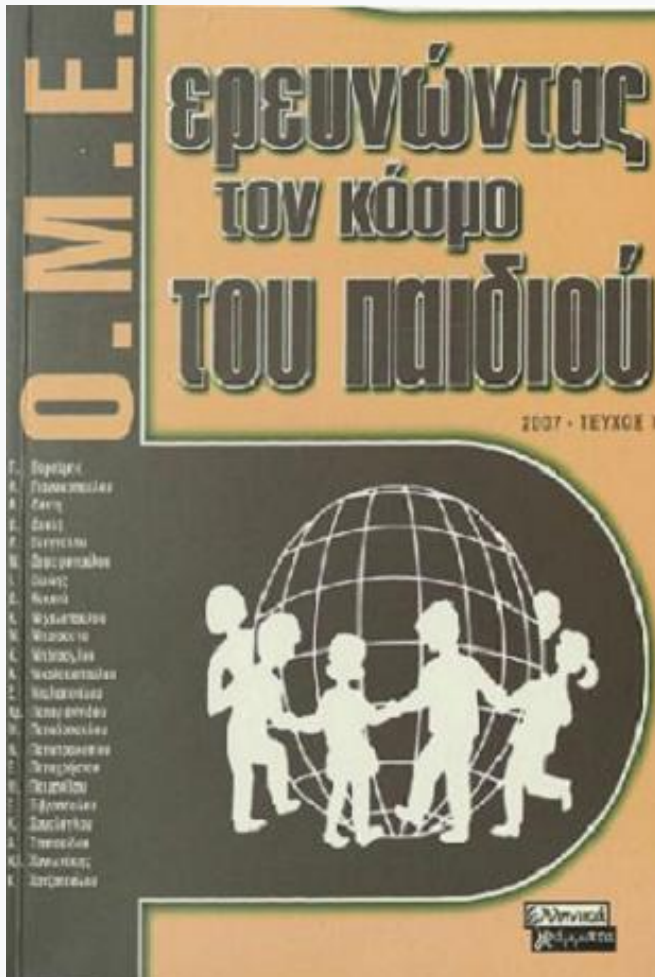


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 7 (2007)



Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: η ερώτηση του μαθητή

Νικόλαος Χανιωτάκης (Nikolaos Chaniotakis)

doi: [10.12681/icw.18232](https://doi.org/10.12681/icw.18232)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χανιωτάκης (Nikolaos Chaniotakis) Ν. (2007). Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: η ερώτηση του μαθητή. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 206-225. <https://doi.org/10.12681/icw.18232>

Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: η ερώτηση του μαθητή

1. Εισαγωγή

Στο σημερινό σχολείο το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη καλύπτεται από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και τις απαντήσεις των μαθητών. Ένα από τα προβλήματα που εμφανίζει η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας είναι ότι αυτοί που υποβάλλουν τις ερωτήσεις –οι εκπαιδευτικοί– δεν ψάχνουν τη γνώση, ενώ αυτοί που ψάχνουν τη γνώση –οι μαθητές– δεν υποβάλλουν ερωτήσεις (Dillon, 1988). Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι «η αληθινή μάθηση δεν χαρακτηρίζεται τόσο από την ικανότητα να απαντάει κανείς σε ερωτήσεις, αλλά να τις υποβάλει» (UNESCO, 1980, στο: Chin, Brown, & Bruce, 2002). Αυτό ακριβώς κάνουν τα μικρά παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο, ρωτώντας ακατάπαυστα *τι, πώς και γιατί*, προκειμένου να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Και είναι γνωστό ότι η τάση αυτή αναχαιτίζεται στο σχολείο ήδη από τις

πρώτες μέρες φοίτησης των μικρών μαθητών (Dohmen, 2001). Το αποτέλεσμα είναι να οδηγούμαστε σχεδόν στο άλλο άκρο, και η ερώτηση του μαθητή να αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία και χρησιμότητα των μαθητικών ερωτήσεων και αντίστοιχα να προτείνει τρόπους και στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιησει ο εκπαιδευτικός, ώστε να αυξηθούν οι ερωτήσεις των μαθητών και συνακόλουθα να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά η κριτική που έχει ασκηθεί στην ερώτηση του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα από τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, εξετάζεται ο ρόλος των μαθητικών ερωτήσεων, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν συνηθίζουν να υποβάλλουν ερωτήσεις στην τάξη, ανιχνεύονται οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες υπέρβασης του σημερινού κυρίαρχου διδακτικού πλαισίου και διατυπώνονται ορισμένες μεθοδολογικές επισημάνσεις.

2. Μορφές διδασκαλίας και μαθητική ερώτηση

Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί το βασικότερο μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας και διαμόρφωσης του ψυχολογικού κλίματος. Η μορφή που παίρνει κάθε φορά η διδασκαλία είναι συνάρτηση των μορφών επικοινωνίας οι οποίες χρησιμοποιούνται στην τάξη (Ματσαγούρας, 2001). Οι δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους το μονόλογο και την κυριαρχική παρουσία του εκπαιδευτικού, ενώ οι μαθητοκεντρικές μορφές θέτουν στο επίκεντρο της επικοινωνίας το μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αυτενεργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε κοινές αποφάσεις. Οι λεγόμενες μικτές μορφές διδασκαλίας αποτελούν το ενδιάμεσο στάδιο μετάβασης από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Ονομάζονται *μικτές*, επειδή συμμετέχουν στην επικοινωνία κατά την επεξεργασία της ύλης τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής. Σε αυτές ανήκει και η διαδικασία των ερωταποκρίσεων. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε τις ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν μέρος και εξέλιξη των μαθητοκεντρικών μορφών, αφού και αυτές τοποθετούν τους μαθητές στο κέντρο της διδασκαλίας, όχι όμως ως άτομα, αλλά ως συγκροτημένη ομάδα. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός κυρίως κατευθύνει και συντονίζει τις δραστηριότητες των μαθητών, παρέχο-

ντας συγχρόνως κάθε δυνατή βοήθεια (Μακρίδου-Μπούσιου, 2003. Ματσαγούρας, 2001. Χριστιάς, 2001).

Η διαδικασία των ερωταποκρίσεων, αν και τυπικά εντάσσεται στις μικτές μορφές διδασκαλίας, είναι παρούσα και σε όλες τις άλλες μορφές διδασκαλίας. Εκείνο βέβαια που αλλάζει κάθε φορά είναι η συχνότητα των ερωτήσεων και το πρόσωπο που τις υποβάλλει. Μαθητοκεντρικές και ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η διερευνητική μέθοδος και το project, παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές, και μάλιστα όχι μόνον προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και προς τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας (Kronenberger & Souvignier, 2005). Μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες έδειξαν ότι οι μαθητές που εργάζονται ομαδοσυνεργατικά θέτουν πολλές ερωτήσεις και μεταξύ τους, τις οποίες μάλιστα δεν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, αφού δεν εκφράζονται ενώπιον της ομάδας της τάξης (Chin, et al., 2002).

Γενικώς, οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας αντανakλούν θεωρίες μάθησης, οι οποίες αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως μία διαδικασία αναζήτησης της γνώσης από τους μαθητές. Συνεπώς η μάθηση που προκύπτει στηρίζεται πρωτίστως στις μαθητικές ερωτήσεις. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή εναλλακτικών και ανοιχτών μορφών διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. η μέθοδος Project, το άνοιγμα του σχολείου, η εσωτερική διαφοροποίηση, η ελεύθερη εργασία,

η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ά.) δημιουργεί πολύ θετικές προϋποθέσεις, ώστε κάθε φορά να προκαλεί η διεξαγωγή της διδασκαλίας τα ίδια τα «πράγματα» να «ρωτούν» δια μέσου του στόματος των μαθητών (Βαϊνάς, 1998:88).

