

Μια κριτική αποτίμηση των πρώτων Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τη ΣΤ' Δημοτικού

Ματθαίος Αναστασιάδης

Εκπαιδευτικός

mat.anastasiadis@gmail.com

Εισαγωγή

Μια από τις εκπαιδευτικές αλλαγές των τελευταίων ετών είναι η εισαγωγή εθνικών εξετάσεων στην τελευταία τάξη του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Μέχρι τώρα, οι εξετάσεις αυτές, γνωστές ως *Ελληνική PISA*, δεν αποτέλεσαν αντικείμενο συστηματικής μελέτης από ανεξάρτητους ερευνητές. Το άρθρο αυτό εστιάζει στην πρώτη εφαρμογή των εξετάσεων στο επίπεδο του δημοτικού. Σε αυτό το πλαίσιο, μελετήθηκε το δημοσιοποιημένο υλικό που αφορά τις εξετάσεις και η βιβλιογραφία στην οποία παραπέμπουν οι αρμόδιοι, ώστε να εντοπιστούν τυχόν εσωτερικές αντιφάσεις. Εισαγωγικά, γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο, στη διεθνή εμπειρία και στην αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα. Ακολούθως, διερευνάται πολύπλευρα ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εξετάσεων, από το επίπεδο της δειγματοληψίας μέχρι την τελική έκθεση της αρμόδιας Επιτροπής, και εξάγονται συμπεράσματα για τις ίδιες τις εξετάσεις και για την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Θέσπιση των διαγνωστικών εξετάσεων

Οι εθνικές διαγνωστικές εξετάσεις θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με τον Ν. 4823/2021. Ειδικότερα, το άρθρο 104, με τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος», προβλέπει την ετήσια και σε εθνικό επίπεδο διενέργεια των εξετάσεων για τους

μαθητές¹ της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου, στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ως σκοπός αναφέρεται η εξαγωγή συμπερασμάτων για την επίτευξη των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) «σε εθνικό επίπεδο, περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας» (παρ. 1). Ορίζεται, επιπλέον, ότι τα αποτελέσματα είναι ανώνυμα και δεν συνεκτιμώνται κατά την αξιολόγηση των μαθητών, ενώ προβλέπεται η δυνατότητα επέκτασης των εξετάσεων και σε άλλες τάξεις και μαθήματα.

Ο ίδιος νόμος περιλαμβάνει, επίσης, διατάξεις για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία μιας πυραμίδας στελεχών, την αύξηση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών των σχολείων εις βάρος των συλλόγων διδασκόντων, αλλά και για την εν εξελίξει πανδημία του κορονοϊού.

Ανάλογες εξετάσεις είχαν θεσπιστεί και με το Π.Δ. 8/1995, αλλά δεν είχαν πραγματοποιηθεί ποτέ. Οι νέες διατάξεις για τις διαγνωστικές εξετάσεις δεν βασίστηκαν στην πρόβλεψη του Π.Δ. 8/1995, ούτε από νομική άποψη ούτε στο επίπεδο του πολιτικού λόγου, αλλά παρουσιάστηκαν με το όνομα *Ελληνική PISA*,² ως καινοτομία που ευθυγράμμιζε τη χώρα με τις πολιτικές των χωρών του ΟΟΣΑ, λειτουργώντας ως εργαλείο λογοδοσίας των σχολείων, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της αυτονομίας τους (ΥΠΑΙΘ 2021). Έτσι, οι δείκτες του ΟΟΣΑ αποτέλεσαν βασικό επιχείρημα για τη θεμελίωση των εισαγόμενων αλλαγών. Εξάλλου, ο ίδιος ο πρωθυπουργός στη συζήτηση του νομοσχεδίου έθεσε ρητά ως επιπλέον στόχο των εξετάσεων τη βελτίωση της θέσης της χώρας στη διεθνή εξέταση PISA και στους δείκτες του ΟΟΣΑ (Βουλή 2021γ).

Μερικούς μήνες αργότερα, προκηρύχθηκε έργο ΕΣΠΑ με δικαιούχο το ΙΕΠ και αντικείμενο την οργάνωση και την υλοποίηση των εξετάσεων για τα δύο πρώτα χρόνια, με δαπάνη 251.816 ευρώ (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων 2021). Το έργο αφορούσε την προγραμματική περίοδο 2014-2020, στο πλαίσιο της παράτασης που είχε δοθεί για την απορρόφηση των πόρων, και ως επενδυτική προτεραιότητα αναφερόταν η πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και η προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ο σκοπός αυτός μπορεί να θεωρηθεί ψευδεπίγραφος, καθώς διαφέρει σημαντικά από το σκοπό που έθεσε ο νόμος.

¹ Για την καλύτερη αναγνωσιμότητα του κειμένου, αποφεύγεται στο παρόν άρθρο η παράθεση και των δύο γραμματικών γενών (π.χ. τις/τους μαθήτριες/μαθητές, τις/τους εκπαιδευτικούς).

² Δεδομένου ότι το αρκτικόλεξο *PISA* σημαίνει, στα ελληνικά, *Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών*, το όνομα *Ελληνική PISA* εμπεριέχει το παράδοξο της χρήσης ενός θηλυκού επιθέτου (ελληνική) για ένα ουδέτερο ουσιαστικό (πρόγραμμα) και την αντίφαση ανάμεσα στα δύο επίθετα (ελληνική-διεθνή). Ο Μαυρογιώργος (2022) έχει σχολιάσει σκωπτικά τις αντιθέσεις αυτές, γράφοντας: «Εν τέλει, οι σχεδιαστές του εγχειρήματος δεν τα καταφέρνουν στον “εγγραμματισμό” και στην κατανόηση των κειμένων!» (παρ. 7).

Ακολούθως, στο διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2022, υπογράφηκαν τρεις Υπουργικές Αποφάσεις, με τις οποίες καθορίστηκε ότι οι πρώτες εξετάσεις θα γίνονταν σε επιλεγμένο δείγμα (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022), συγκροτήθηκε Επιστημονική Επιτροπή αποτελούμενη από στελέχη της ΑΔΙΠΠΔΕ και του ΙΕΠ (Υ.Α. 29328/ΓΔ4/2022) και επιλέχθηκαν τα σχολεία που υποχρεώνονταν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις (Υ.Α. 46075/ΓΔ4/2022). Την ίδια περίοδο, δημοσιεύτηκε πρόσκληση για την επιλογή θεματοδοτών και εποπτών των θεματοδοτών (ΙΕΠ 2022), με την Επιστημονική Επιτροπή να έχει αφ' ενός την ευθύνη καθοδήγησής τους, μέσω της σύνταξης Θεωρητικού πλαισίου και Οδηγού εκπόνησης θεμάτων, αφ' ετέρου τη γενικότερη εποπτεία της διαμόρφωσης των θεμάτων για τις εξετάσεις (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022). Επιπλέον, η Επιτροπή ανέλαβε την ειδικότερη ευθύνη θετικής γνωμοδότησης για τα θέματα, πριν από την παραλαβή τους (ΙΕΠ 2022).

Αν και οι πρώτες εξετάσεις αναφέρονται στην ειδησεογραφία ως πιλοτικές (π.χ. Βαϊνανίδη 2022), ο Ν. 4823/2021 δεν προέβλεπε πιλοτική εφαρμογή και ο χαρακτηρισμός αυτός δεν υπάρχει ούτε στις προαναφερθείσες Υ.Α., αλλά έγινε γνωστός από μια φράση σε δελτίο Τύπου του ΥΠΑΙΘ (2022α). Ακολούθως, η Επιστημονική Επιτροπή (2022α) έγραψε πως η πρώτη διενέργεια των εξετάσεων «εκ των πραγμάτων, προσλαμβάνει χαρακτηριστικά πιλοτικής εφαρμογής» (σ. 9), αλλά στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων (2022β) και την τελική έκθεση (2022γ) δεν χαρακτήρισε τις εξετάσεις πιλοτικές. Τελικά, ο χαρακτηρισμός αυτός επιστρατεύτηκε ξανά σε μια έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), ως δικαιολογία για τη μορφή των ερωτήσεων. Τα προαναφερθέντα δείχνουν την πολυγλωσσία που επικράτησε σχετικά με το χαρακτήρα των εν λόγω εξετάσεων.

Το διεθνές πλαίσιο

Σύμφωνα με έκθεση του δικτύου Eurydice (2009), η χρήση εθνικών εξετάσεων στην Ευρώπη αυξάνεται από τη δεκαετία του 1990, λόγω των τάσεων για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και για μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και, σε κάποιες περιπτώσεις, εξαιτίας των πολιτικών επιλογής σχολείου. Οι εξετάσεις αυτές αποσκοπούν στην αξιολόγηση είτε των μαθητών είτε των σχολείων είτε του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, αλλά αρκετές φορές η ίδια εξέταση εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, παρότι κάτι τέτοιο έχει επικριθεί. Η έκθεση τονίζει ότι στις εξετάσεις όπου αξιολογούνται τα σχολεία συνήθως συμμετέχουν υποχρεωτικά όλοι οι μαθητές, ενώ σε αυτές που αξιολογούν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα προτιμάται,

γενικά, η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, που μπορεί να παράσχει αξιόπιστα αποτελέσματα, χωρίς να αυξάνει την πίεση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Παρομοίως, πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD 2023α) αναφέρει ότι 15 κράτη/μέλη χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα τέτοιων εξετάσεων στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την αξιολόγηση των σχολείων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η έκθεση επισημαίνει ότι τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται και η συχνότητα εξέτασής τους υποδηλώνουν την προτεραιότητα που αποδίδουν σε αυτά οι εκπαιδευτικές αρχές. Συνακόλουθα, η συχνότερη αρνητική επίπτωση των εθνικών εξετάσεων είναι η υπέρμετρη έμφαση που δίνουν έπειτα οι διδάσκοντες σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα και στον τρόπο που εξετάζονται (Eurydice 2009). Έτσι, τα τελευταία χρόνια, ενώ κάποια μέλη του ΟΟΣΑ θέσπισαν και πρωτοεφάρμοσαν κεντρικές αξιολογήσεις και εξετάσεις, υπήρξαν και μέλη που τις εγκατέλειψαν, τις περιόρισαν ή προσπάθησαν να τις αναμορφώσουν κατόπιν ανησυχιών για την εγκυρότητα ή για αρνητικές επιπτώσεις στη διδασκαλία και στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (π.χ. κατηγοριοποίηση των σχολείων από το κοινό) (OECD 2023α, 2023β).

Η εξέταση των στοιχείων για κάθε χώρα δείχνει ότι υπάρχουν ποικίλες πρακτικές και στοχεύσεις. Έτσι, στην Ολλανδία, σύμφωνα με την έκθεση του δικτύου Eurydice (2009), οι ίδιες εξετάσεις λαμβάνονταν υπόψη και για τους μαθητές και για τα σχολεία, αλλά γι' αυτόν το λόγο κάποιοι διευθυντές εξαιρούσαν από την εξέταση τους πιο αδύναμους μαθητές, ώστε να βελτιωθεί η μέση επίδοση του σχολείου και να προστατευτεί η εικόνα του. Στην Αγγλία τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται σε συγκριτικές λίστες επίδοσης των σχολείων και παίζουν ρόλο σε αποφάσεις για το μέλλον του κάθε σχολείου· αντίθετα, στη Φιλανδία, που συχνά προβαλλόταν ως καλό εκπαιδευτικό παράδειγμα, οι εξετάσεις λαμβάνονται υπόψη για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, γι' αυτό βασίζονται σε επιλεγμένο δείγμα και γίνονται κάθε 4 χρόνια ή και πιο σπάνια, ανάλογα με το εξεταζόμενο μάθημα (OECD 2023β).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι επηρεασμένη μόνο από τις συγκριτικές εκθέσεις των υπερεθνικών οργανισμών, αλλά και από εκθέσεις που συντάχτηκαν ειδικά για την Ελλάδα στο πλαίσιο των Μνημονίων. Μια προκαταρκτική έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD 2017), που συντάχτηκε μετά από αίτημα της ελληνικής κυβέρνησης στο πλαίσιο του 3^{ου} Μνημονίου, αναφέρει ότι στην Ελλάδα υπάρχουν λίγες αξιολογήσεις της σχολικής μάθησης σε εθνικό επίπεδο. Ακολουθώντας, σημειώνει ότι κάποια μέλη του ΟΟΣΑ διενεργούν δειγματοληπτικές εξετάσεις, κάτι που επιτρέπει τη σύγκριση αποτελεσμάτων από διαφορετικές περιοχές της χώρας, αλλά δεν οδηγεί στον εντοπισμό σχολείων που δεν έχουν καλές επιδόσεις. Στον αντίποδα, κάποια μέλη

έχουν εξετάσεις όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές μιας ηλικίας, κάτι που επιτρέπει τη σύγκριση των επιδόσεων των σχολείων και τη λογοδοσία· ωστόσο, αυτή η πρακτική «μπορεί να οδηγήσει σε άδικη κατάταξη των σχολείων και να δημιουργήσει κίνητρα για εξαπάτηση και παραποίηση των τεστ» (OECD 2017, 60). Εντέλει, η έκθεση προτείνει για την Ελλάδα τη διενέργεια δειγματοληπτικών εξετάσεων.

Η τελική έκθεση (OECD 2018) πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα προτείνοντας εξετάσεις είτε δειγματοληπτικές είτε με το σύνολο των μαθητών μιας ηλικίας. Η ίδια έκθεση προκάλεσε αντιδράσεις εισηγούμενη, μεταξύ άλλων, να αξιοποιηθεί η οικονομική κρίση για την παράκαμψη της μονιμότητας των υπαλλήλων, με τη δημιουργία ποικίλων κατηγοριών υπαλληλικής σχέσης, και προτείνοντας, επίσης, αρμοδιότητα στους διευθυντές σχολείων για την εξεύρεση οικονομικών πόρων αλλά και για την επιλογή, πρόσληψη, αξιολόγηση ή ακόμα και απόλυση του προσωπικού. Η έκθεση σημειώνει, επίσης, ότι η ΑΔΙΠΠΔΕ και το ΙΕΠ προωθούν μια βήμα προς βήμα πολιτική για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, πριν εφαρμόσουν ένα πιο εξελιγμένο σύστημα αξιολόγησης.

Η άποψη του ΟΟΣΑ για τη μορφή ενός τέτοιου συστήματος περιλαμβάνεται σε μια προγενέστερη έκθεση (OECD 2011). Σε αυτήν, η αξιολόγηση συνδέεται με τις έννοιες της λογοδοσίας, της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολείων και σημειώνεται ότι στην Ελλάδα δεν υφίσταται «τυποποιημένη εθνική αξιολόγηση που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συγκριθεί η επίδοση μαθητών, δασκάλων, σχολείων ή περιοχών» (σ. 51) ούτε και «εμφανής σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης των μαθητών, των σχολείων και των δασκάλων και συνέπειες γι' αυτούς που έχουν αξιολογηθεί» (σ. 45). Η έκθεση εισηγείται την ενιαία αντιμετώπιση αυτών των τριών πεδίων αξιολόγησης και την εφαρμογή μιας εθνικής αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών που να χρησιμοποιείται «σε πολλαπλά επίπεδα: για τον μεμονωμένο μαθητή, την τάξη, το σχολείο, την περιοχή και το σύστημα» (σ. 47).

Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο σφοδρής κριτικής. Πρόκειται για υπερεθνικό οργανισμό που έχει σαφή οικονομική-πολιτική ατζέντα και ασκεί ισχυρή επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών, δημιουργώντας έναν παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο (Ydesen & Andreassen 2020). Κατά τους Ball και Youdell (2008), ο ΟΟΣΑ είναι ένας από τους οργανισμούς που προωθούν ποικίλες μορφές εμφανούς και αφανούς ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, προβάλλοντας τις έννοιες της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας, της παραγωγικότητας και της λογοδοσίας και προκρίνοντας πολιτικές όπως η επιλογή σχολείου από τους γονείς και ο κατακερματισμός του δημόσιου τομέα σε αυτόνομες μονάδες, ανταγωνιζόμενες τόσο

μεταξύ τους όσο και με τον ιδιωτικό τομέα για μια καλύτερη θέση στους δείκτες επίδοσης και για την προσέλκυση μαθητών και οικονομικών πόρων.

Σε αυτό το πλαίσιο, όπως σημειώνει ο Rizvi (2016), οι εξετάσεις που προωθούνται από προγράμματα όπως το *PISA* διεθνώς και το *No Child Left Behind* στις ΗΠΑ υποτίθεται ότι θα εξυπηρετούσαν την καλή λειτουργία των εκπαιδευτικών αγορών, τη λογοδοσία και την ισότητα ευκαιριών, παρέχοντας δεδομένα για τη βελτίωση σχολείων και μαθητών στην πράξη, όμως, ενίσχυσαν την ανισότητα εξυπηρετώντας τα συμφέροντα των αγορών. Γενικότερα, αυτού του είδους οι εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις, που αποτελούν τον πυρήνα ενός παραδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής επί τη βάση στατιστικών δεδομένων και αποδείξεων, έχουν αποκτήσει κανονιστικό χαρακτήρα, διαμορφώνοντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης και θέτοντας στο περιθώριο την παιδαγωγική, τη διδακτική και τα εκπαιδευτικά ιδεώδη (Ydesen & Andreassen 2020). Περαιτέρω, παρατηρείται το παράδοξο της επιβολής αυτών των αξιολογήσεων διά της επίκλησης της ανάγκης για λογοδοσία, ενώ τα στελέχη του ΟΟΣΑ δεν λογοδοτούν δημοκρατικά, κάτι που, τελικά, αναιρεί κάθε είδους δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.

Τα πιο γνωστά παραδείγματα εκτεταμένης εφαρμογής αυτών των πολιτικών είναι η Αγγλία και οι ΗΠΑ. Στην Αγγλία, σύμφωνα με τον Ball (2018), οι εθνικές αξιολογήσεις, ως έκφραση ενός εργοστασιακού μοντέλου για την απόδοση, συνδυασμένες με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και την υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, έχουν δημιουργήσει μια απογοητευτική κατάσταση. Η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει ταυτιστεί με την επίδοση και οι αξίες έχουν αντικατασταθεί από ό,τι φέρνει αποτελέσματα. Οι εξετάσεις οδήγησαν στο χαρακτηρισμό σχολείων ως αποτυχημένων και τη μετατροπή τους σε ακαδημίες, αν και οι σπόνσορες δεν ήταν πάντα διατεθειμένοι να επενδύσουν σε τέτοια σχολεία. Εντέλει, επισημαίνει ο Ball, η εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί λαθεμένη πορεία και αποτυγχάνει, αφού η επίδοση σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον των μαθητών, στο οποίο δεν επιχειρείται κάποια σημαντική παρέμβαση.

Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τον Au (2011), οι εθνικές αξιολογήσεις οδήγησαν στον περιορισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, στην τυποποίηση της διδασκαλίας, στη συνεχή προπόνηση σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, στην εγκατάλειψη δημιουργικών διδακτικών προσεγγίσεων, στην περιθωριοποίηση της επιστημονικής γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών και στην ευρεία χρήση λεπτομερειακά σχεδιασμένων εμπορικών διδακτικών πακέτων που υπόσχονται την επιτυχία στις εξετάσεις. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον έλεγχο επί της διδασκαλίας, η οποία πλέον προσομοιάζει με εργασία σε γραμμή παραγωγής, σε τέτοιο βαθμό που ο Au

κάνει λόγο για νέο τεϊλορισμό. Ο ίδιος σημειώνει πως τα φαινόμενα αυτά συνοδεύονται από επιχειρήματα περί ανάγκης λογοδοσίας και από επιθέσεις ενάντια στα σωματεία των εκπαιδευτικών, με σκοπό τόσο την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης όσο και τον καθορισμό της σχολικής γνώσης από ποικίλες ομάδες πίεσης.

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών

Η θέσπιση των εξετάσεων έγινε σε μια περίοδο κατά την οποία η κυβέρνηση προωθούσε ριζικές αλλαγές, προερχόμενες από την ατζέντα των διεθνών οργανισμών, ενώ οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών προσπαθούσαν να αμυνθούν, θεωρώντας ότι απειλείται ο δημόσιος και δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου, καταγγέλλοντας συγχρόνως ότι υπήρχε αυταρχισμός εκ μέρους του υπουργείου και επιθέσεις εναντίον των συνδικαλιστικών οργανώσεων, αλλά και εκμετάλλευση της πανδημίας για την επιβολή των αλλαγών χωρίς αντιδράσεις (Traianou 2023).

Η διασύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ατζέντα του ΟΟΣΑ καταδεικνύεται τόσο από το περιεχόμενο του Ν. 4823/2021 όσο και από τον πολιτικό λόγο που τον πλαισίωσε: αναφορές στις έννοιες της ποιότητας, της αποκέντρωσης, της αυτονομίας και της λογοδοσίας, αξιοποίηση δεικτών του ΟΟΣΑ, χρήση του ονόματος *Ελληνική PISA* (Βουλή 2021α, 2021γ, ΥΠΑΙΘ 2021). Το γεγονός αυτό αποτέλεσε βασική πηγή ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς, επαναφέροντας στη μνήμη τους τα μέτρα που είχε προτείνει ο ΟΟΣΑ στις εκθέσεις του αλλά και το ρόλο του οργανισμού στην προώθηση της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης διεθνώς (βλ. π.χ. ΣΕΠΕ Αμαρουσίου 2022).

Εξάλλου, η διάταξη για τις διαγνωστικές εξετάσεις απέκλειε τη χρήση τους για την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά δεν έκανε το ίδιο για την αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών· τουναντίον, προέβλεπε αποτελέσματα στο επίπεδο του σχολείου, καθιστώντας σαφές ότι επρόκειτο για τεστ πολλαπλής χρήσης, παρότι αυτή η πρακτική έχει επικριθεί (Eurydice 2009). Επιπλέον, αν ο σκοπός ήταν η αξιολόγηση μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος, θα ήταν λογικό να προβλεφθεί στο νόμο και η δειγματοληπτική μορφή της εξέτασης, που είναι καταλληλότερη γι' αυτόν το σκοπό (Eurydice 2009), με παράδειγμα τις περιοδικές και δειγματοληπτικές εξετάσεις στη Φιλανδία (OECD 2023β). Ωστόσο, όχι μόνο δεν υπήρχε τέτοια πρόβλεψη στο νόμο, αλλά διέρρεε το σχέδιο ότι τη δεύτερη χρονιά θα συμμετείχαν στις εξετάσεις όλα τα σχολεία, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τις δηλώσεις του Γ.Γ. του υπουργείου, αμέσως μετά τις πρώτες εξετάσεις (Βαϊνανίδη 2022).

Έτσι, ούτε η απόφαση για διενέργεια των πρώτων εξετάσεων με δειγματοληπτικό τρόπο (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022) ούτε οι καθησυχαστικές ερωταπαντήσεις του υπουργείου (ΥΠΑΙΘ 2022β) διασκέδασαν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, ήταν καταγεγραμμένη η πρακτική των ελληνικών αρχών για μια βήμα προς βήμα προσέγγιση στην υιοθέτηση των διεθνών συστάσεων, με στόχο τα μέτρα να γίνουν αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς (OECD 2018).

Στη συζήτηση του νομοσχεδίου, που έγινε με τηλεδιάσκεψη (Βουλή 2021β), ο εκπρόσωπος της ΔΟΕ (όπως και αυτός της ΟΛΜΕ) κατήγγειλε την απουσία θεσμικού διαλόγου, τη νομοθέτηση εν μέσω πανδημίας και το πλήγμα στη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου από τις νέες αρμοδιότητες των διευθυντών. Επιπλέον, υποστήριξε ότι το υπουργείο δεν νομοθετεί με βάση την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά συμβουλευεται μόνο τα κείμενα οικονομικών οργανισμών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών προκήρυξαν για τη μέρα των εξετάσεων στάσεις εργασίας, καλώντας συγχρόνως γονείς και μαθητές να τις μποϊκοτάρουν (ΔΟΕ 2022, ΟΛΜΕ 2022, ΣΕΠΕ Αριστοτέλης κ.ά. 2022). Ειδικότερα, η ΔΟΕ έκανε λόγο για εξετάσεις που αποτελούν εργαλείο του ΟΟΣΑ, αποσκοπούν στην κατηγοριοποίηση των σχολείων και ανοίγουν το δρόμο για την ελεύθερη επιλογή σχολείου, τονίζοντας ότι την επόμενη χρονιά θα υπήρχε καθολική εφαρμογή τους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη συμπαράσταση ορισμένων πανεπιστημιακών, όπως ο Μαυρογιώργος (2022), που έκανε λόγο για «έκτρωμα μηχανιστικής απομίμησης προϊόντος ΟΟΣΑ» (παρ. 4) και για «παραπλανητικό δαπανηρό εγχείρημα με στόχο να ανοίξει το δημόσιο σχολείο στην αγορά» (παρ. 10), αλλά και οργανώσεων των γονέων, που εξέφρασαν ανησυχία για «τελική κατηγοριοποίηση των σχολείων, συγχωνεύσεις και πιθανό κλείσιμό τους» (ΑΣΓΜΕ 2022, παρ. 2).

Τελικά, οι πρώτες εξετάσεις έγιναν σε κλίμα έντασης: παρότι, γενικά, η στάση εργασίας από μόνη της δεν ήταν πρακτικά εύκολο να ακυρώσει τη συμμετοχή ενός σχολείου στις εξετάσεις, καθώς προϋπέθετε την αποχή όλων των εκπαιδευτικών, το υπουργείο προσέφυγε στα δικαστήρια με στόχο τον περιορισμό των αντιδράσεων, ενώ η απεργιακή κινητοποίηση καλύφθηκε από την ΑΔΕΔΥ (Βαϊνανίδη 2022).

Δειγματοληψία για τις εξετάσεις

Σύμφωνα με την Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022, «Κατά το σχολικό έτος 2021-2022, οι εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο υλοποιούνται σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών/τριών, το οποίο ορίζεται σε έως 6.000 μαθητές/τριες για τη ΣΤ' Δημοτικού και έως 6.000 μαθητές/τριες για τη Γ' Γυμνασίου» (άρθρ. 3, παρ. 1). Βάσει τούτων, η Επιστημονική

Επιτροπή (2022α), η οποία αποδίδει μεγάλη σημασία στην «εγκυρότητα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος» (σ. 31), επέλεξε 300 Δημοτικά και 300 Γυμνάσια, με στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία, η οποία λάμβανε υπόψη τη γεωγραφική περιφέρεια κάθε σχολείου, τον τύπο σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) και το μέγεθός του (στα δημοτικά βάσει οργανικότητας) (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022).³ Η λίστα με τα σχολεία δημοσιεύτηκε στην Υ.Α. 46075/ΓΔ4/2022, όπου αναφέρεται πως «Τα σχολεία που επελέγησαν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα από το σύνολο των σχολείων της χώρας» (άρθ. 1β).

Ως προς τη γεωγραφική περιφέρεια, συγκρίνοντας με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το σχολικό έτος 2021-22,⁴ συνάγεται ότι τα επιλεγέντα σχολεία ήταν αντιπροσωπευτικά, καθώς εντοπίζονται μικρές μόνο διαφορές στις αναλογίες. Κάπως μεγαλύτερη απόκλιση προκύπτει ως προς τον τύπο σχολείου (αριθμός ιδιωτικών σχολείων). Ωστόσο, λόγω της αντίδρασης της εκπαιδευτικής κοινότητας, τελικά έλαβαν μέρος στις εξετάσεις 261 Δημοτικά αντί για 300 (Επιστημονική Επιτροπή 2022β) και, δεδομένου ότι δεν δημοσιεύτηκαν στοιχεία για τη γεωγραφική τους κατανομή, τον τύπο και το μέγεθός τους, δεν μπορεί να ελεγχθεί αν αυτά τα 261 σχολεία είναι αντιπροσωπευτικά των σχολείων της χώρας.

Αναφορικά με τους μαθητές, στις εξετάσεις συμμετείχαν, τελικά, 4.830 μαθητές Δημοτικού (Επιστημονική Επιτροπή 2022β), αριθμός πολύ μικρότερος από το όριο των 6.000 που έθετε η Υ.Α., αλλά και από τον αριθμό των 6.581 μαθητών της Γ' Γυμνασίου που, τελικά, συμμετείχαν. Επιπλέον, ενώ στην Ήπειρο είχαν επιλεγεί 12 Δημοτικά, στις εξετάσεις πήραν μέρος μόνο 85 μαθητές.⁵ Αντίθετα, στη γειτονική και με παρόμοια χαρακτηριστικά Δυτική Μακεδονία, ενώ είχαν επιλεγεί 11 Δημοτικά (ένα λιγότερο από την Ήπειρο), στις εξετάσεις πήραν μέρος 167 μαθητές, αριθμός σχεδόν διπλάσιος από αυτόν της Ηπείρου. Τα προηγούμενα αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις ότι η Επιτροπή

³ Η παράμετρος της γεωγραφικής περιφέρειας αναφέρεται ακόμα και στο Ν. 4823/2021 και ίσως να συνδέεται με ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις, αλλά είναι αμφίβολης παιδαγωγικής χρησιμότητας, καθώς ομαδοποιεί (στον γεωγραφικό-οριζόντιο άξονα) πολύ διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης: δεν δέχονται τον ίδιο τύπο ερεθισμάτων και δεν σχηματίζουν το ίδιο μορφωτικό κεφάλαιο τα παιδιά που μεγαλώνουν π.χ. στην πόλη των Ιωαννίνων με αυτά που μεγαλώνουν σε ένα απομονωμένο χωριό της ίδιας περιφέρειας ούτε αυτά που μεγαλώνουν στην πόλη της Ρόδου με αυτά που μεγαλώνουν σε ένα απομονωμένο νησί της ίδιας περιφέρειας (η παράμετρος αστική/ημιαστική/αγροτική περιοχή απουσίαζε και από τη δειγματοληψία και από το Φύλλο Απαντήσεων του μαθητή).

⁴ Διαθέσιμα στη διεύθυνση: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/->

⁵ Τα στοιχεία για τον αριθμό μαθητών ανά περιφέρεια προέρχονται από τα αρχεία με τα πρωτογενή δεδομένα και τη στατιστική επεξεργασία που ανήρτησε το ΙΕΠ (βλ. <https://iep.edu.gr/el/apotelesmata-eedx/1699-2021-2022>).

δεν μπόρεσε να εφαρμόσει την Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022, που όριζε ότι οι εξετάσεις «υλοποιούνται σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών/τριών» (άρθ. 3, παρ. 1).

Αξιοποιώντας τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για τους μαθητές που ήταν εγγεγραμμένοι στη ΣΤ' τάξη μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2021-22, προκύπτει ότι οι μαθητές αυτής της τάξης που φοιτούσαν στην Ήπειρο ήταν το 2,97% των μαθητών της ίδιας τάξης σε όλη τη χώρα. Με βάση αυτή την αναλογία, οι μαθητές που δήλωσαν στις εξετάσεις πως φοιτούν σε Δημοτικό της Ηπείρου θα έπρεπε να είναι 143 αντί για 85.⁶ Συνεπώς, από την Ήπειρο συμμετείχαν 58 μαθητές (41%) λιγότεροι απ' ό,τι θα έπρεπε. Ομοίως, προκύπτει ότι η Κρήτη υποεκπροσωπούταν κατά 31% και η Αττική κατά 26%. Από τις άλλες 10 περιφέρειες, μόνο σε δύο ήταν μικρή η σχετική ποσοστιαία διαφορά της αναλογίας τους στο δείγμα από την αναλογία τους στον πληθυσμό, ενώ οι υπόλοιπες 8 περιφέρειες υπερεκπροσωπούσαν με σχετική ποσοστιαία διαφορά, σε κάθε περίπτωση, μεγαλύτερη από 20%· μάλιστα, από τη Δυτική Ελλάδα συμμετείχαν 72% περισσότεροι μαθητές, από το Βόρειο Αιγαίο 56% και από τη Δυτική Μακεδονία 49%.

Ο ένας λόγος για τα προηγούμενα είναι ότι, σε κάποιες τουλάχιστον περιφέρειες, ο αριθμός των σχολείων που επιλέχτηκαν ανά κατηγορία μεγέθους σχολείου (μικρά, μεσαία, μεγάλα) δεν ήταν αναλογικός σε σχέση με τα δεδομένα της περιφέρειας.⁷ Για παράδειγμα, στην Ήπειρο, βάσει των στοιχείων της ΕΛΣΤΑΤ για το 2021-22, περίπου το 1/3 των Δημοτικών ήταν οργανικώς ολιγοθέσια (ειδικότερα, 13% μονοθέσια και 21% διθέσια/τριθέσια), ενώ βάσει στοιχείων για την ίδια χρονιά από τους ιστότοπους των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και τη Διαύγεια από τα 12 επιλεγέντα Δημοτικά της Ηπείρου οργανικώς ολιγοθέσια ήταν τα μισά και, μάλιστα, όλα τους μονοθέσια.

Ο άλλος λόγος είναι η στάση εργασίας των εκπαιδευτικών και η αποχή των μαθητών, που πιθανότατα εκδηλώθηκε με διαφορετικά ποσοστά στις διάφορες περιφέρειες. Στην Ήπειρο, με βάση το αρχείο πρωτογενών δεδομένων που ανήρτησε το ΙΕΠ, μόνο 24 μαθητές δήλωσαν ότι φοιτούν σε μεγάλο σχολείο, αριθμός πολύ μικρός, αν ληφθεί υπόψη ότι υπήρχαν 2-3 σχολεία από αυτή την κατηγορία⁸ και ότι όπου υπήρχαν δύο τμήματα ΣΤ' τάξης, έπρεπε να συμμετάσχουν και τα δύο. Ο αριθμός των 24 μαθητών μπορεί να ερμηνευτεί, λοιπόν, ως αντίδραση των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων· ενδεικτικό είναι, άλλωστε, ότι η Ένωση Γονέων Δήμου Πρέβεζας,

⁶ Για λόγους συγκρισιμότητας, ο υπολογισμός έγινε με βάση τον αριθμό των 4.809 Φύλλων Απαντήσεων που είχαν σωστά συμπληρωμένο το πεδίο της περιφέρειας ($4809 \times 2,97/100 \approx 143$).

⁷ Μικρά χαρακτηρίστηκαν τα ολιγοθέσια, μεσαία τα 4/θέσια ως 7/θέσια και μεγάλα τα 8/θέσια και άνω.

⁸ Τα δύο ήταν οργανικά και λειτουργικά μεγάλα σχολεία και ένα τρίτο ήταν λειτουργικά μεγάλο σχολείο. Για το ζήτημα της οργανικότητας και της λειτουργικότητας, βλ. στα επόμενα.

όπου βρισκόταν το ένα από τα επιλεγέντα μεγάλα σχολεία, είχε εκφράσει την έντονη αντίθεσή της στις εξετάσεις (Σολδάτου 2022).

Ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα είναι ότι η δειγματοληψία βασίστηκε στην οργανικότητα (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), που συχνά δεν ταυτίζεται με τη λειτουργικότητα. Ενδεικτικό είναι ότι το 2021-22, από τα 1122 οργανικώς εξαθέσια σχολεία της χώρας, τα 490 είχαν μέχρι 80 μαθητές, τα 425 είχαν 81-120 μαθητές και τα 207 είχαν πάνω από 121 μαθητές. Χρησιμοποιώντας και πάλι την Ήπειρο ως παράδειγμα, ένα από τα επιλεγέντα σχολεία ήταν οργανικώς εξαθέσιο (μεσαίο σχολείο), αλλά εκείνη τη χρονιά λειτουργούσε με 11 τμήματα (μεγάλο σχολείο).

Η ασάφεια στον προσδιορισμό του μεγέθους σχολείου επεκτείνεται και στο Φύλλο Απαντήσεων του μαθητή, καθώς η Εγκύκλιος Φ.7Α/ΦΜ/50137/Δ1/2022 ανέθετε στους επιτηρητές να συμπληρώσουν τα στοιχεία της σχολικής μονάδας, αλλά δεν διευκρίνιζε αν διατυπώσεις όπως «4/θέσιο έως και 7/θέσιο» αφορούσαν την οργανικότητα ή τη λειτουργικότητα. Κάποιοι μπορεί να βασίστηκαν στο ένα, άλλοι στο άλλο, γεγονός που καθιστά αναξιόπιστα τα στοιχεία μεγέθους σχολείου που χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική επεξεργασία μετά τις εξετάσεις. Έτσι, ισχυρισμοί περί αναλογικότητας και αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ως προς το μέγεθος σχολείου (Επιστημονική Επιτροπή 2022β, 2) είναι ιδιαίτερα προβληματικοί.

Χρόνος-Διάρκεια εξέτασης

Την πρώτη χρονιά, οι εξετάσεις πραγματοποιήθηκαν στις 18/5/2022, από 09.00 έως 11.30 (Εγκύκλιος Φ.7Α/ΦΜ/50137/Δ1/2022). Για κάθε μάθημα προβλεπόταν εξητάλεπτη εξέταση, με δεκάλεπτο ενδιάμεσο διάλειμμα και τη Νεοελληνική Γλώσσα να προηγείται των Μαθηματικών. Στο τέλος, προβλεπόταν η διάθεση άλλων 20 λεπτών για τη συμπλήρωση των κοινωνικών και δημογραφικών στοιχείων.

Στα 60 λεπτά, οι μαθητές έπρεπε για τη Γλώσσα να διαβάσουν ένα κείμενο μίας σελίδας και να απαντήσουν σε 16 ερωτήσεις. Επομένως, ανάλογα με το ρυθμό ανάγνωσης, ο μέσος χρόνος που είχε ο μαθητής για κάθε ερώτηση πιθανώς να ήταν λίγο παραπάνω από 3 λεπτά και ίσως να προσέγγιζε τα 3,5 λεπτά. Στα Μαθηματικά, έπρεπε να απαντηθούν 20 ερωτήσεις, δηλαδή ο μέσος χρόνος για κάθε ερώτηση ήταν 3 λεπτά. Δεδομένου ότι 6 από τις ερωτήσεις είχαν κατηγοριοποιηθεί από την Επιτροπή ως μαθηματικά προβλήματα, ο χρόνος που είχαν οι μαθητές φαίνεται να είναι λίγος.

Στην έρευνα της ΑΔΙΠΔΕ (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), περίπου το 14% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο χρόνος των 60 λεπτών για τα Μαθηματικά του Δημοτικού ήταν λίγο ή καθόλου επαρκής, ενώ για τη Γλώσσα το

αντίστοιχο ποσοστό ήταν περίπου 5%· τελικά, η ΑΔΙΠΠΔΕ εξέφρασε την άποψη ότι η διάρκεια εξέτασης για κάθε μάθημα θα έπρεπε να αυξηθεί κατά 10-15 λεπτά τουλάχιστον (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022, 54, 94).

Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι η συνολική διάρκεια εξέτασης των δύο μαθημάτων, που ισοδυναμεί με τρεις 40λεπτες διδακτικές ώρες και συνοδεύεται από σημαντική σύντμηση του καθιερωμένου πρώτου διαλείμματος, δεν συνάδει ούτε με τις εμπειρίες των μαθητών, βάσει του καθημερινού τους προγράμματος, ούτε με τις δυνατότητές τους να διατηρήσουν την προσοχή τους και να αποδώσουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. Έτσι, είναι αναμενόμενο στο δεύτερο μάθημα να υπάρχει αυξημένη κόπωση και μειωμένη απόδοση.

Μορφή ερωτήσεων

Όλες οι ερωτήσεις των εξετάσεων ήταν πολλαπλής επιλογής, αποτελούμενες από το στέλεχος (ερώτημα ή ελλιπής πρόταση) και μια λίστα τεσσάρων επιλογών για απάντηση.

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022α), οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να ελέγξουν μια ευρεία γκάμα γνώσεων και δεξιοτήτων και, αν είναι προσεκτικά κατασκευασμένες, μπορούν να αναδείξουν τις δυσκολίες των μαθητών. Η Επιτροπή σημειώνει, επίσης, ότι οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των ερωτήσεων στις εξετάσεις των προγραμμάτων TIMSS και PISA.

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν επιπλέον ισχυρισμοί για εξοικονόμηση χρόνου κατά την εξέταση, για αντικειμενική και αξιόπιστη βαθμολόγηση και για εξοικονόμηση κονδυλίων, μέσω της βαθμολόγησης με χρήση υπολογιστή (Burton et al. 1991, Haladyna & Rodriguez 2013).

Από την άλλη, οι ερωτήσεις αυτές δεν θεωρούνται κατάλληλες να αξιολογήσουν την ικανότητα του μαθητή να γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις, να εκφράζεται με σαφήνεια, να δίνει παραδείγματα και εξηγήσεις, να οργανώνει τη σκέψη του και να παράγει πρωτότυπες ιδέες (Burton et al. 1991). Η Επιστημονική Επιτροπή (2022α, 9) αποδέχεται αυτούς τους περιορισμούς κάνοντας, μάλιστα, ειδική μνεία στα Μαθηματικά, όπου «με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες ελέγχου του μαθηματικού συλλογισμού και ιδιαιτέρως της μαθηματικής επιχειρηματολογίας (και αιτιολόγησης)» (σ. 19). Παρ' όλ' αυτά, σημειώνει ότι για την πρώτη εφαρμογή των εξετάσεων κρίθηκε σκόπιμο να υπάρχουν μόνο ερωτήσεις

πολλαπλής επιλογής, «προσβλέποντας μελλοντικά στην ένταξη σύντομων ανοικτών απαντήσεων» (σ. 9).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, κατά την ίδια την Επιτροπή, οι εξετάσεις βασίζονται στα ΠΣ (syllabus-based), η εν λόγω επιλογή δημιουργεί σημαντικές αντιφάσεις:

- Οι εξετάσεις έχουν στόχο να αξιολογήσουν το βαθμό επίτευξης των στόχων των ΠΣ, αλλά επιλέγονται ερωτήσεις που από τη φύση τους είναι ακατάλληλες να αξιολογήσουν πολλούς στόχους που θέτουν τα ΠΣ.
- Τα σχολικά βιβλία, τα οποία εξειδικεύουν τα ΠΣ, κάνουν πολύ μικρή χρήση αυτών των ερωτήσεων και, επομένως, το μέσο που επιλέγεται για την αξιολόγηση δεν είναι συμβατό με ό,τι ισχύει, γενικά, στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Πολυτομικές ερωτήσεις και βαθμολόγηση

Σύμφωνα με τους Ypsilandis και Mouti (2019), σε κάποιες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ξεχωρίζει μία σωστή απάντηση και όλες οι άλλες επιλογές είναι εξίσου εσφαλμένες (διχοτομικές ερωτήσεις σωστού-λάθους), ενώ σε κάποιες άλλες ερωτήσεις (πολυτομικές) υπάρχει η σωστή απάντηση, μια απάντηση κοντά στη σωστή, μια άλλη εύλογη απάντηση με μεγαλύτερη απόσταση από τη σωστή και μια εντελώς άσχετη απάντηση. Ειδικότερα, βρήκαν ότι σε δύο γλωσσικά τεστ το 27,5% και το 32% των ερωτήσεων, αντίστοιχα, θα μπορούσαν να θεωρηθούν πολυτομικές. Γ' αυτές τις ερωτήσεις οι ίδιοι προτείνουν κλιμακούμενη βαθμολόγηση, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία, αλλά και γιατί θα ήταν άδικο ο εξεταζόμενος να μην έχει βαθμολογικό όφελος όταν επιλέγει μια απάντηση που δεν είναι εντελώς λανθασμένη.

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022γ), στις εξετάσεις όλες οι ερωτήσεις ήταν πολυτομικές, με μία απάντηση προεπιλεγμένη ως σωστή, μία ως μερικώς σωστή και δύο ως λανθασμένες. Η σωστή βαθμολογήθηκε με δύο μονάδες, γιατί θεωρήθηκε ότι δηλώνει κατάκτηση της ελεγχόμενης γνώσης/δεξιότητας, ενώ η μερικώς σωστή με μία μονάδα, γιατί θεωρήθηκε ότι δηλώνει μερική εμπέδωση/επίτευξη της γνώσης/δεξιότητας. Ωστόσο, η Επιτροπή δεν έχει δημοσιεύσει τα κριτήρια με τα οποία κάθε απάντηση κρίθηκε σωστή, μερικώς σωστή ή λανθασμένη και αρκετές αποφάσεις είναι αμφισβητήσιμες. Επιπλέον, η σταθερή βαθμολόγηση της μερικώς σωστής απάντησης με μία μονάδα δεν επιλύει το ζήτημα της ακρίβειας και της δικαιοσύνης, καθώς η μερικώς σωστή απάντηση κάποιες φορές ήταν πιο κοντά στις λανθασμένες και κάποιες φορές πιο κοντά στη σωστή.

Τα «πρότυπα» θέματα

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να δούμε κάποια παραδείγματα ερωτήσεων που είχαν δοθεί από την Επιστημονική Επιτροπή (2022α) προς καθοδήγηση των θεματοδοτών. Στο Θεωρητικό Πλαίσιο των εξετάσεων, η Επιτροπή παραθέτει την ερώτηση της Εικόνας 1, που, όπως αναφέρει, προέρχεται από τον Barton (2018), με προσαρμογή από δύο μέλη της Επιτροπής.



Η Επιτροπή εκτιμά ότι πρόκειται για καλή διαγνωστική ερώτηση μέτριας δυσκολίας, κατάλληλη για τη ΣΤ' Δημοτικού. Όμως, δεδομένου ότι οι διαγνωστικές εξετάσεις βασίζονται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), η εκτίμηση αυτή είναι αμφισβητήσιμη, αφού στο Δημοτικό δεν προβλέπεται από το ΑΠΣ η διδασκαλία της έννοιας της παραπληρωματικής γωνίας και ο υπολογισμός της (προβλέπονται στην Α' Γυμνασίου). Φαίνεται εδώ ότι η Επιτροπή βασίζεται περισσότερο στα βιβλία, αφού το βιβλίο της Ε' Δημοτικού κάνει αναφορά στο μέγεθος της ευθείας γωνίας και το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού περιέχει υπολογισμούς της διαφοράς δύο γωνιών (παρότι αυτά δεν προβλέπονται ρητά από το ΑΠΣ). Όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας, η Επιτροπή δεν παρέχει εξηγήσεις. Ακολουθώντας, η Επιτροπή σχολιάζει τις επιλογές προς απάντηση (Εικόνα 2).

Σχολιασμός των απαντήσεων από την Επιστημονική Επιτροπή (2022α, 28)	
ΕΙΚΟΝΑ 2	Απάντηση Α: Το πιθανότερο είναι ότι ο μαθητής αφαίρεσε το 65 από το 200.
	Απάντηση Β: Μπορεί να είναι το αποτέλεσμα των μαθητών που υπολογίζουν την τρίτη γωνία του τριγώνου (μερικώς σωστή), γνωρίζει ότι το άθροισμα των γωνιών είναι 180 μοίρες σε ένα τρίγωνο.
	Απάντηση Γ: Είναι η σωστή απάντηση.
	Απάντηση Δ: Είναι πιθανόν ότι ο μαθητής γνωρίζει ότι πρέπει να αθροίσει τις γωνίες και προφανώς αθροίζει τα δύο αριθμητικά δεδομένα που αναγράφονται στην άσκηση.

Στο σχολιασμό της Επιτροπής, που λαμβάνει υπόψη μόνο τον αριθμητικό υπολογισμό, μπορεί να αντιπαρατεθεί η ανάλυση που φαίνεται στην Εικόνα 3. Από αυτή, προκύπτει ότι η σωστή απάντηση μπορεί να δοθεί με διάφορους τρόπους εργασίας και, αν εξαιρέσουμε την τυχαία επιλογή, καθένας προϋποθέτει διαφορετικές γνώσεις/δεξιότητες. Συνακόλουθα, δεν ξέρουμε ποιες διαθέτει ο μαθητής που απαντά σωστά, αφού το πρόβλημα έχει μορφή πολλαπλής επιλογής. Αντίστοιχα, για τον μαθητή που δεν απαντά σωστά δεν ξέρουμε σε ποια γνώση/δεξιότητα υστερεί. Τούτο καταδεικνύεται και από τις πιθανολογικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί η Επιτροπή στη δική της ερμηνεία των μη ορθών απαντήσεων. Έτσι, παραβιάζεται ο «χρυσός κανόνας» που αναφέρει ο Barton (2018), αλλά αποτυγχάνει και ο ίδιος να τηρήσει, ότι «πρέπει να μαθαίνεις κάτι από κάθε μη σωστή απάντηση, χωρίς ο μαθητής να χρειάζεται να εξηγήσει» (σ. 37).

Πιθανοί τρόποι εργασίας για την ερώτηση της Εικόνας 1. Σημειώνεται ότι στα κείμενα που αφορούν την οργάνωση των εξετάσεων δεν αναφέρεται απαγόρευση χρήσης γεωμετρικών οργάνων					
ΕΙΚΟΝΑ 3	ΤΡΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	υπολογισμός	οπτικοποίηση	μέτρηση	τυχαία επιλογή
		γνώση ότι ευθεία γωνία = 180°	νοερή αναπαράσταση ορθής γωνίας	σωστή τοποθέτηση μοιρογνομονίου	
		κατάκτηση της στρατηγικής του υπολογισμού της διαφοράς 2 γωνιών	γνώση για το μέγεθος της ορθής γωνίας σε μοίρες	επιλογή εσωτερικής/εξωτερικής κλίμακας και ανάγνωση ενδείξεων	
		σωστή εφαρμογή αφαίρεσης ($180 - 65 = ;$) ή αντίστροφης πρόσθεσης ($65 + ; = 180$)	ικανότητα οπτικής εκτίμησης (σύγκριση γωνίας φ με νοερή αναπαράσταση ορθής)		
ΤΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ	ανάγνωση γεωμετρικού σχήματος – ανάλυση επιμέρους στοιχείων – αποκωδικοποίηση συμβόλων				
	αναγνώριση απαραίτητων (65°) και περιττών (30°) δεδομένων προβλήματος				

Περαιτέρω, στην περίπτωση των διαδικασιών οπτικοποίησης, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ο μαθητής να έχει την εσφαλμένη αντίληψη ότι η αμβλεία είναι μια γωνία που έχει πάνω από 100 μοίρες, οπότε μπορεί να δώσει τη λάθος απάντηση Α, αλλά και τη σωστή απάντηση Γ. Σε αυτή την περίπτωση, το πρόβλημα (και το προσαρμοσμένο της Επιτροπής και το αυθεντικό του Barton) παραβιάζει τον «χρυσό κανόνα», που ο ίδιος ο Barton (2018, 37) αναφέρει και η Επιστημονική Επιτροπή

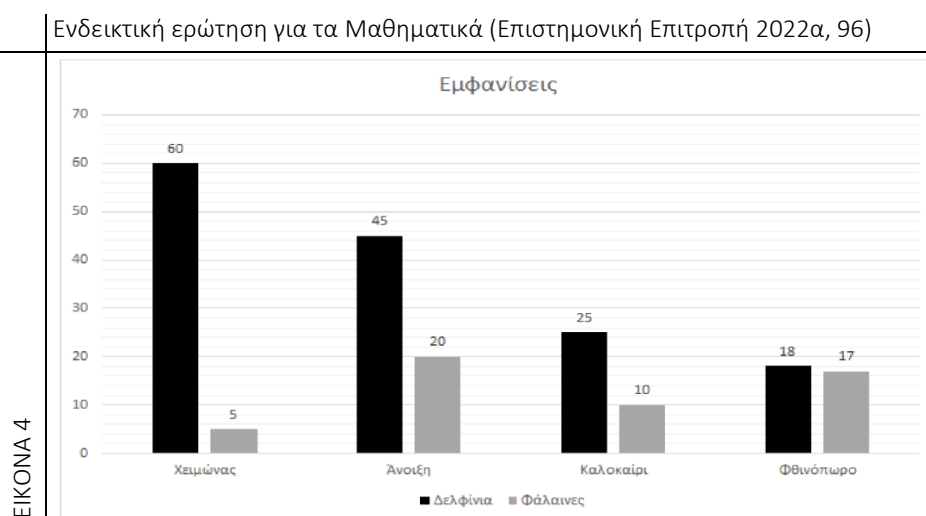
(2022α, 25) αναπαράγει, ότι δηλαδή μια καλή διαγνωστική ερώτηση δεν μπορεί να απαντηθεί σωστά αν ο μαθητής συνεχίζει να έχει μια σχετική παρανόηση.

Τα προηγούμενα καταρρίπτουν τον ισχυρισμό της Επιστημονικής Επιτροπής (2022α, 29-30) ότι με τέτοιες «διαγνωστικές» ερωτήσεις αναδεικνύονται οι αδυναμίες και οι παρανοήσεις των μαθητών κι έτσι μπορούν να σχεδιαστούν στοχευμένες επιμορφώσεις.

Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, η Επιτροπή αποφαινεται ότι η Απάντηση Β είναι μερικώς σωστή και πρέπει να λάβει μερική μοριοδότηση, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι οι 85° αντιστοιχούν σε οξεία γωνία, ενώ η γωνία φ είναι προδήλως αμβλεία και παρότι η ίδια εκτιμά ότι ο μαθητής μπορεί να έφτασε στην απάντηση υπολογίζοντας την άγνωστη γωνία του τριγώνου, δηλαδή κάτι εντελώς άσχετο με το ζητούμενο του προβλήματος. Αντίθετα, η Απάντηση Α κρίνεται εσφαλμένη και δεν μοριοδοτείται καθόλου, παρότι οι 135° αντιστοιχούν σε αμβλεία γωνία και η εικαζόμενη αφαίρεση $200-65$ υποδηλώνει, τουλάχιστον, γνώση της στρατηγικής του υπολογισμού της διαφοράς δύο γωνιών (της μιας εκ των γνώσεων/δεξιοτήτων που προϋποθέτει ο σωστός αριθμητικός υπολογισμός στο πρόβλημα).

Επομένως, η βαθμολόγηση δεν έχει τα υποτιθέμενα και συχνά προβαλλόμενα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής (δικαιοσύνη, αξιοπιστία, ακρίβεια και αντικειμενικότητα), αφού βασίζεται στην υποκειμενική κρίση της Επιτροπής, σε υποθέσεις για τον τρόπο που εργάστηκε ο μαθητής και σε αδιαφορία για τις ποικίλες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Η προαναφερθείσα ερώτηση δεν αποτελεί εξαίρεση· παρόμοιες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για τα ενδεικτικά θέματα που περιλαμβάνονται στον Οδηγό Εκπόνησης Θεμάτων.



ΕΙΚΟΝΑ 4 (συνέχεια)	Ενδεικτική ερώτηση για τα Μαθηματικά (Επιστημονική Επιτροπή 2022α, 96)
	6. Τι μας δείχνει το παραπάνω γράφημα; (επίπεδο 1, Βαθμός δυσκολίας: μέτριος)
	Α. Πόσες φάλαινες και δελφίνια εμφανίζονται σε κάθε εποχή. Σωστή απάντηση
	Β. Πόσες περισσότερες νύχτες από ημέρες εμφανίζονται σε κάθε εποχή. (Μερικώς σωστή απάντηση). Παρεμβολή: Βλέπει τις εποχές, αλλά δεν αντιλαμβάνεται τον εικονογραφικό συμβολισμό του κύριου υπόμνηματος.
	Γ. Πόσες ημέρες διαρκεί η κάθε εποχή του χρόνου. Παρεμβολή: Βλέπει τις εποχές, αλλά δεν αντιλαμβάνεται το κύριο υπόμνημα.
	Δ. Πόσα περισσότερα δελφίνια από φάλαινες υπάρχουν στη θάλασσα. Παρεμβολή: Βλέπει το κύριο υπόμνημα, αλλά δεν αντιλαμβάνεται την κατανομή του πληθυσμού των θηλαστικών σε εποχές.

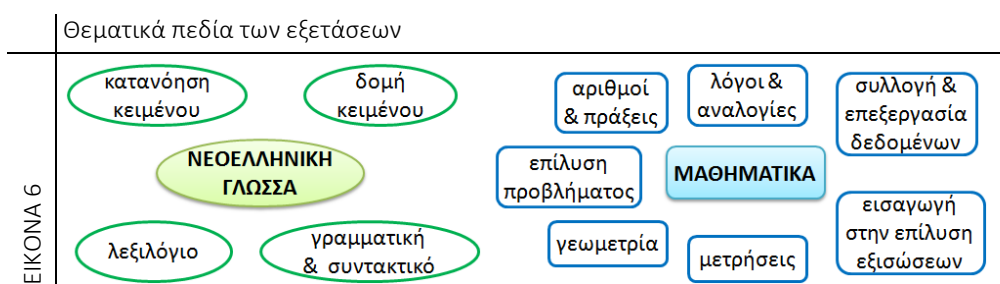
Ένα παράδειγμα είναι η μαθηματική ερώτηση που φαίνεται στην Εικόνα 4, όπου η Απάντηση Δ κρίνεται εσφαλμένη, ενώ η Απάντηση Β αξιολογείται ως μερικώς σωστή. Έτσι, δεν επιβραβεύεται όποιος αντιλαμβάνεται το υπόμνημα αλλά παραβλέπει την κατανομή σε εποχές και, αντιστρόφως, επιβραβεύεται κάποιος που μνημονεύει την κατανομή σε εποχές αλλά παραβλέπει το υπόμνημα. Το ερώτημα είναι γιατί η μία απάντηση θεωρείται πληρέστερη από την άλλη, αλλά και γιατί επιβραβεύεται μια απάντηση που αντιστρατεύεται την κοινή εμπειρία και λογική (σε κάθε εποχή εμφανίζονται περισσότερες νύχτες από ημέρες, π.χ. τον χειμώνα 60 νύχτες και 5 μέρες!). Πέραν τούτων, παρατηρούμε την αντίφαση στο χαρακτηρισμό της ερώτησης ως μέτριας δυσκολίας και ως 1^{ου} επιπέδου (χαμηλής δυσκολίας). Η αντίφαση αυτή παρατηρείται και σε αρκετές άλλες ερωτήσεις και είναι ενδεικτική της προχειρότητας κατά τη σύνταξη του Οδηγού.

Ενδεικτική των αδυναμιών και αντιφάσεων είναι και η ερώτηση της Εικόνας 5 για τη Γλώσσα, όπου εξετάζονται συγχρόνως δύο διαφορετικά στοιχεία (χρόνος, φωνή), κατά παράβαση της οδηγίας που υπάρχει στη βιβλιογραφία στην οποία η ίδια η Επιτροπή παραπέμπει, ότι δηλαδή κάθε ερώτηση πολλαπλής επιλογής πρέπει να εξετάζει μόνο ένα στοιχείο (Barton 2018, Haladyna & Rodriguez 2013). Συνακόλουθα, δύο απαντήσεις είναι μερικώς σωστές: η Β ως προς τη φωνή και η Γ ως προς το χρόνο. Η Επιτροπή επιλέγει αυθαίρετα την Απάντηση Γ ως μερικώς ορθή, ενώ την Απάντηση Β τη θεωρεί εσφαλμένη, προβάλλοντας τον αναληθή ισχυρισμό ότι ο μαθητής δεν μπορεί να ξεχωρίσει τις φωνές.

ΕΙΚΟΝΑ 5	Ενδεικτική ερώτηση για τη Γλώσσα (Επιστημονική Επιτροπή 2022α, 68) 11. Στη φράση: «μου άλλαξε πολύ τη ζωή», το ρήμα «άλλαξε» βρίσκεται στην: (Ερώτηση γραμματικής: χαμηλής δυσκολίας-Επίπεδο 1: <i>Γνωρίζουν την κλίση ομαλών ρημάτων σε όλους τους χρόνους της οριστικής</i>). A. ενεργητική φωνή, σε χρόνο αόριστο Σωστή Απάντηση B. ενεργητική φωνή, σε χρόνο παρατατικό Παρεμβολή: Ο/Η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να ξεχωρίσει ούτε τις φωνές ούτε τους χρόνους. Γ. παθητική φωνή, σε χρόνο αόριστο (Μερικώς σωστή απάντηση) Παρεμβολή: Ο/Η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να ξεχωρίσει την ενεργητική από την παθητική φωνή. Δ. παθητική φωνή, σε χρόνο παρατατικό Παρεμβολή: Ο/Η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να ξεχωρίσει ούτε τις φωνές ούτε τους χρόνους.
----------	--

Θεματικά πεδία

Οι ερωτήσεις των εξετάσεων κατηγοριοποιήθηκαν από την Επιστημονική Επιτροπή (2022γ) σε θεματικά πεδία. Οι επιλογές κατά την κατηγοριοποίηση επηρεάζουν τα ποσοστά επιτυχίας σε κάθε πεδίο.



Στη Γλώσσα, κάθε ερώτηση τοποθετήθηκε μόνο σε ένα πεδίο. Ωστόσο, υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης κειμένου που θα μπορούσαν να είχαν θεωρηθεί ως ερωτήσεις λεξιλογίου ή να είχαν τοποθετηθεί συγχρόνως και στα δύο πεδία.

Στα Μαθηματικά, όλες οι δοκιμασίες επίλυσης προβλήματος ταξινομήθηκαν συγχρόνως και σε κάποιο άλλο πεδίο. Ωστόσο, είναι ασαφές με ποια κριτήρια κάποιες ερωτήσεις θεωρήθηκαν ότι εντάσσονται συγχρόνως και στην επίλυση προβλήματος,

ενώ κάποιες άλλες θεωρήθηκαν ότι δεν εντάσσονται, με αποτέλεσμα οι επιλογές που έγιναν να μπορούν να αμφισβητηθούν.

Συνάφεια με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022γ), τα θέματα των εξετάσεων ήταν διατυπωμένα με σκοπό να αναδείξουν σε ποιους στόχους των ΑΠΣ επιτυγχάνουν περισσότερο οι μαθητές και σε ποιους δυσκολεύονται και γιατί. Γι' αυτό, είναι σημαντικό να εξεταστεί η συνάφεια των θεματικών πεδίων με τους άξονες που περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ΑΠΣ.

Με βάση τα αναφερόμενα στον Οδηγό Εκπόνησης Θεμάτων (Επιστημονική Επιτροπή 2022α), τα ενδεικτικά θέματα καλύπτουν 3 από τους 7 άξονες του ΑΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας (Πίνακας 1). Στη γραμματική, τα μέλη της Επιτροπής έχουν συμπεριλάβει φαινόμενα γραμματικά (κλιτικής μορφολογίας) και συντακτικά. Από την άλλη, στον άξονα της διαχείρισης πληροφοριών έχουν τοποθετηθεί όλες οι ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση και τη δομή κειμένου.

Ισχυρισμοί της Επιστημονικής Επιτροπής (2022α, 2022γ) για τη σχέση των ερωτήσεων με το ΑΠΣ της Γλώσσας

ΑΞΟΝΕΣ ΣΤΟ ΑΠΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΣΧΥΡΙΣΜΟΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗ ΑΞΟΝΑ ΤΟΥ ΑΠΣ ΑΠΟ:	
	ΤΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
Προφορικός λόγος	Όχι	Όχι
Γραπτός λόγος (ανάγνωση)	Όχι	Ναι
Γραπτός λόγος (γραφή και παραγωγή)	Όχι	Όχι
Λογοτεχνία	Όχι	-
Λεξιλόγιο	Ναι	Ναι
Γραμματική	Ναι	Ναι
Διαχείριση της πληροφορίας	Ναι	Ναι

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Στην τελική έκθεση των εξετάσεων (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 5) αφ' ενός αποσιωπάται η λογοτεχνία ως διακριτός άξονας του ΑΠΣ, αφ' ετέρου θεωρείται ότι οι εξετάσεις κάλυπταν επιπλέον και τον άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης), χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις. Συνεπώς, μέσα σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα και χωρίς να έχει μεταβληθεί η φύση των θεμάτων, η Επιτροπή μετέβαλε τις απόψεις της για τους άξονες του ΑΠΣ που εξετάζονται. Επιπλέον, παρότι υποτίθεται πως οι εξετάσεις βασίζονται στο ΑΠΣ, στην τελική έκθεση περιλαμβάνεται μόνο μια σύντομη αναφορά

3,5 σειρών στους άξονες του ΑