθη των δασκάλων οφείλονται στην έλλειψη χρόνου.*

Οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά ρωτούν από την αρχή της διδασκαλίας δύσκολες ερωτήσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται αμήχανοι και μπερδεμένοι με το αντικείμενο. Στη θέση αυτή κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Το 37% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση αυτή και το 21% ότι συμφωνεί. Ένα ποσοστό 20% πήρε ουδέτερη θέση και το 16% των εκπαιδευτικών διαφώνησε. Το 6% των συμμετεχόντων, διαφώνησε απόλυτα.

**Τα λάθη των δασκάλων στις ερωτήσεις, οφείλονται στο γεγονός, ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<u>Διαφωνώ απόλυτα</u>	6	6,0	6,0	6,0
<u>Διαφωνώ</u>	16	16,0	16,0	22,0
<u>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</u>	20	20,0	20,0	42,0
Valid <u>Συμφωνώ</u>	21	21,0	21,0	63,0
<u>Συμφωνώ απόλυτα</u>	37	37,0	37,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 7.ε Ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας για το, εάν κάποια λάθη των εκπαιδευτικών οφείλονται στο ότι ο εκπαιδευτικός ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.*

### 3.2.β Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα – Επαγωγική Στατιστική

Οι πίνακες που ακολουθούν είναι αποτέλεσμα της επαγωγικής στατιστικής και καταγράφονται κάποιες συσχετίσεις, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

**Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «φύλο».**

Ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου με τη μεταβλητή ε.7.γ. (Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού),  $p=0,031$   $df=4$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05, επομένως απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας) έδειξε ότι οι γυναίκες συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα περισσότερο από τους άνδρες με τη θέση ότι, κάποια λάθη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ερωτήσεις, οφείλονται στην έλλειψη σχεδιασμού.

**Πίνακας 8.α φύλο \* Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού.**

**Crosstabulation**

		Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού.					Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
φύλο	Άνδρας						
	Count	1	1	9	8	11	30
	Expected Count	,3	,3	5,1	10,8	13,5	30,0
	% within φύλο	3,3%	3,3%	30,0%	26,7%	36,7%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη σχεδιασμού.	100,0%	100,0%	52,9%	22,2%	24,4%	30,0%

Γυναίκα	Count	0	0	8	28	34	70
	Expected Count	,7	,7	11,9	25,2	31,5	70,0
	% within φύλο	0,0%	0,0%	11,4%	40,0%	48,6%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη σχεδιασμού.	0,0%	0,0%	47,1%	77,8%	75,6%	70,0%
Total	Count	1	1	17	36	45	100
	Expected Count	1,0	1,0	17,0	36,0	45,0	100,0
	% within φύλο	1,0%	1,0%	17,0%	36,0%	45,0%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη σχεδιασμού.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,626 <sup>a</sup>	4	,031
Likelihood Ratio	10,472	4	,033
Linear-by-Linear Association	6,628	1	,010
N of Valid Cases	100		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30.

#### Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «χρόνια υπηρεσίας».

Ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας» με τη μεταβλητή ε3.α. (Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;).  $p=0,00$   $df=15$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως, απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας), έδειξε ότι, οι εκπαιδευτικοί με 1-5 χρόνια υπηρεσίας που προτίμησαν τις ερωτήσεις Γνώσης ήταν περισσότεροι από το αναμενόμενο, ενώ στις ερωτήσεις Κατανόησης ήταν λιγότεροι. Οι εκπαιδευτικοί με 6-15 έτη υπηρεσίας, δήλωσαν προτίμηση στις ερωτήσεις Σύνθεσης και λιγότερο στις ερωτήσεις Κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 16-25 έτη προτίμησαν

κυρίως τις ερωτήσεις Ανάλυσης και λιγότερο τις ερωτήσεις Σύνθεσης και Αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία άνω των 26 ετών, δήλωσαν οι περισσότεροι τις ερωτήσεις Κατανόησης και λιγότεροι τις ερωτήσεις Εφαρμογής. Η τελευταία συσχέτιση, εναρμονίζεται με πλήθος ερευνών, στις οποίες, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, θέτει ερωτήσεις Κατανόησης.

**Πίνακας 8.β χρόνια υπηρεσίας \* Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;**

**Crosstabulation**

		Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;						Total
		Γνώσης	Κατανόησης	Εφαρμογής	Ανάλυσης	Σύνθεσης	Αξιολόγησης	
Χρόνια υπηρεσίας	Count	5	2	0	1	0	0	8
	Expected	1,0	3,6	1,0	1,0	0,9	0,6	8,0
	Count							
	% within	62,5%	25,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	100,0%
	χρόνια υπηρεσίας							
	1-5	% within	41,7%	4,4%	0,0%	7,7%	0,0%	8,0%
	Ποιόν από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;							
	Count	4	5	3	1	5	1	19
	Expected	2,3	8,6	2,3	2,5	2,1	1,3	19,0
	Count							
% within	21,1%	26,3%	15,8%	5,3%	26,3%	5,3%	100,0%	
χρόνια υπηρεσίας								
6-15	% within	33,3%	11,1%	25,0%	7,7%	45,5%	14,3%	19,0%
Ποιόν από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;								

	Count	0	8	1	7	4	4	24
	Expected	2,9	10,8	2,9	3,1	2,6	1,7	24,0
	Count							
	% within	0,0%	33,3%	4,2%	29,2%	16,7%	16,7%	100,0%
	χρόνια							
	υπηρεσίας							
16-25	% within	0,0%	17,8%	8,3%	53,8%	36,4%	57,1%	24,0%
	Ποιόν από							
	τους							
	παρακάτω							
	τύπους							
	ερωτήσεων							
	χρησιμοποιείτ							
	ε κυρίως;							
	Count	3	30	8	4	2	2	49
	Expected	5,9	22,1	5,9	6,4	5,4	3,4	49,0
	Count							
	% within	6,1%	61,2%	16,3%	8,2%	4,1%	4,1%	100,0%
	χρόνια							
	υπηρεσίας							
26	% within	25,0%	66,7%	66,7%	30,8%	18,2%	28,6%	49,0%
και	Ποιον από							
άν	τους							
ω	παρακάτω							
	τύπους							
	ερωτήσεων							
	χρησιμοποιείτ							
	ε κυρίως;							
	Count	12	45	12	13	11	7	100
	Expected	12,0	45,0	12,0	13,0	11,0	7,0	100,0
	Count							
	% within	12,0%	45,0%	12,0%	13,0%	11,0%	7,0%	100,0%
	χρόνια							
	υπηρεσίας							
Total	% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Ποιόν από							
	τους							
	παρακάτω							
	τύπους							
	ερωτήσεων							
	χρησιμοποιείτ							
	ε κυρίως;							

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,336 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	45,371	15	,000
Linear-by-Linear Association	,003	1	,955
N of Valid Cases	100		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,56.

**Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «σχέση εργασίας».**

Στον παρακάτω πίνακα, σχετικά με την ίδια ερώτηση, αλλά με τη μεταβλητή «σχέση εργασίας», ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «σχέση εργασίας» με τη μεταβλητή ε3.α. (Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως);  $p=0,00$   $df= 10$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05, απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας), έδειξε ότι, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θέτουν κυρίως ερωτήσεις Κατανόησης και λιγότερο ερωτήσεις Γνώσης. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ρωτούν κυρίως ερωτήσεις Γνώσης και λιγότερο ερωτήσεις Ανάλυσης και Αξιολόγησης, ενώ οι Ωρομίσθιοι δήλωσαν ότι θέτουν ερωτήσεις Ανάλυσης.

**Πίνακας 8.γ σχέση εργασίας \* Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;**

**Crosstabulation**

		Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;						Total
		Γνώση ς	Κατανόησ ης	Εφαρμογ ής	Ανάλυσ ης	Σύνθεσ ης	Αξιολόγησ ης	
σχέση	Count	5	40	10	11	9	7	82
εργασία Μόνιμος/η	Expected	9,8	36,9	9,8	10,7	9,0	5,7	82,0
ς	Count							



	% within	6,1%	48,8%	12,2%	13,4%	11,0%	8,5%	100,0%
	σχέση							%
	εργασίας							
	% within	41,7%	88,9%	83,3%	84,6%	81,8%	100,0%	82,0%
	Ποιόν από							
	τους							
	παρακάτω							
	τύπους							
	ερωτήσεων							
	χρησιμοποιεί							
	τε κυρίως;							
	Count	7	5	2	0	1	0	15
	Expected	1,8	6,8	1,8	2,0	1,7	1,1	15,0
	Count							
	% within	46,7%	33,3%	13,3%	0,0%	6,7%	0,0%	100,0%
	σχέση							%
	εργασίας							
Αναπληρωτής/τρια	% within	58,3%	11,1%	16,7%	0,0%	9,1%	0,0%	15,0%
	Ποιόν από							
	τους							
	παρακάτω							
	τύπους							
	ερωτήσεων							
	χρησιμοποιεί							
	τε κυρίως;							
	Count	0	0	0	2	1	0	3
	Expected	,4	1,4	,4	,4	,3	,2	3,0
	Count							
	% within	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
	σχέση							%
	εργασίας							
Ωρομίσθιος/α	% within	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%	9,1%	0,0%	3,0%
	Ποιόν από							
	τους							
	παρακάτω							
	τύπους							
	ερωτήσεων							
	χρησιμοποιεί							
	τε κυρίως;							
	Count	12	45	12	13	11	7	100
Total	Expected	12,0	45,0	12,0	13,0	11,0	7,0	100,0
	Count							

% within σχέση εργασίας	12,0%	45,0%	12,0%	13,0%	11,0%	7,0%	100,0%
% within Ποιόν από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιεί τε κυρίως;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,972 <sup>a</sup>	10	0,000
Likelihood Ratio	27,624	10	0,002
Linear-by-Linear Association	,815	1	0,367
N of Valid Cases	100		

a. 11 cells (61,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

### Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «Σπουδές-Τίτλοι».

Ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «σπουδές-τίτλοι» με τη μεταβλητή ε3.α. (Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως);  $p=0,004$ ,  $df=10$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως, απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας), έδειξε ότι, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο AEI, TEI, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ερωτήσεις Εφαρμογής και καθόλου ερωτήσεις Γνώσης. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου, χρησιμοποιούν κυρίως ερωτήσεις Κατανόησης και η δεύτερη προτίμησή τους είναι οι ερωτήσεις Γνώσης. Προτιμούν λιγότερο τις ερωτήσεις Αξιολόγησης και ακόμα λιγότερο τις ερωτήσεις Εφαρμογής. Οι κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν κυρίως ερωτήσεις Αξιολόγησης.

**Πίνακας 8.δ σπουδές-τίτλοι \* Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;**

**Crosstabulation**

		Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;						Total	
		Γνώσης	Κατανόησης	Εφαρμογής	Ανάλυσης	Σύνθεσης	Αξιολόγησης		
σπουδές- τίτλοι	Count	0	5	7	4	2	3	21	
	Expected	3,0	6,2	2,6	3,6	3,3	2,3	21,0	
	Count								
	% within σπουδές-τίτλοι	0,0%	23,8%	33,3%	19,0%	9,5%	14,3%	100,0%	
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	% within Ποιόν από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;	0,0%	26,3%	87,5%	36,4%	20,0%	42,9%	32,8%
	Count	9	13	1	6	8	2	39	
	Expected	5,5	11,6	4,9	6,7	6,1	4,3	39,0	
	Count								
	% within σπουδές-τίτλοι	23,1%	33,3%	2,6%	15,4%	20,5%	5,1%	100,0%	
	Μεταπτυχιακό	% within Ποιόν από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;	100,0%	68,4%	12,5%	54,5%	80,0%	28,6%	60,9%
	Count	0	1	0	1	0	2	4	
	Expected	,6	1,2	,5	,7	,6	,4	4,0	
Διδακτορικό	Count								
% within σπουδές-τίτλοι	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	50,0%	100,0%		

Total	% within	0,0%	5,3%	0,0%	9,1%	0,0%	28,6%	6,3%
	Ποιόν από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;							
	Count	9	19	8	11	10	7	64
	Expected Count	9,0	19,0	8,0	11,0	10,0	7,0	64,0
	% within	14,1%	29,7%	12,5%	17,2%	15,6%	10,9%	100,0%
	σπουδές-τίτλοι							
	% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Ποιόν από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;							
	Count							
	Expected Count							

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,068 <sup>a</sup>	10	0,004
Likelihood Ratio	27,209	10	0,002
Linear-by-Linear Association	,076	1	0,783
N of Valid Cases	64		

a. 13 cells (72,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

### Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «χρόνια υπηρεσία».

Ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «χρόνια υπηρεσία» με τη μεταβλητή ε5.γ. (Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;)  $p=0,19$ ,  $df=9$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως, απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας),

έδειξε ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί με 16-25 έτη υπηρεσίας, όσο και εκείνοι με διδακτική υπηρεσία πάνω από 25 έτη, δήλωσαν ότι αφιερώνουν περισσότερο από 15 λεπτά, κατά τη διάρκεια μιας σαρανταπεντάλεπτης διδασκαλίας, για να θέτουν ερωτήσεις. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί με 1-15 έτη υπηρεσίας, δήλωσαν ότι αφιερώνουν 5-10 λεπτά.

**Πίνακας 8.ε χρόνια υπηρεσίας \* Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;**

**Crosstabulation**

		Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;				Total
		1-5 λεπτά	5-10 λεπτά	10-15 λεπτά	περισσότερο από 15 λεπτά	
χρόνια υπηρεσίας	Count	1	4	1	2	8
	Expected Count	,6	2,0	1,6	3,8	8,0
	1-5 % within χρόνια υπηρεσίας	12,5%	50,0%	12,5%	25,0%	100,0%
	% within Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;	14,3%	16,0%	5,0%	4,2%	8,0%
	Count	1	7	5	6	19
	Expected Count	1,3	4,8	3,8	9,1	19,0
	6-15 % within χρόνια υπηρεσίας	5,3%	36,8%	26,3%	31,6%	100,0%
	% within Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;	14,3%	28,0%	25,0%	12,5%	19,0%
	Count	4	6	7	7	24
	Expected Count	1,7	6,0	4,8	11,5	24,0
	16-25 % within χρόνια υπηρεσίας	16,7%	25,0%	29,2%	29,2%	100,0%
	% within Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;	57,1%	24,0%	35,0%	14,6%	24,0%
	Count	1	8	7	33	49
	Expected Count	3,4	12,3	9,8	23,5	49,0
	26 και άνω % within χρόνια υπηρεσίας	2,0%	16,3%	14,3%	67,3%	100,0%
	% within Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;	14,3%	32,0%	35,0%	68,8%	49,0%
Total	Count	7	25	20	48	100
Expected Count	7,0	25,0	20,0	48,0	100,0	

% within χρόνια υπηρεσίας	7,0%	25,0%	20,0%	48,0%	100,0%
% within Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,849 <sup>a</sup>	9	0,019
Likelihood Ratio	19,340	9	0,022
Linear-by-Linear Association	10,804	1	0,001
N of Valid Cases	100		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,56.

### Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «χρόνια υπηρεσίας».

Ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας», με τη μεταβλητή ε7.α. (Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη)  $p=0,017$ ,  $df=12$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως, απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας), έδειξε ότι 6 εκπαιδευτικοί με 16-25 έτη υπηρεσίας διαφώνησαν απόλυτα με τη θέση και 29 εκπαιδευτικοί με 26 και άνω χρόνια υπηρεσίας, επίσης διαφώνησαν απόλυτα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι 5 εκπαιδευτικοί με 16-25 έτη υπηρεσίας, συμφώνησαν με τη θέση ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών.

**Πίνακας 8.στ χρόνια υπηρεσίας \*** Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη

#### Crosstabulation

Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	Total
---	-------

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
1-5 χρόνια υπηρεσίας	Count	1	3	4	0	0	8
	Expected Count	3,5	2,2	1,4	,6	,2	8,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	12,5%	37,5%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	2,3%	10,7%	22,2%	0,0%	0,0%	8,0%
	Count	8	5	4	2	0	19
	Expected Count	8,4	5,3	3,4	1,5	,4	19,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	42,1%	26,3%	21,1%	10,5%	0,0%	100,0%
	% within Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	18,2%	17,9%	22,2%	25,0%	0,0%	19,0%
	Count	6	7	6	5	0	24
	Expected Count	10,6	6,7	4,3	1,9	,5	24,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	25,0%	29,2%	25,0%	20,8%	0,0%	100,0%
	16-25	% within Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	13,6%	25,0%	33,3%	62,5%	0,0%
26 και άνω	Count	29	13	4	1	2	49
	Expected Count	21,6	13,7	8,8	3,9	1,0	49,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	59,2%	26,5%	8,2%	2,0%	4,1%	100,0%

Total	% within Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	65,9%	46,4%	22,2%	12,5%	100,0%	49,0%
	Count	44	28	18	8	2	100
	Expected Count	44,0	28,0	18,0	8,0	2,0	100,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	44,0%	28,0%	18,0%	8,0%	2,0%	100,0%
	% within Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,609 <sup>a</sup>	12	0,017
Likelihood Ratio	25,325	12	0,013
Linear-by-Linear Association	4,547	1	0,033
N of Valid Cases	100		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.



**Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «χρόνια υπηρεσίας».**

Ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας», με τη μεταβλητή ε7.δ. (Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις, οφείλονται σε έλλειψη χρόνου)  $p=0,002$ ,  $df=12$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως, απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας), δείχνει ότι 4 εκπαιδευτικοί με διδακτική υπηρεσία 6-15 έτη διαφωνούν με τη δήλωση αυτή. Αντίθετα, 7 εκπαιδευτικοί με διδακτική υπηρεσία 1-5 έτη συμφωνούν με την άποψη ότι κάποια από τα λάθη των δασκάλων σχετικά με τις ερωτήσεις, οφείλονται στην έλλειψη χρόνου. 10 εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια διδακτική εμπειρία άνω των 26 ετών συμφωνούν επίσης. Την απόλυτη συμφωνία τους με τη θέση αυτή δηλώνουν 31 εκπαιδευτικοί με διδακτική υπηρεσία επίσης άνω των 26 ετών.

**Πίνακας 8.ζ χρόνια υπηρεσίας \* Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου**

		Crosstabulation					Total
		Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου					
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
χρόνια υπηρεσίας	Count	0	0	1	7	0	8
	Expected Count	,2	,5	,9	2,8	3,6	8,0
	1-5 % within χρόνια υπηρεσίας	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου	0,0%	0,0%	9,1%	20,0%	0,0%	8,0%
	Count	0	4	2	8	5	19
	Expected Count	,6	1,1	2,1	6,7	8,6	19,0
	6-15 % within χρόνια υπηρεσίας	0,0%	21,1%	10,5%	42,1%	26,3%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου	0,0%	66,7%	18,2%	22,9%	11,1%	19,0%

	Count	1	0	4	10	9	24
	Expected Count	,7	1,4	2,6	8,4	10,8	24,0
16-25	% within χρόνια υπηρεσίας	4,2%	0,0%	16,7%	41,7%	37,5%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου	33,3%	0,0%	36,4%	28,6%	20,0%	24,0%
	Count	2	2	4	10	31	49
	Expected Count	1,5	2,9	5,4	17,2	22,1	49,0
26 και άνω	% within χρόνια υπηρεσίας	4,1%	4,1%	8,2%	20,4%	63,3%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου	66,7%	33,3%	36,4%	28,6%	68,9%	49,0%
	Count	3	6	11	35	45	100
	Expected Count	3,0	6,0	11,0	35,0	45,0	100,0
Total	% within χρόνια υπηρεσίας	3,0%	6,0%	11,0%	35,0%	45,0%	100,0%
	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται σε έλλειψη χρόνου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,451 <sup>a</sup>	12	0,002
Likelihood Ratio	32,367	12	0,001
Linear-by-Linear Association	4,717	1	0,030
N of Valid Cases	100		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Ο συντελεστής του Pearson είναι συντελεστής γραμμικής συσχέτισης, συμβολίζεται με  $r$  και παίρνει τιμές από  $-1$  έως  $1$  ( $-1 \leq r \leq 1$ ). Χρησιμοποιείται σε **ποσοτικές** μεταβλητές.

- $-1$  έως  $-0,5$ : Θεωρούμε ότι είναι υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης.
- $-0,5$  έως  $-0,2$ : Θεωρούμε ότι είναι χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης.
- $-0,2$  έως  $0,2$ : Θεωρούμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός.
- $0,2$  έως  $0,5$ : Θεωρούμε ότι είναι χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.
- $0,5$  έως  $1$ : Θεωρούμε ότι είναι υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.

Επομένως, από τον παρακάτω πίνακα symmetric measures διαπιστώνουμε ότι η τιμή του δείκτη pearson's R είναι 0,218 και το Aprox. Sig. είναι 0,029. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει πολύ μικρή θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ( $<0,05$ ). Αυτό ουσιαστικά

σημαίνει ότι, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι κάποια από τα λάθη που γίνονται στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, οφείλονται στην έλλειψη χρόνου.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,218	,090	2,214	,029 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,326	,091	3,412	,001 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		100			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

a. Based on normal approximation.

### Έλεγχος συσχέτισης με το τεστ Pearson Chi-Square ( $X^2$ ) των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη «χρόνια υπηρεσίας».

Ο έλεγχος με το τεστ  $X^2$  έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας» με τη μεταβλητή ε7.δ. (Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις, οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις).  $p=0,019$ ,  $df=12$ . Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως, απορρίπτεται η υπόθεση  $H_0$  περί μη ανεξαρτησίας των μεταβλητών και γίνεται δεκτή η υπόθεση  $H_1$ . Η εξέταση των παρατηρούμενων και των αναμενόμενων συχνοτήτων (πίνακας), δείχνει ότι 8 εκπαιδευτικοί με διδακτική υπηρεσία 16-25 έτη συμφωνούν με τη θέση ότι ο εκπαιδευτικός αρκετές φορές θέτει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις και 27 εκπαιδευτικοί με διδακτική υπηρεσία από 26 έτη και άνω, συμφωνούν απόλυτα. Αντίθετα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με 1-15 έτη υπηρεσίας, φαίνεται να διαφωνούν με τη θέση αυτή. 20 εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη διδακτική τους εμπειρία, δήλωσαν ουδέτερη θέση.

**Πίνακας 8.η χρόνια υπηρεσίας \* Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.**

#### Crosstabulation

					Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις	Total
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	

	Count	0	3	3	2	0	8
	Expected Count	,5	1,3	1,6	1,7	3,0	8,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	0,0%	37,5%	37,5%	25,0%	0,0%	100,0%
1-5	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.	0,0%	18,8%	15,0%	9,5%	0,0%	8,0%
	Count	1	6	4	4	4	19
	Expected Count	1,1	3,0	3,8	4,0	7,0	19,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	5,3%	31,6%	21,1%	21,1%	21,1%	100,0%
6-15	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.	16,7%	37,5%	20,0%	19,0%	10,8%	19,0%
χρόνια υπηρεσίας	Count	1	2	7	8	6	24
	Expected Count	1,4	3,8	4,8	5,0	8,9	24,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	4,2%	8,3%	29,2%	33,3%	25,0%	100,0%
16-25	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.	16,7%	12,5%	35,0%	38,1%	16,2%	24,0%
	Count	4	5	6	7	27	49
	Expected Count	2,9	7,8	9,8	10,3	18,1	49,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	8,2%	10,2%	12,2%	14,3%	55,1%	100,0%
26 και άνω	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.	66,7%	31,3%	30,0%	33,3%	73,0%	49,0%
	Count	6	16	20	21	37	100
	Expected Count	6,0	16,0	20,0	21,0	37,0	100,0
	% within χρόνια υπηρεσίας	6,0%	16,0%	20,0%	21,0%	37,0%	100,0%
Total	% within Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,226 <sup>a</sup>	12	0,019
Likelihood Ratio	26,218	12	0,010

Linear-by-Linear Association	8,252	1	0,004
N of Valid Cases	100		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Ο συντελεστής του Pearson είναι συντελεστής γραμμικής συσχέτισης, συμβολίζεται με  $r$  και παίρνει τιμές από  $-1$  έως  $1$  ( $-1 \leq r \leq 1$ ). Χρησιμοποιείται σε **ποσοτικές** μεταβλητές.

- $-1$  έως  $-0,5$ : Θεωρούμε ότι είναι υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης.
- $-0,5$  έως  $-0,2$ : Θεωρούμε ότι είναι χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης.
- $-0,2$  έως  $0,2$ : Θεωρούμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός.
- $0,2$  έως  $0,5$ : Θεωρούμε ότι είναι χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.
- $0,5$  έως  $1$ : Θεωρούμε ότι είναι υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.