Από την άλλη πλευρά, οι δασκαλοκεντρικές μορφές αντανακλούν θεωρίες μάθησης, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τη μεταφορά ελεγχόμενης από τον εκπαιδευτικό γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, τα περιθώρια αξιοποίησης της μαθητικής ερώτησης είναι λίγα (Beck, 1998). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τις μικτές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες δεσπόζει η υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές με το εξής τριφασικό σχήμα: εκπαιδευτικός ερωτά – μαθητής απαντά – δάσκαλος αντιδρά (Baumfield, & Mroz, 2002. Ματσαγούρας, 1987). Η συγκεκριμένη συμπεριφοριστική διαδικασία, παρά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει σε σύγκριση με το μονόλογο του εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζεται από μία δασκαλοκεντρική λογική, η οποία –μεταξύ άλλων– αναστέλλει ένα βασικό ζητούμενο της διδακτικής πράξης: τη δυνατότητα του μαθητή να θέτει ο ίδιος ερωτήσεις, τόσο προς τον εκπαιδευτικό όσο και προς τους συμμαθητές του. Ωστόσο, ακόμα και σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας υπάρχουν περιθώρια αύξησης των μαθητικών ερωτήσεων, αρκεί ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει τη σημασία τους, να διαφοροποιήσει τη στάση του και να πειραματιστεί με ορισμένες εναλλακτικές στρατηγικές.

3. Η ερώτηση του μαθητή στη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική

Η σημασία της ερώτησης ως μέσου διεξαγωγής της διδασκαλίας διαφοροποιείται ιστορικά ανάλογα με τις συγκεκριμένες κάθε φορά εκπαιδευτικές συνθήκες, τις επικρατούσες μορφές διδασκαλίας και τα παιδαγωγικά ρεύματα. Πάντως, είναι κοινώς παραδεκτό ότι προπομπός της διαδικασίας υποβολής ερωτήσεων για διδακτικούς λόγους υπήρξε η *μαιευτική μέθοδος*, την οποία εισήγαγε ο Σωκράτης με τους μαθητές του (Κανάκης, 1990).

Στη σύγχρονη εποχή η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας, με την έννοια της συνεχούς υποβολής ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, εμφανίστηκε ως αντίβαρο στην από «καθέδρας» διδασκαλία και στο μονόλογο του εκπαιδευτικού, που δέσποζαν από το Μεσαίωνα μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Ζαχάρης, 1984). Μέχρι τότε η ερώτηση του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως μέσο εξέτασης και αξιολόγησης, ενώ σταδιακά άρχισε να αποκτά έναν επιπλέον ρόλο και να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Ιδίως μετά από την επικράτηση της ερβαρτιανής μεθόδου, 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).

Παράλληλα με την εδραίωση της μεθόδου των ερωταποκρίσεων άρχι-

σαν να εκφράζονται κριτικές απόψεις εναντίον της από τους υποστηρικτές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα από την κίνηση του *Σχολείου Εργασίας*. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα ο γερμανός παιδαγωγός Hudo Gaudig άσκησε έντονη κριτική στη συγκεκριμένη μέθοδο, υποστηρίζοντας ότι 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 (Mueller, 1969. Dohmen, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, η υποβολή συχνών ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό θεωρήθηκε ως «ο μεγαλύτερος εχθρός της αυτενέργειας του μαθητή», ως μία «πνευματοκτόνος» διαδικασία που επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα από ό,τι ο δασκαλικός μονόλογος, αφού επιβάλλει στο μαθητή να σκέπτεται με τον τρόπο του εκπαιδευτικού (Mueller, ό.π.).

Ο H. Gaudig διατύπωσε ένα επιπλέον επιχείρημα κατά της ερωτηματικής μορφής διδασκαλίας, υποστηρίζοντας την άποψη ότι στο σχολείο παραβιάζεται μία βασική αρχή που διέπει την ανθρώπινη επικοινωνία: Ενώ στη ζωή ρωτάει αυτός που δεν γνωρίζει και απαντά αυτός που γνωρίζει, στο σχολείο η αρχή αυτή αντιστρέφεται και κατά κανόνα ερωτάει ο «γνωρίζων», δηλαδή ο εκπαιδευτικός, ενώ απαντά ο «αγνώων», που είναι ο μαθητής (Mueller, 1969. Δεληκωστοπούλου, 1983. Παπάς, 1984).

Το επιχείρημα αυτό επεδίωξε να

ανασκευάσει ένας άλλος γνωστός παιδαγωγός, ο H. Aebli (1989), ο οποίος το χαρακτήρισε ως σόφισμα, αφού στηρίζεται σε μια υπόθεση που δεν ισχύει στο σχολείο. Εκτός δηλαδή από την ερώτηση που στοχεύει στην άντληση πληροφοριών από κάποιον που γνωρίζει, υπάρχει και η *διδακτική ερώτηση*, η οποία αποσκοπεί στην καθοδήγηση και στον προβληματισμό των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα περιεχόμενα μάθησης ή να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός δεν ζητάει απαντήσεις που είναι άγνωστες στους μαθητές, αλλά επιδιώκει, μέσα από τις ερωτήσεις που θέτει, να εξετάσουν το νέο αντικείμενο από μια συγκεκριμένη άποψη, να εμβαθύνουν σε αυτό και να το κατανοήσουν καλύτερα.

Σε σχέση με τις παραπάνω απόψεις του Aebli θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι σε κάθε διαδικασία μάθησης η φυσική ερώτηση που προκύπτει αβίαστα σε ένα πλαίσιο απορηματικής κατάστασης υπερέχει της διδακτικής, αφού το ενδιαφέρον του ερωτώντος είναι δεδομένο (Βαϊνάς, 1998). Συνεπώς, αν και θεωρείται σημαντικό να είναι κατάλληλα καταρτισμένος ο εκπαιδευτικός για τον τρόπο με τον οποίο υποβάλλει τις ερωτήσεις του στην τάξη, ωστόσο περισσότερο σημαντικό είναι να μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να θέτει ερωτήσεις και μάλιστα όχι μόνο προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και προς τους συμμαθητές του. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις, ώστε να αναπτυχθεί στη σχολική αίθουσα ο παιδαγωγικά

πολύτιμος, αλλά και δύσκολος στην υλοποίησή του, διαμαθητικός διάλογος (Steinig, 1995).

Η κριτική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, θέτοντας ως βασικό της πρόταγμα τη διδασκαλία που έχει ως επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, απορρίπτει τον καταϊγισμό των ερωτήσεων προς τους μαθητές, ο οποίος αναπαράγει το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντί αυτού προτείνει μορφές διδασκαλίες που κινητοποιούν συνεχώς τους μαθητές να θέτουν οι ίδιοι ερωτήσεις. Ωστόσο, στο σημερινό σχολικό πλαίσιο εργασίας το ζητούμενο δεν είναι ο εξοβελισμός της διδακτικής ερώτησης από τη διδασκαλία, όπως υποστήριζαν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, αλλά η ισορροπία μεταξύ των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού και των μαθητικών ερωτήσεων. Σύμφωνα μάλιστα με μία άποψη, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού σε μία διδακτική ώρα θα πρέπει να είναι τόσες, όσες και οι ερωτήσεις του μαθητή (Παπάς, 1984).

