

Έκθεση Αποτελεσμάτων Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά του Δημοτικού και του Γυμνασίου για 2024

Οι εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές/τριες της ΣΤ' Τάξης των Δημοτικών και τους μαθητές/τριες της Γ' Τάξης των Γυμνασίων στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά διενεργήθηκαν, για τρίτη συνεχόμενη χρονιά, βάσει του άρθρου 104 του ν. 4823/21, με σκοπό την εξαγωγή πορισμάτων σχετικά με την πορεία της υλοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών και τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο, με βασικές μονάδες ανάλυσης τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Οι εξετάσεις πραγματοποιήθηκαν στις 22 Μαΐου 2024 και συμμετείχαν 4815 μαθητές της Στ' τάξης από 330 Δημοτικά Σχολεία και 6325 μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίου που φοιτούσαν σε 330 Γυμνάσια. Οι εν λόγω σχολικές μονάδες επελέγησαν, βάσει της υπ' αριθμ. αριθμ. 46295/ΓΔ4/30-04-2024 (ΦΕΚ 2659τ. Β') Υπουργικής Απόφασης, κατόπιν στρωματοποιημένης δειγματοληψίας και αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των σχολείων της χώρας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (με εξαίρεση τα ειδικά σχολεία, τα ξενόγλωσσα σχολεία και τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης).

Την επιστημονική ευθύνη για την προετοιμασία και την εποπτεία της διεξαγωγής των εξετάσεων έχει η 9μελής άμισθη Επιστημονική Επιτροπή των Διαγνωστικών Εξετάσεων, η οποία ανασυγκροτήθηκε με την υπ' αριθμ. 17082/ΓΔ4/26-02-2025 (ΦΕΚ 867 τ/ Β') Απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, και αποτελείται από μέλη της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και μέλη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Τη σύνταξη και επικαιροποίηση του θεωρητικού μέρους και των αναγκαίων διαδικασιών για τις «διαγνωστικές εξετάσεις» έχει ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής και την υλοποίηση των εν λόγω εξετάσεων έχει «Ομάδα έργου» του Ι.Ε.Π. βάσει της υπ' αριθμ. 36276/ΓΔ4/8-04-2024 (ΦΕΚ 2174 τ. Β') Υπουργικής Απόφασης. Η εξεταστική διαδικασία είχε διάρκεια 3 ώρες, με ενδιάμεσο ολιγόλεπτο διάλειμμα τριάντα (30) λεπτών μεταξύ των δύο γνωστικών αντικειμένων (δηλ. ο χρόνος της εξέτασης ήταν 75 λεπτά ανά γνωστικό αντικείμενο). Οι μαθητές σημείωσαν τις απαντήσεις τους σε ειδικά διαμορφωμένα έντυπα (απαντητικά δελτία), τα οποία απεστάλησαν από την Ομάδα Έργου στα εμπλεκόμενα σχολεία. Μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων τα συμπληρωμένα από τους μαθητές δελτία απεστάλησαν με ευθύνη του Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας στο Ι.Ε.Π..

Οι απαντήσεις καταχωρίστηκαν σε ειδικά διαμορφωμένη βάση δεδομένων από την «Ομάδα έργου», η οποία ανέθεσε (με την αρ. πρωτ. 8119/11-07-2024 ΑΔΑ: 24SYMV015106923 Σύμβαση) τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα στον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (ανάδοχος).

Βάσει των στατιστικών δεδομένων που παρέδωσε ο ανάδοχος, τέσσερις ολιγομελείς ομάδες από στελέχη της Επιστημονικής Επιτροπής επεξεργάστηκαν αντίστοιχα τα

δεδομένα Γλώσσας Δημοτικού και Γυμνασίου και Μαθηματικών Δημοτικού και Γυμνασίου. Παρουσίασαν την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις τους στη συνεδρία της 10^{ης} Μαρτίου 2025 (αριθμός πρακτικού 37) και οι εισηγήσεις τους εγκρίθηκαν ομόφωνα μετά από ανταλλαγή απόψεων. Στην τελική τους μορφή οι τέσσερις επιμέρους εκθέσεις Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού και Γυμνασίου παρατίθενται στη συνέχεια με την αναγραφή και των ονομάτων των εμπλεκόμενων μελών της Επιστημονικής Επιτροπής.

Από τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς που διατυπώνονται στις επιμέρους εκθέσεις, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να αποδοθεί στην επισήμανση και της ομάδας της Γλώσσας και της ομάδας των Μαθηματικών του Γυμνασίου ότι ικανό ποσοστό μαθητών κινδυνεύουν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με προβλήματα λειτουργικού αναλφαβητισμού.

Δεδομένου ότι τέτοιου είδους προβλήματα δεν ανακύπτουν στις Γυμνασιακές τάξεις αλλά έχουν τις ρίζες τους στην προσχολική και στην πρωτοσχολική εκπαίδευση, πρέπει σε πρώτη φάση το εκπαιδευτικό μας σύστημα να διασφαλίσει ότι οι εγγραφόμενοι μαθητές στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού κατέχουν την απαιτούμενη «σχολική ετοιμότητα».

Πρόκειται για πολυσύνθετη συνθήκη, η διασφάλιση της οποίας πρέπει να παραμείνει στις προτεραιότητες του Νηπιαγωγείου και να καθοριστεί ως όρος εγγραφής των μαθητών στο Δημοτικό, αλλά και στήριξης τους στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν τον γλωσσικό κώδικα (πρώτη ανάγνωση και πρώτη γραφή), καθώς και βασικά στοιχεία και κανόνες της αριθμητικής. Αν οι προαναφερθέντες στόχοι δεν επιτευχθούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, στις επόμενες θα διευρύνεται το χάσμα μεταξύ των υστερούντων και των υπόλοιπων μαθητών και θα μειώνονται οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί τα προβλήματα του γλωσσικού και του μαθηματικού αναλφαβητισμού. Αναλυτικότερες και συστηματικότερες προτάσεις διατυπώνονται από τις τέσσερις συγγραφικές ομάδες που ακολουθούν.

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού

Συντάκτες: Αθανάσιος Γιαννίκας, Σοφία Καραγιάννη, Αθηνά Χαλκιαδάκη

1.1. Συνοπτική παρουσίαση του εξεταστικού δοκιμίου για την Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού (2024)

Το κείμενο που επιλέχθηκε για τη Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού είναι μέτριας δυσκολίας, αφηγηματικού χαρακτήρα και είχε τον τίτλο: «*Δύο ασυνήθιστοι Λονδρέζοι*». Αποτελεί, μάλιστα, διασκευή διαδικτυακού άρθρου το οποίο ανακτήθηκε από τον εξής ιστότοπο: <https://www.mixanitouxronou.gr/o-gatos-poy-allaxe-ti-zoi-enos-astegoy-christi-narkotikon-ta-vivlia-toy-gia-to-gato-poylisan-8-ekatommyria-antitypa/>.

Στο αυθεντικό κείμενο ο άστεγος πρωταγωνιστής ήταν και χρήστης εξαρτησιογόνων ουσιών, στοιχείο που δεν διατηρήθηκε στο διασκευασμένο κείμενο λόγω της μικρής και ευαίσθητης ηλικίας των μαθητών/τριών στους/στις οποίους/ες απευθύνεται. Αντικαταστάθηκε, όμως, με το πρόβλημα της κατάθλιψης που βασάνιζε τον ήρωα. Αναφέρεται στην τρυφερή σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ του Τζέιμς Μπόουεν, ενός άστεγου μουσικού και ενός αδέσποτου γάτου, τον οποίο ονόμασε Μπόμπ.

Ο Τζέιμς Μπόουεν, παρόλο που είχε πολλά και δύσκολα θέματα να αντιμετωπίσει, μπροστά στη θέα ενός ανυπεράσπιστου και ευάλωτου πλάσματος, ενός πληγωμένου γάτου, συγκινείται και βοηθά τον γάτο με κάθε ικμάδα δύναμης που του είχε απομείνει. Αυτή η πράξη ανιδιοτέλειας βοήθησε και τον ίδιο να απεξαρτηθεί. Με τον γάτο στον ώμο του, ο νεαρός μουσικός άρχισε να παίζει μουσική στους δρόμους και πολύ σύντομα έγιναν οι χαρακτηριστικές φιγούρες του Λονδίνου. Ο Τζέιμς Μπόουεν έγραψε την ιστορία τους σε βιβλίο, το οποίο σημείωσε τεράστια επιτυχία, μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες και έγινε κινηματογραφική ταινία.

Μετά από δεκατέσσερα χρόνια φιλίας, ο γάτος Μπομπ έσβησε στην αγκαλιά του Τζέιμς και έκτοτε ο Τζέιμς ασχολείται με φιλανθρωπικές δράσεις, με τα δικαιώματα των αδέσποτων ζώων και την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, τιμώντας τη σχέση ζωής που ανέπτυξε με το γάτο. Το κείμενο αυτό, που απευθύνεται σε μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού, προάγει αξίες ζωής, όπως η φιλοζωία, η φιλία, η συντροφικότητα, η αλληλεγγύη, η εμπιστοσύνη, η αυτοβελτίωση και η ευγνωμοσύνη.

Το προς εξέταση κείμενο για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Στ' τάξης του Δημοτικού περιελάμβανε δεκαέξι (16) ερωτήσεις: δεκατέσσερις (14) κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, πολυτομικού χαρακτήρα, με τέσσερις (4) εναλλακτικές απαντήσεις (1 ορθή, 1 μερικώς ορθή και 2 λανθασμένες). Οι ερωτήσεις κατανέμονται σε τέσσερις (4) θεματικούς άξονες (Κατανόηση κειμένου, Γραμματική/Συντακτικό, Δομή κειμένου και Λεξιλόγιο) και σε τρία (3) επίπεδα δυσκολίας. Επίσης, περιελάμβανε και δύο (2) ερωτήσεις ανοικτού τύπου δευτέρου επιπέδου δυσκολίας. Οι απαντήσεις των μαθητών και στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου κατατάχθηκαν σε «ορθές», «μερικώς ορθές» και «λανθασμένες» με βάση ένα Πλαίσιο Αξιολόγησης που διαμορφώθηκε από την Επιστημονική Επιτροπή περιλαμβάνοντας κριτήρια σχετικά με τους Άξονες: Περιεχόμενο, Διάρθρωση/Δομή, Διάτύπωση, Γραμματική/Συντακτικό και Ορθογραφία των παραγόμενων κειμένων.

Ως προς το επίπεδο δυσκολίας οι ερωτήσεις κατανέμονται ως εξής (όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1):

1^ο Επίπεδο (Βασικό): Εντοπισμός πληροφοριών, εφαρμογή κανόνων, γνώση απλών γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και χειρισμός απλού λεξιλογίου. Σε αυτό το επίπεδο υπάρχουν πέντε (5) από τις δεκαέξι (16) συνολικά ερωτήσεις.

2^ο επίπεδο (Μέτριο): Επεξεργασία πληροφοριών, γνώση πιο απαιτητικών γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και χειρισμός λεξιλογίου μέτριας δυσκολίας. Σε αυτό το επίπεδο υπάγονται έξι (6) από τις δεκαέξι (16) συνολικά ερωτήσεις.

3^ο επίπεδο (Ανεπτυγμένο): Ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών, γνώση σύνθετων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και χειρισμός απαιτητικού λεξιλογίου. Σε αυτό το επίπεδο υπάγονται πέντε (5) από τις δεκαέξι (16) συνολικά ερωτήσεις.

Ως προς τους Θεματικούς Άξονες οι ερωτήσεις κατανέμονται ως εξής (όπως φαίνεται στον Πίνακα 1):

1. **Κατανόηση κειμένου:** Περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις – έξι (6) κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής και μία (1) ανοιχτού τύπου. Οι δύο (2) ερωτήσεις είναι επιπέδου I, οι τρεις (3) – δύο κλειστού και μία ανοιχτού τύπου – επιπέδου II και δύο (2) επιπέδου III.
2. **Δομή κειμένου:** Περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις κλειστού τύπου, δύο κλειστού τύπου, μία (1) επιπέδου I και μία (1) επιπέδου III και μία (1) ανοιχτού τύπου επιπέδου II.
3. **Γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα:** Περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις, μία (1) επιπέδου I, μία (1) επιπέδου II και μία (1) επιπέδου III.
4. **Λεξιλόγιο:** Περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις – μία (1) ερώτηση επιπέδου I, μία (1) επιπέδου II και μία (1) επιπέδου III.

	<i>Α' επίπεδο δυσκολίας</i>	<i>Β' επίπεδο δυσκολίας</i>	<i>Γ' επίπεδο δυσκολίας</i>
Κατανόηση κειμένου	δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής	τρεις ερωτήσεις, εκ των οποίων δύο πολλαπλής επιλογής και μία ανοιχτού τύπου	δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής
Δομή κειμένου	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής	δύο ερωτήσεις, εκ των οποίων η μία πολλαπλής επιλογής και η άλλη ανοιχτού τύπου	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής
Γραμματική-Συντακτικό	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής
Λεξιλόγιο	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής

Πίνακας 1: Κατανομή ερωτήσεων ανά επίπεδο δυσκολίας και θεματικό άξονα

1.2. Συνοπτικά αποτελέσματα για τη Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού

1.2.1. Ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής

Γενική εικόνα επιδόσεων στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής



Γράφημα 1: Συνολικά ποσοστά των κατηγοριών ορθής, μερικώς ορθής και λανθασμένης απάντησης.

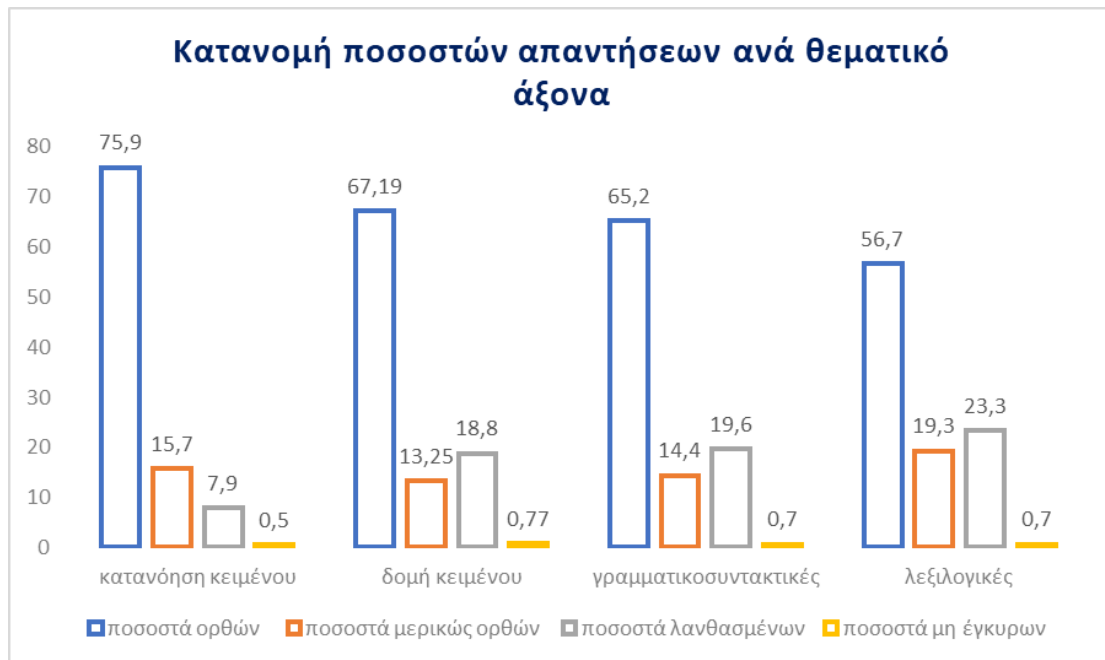
Το ποσοστό ορθών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω γράφημα, ανέρχεται σε 68,28%, ενώ το ποσοστό των μερικώς ορθών και λανθασμένων απαντήσεων, κινείται στα ίδια επίπεδα (15,87% και 15,24% αντίστοιχα). Το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων ή μη έγκυρων απαντήσεων κινήθηκε σε επίπεδα μικρότερα της τάξης του 0,8%.

1.2.2. Ευρήματα ανά Θεματικό Άξονα και επίπεδο δυσκολίας για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου

Οι επιδόσεις αξιολογήθηκαν βάσει του ποσοστού ορθών, μερικώς ορθών και λανθασμένων απαντήσεων καθώς και μη απαντημένων και μη έγκυρων στους τέσσερις άξονες.

	ποσοστά ορθών απαντήσεων	ποσοστά μερικώς ορθών απαντήσεων	ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων	ποσοστά μη έγκυρων απαντήσεων
Κατανόηση κειμένου	75.9	15.7	7.9	0.5
Δομή κειμένου	67.19	13.25	18.8	0.77
Γραμματική/Συντακτικό	65.2	14.4	19.6	0.7
Λεξιλόγιο	56.7	19.3	23.3	0.7

Πίνακας 2. Κατανομή ερωτήσεων εξεταστικού δοκιμίου ανά θεματικό άξονα και επίπεδο δυσκολίας κατά ποσοστιαία φθίνουσα σειρά επίδοσης.



Γράφημα 2: Κατανομή ανά θεματικό άξονα και επίπεδο δυσκολίας κατά ποσοστιαία φθίνουσα σειρά επίδοσης.

Από τη μελέτη των ευρημάτων βάσει της επίδοσης στους επιμέρους θεματικούς άξονες (Πίνακας 2) διαπιστώνεται ότι κατά ποσοστιαία φθίνουσα σειρά τα ποσοστά ορθών απαντήσεων, που συγκεντρώνουν οι θεματικοί άξονες είναι τα εξής:

- Κατανόηση κειμένου: 75,9%
- Δομή κειμένου: 67,19%
- Γραμματική/Συντακτικό: 65,2%
- Λεξιλόγιο: 56,7%

Τα ποσοστά μερικώς ορθών απαντήσεων που συγκεντρώνουν οι θεματικοί άξονες κατά ποσοστιαία φθίνουσα σειρά είναι τα εξής:

- Λεξιλόγιο: 19,3%
- Κατανόηση κειμένου: 15,7%
- Γραμματική/Συντακτικό: 14,4 %
- Δομή κειμένου: 13,25%

Τα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων που συγκεντρώνουν οι θεματικοί άξονες κατά ποσοστιαία φθίνουσα σειρά είναι τα εξής:

- Λεξιλόγιο: 23,3%,
- Γραμματική/Συντακτικό: 19,6%
- Δομή κειμένου: 18,8%
- Κατανόηση κειμένου: 15,7%

Συνεπώς, τα μεγαλύτερα ποσοστά ορθών απαντήσεων φαίνεται να συγκεντρώνει ο θεματικός άξονας της Κατανόησης κειμένου, ενώ τα μικρότερα ποσοστά λαμβάνει ο θεματικός άξονας του Λεξιλογίου. Αντίστοιχα, τα μεγαλύτερα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων συγκεντρώνει ο άξονας του Λεξιλογίου, ενώ τα μικρότερα ο άξονας της Κατανόησης κειμένου.

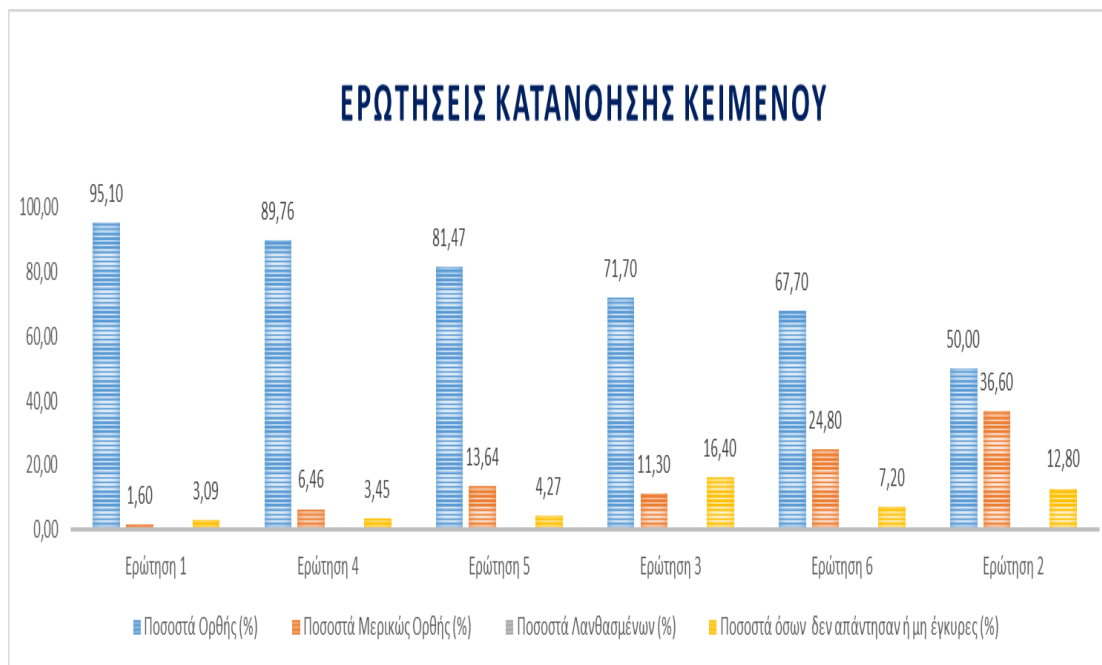
1.2.3.Ευρήματα ανά επίπεδο δυσκολίας, ανά ερώτηση και Θεματικό Άξονα για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

Θεματικό Πεδίο	Αριθμός Ερώτησης	Επίπεδο Δυσκολίας	Ποσοστά Ορθής (%)	Ποσοστά Μερικώς Ορθής (%)	Ποσοστά Λανθασμένων (%)	Ποσοστά όσων δεν απάντησαν ή μη έγκυρες (%)
Κατανόηση	Ερώτηση 1	1ο	95,10	1,60	3,09	0,21
Κατανόηση	Ερώτηση 4	2ο	89,76	6,46	3,45	0,33
Κατανόηση	Ερώτηση 5	1ο	81,47	13,64	4,27	0,6
Κατανόηση	Ερώτηση 3	3ο	71,70	11,30	16,40	0,7
Κατανόηση	Ερώτηση 6	2ο	67,70	24,80	7,20	0,4
Κατανόηση	Ερώτηση 2	3ο	50,00	36,60	12,80	0,6
Δομή κειμένου	Ερώτηση 7	1ο	71,96	12,44	15,31	0,29
Δομή κειμένου	Ερώτηση 8	3ο	62,40	14,10	22,30	1,2
Γραμματική/Συντακτικό	Ερώτηση 9	1ο	67,89	13,40	18,00	0,66
Γραμματική/Συντακτικό	Ερώτηση 11	3ο	66,00	17,60	15,60	0,8
Γραμματική/Συντακτικό	Ερώτηση 10	2ο	61,72	12,32	25,17	0,789
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 12	1ο	76,80	15,10	7,50	0,6
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 14	2ο	49,41	26,75	23,09	0,75
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 13	3ο	44,03	16,03	39,25	0,69

Πίνακας 3. Ποσοστά απαντήσεων ανά ερώτηση

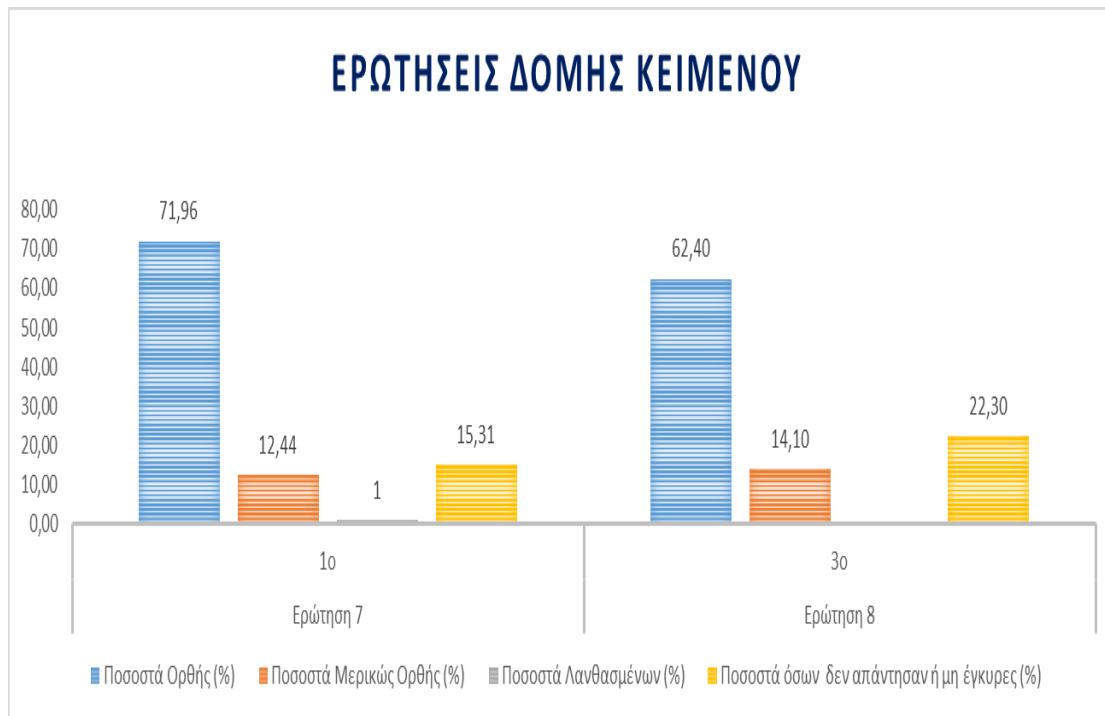
Κατανόηση κειμένου: Στις ερωτήσεις *Κατανόησης κειμένου* σημειώθηκαν τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων, τα οποία κυμάνθηκαν από 50% έως 95,10%. Το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων συγκέντρωσε η 1^η ερώτηση (επίπεδο 1ο), η οποία αφορούσε τον εντοπισμό ρητών πληροφοριών στο κείμενο. Το χαμηλότερο ποσοστό (50%) ορθών απαντήσεων συγκέντρωσε η 2^η ερώτηση (3ου επιπέδου), η οποία έλαβε και το υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (36,6%). Η ερώτηση αυτή φαίνεται ότι δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς η επιλογή της ορθής απάντησης απαιτούσε κριτική ικανότητα, αξιολογική κρίση για τον χαρακτηρισμό της πράξης του πρωταγωνιστή σε συνδυασμό με τη γνώση απαιτητικού λεξιλογίου. Προβληματισμό εγείρει και η μεγάλη απόκλιση στην επιλογή της ορθής απάντησης στις δύο ερωτήσεις 2ου επιπέδου (4η και 6η), με ποσοστά 89,6% και 67,9% αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, στην 4η ερώτηση καταγράφηκαν μεγάλα ποσοστά ορθών απαντήσεων, που απαιτούσε από τους μαθητές να ερμηνεύσουν πληροφορίες του κειμένου, προκειμένου και να εξάγουν συμπεράσματα, όπως και να αιτιολογήσουν την πρόθεση του ήρωα να γράψει βιβλίο για τον αγαπημένο του γάτο. Στην 6η ερώτηση ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες να διαλέξουν την αντιπροσωπευτικότερη αξιολογική κρίση που χαρακτηρίζει τις δράσεις, στις οποίες επιδόθηκε ο ήρωας μετά

τον θάνατο του αγαπημένου του γάτου. Παρόλο που ήταν εύκολο να εντοπιστεί η απάντηση, δεδομένου ότι βρισκόταν στην τελευταία και μικρότερη παράγραφο του κειμένου, οι μαθητές/-τριες φαίνεται ότι δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη, για να χαρακτηρίσουν τις ενέργειες/δράσεις του ήρωα. Για την ερώτηση αυτή δημιουργείται ο προβληματισμός για το υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (24,8 %).



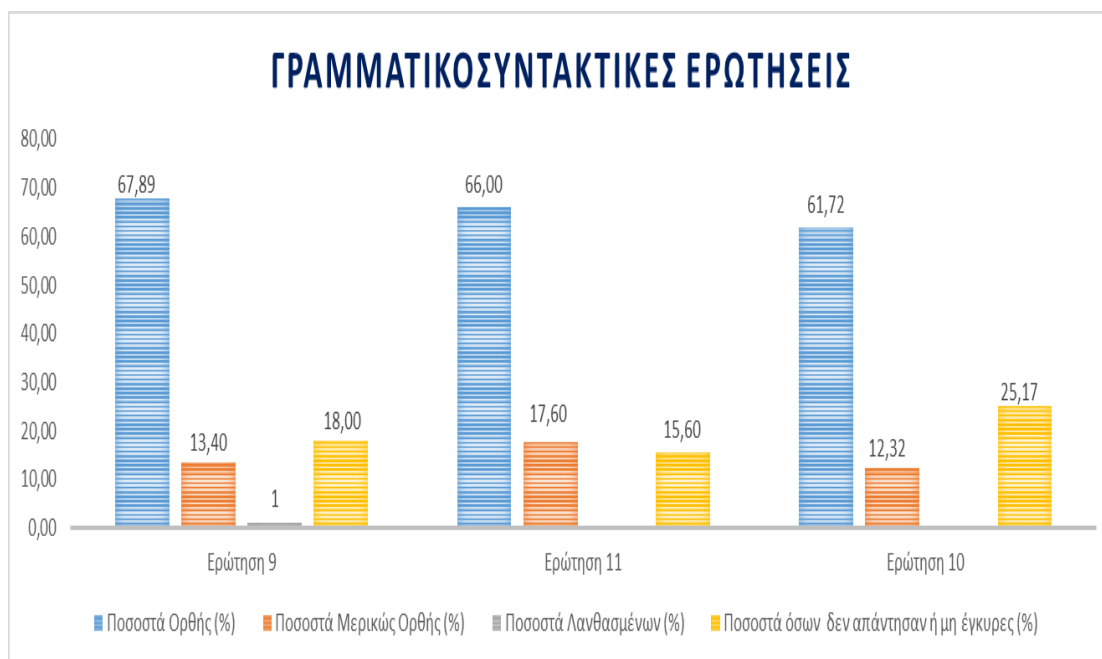
Γράφημα 3: Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης

Δομή κειμένου: Στην κατηγορία αυτή οι μαθητές/-τριες σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση στην 7^η ερώτηση (1ου επιπέδου), καθώς το 71,96% αναγνώρισε την κεντρική ιδέα της 1^{ης} παραγράφου. Η 8^η ερώτηση (3^{ου} επιπέδου), που απαιτούσε διάκριση αιτίου-αποτελέσματος, συγκέντρωσε χαμηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων (62,4%) από την 7η. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές/-τριες στην 8^η ερώτηση, που απαιτούσε να γνωρίζουν τη χρήση και λειτουργία των κειμενικών δεικτών, απέδωσαν αρκετά ικανοποιητικά, εφόσον το ποσοστό ορθών απαντήσεων ανέρχεται στο 62,45%. Βέβαια, η διατύπωση της ερώτησης δεν απαιτούσε από τους/τις μαθητές/-τριες να αναγνωρίσουν το είδος του κειμενικού δείκτη, αλλά τον συντακτικό του ρόλο (π.χ. αν δηλώνει αντίθεση ή αν αιτιολογεί κ.λπ.), απάντηση που συνάγεται και λογικά, χωρίς απαραίτητα τη γνώση μεταγλώσσας.



Γράφημα 4: Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις Δομής κειμένου

Γραμματική/Συντακτικό: Συνολικά, η επίδοση των μαθητών/-τριών στις γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις είναι ικανοποιητική με τα ποσοστά ορθών απαντήσεων να κυμαίνονται από 67,89% έως 61,72%. Στην 9^η ερώτηση (1^ο επιπέδου) καταγράφονται αρκετά ικανοποιητικά ποσοστά ορθών απαντήσεων (67,6%) καθώς φαίνεται ότι ο τύπος επιθέτου «ο/η/το πολύς/πολλή/πολύ» έχει γραμματικά εμπεδωθεί από τους μαθητές/-τριες. Στην 10^η ερώτηση υψηλό ήταν το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (25,17%), παρόλο που κρίνεται ότι στο τέλος της ΣΤ' Δημοτικού οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντούν ορθά σε ερωτήσεις που αφορούν τον εντοπισμό ρήματος γ' προσώπου, ενικού αριθμού, στον παρατατικό. Πιθανόν ο μεγάλος αριθμός λανθασμένων απαντήσεων να οφείλεται στη διατύπωση της ερώτησης, καθώς η απάντηση προϋπέθετε ότι οι μαθητές/-τριες θα έπρεπε να συνδυάσουν περισσότερους από έναν παράγοντες, για να επιλέξουν την ορθή απάντηση από μια οικεία θεματική της Γραμματικής, ωστόσο, όπως είναι η κλίση των ρημάτων. Συνεπώς, οι μαθητές/-τριες φέρονται να απαντούν χωρίς να δίνουν την απαραίτητη προσοχή, έτσι ώστε να εντοπίσουν και να αποκωδικοποιήσουν όλα τα στοιχεία της εκφώνησης. Σε ό,τι αφορά την ερώτηση 3ου επιπέδου (ερώτηση συντακτικού, αναγνώριση είδους εξαρτημένης πρότασης) οι μαθητές/-τριες απάντησαν ορθότερα σε σύγκριση με την ερώτηση 2ου επιπέδου. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί – όπως αναφέρθηκε και παραπάνω – ότι οι μαθητές/-τριες δεν κλήθηκαν να ονομάσουν το είδος της δευτερεύουσας πρότασης, αλλά να επιλέξουν, μεταξύ άλλων, την αιτιολογική πρόταση. Η διαδικασία αυτή αποδεικνύεται ευκολότερη για τους μαθητές/-τριες.

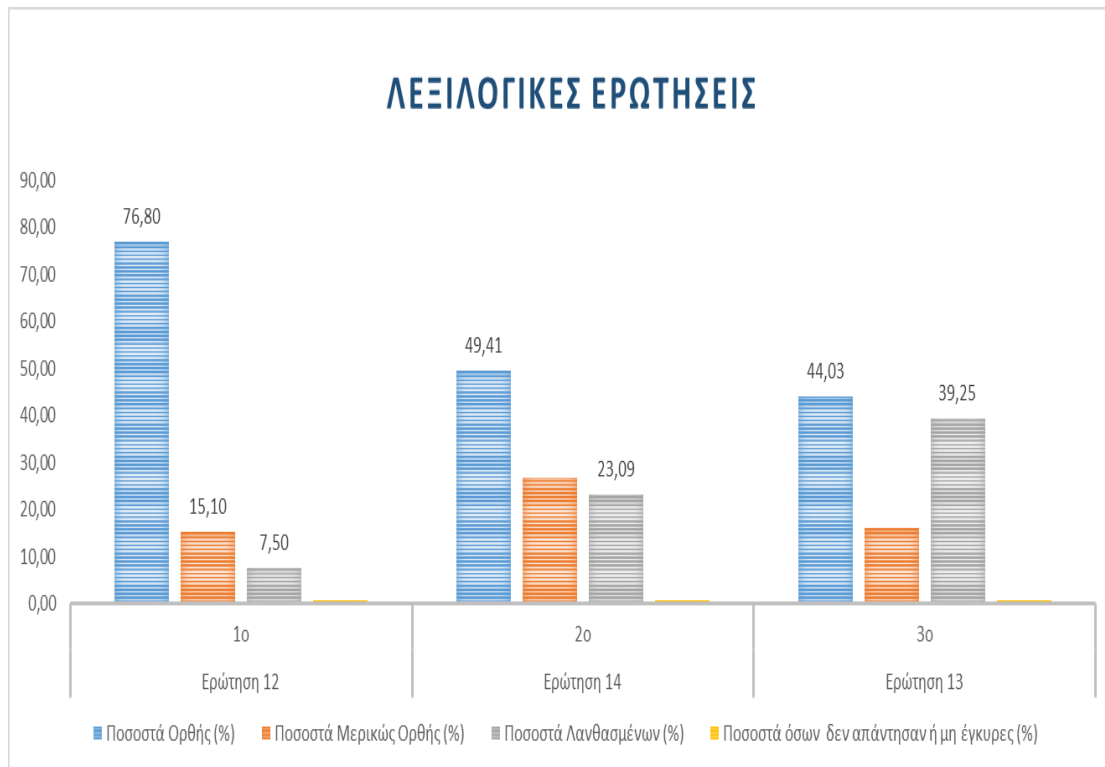


Γράφημα 5: Ποσοστά απαντήσεων στις γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις

Λεξιλόγιο: Στον άξονα *Λεξιλόγιο*, μόλις το 56,74% των μαθητών/-τριών έδωσε ορθές απαντήσεις (Πίνακας 2, Γράφημα 2), ενώ το 19,29% απάντησε μερικώς ορθά (Πίνακας 2, Γράφημα 2). Τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων κυμάνθηκαν μεταξύ 76,80% και 44,03% (Γράφημα 6). Στην 13^η ερώτηση (επιπέδου 3) παρατηρείται το μικρότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (44,03%), ενώ στην ίδια ερώτηση παρατηρείται και το μέγιστο ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (39,25%). Πιθανόν οι μαθητές/-τριες δεν επεξεργάστηκαν τη διατύπωση της ερώτησης και επέλεξαν το την πλησιέστερη σημασιολογικά λέξη (πλησιώνυμο) αντί για το αντώνυμο.

Επίσης, πολύ χαμηλό ποσοστό (49,41%) ορθών απαντήσεων, με μικρή διαφορά από την ερώτηση 3ου επιπέδου, παρατηρείται και στην ερώτηση 14 (2ου επιπέδου). Στην εν λόγω ερώτηση παρατηρείται και μεγάλο ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (26,75%)· στοιχείο που καταδεικνύει τις δυσκολίες των μαθητών/-τριών να εστιάσουν με ακρίβεια στις μικρές διαφορές μεταξύ ορθής και μερικώς ορθής απάντησης. Επιπλέον, παρατηρείται και μεγάλος αριθμός λανθασμένων απαντήσεων (23,09%)· στοιχείο που δείχνει ότι περίπου το ένα τέταρτο ($\frac{1}{4}$) των μαθητών/-τριών αφενός δεν γνωρίζει την έννοια της λέξης “αστείρευτη” και των συνωνύμων της αφετέρου δεν ανατρέχει στο κείμενο για να κατανοήσει τη σημασία της από τα συμφραζόμενα.

Το λεξιλόγιο ως διακριτός άξονας, δυσκολεύει περισσότερο τους/τις μαθητές/-τριες. Όπως προαναφέρθηκε, τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις λεξιλογίου είναι τα χαμηλότερα μεταξύ των τεσσάρων αξόνων. Τόσο το χαμηλό ποσοστό ορθών όσο και το υψηλό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (23,96%) υποδηλώνει μεγαλύτερη δυσκολία στην ερμηνεία και κατανόηση του λεξιλογίου, γεγονός που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση της διδακτικής προσέγγισης στον συγκεκριμένο τομέα.



Γράφημα 6: Ποσοστά απαντήσεων στις λεξιλογικές ερωτήσεις

1.3. Αποτελέσματα των ερωτήσεων Ανοιχτού Τύπου

1.3.1. Γενική εικόνα επιδόσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις

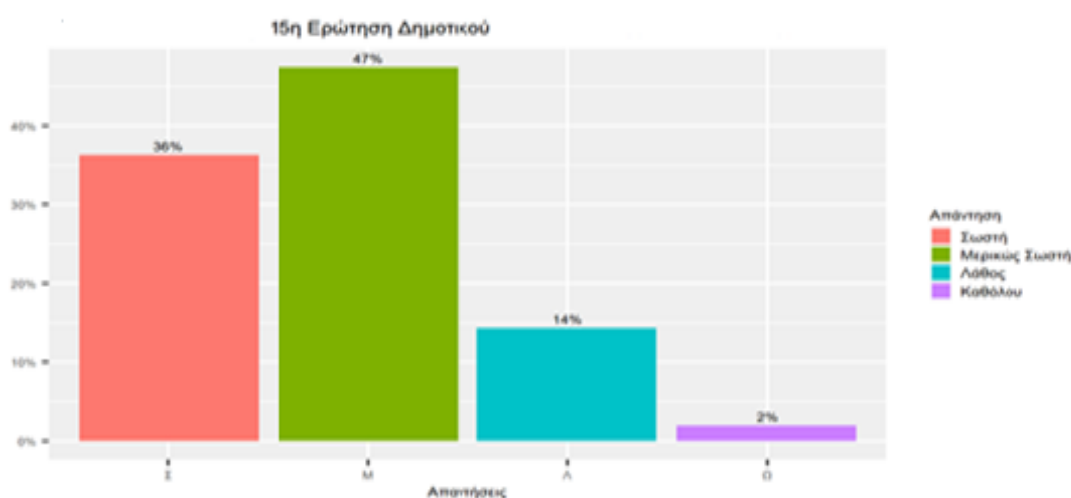
Στις διαγνωστικές εξετάσεις που διεξήχθησαν κατά το σχολικό έτος 2023-2024 για το μάθημα της Γλώσσας Δημοτικού συμπεριλήφθηκαν δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις: μία σύντομης απάντησης, η 15^η ερώτηση (2^{ου} επιπέδου) και μία ανάπτυξης, η 16^η ερώτηση στον θεματικό άξονα *Κατανόηση κειμένου* (2^{ου} επιπέδου). Οι ερωτήσεις αυτές βρίσκονταν στο τέλος του εξεταστικού δοκιμίου μετά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Με μια πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων τα ποσοστά ορθών απαντήσεων ήταν αρκετά χαμηλά. Συγκεκριμένα:

α) Ερώτηση (15η): Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της 15^{ης} ερώτησης (2ου επιπέδου), δείχνει ότι από το σύνολο των 4815 μαθητών/-τριών μόλις το 36% (1747 μαθητές/-τριες) πρότεινε έναν ισοδύναμο και αποδεκτό εναλλακτικό τίτλο για το κείμενο. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων που ανέρχεται στο 47% (2283 μαθητές/-τριες).

Η ερώτηση αυτή κατατάχθηκε στο 2ο και όχι στο 3ο επίπεδο, παρά το γεγονός ότι αφορά όλο το κείμενο, γιατί το συγκεκριμένο διασκευασμένο κείμενο είναι μέτριας δυσκολίας όσον αφορά την κατανόηση, αλλά και την παραγραφοποίηση. Επιπροσθέτως, υπήρχε ήδη ένας τίτλος, «*Δύο ασυνήθιστοι Λονδρέζοι*», πιο γενικός και αφαιρετικός, που θα μπορούσε να καθοδηγήσει τα παιδιά, καθώς δίνει μια βασική κατεύθυνση (δύο ήρωες). Παρά ταύτα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δυσκόλεψε τους/τις μαθητές/-τριες. Ο ορθός τίτλος, βάσει των κριτηρίων, περιλαμβάνει τους δύο ήρωες και τη σχέση τους ή συγκεκριμένα προσδιοριστικά στοιχεία, που αποδίδουν

όμως το κεντρικό νόημα. Θεωρείται, επίσης, αποδεκτός ένας δημιουργικός και πρωτότυπος τίτλος που περιλαμβάνει το κεντρικό νόημα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μισοί/μισές περίπου μαθητές/-τριες προέβησαν σε παραλλαγή του αρχικού τίτλου ή έδωσαν έναν γενικό τίτλο με προσδιοριστικά στοιχεία, που δεν εστιάζουν συνολικά στο κείμενο, αλλά σε μερικές παραγράφους ή σε έναν από τους δύο ήρωες. Σε άλλες περιπτώσεις μερικώς ορθών απαντήσεων, οι μαθητές/-τριες καταφεύγουν σε αντιγραφή αυτούσιου τμήματος του κειμένου, που δεν αποδίδει επαρκώς το όλο νόημα.

Τα ευρήματα υποδηλώνουν την αδυναμία σημαντικού ποσοστού μαθητών/-τριών να πυκνώσει το περιεχόμενο του κειμένου σε έναν τίτλο που να είναι περιεκτικός και διατυπωμένος με σαφήνεια.



Γράφημα 7. Κατανομή ερωτήσεων εξεταστικού δοκιμίου ανά θεματικό άξονα και επίπεδο δυσκολίας κατά φθίνουσα σειρά

β) Ερώτηση (16η Κατανόησης κειμένου): Στις Διαγνωστικές Εξετάσεις που πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο του 2024 συμπεριλήφθηκε και δεύτερη ερώτηση κατανόησης «ανοικτού» τύπου (η 16η), δευτέρου επιπέδου δυσκολίας, όπου οι μαθητές/-τριες αξιοποιούν την κριτική τους σκέψη για τη συναγωγή συμπερασμάτων, αναλύοντας καταστάσεις, δράσεις, ιδέες, αποτελέσματα ή ερμηνεύοντας και αξιολογώντας πληροφορίες ή απόψεις ή υφέρποντα μηνύματα που διατυπώνονται στο κείμενο.

Η ερώτηση ελεύθερης ανάπτυξης ζητούσε από τους/τις μαθητές/-τριες να αναφέρουν τρεις λόγους για τους οποίους το κείμενο που διάβασαν αγαπήθηκε από τους ανθρώπους. Συγκεκριμένα, στην εν λόγω ερώτηση οι μαθητές/-τριες έπρεπε να τεκμηριώσουν την απάντησή τους, αξιοποιώντας συνδυαστικά πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του κειμένου «*Δύο ασυνήθιστοι Λονδρέζοι*».

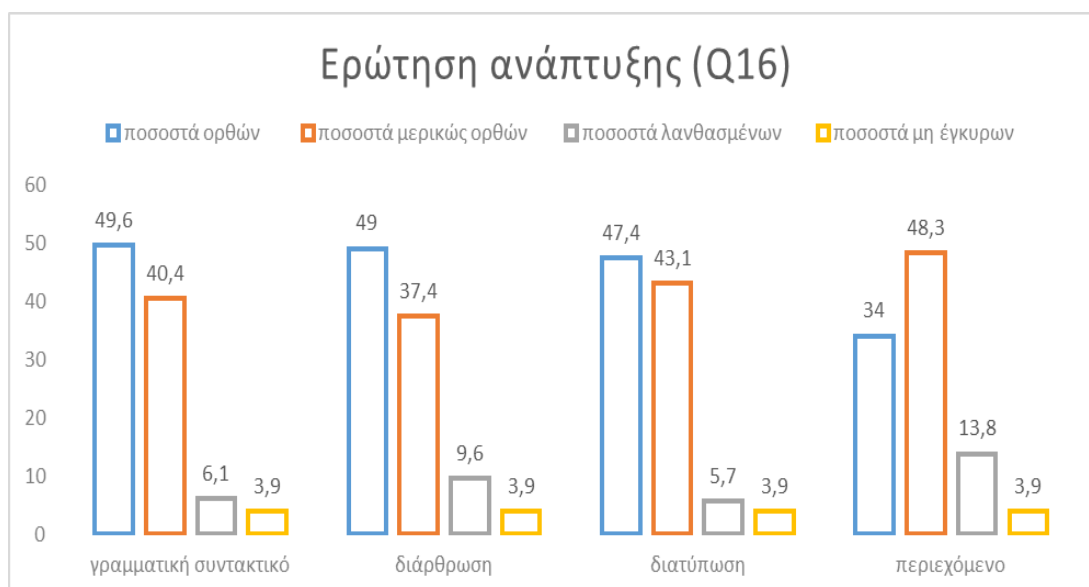
Κατά την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στην αξιολόγηση της πληρότητας του περιεχομένου της απάντησης και σε δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε η διάρθρωση και η διατύπωση της απάντησης σε συνδυασμό με την

γραμματική και το συντακτικό. Ως ορθή αξιολογήθηκε η απάντηση που δόθηκε με βάση την οπτική του αναγνώστη, υπό το πρίσμα της ενσυναίσθησης και του κριτικού στοχασμού. Στην απάντηση αυτή αναμένεται να αναδειχθούν συναισθήματα, αξίες, μηνύματα και πρότυπα ζωής ή/και να περιλαμβάνονται γενικευμένες ή πρωτότυπες εκφράσεις που αποδίδουν το νόημα και φανερώνουν βαθιά κατανόηση των μηνυμάτων του κειμένου.

Σε αυτό το κείμενο μέτριας δυσκολίας τα αποτελέσματα ανέδειξαν σοβαρές αδυναμίες στην ανάπτυξη ιδεών, περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολία διατύπωσης με ακρίβεια και σαφήνεια των σκέψεων των μαθητών/-τριών και δυσκολία να παράσχουν πλήρη και τεκμηριωμένη απάντηση με επαρκή ανάλυση. Συνολικά, τα ποσοστά ορθών απαντήσεων βάσει και των κριτηρίων δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά (Πίνακας 4, Γράφημα 8).

	ποσοστά ορθών απαντήσεων	ποσοστά μερικώς ορθών απαντήσεων	ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων	ποσοστά μη έγκυρων απαντήσεων
γραμματική/συντακτικό	49,6	40,4	6,1	3,9
διάρθρωση	49	37,4	9,6	3,9
διατύπωση	47,4	43,1	5,7	3,9
περιεχόμενο	34	48,3	13,8	3,9

Πίνακας 4. Κατανομή ποσοστά απαντήσεων ανά κριτήριο αξιολόγησης της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)



Γράφημα 8: Κατανομή ποσοστών απαντήσεων ανά κριτήριο αξιολόγησης της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, μόλις το 34% απάντησε με πληρότητα και τεκμηριωμένα ως προς το περιεχόμενο. Το 48,3% δεν απάντησε ολοκληρωμένα, ανέπτυξε κάποιες πτυχές του θέματος, εστίασε σε δευτερεύοντα στοιχεία ή παρέθεσε αυτούσια αποσπάσματα του κειμένου ή προτάσεις που δεν είναι νοηματικά συνδεδεμένες μεταξύ τους ή/και είναι σύντομες και δεν αναπτύσσονται. Οι απαντήσεις αυτού του τύπου αξιολογήθηκαν ως μερικώς ορθές. Το 17,7% απάντησε λανθασμένα, δηλαδή είτε ήταν

εκτός θέματος είτε με αυτούσια παράθεση αποσπάσματος του κειμένου μη σχετικού με το ζητούμενο.

Τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων στις δύο κλειστού τύπου ερωτήσεις 2ου επιπέδου στον Άξονα *Κατανόηση κειμένου* (4^η ερώτηση και 6^η ερώτηση) ήταν σημαντικά υψηλότερα, 89,76% και 67,7% αντίστοιχα.

Αντιθέτως, το ποσοστό ορθών απαντήσεων στο θεματικό πεδίο *Περιεχόμενο* της ανοιχτού τύπου ερώτησης (16η) ήταν μόλις 34% και 48,3% των μερικώς ορθών. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι στο πεδίο *Περιεχόμενο*, σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης, οι μαθητές/-τριες απαντούν ορθά όταν «κατά την τεκμηρίωση επιστρατεύουν την **κριτική τους σκέψη**, για να συνδυάσουν, ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν πληροφορίες ή απόψεις του κειμένου, προκειμένου να συναγάγουν συμπεράσματα». Τα χαμηλά ποσοστά ορθών απαντήσεων καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/-τριες δεν κατάφεραν να ιεραρχήσουν και να αξιολογήσουν σωστά τις πληροφορίες του κειμένου, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στον χαμηλό βαθμό κατανόησης του κειμένου σε συνδυασμό με την περιορισμένη χρήση της κριτικής σκέψης.

Στα επιμέρους πεδία (*Διατύπωση, Διάρθρωση, Γραμματική/Συντακτικό*), τα ποσοστά ήταν υψηλότερα, αγγίζοντας μάλιστα το 50%, όσον αφορά τις ορθές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη *Διατύπωση* οι μαθητές/-τριες εκφράστηκαν με σαφήνεια και ικανοποιητικό λεξιλόγιο σε ποσοστό ορθότητας 47,5%. Αντίστοιχα, αναφορικά με τη *Διάρθρωση-Δομή* χρησιμοποίησαν κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις και παρέθεσαν με επιτυχία τα νοήματα σε ποσοστό ορθότητας 49%.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη *Διατύπωση* της απάντησης φαίνεται να συμπορεύονται οι ορθές απαντήσεις, που χαρακτηρίζονται – σύμφωνα με το Πλαίσιο Αξιολόγησης – από «σαφήνεια, ακρίβεια διατύπωσης και λεξιλογικό πλούτο», με τις μερικώς ορθές απαντήσεις, στις οποίες διαπιστώνεται «δυσκολία έκφρασης, αοριστολογίες, περιορισμένο λεξιλόγιο και επανάληψη λέξεων και εκφράσεων». Η απόκλιση μεταξύ τους είναι ελάχιστη, με τις ορθές να προηγούνται κατά τι (47, 4% ορθές και 43,1% μερικώς ορθές).

Επίσης, σχεδόν οι μισοί/μισές μαθητές/-τριες (49,6%) φαίνεται ότι έκαναν σωστή χρήση της γλώσσας αναφορικά με τη στίξη (Πίνακας 4), καθώς σημείωσαν ικανοποιητικές επιδόσεις σε *Γραμματική/Συντακτικό, στην Ορθογραφία* του γραπτού κειμένου που συνέθεσαν. Στο πεδίο αυτό, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αξιολόγησης, ως ορθή απάντηση θεωρείται εκείνη που αναδεικνύει τη «σωστή / κατάλληλη χρήση της γλώσσας» ως προς τη στίξη, τη γραμματική και το συντακτικό και τη «σωστή γραφή και τονισμό των λέξεων», σε ό,τι αφορά την ορθογραφία.

Αναφορικά με τη *Διάρθρωση-Δομή* του κειμένου, οι ορθές απαντήσεις, που ανέρχονται στο 49%, δείχνουν ότι οι απαντήσεις λιγότερων από τους/τις μισούς/-σές μαθητές/-τριες έχουν λογική συνοχή και συνεκτικότητα και χαρακτηρίζονται από σωστή οργάνωση των προτάσεων και των παραγράφων στην παραγωγή κειμένου. Στον αντίποδα, μεγαλύτερο μέρος των μαθητών/-τριών φαίνεται να γνωρίζει την παραγραφοποίηση με τρόπο μηχανικό (αλλάζουν παραγράφους στη ροή του γραπτού τους λόγου) χωρίς να κατανοεί τη σχέση των επιμέρους νοημάτων στην παράγραφο και χωρίς να συνειδητοποιεί τη σχέση της παραγράφου με όλο το κείμενο, όπως διαφάνηκε από την ερώτηση που ζητούσε τίτλο κειμένου. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η πλειονότητα των

μαθητών/-τριών δεν μπορεί εύκολα να αναγνωρίσει τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου και τη σχέση μεταξύ τους, συνεπώς εικάζεται ότι η ίδια δυσκολία παρουσιάζεται και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Γενικότερα, εξετάζοντας τις επιδόσεις τους στις ερωτήσεις τόσο στις ανοικτού τύπου όσο και στις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής προκύπτει ότι οι μαθητές/-τριες δυσκολεύονται να συνδυάσουν στοιχεία απ' όλο το κείμενο ή να τεκμηριώσουν την άποψή τους, να συγκρίνουν, να αποκλείσουν, να επαληθεύσουν και να επιλέξουν τα στοιχεία εκείνα που απαντούν ορθά στο ζητούμενο. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης είναι σαφώς υψηλότερων απαιτήσεων συγκριτικά με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής.

1.4. Συγκριτική θεώρηση τριών (3) ετών υλοποίησης των Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα

	Ορθές			Μερικώς ορθές			Λανθασμένες		
	2024	2023	2022	2024	2023	2022	2024	2023	2022
Κατανόηση κειμένου	76%	65%	78,1%	15,73 %	12%	16,1%	7,9%	22%	5,04%
Γραμματική ή-Συντακτικό	65,2%	79,30%	71,8%	14,44 %	8,9%	12,4%	18,8%	10,5%	15,3%
Δομή κειμένου	67,19%	52,1%	67,5%	13,25 %	19,9%	22,6%	19,6%	26,8%	9,4%
Λεξιλόγιο	56,74%	61,5%	65,9%	19,29 %	20,2%	23,0%	23,3%	17,2%	10,6%

Πίνακας 5: Ποσοστά Απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ανά Θεματικό Άξονα το 2022, 2023 και 2024

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται αντιπαραβολή μεταξύ των τριών διαδοχικών ετών διεξαγωγής των Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα ως προς το είδος των θεμάτων και τις επιδόσεις των μαθητών ως προς τους τέσσερις άξονες.

- Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 5, διαπιστώνεται ότι στον άξονα *Κατανόηση κειμένου* οι επιδόσεις των μαθητών/-τριών είναι σταθερά οι υψηλότερες και τα τρία έτη υλοποίησης των Εθνικών Διαγνωστικών Εξετάσεων, συγκριτικά με τους υπόλοιπους άξονες. Επίσης, παρατηρείται ότι οι επιδόσεις των μαθητών/-τριών την 1η και 3η χρονιά των Εξετάσεων (2022 και 2024 αντίστοιχα) κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα (ποσοστό των ορθών απαντήσεων: 78,1% και 76% αντίστοιχα). Τη δεύτερη χρονιά (2023) παρατηρούνται χαμηλότερες επιδόσεις, σε ποσοστό 65%. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στον αυξημένο βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων 2ου και 3ου επιπέδου του εξεταστικού δοκιμίου του έτους 2023.
- Στον άξονα *Γραμματική/Συντακτικό* παρατηρείται φθίνουσα πορεία με πτώση 14 ποσοστιαίων μονάδων το 2024 από το 2023, καθώς, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ένα από τα θέματα απαιτούσαν συνδυασμό στοιχείων για

την επιλογή της ορθής απάντησης για ρηματικό τύπο που γνωρίζουν καλά οι μαθητές/-τριες από προηγούμενες τάξεις του Δημοτικού. Επομένως, το επίπεδο των γνώσεων που απαιτούνταν δεν ήταν υψηλό και για τον λόγο αυτό η ερώτηση κατατάχθηκε στο 2ο επίπεδο δυσκολίας.

- Ομοίως, και στον θεματικό άξονα *Δομή κειμένου* οι ορθές απαντήσεις των μαθητών/-τριών κινήθηκαν σε παρόμοια ποσοστά με το 2022 (67,19% και 67,5% αντίστοιχα), ενώ το 2023 παρατηρήθηκε μεγάλη πτώση 15 ποσοστιαίων μονάδων. Το στοιχείο αυτό, ενδεχομένως, αποδίδεται στο συγκεκριμένο θέμα του εξεταστικού δοκιμίου, 2ου επιπέδου δυσκολίας, που διαφοροποιήθηκε από προς τα δύο άλλα εξεταστικά δοκίμια ως προς τη διατύπωση της ερώτησης. Συγκεκριμένα, αντί για τη συνηθισμένη ερώτηση «*Ποιος πλαγιότιτλος αποδίδει καλύτερα το νόημα της παραγράφου;*» η εναλλακτική διατύπωση «*Ποια από τις παρακάτω προτάσεις εκφράζει καλύτερα το βασικό μήνυμα της 5ης παραγράφου του κειμένου;*» φαίνεται ότι δυσκόλεψε τους/τις μαθητές/-τριες. Συνεπώς, ενώ οι μαθητές/-τριες είναι εξοικειωμένοι/-νες με την χρήση πλαγιοτίτλων, που αποτελεί διδακτική πρακτική των Εκπαιδευτικών ως ένα από τα βήματα για τη σύνταξη περίληψης του κειμένου, δυσκολεύονται να κατανοήσουν σε βάθος το περιεχόμενο και να αποδώσουν με μία πρόταση το νόημα της παραγράφου ή να αναζητήσουν ένα βαθύτερο μήνυμα, που δεν δίνεται ρητά διατυπωμένο, όπως διαπιστώθηκε στην ανοιχτού τύπου ερώτηση.
- Σε ό,τι αφορά τον θεματικό άξονα *Λεξιλόγιο* παρατηρείται σταθερά φθίνουσα πορεία των επιδόσεων των μαθητών/-τριών, από την πρώτη ως την τρίτη χρονιά υλοποίησης των Εθνικών Διαγνωστικών Εξετάσεων (65,9% το 2022, 61,5% το 2023 και 56,74% το 2024). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ο θεματικός αυτός άξονας λαμβάνει αντιστοίχως την τελευταία θέση αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών τα δύο έτη, 2022 και 2024.
- Εστιάζοντας στις λανθασμένες απαντήσεις ως προς τον θεματικό άξονα *Γραμματική/Συντακτικό*, παρατηρήθηκαν ποσοστά που κυμάνθηκαν από 10,5% έως 18,8%. Επίσης, στον θεματικό άξονα *Λεξιλόγιο* τα ποσοστά κυμάνθηκαν από 10,6% έως 23,3% με αύξουσα πορεία από το 2022 έως το 2024. Στον θεματικό άξονα *Δομή* τα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων κυμάνθηκαν από 9,4% (2022) έως 26,8% (2023) και φέτος (2024) το ποσοστό ήταν 19,6%.
- Πεδίο προβληματισμού αποτελεί η διαπίστωση ότι επί δύο συνεχόμενα έτη (2023 και 2024) σημειώνεται μεγάλη απόκλιση στην επίδοση των μαθητών/-τριών μεταξύ των ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου. Στην έκθεση του 2023 είχε επισημανθεί η απόκλιση αυτή σε ό,τι αφορά τον άξονα *Κατανόηση κειμένου*, ενώ φέτος η ασυμφωνία αυτή επεκτείνεται και στον άξονα *Δομή κειμένου*. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές/-τριες, ενώ εύκολα εντοπίζουν πληροφορίες σε κείμενο μέτριας δυσκολίας και επιλέγουν τη σωστή απάντηση ανάμεσα στις εναλλακτικές, όταν καλούνται να διατυπώσουν οι ίδιοι/ίδιες την απάντηση στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά.

1.5. Συμπεράσματα και Προτάσεις για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Δημοτικού

1.5.1. Κατανόηση κειμένου

Από τα αποτελέσματα συνάγεται ότι οι μαθητές/-τριες δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την συνδυαστική ικανότητα, καθώς δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε ιεραρχήσεις, συγκρίσεις ή συνδυασμό διαφορετικών πληροφοριών του κειμένου. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει κυρίως από τις απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις *Κατανόησης κειμένου* και *Δομής κειμένου*.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο βιβλίο του Δασκάλου της Ε΄ τάξης γίνεται αναφορά στους «βασικούς όρους διδακτικής της γλώσσας» όπου μεταξύ άλλων καταγράφεται ότι ο αναγνώστης με βάση τις «κριτικές ικανότητες του»¹ «αντιμετωπίζει με κριτικό τρόπο αυτό που διαβάζει, συσχετίζοντας το περιεχόμενο του κειμένου με τις προσωπικές του γνώσεις και προσδοκίες, που αφορούν το είδος λόγου, το επίπεδο ύψους, τη συνοχή του κειμένου κτλ».

Ωστόσο, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες δυσκολεύονται να τεκμηριώσουν την άποψή τους αξιοποιώντας την κριτική τους σκέψη², για να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες ή απόψεις του κειμένου, προκειμένου να συναγάγουν συμπεράσματα – στοιχεία που συνιστούν κριτήρια για την ορθή απάντηση. Μόλις το 36% των μαθητών/-τριών φέρεται να εκφράζει και να αναπτύσσει τις δικές του ιδέες και να τεκμηριώνει την άποψή του αξιοποιώντας πληροφορίες του κειμένου. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει αδυναμία των μαθητών/-τριών να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά.

Η δεξιότητα της διαχείρισης και οργάνωσης της πληροφορίας αποτελεί μια πτυχή της ικανότητας κριτικής σκέψης. Από τις απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες δεν είναι εξοικειωμένοι να επεξεργάζονται ολιστικά και συστηματικά τα κείμενα, ώστε να μπορούν να δίνουν μια πλήρη και ολοκληρωμένη απάντηση. Στην καθημερινή σχολική πρακτική οι ερωτήσεις κατανόησης υποβάλλονται κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς προφορικά μετά την ανάγνωση του κειμένου. Τις περισσότερες φορές δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος, για να ψάξουν οι μαθητές/-τριες, σε βάθος, πληροφορίες, μηνύματα, να αναζητήσουν αξίες, στάσεις ή να αναγνωρίσουν συναισθήματα. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/-τριες δεν έχουν συχνά την ευκαιρία να εφαρμόζουν τεχνικές που θα τους διασφαλίσουν πλήρεις και ολοκληρωμένες απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης.

Ακολούθως, με τον ίδιο τρόπο προσεγγίζονται από τους/τις μαθητές/-τριες και οι ερωτήσεις λεξιλογίου. Φαίνεται, δηλαδή, ότι μεγάλο μέρος των μαθητών/-τριών δεν ανατρέχει στο κείμενο, ακόμα και αν μια λέξη είναι άγνωστη, προκειμένου να αντιληφθεί διαισθητικά το νόημά της από τα συμφραζόμενα και να ανατρέξει έπειτα στην επαλήθευση με τη χρήση λεξικού.

¹ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/618/10-0115-01_Glossa_E-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/ (σελ. 47)

² Η κριτική σκέψη ορίζεται στο *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* της Ακαδημίας Αθηνών ως «ικανότητα αξιολόγησης των εκάστοτε πληροφοριών, δεδομένων, παρατηρήσεων και επιχειρημάτων για τη διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης και την ανάληψη δράσης» (στον ιστότοπο <https://diastixo.gr/epikaira/apopseis/22355-elliniki-glossa-se-sinthikes-pagkosmiopoihsis/>)

Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, ότι για ένα ποσοστό των μετρίων και χαμηλών επιδόσεων σε ερωτήσεις όλων των θεματικών αξόνων, ανεξάρτητα από την επάρκεια των γνώσεων, εξηγείται από την επιφανειακή αποκωδικοποίηση των εκφωνήσεων από τους/τις μαθητές/-τριες. Διαβάζουν με επιφανειακό/διεκπεραιωτικό τρόπο τόσο τα κείμενα όσο και τις εκφωνήσεις των ασκήσεων και εργασιών. Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη συχνά δεν αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο στα παιδιά, προκειμένου να επεξεργαστούν τα ζητούμενα της εκφώνησης, εφόσον κύριο μέλημά τους είναι η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Οι μαθητές/-τριες είτε διαβάζουν βιαστικά την ερώτηση, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη σημασία, είτε ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, χωρίς καν να τη διαβάσουν. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί αναδιατυπώνουν με απλούστερο τρόπο τις εκφωνήσεις των βιβλίων, προκειμένου να ανταποκριθούν οι μαθητές/-τριες στα ζητούμενα της άσκησης ή/και αναπροσαρμόζουν τα ζητούμενα, διατηρώντας τον στόχο και αναθέτουν δικές τους εργασίες κατ' οίκον ή στην τάξη.

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης σε σχετική ομιλία του ο Καθηγητής Γλωσσολογίας Χαραλαμπίκης (2024) επισημαίνει ήδη από το 1996 ότι ενώ από το 1985 ο βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, εντούτοις μέχρι σήμερα έχει σημειωθεί ελάχιστη πρόοδος. Στοιχείο που αποδίδει στα αδιέξοδα της γλωσσικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναφέρει, μάλιστα, χαρακτηριστικά ότι:

«Η ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης οφείλει να αποτελεί υψίστης προτεραιότητας στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε σύγχρονου κράτους, το οποίο φιλοδοξεί να εκπαιδεύει ελεύθερους και ανεξάρτητα σκεπτόμενους πολίτες. Με συγκεκριμένα παραδείγματα, ιδίως από τον παραγνωρισμένο επιστημονικό κλάδο της σημασιολογίας, τεκμηριώνεται η θέση ότι η κριτική σκέψη των μαθητών μπορεί να αναπτυχθεί πρωτίτως μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού, κατά την επικρατέστερη εκδοχή, γλώσσα και σκέψη ταυτίζονται».

Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι: *«Στην εποχή της υψηλής τεχνολογίας και της τηλεματικής, με την παγκοσμιοποίηση της γνώσης και της οικονομίας και τη ραγδαία διάδοση των πολυμέσων, γίνεται ολοένα και πιο σαφής η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν μπορεί παρά να συνδεθεί άμεσα με το αίτημα για αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία, με ριζικά αναθεωρημένα Αναλυτικά Προγράμματα και ενθάρρυνση συγγραφής πολλαπλών διδακτικών εγχειριδίων που θα φωτίζουν ποικίλες πλευρές του πολυδιάστατου φαινομένου της γλώσσας»³.*

Τη στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης τονίζει και ο γλωσσολόγος Χρήστος Τσολάκης (2005), αναφέροντας συχνά στις παραδόσεις του ότι γλώσσα και σκέψη γεννιούνται ταυτόχρονα και εξελίσσονται παράλληλα.

³ <https://diastixo.gr/epikaira/apopseis/22355-elliniki-glossa-se-sinthikes-pagkosmiopoihsis> «Η ελληνική γλώσσα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης» του Χριστόφορου Χαραλαμπίκη. Ημερομηνία Δημοσίευσης: 24 Απριλίου 2024. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο στις 3/2/2025.

1.5.2. Δομή κειμένου

Σε ό,τι αφορά τη Δομή κειμένου, η επιλογή της ορθής απάντησης από τους/τις μαθητές/-τριες προϋποθέτει να «είναι εξασκημένοι/-ες σε τεχνικές συμπύκνωσης λόγου κειμένων μέτριας δυσκολίας»⁴, όπως είναι οι ασκήσεις διατύπωσης πλαγιότιτλων και εναλλακτικών τίτλων κειμένου. Με βάση τα δεδομένα, ένα υπολογίσιμο ποσοστό μαθητών/-τριών παρουσιάζει δυσκολίες στην πύκνωση λόγου, στη δημιουργία ενός περιεκτικού και ορθά διατυπωμένου τίτλου στην ερώτηση ανοιχτού τύπου, ενώ μπορεί εύκολα να διακρίνει μεταξύ άλλων τον κατάλληλο πλαγιότιτλο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε προηγούμενες εκθέσεις για τις Διαγνωστικές Εξετάσεις, η δομή των κειμένων εισάγεται από τις πρώτες⁵ κιόλας τάξεις του Δημοτικού μέσω εργασιών του Βιβλίου Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών που ζητούν από τους/τις μαθητές/-τριες αρίθμηση, τιτλοφόρηση, παραγραφοποίηση ή περιληπτική απόδοση του νοήματος⁶. Στη Γ' τάξη, μάλιστα, εντοπίζονται οχτώ (8) ασκήσεις/εργασίες και στα τρία τεύχη της Γλώσσας του Βιβλίου Μαθητή αλλά και του Τετραδίου Εργασιών⁷.

Κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία της παραγράφου δίνονται στο Βιβλίο Δασκάλου της Δ' τάξης που, καθώς αναφέρεται «η ρητή διδασκαλία της έννοιας της παραγράφου με την οποία οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι»⁸ από προηγούμενα τεύχη, αλλά και προηγούμενες τάξεις, αποτελώντας, μάλιστα, βασικό στόχο της υποενότητας της 7ης ενότητας. Η έννοια προσεγγίζεται μέσα από ασκήσεις που στοχεύουν στην «ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ανιχνεύουν τις παραγράφους ενός κειμένου με βάση όχι μόνο τα τυπογραφικά στοιχεία (εσοχή στην αρχή κάθε παραγράφου) αλλά και νοηματικά στοιχεία»⁹. Το έργο της παραγραφοποίησης κειμένου ή της σύνθεσης παραγράφων χαρακτηρίζεται, βεβαίως, ως «ιδιαίτερα απαιτητικό» έργο για τους/τις μαθητές/-τριες αυτής της τάξης, όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Δασκάλου.

Στο ίδιο βιβλίο, εκτός από την οπτική διάκριση, οι μαθητές/-τριες πρέπει να κατανοήσουν ότι η παράγραφος είναι μια νοηματική μονάδα του κειμένου. Για το λόγο αυτό το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών συνοδεύεται από ασκήσεις παραγραφοποίησης κειμένου (σωστή αρίθμηση των παραγράφων ενός κειμένου), καθώς και σύνθεσης παραγράφων με βάση εικόνες. «Η δεύτερη περίπτωση, ασφαλώς είναι πιο απαιτητική διαδικασία, καθώς προϋποθέτει να κατανοήσουν οι μαθητές/ήτριες ότι η παράγραφος όπως άλλωστε και το κείμενο, έχει μια συγκεκριμένη δομή. Επειδή όμως το να καταλάβουν ότι μια παράγραφος απαρτίζεται από μια θεματική πρόταση, από προτάσεις ανάπτυξης και την πρόταση κατακλείδας είναι πρόιμο για τα παιδιά αυτής της

⁴ ΙΕΠ, Θεωρητικό Πλαίσιο και Οδηγός Εκπόνησης Θεμάτων για τη Διεξαγωγή Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους μαθητές/-τριες της ΣΤ' Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και τους μαθητές/-τριες της Γ' Τάξης των Γυμνασίων

⁵ Β' τάξη, Τετράδιο Εργασιών Α' , σελ. 39, «Αρχή, μέση, τέλος». Βιβλίο Μαθητή, 7η ενότητα «Ο ψεύτης βοσκός».

⁶ Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας, Γ' τάξη, (σελ. 25, 45) http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

⁷ ό.π. Συγκεντρωτικός πίνακας Γραμματικής, (σελ. 20) http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

⁸ Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Δ' Δημοτικού http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/582/10-0087-01_Glossa_D-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/ (σελ. 36).

⁹ ό.π.

ηλικίας, ο δάσκαλος μπορεί να θέσει απλώς ως στόχο να καταλάβουν οι μαθητές ότι η παράγραφος δεν είναι μια τυχαία ακολουθία προτάσεων αλλά αντίθετα ότι αποτελείται από ένα σύνολο προτάσεων που συνδέονται μεταξύ τους μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο για να αναπτύξουν μια ιδέα του κειμένου».

Η διδασκαλία της έννοιας της παραγράφου αρχίζει ουσιαστικά στη Δ' Δημοτικού , τόσο στην Ε' όσο και στη ΣΤ' εντοπίζονται λίγες και διάσπαρτες εργασίες και ασκήσεις κατανόησης και εμπέδωσης του φαινομένου. Συγκεκριμένα, στο Βιβλίο του Μαθητή της Ε' τάξης καταγράφονται συνολικά πέντε (5) ασκήσεις και στα τρία (3) τεύχη. Πιο αναλυτικά, στο Α' τεύχος καταγράφεται μία άσκηση (σελ. 61), που ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να τοποθετήσουν τις παραγράφους στη σωστή σειρά, υπογραμμίζοντας τις λέξεις που συνέβαλαν στη χρονική ακολουθία. Στο Β' τεύχος, καταγράφονται τρεις (3) ασκήσεις με προοδευτική δυσκολία. Η πρώτη (σελ. 55-56) ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να δώσουν ένα τίτλο σε κάθε παράγραφο. Η δεύτερη (σελ. 63) ζητά να χωρίσουν το κείμενο σε παραγράφους εντοπίζοντας λέξεις-κλειδιά και η τρίτη (σελ. 84) ζητά να συνθέσουν την περίληψη του κειμένου, ακολουθώντας τα βήματα που αφορούν σε παραγραφοποίηση και λέξεις-κλειδιά. Στο Γ' τεύχος η άσκηση (σελ. 38) ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να σκεφτούν έναν εναλλακτικό τίτλο για το κείμενο και στη συνέχεια, να γράψουν έναν τίτλο για κάθε παράγραφο. Σημειώνεται ότι και στα δύο τεύχη του Τετραδίου Εργασιών δεν υπάρχει καμία αντίστοιχη άσκηση.

Ανάλογες καταγραφές παρατηρούνται και στο Βιβλίο Μαθητή της ΣΤ' τάξης. Στο Α' τεύχος δεν εντοπίζεται καμία σχετική άσκηση. Στο Β' τεύχος η 8η άσκηση (σελ. 26) ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να τοποθετήσουν τις παραγράφους στη σωστή σειρά. Στο Γ' τεύχος η 2^η άσκηση (σελ. 60) τους ζητά να συνθέσουν μια περίληψη. Επιπλέον, στο Τετράδιο Εργασιών καταγράφονται πέντε (5) ασκήσεις. Στο τεύχος Α' εμφανίζονται δύο (2) ασκήσεις (σελ. 13 και 62 αντίστοιχα) που ζητούν από τους/τις μαθητές/-τριες να τοποθετήσουν τις παραγράφους στη σωστή σειρά. Στο Β' τεύχος παρατηρούνται τρεις (3) ασκήσεις. Η πρώτη (σελ. 17) ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν ένα κείμενο ακολουθώντας τις οδηγίες παραγραφοποίησης. Η δεύτερη (σελ. 62) ζητά να τοποθετήσουν τις παραγράφους στη σωστή σειρά. Η τρίτη (σελ. 68) ζητά να δώσουν έναν τίτλο για κάθε άρθρο από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες εισάγονται από νωρίς στην οπτική διάκριση, με την εναλλαγή παραγράφων στο κείμενο, αλλά και πρακτικά μέσω ασκήσεων στην λογική των παραγράφων, φτάνοντας στην ΣΤ' Δημοτικού δεν φαίνεται να έχουν την αναμενόμενη, την προσδοκώμενη εξοικείωση. Πιθανόν η συχνότητα των εργασιών ώστε να εξασκηθούν οι μαθητές/-τριες στην πράξη δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Οι εργασίες στα σχολικά εγχειρίδια είναι διάσπαρτες και αποσπασματικές και συνεπώς, δεν ευνοούν τη διδασκαλία και την πρακτική εξάσκηση των μαθητών/-τριών στην παραγραφοποίηση, σε συστηματική βάση.

Γενικότερα, παρατηρούνται υψηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου μέτριας δυσκολίας, καθώς στις αντίστοιχες ερωτήσεις κλειστού τύπου ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά. Ωστόσο, τα χαμηλά ποσοστά των ορθών απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις καταδεικνύουν την περιορισμένη λεξιλογική ικανότητα υπολογισμού ποσοστού μαθητών/-τριών και την ανάγκη βελτίωσης της γλωσσικής ικανότητας, ανάπτυξης δεξιοτήτων παραγωγής λόγου. Για το φαινόμενο αυτό ευθύνονται κατά

κύριο λόγο η διάταξη της ύλης, η επιλογή κειμένων και εργασιών, καθώς επηρεάζει τόσο τον τρόπο όσο και τη συχνότητα διδασκαλίας συγκεκριμένων στοιχείων του γλωσσικού μαθήματος (κατανόηση κειμένου, δομή πρότασης, παραγράφου, κειμένου). Επιπλέον, ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν την απόδοσή τους.

1.5.3. Λεξιλόγιο

Η φθίνουσα πορεία της επίδοσης των μαθητών/-τριών σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, με αποκορύφωμα την χαμηλότερη επίδοση στις εξετάσεις του 2024, όπου ο αριθμός των ορθών απαντήσεων ξεπέρασε ελαφρώς το 50% του δείγματος. Επίσης, και η αύξηση του ποσοστού των λανθασμένων απαντήσεων είναι μια διαπίστωση που εγείρει προβληματισμούς. Το λεξιλόγιο των μαθητών/-τριών φαίνεται να είναι περιορισμένο.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η ανάπτυξη και η πρόσκτηση του λεξιλογίου αποτελεί σύνθετη διαδικασία, η οποία καλό θα ήταν να ενισχυθεί μέσω διδακτικών στρατηγικών, που προκύπτουν από τη συσχέτιση του κειμενικού είδους (genre) με τις ανάλογες λεξικογραμματικές επιλογές, όπως επιτάσσει η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Παράλληλα, ωστόσο, θα πρέπει να καλλιεργηθούν και οι μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές των μαθητών/-τριών για την ανάλυση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου ο εκπαιδευτικός συμβουλευεται τα Βιβλία Δασκάλου. Τα Βιβλία Δασκάλου, ειδικά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, αναφέρουν τα λεξιλογικά φαινόμενα (π.χ. σύνθετες λέξεις, οικογένειες λέξεων κ.λπ.) και ενημερώνουν για τον τύπο ασκήσεων ανά ενότητα : «*Η άσκηση 4 του Β. Μ. είναι λεξιλογική και έχει ως στόχο να εξοικειώσει τους μαθητές με το φαινόμενο της πολυσημίας*» ή «*Η άσκηση 4 του Β.Μ. είναι λεξιλογική και έχει να κάνει με την παραγωγή ουσιαστικών από άλλα ουσιαστικά με τη χρήση υποκοριστικών επιθημάτων*».

Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στο λεξιλόγιο ως έναν παράγοντα αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος: «*Τα κριτήρια ποιότητας του λόγου δεν είναι μόνο δομικά. Είναι και στοιχεία κειμενικής συνοχής, γραμματικά, **λεξιλογικά**, ορθογραφικά [...]. Οι δραστηριότητες αξιολόγησης που προτείνονται είναι διαφόρων μορφών: Λεξιλογικά (αποφυγή επανάληψης των ίδιων λέξεων)*».

Εμπεριστατωμένη αναφορά στο Λεξιλόγιο με αναλυτική περιγραφή των λεξιλογικών δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνει όλες σχεδόν τις πτυχές διδασκαλίας του θεματικού άξονα, εντοπίζεται στο Βιβλίο Δασκάλου της Δ' τάξης:

«*Με στόχο την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη βελτίωση του χειρισμού του λεξιλογίου από τους μαθητές, προτείνεται (στο Βιβλίο του Μαθητή, στο Τετράδιο Εργασιών ή και ως εναλλακτικές στο Βιβλίο του Δασκάλου) ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σκοπό να τους εξοικειώσουν με τις παρακάτω πτυχές του λεξιλογίου: • Με την προέλευση των λέξεων • Με τις οικογένειες λέξεων (σύνθετα, παράγωγα) • Με τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων (συνώνυμα, αντώνυμα) • Με τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και τη λειτουργία της πολυσημίας • Με τα συνηθέστερα αρκτικόλεξα • Με την*

κυριολεκτική και την μεταφορική σημασία των λέξεων • Με τις ιδιωματικές εκφράσεις. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο εγχειρίδιο ή που μπορούν να προταθούν στους μαθητές από το δάσκαλο είναι διαφορετικών μορφών και συνίστανται στο: • Να βρουν την οικογένεια μιας λέξης • Να χρησιμοποιήσουν μια λέξη με τον κατάλληλο τρόπο μέσα σε ένα δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο • Να συνθέσουν με βάση μια λέξη μια ιστορία • Να επιχειρήσουν να ορίσουν λέξεις • Να επιλέγουν τα κατάλληλα συνώνυμα ή να υποκαθιστούν λέξεις με συνώνυμες τους ελέγχοντας τις συνέπειες της υποκατάστασης στη σημασία της πρότασης • Να λύσουν ένα σταυρόλεξο ή ένα κρυπτόλεξο ή να κάνουν αντιστοιχίσεις • Να κάνουν παιχνίδια με τις λέξεις (π.χ. ακροστιχίδες, αναγραμματισμούς) • Να αναζητήσουν στο λεξικό τη σημασία ή τις διαφορετικές σημασίες μιας λέξης • Να αναζητήσουν στο λεξικό την οικογένεια μιας λέξης • Να συντάξουν προσωπικά λεξιλόγια με βάση διαφορετικά κριτήρια (λέξεις που τους εντυπωσίασαν, που τους δυσκόλεψαν, που συνάντησαν για πρώτη φορά, που φοβούνται ότι θα ξεχάσουν) • Να καταχωρούν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους σε ειδικό τετράδιο και να τις ομαδοποιούν ανάλογα με τη σημασία, την ετυμολογική προέλευση, τη μορφή τους κτλ. • Να αξιοποιούν, γραπτά και προφορικά, τις νέες λέξεις κατά τη σύνθεση προτάσεων, απλών ιστοριών κτλ. Επισημαίνεται εδώ ότι τις περισσότερες φορές γίνεται σύνδεση του λεξιλογίου με την ορθογραφία, έτσι ώστε οι λεξιλογικές ασκήσεις να λειτουργούν ταυτόχρονα και ως ορθογραφικές.»

Τα Βιβλία Δασκάλου της Ε' και της ΣΤ' τάξης σχετικά με το Λεξιλόγιο παραθέτουν επιγραμματικά τα φαινόμενα ή επεξηγούν τους στόχους ορισμένων λεξιλογικών ασκήσεων ή δίνουν έμφαση στη σημασία τους.

Γενικά, δεν φαίνεται να γίνεται καμία νύξη σε διδακτικές τεχνικές που αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου μέσα στο κείμενο σε συνδυασμό με τις λεξιλογικές ασκήσεις του Βιβλίου Μαθητή ή του Τετραδίου Εργασιών.

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/-τριών στο Λεξιλόγιο επιδέχονται διαφόρων ερμηνειών, που αναζητώνται τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Σημαντικό μέρος του εξωσχολικού χρόνου των μαθητών/-τριών καταλαμβάνει η συνεχής ενασχόληση με τα ψηφιακά μέσα (κινητό, τάμπλετ κ.λπ.), με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη χρήση συγκεκριμένων κωδικών γραφής, καθώς επίσης παρατηρείται και περιορισμένη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων που εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των παιδιών. Για την τεκμηρίωση των προαναφερθεισών παραμέτρων απαιτείται σε βάθος βιβλιογραφική έρευνα.

Τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο συζήτησης ο λεγόμενος «ψηφιακός λόγος». Το φυσικό και διαχρονικό φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής έχει επιταχυνθεί λόγω της ψηφιακής εποχής στην οποία ζούμε και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων. Πρωτοπόροι χρήσης αυτών των τεχνολογικών μέσων είναι οι νέοι και άρα είναι ταυτόχρονα και πρωτεργάτες στη γλωσσική αλλαγή, εξαιτίας της τεχνολογίας. Οι νέοι έχουν προσθέσει πολλές νέες λέξεις στο λεξιλόγιό τους λόγω χρήσης των νέων αυτών τεχνολογικών καινοτομιών, αλλά και έχουν δημιουργήσει νέες λέξεις μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση με αυτές τις καινοτομίες (Σφηνιάς, 2019).

Μεταξύ 2001 και 2005 ο Thurlow (2006:677) πραγματοποίησε μεγάλης έκτασης έρευνα σε 101 άρθρα, από τις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο, που αναφέρονταν σε προβλήματα γύρω από τη γλώσσα, τους νέους και τις νέες τεχνολογίες. Ο ερευνητής διαπίστωσε πως ο δημοσιογραφικός λόγος σε μεγάλο βαθμό συνέδεε τον ψηφιακό λόγο

των νέων (CMD) με διάφορα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα (στο Σφηνιάς, 2019).

Στην Ελλάδα η Σπηλιώτη (2009:68) σε έρευνα σχετικά με τα γραπτά μηνύματα (SMS) και τις γλωσσικές στάσεις στο δημοσιογραφικό λόγο, βρήκε παρόμοια αποτελέσματα. Τα γραπτά μηνύματα κατηγορήθηκαν ως «φτωχή» γλώσσα και θεωρήθηκαν υπεύθυνα για τις «απώλειες» του ελληνικού γραπτού λόγου. Επίσης, οι αρθρογράφοι κατηγόρησαν τα γραπτά μηνύματα (SMS) και για κοινωνικά προβλήματα, όπως υποχώρηση της «αληθινής» προσωπικής επικοινωνίας και την αντικατάσταση αυτής από την εικονική, «ψεύτικη» επικοινωνία. Τέλος, και η έρευνα των Κουτσογιάννη και Μιτσηκοπούλου (2007:157) απέδειξε πως απέναντι στα Greeklish συσπειρώθηκε ολόκληρη η ελληνική κοινωνία, όπως πανεπιστημιακοί, δημοσιογράφοι, πολιτικοί κ.ά.

Οι επιδράσεις των φαινομένων αυτών αφορούν και τους/τις μαθητές/-τριες του Δημοτικού Σχολείου μιας και η χρήση των κινητών τηλεφώνων και των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει «κατέβει» σε πολύ μικρότερες ηλικίες. Σύγχρονες διεθνείς έρευνες αναδεικνύουν την επίδραση των νέων τεχνολογιών σε πολύ μικρές ηλικίες, όπως καταδεικνύει η έρευνα των Byeon & Hong (2015), σύμφωνα με την οποία η μεγάλη έκθεση στις οθόνες οδηγεί σε «καθυστερήσεις» στην ομιλία των παιδιών. Πρόσφατη έρευνα των Putri B. et al. (2024) έδειξε, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, ότι η επίδραση της τεχνολογίας είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη. Ενώ μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για ενίσχυση του λεξιλογίου μέσω της εξατομικευμένης μάθησης, ταυτόχρονα εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την ποιότητα της γλώσσας και το χρόνο έκθεσης. Ανάλογες έρευνες (AliIbrahim 2023· Dewi et al. 2023) απεικονίζουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου έκθεσης των παιδιών στην οθόνη και της περιορισμένης γλωσσικής ανάπτυξης.

1.6. Επισημάνσεις και Προτάσεις για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο

1.6.1 Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό προτείνονται τα εξής:

α. Μείωση της ύλης, προκειμένου να διασφαλίζεται ο απαιτούμενος χρόνος στον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει στη διδασκαλία επιμέρους θεμάτων του γλωσσικού μαθήματος, δίνοντας ευκαιρίες για καλλιέργεια του προφορικού, αλλά και του γραπτού λόγου με περισσότερες εργασίες παραγωγής λόγου μέσα στην τάξη. Σημαντική είναι επίσης η διάθεση χρόνου για επαναλήψεις σε θέματα που δυσκολεύουν τους μαθητές, αλλά και για δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπροσθέτως, η άνεση χρόνου δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν και άλλες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που, αν και είναι φιλικές στους μαθητές, θεωρούνται ιδιαίτερα χρονοβόρες από τους εκπαιδευτικούς.

β. Περιορισμός του αριθμού των κειμένων ανά ενότητα και επιλογή ενός είδους σε μία ενότητα (μόνο αφηγηματικά, μη αφηγηματικά, περιγραφικά) με απώτερο σκοπό την εμβάθυνση ή έκταση, για να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού είδους (αφήγηση, περιγραφή, σκόπιμη δράσης, πραγματεία κοινωνικού ή/και φυσικού κόσμου και βεβαίως επιχειρηματολογικός λόγος με σαφή ανάδειξη των δομικών του στοιχείων), ώστε οι μαθητές/-τριες να εξοικειώνονται γρήγορα, να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά τους στη σύνθεση δικών τους κειμένων.

γ. Εστίαση σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, μέσα από στάδια και στρατηγικές διδασκαλίας με σαφές χρονικό πλαίσιο, καθώς και εφοδιασμό του Εκπαιδευτικού με μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές, που αφορούν τόσο τα αναγκαία δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους όσο και τις λεξικογραμματικές επιλογές του.

δ. Χρήση τεχνικών κατά τη διδασκαλία του κειμένου που βοηθούν στη συμπύκνωση του λόγου και στην οργάνωση του κειμένου. Επειδή η γλωσσική συνοχή και η νοηματική συνεκτικότητα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση, πρέπει να ενσωματωθούν ουσιαστικά τόσο στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια όσο και στις διδακτικές πρακτικές.

ε. Εμπλουτισμός του Βιβλίου του Εκπαιδευτικού με τεχνικές, στρατηγικές και μεθοδολογικά εργαλεία διεύρυνσης του λεξιλογίου. Η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να γίνεται οργανωμένα, με συνεχή και συνεπή τρόπο, ξεκινώντας από τις πιο απλές και κατανοητές λέξεις και προχωρώντας σταδιακά προς πιο σύνθετες και απαιτητικές. Στα μη αφηγηματικά κείμενα πρέπει να γίνεται σταδιακή εξοικείωση με τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων και του ονοματικού λόγου.

στ. Σχεδιασμός εγχειριδίων, ώστε να προσφέρουν εύελικτα μεθοδολογικά εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς προσαρμοσμένα στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τα οποία θα ενισχύουν τη βαθύτερη κατανόηση, τη δημιουργική και κριτική σκέψη και θα συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

1.6.2 Σχετικά με το επιμορφωτικό έργο και την ενδυνάμωση του έργου του/της εκπαιδευτικού στο γλωσσικό μάθημα προτείνονται:

Επιμορφώσεις εργαστηριακού τύπου (πρόταση επιμορφωτή, δοκιμή στην τάξη, συζήτηση διαπιστώσεων στην «ολομέλεια» των επιμορφουμένων), συνεχείς, επαναλαμβανόμενες, εστιασμένες στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι σημαντικό να διερευνηθούν και να εκτιμηθούν, αρχικά με τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφωτικές διαδικασίες είναι σημαντικό να έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να εστιάζουν στην παροχή μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών, για να ενισχυθούν οι ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Πιο συγκεκριμένα:

α. Οι επιμορφώσεις θα συμβάλουν στη βαθιά κατανόηση των διαφορετικών ειδών κειμένων και των βασικών δομικών τους στοιχείων, ενώ παράλληλα η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου κατάλληλου για κάθε περίπτωση επικοινωνίας.

β. Η επιμόρφωση θα βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να οργανώσουν και να εφαρμόσουν συστηματοποιημένη διδακτική προσέγγιση για το λεξιλόγιο ως αναπόσπαστο στοιχείο της κειμενοκεντρικής μεθόδου, ούτως ώστε να ενισχυθεί το λεξιλόγιο των μαθητών, ιδίως αυτών που προέρχονται από «ευάλωτα» κοινωνικά στρώματα.

γ. Σχετικά με τη δομή κειμένου, θα μπορούσε να εστιάσει ο/η εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον του στη συστηματική ενασχόληση με ασκήσεις που αφορούν την

παράγραφο ως αυτόνομη οντότητα, αλλά και ως τμήμα με νοηματική σύνδεση με όλο το κείμενο.

δ. Ακόμη, συστήνεται να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου, όχι μόνο προφορικά, όπως γίνεται συνήθως, αλλά και με γραπτές εργασίες, με τις οποίες ζητείται να ανιχνευθούν αιτιολογικές σχέσεις, συναισθήματα, χαρακτηρισμοί, να διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις για πράξεις και συμπεριφορές ηρώων σε αφηγηματικά κείμενα και επιχειρηματολογικά κείμενα. Οι μαθητές πρωτίστως είναι σημαντικό να εντοπίζουν στο κείμενο τα στοιχεία εκείνα που θα συνηγορούν στην ερμηνεία, αξιολόγηση ή χαρακτηρισμό που θα προκύπτει από τις αντίστοιχες πληροφορίες. Γενικότερα, είναι σημαντικό να συστηματοποιηθεί η διαδικασία της διαχείρισης της πληροφορίας, να ενισχυθεί η συνδυαστική ικανότητα για την εξαγωγή συμπερασμάτων, δηλαδή να δίνονται ευκαιρίες για ανάπτυξη όσο το δυνατόν περισσότερων πτυχών της κριτικής σκέψης.

ε. Η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, σε αντίθεση με την ανάγνωση αποσπασμάτων, παρέχει μια ολοκληρωμένη εμπειρία και προάγει τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου δίνοντας στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να κατανοήσουν πλήρως την πλοκή, τους χαρακτήρες και τα θέματα. Επιπλέον, η επεξεργασία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου συμβάλλει στην εξοικείωση με πιο σύνθετες διεργασίες. Εναλλακτικά, προτείνεται συνδυαστικά η αξιοποίηση σύντομου λογοτεχνικού έργου και χαρακτηριστικών αποσπασμάτων με διαφορετικό ύφος, πλοκή και εξέλιξη. Για την άρση της περιορισμένης ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων η πολιτεία κατά το τρέχον σχολικό έτος 2024-25 εφάρμοσε την εισαγωγή του εκτενούς λογοτεχνικού έργου από το Νηπιαγωγείο έως την Γ' Λυκείου.

στ. Προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της αξιοποίησης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στρατηγικών οργάνωσης της μελέτης των κειμένων, βάσει της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre approach), την οποία υιοθετούν και τα νέα προγράμματα σπουδών (ΙΕΠ 2022).

ζ. Να αξιοποιούνται στον μέγιστο βαθμό οι κατευθύνσεις και οδηγίες για τη διαχείριση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Υπουργείο Παιδείας 2024-25- Οδηγίες να αντιμετωπίζονται τα κείμενα στην κατεύθυνση του κριτικού εγγραμματισμού που εμπεριέχουν και 3 πρότυπα κείμενα με αντίστοιχες εργασίες που καλλιεργούν τον κριτικό εγγραμματισμό).

η. Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των Συμβούλων Εκπαίδευσης προτείνεται να συμπεριληφθεί η διάσταση της διάχυσης των ευρημάτων από την υλοποίηση των διαγνωστικών εξετάσεων τα τρία τελευταία έτη εν προκειμένω να αναδειχθούν οι δυσκολίες και να προταθούν στρατηγικές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Γενικότερα, σε ό,τι αφορά το έργο των εκπαιδευτικών ο Χ. Χαραλαμπίδης (2024) θεωρεί μέγιστης σημασίας την ενεργοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού, «ώστε να αποτελέσει βασικό φορέα ανάπτυξης προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο, στο συγκεκριμένο σχολείο όπου υπηρετεί και στη συγκεκριμένη κάθε φορά τάξη». Για την πραγματοποίηση της παραπάνω πρότασης κρίνει απαραίτητη την «επανεξέταση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την παρεξηγημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Είναι ευθύνη της Πολιτείας να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να παίρνει σωστές αποφάσεις με βάση το πραγματικό επίπεδο στο οποίο κινούνται οι

μαθητές του, και όχι το εξιδανικευμένο, και επομένως ανύπαρκτο, στο οποίο παραπέμπουν τα παλαιά και εν μέρει τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα».

1.6.3 Σχετικά με τη βελτίωση της διαδικασίας των Διαγνωστικών Εξετάσεων:

α. Διεξαγωγή πιλοτικής εφαρμογής: Η πιλοτική εφαρμογή κρίνεται απαραίτητη, καθώς μπορεί να αναδείξει προβλήματα και σφάλματα του εξεταστικού δοκιμίου ως μεθοδολογικού εργαλείου των Διαγνωστικών Εξετάσεων. Παρόλο που είχε διατυπωθεί το σχετικό αίτημα, η πιλοτική εφαρμογή δεν πραγματοποιήθηκε σε κανένα έτος διεξαγωγής των Διαγνωστικών Εξετάσεων.

β. Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας που θα αφορά τους/τις μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια ή και μετά το πέρας της πιλοτικής εφαρμογής. Η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω φύλλων παρατήρησης κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής είτε με συνεντεύξεις από μαθητές/-τριες μετά το τέλος της διαδικασίας. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας θα προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τον βαθμό δυσκολίας του εξεταστικού δοκιμίου, όσο και για τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται και το επεξεργάζονται οι μαθητές/-τριες, αλλά και για τον τρόπο που απαντούν στις ερωτήσεις.

γ. Ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που λαμβάνουν μέρος στις Διαγνωστικές Εξετάσεις, μέσα από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, καθώς προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τα θέματα των Διαγνωστικών Εξετάσεων, όσο και για τους προβληματισμούς σχετικά με το γλωσσικό μάθημα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Β΄ Δημοτικού

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/506/10-0035-01_Glossa_B-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Ανάκτηση 25/2/2025

Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Δ΄ Δημοτικού

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/582/10-0087-01_Glossa_D-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/618/10-0115-01_Glossa_E-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας ΣΤ΄ Δημοτικού

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/665/10-0161-01_Glossa_ST-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

ΙΕΠ, (2022) «*Θεωρητικό Πλαίσιο και Οδηγός Εκπόνησης Θεμάτων για τη Διεξαγωγή Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους μαθητές/-τριες της ΣΤ΄ Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και τους μαθητές/-τριες της Γ΄ Τάξης των Γυμνασίων*» <https://2cm.es/QYCx>

Ανακτήθηκε στις 13/1/2025

Oktarina, I., Suwartono, T., & Nafisah, S. L. (2024). Relationship between Screen Time and Children's Language Development: A Systematic Literature Review. *Panacea Journal of Linguistics & Literature*, 3(1), 1-17.\

Putri, B. M., Rofiqi, F., & Rahmah, K. U. (2024). The impact of Technology on children's vocabulary capacity. *Journal of Humanities and Social Studies*, 2(03), 912-922.

Σφηνιάς, Η. (2019) “*Η γλώσσα στα ψηφιακά μέσα: Αναπαραστάσεις και γλωσσικές ιδεολογίες στα ΜΜΕ*”, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τσολάκης, Χ. (2005). *Τη Γλώσσα μου Έδωσαν Ελληνική*. Αθήνα: Νησίδες.

Χαραλαμπίκης, Χ. (2024), «*Η ελληνική γλώσσα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης*» <https://diastixo.gr/epikaira/apopseis/22355-elliniki-glossa-se-sinthikes-pagkosmiopoihsis> Ημερομηνία Δημοσίευσης: 24 Απριλίου 2024, Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 3/2/2025.

2. Μαθηματικά Δημοτικού

Συντάκτες: Χαράλαμπος Μουζάκης, Δημήτριος Ζυμπίδης, Ευαγγελία Καλογηράτου, Μιχαήλ Κασούτας, Σοφία Αποστόλου

2.1. Συνοπτική παρουσίαση του εξεταστικού δοκιμίου

Στόχος των Εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα, όσον αφορά στα Μαθηματικά, είναι η διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές και οι μαθήτριες, σύμφωνα με τους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά περιγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Το εξεταστικό δοκίμιο του έτους 2024 για το μάθημα των Μαθηματικών της Στ' τάξης του Δημοτικού αποτελείται από 20 ερωτήματα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, από τα οποία τα 18 είναι πολλαπλής επιλογής πολυτομικού τύπου με τέσσερις επιλογές και δύο είναι ερωτήματα ανοιχτής απάντησης. Οι εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα αξιοποιώντας τα δεδομένα που συλλέγονται από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις προαναφερθείσες ερωτήσεις προσπαθούν να αναδείξουν το βαθμό επίτευξης των στόχων/προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων των Προγραμμάτων Σπουδών.

1ο Επίπεδο δυσκολίας

Τα 20 ερωτήματα κατανέμονται σε 3 επίπεδα δυσκολίας. Στο πρώτο επίπεδο δυσκολίας περιλαμβάνονται οκτώ ερωτήματα κλειστού τύπου, τα οποία μπορούν να απαντηθούν, κατά κανόνα, με εφαρμογή μαθηματικών διαδικασιών ρουτίνας, όπως η αναγνώριση, η ανάκληση εννοιών και εκτέλεση απλών μαθηματικών πράξεων. Συγκεκριμένα, με τις ερωτήσεις του πρώτου επιπέδου έγινε προσπάθεια εξέτασης της επίτευξης των στόχων/προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως κανόνες γραφής αριθμών, εύρεση ενός αριθμού από το ανάπτυγμά του, διάκριση διαφορετικής αξίας θέσης κάθε ψηφίου, πρόσθεση και αφαίρεση φυσικών και δεκαδικών αριθμών, η πράξη της αφαίρεσης ως αντίθετη της πρόσθεσης, διαίρεση με αριθμό που είναι δύναμη του 10 (10, 100, 1000, κ.τ.λ.), διάκριση ακτίνας και διαμέτρου του κύκλου και κατανόηση της μεταξύ τους σχέσης, διαιρετότητα με το 9, υποδιαιρέσεις του μέτρου και αναμεταξύ τους σχέσεις, καθώς και η μετατροπή ποσοστού σε κλάσμα ή δεκαδικό αριθμό.

2ο Επίπεδο δυσκολίας

Στο δεύτερο επίπεδο δυσκολίας περιλαμβάνονται πέντε ερωτήματα κλειστού τύπου και ένα ερώτημα ανοιχτής απάντησης. Ως δεύτερου επιπέδου κατατάσσονται ερωτήματα τα οποία απαιτούν πολυπλοκότερες διαδικασίες και περισσότερα γνωστικά «βήματα», συγκριτικά με το πρώτο επίπεδο. Με τις ερωτήσεις δεύτερου επιπέδου γίνεται προσπάθεια εξέτασης της επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως συλλογή και επεξεργασία δεδομένων από πίνακα με επιλογή των ζητούμενων πληροφοριών, εφαρμογή της έννοιας του λόγου, υπολογισμός Ελάχιστου Κοινού Πολλαπλάσιου, τοποθέτηση κλάσματος σε αριθμογραμμή, αναγνώριση χαρακτηριστικών γεωμετρικών σχημάτων και γνώση της σειράς των πράξεων κατά την επίλυση αριθμητικής παράστασης. Η ερώτηση ανοιχτής απάντησης του δεύτερου επιπέδου (μία εκ των δύο) ζητούσε οι εξεταζόμενοι/νες να συγκρίνουν την ευστοχία στο μπάσκετ μαθητών/τριών που έριξαν διαφορετικό αριθμό βολών. Η ορθή απάντηση σε αυτήν την ανοιχτή ερώτηση απαιτεί να έχουν την ικανότητα να αναλύουν δεδομένα, να υπολογίζουν ποσοστά επιτυχίας και να τα συγκρίνουν αιτιολογώντας παράλληλα την απάντησή τους, νοητικές διεργασίες που εμπλέκουν την κριτική σκέψη.

3ο Επίπεδο δυσκολίας

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται πέντε ερωτήματα κλειστού τύπου και ένα ερώτημα ανοικτής απάντησης, τα οποία απαιτούν σύνθετες γνωστικές διαδικασίες, όπως είναι η επίλυση προβλήματος (πράξεις με φυσικούς, δεκαδικούς αριθμούς και κλάσματα, επιλογή και συνδυασμός των απαραίτητων δεδομένων του προβλήματος για την επίλυσή του), η συλλογή, καταγραφή, ταξινόμηση και επεξεργασία δεδομένων (μετατροπή γραπτών περιγραφών δεδομένων σε γραφικές παραστάσεις και αντιστρόφως), η εισαγωγή στην επίλυση εξισώσεων (επίλυση προβλήματος με εξίσωση). Τα ερωτήματα κλειστού τύπου αξιολογούν την επίτευξη στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως η επιλογή και ο κατάλληλος συνδυασμός των απαραίτητων δεδομένων ενός προβλήματος προκειμένου να επιλυθεί, η επιλογή των απαραίτητων δεδομένων από ανάγνωση γραφήματος και ο κατάλληλος συνδυασμός τους ώστε να επιλυθεί ένα πρόβλημα, η επίλυση προβλήματος με εξίσωση, η εύρεση του μέρους ενός όλου και ο υπολογισμός της αρχικής τιμής πριν από έκπτωση. Η ερώτηση ανοικτής απάντησης, προκειμένου να απαντηθεί, απαιτούσε την ανάλυση δεδομένων από πίνακα, τον εντοπισμό τάσης, τη διατύπωση προβλέψεων επί τη βάση δεδομένων με λογική εξήγηση και την εξέταση παραγόντων ανατροπής της πρόβλεψης αυτής.

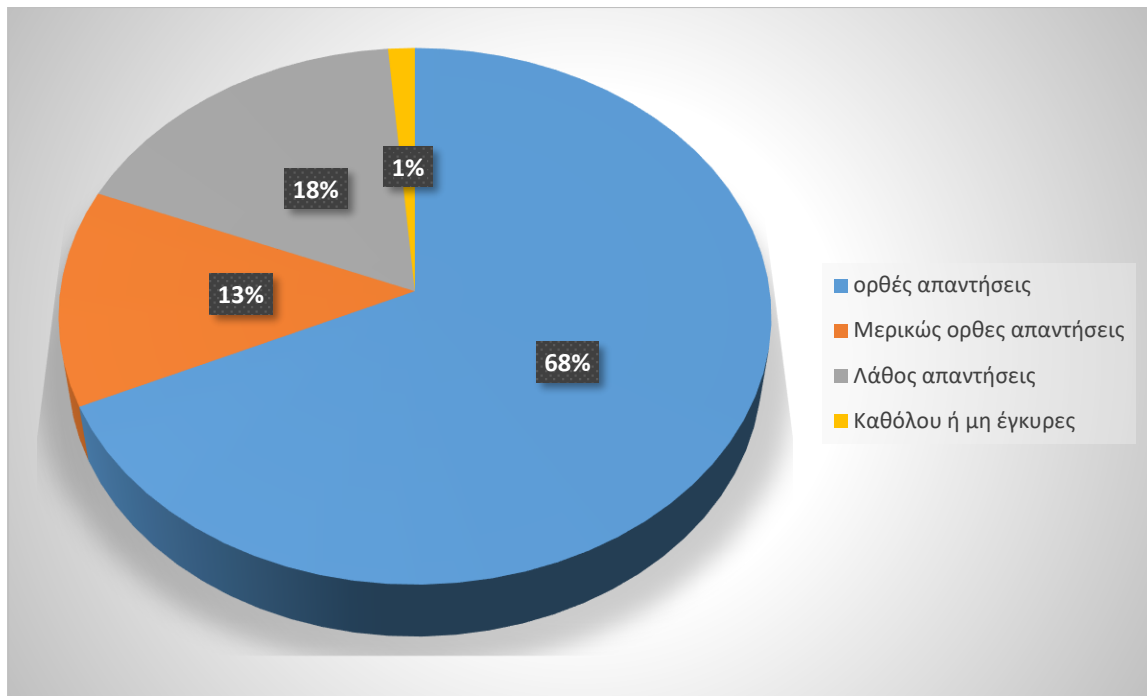
2.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα ερωτήματα κλειστού τύπου

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 που ακολουθούν, μπορεί να εκτιμηθεί πως οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ.10, όπως αυτοί εξετάστηκαν από τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, οι κλειστές ερωτήσεις του εξεταστικού δοκιμίου απαντήθηκαν σωστά σε ποσοστό 68,14%, ενώ συνυπολογίζοντας και το ποσοστό των μερικώς ορθών (13,05%) το ποσοστό ανέρχεται στο 81,19%.

Πίνακας 1. Συχνότητες συνολικών αποτελεσμάτων στα ερωτήματα κλειστού τύπου στα Μαθηματικά Δημοτικού

Ορθές Απαντήσεις	Μερικώς Ορθές Απαντήσεις	Λάθος Απαντήσεις	Καθόλου ή μη έγκυρες
59059	11313	15155	1143

¹⁰ Αναφερόμαστε στο ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 303B/13-03-2003), με την επισήμανση ότι τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό ρυθμιστικό παράγοντα τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Fan et al., 2021· Isaksen et al., 2024· Stará et al., 2017· Yu et al., 2025).



Γράφημα 1. Ποσοστά Συνολικών Αποτελεσμάτων στα ερωτήματα κλειστού τύπου στα Μαθηματικά Δημοτικού.

Οι 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου κατανέμονται, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή των εξετάσεων, σε τρία επίπεδα δυσκολίας.

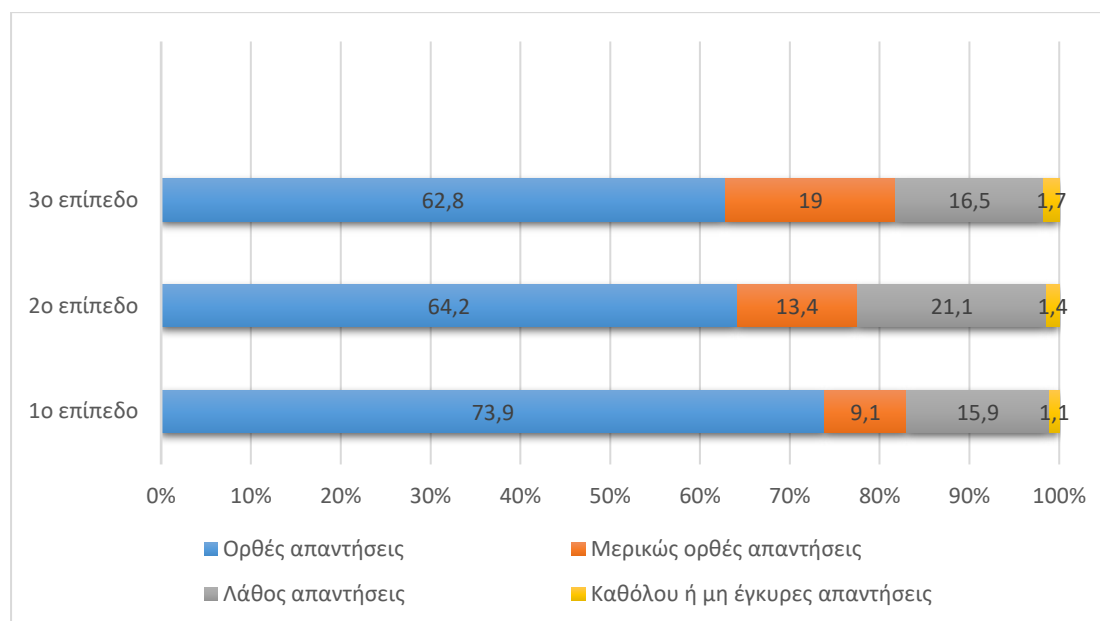
2.3. Πίνακες και ποσοστά επιτυχίας ανα επίπεδο δυσκολίας

Στον πίνακα 2 και το γράφημα 2 που ακολουθούν παρουσιάζεται το επίπεδο απόκρισης στα 18 ερωτήματα κλειστού τύπου ανά επίπεδο δυσκολίας. Τα 8 ερωτήματα του 1ου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά ή μερικώς ορθά σε ποσοστό 83,05%, τα πέντε ερωτήματα του 2ου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά ή μερικώς ορθά σε ποσοστό 77,58% και τα πέντε ερωτήματα του 3ου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά ή μερικώς ορθά σε ποσοστό 81,84%. Συνεπώς, διαπιστώνεται επαρκής επίτευξη των στόχων και των τριών επιπέδων δυσκολίας. Συνεχίζοντας την ανάγνωση των μη ορθών και των μερικώς ορθών, διαπιστώνεται ότι περίπου ένας στους/στις τέσσερις μαθητές/τριες δεν έχουν επιτύχει τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. 1ου επιπέδου που αφορούν στη Στ' τάξη του Δημοτικού. Η επιτυχία των στόχων του 1ου επιπέδου είναι σημαντική, καθώς αυτοί συχνά αποτελούν αναγκαία και ικανή προϋπόθεση προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να διαχειριστούν πιο δύσκολα μαθηματικά προβλήματα όπως αυτά του 2ου και του 3ου επιπέδου.

Παρόμοια, για το 2ο και το 3ο επίπεδο, διαπιστώνεται ότι αντιστοίχως περίπου 1 στους/στις 5 για το 2ο επίπεδο και περίπου 3 στους/στις 20 μαθητές/τριες για το 3ο επίπεδο δεν έχουν επιτύχει τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. της Στ' τάξης. Ειδικότερα, για το 2ο και το 3ο επίπεδο τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων παρουσιάζονται μειωμένα κατά δέκα περίπου ποσοστιαίες μονάδες συγκριτικά με το 1ο επίπεδο, γεγονός που αναδεικνύει τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες να διαχειριστούν την αυξημένη πολυπλοκότητα των στόχων ανωτέρου επιπέδου των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ., οι οποίοι συνδέονται με σημαντικές λειτουργίες και εφαρμογές των Μαθηματικών, δεδομένα που στηρίζουν την ανάληψη σχετικών δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης.

Πίνακας 2. Ποσοστά Αποτελεσμάτων για τα Μαθηματικά Δημοτικού ανά Επίπεδο Δυσκολίας

Επίπεδα Δυσκολίας	Ορθές Απαντήσεις	Μερικώς Ορθές Απαντήσεις	Λάθος Απαντήσεις	Καθόλου ή μη έγκυρες
1 ^ο επίπεδο	73,93%	9,12%	15,86%	1,09%
2 ^ο επίπεδο	64,18%	13,40%	21,06%	1,36%
3 ^ο επίπεδο	62,84%	19,00%	16,5%	1,65%



Γράφημα 2. Ποσοστά Συνολικών Αποτελεσμάτων για τα Μαθηματικά Δημοτικού ανά Επίπεδο Δυσκολίας

2.4. Σύνοψη, Διαπιστώσεις και Σχολιασμοί

Ειδικότερα, φαίνεται ότι το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών/τριών, όπως αναμέναμε μειώνεται καθώς προχωράμε σε βαθμό δυσκολίας (κατανομή των ερωτήσεων σε τρία επίπεδα). Ωστόσο, μεταξύ 2ου και 3ου επιπέδου η διαφοροποίηση μεταξύ των ορθών απαντήσεων φαίνεται να είναι μικρή(1%), ενώ η διαφοροποίηση μεταξύ των μερικώς ορθώς απαντήσεων είναι μεγαλύτερη (7%). Αναλυτικότερα, τα 8 ερωτήματα του πρώτου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά σε ποσοστό 73,9% (μερικώς ορθώς 9,1%), τα πέντε ερωτήματα του δευτέρου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά σε ποσοστό 64,2% (μερικώς ορθώς 13,4%) και τα πέντε ερωτήματα του τρίτου επιπέδου, απαντήθηκαν ορθά σε ποσοστό 62,8% (μερικώς ορθώς 19%).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες καθώς αυξάνεται η πολυπλοκότητα των ερωτήσεων, ενώ τα λάθη και οι μη έγκυρες απαντήσεις παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές/τριες προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις ακόμα και στις πιο δύσκολες ερωτήσεις. Στο πρώτο επίπεδο έχουμε συνολικά οχτώ (8) ερωτήματα και τέσσερα (4) θεματικά πεδία:

«Αριθμοί-Πράξεις» με πέντε (5) ερωτήματα, «Μετρήσεις» με ένα (1) ερώτημα, «Λόγου» με ένα (1) ερώτημα και «Γεωμετρία» με ένα (1) ερώτημα.

Στην ερώτηση 17 (1ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να μετατρέψουν αριθμό διατυπωμένο με λέξεις σε γραφή με αραβικά ψηφία, δραστηριότητα που σχετίζεται άμεσα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με τη διάκριση της διαφορετικής αξίας καθενός από τα ψηφία που σχηματίζουν ένα φυσικό ή δεκαδικό αριθμό και να χρησιμοποιούν τους συνήθεις κανόνες γραφής των αριθμών. Η συντριπτική πλειονότητα των εξεταζόμενων, περίπου εννιά στους/στις δέκα μαθητές/τριες (92,38%), απάντησαν ορθά στην ερώτηση αυτή δείχνοντας ότι έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες που απαιτούν απλές γνωστικές διαδικασίες, όπως η ανάκληση αξίας θέσης ψηφίου στο δεκαδικό σύστημα και η τήρηση κανόνων γραφής των αριθμών. Ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών (3,34%) φαίνεται να έχει κατακτήσει μερικώς τις βασικές δεξιότητες αυτές συγχέοντας, όμως, τις μονάδες με τις δεκάδες. Πολύ μικρός αριθμός μαθητών/τριών, λιγότεροι/ες από ένας/μία στους/στις είκοσι (3,7%), αποτυγχάνουν σε αυτή την ερώτηση. Περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ες από τους/τις μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν (2,33%) φαίνεται να αναγράφουν τα ψηφία με τη διάταξη που τα διαβάζουν, δεν αποτυπώνουν με μηδέν την αξία των μονάδων χιλιάδων και μπερδεύονται στη γραφή του αριθμού μετά την υποδιαστολή συγχέοντας τα δέκατα με τα εκατοστά. Το υπόλοιπο ποσοστό των μαθητών/τριών που κάνουν λάθος (1,37%), φαίνεται να αναγράφουν τα ψηφία με τη διάταξη που τα διαβάζουν, χωρίς να αντιστοιχούν πουθενά αξία θέσης. Τα ποσοστά επιτυχίας είναι εξαιρετικά υψηλά, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι μαθητές/τριες είναι πιθανότερο να κάνουν λάθος κατά τη μεταγραφή μεγάλων και πολύπλοκων αριθμών, όπως αυτός που παρουσιάστηκε στην ερώτηση αυτή, ενώ η ικανότητα των μαθητών/τριών να μεταγράφουν αριθμούς από κείμενο σε αραβικά ψηφία και αντίστροφα συνδέεται και με τις γενικότερες δεξιότητες λεξιλογίου (Lafay et al., 2024). Η κατανόηση των αρχών της αξίας θέσης είναι θεμελιώδους σημασίας στα μαθηματικά και καθώς δεν είναι δεξιότητα που αναμένεται να κατακτηθεί σε μία μόνο ημέρα ή χρονιά, η διδασκαλία της ξεκινά από πολύ νωρίς στη σχολική εκπαίδευση και συνεχίζεται για αρκετά σχολικά έτη. Αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας που ήταν μάλλον αναμενόμενα, ενώ η ενδεχόμενη αποτυχία θα πρέπει ίσως να συνδεθεί με μαθησιακές δυσκολίες (Rojo et al., 2021). Η σκόπιμη αναδρομική επανάληψη εξάλλου μπορεί να είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών, όπως αυτές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με την κατανόηση των δεκαδικών.

Η ερώτηση 18 (1ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τον αριθμό στον οποίο θα μπορούσαν να διαγράψουν το ψηφίο μηδέν χωρίς να αλλάξει η αξία του, δραστηριότητα που αφορά τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με τη διαφορετική αξία της θέσης κάθε ψηφίου, αλλά και τη σύγκριση δεκαδικών αριθμών. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν με μεγάλη επιτυχία στην ερώτηση αυτή, καθώς περίπου 4 στους/στις 5 (82,14%) απάντησαν ορθά, ενώ υπήρξε κι ένα μικρό ποσοστό (3,30%) που

παρουσίασε μερική γνώση των δεξιοτήτων αυτών. Λανθασμένα απάντησαν λίγο περισσότεροι/ες από 1 στους/στις 10 μαθητές/τριες (13,79%) στην ερώτηση αυτή, οι οποίοι/ες φαίνεται να μην έχουν κατανοήσει τις θέσεις στις οποίες, αν βρίσκονται μηδενικά, αλλάζουν την αξία ενός αριθμού.

Η ερώτηση 19 (1ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να βρουν από τις απαντήσεις ποιος δεκαδικός αριθμός θα συμπλήρωνε τον δεύτερο προσθετέο μιας ισότητας ώστε να είναι σωστή, δραστηριότητα που αφορά τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σχετικά με την πρόσθεση και αφαίρεση δεκαδικών αριθμών, αλλά και την κατανόηση της αφαίρεσης ως αντίθετη πράξη της πρόσθεσης. Οι μαθητές/τριες σε αυτή την ερώτηση εμφάνισαν αρκετά μειωμένη απόδοση στην ορθή απάντηση. Μόλις περίπου 6 στους/στις 10 μαθητές/τριες απάντησαν ορθά (61,37%), ενώ περίπου 3 στους/στις 10 (30,34%) παρουσίασαν μερική γνώση στην ερώτηση αυτή επιλέγοντας την μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα σε αυτή την ερώτηση απάντησαν περίπου 1 στους/στις 20 (7,45%). Ωστόσο, το υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων δείχνει ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν κατανοήσει πλήρως την έννοια των δεκαδικών αριθμών, όπως φαίνεται και στο 20ο ερώτημα που τους ζητείται να επιλέξουν τον δεκαδικό αριθμό διαιρώντας έναν φυσικό αριθμό με το 1.000. Ενδέχεται αρκετά παιδιά να παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των δεκαδικών αριθμών, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν οι αριθμοί αυτοί.

Η ερώτηση 20 (1ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε να υπολογίσουν έναν αριθμό 1000 φορές μικρότερο, δραστηριότητα που ενέχει την κατανόηση των λειτουργιών της πράξης της διαίρεσης καθώς και διαίρεση με αριθμούς που είναι δύναμη του 10 (10, 100, 1000 κ.λπ.). Οι μαθητές/τριες βρήκαν αρκετά δύσκολη αυτήν την ερώτηση καθώς μόνο περίπου ο/η ένας/μία στους/στις δύο (54,33%) απάντησε σωστά, ενώ πολύ μικρό ήταν και το ποσοστό των μαθητών/τριών (3,57%) που έδειξαν μερική γνώση επιλέγοντας την μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα απάντησαν περίπου 4 στους/στις 10 μαθητές/τριες (40,96%), από τους/τις οποίους/ες οι περισσότεροι/ες, περίπου 3 στους/στις 10 (35,34%), επέλεξαν να κάνουν αφαίρεση αντί για διαίρεση. Επειδή η διαίρεση διδάσκεται συχνά διαδικαστικά χωρίς επαρκή έμφαση στην εννοιολογική κατανόηση, οι μαθητές/τριες μπορεί να είναι εξαρτημένοι/ες από απομνημονευμένους κανόνες για την εκτέλεση της πράξης, χωρίς να κατανοείται γιατί λειτουργούν οι κανόνες αυτοί, αλλά μπορεί και να δυσκολεύονται να περάσουν από τη λεκτική διατύπωση ενός προβλήματος στη μαθηματοποίηση του (Üzel, 2018).

Η ερώτηση 21 (1ο επίπεδο δυσκολίας) αφορούσε γνώσεις από τη Γεωμετρία και συγκεκριμένα τη διάκριση της ακτίνας από τη διάμετρο καθώς και την κατανόηση της μεταξύ τους σχέσης. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν επαρκώς καθώς σχεδόν 8 στους/στις 10 (78,36%) απάντησαν ορθά, ενώ μερική γνώση επέδειξαν περίπου 1 στους/στις 10 μαθητές/τριες (11,38%) επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα απάντησαν σχεδόν 1 στους/στις 10 (8,60%) μαθητές/τριες.

Η ερώτηση 22 (1ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) αφορούσε τα κριτήρια διαιρετότητας με το 9, τα οποία οι μαθητές/τριες φαίνονται να έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό καθώς περίπου 8 στους/στις 10 (81,70%) απάντησε σωστά και ένα επιπρόσθετο μικρό ποσοστό (4,03%) παρουσίασε μερική κατανόηση επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα απάντησαν περισσότεροι/ες από 1 στους/στις 10 (12,94%) μαθητές/τριες. Από αυτούς/ές οι πιο πολλοί/ές (8,02%) πιθανόν να εστιάζουν στα δύο τελευταία ψηφία του αριθμού, ενώ οι υπόλοιποι (4,92%) πιθανόν να θεωρούν ότι ένας αριθμός διαιρείται όταν περιλαμβάνει το ψηφίο 9.

Η ερώτηση 23 (1ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Μετρήσεις) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να μετατρέψουν δέκατα του μέτρου σε χιλιοστά το μέτρου. Η απάντηση στην ερώτηση αυτή σχετίζεται με απλές γνωστικές διεργασίες και κατάκτηση βασικών εννοιών και συγκεκριμένα τις υποδιαιρέσεις του μέτρου και τις μεταξύ του σχέσεις. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να δυσκολεύτηκαν αρκετά να απαντήσουν σε αυτήν την ερώτηση που αποδείχτηκε ότι ήταν η τρίτη δυσκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου, καθώς περίπου οι 5 στους/στις 10 (48,56%) απάντησαν ορθά, ενώ μερική γνώση εμφάνισαν λιγότεροι/ες από 2 στους/στις 10 μαθητές/τριες (15,49%). Συνακόλουθα, περισσότεροι/ες από 3 στους/στις 10 (34,41%) μαθητές/τριες απάντησαν λάθος, από τους/τις οποίους/ες οι περισσότεροι/ες, περίπου 2 στους/στις 10 (21,56%), επέλεξαν λανθασμένα διαίρεση αντί για πολλαπλασιασμό χρησιμοποιώντας όμως, τη σωστή αναλογία μεταξύ των μονάδων. Περίπου 1 στους/στις 10 (12,86%) μαθητές/τριες δεν φαίνεται να επιλέγει ούτε τη σωστή πράξη ούτε τη σωστή σχέση ανάμεσα στις μονάδες μέτρησης δέκατα και χιλιοστά.

Η ερώτηση 24, η τελευταία του 1ου επιπέδου δυσκολίας, (Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις/Λόγοι) αφορούσε τη μετατροπή ποσοστού σε κλάσμα ή δεκαδικό αριθμό. Η ερώτηση αυτή αποδείχτηκε η ευκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου του 2024, αφού οι μαθητές/τριες στην συντριπτική τους πλειονότητα, περίπου 9 στους/στις 10 (92,64%), απάντησαν ορθά στην ερώτηση και ένα πολύ μικρό επιπρόσθετο ποσοστό (1,47%) έδειξε ότι κατέχει μερική γνώση από τις απαιτούμενες επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Συνακόλουθα μονάχα περίπου 1 στους/στις 20 (5,07%) μαθητές/τριες επέλεξε λανθασμένη απάντηση στην ερώτηση αυτή. Από αυτούς/ές που επέλεξαν λανθασμένη απάντηση οι περισσότεροι/ες (3,18%) φαίνεται να μπερδεύουν τον αριθμητή με τον παρονομαστή και οι υπόλοιποι/ες (1,89%) έβαλαν υποδιαστολή λανθασμένα, πιθανότατα επειδή δεν έχουν κατακτήσει την έννοια του μέρους και του όλου στα ποσοστά.

Στο 2ο επίπεδο έχουμε συνολικά πέντε (5) ερωτήματα και τρία (3) θεματικά πεδία «Αριθμοί- Πράξεις» με τρία (3) ερωτήματα, «Λόγοι» με ένα (1) ερώτημα και «Γεωμετρία» με ένα (1) ερώτημα.

Η ερώτηση 25 (επίπεδο 2ο, Θεματικό πεδίο: Λόγοι) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να σχηματίσουν ένα λόγο επιλέγοντας από τις πληροφορίες ενός πίνακα. Περίπου 6 στους/στις 10 (65,67%) μαθητές/τριες κατάφεραν με επιτυχία να επιλέξουν το σωστό λόγο απαντώντας σωστά, ενώ περίπου 2 στους/στις 10 (23,78%)

μαθητές/τριες επέδειξαν μερική γνώση στην ερώτηση αυτή, αφού επέλεξαν τα σωστά δεδομένα, αλλά τα τοποθέτησαν στο λόγο με τη σειρά που παρουσιάζονταν στον πίνακα κι όχι με αυτή που τους ζητήθηκε. Περίπου 1 στους/στις 10 (8,95%) μαθητές/τριες απάντησαν λανθασμένα.

Η ερώτηση 26 (επίπεδο 2ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να υπολογίσουν το Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο τριών αριθμών χωρίς να παρουσιάζει μια προβληματική κατάσταση–πλαίσιο. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, περίπου 9 στους/στις 10 (89,66%), απάντησαν σωστά την ερώτηση αυτή και περίπου 1 στους/στις 20 (4,09%) μαθητές/τριες κατάφερε να επιδείξει μερική γνώση επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα απάντησε περίπου 1 στους/στις 20 (5,34%) μαθητές/τριες. Από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα περίπου οι μισοί (2,41%) επέλεξαν τον μικρότερο από τους αριθμούς των απαντήσεων και οι υπόλοιποι/ες (2,93%) απλώς προσέθεσαν τους αριθμούς του προβλήματος, δείχνοντας αδυναμία κατανόησης των δεδομένων και των ζητούμενων.

Η ερώτηση 27 (επίπεδο 2ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετήσουν ένα κλάσμα μεγαλύτερο της ακέραιης μονάδας σε μια αριθμογραμμή. Η ερώτηση αυτή αποδείχθηκε η δυσκολότερη ερώτηση του εξεταστικού δοκιμίου καθώς λιγότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές μαθητές/τριες, περίπου 4 στους/στις 10 (44,03%), κατάφεραν να απαντήσουν σωστά, ενώ και μερική γνώση φάνηκε να έχει μονάχα περίπου 1 στους/στις 20 (6,44%) μαθητές/τριες. Από τους/τις περίπου 5 στους/στις 10 (48,25%) μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα, οι περίπου 2 στους/στις 10 (20,06%), ενώ οι υπόλοιποι/ες, περίπου 3 στους/στις 10 (28,18%), θεώρησαν ότι ο αριθμητής δείχνει τις ακέραιες μονάδες και ο παρονομαστής τα επιπλέον μέρη, δηλαδή είχαν σοβαρές παρανοήσεις της κατανόησης του κλάσματος που είναι μεγαλύτερο της ακέραιης μονάδας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αντίστοιχα με αυτά που απαντώνται στη βιβλιογραφία όπως π.χ. η περίπτωση στην οποία όπου το 67% των μαθητών/τριών της Δ' δημοτικού (Grade 4) απέτυχε να τοποθετήσει σωστά τον δεκαδικό αριθμό 1,7 σε μία αριθμογραμμή από το 0 έως το 3, εξάλλου η κατανόηση των δεκαδικών και η κατανόηση των κλασμάτων είναι αλληλένδετες (National Center for Education Statistics, όπως αναφέρεται στο Durkin & Rittle-Johnson, 2015). Γενικότερα, το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης ενδέχεται να οφείλεται σε δυσκολίες: α) κατανόησης των μαθητών/τριών της έννοιας των κλασμάτων, β) χωρικής αντίληψης, γ) διαχείρισης του κλάσματος ως αποτέλεσμα διαίρεσης.

Η ερώτηση 28 (επίπεδο 2ο, Θεματικό πεδίο: Γεωμετρία) αφορούσε γνώσεις από τη γεωμετρία και καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν ποιο γεωμετρικό σχήμα από αυτά που δίνονταν στις απαντήσεις με λεκτική περιγραφή έχει δύο οξείες και δύο αμβλείες γωνίες. Λίγο λιγότεροι από 7 στους/στις 10 (66,90%) μαθητές/τριες απάντησαν σωστά σε αυτήν την ερώτηση, ενώ και λίγο περισσότεροι/ες από 1 στους/στις 10 (13,08%) είχαν μερική γνώση επιλέγοντας γεωμετρικό σχήμα με 4 γωνίες, πιθανότατα όμως, χωρίς να είναι σε θέση να διακρίνει ανάμεσα σε ορθές, οξείες και αμβλείες γωνίες. Λανθασμένα απάντησαν περίπου 2 στους/στις 10 (18,30%)

μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες μάλλον δεν αντιλήφθηκαν ότι ζητούμενο ήταν γεωμετρικό σχήμα με 4 γωνίες. Η ερώτηση αυτή έδειξε ότι οι μαθητές/τριες έχουν ικανοποιητική κατανόηση βασικών γεωμετρικών εννοιών, αν και υπάρχει περιθώριο βελτίωσης.

Η ερώτηση 29 (Επίπεδο 2ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε από τους μαθητές/τριες να επιλύσουν μία αριθμητική παράσταση με αρκετά βήματα, άσκηση που απαιτούσε να γνωρίζουν τη σειρά εκτέλεσης πράξεων σε αριθμητικές παραστάσεις. Περίπου 1 στους/στις 2 (54,64%) μαθητές/τριες κατάφεραν να λύσουν σωστά την αριθμητική παράσταση ενώ και 2 στους/στις 10 (19,61%) μαθητές/τριες έδειξαν ότι έχουν σχετικές γνώσεις επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Λίγο περισσότεροι/ες από 2 στους/στις 10 (24,47%) μαθητές/τριες επέλεξαν λάθος απάντηση, γεγονός που μάλλον/ενδεχομένως να σημαίνει ότι δεν γνωρίζουν τη σωστή σειρά των πράξεων στις αριθμητικές παραστάσεις.

Στο 3ο επίπεδο έχουμε συνολικά πέντε (5) ερωτήματα και τρία (3) θεματικά πεδία «Αριθμοί- Πράξεις/Επίλυση προβλήματος» με τρία (3) ερωτήματα, «Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων» με ένα (1) ερώτημα και «Εισαγωγή στην επίλυση εξισώσεων/Επίλυση προβλήματος» με ένα (1) ερώτημα.

Η ερώτηση 30 (επίπεδο 3ο) ήταν ένα πρόβλημα δύο βημάτων το οποίο για να επιλυθεί ζητούσε να γίνει άντληση πληροφοριών από πίνακα και συνδυασμός με δεδομένα του στελέχους της ερώτησης. Η ερώτηση αυτή αποδείχθηκε η δεύτερη δυσκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου, καθώς λιγότεροι/ες από τους μισούς μαθητές/τριες, περίπου 9 στους/στις 20 (45,82%), κατάφεραν να απαντήσουν σωστά. Λίγο λιγότεροι/ες από 4 στους/στις 10 (39,13%) ήταν οι μαθητές/τριες που απάντησαν μερικώς ορθά, ποσοστό πολύ υψηλό, αφού κατάφεραν να κάνουν σωστά το πρώτο βήμα της άσκησης, αλλά παρέλειψαν να κάνουν το δεύτερο βήμα. Λανθασμένα απάντησαν λιγότεροι/ες από 3 στους/στις 20 (13,46%) μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες φαίνεται μάλλον να μην εκτέλεσαν σωστά το πρώτο βήμα του προβλήματος το οποίο απαιτούσε πρόσθεση δεκαδικών αριθμών, ενώ παρέλειψαν να κάνουν και το δεύτερο βήμα που ήταν μία διαίρεση με διψήφιο διαιρέτη. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τη στρογγυλοποίηση και τον νοερό υπολογισμό που θα τους βοηθούσε να εκτιμήσουν την πιο πιθανή απάντηση και δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα στο σύνολό του καθώς εστιάζουν μεμονωμένα στις πράξεις που θα εκτελέσουν.

Η ερώτηση 31 (επίπεδο 3ο, Θεματικό πεδίο: Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων) καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να αντλήσουν πληροφορίες από διαφορετικές αναπαραστάσεις (γράφημα με υπόμνημα, αριθμούς και κείμενο) και να τις συνδυάσουν, ώστε να εντοπίσουν ποια από τις απαντήσεις είναι η ακριβής. Περίπου 1 στους/στις 2 (51,05%) μαθητές/τριες απάντησε ορθά και περίπου 5 στους/στις 20 (23,51%) έδειξαν ότι έχουν μερική γνώση στην κατανόηση του γραφήματος. Από το σύνολο των μαθητών/τριών που απάντησαν λανθασμένα, (23,47%), οι περισσότεροι/ες, περίπου 1 στους/στις 5 (19,40%) φάνηκε να μπορούν να εντοπίσουν την υψηλότερη ράβδο του γραφήματος χωρίς όμως να κατανοούν τι πραγματικά

απεικονίζει το γράφημα, ενώ οι υπόλοιποι/ες, περίπου 1 στους/στις 20 (4,07%) δεν μπόρεσαν μάλλον να κατανοήσουν καθόλου τις πληροφορίες του γραφήματος.

Η ερώτηση 32 (επίπεδο 3ο, Θεματικό πεδίο: Εισαγωγή στην επίλυση εξισώσεων/Επίλυση προβλήματος) ήταν ένα πρόβλημα για το οποίο οι μαθητές/τριες καλούνταν να σχηματίσουν εξίσωση που το επιλύει. Περίπου 7 στους/στις 10 (70,65%) μαθητές/τριες κατάφεραν με επιτυχία να εντοπίσουν στις απαντήσεις την εξίσωση (ο άγνωστος είναι μειωτέος) που επιλύει το πρόβλημα, γεγονός που δείχνει υψηλό επίπεδο κατανόησης και δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων, ενώ και περίπου 2 στους/στις 10 (17,65%) επέδειξαν μερική γνώση κάνοντας ένα σφάλμα κατά το σχηματισμό της εξίσωσης και επιλέγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την μερικώς ορθή απάντηση. Συνακόλουθα, περίπου 1 στους/στις 10 (10,45%) απάντησε λανθασμένα, παρερμηνεύοντας τα δεδομένα του προβλήματος κατά τον σχηματισμό της εξίσωσης.

Η ερώτηση 33 (επίπεδο 3ο, Θεματικό πεδίο: Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και πράξεις/Επίλυση προβλήματος) προσπαθούσε να ελέγξει, αν οι μαθητές/τριες μπορούν να υπολογίζουν το μέρος όταν γνωρίζουν το όλον με ένα πρόβλημα που παρουσιάζοταν σε πλαίσιο και τη χρήση κλασμάτων. Περίπου 7 στους/στις 10 (69,55%) μαθητές/τριες κατάφεραν να λύσουν σωστά την άσκηση, ενώ και περίπου 1 στους/στις 20 (4,80%) φαίνεται να κατάφεραν να κάνουν σωστά το πρώτο βήμα και το δεύτερο βήμα της επίλυσης επιδεικνύοντας μερική γνώση της λύσης, χωρίς να κάνουν το τρίτο και τελευταίο βήμα, άρα πιθανότατα γι' αυτό επέλεξαν τη μερικώς ορθή απάντηση. Αναλυτικότερα, το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων είναι 24%, καθώς εκτελούν το πρώτο βήμα ορθά (εύρεση του μέρους ενός όλου) αλλά δεν πραγματοποιούν τα επόμενα δύο βήματα. Ενδέχεται να αναγνώρισαν τη σχέση μεταξύ μέρους και όλου (καθώς στο σχολικό πλαίσιο η εύρεση του μέρους ενός όλου ή και το αντίστροφο τονίζεται ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία).

Η ερώτηση 34 (επίπεδο 3ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και πράξεις/Επίλυση προβλήματος) εξέταζε αν οι μαθητές/τριες μπορούν να υπολογίσουν την αρχική τιμή γνωρίζοντας το ποσοστό της έκπτωσης και την τελική τιμή μετά την έκπτωση. Περίπου 4 στους/στις 5 (77,13%) μαθητές/τριες απάντησαν ορθά σε αυτήν την ερώτηση, ενώ περίπου 1 στους/στις 10 (9,93%) επέλεξαν τη μερικώς ορθή απάντηση, κάτι που μπορεί να πιθανολογηθεί ότι οφείλεται στο ότι δεν συγχέουν την αρχική με την τελική τιμή και μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις αναλογίες. Αποτυγχάνουν να απαντήσουν σωστά στην ερώτηση αυτή λίγο περισσότεροι/ες από 1 στους/στις 10 (11,13%) μαθητές/τριες, ενώ το ανησυχητικό είναι ότι οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές (8,42%) φαίνεται να μην προβληματίζονται από το γεγονός ότι βρίσκουν αρχική τιμή μεγαλύτερη από την τελική τιμή μετά την έκπτωση.

2.5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα ερωτήματα ανοιχτού τύπου

Οι ερωτήσεις 35 και 36 αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών/τριών να επιλύουν προβλήματα ανοιχτού τύπου, με έμφαση στην κατανόηση σύνθετων διαδικασιών.

Η ερώτηση 35 ήταν η πρώτη από τις ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης, δεύτερου επιπέδου δυσκολίας που ζητούσε από τους μαθητές/τριες να συγκρίνουν την ευστοχία στο μπάσκετ μαθητών/τριών που έριξαν διαφορετικό αριθμό βολών. Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών σε αυτήν την ερώτηση αποδείχθηκαν αρκετά υψηλές αφού οι 8 περίπου στους/στις 10 (83,16%) μπόρεσαν να απαντήσουν σωστά. Λόγω του τρόπου διατύπωσης της ερώτησης δεν υπήρχε μερικώς ορθή απάντηση, ενώ περίπου 1 στους/στις 10 (11,67%) μαθητές/τριες έδωσε λανθασμένη απάντηση και περίπου 1 στους/στις 20 (5,15%) δεν απάντησε καθόλου ή έδωσε μη έγκυρη απάντηση. Οι μαθητές/τριες μπορούσαν να δώσουν ορθή απάντηση σε αυτό το πρόβλημα προσεγγίζοντας το με διαφορετικούς τρόπους επίλυσης όπως κλάσματα (27,52%), ποσοστά (8,62%) και δεκαδικούς (1,54%). Η πλειονότητα (45,42%) πάντως των μαθητών/τριών που απάντησαν ορθά επέλεξε κάποια άλλη διαδικασία από τις προαναφερθείσες. Φαίνεται, λοιπόν, οι μαθητές/τριες να έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα να αναλύουν δεδομένα, να υπολογίζουν ποσοστά επιτυχίας και να τα συγκρίνουν αιτιολογώντας παράλληλα την απάντησή τους, νοητικές διεργασίες που απαιτούσε η ορθή απάντηση σε αυτήν την ερώτηση και σε κάποιο βαθμό εμπλέκουν και την κριτική σκέψη.

Πίνακας 4. Ποσοστά Αποτελεσμάτων για την ερώτηση 35 (ανοιχτής απάντησης, 2^ο επίπεδο δυσκολίας)

Τρόπος Επίλυσης	Ορθές Απαντήσεις	Λανθασμένες Απαντήσεις	Κενή ή μη αποδεκτή	Σύνολο
Κλάσματα	27,52%	1,60%	-	29,12%
Δεκαδικοί	1,54%	0,08%	-	1,62%
Ποσοστά	8,62%	0,39%	-	9,01%
Άλλη διαδικασία	45,42%	1,39%	-	46,81%
Σύνολο	83,16%	11,67%	5,15%	100%

Η ερώτηση 36 ήταν η δεύτερη από τις ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης, τρίτου επιπέδου δυσκολίας με δύο υποερωτήματα που ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες από τα δεδομένα ενός πίνακα με αριθμό εγγραφών συνεχόμενες χρονιές στην Α' δημοτικού σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο να προβλέψουν τι θα συμβεί στον αριθμό των εγγραφών τα επόμενα χρόνια, αλλά και να αναφέρουν πιθανούς παράγοντες που θα μπορούσαν να ανατρέψουν την πρόβλεψη που έκαναν. Ορθά σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν περίπου 1 στους/στις 2 μαθητές/τριες (52,85%), από τους/τις οποίους/ες περίπου 8 στους/στις 20 (41,72%) μπόρεσαν να αναφέρουν μονάχα έναν παράγοντα ανατροπής της πρόβλεψής τους, ενώ περίπου 1 στους/στις 10 (11,13%) κατάφερε να αναφέρει περισσότερους του ενός παράγοντες ανατροπής. Σημαντικός είναι και ο αριθμός των μαθητών/τριών, περίπου 3 στους/στις 10 (30,09%), που έδωσε μερικώς ορθή απάντηση παρουσιάζοντας μερική επίτευξη των στόχων του Α.Π.Σ. που ζητούσε η ερώτηση. Λίγο περισσότεροι/ες από 1 στους/στις 20 (6,83%) μαθητές/τριες έδωσαν λανθασμένη απάντηση, ενώ σημαντικός είναι και ο αριθμός των μαθητών/τριών, περίπου 1 στους/στις 10 (10,22%), που δεν απάντησε καθόλου την ερώτηση ή έδωσε μη έγκυρη απάντηση. Λαμβάνοντας υπόψη και τον σημαντικό αριθμό των μερικώς ορθών

απαντήσεων, αλλά και το υψηλό επίπεδο δυσκολίας (3ο) της ερώτησης αυτής θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην ανάλυση δεδομένων από πίνακα, τον εντοπισμό τάσης, τη διατύπωση προβλέψεων επί τη βάση δεδομένων με λογική εξήγηση και την εξέταση παραγόντων ανατροπής της πρόβλεψης αυτής, στόχοι του Α.Π.Σ. που εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό και την κριτική σκέψη.

Συμπερασματικά, για τις ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης μπορούμε να πούμε όσον αφορά στην ερώτηση 35, ότι οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν υψηλή απόδοση σε ερωτήσεις που σχετίζονται με απλοποίηση κλασμάτων, ωστόσο οι εσφαλμένες απαντήσεις στις κατηγορίες αυτές υποδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω εξάσκησης στη χρήση μαθηματικών συμβόλων και στη διαχείριση πιο σύνθετων προβλημάτων. Όσον αφορά στην ερώτηση 36, η επιτυχία στις προβλέψεις με παράγοντες ανατροπής (52,8% συνολικά) δείχνει ότι οι μαθητές/τριες έχουν μια καλή βάση στην ανάλυση σύνθετων προβλημάτων, αλλά απαιτείται βελτίωση στην εύρεση περισσότερων παραγόντων ανατροπής.

2.6 Περιορισμοί

Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες από παρόμοιες διαδικασίες όπως είναι οι εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα. Επίσης, περιορισμό συνιστά το γεγονός ότι δεν προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε μικρό αριθμό σχολείων, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση, η οποία θα συνεισέφερε στην αποτελεσματικότερη κατανομή των ερωτημάτων ανά επίπεδο γνωστικής δυσκολίας. Οι ερμηνείες που δόθηκαν εστίασαν μόνο σε παράγοντες που αφορούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια.

2.4. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Με τις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα επιχειρείται να αναδειχθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με τη βασική πληροφορία να προέρχεται από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών σε 18 ερωτήματα κλειστού τύπου και δύο ερωτήματα ανοιχτής απάντησης τα οποία κατανέμονται σε τρία επίπεδα κλιμακούμενης γνωστικής δυσκολίας.

Το υψηλότερο επίπεδο ανταπόκρισης εντοπίζεται στα ερωτήματα (με σειρά από τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας προς τα χαμηλότερα) 24, 17, 26, 18, 22, 21, 34 και 32, όπου οι μαθητές/τριες απάντησαν ορθά σε ποσοστά από 92,63% έως 70,65%. Η πλειονότητα των ερωτήσεων αυτών αφορούν στη θεματική περιοχή «Αριθμοί και πράξεις», όπου φαίνεται να έχουν κατακτηθεί οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να μετατρέπουν ποσοστό σε κλάσμα, να κατανοούν την αξία θέσης των ψηφίων στους φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς, να χρησιμοποιούν τους συνήθεις κανόνες γραφής των αριθμών, να υπολογίζουν το Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο, να συγκρίνουν δεκαδικούς ή/και φυσικούς αριθμούς, να κατανοούν την πιθανή αξία θέσης του ψηφίου

Ο ώστε να μπορούν να αποφασίζουν αν θα το παραλείψουν/διαγράψουν ή όχι, να χρησιμοποιούν τα κριτήρια διαιρετότητας του 9, να υπολογίζουν την αρχική τιμή πώλησης γνωρίζοντας την τελική τιμή μετά την έκπτωση και το ποσοστό της έκπτωσης, αλλά και να σχηματίζουν την εξίσωση που επιλύει ένα απλό πρόβλημα.

Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό (78,36%) και στην ερώτηση πρώτου επιπέδου στο θεματικό πεδίο «Γεωμετρία» (ερώτηση 21) όπου κλήθηκαν να υπολογίσουν τη διάμετρο ενός κύκλου γνωρίζοντας την ακτίνα του. Αλλά και στην ερώτηση δευτέρου επιπέδου (ερώτηση 28) για το ίδιο θεματικό πεδίο οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά (66,90%) εντοπίζοντας το σχήμα που έχει δύο οξείες και δύο αμβλείες γωνίες από αυτά που λεκτικά δίνονταν. Επομένως, η φετινή επίδοση των μαθητών/τριών στο θεματικό πεδίο «Γεωμετρία» κρίνεται αρκετά ικανοποιητική.

Ικανοποιητική επίδοση παρουσίασαν οι μαθητές/τριες στις ερωτήσεις (με σειρά από τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας προς τα χαμηλότερα) 33, 28, 25, 19 και 29, όπου οι μαθητές/τριες απάντησαν ορθά σε ποσοστά από 69,55% έως 54,64%. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες τις ερωτήσεις αυτές εκτός από την 33, υπήρξαν και πολλοί/ές μαθητές/τριες που παρουσίασαν μερική γνώση (από 13,08% έως 30,34%) επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Αυτό σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει σε κάποιο βαθμό τις σχετικές δεξιότητες και ικανότητες, με περιθώριο βελτίωσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι έχουν κατακτηθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που αφορούν τον υπολογισμό του μέρους όταν γνωρίζουν το όλο με πρόβλημα που χρησιμοποιεί κλάσμα, το σχηματισμό λόγου από επιλογή δεδομένων πίνακα, την κατανόηση της αφαίρεσης ως αντίθετης πράξης της πρόσθεσης, την πρόσθεση και αφαίρεση δεκαδικών αριθμών και την εκτέλεση των πράξεων με τη σωστή σειρά σε αριθμητική παράσταση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο θεματικό πεδίο «Λόγοι» στις φετινές εθνικές διαγνωστικές εξετάσεις υπήρξαν δύο ερωτήματα πρώτου και δευτέρου επιπέδου δυσκολίας. Το ερώτημα 24 που ήταν πρώτου επιπέδου καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να μετατρέψουν ποσοστό σε κλάσμα ή δεκαδικό και αποδείχτηκε η ευκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου με τους/τις μαθητές/τριες να απαντούν σωστά σε ποσοστό 92,63%. Δεύτερου επιπέδου ήταν η ερώτηση 25 στην οποία οι μαθητές/τριες καλούνταν να σχηματίσουν λόγο από πληροφορίες που δίνονταν σε πίνακα. Την ερώτηση απάντησε σωστά το 65,67% των μαθητών/τριών, ενώ το 23,78% έδειξε μερική ικανότητα σχηματισμού του λόγου.

Χαμηλότερες ήταν οι επιδόσεις που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες στις ερωτήσεις (με σειρά από τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας προς τα χαμηλότερα) 20, 31, 23, 30 και 27 όπου απάντησαν ορθά σε ποσοστά από 54,33% έως 44,03%. Φαίνεται, ότι να έχουν κατακτηθεί σε μέτριο βαθμό οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που θέλουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν τις λειτουργίες της πράξης της διαίρεσης, να διαιρούν με δύναμη του 10 (π.χ. 10, 100, 1000 κ.τ.λ.), να αντλούν πληροφορίες από διαφορετικές αναπαραστάσεις και να τις συνδυάζουν, να συλλέγουν, να καταγράφουν

και να ταξινομούν τα δεδομένα ενός προβλήματος, να επιλέγουν και να συνδυάζουν τα δεδομένα ενός προβλήματος για να το λύσουν, να γνωρίζουν τις υποδιαιρέσεις του μέτρου καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις, να κάνουν πράξεις με φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς, να αντιλαμβάνονται τις ποσότητες που περιγράφουν τα κλάσματα και να τα τοποθετούν σε αριθμογραμμή.

Ως προς τα 18 ερωτήματα κλειστού τύπου, από τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται σε ποσοστό χαμηλότερο του 50% σε ερωτήματα που αφορούν τις υποδιαιρέσεις του μέτρου και τις μεταξύ τους σχέσεις, την εννοιολογική κατανόηση των δεκαδικών (ερώτηση 23), τη χρήση σημείων αναφοράς, τις υπολογιστικές εκτιμήσεις, την κατανόηση της έννοιας των κλασμάτων, της διαχείρισης του κλάσματος ως αποτέλεσμα διαίρεσης (ερώτηση 27), την εύρεση και επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση προβλήματος (ερώτηση 30). Σύμφωνα με τα αναφερόμενα ποσοστά οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να χειριστούν δραστηριότητες που αφορούν: α) τους δεκαδικούς αριθμούς στο πλαίσιο της μέτρησης, της αναγνώρισης σχέσεων και των πράξεων κατά την επίλυση προβλήματος, β) τα κλάσματα στο πλαίσιο του εντοπισμού θέσης σε αριθμογραμμή με συγκεκριμένα όρια αναφοράς και γ) την επιλογή και τον συνδυασμό των απαραίτητων δεδομένων ενός προβλήματος από έναν πίνακα ή ένα γράφημα κατά την επίλυση προβλήματος.

Συμπερασματικά, οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης ανταποκρίνονται σε ένα ποσοστό περίπου 70% στους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ., όπως αυτοί εξετάστηκαν από τα συγκεκριμένα ερωτήματα.

Ο βασικός άξονας των προτάσεων δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία της διαδικαστικής γνώσης, χρειάζεται οι μαθητές/τριες να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν διαδικασίες με συνδέσεις¹¹, όπου θα μπορούν να εξηγούν, να δικαιολογούν και να διατυπώνουν προβλέψεις κατά την επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, χρειάζεται να έχει προηγηθεί η κατανόηση του νοήματος που κρύβεται πίσω από κάθε μαθηματικό έργο/μαθηματική δραστηριότητα. Για παράδειγμα, στο θεματικό πεδίο «Αριθμοί και πράξεις» οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται, πριν από την εκτέλεση πράξεων, να χρησιμοποιούν στρατηγικές υπολογισμού και εκτίμησης με σημεία αναφοράς, ώστε να κατανοήσουν το νόημα και να αποφύγουν να συνδέσουν την εκτέλεση αλγόριθμου μόνο με την αριθμητική πράξη. Αυτή η σύνδεση ενδέχεται να τους δημιουργεί την εσφαλμένη εντύπωση ότι ο μοναδικός τρόπος να επιλύσουν μία αριθμητική πράξη είναι η χρήση αλγόριθμου. Η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να εκτιμούν μπορεί να γενικευτεί και στα υπόλοιπα θεματικά πεδία.

Προτείνεται:

¹¹ Πέραν της απλής γνώσης της εκτέλεσης ενός αλγόριθμου αφορά και την ύπαρξη εννοιολογικής βάσης που θα υποστηρίξει τη δημιουργία συσχετίσεων.

1. Να παρέχεται επαρκής χρόνος: α) κατά την εισαγωγή αλλά και την εφαρμογή μίας νέας μαθηματικής έννοιας ή διαδικασίας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εκθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις και στρατηγικές, β) κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, προκειμένου να αναγνωρίσουν πιθανές παρανοήσεις που τους εμπόδισαν στην πορεία σχεδιασμού και επίλυσης του προβλήματος. Για την αντιμετώπιση των πιθανών λαθών και παρανοήσεων προτείνεται να ενσωματωθούν κατάλληλες μαθηματικές δραστηριότητες που θα εμπλακούν οι μαθητές/τριες.
2. Να χρησιμοποιούνται μοντέλα και οπτικές αναπαραστάσεις κατά τη διδασκαλία, όπως τα δεκαδικά πλέγματα ή οι αριθμογραμμές, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την αξία θέσης των δεκαδικών ψηφίων. Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την αριθμογραμμή θα μπορούσε να ξεκινάει από τις μικρές τάξεις και αρχικά να αφορά στους φυσικούς αριθμούς.
3. Να εμπλέκονται οι μαθητές/τριες με κατάλληλες δράσεις/δραστηριότητες στην εις βάθος κατανόηση των εννοιών και στις μεταξύ τους σχέσεις. (π.χ. η σχέση της διαίρεσης με τον πολλαπλασιασμό ή η αφαίρεση ως αντίθετη της πρόσθεσης).
4. Να παρέχονται επαρκείς ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να εμπλέκονται σε έργα/δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τις νοερές αναπαραστάσεις, τους κατ' εκτίμηση υπολογισμούς, τις στρογγυλοποιήσεις και τη χρήση σημείων αναφοράς¹².
5. Να χρησιμοποιείται η μαθηματική ορολογία με συνέπεια.
6. Η ενασχόληση με προβλήματα που παρουσιάζονται σε πραγματικό πλαίσιο, όπως η χρήση πραγματικών σεναρίων για την παροχή ενός αυθεντικού πλαισίου.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές:

- Durkin, K., & Rittle-Johnson, B. (2015). Diagnosing misconceptions: Revealing changing decimal fraction knowledge. *Learning and Instruction*, 37, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.08.003>
- Fan, L., Cheng, J., Xie, S., Luo, J., Wang, Y., & Sun, Y. (2021). Are textbooks facilitators or barriers for teachers' teaching and instructional change? An investigation of secondary mathematics teachers in Shanghai, China. *ZDM – Mathematics Education*, 53(6), 1313–1330. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01306-6>
- Isaksen, M., Ødegaard, M., & Utsi, T. A. (2024). Science Textbooks: Aids or Obstacles to Inquiry Teaching? Science Teachers' Experiences in Norwegian Secondary Schools. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00492-x>
- Lafay, A., Adrien, E., Lonardo Burr, S. D., Douglas, H., Provost-Larocque, K., Xu, C., LeFevre, J.-A., Maloney, E. A., Osana, H. P., Skwarchuk, S.-L., & Wylie, J. (2024). Transcoding of French

¹² Σημεία αναφοράς σε ένα κλάσμα θα μπορούσε να είναι το 0, το $\frac{1}{2}$ και το 1. Στη μέτρηση αρχικά θα μπορούσε να είναι το σώμα των παιδιών (μήκος χεριού, παλάμη κ.τλ)

numbers for first- and second-language learners in third grade. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 77(2), 393–407. <https://doi.org/10.1177/17470218231174339>

Rajo, M. M., Knight, B., & Bryant, D. P. (2021). Teaching Place Value to Students With Learning Disabilities in Mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 57(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/1053451221994827>

Stará, J., Chvál, M., & Starý, K. (2017). The Role of Textbooks in Primary Education. *E-Pedagogium*, 17(4), 60–69. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.053>

Üzel, D. (2018). Investigation of Misconceptions and Errors about Division Operation in Fractions. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2656–2662. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061131>

Yu, G., Zhang, D., Wu, J., & Lin, D. (2025). Study on the Influence of Textbooks on Teachers' Teaching: An NCM Story. In C. Qi, L. Fan, J. Liu, Q. Liu, & L. Dong (Eds.), *Recent Advances in Mathematics Textbook Research and Development* (pp. 57–64). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-97-8426-4_9

3. Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου

Λευκοθέα Μπινιάρη, Βασιλική Βαρτζιώτη, Αγλαΐα Τουρίμπαμπα,

3.1. Εισαγωγή

Οι εθνικές διαγνωστικές εξετάσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Γ' Γυμνασίου καταγράφουν τον βαθμό κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών σε εθνικό επίπεδο, σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος των τριών τάξεων του Γυμνασίου και αποσκοπούν στην αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στους τομείς της κατανόησης, της δομής του κειμένου, της γραμματικής και του συντακτικού και του λεξιλογίου.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του εξεταστικού δοκιμίου, παρέχει πολύτιμα στοιχεία για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, επιτρέπει τη συγκριτική μελέτη των επιδόσεων σε βάθος χρόνου, αναδεικνύοντας τάσεις και μοτίβα στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και υποδεικνύει κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων και διορθωτικών ενεργειών.

3.1.1. Δομή εξεταστικού δοκιμίου

Στο εξεταστικό δοκίμιο των διαγνωστικών εξετάσεων στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας του Γυμνασίου προηγείται ένα κείμενο που καλούνται να μελετήσουν οι μαθητές, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται στο εν λόγω κείμενο.

Το άρθρο που επιλέχθηκε για το εξεταστικό δοκίμιο 2024 (διασκευή κειμένου της Κ. Γαλανάκη στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, που δημοσιεύθηκε το 2013) πραγματεύεται την **πολυδιάστατη συμβολή της γλωσσομάθειας** στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η επιχειρηματολογία διαρθρώνεται σε τέσσερις θεματικούς άξονες:

1. Την προσωπική ανάπτυξη, με έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και των γνωστικών λειτουργιών.
2. Την κοινωνική διάσταση, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική κατανόηση.
3. Την επαγγελματική εξέλιξη, αναδεικνύοντας τις προοπτικές απασχόλησης.
4. Την ακαδημαϊκή πρόοδο, υπογραμμίζοντας τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Η καταλληλότητα του κειμένου για μαθητές της Γ' Γυμνασίου τεκμηριώνεται βάσει των ακόλουθων παραμέτρων:

- α. **Γλωσσικό επίπεδο:** Το λεξιλόγιο είναι προσιτό, με περιορισμένους απαιτητικούς όρους.
- β. **Δομική συγκρότηση:** Παρουσιάζει σαφή οργάνωση και συνεκτικότητα στην ανάπτυξη των νοημάτων.
- γ. **Θεματική συνάφεια:** Εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης βαθμίδας, οι οποίοι βρίσκονται σε φάση διαμόρφωσης μελλοντικών προσανατολισμών.

- δ. **Παιδαγωγική αξιοποίηση:** Προσφέρεται για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της επιχειρηματολογικής ικανότητας, δεξιότητες που εντάσσονται στους μαθησιακούς στόχους της τρίτης τάξης του Γυμνασίου.

Για τις διαγνωστικές εξετάσεις της Γλώσσας στο Γυμνάσιο ισχύουν όσα περί των τριών επιπέδων δυσκολίας και των τεσσάρων θεματικών πεδίων (κατανόηση, δομή κειμένου, γραμματική/συντακτικό και λεξιλόγιο) αναφέρθηκαν για το Δημοτικό. Το εξεταστικό δοκίμιο, όπως στο Δημοτικό, περιλαμβάνει δεκαέξι (16) ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονται σε τέσσερα θεματικά πεδία και σε τρία επίπεδα δυσκολίας: πρώτο (εύκολο), δεύτερο (μέτριο) και τρίτο (δύσκολο) ως εξής:

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΔΟΜΗ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ/	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
ΕΠΙΠΕΔΟ 1	2 ερωτήσεις	μία ερώτηση	μία ερώτηση	μία ερώτηση
ΕΠΙΠΕΔΟ 2	2 ερωτήσεις	μία ερώτηση	μία ερώτηση	δύο ερωτήσεις
ΕΠΙΠΕΔΟ 3	2 ερωτήσεις εκ των οποίων μία ανοικτού τύπου	μία ερώτηση ανοικτού τύπου	μία ερώτηση	μία ερώτηση

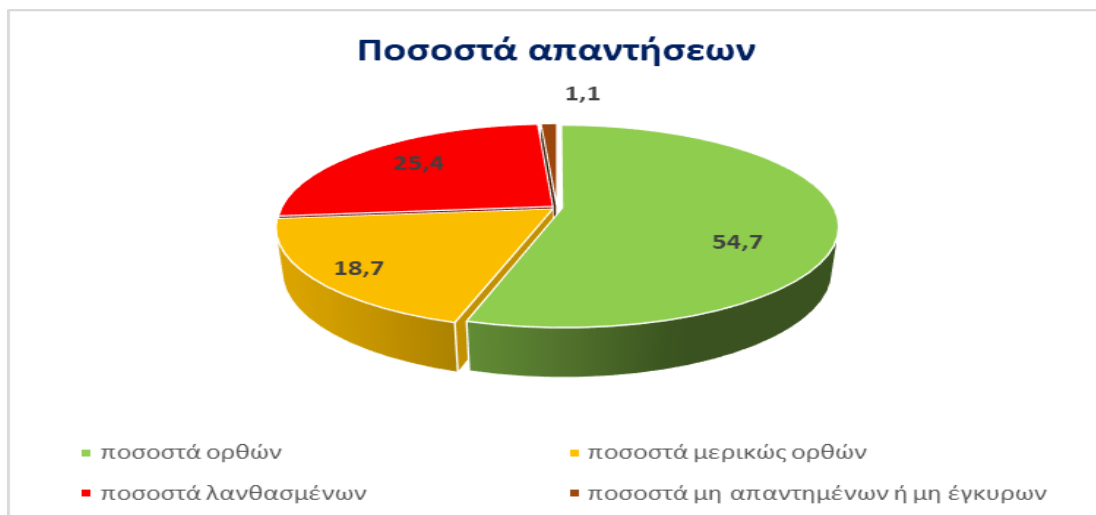
Πίνακας 1. Κατανομή ερωτήσεων εξεταστικού δοκιμίου ανά θεματικό άξονα και επίπεδο δυσκολίας

Το εξεταστικό δοκίμιο περιείχε περισσότερες ερωτήσεις κατανόησης συγκριτικά με τους υπόλοιπους θεματικούς άξονες, επειδή στο Γυμνάσιο, στο οποίο εξετάζεται το μάθημα της Γλώσσας στις γραπτές ανακεφαλαιωτικές προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, η γραπτή έκφραση λαμβάνει δέκα (10) μονάδες, οι ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται το κείμενο λαμβάνουν έξι (6) μονάδες και οι υπόλοιπες τέσσερις (4) μονάδες κατανέμονται σε ερωτήσεις δομής και χρήσης της γλώσσας ή/και σε ερωτήσεις που διερευνούν τη συνεισφορά γραμματικοσυντακτικών δομών στο νόημα του κειμένου και τον ρόλο του επικοινωνιακού, κοινωνικού πλαισίου.

3.1.2. Πολυτομικές¹³ ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

Το ποσοστό ορθών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, όπως αποτυπώνεται γράφημα 1 ανέρχεται σε 54%,⁷. Μικρό ήταν το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων ή μη έγκυρων απαντήσεων.

¹³ Οι πολυτομικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (polytomous multiple choice questions) αποτελούν εξειδικευμένο τύπο ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής που διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές διχοτομικές ερωτήσεις, καθώς κάθε επιλογή απάντησης βαθμολογείται με διαφορετική βαρύτητα ανάλογα με το βαθμό ορθότητάς της. Οι επιλογές αντιπροσωπεύουν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης ή επάρκειας σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα.



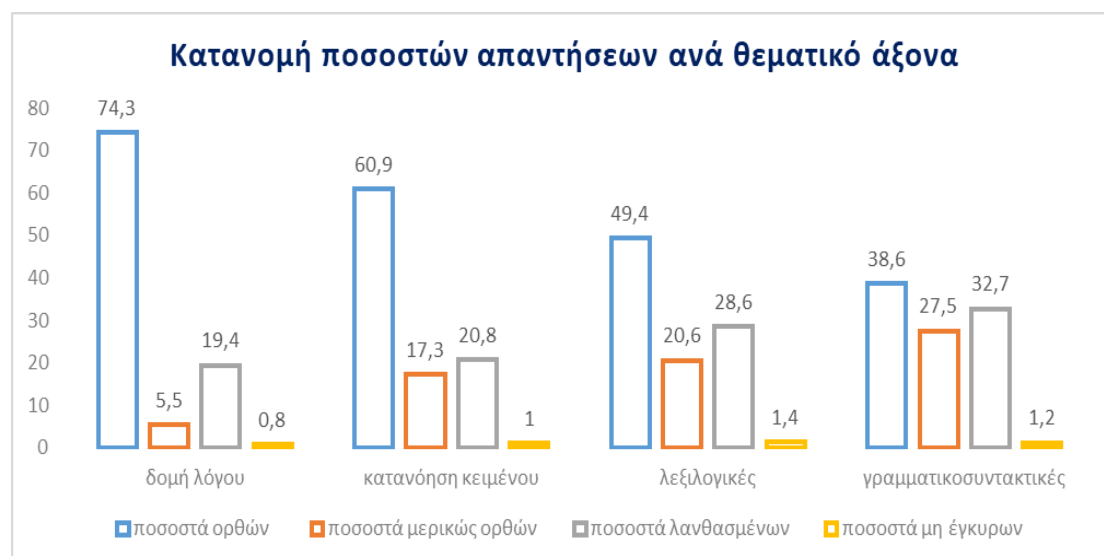
Γράφημα 1: Συνολικά ποσοστά ορθών, μερικώς ορθών, λανθασμένων και μη έγκυρων απαντήσεων ή λανθασμένων στο σύνολο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής για την Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου

3.2. Γενική εικόνα επιδόσεων στις πολυτομικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

Οι επιδόσεις αξιολογήθηκαν βάσει του ποσοστού ορθών, μερικώς ορθών, λανθασμένων απαντήσεων, καθώς και μη απαντημένων και μη έγκυρων σε τέσσερις άξονες ως ακολούθως:

	ποσοστά ορθών	ποσοστά μερικώς ορθών	ποσοστά λανθασμένων	ποσοστά μη έγκυρων
δομή λόγου	74,3	5,5	19,4	0,8
κατανόηση κειμένου	60,9	17,3	20,8	1
λεξιλογικές	49,4	20,6	28,6	1,4
γραμματικοσυντακτικές	38,6	27,5	32,7	1,2

Πίνακας 2. Κατανομή ερωτήσεων εξεταστικού δοκιμίου ανά θεματικό άξονα και επίπεδο δυσκολίας κατά φθίνουσα σειρά



Γράφημα 2: Κατανομή ερωτήσεων εξεταστικού δοκιμίου ανά θεματικό άξονα και επίπεδο δυσκολίας κατά φθίνουσα σειρά

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων βάσει των επιμέρους θεματικών αξόνων (Πίνακας 2) διαπιστώνεται ότι κατά φθίνουσα σειρά τα ποσοστά ορθών απαντήσεων που συγκεντρώνουν οι θεματικοί άξονες είναι τα εξής: δομή κειμένου (74,3 %), κατανόηση κειμένου (60,9), λεξιλογικές (49,4%) και γραμματικοσυντακτικές (38,6 %). Τα ποσοστά μερικώς ορθών που συγκεντρώνουν οι θεματικοί άξονες κατά φθίνουσα σειρά είναι τα εξής: γραμματικοσυντακτικές (27,5 %), λεξιλογικές (20,6 %), κατανόησης κειμένου (17,3%) και δομής κειμένου (5,5%) .

3.2.1. Περιγραφική στατιστική των αποτελεσμάτων

Θεματικό Πεδίο	Αριθμός Ερώτησης	Επίπεδο Δυσκολίας	Ποσοστά Ορθής (%)	Ποσοστά Μερικώς Ορθής (%)	Άθροισμα Ποσοστών Ορθών & Μερικώς Ορθών (%)	Ποσοστά Λανθασμένων (%)	Ποσοστά όσων δεν απάντησαν ή μη έγκυρες (%)
Κατανόηση	Ερώτηση 5	1ο	74,51	9,42	83,93	15,48	0,58
Κατανόηση	Ερώτηση 3	2ο	64,90	16,70	81,60	17,20	1,2
Κατανόηση	Ερώτηση 1	2ο	61,49	23,81	68,70	13,39	1,31
Κατανόηση	Ερώτηση 4	1ο	52,60	27,60	80,10	18,90	0,9
Κατανόηση	Ερώτηση 2	3ο	50,90	8,70	59,50	39,50	1
Δομή	Ερώτηση 7	1ο	78,60	4,30	82,90	16,40	0,8
Δομή	Ερώτηση 6	2ο	70,00	6,80	76,80	22,40	0,8
Γραμματική/ Συντακτικό	Ερώτηση 10	2ο	60,70	21,10	81,80	17,10	1
Γραμματική/ Συντακτικό	Ερώτηση 8	1ο	27,76	20,95	48,71	50,23	1,06
Γραμματική/ Συντακτικό	Ερώτηση 9	3ο	27,23	40,57	67,80	30,83	1,38
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 12	3ο	64,60	13,60	78,20	20,80	1
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 11	1ο	54,00	15,10	69,10	29,30	1,5
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 14	2ο	41,10	36,40	77,50	21,30	1,2
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 13	2ο	38,10	17,10	55,20	43,00	1,8

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός πίνακας με τα ποσοστά απαντήσεων των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, ταξινομημένων ανά θεματικό άξονα και κατά φθίνουσα σειρά βάσει των ποσοστών ορθών απαντήσεων

Τα χαμηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων συγκέντρωσαν οι ερωτήσεις του 3^{ου} επιπέδου (πίνακας 3) δυσκολίας γεγονός που υποδεικνύει την απουσία εκπαίδευσης γνωστικών δεξιοτήτων που ενεργοποιούνται για τη μετάβαση από το 1^ο , στο 2^ο και στο 3^ο επίπεδο δηλαδή, τη μετάβαση από τον εντοπισμό της πληροφορίας στο κείμενο, στην επεξεργασία της στο 2^ο επίπεδο με σκοπό την ερμηνεία της και την εξαγωγή συμπερασμάτων, για ολοκληρωθεί η επεξεργασία της με την κριτική προσέγγισή της κατά την οποία μπορούν και οι ίδιοι να διατυπώσουν τη δική τους άποψη σύμφωνη ή αντίθετη με εκείνη του κειμένου, η οποία διαμορφώνεται με βάση τα δικά τους γνωστικά σχήματα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και την προσωπική τους αντίληψη για το πραγματευόμενο θέμα.

Κατά συνέπεια, κρίνεται σκόπιμο οι γνωστικές λειτουργίες/παράγοντες που συντελούν στη μετάβαση από το ένα επίπεδο στο επόμενο να σχηματοποιηθούν σε στρατηγικά βήματα αναγνωστικής κατανόησης.

Τα ποσοστά των μη απαντημένων ερωτήσεων είναι χαμηλά κάτι που δείχνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίθηκε χωρίς ωστόσο να μπορούμε να αποφανθούμε για τον βαθμό εμπλοκής τους και γνωστικής δέσμευσης.

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα:

Θεματικό πεδίο: Κατανόηση

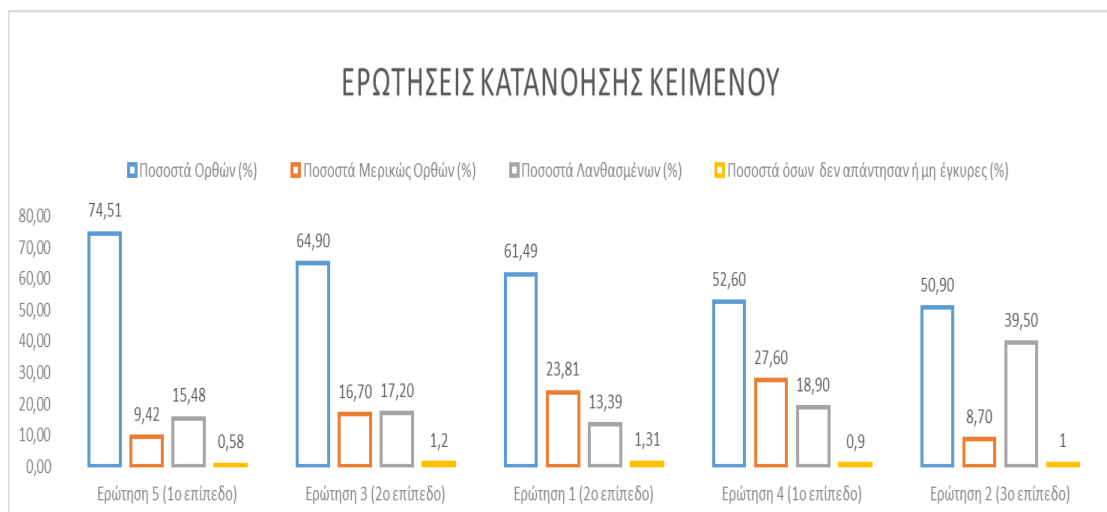
Στην κατηγορία αυτή (γράφημα 3) στις ερωτήσεις 1^{ου} και 2^{ου} επιπέδου σημειώθηκαν τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων, με την ερώτηση 5 (1^{ου} επιπέδου), η οποία ζητούσε τον εντοπισμό της κύριας ιδέας να συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό (74,51%). Το υψηλό ποσοστό των ορθών απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν αναμενόμενο, καθώς μπορεί να αποδοθεί στη σαφή δομή του κειμένου που ήταν μέτριας δυσκολίας και στον δηλωτικό και όχι υπαινικτικό χαρακτήρα του τίτλου που αποτελούσε την ορθή απάντηση.

Η ερώτηση 3 συγκέντρωσε το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (64,90%), παρουσιάζοντας μια αξιοσημείωτη επίδοση παρά την αυξημένη γλωσσική πολυπλοκότητα του προς ερμηνεία αποσπάσματος. Η υψηλή αυτή επίδοση μπορεί να αποδοθεί στην άμεση συσχέτιση του ζητούμενου με το περιεχόμενο της αντίστοιχης παραγράφου, γεγονός που διευκόλυνε τον εντοπισμό της ορθής απάντησης μέσω της γραμμικής επεξεργασίας του κειμένου. Η χωρική εγγύτητα μεταξύ του ερωτήματος και της απάντησης στο κείμενο φαίνεται να λειτούργησε αντισταθμιστικά ως προς τη γλωσσική δυσκολία της διατύπωσης.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ερώτηση 4 σχετικά με το είδος του εντύπου, αν και εντάχθηκε στο 1^ο επίπεδο, καθώς στο τέλος του κειμένου αναφερόταν η πηγή, δε συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό ορθών απαντήσεων (χαμηλότερη επίδοση για 1^ο επίπεδο, με ποσοστό ορθών απαντήσεων 52,60% και με υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών (27,6%) Επομένως, ένα υπολογίσιμο ποσοστό μαθητών/τριών δεν είναι εξοικειωμένο με την αναγνώριση των μεταδεδομένων ενός κειμένου, αν και πλέον θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές οι στρατηγικές για την ενίσχυση της κατανόησης μεταδεδομένων και της κριτικής ανάγνωσης στην ψηφιακή εποχή. (Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012).

Το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων στην ερώτηση 1 υποδεικνύει ότι υπολογίσιμο ποσοστό μαθητών (23,81%) δε διαβάζει με προσοχή το κείμενο, καθώς δεν πρόσεξε τον αρνητικό μόριο δεν. Καλό θα ήταν να διερευνηθεί η γνωστική δέσμευση των μαθητών, καθώς η ανεπαρκής γνωστική δέσμευση οδηγεί σε εσφαλμένη κατανόηση (Kintsch, W. 1998).

Σε ερωτήσεις υψηλότερης δυσκολίας (π.χ. Ερώτηση 2, 3^ο επίπεδο), τα ποσοστά ορθότητας μειώθηκαν αισθητά. Η ερώτηση που απαιτούσε κριτική ανάλυση σύνθετων εννοιών (ερώτηση 2) συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (50,90%) και το υψηλότερο ποσοστό λανθασμένων (39,50%) γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με τη γνωστική δυσκολία που προκύπτει από τη σύνθετη νοηματική επεξεργασία (Snow, 2022). Στην ερώτηση αυτή για τη διατύπωση των εναλλακτικών αξιοποιήθηκε απαιτητικό λεξιλόγιο γεγονός που ενίσχυσε το βαθμό δυσκολίας της ερώτησης.

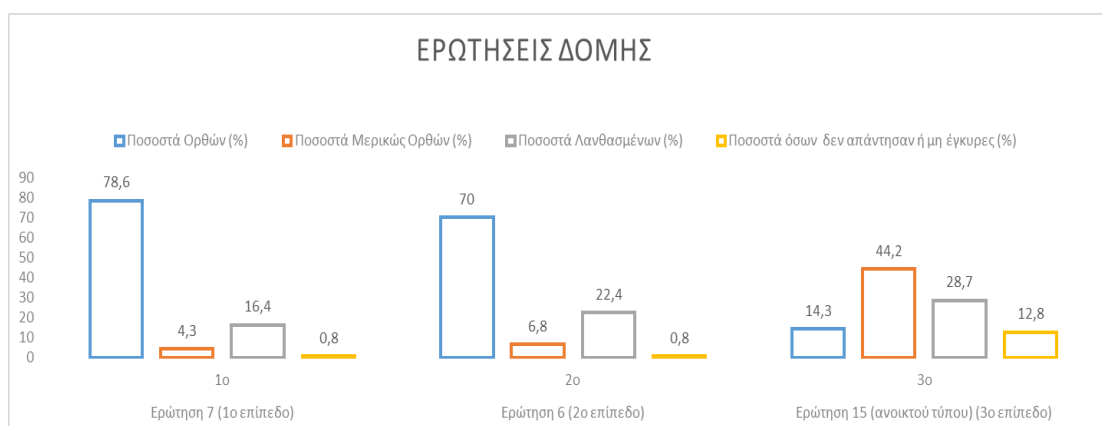


Γράφημα 3: Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης

Θεματικό πεδίο: Δομή κειμένου

Στην κατηγορία αυτήν (γράφημα 4) οι μαθητές/-τριες σημείωσαν την υψηλότερη απόδοση στην Ερώτηση 7 (1^ο επίπεδο) να συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (78,6%). Το ποσοστό αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν έναν συχνόχρηστο και εύκολα ταυτοποιήσιμο κειμενικό δείκτη. Παρόμοια υψηλή επίδοση (ποσοστά ορθών απαντήσεων: 70%) καταγράφηκε και στην ερώτηση 6, η οποία μπορεί να αποδοθεί στην απλή γραμμική σύνδεση μεταξύ ερωτήματος και απάντησης σε διαδοχικές παραγράφους, χωρίς την απαίτηση εξειδικευμένων γνώσεων.

Ωστόσο, η ανοικτού τύπου ερώτηση (Ερώτηση 15, 3^ο επίπεδο) δυσκόλεψε τους μαθητές, καθώς μόνο το 14,3% απάντησε ορθά, επειδή οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν συνδυασμό τρόπων ανάπτυξης παραγράφου (αιτιολόγηση και παραδείγματα). Η πλειονότητα αναγνώρισε μόνο τον έναν από τους δύο (44,2).

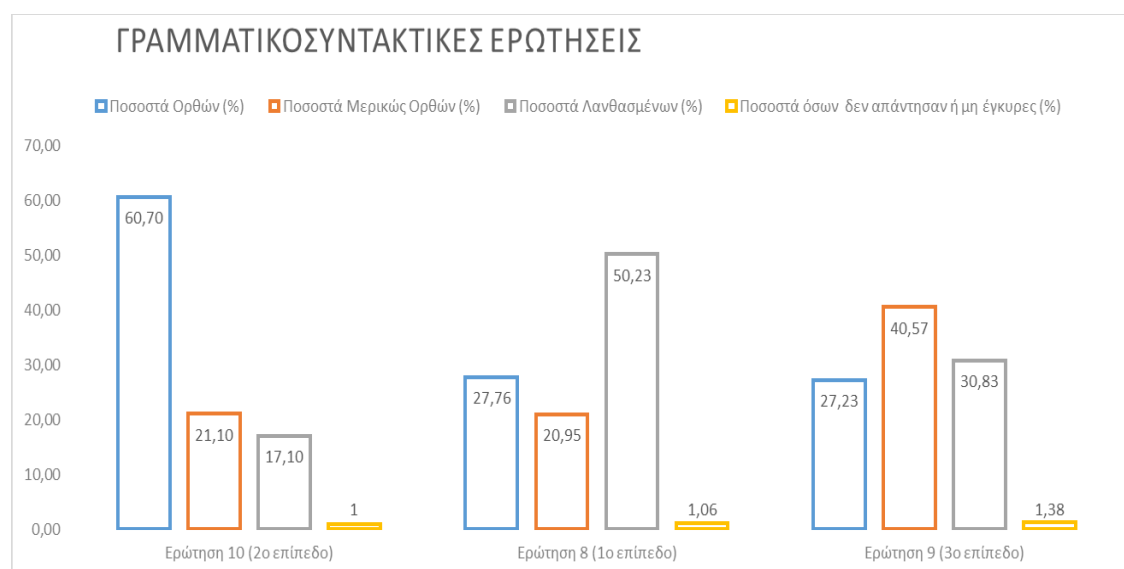


Γράφημα 4: Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις δομής κειμένου

Θεματικό πεδίο: Γραμματική/Σύνταξη

Στο πεδίο αυτό (γράφημα 5) η ερώτηση 10 συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (60,70%) και συνδυάζει τόσο την αναγνώριση γραμματικού τύπου και την ορθή γραφή του.

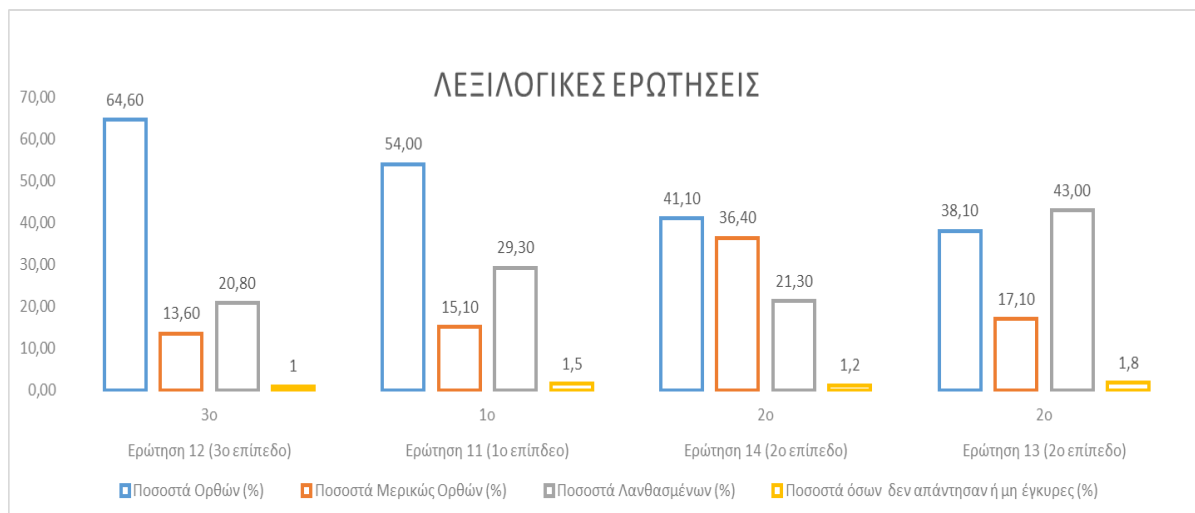
Ωστόσο, η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση σύνθετων συντακτικών δομών. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Ερώτησης 9 (3^{ου} επιπέδου), στην οποία μόλις το 27,23% των μαθητών κατάφερε να αναγνωρίσει επιτυχώς σύνθετη συντακτική λειτουργία. Αναλυτικότερα, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (40,57%) αναγνώρισε επιτυχώς το είδος της δευτερεύουσας ονοματικής πρότασης, μόνο το 27,23% κατάφερε να προσδιορίσει τη συντακτική της λειτουργία (υποκείμενο απρόσωπου ρήματος). Ιδιαίτερα ανησυχητικά είναι τα ευρήματα για την Ερώτηση 8, η οποία σημείωσε το υψηλότερο ποσοστό εσφαλμένων απαντήσεων μεταξύ όλων των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα, το 50,23% των μαθητών απέτυχε να αναγνωρίσει τη συντακτική λειτουργία κύριου όρου της πρότασης (κατηγορούμενο του υποκειμένου).



Γράφημα 5: Ποσοστά απαντήσεων στις γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις

Θεματικό πεδίο: Λεξιλόγιο

Τα ποσοστά των ορθών κυμάνθηκαν μεταξύ 38,10% έως και 64,60%. Τη μεγαλύτερη δυσκολία για τους μαθητές παρουσίασε η ερώτηση 13, στην οποία κλήθηκαν συνδυαστικά να αναγνωρίσουν την ετυμολογία της λέξεως και να την αναλύσουν στα συνθετικά της. Ενώ θα ήταν αναμενόμενο για αυτήν την ερώτηση να είναι υψηλό το ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων είναι ιδιαίτερα υψηλό το ποσοστό των λανθασμένων (43%), στοιχείο που αποτελεί ένδειξη ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίζουν ετυμολογικά λέξη που προέρχεται από λέξη από αρχαίο ελληνικό ρήμα (γράφημα 6).



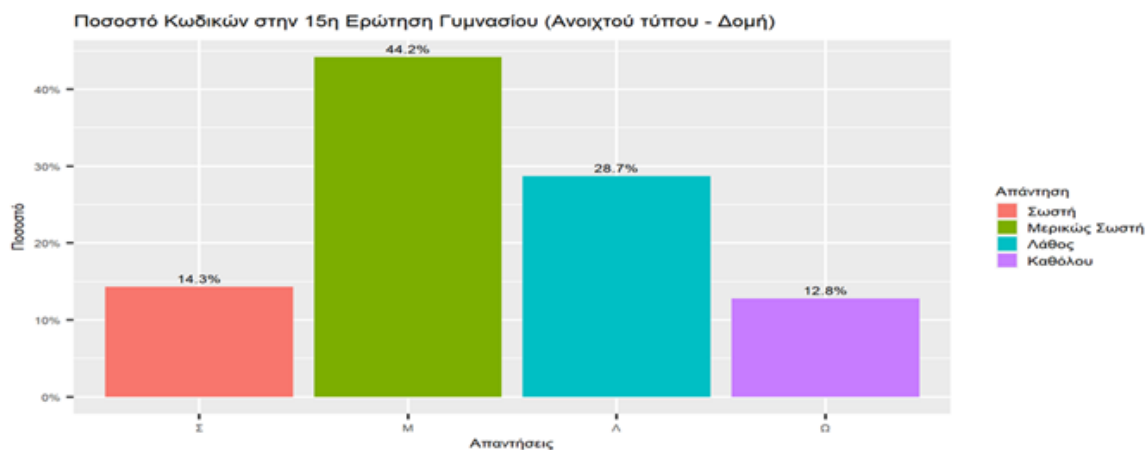
Γράφημα 6: Ποσοστά απαντήσεων στις λεξιλογικές ερωτήσεις

3.3. Γενική εικόνα επιδόσεων στις ανοικτές ερωτήσεις

Στις διαγνωστικές εξετάσεις που διεξήχθησαν κατά το σχολικό έτος 2023-2024 για το μάθημα της Γλώσσας Γυμνασίου συμπεριλήφθηκαν δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις, μία σύντομης απάντησης στον θεματικό άξονα δομή κειμένου και μία ανάπτυξης στον θεματικό άξονα κατανόηση κειμένου. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις των αντίστοιχων θεματικών αξόνων τα ποσοστά ορθών απαντήσεων ήταν ιδιαίτερα χαμηλά.

Ερώτηση 15^η

Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της ερώτησης 15 καταδεικνύει ότι από το σύνολο των 6.325 μαθητών, μόλις το 14,3% (907 μαθητές) αναγνώρισε και τους δύο τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων που ανέρχεται στο 44,2% (2.795 μαθητές), γεγονός που υποδηλώνει μερική κατάκτηση της συγκεκριμένης γνωστικής απαίτησης. Το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (28,7%) σε συνδυασμό με το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων (12,8%) καταδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της διδασκαλίας ύλης υψηλότερων απαιτήσεων (γράφημα 7).



Γράφημα 7. Ποσοστά απαντήσεων στην 15^η ερώτηση

Ερώτηση 16^η

Στην ερώτηση ανάπτυξης που αφορούσε την επίδραση των ξένων γλωσσών στην ελληνική γλώσσα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζει μια διαβάθμιση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ως προς διαφορετικές γλωσσικές και γνωστικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα, παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων στη διατύπωση (14,8%), ενώ το περιεχόμενο (19%) και η δομή κειμένου (18,4%) συγκεντρώνουν παραπλήσια ποσοστά ορθών απαντήσεων. Τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων συγκεντρώνει ο τομέας της γραμματικής και του συντακτικού. Η διαστρωμάτωση αυτή υποδηλώνει ότι οι μαθητές/-τριες επιδεικνύουν σχετική επάρκεια στην επεξεργασία κειμένου σε πρωτοβάθμιο επίπεδο δυσκολίας, ωστόσο παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες κατά τη μετάβαση σε ανώτερα επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας.

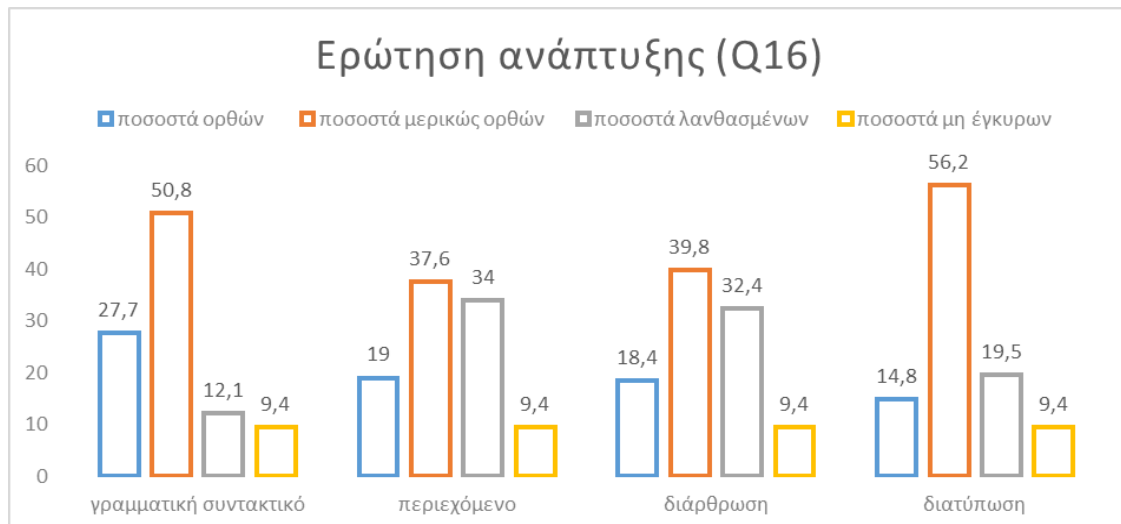
Ιδιαίτερα προβληματική εμφανίζεται η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σχετικού με το εξεταζόμενο κείμενο, η οποία προϋποθέτει εμβάθυνση στην κατανόηση του υπό επεξεργασία κειμένου. Τα αποτελέσματά της παρουσιάζουν την ακόλουθη κατανομή: το 19% των μαθητών (1.200) ανέπτυξε πλήρως τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, ενώ το 37,6% (2.377 μαθητές) μερικώς. Το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων ανέρχεται στο 34% (2.153 μαθητές), ενώ το 9,4% (595 μαθητές) δεν επιχείρησε να απαντήσει στην ερώτηση (πίνακας 4, γράφημα 8).

Τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω καλλιέργειας των δεξιοτήτων παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική πράξη. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί η υψηλή συχνότητα μερικώς ορθών απαντήσεων. Η ανάλυση αναδεικνύει επίσης συστημικές αδυναμίες στους ακόλουθους τομείς:

- ✓ σαφήνεια έκφρασης
- ✓ παραγωγή λογικών συμπερασμάτων
- ✓ περιορισμένη ικανότητα στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης επιχειρηματολογίας
- ✓ τάση για επιφανειακή προσέγγιση των θεμάτων χωρίς εις βάθος ανάλυση
- ✓ συγκρότηση συνεκτικής επιχειρηματολογίας

	ποσοστά ορθών	ποσοστά μερικώς ορθών	ποσοστά λανθασμένων	ποσοστά μη έγκυρων
γραμματική συντακτικό	27,7	50,8	12,1	9,4
περιεχόμενο	19	37,6	34	9,4
διάρθρωση	18,4	39,8	32,4	9,4
διατύπωση	14,8	56,2	19,5	9,4

Πίνακας 4. Κατανομή ποσοστά απαντήσεων ανά κριτήριο αξιολόγησης της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)



Γράφημα 8: Κατανομή ποσοστά απαντήσεων ανά κριτήριο αξιολόγησης της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

Η ερώτηση ελεύθερης ανάπτυξης κατέδειξε ότι υψηλό ποσοστό μαθητών δυσκολεύονται να οργανώσουν τη σκέψη τους και να υποστηρίξουν με δομημένα επιχειρήματα την άποψή τους. Δεδομένου ότι η ανάπτυξη γραπτού λόγου αποτελεί μία σύνθετη, παραγωγική, πολυδιάστατη και απαιτητική διαδικασία ήταν σημαντική η συμπερίληψη σχετικής άσκησης. Τα αποτελέσματα είναι αποθαρρυντικά λόγω των σοβαρών ελλειμμάτων που παρατηρήθηκαν. Ο λόγος της πλειονότητας ήταν τηλεγραφικός με ορθογραφικά σφάλματα ακόμη και σε λέξεις υψηλής συχνότητας χρήσης. Μια μικρή μειοψηφία μαθητών ανέπτυξε επαρκώς την παράγραφο. Αρκετοί μαθητές παρέλειψαν όχι μόνο τους τόνους αλλά και τα σημεία στίξης. Παρατηρήθηκαν ακόμη αδυναμίες στην ανάλυση, την τεκμηρίωση και την κριτική προσέγγιση, καθώς και γλωσσική ένδεια.

Το υψηλό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (34%) χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς υποδεικνύει σημαντικές αδυναμίες στην ανάπτυξη συγκροτημένου επιχειρηματολογικού λόγου. Οι απαντήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από:

- έλλειψη επαρκούς τεκμηρίωσης,
- περιορισμένη αναλυτική και κριτική προσέγγιση,
- αδυναμία στη συγκρότηση ολοκληρωμένου συλλογισμού,
- παρερμηνεία του ζητούμενου της ερώτησης.

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων αποκαλύπτει σημαντικές ανεπάρκειες στη γλωσσική ικανότητα, καθώς και στην επιχειρηματολογική ικανότητα των μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν:

3.4. Περιορισμοί του τρόπου διεξαγωγής των διαγνωστικών εξετάσεων

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου (14/16) ήταν πολλαπλής επιλογής, αλλά υπήρχαν και δύο ανοικτές ερωτήσεις, εκ των οποίων η μία ήταν σύντομης απάντησης και η άλλη απαιτούσε σχετική ανάπτυξη της απάντησης. Οι πολυτομικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αξιοποιούνται ευρέως στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς επιτρέπουν την άμεση μέτρηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης εννοιών και αρχών, της κριτικής σκέψης, της εξαγωγής συμπερασμάτων

και της εφαρμογής πληροφοριών. Ωστόσο, η δημιουργία πολυτομικών ερωτήσεων που αξιολογούν τους μαθησιακούς στόχους παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις και δυσκολίες, καθώς οι μαθητές συχνά αναπτύσσουν στρατηγικές αναγνώρισης μοτίβων που τους βοηθούν στον εντοπισμό της σωστής απάντησης, ακόμη και χωρίς πλήρη κατανόηση του εξεταζόμενου υλικού, ενώ υπάρχει πάντα και ένα ποσοστό τυχαιότητας στην επιλογή των απαντήσεων. Επιπλέον, παρά την ευρεία χρήση τους, ο περιορισμένος αριθμός ερωτήσεων δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος και των τριών τάξεων του Γυμνασίου.

3.5. Προτεινόμενες αλλαγές για το εξεταστικό δοκίμιο και τις διαδικασίες των διαγνωστικών εξετάσεων

Ως προς το εξεταστικό δοκίμιο μετά από διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων για τρία συναπτά έτη και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους προτείνεται:

- Συμπερίληψη περισσότερων ανοικτών ερωτήσεων σύντομης απάντησης που να διερευνούν τον ρόλο των υφολογικών και δομικών επιλογών των συγγραφέων, καθώς επιτρέπουν τον εντοπισμό αδυναμιών που δε διαπιστώνονται στον ίδιο βαθμό με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με προκαθορισμένες απαντήσεις.
- Συμπερίληψη ερωτήσεων που εστιάζουν στην ανάλυση απεικονιστικών στοιχείων πολυτροπικών κειμένων και του τρόπου που συνδιαλέγονται διαφορετικοί σημειωτικοί κώδικες της γλώσσας και της εικόνας, καθώς η πολυτροπική επικοινωνία εμπεριέχει ένα πολυσύνθετο σημειωτικό σύστημα. Οι μαθητές καλούνται να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν πολυεπίπεδες σημασιολογικές δομές, αναπτύσσοντας μεταγλωσσική και κριτική αντίληψη, η οποία υπερβαίνει την απλή κειμενική αποκωδικοποίηση και προσεγγίζει την πολυπλοκότητα της σύγχρονης πολυτροπικής επικοινωνιακής πραγματικότητας.
- Περισσότερες ερωτήσεις ανοικτού τύπου αξιολόγησης σκέψης υψηλότερης τάξης, προκειμένου να αποτιμάται επαρκώς το βάθος και ο βαθμός ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών.
- Στο πλαίσιο των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων, η αξιολόγηση της δυσκολίας των ερωτήσεων να ακολουθεί μια διττή προσέγγιση. Αρχικά, οι συντάκτες του εξεταστικού δοκιμίου να διαμορφώνουν τις ερωτήσεις βασιζόμενοι στη δική τους εκτίμηση για το επίπεδο δυσκολίας τους. Ωστόσο, η πραγματική αποτίμηση της δυσκολίας προκύπτει μέσω μιας εκ των υστέρων στατιστικής ανάλυσης των μαθητικών επιδόσεων. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων επιτρέπει τον υπολογισμό δεικτών δυσκολίας για κάθε ερώτηση, λαμβάνοντας υπόψη το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν ορθά, καθώς και τη συσχέτισή της με τη συνολική επίδοση. Αυτή η εμπειρική προσέγγιση αναδεικνύει συχνά αποκλίσεις από τις αρχικές εκτιμήσεις, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζονται από υποκειμενικούς παράγοντες ή να μη συνυπολογίζουν επαρκώς το γνωστικό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού, καθιστώντας την εκ των υστέρων ανάλυση ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της αξιολογητικής διαδικασίας και τον σχεδιασμό μελλοντικών εξεταστικών δοκιμίων.

- Για τη βελτίωση της εγκυρότητας των αξιολογήσεων, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση της ψυχολογικής διάθεσης των μαθητών με την οποία προσεγγίζουν τις ανώνυμες εξετάσεις που δεν συνδέονται με την προσωπική τους αξιολόγηση. Η πολυδιάστατη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τις εξεταστικές διαδικασίες μπορεί να προσφέρει πολύτιμες θεωρητικές γνώσεις και να οδηγήσει στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών αξιολόγησης, οι οποίες θα διασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα αντανακλούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πραγματικές γνωστικές ικανότητες των μαθητών.

Η ενσωμάτωση λοιπόν ερωτήσεων αυτοαναφοράς στα απαντητικά δελτία, οι οποίες θα διερευνούν τον βαθμό πρόθεσης καταβολής προσπάθειας από τους μαθητές. Η γνωστική δέσμευση των μαθητών κατά τη διάρκεια των εξεταστικών διαδικασιών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αξιολογητικών αποτελεσμάτων. Η έννοια της γνωστικής δέσμευσης αναφέρεται στη νοητική προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές και στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών για την επεξεργασία και επίλυση των εξεταστικών ερωτήσεων. Ωστόσο, στο πλαίσιο διαγνωστικών αξιολογήσεων επειδή απουσιάζει η άμεση ανατροφοδότηση, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της μειωμένης γνωστικής δέσμευσης (low test-taking effort) (Pools & Monseur, 2021). Οι μαθητές, αντιλαμβανόμενοι την έλλειψη άμεσου προσωπικού οφέλους από τη διαδικασία, ενδέχεται να μην επενδύουν επαρκή προσπάθεια στην ολοκλήρωση του εξεταστικού δοκιμίου (Eklöf & Nyroos, 2012).

Η σχέση μεταξύ της καταβαλλόμενης προσπάθειας και της σημασίας που αποδίδεται στο εκάστοτε τεστ συνδέεται άμεσα με την τελική επίδοση. Η μειωμένη γνωστική δέσμευση μπορεί να οδηγήσει σε υποεκτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάσει τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση των εξεταστικών διαδικασιών, είναι πιθανό οι μαθητές να απαντούν στις ερωτήσεις χωρίς εσωτερικό κίνητρο για υψηλή επίδοση, κάτι που θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια αξιολόγησης.

Ωστόσο οι αυτοαναφορικές μετρήσεις, αν και χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση της προσπάθειας των εξεταζόμενων, έχουν τους περιορισμούς τους. Αφενός, παρέχουν μια γενική εικόνα της προσπάθειας, χωρίς να αποτυπώνουν την προσπάθεια που καταβλήθηκε σε επιμέρους ερωτήσεις. Αφετέρου, ενδέχεται να μην είναι απολύτως αξιόπιστες, καθώς οι μαθητές μπορεί να απαντούν μεροληπτικά, αποδίδοντας την ενδεχόμενη χαμηλή επίδοσή τους στην έλλειψη προσπάθειας, παρά σε άλλους παράγοντες (Kong, Wise & Bhola, 2007).

Τέλος, επειδή η στάση των μαθητών επηρεάζεται έμμεσα ή/και άμεσα και από εκείνη των εκπαιδευτικών, είναι σκόπιμο να υπάρξουν και σχετικά ερωτηματολόγια και για τους εκπαιδευτικούς.

3.6. Συμπεράσματα και προτάσεις

3.6.1. Ευρήματα Διαγνωστικών Εξετάσεων

Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων στη Γλώσσα Γυμνασίου καταδεικνύει ενδιαφέροντα ευρήματα αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) και παρέχει κατευθύνσεις για στοχευμένες παρεμβάσεις.

Συγκεκριμένα, ενώ καταγράφονται υψηλές επιδόσεις στην αναγνώριση στοιχείων συνοχής και βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών, παρατηρείται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται σε ερωτήσεις υψηλότερου επιπέδου που απαιτούν σύνθεση πληροφοριών, κριτική ανάλυση και εμβάθυνση στο λεξιλόγιο. Παράλληλα, εντοπίζονται αδυναμίες στους τομείς σύνθετων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι τα ποσοστά ορθών απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις ήταν σημαντικά χαμηλότερα από εκείνα των πολυτομικών ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, ενώ διαπιστώθηκε και ένα ποσοστό τυχαιότητας στις απαντήσεις, αν και όχι στατιστικά σημαντικό. Οι πολυτομικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επιτρέπουν την αντικειμενική και γρήγορη αξιολόγηση ενός ευρέος φάσματος γλωσσικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Η σαφής δομή μειώνει το άγχος των μαθητών και τους επιτρέπει να επικεντρωθούν στην ανάλυση των επιλογών. Ωστόσο, η σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση μεταξύ των δύο τύπων αξιολόγησης επιβεβαιώνει τους μεθοδολογικούς περιορισμούς των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής ως εργαλείου αποτίμησης της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι ανοικτές ερωτήσεις επέτρεψαν την ανίχνευση γνωστικών κενών και αδυναμιών, οι οποίες δεν ήταν εφικτό να εντοπιστούν μέσω των προκαθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής.

Τέλος, σε ερωτήσεις στις οποίες η ορθή και η μερικώς ορθή απάντηση γειτνιάζουν, οι μαθητές/-τριες δυσκολεύονται να επιλέξουν την ορθή απάντηση και γι' αυτόν τον λόγο σε αυτές τις ερωτήσεις είναι υψηλά τα ποσοστά των μερικώς ορθών απαντήσεων.

3.6.2. Προτεινόμενο Πλαίσιο Παρεμβάσεων

Βάσει των ανωτέρω ευρημάτων, προτείνεται η υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου διδακτικών παρεμβάσεων, για αρκετές από τις οποίες σχετικές προβλέψεις περιλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) και αναμένεται να υλοποιηθούν με τη σύνταξη των σχολικών εγχειριδίων με σαφώς προσδιορισμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στοχευμένες δραστηριότητες. Το πλαίσιο διδακτικών παρεμβάσεων διαρθρώνεται σε έξι άξονες:

1. Έμφαση στη διδασκαλία σύνθετων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και στην ιστορική και γραμματική ορθογραφία

Ο πρώτος άξονας αφορά την ενίσχυση της διδασκαλίας σύνθετων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, με επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας και με εκπαίδευση της δεξιότητας της παρατήρησης, με ιδιαίτερη έμφαση στους αρχαιόκλιτους τύπους (όπως το ρήμα παρατίθεται, τα τριτόκλιτα επίθετα, και ο παρατατικός παθητικής φωνής των συνηρημένων) και στα φαινόμενα που παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία για τους μαθητές. Η προσέγγιση αυτή

περιλαμβάνει συστηματική εξάσκηση και αξιοποίηση συσχετισμών μεταξύ της αρχαίας και της νέας ελληνικής στη διδακτική μεθοδολογία με στοχευμένη ανατροφοδότηση και διαμορφωτική αξιολόγηση. Όταν γίνεται συστηματικά και συμπληρωματικά, συμβάλλει ουσιαστικά στη βαθύτερη κατανόηση των μορφολογικών και συντακτικών φαινομένων, της ετυμολογίας των λέξεων και στην καλλιέργεια του γλωσσικού αισθήματος. Γι' αυτό προτείνεται

ο σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης για τη γραμματική και ιστορική ορθογραφία με στόχο την ορθογραφημένη γραφή. Προτείνεται επίσης η δημιουργία ενός κωδικοποιημένου συστήματος των λαθών που σημειώθηκαν στις εξετάσεις και η διερεύνηση του συσχετισμού τους με τις γνωστικές λειτουργίες.

2. Δομημένη κριτική προσέγγιση του κειμένου

Δεδομένου ότι η γλωσσική ικανότητα αποτελεί σύνθετη γνωστική λειτουργία, προτείνεται η συστηματική καλλιέργεια στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και αναλυτικής προσέγγισης κειμένων με τα εργαλεία της κειμενογλωσσολογίας και συγκεκριμένα στη λογική της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, που υιοθετούν τα προγράμματα σπουδών της Γλώσσας. Ο δεύτερος άξονας αφορά την ανάπτυξη εξειδικευμένων στρατηγικών μάθησης, όπως η μεταγνωστική επεξεργασία, η συστηματική ανάλυση πληροφοριακών δεδομένων και η δομημένη ερμηνευτική προσέγγιση. Μέσω αυτών οι μαθητές αποκτούν σταδιακά την ικανότητα αποκωδικοποίησης πολυεπίπεδων νοηματικών συσχετίσεων αναπτύσσοντας ταυτόχρονα σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες μάλιστα υπερβαίνουν τα παραδοσιακά όρια της απλής αναγνωστικής κατανόησης και επιτρέπουν την κριτική αποτίμηση και δημιουργική επανανοηματοδότηση των κειμένων. Είναι αυτονόητο ότι τέτοιες διαδικασίες συμβάλλουν με φυσικό και αποτελεσματικό τρόπο στην ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, που αποτελούν ελλείπον ζητούμενο του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Αναφορικά με τη δομημένη κριτική προσέγγιση των κειμένων, οι διδακτικές πρακτικές θα πρέπει να εστιάσουν στην εξάσκηση παραγωγής λογικών συμπερασμών (παραγωγικών, επαγωγικών, αναλογικών, απαγωγικών συμπερασμών, συμπερασμών πρόβλεψης και αιτιακών συμπερασμών), αλλά και τη διατύπωση έγκυρου και αληθούς επιχειρήματος.

Ειδικότερα, είναι σκόπιμο να ενισχυθούν οι γνωστικές διαδικασίες μετάβασης από το 2ο επίπεδο κατανόησης του κειμένου (ανάλυση, σύνθεση των πληροφοριών και εξαγωγή λογικών συμπερασμών) στο 3ο επίπεδο κατανόησης του κειμένου, δηλαδή στην κριτική και αξιολογική προσέγγιση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν στο 2ο επίπεδο κατανόησης.

Ειδικότερα, θα πρέπει να εφαρμοστούν κειμενοκεντρικές τεχνικές κατανόησης σύμφωνα με τις οποίες:

Στο 2ο επίπεδο κατανόησης, θα πρέπει να γίνεται η αναγνώριση των υπόρρητων νοημάτων που προκύπτουν από την ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών (αναλυτική και συνθετική ικανότητα) που έχουν εντοπιστεί στο 1ο επίπεδο, στη συνέχεια η εξαγωγή λογικών συμπερασμών και τέλος, στο 3ο επίπεδο κατανόησης, η διατύπωση της προσωπικής άποψης, όπως επίσης και η διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων.

Στο 3ο επίπεδο κατανόησης, το οποίο συμπίπτει ως διαδικασία και με τη γνωστική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου στην ερώτηση 16 ανοικτού τύπου, εφαρμόζονται τεχνικές κριτικής αποτίμησης των συμπερασμάτων που εξήχθησαν στο 2ο επίπεδο, όπως η αναγνώριση αμφισημίας, ειρωνείας, ενδεχόμενων αντιθέσεων,

νοηματικών προεκτάσεων, όπως επίσης και τεχνικές διατύπωσης της προσωπικής άποψης που προκύπτει από την αξιολόγηση των συμπερασμάτων, την ανίχνευση της προθετικότητας του πομπού, της λειτουργίας του κειμένου καθώς και τη σύνδεσή του με ένα ευρύτερο περικειμενικό πλαίσιο ιδεών και εμπειριών.

3. Συστηματική εξάσκηση στην παραγωγή εκτεταμένων και δομημένων απαντήσεων

Ο τρίτος άξονας αφορά τη συστηματική και στοχευμένη εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή εκτεταμένων και δομημένων απαντήσεων, καθώς και τη σταδιακή ανάπτυξη τεχνικών οργάνωσης του γραπτού λόγου με τη χρήση φθίνουσας καθοδήγησης (scaffolding). Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών που ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών στη συγγραφή, μεταβαίνοντας σταδιακά από την πλήρη καθοδήγηση προς την ανεξάρτητη παραγωγή γραπτού λόγου.

Η διδασκαλία τεχνικών οργάνωσης του γραπτού λόγου, η οποία περιλαμβάνει τη διαμόρφωση σαφούς δομής, τη χρήση συνδέσεων, γλωσσικής και νοηματικής φύσης (συνοχή και συνεκτικότητα), και την ανάπτυξη επιχειρημάτων, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, η εξοικείωση των μαθητών με πρότυπα δομημένων απαντήσεων, τα οποία περιλαμβάνουν εισαγωγή, κύριο μέρος και συμπέρασμα, κρίνεται κρίσιμη για την ενίσχυση της ικανότητας διατύπωσης οργανωμένων και τεκμηριωμένων θέσεων.

Προτείνεται δηλαδή να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών τύπων ως οργανωτικών σχημάτων του λόγου, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών στο πλαίσιο της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης (ΠΣ, 2021). Με βάση αυτό τον προσανατολισμό, προτείνεται η εφαρμογή της θεωρίας Διαδικαστικής Γραφής (Process writing theory), σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία προσεγγίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία και όχι ως ένα μεμονωμένο γεγονός. Επιχειρείται δηλαδή η σταδιακή παραγωγή του κειμένου, το οποίο αναθεωρείται διαρκώς, με τελικό στάδιο την επαναγραφή του. Μέρος αυτής της γνωστικής διαδικασίας, αποτελεί η ενσωμάτωση των μη συνειδητών γνωστικών διεργασιών στη συνειδητή γνωστική διεργασία παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι μη συνειδητές διαδικασίες όπως η αυτοματοποιημένη χρήση της γλώσσας, οι προϋπάρχουσες γνωστικές δομές για διάφορα είδη κειμένων που βοηθούν στην αυτόματη οργάνωση ιδεών, η παραγωγή ιδεών που συμβαίνει υποσυνείδητα αλλά, και η διαισθητική επιλογή λέξεων και εκφράσεων, θα πρέπει να συνδυαστούν δημιουργικά και συμπληρωματικά με τις συνειδητές διεργασίες παραγωγής λόγου, όπως ο σχεδιασμός και η οργάνωση του κειμένου, ο συνειδητός έλεγχος της συνοχής, συνεκτικότητας και του ύφους του κειμένου και τέλος ο μεταγνωστικός έλεγχός του, που περιλαμβάνει τη διαδικασία επαναγραφής του παραχθέντος γραπτού κειμένου ώστε να επιτευχθεί η συνειδητή αξιολόγησή του. Τέτοιες πρακτικές συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων ακαδημαϊκού εγγραμματισμού, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών και την κριτική σκέψη.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διδασκαλία απαιτητικών μορφών γραπτού λόγου, καθώς, όπως έχει διαπιστωθεί όταν παρέχουν επαρκείς ευκαιρίες εξάσκησης συστηματική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, μοντελοποιούν τις διαδικασίες συγγραφής και δημιουργούν αυθεντικά πλαίσια γραφής, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και επομένως επιτυγχάνουν σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών τους στην παραγωγή απαιτητικών μορφών

λόγου, διαλεκτικής μορφής, όπως ο αποδεικτικός και ο επιχειρηματολογικός (De La Paz & Graham 2002; Graham, & Perin, 2007; Newell et al, 2011). Η εμπειρική τεκμηρίωση από εκπαιδευτικές έρευνες καταδεικνύει ότι η συστηματική εξάσκηση σε τεχνικές δομημένης γραφής και κειμενικής ανάλυσης βελτιώνει σημαντικά τον γλωσσικό γραμματισμό των μαθητών (Martin & Rose, 2008) .

Προκειμένου να ενισχυθούν οι υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου, πιο αποτελεσματική φαίνεται να είναι η επεξεργασία του κειμενικού τύπου επιχειρηματολογικού λόγου, κειμενικό είδος που απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια για την ανίχνευση της συλλογιστικής πορείας του νοήματος του κειμένου. Με βάση την επιλογή αυτού του κειμενικού είδους, προτείνεται να εφαρμοστούν στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου βασισμένες στην ανάπτυξη λογικών συμπερασμών στο πλαίσιο πρόσφορων κειμενικών ειδών (π.χ. άρθρο γνώμης).

4. Καλλιέργεια εκτελεστικών δεξιοτήτων (executive skills)

Το προτεινόμενο πλαίσιο διδακτικών παρεμβάσεων δύναται να στηρίζεται σε σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Executive Functions) (Diamond, 2013) και τη μεταγνωστική επίγνωση στην ανάγνωση (Baker & Brown, 1984). Συγκεκριμένα, η έρευνα καταδεικνύει τη σημασία τριών βασικών συνιστωσών των εκτελεστικών λειτουργιών: της λειτουργικής μνήμης (Working Memory), που συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση, την αναστολή (Inhibition), που επιτρέπει την εστιασμένη προσοχή και διαχείριση γλωσσικών ερεθισμάτων, και τη γνωστική μετάβασης (Cognitive Shifting), που διευκολύνει τη μετακίνηση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών και νοηματικών επιπέδων.

Παράλληλα, η έρευνα στον τομέα της αναγνωστικής επίγνωσης (Reading Awareness) υπογραμμίζει τη σημασία τριών βασικών διαστάσεων: της στρατηγικής παρακολούθησης της κατανόησης, της αναγνώρισης γνωστικών εμποδίων και της ενεργητικής αναδόμησης νοήματος (Paris & Jacobs, 1984; Pressley & Afflerbach, 1995).

Στο διδακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με σκοπό την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, προτείνεται η διερεύνηση του ρόλου των εκτελεστικών λειτουργιών της εργαζόμενης μνήμης, της γνωστικής ευελιξίας (cognitive flexibility) και του ανασταλτικού ελέγχου/αφαιρετικής ικανότητας (inhibition), σε σχέση με τη διαδικασία μετάβασης μεταξύ των επιπέδων κατανόησης του κειμένου.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η μελέτη του ρόλου της αντίληψης του κειμένου (perception of text comprehension) στην αναγνωστική κατανόηση (Kintsch, 1998), με έμφαση στις εξής παραμέτρους: τα «καταστασιακά μοντέλα», δηλαδή τις νοητικές αναπαραστάσεις μίας κατάστασης, που είναι αποθηκευμένα στη μακροπρόθεσμη μνήμη και προσαρμόζονται ανάλογα με τις νέες πληροφορίες του κειμένου, τα «νοητικά μοντέλα», δηλαδή τις εσωτερικές αναπαραστάσεις που έχουμε για τον κόσμο, τη συνειδητή και μη συνειδητή αντίληψη του κειμένου (conscious and unconscious perception of text), τη γλωσσική επίγνωση (language awareness) δηλαδή τη μεταγνωστική ικανότητα συνειδητής χρήσης της γλώσσας και των λειτουργιών της (James, Garrett & Candlin, 2014), όπως και τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα (θεωρία Σχημάτων- Schema theory (Anderson & Pearson, 1984).

5. Διασφάλιση της συνεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία: προτάσεις για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης

Η συστηματική εμβάθυνση και εξάσκηση σε φαινόμενα αυξημένης δυσκολίας καθίσταται επιτακτική, δεδομένου ότι οι μαθητές/-ήτριες δεν ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά σε ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν με σκοπό τη διερεύνηση συνήθων παρερμηνειών, παρανοήσεων και λαθών. Παρά το γεγονός ότι τα φαινόμενα αυτά έχουν επανειλημμένα διδαχθεί σε διαφορετικές τάξεις και εκπαιδευτικές βαθμίδες, στο πλαίσιο της σπειροειδούς διάταξης της ύλης, δεν έχει επιτευχθεί η απαιτούμενη εμπέδωση των σχετικών γνώσεων.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, προτείνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις:

Οι συγγραφείς των νέων σχολικών εγχειριδίων καλό θα ήταν να έχουν διεξοδικά μελετήσει τη διάταξη της ύλης και τον τρόπο παρουσίασης των φαινομένων που επανεξετάζονται και εμπλουτίζονται στις επόμενες τάξεις. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στη χρήση της μεταγλώσσας κατά τη μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, ώστε να διευκολύνεται η ανάκληση των προγενέστερων γνώσεων, η ενσωμάτωσή τους στη νέα γνώση και η αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών εμβάθυνσης. Από τις διαφορετικές συγγραφικές ομάδες, που επιμελούνται τα εγχειρίδια διαδοχικών τάξεων, είναι απαραίτητο το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) να διασφαλίζει τη συνέπεια και τη συνοχή της διδακτικής προσέγγισης στα εγχειρίδια διαδοχικών τάξεων και βαθμίδων.

Η καταγραφή από τους/τις εκπαιδευτικούς και η συγκέντρωση από τους/τις Ενδοσχολικούς/-ές Συντονιστές/-στριες στοιχείων σχετικά με διδακτικές ενότητες, γνώσεις και έννοιες που δεν εμπεδώθηκαν λόγω ανεπαρκών διδακτικών ωρών, ανομοιογένειας της τάξης ή του αυξημένου βαθμού δυσκολίας τους, κρίνεται απαραίτητη. Τα δεδομένα αυτά θα πρέπει να είναι διαθέσιμα στους/στις εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την αντίστοιχη τάξη την επόμενη σχολική χρονιά, ώστε να έχουν πληρέστερη εικόνα των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/-τριών.

Η εφαρμογή συμπεριληπτικών διδακτικών προσεγγίσεων είναι κρίσιμη για την ενίσχυση των μαθητών/-τριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση ακόμη και βασικών γλωσσικών λειτουργιών. Η έλλειψη κατάλληλων παρεμβάσεων αυξάνει τον κίνδυνο λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς έχει παρατηρηθεί χαμηλή επίδοση των μαθητών/-τριών στην τεκμηριωμένη ανάπτυξη απαντήσεων. Η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ανάλογα με τη μαθησιακή ωριμότητα και την ηλικία των μαθητών/-τριών, αποτελεί βασική σχολική ικανότητα και κεντρικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει τα βασικά δομικά στοιχεία της γλώσσας, η διδασκαλία της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πρακτικών λειτουργικού και κριτικού εγγραμματος. Κατά συνέπεια, προτεραιότητα αποτελεί η καλλιέργεια δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να παρέχονται στους/στις εκπαιδευτικούς συνεχείς και στοχευμένες επιμορφώσεις εργαστηριακού τύπου.

Η ενίσχυση αναστοχαστικών πρακτικών παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εντοπίζουν διδακτικές ενότητες ή φαινόμενα που παρουσιάζουν αυξημένες δυσκολίες, να αναθεωρούν διδακτικές πρακτικές και να εμπλουτίζουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο. Επιπλέον, η ανάπτυξη συνεργατικών δομών, όπως η από κοινού δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων και η ανταλλαγή τεχνογνωσίας, μπορεί να

συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Η εφαρμογή στοχευμένων επιμορφώσεων σε μοντέλα αναστοχασμού και εργαλεία αποτύπωσης εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και η προώθηση διαφόρων μορφών συνεργασίας, όπως οι συνδιδασκαλίες, ο από κοινού σχεδιασμός μαθημάτων και η αλληλοπαρατήρηση, μπορούν να ενισχύσουν τη συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης. Οι Συντονιστές/-στριες Εκπαιδευτικού Έργου και οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των συνεργατικών δομών, παρέχοντας συνεχή υποστήριξη προς τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Α, Β και Γ Γυμνασίου (2022) ΙΕΠ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alexander, P. A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). *Reading into the future: Competence for the 21st century*. Educational Psychologist, 47(4), 259-280.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687–698. doi:10.1037/0022-0663.94.4.687
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- James, C., Garrett, P., Garrett, P., & Candlin, C. N. (2014). *Language awareness in the classroom*. Routledge.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kong, X. J., Wise, S. L., & Bhola, D. S. (2007). Setting the response time threshold parameter to differentiate solution behavior from rapid-guessing behavior. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 606–619. <https://doi.org/10.1177/0013164406294779>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox Publishing.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273–304.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083–2093. <https://doi.org/10.2307/1129781>
- Pools, E. & Monseur, C. (2021) Student test-taking effort in low-stakes assessments: evidence from the English version of the PISA 2015 science test. *Large-scale Assess Educ* 9, 10. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00104-6>.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

4. Αποτελέσματα για τα Μαθηματικά του Γυμνασίου

Μαρία Ευσταθίου, Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος

4.1. Συνοπτική παρουσίαση του εξεταστικού δοκιμίου

Για την εξέταση στα Μαθηματικά του Γυμνασίου δόθηκαν στους/στις μαθητές/-ήτριες της Γ' Γυμνασίου 18 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με 4 απαντήσεις η καθεμία και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σύντομης απάντησης. Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές σε τρία επίπεδα δυσκολίας. Το 1^ο και το 2^ο επίπεδο (χαμηλός και μέτριος βαθμός δυσκολίας) περιείχαν από 7 ερωτήσεις και το 3^ο επίπεδο (υψηλός βαθμός δυσκολίας) περιείχε 6 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου περιλαμβάνονταν στο 3^ο επίπεδο. Οι 20 ερωτήσεις όσον αφορά στις θεματικές περιοχές και το επίπεδο δυσκολίας τους, είχαν τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ερωτήσεις ανά θεματική ενότητα και επίπεδο δυσκολίας.

Θεματική ενότητα	Ερωτήσεις ανά επίπεδο δυσκολίας		
	1 ^ο επίπεδο	2 ^ο επίπεδο	3 ^ο επίπεδο
Τετραγωνικές ρίζες – Δυνάμεις	17 ^η	25 ^η	
Εξισώσεις - Ανισώσεις και προβλήματα (μοντελοποίηση)	18 ^η & 23 ^η	28 ^η	
Αλγεβρικές παραστάσεις, δημιουργία και μετασχηματισμοί	19 ^η		33 ^η & 34 ^η
Τρίγωνα-τετράπλευρα, σχέσεις και ιδιότητες	20 ^η & 22 ^η	26 ^η	36 ^η
Περίμετρος, εμβαδά και Πυθαγόρειο Θεώρημα	21 ^η		
Αριθμοί: Έννοιες και πράξεις		24 ^η	31 ^η
Στατιστική		27 ^η	
Συναρτήσεις, μοντελοποίηση, αναπαραστάσεις		29 ^η	32 ^η & 35 ^η
Τριγωνομετρία		30 ^η	

4.2. Συνοπτική Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων για τα Μαθηματικά του Γυμνασίου

Η παρούσα ανάλυση βασίστηκε στα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας που διεξήχθη στο Εργαστήριο Στατιστικής (Statslab) της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Στην ανάλυση ελήφθησαν υπόψη:

- α) τα ποσοστά των σωστών, των μερικώς αποδεκτών και των λανθασμένων απαντήσεων αναφορικά με το επίπεδο δυσκολίας και το θεματικό πεδίο που αντιστοιχεί σε κάθε ερώτηση,
- β) το είδος της γνώσης των δεξιοτήτων που αναδεικνύει η μερικώς αποδεκτή απάντηση καθώς και των δυσκολιών που αντικατοπτρίζουν οι λανθασμένες απαντήσεις για κάθε ερώτηση,
- γ) η συνθετότητα των εννοιών, η προβλεπόμενη διάρκεια διδασκαλίας τους και η θέση τους στη αλληλουχία των ενοτήτων κάθε ερώτησης στο σώμα γνώσεων και ικανοτήτων που περιέχονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και στη γραμμή του χρόνου διδασκαλίας των τριών (3) τάξεων του Γυμνασίου.

Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, αξιοποιήθηκαν οι δείκτες ανταπόκρισης. Διευκρινίζεται ότι ο δείκτης ανταπόκρισης είναι μία ένδειξη της ανταπόκρισης, αλλά όχι μια βαθμολογία με την έννοια που ο όρος «βαθμολογία» χρησιμοποιείται σε εξετάσεις, εφόσον: α) το σετ των ερωτήσεων διαμορφώθηκε με στόχο να αποτυπωθεί όλο το φάσμα ανταπόκρισης και όχι μια βαθμολογία για κάθε παιδί, β) υπήρχαν και ερωτήσεις πολύ υψηλού βαθμού δυσκολίας, γ) αρκετές από τις μερικώς αποδεκτές απαντήσεις σηματοδοτούσαν ένα επίπεδο κατανόησης ή δεξιοτήτων, ενώ ακόμη και κάποιες από τις λανθασμένες απαντήσεις ενσωμάτωναν μία μορφή ή επίπεδο γνώσης.

4.2.1. Ποσοστημόρια ανταπόκρισης στα Μαθηματικά του Γυμνασίου για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

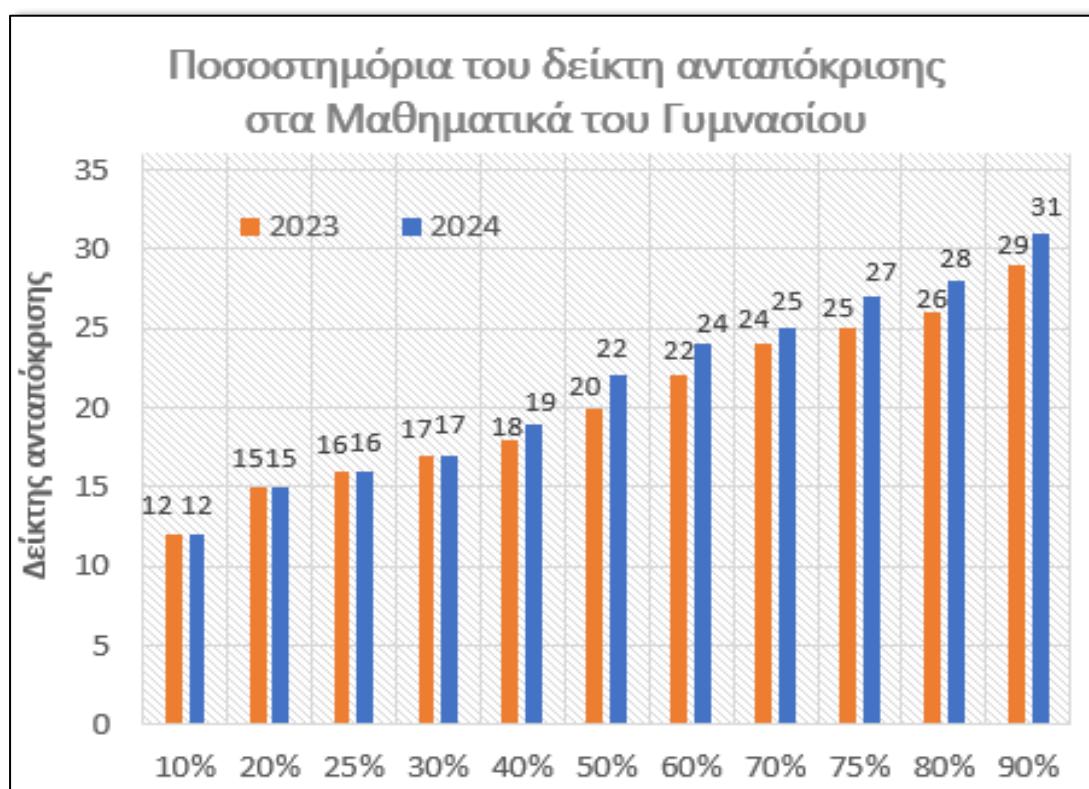
Σε κάθε ερώτηση κλειστού τύπου αντιστοιχούσε μία σωστή απάντηση, μία μερικώς αποδεκτή και δύο λανθασμένες. Ο δείκτης ανταπόκρισης κάθε παιδιού προέκυψε υπολογίζοντας 2 μονάδες για κάθε σωστή απάντηση, 1 μονάδα για κάθε μερικώς αποδεκτή και 0 για κάθε λανθασμένη. Έτσι, σε κάθε απαντητικό δελτίο αντιστοιχούσε ένας δείκτης ανταπόκρισης από 0 έως 36 (18 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αφού οι ανοιχτού τύπου δεν υπολογίστηκαν).

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα ποσοστημόρια του δείκτη ανταπόκρισης (στις Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις του 2024) και παρατηρείται ότι το 25% των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές/-ήτριες αντιστοιχεί σε δείκτη ανταπόκρισης έως 16, το 50% σε δείκτη έως 22 και το 75% σε δείκτη έως 27. Με άλλα λόγια, περίπου ένα στα τέσσερα παιδιά βρίσκεται κάτω από το οριακά επαρκές επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, συγκεντρώνοντας το πολύ 16 μονάδες. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ορισμένες σωστές απαντήσεις μπορεί να είναι αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής και όχι γνώσεων και δεξιοτήτων.

Πίνακας 2. Ποσοστημότητα του δείκτη ανταπόκρισης στα Μαθηματικά του Γυμνασίου (για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου), κατά το έτος 2024

Ποσοστημότητα	10%	20%	25%	30%	40%	50%	60%	70%	75%	80%	90%
Δείκτης ανταπόκρισης	12	15	16	17	19	22	24	25	27	28	31

Για λόγους σύγκρισης, στο Σχήμα 1 αποτυπώνονται τα ποσοστημότητα του δείκτη ανταπόκρισης κατά τα έτη 2023 και 2024.



Σχήμα 1. Ποσοστημότητα του δείκτη ανταπόκρισης στα Μαθηματικά του Γυμνασίου, για τα έτη 2023 και 2024 (στις ερωτήσεις κλειστού τύπου)

Είναι φανερό ότι τα ποσοστημότητα του δείκτη ανταπόκρισης για τις 18 ερωτήσεις (κλειστού τύπου) των Μαθηματικών του Γυμνασίου έχουν παρόμοια εικόνα κατά τα έτη 2023 και 2024.

4.2.2. Ποσοστά ανταπόκρισης ανά επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων στα Μαθηματικά του Γυμνασίου, για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου

Στον Πίνακα 3 αποτυπώνεται η απόκριση των μαθητών/-ητριών στα 18 ερωτήματα κλειστού τύπου, με βάση το επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων.

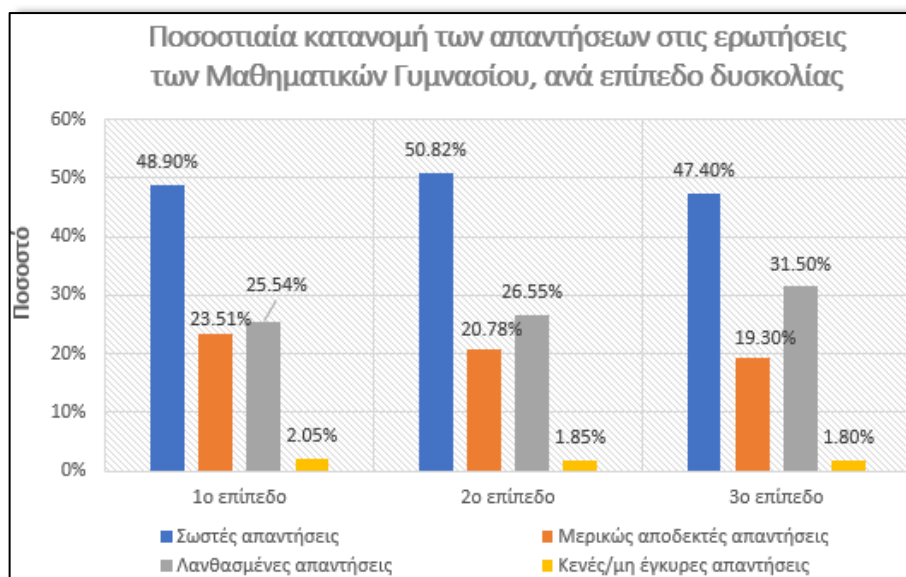
Πίνακας 3. Ποσοστά ανταπόκρισης των μαθητών ανά επίπεδο δυσκολίας στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κατά το έτος 2024

Επίπεδο δυσκολίας	Σωστές απαντήσεις (%)	Μερικώς σωστές απαντήσεις (%)	Λανθασμ ένες απαντήσεις (%)	Κενές/μη έγκυρες απαντήσεις (%)
1 ^ο Επίπεδο	48,90	23,51	25,54	2,05
2 ^ο Επίπεδο	50,82	20,78	26,55	1,85
3 ^ο Επίπεδο	47,40	19,30	31,50	1,80

Τα 7 ερωτήματα του 1ου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν, ορθά από, περίπου, το 49% των μαθητών και μαθητριών. Ένα βαθμό γνώσεων, που έχει κατακτηθεί αλλά δεν είναι επαρκής για να δοθεί ορθή απάντηση επέδειξε το 23,5% των μαθητών και μαθητριών και το υπόλοιπο 27,5 % των μαθητών και μαθητριών φαίνεται να έχει έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων στο ελεγχόμενο γνωστικό πεδίο.

Ανάλογα ευρήματα εμφανίζονται και στα επόμενα επίπεδα δυσκολίας με μία σταθερή αύξηση των λανθασμένων, κενών ή μη έγκυρων απαντήσεων οι οποίες κλιμακώνονται στο 28,4% στο 2ο επίπεδο δυσκολίας και στο 33,3% στο 3ο επίπεδο δυσκολίας.

Συνοψίζοντας, περίπου ένας στους δύο μαθητές φαίνεται να έχει κατακτήσει πλήρως τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών του Γυμνασίου, περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές φαίνεται να έχει κατακτήσει σε έναν οριακό βαθμό τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών, ενώ περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές φαίνεται να μην έχει κατακτήσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών δεδομένου ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί ούτε στα θέματα χαμηλής δυσκολίας παρότι έχει φθάσει στην Γ' τάξη. (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ραβδόγραμμα ποσοστών των σωστών, μερικώς αποδεκτών, λανθασμένων και κενών/μη έγκυρων απαντήσεων στις ερωτήσεις (κλειστού τύπου) των Μαθηματικών του Γυμνασίου, ανά επίπεδο δυσκολίας, κατά το έτος 2024

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η φύση των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής εισάγει τυχαιότητα στον δείκτη ανταπόκρισης γιατί κανείς μπορεί να συλλέξει βαθμούς επιλέγοντας τυχαία μία από τις διαθέσιμες επιλογές ακόμα κι αν δεν γνωρίζει τη σωστή απάντηση. Με βάση το μοντέλο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για να εκτιμηθεί η τυχαιότητα στον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών και μαθητριών στις ερωτήσεις του χαμηλού επιπέδου δυσκολίας φαίνεται ότι το ποσοστό των μαθητών που δεν γνώριζαν την απάντηση σε καμία από τις 7 ερωτήσεις του 1ου επιπέδου στα Μαθηματικά εκτιμάται σε 26%.

Ως εκ τούτου, όπως επισημάνθηκε το 2023 και επιβεβαιώνεται και το 2024, τα παιδιά αυτά φαίνεται να έχουν σημαντικές δυσκολίες και κινδυνεύουν:

- α) να μην καταφέρουν να επανασυνδεθούν με τα σχολικά μαθηματικά των επόμενων τάξεων, αν δεν καταβληθούν μεγάλες προσπάθειες από το εκπαιδευτικό σύστημα, και
- β) να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση με προβλήματα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού στα μαθηματικά.

4.2.3. Ποσοστά ανταπόκρισης στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου στα Μαθηματικά του Γυμνασίου

Οι επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου των Μαθηματικών του Γυμνασίου, κατά το έτος 2024 παρουσιάζονται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Στοιβαγμένο ραβδόγραμμα ποσοστών των σωστών, μερικώς αποδεκτών, λανθασμένων και κενών/μη έγκυρων απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου των Μαθηματικών του Γυμνασίου, κατά το έτος 2024

Επίσης, για λόγους σύγκρισης, στον Πίνακα 4 αποτυπώνονται τα ποσοστά ανταπόκρισης των μαθητών/-ητριών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (35 και 36), για τα έτη 2023 και 2024.

Πίνακας 4. Ποσοστά ανταπόκρισης των μαθητών/-ητριών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για τα έτη 2024 και του 2023.

Ερώτηση ανοιχτού τύπου	Ποσοστό πλήρως αποδεκτών απαντήσεων %		Ποσοστό μερικώς αποδεκτών απαντήσεων %	
	2024	2023	2024	2023
35	8,27	6,58	8,88	2,95
36	17,30	15,18	18,90	11,62

Σύμφωνα με την πληροφορία που εξάγεται από τον Πίνακα 4, ακόμη και αν αθροίσουμε τα ποσοστά των πλήρως και των μερικώς αποδεκτών απαντήσεων, το σύνολό τους βρίσκεται σε ανησυχητικά χαμηλό επίπεδο, αναδεικνύοντας σημαντικά προβλήματα στην ανάπτυξη και στην διατύπωση μαθηματικού συλλογισμού και, ενδεχομένως στην άντληση πληροφορίας από δύο πηγές π.χ. κείμενο και εικόνα ή διάγραμμα ή πίνακα. Συγκεκριμένα, το 2023, το ποσοστό των σωστών και μερικώς αποδεκτών απαντήσεων (αθροιστικά) ήταν 9,53% και 26,8% για τις ερωτήσεις 35 και 36 αντίστοιχα, ενώ το 2024 τα ποσοστά διαμορφώθηκαν σε 17,15% και 36,2%, αντίστοιχα.

Η βελτίωση που παρατηρείται κατά το έτος 2024 σε σχέση με το 2023 δεν αίρει το σοβαρό πρόβλημα που προαναφέρθηκε. Η διαφορά που παρατηρείται είναι πιθανό να διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων ανοιχτού

τύπου, για παράδειγμα στη δυσκολία αξιοποίησης της πληροφορίας που περιέχεται σε ένα περίπλοκο κείμενο, στο είδος συλλογισμού (παραγωγικού, επαγωγικού, αναλογικού) που απαιτείται, στο συνδυασμό του κειμένου με σχήμα ή με γράφημα. Για το έτος 2024, πρόσθετη ανησυχία δημιουργεί το γεγονός ότι στις ερωτήσεις 35 και 36 δεν απάντησε καθόλου το 40,24% και το 42,40 % των μαθητών και μαθητριών. Η συμπεριφορά αυτή ενδεχομένως συνδέεται με:

- την αυξημένη δυσκολία των ερωτήσεων αυτών ή/και την έλλειψη χρόνου,
- την έλλειψη προετοιμασίας σε συναφή θέματα, αλλά και
- με την έλλειψη κινήτρου.

Επίσης, σωστές και πλήρεις απαντήσεις στην ερώτηση 36 (Ευκλείδεια Γεωμετρία) δόθηκαν μόνο από το 17,3% των παιδιών. Ένα ποσοστό 18,9% φαίνεται να έχει τη δεξιότητα ανάπτυξης μαθηματικού συλλογισμού αλλά έχει δυσκολίες στη διατύπωσή του, ενώ το υπόλοιπο 63,8% (σχεδόν δύο στους τρεις) φάνηκε να αδυνατεί να ανταποκριθεί. Χειρότερα ήταν τα ευρήματα στην ερώτηση 35 (συναρτήσεις, μοντελοποίηση, αναπαραστάσεις) όπου αναδείχθηκε η αδυναμία του 82,85% των παιδιών, τόσο στον μαθηματικό συλλογισμό, όσο και στην ερμηνεία των γραφημάτων (Σχήμα 3).

4.3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερώτηση και θεματικό πεδίο

Στο Σχήμα 4 παριστάνονται τα ποσοστά των σωστών, μερικώς αποδεκτών, λανθασμένων και κενών/μη έγκυρων απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου των Μαθηματικών του Γυμνασίου (όλων των επιπέδων δυσκολίας και όλων των θεματικών πεδίων). Όπως φαίνεται, το 49,31% των μαθητών/-ητριών απάντησε σωστά, το 21,52% έδωσε μερικώς αποδεκτή απάντηση και το 29,16% έδωσε λανθασμένη ή κενή/μη έγκυρη απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των σωστών και μερικώς αποδεκτών απαντήσεων διαμορφώνεται (κατά προσέγγιση) σε 45,7% και 20,8%, αντίστοιχα, αν ληφθούν υπόψιν και οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.



Σχήμα 4. Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των σωστών, μερικώς αποδεκτών, λανθασμένων και κενών/μη έγκυρων απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου των Μαθηματικών του Γυμνασίου (όλων των επιπέδων δυσκολίας και όλων των θεματικών πεδίων), κατά το έτος 2024

Στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται τα ποσοστά των απαντήσεων για καθένα από τα 9 θεματικά πεδία των Μαθηματικών του Γυμνασίου (στις ερωτήσεις κλειστού τύπου) και

προκύπτει η ένδειξη ότι, η ανταπόκριση των παιδιών ήταν καλύτερη στα θεματικά πεδία 1, 4, 5, 6, 7 και 8 απ' ό,τι στο σύνολο των ερωτήσεων (αφού το ποσοστό των απολύτως σωστών απαντήσεων ήταν υψηλότερο από 49,31%). Αντίθετα, στα πεδία 2, 3 και 9 το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό του συνόλου των ερωτήσεων κλειστού τύπου (49,31%).

Πίνακας 5. Ποσοστά σωστών, μερικώς αποδεκτών, λανθασμένων και κενών/μη έγκυρων απαντήσεων στα 9 θεματικά πεδία (ΘΠ) των Μαθηματικών του Γυμνασίου, για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου

	Σωστές απαντήσεις	Μερικώς αποδεκτές απαντήσεις	Λανθασμένες απαντήσεις	Κενές/μη έγκυρες απαντήσεις
1° ΘΠ	56.5%	19.6%	21.6%	2.3%
2° ΘΠ	37.1%	34.0%	26.7%	2.1%
3° ΘΠ	40.5%	25.6%	32.1%	1.8%
4° ΘΠ	50.6%	18.5%	29.0%	2.0%
5° ΘΠ	61.0%	15.4%	22.0%	1.6%
6° ΘΠ	59.9%	10.1%	28.4%	1.6%
7° ΘΠ	62.1%	23.8%	12.6%	1.5%
8° ΘΠ	55.3%	11.0%	32.0%	1.7%
9° ΘΠ	36.2%	32.6%	28.4%	2.7%

1° ΘΠ «Τετραγωνικές ρίζες – Δυνάμεις», 2° ΘΠ «Εξισώσεις - Ανισώσεις και προβλήματα (μοντελοποίηση)», 3° ΘΠ «Αλγεβρικές παραστάσεις, δημιουργία και μετασχηματισμοί», 4° ΘΠ «Τρίγωνα-τετράπλευρα, σχέσεις και ιδιότητες», 5° ΘΠ «Περίμετρος, εμβαδά και Πυθαγόρειο Θεώρημα», 6° ΘΠ «Αριθμοί: Έννοιες και πράξεις», 7° ΘΠ «Στατιστική», 8° ΘΠ «Συναρτήσεις, μοντελοποίηση, αναπαραστάσεις», 9° ΘΠ «Τριγωνομετρία»

Ωστόσο, για τα θεματικά πεδία 4 και 8 πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι ερωτήσεις 36 και 35, αντίστοιχα. Με τον συνυπολογισμό και των ερωτήσεων αυτών τα συγκεκριμένα θεματικά πεδία παρουσιάζουν ποσοστό χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό του συνόλου των ερωτήσεων.

Λαμβάνοντας όλα τα προηγούμενα υπόψη, οι μαθητές/-ήτριες φαίνεται να δυσκολεύονται στις ερωτήσεις (κλειστού και ανοιχτού τύπου) στα θεματικά πεδία:

- Αλγεβρικές παραστάσεις, δημιουργία και μετασχηματισμοί
- Εξισώσεις - Ανισώσεις και προβλήματα (μοντελοποίηση)
- Τρίγωνα-τετράπλευρα, σχέσεις και ιδιότητες
- Συναρτήσεις, μοντελοποίηση, αναπαραστάσεις και
- Τριγωνομετρία.

Τονίζεται ότι, οι παραπάνω διαπιστώσεις στηρίζονται σε λίγα μόνο ερωτήματα ανά θεματικό πεδίο και μπορεί να επηρεάζονται από παράγοντες που δεν σχετίζονται με το συγκεκριμένο πεδίο, όπως για παράδειγμα, η δυσκολία κατανόησης και αξιοποίησης όγκου πληροφοριών που πρέπει να αντληθούν συγχρόνως από μεγάλα κείμενα και σχήματα. Ως εκ τούτου, οι διαπιστώσεις αυτές δεν μπορούν να γενικευτούν σε ενδείξεις καλής ή κακής ανταπόκρισης των παιδιών σε ενότητες των Μαθηματικών.

4.4. Συνεκτιμώντας με τα αποτελέσματα στα ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου:

1. Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά σε ερωτήματα που απαιτούν μια αλγοριθμικού τύπου ευχέρεια. Τέτοια ερωτήματα είναι το 25 (πράξεις άρρητων αριθμών), το 19 (ταυτότητες), το 18 και 28 (επίλυση εξίσωσης και ανίσωσης), όπου το ποσοστό των σωστών και μερικώς αποδεκτών απαντήσεων (αθροιστικά) κυμάνθηκε από 69,18% έως 84,5%. Επιβεβαιώνεται έτσι, μία παρόμοια διαπίστωση που είχε γίνει με βάση τα αποτελέσματα του 2023 και η οποία έρχεται σε ευθεία αντίθεση με την απλουστευτική γενίκευση που συχνά διατυπώνεται ότι «τα παιδιά δεν ξέρουν πράξεις». Βεβαίως, αξίζει να σημειωθεί ότι η μερικώς αποδεκτή απάντηση στις ερωτήσεις 19 και 28 είναι αδύναμη και ίσως συνδέεται με κάποιες δεξιότητες μαζί με σοβαρό εννοιολογικό σφάλμα στη χρήση των προσήμων.
2. Αδυναμίες εννοιολογικού χαρακτήρα εντοπίζονται στην απάντηση διαφόρων ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα 23, αναδεικνύεται μία σύγχυση μεταξύ των εννοιών της αδύνατης εξίσωσης, της ταυτότητας και της εξίσωσης με μοναδική λύση (για το 78,2% των παιδιών). Ένα υψηλό ποσοστό μαθητών/-ητριών (58,6%) φάνηκε να δυσκολεύεται στο ερώτημα 34 που αφορούσε στη διάταξη αριθμών, ενώ δυσκολία αναδεικνύεται και στην έννοια της ομοιότητας τριγώνων του ερωτήματος 20 (με ποσοστό 48%).
3. Σε αντιδιαστολή με την αλγοριθμική ευχέρεια (πράξεις πολυωνύμων, ταυτότητες, επίλυση εξισώσεων) βρίσκονται οι δυσκολίες στη μαθηματική μοντελοποίηση, δηλαδή στη διαδικασία περιγραφής ενός προβλήματος του πραγματικού κόσμου με μαθηματικούς όρους (συνήθως με τη μορφή εξισώσεων) και στην επίλυσή του. Συγκεκριμένα, στα ερωτήματα 29 και 32, ένας/μία στους δύο μαθητές/-ήτριες φάνηκε να δυσκολεύονται στη δημιουργία της αντίστοιχης αλγεβρικής έκφρασης και στο ερώτημα 33, το 68,3% των παιδιών έδωσε μερικώς αποδεκτή ή λανθασμένη ή κενή/μη έγκυρη απάντηση.
4. Βέβαια, οι δυσκολίες που αναδεικνύονται στην μοντελοποίηση με αλγεβρικές εκφράσεις συχνά συνδέονται με την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών και μαθητριών σε τέτοιου είδους ερωτήματα που προϋποθέτουν τον εντοπισμό και αξιοποίηση της πληροφορίας που περιέχεται σε κάπως πιο εκτεταμένα κείμενα.
5. Στη Στατιστική από μία ερώτηση δεν μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα. Πάντως σε ένα ποσοστό της τάξης του 24% ανιχνεύεται μία προσκόλληση σε πτυχές του αλγοριθμικού υπολογισμού της μέσης τιμής αντί

για έμφαση στην ίδια την έννοια (ερώτηση 27). Επίσης, σε ένα άλλο ποσοστό της τάξης του 14% ανιχνεύεται άγνοια ακόμη και του αλγοριθμικού υπολογισμού.

6. Με βάση την αυξημένη συχνότητα των μερικώς αποδεκτών απαντήσεων στις ερωτήσεις 18, 19, 23, 25 και 28, αναδεικνύονται ως πολύ συχνό πρόβλημα τα λάθη στη διαχείριση του αρνητικού προσήμου στις αριθμητικές ή αλγεβρικές πράξεις.
7. Οι μαθητές και μαθήτριες φαίνεται να παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στην βασική τριγωνομετρία, σύμφωνα με τα ευρήματα από την ερώτηση 30, η οποία αφορά στην έννοια του ημιτόνου μίας οξείας γωνίας ορθογωνίου τριγώνου, στην οποία απέτυχε το 63,8% των παιδιών (συμπεριλήφθηκε και η μερικώς σωστή απάντηση επειδή δεν συνδεόταν με κάποια αξιολογη δεξιότητα στην τριγωνομετρία).
8. Οι μαθητές/-ήτριες φάνηκε να αντιμετωπίζουν σαφή δυσκολία στην ερμηνεία διαγραμμάτων και στην αξιοποίηση πληροφορίας που αντλείται από το κείμενο, όπως στο ερώτημα 35 (ανοιχτού τύπου), όπου το 82,85% των παιδιών έδωσε ή λανθασμένη ή κενή/μη έγκυρη απάντηση. Παρόμοιες πληροφορίες δίνει και η ερώτηση 36 (ανοιχτού τύπου), όπου το 63,80% των παιδιών έδωσε λανθασμένη ή κενή/μη έγκυρη απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις ερωτήσεις 35 και 36 το 8,88% και το 18,90% των παιδιών αντίστοιχα, φαίνεται να αναπτύσσει σωστό μαθηματικό συλλογισμό, όμως έχει σοβαρές δυσκολίες στην διατύπωσή του.

Προτάσεις για τα Μαθηματικά Γυμνασίου

Τα παραπάνω συμπεράσματα υποδεικνύουν την ανάγκη:

- α) Να ενσωματωθούν «μαθητοκεντρικές» μέθοδοι στη διδακτική πράξη, αναδεικνύοντας τον «ενεργητικό» ρόλο του μαθητή/-ήτριας και τον «υποστηρικτικό» ρόλο του εκπαιδευτικού, προκειμένου να κατακτηθούν ανεπτυγμένες μαθηματικές δεξιότητες (μοντελοποίηση, ανάπτυξη συλλογισμού, διατύπωση συλλογισμού επίλυση προβλήματος κ.ά.), στις οποίες φαίνεται ότι οι μαθητές μας υστερούν. Με άλλα λόγια, προκύπτει η ανάγκη της δυναμικής αλληλεπίδρασης των μαθητών/-ητριών, αναπτύσσοντας κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες και υλοποιώντας συνεργατικές δραστηριότητες. Σε τέτοιες δραστηριότητες, δίνεται στα μέλη της ομάδας η δυνατότητα αυτενέργειας και αυτορρύθμισης και μέσα από την συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων ενισχύονται δεξιότητες κριτικής σκέψης, μαθηματικού συλλογισμού, επιχειρηματολογίας κ.ά. Επίσης, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στη σύνδεση των μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο π.χ. με τη μοντελοποίηση ρεαλιστικών προβλημάτων, την κριτική ανάγνωση και επεξεργασία στατιστικών διαγραμμάτων, τη διερεύνηση προβλημάτων με περισσότερες από μία λύσεις κ.ά.
- β) Να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία των βασικών μαθηματικών εννοιών με τρόπο που να διασφαλίζεται η κατάκτησή τους απ' όλους/όλες τους/τις μαθητές/-ήτριες. Ενδεχομένως, χρειάζεται να υπάρχει αυξημένη υποστήριξη των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες ή εμπόδια μάθησης και, όπου κρίνεται σκόπιμο, να προσφέρεται αντισταθμιστική εκπαίδευση.
- γ) Η διδακτική πράξη να επικεντρωθεί στη δυσκολία που έχουν οι μαθητές/-ήτριες να διακρίνουν τα δεδομένα και τα ζητούμενα ενός προβλήματος και να αξιοποιήσουν τα κατάλληλα θεωρήματα της Ευκλείδειας Γεωμετρίας.

δ) Μεγαλύτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε βασικές έννοιες και αναπαραστάσεις της Στατιστικής και γενικότερα να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες εννοιολογικού χαρακτήρα με έμφαση σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους.

ε) Ομοίως μεγαλύτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στην Τριγωνομετρία.

Επισημαίνεται ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών των μαθηματικών του Γυμνασίου καθώς και οι ετήσιες Οδηγίες Διδασκαλίας ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό προτάσεις έμφασης σε νέες γνωστικές περιοχές, πτυχές και ικανότητες. Έτσι, για παράδειγμα, η στατιστική σκέψη (στο πλαίσιο των Στοχαστικών Μαθηματικών) αναπτύσσεται επαρκώς στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η εστίαση στις έννοιες, τις σχέσεις και τις ιδιότητές τους είναι συστατικό στοιχείο τόσο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών όσο και των Οδηγιών Διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά θα πρέπει να αναγνωριστεί η μεγάλη δυσκολία μετατόπισης των καθημερινών διδακτικών πρακτικών και η ανάγκη μακροπρόθεσμης και πολύπλευρης προσπάθειας προς αυτή την κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τους διεθνείς ερευνητικά τεκμηριωμένους προσανατολισμούς, μια τέτοια προσπάθεια θα πρέπει να ενσωματώνει:

- Βελτίωση των βασικών σπουδών στην κατεύθυνση αυτή.
- Εισαγωγική και διαχρονική επιμόρφωση με εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στη σχολική τάξη.
- Πρακτικές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε ομάδες για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, τη δημιουργία και κοινή χρήση εκπαιδευτικού υλικού, τη μελέτη προβλημάτων της διδασκαλίας, τον κριτικό αναστοχασμό, κ.λπ.

Μία πρόταση άμεσων παρεμβάσεων θα μπορούσε να είναι η προσπάθεια διάχυσης των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας σε όλους τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους/τις Συμβούλους Εκπαίδευσης ΠΕ03. Αυτό θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσα από ένα σεμινάριο/εργαστήριο με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης ΠΕ03, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές οργανώνοντας εργαστήρια ή/και σεμινάρια με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ευθύνης τους. Το περιεχόμενο μπορεί να είναι τα σημεία εστίασης της παρούσας έρευνας και προτάσεις διδακτικών παρεμβάσεων, έτσι όπως αναπτύσσονται στις Οδηγίες Διδασκαλίας και στα νέα Προγράμματα Σπουδών.