Επομένως από τον παρακάτω πίνακα symmetric measures, διαπιστώνουμε ότι, η τιμή του δείκτη pearson's R είναι 0,289 και το Aprox. Sig. είναι 0,004. Άρα συμπεραίνουμε ότι υπάρχει πολύ μικρή θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική ( $<0,05$ ). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, τόσο περισσότερο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι κάποια λάθη των δασκάλων στις ερωτήσεις, οφείλονται στο ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτούν πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,218	,090	2,214	,029 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,326	,091	3,412	,001 <sup>c</sup>
N of Valid Cases	100			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

b. Based on normal approximation.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 4.1. Περιορισμοί στην έρευνα

Από την ανάλυση των δεδομένων, διαφαίνονται ενδιαφέροντα στοιχεία, σχετικά με την τεχνική των ερωτήσεων, τόσο από τη θέση του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητής, όσο και από τη θέση των μαθητών ως συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης. Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν τα ποιοτικά δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης από το μάθημα της ιστορίας της Δ' τάξης και τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως αναγνωρίζεται ένας σημαντικός αριθμός περιορισμών στην παρούσα έρευνα. Όσον αφορά την παρατήρηση στην τάξη, ο αριθμός του δείγματος ήταν αποκλειστικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από μία τάξη, συνεπώς θα έπρεπε να υπάρχει μια επιφύλαξη στο να γενικευτούν τα δεδομένα της μελέτης σε μία ευρύτερη κατάσταση. Επιπλέον, γενικά στη συμμετοχική παρατήρηση, υπάρχει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας του παρατηρητή. Η συλλογή των δεδομένων, είτε γραπτή είτε προφορική, εξαρτάται από την ερμηνεία που θα δώσει ο παρατηρητής. Το αντικείμενο που ταξινομεί ο παρατηρητής σε μια ειδική κατηγορία, ίσως δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Μερικές φορές ακόμα, μπορεί και ο ίδιος ο παρατηρητής ακούσια, να γίνει μέλος της ομάδας που μελετάει και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, οδηγώντας τον έτσι σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Ένας ακόμα περιορισμός στην παρούσα μελέτη, θα μπορούσε να είναι, αυτό που οι Borg & Gall, (1994), αναφέρουν ως « φαινόμενο του Hawthorn », σύμφωνα με το οποίο, είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό και για του μαθητές να παραμείνουν οι εαυτοί τους, αφού γνώριζαν ότι κάποιος παρακολουθούσε τη διδασκαλία. Αυτό προφανώς μπορεί να επηρεάσει και τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και τις απαντήσεις των μαθητών και να οδηγήσει τον παρατηρητή να καταγράψει δεδομένα που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

## 4.2. Συζήτηση των Δεδομένων: Παρατήρηση-Ερωτηματολόγιο

### 4.2.α Ο χρόνος του εκπαιδευτικού για ερωτήσεις

Έχοντας αναλύσει τα δεδομένα, από την παρατήρηση στην τάξη, σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία των ερωτήσεων επικεντρώθηκε κυρίως στον εκπαιδευτικό. Ήταν αυτός που μιλούσε διαρκώς, έκανε σχεδόν όλες τις ερωτήσεις, σχολίαζε τις απαντήσεις των μαθητών και προχωρούσε με γοργό ρυθμό στην επόμενη ερώτηση. Το γεγονός αυτό συνάδει με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και συγκεκριμένα οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση 5.γ., στην οποία οι μισοί σχεδόν δήλωσαν, ότι αφιερώνουν πάνω από 15 λεπτά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, για να θέτουν ερωτήσεις. Στις συσχετίσεις που έγιναν επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια διδακτική εμπειρία, αφιερώνουν περισσότερο από 15 λεπτά για να θέτουν ερωτήσεις. Ίσως αυτό το γεγονός αναδεικνύει τον δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, που υιοθετούν πολλοί εκπαιδευτικοί, με κύρια χαρακτηριστικά, την αποκλειστική μεταφορά γνώσης από τον εκπαιδευτικό, την έμφαση στην άσκηση της μνήμης και της αποστήθισης και τον περιορισμό της αυτενέργειας των μαθητών. Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, αφιερώνουν πολύ λιγότερο χρόνο για να θέτουν ερωτήσεις, γεγονός που δείχνει πως η τάση του δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης τείνει πιθανόν να μειωθεί.

Από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως η δεσπόζουσα θέση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αναστέλλει τη συμμετοχή των μαθητών. Αυτό φαίνεται να είναι, σύμφωνα με τον Chilver et al., (1982), το κύριο μοντέλο για τον εκπαιδευτικό και η βασική εικόνα για τον κοινό νο, για το πως είναι συνήθως η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα στην τάξη.

Είναι πολύ σημαντικό για τη μαθησιακή διαδικασία, να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός μια συνεργατική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, όπου θα υπάρχει αυθεντικός σεβασμός για την προσωπικότητα και την άποψη του κάθε μαθητή, όπως εύστοχα δηλώνει η Morgan (1994), πως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν ίσους όρους στη συζήτηση, γεγονός που μπορεί να επιβάλλει μία αλλαγή στην κοινωνική τάξη. Ο εκπαιδευτικός που κυριαρχεί στη συζήτηση, δε θα επιτύχει ένα συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη.

Η παρατήρηση στην τάξη έδειξε επίσης πως, όταν ελαττώνονταν οι παρεμβάσεις ή διακοπές του εκπαιδευτικού, οι μαθητές ένιωθαν ελεύθεροι να μιλήσουν μεταξύ τους ή και με τον ίδιο

τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, εκείνο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να χτίσει μια ειλικρινή σχέση με τους μαθητές του, που θα τους επιτρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράζουν τις ιδέες τους και να αμφισβητούν ακόμα και τις απόψεις του ίδιου του εκπαιδευτικού, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

#### **4.2.β Το είδος των ερωτήσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και η αντίδραση των μαθητών.**

Σημαντική διαπίστωση κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ήταν το γεγονός ότι περισσότεροι μαθητές απάντησαν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται, στην άποψη του Wood (1988), ο οποίος υποστήριξε πως οι απαντήσεις των μαθητών στις κλειστές ερωτήσεις είναι σύντομες και κατ' επέκταση σωστές ή λάθος. Όταν απαντούν οι μαθητές στις κλειστές ερωτήσεις, πρέπει να δεχτούν ότι οι ερωτήσεις τους θα αξιολογηθούν και θα απορριφθούν, εάν κριθούν από τον εκπαιδευτικό ότι είναι άσχετες με τους στόχους του. Συνεπώς, αισθάνονται πιο «ελεύθεροι» να απαντήσουν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, επειδή κάτι από όσα θα πουν, είναι πολύ πιθανό να ταιριάζει στην απάντηση που αναμένει ο εκπαιδευτικός.

Στη συγκεκριμένη παρατήρηση στην τάξη για παράδειγμα, περισσότεροι μαθητές απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση του εκπαιδευτικού: « *Τι νομίζετε όταν ήταν αυτό που έκανε τον Μ. Αλέξανδρο επιτυχημένο στρατηλάτη;*» από ότι στην κλειστού τύπου ερώτηση: « *Ποια ήταν η πρώτη μάχη του Μ. Αλέξανδρου με τον Δαρείο τον Γ΄;*» Στην πρώτη ερώτηση, η οποία θεωρείται ερώτηση που απαιτεί υψηλό επίπεδο σκέψης, οι μαθητές απάντησαν σχεδόν όλοι και όσοι δεν απάντησαν, σήκωναν το χέρι για να απαντήσουν. Είναι πολύ πιθανό να θεώρησαν την ερώτηση πιο ασφαλή, προκειμένου να ελαττώσουν την περίπτωση απόρριψης της απάντησης από τον εκπαιδευτικό. Στη δεύτερη κλειστού τύπου ερώτηση, η οποία απαιτούσε μία και μοναδική απάντηση, «*Στην Ισό*», ανταποκρίθηκαν μόνο οι μαθητές που είχαν μελετήσει. Καταγράφεται χαρακτηριστικό δείγμα από τις απαντήσεις των μαθητών στην πρώτη ερώτηση: «*Επειδή ήταν πολύ έξυπνος και έβαζε τους στρατιώτες του με τέτοια σειρά στη μάχη, που κανείς δε μπορούσε να τους νικήσει*». Η απάντηση του μαθητή απαιτούσε, να ανακαλέσει την προηγούμενη γνώση «μακεδονική φάλαγγα», να την αξιολογήσει, αν δηλαδή οι στρατιώτες χρησιμοποιώντας αυτήν την τεχνική είχαν στρατιωτικές νίκες και να την εφαρμόσει στη συγκεκριμένη ερώτηση του δασκάλου.



Ο τρόπος που αντιδρούν οι μαθητές στις διαφορετικού τύπου ερωτήσεις μελετήθηκε από τους Nuthal & Church (1973). Οι ερευνητές συνέκριναν μαθήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί έθεταν έναν μεγάλο αριθμό κλειστών ερωτήσεων, ζητώντας συγκεκριμένες απαντήσεις, με εκείνα στα οποία οι εκπαιδευτικοί έθεταν περισσότερες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, σχεδιασμένες να ενθαρρύνουν τη λογική, τη σκέψη και τη συζήτηση. Κατέληξαν στο ότι, οι μαθητές που είχαν διδαχθεί μέσω των κλειστών ερωτήσεων έτειναν να τα πάνε καλύτερα, μόνο όταν δοκιμάζονταν για το εάν έχουν διατηρήσει την πληροφορία. Σε αντίθεση, οι μαθητές που διδάσκονταν με *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις, έμαθαν πράγματι να σκέφτονται, να υποθέτουν και να συζητούν περισσότερο, δεν κατέκτησαν όμως τόσες πολλές συγκεκριμένες πληροφορίες που είχαν διδαχθεί ανά ενότητα, κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας.

Ωστόσο, αν και οι *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις προκαλούν περισσότερες απαντήσεις, στη συγκεκριμένη παρατήρηση στην τάξη, ο εκπαιδευτικός ρώτησε πολύ περιορισμένο αριθμό από αυτές, δύο ή τρεις και προτίμησε να θέσει στους μαθητές περισσότερες *κλειστού* τύπου ερωτήσεις. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το μάθημα που διδάσκονταν οι μαθητές, ήταν επαναληπτική ενότητα στην ιστορία, όπου ευνοούνταν ίσως οι κλειστές ερωτήσεις, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ελέγξει τη γνώση που είχε αποκτηθεί. Σύμφωνα με τον Good et al. (1984), μελέτες που έχουν γίνει σε ερωτήσεις εκπαιδευτικών που απευθύνονται σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών χαρακτήρων, οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι ερωτήσεις *κλειστού* τύπου με τις γνωστές, σωστές απαντήσεις, είναι οι πιο συχνές. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ρωτούν τόσες πολλές *κλειστού* τύπου ερωτήσεις, δεν είναι ξεκάθαροι. Είναι πολύ πιθανό ότι μερικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως *κλειστού* τύπου ερωτήσεις, επειδή θεωρούν πως οι μαθητές έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να μάθουν. Ίσως η άποψη αυτή να είναι ένα καλό έναυσμα για περαιτέρω έρευνα. Το σίγουρο είναι πως αν θέλουν οι εκπαιδευτικοί να μεγεθύνουν τις ευκαιρίες για μάθηση, θα πρέπει να σταματήσουν να θέτουν μη παραγωγικές ερωτήσεις.

Αντιθέτως, παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι, στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και συγκεκριμένα στην ερώτηση 3.γ., ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, το 75%, θεωρεί πως οι μαθητές απαντούν ευκολότερα σε *κλειστού* τύπου ερωτήσεις, επειδή είναι οι απαντήσεις που απαιτούν μία λέξη ως απάντηση ή μία φράση. Το δεδομένο αυτό συνάδει με ό,τι έχει καταγραφεί σε πολλές έρευνες έως τώρα, έρχεται όμως σε αντίθεση με όσα καταγράφηκαν παραπάνω, σχετικά με αυτό που υποστηρίζει ο Wood (1988), ότι δηλαδή

είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να απαντήσουν σε *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις, επειδή νιώθουν περισσότερη ελευθερία και θεωρούν πως οι απαντήσεις τους θα γίνουν αποδεκτές, επειδή δεν απαιτούν για απάντηση μόνο μία λέξη ή φράση. Εξάλλου και στα δεδομένα της παρατήρησης όπως προαναφέρθηκε, διαπιστώθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή μαθητών στην *ανοιχτού* τύπου ερώτηση.

Σχετικά με τις *κλειστού* και *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις, τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να θέτουν *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις. Αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι ένα ποσοστό 49% των συμμετεχόντων έχει διδακτική εμπειρία πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας, ίσως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να ρωτούν πια, περισσότερες *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις, επειδή έχουν διαπιστώσει από τη μακροχρόνια εμπειρία τους, τους πολλαπλούς στόχους που εξυπηρετούν αυτού του είδους οι ερωτήσεις. Δεδομένου ακόμα του γεγονότος πως, οι περισσότεροι μαθητές υστερούν σε προφορικό λόγο και κατ' επέκταση στον γραπτό, λόγω της κοινωνικής απομόνωσης γενικότερα και της συναναστροφής τους με ατομικές ενασχολήσεις, αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτικούς με την πολύχρονη εμπειρία, να το αντιλαμβάνονται και να προσπαθούν να παράγουν καθημερινά συζήτηση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Θα μπορούσε ακόμα να είναι και αποτέλεσμα του γεγονότος ότι, από τους 100 εκπαιδευτικούς, οι 65 δήλωσαν ότι κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, Δεύτερο πτυχίο και Διδακτορικό Τίτλο. (Οι 39 Μεταπτυχιακό, οι 22 Δεύτερο Πτυχίο και οι 4 Διδακτορικό Τίτλο). Αυτό σημαίνει πως όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια διδακτική εμπειρία, αλλά και οι νεότεροι ίσως, που κατέχουν και επιπλέον τίτλους, είναι επιστημονικά καταρτισμένοι, ειδικευμένοι στην επίτευξη πολλαπλών στόχων για τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών τους και καλούνται καθημερινά να αναπτύξουν νέες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες οδηγούν κυρίως στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και όχι μόνο στην απομνημόνευση της πληροφορίας. Συνειρμικά, και από τα δεδομένα της προηγούμενης ερώτησης, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως, ένα ποσοστό 27%, (19% και 8%) το οποίο έχει διδακτική εμπειρία από 1-15 χρόνια υπηρεσίας, θέτει *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις, μολονότι δεν έχει μακροχρόνια πορεία στην εκπαίδευση.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θέτουν κυρίως *ανοιχτού* τύπου ερωτήσεις, στην επόμενη ερώτηση σχετική με την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του Bloom, έδειξε πως προτιμούν να θέτουν Ερωτήσεις *Κατανόησης*, οι οποίες είναι σχεδιασμένες για να βοηθήσουν

τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους, να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο και οι οποίες δε θεωρούνται από πολλούς ερευνητές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Είναι πολύ πιθανό, να θεωρούν τις ερωτήσεις Κατανόησης, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Κάποιοι ερευνητές εκφράζουν τις αντιρρήσεις τους σχετικά με το εάν οι ερωτήσεις Κατανόησης μπορούν να συμπεριληφθούν σε υψηλότερου ανοιχτού επιπέδου ερωτήσεις.

Ο Kerry (1982, p.39) θεωρεί πως το μοντέλο του Bloom τείνει να κατατάσσει τις ερωτήσεις Κατανόησης, στις υψηλότερου επιπέδου και τονίζει πως, η θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου του Bloom φαίνεται να είναι σωστή, στην πράξη όμως, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτού του είδους της ερωτήσεις μόνο για επανάληψη. Καταλήγει στο να θεωρεί τις ερωτήσεις Κατανόησης, χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις.

Το 45%, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση 3.α., δήλωσαν ότι θέτουν ερωτήσεις Κατανόησης. Ειδικότερα, στις συσχετίσεις που προέκυψαν από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, φάνηκε πως, οι εκπαιδευτικοί με πολύχρονη διδακτική εμπειρία, άνω των 26 ετών, ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι θέτουν κυρίως ερωτήσεις Κατανόησης και λιγότερο τα υπόλοιπα είδη ερωτήσεων. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί στο μέγιστο με έρευνες που έχουν γίνει στην ελληνική και διεθνή εκπαίδευση, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να θέτουν ερωτήσεις Κατανόησης. Η διαπίστωση αυτή δείχνει κατά κάποιον τρόπο τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, όπου κυριαρχεί η απλή αναμετάδοση της πληροφορίας και όπου, σύμφωνα με τον Χανιωτάκη (2005), η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού, ζητά από τον μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε κατά την παράδοση ή διάβασε από το σχολικό εγχειρίδιο.

Παρομοίως και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, συγκεκριμένα 1-5 δήλωσαν πως θέτουν χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις, κυρίως ερωτήσεις Γνώσης και ερωτήσεις Κατανόησης, με τις οποίες στοχεύουν στη μετάδοση της γνώσης και την απομνημόνευση της πληροφορίας. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα του εργασιακού άγχους που βιώνουν κυρίως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να «βγάλουν την ύλη», αδιαφορώντας για το αν εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές τους στη διαδικασία της μάθησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία 6-15 έτη, δήλωσαν προτίμηση στις ερωτήσεις Σύνοψης που θεωρούνται ανοιχτές, υψηλού επιπέδου ερωτήσεις. Αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιστημονικά καταρτισμένοι από τους παλαιότερους και αφού ξεπεράσουν το άγχος της ύλης στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους, προσπαθούν μετέπειτα να εμπλέξουν

τους μαθητές τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, θέτοντας ερωτήσεις που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο σκέψης.

Σε αντίθεση με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, στην παρατήρηση στην τάξη, οι ερωτήσεις *Κατανόησης*, δεν κατείχαν την εξέχουσα θέση. Τόσο η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου μαθήματος, που ήταν ανακεφαλαιωτικό των προηγούμενων ερωτήσεων, όσο και η πίεση του διδακτικού χρόνου που δε δίνει πάντα τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να πλατειάζει με πολλές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση, οδηγούν στο συμπέρασμα πως, οι ερωτήσεις *Γνώσης* κυριάρχησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, απαντούσαν κυρίως οι μαθητές που είχαν μελετήσει, ενώ αντίθετα οι αδιάβαστοι μαθητές απάντησαν σε ελάχιστες από αυτές.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έθεσε και μία ερώτηση που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ερώτηση *Σύνθεσης* σχετική με το ημερολόγιο του Μ. Αλεξάνδρου και στην οποία κλήθηκαν οι μαθητές ανά ομάδες να συνθέσουν τη γνώση που είχαν αποκτήσει. Η αντίδραση των μαθητών ήταν εκπληκτική και η συνεργασία τους υποδειγματική. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργάζονται περισσότερες ερωτήσεις που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο σκέψης, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να χτίζουν οι ίδιοι τη γνώση τους.

#### **4.2.γ Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών**

Ο τρόπος, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών, είναι σημαντικός, διότι προσφέρει έμμεσα μηνύματα στους μαθητές για το πώς τους αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και ποια είναι η άποψή του για την απάντηση. Παρέχει δηλαδή, άμεση ανατροφοδότηση σ' αυτούς. Ταυτόχρονα καθορίζει κατά πόσον η επικοινωνία θα παραμείνει στα πλαίσια της δασκαλομαθητικής επικοινωνίας ή θα εξελιχθεί στα πλαίσια της διαμαθητικής επικοινωνίας σε φυσικό διάλογο και διαλεκτική διερεύνηση του θέματος. (Ματσαγγούρας, 1987 , σ. 5-21). Οι απαντήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μέσα στην τάξη, ήταν όλες καλοδεχόμενες από τον εκπαιδευτικό και δεν έκανε κανένα αρνητικό σχόλιο, ακόμα και στις λανθασμένες. Αντιθέτως, έκανε σχόλια, όπως: «όχι ακριβώς, αλλά ξανασκέψου το», «πολύ ωραία, αλλά σου διαφεύγει και κάτι ακόμα», « προσπάθησε να το πεις με άλλα λόγια».

Η στάση του εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις των μαθητών ταιριάζει απόλυτα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, σύμφωνα με τα οποία, το 76% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως κάνουν θετικές δηλώσεις, μετά από τις απαντήσεις των μαθητών τους, επειδή θεωρούν ότι με τις θετικές δηλώσεις τους ανταμείβουν τις προσπάθειες των μαθητών, έστω και αν η απάντηση είναι λανθασμένη και ταυτόχρονα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους. Αντίθετα, το 24% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως, το αν θα κάνει θετικές δηλώσεις, εξαρτάται από το είδος της ερώτησης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν πρέπει να επαινούνται οι μαθητές εάν απαντήσουν σε μια εύκολη ερώτηση και πως πρέπει να επιβραβεύονται μόνο όταν τα καταφέρνουν με τις δύσκολες ερωτήσεις. Η στάση που θα κρατήσει ο εκπαιδευτικός στις απαντήσεις των μαθητών, δεν έχει μόνο στόχο να αξιολογήσει την επίδοσή τους, αλλά είναι ένα κίνητρο δημιουργίας μιας θετικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, όπου θα ενισχύονται και θα επιβραβεύονται οι καλοί μαθητές και ταυτόχρονα θα δίνεται η δυνατότητα στους αδύναμους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Συνεπώς, τα θετικά σχόλια του εκπαιδευτικού, δε θα πρέπει να γίνονται μόνο στις σωστές ή στις δύσκολες απαντήσεις, αλλά και στις εύκολες, επειδή ο έπαινος καθορίζει ουσιαστικά τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία και αναπτύσσει μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές.

Δεν είναι λίγες οι φορές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας που ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει καμία απάντηση στη ερώτηση που θέτει. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί κανένας μαθητής δε γνωρίζει την απάντηση, είτε γιατί δεν έχουν παρακινηθεί οι μαθητές αρκετά ώστε να απαντήσουν, είτε γιατί υπολογίζουν την αντίδραση του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους. Αρκετές φορές το λεξιλόγιο του εκπαιδευτικού δεν εναρμονίζεται με το λεξιλόγιο των μαθητών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην κατανοούν την ερώτηση, είτε γιατί δεν είναι σωστά δομημένη ή το ζητούμενο δεν είναι σαφές. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιληφθεί εγκαίρως τον λόγο για τον οποίο οι μαθητές δεν απαντούν και να θέσει διαφορετικά την ερώτηση. Από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως, όταν δεν παίρνουν καμία απάντηση, θέτουν την ίδια ερώτηση με διαφορετικές λέξεις, τεχνική που θεωρείται πως είναι και η πιο αποτελεσματική. Είναι αξιοσημείωτο πως, ένα ποσοστό 11% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως όταν δεν παίρνουν απάντηση, προχωρούν στην επόμενη ερώτηση και ένα ποσοστό επίσης 11% των εκπαιδευτικών απαντούν οι ίδιοι την ερώτηση. Αυτό είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στις σχολικές τάξεις και μπορεί να οφείλεται στην πίεση του χρόνου που πάντα υπάρχει μέσα σε μια διδακτική ώρα, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός νιώθει πολλές φορές πως πρέπει να μεταφέρει γρήγορα, όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί, αδιαφορώντας για την

ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία. Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων 4% δήλωσε πως αν δεν απαντηθεί η ερώτηση, τη δίνει για εργασία στο σπίτι. Η τακτική αυτή κάποιες φορές μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο σε συγκεκριμένα είδη ερωτήσεων που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο σκέψης και με την προϋπόθεση, πως ο μαθητής θα την επεξεργαστεί χωρίς τη βοήθεια του γονέα.

Το γεγονός ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί κάνουν κάποια λάθη σχετικά με τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, μπορεί αρχικά να φαίνεται ότι οφείλεται στην έλλειψη χρόνου και στην πίεση να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη, αλλά ουσιαστικά οφείλεται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων. Με την άποψη αυτή συμφώνησε το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα, αφού με τον κατάλληλο σχεδιασμό των ερωτήσεων, ο διδακτικός χρόνος μπορεί να γίνει πολύ αποτελεσματικός.

Ένα αξιοσημείωτο ακόμα στοιχείο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μέσα στην τάξη ήταν το γεγονός ότι κάποιες φορές ο εκπαιδευτικός διέκοψε τις απαντήσεις των μαθητών με ένα σχόλιο που έκανε για να διορθώσει ή μία πρόταση, πριν προλάβει ο μαθητής να ολοκληρώσει την απάντηση. Η διακοπή αυτή του εκπαιδευτικού, είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά μέσα στις τάξεις, το οποίο λειτουργεί ως τροχοπέδη στην απάντηση του μαθητή. Είναι πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού μέσα στην τάξη, όπου όλες οι απαντήσεις των μαθητών, ακόμα κι αν δεν ανταποκρίνονται στην αναμενόμενη απάντηση, να είναι καλοδεχούμενες και να έχει την υπομονή να τις ακούσει. Ο Kissok (1982), δηλώνει χαρακτηριστικά πως είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να καλοδέχεται και να κατανοεί τις ιδέες των μαθητών, είτε συμφωνεί μαζί τους, είτε όχι και να αποδέχεται επίσης τα συναισθήματά τους, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται οι μαθητές να μοιράζονται τις ιδέες τους.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις των μαθητών φανερώνει το πόσο σέβονται τις απόψεις τους. Οι απαντήσεις των μαθητών απαιτούν σεβασμό από τον εκπαιδευτικό. Η διακοπή στην απάντηση του μαθητή, πριν ολοκληρώσει, είτε για να συμπληρώσει μια λέξη ο εκπαιδευτικός, είτε για να διορθώσει την απάντηση, μπορεί να πετύχει το αντίθετο από το αναμενόμενο αποτέλεσμα, αφού ο μαθητής αρκετές φορές διστάζει να συνεχίσει. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να περιμένει για να ολοκληρώσει ο μαθητής την απάντηση και η αξιολόγηση της απάντησης δεν είναι απαραίτητο να είναι πάντα λεκτική, θα μπορούσε για παράδειγμα να είναι και ένα χαμόγελο ή ένα νεύμα ότι συμφωνεί. Είναι πολύ

σημαντικό να καλλιεργηθεί μέσα στην τάξη μία ατμόσφαιρα, στην οποία θα κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός και οι ίσες ευκαιρίες για συζήτηση.

Σε αντίθεση με τη στάση που κράτησε ο εκπαιδευτικός, διακόπτοντας κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών του, στην ερώτηση που έθεσε στους μαθητές σχετικά με το ημερολόγιο του Μ. Αλεξάνδρου, κράτησε εντελώς διαφορετική στάση. Συγκεκριμένα, κάλεσε τους μαθητές να καταγράψουν ανά ομάδες την απάντηση στην ερώτηση: «*Ας υποθέσουμε ότι ήσουν ο Μ. Αλέξανδρος. Τι θα έγραφες στο προσωπικό σου ημερολόγιο;*» Ο εκπαιδευτικός παρατηρούσε σιωπηλός τις ομάδες καθώς προσπαθούσαν να συνθέσουν τη γνώση τους και δεν έκανε καμία απολύτως παρέμβαση. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, όταν οι μαθητές εργάζονται είτε ατομικά είτε σε ομάδες, διακόπτουν για να ρωτήσουν «*πώς τα πάτε;*» Αυτή η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, μπορεί να ενοχλήσει τη σειρά των σκέψεων των μαθητών και να επιτύχει το αντίθετο από το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Σε ερωτήσεις όπως η συγκεκριμένη, όπου οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν, να συνθέσουν και να καταγράψουν τις απόψεις τους, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφήσει τον κυρίαρχο ρόλο που αρκετές φορές θεωρεί πως έχει μέσα στην τάξη. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν πολλά ο ένας από τον άλλον και έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις ιδέες τους απέναντι στις γνώμες των συμμαθητών τους. Αυτό τους βοηθάει να προσαρμόσουν τη σκέψη τους και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή του.

#### **4.2.δ Ο χρόνος αναμονής στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού**

Χρόνος αναμονής σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός σταματάει σκόπιμα όταν θέτει μία ερώτηση, με στόχο να δώσει στους μαθητές του την απαραίτητη ευκαιρία να επεξεργαστούν την ερώτηση και να δώσουν την απάντηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει την τεχνική αυτή από πριν στους μαθητές του, έτσι ώστε να κατανοήσουν πως κατά τη διάρκεια του χρόνου αναμονής, κανένας δε θα κληθεί να απαντήσει. Ο χρόνος αναμονής δεν είναι σπατάλη χρόνου. Αντιθέτως, είναι μια αποδοτική τεχνική, η οποία αν συμφωνηθεί εκ των προτέρων με τους μαθητές, είναι σίγουρο πως θα αυξήσει τη συμμετοχή τους στις απαντήσεις.

Στην παρατήρηση που έγινε στην τάξη, διαπιστώθηκε πως όσο περισσότερο χρόνο έδινε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του να απαντήσουν, τόσο πιο μεγάλες και σύνθετες ήταν οι απαντήσεις που λάμβανε. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «*Τι πιστεύετε ότι ήταν αυτό που έκανε τον Μ. Αλέξανδρο επιτυχημένο στρατηλάτη;*» κι αφού σταμάτησε για 5 με 6 δευτερόλεπτα, φάνηκε η μεγάλη προθυμία των μαθητών να απαντήσουν. Παρατηρήθηκε ότι η συμπεριφορά

των μαθητών άλλαζε, κάθε φορά που άλλαζε και ο εκπαιδευτικός τον χρόνο αναμονής. Όσο περισσότερο χρόνο έδινε στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση, τόσο μεγαλύτερη συμμετοχή είχε και φαινόταν πως και οι μαθητές που δεν είχαν μελετήσει, σήκωναν το χέρι να απαντήσουν, επειδή είχαν λίγο χρόνο να επεξεργαστούν την ερώτηση. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου που απαιτούσαν μία απάντηση, δεν έδινε καθόλου χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν και προχωρούσε γρήγορα στην επόμενη ερώτηση. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, να απαντούν οι περισσότεροι ικανοί μαθητές και αυτοί μόνο που είχαν μελετήσει. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ρώτησε: « *Πότε νίκησε ο Μ. Αλέξανδρος στην τελευταία μάχη τον Δαρείο τον Γ΄;* » Δεν έδωσε καθόλου χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν και πριν πάρει απάντηση, προχώρησε σχεδόν ταυτόχρονα με την πρώτη, στη δεύτερη ερώτηση: « *Πώς πέθανε ο βασιλιάς Δαρείος;* » Αν και οι παραπάνω ερωτήσεις φαίνονται απλές να απαντηθούν, οι μαθητές ένιωσαν μπερδεμένοι ως προς το, ποια ερώτηση έπρεπε να απαντηθεί. Ο εκπαιδευτικός μετακινήθηκε γρήγορα σε άλλη ερώτηση, πριν απαντηθεί η προηγούμενη. Το σίγουρο ήταν πως θα υπήρχαν μαθητές που γνώριζαν την απάντηση στην πρώτη ερώτηση, αλλά προτίμησαν να απαντήσουν τη δεύτερη. Όταν μία ερώτηση σύμφωνα με τον Austin (1949) ακολουθείται από μία ή και περισσότερες, οι μαθητές μπερδεύονται ως προς το ποια να απαντήσουν. Είναι πολύ σημαντικό στην μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη τους την τεχνική αυτή της αναμονής, πριν πάρουν την απάντηση, ειδικά όταν η ερώτηση απαιτεί υψηλότερο επίπεδο σκέψης. Ακόμα και οι ενήλικες, όταν τους τεθεί μία ερώτηση, χρειάζονται τον χρόνο τους για να απαντήσουν. Πόσο μάλλον οι μαθητές, οι οποίοι νιώθουν την ανασφάλεια για το αν η απάντηση θα γίνει αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό και δε προκαλέσει ταυτόχρονα τα σχόλια των συμμαθητών τους.

Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δίνει χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν, περισσότερο από 5 δευτερόλεπτα. Ο χρόνος που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να είναι επαρκής, όπως πολύ σωστά δηλώνει ο Kissock (1982), πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος, όπου κρίνεται απαραίτητο, να δεχτεί πέντε έως δέκα δευτερόλεπτα σιωπής. Εάν οι μαθητές κατανοήσουν αυτόν τον κώδικα πρακτικής, θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά.

Εκτός από τον χρόνο αναμονής, την αθόρυβη δηλαδή περίοδο που ακολουθείται μετά την ερώτηση του εκπαιδευτικού, έχει διαπιστωθεί από έρευνες πως, εξίσου σημαντική είναι και η σιωπηλή περίοδος αναμονής μετά την απάντηση του μαθητή, πριν την αντίδραση του εκπαιδευτικού. Ο Wilen (1987), χαρακτηρίζει αυτήν την περίοδο «χρόνο αναμονής 2» και



δηλώνει πως αν ο «χρόνος αναμονής 2», είναι επαρκής, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι ίδιοι οι μαθητές, μπορούν να εξετάσουν προσεκτικά την απάντηση του μαθητή. Έρευνες έχουν δείξει δυστυχώς πως και οι δύο χρόνοι αναμονής είναι σπάνια αρκετά μεγάλοι και υπολογίζεται συνήθως πως έχουν διάρκεια μικρότερη από 2 δευτερόλεπτα. Εάν και οι δύο χρόνοι αναμονής αυξηθούν σε 3 έως 5 δευτερόλεπτα, θα ακολουθήσουν θετικά αποτελέσματα. Ο μεγαλύτερος χρόνος αναμονής, οδηγεί σε υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών, σε μεγαλύτερες, πιο σωστές και πληρέστερες απαντήσεις και στην εμπλοκή ακόμα και των μαθητών με χαμηλότερες επιδόσεις.

#### **4.2.ε Η μαθητική ερώτηση**

Η αξία της μαθητικής ερώτησης έχει καταγραφεί στο κεφάλαιο 2.4 και αναμφισβήτητα θεωρείται βασικό στοιχείο για την ουσιαστική μάθηση. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν έκαναν σχεδόν καμία ερώτηση. Οι μοναδικές ερωτήσεις που τέθηκαν προς τον εκπαιδευτικό, ήταν ερωτήσεις που απαιτούσαν διευκρινίσεις, σχετικά με το τι έπρεπε να γράψουν στο ημερολόγιο του Μ. Αλεξάνδρου. Οι μαθητές φάνηκαν να μην έχουν παρακινηθεί αρκετά ώστε να θέσουν ερωτήσεις.

Μολονότι στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια σχετικά με το αν οι μαθητές πρέπει να κάνουν ερωτήσεις, η απάντηση ήταν 100% θετική, στην πράξη φαίνεται πως αυτή η δήλωση απέχει κατά πολύ από την πραγματικότητα μέσα στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως, όσο περισσότερες ερωτήσεις κάνουν οι ίδιοι, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν οι μαθητές να μάθουν. Αισθάνονται ότι έχουν ευθύνη να ρωτούν και ως αποτέλεσμα μιλούν περισσότερο από ότι ακούν. Είναι γεγονός ότι αρκετές φορές η πίεση του χρόνου να διδαχθεί η προκαθορισμένη ύλη, λειτουργεί ανασταλτικά για τη μαθητική ερώτηση. Ωστόσο, εάν ο εκπαιδευτικός μέσα στις τεχνικές που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμπεριλάβει τρόπους για να αναπτύξει και τη μαθητική ερώτηση, αυτό θα ενθαρρύνει τους μαθητές του να μάθουν να ρωτούν. Η καλύτερη αφετηρία για να το επιτύχει, είναι να τα ίδια τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αφουγκράζεται τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών του και αυτό θα αποτελέσει το κίνητρο για να μάθουν οι μαθητές του πώς να ρωτούν.

Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί περιμένουν, οι ερωτήσεις των μαθητών να είναι στο επίπεδο που οι ίδιοι προσδοκούν. Εύστοχα ο Simpson (1996), δηλώνει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του να κάνουν ερωτήσεις και να δεχτεί ότι πολλές από αυτές δεν

ανταποκρίνονται στο είδος της κριτικής κατανόησης που ψάχνει. Με άλλα λόγια, εάν οι ερωτήσεις των μαθητών, δεν είναι στο επιθυμητό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος να τους βοηθήσει, ώστε να κάνουν μία καλύτερη ερώτηση.

Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια το 88% των συμμετεχόντων δήλωσε πως οι μαθητές πρέπει να θέτουν ερωτήσεις, επειδή ρωτώντας εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και αναπτύσσουν δεξιότητες του να κάνουν ερωτήσεις. Όσο περισσότερο γίνονται αποδεκτές οι μαθητικές ερωτήσεις, τόσο περισσότερο αυξάνεται η πιθανότητα να μάθουν οι μαθητές να παράγουν πιο σωστές ερωτήσεις. Ωστόσο, η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αυτή φαίνεται να είναι ελάχιστη. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δε ρωτούν, ποικίλλουν και έχουν άμεση σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της τάξης και με τον ξεχωριστό χαρακτήρα του κάθε μαθητή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως οι μαθητές δε ρωτούν, επειδή δεν έχουν παρακινηθεί αρκετά από το θέμα, δεν έχουν διδαχθεί ποτέ το πώς να ρωτούν, αισθάνονται αμήχανα και υπολογίζουν την αντίδραση των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού, σε τυχόν λανθασμένη απάντηση.

Το σίγουρο είναι πως αν ο εκπαιδευτικός θέλει να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές του στην τέχνη των ερωτήσεων, θα πρέπει να αποβάλει το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, να κάνει την υπέρβαση και να υιοθετήσει μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, έτσι ώστε οι μαθητές του να αναπτύξουν την αυτενέργεια και κατ' επέκταση τη δεξιότητα να θέτουν ερωτήσεις.

### **4.3 Συμπεράσματα – Σκέψεις για περαιτέρω έρευνα**

Από όσα καταγράφηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από αυτήν την έρευνα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η διδακτική πρακτική των ερωτήσεων είναι μια ουσιαστική τεχνική που θα έπρεπε να αφορά κάθε εκπαιδευτικό. Η ερώτηση βρίσκεται στο επίκεντρο της πρακτικής της τάξης. Είναι φανερό πως η ορθή χρήση των ερωτήσεων, αυξάνει αποτελεσματικά τη μάθηση. Μέσω των ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στους μαθητές του πώς να σκέφτονται για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη σκέψη και στη μάθηση και να αναπτύξουν κι εκείνοι τις δεξιότητες να κάνουν αποδοτικές ερωτήσεις.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές ερωτήσεων στις τάξεις τους, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε πως δε γνωρίζουν πως να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Ο ισορροπημένος συνδυασμός χαμηλού και υψηλού επιπέδου ερωτήσεων, είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να προωθήσουν τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντα να έχει στο μυαλό του, «αυτή η ερώτηση είναι καλή, για ποιο λόγο;» Αν αναλογιστεί τους στόχους που θέλει να πετύχει, είναι σίγουρο πως θα κάνει και τη σωστή επιλογή της ερώτησης. Βασική προϋπόθεση επίσης για τη σωστή πρακτική της χρήσης των ερωτήσεων, αποτελεί και η γνώση του εκπαιδευτικού για το μαθησιακό επίπεδο της τάξης, για το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του, για τις αδυναμίες τους, τις ανησυχίες τους και τα ενδιαφέροντά τους.

Μια απλή μέθοδος που προτείνεται από πολλούς ερευνητές, είναι να προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να σημειώνει και να αξιολογήσει σε δεύτερο χρόνο τις δικές του ερωτήσεις. Κάνοντας τον απολογισμό της δικής του διδασκαλίας, ίσως βρει χρήσιμο να εστιάσει στο, εάν έκανε πολλές ερωτήσεις, εάν υπήρχε ισορροπία κλειστών-ανοιχτών και χαμηλού-υψηλού τύπου ερωτήσεων, εάν ενθάρρυνε τους μαθητές του να κάνουν ερωτήσεις, εάν χειρίστηκε αποτελεσματικά τις λάθος απαντήσεις και εάν έδωσε επαρκή χρόνο στους μαθητές του να απαντήσουν. Θα μπορούσαν ακόμα οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάσουν διαφορετικά συστήματα ερωτήσεων, όπως η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του Bloom ή το σύστημα των Brown και Wragg και να εστιάσουν στο, εάν οι ερωτήσεις που έθεσαν στους μαθητές τους, βοήθησαν να αναπτυχθεί το είδος της σκέψης που περιγράφεται σε αυτά τα συστήματα. Οι ερωτήσεις που θα χρησιμοποιήσει, θα πρέπει να είναι από πριν δομημένες και σχεδιασμένες για τους στόχους που θέλει ο εκπαιδευτικός να πετύχει, προκειμένου να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Όσο σημαντική είναι η αξία της ερώτησης του εκπαιδευτικού, το ίδιο σημαντική είναι και η αξία της μαθητικής ερώτησης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να θέτουν ερωτήσεις, γιατί με το τρόπο αυτό συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, εκφράζοντας τις απόψεις τους, δηλώνοντας τις απορίες τους, δομώντας ουσιαστικά τη δική τους μάθηση. Οι ερωτήσεις των μαθητών θα πρέπει να είναι καλοδεχούμενες από τον εκπαιδευτικό και να αντιμετωπίζονται ως ευκαιρία για μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει επαρκή χρόνο στους μαθητές του πριν απαντήσουν στην ερώτησή του, αλλά και ανάλογο χρόνο, πριν οι μαθητές του θέσουν μια ερώτηση.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, μέσω της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τη σχετική βιβλιογραφία και με τα αρχικά ερωτήματα. Σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαν να γενικευτούν, τόσο γιατί η ποιοτική έρευνα, μέσω της παρατήρησης έγινε μόνο σε μία τάξη και τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια αντιπροσωπεύουν τις απόψεις εκατό εκπαιδευτικών. Επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν, να αναλογιστούμε ως εκπαιδευτικοί αν κάνουμε σωστή χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων, αν εμπλέκουμε ενεργά τους μαθητές μας στη διαδικασία της μάθησης, αν δίνουμε αρκετό χρόνο στους μαθητές μας να σκεφτούν, αν καλοδεχόμαστε τις ερωτήσεις τους, αν τους επαινούμε για τις απαντήσεις τους, αν τους ενθαρρύνουμε να ρωτούν, αν θέτουμε τις ερωτήσεις μας με άλλα λόγια για να γίνουν κατανοητές από όλους, αν τελικά οργανώνουμε το διδακτικό μας χρόνο με σωστό σχεδιασμό των ερωτήσεων.

Αν αναλογιστούμε την πανεπιστημιακή μας εκπαίδευση και τα μαθήματα που διδαχθήκαμε, καταλήγουμε στο ότι, δεν έχουμε διδαχθεί κάτι σχετικό, εκτός από λίγες αναφορές στο μάθημα της διδακτικής Μεθοδολογίας. Αν οι εκπαιδευτικοί, στη βασική τους εκπαίδευση, είχαν αποκτήσει τις δεξιότητες της τεχνικής των ερωτήσεων, ίσως η μαθησιακή διαδικασία να ήταν πιο αποτελεσματική και να μειωνόταν ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός αυτός θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για περαιτέρω έρευνα, κατά πόσο δηλαδή η διδασκαλία θα ήταν αποτελεσματική, εάν οι εκπαιδευτικοί διδάσκονταν στη βασική τους εκπαίδευση τεχνικές ερωτήσεων. Από την άλλη πλευρά, στο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών, θα μπορούσε να μειωθεί ο όγκος της ύλης που στοχεύει μόνο στην απομνημόνευση της πληροφορίας και να δοθεί περισσότερη έμφαση στις ερωτήσεις που απαιτούν ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού, έτσι ώστε και ο εκπαιδευτικός να έχει περισσότερο χρόνο για να θέτει ερωτήσεις που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο σκέψης.

Καταλήγοντας, αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Kerry (1998, p.15), ότι «οι δάσκαλοι που είναι διαθέσιμοι για διάλογο με τους μαθητές τους για το καθετί και για τα πάντα, έχουν ήδη ετοιμάσει το έδαφος για τη μάθηση, μέσω των ερωτήσεων».

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ξενόγλωσση

- Aschner, M.J. (1961). *Asking questions to trigger thinking*. NEA (National Education Association) Journal 50.
- Austin, M.F. (1949). *The Art of Questioning in the classroom*. London: University of London Press.
- Barnes, D.et.al. (1969). *Language, the learner and the school*. London: Penguin Books.
- Bartlett, J. (2016). *Outstanding Differentiation for Learning in the Classroom*. Λονδίνο: Routledge.
- Beck, T.A. (1998). *Are there any questions? One teacher's view of students and their questions in a fourth-grade classroom*. Teaching and teacher Education, 14(8) 871-886.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Book 1: Cognitive Domain*. New York: David Mc Kay Company. In Wikipedia, Ανακτήθηκε από: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?> Taxonomy of educational objectives & oldid
- Borg, W.R., and Gall, M.D. (1994). *Educational Research: An Introduction* (5<sup>th</sup> ed). New York: Longman.
- Brown, G.A., and Edmondson, R. (1984). *Asking Question*. In Wragg, E.C (ed) *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm.
- Brown, G. and Wragg, E.C. (1993). *Questioning*. London: Routledge.
- Brualdi, A. (1998). Classroom Questioning. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. <http://ericae.net/pare/getvn>.
- Callahan, J.F., and Clark, L.H. (1998). *Teaching in the middle and secondary schools*, 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5<sup>th</sup> ed. London: Routledge.
- Chilver, P., and Gould, G. (1982). *Learning and Language in the Classroom: Discursive Talking and Writing Across the Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Chin, L., Brown, D.E., & Bruce, B.C. (2002). *Student-generated questions: a meaningful aspect of learning in science*. International Journal of Science Education, 24(5): 372-374.

- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for small scale social research projects*. Buckingham: OUP.
- Denzin N.K., and Lincoln Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Dillon, J.T. (1981). *To Question or not Question in Education*. Journal of Teacher Education, 32, pp: 51-55.
- Dillon, J.T. (1982). *The Effect of Questions in Education and Other Enterprises*. Journal of Curriculum Studies, pp: 127-152.
- Dillon, J.T. (1988). *Questioning and Discussion: a Multidisciplinary Study*. Norwood: Ablex Publishing.
- Edwards, A.D., and Westgate, D.P.G. (1994). *Investigating Classroom Talk*. London: Falmer Press.
- Ellis, R. (1988). *Classroom Second Language Development: a study of classroom interaction and language acquisition*. London: Prentice Hall International Ltd.
- Fischer,Z.(1997). *Questioning*. Ανακτήθηκε από: <http://www.sfzc.com/Pages/Library/onquestioning.html> .
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to learn*. London: Stanley Thornes.
- Fisher, R. (1998). *Teaching thinking: Philosophical Enquiry in the classroom*. London: Cassel.
- Flanders, N. (1970). *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley.
- Gall, M.D. (1970). *The use of Questioning in Teaching*. Review of Educational Research. 40, pp: 707-721.
- Good, L.T and Brophy, JE (1984). *Looking in Classroom*. New York: Harper & Row Publishers.
- Gupta, P.D. (1994). *Images of Childhood and Theories of Development*. In Oates (ed) *The foundations of Child Development*. Milton Keynes: The Open University with Blackwell Publishers.
- Harlen, W. Ed (1985). *Primary Science: Taking the Plunge*. Oxford: Heinemann Educational.
- Hitchcock, D., Huges, D. (1995). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Hopkins et.al. (1989). *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University Press.

- Hunkins, F.P. (1972). *Questioning Strategies and Techniques*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hunkins, F.P. (1976). *Involving Students in Questioning*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hyman, R.T. (1979). *Strategic Questioning*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall
- Kerry, T. (1982). *Effective questioning: a teaching skills workbook*. London: Macmillan Education.
- Kerry, T. (1998). *Questioning and Explaining in Classrooms*. London: Hodder & Stoughton.
- Kim, E., and Kellough, R.C. (1987). *A recourse guide for secondary school teaching*, 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan.
- Kissock, C. and Iyortsuun, P.T. (1982). *A Guide to Questioning: Classroom Procedures for Teachers*. London: Mc Millan Press.
- Marshall, M.N. (1996). *Sampling for qualitative research*. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- McNamara, D.R. (1981). *Teaching Skill: The Question of Questioning*. In Educational Research. Vol. 23. p.p. 104-109.
- Morgan, N. and Saxton, J. (1991). *Teaching Questioning and Learning*. New York: Routledge
- Morgan, N. and Saxton, J. (1994). *Asking better questions: Models, techniques and classroom activities for engaging students in learning*. Ontario: Rembroke Publishers.
- Munn, P., Drever, E. (1990). *Using Questionnaires in Small-scale Research: A Teacher's Guide*. The Scottish Council for Research in Education.
- Nuthal, G., and Church, J. (1973). *Experimental studies of teaching behaviour*. In Towards a Science of Teaching (ed. G. Chanan). NFER, Slough.
- Palmer, D. (1987). *The art of questioning*. Ανακτήθηκε από: <http://www.exploratorium.edu/IFI/recourses/workshops/artofquestioning.html>.
- Pate, R.T., and Bremer, N.H. (1967). Guiding Learning Through Skilful Questioning. *The Elementary School Journal*, 67 (8), pp: 417-422.
- Perrot, E. (1982). *Effective teaching, a practical guide to improve your teaching*. London: Longman.
- Rowe, M.B. (1974). *Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part one- Wait time*. *Journal of Research on Science Teaching*, 11, 2. pp: 81-94

- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Shodell, M. (1995). *The Question-Driven Classroom*. Student Questions as Course Curriculum in Biology. 57(5): 278-281.
- Simpson, A. (1996). *Critical Questions: whose questions? The reading Teacher*, vol 50, no 2. pp: 118-127.
- Smith, H. (1975). *Social Research Strategies: The Imagination Methodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Splitter, L. and Sharp, A. (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry*. Melbourne: ACER.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell.
- Wilen, W. (1987). *Questioning Skills for Teachers*. (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, D.C.: National Education Assosiation.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open: University Press.
- Wood, H.A., and Wood, D.J. (1983). *Questioning the pre-school child*. Educational Review, 35, Special Issue 15, pp: 149-162.
- Wood, D. (1988). *How children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.
- Wragg, E.C and Brown, G. (1993). *Questioning in the Secondary School*. London: Routledge Falmer.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design Methods*, 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, California: Sage.

## Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2003). *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αναστασιάδης, Κ. (1990). *Η ερώτηση στη διδασκαλία*. Περιοδικό “Η γλώσσα” τ. 23, σελ. 16.
- Βαϊνάς, Κ. (1998). *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης. Αποδεικτική απόπειρα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.



- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις: Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιοκαρίνης, Κ.Ν. (1988). *Η τεχνική των ερωτήσεων*. Δράμα.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφ. Μητσοπούλου, Χρ., & Φιλοπούλου, Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεληκωστοπούλου, Μ. (1983). *Η ερώτηση στη διδασκαλία*. Σχολείο και Ζωή, 5-6:196-197.
- Guthrie, W. (2001). *Ο Σωκράτης*, (μτφ. Τ. Νικολαΐδη) Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (2000). *Εισαγωγή στον Πλάτωνα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της «Εστίας».
- Θεοφιλίδης, Χ. (1984). *Η τέχνη των Ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Μεθοδολογία και Εργαλεία. Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων*. Δεκέμβριος 2012.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από: [www.kallipos.gr/](http://www.kallipos.gr/).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανάκης, Ι. (1991). *Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 14-15:5-32.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Η διδασκαλία στο ελληνικό Σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25:77-86.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών*. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 6:5-22.
- Παππάς, Α. (1984). *Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία*. Συνάντηση, 4:3-25, 5:63-79, 6:55-67.
- Rompson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ. Β Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου, επιστ. Επιμ. Κ. Μιχαλόπουλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Σταματάκος, Ι. (1994). *Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Βιβλιοπρομηθευτική.

- Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. 3<sup>η</sup> έκδοση, Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα, 2008.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας*. Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού (σσ. 328-367) Αθήνα: Σείριος.
- Wadeley, A. (1995). *Δεοντολογία της έρευνας και πρακτικής στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2005) *Η ερώτηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία: προβλήματα και δυνατότητες βελτίωσης*. Υπό δημοσίευση στην Επιστημονική Επετηρίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σ.25.
- Χανιωτάκης, Ν. (2006). *Η ερώτηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία: προβλήματα και δυνατότητες βελτίωσης*. Επιστημονική επετηρίδα Αλέξανδρος Δελμούζος, τόμος 2<sup>ος</sup>, 237-261.
- Χριστιάς, Ι. (1990). *Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία*. Τα εκπαιδευτικά, 18-19:160-171.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ \*

### ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

#### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στοχεύω να μελετήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδακτική πρακτική των ερωτήσεων ως παράγοντα βελτιστοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο που θα διαθέσετε.

Εφόσον το επιθυμείτε, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου για να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παρασκευή Σαχινίδου, Δασκάλα, voulasachinidou@yahoo.gr

#### ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (Τσεκάρετε την απάντηση)

- **Φύλο:** Άνδρας [ ] Γυναίκα: [ ]
- **Χρόνια Υπηρεσίας:** 1-5 [ ] 6-15 [ ] 16-25 [ ] 25 και άνω [ ]
- **Σχέση εργασίας:** Μόνιμος/η [ ] Αναπληρωτής/τρια [ ]
- **Τίτλοι:** (Η ερώτηση δεν είναι υποχρεωτική)

Δεύτερο Πτυχίο Τ.Ε.Ι./ Α.Ε.Ι. [ ]

Μεταπτυχιακός τίτλος: [ ]

Διδακτορικός τίτλος: [ ]

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Τσεκάρετε την απάντησή σας. Παρακαλώ επιλέξτε **μόνο μία** απάντηση για κάθε ερώτηση. Εάν θεωρείτε πως, σε κάποιες ερωτήσεις ταιριάζουν περισσότερες από μία απαντήσεις, διαλέξτε αυτήν που θεωρείτε πιο συχνή.

**1. Οι ερωτήσεις των δασκάλων έχουν διάφορους τύπους αναφορικά με τους σκοπούς που εξυπηρετούν. Ποιον από τους παρακάτω τύπους χρησιμοποιείτε κυρίως;**

**Ερωτήσεις Γνώσης:** Είναι σχεδιασμένες για να βοηθήσουν τους μαθητές να ανακαλέσουν την προηγούμενη γνώση.

**Ερωτήσεις Κατανόησης:** Είναι σχεδιασμένες για να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους και πιο συχνά, να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο.

**Ερωτήσεις Εφαρμογής:** Είναι σχεδιασμένες για να ζητούν από τους μαθητές να ανακαλέσουν την προηγούμενη γνώση και να την εφαρμόσουν σε νέες καταστάσεις.

**Ερωτήσεις Ανάλυσης:** Είναι σχεδιασμένες για να παρακινήσουν τους μαθητές, όχι μόνο να ανακαλέσουν την προηγούμενη γνώση, αλλά να την αναλύσουν επίσης, για τις βαθύτερες αιτίες και αποτελέσματα.

**Ερωτήσεις Σύνθεσης:** Είναι σχεδιασμένες για να παροτρύνουν τους μαθητές να συνθέσουν κομμάτια και στοιχεία με έναν νέο τρόπο και να σχηματίσουν σχέσεις.

**Ερωτήσεις Αξιολόγησης:** Είναι σχεδιασμένες για να ζητούν από τους μαθητές να κρίνουν, να δώσουν τις αποδείξεις τους και να φτάσουν σε ένα ισορροπημένο συμπέρασμα.

**2. Οι παραπάνω τύποι ερωτήσεων συμπεριλαμβάνονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Ποιον από τους παρακάτω δύο τύπους ερωτήσεων, συνήθως ρωτάτε μέσα στην τάξη σας;**

**Κλειστού τύπου ερωτήσεις:** Είναι αυτές που απαιτούν μία μόνο λέξη ως απάντηση ή μία σύντομη και πολύ συγκεκριμένη απάντηση.

**Ανοικτού τύπου ερωτήσεις:** Είναι οι ερωτήσεις που απαιτούν σύνθετη σκέψη στις απαντήσεις και ίσως χρόνο για συλλογισμό και αντανάκλαση.

**3. Πιστεύετε ότι οι μαθητές απαντούν ευκολότερα σε:**

Κλειστού τύπου ερωτήσεις ή

Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις

#### ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

**4. Χρησιμοποιείτε συνήθως θετικές δηλώσεις (σχόλια), μετά από τις απαντήσεις των μαθητών σας;**

Ναι.

Όχι.

Εξαρτάται από το είδος της ερώτησης.

**5. Πιστεύετε ότι οι θετικές δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών:**

ανταμείβουν τις προσπάθειες των μαθητών, έστω και αν η απάντηση είναι λανθασμένη.

ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

και τα δύο παραπάνω.

**6. Εάν χρησιμοποιείτε αρνητικές δηλώσεις, το κάνετε επειδή θεωρείτε ότι:**

είναι μια αποτελεσματική τακτική για να μειθούν οι λανθασμένες απαντήσεις.

οι μαθητές πρέπει να σκέφτονται πριν δώσουν μία απάντηση.

οι μαθητές μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά με αυτό τον τρόπο.

#### ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

**7. Πόσο χρόνο δίνετε στους μαθητές σας για να απαντήσουν, μετά τις ερωτήσεις που θέτετε;**

1 δευτερόλεπτο.

2-3 δευτερόλεπτα.

- 4-5 δευτερόλεπτα.
- περισσότερο από 5 δευτερόλεπτα.

**8. Θεωρήστε ότι δεν παίρνετε καμία απάντηση στην ερώτησή σας. Πώς αντιδράτε συνήθως;**

- Απαντάτε οι ίδιοι την ερώτηση.
- Θέτετε την ίδια ερώτηση με διαφορετικές λέξεις.
- Προχωράτε στην επόμενη ερώτηση.
- Δίνετε την ερώτηση ως εργασία για το σπίτι.

**9. Πόσο χρόνο - σε ένα 45λεπτο μάθημα - αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;**

- 1-5 λεπτά.
- 5-10 λεπτά.
- 10-15 λεπτά.
- περισσότερο από 15 λεπτά.

## ΜΕΡΟΣ ΕΚΤΟ

**10. Πιστεύετε ότι οι μαθητές μπορούν να θέτουν και αυτοί ερωτήσεις;**

- Ναι.
- Όχι

**11. Εάν αποδέχεστε πως οι μαθητές μπορούν να θέτουν ερωτήσεις, το κάνετε επειδή πιστεύετε πως:**

- πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης;
- ρωτώντας, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη;
- αναπτύσσουν τις δεξιότητες του να κάνουν ερωτήσεις;
- όλα τα παραπάνω;

**12. Τι πιστεύετε εάν οι μαθητές δε θέτουν ερωτήσεις**

- Δεν έχουν παρακινηθεί αρκετά από το θέμα;
- Δεν έχουν ποτέ διδαχθεί το πώς να ρωτούν;
- Αισθάνονται αμήχανα;
- Υπολογίζουν την αντίδραση των συμμαθητών τους σε τυχόν λανθασμένη απάντηση;
- Υπολογίζουν τη δική σας αντίδραση σε τυχόν λανθασμένη απάντηση;
- Όλα τα παραπάνω;

## ΜΕΡΟΣ ΕΒΔΟΜΟ

### 13. Πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις:

- Οι ερωτήσεις **Κλειστού τύπου** - επιδέχονται μία λέξη ως απάντηση ή μία φράση - εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.

Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ
Απόλυτα		Ούτε Διαφωνώ		απόλυτα
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Οι ερωτήσεις **Ανοιχτού τύπου** - απαιτούν σύνθετη σκέψη για να μπορούν να απαντηθούν - εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.

Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ
Απόλυτα		Ούτε Διαφωνώ		απόλυτα
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 14. Κάποια κοινά λάθη που κάνουν οι δάσκαλοι σχετικά με τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οφείλονται:

- Στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων.

Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ
Απόλυτα		Ούτε Διαφωνώ		απόλυτα
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Στην έλλειψη χρόνου, που έχει σαν αποτέλεσμα να κινούνται γρήγορα στην επόμενη ερώτηση.

Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ
Απόλυτα		Ούτε Διαφωνώ		απόλυτα
[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

- Στο ότι ρωτούν πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.

Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ
Απόλυτα		Ούτε Διαφωνώ		απόλυτα
[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας σε αυτήν τη μελέτη.

\*Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε μέσω των google forms



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Γραμμική συσχέτιση

Ο συντελεστής του Pearson είναι συντελεστής γραμμικής συσχέτισης, συμβολίζεται με  $r$  και παίρνει τιμές από  $-1$  έως  $1$  ( $-1 \leq r \leq 1$ ).

Χρησιμοποιείται σε **ποσοτικές** μεταβλητές.

- $-1$  έως  $-0,5$ : Θεωρούμε ότι είναι υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης.
- $-0,5$  έως  $-0,2$ : Θεωρούμε ότι είναι χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης.
- $-0,2$  έως  $0,2$ : Θεωρούμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός.
- $0,2$  έως  $0,5$ : Θεωρούμε ότι είναι χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.
- $0,5$  έως  $1$ : Θεωρούμε ότι είναι υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.

#### Correlations

#### φύλο

	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
φύλο	1		100
χρόνια υπηρεσίας	,071	,486	100
Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;	-,059	,563	100
Ποιον από τους παρακάτω δύο τύπους ερωτήσεων, συνήθως ρωτάτε μέσα στην τάξη σας;	,126	,210	100
Πιστεύετε ότι οι μαθητές απαντούν ευκολότερα σε: κλειστού τύπου – ανοιχτού τύπου ερωτήσεις;	,126	,212	100
Χρησιμοποιείτε συνήθως θετικές δηλώσεις (σχόλια), μετά από τις απαντήσεις των μαθητών σας;	-,143	,156	100
Οι θετικές δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών..	,173	,085	100
Εάν χρησιμοποιείτε αρνητικές δηλώσεις, το κάνετε επειδή θεωρείτε ότι..	,000	1,000	100
Πόσο χρόνο δίνετε στους μαθητές σας για να απαντήσουν, μετά τις ερωτήσεις που θέτετε;	-,179	,075	100
Θεωρήστε ότι δεν παίρνετε καμία απάντηση στην ερώτησή σας. Πώς αντιδράτε συνήθως;	-,057	,572	100
Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;	,211*	,035	100
Πιστεύετε ότι οι μαθητές μπορούν να θέτουν και αυτοί ερωτήσεις;	.b	.	100
Εάν αποδέχστε πως οι μαθητές μπορούν να θέτουν ερωτήσεις, το κάνετε επειδή πιστεύετε πως..	,223*	,026	100
Τι πιστεύετε εάν οι μαθητές δε θέτουν ερωτήσεις; *	,184	,067	100
Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	-,190	,059	100
Οι ερωτήσεις Ανοιχτού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	,058	,569	100

Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων.	,259**	,009	100
Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη χρόνου.	,147	,145	100
Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.	,070	,490	100

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

b. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει χαμηλή θετική συσχέτιση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01 ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» και την πρόταση: «λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων». Η τιμή του τεστ Pearson είναι 0,259 και στατιστικά σημαντική (sig=0,009). Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες πιστεύουν περισσότερο από τους άνδρες ότι τα λάθη των δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού των ερωτήσεων.

#### Correlations χρόνια υπηρεσίας

	Pearson Correlation	Sig. (2- tailed)	N
φύλο	,071	,486	100
χρόνια υπηρεσίας	1		100
Ποιον από τους παρακάτω τύπους ερωτήσεων χρησιμοποιείτε κυρίως;	,006	,955	100
Ποιον από τους παρακάτω δύο τύπους ερωτήσεων, συνήθως ρωτάτε μέσα στην τάξη σας;	-,069	,493	100
Πιστεύετε ότι οι μαθητές απαντούν ευκολότερα σε κλειστού τύπου – ανοιχτού τύπου ερωτήσεις;	,035	,730	100
Χρησιμοποιείτε συνήθως θετικές δηλώσεις (σχόλια), μετά από τις απαντήσεις των μαθητών σας;	,133	,186	100
Οι θετικές δηλώσεις στις απαντήσεις των μαθητών...	-,116	,252	100
Εάν χρησιμοποιείτε αρνητικές δηλώσεις, το κάνετε επειδή θεωρείτε ότι...	,071	,480	100
Πόσο χρόνο δίνετε στους μαθητές σας για να απαντήσουν, μετά τις ερωτήσεις που θέτετε;	-,274**	,006	100
Θεωρήστε ότι δεν παίρνετε καμία απάντηση στην ερώτησή σας. Πώς αντιδράτε συνήθως;	,114	,260	100
Πόσο χρόνο- σε ένα 45λεπτο μάθημα- αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;	,330**	,001	100
Πιστεύετε ότι οι μαθητές μπορούν να θέτουν και αυτοί ερωτήσεις;	. <sup>b</sup>	.	100
Εάν αποδέχεστε πως οι μαθητές μπορούν να θέτουν ερωτήσεις, το κάνετε επειδή πιστεύετε πως;	-,055	,586	100
Τι πιστεύετε εάν οι μαθητές δε θέτουν ερωτήσεις; *	,007	,942	100

Οι ερωτήσεις Κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	-,214*	,032	100
Οι ερωτήσεις Ανοιχτού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.	,115	,254	100
Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού.	,239*	,017	100
Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη χρόνου.	,218*	,029	100
Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.	,289**	,004	100

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

b. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει θετική συσχέτιση σε επίπεδο 0,01 ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» και στην ερώτηση: «Πόσο χρόνο – σε ένα σαρανταπεντάλεπτο μάθημα - αφιερώνετε συνήθως για να κάνετε ερωτήσεις;» Η τιμή του τεστ Pearson είναι 0,330 και στατιστικά σημαντική (sig=0,001). Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να κάνουν ερωτήσεις.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει επίσης, αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο 0,05 ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» και στην πρόταση: «Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη». Η τιμή του τεστ Pearson είναι -0,214 και στατιστικά σημαντική (sig=0,032). Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν συμφωνούν ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.

Προκύπτει ακόμα, χαμηλή θετική συσχέτιση σε επίπεδο 0,05 ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» και στην πρόταση: «Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού». Η τιμή του τεστ Pearson είναι 0,239 και στατιστικά σημαντική (sig=0,017). Οι εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια διδακτική εμπειρία συμφωνούν με την άποψη ότι κάποια λάθη που γίνονται από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τις ερωτήσεις, οφείλονται στην έλλειψη ενός καλά οργανωμένου σχεδιασμού.

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται η χαμηλή θετική συσχέτιση σε επίπεδο 0,05 ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» και στην πρόταση: «Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στην έλλειψη χρόνου». Η τιμή του τεστ Pearson είναι 0,218 και στατιστικά σημαντική (sig=0,029). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια διδακτική

εμπειρία συμφωνούν με τη θέση ότι, κάποια λάθη σχετικά με τις ερωτήσεις, οφείλονται στην έλλειψη χρόνου.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει χαμηλή θετική συσχέτιση σε επίπεδο 0,01 ανάμεσα στη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» και στην πρόταση: «Λάθη δασκάλων στις ερωτήσεις οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις». Η τιμή του τεστ Pearson είναι 0,289 και στατιστικά σημαντική (sig=0,004). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με μακροχρόνια διδακτική εμπειρία συμφωνούν με τη θέση ότι, κάποια λάθη δασκάλων σχετικά με τις ερωτήσεις, οφείλονται στο ότι ο δάσκαλος ρωτάει πολύ νωρίς τις δύσκολες ερωτήσεις.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

### Δ΄ τάξη

#### Η εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου

##### Επαναληπτική Ενότητα

Τώρα που η **Μακεδονία** είναι μια νέα μεγάλη ελληνική δύναμη, ο πατέρας του Μεγάλου Αλεξάνδρου **βασιλιάς Φίλιππος**, ανέλαβε αρχηγός της εκστρατείας εναντίον των Περσών. Το σχέδιο όμως ματαιώθηκε, γιατί ο ίδιος δολοφονήθηκε και τότε ανέλαβε να το συνεχίσει ο γιος του, ο **Μ. Αλέξανδρος**, ο οποίος με 35.000 στρατιώτες, ξεκίνησε για την εκστρατεία εναντίον των Περσών το **334 π.Χ.**

Βασιλιάς των Περσών ήταν ο **Δαρείος ο Γ΄**. Οι Πέρσες είχαν εισβάλει πολλές φορές στην Ελλάδα, αλλά τώρα ήταν η σειρά των Ελλήνων να ανταποδώσουν. Προσπάθησαν να σταματήσουν την πορεία του στον **Γρανικό ποταμό**, όπου έγινε και η πρώτη μάχη, αλλά ο Μ. Αλέξανδρος βγήκε νικητής. Στη συνέχεια προχώρησε βαθύτερα στο περσικό κράτος. Ο βασιλιάς Δαρείος ο Γ΄ με πολυάριθμο στρατό, παρατάχθηκε στην **Ισσό (333 π. Χ.)**. Η τακτική του και η ανδρεία του Μ. Αλεξάνδρου, τον οδήγησαν ξανά στη νίκη. Ο δρόμος για την Ασία ήταν πλέον ανοιχτός.

Αντί να συνεχίσει όμως προς την Ασία, προχώρησε προς την **Αίγυπτο, (332 π.Χ.)**, επειδή η χώρα αυτή με τις πυραμίδες του τράβηξε το ενδιαφέρον. Οι Αιγύπτιοι τον υποδέχτηκαν με τιμές Φαραώ. Εκεί, στις εκβολές του **Νείλου ποταμού**, ίδρυσε μία πόλη, την **Αλεξάνδρεια**, στην οποία έδωσε το όνομά του.

Δύο χρόνια μετά, το **331 π.Χ.** συναντήθηκαν ξανά στη μάχη, ο Μ. Αλέξανδρος με τον βασιλιά Δαρείο, στα **Γαυγάμηλα** (σημερινό Ιράκ). Οι Πέρσες ήταν τόσο σίγουροι για τη νίκη του που έφεραν μαζί και τις οικογένειές τους για να παρακολουθήσουν τη μάχη. Απογοητεύτηκαν όμως, γιατί ο Μ. Αλέξανδρος νίκησε ξανά. Ήταν πλέον ο αρχηγός ολόκληρης της περσικής αυτοκρατορίας. Οι Πέρσες έχασαν την πίστη τους στον βασιλιά τους και τον δολοφόνησαν.

Στη συνέχεια ο Μ. Αλέξανδρος με τον στρατό του προχώρησε και εισέβαλε στην παράξενη και άγνωστη γη της **Ινδίας. (330 π.Χ.)**. Πολέμησαν και νίκησαν τον στρατό του **βασιλιά Πόρου** με τους εκπαιδευμένους ελέφαντες. Ονόμαζε πια τον εαυτό του «Βασιλιά της Ασίας». Εκεί όμως, οι στρατιώτες του κουρασμένοι από τις ατέλειωτες πορείες και τους πολλούς κινδύνους, αρνήθηκαν να συνεχίσουν. Ο Μ. Αλέξανδρος πήρε την απόφαση να γυρίσουν πίσω. Ο δρόμος της επιστροφής ήταν δύσκολος. Οι στρατιώτες του εξαντλημένοι πια, ήταν

αναγκασμένοι να περπατούν κάτω από τον καυτό ήλιο, μέσα σε περιοχές με άμμο, πολλές φορές χωρίς νερό. Αρκετοί έχασαν εκεί τη ζωή τους. Το ίδιο και το αγαπημένο του άλογο, ο Βουκεφάλας. Η μεγάλη εκστρατεία είχε πάρει τέλος **(324 π. Χ.)**.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### 2<sup>η</sup> Ομάδα

Ο δάσκαλος ρώτησε: «*Ας υποθέσουμε ότι ήσουν ο Μ. Αλέξανδρος. Τι θα έγραφες στο προσωπικό σου ημερολόγιο;*» Η ερώτηση χαρακτηρίζεται ως ερώτηση Σύνθεσης, η οποία απαιτεί υψηλότερο επίπεδο σκέψης, αφού οι μαθητές έπρεπε να ανακαλέσουν την προηγούμενη γνώση, να συναρμολογήσουν πρόσωπα και γεγονότα με έναν νέο τρόπο, δημιουργώντας μια διαφορετική νέα σχέση, ένα προσωπικό ημερολόγιο.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 ομάδες. Παρουσιάζεται η εργασία της 2<sup>ης</sup> ομάδας.

#### Το ημερολόγιο του Μ. Αλέξανδρου

**334 π. Χ.** Φύγαμε από την Ελλάδα για να εισβάλουμε στην Περσική Αυτοκρατορία.

**333 π. Χ.** Κερδίσαμε τον βασιλιά Δαρείο τον Γ΄ και τους στρατιώτες του στη μάχη στην Ισσό.

**332 π.Χ.** Με τίμησαν στην Αίγυπτο, όπως τους Φαραώ και έχτισα μία πόλη προς τιμή μου, που την ονόμασα «Αλεξάνδρεια».

**331 π.Χ.** Πολεμήσαμε πάλι με τον Δαρείο τον Γ΄ στα Γαυγάμηλα. Οι Πέρσες ήταν σίγουροι πως θα νικήσουν, αλλά εμείς τα καταφέραμε πάλι.

**330 π.Χ.** Νικήσαμε τους στρατιώτες του βασιλιά Πόρου που ήταν πάνω στους εκπαιδευμένους ελέφαντες. Τώρα είμαι ο βασιλιάς της Ασίας.

**324 π. Χ.** Ο αγαπημένος μου Βουκεφάλας πέθανε και οι στρατιώτες μου έχουν κουραστεί, γι' αυτό πρέπει να γυρίσουμε στην Ελλάδα.