4. Σημασία και μορφές της μαθητικής ερώτησης

Η μαθητική ερώτηση παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στη δραστηριοποίηση των κινήτρων. Όταν η μάθηση είναι ενεργητική και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας απορίες και απόψεις μέσα από τις ερωτήσεις τους, τότε εμπεδώνουν και κατανοούν καλύτερα το αντικεί-

μενο της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις που προσφέρονται (Beck, 1998). Οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις μπορούν να καλύψουν γνωστικά κενά, να επιλύσουν απορίες και προβλήματα, να εμβαθύνουν σε ένα θέμα ή να επεκτείνουν τις γνώσεις τους πάνω σε αυτό. Ρωτώντας οι μαθητές, δείχνουν ότι έχουν σκεφθεί πάνω σε αυτά που άκουσαν στο μάθημα, εντοπίζουν νέες διαστάσεις στο θέμα που συζητείται, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτουν στον εκπαιδευτικό την ποιότητα των συλλογισμών τους ή τυχόν παρανοήσεις που έχουν (Chin, et al., 2002). Κατά συνέπεια, όχι μόνο οι απαντήσεις των μαθητών, αλλά και οι ερωτήσεις που θέτουν συνιστούν για τον εκπαιδευτικό μία σημαντική πηγή πληροφόρησης και επανατροφοδότησης (Columba, 2001). Παράλληλα, είναι πιθανόν να επισημάνουν πτυχές του γνωστικού αντικειμένου που δεν έχουν γίνει αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό (Παπάς, 1984. Φασατάκης, 2003).

Η αξία της μαθητικής ερώτησης δεν αφορά μόνον στην ικανοποίηση της φυσικής περιέργειας του παιδιού για γνώση, αλλά και στη σημασία που έχει η ερώτηση για το εγώ του. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στην τάξη οι μαθητικές ερωτήσεις, οι οποίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού φαίνονται άσχετες με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και συνήθως χαρακτηρίζονται ως «αφελείς» ή «κουτές». Για το μαθητή, όμως, η ερώτηση που θέτει μπορεί να είναι συνδεδεμένη με τα ενδιαφέ-

ροντά του και απλώς φαίνεται άσχετη στον εκπαιδευτικό, ο οποίος βιάζεται να προχωρήσει «ακόλυτα» τη διδασκαλία του. Εξάλλου, σε πολλές περιπτώσεις οι λεγόμενες αφελείς ερωτήσεις μπορεί αρχικώς να φαίνονται άσχετες με το θέμα, αλλά να μην είναι. Ορισμένες φορές οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να στηρίζονται σε εσφαλμένες υποθέσεις του μαθητή ή φαίνονται αφελείς, λόγω της ιδιαίτερης γλωσσικής τους διατύπωσης (Beck, 1998).

Η κατ' αρχήν αποδοχή τέτοιων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό και εν συνεχεία η υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων είναι πιθανόν να αποκαλύψει εσφαλμένες υποθέσεις ή σύγχυση του μαθητή. Πέραν τούτου, οι περισσότερες «αφελείς» μαθητικές ερωτήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, αν επιδιώξει να τις συσχετίσει και να τις συνδέσει με το θέμα που συζητείται στην τάξη, ώστε να μην υπάρξει παρέκκλιση από τη διδασκαλία. Παρόμοια οφέλη προκύπτουν και από τις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου που συχνά θέτουν οι μαθητές, ή τις ερωτήσεις που ζητούν μία απλοϊκή ή μονοσήμαντη απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές είναι από τις πιο συχνές που υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, et al., 2002) και μπορούν να θεωρηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ένα απαραίτητο βήμα προκειμένου να αναπτυχθεί υψηλού επιπέδου γνώση κατά τη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν καλές και κακές μαθητικές ερωτήσεις, υπό την έννοια ότι ακόμα και άσχετες ή χαμηλού επιπέδου ερωτή-

σεις, αν ειδωθούν από την άποψη της δυναμικής τους, μπορούν να συνδεθούν με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή να αποτελέσουν το υπόβαθρο για πιο σύνθετες ερωτήσεις. Εξάλλου δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι η ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων ανώτερου επιπέδου (π.χ. ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) στηρίζεται εκ των πραγμάτων στην παρουσία ικανοτήτων χαμηλής κλίμακας (ανάκληση-αναπαραγωγή γνώσης, κατανόηση) (Beck, 1998). Κατά συνέπεια, ακόμη και οι «κουτές» ή αφελείς ερωτήσεις έχουν τη θέση τους στη διδασκαλία και θα πρέπει να γίνονται αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να καταφεύγει σε αγνόηση του μαθητή ή σε απαξιωτικές και αρνητικές αντιδράσεις λεκτικού ή μη λεκτικού χαρακτήρα (Elstgeest, 1996. Δεληκωστοπούλου, 1983. Χριστιάς, 1990).

Σημαντικές είναι και οι ερωτήσεις διαδικαστικού χαρακτήρα που συνηθίζουν να υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, et al., 2002), ιδίως στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αναθέτει κάποια εργασία για την τάξη ή για το σπίτι. Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές επιδιώκουν να άρουν παρανοήσεις, να επιβεβαιώσουν την κατανόησή τους για αυτό που πρέπει να κάνουν και να διώξουν τυχόν ανησυχίες, ώστε να μπορέσουν να ολοκληρώσουν το έργο που τους ανατέθηκε.

Η ερώτηση που θέτει ένας μαθητής μπορεί επίσης να αποσκοπεί απλά και μόνο στην προβολή του εαυτού του και στην ικανοποίηση της ανάγκης του να κάνει αισθητή

την παρουσία του στην τάξη, στην πρόκληση γέλιου ή στη διάσπαση της διδασκαλίας και, κάποιες φορές, στην επιθυμία του να επιβεβαιώσει κατά πόσο γνωρίζει την απάντηση ο εκπαιδευτικός (Θεοφιλίδης, 1988). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ένα πρόβλημα που εμφανίζεται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι πάντα σίγουρος για την πρόθεση του μαθητή.

Μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες που επιτελεί η διαδικασία υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές είναι ότι οι τελευταίοι αναπτύσσουν μαθησιακή δεξιότητα στον τρόπο υποβολής ερωτήσεων και προπάντων αποκτούν μία γενικότερη θετική στάση, η οποία τους παρωθεί να προβληματίζονται και να υποβάλλουν ερωτήσεις ακόμα και σε καταστάσεις εκτός σχολείου. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από σχετικά εμπειρικά δεδομένα (Beck, 1998. Steinig, 1995).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι η μαθητική ερώτηση αφενός ικανοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού για γνώση, αφετέρου συμβαδίζει με τη βασική αρχή που διέπει την ανθρώπινη επικοινωνία, να ερωτά ο αγνοών και να απαντά ο γνωρίζων. Ανταποκρίνεται λοιπόν στον αυτενεργό τρόπο μάθησης αφού στηρίζεται στην αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης, αναδεικνύει αυτό που είναι σημαντικό για τον μαθητή και όχι για τον εκπαιδευτικό και καταλύει το ρόλο του μεταλαμπαδευτή παντογνώστη εκπαιδευτικού. Τέλος, η μαθητική

ερώτηση μπορεί να είναι αφενός ένα μέσο αυτοέκφρασης που αποκαλύπτει τα διαφέροντα του μαθητή, αφετέρου ένα μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας και του ελεύθερου διαλόγου στην τάξη.

5. Γιατί δεν ρωτάνε οι μαθητές;

Ερευνητικά δεδομένα από το 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. Μασσαγγούρας, 1987. Χριστιάς, 1990). Από έρευνα του Μασσαγγούρα (1985) προέκυψε ότι οι ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές είναι μόνο 5 ανά διδακτική ώρα (Μασσαγγούρας, 1985), ενώ και σε έρευνα του Φλουρή (1995) διαπιστώθηκε ότι ο λόγος των μαθητών καλύπτει μόνο το 10-15% του χρόνου μίας διδακτικής ώρας. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε σχετική έρευνα του Πασχάλη (2000), σύμφωνα με την οποία ο αριθμός των ερωτήσεων των μαθητών καλύπτει μόνο το 8% του συνόλου των ερωτήσεων που υποβάλλονται στην τάξη (Πασχάλης, 2000). Τα δεδομένα αυτά διασταυρώνονται με έρευνες στο εξωτερικό, οι οποίες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η ερώτηση του μαθητή καταλαμβάνει ελάχιστο μερίδιο στη λεκτική επικοινωνία της σχολικής τάξης (Baumfield, & Mroz, 2002. Gal, 1984. Galton, et al., 1999. Myhill & Dunkin, 2002.).

Συνοψίζοντας τα σχετικά ευρήματα, προκύπτουν ορισμένες κοινές

διαπιστώσεις σε σχέση με τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο: α) Ο μονόλογος και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα την παθητική στάση του μαθητή, β) Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τους μαθητές είναι ελάχιστες, και γ) Οι ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό είναι κατά κανόνα χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Η τελευταία διαπίστωση αναδεικνύει τον εγκυκλοπαιδικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα του ελληνικού δημοτικού σχολείου, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού ζητούν από το μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε κατά την παράδοση ή διάβαση από το σχολικό εγχειρίδιο (βλ. Χανιωτάκης, 2005).

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης, όπως αυτή σκιαγραφήθηκε παραπάνω, υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες και συνακόλουθα πολλές προτάσεις σε σχέση με τον τρόπο που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να υποβάλει τις ερωτήσεις στην τάξη, ώστε να προωθούνται οι ανώτερες νοητικές ικανότητες των μαθητών του (Βαϊνάς, 1998. Γιοκαρίνης, 1988. Θεοφιλίδης, 1988. Petersen & Sommer, 1999). Οι προτάσεις αυτές είναι μεν χρήσιμες και απαραίτητες για τη βελτίωση της διδασκαλίας, υποκρύπτουν όμως μία εμπειρικός διαπιστωμένη πραγματικότητα: Η κυριαρχία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία είναι ένας από τους λόγους που ο αριθμός των

μαθητικών ερωτήσεων εμφανίζεται αντιστρόφως ανάλογος του αριθμού των διδακτικών ερωτήσεων. Όσο δηλαδή περισσότερες ερωτήσεις θέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερες ερωτήσεις υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, 2004. Dillon, 1988 και Dillon, 1991). Δεδομένου ότι η διαπίστωση αυτή ισχύει κατά μείζονα λόγο στη φάση της συζήτησης, ο Dillon (1988) διατυπώνει μία άποψη που έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα αντίληψη και πρακτική: προτείνει στους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν εντελώς να θέτουν ερωτήσεις στη φάση αυτή και να αξιοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές προώθησης του μαθητικού λόγου.

Ένας λοιπόν από τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δεν θέτουν ερωτήσεις είναι η κυριαρχική παρουσία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Ένας επιπρόσθετος λόγος είναι για να μην εκτεθούν στα μάτια των συμμαθητών τους ή 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 (Χριστιάς, 1990). Ούτως ή άλλως, ο δημόσιος λόγος είναι συχνά συνυφασμένος με άγχος και ανασφάλεια για τον ομιλούντα, και σε αυτό θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε ότι η προφορική έκφραση ερωτημάτων, σκέψεων και προβληματισμών είναι από γνωστική άποψη μία απαιτητική διαδικασία, στην οποία βέβαια δεν ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές με

την ίδια ευκολία. Το πρόβλημα εμφανίζεται επίσης με τη μορφή κοινωνικής πίεσης που εμμέσως ασκεί η ομάδα της τάξης, προκειμένου να μη διακοπεί η ροή της διδασκαλίας. Η τάξη, δηλαδή, μπορεί να μην είναι συντονισμένη με τις εξειδικευμένες ερωτήσεις και απόψεις που μπορεί να εκφράζει ένας μαθητής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ του μαθητή που ρωτά και του εκπαιδευτικού που αντιδρά, με αποτέλεσμα να νιώθουν οι υπόλοιποι ότι βρίσκονται στο περιθώριο ή ότι «ξεφεύγει» η διδασκαλία.

Το πρόβλημα της κοινωνικής πίεσης που ασκεί η τάξη και ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται έντονο σε μία ακόμα διαδεδομένη διδακτική περίπτωση. Είναι γνωστό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα, και αφού έχουν μόλις ολοκληρώσει την ενότητα, υποβάλλουν την κλασική ερώτηση: «*θέλει κάποιος να ρωτήσει κάτι;*». Τις περισσότερες φορές δεν είναι ξεκάθαρο στους μαθητές αν πράγματι οι ερωτήσεις τους θα είναι καλοδεχούμενες από τον εκπαιδευτικό. Μάλλον το μήνυμα είναι ότι οι ερωτήσεις τη δεδομένη στιγμή είναι περιττές, ιδιαίτερα οι ερωτήσεις που θα απαιτούσαν χρόνο για να απαντηθούν. Το να θέσει ένας μαθητής μία ερώτηση εκείνη τη στιγμή μπορεί να προκαλέσει ακόμα και την οργή των υπολοίπων μπροστά στο ενδεχόμενο να χάσουν έστω και λίγο από το διάλειμά τους. Σε κάθε περίπτωση, η κλασική ερώτηση προς τους μαθητές, «*υπάρχουν ερωτή-*

σεις;», μάλλον παραπέμπει στην επίσημη κλασική ερώτηση, «*τι κάνεις;*». Ορισμένοι ερωτώντες μπορεί πράγματι να επιθυμούν μία απάντηση, οι περισσότεροι ωστόσο δεν επιθυμούν, κινούμενοι ως επί το πλείστον σε ένα τυπικό και τελετουργικό πλαίσιο επικοινωνίας.

Ένας βασικός λόγος που αναστέλλει την έκφραση των μαθητών είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν ουσιαστικά τους μαθητές να υποβάλουν ερωτήσεις. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονο στους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μία απλή μετάδοση γνώσεων προς τους μαθητές, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ανασφαλείς σε σχέση με το γνωστικό τους υπόβαθρο και, προκειμένου να μην εκτεθούν στην τάξη, αποφεύγουν να παρωθούν τους μαθητές να θέτουν ελεύθερα ερωτήσεις (Chin, et al., 2002. Χριστιάς, 1990).

Η τελευταία διαπίστωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όχι μόνο επειδή ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην προωθούν τις ερωτήσεις των μαθητών για να μην εκθέσουν την άγνοιά τους, αλλά και επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί, αδυνατώντας να απαντήσουν σε μία ερώτηση που τους τέθηκε, καταφεύγουν στην αμφισβητούμενη στρατηγική της παραπλανητικής απάντησης. Η αδυναμία του εκπαιδευτικού να απαντήσει σε μία ερώτηση που τίθεται από κάποιον μαθητή, θα πρέπει ασφαλώς να αντιμετωπίζεται ως ένα αναμενόμενο και φυσιολογικό γεγονός, αφού

είναι προφανώς αδύνατον για τον εκπαιδευτικό να διεκδικεί το ρόλο του παντογνώστη, ιδιαίτερα σε μία εποχή που οι μαθητές κατέχουν έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών και γνώσεων με πολυποίκιλους προβληματισμούς και ερωτήματα. Ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με ερωτήσεις, τις οποίες αδυνατεί να απαντήσει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διακυβεύεται η *γνωστική αυθεντία* του (Γκότοβος, 1985). Εξάλλου η διδασκαλία δεν νοείται μόνο ως μεταφορά δεδομένης γνώσης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, αλλά και ως από κοινού αναζήτηση της γνώσης. Το πρόβλημα εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί προσκολλώνται στην πρώτη διάσταση και συνακόλουθα αισθάνονται ότι η αδυναμία απάντησης εκ μέρους τους θέτει υπό αμφισβήτηση το ρόλο τους (Παπάς, 1984). Το τελευταίο μπορεί πράγματι να συμβεί, όταν οι μαθητικές ερωτήσεις αφορούν άμεσα τη διδακτέα ύλη και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και ο εκπαιδευτικός εμφανίζει σοβαρά γνωστικά κενά. Όταν, για παράδειγμα, ο μαθητής ρωτά για μία άγνωστη λέξη που υπάρχει στο βιβλίο και ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να εξηγήσει το νόημά της, τότε υπάρχει πρόβλημα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, και ιδιαίτερα όταν η αδυναμία του εκπαιδευτικού να απαντήσει εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στην τάξη, λαμβάνει χώρα μία υπονόμηση του εκπαιδευτικού ρόλου και της γνωστικής αυθεντίας που αυτός προϋποθέτει. Για να προλάβει ο εκπαιδευτικός μία τέτοια δυ-

σάρεστη εξέλιξη, αναγκάζεται να καταφύγει σε στρατηγικές παραπλάνησης και απόκρυψης της άγνοιας. Σε γενικές γραμμές όμως, μάλλον δεν έχει νόημα η στρατηγική της «παραπλανητικής απάντησης» την οποία υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να καλύψουν την άγνοιά τους (Τριλιανός, 1991). Αντιθέτως, η παραδοχή της άγνοιας από τον εκπαιδευτικό είναι μάλλον η εντιμότερη «λύση», υπό την προϋπόθεση ότι θα ακολουθήσει μία από τις εξής στρατηγικές: α) Να ρωτήσει αν κάποιος στην τάξη γνωρίζει την απάντηση. Τις περισσότερες φορές θα πρέπει μετά το μάθημα να επιβεβαιώσει ο εκπαιδευτικός ότι η απάντηση που δόθηκε ήταν ακριβής, ή βασίστηκε σε ορθό συλλογισμό και αξιόπιστες πηγές, β) να προτείνει ένα σχέδιο απόκτησης των απαραίτητων πληροφοριών, ώστε να βρεθεί η απάντηση, γ) να προτείνει –αν είναι εφικτό– κάποια πηγή από την οποία θα μπορούσε ο μαθητής να αναζητήσει την απάντηση, δ) να προθυμοποιηθεί να βρει την απάντηση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και να την φέρει στην τάξη την επόμενη ημέρα (Παπάς, 1984).

Τέλος, ένας ακόμα βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να δώσουν τη χρονική άνεση στους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις είναι ότι φοβούνται μήπως «ξεφύγει» το μάθημα και δεν προλάβουν να ολοκληρώσουν τη διδακτική ενότητα. Η γνωστή πίεση της διδακτέας ύλης έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα απλώς να γίνεται για να γίνεται χωρίς την απαραίτητη εμβάθυνση και συζήτηση και οι εκπαι-

δευτικοί να μιλούν *προς* τους μαθητές, αλλά όχι *με* τους μαθητές (Galton, et al., 1999). Εξάλλου, αν υποθέσουμε πως σε μία διδακτική ώρα όλοι οι μαθητές μιας τάξης θέσουν από μία ερώτηση, ο χρόνος που απομένει για «να βγει η ύλη» είναι περιορισμένος. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η μαθητική ερώτηση, αλλά δεν την αξιοποιούν στην πράξη, επειδή θεωρούν ως σημαντικότερη τη διεκπεραίωση και αποπεράτωση της ύλης του βιβλίου. Αν αυτό ισχύει, τότε το πρόβλημα μετατίθεται στην επιδίωξη να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι πληροφορίες και οι γνώσεις που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια έχουν στην εποχή μας μικρότερη σημασία από τον τρόπο με τον οποίο οικειοποιούνται οι μαθητές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις.

6. Στρατηγικές αύξησης των μαθητικών ερωτήσεων

Ίσως η πρωταρχική και αυτονόητη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι να ακούσει τη μαθητική ερώτηση με τρόπο που θα ενθαρρύνει το μαθητή να την ολοκληρώσει, και ταυτόχρονα δείχνοντάς του ότι η ερώτηση είναι ευπρόσδεκτη και ότι την ακούει με προσοχή. Εξίσου σημαντικό είναι να βεβαιωθεί ότι την ερώτηση την άκουσαν και την κατανόησαν και οι υπόλοιποι μαθητές.

Μία από τις στρατηγικές που αξιοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί, όταν δέχονται μία ερώτηση από έναν μα-

θητή, είναι να δώσουν οι ίδιοι την απάντηση. Η συγκεκριμένη επιλογή ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο χρόνος είναι περιορισμένος, αλλά έχει το μειονέκτημα ότι δεν ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και την ανεξάρτητη από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μάθηση. Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση στην τάξη προάγεται καλύτερα και η εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό-παντογνώστη ελαττώνεται, όταν η ερώτηση επιστραφεί στην τάξη για να απαντηθεί από κάποιον συμμαθητή. Παρόμοια θετικά αποτελέσματα προκύπτουν, όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώξει να απαντήσει ο μαθητής που έθεσε την ερώτηση, άλλοτε βοηθώντας τον να θυμηθεί ορισμένες προηγούμενες πληροφορίες που είναι αναγκαίες και άλλοτε υποβάλλοντας μία υποερώτηση χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου, ή μία άλλη σχετική με το θέμα ερώτηση, ώστε να τον προκαλέσει να σκεφθεί και να απαντήσει (Παπάς, 1984). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μαθαίνει να ψάχνει μόνος του τις απαντήσεις στα ερωτήματά του και να μην στηρίζεται πάντα στον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει πάντως να επισημάνουμε ότι εδώ ενυπάρχει ο κίνδυνος να μην υποβάλει στο μέλλον ο μαθητής ερωτήσεις, λόγω του φόβου μην του ζητηθεί να απαντήσει ο ίδιος σε μία ερώτηση που έθεσε και που δεν γνωρίζει την απάντηση. Ωστόσο μία τέτοια εξέλιξη είναι μάλλον απίθανο να προκύψει, όταν το κλίμα στην τάξη είναι υγιές και η συνολική στάση του εκπαιδευτικού φιλική και υποστηρικτική προς τους μαθητές (Χριστιάς, 1990).

Μία ακόμα στρατηγική που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι να μεταθέσει για μετά το μάθημα την απάντηση στην ερώτηση του μαθητή. Κάτι τέτοιο ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο μαθητής υποβάλει μία πολύπλοκη ερώτηση που απαιτεί χρόνο για να απαντηθεί ή όταν είναι ο μόνος που δεν έχει αντιληφθεί το συγκεκριμένο σημείο και η εξήγηση τη στιγμή εκείνη είναι δύσκολη λόγω χρονικής πίεσης. Όμως και στην περίπτωση αυτή υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρήσει –εσφαλμένα– ο εκπαιδευτικός ότι μόνο ένας μαθητής δεν κατανόησε κάτι, ή ακόμα και να αποτραπούν οι μαθητές από το να υποβάλουν ερωτήσεις στο μέλλον. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί ο εκπαιδευτικός να παραπέμψει τον μαθητή στις πηγές, ώστε να βρει μόνος του την απάντηση, ή και να μεταθέσει την ερώτηση σε μία άλλη πιο κατάλληλη στιγμή της διδασκαλίας, χωρίς ασφαλώς να ξεχάσει να επιστρέψει σε αυτήν.

Η προώθηση της δυνατότητας των μαθητών να θέτουν ερωτήσεις μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο εκπαιδευτικός αφιερώνει ειδικό χρόνο κατά τον οποίο οι μαθητές μπορούν να υποβάλουν ελεύθερα ερωτήσεις, όταν προκαλεί καταιγισμό ερωτήσεων (brainstorming) στην αρχή μίας ενότητας (Μακρίδου-Μπούσιου, 2003) ή όταν παρακινεί τους μαθητές να καταγράψουν ανώνυμα μία ερώτηση σχετική με το θέμα της διδασκαλίας και να συζητηθούν οι απαντήσεις στο επόμενο μάθημα (Chin, et al., 2002). Σε μία παραλλαγή αυτής της στρατηγικής, θα μπο-

ρούσε ο εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της διδασκαλίας ή σχετικής συζήτησης να κάνει μία παύση και να ζητήσει από τους μαθητές να διατυπώσουν μία ερώτηση για το θέμα που συζητείται στην τάξη. Αφού καταγράψουν τις ερωτήσεις τους, μπορούν οι μαθητές σε ζευγάρια να τις συζητήσουν, να τις συγκρίνουν και να τις απαντήσουν μεταξύ τους. Ενδιαφέρουσες ή ασυνήθιστες ερωτήσεις μπορούν να μοιραστούν στην ομάδα της τάξης. Μία τέτοια άσκηση δεν διαρκεί πάνω από πέντε λεπτά και μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και εμπλοκή του μαθητή στο υλικό που εξετάζεται. Οι καταγεγραμμένες ερωτήσεις των μαθητών θα μπορούσαν ακόμα να αποτελέσουν τη βάση για τη διεξαγωγή μίας ωριαίας διδασκαλίας με αυτό το θέμα, ή και μία εξεταστική δοκιμασία.

Δεδομένου ότι το πιο πρόσφορο πεδίο υποβολής μαθητικών ερωτήσεων είναι η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στην τάξη, ο Dillon (1984) αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που αντιδρά ο εκπαιδευτικός στις ερωτήσεις αλλά και στις απαντήσεις των μαθητών στα πλαίσια της συζήτησης. Πέραν των πιθανών τρόπων αντίδρασης σε μία μαθητική ερώτηση που μνημονεύσαμε παραπάνω, έχει σημασία η αντίδραση του εκπαιδευτικού μετά από μία απάντηση που έδωσε ένας μαθητής. Αντί λοιπόν να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στη διατύπωση κάποιας ερώτησης, όπως συνήθως γίνεται, ο Dillon προτείνει τις εξής εναλλακτικές στρατηγικές: α) Ο εκπαιδευτι-

κός διατυπώνει με ξεκάθαρο τρόπο την άποψη του επί του θέματος, η οποία δεν είναι απαραίτητο να έρχεται σε αντίθεση με αυτήν του μαθητή, αλλά να είναι ειλικρινής και πάντα βέβαια σε σχέση με αυτό που συζητείται στην τάξη. β) Συνοψίζει την άποψη του μαθητή που είχε το λόγο, δίνοντας μία αδρομερή εικόνα των όσων αναφέρθηκαν. γ) Ο εκπαιδευτικός περιγράφει αυτό που ο ίδιος έχει στο μυαλό του, όπως για παράδειγμα, την αδυναμία του να κατανοήσει κάτι που λέχθηκε, την σύγχυσή του σε κάποιο σημείο, το ενδιαφέρον του να ακούσει περισσότερα ή ακόμα και τον ενθουσιασμό του για μία νέα άποψη που κατατέθηκε, επισημαίνοντας τι ακριβώς τον ικανοποίησε. δ) Καλεί το μαθητή να επεξεργαστεί και να εμβαθύνει την άποψη του. ε) Ενθαρρύνει τους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις, στ) Σιωπά σκοπίμως μέχρι κάποιος άλλος μαθητής πάρει το λόγο.

7. Δυνατότητες και προϋποθέσεις αύξησης των μαθητικών ερωτήσεων

Η βελτίωση της ποιότητας και του τρόπου υποβολής των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό με βάση την παιδαγωγική θεωρία αποτελεί μία ανάγκη, η οποία διαπιστώνεται σε όλες τις σχετικές έρευνες. Ωστόσο η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «πανάκεια», ούτε να γίνει αντιληπτή ως ένα τεχνοκρατικό μέσο, το οποίο θα μπορέσει να αλλάξει άρδην την παραδοσιακή δασκα-

λοκεντρική διδασκαλία. Με άλλα λόγια, όσο «καλές» ερωτήσεις και αν προετοιμάζει ο εκπαιδευτικός, όσο και αν λαμβάνει υπόψη του παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές κατά την υποβολή των ερωτήσεων, το αποτέλεσμα θα είναι μηδαμινό, εάν δεν επιδιώξει να ελαττώσει τον αριθμό των δικών του ερωτήσεων και να αυξήσει τον αριθμό των μαθητικών. Πέρα από στρατηγικές επιλογές τεχνικού χαρακτήρα, στις οποίες αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχουν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες, προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να εκφράζονται και να απαντούν ελεύθερα, να θέτουν ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, διατυπώνοντας τις απορίες και τους προβληματισμούς τους. Προς την κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερη σημασία έχει η επιδίωξη του εκπαιδευτικού α) να διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη του, β) να αξιοποιήσει διδακτικές περιστάσεις που προωθούν την κριτική σκέψη και αυτενέργεια του μαθητή και γ) να αποκτήσει μία γενικότερη θετική στάση απέναντι τις ερωτήσεις των μαθητών.

α) Η διαμόρφωση ενός υγιούς ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη σημαίνει ότι οι μαθητές διακατέχονται από συναισθήματα ασφάλειας, αποδοχής και ικανοποίησης. Αντιθέτως, όταν στην τάξη επικρατούν συνθήκες έντονου ανταγωνισμού, πίεσης, άγχους, φοβίας και άλλων αρνητικών συναισθημάτων τό-

τε υποβαθμίζεται, όχι μόνον η σχολική μάθηση και κοινωνικοποίηση του μαθητή, αλλά και η δυνατότητα να αναπτυχθεί ένα υγιές περιβάλλον λεκτικής επικοινωνίας (Μπίκος, 2004). Επικριτικά σχόλια, αρνητικές αντιδράσεις και απαξιωτικές ή ειρωνικές εκφράσεις του εκπαιδευτικού ελαττώνουν τις πιθανότητες να συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στη διδασκαλία, να διατυπώνουν ανοιχτά τις απόψεις και τις απορίες τους, χωρίς τον κίνδυνο να γελοιοποιηθούν ή να εκτεθούν (Chin, 2004). Όταν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αποδοκιμάζει ή ειρωνεύεται μία ερώτηση που τέθηκε, είτε επειδή τη θεωρεί «κουτή» είτε επειδή είχε τεθεί και προηγουμένως, τότε αναστέλλει την έκφραση των μαθητών του. Από την άλλη, όταν ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει που και που κάποιες ερωτήσεις που τίθενται και όχι μόνον τις απαντήσεις, όπως συμβαίνει συνήθως, αυτό λειτουργεί παρωθητικά στην υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές (Χριστιάς, 1990).

Το ζητούμενο, λοιπόν, κάθε φορά είναι το παιδαγωγικό τακτ του εκπαιδευτικού, ώστε να μην δημιουργούνται δυσάρεστα συναισθήματα και αναστολές στην έκφραση των μαθητών. Γνωρίζουμε ότι δεν είναι πάντα εύκολο για όλους τους μαθητές να ζητήσουν το λόγο, να εκφράσουν δημόσια την άποψή τους, να εξωτερικεύσουν την άγνοιά τους και να εκτεθούν στους συμμαθητές τους (Galton et al., 1999). Συχνά αυτό απαιτεί θάρρος και βιώνεται ως ρίσκο, ιδίως από ανασφαλείς και αδύνατους μαθητές, οι οποίοι φοβούνται

μη γίνουν περίγελος σε περίπτωση εσφαλμένης απάντησης ή στην περίπτωση που η ερώτησή τους μπορεί να θεωρηθεί αφελής ή άσχετη.

Η διαμόρφωση της κατάλληλης παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και, ειδικότερα, η λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσεται στην τάξη είναι συνάρτηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του τρόπου διευθέτησης του χώρου της σχολικής αίθουσας. Ως προς το πρώτο σημείο, είναι γνωστό ότι η έκφραση συναισθημάτων, στάσεων και διαθέσεων γίνεται κυρίως μέσα από τη γλώσσα του σώματος (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Συνεπώς, μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς μεταφέρονται συνεχώς αρνητικά και θετικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ποιότητα της επικοινωνίας και τις επιδόσεις των μαθητών. Ένα βλέμμα αποδοκιμασίας, η απουσία οπτικής επαφής, μία επιτιμητική ή απορριπτική έκφραση του προσώπου ή κίνηση του κεφαλιού, μία αρνητική χειρονομία κ.ά.π. μπορούν να αναστείλουν την έκφραση του μαθητή και, γενικότερα, τη διαμόρφωση καλής σχέσης με τον εκπαιδευτικό (Βρεττός, 2003). Όσον αφορά τη σημασία του χώρου, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη, η ανάπτυξη του διαλόγου και η αύξηση του αριθμού των μαθητικών ερωτήσεων μπορούν ευκολότερα να επιτευχθούν με την κατάλληλη διευθέτηση της σχολικής αίθουσας. Η παραδοσιακή μετωπική διάταξη των θρανίων δεν ευνοεί την

ανάπτυξη της διαλογικής διδασκαλίας και της συζήτησης, ενώ οι μαθητοκεντρικές μορφές οργάνωσης της σχολικής αίθουσας (τα θρανία σε σχήμα π, σε ημικύκλιο ή σε κύκλο) προάγουν την επικοινωνία και αυξάνουν τον αριθμό των μαθητικών ερωτήσεων, ιδίως όταν η μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρική λογική (Κοσσυβάκη, 2001).

β) Στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία λαμβάνει χώρα μία συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης που προάγει μορφές της λεγόμενης «κλειστής μάθησης», με την έννοια ότι αυτό που διδάσκεται είναι αυτό που μαθαίνει ο μαθητής. Η διδασκαλία δηλαδή εξαντλείται στη μετάδοση των διαθέσιμων γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή, ενώ η μάθηση περιορίζεται στην αναπαραγωγή της ήδη υπάρχουσας γνώσης, θέτοντας στο περιθώριο τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια του μαθητή. Ο τελευταίος προσπαθεί να μιμηθεί αυτά που του δίνονται έτοιμα, προσέχει, ακούει, συγκεντρώνεται, αναγκάζεται να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, προκειμένου να μπορέσει να απαντήσει σε τυχόν ερωτήσεις, αλλά ουσιαστικά παραμένει σε παθητική στάση. Όταν όμως η διδασκαλία θέτει στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του μαθητή, την αναθεώρηση και την εκ νέου ανάπτυξη της γνώσης, καθώς και τη θέσπιση ιδίων στόχων και στρατηγικών μάθησης, τότε ο μαθητής, αντί να είναι αντικείμενο της διαδικασίας μάθησης,

μετατρέπεται σε δραστήριο υποκείμενο της προσωπικής του πορείας μάθησης. Η εφαρμογή διδακτικών αρχών όπως της αυτενέργειας, της εποπτικότητας, της εργασίας, της εγγύτητας προς τη ζωή και της παιδοκεντρικότητας δημιουργεί πολύ θετικές προϋποθέσεις για την κινητοποίηση του μαθητή και την υποβολή ερωτήσεων εκ μέρους του. Όσο αυξάνεται η αυτενέργεια των μαθητών στην τάξη, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων. Συνεπώς, εάν ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας με όλα τα παρεμφερή της στοιχεία (στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδοι, μέσα, μορφές κοινωνικής οργάνωσης, αξιολόγηση κ.λπ.) δεν προωθούν την αυτενέργεια, την αναζήτηση της γνώσης και τις ανώτερες νοητικές ικανότητες του μαθητή, αλλά την παθητικότητα και την απομνημόνευση, τότε η παρουσία μερικών «καλών» ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό ή η απλή παρότρυνση προς τους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις, είναι μάλλον δύσκολο να αντιστρέψει το συνολικό κλίμα.

Η δημιουργία διδακτικών περιστάσεων που αυξάνουν τη μαθητική περιέργεια και προωθούν τη μάθηση με ανακάλυψη, την αυτενέργεια και την αυτόνομη μάθηση, έχει ως αποτέλεσμα να απελευθερώνονται οι μαθητές να θέτουν ερωτήσεις αβίαστα και ελεύθερα. Από έρευνες διαπιστώνεται ότι οι μαθητικές ερωτήσεις αυξάνονται, όταν παρουσιάζονται στην τάξη καινοτόμα υλικά που δεν είναι ούτε παντελώς άγνωστα, ούτε γνωστά στους μαθητές (Μάντζιου-

Ζιώγα, 2003). Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές ενεργοποιείται επίσης, όταν ο εκπαιδευτικός προσφέρει το γνωστικό αντικείμενο σκοπίμως με αντιφάσεις, γνωστικά κενά ή περιττές περιπλοκές. Στις περιπτώσεις αυτές δραστηριοποιούνται τα κίνητρα μάθησης και οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις, αφού βρίσκονται ενώπιον μίας προβληματικής ή απορρηματικής κατάστασης, η οποία τους προκαλεί το ενδιαφέρον (Aebli, 1989). Γενικώς οι μαθητές γίνονται μικροί ερευνητές και θέτουν ερωτήσεις, όταν ό,τι κάνει και λέει ο εκπαιδευτικός κινείται προς αυτή την κατεύθυνση.

γ) Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές είναι λιγότερο θέμα τεχνικό και περισσότερο θέμα συνολικότερης στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στις μαθητικές ερωτήσεις. Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί πράγματι να υποβάλουν οι μαθητές ερωτήσεις, θα πρέπει να γίνονται δεκτές με ενθουσιασμό, να δίνεται η απαραίτητη χρονική άνεση να απαντηθούν και όχι να θεωρούνται ως παρεκκλίσεις από το μάθημα, ή ως απειλή για τη γνωστική του αυθεντία. Όσο οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ερωτήσεις τους είναι ευπρόσδεκτες, τόσο αυξάνεται η συχνότητα και η ποιότητα της διαδικασίας υποβολής ερωτήσεων εκ μέρους τους (Baumfield & Mroz, 2002). Υπάρχει βέβαια το ζήτημα των διασπαστικών, των «αφελών» και «άσχετων» μαθητικών ερωτήσεων, στο οποίο αναφερθήκαμε ήδη. Εδώ θα πρέπει να συμπληρώσουμε ότι ο εκπαιδευ-

τικός δεν μπορεί να είναι σίγουρος για τις προθέσεις των μαθητών ή για το τι μπορεί να υποκρύπτει μία ερώτηση. Λόγω της αβεβαιότητας αυτής (ή και χωρίς αυτήν) μπορεί ο εκπαιδευτικός να ρωτήσει τον ίδιο τον μαθητή που έθεσε μία «παράξενη» ερώτηση, ώστε να διευκρινιστεί η πρόθεσή του.

Όσο πιο ευπρόσδεκτες είναι οι μαθητικές ερωτήσεις, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να προκύψουν καλές ερωτήσεις. Το ζητούμενο είναι να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως πρόσωπα που μαθαίνουν, αποκτούν εμπειρίες και αναπτύσσονται. Μερικές ερωτήσεις μπορεί να είναι αδέξιες ή κουτές επειδή ο μαθητής δεν γνωρίζει και απλώς «αυτό του έρχεται στο μυαλό». Οι ερωτήσεις των μαθητών απαιτούν σεβασμό, επειδή οι ίδιοι απαιτούν σεβασμό. Μέσα σε κάθε ερώτηση μπορούμε να βλέπουμε τη δυνατότητα για μάθηση, την προσπάθεια για καλύτερη κατανόηση και τη διεύρυνση της σκέψης. Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υπάρχουν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκλαμβάνουν όλες τις ερωτήσεις που υποβάλλονται ως ένα επιθυμητό τρόπο συμμετοχής και μάθησης των μαθητών, τις θεωρούν καλοπροαίρετες και, προπάντων, επιδιώκουν συνεχώς να εντοπίσουν τις δυνατότητες που εμπεριέχονται σε μία ερώτηση, ώστε να συνδέσουν το περιεχόμενό της με το αναλυτικό πρόγραμμα (Beck, 1998). Δεδομένου λοιπόν ότι οι εμπειρίες και οι ιδέες των παιδιών είναι σημαντικές για την καλύτερη μάθηση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος

τος, είναι απαραίτητο να συνεκτιμούνται, όχι μόνο οι απόψεις που διατυπώνουν, αλλά και οι ερωτήσεις που υποβάλλουν.

8. Επίλογος

Στο σημερινό πλαίσιο σχολικής εργασίας υπάρχουν ασφαλώς ορισμένα περιθώρια να αυξηθεί ο αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι μαθητές. Ωστόσο, μόνο μέσα από την υπέρβαση του υφιστάμενου πλαισίου, την εισαγωγή και αξιοποίηση μαθητοκεντρικών διδακτικών μορφών όπως το Project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εσωτερική διαφοροποίηση και το άνοιγμα της διδασκαλίας μπορεί να ικανοποιηθεί η απαίτηση να αυξηθεί ικανοποιητικά η αυτενέργεια των μαθητών και αντίστοιχα ο αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων. Δεδομένου ότι η μάθηση στηρίζεται σε μία φυσική επιθυμία για γνώση, το σχολείο δεν θα πρέπει να φορτώνει τους μαθητές με απαντήσεις, πολλές από τις οποίες ενδεχομένως δεν θα χρειαστούν ποτέ. Αντιθέτως, οφείλει να τους κινητοποιεί για εθελοντική μάθηση και να ενισχύει τη φυσική τους περιέργεια να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, η περιέργεια αυτή είναι εντονότατη στα παιδιά πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο, αλλά ανακόπτεται και χάνεται στα πρώτα σχολικά χρόνια. Το αποτέλεσμα είναι να δυσχεραίνεται αργότερα στην ηλικία του ενήλικου η επα-

νεμφάνιση της φυσικής επιθυμίας για γνώση και η διαβίου μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Aebli, H. (1989). *Zwoelf Grundformen des Lehrens*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Baumfield, V., & Mroz, M. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*, 44(2), 129-140.
- 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.
- Chin, Cr. (2004). Questioning students in ways that encourage thinking. *Teaching Science*, 50(4): 16-21.
- Chin, C., Brown, D.E., & Bruce, B.C. (2002). Student-generated questions: a meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24 (5): 521-549.
- Columba, L. (2001). Daily classroom assessment. *Education*, 22 (2): 372-374.
- Dillon, J. (1991). Questioning the use of questioning. *Journal of Educational Psychology*, 83(1): 163-164.
- Dillon, J. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. London: Croom Helm.
- Dillon, J. (1984). Research on questioning and discussion. *Educational Leadership*, 42(3): 50-56.

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das Lebenslage Lernen aller*. Bonn: Günther Dohmen
- Elsgeest, J. (1996). Die richtige Frage zur richtigen Zeit. *Die Grundschulzeitschrift*, 96: 22-29
- Gal, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, 42 (3): 40-47
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, T. (1999). Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976-96. *British Educational Research Journal*, 25 (1): 23-37.
- Kronenberger, J., & Souvignier, E. (2005). Fragen und Erklärungen beim kooperativen Lernen in Grundschulklassen. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, 37(2): 91-100.
- Mueller, L. (1969). *Die Schule der Selbsttaetigkeit - von Hugo Gaudig*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myhill, D., & Dunking, Fr. (2002). What's a good question? *Literacy Today*, 33: 8-9.
- Petersen, J., & Sommer, H. (1999). *Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*. Donauwoerth: Auer verlag.
- Steinig, W. (1995). Experten im Unterricht. Nicht Lehrer - Schueler stellen die Fragen. *Paedagogik*, 1: 41-45.
- Ελληνόγλωσση
- Βαϊνάς, Κ. (1998). *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης. Αποδεικτική απόπειρα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ι.Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιοκαρίνης Κ. (1988). *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*. Δράμα: Επέκταση.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δελκωστοπούλου Μ. (1983). Η ερώτηση στη διδασκαλία. *Σχολείο και Ζωή*, 5-6: 196-197.
- Ζαχάρης, Δ. (1984). Η διδακτική ερώτηση στη σχολική πράξη. *Σχολείο και Ζωή*, 7-8-9: 270-274.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1990). *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας - μάθησης. Θεωρητική θεμελίωση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1991). Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 14-15: 5-32.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2003). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*.

- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μάντζιου-Ζιόγα, Τ. (2003). Η καινοτομία των ερεθισμάτων και η υποβολή ερωτήσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3: 101-118.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Τόμος Α'. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας Η. (1987). Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών: διαπιστώσεις και υποδείξεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 6: 5-22.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 25: 77-86.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, (1998). *Η οιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπός, Α. (1984). Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία. *Συνάντηση*, 4:3-25, 5:63-79, 6: 55-67.
- Πασχάλης, Α. (2000). Η τέχνη των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 426-427 (6-7): 303-312.
- Τριλιανός, Θ. (1991). Η τέχνη των ερωτήσεων σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 24: 56-61.
- Φασατάκης, Ν. (2003). Πρακτικές εφαρμογές της ερώτησης του μαθητή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 67-68: 91-94.
- Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Α., Καζαμίας, & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 328-367). Αθήνα, Σείριος.
- Χανιωτάκης, Ν. (2005). Η ερώτηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία: προβλήματα και δυνατότητες βελτίωσης. Υπό δημοσίευση στην *Επιστημονική Επετηρίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, σ. 25.
- Χριστιάς, Ι. (1990). Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία. *Τα εκπαιδευτικά*, 18-19: 160-171.

Abstract

A substantial part of the verbal communication that occurs in a school classroom is occupied by the teachers' questions as well as the students' answers. It is almost a rule or a convention that the teacher asks and the student answers. The opposite occurs very rarely. The oxymoron lies at the fact that those who submit the questions –the teachers that is– are not looking for knowledge, whilst those who do search for knowledge –the students– do not ask questions (Dillon 1988). The current study aims at pointing

out the importance and the usefulness of the students' questions for the improvement of the quality of learning. To this direction, the current study investigates the reasons that students don't submit questions, and the presuppositions and the strategies from the side of the teacher that are needed for increasing and facilitating students' questions. Finally this study examines the role that the students' questions can play for the realistic

goal of revising and improving traditional teaching methods.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Νικόλαος Ι. Χανιωτάκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
38221 Βόλος
Τηλέφωνα: 24210 74929
6944 681761
e-mail: chaniot@uth.gr