



ISSN 3057- 6466

ISBN 978-618-87540-7-2 (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

ISBN 978-6185324-36-0 (Ι.Ε.Π.)

Αποτελέσματα Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα

Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής
για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά Στ'
Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου 2025

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.



2026

Αποτελέσματα Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα

Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά
Στ' Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου 2025

Επιστημονική Επιτροπή για την Προετοιμασία και Εποπτεία της
Διεξαγωγής, σε Εθνικό Επίπεδο, των Εξετάσεων Διαγνωστικού
Χαρακτήρα του (Β' 867)

Μέλη Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος
Μπινιάρη Λευκοθέα
Κασούτας Μιχαήλ
Μουζάκης Χαράλαμπος
Χαλκιαδάκη Αθηνά
Ζιωντάκη Ζωή

Μέλη Ι.Ε.Π.

Ζυμπίδης Δημήτριος
Ευσταθίου Μαρία
Τουρίμπαμπα Αγλαΐα
Καλογηράτου Ευαγγελία
Μίνη Παναγιώτα
Αποστόλου Σοφία
Τζιαμπάζη Θεοδώρα

Συνέκδοση: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. & Ι.Ε.Π.

ISSN 3057- 6466 (Σειρά)

ISSN 978-618-87540-7-2 για διανομή από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

ISBN 978-6185324-36-0 για διανομή από το Ι.Ε.Π.

Αναφορά ως:

Επιστημονική Επιτροπή Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα (2026). *Αποτελέσματα Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα: Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά Στ' Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου 2025* (Συλλογικό Έργο). Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. & Ι.Ε.Π.

Η παρούσα Έκθεση διατίθεται σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της ιστοσελίδας του Ι.Ε.Π. (<https://www.iep.edu.gr/>) και της ιστοσελίδας της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (<https://adippde.gr/>)

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ	4
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	7
<i>ΑΘΗΝΑ ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΜΙΝΗ, ΘΕΟΔΩΡΑ ΤΖΙΑΜΠΑΖΗ, ΖΩΗ ΖΙΩΝΤΑΚΗ</i>	7
1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	7
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	9
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	33
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	49
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	52
<i>ΛΕΥΚΟΘΕΑ ΜΠΙΝΙΑΡΗ, ΑΓΛΑΪΑ ΤΟΥΡΙΜΠΑΜΠΑ</i>	52
1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	52
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	55
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	99
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	101
<i>ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΖΥΜΠΙΔΗΣ, ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΛΟΓΗΡΑΤΟΥ, ΣΟΦΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ, ΜΙΧΑΗΛ ΚΑΣΟΥΤΑΣ, ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΟΥΖΑΚΗΣ</i>	101
1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ	101
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	102
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	122
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	124
<i>ΜΑΡΙΑ ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΣ</i>	124
1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ	124
2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.....	124
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	132

Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Μετά από σχετική εισήγηση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (Φ13.207/26-8-2020) θεσπίστηκε με τον νόμο 4823, άρθρο 104 (ΦΕΚ 136Α/2021) η διεξαγωγή πανελληνίων εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, στην Στ' τάξη του Δημοτικού και στην Γ' τάξη του Γυμνασίου. Για τη διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων ορίζεται δεκαμελής Επιστημονική Επιτροπή, στην οποία προεδρεύει ο Πρόεδρος της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και συμμετέχουν τέσσερα τακτικά μέλη από πλευράς Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και πέντε από πλευράς ΙΕΠ με τους αναπληρωτές τους (ΦΕΚ 6340/Β'/27-11-2025). Το έργο της εν λόγω επιτροπής είναι αμιγώς επιστημονικό και αποφασίζει επί θεμάτων όπως είναι, μεταξύ άλλων, η καταλληλότητα και τα επίπεδα δυσκολίας κειμένων, ασκήσεων και προβλημάτων, οι τομείς εστίασης τους, τα έντυπα διεξαγωγής των εξετάσεων, τα κοινωνικομορφωτικά στοιχεία των μαθητών που συμμετέχουν, τα συμπεράσματα από την επεξεργασία των μαθητικών απαντήσεων και οι συνακόλουθες προτάσεις για αλλαγές τόσο σε παραμέτρους των εξετάσεων όσο σε παραμέτρους των διδακτικών και μαθησιακών προσεγγίσεων στη σχολική τάξη. Για ζητήματα που δεν επιλύονται στις τάξεις και στις σχολικές μονάδες η Επιστημονική Επιτροπή εισηγείται αλλαγές σε τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι για παράδειγμα οι προληπτικές παρεμβάσεις στις προσχολικές και πρωτοσχολικές τάξεις, προς αποφυγή του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

Το ΙΕΠ, που διαθέτει οικονομικό τμήμα, συγκροτεί ομάδα έργου με στελέχη του, η οποία φροντίζει για την αποστολή στα εμπλεκόμενα σχολεία των απαντητικών δελτίων, το περιεχόμενο των οποίων καθορίζει η δεκαμελής Επιστημονική Επιτροπή. Επίσης, διαμορφώνει το στρωματοποιημένο δείγμα των 300 Δημοτικών και των 300 Γυμνασίων που θα συμμετάσχουν στις διαγνωστικές εξετάσεις (ΦΕΚ 2218/Β'/8-5-2025), μετά και από την έγκριση της Επιστημονικής Επιτροπής. Τέλος, το ΙΕΠ μέσα από διαφανείς διαδικασίες επιλέγει επιστημονικές ομάδες θεματοδοτών, οι οποίες απαρτίζονται από πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς τάξης για τη διαμόρφωση δυνητικών θεμάτων Γλώσσας και Μαθηματικών, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, βάσει και των αρχών και προδιαγραφών που συμπεριλαμβάνονται στο αναρτημένο θεωρητικό πλαίσιο του Προέδρου της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (<https://adippde.gr/> και στην ιστοσελίδα ΙΕΠ: <https://www.iep.edu.gr/>), το οποίο έχει την έγκριση της Επιστημονικής Επιτροπής. Τα θέματα υποβάλλονται στην Επιστημονική Επιτροπή προς έγκριση και εγκρίνονται, συνήθως μετά από τροποποιήσεις σε συνεργασία των αρμόδιων μελών της Επιστημονικής Επιτροπής με τους θεματοδότες, όπως αναλυτικότερα αναφέρεται παρακάτω.

Στο προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, για την αξιολόγηση των μαθητών, προτείνεται η αξιοποίηση πολυτομικών ερωτήσεων κλειστού τύπου, που περιλαμβάνουν τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις: α) ορθή, β) μερικώς ορθή, γ) λανθασμένη και δ) λανθασμένη.

Επισημαίνεται ότι οι λανθασμένες απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις πρέπει να παρέχουν πληροφορίες για τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να προγραμματιστούν και οι ανάλογες παρεμβάσεις. Οι εν λόγω προδιαγραφές καθιστούν ιδιαίτερα απαιτητικό το έργο της διαμόρφωσης πολυτομικών ερωτήσεων, αλλά ταυτόχρονα τις καθιστούν πλαίσια ευρύτερης και ακριβέστερης πληροφόρησης για το μαθησιακό επίπεδο των εξεταζόμενων μαθητών.

Συμπληρωματικά προς τις κλειστές ερωτήσεις, υπάρχουν και δύο ανοικτές ερωτήσεις, που παρέχουν πληρέστερη εικόνα για το μαθησιακό επίπεδο στα εξεταζόμενα γνωστικά αντικείμενα. Βάσει των διαπιστώσεων μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών αναδεικνύονται οι αναγκαίες αναπροσεγγίσεις είτε στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης είτε στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν ιδιαίτερα οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες διαπιστώνουν (α) σε ποιο βαθμό οι μαθητές έχουν κατακτήσει **τη σχολική γλώσσα** και (β) σε ποιο βαθμό κατέχουν **τις διδασκόμενες σχολικές γνώσεις**.

Τα προτεινόμενα θέματα από τις θεματοδοτικές επιστημονικές ομάδες (Γλώσσα και Μαθηματικά, Δημοτικού και Γυμνασίου) εξετάζονται από την δεκαμελή Επιστημονική Επιτροπή, η οποία κατά περίπτωση προτείνει αλλαγές και προσθήκες, που κρίνει αναγκαίες και μέσα από τη συνεργασία των θεματοδοτικών ομάδων με την Επιστημονική Επιτροπή προκύπτουν τελικώς τα θέματα που θα αξιοποιηθούν στις εξετάσεις. Στην τελική τους μορφή τα θέματα πρέπει να περιλαμβάνουν ασκήσεις πρώτου, δευτέρου και τρίτου επιπέδου δυσκολίας σε κομβικούς τομείς του εξεταζόμενου μαθήματος, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ακόμη, η δεκαμελής Επιστημονική Επιτροπή μελετά τα στατιστικά δεδομένα σχετικά με τις μαθητικές επιδόσεις ανά μάθημα και ανά βαθμίδα, όπως προκύπτουν μέσω της επεξεργασίας των μαθητικών απαντήσεων από αρμόδιο επιστημονικό φορέα, στον οποίο αναθέτει το ΙΕΠ τη στατιστική ανάλυση.

Συγκεκριμένα, για τη Γλώσσα τα εν λόγω σενάρια περιλαμβάνουν κείμενο ανάλογης δυσκολίας, επί του οποίου διατυπώνονται δεκαέξι (16) πολυτομικές ερωτήσεις κλειστού τύπου που διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα δυσκολίας και αναφέρονται στους εξής τομείς: α) της κατανόησης, β) του λεξιλογίου, γ) της δομής του κειμένου και δ) της γραμματικής και του συντακτικού. Συμπληρωματικά, συμπεριλαμβάνονται και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως αναφέρθηκε.

Αντιστοίχως, στα Μαθητικά τα εν λόγω σενάρια περιλαμβάνουν δεκαοκτώ (18) πολυτομικές κλειστού τύπου ερωτήσεις με τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις, οι οποίες αναφέρονται στους εξής τομείς: α) αριθμοί και πράξεις, β) επίλυση προβλημάτων, γ) μετρήσεις, δ) γεωμετρία, ε) λόγοι και αναλογίες και στ) συλλογή και επεξεργασία δεδομένων. Συμπληρωματικά, όπως και στη Γλώσσα, συμπεριλαμβάνονται και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Στις τέσσερις ενότητες που ακολουθούν παρέχονται αναλυτικά πληροφορίες για τις εξετάσεις της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Δημοτικού και Γυμνασίου, με ανάλυση

και σχολιασμό των στατιστικών διαπιστώσεων, αλλά και σχετικών προτάσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ανοικτές ερωτήσεις των δύο μαθημάτων και των δύο βαθμίδων. Κοινό πρόβλημα και στις τέσσερις περιπτώσεις αναδεικνύεται η δυσκολία των μαθητών στη χρήση της γραπτής σχολικής γλώσσας ή αλλιώς του σχολικού εγγραμματισμού¹.

Ιδιαίτερα στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις ενισχύουν τις προτάσεις που έχουν ήδη υποβληθεί στην Υπουργό (Αριθμ. Πρωτ. Υπουργού 3356/8-4-2025) περί εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατά τις προσχολικές και τις πρωτοσχολικές τάξεις. Επιπροσθέτως, αναδεικνύουν την ανάγκη να ενεργοποιηθεί η πρόβλεψη της παραγράφου γ, του άρθρου 104 του νόμου 4823/2021 για την θέσπιση διαγνωστικών εξετάσεων στη Γλώσσα στην Τρίτη ή Τετάρτη τάξη Δημοτικού. Τη σημαντικότητα της θεσμοθέτησης αυτής της εξέτασης σε αυτή την ηλικία επισημαίνει η θέσπιση προ δεκαετιών των εξετάσεων για την ανάγνωση και κατανόηση (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) της διεθνούς ενώσεως IEA, στις οποίες μάλιστα το 2001 συμμετείχε και η Ελλάδα με τον συντονισμό της Καθηγήτριας Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδου² (2007).

Με εκτίμηση

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

**Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας,
Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.**

¹ Στο Πρωτόκολλο Υπουργού (Αριθμ. Φ.: 64262/30-12-2025) ως Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. έχουμε υποβάλει υποστηρικτικό υλικό για την ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας (Νηπιαγωγείο), της γλωσσικής επίγνωσης (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), για την κειμενοκεντρική προσέγγιση του αφηγηματικού λόγου, την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (Γ΄ και Δ΄ τάξεις) και την κειμενοκεντρική προσέγγιση των αφηγηματικών και μη αφηγηματικών κειμένων της Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου.

² Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2007). *Ερευνητικά Δεδομένα για την εκπαίδευση 1991-2001*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Ερευνητικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ελληνικό Κέντρο Ερευνών της IEA (Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης).

Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού

Αθηνά Χαλκιαδάκη, Παναγιώτα Μίνη, Θεοδώρα Τζιαμπάζη, Ζωή Ζιωντάκη

1. Παρουσίαση του εξεταστικού δοκιμίου για την Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού

Το κείμενο που επιλέχθηκε για τις Εξετάσεις Διαγνωστικού Τύπου στη Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού είναι μέτριας δυσκολίας, αφηγηματικού χαρακτήρα και έχει τον τίτλο: «*Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα*». Αποτελεί διασκευή αποσπάσματος από το ομώνυμο βιβλίο «*Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα*» της Μαλάλα Γιουσαφζάι, το οποίο κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Πατάκη το 2023, σε μετάφραση του Αύγουστου Κορτώ.

Η αφήγηση αντλεί από την αληθινή ιστορία της νεαρής Μαλάλα, ενός κοριτσιού από το Πακιστάν που έγινε παγκόσμιο σύμβολο θάρρους και πίστης στη δύναμη της εκπαίδευσης και του ανθρώπινου λόγου. Από τα παιδικά της μάτια, η Μαλάλα ονειρεύεται ένα «μαγικό μολύβι» που θα μπορούσε να αλλάξει τον κόσμο: να διώξει την πείνα, να χαρίσει ειρήνη, να εξασφαλίσει μόρφωση και ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια. Το μαγικό αυτό σύμβολο, που ξεκινά ως παιδικό όνειρο, σταδιακά μεταμορφώνεται σε όραμα ζωής. Η Μαλάλα κατανοεί πως το αληθινό «μαγικό μολύβι» βρίσκεται μέσα της – στη φωνή, στις σκέψεις και στα λόγια της, που μπορούν να γίνουν δύναμη αλλαγής.

Το κείμενο αποπνέει βαθιά ανθρωπιά, τρυφερότητα και πίστη στον άνθρωπο. Μέσα από απλές αλλά συγκινητικές εικόνες, αναδεικνύει τον αγώνα ενός παιδιού ενάντια στην αδικία, στην κοινωνική ανισότητα και στην προκατάληψη. Η αφήγηση προβάλλει την αξία της εκπαίδευσης ως θεμελίου της ελευθερίας και της ειρήνης, αλλά και τη σημασία της εσωτερικής δύναμης που μπορεί να κινητοποιήσει την αλλαγή.

Απευθυνόμενο σε μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ Δημοτικού, το κείμενο καλλιεργεί ευαισθησία, ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τον συνάνθρωπο. Αναδεικνύει πανανθρώπινες αξίες, όπως η **ισότητα, η μόρφωση, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η αυτογνωσία και η ελπίδα**. Πρόκειται για ένα κείμενο που εμπνέει πίστη στη δύναμη του ονείρου και στη φωνή κάθε παιδιού που τολμά να μιλήσει, να οραματιστεί και να αγωνιστεί για έναν καλύτερο κόσμο. Η επιλογή του αφηγηματικού αυτού κειμένου με έντονη αυτοβιογραφική χροιά, αλλά ταυτόχρονα εννοιολογικά πυκνού και θεματικά πολυεπίπεδου, υπερβαίνει την απλή αφήγηση γεγονότων, οργανώνεται γύρω από αφηρημένες και αξιακές έννοιες όπως η ελευθερία, ισότητα, δικαίωμα στην εκπαίδευση, κοινωνική δικαιοσύνη.

Το προς εξέταση κείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας Στ΄ τάξης του Δημοτικού περιλάμβανε **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, η εξέταση περιλάμβανε και δύο (2) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, μία δευτέρου επιπέδου δυσκολίας και μία τρίτου επιπέδου.

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών και στις ερωτήσεις ανοιχτού 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, Διατύπωση, Γραμματική/Συντακτικό και Ορθογραφία των παραγόμενων κειμένων.

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

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

2ο επίπεδο (Μέτριο): Επεξεργασία πληροφοριών, γνώση πιο απαιτητικών γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και χειρισμός λεξιλογίου μέτριας δυσκολίας. Σε αυτό το επίπεδο υπάγονται επτά (7) από τις δεκαέξι (16) συνολικά ερωτήσεις.

3ο 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 1^{ου} επιπέδου, οι τρεις (3) – δύο κλειστού και μία ανοιχτού τύπου – 2^{ου} επιπέδου και δύο (2) ερωτήσεις κλειστού τύπου, 3^{ου} επιπέδου.

2. Δομή κειμένου: Περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις, ειδικότερα δύο κλειστού τύπου, (μία 1^{ου} επιπέδου και μία 3^{ου} επιπέδου), μία (1) ανοιχτού τύπου 2^{ου} επιπέδου.

3. Γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα: Περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις κλειστού τύπου, μία (1) επιπέδου 1^{ου}, μία (1) επιπέδου 2^{ου} και μία (1) επιπέδου 3^{ου}.

4. Λεξιλόγιο: Περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις κλειστού τύπου – μία (1) ερώτηση επιπέδου 1^{ου}, μία (1) 2^{ου} επιπέδου και μία (1) 3^{ου} επιπέδου.

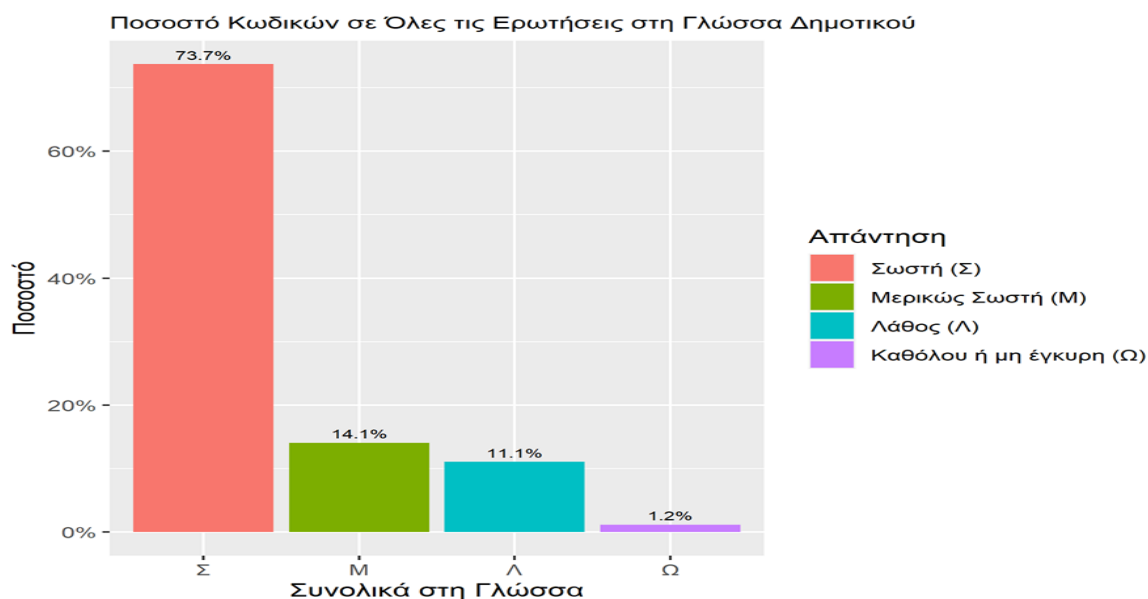
Πίνακας 1. Κατανομή ερωτήσεων ανά επίπεδο δυσκολίας και θεματικό άξονα

	1 ^ο επίπεδο δυσκολίας	2 ^ο επίπεδο δυσκολίας	3 ^ο επίπεδο δυσκολίας
Κατανόηση κειμένου	δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής	τρεις ερωτήσεις, εκ των οποίων δύο πολλαπλής επιλογής και μία ανοικτού τύπου	δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής
Δομή κειμένου	μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής	μία ερώτηση ανοικτού 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

2. Αποτελέσματα

Ευρήματα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής

Το ποσοστό ορθών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω γράφημα, ανέρχεται σε 73,7%. Τα ποσοστά των μερικώς ορθών και λανθασμένων απαντήσεων, διαμορφώνονται σε 14,1% και 11,1% αντίστοιχα, παρουσιάζοντας παρόμοια επίπεδα συχνότητας. Το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων ή μη έγκυρων απαντήσεων παραμένει χαμηλό, περιοριζόμενο σε τιμές κάτω του 1,2%.



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

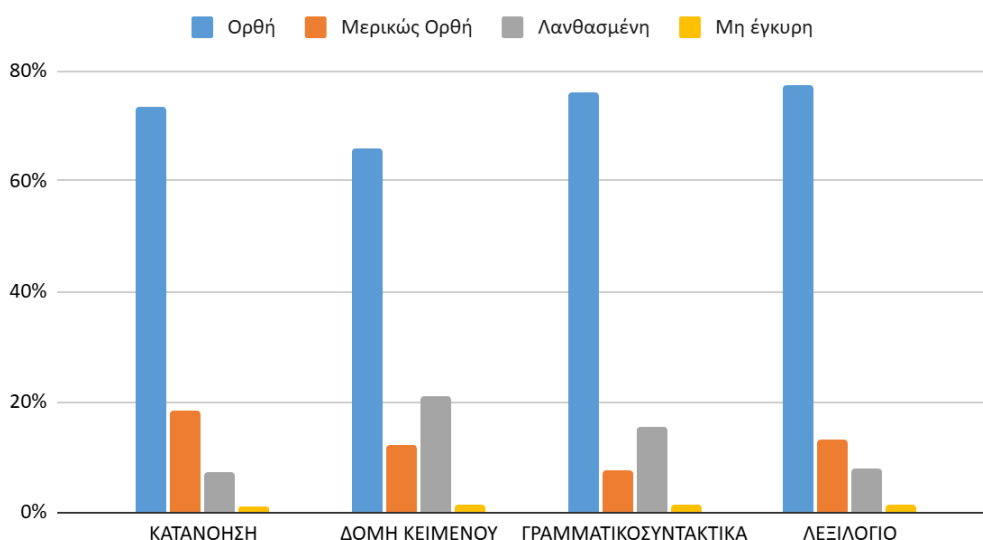
Ευρήματα ανά Θεματικό Άξονα και επίπεδο δυσκολίας για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου

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

Πίνακας 2. Κατανομή ερωτήσεων εξεταστικού δοκιμίου ανά θεματικό άξονα

	<i>Ορθή</i>	<i>Μερικώς Ορθή</i>	<i>Λανθασμένη</i>	<i>Μη έγκυρη</i>
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	74%	18%	7%	1%
ΔΟΜΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	66%	12%	21%	1%
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ	76%	8%	15%	1%
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	78%	13%	8%	1%

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΝΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ



Γράφημα 2. Κατανομή ανά θεματικό άξονα

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

- Λεξιλόγιο: 78%
- Γραμματική/Συντακτικό: 76%
- Κατανόηση κειμένου: 74%
- Δομή κειμένου: 66%

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, ο θεματικός άξονας του Λεξιλογίου κατατάσσεται για πρώτη φορά στην πρώτη θέση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις φετινές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα, καθώς τα προηγούμενα έτη κατείχε σταθερά την τελευταία ή την προτελευταία θέση. Με μικρή διαφορά ακολουθεί ο θεματικός άξονας της Γραμματικής/ Συντακτικού, ο οποίος κατά κανόνα καταλαμβάνει τις πρώτες θέσεις. Στην τρίτη θέση, με βάση τις ορθές απαντήσεις, βρίσκεται ο άξονας της Κατανόησης κειμένου, παρότι διαχρονικά σε αυτόν τον άξονα καταγράφονταν οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών. Οι τρεις αυτοί θεματικοί άξονες παρουσιάζουν μικρές μεταξύ τους αποκλίσεις, της τάξης του 2%. Στην τέταρτη θέση κατατάσσεται η επίδοση των μαθητών/τριών στη Δομή κειμένου, στοιχείο που επαναλαμβάνεται κάθε σχολική χρονιά, καθώς ο συγκεκριμένος άξονας κυμαίνεται σταθερά μεταξύ τρίτης και τέταρτης θέσης σε σύγκριση με τους υπόλοιπους άξονες.

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

- Κατανόηση κειμένου: 18%
- Λεξιλόγιο: 13%
- Δομή κειμένου: 12%
- Γραμματική/Συντακτικό: 8%

Στον θεματικό άξονα της Κατανόησης κειμένου καταγράφεται το υψηλότερο ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (18%) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους άξονες, γεγονός που υποδηλώνει τη στενή εννοιολογική εγγύτητα μεταξύ των πλήρως και των μερικώς ορθών απαντήσεων. Το στοιχείο αυτό αυξάνει το επίπεδο απαιτήσεων του συγκεκριμένου άξονα, καθώς προϋποθέτει λεπτές διακρίσεις στην επεξεργασία και ερμηνεία του κειμένου.

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

- Δομή κειμένου: 21%
- Γραμματική/Συντακτικό: 15%
- Λεξιλόγιο: 8%
- Κατανόηση κειμένου: 7%

Σε ό,τι αφορά τις λανθασμένες απαντήσεις, παρατηρείται ότι στον θεματικό άξονα της Δομής κειμένου καταγράφεται το υψηλότερο ποσοστό σφαλμάτων, καθώς πάνω από το 1/5 των μαθητών/τριών (21%) δεν ανταποκρίθηκε σωστά στα σχετικά ερωτήματα. Το γεγονός αυτό επηρέασε τη συνολική εικόνα της επίδοσης στον συγκεκριμένο άξονα, οδηγώντας σε μειωμένο ποσοστό πλήρως ορθών απαντήσεων και καθιστώντας εμφανείς τις δυσκολίες στην κατανόηση της οργάνωσης του κειμένου, της λογικής ακολουθίας των ιδεών και της λειτουργίας των δομικών του μερών. Τα δεδομένα

δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται περισσότερο στον εντοπισμό και στην ερμηνεία της δομής του κειμένου σε σύγκριση με άλλες γλωσσικές δεξιότητες.

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

Πίνακας 3. Ποσοστά απαντήσεων ανά ερώτηση

Θεματικός Άξονας	Αριθμός Ερώτησης	Επίπεδο Δυσκολίας	Ορθή	Μερικώς Ορθή	Λανθασμένα	Μη έγκυρη/Μη απαντημένη
Κατανόηση	Ερώτηση 1	1ο	61%	34%	4%	1%
Κατανόηση	Ερώτηση 2	2ο	92%	5%	2%	1%
Κατανόηση	Ερώτηση 3	3ο	36%	50%	12%	2%
Κατανόηση	Ερώτηση 4	1ο	87%	7%	5%	1%
Κατανόηση	Ερώτηση 5	3ο	83%	5%	11%	1%
Κατανόηση	Ερώτηση 6	2ο	81%	9%	9%	1%
Δομή Κειμένου	Ερώτηση 7	1ο	78%	13%	8%	1%
Δομή Κειμένου	Ερώτηση 8	3ο	53%	11%	34%	2%
Γραμματική/ Συντακτικό	Ερώτηση 9	1ο	81%	9%	9%	1%
Γραμματική/Συντακτικό	Ερώτηση 10	2ο	73%	10%	16%	1%
Γραμματική/Συντακτικό	Ερώτηση 11	3ο	74%	4%	21%	1%
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 12	1ο	75%	15%	8%	2%
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 13	2ο	81%	8%	10%	1%
Λεξιλόγιο	Ερώτηση 14	3ο	76%	17%	6%	1%

Κατανόηση κειμένου: Στον θεματικό άξονα «Κατανόηση Κειμένου» (Γράφημα 3) καταγράφηκαν τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων, τα οποία κυμάνθηκαν από 36% έως 92%. Το υψηλότερο ποσοστό σημειώθηκε στη 2η ερώτηση (2^ο επιπέδου δυσκολίας), με 92% ορθές απαντήσεις. Πρόκειται για την καλύτερη επίδοση μεταξύ των κλειστών ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου και μάλιστα για επίδοση υψηλότερη ακόμη και από εκείνη της 1ης ερώτησης, η οποία ανήκε σε χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας.

Στην ερώτηση 1 («Ποια είναι η δύναμη του μαγικού μολυβιού με βάση το κείμενο;»), αν και χαρακτηρίζεται ως 1^ο επιπέδου, το ποσοστό των ορθών απαντήσεων ανήλθε στο 61%. Η απάντηση που αξιολογήθηκε ως ορθή (B: «Να δίνει λύση στο πρόβλημα του κάθε παιδιού») δεν τεκμηριώνεται με σαφή και αδιαμφισβήτητο τρόπο από το κείμενο. Η διατύπωσή της προϋποθέτει μια γενίκευση, καθώς αποδίδει τη συγκεκριμένη δύναμη του μαγικού μολυβιού σε όλα τα παιδιά και όχι αποκλειστικά στον ήρωα της αφήγησης, όπως παρουσιάζεται στο κείμενο. Κατά συνέπεια, η απάντηση αυτή δεν στηρίζεται σε ρητή πληροφορία του κειμένου, αλλά σε ερμηνευτική εκτίμηση του αναγνώστη. Αν και

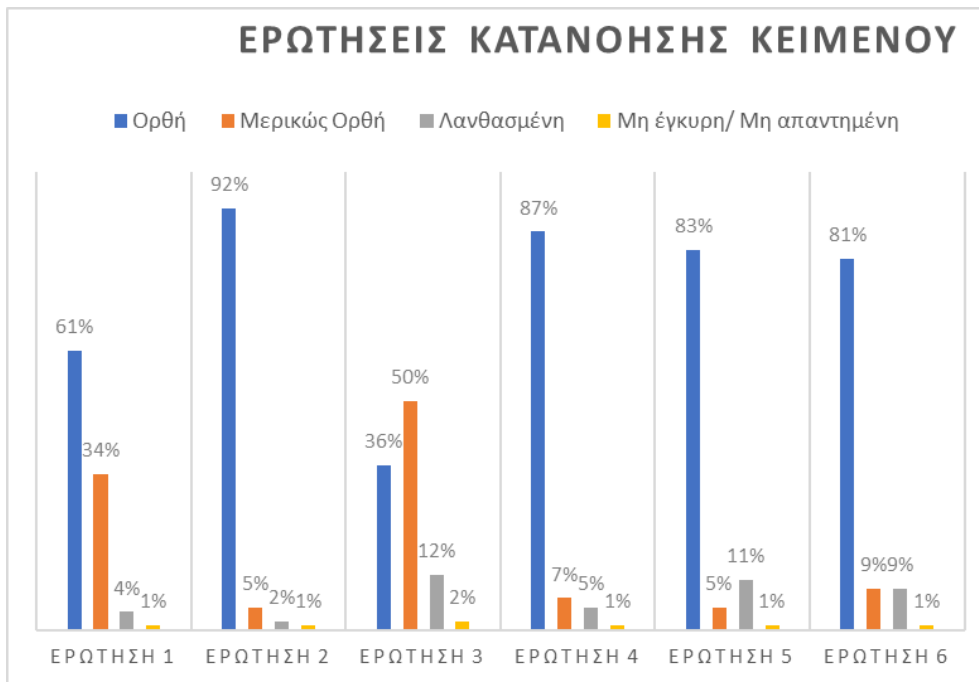
πρόκειται για μια εύλογη υπόθεση, δεν προκύπτει άμεσα και με σαφήνεια από την αφήγηση.

Αντίστοιχα, η απάντηση Γ («Να κάνει τα όνειρα των ανθρώπων πραγματικότητα») μπορεί να εκληφθεί και με μεταφορική σημασία, ως αναφορά σε όνειρα ή επιθυμίες. Επιπλέον, ο όρος «άνθρωποι» περιλαμβάνει κατ' ανάγκην και το παιδί-ήρωα του κειμένου, γεγονός που ενισχύει την εννοιολογική επικάλυψη των δύο επιλογών και καθιστά ακόμη δυσκολότερη τη σαφή διαφοροποίησή τους ως προς τον βαθμό τεκμηρίωσής τους από το κείμενο.

Υπό αυτό το πρίσμα, η απάντηση Β δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τη μερικώς ορθή απάντηση Γ, καθώς και οι δύο εμπεριέχουν στοιχεία γενίκευσης («κάθε παιδιού», «των ανθρώπων») και βασίζονται περισσότερο σε ερμηνεία παρά σε ρητά δεδομένα του κειμένου.

Στον θεματικό αυτό άξονα αναδείχθηκε και η ερώτηση με τη χαμηλότερη επίδοση μεταξύ των κλειστών ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου. Η 3η ερώτηση (3^{ου} επιπέδου δυσκολίας) παρουσίασε το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (36%) και ταυτόχρονα το υψηλότερο ποσοστό μερικώς ορθών (50%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη ερώτηση («Γιατί η Μαλάλα αναρωτιέται πόσο ελεύθερη θα είναι στ' αλήθεια;») απαιτούσε αυξημένες γνωστικές δεξιότητες για το ηλικιακό κοινό στο οποίο απευθύνεται. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να υπερβούν την επιφανειακή κατανόηση του κειμένου και να ερμηνεύσουν την έννοια της «ελευθερίας» με πιο αφαιρετικό τρόπο, συνδυάζοντας διάσπαρτες πληροφορίες της αφήγησης και εξάγοντας συμπεράσματα που δεν αναφέρονταν ρητά.

Το μεγάλο ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν επιμέρους περιορισμούς που αντιμετωπίζει η ηρωίδα (φτώχεια, κοινωνικοί ρόλοι, περιορισμένες δυνατότητες), χωρίς ωστόσο να συνδέσουν επαρκώς αυτά τα στοιχεία με τον κεντρικό άξονα της ερώτησης. Ο κεντρικός αυτός άξονας αφορά το δικαίωμα της Μαλάλα να ορίσει η ίδια το μέλλον και τις επιλογές της (απάντηση Α).



Γράφημα 3. Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης

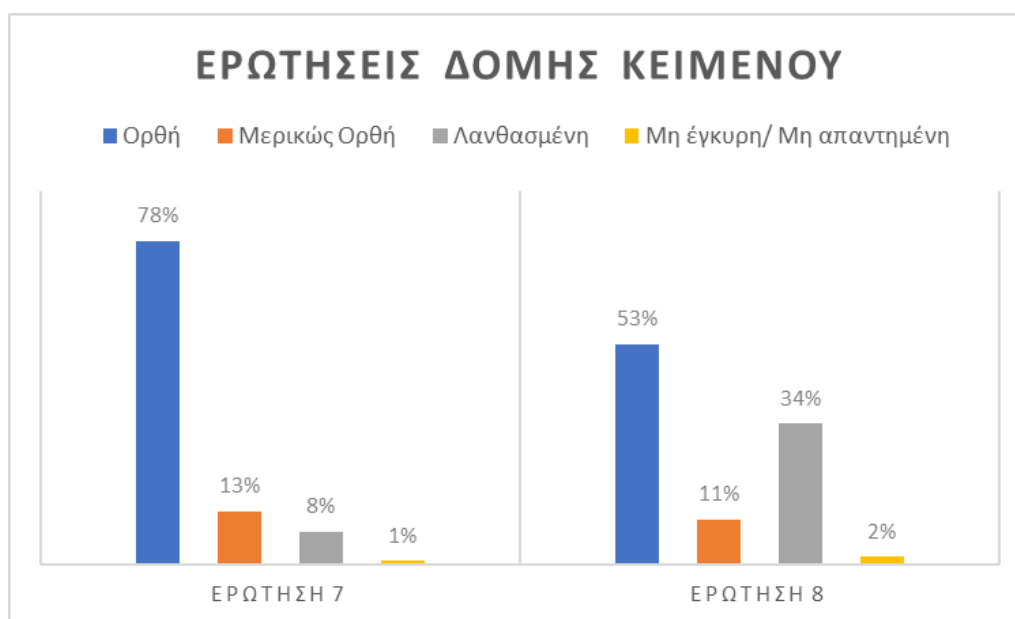
Στον άξονα «Δομή Κειμένου» (Γράφημα 4), οι επιδόσεις διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας. Η 7η ερώτηση (1^ο επιπέδου) συγκέντρωσε 78% ορθές απαντήσεις, γεγονός που καταδεικνύει ικανοποιητική ικανότητα των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν τη δομή και τη συνοχή του κειμένου (ποιος πλαγιότιτλος αποδίδει καλύτερα το νόημα της δεύτερης παραγράφου), υπογραμμίζοντας ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν κατάλληλο τίτλο που αντανακλά με ακρίβεια το κύριο νόημα της παραγράφου.

Αντίθετα, η 8η ερώτηση (3^ο επιπέδου) παρουσίασε αισθητά χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (53%) και υψηλό ποσοστό λανθασμένων (34%). Η ερώτηση ζητούσε την αναγνώριση της λειτουργίας του συνδέσμου αντίθεσης «όμως» στην πρόταση «Όμως, το μαγικό μολύβι δεν εμφανιζόταν ποτέ!». Παρά το γεγονός ότι ο σύνδεσμος «όμως» υποδεικνύει με σαφήνεια αντίθεση³ μεταξύ προτάσεων και η λειτουργία του είναι προβλέψιμη σε οποιοδήποτε κείμενο, οι μαθητές/τριες φαίνεται να δυσκολεύτηκαν να την αναγνωρίσουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι μαθητές/τριες εστίασαν στο νόημα της πρότασης και στην προσωπική τους ερμηνεία του περιεχομένου, αντί να αναγνωρίσουν τη γραμματικοσυντακτική λειτουργία του συνδέσμου. Επιπλέον, το «όμως» είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται συχνά στον προφορικό λόγο, γεγονός που μπορεί να οδηγεί σε ασυνείδητη χρήση χωρίς συνειδητοποίηση της πραγματικής νοηματικής της λειτουργίας.

³ «Δημιουργούμε αντίθεση»: αλλά, ενώ, ωστόσο, αν και, αντίθετα, όμως (Βιβλίο Γραμματικής Ε' και Στ' Δημοτικού: σελ. 27).

Συνολικά, φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται κυρίως στο περιεχόμενο και όχι στη σχέση των προτάσεων και, πιθανόν, δεν έχουν εξασκηθεί επαρκώς σε ερωτήσεις που ζητούν την αναγνώριση της λειτουργίας συνδέσμων. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη στοχευμένης διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης της κειμενικής δομής και εξάσκησης στην αναγνώριση της λογικής ακολουθίας και της λειτουργίας των συνδέσμων στη νοηματική ακολουθία.



Γράφημα 4. Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις δομής κειμένου

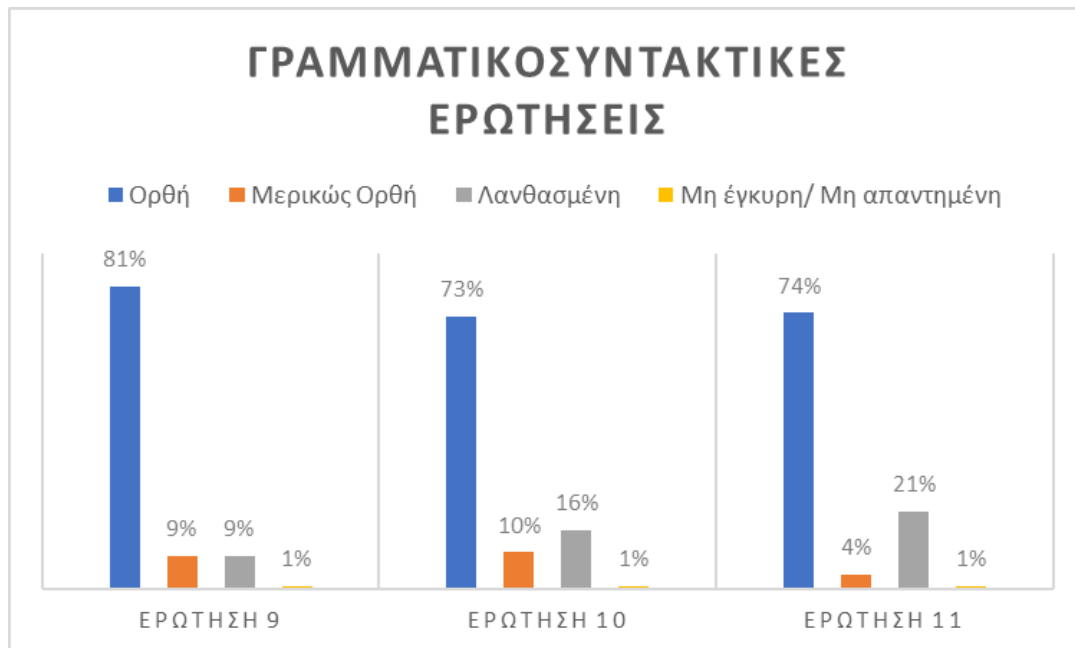
Γραμματική/ Συντακτικό (Γράφημα 5): Στον θεματικό άξονα «Γραμματική και Συντακτικό» τα αποτελέσματα είναι συνολικά θετικά, με ποσοστά ορθών απαντήσεων που κυμαίνονται από 73% έως 81%. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να διαθέτουν επαρκή γνώση βασικών γραμματικών και συντακτικών δομών, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στην υψηλή επίδοση της 9ης ερώτησης (1^{ου} επιπέδου) με 81% ορθές απαντήσεις. Παράλληλα, παρατηρείται αυξημένο το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (21%) στην ερώτηση 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας (11η).

Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται με τα τριγενή και δικατάληκτα επίθετα⁴, καθώς σπάνια τα ακούνε ή τα χρησιμοποιούν και συνεπώς δεν έχουν στο μυαλό τους κατάλληλο «γλωσσικό πρότυπο», με αποτέλεσμα να τους φαίνονται μη οικεία. Συνεπώς, ενώ μαθαίνουν την κλίση τους, δεν θυμούνται τις καταλήξεις εφόσον δεν τα χρησιμοποιούν στον καθημερινό τους λόγο.

⁴ Τα επίθετα αυτά διδάσκονται στην Ε΄ στη 2η ενότητα του πρώτου μέρους στο Βιβλίο του μαθητή: «Η ζωή στην πόλη» («Στο κείμενο για την πολιτιστική ζωή της Θεσσαλονίκης βρίσκουμε το επίθετο διεθνής. Ευκαιρία να θυμηθούμε την κλίση των επιθέτων σε -ης, -ης, -ες. Προσοχή: το αρσενικό και το θηλυκό κλίνονται με τον ίδιο τρόπο») και στην ΣΤ΄ στην ενότητα: «Η ζωή έξω από την πόλη» («Στο άρθρο συναντήσαμε το επίθετο επιτυχής. Ας θυμηθούμε πώς κλίνονται τα επίθετα σε -ης, -ης, -ες συμπληρώνοντας τον πίνακα»).

Μια ακόμα πιθανή ερμηνεία είναι ότι δεν έχουν εξασκηθεί συστηματικά στην κλίση των επιθέτων μέσα σε κειμενικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια άσκηση που απαιτεί γνώση γραμματικού τύπου, όχι κατανόηση κειμένου, επομένως η απάντηση δεν επηρεάζεται τόσο από το συγκεκριμένο. Αν δεν έχουν κάνει πολλές παρόμοιες δραστηριότητες, είναι φυσικό να δυσκολευτούν. Επίσης, η πρώτη επιλογή, «ατυχείς», είναι ίδια και φωνολογικά με την λέξη που τους δίνεται, «ατυχής».

Σε ό,τι αφορά τον άξονα με τις γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις παρατηρείται, επίσης, ελαφρώς μεγαλύτερο ποσοστό (74%) στην ερώτηση 11, 3^{ου} επιπέδου, έναντι του ποσοστού της ερώτησης 10 (73%) που ανήκει στο 2^ο επίπεδο.



Γράφημα 5. Ποσοστά απαντήσεων στις γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις

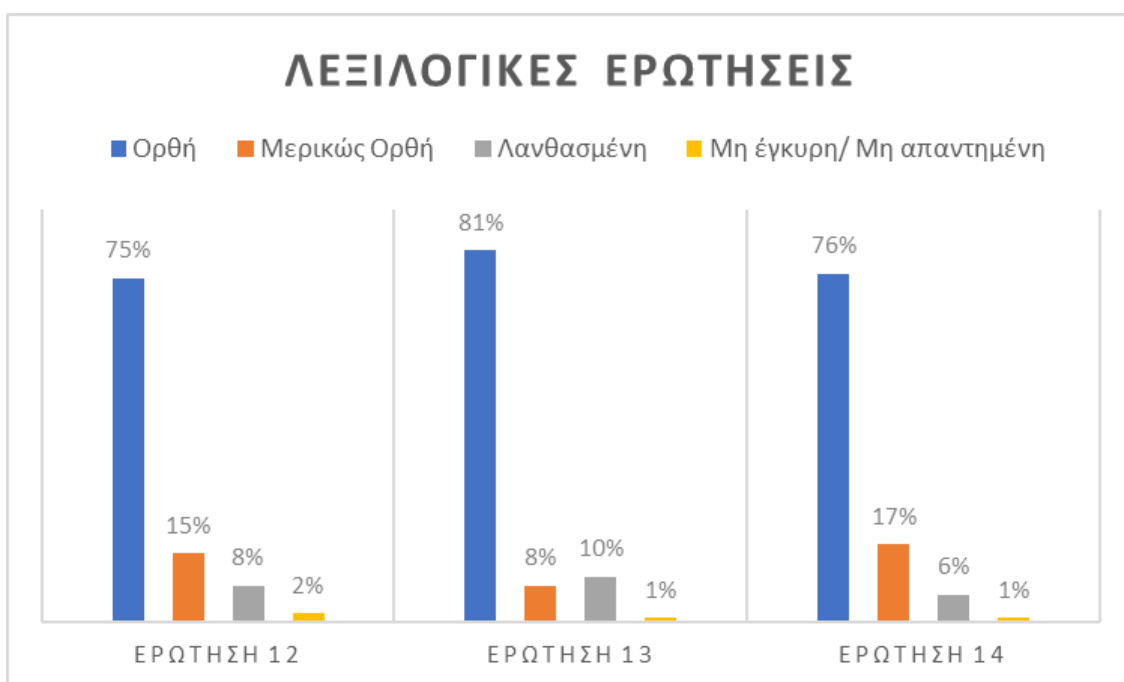
Λεξιλόγιο: (Γράφημα 6) Στον θεματικό άξονα του Λεξιλογίου, τα ποσοστά ορθών απαντήσεων κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα (75%–81%), γεγονός που δείχνει εξοικείωση των μαθητών/τριών με την παραγωγή λέξεων, τη σύνθεση και τη μεταγλώσσα, σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων του άξονα.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 12 και 14, που αφορούσαν τη σύνθεση λέξεων και τις οικογένειες λέξεων, παρουσίασαν υψηλή επίδοση: στην ερώτηση 12 το ποσοστό ορθών ήταν 75%. Η 14η ερώτηση («Ποια από τις παρακάτω λέξεις προέρχεται από το δεύτερο συνθετικό της λέξης *αστυνομικός*»), αν και 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας, συγκέντρωσε 76% ορθές και 17% μερικώς ορθές απαντήσεις. Η ερώτηση βασιζόταν κυρίως σε μορφολογική και όχι σε σημασιολογική αναγνώριση, καθιστώντας την σχετικά προσιτή καθώς οι μαθητές/τριες του Δημοτικού έχουν εξασκηθεί σε τέτοιου είδους ερωτήσεις μέχρι τη ΣΤ΄ τάξη.

Σημειώνεται ότι, παρά το 3^ο επίπεδο δυσκολίας της 14ης ερώτησης, τα ποσοστά ορθών ήταν ελαφρώς υψηλότερα από εκείνα της 12ης, που ήταν 1^{ου} επιπέδου. Η 13η ερώτηση (2^{ου} επιπέδου), που απαιτούσε την εύρεση συνώνυμης λέξης, παρουσίασε υψηλά

ποσοστά ορθών απαντήσεων (81%), υπερβαίνοντας, επίσης, τα αντίστοιχα ποσοστά της ερώτησης 12 (1^{ου} επιπέδου). Παρατηρείται, δηλαδή, το ίδιο μοτίβο με τους προηγούμενους θεματικούς άξονες.

Συνολικά, τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες απέδωσαν με υψηλά ποσοστά τόσο σε ερωτήσεις παραγωγής και σύνθεσης όσο και στη συγκεκριμένη ερώτηση σημασιολογικής φύσης.



Γράφημα 6. Ποσοστά απαντήσεων στις λεξιλογικές ερωτήσεις

Συνοψίζοντας, τα φετινά δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες απέδωσαν καλύτερα στις ερωτήσεις λεξιλογίου, αμέσως καλά στις γραμματικοσυντακτικές. Με μικρή διαφορά σημειώνεται αμέσως μετά η επίδοση τις ερωτήσεις κατανόησης ενώ μεγαλύτερες προκλήσεις προκύπτουν στις ερωτήσεις δομής και συγκεκριμένα στην εις βάθος διάκριση διαφορετικών κειμενικών στοιχείων. Παράλληλα, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι η ετήσια μεταβολή του βαθμού δυσκολίας επηρεάζει τα τελικά αποτελέσματα και τη συνολική εικόνα. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά για τον σχεδιασμό στοχευμένων διδακτικών προτάσεων/ παρεμβάσεων, που θα ενισχύσουν συνολικά τις μαθησιακές δεξιότητες και θα στηρίξουν την περαιτέρω πρόοδο των μαθητών/τριών.

Ευρήματα από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Γενική εικόνα επιδόσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Στις διαγνωστικές εξετάσεις που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2024-2025 για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό, συμπεριλήφθηκαν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου: μία ερώτηση σύντομης απάντησης, (η 15η ερώτηση, 2^{ου} επιπέδου) και μία ερώτηση

πύκνωσης λόγου/ περίληψης (η 16η ερώτηση, 2^{ου} επιπέδου). Οι ερωτήσεις αυτές τοποθετήθηκαν στο τέλος του εξεταστικού δοκιμίου, μετά το σύνολο των ερωτήσεων κλειστού τύπου. Μια πρώτη επισκόπηση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει ότι τα ποσοστά ορθών απαντήσεων στις εν λόγω ερωτήσεις ήταν αισθητά χαμηλά. Συγκεκριμένα:

α) Ερώτηση 15η (Γράφημα 7): Η στατιστική ανάλυση των φετινών απαντήσεων δείχνει ότι το 29,3% των μαθητών/τριών διατύπωσε ορθό εναλλακτικό τίτλο για το κείμενο, ενώ το 45,4% έδωσε μερικώς ορθό. Αντίθετα, το 23,1% των απαντήσεων κρίθηκαν λανθασμένες, και ένα μικρό ποσοστό, 2,2%, χαρακτηρίστηκε ως μη έγκυρο ή μη απαντημένο.

Η ερώτηση αυτή, η οποία κατατάσσεται στο 2^ο επίπεδο δυσκολίας, αποδείχθηκε απαιτητική για τους/τις μαθητές/τριες, καθώς προϋποθέτει ικανότητα σύνθεσης και αναδιατύπωσης του νοήματος του κειμένου σε έναν τίτλο περιεκτικό, αντιπροσωπευτικό και νοηματικά εστιασμένο. Η πρόκληση εντοπίζεται στο γεγονός ότι η παραγωγή ενός νέου τίτλου απαιτεί ολιστική κατανόηση του περιεχομένου, αλλά και δημιουργική επεξεργασία των βασικών ιδεών, και να μην περιορίζεται σε επιφανειακές ή αποσπασματικές πληροφορίες.

Σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης της ερώτησης, ως ορθή θεωρείται η απάντηση που αναδεικνύει την έννοια του «ονείρου»- της βαθιάς επιθυμίας της Μαλάλα να αλλάξει τον κόσμο-ως κίνητρο για δράση ή αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών με τρόπο που αποτυπώνει το ουσιαστικό πνεύμα του κειμένου, ακόμα κι αν δεν κατονομάζεται η Μαλάλα. Επίσης, δημιουργικοί τίτλοι, παρότι ενδέχεται να είναι γενικοί, θεωρούνται αποδεκτοί, εφόσον αποδίδουν το κεντρικό μήνυμα. Αντιθέτως, ως μερικώς ορθοί αξιολογούνται οι γενικοί ή και αφηρημένοι τίτλοι με ασαφή σύνδεση με την κεντρική ιδέα του κειμένου ή τίτλοι που εστιάζουν σε επιμέρους πτυχές, χωρίς να αναδεικνύουν τον αγώνα και τη στοχευμένη δράση της της Μαλάλα, ενώ οι λανθασμένοι τίτλοι περιορίζονται σε απλή παραφραστική επανάληψη του αρχικού τίτλου, σε αναφορές εκτός θέματος ή σε αυτούσια αντιγραφή φράσεων του κειμένου.

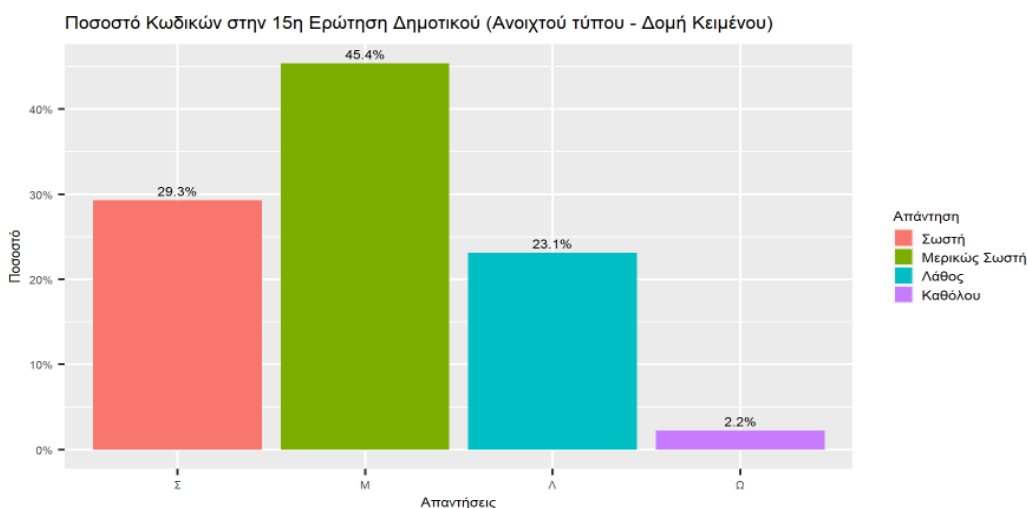
Το υψηλό ποσοστό των **μερικώς ορθών** απαντήσεων (45,4%) αποδίδεται εν μέρει στη δυσκολία εντοπισμού των κύριων πληροφοριών, στην προσήλωση σε λεπτομέρειες στην περιορισμένη αυτενέργεια, καθώς είτε αγνόησαν βασικά στοιχεία του περιεχομένου είτε διατύπωσαν τίτλους γενικούς ή περιγραφικούς, που δεν αποδίδουν επαρκώς την ουσία του κειμένου και τον αγώνα της Μαλάλα. Ενδεικτικά παραδείγματα γενικών τίτλων είναι «*Το όνειρο ενός κοριτσιού*» ή «*Ένα δυνατό κορίτσι*» ή τίτλων που εστιάζουν σε πανανθρώπινες αξίες χωρίς να αναδεικνύουν το προσωπικό εγχείρημα της Μαλάλα όπως «*Ισότητα των παιδιών*» ή «*Δράσεις κατά της φτώχειας*», όπως επίσης και τίτλοι που εστιάζουν σε ένα επιμέρους θέμα του κειμένου, όπως: «*Ο σκληρός κόσμος και η Μαλάλα*», ή «*Η ζωή της Μαλάλα*».

Το χαμηλό ποσοστό **ορθών** απαντήσεων (29,3%) υποδηλώνει ότι ένα σημαντικό μέρος των μαθητών/τριών χρειάζεται περαιτέρω υποστήριξη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων περίληψης, αφαιρετικής σκέψης και γλωσσικής σύνθεσης, ώστε να μπορούν να

αποδίδουν το κεντρικό νόημα με σαφήνεια και πρωτοτυπία. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ότι πολλοί μαθητές/τριες προσέγγισαν πολύ ουσιαστικά τον στόχο της ερώτησης επιχειρώντας να αποτυπώσουν τον πυρήνα του κειμένου και να αναδείξουν τον αγώνα της Μαλάλα μέσα από τίτλους που αντανακλούν τις αξίες, τη δράση και το όραμά της. Ενδεικτικά, τίτλοι όπως «*Το κορίτσι που ήθελε να αλλάξει τον κόσμο*», «*Η Μαλάλα και τα ενδιαφέροντά της για τα δικαιώματα του κόσμου*», «*Η προσπάθεια της Μαλάλα για τα ίσα δικαιώματα των παιδιών*», «*Ίσα δικαιώματα για εκπαίδευση όλων των παιδιών*», «*Ελευθερία και δικαιώματα στα παιδιά όλης της γης*», «*Το παιδί που είχε το θάρρος να μιλήσει ανοιχτά*», «*Χρώματα ελευθερίας*» δείχνουν ότι πολλοί μαθητές/τριες κατανόησαν σε βάθος τα βασικά μηνύματα του κειμένου.

Το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων, που ανέρχεται στο 23,1% δείχνει ότι ένα μέρος των μαθητών/τριών δεν κατάφερε να διατυπώσει έναν τίτλο με ουσιαστική σύνδεση στο περιεχόμενό του. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι απαντήσεις βασίστηκαν σε αντιγραφή φράσεων ή επιφανειακών θεμάτων του κειμένου, χωρίς σαφή σύνδεση με το συνολικό μήνυμα. Τίτλοι όπως «*Η βασίλισσα Μαλάλα*» ή «*Το κορίτσι που έσωσε τη χώρα του*», κινούνται εκτός θέματος ή βασίζονται σε πληροφορίες που δεν προκύπτουν από το κείμενο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως «*Όμως το μαγικό μολύβι δεν εμφανιζόταν ποτέ*» ή «*Η φτώχεια σε ξένους τόπους*», η εστίαση γίνεται σε αποσπασματικές λεπτομέρειες, χωρίς σύνδεση με το κεντρικό νόημα.

Από παιδαγωγική σκοπιά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η συγκεκριμένη ερώτηση απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες ικανότητα αφαιρετικής σκέψης και νοηματικής εστίασης, αναδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη για συστηματική εξάσκηση στη διαδικασία επιλογής και αναδιατύπωσης τίτλων, καθώς και στην εξαγωγή του θεματικού πυρήνα ενός κειμένου.



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

β) Ερώτηση 16η (Γράφημα 8): Στη 16η ερώτηση αξιολογήθηκε ο γραπτός λόγος των μαθητών/τριών, κυρίως από πλευράς πληρότητας περιεχομένου. Εκτός από το Περιεχόμενο, που είναι ο κυρίαρχος προγνωστικός παράγοντας αξιολόγησης του γραπτού κειμένου των μαθητών/τριών, εξετάζονται επίσης η Διάρθρωση του κειμένου, η Διατύπωση των νοημάτων, η Γραμματική και η Ορθογραφία των λέξεων. Κάθε απάντηση σε αυτή την ερώτηση κωδικοποιήθηκε ως «Ορθή», «Μερικώς Ορθή» ή «Λανθασμένη» ως προς 5 διαφορετικά θεματικά πεδία αξιολόγησης: **Περιεχόμενο, Διάρθρωση, Διατύπωση, Γραμματική και Ορθογραφία.**

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

Θεματικό πεδίο	Ορθή	Μερικώς Ορθή	Λανθασμένη	Μη έγκυρη
<i>Περιεχόμενο</i>	33,7%	35,3%	27,2%	3,7%
<i>Διάρθρωση</i>	36,6%	38,4%	21,3%	3,7%
<i>Διατύπωση</i>	40,6%	34,7%	21%	3,7%
<i>Γραμματική</i>	48,3%	29,9%	17,9%	3,7%
<i>Ορθογραφία</i>	59,3%	17,8%	19,2%	3,7%

Αξιολόγηση του γραπτού κειμένου στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Στις Διαγνωστικές Εξετάσεις του 2025 συμπεριλήφθηκε και φέτος ερώτηση ανοιχτού τύπου (η 16η), η οποία εντάσσεται στο 3^ο επίπεδο δυσκολίας και αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν, να ανασυνθέτουν πληροφορίες και να παρουσιάζουν συνοπτικά το περιεχόμενο ενός αφηγηματικού κειμένου, αξιοποιώντας την κριτική και ερμηνευτική τους σκέψη, με στόχο την αξιολόγηση και σύνθεση των πληροφοριών στη δημιουργία του τελικού συμπεράσματος.

Το ζητούμενο ήταν η συγγραφή ενός σύντομου κειμένου, έως δέκα σειρών, με σκοπό την παρουσίαση της ιστορίας της Μαλάλα σε μαθητική εφημερίδα, μέσα από την επιλογή και απόδοση των σημαντικότερων σημείων του αρχικού κειμένου. Η ερώτηση αυτή αξιολογεί συνδυαστικά δεξιότητες κατανόησης, οργάνωσης, διατύπωσης και γλωσσικής επεξεργασίας. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ένας από τους γενικούς στόχους που επανεμφανίζονται πολλάκις, σπειροειδώς και διαθεματικά, είναι η περιληπτική απόδοση του περιεχομένου γραπτού κειμένου σε διάφορους βαθμούς σύμπτυξης με τη βοήθεια σημειώσεων, πλαγιότιτλων, ερωτήσεων-κατευθύνσεων και στο πλαίσιο επαναλήψεων διάφορων μαθημάτων (σελ. 15-41). Ακόμη, στις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου για το σχολικό έτος 2024-2025 προτείνεται η *εξάσκηση σε τεχνικές*

πύκνωσης λόγου (π.χ. τίτλοι, πλαγιότιτλοι κ. λπ.) και συγγραφής περίληψης με στόχευση την καλλιέργεια της ικανότητας πύκνωσης και διάκρισης στον λόγο, του πρωτεύοντος και αναγκαίου από το περιττό (σελ. 1).⁵

Με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης που προβλέπονται για την ερώτηση, οι απαντήσεις κατηγοριοποιούνται ως ορθές, μερικώς ορθές ή λανθασμένες, ανάλογα με τον βαθμό κατανόησης, επιλογής και οργάνωσης των πληροφοριών του κειμένου. Ως **ορθές** χαρακτηρίζονται οι περιλήψεις που εντοπίζουν με σαφήνεια και αποδίδουν τα τέσσερα βασικά θέματα της ιστορίας της Μαλάλα (την παιδική της επιθυμία για το μαγικό μολύβι, την επίσκεψη στη χωματερή, τους αναστοχασμούς και τα όνειρά της, και τη μετέπειτα ακτιβιστική της δράση) αξιοποιώντας κριτική σκέψη, τεχνικές συμπύκνωσης και αυθεντικό λόγο, χωρίς μηχανική αντιγραφή. Η χρήση αυθεντικού λόγου του/της μαθητή/τριας συνεπάγεται και τη διατύπωση εις βάθος συμπερασμάτων, από τα οποία προκύπτει η βαθιά κατανόηση του θέματος. Επίσης, στις ορθές εντάσσεται η αξιοποίηση κριτικής σκέψης για τον συνδυασμό, την ερμηνεία και την αξιολόγηση και τη σύνθεση των επιμέρους πληροφοριών ή των απόψεων του κειμένου, με στόχο την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Στο πλαίσιο της ορθής αξιοποίησης και απόδοσης των πληροφοριών του κειμένου εντάσσεται και η εφαρμογή τεχνικών συμπύκνωσης, όπως είναι η περιληπτική απόδοση και χρήση πλαγιότιτλων. Στην ορθή απόδοση προμοδοτείται η άρτια νοηματική συνοχή και οικονομία λόγου εντός του προβλεπόμενου ορίου των δέκα (10) σειρών. Σε περίπτωση που το κείμενο είναι συντομότερο από το επιτρεπόμενο, αλλά επιτυγχάνει υψηλό βαθμό συμπύκνωσης χωρίς να παραλείπονται βασικά νοήματα, θεωρείται, επίσης, ορθό.

Ως **μερικώς ορθές** χαρακτηρίζονται οι περιλήψεις που δείχνουν σχετική κατανόηση του κειμένου, ελλιπή ή ανισομερή ανάπτυξη των θεμάτων, συχνά με εστίαση σε δευτερεύουσες λεπτομέρειες γεγονός που καταδεικνύει τη δυσκολία εντοπισμού, ιεράρχησης κύριων πληροφοριών και διάκρισης της σημασίας τους. Το περιεχόμενο να είναι υπερβολικά σύντομο ή υπερσυμπυκνωμένο, με αποτέλεσμα την παράλειψη σημαντικών νοημάτων. Συγκεκριμένα, οι περιλήψεις που αξιολογούνται ως μερικώς ορθές είναι αυτές στις οποίες εκπροσωπούνται δύο ή τρεις από τις τέσσερις παραγράφους του προτύπου, αλλά όχι σε ολοκληρωμένη μορφή ή απουσιάζουν δύο από τα τέσσερα βασικά θέματα, ενώ τα υπόλοιπα αποδίδονται με πληρότητα και ισορροπία. Στις περιπτώσεις αυτές, η ανάπτυξη των μερικώς ορθών απαντήσεων είναι ανισομερής, με υπερβολική εστίαση σε συγκεκριμένα σημεία και παραμέληση άλλων στοιχείων, που υπονομεύουν τη συνοχή της περίληψης. Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις μερικώς ορθών

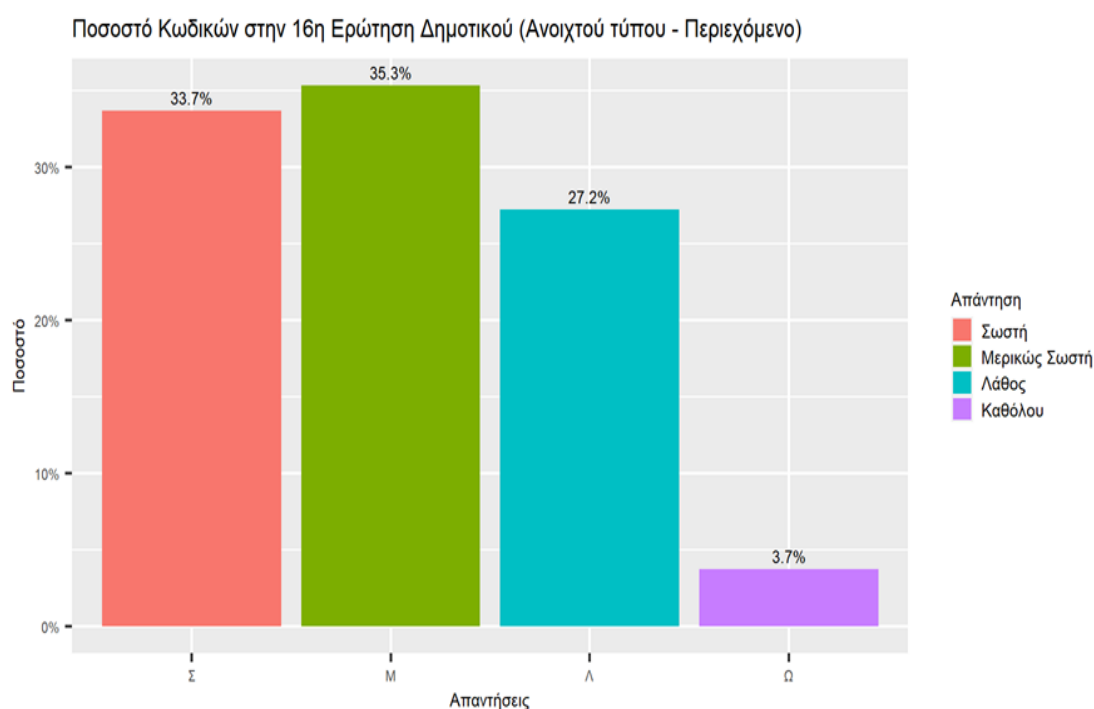
⁵ Όσον αφορά την περίληψη, ο μαθητής της ΣΤ' ή της Ε' τάξης ενθαρρύνεται να συντάσσει περίληψη του περιεχομένου μιας ή περισσότερων διδακτικών ενοτήτων, ανάλογα με τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους. Ο μαθητής οδηγείται συστηματικά - με κάποιο περιθώριο ανοχής - στην αξιολόγηση, επιλογή και ένταξη των κύριων σημείων του αρχικού κειμένου στο συνεπτυγμένο κείμενο που προκύπτει. Ανάλογα, όταν ο μαθητής της Δ' ή της Γ' τάξης αποδίδει προφορικά, με δικά του λόγια, το περιεχόμενο ενός κειμένου (της Ιστορίας, για παράδειγμα), υποβοηθείται να συμπεριλαμβάνει - όσο γίνεται - τα πλέον απαραίτητα στοιχεία και τα διατυπώνει με γλώσσα κατάλληλη για το γνωστικό αντικείμενο (ό.π. σελ. 41).

απαντήσεων, το περιεχόμενο είναι σύντομο ή υπερσυμπυκνωμένο, με αποτέλεσμα την παράλειψη σημαντικών νοημάτων.

Τέλος, ως **λανθασμένες** χαρακτηρίζονται οι περιλήψεις που δεν περιλαμβάνουν τις βασικές θεματικές, παρουσιάζουν ανακρίβειες ή άσχετες με το κείμενο πληροφορίες, ή συγκροτούνται κατά κύριο λόγο από αντιγραφή του πρωτοτύπου, ενώ συχνά είναι υπερβολικά σύντομες ή εκτενείς και δεν επιτυγχάνουν επαρκή κάλυψη του περιεχομένου. Κατέδειξαν, επίσης, περιορισμένη κατανόηση και αδυναμία σύνθεσης του περιεχομένου. Για παράδειγμα, μια λανθασμένη απάντηση μπορεί να αναφέρεται σε μόνο ένα από τα τέσσερα βασικά θέματα του κειμένου ή να περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό αυτούσια αποσπάσματα του αρχικού κειμένου, καταδεικνύοντας έλλειψη αυτενέργειας και κριτικής σύνθεσης πληροφοριών.

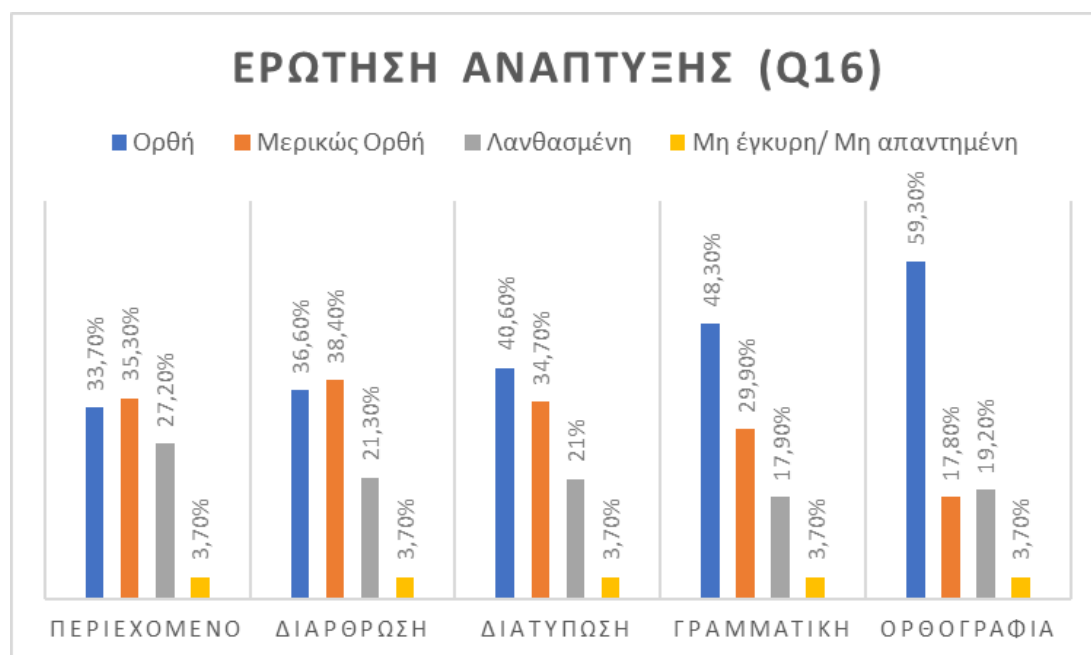
Η στατιστική επεξεργασία των φετινών απαντήσεων ανέδειξε ότι μόνο το 33,7% των μαθητών/τριών παρήγαγε ορθή και πλήρη απάντηση ως προς το περιεχόμενο, σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρθηκαν, ενώ μεγαλύτερο ποσοστό, το 35,3% , έδωσε μερικώς ορθές απαντήσεις. Ένα σημαντικό ποσοστό, 27,2%, παρουσίασε λανθασμένες ή ανεπαρκείς απαντήσεις, ενώ το 3,7% δεν απάντησε.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της 16ης ερώτησης αποτυπώνουν τη δυσκολία των μαθητών/τριών να αποδώσουν συνολικά και τεκμηριωμένα το νόημα ενός κειμένου, συνθέτοντας πληροφορίες και αξιοποιώντας την κριτική τους σκέψη.



Γράφημα 8. Ποσοστά κατανομής απαντήσεων με βάση το Περιεχόμενο της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

Άλλα Θεματικά πεδία αξιολόγησης του γραπτού κειμένου

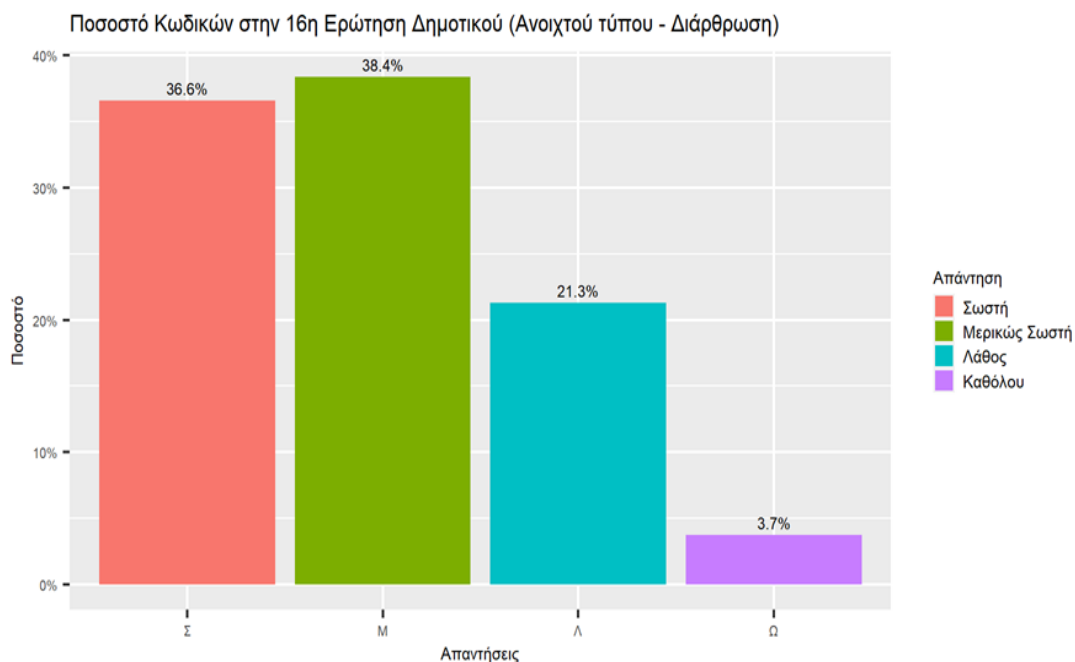


Γράφημα 9. Ποσοστά κατανομής απαντήσεων ανά θεματικό πεδίο

Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται από τα αποτελέσματα στα επιμέρους πεδία που πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση. Στο πεδίο της **Διάρθρωσης**, το 36,6% των μαθητών/τριών παρήγαγε απαντήσεις με λογική συνοχή, επιτυχή αλληλουχία νοημάτων, χρήση κατάλληλων διαρθρωτικών λέξεων, σωστή οργάνωση των νοημάτων και κατάλληλη παραγραφοποίηση. Το 38,4% κινήθηκε στο επίπεδο της μερικώς ορθής απάντησης, δηλαδή το γραπτό κείμενο παρουσίασε χαλαρή δομή και οργάνωση σκέψεων/ιδεών και απόψεων, ή/ και περιορισμένη χρήση διαρθρωτικών λέξεων.

Το 21,3% των απαντήσεων χαρακτηρίστηκε ως λανθασμένο, δηλαδή το γραπτό κείμενο παρουσίασε πλήρη αταξία και σύγχυση στην παράθεση ιδεών, απουσία διαρθρωτικών λέξεων ή λανθασμένη χρήση τους.

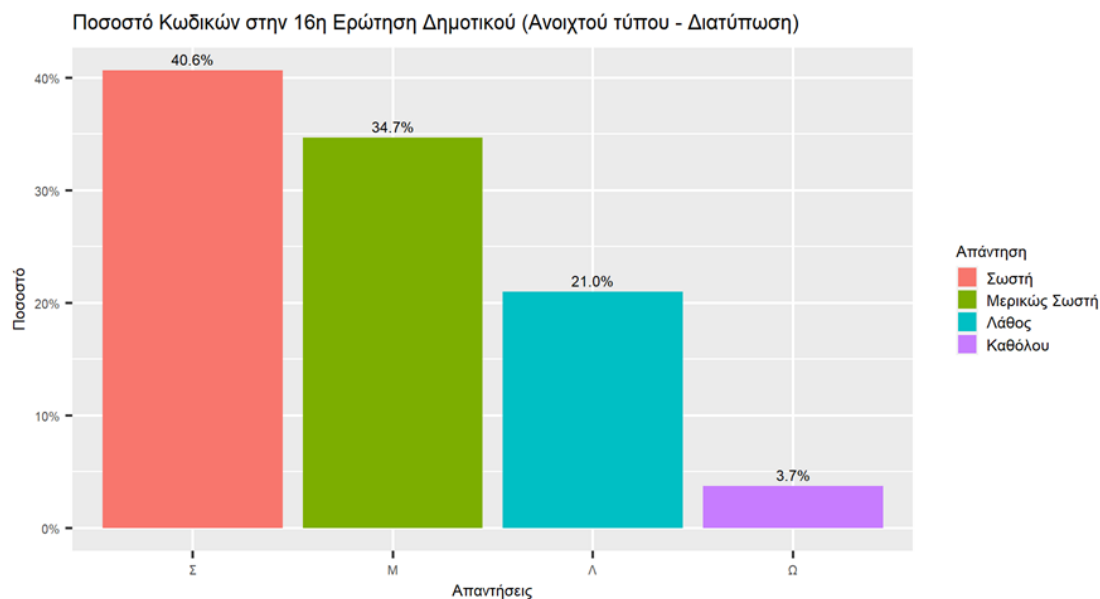
Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες φαίνεται να γνωρίζουν βασικούς τρόπους οργάνωσης του γραπτού λόγου, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στη συνοχή μεταξύ προτάσεων και ενοτήτων, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω καλλιέργεια στρατηγικών δομής και συνεκτικότητας.



Γράφημα 10. Ποσοστά κατανομής απαντήσεων με βάση τη Διάρθρωση της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

Αναφορικά με τη **Διατύπωση**, το 40,6% των μαθητών/τριών εξέφρασε τις ιδέες του με σαφήνεια και πλούσιο λεξιλόγιο, ενώ το 34,7% παρήγαγε μερικώς ορθές απαντήσεις όπου διαφάνηκε δυσκολία έκφρασης, περιορισμένο λεξιλόγιο και επαναλήψεις λέξεων ή εκφράσεων. Το 21% των περιλήψεων αξιολογήθηκε ως λανθασμένο σε ό, τι αφορά τη διατύπωση καθώς εντοπίστηκε δυσνόητος λόγος, απουσία νοήματος, πολύ φτωχό λεξιλόγιο ή/και συνεχείς αστοχίες στην επιλογή λέξεων.

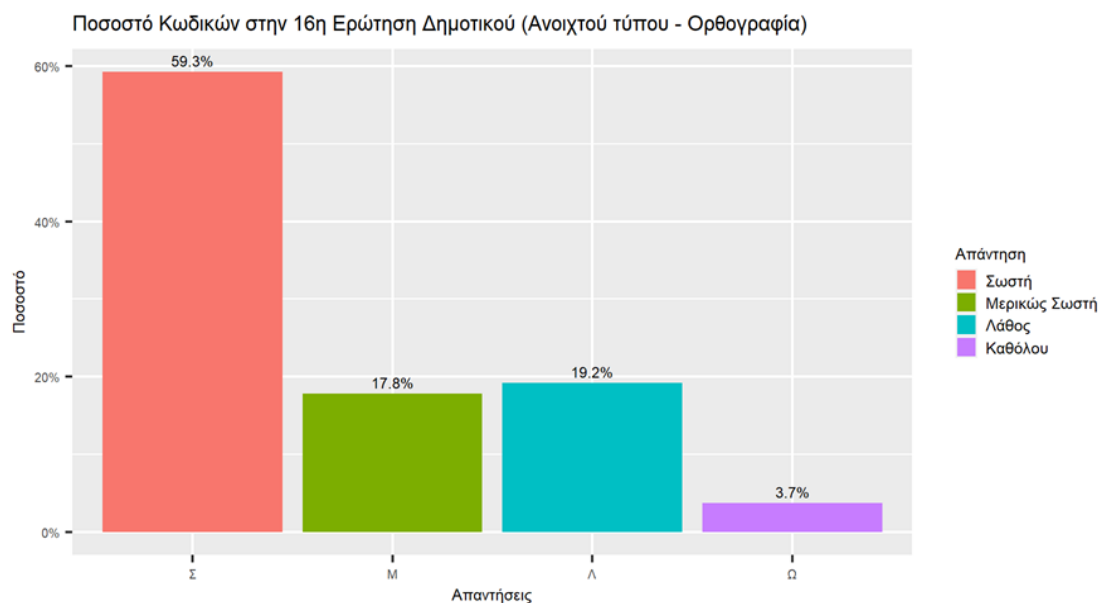
Τα ποσοστά αυτά καταδεικνύουν ότι, αν και οι μαθητές/τριες διαθέτουν τις βασικές εκφραστικές δεξιότητες, χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση στη χρήση ποικίλων λεξιλογικών και συντακτικών δομών, καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητας επιλογής κατάλληλων γλωσσικών μέσων και εκφράσεων.



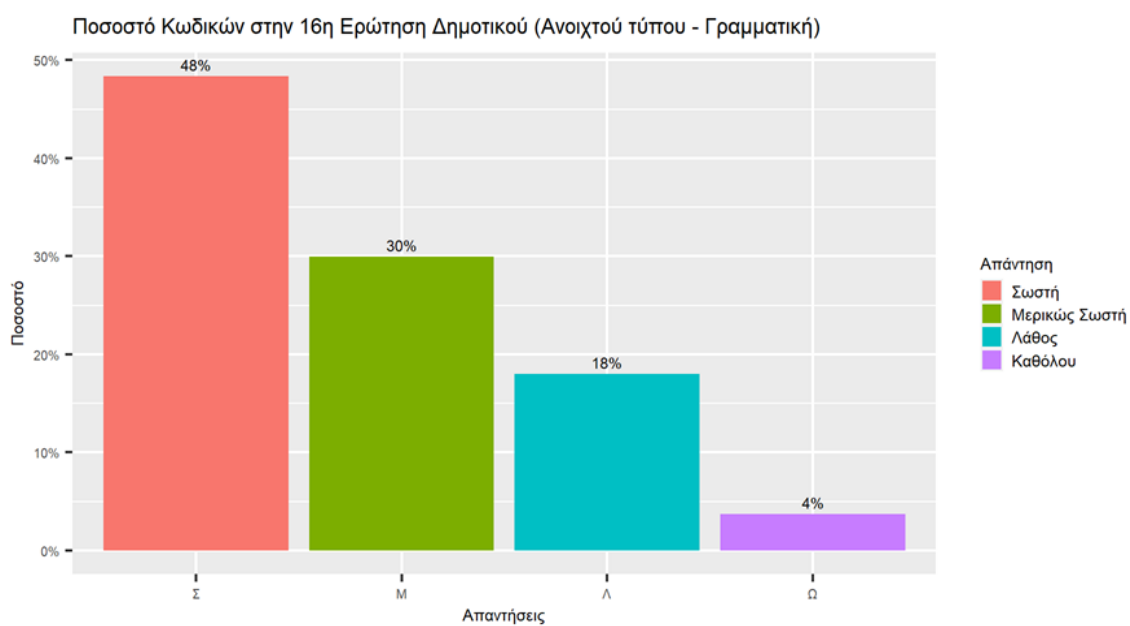
Γράφημα 11. Ποσοστά κατανομής απαντήσεων με βάση τη Διατύπωση της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

Στο πεδίο της **Ορθογραφίας** του γραπτού κειμένου, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση, με 59,3% ορθές απαντήσεις. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών επιδεικνύει επαρκή γνώση των ορθογραφικών κανόνων και σωστή χρήση στίξης, γεγονός που υποδηλώνει εξοικείωση με τους κανόνες γραπτής απόδοσης. Το 37,7% των κειμένων που αξιολογήθηκαν ως μερικώς ορθά σε ό, τι αφορά την ορθογραφία, παρουσίασαν μικρό αριθμό ορθογραφικών λαθών κυρίως στο θέμα λέξεων και όχι στις καταλήξεις ή σποραδικά λάθη ή απουσία τονισμού των λέξεων. Το 19,2% των απαντήσεων κρίθηκαν ως λανθασμένες, καθώς παρουσίασαν πολύ μεγάλο και επαναλαμβανόμενο αριθμό σοβαρών ορθογραφικών λαθών σε τόσο στις καταλήξεις όσο και στο θέμα των λέξεων ή και πλήρη απουσία τόνων.

Τέλος, στο πεδίο της **Γραμματικής και του Συντακτικού**, σχεδόν λιγότερο από τους μισούς μαθητές/τριες (48,3%) έκαναν ορθή χρήση της γλώσσας (στίξη, γραμματική και συντακτικό). Το 17,8% έκανε μερικώς ορθή χρήση της γλώσσας, παρουσιάζοντας μικρό αριθμό γραμματικών λαθών και μικρό αριθμό συντακτικών λαθών ή σποραδικά λάθη στη στίξη. Στο 19,2%, στο πλαίσιο των λανθασμένων απαντήσεων, εμφανίζεται πληθώρα γραμματικών λαθών, ασυνταξιών ή/και πλήρης απουσία στίξης συνεπώς φαίνεται να υπάρχουν ελλείμματα στην εφαρμογή των γραμματικών κανόνων. Αποτελεί, μάλιστα, πεδίο προβληματισμού εφόσον τόσο η ορθογραφία όσο και η γραμματική είναι αντικείμενα του γλωσσικού μαθήματος που διδάσκονται από την πρώτη τάξη του Δημοτικού.



Γράφημα 12. Ποσοστά κατανομής απαντήσεων με βάση την Ορθογραφία της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)



Γράφημα 13. Ποσοστά κατανομής απαντήσεων με βάση τη Γραμματική της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

Συσχετίσεις περιεχομένου με διάρθρωση, διατύπωση, γραμματική και ορθογραφία του κειμένου

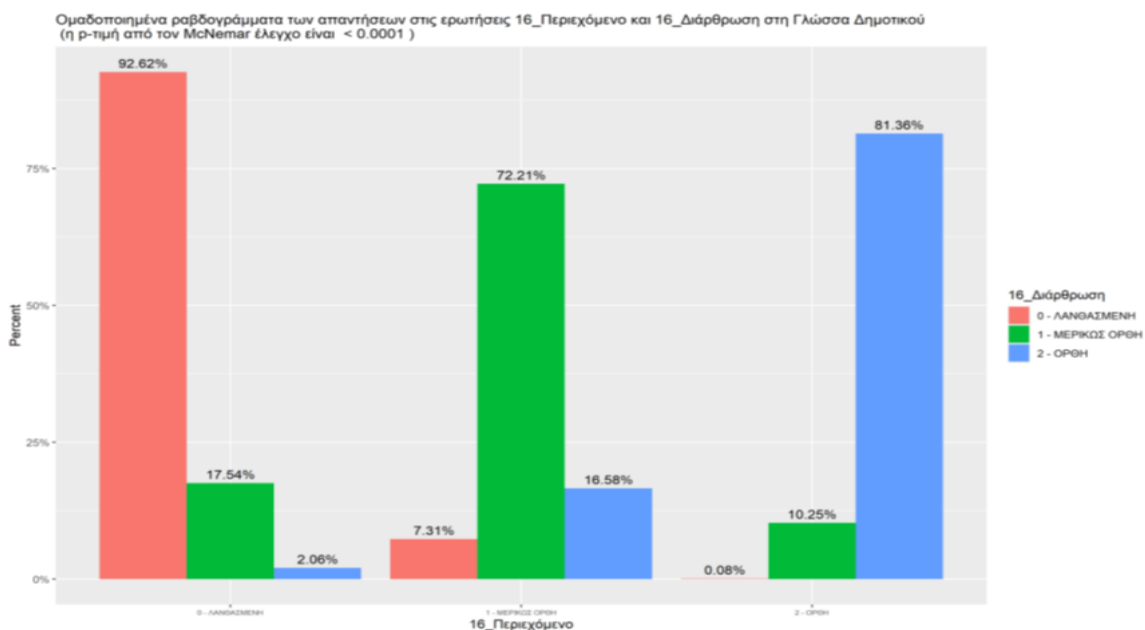
Στο σημείο αυτό θα εξεταστεί πώς η ορθότητα των απαντήσεων σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (διατύπωση, διάρθρωση, γραμματική, ορθογραφία) σχετίζεται με την ορθότητα των απαντήσεων σε επίπεδο περιεχομένου.

Τα ζεύγη που μπορούμε να σχηματίσουμε είναι 5 και απεικονίζονται με τα ομαδοποιημένα ραβδογράμματα, που αντιστοιχούν στα 5 ζευγάρια χαρακτηριστικών (Γράφηματα 14, 15, 16 και 17). Για κάθε ζεύγος χαρακτηριστικών πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος McNemar-Bowker για τη συμμετρία του πίνακα συνάφειας. Σε όλες τις περιπτώσεις ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός ($p < 10^{-4}$). Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι πιθανότητες ορθότητας ως προς το ένα χαρακτηριστικό διαφοροποιούνται μεταξύ των κατηγοριών του άλλου χαρακτηριστικού. Ένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα με βάση αυτόν τον έλεγχο σημαίνει ότι υπάρχει ασυμμετρία, όχι ότι οι μεταβλητές είναι «συσχετισμένες» με την έννοια της συνολικής εξάρτησης. Τα αποτελέσματα των ελέγχων McNemar-Bowker έδειξαν ότι οι κατηγορίες ορθότητας των απαντήσεων στα διάφορα χαρακτηριστικά της Γλώσσας (Περιεχόμενο, Διάρθρωση, Διατύπωση, Γραμματική, Ορθογραφία) δεν κατανέμονται συμμετρικά. Με άλλα λόγια, η πιθανότητα ένας μαθητής/μια μαθήτρια να απαντήσει ορθά, μερικώς ορθά ή λανθασμένα σε ένα χαρακτηριστικό διαφοροποιείται συστηματικά ανάλογα με την κατηγορία ορθότητας στο άλλο χαρακτηριστικό. **Αυτό υποδηλώνει ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά παρουσιάζουν συνεκτικές σχέσεις μεταξύ τους.**

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται η συνάρτηση του Περιεχομένου με τα υπόλοιπα θεματικά πεδία αξιολόγησης του γραπτού κειμένου των μαθητών/τριών.

α) Σύγκριση Διάρθρωσης-Περιεχομένου

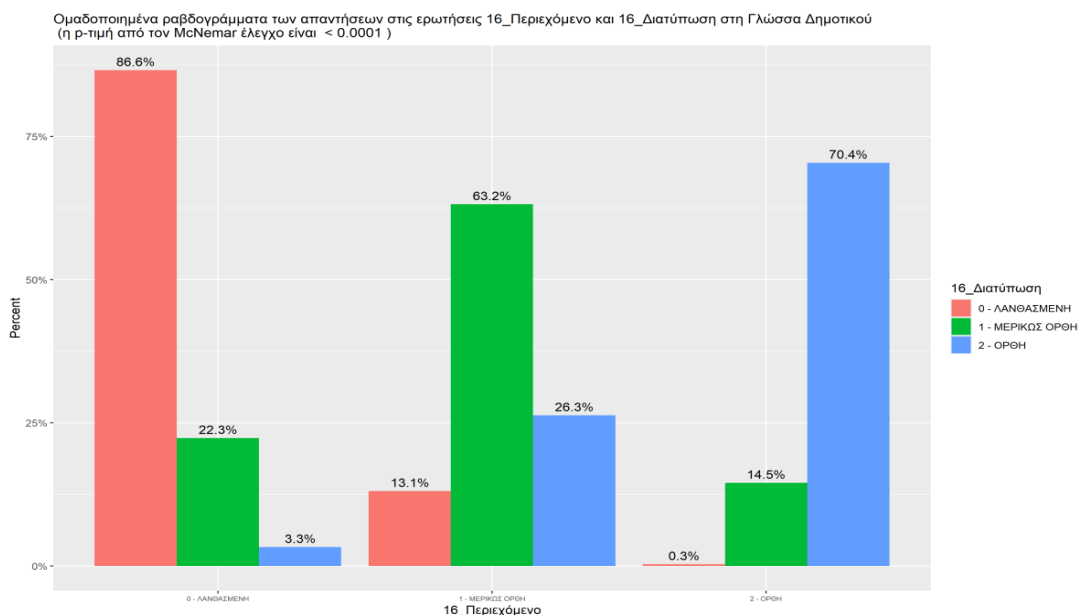
Στο Γράφημα 14 όπου αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ Διάρθρωσης και Περιεχομένου του γραπτού κειμένου των μαθητών/τριών, η μεγαλύτερη γαλάζια ράβδος δείχνει ότι ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά ως προς τη Διάρθρωση, το **81,36%** απάντησε ορθά και ως προς το Περιεχόμενο.



Γράφημα 14: Ποσοστά σύγκρισης μεταξύ Διάρθρωσης και Περιεχομένου της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

β) Σύγκριση Διατύπωσης-Περιεχομένου

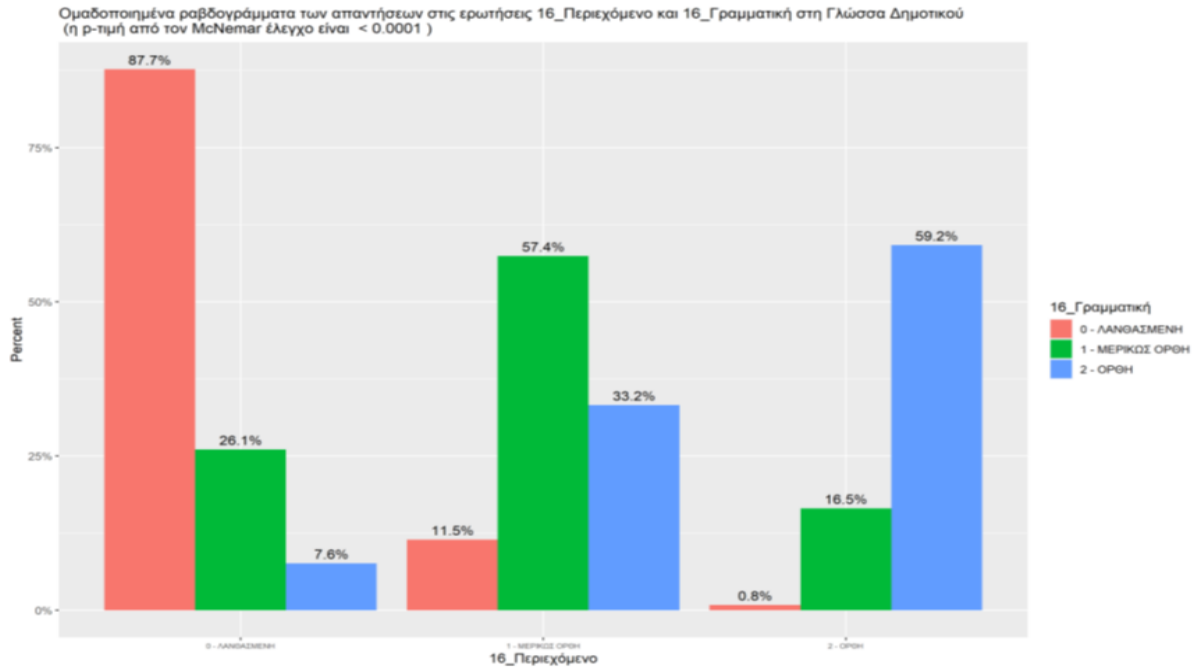
Στο *Γράφημα 15*, όπου αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ Διατύπωσης και Περιεχομένου, η μεγαλύτερη γαλάζια ράβδος δείχνει ότι ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες που απάντησαν ορθά ως προς τη Διατύπωση, το **70,4%** απάντησε ορθά και ως προς το Περιεχόμενο.



Γράφημα 15. Ποσοστά σύγκρισης μεταξύ Περιεχομένου και Διατύπωσης της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

γ) Σύγκριση Γραμματικής και Περιεχομένου

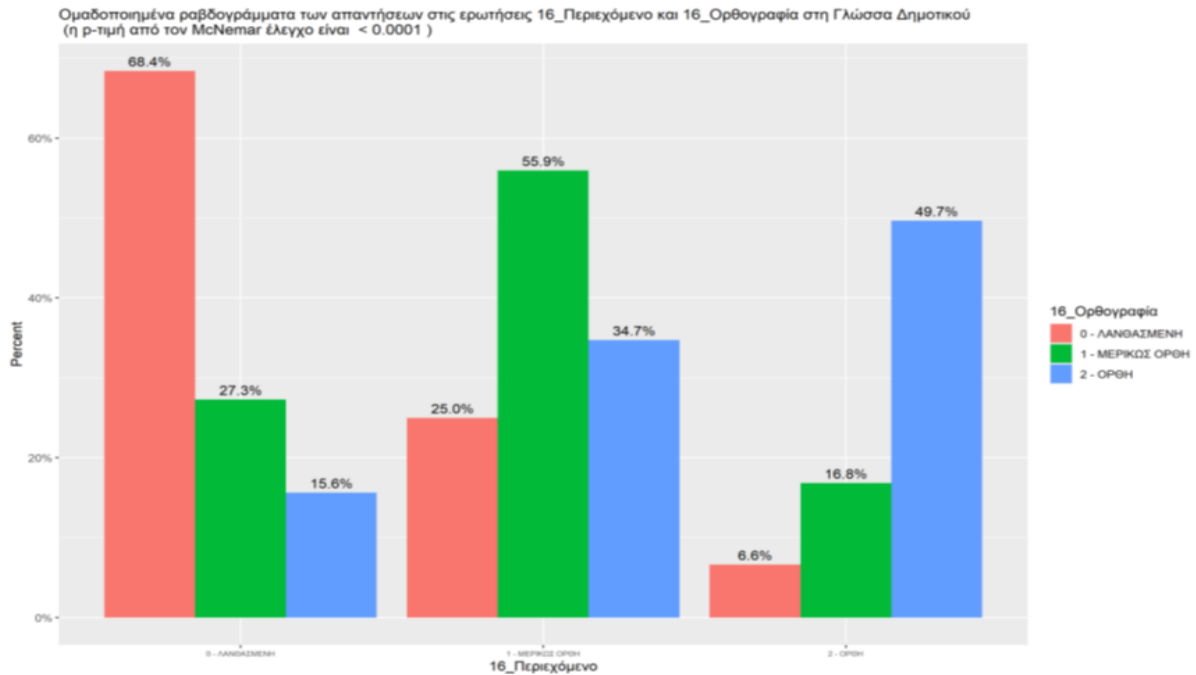
Στο *Γράφημα 16* όπου αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ Γραμματικής και Περιεχομένου, η μεγαλύτερη γαλάζια ράβδος δείχνει ότι από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά στη γραμματική, το **59,2%** απάντησαν ορθά και ως προς το Περιεχόμενο.



Γράφημα 16. Ποσοστά σύγκρισης μεταξύ Περιεχομένου και Γραμματικής της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

δ) Σύγκριση Ορθογραφίας-Περιεχομένου

Στο *Γράφημα 17*, όπου αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ Ορθογραφίας και Περιεχομένου, η μεγαλύτερη γαλάζια ράβδος δείχνει ότι από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά στην ορθογραφία το **49,7%** απάντησε ορθά και ως προς το Περιεχόμενο.



Γράφημα 17. Ποσοστά σύγκρισης μεταξύ Περιεχομένου και Ορθογραφίας της ερώτησης ανάπτυξης (Q16)

Γενικά, στη στατιστική ανάλυση που διεξήχθη από το Εργαστήριο STATSLAB του Ε.Μ.Π. για την ερώτηση 16 επισημαίνεται ότι «οι πιθανότητες ορθότητας ως προς το ένα χαρακτηριστικό μεταβάλλονται ανάμεσα στις κατηγορίες του άλλου χαρακτηριστικού». Με άλλα λόγια, η ορθότητα σε ένα χαρακτηριστικό δεν είναι ανεξάρτητη από την ορθότητα σε ένα άλλο χαρακτηριστικό αλλά υπάρχει συσχέτιση/εξάρτηση μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών της 16ης ερώτησης. Εν ολίγοις, τα παιδιά έχουν σε μεγάλο βαθμό παρόμοια επίδοση σε ορισμένες συνιστώσες της γραπτής τους σύνθεσης. Για παράδειγμα, αν ανταποκριθούν ικανοποιητικά στην κάλυψη του περιεχομένου, έχουν πετύχει αποτελεσματική διάρθρωση και εύστοχη διατύπωση. Αν παρατηρηθεί ελλιπής απάντηση, αυτή είναι πιο πιθανό να διατρέχει αρκετά χαρακτηριστικά. Αυτή η τάση ίσως δείχνει ότι η γλώσσα ως σύστημα χρειάζεται πολύπλευρη και ταυτόχρονη εξάσκηση σε διάφορους άξονες και ότι στον γραπτό λόγο μαθητών/τριών διαφαίνεται μια εσωτερική αλληλεξάρτηση. Κειμενικοί δείκτες συγκρατούν το περιεχόμενο, σηματοδοτούν νοηματικές ενότητες, ενώ η διατύπωση με λεκτικό πλούτο μπορεί να μαρτυρά μεγαλύτερη έκθεση σε παραστάσεις που ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Επίσης, υπάρχει μια αναμενόμενη συσχέτιση ανάμεσα στους άξονες Ορθογραφίας και Γραμματικής. Μια αιτιολόγηση, που πιθανότατα ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί είναι ότι η καλή γνώση κανόνων, της κλίσης, η γραμματική αναγνώριση αποτρέπουν μεγάλο αριθμό ορθογραφικών λαθών. Από την άλλη, τα χαρακτηριστικά της Γραμματικής και της Ορθογραφίας δεν φαίνεται να ακολουθούν την ίδια τάση συσχέτισης με τους άλλους άξονες, όπως π.χ. με το περιεχόμενο. Αυτό, ίσως, δικαιώνει τη θέση ότι ενθαρρύνουμε τα παιδιά να παράγουν συνεχή λόγο, χωρίς να επιτρέπουν την υπερβολική ανησυχία για τα ορθογραφικά λάθη να περιστέλλει την έκφρασή τους.

Οι συσχετίσεις που περιγράφονται εδώ αποτελούν μια υπόθεση αρκετά εύλογη, ίσως αντιληπτή από τους/τις εκπαιδευτικούς και τεκμηριωμένη βιβλιογραφικά όπως θα διαφανεί στα Συμπεράσματα.

Συγκριτική θεώρηση δύο (2) τελευταίων ετών υλοποίησης των Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα των ετών 2024 και 2025, με έμφαση στο είδος των θεμάτων και στις επιδόσεις των μαθητών/τριών στους βασικούς άξονες αξιολόγησης. Τα δεδομένα του Πίνακα 5 αναδεικνύουν τις διαφοροποιήσεις και επιτρέπουν την παρακολούθηση της πορείας των επιδόσεων.

Πίνακας 5. Ποσοστά Απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ανά Θεματικό Άξονα το 2024 και το 2025

<i>ΕΤΟΣ</i>	<i>Ορθές</i>		<i>Μερικώς Ορθές</i>		<i>Λανθασμένες</i>	
	<i>2025</i>	<i>2024</i>	<i>2025</i>	<i>2024</i>	<i>2025</i>	<i>2024</i>
<i>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ</i>	73%	76%	18%	15,73%	7%	7,9%
<i>ΔΟΜΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</i>	66%	65,2%	12%	14,44%	21%	18,8%
<i>ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ- ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ</i>	76%	67,19%	7%	13,25%	15%	19,6%
<i>ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</i>	77%	56,74%	13%	19,29%	8%	23,3%

Ως προς τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, η συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των ετών 2024 και 2025 δείχνει ότι τα συνολικά ποσοστά ορθών απαντήσεων στους θεματικούς άξονες της Κατανόησης και της Δομής κειμένου κινούνται σε παρόμοια επίπεδα. Παρ' όλα αυτά, διαφοροποιείται η σχετική θέση των αξόνων αυτών στο σύνολο των επιδόσεων. Το 2025 ο άξονας της Κατανόησης Κειμένου κατατάσσεται στην τρίτη θέση, ενώ το 2024 κατείχε την πρώτη. Αντίθετα, ο θεματικός άξονας του Λεξιλογίου εμφανίζει το 2025 σαφή ενίσχυση σε σχέση με το προηγούμενο έτος, κατέχοντας την πρώτη θέση των επιδόσεων, με τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων.

Η υψηλή επίδοση στον θεματικό άξονα του Λεξιλογίου, δύναται να αποδοθεί στη μεταβολή του τύπου των ερωτήσεων, καθώς το 2025 οι ερωτήσεις εστίαζαν σε μικρότερο βαθμό σε καθαρά σημασιολογικές διεργασίες και σε μεγαλύτερο βαθμό σε δεξιότητες σύνθεσης και παραγωγής λέξεων.

Συγκριτική θεώρηση Ερωτήσεων Ανοιχτού τύπου

Σε συνέχεια της συγκριτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων κλειστού τύπου, η παρούσα ενότητα εστιάζει στην εξέταση των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, δηλαδή τις ερωτήσεις 15 και 16 του εξεταστικού δοκιμίου.

Στο πλαίσιο αυτό αναλύεται αρχικά η επίδοση των μαθητών/τριών στην **15η ερώτηση**, η οποία και στα δύο εξεταζόμενα έτη ζητούσε από τους μαθητές και τις μαθήτριες τη διατύπωση εναλλακτικού τίτλου για το εξεταζόμενο κείμενο. Η συγκεκριμένη ερώτηση συνιστά αξιόπιστο δείκτη ανώτερων γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς προϋποθέτει ολιστική κατανόηση του κειμένου, εντοπισμό του θεματικού του πυρήνα και ικανότητα γλωσσικής πύκνωσης.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των σχολικών ετών 2023-2024 και 2024-2025 αναδεικνύει μια ουσιαστική διαφοροποίηση ως προς τις ορθές απαντήσεις (29,3% το 2025 έναντι 36% το 2024) και ως προς τις λανθασμένες (23,1% το 2025 έναντι 14% το 2024). Ως προς τα ποσοστά των μερικώς ορθών απαντήσεων δεν παρατηρείται αξιοσημείωτη διαφορά (47% το 2025 έναντι 45,4% το 2024). Η πτωτική τάση στην

επίδοση ερμηνεύεται κυρίως λόγω των διαφορών στο περιεχόμενο του κειμένων του εξεταστικού δοκιμίου της κάθε χρονιάς. Το κείμενο της Μαλάλα, θέτει περισσότερο απαιτητικά θέματα κοινωνικής αδικίας, δικαιωμάτων των κοριτσιών, ελευθερίας και ειρήνης, έννοιες πιο σύνθετες, που συνεπάγονται αυξημένες δεξιότητες ερμηνείας και σύνθεσης. Το περσινό θέμα «Δύο Ασυνήθιστοι Λονδρέζοι» με ήρωες έναν άστεγο και έναν γάτο, αναφέρεται σε πιο καθημερινές έννοιες, όπως είναι η φιλία, η αγάπη, η αλληλεγγύη και σε συγκεκριμένα βιώματα. Ως εκ τούτου οι μαθητές/τριες, στο φετινό κείμενο δυσκολεύτηκαν να συμπυκνώσουν σε έναν τίτλο αφηρημένες έννοιες όπως ισότητα, δικαιώματα και αγώνας και όχι απλώς γεγονότα, στοιχείο που αυξάνει την πιθανότητα γενικών ή άστοχων τίτλων.

Μια πιθανή δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες αφορά τον ρόλο του αρχικού τίτλου, ο οποίος φαίνεται να επηρέασε τη διαδικασία διαμόρφωσης νέου τίτλου. Συγκεκριμένα, ο αρχικός τίτλος, «*Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα*», είναι σε μεγάλο βαθμό συμβολικός, καθώς δεν περιγράφει ακριβώς την ιστορία, αλλά δίνει έμφαση στο μήνυμα της αλλαγής του κόσμου, ενώ παράλληλα κινεί περισσότερο το ενδιαφέρον και διεγείρει τη σκέψη. Στο κείμενο «*Δύο ασυνήθιστοι Λονδρέζοι*» διαφαίνεται ότι ο τίτλος είναι περιγραφικός και αναφέρεται συγκεκριμένα σε δύο ξεχωριστούς ήρωες στο Λονδίνο, ενώ το επίθετο «*ασυνήθιστοι*» προσδίδει ένα πιο γενικό νόημα, χωρίς να δίνει ακριβώς το πλαίσιο.

Συνολικά, η συγκεκριμένη ανοικτού τύπου δραστηριότητα συμβάλλει ουσιαστικά στη διαγνωστική αποτίμηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συνθετική και αφαιρετική επεξεργασία κειμένου και την παραγωγή περιεκτικού γραπτού λόγου, αναδεικνύοντας τη σημασία της συστηματικής καλλιέργειας των εν λόγω δεξιοτήτων.

Σε ό, τι αφορά τη δεύτερη ερώτηση ανοικτού τύπου (**16η ερώτηση**), τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις εξετάσεις διαγνωστικού τύπου του 2024 με εκείνα του 2025 δεν είναι συγκρίσιμα, καθώς ενεργοποιούν ποιοτικά διαφορετικές γνωστικές διεργασίες και αξιολογούν διακριτές όψεις της αναγνωστικής κατανόησης. Στα θέματα του 2024 η 16η ερώτηση: «*Η ιστορία που διάβασες αγαπήθηκε από πολλούς ανθρώπους. Γιατί; Μπορείς να αναφέρεις 3 λόγους σύμφωνα με το κείμενο;*» εστιάζει στον εντοπισμό, την κατανόηση και την ερμηνεία πληροφοριών που αντλούνται άμεσα από το κείμενο, χωρίς να απαιτείται ανασύνθεση ή δημιουργική αναδιαμόρφωση του περιεχομένου. Στη 16η ερώτηση του εξεταστικού δοκιμίου του 2025 («*Μπορείς να γράψεις ένα σύντομο κείμενο, έως δέκα (10) σειρές, για να παρουσιάσεις την ιστορία της Μαλάλα στη μαθητική εφημερίδα του σχολείου; Για τον σκοπό αυτό χρειάζεται να εντοπίσεις τα πιο σημαντικά σημεία της ιστορίας της*»), ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες η σύνθεση, η ιεράρχηση και ο μετασχηματισμός πληροφοριών του κειμένου, καθώς και η παραγωγή νέου γραπτού λόγου με συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό. Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν τα σημαντικότερα σημεία, να τα οργανώσουν και να τα διατυπώσουν με συνοχή και σαφήνεια, διαδικασία που ενεργοποιεί ανώτερες γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες γραπτής έκφρασης.

3. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος σχετικά με τις ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου καθώς και στη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων των δύο τελευταίων ετών.

Συμπεράσματα ως προς τις κλειστού τύπου ερωτήσεις

Τα δεδομένα δείχνουν ότι στον θεματικό άξονα «Κατανόηση Κειμένου» παρατηρείται μεγάλο εύρος μεταξύ των ορθών απαντήσεων σε αντίστοιχες ερωτήσεις καθώς καταγράφεται το χαμηλότερο αλλά και το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (36% και 92% αντίστοιχα), μεταξύ των ερωτήσεων κλειστού τύπου σε όλους τους θεματικούς άξονες. Το σημείο προβληματισμού δεν είναι το υπερβολικά υψηλό ποσοστό ορθών απαντήσεων εφόσον ο θεματικός αυτός άξονας ήταν πάντα στην πρώτη θέση στην επίδοση των μαθητών/τριών, αλλά το υπερβολικά χαμηλό ποσοστό ακόμα και αν αποδίδεται σε μια ερώτηση 3^{ου} βαθμού δυσκολίας. Η ανάλυση σε επίπεδο επιμέρους ερωτήσεων αναδεικνύει ότι οι σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετίζονται με τις γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων και με τη σαφήνεια της τεκμηρίωσης των ορθών απαντήσεων από το ίδιο το κείμενο. Το κείμενο αυτό διαφοροποιείται ως προς τον βαθμό δυσκολίας καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, περιλαμβάνει βαθιά νοήματα και μηνύματα, στοιχείο που έρχεται να προστεθεί στην ήδη απαιτητική ερώτηση 3^{ου} βαθμού δυσκολίας λόγω της νοηματικής εγγύτητας μεταξύ ορθής και μερικώς ορθής. Επιπλέον, η εξαιρετικά υψηλή επίδοση στη 2η ερώτηση (92% ορθές απαντήσεις), η οποία ανήκε στο 2^ο επίπεδο δυσκολίας, σε συνδυασμό με τη χαμηλότερη επίδοση στην 1η ερώτηση που είχε καταταχθεί στο 1^ο επίπεδο δυσκολίας (61% ορθές απαντήσεις), υποδηλώνει ότι η επιτυχία των μαθητών/τριών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το προκαθορισμένο επίπεδο δυσκολίας, αλλά και από τον βαθμό σαφήνειας με τον οποίο η ορθή απάντηση αντλείται άμεσα από το κείμενο. Στην περίπτωση της 1ης ερώτησης⁶, η ερμηνευτική εγγύτητα μεταξύ της ορθής και της μερικώς ορθής απάντησης φαίνεται να ανέβασαν το επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης, περιορίζοντας την επίδοση των μαθητών/τριών, στοιχείο που δεν αναμενόταν κατά την αρχική εκτίμηση και κατάταξη της ερώτησης.

Το συγκεκριμένο εύρημα υπογραμμίζει τη σημασία της ανατροφοδότησης, καθώς η αρχική εκτίμηση της δυσκολίας των ερωτήσεων αποτυπώνει μια αρχική υπόθεση/εικόνα ως προς τη δυσκολία. Μπορεί να λειτουργεί ενδεικτικά και εντός ενός εύρους, ενώ η τελική αποτύπωση του επιπέδου δυσκολίας προκύπτει από την ανάλυση των πραγματικών επιδόσεων των μαθητών/τριών, οι οποίες αντανακλούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις απαιτήσεις που θέτει κάθε ερώτηση κατά την απάντησή της.

⁶ «Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Leighton & Gierl, 2007·Graf, 2008 Rodriguez et al., 2014·Barton, 2018a, 2018b), οι «παραπλανητικές» εναλλακτικές απαντήσεις (distractors) πρέπει να έχουν, κατά περίπτωση, τις παρακάτω προδιαγραφές: α) να δηλώνουν ατελή γνώση του θέματος (partially correct), β) να έχουν στενή εγγύτητα με την ορθή απάντηση, γ) να είναι αληθοφανείς (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, ΥΑ 16469/ΓΔ4 ΦΕΚ Β 877/25-02-2022)».

Με αυτόν τον τρόπο, η εκτίμηση της δυσκολίας μετατρέπεται σε εργαλείο για τη βελτίωση του διαγνωστικού εργαλείου.

Αντίθετα, στην 3η ερώτηση παρουσιάστηκε η χαμηλότερη επίδοση ορθών (36%) και το υψηλότερο ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (50%), γεγονός που καταδεικνύει αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να εντοπίσουν επιμέρους στοιχεία του κειμένου που σχετίζονται με τους περιορισμούς που βιώνει η ηρωίδα, σε μεγάλο βαθμό όμως χωρίς να καταφέρουν να συνθέσουν τα στοιχεία αυτά σε ένα αφαιρετικό και ολοκληρωμένο συμπέρασμα για την έννοια της ελευθερίας, όπως αυτή διατυπώνεται στην ερώτηση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι υπάρχει μερική κατανόηση του νοήματος, η ερμηνευτική σύνθεση και η εξαγωγή συμπερασμάτων παραμένουν απαιτητικές δεξιότητες για το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη μεγαλύτερης ακρίβειας στη διατύπωση των ερωτήσεων και των εναλλακτικών απαντήσεων, ώστε να διασφαλίζεται σαφής διάκριση μεταξύ κυριολεκτικά τεκμηριωμένων και ερμηνευτικών επιλογών, αλλά και η ευθυγράμμιση του δηλωμένου επιπέδου δυσκολίας με τις πραγματικές γνωστικές απαιτήσεις κάθε ερώτησης. Αυτή η ακρίβεια συμβάλλει στη διασφάλιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης και παρέχει σαφή καθοδήγηση για το είδος της σκέψης που απαιτείται, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη διαφάνεια στην τελική επίδοση.

Τα αποτελέσματα στον θεματικό άξονα «Δομή Κειμένου» καταδεικνύουν σαφή διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών/τριών ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων. Η υψηλή επίδοση στην 7η ερώτηση (78% ορθές απαντήσεις), η οποία ανήκε στο 1^ο επίπεδο δυσκολίας, υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη βασική δεξιότητα αναγνώρισης της γενικής δομής και της συνοχής του κειμένου.

Αντίθετα, η αισθητά χαμηλότερη επίδοση στην 8η ερώτηση (53% ορθές απαντήσεις και 34% λανθασμένες), η οποία ανήκε στο 3^ο επίπεδο δυσκολίας, αναδεικνύει δυσκολίες στην κατανόηση της λειτουργίας των κειμενικών δεικτών και ειδικότερα στην αναγνώριση της λογικής σχέσης που αυτοί σηματοδοτούν. Παρότι ο σύνδεσμος «όμως» αποτελεί έναν συχνό και τυπικό δείκτη αντίθεσης με σταθερή γραμματικοσυντακτική λειτουργία, οι μαθητές/τριες φαίνεται να δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τον ρόλο του μέσα στο συγκεκριμένο συμφραζόμενο.

Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες εστιάζουν κυρίως στο περιεχόμενο των προτάσεων και λιγότερο στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους, συγχέοντας την προσωπική ερμηνεία του νοήματος με τη λειτουργία του συνδέσμου. Επιπλέον, η συχνή χρήση του «όμως» στον προφορικό λόγο ενδέχεται να οδηγεί σε μια μη συνειδητή, αυτοματοποιημένη χρήση, χωρίς πλήρη επίγνωση της συγκεκριμένης νοηματικής του λειτουργίας σε γραπτά κείμενα.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι, ενώ οι μαθητές/τριες μπορούν να αναγνωρίζουν βασικά στοιχεία δομής, δυσκολεύονται σε ερωτήσεις που απαιτούν μεταγλωσσική επίγνωση και εστίαση στη λογική ακολουθία και τη λειτουργία των συνδετικών

στοιχείων. Το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένη διδασκαλία και συστηματική εξάσκηση στην κατανόηση της κειμενικής δομής, με έμφαση στην αναγνώριση των σχέσεων μεταξύ προτάσεων και των λειτουργιών των συνδέσμων, στο πλαίσιο της βελτίωσης των δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου.

Τα αποτελέσματα στον θεματικό άξονα «Γραμματική/ Συντακτικό» είναι συνολικά θετικά, καθώς τα ποσοστά ορθών απαντήσεων κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (73%–81%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες διαθέτουν επαρκή γνώση βασικών γραμματικών και συντακτικών δομών, γεγονός που αποτυπώνεται στην ιδιαίτερα υψηλή επίδοση της 9ης ερώτησης (81%), η οποία ανήκε στο 1^ο επίπεδο δυσκολίας.

Παράλληλα, παρατηρείται ήπια μείωση της επίδοσης στις ερωτήσεις αυξημένης δυσκολίας, όπως στην 11η ερώτηση (3^ο επιπέδου), όπου καταγράφεται αυξημένο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (21%). Η εικόνα αυτή υποδηλώνει ότι, αν και οι μαθητές/τριες κατέχουν σε γενικές γραμμές τους βασικούς γραμματικούς κανόνες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πιο απαιτητικές μορφολογικές δομές, όπως στην κλίση τριγενών και δικατάληκτων επιθέτων. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι τα επίθετα αυτά δεν απαντούν συχνά στον καθημερινό προφορικό λόγο των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην έχουν εδραιωμένο «γλωσσικό πρότυπο» που να διευκολύνει την ανάκληση των σωστών καταλήξεων.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι, παρά τον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας της, η 11η ερώτηση (74% ορθές απαντήσεις) παρουσίασε ελαφρώς καλύτερη επίδοση σε σύγκριση με την 10η ερώτηση (73%), η οποία ανήκε στο 2^ο επίπεδο δυσκολίας. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη διαπίστωση ότι το προκαθορισμένο επίπεδο δυσκολίας δεν αντανακλά πάντοτε με ακρίβεια τις πραγματικές απαιτήσεις μιας ερώτησης και ότι η επίδοση των μαθητών/τριών επηρεάζεται από τη φύση του γραμματικού φαινομένου και τον βαθμό εξοικείωσής τους με αυτό.

Τα αποτελέσματα στον θεματικό άξονα «Λεξιλόγιο» είναι συνολικά ιδιαίτερα θετικά, καθώς τα ποσοστά ορθών απαντήσεων κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (75%–81%). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες διαθέτουν ικανοποιητική εξοικείωση με βασικές λεξιλογικές δεξιότητες, όπως η παραγωγή και η σύνθεση λέξεων, καθώς και με τη σχετική μεταγλωσσική γνώση.

Ειδικότερα, στις ερωτήσεις 12 και 14, που αφορούσαν τη σύνθεση λέξεων και την οικογένεια λέξεων, καταγράφηκαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (75% και 76% αντίστοιχα). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στη 14η ερώτηση, παρότι ανήκε στο 3^ο επίπεδο δυσκολίας, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση από την ερώτηση 12 του 1^{ου} επιπέδου, στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι το προκαθορισμένο επίπεδο δυσκολίας δεν ταυτίζεται πάντοτε με τις πραγματικές γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων.

Η υψηλή επίδοση στην 14η ερώτηση (76% ορθές και 17% μερικώς ορθές απαντήσεις) ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να εντοπίσουν σχετικά εύκολα το δεύτερο συνθετικό της λέξης, αξιοποιώντας στρατηγικές

μορφολογικής ανάλυσης με τις οποίες φαίνεται να είναι εξοικειωμένοι. Η συστηματική εξάσκηση σε δραστηριότητες σύνθετων λέξεων στις συγκεκριμένες τάξεις πιθανόν να έχει συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών αναγνώρισης των συνθετικών. Επιπλέον, η ερώτηση βασιζόταν κυρίως στη μορφολογική και όχι στη σημασιολογική επεξεργασία, γεγονός που την καθιστά συγκριτικά πιο προσβάσιμη.

Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι κατά τη φετινή σχολική χρονιά, όπως είχε επισημανθεί και στην έκθεση αποτελεσμάτων της Γλώσσας Δημοτικού το έτος 2024, καλύτερη επίδοση των μαθητών/τριών σε ορισμένες ερωτήσεις που είχαν αρχικά χαρακτηριστεί ως υψηλότερου βαθμού δυσκολίας, σε σύγκριση με ερωτήσεις χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας του ίδιου θεματικού άξονα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι το επίπεδο δυσκολίας μιας ερώτησης, παρότι προσδιορίζεται εκ των προτέρων κατά τον σχεδιασμό της, δεν αποτελεί σταθερό μέγεθος, αλλά δύναται να αναπροσαρμόζεται εκ των υστέρων, μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων και με βάση την πραγματική ανταπόκριση των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο της συνεχούς βελτιστοποίησης των εξετάσεων.

Η διαδικασία αναθεώρησης του επιπέδου δυσκολίας των ερωτήσεων μετά τη χορήγηση μιας αξιολόγησης ευθυγραμμίζεται με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής αξιολόγησης, καθώς η ανάλυση των αποτελεσμάτων λειτουργεί ως ουσιαστικός μηχανισμός ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εργαλείων αξιολόγησης (Nitko, 2001). Η εκ των υστέρων ανάλυση των απαντήσεων (item analysis) επιτρέπει τον εντοπισμό ερωτήσεων των οποίων το επίπεδο δυσκολίας ή η διατύπωση δεν ανταποκρίνεται στο γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα όταν παρατηρείται χαμηλότερη από την αναμενόμενη επίδοση (Schmucker & Moore, 2025).

Παράλληλα, νεότερες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η ποιότητα της διατύπωσης των ερωτήσεων επηρεάζει άμεσα τους δείκτες δυσκολίας. Συγκεκριμένα, σφάλματα όπως αρνητικές διατυπώσεις ή μη ρεαλιστικές επιλογές μπορούν να αλλοιώσουν τα στατιστικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων, ενισχύοντας την ανάγκη αναθεώρησης των ερωτήσεων μετά την ανάλυση των απαντήσεων (Olipas & Luciano, 2024). Αντίστοιχα, μελέτες σε πραγματικά δεδομένα δείχνουν ότι σημαντικό ποσοστό των ερωτήσεων απαιτεί τροποποίηση ή ακόμη και απόρριψη μετά την εξέταση των δεικτών δυσκολίας και διάκρισης, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της συστηματικής post-test ανάλυσης για τη βελτίωση του εργαλείου αξιολόγησης (Rezigalla et al., 2024).

Επιπλέον, η επάρκεια των distractors αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τόσο τη δυσκολία όσο και τη διακριτική ικανότητα των ερωτήσεων, καθώς ακατάλληλες λανθασμένες επιλογές μπορούν να καταστήσουν τις ερωτήσεις τεχνητά πιο εύκολες ή πιο δύσκολες (Ganji et al., 2025). Ταυτόχρονα, άλλες έρευνες επισημαίνουν ότι ο δείκτης δυσκολίας δεν αποτελεί μόνο μέτρο αξιολόγησης, αλλά συνδέεται άμεσα με την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενισχύοντας τη σημασία της αναθεώρησης των ερωτήσεων με βάση τα εμπειρικά δεδομένα (Hidayati & Andriyanti,

2025). Συνολικά, οι παραπάνω έρευνες συγκλίνουν στο ότι η ανάλυση των απαντήσεων μετά την εφαρμογή της αξιολόγησης αποτελεί αναγκαίο στάδιο για τη διασφάλιση της ποιότητας των ερωτήσεων και τη βελτίωση της παιδαγωγικής αξίας της αξιολόγησης, υποστηρίζοντας τεκμηριωμένες παρεμβάσεις στον σχεδιασμό και την αναθεώρηση των εργαλείων αξιολόγησης.

Συμπεράσματα ως προς τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις

Η μελέτη και επεξεργασία των απαντήσεων στην ερώτηση διαμόρφωσης εναλλακτικού τίτλου (ερώτηση 15) καταδεικνύει ότι πρόκειται για δοκιμασία με αυξημένες γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις για το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο. Η παραγωγή τίτλου προϋποθέτει ολιστική κατανόηση του κειμένου, ικανότητα αφαιρετικής σκέψης και δεξιότητες σύνθεσης, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να απομονώσουν τον θεματικό πυρήνα και να τον αποδώσουν με συνοπτικό, νοηματικά εστιασμένο και γλωσσικά εύστοχο τρόπο.

Η κατανομή των απαντήσεων δείχνει ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών/τριών κινήθηκε σε ενδιάμεσο επίπεδο κατανόησης· αντιλήφθηκαν βασικές αξίες και επιμέρους νοήματα του κειμένου, χωρίς όμως να κατορθώσουν να τα συνθέσουν σε έναν τίτλο που να αποδίδει με σαφήνεια τον αγώνα, τη στοχοθεσία και τη συνειδητή δράση της Μαλάλα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η δυσκολία δεν εντοπίζεται στην απλή κατανόηση του περιεχομένου, αλλά στη μετάβαση από την κατανόηση στη γλωσσική συμπύκνωση και την εννοιολογική ιεράρχηση.

Παράλληλα, οι λανθασμένες απαντήσεις αναδεικνύουν περιορισμένη ικανότητα διάκρισης μεταξύ κεντρικών και δευτερευόντων πληροφοριών, καθώς και τάση προσκόλλησης σε επιφανειακά ή αποσπασματικά στοιχεία του κειμένου. Η αντιγραφή φράσεων ή η εστίαση σε μη τεκμηριωμένες πληροφορίες φανερώνει αδυναμία νοηματικής αποστασιοποίησης και επαναδιατύπωσης, δεξιότητες που αποτελούν κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης.

Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης της διδασκαλίας στρατηγικών εντοπισμού του θεματικού πυρήνα, ιεράρχησης πληροφοριών και γλωσσικής συμπύκνωσης, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να μεταβαίνουν αποτελεσματικά από την κατανόηση ενός κειμένου στη συνθετική και δημιουργική απόδοσή του. Η ερώτηση λειτουργεί διαγνωστικά, αποκαλύπτοντας κρίσιμες πτυχές της αφαιρετικής σκέψης και της παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες χρήζουν περαιτέρω παιδαγωγικής υποστήριξης.

Από τη μελέτη και την επεξεργασία των δεδομένων από την ερώτηση 16 (παραγωγή γραπτού λόγου – περίληψη) προκύπτει ό,τι σε ό,τι αφορά τη σύνθεση της περίληψης, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι μόνο το 33,7% των μαθητών/τριών έδωσε ορθή απάντηση, ενώ το 35,3% απάντησε μερικώς σωστά. Το 27,2% παρουσίασε λανθασμένες ή ανεπαρκείς απαντήσεις και το 3,7% δεν απάντησε. Τα αποτελέσματα της 16ης ερώτησης φανερώνουν δυσκολία των μαθητών/τριών στη συνολική και τεκμηριωμένη κατανόηση ενός κειμένου, με σύνθεση πληροφοριών και κριτική σκέψη.

Αν και στο ισχύον ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Γλώσσας διαφαίνεται ότι η διδασκαλία της περίληψης στο Δημοτικό κλιμακώνεται σταδιακά, ξεκινώντας από την απόδοση της κεντρικής ιδέας στις μικρές τάξεις και φτάνοντας στη συστηματική πύκνωση λόγου στις μεγάλες, εν τούτοις στα τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού εντοπίζονται ολιγάριθμες ασκήσεις και αντίστοιχες ευκαιρίες για καλλιέργεια αυτής της ικανότητας. Υπάρχουν ορισμένες δραστηριότητες που απλώς ζητούν περιληπτική απόδοση, ενώ σε πολύ περιορισμένα σημεία δίνονται οδηγίες και καθοδήγηση για στρατηγικές πύκνωσης κειμένου, όπως ερωτήσεις και βήματα (Ενδεικτικά 1η ενότητα της Στ' Δημοτικού, 9η ενότητα της Δ' Δημοτικού)⁷.

Η συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων στη 16η ερώτηση, αναδεικνύει ότι η παραγωγή περιληπτικού γραπτού λόγου αποτελεί μια από τις πιο απαιτητικές δεξιότητες για τους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού, καθώς προϋποθέτει τον συνδυασμό πολλαπλών γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Η ερώτηση λειτούργησε σαφώς διαγνωστικά, αποκαλύπτοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στη σύνθεση, στην ιεράρχηση πληροφοριών και στη συνολική αναδόμηση του νοήματος ενός αφηγηματικού κειμένου.

Σε ό,τι αφορά το **Περιεχόμενο**, προκύπτει ότι ένα σημαντικό μέρος των μαθητών/τριών δεν κατορθώνει να αποδώσει ολοκληρωμένα τον θεματικό πυρήνα του κειμένου. Παρότι αναγνωρίζονται επιμέρους στοιχεία της ιστορίας, συχνά απουσιάζει η συνθετική σύνδεσή τους σε ένα ενιαίο και νοηματικά συνεκτικό σύνολο. Η δυσκολία αυτή δεν φαίνεται να σχετίζεται αποκλειστικά με την κατανόηση του κειμένου, αλλά κυρίως με την ικανότητα επιλογής, ιεράρχησης και συμπύκνωσης των πληροφοριών, καθώς και με τη μετάβαση από την αναπαραγωγή στην αφαιρετική απόδοση. Η τάση εστίασης σε επιμέρους επεισόδια ή σε γενικές διατυπώσεις υποδηλώνει αδυναμία εντοπισμού του κεντρικού άξονα και του εξελικτικού νήματος της αφήγησης.

Παράλληλα, τα ευρήματα από το πεδίο της **Διάρθρωσης** καταδεικνύουν ότι, ενώ οι μαθητές/τριες διαθέτουν βασικές γνώσεις οργάνωσης του γραπτού λόγου, δυσκολεύονται να τις εφαρμόσουν λειτουργικά σε ένα απαιτητικό έργο σύνθεσης. Η χαλαρή συνοχή, η περιορισμένη χρήση διαρθρωτικών λέξεων και η ανισομερής ανάπτυξη των ιδεών φανερώνουν ότι η γνώση των δομικών κανόνων δεν έχει ακόμη μετατραπεί σε αυτοματοποιημένη δεξιότητα παραγωγής λόγου.

⁷ Γλώσσα Στ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, τεύχος Α

Ενότητα 1 («Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα»): Στο Βιβλίο Μαθητή (α' τεύχος), η περίληψη παρουσιάζεται ως βασικός στόχος της ενότητας («Πώς φτιάχνουμε την περίληψη μιας ιστορίας»). σελ. 14 άσκηση 2, σελ.19 5α σελ.52, 7 σελ. 81, 3

Γλώσσα Ε' Δημοτικού, τετράδιο μαθητή, τεύχος Α

Ενότητα 1 («Ο φίλος μας το περιβάλλον»): σελ.8 άσκηση 1-«Ξαναγράψτε το κείμενο με σύντομο τρόπο...»

Γλώσσα Δ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, τεύχος Β

Ενότητα 9 («Η παράσταση αρχίζει»): σελ. 59, άσκηση 3 - «Βοηθήστε τον να γράψει με λίγα λόγια την ιστορία του Ρωμαίου. [...] Χρησιμοποιήστε τους τίτλους των παραγράφων και τις λέξεις «κλειδιά» και γράψτε στο τετράδιό σας την περίληψη της ιστορίας σε λίγες γραμμές.»)

Αντίστοιχα, στο επίπεδο της **Διατύπωσης**, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράσουν βασικά νοήματα, όμως συχνά καταφεύγουν σε επαναλήψεις, γενικόλογες διατυπώσεις και περιορισμένο λεξιλόγιο. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η λεξιλογική και εκφραστική ικανότητα δεν αρκεί από μόνη της, όταν δεν συνοδεύεται από ικανότητα επιλογής των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για τη συμπύκνωση και την ακριβή απόδοση του νοήματος.

Αντιθέτως, η εικόνα στα πεδία της **Ορθογραφίας και της Γραμματικής** είναι σαφώς πιο θετική. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους βασικούς μηχανισμούς της γραπτής γλώσσας, γεγονός που δείχνει ότι οι δυσκολίες στην ερώτηση 16 δεν οφείλονται πρωτίστως σε ελλιπή γνώση κανόνων, αλλά στη σύνθετη γνωστική διεργασία της παραγωγής λόγου. Ωστόσο, η παρουσία σημαντικού αριθμού γραπτών με σοβαρές γραμματικές και συντακτικές αστοχίες υποδεικνύει ότι ένα μέρος των μαθητών/τριών δεν έχει ακόμη σταθεροποιήσει την εφαρμογή των κανόνων σε συνθήκες αυξημένου γνωστικού φορτίου.

Τα δεδομένα των διαγνωστικών εξετάσεων καταδεικνύουν τάσεις που ευθυγραμμίζονται με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία η παραγωγή περιληπτικού λόγου συνιστά σύνθετη δεξιότητα υψηλών απαιτήσεων. Η πλειονότητα των μελετών καταδεικνύει ότι η περίληψη δεν είναι μία απλή αναπαραγωγή πληροφοριών είναι στρατηγική ενεργούς επεξεργασίας, που συνδέεται με υψηλή κατανόηση, αναγνώριση κύριων ιδεών και οργάνωση νοητικών σχημάτων. Αυτό καταδεικνύει μια σύγχρονη έρευνα που εντοπίζει θετικά αποτελέσματα όταν η διδασκαλία περιλαμβάνει ενσωματωμένες στρατηγικές και συνεχή ανατροφοδότηση (Budianto et al. 2022). Οι σχετικές μελέτες δείχνουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών περίληψης έχει ενισχυτικό αποτέλεσμα στην κατανόηση και στη σύνθεση νοήματος, υπό την προϋπόθεση ότι παρέχονται καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στην τάξη. Σε γενικές γραμμές, η ενσωμάτωση στρατηγικών περίληψης στη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση και τη γραπτή σύνοψη μέσω στοχευμένων στρατηγικών και ανατροφοδότησης (Budianto et al. 2022). Η απλή ανάθεση σύνθετων γραπτών εργασιών χωρίς στοχευμένη διδακτική υποστήριξη δεν παράγει σταθερά υψηλές επιδόσεις, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι ανοικτές ερωτήσεις υψηλής απαίτησης, όπως οι ανοικτές ερωτήσεις σε αξιολογήσεις, απαιτούν μεγαλύτερη διδακτική στρατηγική για να μετρήσουν στοχευμένα τις δεξιότητες των μαθητών/τριών (όπ.π).

Μία σχετική έρευνα (Tando, 2023) δείχνει ότι η στόχευση στη διδασκαλία για περίληψη βοηθά μαθητές/τριες να συνοψίζουν πιο αποτελεσματικά, με έμφαση στη δομή του κειμένου ή στο περιεχόμενο. Αυτό δείχνει ότι η απλή «εντολή» περίληψης δεν αρκεί, απαιτείται δομημένη διδασκαλία που να επικεντρώνεται γύρω από τους βασικούς άξονες της πυκνώσης λόγου και με βάση την επιλογή της περίληψης με επίκεντρο τη δομή ή της περίληψης με επίκεντρο το κείμενο. Επίσης, μια πρόσφατη μελέτη του 2025 ερευνά την επίδραση του εκπαιδευτικού μοντέλου «σταδιακή ανάληψη ευθύνης» στη διδασκαλία περίληψης, δείχνοντας θετικά αποτελέσματα όταν η διδασκαλία οργανώνεται με υποστήριξη και σταδιακή ανεξαρτησία των μαθητών/τριών (Kaya et al. 2025).

Σε κάθε περίπτωση μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι η περίληψη είναι μια σύνθετη δεξιότητα υψηλού επιπέδου. Οι δυσκολίες που εντοπίζονται αφορούν ακόμα και καλούς/ες μαθητές/τριες στις ανοιχτές ερωτήσεις συμπύκνωσης (Bereiter & Scardamalia). Τα εργαλεία αξιολόγησης πρέπει να επανασταθμιστούν ώστε να αποτυπώνουν ρεαλιστικά τη διδακτική πρακτική (OECD, 2019).

Επίσης, είναι σημαντικό να συνυπολογιστεί το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών και ο βαθμός ωρίμανσης της αφαιρετικής σκέψης. Στην ηλικία αυτή με βάση τη θεωρία γνωστικών σταδίων του Πιαζέ (Piaget, 1990) αρχίζει να αναπτύσσεται η αφαιρετική σκέψη. Στην θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, η αφαιρετική και υποθετικο-παραγωγική σκέψη εμφανίζεται κυρίως στο στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων, περίπου από 11-12 ετών. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί αποκτά την ικανότητα να χειρίζεται αφηρημένες έννοιες, να διαμορφώνει υποθέσεις και να εξετάζει λογικά τις συνέπειές τους, χωρίς να χρειάζεται άμεση εμπειρική αναφορά. Πρόκειται για μια ποιοτική αλλαγή στον τρόπο σκέψης, που επιτρέπει τη λειτουργία σε επίπεδο συμβολικών και θεωρητικών εννοιών (όπ.π).

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η γλώσσα λειτουργεί ως ενιαίο, συνεκτικό σύστημα: η ποιότητα του περιεχομένου συνδέεται με τη σαφήνεια και τη λογική δομή του λόγου, ενώ η εύστοχη διατύπωση αντανακλά την εκφραστική ικανότητα του μαθητή/τριας. Παράλληλα, η μερική ανεξαρτησία της Ορθογραφίας και της Γραμματικής επιτρέπει την ελεύθερη παραγωγή λόγου, χωρίς να περιορίζεται υπερβολικά από φόβο λαθών.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην 16η ερώτηση δείχνει ότι οι δεξιότητες στη γραπτή έκφραση δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά παρουσιάζουν σαφή αλληλεξάρτηση. Η ορθότητα στο Περιεχόμενο συσχετίζεται στενά με την ορθότητα στη Διάρθρωση και τη Διατύπωση, καθώς οι μαθητές/τριες που επιτυγχάνουν στο Περιεχόμενο έχουν υψηλή πιθανότητα να επιτυγχάνουν και στα δύο αυτά χαρακτηριστικά (81,4% και 70,4% αντίστοιχα). Αντίθετα, η σχέση με τη Γραμματική και την Ορθογραφία είναι πιο χαλαρή, αλλά εξακολουθεί να είναι σημαντική (59,2% και 49,7%), υποδηλώνοντας ότι η μορφολογική επίγνωση εν μέρει αυτονομείται από τις ιδέες και τη δομή του κειμένου.

Γενικότερα, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη γνωσιακή διαδικασία που προϋποθέτει τον συνδυασμό ιδεών, γλωσσικών γνώσεων, συντακτικών δομών και λεξιλογίου, με την εργαζόμενη μνήμη να διαδραματίζει κεντρικό υποστηρικτικό ρόλο (Νάκου & Δημάκος, 2024). Κατά τα πρώτα σχολικά έτη, βασικές δεξιότητες όπως η γνώση γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση, η ταχύτητα γραφής και η κατανόηση γραπτού λόγου επηρεάζουν καθοριστικά τόσο την ποιότητα όσο και την ταχύτητα της γραπτής έκφρασης (Torrance, Arrimada & Gardner, 2021). Παράλληλα, δεξιότητες-συστατικά («component skills»), όπως η γραφή, η ανάγνωση και η παραγωγή προφορικού λόγου, εμφανίζουν μετρήσιμες συσχετίσεις με την ποιότητα του παραγόμενου γραπτού λόγου (Kent & Wanzek, 2016).

Σε επίπεδο γλωσσικών χαρακτηριστικών, η ποιότητα του γραπτού λόγου προβλέπεται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες που σχετίζονται με το περιεχόμενο, την ορθή

λεξιλογική χρήση, τη συνοχή, τη συντακτική πολυπλοκότητα και τη γραμματική ακρίβεια, ενώ παράγοντες όπως ο διαθέσιμος χρόνος, το επίπεδο τάξης και το θέμα του γραπτού δεν αναδεικνύονται ως ισχυροί προγνωστικοί δείκτες όταν συνυπολογίζονται τα γλωσσικά στοιχεία (Crossley & Kim, 2021). Αντίστοιχα, η γραμματική γνώση, σε συνδυασμό με την ανάγνωση και τη γραφή, συμβάλλει ουσιαστικά στη συνολική ποιότητα του γραπτού λόγου, καθώς συνδέεται με καλύτερη οργάνωση ιδεών, πληρέστερη δομή, πλουσιότερο λεξιλόγιο και ομαλότερη ροή λόγου (Kim et al., 2013). Επιπλέον, η γραμματική κατανόηση, σε συνδυασμό με την ανάγνωση και τη γραφή, αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της ποιότητας των γραπτών δεξιοτήτων, καθώς συσχετίζεται έντονα με τη συντακτική, κειμενική και ορθογραφική ποιότητα, ιδίως σε επιχειρηματολογικά κείμενα (Marjokorpi, 2023). Συνολικά, οι επιμέρους δεξιότητες παρουσιάζουν μέτρια θετική συσχέτιση με την ποιότητα και την έκταση του γραπτού λόγου, με τη σχέση ανάγνωσης και γραφής να είναι ισχυρότερη στους μαθητές και στις μαθήτριες του δημοτικού (Kent, 2016). Ωστόσο, στο πλαίσιο των διαγνωστικών εξετάσεων δεν είναι εφικτός ο έλεγχος της ποιότητας και του ρυθμού της ανάγνωσης, γεγονός που περιορίζει την αξιολόγηση της συγκεκριμένης μεταβλητής.

Το λεξιλόγιο, επίσης, αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας τόσο για την κατανόηση όσο και για την παραγωγή γραπτού λόγου. Η μελέτη των Currie & Cain (2015) έδειξε ότι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν σωστά συμπεράσματα (inferences) — θεμελιώδες στοιχείο της νοηματικής επεξεργασίας — εξαρτάται πρωτίστως από το λεξιλόγιο, το οποίο αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα. Η εργαζόμενη μνήμη συμβάλλει επίσης, αλλά η επίδρασή της φαίνεται να διαμεσολαβείται από την ποιότητα του λεξιλογίου. Συνεπώς, τα παιδιά με πλουσιότερο λεξιλόγιο και υψηλότερη μνημονική ικανότητα παράγουν πιο συνεκτικές νοηματικές συνδέσεις, ενώ οι σχετικές επιδόσεις βελτιώνονται συστηματικά με την ηλικία. Συνολικά, η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η νοηματική επεξεργασία εδράζεται σε γλωσσικές και μνημονικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν θεμέλιο για την ανάπτυξη ποιοτικού γραπτού λόγου.

Τέλος, ως προς το κειμενικό είδος, οι μαθητές/τριες παράγουν αποτελεσματικότερα γραπτά όταν καλούνται να συνοψίσουν αφηγηματικά κείμενα, σε αντίθεση με μη αφηγηματικά είδη, όπου η απόδοση είναι λιγότερο αποτελεσματική (Κουνούπης, 2018). Η ποιότητα της περίληψης επηρεάζεται από το είδος και την έκταση του αρχικού κειμένου, καθώς και από παράγοντες όπως η πολυπλοκότητα και η συνάφεια του περιεχομένου με τον/την μαθητή/τρια, αλλά και το κατά πόσον οι κεντρικές ιδέες του κειμένου εντοπίζονται εύκολα. Το εύρημα αυτό λήφθηκε υπόψη κατά την επιλογή της ερώτησης συμπύκνωσης λόγου (16ης) στο εξεταστικό δοκίμιο, η οποία βασίζεται σε αφηγηματικό κείμενο.

Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αξιολογούν τις δεξιότητες ανώτερης τάξης, όπως η σύνθεση, η αφαιρετική επεξεργασία και η παραγωγή περιεκτικού λόγου. Η 15η ερώτηση ζητούσε τη διατύπωση εναλλακτικού τίτλου για το κείμενο του εξεταστικού δοκιμίου. Συγκριτικά με το 2024, καταγράφηκε χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων το 2025 (29,3% το 2024 έναντι 36% το 2025). Η διαφοροποίηση αυτή αποδίδεται στην επιλογή ενός κειμένου με πιο αφηρημένα και συμβολικά νοήματα σε σύγκριση με το περσινό, το

οποίο εστίαζε σε καθημερινές και βιωματικές έννοιες, όπως η φιλία, η αγάπη και η αλληλεγγύη. Το φετινό κείμενο ανέδειξε τα πραγματικά όρια των δεξιοτήτων ανώτερης τάξης των μαθητών/τριών, επιτρέποντας την αναγνώριση περιοχών στις οποίες χρειάζεται ενίσχυση. Ως εκ τούτου, το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων τη φετινή χρονιά δε συνιστά «αποτυχία» των μαθητών/τριών. Απεναντίας, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη διαγνωστική αξία των ανοικτού τύπου ερωτήσεων για την αξιολόγηση σύνθεσης, αφαιρετικής επεξεργασίας και παραγωγής περιεκτικού λόγου, καθώς και την αναγκαιότητα συστηματικής καλλιέργειας αυτών των δεξιοτήτων από τα πρώτα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα, η 16η ερώτηση του 2025, που αφορούσε στη σύνταξη ενός σύντομου κειμένου όπου καλούνταν οι μαθητές/τριες να παρουσιάσουν την ιστορία της Μαλάλα για μαθητική εφημερίδα. Ως εκ τούτου, η δραστηριότητα προϋπέθετε την ενεργοποίηση δεξιοτήτων συνθετικής επεξεργασίας κειμένου, ιεράρχησης και σημασιολογικής διάκρισης πληροφοριών, καθώς και προσαρμογής του γραπτού λόγου στο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Συνολικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, και ειδικότερα η 16η ερώτηση, συνιστούν αξιόπιστο εργαλείο αποτίμησης της ολιστικής κατανόησης και της παραγωγής περιεκτικού γραπτού λόγου, αναδεικνύοντας την ανάγκη συστηματικής καλλιέργειας δεξιοτήτων σύνθεσης, αφαιρετικής σκέψης και κριτικής επεξεργασίας κειμένου.

Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται μια αξιοσημείωτη ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε διαφορετικές πτυχές του γραπτού λόγου. Η επιτυχής κάλυψη του περιεχομένου συνήθως συνοδεύεται από οργάνωση και ακριβή έκφραση, ενώ οι ελλείψεις τείνουν να εμφανίζονται οριζόντια σε περισσότερους από έναν τομείς. Το φαινόμενο αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για μια ολιστική διδακτική προσέγγιση, καθώς η παραγωγή λόγου χαρακτηρίζεται από μια εγγενή αλληλεξάρτηση: οι κειμενικοί δείκτες υποστηρίζουν τη δομή και το νόημα, ενώ το πλούσιο λεξιλόγιο αντανακλά το εύρος των ερεθισμάτων και των επικοινωνιακών εμπειριών του παιδιού.

Συμπεράσματα από τα Δημογραφικά στοιχεία

Επίδραση ημερομηνίας γέννησης

Στις Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα εξετάστηκε η επίδραση της ημερομηνίας γέννησης στην επίδοση των μαθητών και των μαθητριών. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητή ανάλυση, με στόχο τη σύγκριση του πρώτου και του τελευταίου τριμήνου γέννησης ως προς τον συνολικό δείκτη ανταπόκρισης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής παρουσιάζονται συγκριτικά με τα αντίστοιχα ευρήματα του 2024. Στο φετινό δείγμα επιβεβαιώνεται η διαφορά στον δείκτη ανταπόκρισης μεταξύ μαθητών και μαθητριών που έχουν γεννηθεί στο πρώτο και στο τελευταίο τρίμηνο του έτους, όπως είχε καταγραφεί και την προηγούμενη χρονιά. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται ότι η διαφορά αυτή είναι μικρότερη στο Γυμνάσιο σε

σύγκριση με το Δημοτικό. Επιπλέον, με τη χρήση πιο σύνθετων πολυμεταβλητών μοντέλων παλινδρόμησης, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που συλλέχθηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ όσων γεννήθηκαν το τρίμηνο Ιανουαρίου–Μαρτίου και όσων γεννήθηκαν το τρίμηνο Οκτωβρίου–Δεκεμβρίου είναι στατιστικά σημαντικές στο Δημοτικό, ενώ στο Γυμνάσιο εντάσσονται εντός των ορίων των αναμενόμενων στατιστικών διακυμάνσεων.

Η «επίδραση της σχετικής ηλικίας» (relative age effect) αποδίδει εν μέρει τις διαφορές μαθησιακής επίδοσης, στην ωριμότητα, στη συμπεριφορά. Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά στην ίδια τάξη τείνουν να έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Το συγκριτικό αυτό πλεονέκτημα βαθμιαία μειώνεται στο Γυμνάσιο, αλλά οι έμμεσες σχετικές επιδράσεις της ηλικίας επιμένουν κατά τη διάρκεια των πρώτων δέκα ετών σχολικής φοίτησης (Mavilidi et al. 2022).

Επιμέρους έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία της ηλικίας εκκίνησης του σχολείου, όπως η ολλανδική έρευνα των Oosterbeek, ter Meulen και van der Klaauw (2021), που εξετάζει το πώς η ηλικιακή διαφοροποίηση που προκύπτει από τον κανόνα εισαγωγής στο basisschool (την εξάχρονη πρωτοβάθμια βαθμίδα της elementary education) επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών.

Σε μια σχετική έρευνα εξετάζονται δεδομένα από τους πρόσφατους κύκλους του Προγράμματος PISA σε 6 ευρωπαϊκές χώρες. Η ηλικία εισόδου στο σχολείο φαίνεται να έχει σημαντικό και αξιοσημείωτο αντίκτυπο στα γνωστικά αποτελέσματα για μαθητές/τριες 15 ετών. Το μέγεθος των επιδράσεων της ημερομηνίας γέννησης σε μη γνωστικά πεδία δεν φαίνεται να ποικίλλει, αλλά συνολικά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες που εισέρχονται στο σχολείο σε μικρότερη ηλικία έχουν πιο αρνητικές σχέσεις στο σχολείο με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, αυτοί οι μαθητές/τριες έχουν, επίσης, χαμηλότερο εσωτερικό κίνητρο και αυτοεκτίμηση, καθώς και χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από τους συνομηλίκους τους που εισήλθαν στο σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία (Givord, 2021).

Ως κατακλείδα των ερευνητικών συμπερασμάτων αναφορικά με την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών/τριών, παρατίθεται απόσπασμα από την επισκόπηση σχετικών ερευνών (Urruticoechea A. et al. 2021): *Το τελικό δείγμα αποτελείται από 21 άρθρα, τα οποία χρησιμοποιούν δεδομένα από 24 χώρες και 32 αξιολογήσεις. Τα κύρια συμπεράσματα δείχνουν ότι τα σχετικά μικρότερα παιδιά στις ίδιες ομάδες τάξης: (α) επιτυγχάνουν σημαντικά χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες σε γνωστικά και κινητικά τεστ, (β) έχουν υψηλότερο ποσοστό επανάληψης και (γ) έχουν μικρότερη ικανότητα κοινωνικοποίησης. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα σχετικά με την επίδραση της σχετικής ηλικίας στην ανάπτυξη του παιδιού, ορισμένοι συγγραφείς προτείνουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών για την ελαχιστοποίηση αυτών των επιπτώσεων.*

Πέρα από το ακαδημαϊκό-γνωστικό πλαίσιο, στις σχετικές έρευνες δίνεται έμφαση και στην κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ανασκόπηση

μελετών της Stipek (2025), η ηλικία γέννησης φαίνεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τις ακαδημαϊκές και κοινωνικοσυναισθηματικές επιδόσεις των παιδιών στα πρώτα χρόνια του σχολείου, με τα μεγαλύτερα παιδιά σε μία τάξη να εμφανίζουν αρχικά πλεονεκτήματα σε μαθηματικά, ανάγνωση και συμπεριφορά.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών

Σύμφωνα με την έκθεση αποτελεσμάτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες των οποίων και οι δύο γονείς έχουν ολοκληρώσει Ανώτατη Εκπαίδευση εμφανίζουν, κατά μέσο όρο, συνολικό δείκτη ανταπόκρισης αυξημένο κατά 5,12 μονάδες σε σύγκριση με μαθητές και μαθήτριες των οποίων και οι δύο γονείς έχουν ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, υπό την προϋπόθεση ότι δεν διαφοροποιούνται ως προς τα λοιπά χαρακτηριστικά.

Πρόκειται για ένα σημαντικό συμπέρασμα, το οποίο μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein, σύμφωνα με την οποία διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα διαμορφώνουν διαφορετικά «γλωσσικούς κώδικες» (restricted vs. elaborated), επηρεάζοντας κατ' επέκταση την πρόσβαση των μαθητών/τριών στη σχολική γλωσσική νόρμα. Η σχολική επίδοση συνδέεται με την εξοικείωση με τον επεξεργασμένο κώδικα, που συχνά συνδέεται με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και με τη χρήση της επίσημης γλώσσας του σχολείου στο σπίτι, και όχι αποκλειστικά και μόνο με τη γενική γλωσσική ικανότητα (Lobanova, 2021).

Πέρα από το ζήτημα του γλωσσικού κώδικα, η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι η εκπαίδευση των γονέων επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση των παιδιών μέσω της εφαρμογής υποστηρικτικών πρακτικών γονεϊκού περιβάλλοντος, όπως οι σταθερές οικογενειακές ρουτίνες και η ενεργή εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα από το ζήτημα του γλωσσικού κώδικα, η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι η εκπαίδευση των γονέων επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση των παιδιών μέσω δύο βασικών μηχανισμών: των υψηλότερων γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών και της εφαρμογής υποστηρικτικών πρακτικών γονεϊκού περιβάλλοντος, όπως οι σταθερές οικογενειακές ρουτίνες και η ενεργή εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Martinez et al. 2022). Συχνά, επίσης, προκύπτει το πόρισμα ότι η εκπαίδευση των γονέων έχει συνέπειες και στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις στο σπίτι, καθώς και με βάση τις φιλοδοξίες των γονέων και τους κοινωνικούς στόχους (Dubow, 2010).

Επίσης, μια πρόσφατη μελέτη αναφορικά με την επίδραση του περιβάλλοντος των γονέων καταδεικνύει τη θετική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος σε διάφορα μαθήματα, όπως είναι τα μαθηματικά και η γλώσσα (Aymeric, Lavaine & Magdalou, 2025). Η εκπαίδευση των γονέων φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, ακόμα και όταν ελέγχονται άλλοι παράγοντες. Εκτός αυτών, οι σχετικές έρευνες συχνά επικεντρώνονται και σε μη γνωστικά οφέλη, αναφορικά με τη μόρφωση των γονέων, για παράδειγμα μέσα από τη συμμετοχή σε ακαδημαϊκές

δραστηριότητες που αναδεικνύουν άλλες δεξιότητες (Weidong, Yongqing Dong, Xiaohong, Yunli & Linxiu, 2020).

Επιπλέον, συχνά υφίσταται έμφαση στη γονεϊκή εμπλοκή μέσω της συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο εκδηλώσεων και σχολικών συγκεντρώσεων (Μηκέ, 2022).

Σε γενικές γραμμές, τα ερευνητικά στοιχεία καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση των γονέων είναι προγνωστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών με πολλούς έμμεσους μηχανισμούς (προσδοκίες, εμπλοκή, επικοινωνία, επενδύσεις χρόνου και προσδοκιών).

Επισημάνσεις και Προτάσεις για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο

Διαγνωστικές εξετάσεις και γλωσσικές δεξιότητες

Τα αποτελέσματα των Διαγνωστικών εξετάσεων δείχνουν ότι πολλοί/ες μαθητές/τριες χρειάζονται ενίσχυση σε δεξιότητες όπως η αφαιρετική σκέψη, η αναγνώριση του πυρήνα και η δημιουργική αναδιατύπωση, δεξιότητες που βρίσκονται στο επίκεντρο των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών. Σε αυτό το πλαίσιο, η πρωτοβουλία του ΙΕΠ για την ένταξη του ολοκληρωμένου λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός καταλύτης για την αντιμετώπιση αυτής της εκπαιδευτικής ανάγκης.

Η συστηματική επαφή των μαθητών/τριών με εκτενέστερα λογοτεχνικά έργα μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά τους να παρακολουθούν την εξέλιξη ενός κειμένου, να ενθαρρύνει την κριτική ανάγνωση και ερμηνεία και να παράγουν δημιουργικές, νοηματικά ακριβείς διατυπώσεις, δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με τις αδυναμίες που καταγράφηκαν στα ευρήματα. Επιπλέον, με την κατάλληλη εκπαιδευτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών βιβλίων, προάγεται η φιλιαναγνωσία και ενδυναμώνεται η προσωπική σχέση των μαθητών/τριών με το κείμενο και τη γλώσσα.

Η πρωτοβουλία αυτή, σε συνδυασμό με το θεσμικό πλαίσιο που τη συνοδεύει (αρ. πρωτ. ΥΠΑΙΘΑ 142611/ΓΔ4/28-11-2024 και αρ. πρωτ. ΥΠΑΙΘΑ 77957/ΓΔ4/27-06-2025) έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της γλωσσικής παιδείας και στη σταδιακή ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων.

Μια ακόμη πρόταση είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη μορφή των ερωτήσεων των διαγνωστικών εξετάσεων και να ασκηθούν στην προσεκτική ανάγνωση τόσο της εκφώνησης όσο και των πιθανών απαντήσεων. Η χρήση ερωτήσεων με «παραπλανητές» (distractors) συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς εισάγει έναν τύπο άσκησης που απουσιάζει από τις παραδοσιακές ερωτήσεις κατανόησης κειμένων. Στη σημερινή εποχή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της εύπεπτης πληροφορίας, όπου συχνά δημιουργούνται παρανοήσεις, απλουστεύονται ειδήσεις, παρερμηνεύονται νοήματα και χάνονται λεπτές διαφοροποιήσεις, η εξοικείωση

με τέτοιου είδους ερωτήσεις βοηθά τα παιδιά να αποφεύγουν αυθαίρετα συμπεράσματα και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη.

Συμπληρωματικά προς τις παραπάνω πρακτικές, η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στην κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά, διαβάζοντας λογοτεχνικά κείμενα, εξασκούνται στο να γράφουν με ευχέρεια χωρίς να κάνουν γραμματικά και συντακτικά λάθη. Επίσης, εκφράζονται με ορθό τρόπο χωρίς να οδηγούνται σε ασάφειες, δημιουργώντας σωστά δομημένα κείμενα. Σε συνάφεια με τα παραπάνω αναπτύσσουν και αποτελεσματικές τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη (Μαλαφάντης, 2018).

Στο πρακτικό κομμάτι της μεθοδολογικής υποστήριξης της παραγωγής λόγου, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ως μια διαδικασία βημάτων και στρατηγικών με καθορισμένο χρονοδιάγραμμα. Παράλληλα, είναι απαραίτητος ο εφοδιασμός των εκπαιδευτικών με εξειδικευμένα εργαλεία που αφορούν τη δομική οργάνωση των κειμενικών τύπων. Επιπλέον, σημαντική είναι η χρήση κατάλληλων λεξικογραμματικών επιλογών, οι οποίες αναδεικνύουν το ύφος του κειμένου.

Η εφαρμογή αυτών των βημάτων και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με κατάλληλα εργαλεία καθιστούν αναγκαία την έμφαση στην κειμενική συνοχή και συνεκτικότητα, ώστε οι μαθητές να οργανώνουν και να συμπυκνώνουν αποτελεσματικά το νόημα στα κείμενά τους. Ως εκ τούτου, προκρίνεται η υιοθέτηση τεχνικών που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην οργάνωση και τη συμπύκνωση του νοήματος. Τονίζεται ότι η συνοχή και η συνεκτικότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται θεωρητικά, αλλά να ενσωματωθούν λειτουργικά στα νέα σχολικά περιεχόμενα, καθώς και στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές, συνιστώντας τα θεμέλια για την ουσιαστική κατανόηση και παραγωγή λόγου.

Τέλος, η διασύνδεση των ερευνητικών ευρημάτων με την καθημερινή διδακτική πράξη καθιστά αναγκαίο τον εξορθολογισμό της ύλης και την υιοθέτηση μιας κειμενοκεντρικής προσέγγισης στα σχολικά εγχειρίδια. Η λελογισμένη μείωση του διδακτικού όγκου θα επιτρέψει την εμβάθυνση στις γλωσσικές δεξιότητες και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα δομικά χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Επιμόρφωση και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού

Η αναβάθμιση του μαθήματος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαρκή και βιωματική επιμόρφωση των διδασκόντων. Οι επιμορφωτικές δράσεις οφείλουν να αποκτήσουν εργαστηριακό και βιωματικό χαρακτήρα, προσφέροντας ζωντανά παραδείγματα εφαρμογής που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συστηματική διερεύνηση των αναγκών των διδασκόντων και η ενεργός εμπλοκή τους στον σχεδιασμό των επιμορφώσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα εφοδιαστούν με τα κατάλληλα

εργαλεία για τη συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, διασφαλίζοντας την παροχή ποιοτικής γλωσσικής παιδείας, ιδιαίτερα σε μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Επιπλέον, η αξιοποίηση ολοκληρωτων λογοτεχνικών έργων στην τάξη θα ενισχύσει τους/τις μαθητές/τριες, καθώς προσφέρουν μια ολοκληρωμένη αισθητική και νοηματική εμπειρία σε σχέση με τα αποσπάσματα. Καθοριστικός είναι, τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αυτόνομου δημιουργού του προγράμματος σπουδών σε επίπεδο τάξης.

Προτάσεις για τη διδασκαλία του Γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο

Με βάση τα δεδομένα, η ερώτηση 11 που αξιολογούσε τη γνώση της κλίσης των **τριγενών και δικατάληκτων επιθέτων** αποδείχθηκε ιδιαίτερα απαιτητική για τους μαθητές/τριες. Ως εκ τούτου, οι δυσκολίες των μαθητών/τριών, οι οποίες αντανακλώνται συχνά και στον δημόσιο λόγο των ενηλίκων, υποδηλώνουν μια ενότητα που χρήζει αναθεώρησης.

Προτείνεται, είτε η διδακτική τους ενίσχυση με βιωματικά παραδείγματα στο Δημοτικό, είτε η χρονική μετάθεση της διδασκαλίας τους στο Γυμνάσιο για λόγους γλωσσικής ωριμότητας, ή ακόμη και η εξαίρεσή τους από το πλαίσιο των εξετάσεων Δημοτικού, ώστε να μην αλλοιώνεται η εικόνα της συνολικής γλωσσικής επάρκειας των παιδιών. Η περίπτωση αυτή επιβεβαιώνει την αξία της διαγνωστικής έρευνας, καθώς η έντονη απόκλιση μεταξύ προσδοκώμενης και πραγματικής επίδοσης μετατοπίζει την ευθύνη από τον/τη μαθητή/τρια στον ορθολογικό σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών.

Επίσης, παρατηρείται ότι το πεδίο της ορθογραφίας χρειάζεται ενίσχυση μέσα από την αποτελεσματική διδασκαλία και προϋποθέτει τον σαφή διαχωρισμό μεταξύ **θεματικών** και **καταληκτικών** λαθών. Τα λάθη στο θέμα σχετίζονται με την ιστορική ορθογραφία και απαιτούν στρατηγικές ετυμολογικής ομαδοποίησης και οπτικής μνήμης, ώστε ο/η μαθητής/τρια να συνδέει τη ρίζα της λέξης με την οικογένειά της. Αντίθετα, η ορθογραφία των καταλήξεων είναι δομική και απαιτεί τη συνειδητή εφαρμογή γραμματικών κανόνων και την αναγνώριση των μερών του λόγου. Η ομαδοποίηση των στρατηγικών σε «ετυμολογικές οικογένειες» για το θέμα και σε «αυτοματοποιημένους κανόνες» για τις καταλήξεις επιτρέπει στον/στη μαθητή/τρια να αναπτύξει ένα στοχευμένο σύστημα αυτοδιόρθωσης που ξεπερνά τη στείρα αποστήθιση.

Παράλληλα, η σύγχρονη διδακτική δεν μπορεί να αγνοήσει την κυριαρχία των **Greeklish** (ελληνικά με λατινικούς χαρακτήρες), τα οποία, λόγω της φωνητικής τους φύσης, τείνουν να εξαλείφουν τη διάκριση των ομόηχων φωνηέντων και να αμβλύνουν την ορθογραφική εγρήγορση των μαθητών/τριών. Η χρήση αυτή προκαλεί συχνά μια «ισοπεδωτική» γραφή, όπου η ιστορική ορθογραφία θυσιάζεται στον βωμό της ταχύτητας, επηρεάζοντας αρνητικά κυρίως τη θεματική ορθογραφία. Προτείνεται η αξιοποίηση των ψηφιακών αυτών κειμένων ως ερευνητικό υλικό μέσα στην τάξη, όπου

μέσα από ασκήσεις «μετάφρασης» και σύγκρισης, οι μαθητές/τριες θα ενισχύουν τη μεταγλωσσική τους ενημερότητα απέναντι στις προκλήσεις του ψηφιακού λόγου.

Αναφορικά με την ερώτηση 16, αξίζει να σημειωθεί ότι στο Δημοτικό η αφαιρετική σκέψη εξασκείται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, πέρα από τη Γλώσσα, και θα είχε ενδιαφέρον να συνδεθούν διδακτικά τα γλωσσικά υλικά με υλικά απτά, συμβολικά, συγκεκριμένα και εύκολα διαχειρίσιμα από τα παιδιά σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως στα μαθηματικά, τα εικαστικά, τις ΤΠΕ. Η αναδιήγηση ενός παραμυθιού ή μιας βιωματικής εμπειρίας αποτελούν για τα παιδιά αυθεντικές προκλήσεις με προσωπική εμπλοκή, επικοινωνιακό κίνητρο και πεδία όπου μπορούν να εξελίσσουν διαρκώς την ικανότητα της ανίχνευσης/συγκρότησης θεματικών ενοτήτων και της δομημένης, περιεκτικής ανασύνθεσης του περιεχομένου.

Μεταγνωστικές δράσεις όπως, η υπογράμμιση βασικών σημείων, η εξαγωγή σχεδιαγραμμάτων και οι περιλήψεις στο μάθημα της ιστορίας είναι μια ακόμη ευκαιρία αφαιρετικής επίλυσης της γνωστικής υπερφόρτωσης. Άλλωστε στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (σελ. 25) προτείνεται ως ενδεικτική δραστηριότητα η «σύμπτυξη του περιεχομένου σειράς κειμένων και συγκεφαλαίωση στο πλαίσιο επαναλήψεων διάφορων μαθημάτων (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα)».

Σε κάθε περίπτωση, στην Πρωτοβάθμια και πολύ περισσότερο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αξίζει τη δέουσα εκπαιδευτική προσοχή η επικοινωνιακή ικανότητα σύνοψης παντοειδών κειμένων και σε επίπεδο πρόσληψης και σε επίπεδο εκφοράς. Η αφαίρεση είναι πραγματικά θεμελιώδης ικανότητα, στον πυρήνα της διάνοιας κριτικών προσώπων, και καθίσταται ολοένα πιο περιζήτητη και απαραίτητη για την πλοήγηση σε ένα ολοένα και πιο περίπλοκο κοινωνικο-πολιτικό και τεχνο-πολιτισμικό τοπίο.

Προτάσεις για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των εξετάσεων

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται να μη συμφωνεί το καθορισμένο επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων με την αποτυπωμένη επίδοση των μαθητών/τριών. Η διαβάθμιση επιπέδων κατά τον σχεδιασμό των θεμάτων είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της κλιμακούμενης δυσκολίας, δεν πρέπει να θεωρείται στατική αλλά δυναμική.

Συνεπώς, **προτείνεται ο συνδυασμός της αρχικής πρόβλεψης με τα τελικά δεδομένα**, ώστε ο βαθμός δυσκολίας να επικυρώνεται και να ερμηνεύεται βάσει των αποτελεσμάτων, δηλαδή να επανεξετάζεται και να οριστικοποιείται μετά την επεξεργασία των πραγματικών επιδόσεων των μαθητών/τριών. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων προσφέρει μια ακριβέστερη αποτύπωση των απαιτήσεων κάθε δοκιμασίας, μετατρέποντας την αξιολόγηση σε μέσο ποιοτικής αναβάθμισης του ίδιου του διαγνωστικού εργαλείου. Με τον τρόπο αυτό, οι διαγνωστικές εξετάσεις υπερβαίνουν τον απλό ρόλο της αποτίμησης και αναδεικνύονται σε πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο, καθώς η διαδικασία αξιολόγησης και η συστηματική εκτίμηση της δυσκολίας τους συμβάλλουν τόσο στην ποιοτική αναβάθμιση και τον ανασχεδιασμό του ίδιου του

διαγνωστικού εργαλείου όσο και στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων για τη σχέση μεταξύ προσδοκώμενης και πραγματικής ανταπόκρισης των μαθητών/τριών.

Ολοκληρώνοντας, προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή ως ένα κρίσιμο στάδιο διασφάλισης ποιότητας, καθώς λειτουργεί ως «δοκιμαστική πτήση» πριν από τη διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων σε ευρεία κλίμακα. Μέσω αυτής, οι σχεδιαστές των θεμάτων μπορούν να ελέγξουν στην πράξη αν η θεωρητική εκτίμηση της δυσκολίας ταυτίζεται με την πραγματική ανταπόκριση των μαθητών/τριών, εντοπίζοντας έγκαιρα ερωτήσεις που μπορεί να είναι ασαφείς ή απροσδόκητα σύνθετες. Επιπλέον, η πιλοτική φάση επιτρέπει και τη βελτιστοποίηση του χρόνου εξέτασης, διασφαλίζοντας ότι η τελική εφαρμογή θα παράξει αξιόπιστα και έγκυρα ερευνητικά δεδομένα. Η διαδικασία αυτή, σε συνδυασμό με την ποιοτική έρευνα και την ανατροφοδότηση από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν και διαχειρίζονται τη γλωσσική πληροφορία.

Βιβλιογραφία

- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2021). Response to Intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Aymeric, G., Lavaine, E., & Magdalou, B. (2025). Parental environment and student achievement: Does a Matthew effect exist? *arXiv preprint arXiv:2510.18481*.
- Cáceres-Delpiano, J., & Giolito, E. (2024). School starting age and the impact on school admission. *Empirical Economics*, 67(1), 225–251. <https://doi.org/10.1007/s00181-023-02546-z>
- Crossley, S. A., & Kim, H. (2022). Linguistic features of writing quality and development. *The Journal of Writing Analytics*, 6, 60–93. <https://doi.org/10.37514/JWA-J.2022.6.1.04>
- Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children’s inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005>
- Dhuey, E., & Lipscomb, S. (2010). Disabled or young? Relative age and special education diagnoses in schools. *Economics of Education Review*, 29(5), 857–872. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.03.006>
- Furzer, J., Dhuey, E., & Laporte, A. (2020). *ADHD misidentification in school: Causes and mitigators* (No. 200001). Canadian Centre for Health Economics.
- Givord, P. (2021). *How age at school entry affects future educational and socioemotional outcomes: Evidence from PISA*.
- Kent, S. C., & Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25

- years. *Review of Educational Research*, 86(2), 570–601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>
- Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F., & Greulich, L. (2013). Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 461–469. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.01.001>
- Κουνούπης, Κ. (2018). *Η περίληψη στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού: προβλήματα – προκλήσεις* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Marano, G., Kotzalidis, G. D., Lisci, F. M., Anesini, M. B., Rossi, S., Barbonetti, S., & Mazza, M. (2025). The Neuroscience Behind Writing: Handwriting vs. Typing—Who Wins the Battle? *Life*, 15(3), 345.
- Marjokorpi, J. (2023). The relationship between grammatical understanding and writing skills in Finnish secondary L1 education. *Reading and Writing*, 36, 2605–2625. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10405-z4>
- Mavilidi, M. F., Marsh, H. W., Xu, K. M., Parker, P. D., Jansen, P. W., & Paas, F. (2022). Relative age effects on academic achievement in the first ten years of formal schooling: A nationally representative longitudinal prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 308–325. <https://doi.org/10.1037/edu0000681>
- Μηκέ Π. (2022). Εμπλοκή γονέων και σχολική επίδοση παιδιών. *Open Schools Journal for Open Science*, 5(2). <https://doi.org/10.12681/osj.32428>.
- Νάκου, Ε., & Δημάκος, Ι. (2024). Η υποστήριξη της παραγωγής γραπτού λόγου από την εργαζόμενη μνήμη. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1), 179–189. <https://doi.org/10.12681/edro.38084>
- Oosterbeek, H., ter Meulen, S., & van der Klaauw, B. (2021). Long-term effects of school-starting-age rules. *Economics of Education Review*, 84, Article 102144. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102144>
- Oterhals, G., Bachmann, K. E., Bjerke, A. H., & Pedersen, A. V. (2023). The relative age effect shifts students' choice of educational track even within a school system promoting equal opportunities. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1066264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066264>
- Stipek, D. J. (2009). School entry age. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. de V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-entry-age>
- Tamayo Martinez, N., Xerxa, Y., Law, J., Serdarevic, F., Jansen, P. W., & Tiemeier, H. (2022). Double advantage of parental education for child educational achievement: the role of parenting and child intelligence. *European Journal of Public Health*, 32(5), 690-695.

- Τζανάκη, Κ. (2023). Η ορθογραφική ικανότητα και η σχέση της με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης].
- Torrance, M., Arrimada, M., & Gardner, S. (2020). Child-level factors affecting rate of learning to write in first grade. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.1239>.
- Urruticoechea, A., et al. (2021). The relative age effects in educational development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph18178966>
- Wang, W., Dong, Y., Liu, X., Bai, Y., & Zhang, L. (2020). The effect of parents' education on the academic and non-cognitive outcomes of their children: Evidence from China. *Children and Youth Services Review*, 117, 105307.

Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου

Λευκοθέα Μπινιάρη, Αγλαΐα Τουρίμπαμπα

1. Παρουσίαση του εξεταστικού δοκιμίου για την Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου

Οι εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Γ' Γυμνασίου καταγράφουν τον βαθμό κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών ανά την επικράτεια, σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των τριών τάξεων του Γυμνασίου και αποσκοπούν στην αξιολόγηση της γλωσσικής τους επάρκειας στους άξονες της κατανόησης, της δομής του κειμένου, της γραμματικής και του συντακτικού, του λεξιλογίου καθώς και της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του εξεταστικού δοκιμίου, παρέχει σημαντικά δεδομένα για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών και των διδακτικών στρατηγικών. Επιπλέον, επιτρέπει τη μακροπρόθεσμη συγκριτική μελέτη των επιδόσεων, αναδεικνύοντας τάσεις και μοτίβα στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και υποδεικνύει κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων και βελτιωτικών ενεργειών.

Το παρόν κείμενο ερμηνείας των ευρημάτων και διατύπωσης προτάσεων σχεδιάζεται και αρθρώνεται σε πλήρη συμφωνία με το Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (ΙΕΠ, 2021· ΦΕΚ Β' 5768/10-12-2021), το οποίο:

- θέτει ως κεντρικό σκοπό **την ανάπτυξη του γλωσσικού, κριτικού και ψηφιακού εγγραμματισμού** των μαθητών/τριών,
- υιοθετεί **κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας**,
- αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως **κοινωνική πρακτική και εργαλείο νοηματοδότησης του κόσμου**,
- δίνει έμφαση στη **σταδιακή μετάβαση από την κυριολεκτική κατανόηση στην ερμηνευτική, κριτική και αξιολογική επεξεργασία των κειμένων**,
- και προκρίνει τη **διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου σε λειτουργική σύνδεση με τα κείμενα και τις επικοινωνιακές περιστάσεις**.

Επιπλέον, το κείμενο ευθυγραμμίζεται με τη βασική αρχή του ΠΣ ότι **η παραγωγή γραπτού λόγου νοείται ως διαδικασία**, η οποία περιλαμβάνει στάδια σχεδιασμού, οργάνωσης, αναδιατύπωσης και αναστοχασμού, καθώς και με την κατεύθυνση για **αξιοποίηση πολυτροπικών και ψηφιακών κειμένων στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολικού εγγραμματισμού**.

Στο επίπεδο της αξιολόγησης, το παρόν πλαίσιο εναρμονίζεται με τη σύσταση για χρήση **ποικίλων τύπων ερωτήσεων και αυθεντικών κειμένων**.

Επισημαίνεται ακόμα ότι η σύνθεση του εξεταστικού δοκιμίου συναρμόζεται με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο, στο οποίο συνυπάρχουν δύο συμπληρωματικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις: αφενός η παραδοσιακή προσέγγιση που εστιάζει στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και αφετέρου η σύγχρονη προσέγγιση που προτάσσει την επίτευξη σαφώς ορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πράξη στο Γυμνάσιο αλλά και ο προσανατολισμός για τη δημιουργία του εξεταστικού δοκιμίου, αξιοποιούν έναν λειτουργικό συνδυασμό του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών και των κατευθύνσεων του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα, με στόχο τη σταδιακή μετάβαση από τη γνώση περιεχομένου, στην ενεργό χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Η συνύπαρξη αυτή επιτρέπει τη διατήρηση της παιδαγωγικής συνέχειας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη δεξιοκεντρική και μαθητοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας, εναρμονίζοντάς την με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Υπό αυτό το θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, τα ευρήματα των Εθνικών Διαγνωστικών Εξετάσεων δεν αντιμετωπίζονται ως αποσπασματικές μετρήσεις επίδοσης, αλλά ως **ενδείξεις του βαθμού επίτευξης των σκοπών και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του Προγράμματος Σπουδών**, οι οποίες τεκμηριώνουν την ανάγκη στοχευμένων διδακτικών και αξιολογικών παρεμβάσεων.

Το εξεταστικό δοκίμιο των διαγνωστικών εξετάσεων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γυμνασιακής βαθμίδας δομείται ως εξής: παρατίθεται ένα κείμενο αναφοράς, ακολουθούμενο από ερωτήσεις τόσο ανοικτού όσο και κλειστού τύπου, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενό του.

Το κείμενο που τέθηκε στο εξεταστικό δοκίμιο 2025, αποτελεί διασκευή του άρθρου της κ. Μαρίας Αθανασίου που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα Καθημερινή το 2021. Το θέμα του αναφέρεται **στην τέχνη του δρόμου ως μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας στον αστικό χώρο και πραγματεύεται τις απόψεις που επικρατούν για τη διττή φύση της παρουσιάζοντας τις αντιτιθέμενες οπτικές που την αντιμετωπίζουν είτε ως γνήσια δημιουργική έκφραση είτε ως πράξη βανδαλισμού**.

Η επιχειρηματολογία διαρθρώνεται στους παρακάτω τέσσερις θεματικούς άξονες:

1. Η τέχνη του δρόμου ως μορφή έκφρασης των καλλιτεχνών.
2. Η τυπολογία των μορφών της τέχνης του δρόμου.
3. Οι απόψεις για τη διττή φύση της τέχνης του δρόμου.
4. Η δυναμική και επιδραστική παρουσία της τέχνης του δρόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

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

- α. **Γλωσσικό επίπεδο:** Το λεξιλόγιο είναι προσιτό με περιορισμένους απαιτητικούς όρους. Οι ξενόγλωσσοι όροι (tags, murals, στένσιλ) επεξηγούνται εντός του κειμένου, διευκολύνοντας την κατανόηση.
- β. **Δομική συγκρότηση:** Παρουσιάζει σαφή οργάνωση και συνεκτικότητα στην ανάπτυξη των νοημάτων.
- γ. **Θεματική συνάφεια:** Εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντα, τις βιωματικές εμπειρίες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης βαθμίδας. Η τέχνη του δρόμου αποτελεί φαινόμενο οικείο στο αστικό περιβάλλον, γεγονός που ενισχύει τη σύνδεση με την καθημερινότητα των εφήβων.
- δ. **Παιδαγωγική αξιοποίηση:** Προσφέρεται για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της επιχειρηματολογικής ικανότητας, καθώς παρουσιάζει αντιθετικές απόψεις χωρίς να υιοθετεί μονομερή θέση.

Για τις διαγνωστικές εξετάσεις της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, ισχύουν όσα αναφέρθηκαν για το Δημοτικό περί των τριών επιπέδων δυσκολίας και των τεσσάρων θεματικών αξόνων (κατανόηση, δομή κειμένου, γραμματική/συντακτικό και λεξιλόγιο). Το εξεταστικό δοκίμιο, όπως στο Δημοτικό, περιλαμβάνει δεκαέξι (16) ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονται ως εξής (Πίνακας 1) σε τέσσερις θεματικούς άξονες και σε τρία επίπεδα δυσκολίας (1^ο επίπεδο: Κυριολεκτικό/Αναγνωριστικό, 2^ο επίπεδο: Ερμηνευτικό/Συμπερασματικό και 3^ο επίπεδο: Κριτικό/Αξιολογικό).

Αναλυτικά:

1^ο επίπεδο δυσκολίας: Κυριολεκτικό/Αναγνωριστικό:

Εντοπισμός ρητών πληροφοριών στο κείμενο, εντοπισμός του θέματος, κατανόηση απλού λεξιλογίου, κατανόηση της συνοχής του κειμένου (μέσω εντοπισμού διαρθρωτικών λέξεων).

Γνωστικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται στο 1^ο επίπεδο δυσκολίας: προσοχή, ανάκληση, βασική κατανόηση.

2^ο επίπεδο δυσκολίας: Ερμηνευτικό/Συμπερασματικό:

Συνδυαστικός εντοπισμός ρητών πληροφοριών από διάφορα σημεία του κειμένου, έμμεσος εντοπισμός υπόρρητων πληροφοριών και ερμηνευτική προσέγγισή τους, κατανόηση υπόρρητης συνοχής του κειμένου (κατανόηση νοηματικής σύνδεσης-κειμενικών σχέσεων), κατανόηση απλών μορφοσυντακτικών φαινομένων, εξαγωγή λογικών συμπερασμών στη μικρο-δομή του κειμένου.

Γνωστικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται στο 2^ο επίπεδο δυσκολίας: Βασική κριτική σκέψη, εξαγωγή λογικών συμπερασμών μεσαίας δυσκολίας, συνδυαστική/αναλυτική σκέψη

3^ο επίπεδο δυσκολίας: Κριτικό/Αξιολογικό/Μετα-γνωστικό:

Σύνθετη κριτική προσέγγιση του κειμένου με αξιολόγηση επιχειρημάτων του κειμένου και αποτίμηση των αποτελεσματικότητάς του, αναγνώριση του σκοπού του πομπού (προθετικότητα), ανάλυση του ύφους (κατανόηση επικοινωνιακής περίστασης και κατανόηση απαιτητικού λεξιλογίου), αναγνώριση της συνεκτικότητας του κειμένου, αναπλαισίωση του νοήματος του κειμένου, διατύπωση προσωπικής αξιολογικής θέσης στο κείμενο, κατανόηση και συνειδητή/εσωτερικευμένη εφαρμογή σύνθετων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων.

Γνωστικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται στο 3^ο επίπεδο δυσκολίας: συγκριτική σκέψη, αναλυτική-συνθετική σκέψη, διατύπωση υποθέσεων/προβλέψεων, αφαιρετική σκέψη, μεταγλωσσική επίγνωση, οργάνωση και σύνθεση ολοκληρωμένου και έγκυρου επιχειρήματος.

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

	<i>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ</i>	<i>ΔΟΜΗ</i>	<i>ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ- ΣΥΝΤΑΞΗ</i>	<i>ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</i>
1^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	2 ερωτήσεις	1 ερώτηση	1 ερώτηση	1 ερώτηση
2^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	2 ερωτήσεις	1 ερώτηση	1 ερώτηση	2 ερωτήσεις
3^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	2 ερωτήσεις εκ των οποίων η μια ανοικτού τύπου	1 ερώτηση ανοικτού τύπου	1 ερώτηση	1 ερώτηση

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.

2. Αποτελέσματα

Το ποσοστό ορθών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, όπως αποτυπώνεται στο *γράφημα 1*, ανέρχεται στο **60,2%**, το ποσοστό των μερικών ορθών απαντήσεων στο **20,2%**, το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων στο **17,8%** και το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων ή μη έγκυρων απαντήσεων στο **1,8%**.

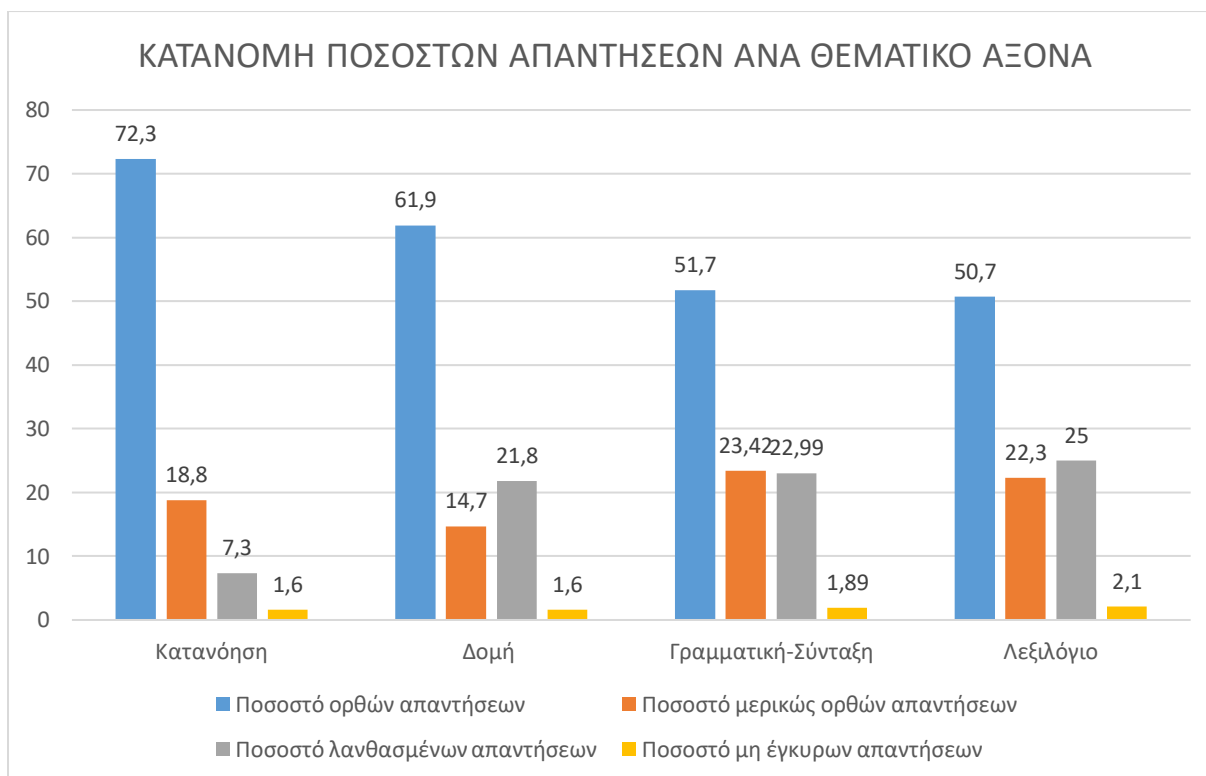


Γράφημα 1. Συνολικά ποσοστά ορθών, μερικώς ορθών, λανθασμένων και μη έγκυρων απαντήσεων ή μη απαντημένων ερωτήσεων, στο σύνολο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής για την Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου

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

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

	<i>Ποσοστό ορθών απαντήσεων (%)</i>	<i>Ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (%)</i>	<i>Ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (%)</i>	<i>Ποσοστό μη έγκυρων απαντήσεων (%)</i>
<i>Κατανόηση</i>	72,3	18,8	7,3	1,6
<i>Δομή</i>	61,9	14,7	21,8	1,6
<i>Γραμματική-Σύνταξη</i>	51,7	23,42	22,99	1,89
<i>Λεξιλόγιο</i>	50,7	22,3	25,0	2,1



**Γράφημα 2. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων
ανά θεματικό άξονα κατά φθίνουσα σειρά**

Η ερμηνεία των στατιστικών δεδομένων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν συνεκτιμηθεί η ειδική τυπολογία των πολυτομικών ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής που χρησιμοποιήθηκαν. Το στοιχείο αυτό καθιστά την επιλογή της μερικώς ορθής απάντησης όχι προϊόν τυχαίας αστοχίας ή ελλιπούς διατύπωσης, όπως θα συνέβαινε σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αλλά μια συνειδητή γνωστική απόφαση του/της εξεταζομένου/ης, ο οποίος απορρίπτει μεν τις δύο προφανώς εσφαλμένες επιλογές, αδυνατεί ωστόσο να διακρίνει την άριστη από την μερικώς ορθή απάντηση. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ερμηνεία των ποσοστών των μερικώς ορθών απαντήσεων απαιτεί προσοχή. Ορισμένες ερωτήσεις του διαγνωστικού εργαλείου έχουν συνδυαστικό χαρακτήρα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η μερική ορθότητα δεν οφείλεται στην επιλογή προσεγγιστικής απάντησης, αλλά στη μερική ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις απαιτήσεις της ερώτησης.

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: κατανόηση κειμένου (72,3 %), δομή κειμένου (61,9%), γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις (51,7%) και λεξιλογικές ερωτήσεις (50,7%). Τα ποσοστά μερικώς ορθών που συγκεντρώνουν οι θεματικοί άξονες κατά φθίνουσα σειρά είναι τα εξής: γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις (23,42 %), λεξιλογικές ερωτήσεις (22,3 %), κατανόησης κειμένου (18,8 %) και δομής κειμένου (14,7%).

Στον άξονα της Κατανόησης το άθροισμα των ορθών και μερικώς ορθών, που υπερβαίνει το 91%, καταδεικνύει ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών κατορθώνει να προσεγγίσει το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου.

Στον άξονα της Δομής, η επίδοση παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το ποσοστό ορθών απαντήσεων ανέρχεται στο 61,9%, ενώ οι μερικώς ορθές απαντήσεις περιορίζονται στο χαμηλότερο ποσοστό μεταξύ όλων των αξόνων, μόλις 14,7%. Παράλληλα, είναι υψηλό το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (21,8%). Η συγκεκριμένη κατανομή υποδηλώνει ότι επικρατεί μια διπολική σχέση γνώσης, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/τριες είτε κατέχουν επαρκώς τους μηχανισμούς οργάνωσης του κειμένου και εντοπίζουν αμέσως την ορθή απάντηση είτε αγνοούν παντελώς τη σχετική θεωρία και οδηγούνται σε λανθασμένη επιλογή.

Στους άξονες της Γραμματικής-Σύνταξης και του Λεξιλογίου αναδύεται ένα διαφορετικό μοτίβο επίδοσης. Τα ποσοστά ορθών απαντήσεων κινούνται οριακά πάνω από το 50% (51,7% και 50,7% αντίστοιχα), ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοστά μερικώς ορθών απαντήσεων μεταξύ όλων των αξόνων (23,42% και 22,3% αντίστοιχα). Το γεγονός ότι περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές επιλέγει τη μερικώς ορθή απάντηση σε γραμματικά και λεξιλογικά ερωτήματα υποδηλώνει ότι οι εξεταζόμενοι/ες διαθέτουν τη βασική γνώση που τους επιτρέπει να απορρίψουν τις προφανώς εσφαλμένες επιλογές, στερούνται ωστόσο της λεπτομερούς μεταγλωσσικής επίγνωσης που απαιτείται για τη διάκριση της απόλυτα ορθής απάντησης από την μερικώς ορθή.



Γράφημα 3. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων ανά επίπεδο δυσκολίας κατά φθίνουσα σειρά

Πίνακας 3. Κατανομή ερωτήσεων εξεταστικού δοκιμίου ανά επίπεδο δυσκολίας κατά φθίνουσα σειρά

	<i>Ποσοστό ορθών (%)</i>	<i>Ποσοστό μερικώς ορθών (%)</i>	<i>Ποσοστό λανθασμένων (%)</i>	<i>Ποσοστό μη έγκυρων (%)</i>
<i>Ερωτήσεις 1^{ου} επιπέδου</i>	64,1	15,6	18,6	1,7
<i>Ερωτήσεις 3^{ου} επιπέδου</i>	62,9	21,2	14,2	1,7
<i>Ερωτήσεις 2^{ου} επιπέδου</i>	55,6	23,6	18,9	1,9

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων βάσει του επιπέδου δυσκολίας (1^ο, 2^ο και 3^ο) (Πίνακας 3) διαπιστώνεται ότι κατά φθίνουσα σειρά τα ποσοστά ορθών απαντήσεων σε κάθε επίπεδο είναι τα εξής: ερωτήσεις 1^{ου} επιπέδου (64,1%), ερωτήσεις 3^{ου} επιπέδου (62,9%), και ερωτήσεις 2^{ου} επιπέδου (55,6%). Τα ποσοστά μερικώς ορθών απαντήσεων ανά επίπεδο δυσκολίας που συγκεντρώνονται κατά φθίνουσα σειρά είναι τα εξής: ερωτήσεις 2^{ου} επιπέδου (23,6%), ερωτήσεις 3^{ου} επιπέδου (21,2 %) και ερωτήσεις 1^{ου} επιπέδου.

Τα συγκεντρωτικά στατιστικά δεδομένα ανά επίπεδο δυσκολίας αποτελούν προϊόν άθροισης των επιδόσεων του συνόλου των τεσσάρων θεματικών αξόνων (Κατανόηση Κειμένου, Δομή Κειμένου, Γραμματική-Σύνταξη και Λεξιλόγιο). Η συγκεντρωτική αυτή προσέγγιση, αν και παρέχει μια γενική εικόνα της επίδοσης, ενδέχεται να συγκαλύπτει ουσιώδεις διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιμέρους ερωτήσεων, ιδιαίτερος εκείνων του τρίτου επιπέδου. Συνεπώς, η υψηλή επίδοση που καταγράφεται στις ερωτήσεις τρίτου επιπέδου ενδέχεται να μην αντανακλά ομοιόμορφη επάρκεια των μαθητών/τριών στις υψηλότερες γνωστικές απαιτήσεις του συνόλου των αξόνων, αλλά να επηρεάζεται δυσανάλογα από ιδιαίτερος υψηλές ή χαμηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις επιμέρους αξόνων, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διακριτή ανάλυση κάθε θεματικού άξονα για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που δύναται να ερμηνεύσει τις αποκλίσεις μεταξύ της εκτιμώμενης και της εμπειρικής δυσκολίας των ερωτήσεων σχετίζεται με τον χαρακτήρα του εξεταστικού δοκιμίου των διαγνωστικών εξετάσεων που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum-based). Ειδικότερα, το δοκίμιο εξετάζει διδακτική ύλη που εκτείνεται και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, γεγονός που εισάγει μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις ανεξάρτητα από τον εγγενή βαθμό δυσκολίας κάθε ερώτησης.

Η διατήρηση της γνώσης μειώνεται σημαντικά με την πάροδο του χρόνου, ιδίως όταν απουσιάζει η συστηματική επανάληψη. Κατά συνέπεια, μια ερώτηση που αφορά διδακτική ύλη της Α΄ Γυμνασίου ενδέχεται να παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά ορθών απαντήσεων όχι λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας της, αλλά επειδή έχουν μεσολαβήσει δύο ή περισσότερα σχολικά έτη από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου φαινομένου, η σχετική γνώση δεν έχει επανενεργοποιηθεί μέσω της σπειροειδούς διδασκαλίας της ύλης.

Πέραν του χρονικού παράγοντα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η μεταβλητότητα στη διδακτική κάλυψη της εξεταστέας ύλης μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων και διαφορών στις ετήσιες οδηγίες διδασκαλίας προς τις/τους φιλόλογους. Ορισμένες ενότητες ενδέχεται να μην έχουν διδαχθεί επαρκώς ή καθόλου σε κάποιες σχολικές μονάδες, ενώ η πίεση του διδακτικού χρόνου μπορεί να οδηγήσει σε επιλεκτική κάλυψη της ύλης.

Τα ανωτέρω συνθέτουν το φαινόμενο της ψευδούς δυσκολίας: η χαμηλή επίδοση σε ερώτηση που εμφανίζεται ως δύσκολη στη στατιστική ανάλυση, στην πραγματικότητα δεν οφείλεται στις γνωστικές απαιτήσεις της, αλλά σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η χρονική απόσταση από τη διδασκαλία ή η απουσία διδακτικής κάλυψης. Η αναγνώριση αυτού του φαινομένου καθιστά αναγκαία στον καθορισμό του βαθμού δυσκολίας τη συνεκτίμηση του χρονικού παράγοντα και της τάξης προέλευσης του γνωστικού αντικειμένου κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ παράλληλα υποδεικνύει την ανάγκη για συστηματική επανάληψη και σπειροειδή οργάνωση της διδασκαλίας (Bruner, 1960).

Επιπλέον, στο πλαίσιο των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων, είναι ουσιώδες να γίνει διάκριση μεταξύ δύο διαφορετικών εννοιολογικών προσεγγίσεων της δυσκολίας:

α) Η εκ των προτέρων (a priori) εκτίμηση: Αφορά την κατάταξη των ερωτήσεων σε επίπεδα δυσκολίας από τους συντάκτες του εξεταστικού δοκιμίου, η οποία πραγματοποιείται κατ' εκτίμηση βάσει της επαγγελματικής τους εμπειρίας, της θεωρητικής τους κατάρτισης και της κρίσης τους για τις γνωστικές απαιτήσεις κάθε ερώτησης (Bachman & Palmer, 2010).

β) Η εκ των υστέρων (a posteriori) εμπειρική αποτίμηση: Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων επιτρέπει τον υπολογισμό δεικτών δυσκολίας για κάθε ερώτηση, λαμβάνοντας υπόψη το ποσοστό των μαθητών/τριών 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. Επομένως, θα ήταν σκόπιμος ο καθορισμός του βαθμού δυσκολίας εκ των υστέρων.

Τέλος, τα ποσοστά των μη απαντημένων ερωτήσεων είναι χαμηλά, κάτι που δείχνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών ανταποκρίθηκε, χωρίς ωστόσο να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τον βαθμό εμπλοκής και γνωστικής δέσμευσής τους.

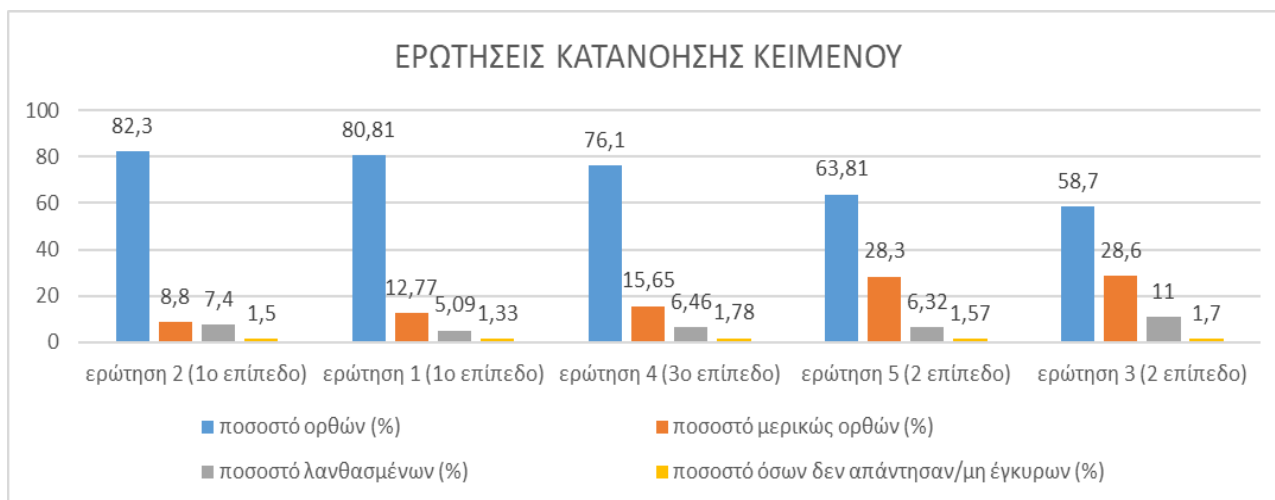
Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής ανά θεματικό άξονα

Πίνακας 4. Συγκεντρωτικός πίνακας με τα ποσοστά απαντήσεων των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, ταξινομημένων ανά θεματικό άξονα και κατά φθίνουσα σειρά βάσει των ποσοστών ορθών απαντήσεων

Θεματικό πεδίο	Αριθμός ερώτησης	Επίπεδο δυσκολίας	Ποσοστά ορθών %	Ποσοστά μερικώς ορθών %	Άθροισμα ποσοστών ορθών και μερικώς ορθών %	Ποσοστά λανθασμένων %	Ποσοστά όσων δεν απάντησαν ή μη έγκυρων %
Κατανόηση	2	1ο	82,3	8,8	91,1	7,4	1,5
Κατανόηση	1	1ο	80,81	12,77	93,58	5,09	1,33
Κατανόηση	4	3ο	76,1	15,65	91,75	6,46	1,78
Κατανόηση	5	2ο	63,81	28,30	92,11	6,32	1,57
Κατανόηση	3	2ο	58,7	28,6	87,3	11	1,7
Δομή	7	2ο	62,0	12,4	74,4	23,9	1,8
Δομή	6	1ο	61,78	16,98	78,76	19,77	1,47
Γραμματική/ Σύνταξη	8	1ο	56,5	25	81,5	16,5	2,0
Γραμματική/ Σύνταξη	9	2ο	50,50	20,92	71,42	26,7	1,89
Γραμματική/ Σύνταξη	10	3ο	48,08	24,31	72,39	25,85	1,76
Λεξιλόγιο	13	2ο	64,9	11,2	76,1	21,7	2,1
Λεξιλόγιο	12	3ο	64,6	23,5	88,1	10,1	1,7
Λεξιλόγιο	14	1ο	39,2	14,3	53,5	44,4	2,2
Λεξιλόγιο	11	2ο	33,8	40,4	74,2	23,5	2,3

Θεματικό πεδίο: Κατανόηση



Γράφημα 3. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

Στον θεματικό άξονα της κατανόησης κειμένου (γράφημα 3) οι ερωτήσεις 1^{ου} επιπέδου σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων, με την **ερώτηση 2** (1^{ου} επιπέδου), η οποία ζητούσε τον εντοπισμό του περιεχομένου της 3^{ης} παραγράφου να συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό (82,3%). Το υψηλό ποσοστό των ορθών απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ανίχνευση της πληροφορίας ήταν εύκολη, δεδομένου ότι η διατύπωσή της στο κείμενο ήταν όμοια με τη διατύπωσή της στην απάντηση, όπως και στο ότι ήταν αρκετά δηλωτική η εκφώνηση της ερώτησης και τέλος στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με το φαινόμενο της τέχνης του δρόμου μέσω της ενεργοποίησης βιωματικών νοητικών σχημάτων που ενισχύουν την κατανόηση του νοήματος της παραγράφου.

Η **ερώτηση 1** (1^{ου} επιπέδου) συγκέντρωσε το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (80,81%), το οποίο ομοίως με την ερώτηση 2 (1^{ου} επιπέδου), αποδίδεται στο γεγονός ότι η διατύπωση της παραγράφου ήταν αρκετά δηλωτική του περιεχομένου και ταυτόχρονα, ήταν εύκολος και ο αποκλεισμός των εσφαλμένων απαντήσεων καθώς και της μερικώς ορθής απάντησης (μόνο το 12,77%). Τα υψηλά ποσοστά στις ερωτήσεις πρώτου επιπέδου ερμηνεύονται ως ένδειξη επάρκειας στο πρώτο γνωστικό επίπεδο κατανόησης κειμένου, δηλαδή στην αναγνώριση και ανάκληση ρητά διατυπωμένων πληροφοριών. Οι μαθητές/τριες έχουν εξοικείωση με τη γραμμική ανάγνωση. Ανταποκρίνονται θετικά σε αυτού του τύπου ερωτήσεις, καθώς συνδέονται κυρίως με σχολικές πρακτικές μάθησης προσανατολισμένες στην αναπαραγωγή του περιεχομένου και όχι τόσο στην κριτική σκέψη.

Αξιοσημείωτο είναι το τρίτο κατά σειρά υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων της **ερώτησης 4**, η οποία εντάχθηκε στο 3^ο επίπεδο δυσκολίας, ξεπερνώντας τα ποσοστά ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις 2^{ου} επιπέδου και μάλιστα, με μικρή ποσοστιαία διαφορά (76,1%) από τα ποσοστά των δύο πρώτων ερωτήσεων 1^{ου} επιπέδου.

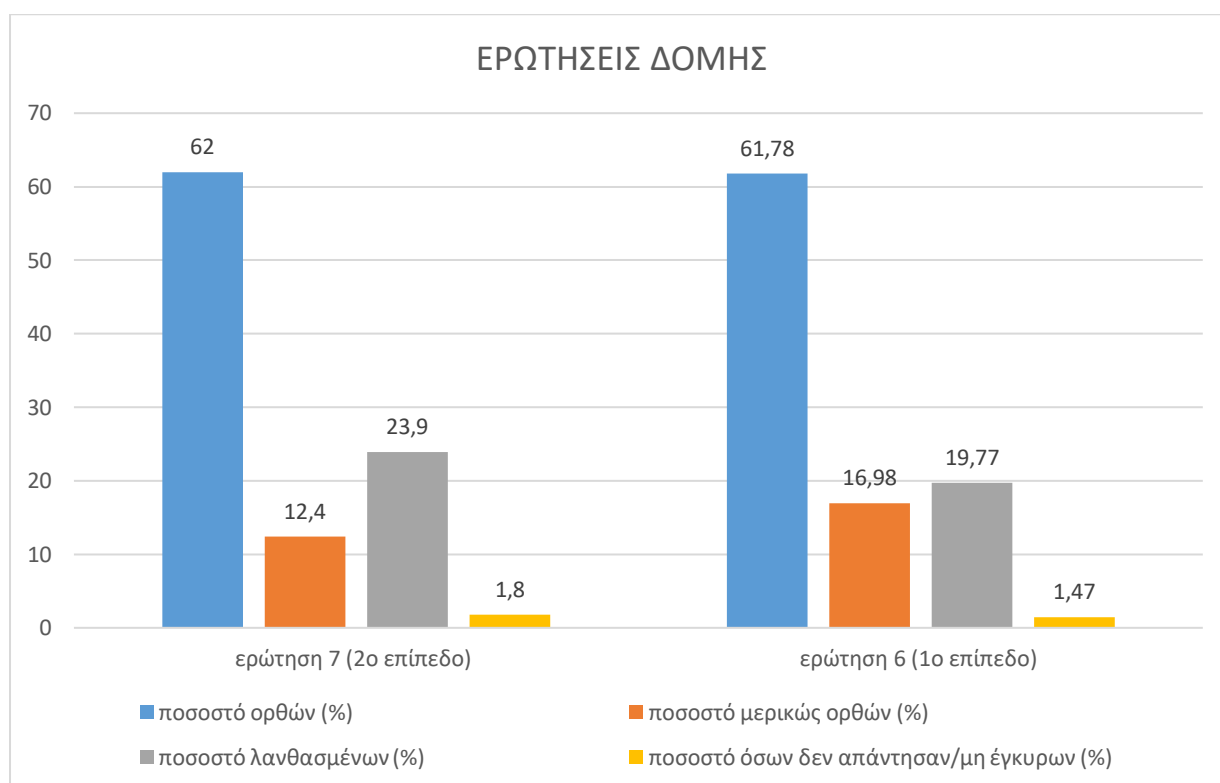
Προηγουμένως, διατυπώθηκαν πιθανοί λόγοι για το φαινόμενο της υψηλότερης επίδοσης σε ερωτήσεις 3ου επιπέδου δυσκολίας έναντι των ερωτήσεων 2^{ου} επιπέδου. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, εξαιτίας της φύσης της (αποκωδικοποίηση πολυτροπικού κειμένου) είναι ασφαλές να εξαχθεί το συμπέρασμα, ότι οι μαθητές/τριες είναι αρκετά εξοικειωμένοι/ες με την κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση των πολυτροπικών κειμένων (όπως προβλέπεται σε δοκιμασίες 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας) τα οποία -όπως διαπιστώνεται- λειτούργησαν συμπληρωματικά και ενισχυτικά ως διαφορετικός σημειωτικός τρόπος στην κατανόηση του κειμένου του γραπτού λόγου. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές/τριες έχουν αποκτήσει ικανότητες πολυτροπικού εγγραμματισμού και στη συγκεκριμένη οπτικοσημειωτικών πόρων, τουλάχιστον σε βασικό επίπεδο πολυπλοκότητας. Η εμπειρία των μαθητών/τριών στην ψηφιακή κουλτούρα συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, αναπληρώνοντας εν μέρει τις ελλείψεις της σχολικής διδακτικής πρακτικής όσον αφορά την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων.

Ακολουθεί κατά φθίνουσα σειρά το ποσοστό ορθών απαντήσεων της **ερώτησης 5** που εντάσσεται στο 2^ο επίπεδο δυσκολίας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το ύφος του κειμενικού είδους, προκειμένου να το εντάξουν σε ανάλογη επικοινωνιακή περίσταση με εκείνη του άρθρου γνώμης που τίθεται στη δοκιμασία. Το ποσοστό των ορθών απαντήσεων ανήλθε στο 63,81% και προτελευταία κατά σειρά σε επίδοση, γεγονός που επιτρέπει να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένοι με τη διάκριση των κειμενικών ειδών ούτε με τον εντοπισμό της επικοινωνιακής περιστασης και του αντίστοιχου ύφους της. Η ερώτηση 5 απαιτούσε δεξιότητες αναγνώρισης κοινωνικών και επικοινωνιακών συμφραζομένων, οι οποίες δεν καλλιεργούνται συστηματικά στα σχολικά εγχειρίδια. Οι μαθητές/τριες δεν κλήθηκαν απλώς να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά να το αξιολογήσουν ως προς τα χαρακτηριστικά του και να το αντιστοιχίσουν με κατάλληλο μέσο δημοσίευσης. Η κύρια πηγή δυσκολίας εντοπίζεται στη διάκριση μεταξύ των επιλογών Α και Γ, δηλαδή του σχολικού περιοδικού και του περιοδικού πολιτιστικού περιεχομένου. Και οι δύο επιλογές παρουσιάζουν λογική συνάφεια με το θέμα του κειμένου, καθώς αμφότερες αναφέρονται σε σύγχρονες μορφές τέχνης και ζωή στις πόλεις. Η διάκριση απαιτεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες να αξιολογήσουν το ύφος, το επίπεδο ανάλυσης και το στοχευόμενο κοινό του κειμένου. Το χαμηλό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων υποδηλώνει ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών απέρριψε επιτυχώς τις προφανώς ακατάλληλες επιλογές, δηλαδή το οικονομικό περιοδικό και το προεκλογικό φυλλάδιο. Η διδασκαλία κατανόησης γραπτού λόγου παραμένει επικεντρωμένη στην πληροφοριακή διάσταση των κειμένων και όχι στις επικοινωνιακές λειτουργίες των κειμενικών ειδών, γεγονός που ερμηνεύει την αδυναμία των μαθητών να εντάξουν το κείμενο στο κατάλληλο πλαίσιο χρήσης.

Τέλος, το χαμηλότερο κατά σειρά ποσοστό ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου ανήκει στην **ερώτηση 3** που εντάχθηκε στο 2^ο επίπεδο δυσκολίας. Η ορθή απάντηση απαιτεί τη σύνθεση τριών διακριτών στοιχείων που αναφέρονται στην τελευταία παράγραφο: την αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας, τη σχέση με τον αστικό χώρο και την πρόσκληση για επαναπροσδιορισμό της δημιουργίας.

Οι μαθητές/τριες δεν αρκούσε να εντοπίσουν μεμονωμένες πληροφορίες, αλλά έπρεπε να τις συνδυάσουν σε μια ενιαία ερμηνεία. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα, διαφαίνεται κάποια αδυναμία των μαθητών/τριών να συνδυάσουν όλες τις πληροφορίες από το κείμενο, ενδεχομένως γιατί η ορθή απάντηση δόθηκε με επαναδιατύπωση, ή πιθανώς επειδή δεν κατάφεραν να αναπλαισιώσουν ως έννοια «τα περιβαλλοντικά προβλήματα» μέσα στην ευρύτερη έννοια του «αστικού χώρου» γι' αυτό και σημειώνεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων.

Θεματικό πεδίο: Δομή κειμένου



Γράφημα 4. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων στις ερωτήσεις δομής κειμένου

Στον θεματικό άξονα της Δομής του κειμένου, σημείωσαν σχεδόν το ίδιο ποσοστό ορθών απαντήσεων οι ερωτήσεις 6 και 7 του 1^{ου} και 2^{ου} επιπέδου αντίστοιχα, με την ερώτηση 7 (2^{ου} επιπέδου) να προηγείται κατ' ελάχιστο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι αν και προηγείται σε ποσοστό ορθών απαντήσεων η ερώτηση 7 του 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας, ωστόσο παρουσίασε αμελητέα διαφορά (μόνο 0,22%) σε σχέση με το ποσοστό των ορθών απαντήσεων της ερώτησης 6 του 1^{ου} επιπέδου, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ρητούς και άρρητους τρόπους συνοχής του κειμένου. Η κυριότερη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ερωτήσεων εντοπίζεται στην κατανομή μεταξύ μερικώς ορθών και λανθασμένων απαντήσεων. Στην ερώτηση 7 οι λανθασμένες απαντήσεις υπερβαίνουν κατά πολύ τις μερικώς ορθές σε αντίθεση με την ερώτηση 6.

Αναλυτικότερα, στην **ερώτηση 7**, αν και δεν υπήρχε κειμενικός δείκτης που να δηλώνει τη νοηματική σύνδεση μεταξύ των δύο παραγράφων, ωστόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν σε ποσοστό 62% στη συγκεκριμένη δοκιμασία και έδειξαν ότι μπορούν να αναδομήσουν τη λογική ροή ενός κειμένου χωρίς τη βοήθεια ρητών δεικτών. Η ερώτηση αυτή παρουσιάζει υψηλότερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (23,9%).

Ως προς την **ερώτηση 6**, η επίδοση ήταν σχεδόν η ίδια με εκείνη της ερώτησης 7 και αναμενόμενη σε κάποιο βαθμό, δεδομένου ότι αφενός ήταν ερώτηση 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας, αφετέρου ήταν εύκολος ο εντοπισμός της πληροφορίας γιατί υπήρχε ρητή αναφορά στο κείμενο της αντίθεσης που διακρίνεται στους ορισμούς της τέχνης του δρόμου. Στην ερώτηση 6, η οποία αφορούσε στον τρόπο ανάπτυξης της πρώτης παραγράφου, η πλειονότητα των μαθητών/τριών (78,76%) αναγνώρισε τον έναν εκ των δύο τρόπων ανάπτυξης της παραγράφου, τον ορισμό, που είναι και ο πιο εύκολος. Ωστόσο, ένα ποσοστό 16,22% δυσκολεύτηκε να διακρίνει τον δεύτερο και ποσοστό που αγγίζει το 20% δεν απάντησε σωστά, γεγονός που καταδεικνύει ότι η θεωρητική γνώση σχετικά με τους τρόπους οργάνωσης παραγράφου δεν έχει πλήρως εμπεδωθεί.

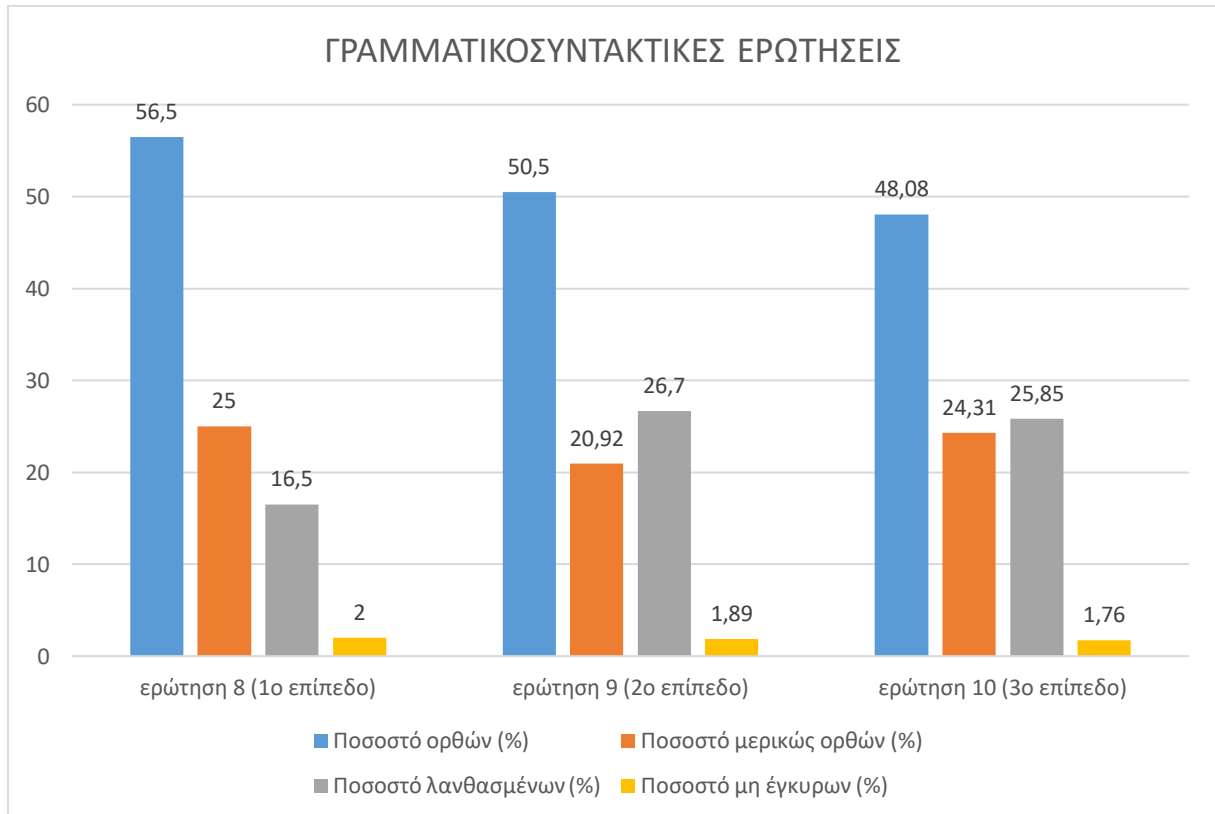
Τα αποτελέσματα της **ερώτησης 15** αποκαλύπτουν μια εντυπωσιακά διαφορετική κατανομή σε σύγκριση με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς μόλις το έξι τοις εκατό (6%) των μαθητών/τριών έδωσε πλήρως ορθή απάντηση, ενώ η συντριπτική πλειονότητα, που αγγίζει το εξήντα τέσσερα κόμμα έξι τοις εκατό, κατέληξε σε μερικώς ορθή απάντηση. Ζητήθηκε στο τρίτο σκέλος της ερώτησης να σχολιαστεί η λειτουργία της αντίθεσης που παρουσιάζεται στην παράγραφο μεταξύ των απόψεων για την τέχνη του δρόμου, κάτι που απαιτεί αξιολογική/κριτική προσέγγιση της παραγράφου και η οποία αυξάνει τη δυσκολία στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματός της. Χαρακτηριστικό επίσης ως προς τα παραπάνω, αποτελεί και το υψηλό ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων, το οποίο καταδεικνύει τη δυσκολία των μαθητών και μαθητριών να μεταβούν από την κατανόηση της συνοχής του κειμένου στην κατανόηση της συνεκτικότητάς του. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι ενώ η πλειονότητα των μαθητών/τριών εντόπισαν τη διαρθρωτική λέξη της αντίθεσης, το «ενώ» ή το «Αντίθετα», δεν ολοκλήρωσαν το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, δηλαδή τον σχολιασμό της λειτουργίας της στο κείμενο, γεγονός που απαιτεί μεταγλωσσική επίγνωση και ικανότητα παραγωγής αιτιολογημένου λόγου.

Η σύγκριση των επιδόσεων στις ερωτήσεις δομής με τις αντίστοιχες επιδόσεις στις ερωτήσεις κατανόησης αναδεικνύει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ο μέσος όρος ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις δομής κυμαίνεται γύρω στο εξήντα δύο τοις εκατό (62%), ενώ στις ερωτήσεις κατανόησης ο αντίστοιχος μέσος όρος υπερβαίνει το εβδομήντα τοις εκατό (70%). Η διαφορά αυτή, που αγγίζει τις δέκα ποσοστιαίες μονάδες, υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στη δομική ανάλυση κειμένου σε σύγκριση με την κατανόηση του περιεχομένου.

Η χαμηλότερη επίδοση στις ερωτήσεις δομής ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η δομική ανάλυση κειμένου αποτελεί δεξιότητα που απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση και

συστηματική εξάσκηση. Ενώ η κατανόηση περιεχομένου αναπτύσσεται φυσικά μέσω της καθημερινής έκθεσης σε γλωσσικά ερεθίσματα, η αναγνώριση μεθόδων ανάπτυξης και συνδυατικών σχέσεων προϋποθέτει ρητή διδασκαλία των σχετικών εννοιών και πρακτική εφαρμογή τους.

Θεματικό πεδίο: Γραμματική/Σύνταξη



Γράφημα 5. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων στις γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις

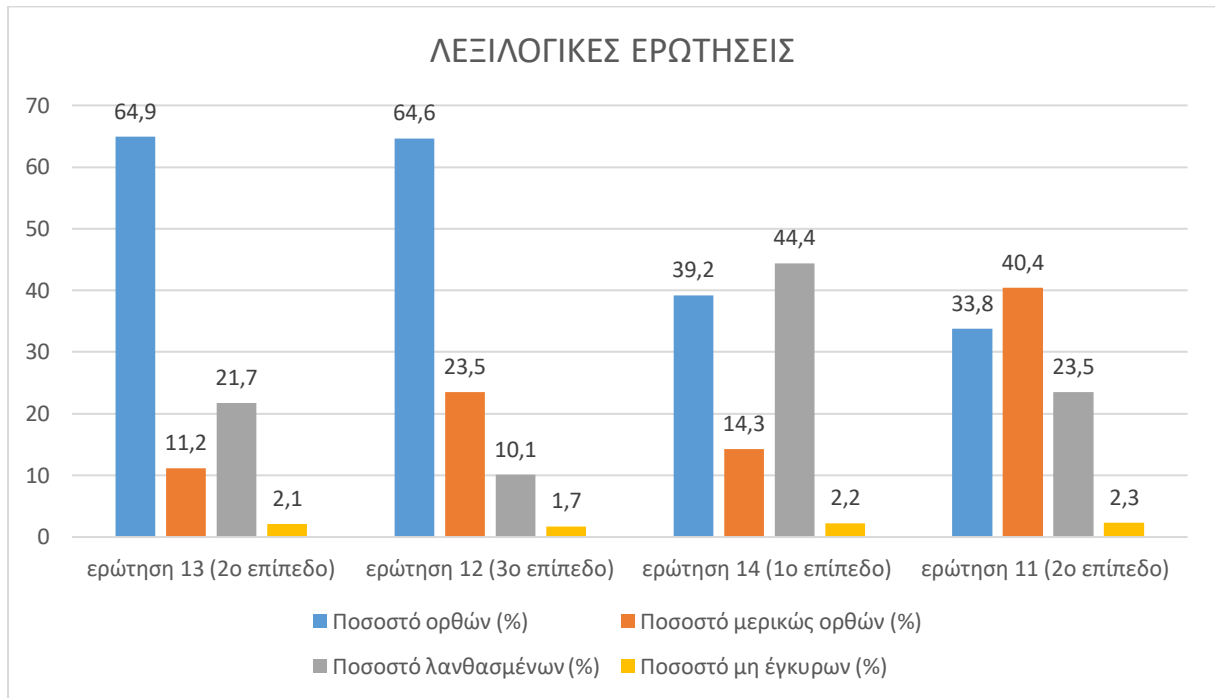
Στον θεματικό άξονα της αναγνώρισης γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, η επίδοση των μαθητών και μαθητριών ήταν αναμενόμενη, καθώς το υψηλό ποσοστό των ορθών απαντήσεων κυμάνθηκε αντιστρόφως ανάλογα προς το επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων καταγράφηκε στην **ερώτηση 8** του 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν σε θέση να διακρίνουν τον γραμματικό τύπο της μετοχής, πιθανόν διότι πρόκειται για εμπεδωμένη γνώση από την Ε΄, Στ΄ τάξεις του Δημοτικού αλλά και από την Β΄ Γυμνασίου (Εν. 8). Εντούτοις υπολογίσιμο ποσοστό (25%) δεν κατόρθωσε να διακρίνει τη μετοχή από το επίθετο, καθώς μοιράζονται κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά.

Ακολούθησε σε δεύτερο κατά φθίνουσα σειρά ποσοστό ορθών απαντήσεων η **ερώτηση 9** του 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας, που εξετάζει την ικανότητα αναγνώρισης του ρηματικού τύπου «προέβαλε» ως αορίστου με συνοπτικό-στιγμιαίο ποιόν ενέργειας στη χρονική βαθμίδα του παρελθόντος και παρουσιάζει περαιτέρω πτώση της επίδοσης με ποσοστό

ορθών απαντήσεων πενήντα κόμμα πέντε τοις εκατό (55%). Η συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από γλωσσοδιδασκτική οπτική, καθώς ενδέχεται το υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών (20,92%) να μην οφείλεται αποκλειστικά σε αδυναμία κατανόησης της έννοιας του ποιού ενέργειας, αλλά σε σύγχυση μεταξύ δύο μορφολογικά παρόμοιων τύπων: του παρατατικού *προέβαλλε* με διπλό λάμδα και του αρχαίου αορίστου β' *προέβαλε* με ένα λάμδα. Η διάκριση αυτή, που στηρίζεται αποκλειστικά στην ορθογραφική διαφορά ενός γράμματος, αποτελεί πηγή σύγχυσης για τους μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν έχουν εμπεδώσει επαρκώς τη σχέση μεταξύ ορθογραφίας και γραμματικής κατηγορίας στα αρχαιόκλιτα ρήματα, αν και για τη χρονική βαθμίδα και το ποιόν ενεργείας γίνεται λόγος στη Γραμματική των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού, στην Α' Γυμνασίου (Εν. 5) και στη Β' Γυμνασίου (Εν. 2) στη λογική της σπειροειδούς διδασκαλίας της ύλης. Υψηλό είναι το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων, 26,7%.

Το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων- συγκριτικά με των δύο άλλων γραμματικοσυντακτικών ερωτήσεων- σημειώθηκε στην **ερώτηση 10** του 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας, το οποίο όμως παρουσιάζει μικρή απόκλιση από τα ποσοστά των ερωτήσεων 8 και 9. Ειδικότερα, το ποσοστό ορθών απαντήσεων ανήλθε στο 48,08% απέχοντας μόνο 2,42% από την ερώτηση 9 του 2^{ου} επιπέδου. Διαφαίνεται δηλαδή, ότι οι μαθητές/τριες σε ποσοστό 72,39% ήταν σε θέση να διακρίνουν τις δευτερεύουσες προτάσεις. Το 24,31% των μαθητών και μαθητριών εντόπισε το είδος των προτάσεων, αλλά δεν ενεργοποίησε την αναλυτική σκέψη ώστε να αναγνωρίσει και το είδος της μεταξύ τους σύνδεσης, παρόλο που η επεξεργασία της παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης διδάσκεται στο Δημοτικό και στην Α' Γυμνασίου (Ενότητες 8 και 10), όχι βέβαια συστηματικά και εντατικά. Περίπου ίσο ποσοστό με εκείνο των μερικώς ορθών απαντήσεων σημειώθηκε και στις εσφαλμένες απαντήσεις (25,85%) σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αναγνώρισαν κανένα από τα ζητούμενα στοιχεία, γεγονός που καταδεικνύει ότι παρουσιάζουν σημαντικές γνωστικές ελλείψεις σε βασικές συντακτικές δομές του λόγου, καθώς και αδυναμία σε αναλυτικές δεξιότητες και δεξιότητες κατηγοριοποίησης βασικών συντακτικών λειτουργιών. Δίδεται έμφαση δηλαδή στην αναγνώριση τύπων και όχι στη λειτουργική χρήση της γραμματικής ως εργαλείου κατανόησης και παραγωγής νοήματος. Οι συνδυαστικές ερωτήσεις, δηλαδή εκείνες που απαιτούν από τον/την μαθητή/τρια να απαντήσει σε περισσότερα από ένα ζητούμενα ταυτόχρονα, καταγράφουν σταθερά χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας.

Θεματικό πεδίο: Λεξιλόγιο



Γράφημα 6. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων στις λεξιλογικές ερωτήσεις

Ο θεματικός άξονας των λεξιλογικών ερωτήσεων παρουσιάζει ενδιαφέρον ως προς τα ποσοστά επιτυχίας τους, δεδομένου ότι τα υψηλότερα σημειώθηκαν στις «δυσκολότερες» ερωτήσεις με τις ερωτήσεις 2^ο και 3^ο επιπέδου δυσκολίας να απέχουν ελάχιστα μεταξύ τους (μόνο 0,3%), αλλά και με την ερώτηση 14 του 1^ο επιπέδου, όχι μόνο να βρίσκεται στην τρίτη θέση από τις τέσσερις σε σειρά επιτυχίας ορθών απαντήσεων, αλλά και να σημειώνει θεαματικό υψηλό ποσοστό εσφαλμένων απαντήσεων (44,4%). Επομένως η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει μια ιδιαίτερα ανομοιογενή εικόνα, με τα ποσοστά ορθών απαντήσεων να κυμαίνονται από 33,8% έως 64,9%, διακύμανση που υποδηλώνει ότι η δυσκολία κάθε ερώτησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της λεξιλογικής γνώσης και σχετίζεται με το είδος της γλωσσικής επίγνωσης και επεξεργασίας που απαιτεί κάθε τύπος ερώτησης και όχι απαραίτητως από το επίπεδο δυσκολίας στο οποίο έχει καταταγεί.

Αναλυτικά, το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων καταγράφηκε στην **ερώτηση 13**, του 2^ο επιπέδου. Η ερώτηση δεκατρία, που αφορούσε την αναγνώριση του αντώνυμου της λέξης «αναταραχή» με ορθή απάντηση τη «σταθερότητα», βασίζεται σε μια σημασιολογική σχέση που οι μαθητές/τριες φαίνεται να διαχειρίζονται με σχετική ευκολία, καθώς η αντιθετική σχέση αποτελεί μια από τις πρώτες σημασιολογικές σχέσεις που διδάσκονται και εμπεδώνονται στο πλαίσιο του γλωσσικού εγγραμματισμού. Ενδεχομένως και επειδή ήταν εύκολη η απόρριψη των δύο πρώτων εσφαλμένων απαντήσεων και επίσης ήταν βοηθητικό το συγκεκριμένο. Ωστόσο, το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων στην ερώτηση δεκατρία, το οποίο ανέρχεται στο 21,7%,

υποδηλώνει ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες επέλεξαν πιθανότατα τις λέξεις «αναβρασμός» ή «αναστάτωση», οι οποίες ανήκουν μεν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο, δεν αποτελούν όμως αντώνυμα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει είτε σύγχυση μεταξύ συνωνυμίας και αντωνυμίας είτε μάλλον έλλειψη προσοχής κατά την ανάγνωση της ερώτησης.

Το δεύτερο κατά σειρά υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων σημειώθηκε στην **ερώτηση 12** του 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας, απέχοντας μόνο κατά 0,3% από την ερώτηση 13 του 2^{ου} επιπέδου, που ανήλθε στην πρώτη θέση σε ποσοστό ορθών απαντήσεων. Η υψηλή επίδοση ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η λέξη «βανδαλισμός» εμφανίζεται με υψηλή συχνότητα στον δημόσιο λόγο και τα μέσα ενημέρωσης, γεγονός που καθιστά τη σημασία της οικεία στους/στις μαθητές/τριες μέσω της καθημερινής τους έκθεσης σε γλωσσικά ερεθίσματα. Επιπλέον, ενδέχεται οι μαθητές/τριες να αξιοποίησαν το συγκεκριμένο για να εντοπίσουν τη σημασία της λέξης «βανδαλισμός».

Σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες ερωτήσεις, οι ερωτήσεις έντεκα και δεκατέσσερα παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων, τα οποία αποτελούν τα χαμηλότερα μεταξύ όλων των ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου ανεξαρτήτως θεματικού πεδίου.

Το τρίτο κατά σειρά υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων στο σύνολο των τεσσάρων ερωτήσεων σημείωσε η **ερώτηση 14** του 1^{ου} επιπέδου. Η ερώτηση αυτή, η οποία ζητούσε την απόδοση της σημασίας της λέξης «διττή», παρουσιάζει ποσοστό ορθών απαντήσεων μόλις 39,2%, ενώ το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων εκτινάσσεται στο 44,4%, το υψηλότερο μεταξύ όλων των ερωτήσεων. Η αποτυχία αυτή ερμηνεύεται από την ύπαρξη επιλογών με υψηλή μορφολογική και σημασιολογική εγγύτητα, όπως «διπλή», «διφορούμενη» και «δυαδική», οι οποίες μοιράζονται κοινά ετυμολογικά στοιχεία και σημασιολογικές αποχρώσεις. Η διάκριση μεταξύ αυτών των λέξεων απαιτεί ακριβή κατανόηση των σημασιολογικών ορίων κάθε όρου, ικανότητα που προϋποθέτει εκτεταμένη έκθεση σε ποικιλία κειμένων και συστηματική καλλιέργεια της σημασιολογικής επίγνωσης. Τα ποσοστά ενδεχομένως να εξηγούνται και από την πιθανότητα οι μαθητές και οι μαθήτριες να απάντησαν εκ παραδρομής και με αυτοματοποιημένο τρόπο, βλέποντας την ίδια ρίζα της λέξης «διττή» με εκείνες των εσφαλμένων απαντήσεων, γεγονός όμως που οδήγησε σε μεγάλο βαθμό στην εσφαλμένη επιλογή. Μία άλλη, επίσης ενδεχόμενη εξήγηση αποτελεί και η περίπτωση ότι η ερώτηση 14 ήταν η τελευταία στη σειρά από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να είχαν μειωμένη προσοχή και γι' αυτόν τον λόγο να μην απάντησαν σωστά.

Τέλος, η **ερώτηση 11** του 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας σημείωσε το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων συγκριτικά με τις άλλες τρεις ερωτήσεις και απέχοντας κατά 31,1% από την ερώτηση 13, αντίστοιχης δυσκολίας (2^{ου} επιπέδου) ενώ δεν ήταν αμελητέο και το ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων, το οποίο μάλιστα ανήλθε σε 40,4% ξεπερνώντας κατά 6,6% και το ποσοστό των ορθών απαντήσεων. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η ερώτηση παρουσιάζει υψηλό βαθμό δυσκολίας, καθώς η επιτυχής

απάντηση προϋποθέτει όχι μόνο γνώση των μορφημάτων αλλά και επαρκή επίγνωση της διαδικασίας σχηματισμού σύνθετων λέξεων και γνώσεις ετυμολογίας. Το υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων αποδεικνύει ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες κατάφεραν να εντάξουν τη λέξη στη σωστή ετυμολογική οικογένεια, αλλά δεν απάντησαν σωστά ενδεχομένως, επειδή δεν έδωσαν τη δέουσα σημασία, και στα δύο σκέλη της ερώτησης. Μία πιθανή αιτιολόγηση της περίπτωσης αποτελεί η μειωμένη ενασχόληση των μαθητών και μαθητριών στη Γ' Γυμνασίου με το φαινόμενο της παραγωγής και σύνθεσης λέξεων, τα οποία εξετάζονται αναλυτικά στην Α' και Β' Γυμνασίου. Είναι βέβαια άξιο λόγου το γεγονός ότι, αν και η αναγνώριση των συνθετικών θεωρείται κατεκτημένη γλωσσική δεξιότητα στη Γ' Γυμνασίου και επίσης, ότι αυτού του είδους οι λεξιλογικές ασκήσεις εξακολουθούν να εντάσσονται στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ωστόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες δε σημείωσαν το αναμενόμενο ποσοστό επιτυχίας αφού πιθανόν δεν κατάφεραν να εφαρμόσουν την αναλυτική-συνθετική σκέψη και να εντοπίσουν την ορθή απάντηση. Συνολικά, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ικανοποιητική επίδοση όταν καλούνται να επεξεργαστούν λέξεις οικείες από την καθημερινή χρήση και όταν οι σημασιολογικές σχέσεις που διερευνώνται είναι σαφείς και άμεσα αναγνωρίσιμες. Η επίδοσή τους ενισχύεται ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που απαιτείται η απόδοση συνωνυμικών ή αντωνυμικών σχέσεων μεταξύ λέξεων που δεν εντάσσονται σε απαιτητικό λεξιλόγιο. Αντιθέτως, καταγράφεται σημαντική μείωση της επίδοσης, όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να προβούν σε ετυμολογική ανάλυση, να αναγνωρίσουν μορφήματα ή να διακρίνουν λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις μεταξύ ετυμολογικά συγγενών λέξεων —δεξιότητες που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης και συστηματική εξάσκηση.

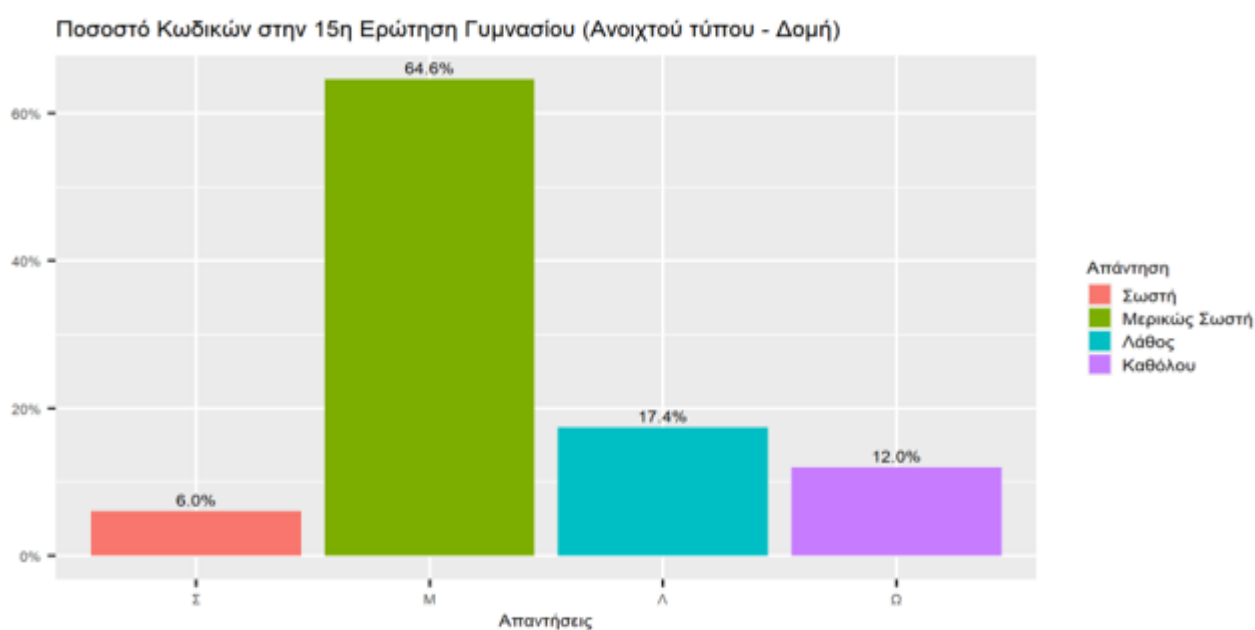
Γενική εικόνα επιδόσεων στις ανοικτές ερωτήσεις

Στις διαγνωστικές εξετάσεις που διεξήχθησαν κατά το σχολικό έτος 2024-2025 για το μάθημα της Γλώσσας Γυμνασίου συμπεριλήφθηκαν δύο (2) 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 χαμηλότερα.

Ερώτηση 15η

Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της **ερώτησης 15** καταδεικνύει ότι από το σύνολο των 6.248 μαθητών/τριών, μόλις το 6% (378 μαθητές/τριες) απάντησε σωστά και στα τρία ζητούμενα της ερώτησης. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων που ανέρχεται στο 64,6% (4.037 μαθητές/τριες), γεγονός που υποδηλώνει μερική κατάκτηση της συγκεκριμένης γνωστικής απαίτησης και μειωμένη ικανότητα βαθύτερης κατανόησης και αξιολογικής προσέγγισης του κειμένου. Το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (17,4%) σε συνδυασμό με το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων (12%) καταδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου όπως η αναλυτική-συνθετική σκέψη, η συγκριτική σκέψη,

η εξαγωγή λογικών συμπερασμών κ.ά. (γράφημα 7). Το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να εντοπίσουν έναν δείκτη αντίθεσης. Ωστόσο, η δυσκολία παρουσιάζεται στο επόμενο στάδιο: στον σχολιασμό της λειτουργίας της συγκεκριμένης διαρθρωτικής λέξης εντός του κειμένου. Η διαδικασία αυτή απαιτεί υψηλότερο επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται όχι μόνο να εντοπίσουν τον δείκτη, αλλά και να αποσαφηνίσουν με ποιον τρόπο αυτός συμβάλλει στη δομική και νοηματική οργάνωση της παραγράφου. Συνεπώς, η συντριπτική πλειονότητα αδυνάτησε να μεταβεί από την περιγραφική, στη λειτουργική ερμηνεία του δείκτη και να εξηγήσει με ποιον τρόπο αυτός εξυπηρετεί τη νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου.



Γράφημα 7. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων στη 15η ερώτηση δομής, ανοικτού τύπου, 3ου επιπέδου

Ερώτηση 16η

Στην **ερώτηση 16** ανάπτυξης/ανοικτού τύπου που είχε ως ζητούμενο την επιρροή της τέχνης του δρόμου στην εικόνα και την κουλτούρα της πόλης, η ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζει μια διαβάθμιση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ως προς διαφορετικές γλωσσικές και γνωστικές παραμέτρους. Ειδικότερα, παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων στο περιεχόμενο (5,6%), ενώ η διατύπωση (12,1%) και η διάρθρωση του κειμένου (12,2%) συγκεντρώνουν παραπλήσια χαμηλά ποσοστά ορθών απαντήσεων. Τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων συγκεντρώνει ο τομέας της γραμματικής και του συντακτικού (30,2%). 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.

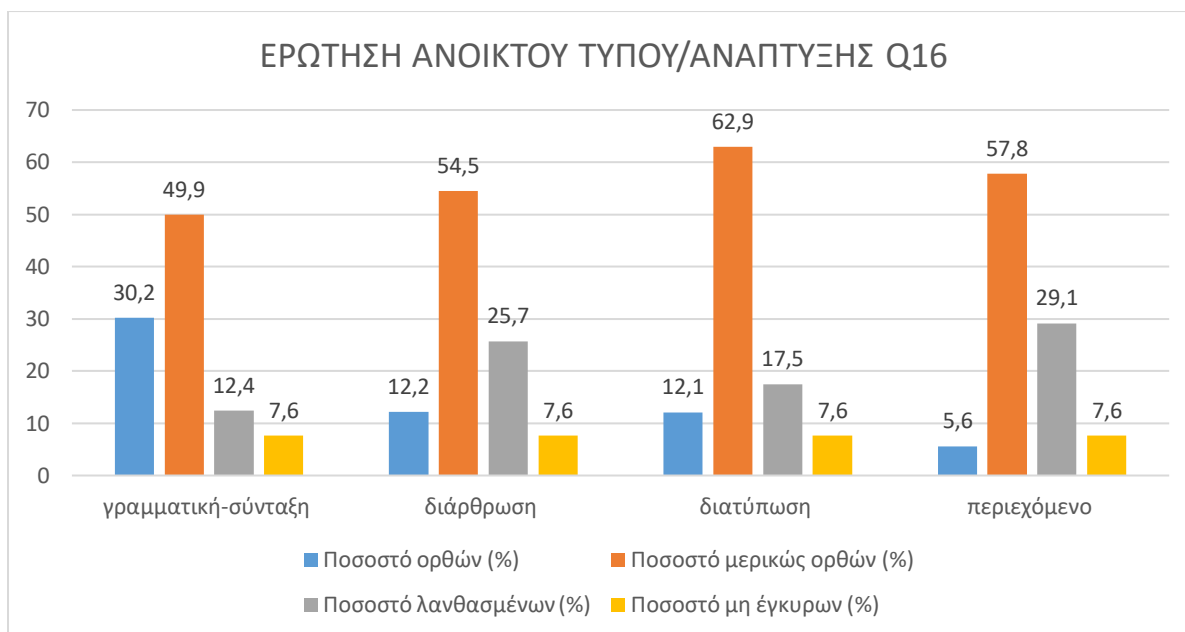
Ιδιαίτερα προβληματική εμφανίζεται η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σχετικού με το εξεταζόμενο κείμενο, η οποία προϋποθέτει εμβάθυνση στην κατανόηση του υπό επεξεργασία κειμένου. Τα αποτελέσματά της παρουσιάζουν την ακόλουθη κατανομή: το 5,6% των μαθητών/τριών (347) ανέπτυξε πλήρως τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, ενώ το 57,8% (3.609) μερικώς ορθή. Το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων ανέρχεται στο 29,1% (1820 μαθητές/τριες), ενώ το 7,6% (472 μαθητές/τριες) 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:

- ✓ σαφής και πρωτότυπη ανάπτυξη ιδεών (creative thinking)
- ✓ εξαγωγή λογικών συμπερασμών (reasoning)
- ✓ περιορισμένη ικανότητα στην επαρκή τεκμηρίωση και ανάπτυξη στοχευμένης επιχειρηματολογίας
- ✓ μειωμένη αφαιρετική σκέψη/εστίαση στα κύρια σημεία του κειμένου
- ✓ περιορισμένη ικανότητα συνδυαστικής/συνθετικής σκέψης και ερμηνευτικής ικανότητας
- ✓ δυσκολία στη μετάβαση από τον απλό εντοπισμό της πληροφορίας, στην εμβάθυνση των νοημάτων και στη συνέχεια στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης επί του πραγματευόμενου θέματος
- ✓ επίτευξη της συνεκτικότητας στο επιχειρηματολογικό κείμενο

Πίνακας 4. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων ανά κριτήριο αξιολόγησης της ερώτησης ανάπτυξης (Q16) κατά φθίνουσα σειρά βάσει των ορθών απαντήσεων

	<i>Ποσοστό ορθών (%)</i>	<i>Ποσοστό μερικώς ορθών (%)</i>	<i>Ποσοστό λανθασμένων (%)</i>	<i>Ποσοστό μη έγκυρων (%)</i>
<i>Γραμματική- σύνταξη</i>	30,2	49,9	12,4	7,6
<i>Διάρθρωση</i>	12,2	54,5	25,7	7,6
<i>Διατύπωση</i>	12,1	62,9	17,5	7,6
<i>Περιεχόμενο</i>	5,6	57,8	29,1	7,6



Γράφημα 8. Κατανομή ποσοστών απαντήσεων ανά κριτήριο αξιολόγησης της ερώτησης ανάπτυξης (Q16) κατά φθίνουσα σειρά βάσει των ορθών απαντήσεων

Η ερώτηση ανάπτυξης κατέδειξε ότι υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών δυσκολεύονται να οργανώσουν τη σκέψη τους και να υποστηρίξουν με δομημένα επιχειρήματα την άποψή τους. Δεδομένου ότι η ανάπτυξη του γραπτού λόγου αποτελεί μία σύνθετη, παραγωγική, πολυδιάστατη και απαιτητική διαδικασία, ήταν σημαντική η συμπερίληψη σχετικής δοκιμασίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μείζονα προβλήματα λόγω των σοβαρών ελλειμμάτων που παρατηρήθηκαν κυρίως στο περιεχόμενο και τη διατύπωση, αν ληφθεί υπόψη ότι το κείμενο δεν παρουσίαζε μεγάλη δυσκολία στην προσπέλαση του (ελάχιστη χρήση μεταφορικού λόγου, εύληπτη, γραμμική και συνεκτική παράθεση των νοημάτων) και το θέμα της ερώτησης ήταν επίκαιρο και σχετιζόταν με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών, ενώ προκαλεί ανησυχία το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό ολοκληρωμένων απαντήσεων στο περιεχόμενο (5,6%). Ειδικότερα, όσον αφορά στο περιεχόμενο των απαντήσεων, διαφαίνεται μία σοβαρή αδυναμία των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια της παραγωγής λόγου. Σε πρώτη φάση, υπήρξε η ένδειξη ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν εντόπισαν όλα τα ζητούμενα της ερώτησης (δηλαδή δεν απάντησαν αναφορικά με την επιρροή της τέχνης του δρόμου και ως προς την εικόνα και ως προς την κουλτούρα της πόλης) ή δεν αξιοποίησαν/εφάρμοσαν με προσοχή τα δεδομένα του κειμένου και των εικόνων, ώστε να δομήσουν πάνω σε αυτά τη βασική επιχειρηματολογία τους και τη δική τους άποψη. Στο επόμενο στάδιο παρατηρήθηκε πιο έντονα η αδυναμία να συνδυάσουν τις πληροφορίες και να αναλύσουν ολόπλευρα το ζήτημα (δοκιμασία όχι και τόσο σύνθετη δεδομένου ότι υπήρξαν στο κείμενο μόνο δύο διαφορετικές οπτικές για την τέχνη του δρόμου χωρίς επιμέρους παραμέτρους που θα δυσκόλευαν την ανάλυση του θέματος). Στο τρίτο στάδιο της γνωστικής επεξεργασίας της ερώτησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν κατόρθωσαν να προβούν στην αναπλαισίωση και ερμηνεία των πληροφοριών που άντλησαν από το κείμενο, την

κριτική/αξιολογική προσέγγισή τους και την έκθεση της προσωπικής τους θέσης απέναντι σ' αυτές (δεξιότητα εμπειρογνωμοσύνης, δηλαδή η τεκμηρίωση της θέσης που προκρίνουν σχετικά με την επιρροή της τέχνης του δρόμου κατά την προσωπική τους άποψη).

Το υψηλό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (29,1%) χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς υποδεικνύει σημαντικές και γενικευμένες αδυναμίες στην ανάπτυξη συγκροτημένου επιχειρηματολογικού λόγου. Οι απαντήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από:

- έλλειψη επαρκούς τεκμηρίωσης,
- περιορισμένη αναλυτική και κριτική προσέγγιση,
- αδυναμία στη συγκρότηση ολοκληρωμένου και έγκυρου συλλογισμού/επιχειρήματος,
- παρερμηνεία του ζητούμενου της ερώτησης ή αδυναμία εντοπισμού των ζητούμενων της ερώτησης
- περιορισμένη ικανότητα διατύπωσης αξιολογικής/προσωπικής/πρωτότυπης άποψης επί του θέματος

Συνολικά η ερώτηση 16 λειτουργεί ως σημαντικός διαγνωστικός δείκτης, καθώς αναδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες έχουν επιτύχει μερική, αλλά όχι ικανοποιητική, κατάκτηση των σύνθετων δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τρεις κρίσιμες διαστάσεις που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Πρώτον, παρατηρείται σημαντική ανισομέρεια μεταξύ των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Υφίσταται εμφανές χάσμα ανάμεσα στην τυπική γλωσσική επάρκεια, η οποία αφορά κυρίως γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, και στην ουσιαστική επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία σχετίζεται με την οργάνωση του περιεχομένου και τη δομική συνοχή του κειμένου. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει ότι η εστίαση πρέπει να μετατοπιστεί από κατάκτηση των επιφανειακών χαρακτηριστικών της γλώσσας στην ανάπτυξη βαθύτερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την παραγωγή συνεκτικού και νοηματικά πλήρους κειμένου.

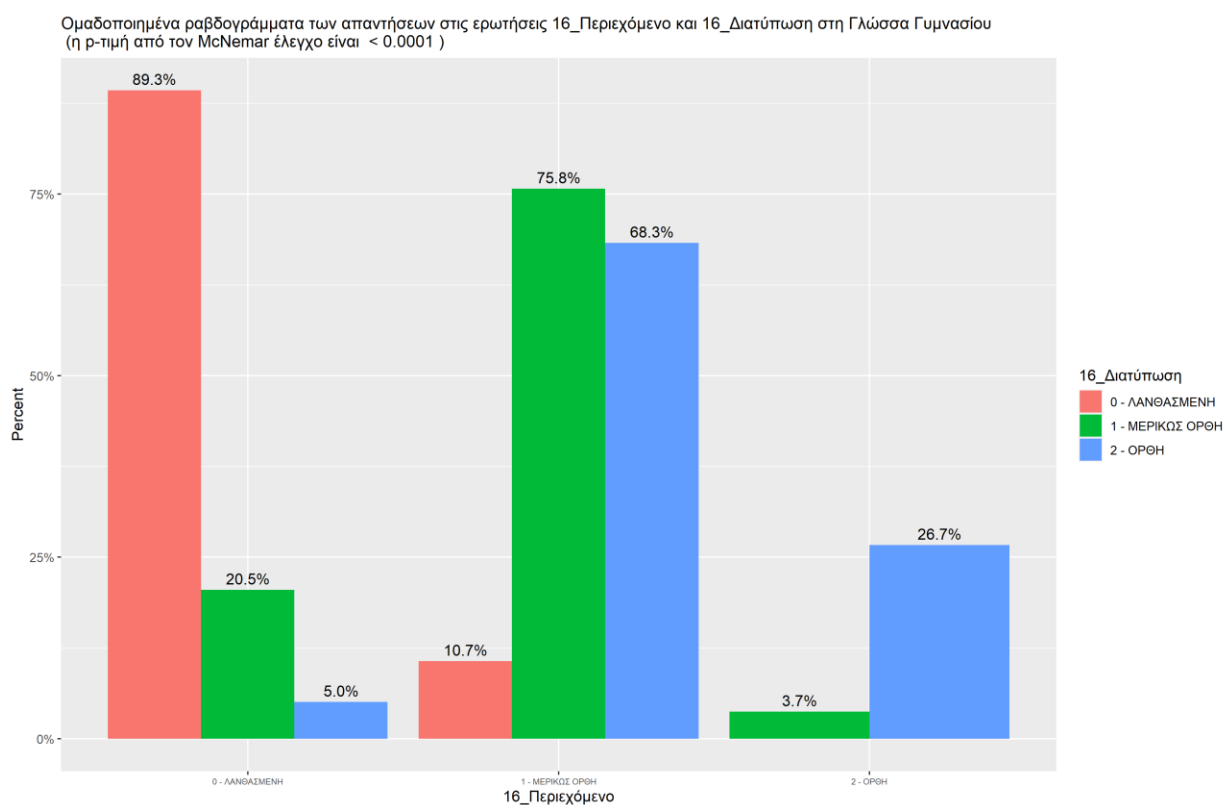
Δεύτερον, καταγράφεται σημαντικό έλλειμμα στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογικής ικανότητας. Η δραματική πτώση των ποσοστών επιτυχίας στο κριτήριο Περιεχόμενο, στο οποίο μόλις το 5,6% των μαθητών/τριών εντάχθηκε στην κατηγορία ορθή απάντηση, καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή συγκροτημένης σκέψης και εμπειριστατωμένης επιχειρηματολογίας. Δυσκολεύονται στην ανάπτυξη ιδεών με συνοχή, στη διατύπωση επιχειρημάτων και στην οργάνωση των σκέψεών τους σε ένα λογικά δομημένο σύνολο.

Τρίτον, τα ευρήματα αυτά υπαγορεύουν την επιτακτική ανάγκη στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου. Απαιτείται αναπροσανατολισμός της διδακτικής προσέγγισης από τη μηχανιστική διόρθωση επιφανειακών γλωσσικών λαθών, προς την ολιστική καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την παραγωγή λόγου. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία θα

πρέπει να εστιάσει στην κατανόηση και εφαρμογή της δόμησης των σκέψεων —πώς οργανώνεται μια παράγραφος, πώς διαρθρώνεται ένα κείμενο— καθώς και στην καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής και ανάπτυξης ιδεών μέσω της κριτικής ανάλυσης ενός θέματος. Μόνο μέσω μιας τέτοιας ολοκληρωμένης προσέγγισης μπορεί να επιτευχθεί η ουσιαστική ενίσχυση της γραπτής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο διερεύνησης των αποτελεσμάτων της ερώτησης 16 ανοικτού τύπου, επιχειρήθηκε και η **συσχέτιση της ορθότητας των απαντήσεων ως προς τους τέσσερις (4) θεματικούς άξονες της κατανόησης, της δομής, της γραμματικής/του συντακτικού και του λεξιλογίου.**

Παρακάτω, παρατίθενται αναλυτικά οι πίνακες συσχέτισης της ορθότητας των απαντήσεων ως προς τους 4 θεματικούς άξονες.



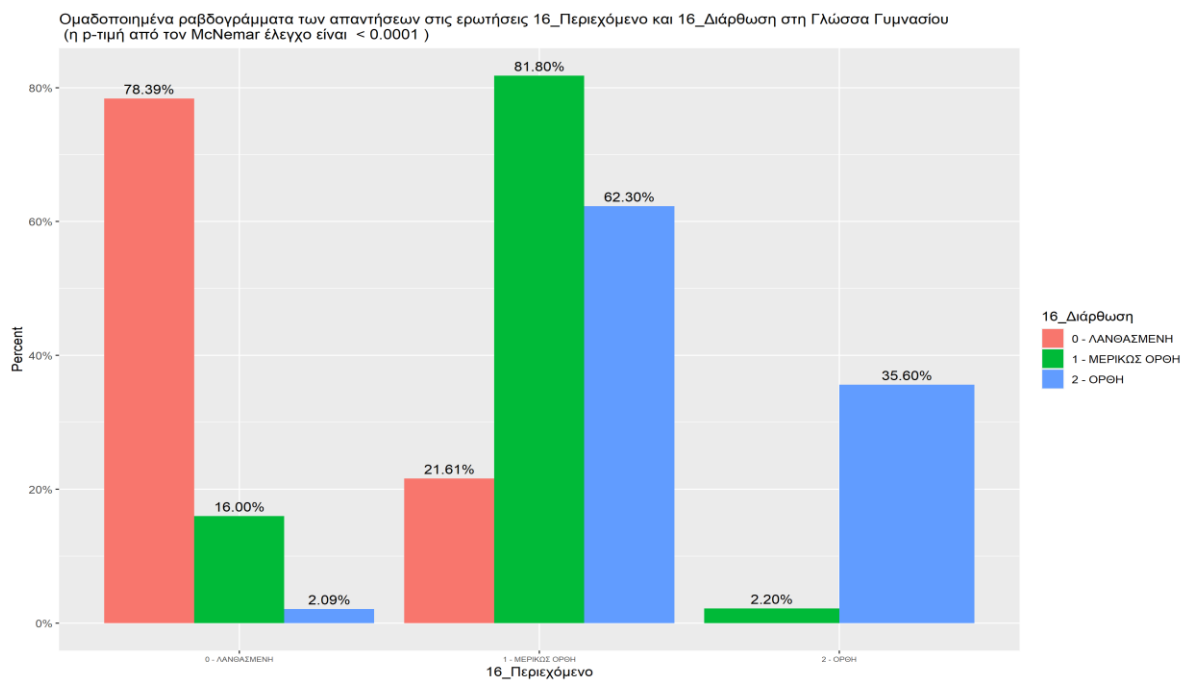
Διάγραμμα 9. Ομαδοποιημένα ραβδογράμματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου 16_Περιεχόμενο και 16_Διατύπωση στη Γλώσσα Γυμνασίου

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία στο διάγραμμα 9 από τα οποία προκύπτουν τα εξής: Οι τρεις γαλάζιες ράβδοι δείχνουν ότι ανάμεσα στους μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά ως προς τη Διατύπωση, το 26,7% απάντησε ορθά και ως προς το Περιεχόμενο, το 68,3% απάντησε μερικώς ορθώς ως προς το Περιεχόμενο και το 5% απάντησε λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Οι τρεις πράσινες ράβδοι δείχνουν ότι

από τους μαθητές/τριες που απάντησαν μερικώς ορθώς στη Διατύπωση, απάντησαν κατά 3,7% ορθά ως προς το Περιεχόμενο, κατά 75,8% μερικώς ορθώς ως προς το Περιεχόμενο και κατά 20,5% λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Οι τρεις κόκκινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα στη Διατύπωση μηδενικό ποσοστό εντάσσεται στην ορθή απάντηση, το 10,7% απάντησε μερικώς ορθά ως προς το Περιεχόμενο και το 89,3% απάντησε λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω αποτελέσματα, διαφαίνεται ότι μόνο το 26,7% ανταποκρίθηκε με επιτυχία και στο περιεχόμενο και στη διατύπωση γεγονός που καταδεικνύει την εκφραστική αδυναμία των μαθητών/τριών να αποδώσουν με σαφήνεια την άποψή τους ως προς το ζητούμενο της ερώτησης. Το ίδιο διαφαίνεται και από τη συσχέτιση στις μερικώς ορθώς απαντήσεις εφόσον το ποσοστό στη διατύπωση ανήλθε στο 68,3% σε σχέση με τις μερικώς ορθές απαντήσεις στο περιεχόμενο, ενώ θεαματικό ήταν και το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων στη διατύπωση, περίπτωση σχετικά αναμενόμενη, αφού είναι πιθανό οι μαθητές/τριες που διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο, να μην είναι σε θέση να σχηματίζουν προσωπική άποψη για ένα ζήτημα και αντιστρόφως, οι μαθητές και οι μαθήτριες που υστερούν στην κατανόηση και κριτική αποτίμηση ενός θέματος, συνήθως δεν έχουν και τα λεξιλογικά «εφόδια» για να την υποστηρίξουν.

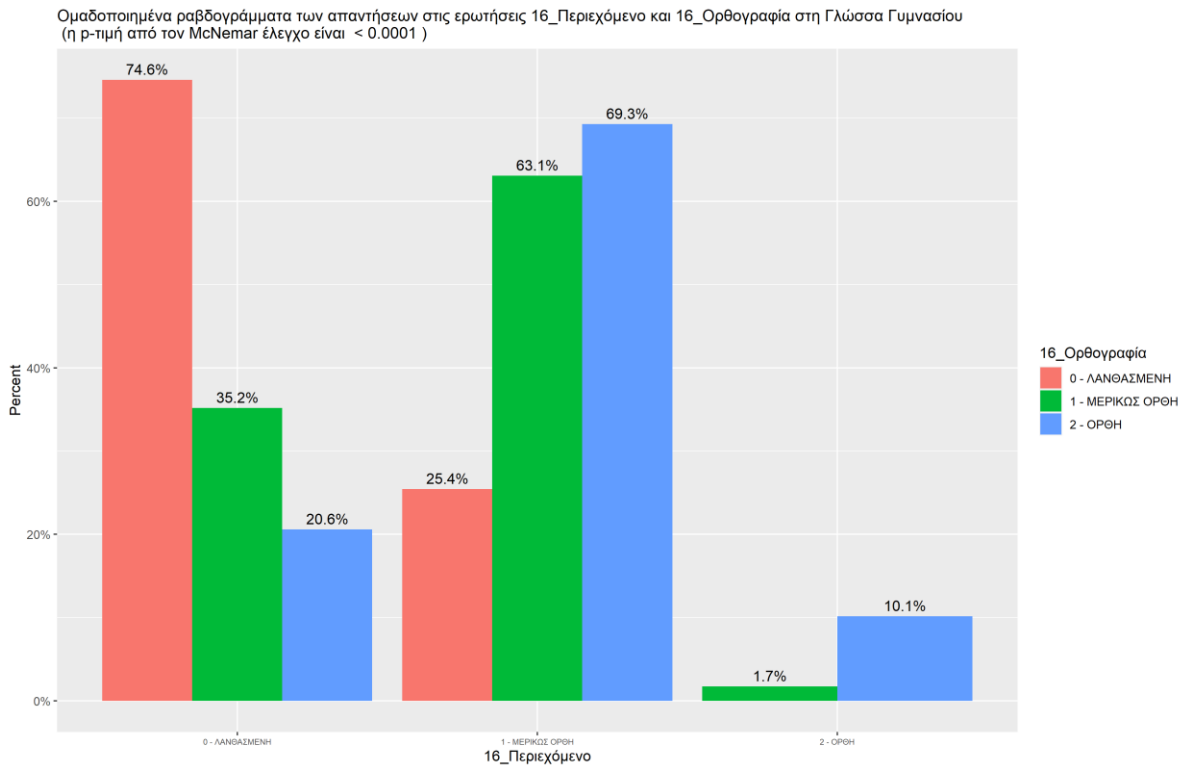
Το γράφημα αποκαλύπτει **θετική συσχέτιση** μεταξύ της ποιότητας της διατύπωσης και της ποιότητας του περιεχομένου στις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες που αδυνατούν να διατυπώσουν σωστά τον λόγο τους παρουσιάζουν σε υψηλό ποσοστό (89,3%) και ελλιπές περιεχόμενο, ενώ αντίστροφα, οι μαθητές/τριες με ορθή διατύπωση έχουν πολύ υψηλότερες πιθανότητες να αναπτύξουν επαρκές ή ικανοποιητικό περιεχόμενο.

Η ικανότητα έκφρασης συνδέεται άμεσα με την ικανότητα οργάνωσης, δόμησης και ανάπτυξης της σκέψης σε συνεκτικό γραπτό λόγο. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη θεωρητική θέση ότι η γλώσσα δεν αποτελεί απλώς μέσο έκφρασης προϋπαρχουσών ιδεών, αλλά συγκροτεί το ίδιο το πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνεται και εκφράζεται η σκέψη. Κατά συνέπεια, η συστηματική ενίσχυση της γλωσσικής διατύπωσης μέσω στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός βελτίωσης και του γνωστικού περιεχομένου των μαθητικών απαντήσεων, και αντίστροφα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της εννοιολογικής κατανόησης ενδέχεται να συμβάλει στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η αμφίδρομη αυτή σχέση καθιστά αναγκαία την ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση που επενδύει ταυτόχρονα στην ανάπτυξη τόσο των γλωσσικών όσο και των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών.



Διάγραμμα 10. Ομαδοποιημένα ραβδογράμματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου 16_Περιεχόμενο και 16_Διάρθρωση στη Γλώσσα Γυμνασίου

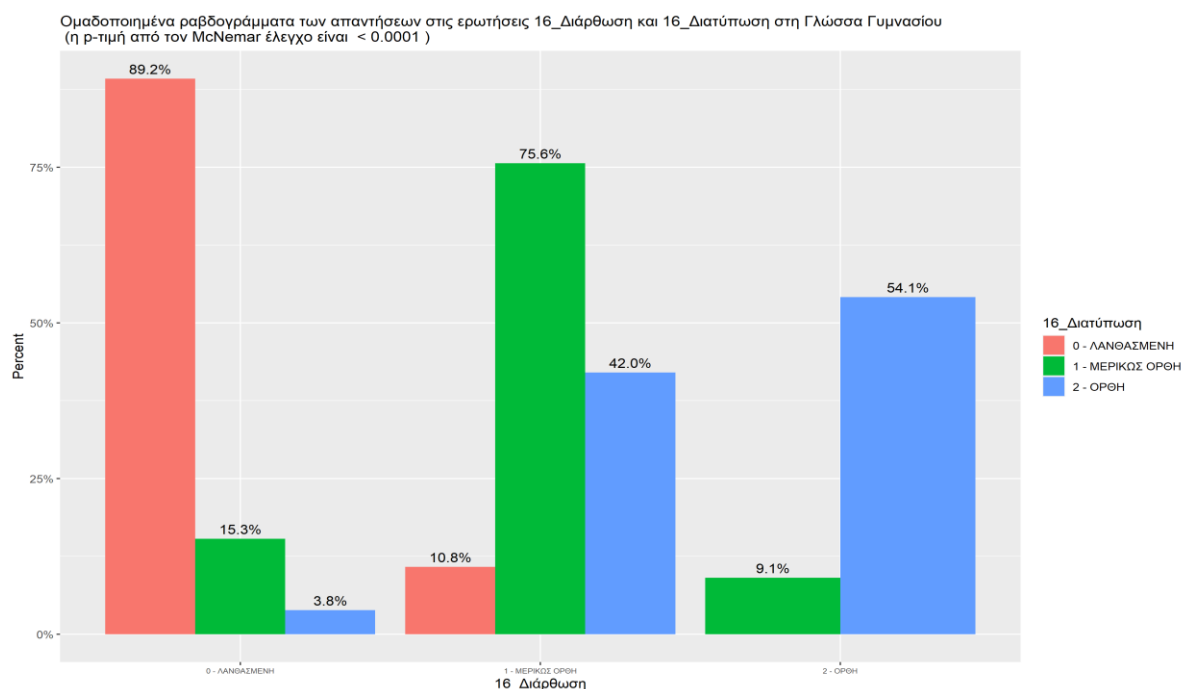
Ομοίως το Διάγραμμα 10 αναδεικνύει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της διάρθρωσης και της ποιότητας του περιεχομένου στις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Οι τρεις γαλάζιες ράβδοι δείχνουν ότι ανάμεσα στους μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά ως προς τη Διάρθρωση, το 35,6% απάντησε ορθά και ως προς το Περιεχόμενο, το 62,3% απάντησε μερικώς ορθώς ως προς το Περιεχόμενο και το 2% απάντησε λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Οι τρεις πράσινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους μαθητές/τριες που απάντησαν μερικώς ορθώς στη Διάρθρωση, απάντησαν κατά 2,2% ορθά ως προς το Περιεχόμενο, κατά 81,8% μερικώς ορθώς ως προς το Περιεχόμενο και κατά 16% λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Οι τρεις κόκκινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους μαθητές/τριες των οποίων η Διάρθρωση ήταν λανθασμένη όλοι είχαν περιεχόμενο που καταχωρίστηκε ως εκτός θέματος, το 21,61% απάντησε μερικώς ορθά ως προς το Περιεχόμενο και το 78,39% απάντησε λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Η συσχέτιση αυτή είναι ακόμη πιο έντονη από εκείνη μεταξύ διατύπωσης και περιεχομένου, γεγονός που υποδηλώνει ότι η οργάνωση της σκέψης (διάρθρωση) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη επαρκούς περιεχομένου. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες που απάντησαν ολοκληρωμένα ως προς το περιεχόμενο, είχαν μία σχετικά μέτρια προς χαμηλή επίδοση (35,6%) και ως προς τη δόμηση των επιχειρημάτων τους, γεγονός που καταδεικνύει ότι υπάρχει το φαινόμενο οι μαθητές και μαθήτριες να είναι επαρκείς να αιτιολογούν και να αποτιμούν κριτικά ένα θέμα, αλλά να μην είναι σε θέση να οργανώνουν με συνοχή και συνεκτικότητα τις ιδέες τους πάνω σ' αυτό. Αντιστοίχως, σημειώθηκε πολύ υψηλό ποσοστό (78,39%) των μαθητών/τριών στις λανθασμένες απαντήσεις στη διάρθρωση, οι οποίοι/ες επίσης απάντησαν λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο.



Διάγραμμα 11. Ομαδοποιημένα ραβδογράμματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου 16_Περιεχόμενο και 16_Ορθογραφία στη Γλώσσα Γυμνασίου

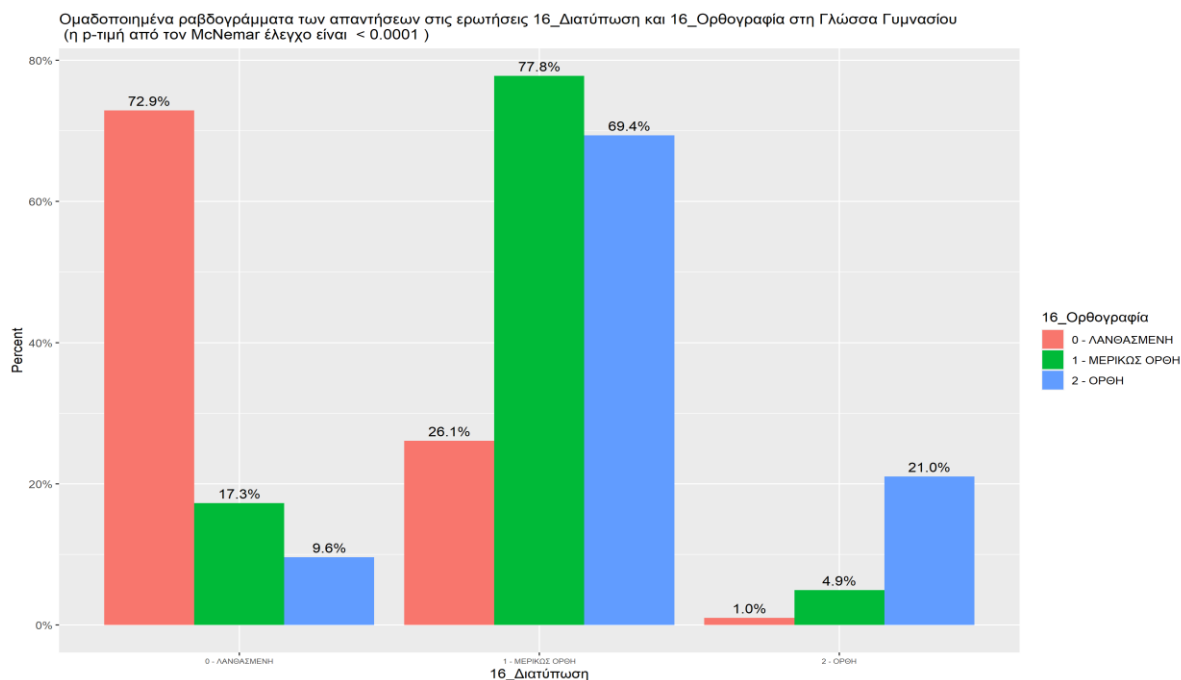
Στο διάγραμμα 11 σημειώνονται τα παρακάτω αποτελέσματα: Οι τρεις γαλάζιες ράβδοι δείχνουν ότι ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά ως προς την Ορθογραφία, το 10,1% απάντησε ορθά και ως προς το Περιεχόμενο, το 69,3% απάντησε μερικώς ορθώς ως προς το Περιεχόμενο και το 20,6% απάντησε λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Οι τρεις πράσινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους μαθητές/τριες που απάντησαν μερικώς ορθώς στην Ορθογραφία, απάντησαν κατά 1,7% ορθά ως προς το Περιεχόμενο, κατά 63,1% μερικώς ορθώς ως προς το Περιεχόμενο και κατά 35,2% λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Οι τρεις κόκκινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα στη Διάρθρωση, κανένας μαθητής/καμία μαθήτρια δεν απάντησε ορθά ως προς το Περιεχόμενο, το 25,4% απάντησαν μερικώς ορθά ως προς το Περιεχόμενο και το 74,6% απάντησε λανθασμένα ως προς το Περιεχόμενο. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης συσχέτισης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το χαμηλό ποσοστό των μαθητών/τριών που αν και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο περιεχόμενο, αγνοούν βασικούς κανόνες ορθογραφίας καθώς σημείωσαν μόλις το 10% σε ορθές απαντήσεις σε αυτήν. Αποτελεί λοιπόν ένα σχετικά ασφαλές συμπέρασμα το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες έχουν ευχέρεια στην ανάκληση νοητικών σχημάτων και προϋπαρχουσών γνώσεων, ώστε να διατυπώσουν με επάρκεια την προσωπική τους άποψη επί του ζητούμενου θέματος, αλλά αδυνατούν να ανακαλέσουν είτε γραμματικούς κανόνες είτε την ιστορική ορθογραφία προκειμένου να ανταποκριθούν και σε αυτόν τον θεματικό άξονα. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει ότι η δομική

οργάνωση του κειμένου δεν αποτελεί απλώς τυπικό χαρακτηριστικό, αλλά λειτουργεί ως γνωστικό εργαλείο που διευκολύνει την ανάπτυξη και αποσαφήνιση των ιδεών.



Διάγραμμα 12. Ομαδοποιημένα ραβδογράμματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου 16_Διάρθρωση και 16_Διατύπωση στη Γλώσσα Γυμνασίου

Στο διάγραμμα 12 παρατηρούμε τα εξής: Οι τρεις γαλάζιες ράβδοι δείχνουν ότι ανάμεσα στους μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά ως προς τη Διατύπωση, το 54,1% απάντησε ορθά και ως προς τη Διάρθρωση, το 42% απάντησε μερικώς ορθώς ως προς τη Διάρθρωση και το 3,8% απάντησε λανθασμένα ως προς τη Διάρθρωση. Οι τρεις πράσινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους μαθητές/τριες που απάντησαν μερικώς ορθώς στην Διατύπωση, απάντησαν κατά 9,1% ορθά ως προς τη Διάρθρωση, κατά 75,6% μερικώς ορθώς ως προς τη Διάρθρωση και κατά 15,3% λανθασμένα ως προς τη Διάρθρωση. Οι τρεις κόκκινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα στη Διατύπωση, κανένας μαθητής/καμία μαθήτρια δεν απάντησε ορθά ως προς τη Διάρθρωση, το 10,8% απάντησαν μερικώς ορθά ως προς τη Διάρθρωση και το 89,2% απάντησε λανθασμένα ως προς τη Διάρθρωση. Και σε αυτήν την περίπτωση τα αποτελέσματα της συσχέτισης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αναμενόμενα, δεδομένου ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί η λογική και συνεκτική οργάνωση της απάντησης στο ερώτημα, χωρίς να υπάρχει και ο λογικός ειρμός από την ορθή διατύπωση των νοημάτων. Αναλογικά με τα παραπάνω, προκύπτει και το υψηλό ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (89,2%) στη διατύπωση, γεγονός που επίσης αποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στη διάρθρωση, αντιμετωπίζουν την ίδια δυσκολία και στη διατύπωση των ιδεών τους.



Διάγραμμα 13. Ομαδοποιημένα ραβδογράμματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου 16_Διατύπωση και 16_Ορθογραφία στη Γλώσσα Γυμνασίου

Τα αποτελέσματα της συσχέτισης της Διατύπωσης και της Ορθογραφίας σημείωσαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: Οι τρεις γαλάζιες ράβδοι δείχνουν ότι ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες που απάντησαν ορθά ως προς την Ορθογραφία, το 21% απάντησε ορθά και ως προς τη Διατύπωση, το 69,4% απάντησε μερικώς ορθώς ως προς τη Διατύπωση και το 9,6% απάντησε λανθασμένα ως προς τη Διατύπωση. Οι τρεις πράσινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν μερικώς ορθώς στην Ορθογραφία, απάντησαν κατά 4,9% ορθά ως προς την Διατύπωση, κατά 77,8% μερικώς ορθώς ως προς τη Διατύπωση και κατά 17,3% λανθασμένα ως προς τη Διατύπωση. Οι τρεις κόκκινες ράβδοι δείχνουν ότι από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα στην Ορθογραφία, το 1% απάντησε ορθά ως προς τη Διατύπωση, το 26,1% απάντησε μερικώς ορθώς ως προς τη Διατύπωση και το 72,9% απάντησε λανθασμένα ως προς τη Διατύπωση. Αξίζει και στην παρούσα συσχέτιση να σημειωθεί το χαμηλό ποσοστό στις ορθές απαντήσεις της Ορθογραφίας (21%) σε σχέση με τις ορθές απαντήσεις στη Διατύπωση, όπως ακριβώς σημειώθηκε και στη συσχέτιση Περιεχομένου-Ορθογραφίας. Ως εκ τούτου, παρατηρείται μία σημαίνουσα αδυναμία των μαθητών/τριών στην ανάκληση της ιστορικής ή της γραμματικής ορθογραφίας, ωστόσο δε φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

Ποσοστά μη απαντημένων/μη έγκυρων απαντήσεων

Τα ποσοστά των μη έγκυρων και μη απαντημένων απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου αποτελούν κρίσιμο δείκτη για την κατανόηση όχι μόνο των γνωστικών δυσκολιών των μαθητών/τριών, αλλά και της εμπλοκής τους στη διαδικασία

της εξέτασης. Η σύγκριση των δύο ειδών ερωτήσεων δείχνει ότι οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερη συχνότητα δεν απαντούν τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου σε σύγκριση με τις κλειστού.

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (κατανόησης, δομής, λεξιλογίου, γραμματικής), τα ποσοστά μη απαντημένων/μη έγκυρων απαντήσεων κυμαίνονται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, συνήθως μεταξύ 1% και 2%, με την πλειονότητα των μαθητών/τριών να επιχειρεί κάποια μορφή απάντησης, ακόμη και όταν ενδεχομένως δεν είναι βέβαιοι/ες για την ορθότητα. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μειώνουν το γνωστικό φορτίο, παρέχουν περιθώρια για στρατηγικές αποκλεισμού και δίνουν τη δυνατότητα επιλογής μίας εκ των εναλλακτικών απαντήσεων, χωρίς να απαιτείται παραγωγή λόγου ή σύνθετη οργάνωση σκέψης.

Αντιθέτως, στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, τα ποσοστά μη έγκυρων/μη απαντημένων απαντήσεων αυξάνονται σημαντικά και καταγράφονται σαφώς υψηλότερα επίπεδα. Στην περίπτωση της ερώτησης 15 (δομής), το ποσοστό ανέρχεται σε 12%, ενώ στην ερώτηση 16 (παραγωγή λόγου) σταθεροποιείται στο 7,6%. Η αύξηση αυτή αντικατοπτρίζει δυσκολίες διαφορετικής τάξης μεγέθους από εκείνες των κλειστών ερωτήσεων. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να διστάζουν να επιχειρήσουν απάντηση, όταν απαιτείται παραγωγή πρωτότυπου λόγου, μεταγλωσσική ερμηνεία, κριτική σκέψη.

Ενδεχομένως θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι η έλλειψη ανατροφοδότησης τους στερεί το κίνητρο της προσωπικής ωφέλειας, δηλαδή την προσδοκία ότι η προσπάθειά τους θα συμβάλει στη βελτίωση των δικών τους δεξιοτήτων ή ότι θα λάβουν χρήσιμη καθοδήγηση. Έρευνες στη μαθησιακή ψυχολογία έχουν δείξει ότι όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται μια αξιολόγηση ως χαμηλού διακυβεύματος χωρίς άμεση επίπτωση στην πρόοδό τους, μειώνεται η επένδυση χρόνου και γνωστικής προσπάθειας (Black & William, 1998), ιδιαίτερα σε εργασίες που απαιτούν αυξημένη δέσμευση, όπως η παραγωγή κειμένου ή η σύνθετη μεταγλωσσική ανάλυση. Έτσι ερμηνεύεται και το γεγονός ότι τα ποσοστά μη απαντήσεων ή πρόχειρων/μη πλήρως ανεπτυγμένων απαντήσεων στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις (15 και 16) είναι πολύ υψηλά.

Συγκριτική θεώρηση αποτελεσμάτων των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα κατά τα έτη 2023-2024 και 2024-2025.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα κατά τα έτη 2025 και 2024. Συγκεκριμένα, στους παρακάτω πίνακες καταγράφονται τα αποτελέσματα ως α) προς τη συνολική επίδοση των μαθητών/τριών, β) προς τους θεματικούς άξονες στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (κατανόηση, δομή, γραμματική-σύνταξη και λεξιλόγιο) και γ) προς τους θεματικούς άξονες στην ερώτηση 16 ανοικτού τύπου (Περιεχόμενο, Διατύπωση, Διάρθρωση, Γραμματική-Σύνταξη).

Πίνακας 5. Συνολικά ποσοστά απαντήσεων στις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα των ετών 2025 και 2024

	<i>Ποσοστό Ορθών</i>	<i>Ποσοστό μερικώς ορθών</i>	<i>Ποσοστό λανθασμένων</i>	<i>Ποσοστό μη έγκυρων</i>
2025	60,2	20,2	17,8	1,8
2024	54,7	18,7	25,4	1,1

Πίνακας 6. Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ανά θεματικό άξονα των ετών 2024 και 2025

	<i>Ποσοστό ορθών</i>		<i>Ποσοστό μερικώς ορθών</i>		<i>Ποσοστό λανθασμένων</i>		<i>Ποσοστό μη έγκυρων</i>	
	2025	2024	2025	2024	2025	2024	2025	2024
Έτος								
Κατανόηση	72,3	60,9	18,8	17,3	7,3	20,8	1,6	1
Δομή	61,9	74,3	14,7	5,5	21,8	19,4	1,6	0,8
Γραμματική- Σύνταξη	51,7	49,4	23,42	27,5	22,99	32,7	1,89	1,2
Λεξιλόγιο	50,7	49,4	22,3	20,6	25	28,6	2,1	1,4

Πίνακας 7. Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση ανοικτού τύπου 16 (Q16) ανά θεματικό άξονα των ετών 2024 και 2025

	<i>Ποσοστό ορθών</i>		<i>Ποσοστό μερικώς ορθών</i>		<i>Ποσοστό λανθασμένων</i>		<i>Ποσοστό μη έγκυρων</i>	
	2025	2024	2025	2024	2025	2024	2025	2024
Έτος								
Περιεχόμενο	5,6	19	57,8	37,6	29,1	34	7,6	9,4
Διατύπωση	12,1	14,8	62,9	56,2	17,5	19,5	7,6	9,4
Διάρθρωση	12,2	18,4	54,5	39,8	25,7	32,4	7,6	9,4
Γραμματική- Σύνταξη	30,2	27,7	49,9	50,8	12,4	12,1	7,6	9,4

Αναφορικά με τη συνολική επίδοση των μαθητών/τριών, παρατηρήθηκε μία ανοδική πορεία ως προς το ποσοστό των ορθών απαντήσεων (60,2% το 2025, 54,7% το 2024) και αντιστοίχως πτωτική τάση στο ποσοστό των εσφαλμένων απαντήσεων, ενώ μικρή άνοδο σημείωσε και το ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων. Εντούτοις, δεν είναι ασφαλές να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα σχετικά με την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι υπεισέρχονται ποικίλες παράμετροι που μπορούν να διαμορφώσουν το τελικό αποτέλεσμα, όπως οι διακυμάνσεις στη δυσκολία των ερωτημάτων, ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών/τριών με το θέμα του κειμένου κ.ά.

Αναφορικά με τα ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ανά θεματικό άξονα παρατηρήθηκαν τα εξής: Η *Κατανόηση* σημείωσε ανοδική τάση (72,3%) που πιθανώς να αιτιολογείται είτε από τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών/τριών με το θέμα του εξεταστικού δοκιμίου (το φαινόμενο της τέχνης του δρόμου εντάσσεται στην καθημερινή τους ζωή) είτε λόγω της ένταξης του πολυτροπικού κειμένου το οποίο λειτούργησε συμπληρωματικά στην κατανόηση του κειμένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι μειώθηκε αρκετά (από 20,8% στο 7,3%) και το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στους λόγους που προαναφέρθηκαν. Στον θεματικό άξονα της *δομής* η επίδοση το 2025 ήταν θεαματικά χειρότερη από εκείνη του 2024 αλλά και πάλι δε θα μπορούσε να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα ως προς τις ικανότητες των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν τη συνοχή και τη γενικότερη οργάνωση του κειμένου. Σχετικά με τους άξονες της γραμματικής-σύνταξης και του λεξιλογίου τα ποσοστά παρέμειναν σχεδόν στα ίδια επίπεδα.

Όσο αφορά στη σύγκριση των αποτελεσμάτων στην ερώτηση 16 ανοικτού τύπου, μεγάλη διαφορά με πτωτική πορεία καταγράφηκε στον θεματικό άξονα του Περιεχομένου (από 19% το 2024 στο 5,6% το 2025) και κατ' αντιστοιχία αυξήθηκε το ποσοστό των μερικώς ορθών απαντήσεων κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες (από 37,6% το 2024, στο 57,8% το 2025). Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, θα μπορούσε να διατυπωθεί η εκτίμηση ότι στο φετινό εξεταστικό δοκίμιο φαίνεται να υπήρξε είτε ελλιπής γνωστική δέσμευση ή κάποια σύγχυση ως προς τα ζητούμενα της ερώτησης, δεδομένου ότι το θέμα του κειμένου ανταποκρινόταν στις γνωστικές δυνατότητες και εμπειρίες της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών.

Η ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων απαιτεί την επισήμανση δύο κρίσιμων μεθοδολογικών παραγόντων. Πρώτον, η κειμενοκεντρική προσέγγιση του διαγνωστικού εργαλείου συνεπάγεται ότι οι γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων δεν παραμένουν σταθερές από χρονιά σε χρονιά, αλλά εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμένου. Επομένως, η αύξηση ή μείωση των ποσοστών σε έναν θεματικό άξονα δεν αντικατοπτρίζει κατ' ανάγκην αντίστοιχη μεταβολή στις δεξιότητες των μαθητών/τριών, αλλά ενδέχεται να οφείλεται στη διαφορετική δυσκολία των ερωτήσεων. Δεύτερον, το δείγμα σχολείων που συμμετέχει στις διαγνωστικές εξετάσεις είναι μεν στρωματοποιημένο και στατιστικά σημαντικό, αλλά διαφοροποιείται κάθε χρονιά. Η μεταβολή αυτή στη σύνθεση του δείγματος επηρεάζει τα συνολικά ποσοστά και περιορίζει τη δυνατότητα αυστηρά ισοδύναμων διαχρονικών συγκρίσεων.

Περιορισμοί του τρόπου διεξαγωγής των διαγνωστικών εξετάσεων

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου (14/16) ήταν πολλαπλής επιλογής (κλειστού τύπου), αλλά υπήρχαν και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, εκ των οποίων η μία (ερώτηση 15) ήταν σύντομης απάντησης και η άλλη (ερώτηση 16) απαιτούσε 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/τριες 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 τυχειότητας στην επιλογή των απαντήσεων (Haladyna & Rodriguez, 2013). 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.

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 προτείνονται τα ακόλουθα:

- Συμπερίληψη περισσότερων ερωτήσεων ανοικτού τύπου αξιολόγησης σκέψης υψηλότερης τάξης, προκειμένου να αποτιμάται επαρκώς το βάθος και ο βαθμός ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών.
- 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 σύνθετων απεικονιστικών στοιχείων πολυτροπικών κειμένων, όπως διαγράμματα, γραφήματα, χάρτες, εικονογραφήσεις και οπτικοποιημένα δεδομένα, και του τρόπου που συνδιαλέγονται διαφορετικοί σημειωτικοί κώδικες. Οι μαθητές/τριες να 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.
- Στο πλαίσιο των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων, η αξιολόγηση της δυσκολίας των ερωτήσεων να ακολουθεί μια διττή προσέγγιση. Αρχικά, οι συντάκτες/τριες του εξεταστικού δοκιμίου να διαμορφώνουν τις ερωτήσεις βασιζόμενοι/ες 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/τριών 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 δοκιμιών.

- Η γνωστική δέσμευση των μαθητών/τριών 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/τριες και στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών για την επεξεργασία και επίλυση των εξεταστικών ερωτήσεων. 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/τριών, 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/τριες να απαντούν στις ερωτήσεις χωρίς εσωτερικό κίνητρο για υψηλή επίδοση, κάτι που θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια αξιολόγησης.

Και στο πλαίσιο διαγνωστικών αξιολογήσεων, επειδή απουσιάζει η ατομική ανατροφοδότηση, οι μαθητές/τριες, αντιλαμβανόμενοι την έλλειψη άμεσου προσωπικού οφέλους από τη διαδικασία, ενδέχεται να μην επενδύουν επαρκή προσπάθεια στην ολοκλήρωση του εξεταστικού δοκιμίου (Eklöf & Nyroos, 2012) και να παρατηρείται το φαινόμενο της μειωμένης γνωστικής δέσμευσης (low test-taking effort) (Pools & Monseur, 2021).

Για τη βελτίωση της εγκυρότητας των αξιολογήσεων, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση της στάσης των μαθητών/τριών, πώς δηλαδή προσεγγίζουν τις ανώνυμες εξετάσεις που δε συνδέονται με την προσωπική τους αξιολόγηση. Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τις εξεταστικές διαδικασίες οδηγεί στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών αξιολόγησης, οι οποίες θα διασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα αντανακλούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πραγματικές γνωστικές ικανότητες των μαθητών/τριών.

Προτείνεται λοιπόν η ενσωμάτωση ερωτήσεων αυτοαναφοράς στα απαντητικά δελτία, οι οποίες θα διερευνούν τον βαθμό πρόθεσης καταβολής προσπάθειας από τους/τις μαθητές/τριες. 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/τριες μπορεί να απαντούν μεροληπτικά, αποδίδοντας την ενδεχόμενη χαμηλή επίδοσή τους στην έλλειψη προσπάθειας, παρά σε άλλους παράγοντες (Kong, Wise & Bholra, 2007).

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

3. Συμπεράσματα και Προτάσεις

A. Κύρια ευρήματα

Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων στη Γλώσσα Γυμνασίου επισημαίνει ενδιαφέροντα ευρήματα αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών 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/τριες δυσκολεύονται σε ερωτήσεις υψηλότερου επιπέδου που απαιτούν σύνθεση πληροφοριών, κριτική ανάλυση και εμβάθυνση στο λεξιλόγιο. Παράλληλα, εντοπίζονται αδυναμίες στους τομείς σύνθετων ή απαιτητικών γραμματικοσυντακτικών φαινομένων.

Επίδοση ανά Γνωστικό Επίπεδο

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδεικνύουν υψηλές επιδόσεις σε ερωτήματα χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου, τα οποία απαιτούν τον εντοπισμό ρητών πληροφοριών και την ανάκληση νοήματος μέσω των δηλωτικών τμημάτων του κειμένου. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα πρώτου επιπέδου, που αφορούν στην απόδοση της κεντρικής ιδέας παραγράφων ή στον προσδιορισμό μιας σαφούς πληροφορίας, συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων, γεγονός που υποδηλώνει την κατοχή αναγνωστικής επάρκειας κυριολεκτικού τύπου εκ μέρους των μαθητών/τριών.

Αντιθέτως, η επίδοση μειώνεται σημαντικά στα ερωτήματα τα οποία προϋποθέτουν αφαιρετική και ερμηνευτική ικανότητα, όπως η ανασύνθεση των νοημάτων, η σύνθεση πολλαπλών στοιχείων σε ενιαία ερμηνευτική προσέγγιση ή η κριτική αξιολόγηση της πρόθεσης του συντάκτη και του ύφους του κειμένου. Η αναγνωστική τους συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από αποτελεσματική κυριολεκτική κατανόηση, πλην όμως από περιορισμένες δεξιότητες ερμηνείας, σχολιασμού και αναστοχασμού του κειμένου. Επιπλέον, η διαφοροποίηση μεταξύ εννοιολογικά συγγενών επιλογών συνιστά σημαντική γνωστική πρόκληση.

Πολυτροπικός Εγγραμματισμός

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη επιτυχία σε ερωτήματα που ενσωματώνουν γραπτό και εικονιστικό περιεχόμενο (πολυτροπικά κείμενα) μέτριων απαιτήσεων, στοιχείο που επιβεβαιώνει την εξοικείωσή τους με τα σύγχρονα σημειωτικά περιβάλλοντα και με την επικρατούσα οπτική κουλτούρα.

Σύγκριση Τύπων Ερωτήσεων

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/τριών και τους επιτρέπει να επικεντρώνονται 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/τριών. Συγκεκριμένα, οι ανοικτές ερωτήσεις ανέδειξαν γνωστικά κενά και αδυναμίες που δεν θα ήταν ανιχνεύσιμα μέσω των πολυτομικών 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.

B. Πλαίσιο Παρεμβάσεων

Με βάση τη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων στη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου, καθίσταται σαφές ότι απαιτείται ένας συστηματικός και πολυεπίπεδος επαναπροσδιορισμός τόσο των διδακτικών πρακτικών όσο και των αξιολογικών διαδικασιών, με στόχο την ουσιαστική ενίσχυση της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ένα σταθερό μοτίβο: ενώ οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν ικανοποιητική επάρκεια στην κυριολεκτική κατανόηση και στην αναγνώριση ρητών πληροφοριών, δυσκολεύονται συστηματικά σε δεξιότητες ανώτερης τάξης, όπως η ερμηνεία, η σύνθεση πληροφοριών, η μεταγλωσσική επίγνωση και, κυρίως, η παραγωγή συνεκτικού και τεκμηριωμένου γραπτού λόγου.

Η διαπίστωση αυτή υπαγορεύει την ανάγκη μετάβασης από τη διδασκαλία την προσανατολισμένη κυρίως στην αναπαραγωγή γνώσεων, σε μια διδακτική προσέγγιση που εστιάζει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας και της ουσιαστικής επικοινωνιακής επάρκειας. Βάσει των ανωτέρω ευρημάτων, προτείνεται η υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου 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 και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Γ. Άξονες Παρεμβάσεων

Πρόγραμμα Σπουδών και Οργάνωση Ύλης

Σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση της σπειροειδούς οργάνωσης της ύλης (Bruner, 1960), ώστε βασικές γλωσσικές έννοιες και δομές να επαναδιδάσκονται συστηματικά σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου με αυξανόμενο βαθμό πολυπλοκότητας. Η χαμηλή επίδοση σε ερωτήσεις που αφορούν διδακτικά αντικείμενα προηγούμενων τάξεων δεν ερμηνεύεται απαραίτητα ως ένδειξη αυξημένης γνωστικής δυσκολίας, αλλά ως αποτέλεσμα της χρονικής απόστασης ή της μη συστηματικής διδασκαλίας λόγω ελλιπούς χρόνου διδασκαλίας βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Επιπλέον, είναι σημαντική η πρόβλεψη ανακεφαλαιωτικών ενοτήτων σε κάθε τάξη του Γυμνασίου, οι οποίες κυρίως θα επικεντρώνονται σε φαινόμενα που χαρακτηρίζονται από αυξημένη γνωστική πολυπλοκότητα και παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δημιουργώντας γέφυρες γνώσης μεταξύ των τάξεων και συνδέοντας ρητά το νέο περιεχόμενο με προϋπάρχουσες γνώσεις. Παράλληλα, η ενσωμάτωση διαγνωστικών τεστ στην αρχή κάθε σχολικού έτους θα επιτρέψει τον έγκαιρο εντοπισμό γνωστικών κενών και την αντιμετώπισή τους πριν την εισαγωγή της νέας ύλης.

Ανάλυση κειμένου

Κειμενικά Είδη και Επικοινωνιακές Περιστάσεις

Η χαμηλή επίδοση στην ερώτηση που αφορούσε στην αξιολόγηση του ύφους και την ένταξη του κειμένου σε κατάλληλη επικοινωνιακή περίσταση, αποκαλύπτει ότι η διδασκαλία κατανόησης γραπτού λόγου παραμένει επικεντρωμένη στην πληροφοριακή διάσταση των κειμένων και όχι στις επικοινωνιακές λειτουργίες των κειμενικών ειδών. Για την αντιμετώπιση αυτής της αδυναμίας, προτείνεται η συστηματική διδασκαλία της τυπολογίας κειμενικών ειδών με έμφαση στα διακριτικά τους χαρακτηριστικά, η ανάλυση του ύφους σε συνάρτηση με το στοχευόμενο κοινό, το μέσο δημοσίευσης και τον επικοινωνιακό σκοπό, καθώς και η συγκριτική μελέτη διαφορετικών κειμενικών ειδών με κοινή θεματική, ώστε να εντοπίζονται οι υφολογικές διαφοροποιήσεις και η λειτουργία τους στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Μετάβαση από την επιφανειακή στη βαθιά κατανόηση

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι απαιτείται μια συνειδητή μετάβαση από στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας του κειμένου σε στρατηγικές βαθιάς κατανόησης. Η υψηλότερη επίδοση των μαθητών/τριών σε ερωτήσεις πρώτου επιπέδου δυσκολίας σε σύγκριση με τις ερωτήσεις δεύτερου επιπέδου καταδεικνύει ότι, αν και οι μαθητές/τριες μπορούν να εντοπίζουν ρητές πληροφορίες, δυσκολεύονται ωστόσο να συνδυάσουν δεδομένα, να εξαγάγουν συμπεράσματα και να ερμηνεύσουν υπόρρητα νοήματα. Η διδακτική πρακτική θα πρέπει, επομένως, να ενσωματώνει συστηματικά ερωτήματα που απαιτούν αναπλαισίωση του νοήματος, σύνθεση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου και αιτιολόγηση των απαντήσεων, ώστε να καλλιεργούνται σταδιακά οι γνωστικές δεξιότητες ανώτερης τάξης.

Στρατηγικές Κριτικής Ανάγνωσης

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 στη λογική της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, που υιοθετούν τα νέα προγράμματα σπουδών της Γλώσσας. Ο δεύτερος άξονας αφορά στην ανάπτυξη εξειδικευμένων στρατηγικών μάθησης, όπως η μεταγνωστική επεξεργασία, η συστηματική ανάλυση πληροφοριακών δεδομένων και η δομημένη ερμηνευτική προσέγγιση. Μέσω αυτών οι μαθητές/τριες 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.

Ενίσχυση Γλωσσικής Επάρκειας

Λεξιλογική Διδασκαλία

Στον τομέα του λεξιλογίου, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη υπέρβασης της σημασιοκεντρικής διδασκαλίας που περιορίζεται στις συνωνυμικές και αντωνυμικές σχέσεις. Παρότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται ικανοποιητικά σε λεξιλογικές ασκήσεις που αφορούν λέξεις υψηλής συχνότητας και οικείες σημασιολογικές σχέσεις, εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες σε ερωτήματα που απαιτούν ετυμολογική ανάλυση, αναγνώριση μορφημάτων και διάκριση λεπτών σημασιολογικών αποχρώσεων. Η διαπίστωση αυτή καθιστά αναγκαία την ενίσχυση της μορφολογικής και ετυμολογικής διάστασης της λεξιλογικής διδασκαλίας, καθώς και τη συστηματική διασύνδεση του λεξιλογίου της Νεοελληνικής με εκείνο της Αρχαίας Ελληνικής, ώστε να αξιοποιηθεί η

γλωσσική συνέχεια ως γνωστικό εργαλείο κατανόησης και εμβάθυνσης στο νόημα των λέξεων καθώς και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου μέσω έκθεσης σε ποικιλία κειμένων και επιπέδων ύφους.

Μεταγλωσσική Επίγνωση και Λειτουργική Γραμματική

Το υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων στον άξονα της γραμματικής και της σύνταξης υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες διαθέτουν τις βασικές γνώσεις που τους επιτρέπουν να απορρίπτουν τις προφανώς εσφαλμένες επιλογές, στερούνται ωστόσο της λεπτομερούς μεταγλωσσικής επίγνωσης που απαιτείται για τη διάκριση της απόλυτα ορθής απάντησης. Η διαπίστωση αυτή υπαγορεύει την ανάγκη ρητής διδασκαλίας μεταγλωσσικών εννοιών με έμφαση στη λειτουργική χρήση της γραμματικής ως εργαλείου κατανόησης και παραγωγής νοήματος, και όχι μόνο στην αναγνώριση τύπων. Παράλληλα, προτείνεται η υλοποίηση ασκήσεων που συνδέουν τις γραμματικοσυντακτικές δομές με τις νοηματικές τους λειτουργίες στο κείμενο, καθώς και αναστοχαστικών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξηγήσουν τις γλωσσικές τους επιλογές.

Αρχαιόκλιτοι Τύποι

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 παρατίθεμαι, 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. Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία ενός κωδικοποιημένου συστήματος καταγραφής των λαθών που εντοπίστηκαν στα γραπτά, καθώς και ο σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης για τη γραμματική και ιστορική ορθογραφία με στόχο την ορθογραφημένη γραφή.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Η πλέον κρίσιμη παρέμβαση αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς «η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί τη σημαντικότερη επιδίωξη της γλωσσικής εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 685/9-02-2023, Τεύχος Δεύτερο: 6368). Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σοβαρές και γενικευμένες αδυναμίες, ιδίως στο επίπεδο του περιεχομένου και της επιχειρηματολογίας. Η εξαιρετικά χαμηλή επίδοση στις πλήρως ορθές απαντήσεις

υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να οργανώσουν τη σκέψη τους, να αξιοποιήσουν το κείμενο αναφοράς και να διατυπώσουν τεκμηριωμένη προσωπική άποψη.

Για την αντιμετώπιση των αδυναμιών στην παραγωγή γραπτού λόγου, απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση που θα καλύπτει όλα τα στάδια της γραφής. Στο προ-γραπτό στάδιο, κρίνεται αναγκαία η διδασκαλία οργάνωσης ιδεών, η εξάσκηση στον εντοπισμό και την ανάλυση όλων των ζητούμενων μιας ερώτησης, καθώς και η ανάπτυξη της ικανότητας αξιοποίησης του κειμένου αναφοράς. Για την ενίσχυση της επιχειρηματολογικής ικανότητας, προτείνεται η συστηματική διδασκαλία της δομής του επιχειρήματος, η εξάσκηση στη διατύπωση και υποστήριξη προσωπικής άποψης, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής αξιολόγησης επιχειρημάτων. Καθοριστικής σημασίας είναι η ταυτόχρονη καλλιέργεια περιεχομένου, διάρθρωσης και διατύπωσης, δεδομένης της ισχυρής συσχέτισής τους, η σταδιακή ανάπτυξη από σύντομα σε εκτενέστερα κείμενα και η εφαρμογή της διαδικαστικής προσέγγισης γραφής.

Δομή Κειμένου: Συνοχή και Συνεκτικότητα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στον άξονα της δομής αποκαλύπτει μια διπολική σχέση γνώσης, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/τριες είτε κατέχουν επαρκώς τους μηχανισμούς οργάνωσης του κειμένου και εντοπίζουν αμέσως την ορθή απάντηση, είτε αγνοούν παντελώς τη σχετική θεωρία και οδηγούνται σε λανθασμένη επιλογή. Το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων στην ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορούσε τη δομή καταδεικνύει τη δυσκολία των μαθητών/τριών να μεταβούν από την κατανόηση της συνοχής του κειμένου στην κατανόηση της συνεκτικότητάς του. Η συντριπτική πλειονότητα κατάφερε να εντοπίσει τον δείκτη αντίθεσης, αδυνάτησε ωστόσο να σχολιάσει τη λειτουργία του στη δομική και νοηματική οργάνωση της παραγράφου. Κατά συνέπεια, απαιτείται η συστηματική διδασκαλία των τρόπων ανάπτυξης παραγράφου με πρακτική εφαρμογή, η μετάβαση από τη διδασκαλία των διαρθρωτικών δεικτών στη διδασκαλία της λειτουργίας τους στη νοηματική οργάνωση, καθώς και η εφαρμογή ασκήσεων αναδόμησης κειμένων χωρίς ρητούς δείκτες για την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης άρρητων σχέσεων.

Παραγωγή Λογικών Συμπερασμών

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.

Είναι σκόπιμο να ενισχυθούν οι γνωστικές διαδικασίες μετάβασης από το 2^ο επίπεδο κατανόησης του κειμένου (ανάλυση, σύνθεση των πληροφοριών και εξαγωγή λογικών

συμπερασμών) στο 3^ο επίπεδο. Ειδικότερα, θα πρέπει να εφαρμοστούν κειμενοκεντρικές τεχνικές κατανόησης σύμφωνα με τις οποίες:

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

Στο 3^ο επίπεδο κατανόησης, το οποίο συμπίπτει ως διαδικασία και με τη γνωστική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου στην ερώτηση 16 ανοικτού τύπου, να εφαρμόζονται τεχνικές κριτικής αποτίμησης των συμπερασμάτων που εξήχθησαν στο 2^ο 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.

Εκτεταμένες και Δομημένες Απαντήσεις

Ο τρίτος άξονας αφορά τη συστηματική και στοχευμένη εξάσκηση των μαθητών/τριών 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/τριών και επομένως επιτυγχάνουν σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών 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/τριών (Martin & Rose, 2008).

Πολυτροπικός Εγγραμματισμός

Η υψηλή επίδοση στην ερώτηση που αφορούσε την αποκωδικοποίηση πολυτροπικού κειμένου αποτελεί ένα ενθαρρυντικό εύρημα, καθώς καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες έχουν αποκτήσει ικανότητες πολυτροπικού εγγραμματισμού, τουλάχιστον σε βασικό επίπεδο πολυπλοκότητας. Η εμπειρία τους στην ψηφιακή κουλτούρα συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, αναπληρώνοντας εν μέρει τις ελλείψεις της σχολικής διδακτικής πρακτικής. Η διαπίστωση αυτή υποδεικνύει τη σκοπιμότητα αξιοποίησης της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με οπτικούς κώδικες ως γέφυρας για την κατανόηση γραπτού λόγου, τη συστηματική διδασκαλία ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων με έμφαση στη διαλεκτική σχέση γλώσσας και εικόνας, καθώς και την ενθάρρυνση της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Δ. Παρεμβάσεις στην Αξιολόγηση

Στο επίπεδο της αξιολόγησης, η σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση μεταξύ των ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου επιβεβαιώνει τους μεθοδολογικούς περιορισμούς των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής ως εργαλείου αποτίμησης της

γλωσσικής επάρκειας. Οι ανοικτές ερωτήσεις επέτρεψαν την ανίχνευση γνωστικών κενών και αδυναμιών που δεν ήταν εφικτό να εντοπιστούν μέσω των προκαθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων. Κατά συνέπεια, προτείνεται η αύξηση των ερωτήσεων ανοικτού τύπου στην καθημερινή διδακτική πράξη, η ενσωμάτωση ερωτήσεων σύντομης απάντησης που διερευνούν υφολογικές και δομικές επιλογές, καθώς και η χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης με σαφή κριτήρια για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η συστηματική εφαρμογή της τακτικής διαμορφωτικής αξιολόγησης με άμεση ανατροφοδότηση αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση που εστιάζει σε συγκεκριμένα σημεία βελτίωσης, σε συνδυασμό με δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης, θα συμβάλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών/τριών. Επιπλέον, στο πλαίσιο των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων, προτείνεται η καθιέρωση διπλής προσέγγισης στον καθορισμό της δυσκολίας των ερωτήσεων, συνδυάζοντας την εκ των προτέρων εκτίμηση των συντακτών με την εκ των υστέρων εμπειρική αποτίμηση βάσει στατιστικής ανάλυσης, η οποία λαμβάνει υπόψη το ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησαν ορθά, τη συσχέτιση με τη συνολική επίδοση, τον χρονικό παράγοντα και την τάξη προέλευσης του γνωστικού αντικείμενου.

E. Προτεινόμενες Προσεγγίσεις

Εφαρμογή της θεωρίας Αναπλασιώσης στην καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής αξιολογικών κρίσεων

Η θεωρία της Αναπλασιώσης ('Reframing theory') (Baterson 1972; Mezirow, 2000; Filmore C.J., 1982) μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στην καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς εστιάζει στη διαδικασία με την οποία οι μαθητές/τριες αλλάζουν οπτική γωνία, επαναφέρουν πληροφορίες σε νέο εννοιολογικό πλαίσιο και διαμορφώνουν πιο σύνθετες, κριτικές και τεκμηριωμένες θέσεις. Η αξιοποίησή της στην παραγωγή λόγου ενισχύει όχι μόνο την ποιότητα της γραπτής έκφρασης, αλλά και την ικανότητα των μαθητών/τριών να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να επιχειρηματολογούν πάνω σε πολύπλοκα ζητήματα. Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική στρατηγική της αναπλασιώσης, στοχεύει στη σταδιακή μετακίνηση των μαθητών/τριών από μια αρχική και πολλές φορές μονοδιάστατη ανάγνωση ενός θέματος, σε μια πολυεπίπεδη, αναστοχαστική και μεταγνωστική επεξεργασία, η οποία καταλήγει σε δομημένη παραγωγή λόγου και τεκμηριωμένη αξιολόγηση.

Αναλυτικότερα, ως πρώτο βήμα της διδακτικής αυτής προσέγγισης, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις αρχικές υποθέσεις και το προϋπάρχον γνωστικό σχήμα με το οποίο προσεγγίζουν το ζήτημα. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις («Τι θεωρείς δεδομένο;», «Από ποιο πλαίσιο το βλέπεις;») οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι η πρώτη ανάγνωση δεν είναι ουδέτερη, αλλά καθορίζεται από το πλαίσιο στο οποίο τοποθετούν το θέμα. Η συνειδητοποίηση αυτή

αποτελεί την αφετηρία της αναπλαισίωσης. Στη συνέχεια, αξιοποιείται η στρατηγική της πολλαπλής θέασης (perspective shifting). Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλύσουν το ίδιο ζήτημα από διαφορετικές οπτικές: κοινωνική, ηθική, πολιτισμική, οικονομική ή προσωπική. Η μετακίνηση μεταξύ αυτών των πλαισίων ενεργοποιεί τις εκτελεστικές λειτουργίες «shifting» (γνωσιακή ευελιξία) και «updating» (λειτουργική-εργαζόμενη μνήμη) και οδηγεί σε διεύρυνση της σκέψης. Έτσι, η παραγωγή λόγου δεν βασίζεται σε μια μονοδιάστατη θέση, αλλά σε μια πολυεπίπεδη θεώρηση που καθιστά την τελική αξιολόγηση πιο ουσιαστική και τεκμηριωμένη. Ακολουθεί σε επόμενο στάδιο, η αναπλαισίωση εννοιών και όρων. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να προσδιορίζουν εκ νέου βασικές έννοιες που σχετίζονται με το θέμα: να τις ορίζουν, να τις αξιολογούν και να τις μεταφέρουν σε διαφορετικά πλαίσια. Σε επόμενη φάση της διαδικασίας, ενσωματώνεται η στρατηγική της αναπλαισίωσης των συνεπειών, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εξετάσουν ένα ζήτημα υπό το πρίσμα διαφορετικών πιθανών αποτελεσμάτων. Με την τεχνική αυτή μετακινούνται από το επίπεδο της απλής έκθεσης ενός γεγονότος, στο επίπεδο της κριτικής σκέψης, καθώς αντιλαμβάνονται ότι οι συνέπειες ενός φαινομένου μεταβάλλονται όταν αλλάζει το ερμηνευτικό πλαίσιο. Σε ανώτερο επίπεδο κριτικής προσέγγισης, για την παραγωγή τεκμηριωμένης αξιολόγησης αξιοποιείται το μοντέλο «Ερώτηση-Αναπλαισίωση-Τεκμηρίωση-Αξιολόγηση». Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν το βασικό ερώτημα του θέματος, μετατοπίζονται σε νέο πλαίσιο μέσα από διαδικασίες αναπλαισίωσης, ενισχύουν τη θέση τους με επιχειρήματα και τελικά καταλήγουν σε αξιολογική κρίση που στηρίζεται σε συστηματική επεξεργασία και όχι σε αυθόρμητη άποψη. Τέλος, η θεωρία της αναπλαισίωσης ενσωματώνεται και στη μεταγνωστική φάση της αναθεώρησης του γραπτού λόγου. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να ξαναδιαβάσουν το κείμενό τους με την ερώτηση «Σε ποιο πλαίσιο στηρίχθηκα; Υπάρχει εναλλακτικό πλαίσιο που αλλάζει την αξιολόγηση;». Με αυτόν τον τρόπο η αναθεώρηση δεν περιορίζεται στη γλωσσική επιμέλεια αλλά γίνεται διαδικασία νοητικής επαναδόμησης, καλλιεργώντας την αυτορρύθμιση και τον κριτικό αναστοχασμό. Τέλος, καθοριστικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης είναι η αναπλαισίωση του ίδιου του λάθους. Το λάθος δεν θεωρείται αστοχία, αλλά ένδειξη του πλαισίου μέσα από το οποίο οι μαθητές/τριες προσέγγισαν το ζήτημα.

Συνολικά, η αξιοποίηση της θεωρίας της αναπλαισίωσης στη διδακτική της παραγωγής λόγου ενισχύει τη γνωσιακή ευελιξία, τη μεταγνωστική επίγνωση και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών καθώς μαθαίνουν να μετακινούνται ανάμεσα σε διαφορετικά πλαίσια ερμηνείας, να παράγουν λόγο με υψηλή συνοχή και τεκμηρίωση και να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις που αντανakλούν ώριμη επεξεργασία και όχι επιφανειακή προσέγγιση του θέματος.

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: α) της λειτουργικής μνήμης (working memory), που συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση, γιατί μέσω αυτής γίνεται η παρακολούθηση των εισερχομένων πληροφοριών, η αναστολή μη σχετικών δεδομένων, η εισαγωγή των νέων και η διαρκής αναπλαισίωση της αναγνωστικής κατανόησης, β) του ανασταλτικού ελέγχου (inhibition), που επιτρέπει την εστιασμένη προσοχή και διαχείριση γλωσσικών ερεθισμάτων και γ) της γνωστικής 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 σε σχέση με τη διαδικασία μετάβασης μεταξύ των επιπέδων κατανόησης του κειμένου.

ΣΤ. Υποστήριξη εκπαιδευτικού έργου

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική εφαρμογή των προτεινόμενων παρεμβάσεων προϋποθέτει τη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε κρίσιμα πεδία. Συγκεκριμένα, απαιτείται επιμόρφωση στη διδακτική της παραγωγής γραπτού λόγου με έμφαση στην επιχειρηματολογία, στις τεχνικές ανάπτυξης κριτικής σκέψης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και στην αξιολόγηση ανοικτών ερωτήσεων και την κατασκευή αξιόπιστων ρουμπρικών.

Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών θα επιτρέψει την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ σχολικών μονάδων, τη συνεργατική ανάπτυξη διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις διαγνωσμένες ανάγκες και τον αναστοχασμό επί της διδακτικής πράξης με αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των διαγνωστικών εξετάσεων.

Κοινότητες Μάθησης

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 συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Η εφαρμογή στοχευμένων επιμορφώσεων σε μοντέλα αναστοχασμού και εργαλεία αποτύπωσης εκπαιδευτικών πρακτικών (Schön, 2017), 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 (Wenger, 2010). Οι Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου και οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των συνεργατικών δομών, παρέχοντας συνεχή υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς.

Προτάσεις για την Υποστήριξη της Διδακτικής Πράξης

Η συστηματική εμβάθυνση και εξάσκηση σε φαινόμενα αυξημένης δυσκολίας καθίσταται επιτακτική, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες 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:

- α. 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.
- β. Κρίνεται απαραίτητη 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. 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.
- γ. Η εφαρμογή συμπεριληπτικών προσεγγίσεων διαφοροποιημένης διδασκαλίας 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 αναλφαβητισμού. 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 εγγραμματισμού. 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.

Z. Εφαρμογή

Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της γνωστικής δέσμευσης

Η γνωστική δέσμευση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των εξεταστικών διαδικασιών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αξιολογητικών αποτελεσμάτων. Τα υψηλότερα ποσοστά μη απαντημένων ερωτήσεων στις δοκιμασίες ανοικτού τύπου σε σύγκριση με τις κλειστού δηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες διστάζουν να επιχειρήσουν απάντηση, όταν απαιτείται παραγωγή πρωτότυπου λόγου. Για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου, προτείνεται η ενημέρωση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για τη σημασία των διαγνωστικών εξετάσεων, η παροχή συγκεντρωτικής ανατροφοδότησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η σύνδεση των αποτελεσμάτων με συγκεκριμένες βελτιωτικές δράσεις. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ερωτήσεων αυτοαναφοράς στα απαντητικά δελτία και η χορήγηση συμπληρωματικών ερωτηματολογίων στους/στις εκπαιδευτικούς θα επιτρέψουν τη διερεύνηση της στάσης των συμμετεχόντων και τη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΠΣ Γυμνασίου

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΠΣ Δημοτικού

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.

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.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Longmans, Green.

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>.

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>

Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York: Taylor & Francis.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. doi:10.1177/0031721718797116.

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. Bro
- Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Routledge;
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_1

Μαθηματικά Δημοτικού

*Δημήτριος Ζυμπίδης, Ευαγγελία Καλογηράτου, Σοφία Αποστόλου,
Μιχαήλ Κασούτας, Χαράλαμπος Μουζάκης*

1. 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. Τα θεματικά πεδία/άξονες περιεχομένου στα πλαίσια των οποίων εξετάστηκαν τα παραπάνω έχουν ως εξής: Αριθμοί και πράξεις, Επίλυση προβλημάτων, Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων, Γεωμετρία, Εξισώσεις και Μετρήσεις, Λόγοι και αναλογίες.

Το εξεταστικό δοκίμιο του έτους 2025 για το μάθημα των Μαθηματικών της Στ' τάξης του Δημοτικού αποτελείται από 20 ερωτήματα, από τα οποία τα 18 είναι πολλαπλής επιλογής πολυτομικού τύπου με τέσσερις επιλογές και τα 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.

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 διάκριση αξίας θέσης κάθε ψηφίου, κανόνες γραφής φυσικών αριθμών, πρόσθεση και αφαίρεση φυσικών και δεκαδικών αριθμών, επίλυση απλών προβλημάτων, υπολογισμός μέσου όρου, καθώς και μετατροπή δεκαδικού αριθμού σε κλάσμα. Οι παραπάνω στόχοι εξετάστηκαν στα πλαίσια των θεματικών πεδίων: Αριθμοί και πράξεις, Επίλυση προβλημάτων, Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων.

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 γνώση της σειράς των πράξεων κατά την επίλυση αριθμητικής παράστασης, σύγκριση κλασματικών αριθμών, διάταξη δεκαδικών αριθμών,

τοποθέτηση κλάσματος σε αριθμογραμμή, καθώς και αποκωδικοποίηση ραβδογράμματος. Οι παραπάνω στόχοι εξετάστηκαν στα πλαίσια των θεματικών πεδίων: Αριθμοί και πράξεις, Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων.

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται πέντε ερωτήματα κλειστού τύπου και ένα ερώτημα ανοικτής απάντησης, το οποίο απαιτεί σύνθετες γνωστικές διαδικασίες. Τα ερωτήματα κλειστού τύπου αξιολογούν την επίτευξη στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως είναι η εμβάθυνση στην έννοια του κλάσματος ως αναλογίας/μέρους του συνόλου και η ικανότητα μετασχηματισμού αναπαραστάσεων, η ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης, η σχέση τριγώνου-παραλληλογράμμου, η εφαρμογή τύπων υπολογισμού εμβαδού, η μαθηματική μοντελοποίηση με εξισώσεις και η κατανόηση των πράξεων διαίρεσης/πολλαπλασιασμού σε προβλήματα αναλογίας, η ικανότητα αναγνώρισης προτύπου (pattern) και των ιδιοτήτων του, η εφαρμογή γνώσεων μέτρησης και η κατανόηση σχέσης μεταξύ περιμέτρου και εμβαδού. Τα ερωτήματα ανοικτής απάντησης αξιολογούν στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών (εφεξής ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ⁸), όπως είναι η ανάλυση δεδομένων από πίνακα, η επίλυση αριθμητικού προβλήματος επί τη βάσει δεδομένων με λογική εξήγηση και η εξοικείωση με τη μέτρηση, την έννοια της μονάδας μέτρησης (μη συμβατικές μονάδες μέτρησης), την αναλογία και την ικανότητα να εξηγούν με σαφή τρόπο τη διαδικασία σκέψης τους. Η ορθή απάντηση σε κάθε μία από τις παραπάνω ανοιχτές ερωτήσεις απαιτούσε να έχουν οι μαθητές/τριες την ικανότητα να αναλύουν δεδομένα, να υπολογίζουν και να συγκρίνουν κόστη και ύψη και να αιτιολογούν παράλληλα την απάντησή τους, νοητικές διεργασίες που εμπλέκουν την κριτική σκέψη. Οι στόχοι των ερωτήσεων του τρίτου επιπέδου δυσκολίας εξετάστηκαν στα πλαίσια των θεματικών πεδίων: Αριθμοί και πράξεις, Γεωμετρία, Εξισώσεις, Μετρήσεις, Επίλυση προβλήματος, Λόγοι και αναλογίες.

2. Αποτελέσματα

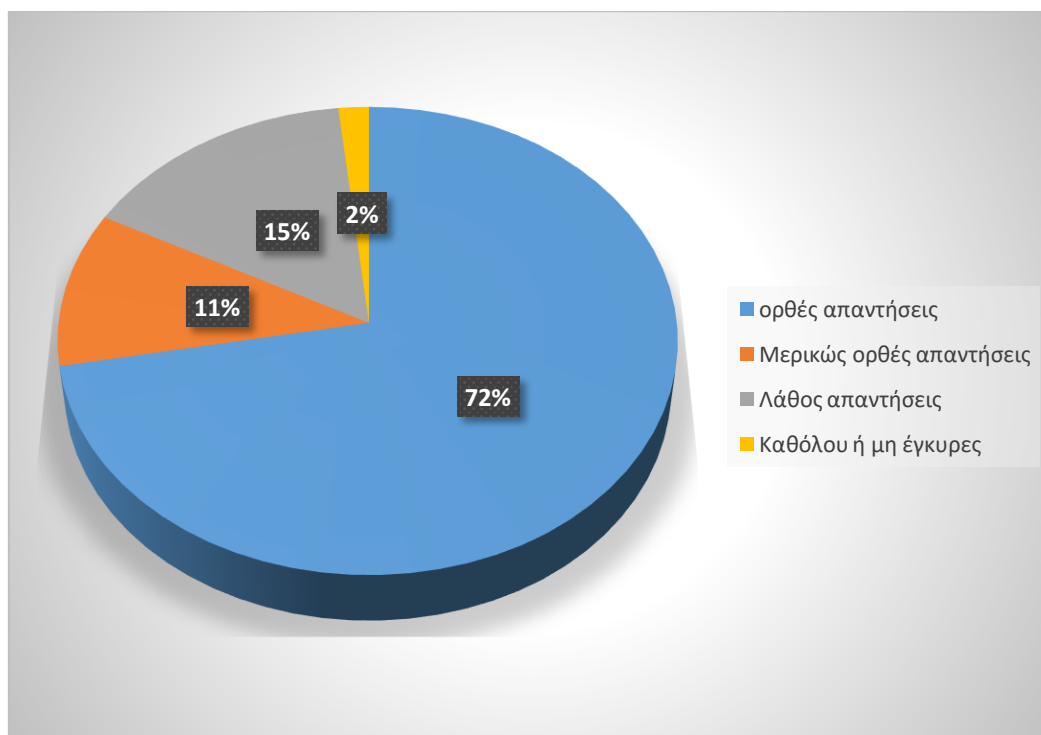
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα ερωτήματα κλειστού τύπου

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 ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ, όπως αυτοί εξετάστηκαν από τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, οι κλειστές ερωτήσεις του εξεταστικού δοκιμίου απαντήθηκαν σωστά σε ποσοστό 72%, ενώ συνυπολογίζοντας και το ποσοστό των μερικώς ορθών (10,7%) το ποσοστό ανέρχεται στο 82,7%.

⁸ Αναφερόμαστε στο ισχύον ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ (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).

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

<i>Ορθές Απαντήσεις</i>	<i>Μερικώς Ορθές Απαντήσεις</i>	<i>Λάθος Απαντήσεις</i>	<i>Καθόλου ή μη έγκυρες</i>
77.397	11.531	16.697	1.871



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.

Πίνακες και ποσοστά επιτυχίας ανά επίπεδο δυσκολίας

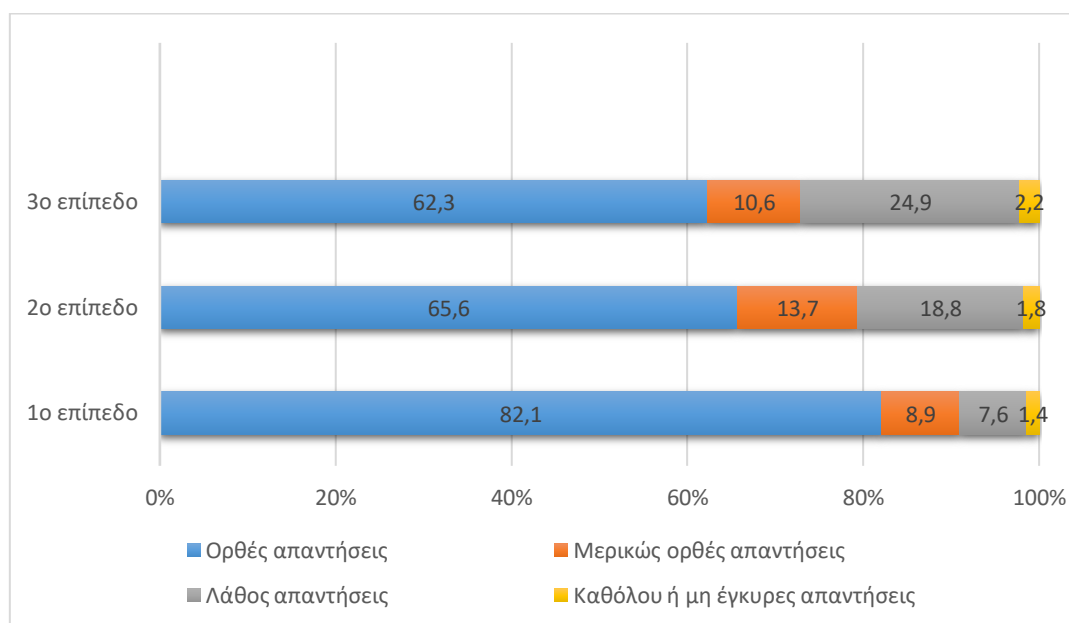
Στον πίνακα 2 και το γράφημα 2 που ακολουθούν παρουσιάζεται το επίπεδο απόκρισης στα 18 ερωτήματα κλειστού τύπου ανά επίπεδο δυσκολίας. Τα οκτώ ερωτήματα του 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά ή μερικώς ορθά σε ποσοστό 91%, τα πέντε ερωτήματα του 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά ή μερικώς ορθά σε ποσοστό 79,3% και τα πέντε ερωτήματα του 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά ή μερικώς ορθά σε ποσοστό 72,9%. Συνεπώς, διαπιστώνεται επαρκής επίτευξη των στόχων και των τριών επιπέδων δυσκολίας. Συνεχίζοντας την ανάγνωση των μη ορθών απαντήσεων διαπιστώνεται ότι περίπου 1 στους/στις 12 μαθητές/τριες δεν έχουν επιτύχει τους στόχους του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ 1^{ου} επιπέδου που αφορούν στη Στ' τάξη του Δημοτικού. Η επιτυχία των στόχων του 1^{ου} 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 2^{ου} και του 3^{ου} επιπέδου.

Παρόμοια, για το 2^ο και το 3^ο επίπεδο, διαπιστώνεται ότι αντιστοίχως περίπου 1 στους/στις 5 για το 2^ο επίπεδο και περίπου 3 στους/στις 10 μαθητές/τριες για το 3^ο επίπεδο δεν έχουν επιτύχει τους στόχους του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ της Στ' τάξης. Ειδικότερα, για το 2^ο και το 3^ο επίπεδο τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων παρουσιάζονται μειωμένα κατά δεκαεπτά και είκοσι περίπου ποσοστιαίες μονάδες αντιστοίχως συγκριτικά με το 1^ο επίπεδο, γεγονός που αναδεικνύει τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες να διαχειριστούν την αυξημένη πολυπλοκότητα των στόχων ανωτέρου επιπέδου του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ, 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

<i>Επίπεδα Δυσκολίας</i>	<i>Ορθές Απαντήσεις</i>	<i>Μερικώς Ορθές Απαντήσεις</i>	<i>Λάθος Απαντήσεις</i>	<i>Καθόλου ή μη έγκυρες</i>
<i>1^ο επίπεδο</i>	82,1%	8,9%	7,6%	1,4%
<i>2^ο επίπεδο</i>	65,6%	13,7%	18,8%	1,8%
<i>3^ο επίπεδο</i>	62,3%	10,6%	24,9%	2,2%



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

Ειδικότερα, φαίνεται ότι το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών/τριών, όπως αναμέναμε μειώνεται κατά περίπου 3% τόσο για τις ορθές όσο και για τις μερικώς ορθές απαντήσεις καθώς προχωράμε σε βαθμό δυσκολίας (κατανομή των ερωτήσεων σε τρία επίπεδα) μεταξύ 2^{ου} και 3^{ου} επιπέδου. Αναλυτικότερα, τα 8 ερωτήματα του πρώτου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά σε ποσοστό 82,1% (μερικώς ορθώς 8,9 %), τα πέντε ερωτήματα του δεύτερου επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκαν ορθά σε ποσοστό 65,6% (μερικώς ορθώς 13,7%) και τα πέντε ερωτήματα του τρίτου επιπέδου, απαντήθηκαν ορθά σε ποσοστό 62,3% (μερικώς ορθώς 10,6%).

Στο πρώτο επίπεδο έχουμε συνολικά οχτώ (8) ερωτήματα και τρία (3) θεματικά πεδία: «Αριθμοί-Πράξεις» με πέντε (5) ερωτήματα, «Επίλυση προβλήματος» με ένα (1) ερώτημα και «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων» με δύο (2) ερωτήματα.

Στην ερώτηση 17, η οποία είναι η πρώτη ερώτηση στο δοκίμιο των μαθηματικών, (1^ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διακρίνουν την αξία θέσης του ψηφίου των εκατοστών σε δεκαδικό αριθμό που σχετίζεται άμεσα με τους στόχους του ΑΠΣ σχετικά με τη διάκριση της διαφορετικής αξίας καθενός από τα ψηφία που σχηματίζουν ένα δεκαδικό αριθμό. Ένα μεγάλο μέρος των εξεταζόμενων, περίπου εφτά στους/στις δέκα μαθητές/τριες (72,9%), 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. Το 14% των μαθητών/τριών φαίνεται να έχει κατακτήσει μερικώς τις βασικές δεξιότητες αυτές συγχέοντας, όμως, τα δέκατα με τα εκατοστά. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (περίπου 11,8%) φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διάκριση αξίας της θέσης ψηφίου σ' έναν δεκαδικό αριθμό. Περίπου οι μισοί/ές από τους/τις μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν (6,6%) συγχέουν τα δέκατα με τις δεκάδες, ενώ οι υπόλοιποι/ες (5,2%), φαίνεται να παρασύρονται από τα τρία δεκαδικά ψηφία και να εστιάζουν στο ψηφίο των χιλιοστών. 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 το μεγάλο ποσοστό επιτυχίας που ήταν μάλλον αναμενόμενο, ενώ η ενδεχόμενη αποτυχία θα πρέπει ίσως να συνδεθεί με μαθησιακές δυσκολίες (Rojo et al., 2021). Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος των δυναμικών αναπαραστάσεων (ψηφιακές τεχνολογίες) αναδεικνύεται κομβικής σημασίας για μαθητές/τριες με δυσκολίες στην εννοιολογική κατανόηση της δομής της αξίας θέσης δεκαδικών αριθμών και του κλασματικού μεγέθους (Gorman, A. 2025).

Η ερώτηση 18 (1^ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) καλούσε τους/τις μαθητές/τριες 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 αριθμό και να χρησιμοποιούν τους συνήθεις κανόνες γραφής των αριθμών. Η ερώτηση αυτή αποδείχτηκε η ευκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου, αφού οι μαθητές/τριες στην συντριπτική τους πλειονότητα, περίπου εννιά

στους/στις δέκα μαθητές/τριες (95,61%), απάντησαν ορθά δείχνοντας ότι έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες, όπως η ανάκληση αξίας θέσης ψηφίου στο δεκαδικό σύστημα και η τήρηση κανόνων γραφής των αριθμών. Το 2,16% των μαθητών/τριών φαίνεται να έχει κατακτήσει μερικώς αυτές τις βασικές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών (1,37%) φαίνεται να δυσκολεύεται στη μετατροπή της λεκτικής διατύπωσης φυσικού αριθμού σε γραφή με ψηφία, καθώς δεν αναγνωρίζει τη σωστή θέση των ψηφίων. Συγκεκριμένα, αποτυπώνουν τη θέση των δεκάδων σε θέσεις όπως, των χιλιάδων και των εκατοντάδων. Η δυσκολία κατανόησης της αξίας θέσης στο δεκαδικό σύστημα φαίνεται να αποτυπώνεται, όπως θα δούμε στη συνέχεια, και στην επόμενη ερώτηση σε ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (περίπου 2%).

Η ερώτηση 19 (1^ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να βρουν το άθροισμα, σε οριζόντια πράξη, δύο δεκαδικών αριθμών με ένα και δύο δεκαδικά ψηφία αντίστοιχα, δραστηριότητα που αφορά τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σχετικά με την πρόσθεση και αφαίρεση δεκαδικών αριθμών. Οι μαθητές/τριες σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν ορθά (78,22%). Μόλις περίπου 2 στους/στις 10 μαθητές/τριες (18,40%) παρουσίασαν μερική γνώση στην ερώτηση αυτή επιλέγοντας την μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα απάντησαν περίπου 1 στους/στις 40 (2,26%), καθώς δεν ευθυγράμμισαν τα δεκαδικά ψηφία κατά την πρόσθεση. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα επέλεξαν αποτέλεσμα τέσσερις φορές μικρότερο (1,44%) ή μεγαλύτερο (0,37%) του ορθού, αναδεικνύοντας έτσι την περιορισμένη δυνατότητα που είχαν αυτοί/ές οι μαθητές/τριες να κάνουν εκτίμηση του αποτελέσματος.

Η ερώτηση 20 (1^ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Επίλυση προβλήματος) ζητούσε να υπολογίσουν οι μαθητές/τριες τη χρονική απόσταση από την έναρξη ενός ιστορικού γεγονότος μέχρι τις μέρες μας. Οι μαθητές/τριες βρήκαν σχετικά εύκολη αυτήν την ερώτηση, καθώς περίπου 9 στους/στις 10 (89,37%) απάντησαν σωστά, ενώ ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (2,83%) φαίνεται να επιχείρησε να επιλύσει τη διαφορά με εκτίμηση επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα απάντησαν (6,6%), από τους/τις οποίους/ες οι περισσότεροι/ες (4,82%), έκαναν λάθη στη διαδικασία δανεισμού, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αφαίρεσε τον μεγαλύτερο αριθμό από τον μικρότερο.

Η ερώτηση 21 (1^ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) καλούσε τους μαθητές/τριες να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη σειρά εκτέλεσης πράξεων (πολλαπλασιασμό και στη συνέχεια πρόσθεση). Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών, 9 στους/στις 10 (90,71%) απάντησαν ορθά, ενώ μερική γνώση επέδειξαν περίπου 1 στους/στις 25 μαθητές/τριες (4,96%) επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση, καθώς εκτέλεσαν σωστά μόνο το πρώτο βήμα. Ένα μικρότερο ποσοστό (3,13%) μαθητών/τριών επέλεξε λανθασμένη απάντηση, εκ των οποίων οι μισοί (1,12%) δεν εκτέλεσαν ορθά τον πολλαπλασιασμό, ενώ παρέλειψαν το δεύτερο βήμα (πρόσθεση) και οι υπόλοιποι/ες (2,01%) φαίνεται να μην αναγνώρισαν τη λογική ακολουθία πληροφοριών.

Η ερώτηση 22 (1^ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων) αφορούσε τον υπολογισμό του μέσου όρου τριών διψήφιων αριθμών, χωρίς παροχή ενός ρεαλιστικού πλαισίου. Στη συγκεκριμένη άσκηση απαιτείται από τους/τις μαθητές/τριες να θυμούνται τη σειρά των πράξεων και ότι η επιλογή του διαιρέτη (δεύτερη πράξη) επηρεάζεται από το πλήθος των αριθμών που τους δίνεται. Η ερώτηση αυτή αποδείχτηκε η δυσκολότερη του 1^{ου} επιπέδου, ενώ συνολικά στο εξεταστικό δοκίμιο ήταν η 7^η δυσκολότερη. Οι μαθητές/τριες που απάντησαν σωστά είναι περίπου 6 στους/στις 10 (64,5%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (10,1%) επιλέγει τη μερικώς ορθή απάντηση, εκτελώντας λανθασμένα τον αλγόριθμο της πρόσθεσης με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η ορθότητα του αποτελέσματος της διαίρεσης, αλλά τηρώντας την ακολουθία βημάτων για την εύρεση του μέσου όρου. Αντιθέτως, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών (15,5%) εκτελούν μόνο το πρώτο βήμα (κατέχουν ένα μέρος της διαδικαστικής γνώσης), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (7,3%) επιλέγει ως μέσο όρο τον μεγαλύτερο αριθμό. Οι μαθητές/τριες που απαντούν λανθασμένα φαίνεται να μην έχουν κατανοήσει την έννοια του μέσου όρου. Το ίδιο θα μπορούσαμε ίσως να υποθέσουμε και για το 2,7% των μαθητών/τριών που αφήνει κενή ή δίνει μη αποδεκτή απάντηση στην ερώτηση. Ενδεχομένως, το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων να επηρεάστηκε και από τη μορφή της άσκησης, καθώς το πρόβλημα δεν εντασσόταν στο πλαίσιο μιας ρεαλιστικής ιστορίας.

Η ερώτηση 23 (1^ο επίπεδο δυσκολίας, Θεματικό πεδίο: Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να αντλήσουν πληροφορίες από ένα γράφημα γραμμής, προκειμένου να επιλέξουν ένα ζητούμενο σημείο τομής του οριζόντιου (χρονολογίες) με τον κάθετο άξονα (αριθμός παιδιών). Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών απαντούν ορθά (83,59%) συνδυάζοντας τον σωστό αριθμό μαθητών/τριών με την αντίστοιχη χρονολογία, ενώ ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (7,75%) εμφανίζουν μερική γνώση, επιλέγοντας ένα σημείο που βρίσκεται κοντά στο ορθό σημείο τομής (ζητούμενη ημερομηνία). Ένα μικρό ποσοστό (7,05%) μαθητών/τριών δίνουν λανθασμένη απάντηση, εκ των οποίων το μεγαλύτερο μέρος (4,62%) επιλέγει ένα σημείο απομακρυσμένο, από το ορθό σημείο τομής απάντηση, κατά 500 μονάδες, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό (2,43%) επιλέγει ένα σημείο απομακρυσμένο κατά 200 μονάδες.

Η ερώτηση 24, η τελευταία του 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας, (Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) αφορούσε τη μετατροπή δεκαδικού αριθμού σε κλάσμα ή δεκαδικό αριθμό. Οι μαθητές/τριες στην πλειονότητά τους, περίπου 8 στους/στις 10 (81,8%), απάντησαν ορθά στην ερώτηση και ένα ποσοστό (11,3%) έδειξε ότι κατέχει μερική γνώση από την απαιτούμενη, επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Συνακόλουθα μονάχα περίπου 1 στους/στις 20 (5,9%) μαθητές/τριες επέλεξε λανθασμένη απάντηση στην ερώτηση αυτή. Από αυτούς/ές που επέλεξαν λανθασμένη απάντηση οι περισσότεροι/ες (3,6%) τοποθετούν ως αριθμητή μόνο το ακέραιο μέρος του δοσμένου δεκαδικού αριθμού και οι υπόλοιποι/ες (2,3%) δημιουργούν ένα κλάσμα τοποθετώντας στον παρονομαστή την μονάδα, συγχέοντας ενδεχομένως τη γνώση που έχουν για τη μετατροπή ενός φυσικού αριθμού σε κλάσμα. Ο ευέλικτος διαχωρισμός και σύνθεση των αριθμών αποτελεί μια

σημαντική δεξιότητα στους υπολογισμούς των φυσικών και δεκαδικών αριθμών. Όταν οι μαθητές/τριες δεν κατανοούν την αξία θέσης και το σύστημα αριθμών με βάση το δέκα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τον υπολογισμό των δεκαδικών κλασμάτων. (Martinie, όπως αναφέρεται στο Gorman, A. 2025). Έτσι θα μπορούσε να εξηγηθεί ένα μέρος των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών/τριών. Υπάρχουν βέβαια και τεχνικές μετατροπής ενός δεκαδικού σε κλάσμα, μηχανιστικού χαρακτήρα, στις οποίες ο/η μαθητής/τρια δεν έχει κατανοήσει την αξία θέσης των ψηφίων του δεκαδικού, γι' αυτό τα ευρήματα που αφορούν την κατανόηση τόσο της αξίας θέσης των ψηφίων και των κλασμάτων από τους/τις μαθητές/τριες όσο και των ποσοτήτων που αυτοί εκφράζουν, προσεγγίζονται με επιφύλαξη.

Στο 2^ο επίπεδο έχουμε συνολικά πέντε (5) ερωτήματα και δύο (2) θεματικά πεδία «Αριθμοί- Πράξεις» με τέσσερα (4) ερωτήματα και «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων» με ένα (1) ερώτημα.

Η ερώτηση 25 (Επίπεδο 2^ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε από τους μαθητές/τριες να επιλύσουν μία αριθμητική παράσταση ακολουθώντας μία λογική σειρά τριών βημάτων. Η ερώτηση αυτή αποδείχτηκε η 2^η δυσκολότερη του 2^{ου} επιπέδου, ενώ συνολικά στο εξεταστικό δοκίμιο ήταν η 4^η δυσκολότερη. Στην αριθμητική παράσταση δεν υπήρχαν παρενθέσεις και οι βασικές πράξεις αφορούσαν την πρόσθεση και την αφαίρεση με φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς. Περίπου 6 στους/στις 10 (60,4%) μαθητές/τριες κατάφεραν να λύσουν σωστά την αριθμητική παράσταση ενώ περίπου 1 στους/στις 20 (5,71%) μαθητές/τριες έδειξαν ότι έχουν σχετικές γνώσεις επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Ένα σημαντικό ποσοστό, λίγο περισσότεροι/ες από 3 στους/στις 10 (32,08%) μαθητές/τριες επέλεξαν λάθος απάντηση, καθώς εκτέλεσαν ορθά τις πράξεις, αλλά δεν ακολούθησαν τη σωστή σειρά των πράξεων. Από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό (26,34%), ενδεχομένως επέλεξαν να ομαδοποιήσουν τα συγκεκριμένα δύο ζευγάρια των αριθμών επηρεαζόμενοι/ες από τη θέση του αριθμητικού συμβόλου της αφαίρεσης που βρισκόταν στη μέση της αριθμητικής παράστασης.

Η ερώτηση 26 (επίπεδο 2^ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων κλασμάτων (εκ των οποίων τα δύο ήταν κλασματικές μονάδες) εκείνο που βρίσκεται πιο κοντά στο μηδέν (0). Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να επιλέξουν έναν τρόπο βάσει του οποίου θα αποφασίσουν πόσο κοντά στο 0 βρίσκεται κάθε κλάσμα, χωρίς αυτό να δηλώνεται ρητά από την εκφώνηση. Περισσότεροι από τους/τις μισούς/ές (64,6%) απάντησαν σωστά την ερώτηση αυτή και περίπου 2 στους/στις 10 (20,8%) μαθητές/τριες κατάφεραν να επιδείξουν μερική γνώση επιλέγοντας τη μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα απάντησε περίπου 1 στους/στις 10 (12,9%) μαθητές/τριες. Από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα περισσότεροι από τους/τις μισούς/ες (8,1%) επέλεξαν κλάσμα που ισοδυναμούσε με το $\frac{1}{2}$ και οι υπόλοιποι/ες (4,8%) επέλεξαν το κλάσμα που βρίσκεται πιο κοντά στο 1. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ένα ποσοστό μαθητών/τριών (12,9%) είτε επιλέγουν κλάσματα που βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία αναφοράς ($\frac{1}{2}$ και 1) από το ζητούμενο σημείο (0), είτε δυσκολεύονται να εντοπίσουν το

μικρότερο κλάσμα κατόπιν σειροθέτησης των κλασμάτων. Η δυσκολία των μαθητών/τριών να αντιληφθούν το κλάσμα ως έναν αριθμό που βρίσκεται για παράδειγμα κοντά στο 0 επηρεάζει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, και τις απαντήσεις τους και στο ερώτημα 28. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτή η δυσκολία αντανακλά ελλιπή ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού⁹, καθώς οι μαθητές/τριες που την έχουν αναπτύξει κατανοούν το μέγεθος ενός κλάσματος, αναγνωρίζουν την ισοδυναμία, αντιλαμβάνονται ότι το κλάσμα είναι ένας αριθμός που μπορεί να αναπαρασταθεί σε αριθμογραμμή και εφαρμόζουν τα κλάσματα σε σενάρια πραγματικού κόσμου (Jordan et al., 2024 Sieglar et al., 2013· Schneider & Siegler, 2010).

Η ερώτηση 27 (επίπεδο 2ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν από τέσσερα ζευγάρια δεκαδικών αριθμών, εκείνο που έχει το σωστό σύμβολο ανισότητας. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν κατανοήσει την αξία θέσης ψηφίου και τη διαδικασία της σύγκρισης στους δεκαδικούς αριθμούς. Περίπου 8 στους/στις 10 μαθητές/τριες κατάφεραν να απαντήσουν σωστά (80,64%), ενώ ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (6,46%) εμφανίζουν μερική γνώση, καθώς αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν ότι το επιπλέον μηδενικό στη θέση των εκατοστών μικραίνει την αξία του αμέσως επόμενου δεκαδικού ψηφίου. Το σύνολο των μαθητών/τριών που απάντησαν λανθασμένα, (11,11%), επέλεξαν ως μεγαλύτερο τον αριθμό που είχε τα περισσότερα ψηφία στο δεκαδικό μέρος, χωρίς να προχωρήσουν σε σύγκριση των δεκαδικών αριθμών και να ακολουθήσει τη σωστή σειρά από αριστερά προς δεξιά. Ενδεχομένως, δεν κατέχουν ή δεν μπορούν να εφαρμόσουν αυτή τη διαδικαστική γνώση, αλλά ούτε και την εννοιολογική γνώση για να ελέγξουν το αποτέλεσμα της επιλογής τους. Μία άλλη πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν κατακτήσει την αξία θέσης στους δεκαδικούς αριθμούς και απλώς χρησιμοποιούν τους ίδιους κανόνες αξίας θέσης στο δεκαδικό μέρος ως να ήταν ακέραιος αριθμός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, δεκαδικά μέρη που έχουν μεγαλύτερο αριθμό ψηφίων να θεωρούνται μεγαλύτερα σε αξία από δεκαδικά μέρη με λιγότερα ψηφία, π.χ. θεωρούν 0,354 μικρότερο από το 0,3459 όπως θα θεωρούσαν μεγαλύτερο το 3459 από το 354 (Durkin & Rittle-Johnson, 2015, Mehmetlioğlu, 2014, Steinle & Stacey, 1998, Moloney & Stacey, 1997).

Η ερώτηση 28 (επίπεδο 2ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί και Πράξεις) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετήσουν ένα κλάσμα μεγαλύτερο της ακέραιης μονάδας σε μια αριθμογραμμή με σαφώς οριζόμενα δύο σημεία αναφοράς (το 0 και το 1)¹⁰. Η ερώτηση αυτή αποδείχθηκε η δυσκολότερη ερώτηση του 2^{ου} επιπέδου και η 3^η δυσκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου καθώς 6 στους/στις 10 μαθητές/τριες (59,48%) απάντησαν σωστά, ενώ και μερική γνώση φάνηκε να έχει μονάχα περίπου 1 στους/στις 20 (5,69%) μαθητές/τριες. Από τους/τις 3 στους/στις 10 (32,89%) μαθητές/τριες που απάντησαν

⁹ Αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων ευέλικτης σκέψης, κατανόησης και στάσεων αναφορικά με τους αριθμούς, τις αριθμητικές σχέσεις και πράξεις. Πρόκειται για ένα δυναμικό σύστημα που εξελίσσεται μέσα από την καθημερινή συμμετοχή του μαθητή/τριας σε δραστηριότητες με αριθμούς. Η σύνθετη αυτή έννοια σχετίζεται με τη θεσιακή αξία, τις υπολογιστικές πράξεις, τους νοερούς υπολογισμούς, την εκτίμηση και την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης προς τα μαθηματικά.

¹⁰ Πρόκειται για μία αριθμογραμμή με οριζόμενο το 0, το 0,5 και το 1 χωρισμένη σε δέκα διαστήματα.

λανθασμένα και εστιάζουν μόνο στον αριθμητή του κλάσματος παραβλέποντας τον ρόλο του παρονομαστή, το 28% μέτρησε τόσα διαστήματα όσα υποδείκνυε ο αριθμητής από αριστερά προς δεξιά (από το 0), ενώ το 3,55% κινήθηκε από δεξιά προς αριστερά (από το 1). Βλέπουμε ότι οι μαθητές/τριες μεταφέρουν χαρακτηριστικά και ιδιότητες των φυσικών αριθμών σε μη φυσικούς αριθμούς, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες εννοιολογικής κατανόησης των κλασμάτων (όπως αναφέρουν οι Ni & Zhou, 2005, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της Ε΄ τάξης, σελ.48). Η ίδια εννοιολογική δυσκολία που εμποδίζει την κατανόηση των κλασμάτων ως μεγεθών στην αριθμογραμμή εκτείνεται και στους δεκαδικούς, όπου το 67% των μαθητών/τριών της Δ΄ δημοτικού 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).

Η ερώτηση 29 (επίπεδο 2^ο, Θεματικό πεδίο: Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων) καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν ένα γράφημα, συνδυάζοντας πληροφορίες από διαφορετικές αναπαραστάσεις (γράφημα /ραβδόγραμμα αριθμούς και κείμενο), ώστε να εντοπίσουν ποια από τις απαντήσεις είναι η ακριβής. Οι μαθητές/τριες για να καταλήξουν στην ορθή απάντηση χρειάζεται να πραγματοποιήσουν και αριθμητικούς υπολογισμούς, χωρίς αυτό να δηλώνεται ρητά στην εκφώνηση. Περίπου 6 στους/στις 10 (63,04%) μαθητές/τριες απάντησαν ορθά και 3 στους/στις 10 (29,82%) έδειξαν ότι έχουν μερική γνώση στην κατανόηση του γραφήματος, καθώς εντοπίζουν ορθώς ότι τα περισσότερα παιδιά προτιμούν τα κινούμενα σχέδια, αλλά δεν υπολογίζουν σωστά τη διαφορά από τα παιδιά που προτιμούν την κωμωδία που είναι μόνο δύο λιγότερα. Από το σύνολο των μαθητών/τριών που απάντησαν λανθασμένα, (5,23%), οι περισσότεροι/ες, περίπου 3 στους/στις 5 (3%) επιλέγουν τη 2^η σε προτιμήσεις ταινία, θεωρώντας την λανθασμένα ως την επιλογή που κάνουν οι περισσότεροι μαθητές/τριες. Πρόκειται για ένα λάθος που δείχνει πιθανόν αδυναμία κατανόησης λεπτών διαφορών ανάμεσα στις μπάρες του γραφήματος και πιθανότατα δυσκολία σύνδεσης της κάθε μπάρας με τους αριθμούς που την προσδιορίζουν στον κάθετο άξονα των y του γραφήματος. Από τα ποσοτικά αποτελέσματα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών αποκωδικοποιούν το δοσμένο γράφημα, ενώ ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών επιλέγει απαντήσεις που δεν είναι σύμφωνες με τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους. Επί παραδείγματι, η επιλογή από τους/τις μαθητές/τριες της απάντησης που εμπεριέχει τη λέξη «περισσότερα» ή «λιγότερα» λογικά θα οδηγούσε στην επιλογή του μεγαλύτερου ή μικρότερου αντίστοιχα ραβδογράμματος και όχι στην επιλογή (όπως και έγινε) του αμέσως μεγαλύτερου ή μικρότερου. Ενδεχομένως η συγκεκριμένη επιλογή μπορεί να δείχνει δυσκολία στην αποκωδικοποίηση της πρότασης ή/και δυσκολία στην οπτική

αντίληψη¹¹. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 2,23% των μαθητών/τριών αδυνατεί να εντοπίσει τη μικρότερη μπάρα (τα λιγότερα παιδιά) στο γράφημα.

Στο 3^ο επίπεδο έχουμε συνολικά πέντε (5) ερωτήματα και τέσσερα (4) θεματικά πεδία «Γεωμετρία» με δύο (2) ερωτήματα, «Αριθμοί- Πράξεις» με ένα (1) ερώτημα, «Μετρήσεις» με ένα (1) ερώτημα και «Εξισώσεις» με ένα (1) ερώτημα.

Η ερώτηση 30 (επίπεδο 3^ο, Θεματικό πεδίο: Αριθμοί- Πράξεις) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν από τέσσερα κλάσματα, μικρότερα της μονάδας, ένα κλάσμα ισοδύναμο με εκείνο που τους δίνονταν στην εκφώνηση. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να μπορούν να αναγνωρίζουν και να δημιουργούν ισοδύναμα κλάσματα. Περίπου 8 στους/στις 10 (78,82%) μαθητές/τριες κατάφεραν με επιτυχία να εντοπίσουν στις απαντήσεις το ισοδύναμο κλάσμα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (1,66%) επέδειξαν μερική γνώση, καθώς κατανοούν την έννοια της ισοδυναμίας, αλλά κάνουν λάθος κατά τη μέτρηση. Συνακόλουθα, περίπου 2 στους/στις 10 (17,82%) μαθητές/τριες απάντησαν λανθασμένα. Η πλειονότητα των μαθητών /τριών εφαρμόζει σωστά τη διαδικαστική γνώση (πολλαπλασιάζω τους όρους ενός κλάσματος με τον ίδιο φυσικό αριθμό). Ωστόσο, η διαδικαστική γνώση δε φαίνεται να επαρκεί¹², όπως βλέπουμε από τα ποσοτικά αποτελέσματα των λανθασμένων απαντήσεων στα ερωτήματα 26 και 28 (12,9% και αντιστοίχως 32,89%), όπου οι μαθητές/τριες δε γνώριζαν ή δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν την ισοδυναμία κλασμάτων, καθώς δε δηλώνονταν ρητά στην εκφώνηση, για την επίλυση των ασκήσεων και να γενικεύσουν τη γνώση τους σε ένα πιο σύνθετο πλαίσιο.

Η ερώτηση 31 (επίπεδο 3^ο, Θεματικό πεδίο: Γεωμετρία) αφορούσε γνώσεις από τη γεωμετρία και καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να υπολογίσουν το εμβαδόν ενός σχήματος αξιοποιώντας τη σχέση του με ένα άλλο σχήμα γνωστού εμβαδού). Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να συνδυάσουν πληροφορίες από την εκφώνηση (δίνονταν το εμβαδόν του ορθογωνίου παραλληλογράμμου) και το σχήμα (ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο χωρισμένο σε δύο άνισα ορθογώνια και στο κάθε επιμέρους ορθογώνιο σημειώνεται μία διαγώνιος). Επιπροσθέτως, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να γνωρίζουν ότι η διαγώνιος χωρίζει το ορθογώνιο σε δύο ίσα μέρη και στην περίπτωσή μας το κάθε σκιασμένο μέρος είναι το 1/2 από τα δύο επιμέρους σχηματιζόμενα ορθογώνια. Η ερώτηση αυτή αποδείχθηκε η δυσκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου, καθώς λιγότεροι/ες από τους μισούς μαθητές/τριες, περίπου 5 στους/στις 10 (46,7%), κατάφεραν να απαντήσουν σωστά, κατανοώντας ότι το εμβαδόν του σκιασμένου τμήματος είναι το άθροισμα των μισών των δύο ορθογωνίων παραλληλογράμμων που συναποτελούν το μεγάλο ορθογώνιο παραλληλόγραμμο. Πολύ χαμηλό (8,9%) ήταν και το ποσοστό μαθητών/τριών που επέλεξαν την μερικώς ορθή απάντηση. Λανθασμένα

¹¹ Θα μπορούσε η παρουσία αριθμών στις υπόλοιπες δύο απαντήσεις να αποθάρρυνε κάποιους /ες μαθητές/τριες με δυσκολίες στα Μαθηματικά, χωρίς να αποκλείουμε τους παράγοντες απροσεξίας ή τυχαίας επιλογής.

¹² Χρειάζεται να ληφθούν υπόψη και οι παράγοντες που σχετίζονται, με την ορθή αποκωδικοποίηση και κατανόηση της εκφώνησης και στα δύο ερωτήματα, καθώς και οπτικής και χωρικής αντίληψης (ερ.28-προσθήκη αριθμογραμμής).

απάντησαν περίπου 4 στους/στις 10 (41,5%) μαθητές/τριες εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία (37%) φαίνεται μάλλον να θεώρησαν πως εφόσον δεν έχει προσδιοριστεί καμία από τις διαστάσεις του ορθογωνίου παραλληλογράμμου, το εμβαδόν δεν μπορεί να υπολογιστεί, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,5%) των μαθητών/τριών φαίνεται να θεώρησε πως το κάθε σκιασμένο μέρος είναι το $\frac{1}{4}$ του ορθογωνίου παραλληλογράμμου. Από την άλλη, αν σκεφτούμε ότι οι μαθητές/τριες, στη σχολική καθημερινότητα, έχουν συνδέσει τη χρήση τύπου για την επίλυση εμβαδού, τότε το ποσοστό (46,7%) δείχνει ότι οι μισοί μαθητές/τριες καταφέρνουν να κάνουν μια υπέρβαση και να σκεφτούν έναν διαφορετικό τρόπο επίλυσης.

Η ερώτηση 32 (επίπεδο 3^ο, 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 6 στους/στις 10 (63,13%) μαθητές/τριες κατάφεραν με επιτυχία να εντοπίσουν στις απαντήσεις την εξίσωση (ο άγνωστος είναι διαιρέτης) που επιλύει το πρόβλημα, γεγονός που δείχνει καλό επίπεδο κατανόησης και δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων, ενώ και περίπου 2 στους/στις 10 (12,53%) επέδειξαν μερική γνώση κάνοντας ένα σφάλμα κατά το σχηματισμό της εξίσωσης και επιλέγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την μερικώς ορθή απάντηση. Συνακόλουθα, περίπου 2 στους/στις 10 (22,37%) απάντησε λανθασμένα, παρερμηνεύοντας τα δεδομένα του προβλήματος κατά τον σχηματισμό της εξίσωσης. Από τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν λανθασμένα φαίνεται πως εστίασαν σε λέξεις-κλειδιά ως στρατηγική προσέγγισης επίλυσης του προβλήματος, χωρίς να κατανοούν τα δεδομένα στο σύνολό τους και τις μεταξύ τους σχέσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι αριθμητικές παραστάσεις όσο και οι εξισώσεις βασίζονται στις σχέσεις μεταξύ των αριθμών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες πέραν της εκτέλεσης αλγορίθμων χρειάζεται να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι αριθμοί.

Η ερώτηση 33 (επίπεδο 3^ο, Θεματικό πεδίο: Θεματικό πεδίο: Μετρήσεις) προσπαθούσε να ελέγξει, αν οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπαριστούν κανονικότητες και να διαπιστώνουν τον αριθμητικό κανόνα ανάπτυξης ενός γεωμετρικού μοτίβου (κατασκευή σκάλας με χρήση τετραγώνων). Περίπου 7 στους/στις 10 (71,6%) μαθητές/τριες κατάφεραν να λύσουν σωστά την άσκηση, ενώ και περίπου 1 στους/στις 10 (12,53%) επέλεξαν τη μερικώς ορθή απάντηση, κάτι που δείχνει ότι ο/η μαθητής/τρια αναζήτησε το μοτίβο της ανάπτυξης της σκάλας χωρίς, ωστόσο, να καταφέρει να το προσδιορίσει με ακρίβεια. Το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων είναι 14,1%. Από τους/τις μαθητές/τριες που απαντούν λανθασμένα το 9,3% προσθέτει τα τετράγωνα των προηγούμενων σταδίων ενώ το 4,8% των μαθητών/τριών επιλέγει κάποιον κανόνα διπλασιασμού.

Η ερώτηση 34 (επίπεδο 3^ο, Θεματικό πεδίο: Γεωμετρία) καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να βρουν το μέγιστο εμβαδόν ενός τετράπλευρου που τα μήκη των πλευρών του είναι φυσικοί αριθμοί, έχει 4 ορθές γωνίες και καθορισμένη περίμετρο. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να μπορούν να διακρίνουν τις έννοιες της περιμέτρου και του εμβαδού των επίπεδων σχημάτων, καθώς και τη διαφορά τους. Οι πληροφορίες δίνονταν στην εκφώνηση και οι μαθητές/τριες έπρεπε να φανταστούν το σχήμα που περιγράφονταν.

Η ερώτηση αυτή κατατάσσεται στη 2η δυσκολότερη του εξεταστικού δοκιμίου, καθώς οι μισοί περίπου μαθητές/τριες (51,1%), κατάφεραν να απαντήσουν σωστά, διαπιστώνοντας τη σχέση μεταξύ πλευρών, περιμέτρου και εμβαδού του τετράπλευρου. Ωστόσο, σημαντικό είναι και το ποσοστό (17,6%) των μαθητών/τριών που διαπίστωσαν την προαναφερόμενη σχέση, αλλά βρήκαν το ελάχιστο αντί του μεγίστου εμβαδού που είχε ζητηθεί. Αν δούμε συνολικά την ορθή και μερικώς ορθή απάντηση το ποσοστό των μαθητών/τριών που είτε επιτυγχάνουν είτε παρουσιάζουν μερική γνώση της άσκησης φτάνει στο 68,7%, περίπου 7 στους/στις 10 μαθητές/τριες. Λανθασμένα απάντησαν περίπου 3 στους/στις 10 (28,6%) μαθητές/τριες εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία (22,1%) εστίασε σε ορισμένες πληροφορίες (4 ορθές γωνίες) και φαίνεται να αγνόησε άλλες (περίμετρο 12 εκ.), θεωρώντας ότι το τετράπλευρο είναι τετράγωνο, ενώ ένα μικρό ποσοστό (6,5%) των μαθητών/τριών φαίνεται να δυσκολεύεται να διακρίνει τις έννοιες περιμέτρου και εμβαδού.

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 στα Μαθηματικά του Δημοτικού (επίπεδο 2^ο, Θεματικά πεδία: Επίλυση προβλημάτων, Αριθμοί και πράξεις) εντάσσεται στο δεύτερο επίπεδο δυσκολίας και ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να επιλύσουν πρόβλημα αυξημένης δυσκολίας. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συγκρίνουν τα κόστη αεροπορικού ταξιδιού και να επιλέξουν το οικονομικότερο, λαμβάνοντας υπόψη την τιμή του εισιτηρίου και του βάρους των αποσκευών. Μέσα από αυτήν αξιολογήθηκαν τρία χαρακτηριστικά της μαθηματικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών: η ικανότητα να δώσουν σωστή απάντηση, η ικανότητα να εξηγήσουν τη λύση τους και, τέλος, ο τρόπος με τον οποίο εξέφρασαν αυτή την εξήγηση.

Το συνολικό δείγμα των μαθητών/τριών που απάντησαν ήταν 5.972, αριθμός επαρκής για τη διαμόρφωση αξιόπιστων συμπερασμάτων. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών ανταποκρίθηκε με επιτυχία στο ζητούμενο. Συγκεκριμένα, το 73% έδωσε σωστή απάντηση στο πρόβλημα, ποσοστό που καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες κατανόησης και εφαρμογής μαθηματικών διαδικασιών. Λόγω του τρόπου διατύπωσης της ερώτησης δεν υπήρχε μερικώς ορθή απάντηση. 18,4% των μαθητών/τριών έδωσαν λανθασμένη απάντηση, γεγονός που υποδηλώνει ότι δυσκολεύονται στην ανάλυση σύνθετων δεδομένων και 8,6% αυτών δεν απάντησαν καθόλου ή έδωσαν μη έγκυρη απάντηση, ίσως λόγω αδυναμίας κατανόησης της εκφώνησης ή λόγω έλλειψης χρόνου.

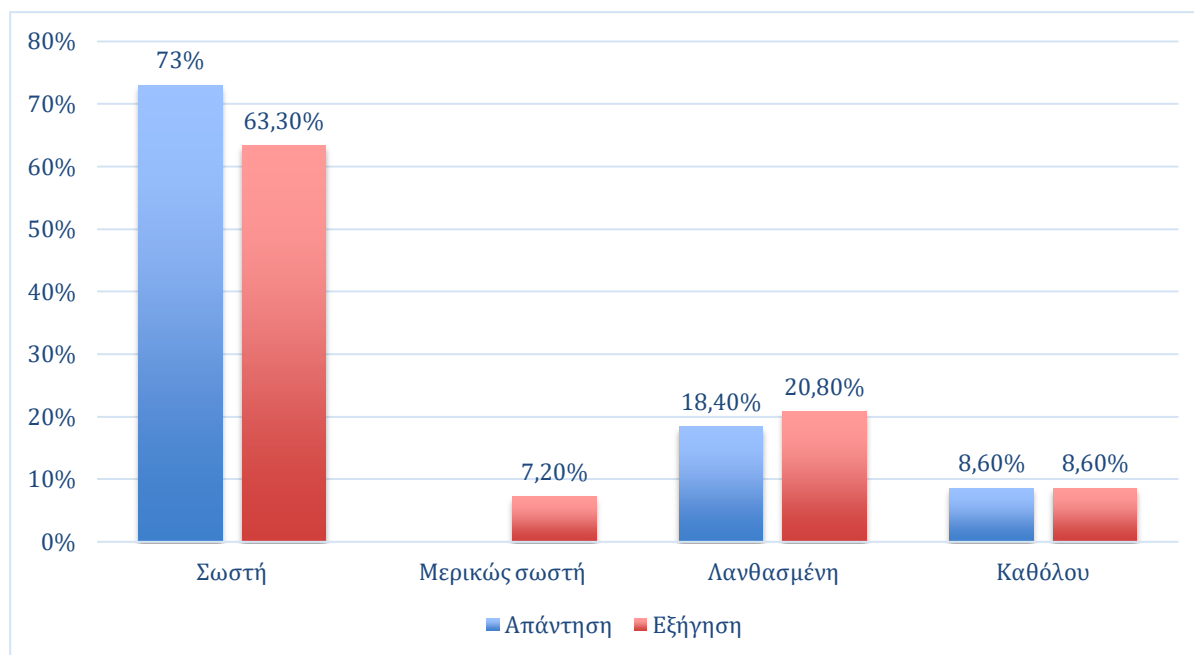
Ωστόσο, όταν οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εξηγήσουν-αιτιολογήσουν την απάντησή τους, παρατηρήθηκε μείωση της επίδοσης. 63,3% των μαθητών/τριών αιτιολόγησαν σωστά, γεγονός που υποδηλώνει ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να έφτασαν στο σωστό αποτέλεσμα χωρίς πλήρη κατανόηση των διαδικασιών ή χωρίς να μπορούν να τις εκφράσουν επαρκώς. 7,2% των μαθητών/τριών κατάφεραν να δώσουν μερικώς σωστή

αιτιολόγηση. 20,8% των μαθητών/τριών αιτιολόγησαν λανθασμένα. Τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν ότι περίπου 1 στους/στις 7 μαθητές/τριες που απάντησαν σωστά, δεν μπόρεσε να αιτιολογήσει με πληρότητα και σαφήνεια ή ακόμα αιτιολόγησε λάθος τη διαδικασία που ακολούθησε.

Εξετάζοντας τη μορφή των εξηγήσεων, ορθών, μερικώς ορθών και λανθασμένων, διαπιστώνουμε ότι περίπου το ήμισυ των μαθητών/τριών (48,4%) απέδωσαν λεκτικά και με πράξεις την εξήγησή τους, 13,6% χρησιμοποίησαν μόνο πράξεις και 29,3% περιορίστηκε σε λεκτική διατύπωση. Το ποσοστό 8,6% των μαθητών/τριών που δεν έδωσαν καμία εξήγηση, αντιστοιχεί σε όσους δεν απάντησαν συνολικά στο ερώτημα. Τα παραπάνω στοιχεία (73% σωστές απαντήσεις, 63,3% πλήρεις αιτιολογήσεις) αποτυπώνουν μεν τη φυσιολογική εξέλιξη στη μαθηματική σκέψη, αναδεικνύουν δε την ανάγκη της διδασκαλίας να εστιάσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αιτιολόγησης, να ενισχύσει, δηλαδή, δραστηριότητες που συνδυάζουν τη λεκτική περιγραφή και τον υπολογισμό και ενθαρρύνουν τη συζήτηση μαθηματικών στρατηγικών, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν όχι μόνο να λύνουν, αλλά και να εξηγούν με ορθότητα και σαφήνεια τις λύσεις τους.

**Πίνακας 3. Ερώτηση 35 (ανοιχτού τύπου) -
Πίνακας συσχέτισης απαντήσεων-εξηγήσεων**

<i>Κατηγορία</i>	<i>Απάντηση</i>		<i>Εξήγηση</i>	
<i>Σωστή</i>	4357	73%	3782	63,3%
<i>Μερικώς σωστή</i>			432	7,2%
<i>Λανθασμένη</i>	1099	18,4%	1242	20,8%
<i>Καθόλου</i>	516	8,6%	516	8,6%



Γράφημα 3. Ερώτηση 35 (ανοιχτού τύπου) – Συσχέτιση απαντήσεων-εξηγήσεων

Η ερώτηση 36 στα Μαθηματικά του Δημοτικού (επίπεδο 3^ο, Θεματικά πεδία: Επίλυση προβλημάτων, Λόγοι και αναλογίες) εντάσσεται στο τρίτο επίπεδο δυσκολίας και ζητούσε από τους μαθητές/τριες να επιλύσουν πρόβλημα αυξημένης δυσκολίας. Συγκεκριμένα, ο Μάνος και ο Κωστής μετρήθηκαν με δύο διαφορετικές, μη συμβατικές μονάδες μέτρησης: κουμπιά και συνδετήρες. Στους μαθητές και τις μαθήτριες δόθηκε το ύψος των δύο παιδιών μετρημένο με κουμπιά. Στη συνέχεια μετρήθηκε το ύψος του Κωστή με συνδετήρες και ζητήθηκε το ύψος του Μάνου σε συνδετήρες. Η επίλυση αυτού του προβλήματος απαιτούσε από τα παιδιά να αντιληφθούν τη σχέση ανάμεσα σε δύο μονάδες μέτρησης, να εφαρμόσουν την αναλογία και να εκφράσουν με σαφήνεια τη διαδικασία. Αυτή η ερώτηση εξετάστηκε ως προς τέσσερα χαρακτηριστικά της μαθηματικής σκέψης των μαθητών/τριών: την ικανότητα να δίνουν σωστή απάντηση, την ικανότητα να εξηγούν τη σκέψη τους και, τέλος, τους τρόπους με τους οποίους εκφράζουν αυτή την εξήγηση (λεκτικά και πράξεις ή αλγεβρικά και σχήμα).

Το συνολικό δείγμα των μαθητών/τριών που απάντησαν ήταν 5.972, αριθμός επαρκής για τη διαμόρφωση αξιόπιστων συμπερασμάτων. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών ανταποκρίθηκε με επιτυχία στο ζητούμενο. Συγκεκριμένα, το 53% έδωσε σωστή απάντηση στο πρόβλημα, ποσοστό που καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες κατανόησης και εφαρμογής μαθηματικών διαδικασιών. Λόγω του τρόπου διατύπωσης της ερώτησης δεν υπήρχε μερικώς ορθή απάντηση. Το 38% των μαθητών και μαθητριών έδωσαν λανθασμένη απάντηση, γεγονός που υποδηλώνει ότι δυσκολεύτηκαν στην ανάλυση σύνθετων δεδομένων και 9% αυτών δεν απάντησαν καθόλου ή έδωσαν μη

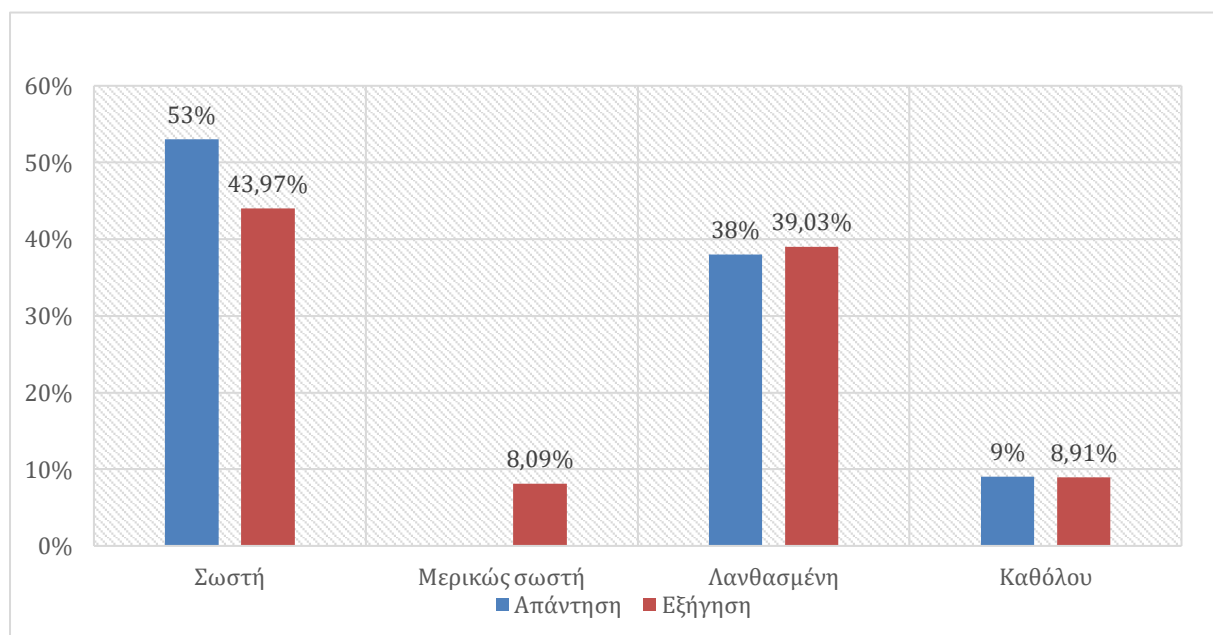
έγκυρη απάντηση, ίσως λόγω αδυναμίας κατανόησης της εκφώνησης ή λόγω έλλειψης χρόνου.

Ωστόσο, όταν οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εξηγήσουν-αιτιολογήσουν την απάντησή τους, παρατηρήθηκε μείωση της επίδοσης. 43,97% των μαθητών και μαθητριών αιτιολόγησαν σωστά, γεγονός που υποδηλώνει ότι κάποιοι μαθητές και κάποιες μαθήτριες μπορεί να φτάνουν στο σωστό αποτέλεσμα χωρίς πλήρη κατανόηση των διαδικασιών ή χωρίς να μπορούν να τις εκφράσουν επαρκώς. 8,09% των μαθητών/τριών κατάφεραν να δώσουν μερικώς σωστή αιτιολόγηση. 39,03% των μαθητών/τριών αιτιολόγησαν λανθασμένα και 8,91% δεν απάντησε καθόλου. Τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν ότι περίπου 1 στους/στις 5 μαθητές/τριες που απάντησαν σωστά, δεν μπόρεσε να αιτιολογήσει με πληρότητα και σαφήνεια ή ακόμα αιτιολόγησε λάθος τη διαδικασία που ακολούθησε.

Πίνακας 4. Ερώτηση 36 (ανοιχτού τύπου) - Πίνακας συσχέτισης απαντήσεων-εξηγήσεων

Κατηγορία	Απάντηση		Εξήγηση	
Σωστή	3156	53%	2626	43,97%
Μερικώς σωστή			483	8,09%
Λανθασμένη	2284	38%	2331	39,03%
Καθόλου	532	9%	532	8,91%

Γράφημα 4. Ερώτηση 36 (ανοιχτού τύπου) – Συσχέτιση απαντήσεων-εξηγήσεων



Εξετάζοντας τη μορφή των εξηγήσεων, ορθών, μερικώς ορθών και λανθασμένων, διαπιστώνουμε ότι περίπου το ήμισυ των μαθητών/τριών (44,2%) απέδωσαν λεκτικά και με πράξεις την εξήγησή τους, 12,4% χρησιμοποίησαν μόνο πράξεις και 34,6% περιορίστηκαν σε λεκτική διατύπωση. Το ποσοστό 8,9% των μαθητών και των μαθητριών που δεν έδωσαν καμία εξήγηση, αντιστοιχεί σε όσους και όσες δεν

απάντησαν συνολικά στο ερώτημα. Συνακόλουθα, το 28,2% των μαθητών/τριών απέδωσαν την σκέψη τους αλγεβρικά και με σχήμα, το 37,7% μόνο αλγεβρικά και 25,2% μόνο με σχήμα, και το 8,9% των μαθητών/τριών δεν απάντησαν καθόλου ή έδωσαν μη έγκυρη απάντηση όπως ήδη έχει αναφερθεί.

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι περισσότεροι από τους/τις μισούς/ές μαθητές/τριες (53%) διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατανόηση και εφαρμογή αναλογικών συλλογισμών, στοιχείο που συνδέεται με τους γενικούς στόχους του προγράμματος για ανάπτυξη μαθηματικού τρόπου σκέψης και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, η μείωση της επίδοσης στην αιτιολόγηση κατά δέκα περίπου ποσοστιαίες μονάδες (βεβαίως, αυτό το ποσοστό των μαθητών και μαθητριών μόνο μερικώς αποτυγχάνει στην εξήγηση και δεν απαντάει λανθασμένα) υποδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της μαθηματικής επικοινωνίας, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να εκφράζουν με σαφήνεια και πληρότητα τις στρατηγικές τους. Η ποικιλία στις μορφές έκφρασης (λεκτική, αλγεβρική, σχηματική) φανερώνει διαφορετικά επίπεδα ωριμότητας στη μαθηματική σκέψη, στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για διαφοροποιημένη διδασκαλία και υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις αρχές του προγράμματος σπουδών (Lesh, Post, & Behr, 1987).

Συμπερασματικά, για τις ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης μπορούμε να πούμε όσον αφορά στην ερώτηση 35, ότι οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ικανοποιητική απόδοση σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την αναγνώριση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών του προβλήματος, τη λήψη απόφασης για τη στρατηγική επίλυσης και τον έλεγχο της ορθότητας της λύσης. Συνακόλουθα, αιτιολογούν την απάντησή τους με διαφορετικούς τρόπους χρήση γλωσσικού και μαθηματικού κώδικα ή συνδυασμό αυτών. Στην ερώτηση 36, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν μέτρια επίδοση σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τον αναλογικό συλλογισμό, δηλαδή την κατανόηση ότι αν αναφερόμαστε στα ίδια μεγέθη που μετράμε με διαφορετικές μονάδες, τότε ο λόγος των μεγεθών παραμένει σταθερός στις δυο καταστάσεις. Ωστόσο, χρειάζεται να συνυπολογιστούν δύο παράγοντες πέραν της δυσκολίας του θέματος: α. ότι οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επεξεργαστούν ένα πρόβλημα που δεν είναι συνηθισμένοι να επιλύουν στη σχολική τάξη και β. ότι ήταν η τελευταία άσκηση του δοκιμίου, οπότε πιθανότατα να είχαν ήδη κουραστεί ή/και να μην τους έφτασε ο χρόνος.

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. Τέλος, η ένταξη μόνο δύο ερωτήσεων ανοιχτού

τύπου αποτελεί περιορισμό, καθώς δεν επιτρέπει την πλήρη ανάδειξη: α. των ικανοτήτων των μαθητών/τριών στην οργάνωση και δόμηση των επιχειρημάτων τους και β. ενδεχομένως πρωτότυπων τρόπων προσέγγισης κατά την επίλυση προβλημάτων.

3. 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) 18, 21, 20, 23, 24, 27, 30, 19, 17 και 33, όπου οι μαθητές/τριες απάντησαν ορθά σε ποσοστά από 70,65% έως 95,6%. 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 διακρίνουν την αξία θέσης των ψηφίων σε φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς, να χρησιμοποιούν τους συνήθεις κανόνες γραφής των αριθμών, να υπολογίζουν το άθροισμα δύο δεκαδικών αριθμών σε οριζόντια πράξη, να χρησιμοποιούν λογική σκέψη για να επιλύσουν ρεαλιστικά προβλήματα, να ακολουθούν μια σειρά εκτέλεσης πράξεων με φυσικούς αριθμούς, να αποκωδικοποιούν γραφήματα γραμμής, να μετατρέπουν δεκαδικό αριθμό σε κλάσμα, να συγκρίνουν δεκαδικούς αριθμούς και να τοποθετούν σωστά το σύμβολο της ανισότητας, να αναγνωρίζουν και να δημιουργούν ισοδύναμα κλάσματα και να διατυπώνουν κανόνα για ένα γεωμετρικό μοτίβο.

Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν σε υψηλό βαθμό (83,59%) σε ερώτηση πρώτου επιπέδου στο θεματικό πεδίο «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων» (ερώτηση 23) όπου κλήθηκαν να αποκωδικοποιήσουν ένα γράφημα αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο της εκφώνησης και το γράφημα γραμμής, προκειμένου να επιλέξουν ένα ζητούμενο σημείο τομής του οριζόντιου (χρονολογίες) με τον κάθετο άξονα (αριθμός παιδιών). Αλλά και στην ερώτηση δεύτερου επιπέδου (ερώτηση 29) για το ίδιο θεματικό πεδίο οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά (63,04%) συνδυάζοντας πληροφορίες από διαφορετικές αναπαραστάσεις και εκτελώντας αριθμητικούς υπολογισμούς προκειμένου να εντοπίσουν ποια από τις απαντήσεις είναι η ακριβής. Επιπλέον, αν προσθέσουμε και το μεγάλο ποσοστό (29,82%) των μερικών απαντήσεων, τότε οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν σε υψηλό βαθμό (92,86%). Επομένως, η φετινή επίδοση των μαθητών/τριών στο θεματικό πεδίο «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων» κρίνεται υψηλή.

Ικανοποιητική επίδοση παρουσίασαν οι μαθητές/τριες στις ερωτήσεις (με σειρά από τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας προς τα χαμηλότερα) 26, 22, 32, 29,25 και 28, όπου απάντησαν ορθά σε ποσοστά από 59,48% έως 64,60%, χωρίς σημαντικές αποκλίσεις. Από τα ποσοτικά αποτελέσματα βλέπουμε ότι ένα σταθερό ποσοστό περίπου 6

στους/στις 10 μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που αφορούν τον υπολογισμό του μέσου όρου φυσικών αριθμών, τη σύγκριση κλασμάτων και την εύρεση κλάσματος που είναι κοντά στο μηδέν (0), την αποκωδικοποίηση γραφήματος, την τοποθέτηση κλάσματος μικρότερου της μονάδας σε αριθμογραμμή με οριζόμενα τα δύο άκρα της, τον σχηματισμό μιας εξίσωσης που επιλύει ένα πρόβλημα και την εκτέλεση των πράξεων με τη σωστή σειρά σε αριθμητική παράσταση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες τις ερωτήσεις αυτές εκτός από την 26 (20,8%), υπήρξαν λίγοι/ες μαθητές/τριες που παρουσίασαν μερική γνώση (από 5,69% έως 12,53%) 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.

Χαμηλότερες ήταν οι επιδόσεις που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες στις ερωτήσεις τρίτου επιπέδου στο θεματικό πεδίο «Γεωμετρία» 31 και 34, όπου απάντησαν ορθά σε ποσοστά 51,1% και 46,70%. Φαίνεται, ότι έχουν κατακτηθεί σε μέτριο βαθμό οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που θέλουν τους/τις μαθητές/τριες να υπολογίζουν το εμβαδόν ενός σχήματος: α. αξιοποιώντας τη σχέση του με ένα άλλο σχήμα γνωστού εμβαδού και β. γνωρίζοντας την περίμετρο, καθώς και το μέτρο των γωνιών του σχήματος. Επιπλέον, υπήρξαν και μαθητές/τριες (ποσοστά μερικώς ορθής απάντησης: 8,9% και 17,60% αντιστοίχως) που φαίνεται να έχουν κατακτήσει σε κάποιο βαθμό τις σχετικές δεξιότητες και ικανότητες, με περιθώριο βελτίωσης.

Επιπροσθέτως, τα ποσοστά των λανθασμένων απαντήσεων που αφορούν την αίσθηση του αριθμού, όπως έχει αναλυθεί ήδη παραπάνω, παραμένουν χαμηλότερα στους φυσικούς αριθμούς και υψηλότερα στους δεκαδικούς και κλασματικούς αριθμούς, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Αναλυτικότερα, κατά την εκτέλεση απλών αλγόριθμων φαίνεται ότι λίγοι/ες μαθητές/τριες συναντούν δυσκολίες, στην πρόσθεση δεκαδικών αριθμών (ερώτηση 19 ποσοστό 0,82%), στην αφαίρεση τετραψήφιων αριθμών (ερώτηση 20), που αφαιρείται ο μικρότερος από τον μεγαλύτερο (1,84%), ενώ σημειώνονται και λάθη δανεισμού (4,82%) και στον πολλαπλασιασμό που παρατηρείται λάθος τοποθέτηση του κρατούμενου (1,2%). Ως προς την κατανόηση της θεσιακής αξίας ψηφίων σε φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς, τα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων παραμένουν χαμηλά στα ερωτήματα 18 (1,37%), 19 (2,22%) και 24 (5,9%), ενώ αυξάνονται στα ερωτήματα 17 (11,8%) και 27 (11,11%), που αφορούν δεκαδικούς αριθμούς. Τα ποσοστά των λανθασμένων απαντήσεων ως προς την επιλογή (ερώτηση 26) του κλάσματος που βρίσκεται κοντά στο 0 είναι 12,9%, ως προς την κατανόηση (ερώτηση 28) ότι ένα κλάσμα είναι ένας αριθμός που μπορεί να αναπαρασταθεί σε μια αριθμογραμμή είναι 32,89%, ενώ ως προς την κατανόηση (ερώτηση 30) της ισοδυναμίας κλασμάτων είναι 17,81%. Επιπροσθέτως, στην ερώτηση 34 ένα μικρό ποσοστό (4,5%) μαθητών/τριών δεν έχει κατανοήσει την έννοια μέρους-όλου του κλάσματος και κατ' επέκταση ότι τα μέρη ενός κλάσματος είναι ίσα.

Ως προς τα 18 ερωτήματα κλειστού τύπου, από τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται σε ποσοστό χαμηλότερο του 60% σε ερωτήματα που αφορούν την επίλυση αριθμητικής παράστασης (ερώτηση 25), την

τοποθέτηση κλάσματος μικρότερου της μονάδας σε αριθμογραμμή με οριζόμενα τα δύο άκρα της (ερώτηση 28), τον υπολογισμό εμβαδού επίπεδου σχήματος (ερώτηση 31) που δε στηρίζεται αποκλειστικά στην εφαρμογή τύπου και στην κατανόηση των ιδιοτήτων των επίπεδων σχημάτων και των γεωμετρικών εννοιών όπως η περίμετρος και το εμβαδόν (ερώτηση 34). Σύμφωνα με τα αναφερόμενα ποσοστά οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να χειριστούν δραστηριότητες που αφορούν: α) την εύρεση εμβαδού ενός επίπεδου σχήματος σε σύνθετο πλαίσιο που απαιτεί διαδικαστική και εννοιολογική γνώση β) τα κλάσματα στο πλαίσιο του εντοπισμού θέσης σε αριθμογραμμή με συγκεκριμένα όρια αναφοράς και γ) τη διαχείριση αριθμών σε διαφορετικές μορφές (φυσικοί και δεκαδικοί αριθμοί), την προτεραιότητα πράξεων σε αριθμητικές παραστάσεις με φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς.

Συμπερασματικά, οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης ανταποκρίνονται σε ένα ποσοστό περίπου 72% στους στόχους του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ, όπως αυτοί εξετάστηκαν από τα συγκεκριμένα ερωτήματα.

Ο βασικός άξονας των προτάσεων δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών. Ως εκ τούτου, χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία της διαδικαστικής γνώσης, χρειάζεται οι μαθητές/τριες να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν διαδικασίες με συνδέσεις¹³, όπου θα μπορούν να εξηγούν, να δικαιολογούν και να διατυπώνουν προβλέψεις κατά την επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, χρειάζεται να έχει προηγηθεί η κατανόηση του νόηματος 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.

Από τα ποσοτικά αποτελέσματα των λανθασμένων απαντήσεων φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών συμπεραίνει ότι ο μοναδικός τρόπος εύρεσης της λύσης σε ένα πρόβλημα είναι η διαδικαστική προσέγγιση (χρήση τύπων), ενώ όταν χρειάζεται να διερευνήσουν περισσότερες από μια σχέσεις δυσκολεύονται να συνδυάσουν όλες τις πληροφορίες του προβλήματος.

Προτείνεται:

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 και β) κατά τη διάρκεια

¹³ Πέραν της απλής γνώσης της εκτέλεσης ενός αλγόριθμου αφορά και την ύπαρξη εννοιολογικής βάσης που θα υποστηρίξει τη δημιουργία συσχετίσεων.

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, αλλά και ψηφιακές αναπαραστάσεις, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την αξία θέσης των ψηφίων. Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την αριθμογραμμή θα μπορούσε να ξεκινάει από τις μικρές τάξεις και αρχικά να αφορά στους φυσικούς αριθμούς και στη συνέχεια τους δεκαδικούς και κλασματικούς αριθμούς.
3. Να ενθαρρύνονται στην εύρεση των αριθμών που βρίσκονται μεταξύ δύο φυσικών αριθμών και σε μεγαλύτερες τάξεις ή εύρεση να μεταφέρεται σε δεκαδικούς και κλασματικούς αριθμούς, προκειμένου να κατανοήσουν την πυκνότητα των ρητών αριθμών.
4. Να δίνονται ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με διαφορετικές αναπαραστάσεις αριθμών, όπως δεκαδικοί, κλασματικοί αριθμοί και ποσοστά.
5. 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 αναφοράς¹⁴.
6. Να χρησιμοποιείται η μαθηματική ορολογία με συνέπεια. Ενδεικτικά, δημιουργείται ο «τοίχος των μαθηματικών λέξεων» με ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες κατασκευάζουν κάρτες που περιλαμβάνουν την έκφραση της έννοιας (αν χρειάζεται, στη μητρική τους γλώσσα), σχετικές εικόνες και μια προσωπική περιγραφή της έννοιας.
7. Η ενασχόληση με προβλήματα που παρουσιάζονται σε πραγματικό πλαίσιο, όπως η χρήση πραγματικών σεναρίων για την παροχή ενός αυθεντικού πλαισίου.
8. Η επίλυση προβλημάτων σε μικρές ομάδες ή με έναν/μία συνεργάτη. Οι μαθητές/τριες μπορούν να λύσουν προβλήματα ανεξάρτητα και στη συνέχεια παρέχουν εξηγήσεις για τις στρατηγικές τους στην μικρή ομάδα. Συνακόλουθα, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί συζήτηση.¹⁵

¹⁴ 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.τ.λ). Στους υπολογισμούς στις μικρότερες τάξεις τα σημεία 5 και 10.

¹⁵ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται μάλιστα και η γραπτή διατύπωση επιχειρημάτων και από μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Kihara et al., 2020).

Βιβλιογραφία

- 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>
- Kiuhara, S. A. (2024). Constructing written arguments for developing mathematical reasoning for students with learning difficulties in the elementary grades. In *Illuminating and advancing the path for mathematical writing research* (pp. 328–342). IGI Global Scientific Publishing.
- 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>
- Schneider, M., & Siegler, R. S. (2010). Representations of the magnitudes of fractions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(5), 1227.
- Siegler, R. S., Fazio, L. K., Bailey, D. H., & Zhou, X. (2013). Fractions: The new frontier for theories of numerical development. *Trends in cognitive sciences*, 17(1), 13–19.
- 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
- Gorman, A. (2025). Learning about decimal fractions with dynamic digital representations. *Research in Mathematics Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/14794802.2025.2481385>
- Jordan, N. C., Dyson, N., Guba, T. P., Botello, M., Suchanec-Cooper, H., & May, H. (2024). Exploring the impact of a fraction sense intervention in authentic school environments: An initial investigation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105954.

- 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>
- Mehmetlioglu, D. (2014). Misconceptions of Elementary School Students about Comparing Decimal Numbers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152*, 569–574. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.245>
- Moloney, K., & Stacey, K. (1997). Changes with age in students' conceptions of decimal notation. *Mathematics Education Research Journal, 9*(1), 25–38. <https://doi.org/10.1007/BF03217300>
- Steinle, V., & Stacey, K. (1998). The incidence of misconceptions of decimal notation amongst students in grades 5 to 10. In *Teaching mathematics in new times* (Vol. 2, pp. 548–555). MERGA Gold Coast, QLD. <https://www.academia.edu/download/36217079/MERGA98stst.pdf>
- Lesh, R., Post, T. R., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representation in mathematics learning and problem solving. In *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Lawrence Erlbaum.

Μαθηματικά Γυμνασίου

Μαρία Ευσταθίου, Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος

1. Συνοπτική παρουσίαση του εξεταστικού δοκιμίου

Για την εξέταση στα Μαθηματικά του Γυμνασίου δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες της Γ' Γυμνασίου 18 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με 4 απαντήσεις η καθεμία και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σύντομης απάντησης. Οι ερωτήσεις ήταν κατανεμημένες 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		26 ^η	
Εξισώσεις - Ανωσώσεις και Προβλήματα (μοντελοποίηση)	19 ^η , 20 ^η	25 ^η	35 ^η
Αλγεβρικές παραστάσεις, δημιουργία και μετασχηματισμοί	21 ^η	27 ^η	32 ^η , 34 ^η
Τρίγωνα-τετράπλευρα, σχέσεις και ιδιότητες		24 ^η , 28 ^η , 29 ^η	
Περίμετρος, Εμβαδά και Πυθαγόρειο Θεώρημα		26 ^η	31 ^η , 36 ^η
Αριθμοί: έννοιες και πράξεις (ποσοστά, διάταξη)	17 ^η , 18 ^η , 23 ^η		
Στατιστική	22 ^η		33 ^η
Συναρτήσεις, μοντελοποίηση, αναπαραστάσεις		30 ^η	
Τριγωνομετρία		26 ^η	

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:

- 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,
- 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.

Ποσοστημότητα 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 ποσοστημότητα του δείκτη ανταπόκρισης (στις Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις του 2025) και παρατηρείται ότι το 25% των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές/τριες αντιστοιχεί σε δείκτη ανταπόκρισης έως 16, το 50% σε δείκτη έως 20 και το 75% σε δείκτη έως 25. 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.

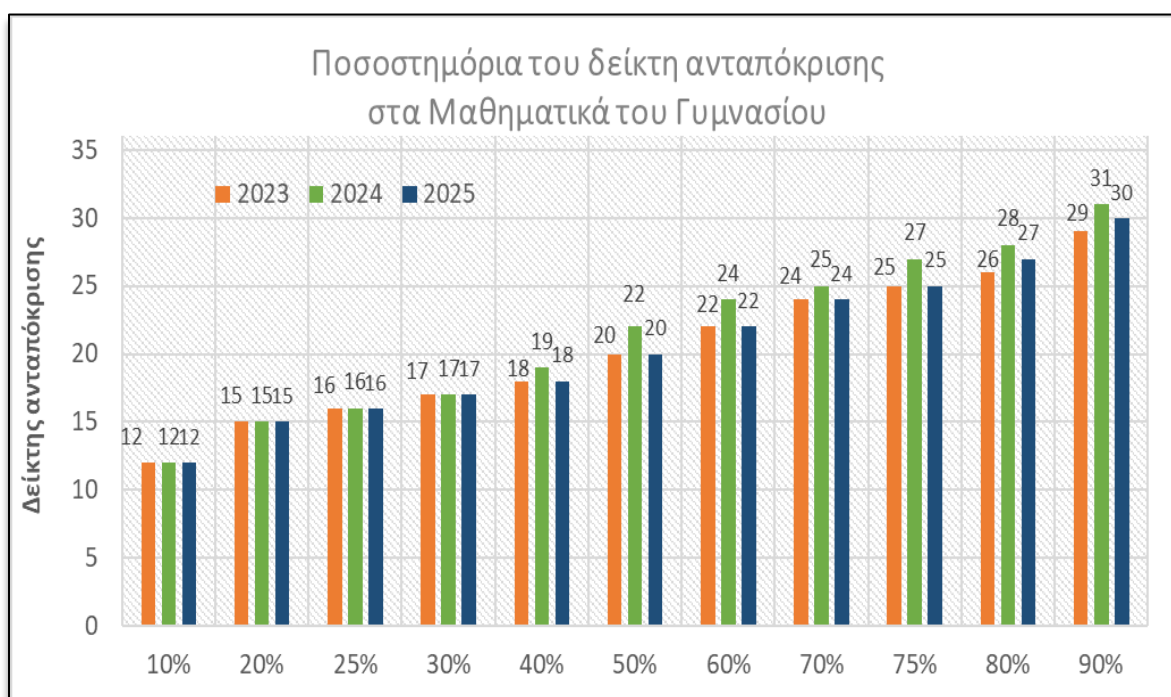
Πίνακας 2. Ποσοστημότητα του δείκτη ανταπόκρισης στα Μαθηματικά του Γυμνασίου (για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου), κατά το έτος 2025

Ποσοστημότητα	10%	20%	25%	30%	40%	50%	60%	70%	75%	80%	90%
Δείκτης ανταπόκρισης	12	15	16	17	18	20	22	24	25	27	30

Η μέση ικανότητα είναι στο 55,6% της μέγιστης. Αυτό σημαίνει ότι ο/η μέσος/η μαθητής/τρια έχει κατακτήσει λίγο παραπάνω από τη μισή ύλη/ γνώσεις και δεξιότητες που αξιολογήθηκαν με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στο τεστ Μαθηματικών.

Ο δείκτης ανταπόκρισης 20 αντιστοιχεί σε ερωτήσεις μέτριας δυσκολίας. Με άλλα λόγια, οι μισοί περίπου μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύονται σοβαρά να απαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις που απαιτούν κάπως σύνθετο συλλογισμό ή εφαρμογή πολλαπλών εννοιών.

Για λόγους σύγκρισης, στο Σχήμα 1 αποτυπώνονται τα ποσοστημόρια του δείκτη ανταπόκρισης κατά τα έτη 2023, 2024 και 2025.



Σχήμα 1. Ποσοστημόρια του δείκτη ανταπόκρισης στα Μαθηματικά του Γυμνασίου για τα έτη 2023, 2024 και 2025 (στις ερωτήσεις κλειστού τύπου)

Είναι φανερό ότι τα ποσοστημόρια του δείκτη ανταπόκρισης για τις 18 ερωτήσεις (κλειστού τύπου) των Μαθηματικών του Γυμνασίου έχουν παρόμοια εικόνα κατά τα έτη 2023, 2024 και 2025 (με μη στατιστικά σημαντικές διαφορές).

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

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

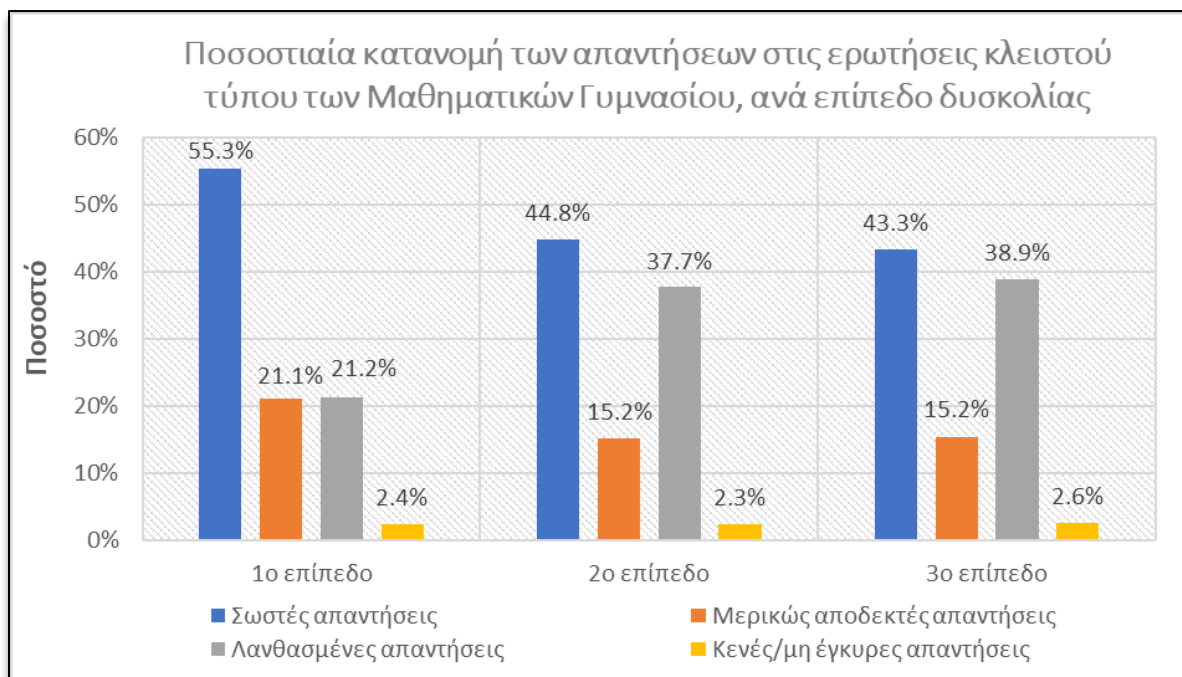
Πίνακας 3. Ποσοστά ανταπόκρισης των μαθητών/τριών ανά επίπεδο δυσκολίας στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, κατά το έτος 2025.

<i>Επίπεδο δυσκολίας</i>	<i>Σωστές απαντήσεις</i>	<i>Μερικώς σωστές απαντήσεις</i>	<i>Λανθασμένες απαντήσεις</i>	<i>Κενές/μη έγκυρες απαντήσεις</i>
1^ο Επίπεδο	55.30%	21.09%	21.23%	2.38%
2^ο Επίπεδο	44.84%	15.17%	37.67%	2.31%
3^ο Επίπεδο	43.27%	15.24%	38.92%	2.57%

Κατά μέσο όρο, καθένα από τα ερωτήματα του 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας απαντήθηκε, ορθά από το 55,30% των μαθητών/τριών. Ένα βαθμό γνώσεων, που έχει κατακτηθεί αλλά δεν επαρκεί για να δοθεί ορθή απάντηση επέδειξε το 21,09% των μαθητών/τριών και το υπόλοιπο 23,61% των μαθητών/τριών 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 39,99% στο 2^ο επίπεδο δυσκολίας και στο 41,49% στο 3^ο επίπεδο δυσκολίας.

Εστιάζοντας στις ερωτήσεις υψηλής δυσκολίας διαπιστώνεται ότι περίπου δύο στους πέντε μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν κατακτήσει πλήρως τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών του Γυμνασίου, περίπου ένας/μία στους/στις πέντε μαθητές/τριες φαίνεται να έχει κατακτήσει τμήμα αυτών των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ περίπου δύο στους/στις πέντε μαθητές/τριες φαίνεται να μην έχει κατακτήσει τα υψηλότερου επιπέδου προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών.

Εστιάζοντας στις ερωτήσεις χαμηλής δυσκολίας διαπιστώνεται ότι ένας/μία στους/στις τέσσερις μαθητές/τριες δεν μπορεί να ανταποκριθεί ούτε στα θέματα χαμηλής δυσκολίας παρότι έχει φθάσει στην Γ' τάξη Γυμνασίου (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 2025

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. Από το μοντέλο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για να εκτιμηθεί η τυχαιότητα στον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στις ερωτήσεις του χαμηλού επιπέδου δυσκολίας, προέκυψε ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών που **γνωρίζαν** την απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις του 1^{ου} επιπέδου για τα Μαθηματικά Γυμνασίου, όταν αφαιρεθεί η επίδραση των τυχαίων απαντήσεων, ήταν μόνο 4,3%.

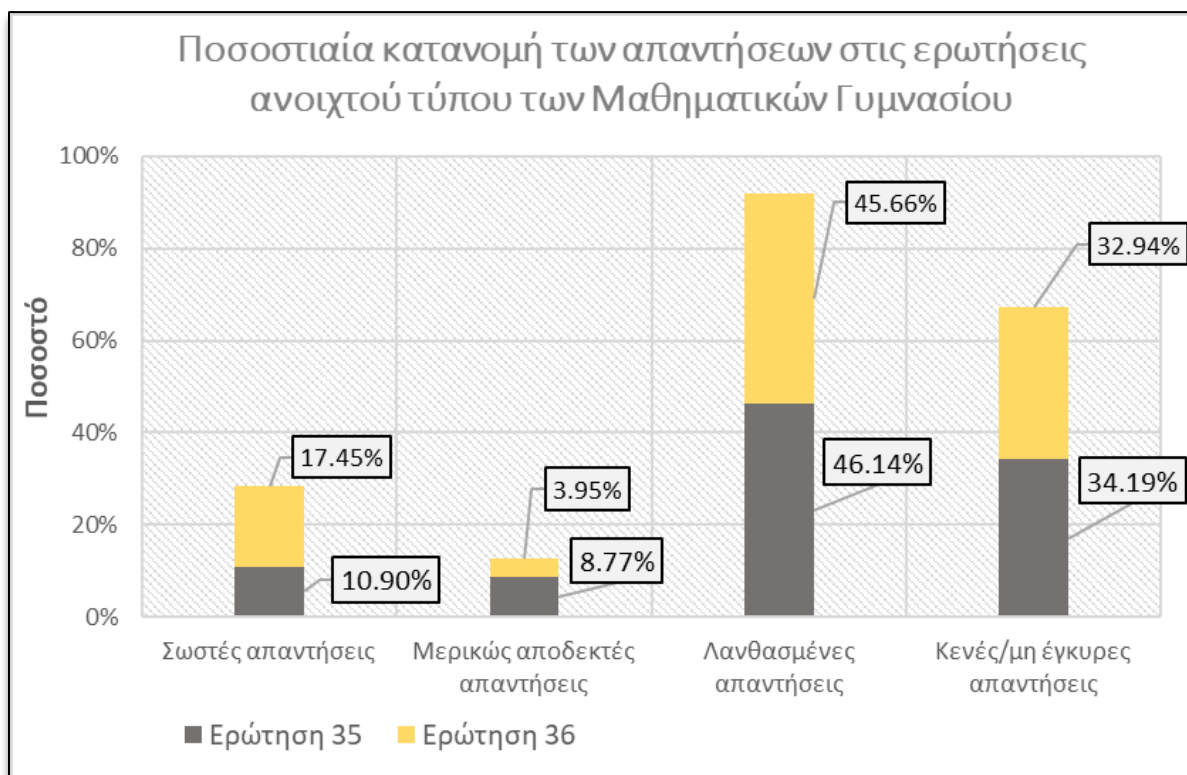
Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια σημαντική ομάδα μαθητών/τριών που κινδυνεύει σοβαρά να αποκοπεί εντελώς από το διδακτικό αντικείμενο, καθώς τα κενά τους είναι θεμελιώδη. Επισημαίνεται ότι στα μαθηματικά κάθε επόμενο μάθημα χτίζεται πάνω σε γνώσεις που αυτοί δεν κατέχουν.

Όπως επισημάνθηκε το 2023, το 2024 και επιβεβαιώνεται το 2025, τα παιδιά αυτά φαίνεται ότι κινδυνεύουν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση με πολύ σοβαρά προβλήματα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού στα μαθηματικά.

Αξίζει, βέβαια να σημειωθεί ότι δεν είναι δυνατόν να διαχωρίσει κανείς από αυτά τα δεδομένα και μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες που πραγματικά δεν γνωρίζουν καμία απάντηση από εκείνους και εκείνες που συμπληρώνουν το απαντητικό φύλλο στην τύχη, εκδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο μια παθητική άρνηση συμμετοχής στην εξέταση.

Ποσοστά ανταπόκρισης στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου στα Μαθηματικά του Γυμνασίου

Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου των Μαθηματικών του Γυμνασίου, κατά το έτος 2025, παρουσιάζονται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Στοιβαγμένο ραβδόγραμμα ποσοστών των σωστών, μερικώς αποδεκτών, λανθασμένων και κενών/μη έγκυρων απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου των Μαθηματικών του Γυμνασίου, κατά το έτος 2025

Από το Σχήμα 3 προκύπτει ότι σωστές και πλήρεις απαντήσεις στην ερώτηση 35 (Πρόβλημα-Μοντελοποίηση) δόθηκαν μόνο από το 10,90% των παιδιών. Ένα ποσοστό 8,77% φαίνεται να έχει τη δεξιότητα ανάπτυξης μαθηματικού συλλογισμού αλλά έχει δυσκολίες στη διατύπωσή του, ενώ το υπόλοιπο 80,33% (σχεδόν τέσσερεις στους/στις πέντε) φάνηκε να αδυνατεί να ανταποκριθεί. Τα ευρήματα στην ερώτηση 35 (Ευκλείδεια Γεωμετρία) ανέδειξαν την αδυναμία του 78,60% των παιδιών, τόσο σε βασικές έννοιες της Γεωμετρίας, όσο και στην αναγνώριση των στοιχείων ενός γεωμετρικού σχήματος (Σχήμα 3).

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

Πίνακας 4. Ποσοστά ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για τα έτη 2023, 2024 και 2025

Ερώτηση ανοικτού τύπου	Ποσοστό πλήρως αποδεκτών απαντήσεων %			Ποσοστό μερικώς αποδεκτών απαντήσεων %		
	2025	2024	2023	2025	2024	2023
35	10,90	8,27	6,58	8,77	8,88	2,95
36	17,45	17,30	15,18	3,95	18,90	11,62

Σύμφωνα με 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 τόσο στην μοντελοποίηση (ερώτηση 35), όσο και στην ανάπτυξη και στην διατύπωση μαθηματικού συλλογισμού (ερωτήσεις 35 και 36) και, ενδεχομένως, στην άντληση πληροφορίας από δύο πηγές π.χ. κείμενο και σχήμα ή διάγραμμα ή πίνακα.

Ειδικότερα το 2025, περίπου τρεις μαθητές/τριες στους/στις είκοσι έχουν πλήρεις ικανότητες μοντελοποίησης και ανάπτυξης και διατύπωσης μαθηματικού συλλογισμού, ενώ περίπου 1-2 μαθητές/τριες στους/στις είκοσι έχει μερικώς τις παραπάνω ικανότητες. Αυτό, σε γενικές γραμμές, το βλέπουμε και στα αποτελέσματα των προηγούμενων ετών των Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα.

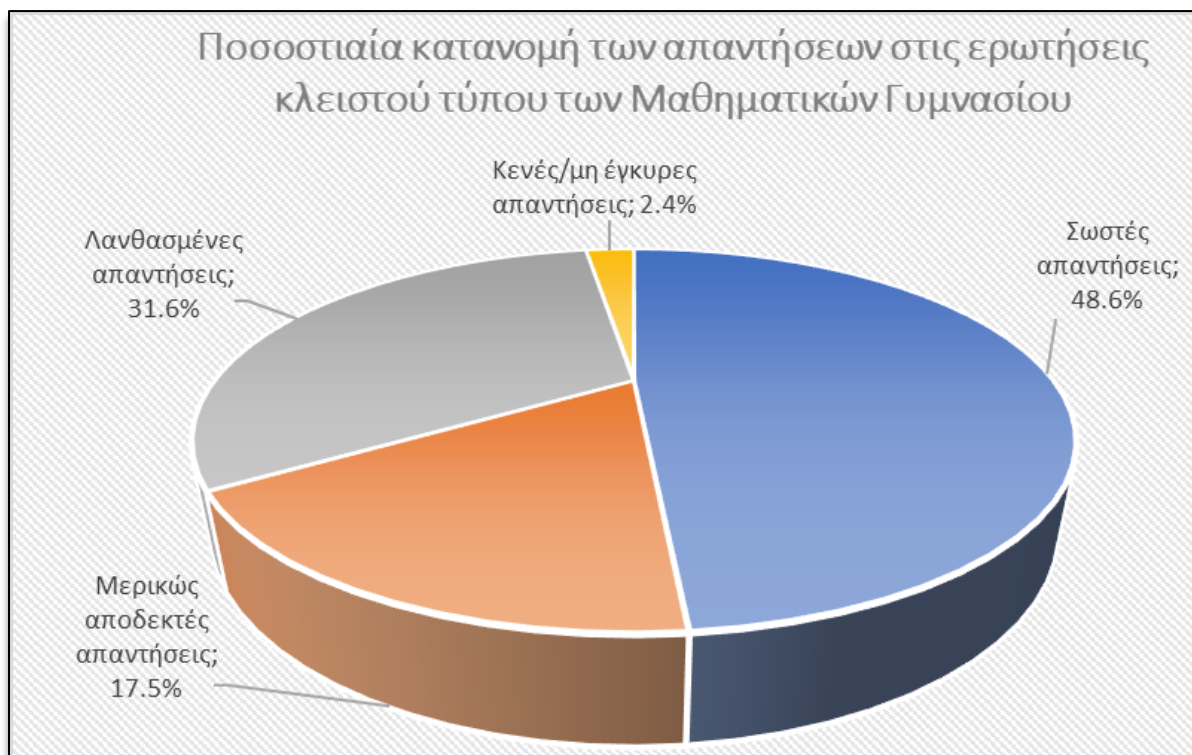
Αξίζει να επισημανθεί ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στα αντίστοιχα ποσοστά των τριών ετών αναφοράς είναι πιθανό να διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθμό από τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, για παράδειγμα στη δυσκολία αξιοποίησης της πληροφορίας που περιέχεται σε ένα περίπλοκο κείμενο, στο είδος συλλογισμού (παραγωγικού, επαγωγικού, αναλογικού) που απαιτείται, στο συνδυασμό του κειμένου με σχήμα ή με γράφημα.

Επισημαίνεται ότι περίπου ένας/μία στους/στις τρεις μαθητές/τριες δεν απαντά ή δίνει μη έγκυρη απάντηση στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η συμπεριφορά αυτή ενδεχομένως να 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.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερώτηση

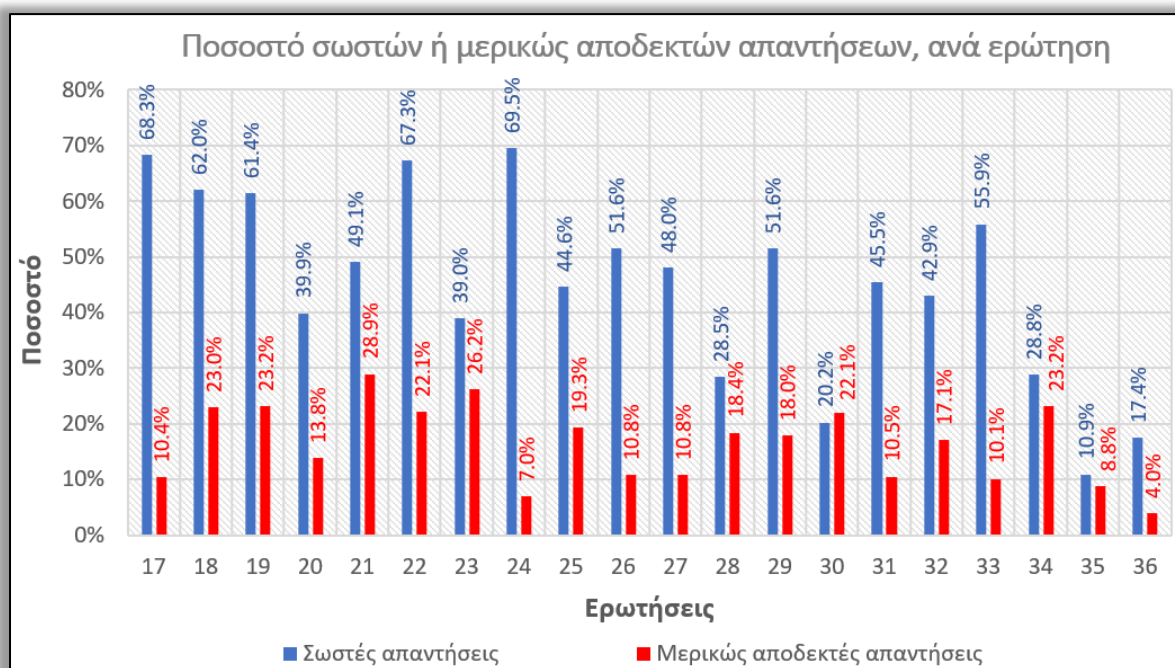
Στο Σχήμα 4 παριστάνονται τα ποσοστά των σωστών, μερικώς αποδεκτών, λανθασμένων και κενών/μη έγκυρων απαντήσεων **στις ερωτήσεις κλειστού τύπου** των Μαθηματικών του Γυμνασίου (όλων των επιπέδων δυσκολίας και όλων των θεματικών πεδίων).



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 2025

Όπως φαίνεται, το 48,6% των μαθητών/τριών απάντησε σωστά, το 17,5% έδωσε μερικώς αποδεκτή απάντηση και το 33,9% έδωσε λανθασμένη ή κενή/μη έγκυρη απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των σωστών και μερικώς αποδεκτών απαντήσεων διαμορφώνεται (κατά προσέγγιση) σε 45,1% και 16,4%, αντίστοιχα, αν ληφθούν υπόψη και οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Στο σχήμα 5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των σωστών, απαντήσεων για όλες τις ερωτήσεις των Μαθηματικών του Γυμνασίου. Από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες σε κάποιες ερωτήσεις του 1^{ου} επιπέδου π.χ. την 20 (επίλυση γραμμικής ανίσωσης) και την 23 (εύρεση ποσοστού), ενώ έχουν σαφώς καλύτερες επιδόσεις σε πολλές από τις ερωτήσεις των θεωρούμενων δυσκολότερων επιπέδων όπως η 24 (ισότητα τριγώνων) και η 33 (ερμηνεία απλού ραβδογράμματος).



Σχήμα 5. Ραβδόγραμμα με τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων για όλες τις ερωτήσεις των Μαθηματικών του Γυμνασίου, κατά το έτος 2025

Αντίστοιχα ισχύουν ανάμεσα σε ερωτήσεις του 2^{ου} και του 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας όπως η 28 (εννοιολογική κατανόηση ορισμού παραλληλογράμμου) και 30 (εύρεση εξίσωσης γραμμικής συνάρτησης από το γράφημά της) σε σχέση π.χ. με τις 31 (σχέση λόγου ομοιότητας και λόγου εμβαδών), 32 (πολύ απλή αλγεβρική μοντελοποίηση) και 33 (ερμηνεία απλού ραβδογράμματος).

Αυτές οι αντιστροφές μπορεί να δείχνουν μια απόκλιση μεταξύ της δυσκολίας που ορίζουν οι θεματοδότες/τριες και της πραγματικής δυσκολίας που βιώνουν οι μαθητές/τριες λόγω κενών σε βασικές εννοιολογικές γνώσεις ή προαπαιτούμενες μικροδεξιότητες ή γλωσσικές δυσκολίες ή τον βαθμό εξοικείωσης π.χ. μπορεί να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την οπτική παρουσίαση δεδομένων (ραβδόγραμμα) ή με συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα (ισότητα τριγώνων), απ' ό,τι με την αφηρημένη αλγεβρική διατύπωση ή τη λύση ανίσωσης.

3. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Δυνατά σημεία

Συνεκτιμώντας τα αποτελέσματα στα ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου επισημαίνονται τα εξής :

Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά σε ερωτήματα που απαιτούν μια σχετικά απλή αλγοριθμικού τύπου ευχέρεια. Τέτοια ερωτήματα είναι το 17

και 18 (πράξεις και σύγκριση κλασμάτων), το 19 (επίλυση εξίσωσης), το 22 (υπολογισμός μέσης τιμής), το 24 (υπολογισμός γωνίας τριγώνου) και το 29 (λόγος ευθ. τμημάτων), όπου το ποσοστό των σωστών απαντήσεων είναι υψηλό και το ποσοστό των σωστών και μερικώς αποδεκτών απαντήσεων (αθροιστικά) κυμάνθηκε από 69,6% έως 89,4%. Επιβεβαιώνεται έτσι, μία παρόμοια διαπίστωση που είχε γίνει με βάση τα αποτελέσματα του 2023 και του 2024 και η οποία έρχεται σε ευθεία αντίθεση με την απλουστευτική γενίκευση που συχνά διατυπώνεται ότι «τα παιδιά δεν ξέρουν πράξεις».

Ωστόσο, πηγή προβληματισμού αποτελεί το γεγονός ότι περίπου ένα στα δύο παιδιά δεν κατόρθωσε να απαντήσει σωστά σε κάπως πιο σύνθετες αλγοριθμικού τύπου ερωτήσεις, όπως:

- την ερώτηση 21 (ίσως λόγω σύγχυσης μεταξύ των Αριθμητικών Πράξεων και των Λεκτικών Εκφράσεων που τις περιγράφουν),
- την εξίσωση 2ου βαθμού της ερώτησης 25 (ίσως λόγω πιθανής επιμονής σε λανθασμένη, απλουστευτική αλγεβρική τεχνική, την διαίρεση με τη μεταβλητή),
- την ερώτηση 27 (που απαιτούσε παραγοντοποίηση).
- Ακόμη, λιγότεροι από 3 στους 10 μαθητές/τριες μπόρεσαν να απαντήσουν σωστά στην ερώτηση 34 που απαιτούσε την άντληση δεδομένων από γεωμετρικό σχήμα και μοντελοποίηση.

Στη Στατιστική, δύο στους/στις τρεις μαθητές/τριες εμφανίζουν μία ευχέρεια στον αλγοριθμικό υπολογισμό της μέσης τιμής. Επίσης ενθαρρυντικό είναι και το γεγονός ότι το 55,9% των παιδιών απάντησε σωστά στο ερώτημα 33 που αφορούσε στην ερμηνεία στατιστικού διαγράμματος (ραβδόγραμμα).

Αδυναμίες

Μεγάλη δυσκολία παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στην ανάπτυξη και διατύπωση μαθηματικού συλλογισμού, όπως φαίνεται από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Ομοίως μεγάλη δυσκολία παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στη μαθηματική μοντελοποίηση, δηλαδή στη διαδικασία περιγραφής ενός προβλήματος του πραγματικού κόσμου με μαθηματικούς όρους (συνήθως με τη μορφή εξισώσεων ή αλγεβρικών παραστάσεων). Συγκεκριμένα, στα ερωτήματα 34 και 35, οι μαθητές/τριες φάνηκε να δυσκολεύονται στη δημιουργία της ζητούμενης αλγεβρικής έκφρασης σε ποσοστό 71,2% και 89,1%, αντίστοιχα. Βέβαια, οι εν λόγω δυσκολίες συχνά συνδέονται με την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών/τριών σε τέτοιου είδους ερωτήματα που προϋποθέτουν τον εντοπισμό και αξιοποίηση της πληροφορίας που περιέχεται σε κάπως πιο εκτεταμένα κείμενα. Ωστόσο, θετική ένδειξη προκύπτει από το ερώτημα 32 όπου το 42,9% των παιδιών μοντελοποίησε ορθά το πρόβλημα, προσδιορίζοντας την κατάλληλη αλγεβρική παράσταση.

Σημαντικές δυσκολίες παρατηρούνται και στα εξής:

- Στη σύνδεση μεταξύ συναρτήσεων και αναπαραστάσεων τους (ερώτηση 30, Θεματικό Πεδίο «Συναρτήσεις και αναπαραστάσεις»), όπου μόνο 1 στους/στις 5 μαθητές/τριες μπόρεσε να απαντήσει σωστά.
- Σε απλή εννοιολογική γνώση (ερώτηση 28, Θεματικό πεδίο: Τρίγωνα-τετράπλευρα, σχέσεις και ιδιότητες), όπου λιγότεροι από 3 στους/στις 10 μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν το εννοιολογικό πλαίσιο του παραλληλογράμμου.
- Στα ποσοστά, μια δεξιότητα απαραίτητη στην καθημερινή ζωή (ερώτηση 23, Θεματικό Πεδίο: «Αριθμοί: Έννοιες και πράξεις (αναλογίες)»), όπου μόνο 2 στους/στις 5 μαθητές/τριες μπόρεσαν να απαντήσει σωστά.
- Σε δεξιότητες συσχέτισης μεταξύ λόγου ομοιότητας και λόγου εμβαδών (ερώτηση 31, Θεματικό Πεδίο: «Περίμετρος, εμβαδά και Πυθαγόρειο Θεώρημα»), όπου μόνο 1 στους/στις 2 μαθητές/τριες μπόρεσε να απαντήσει σωστά.
- Στη βασική τριγωνομετρία (ερώτηση 26), η οποία αφορά στην έννοια του ημιτόνου μίας οξείας γωνίας ορθογώνιου τριγώνου και στην αξιοποίηση του Πυθαγορείου Θεωρήματος, όπου μόνο 1 στους/στις 2 μαθητές/τριες μπόρεσε να απαντήσει σωστά.

Τονίζεται ότι, οι παραπάνω διαπιστώσεις στηρίζονται σε λίγα μόνο ερωτήματα ανά θεματικό πεδίο. Μπορεί συνεπώς να δείχνουν την ανάγκη τα πεδία αυτά να διδαχτούν πληρέστερα, μπορεί όμως να είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας κατανόησης και αξιοποίησης όγκου πληροφοριών που πρέπει να αντληθεί από το θεματικό πεδίο ή του γεγονότος. Ως εκ τούτου, οι διαπιστώσεις αυτές δεν μπορούν να γενικευτούν σε ενδείξεις καλής ή κακής ανταπόκρισης των παιδιών σε ενότητες των Μαθηματικών.

Προτάσεις για τα Μαθηματικά Γυμνασίου

Για την αντιμετώπιση των παρατηρούμενων υστερήσεων στις σύνθετες μαθηματικές δεξιότητες, επιβάλλεται μια ενίσχυση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που είναι ευθυγραμμισμένες με τον μαθηματικό εγγραμματισμό.

α) Να ενσωματωθούν «μαθητοκεντρικές» μέθοδοι στη διδακτική πράξη, αναδεικνύοντας τον «ενεργητικό» και «διερευνητικό» ρόλο του/της μαθητή/τριας και τον «υποστηρικτικό» και «καθοδηγητικό» ρόλο του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να κατακτηθούν ανεπτυγμένες μαθηματικές δεξιότητες (μοντελοποίηση, ανάπτυξη συλλογισμού, διατύπωση συλλογισμού επίλυση προβλήματος κ.ά.), στις οποίες φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες μας υστερούν. Με άλλα λόγια, προκύπτει η ανάγκη της δυναμικής αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών, 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, αποκωδικοποίησης προβλήματος 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 ανάλυση γραφημάτων, 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/τριες. 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 στην ενίσχυση της ικανότητας αποκωδικοποίησης και μοντελοποίησης των προβλημάτων π.χ. να διακρίνουν τα δεδομένα και τα ζητούμενα ενός προβλήματος και να αξιοποιούν ορθά τις κατάλληλες έννοιες, σχέσεις και θεωρήματα.

δ) Μεγαλύτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στις διαφορετικές αναπαραστάσεις των Συναρτήσεων, καθώς και 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 στην λειτουργική κατανόηση της Τριγωνομετρίας, και στην αξιοποίηση ρεαλιστικών προβλημάτων μέτρησης.

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.

Επιστημονική Επιτροπή των Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα

Έκθεση για τα Αποτελέσματα των Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα του 2025
Συλλογικό έργο

ISSN 3057- 6466 (Σειρά)

ISSN 978-618-87540-7-2 για διανομή από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

ISBN 978-6185324-36-0 για διανομή από το Ι.Ε.Π.

© Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. & Ι.Ε.Π., 2026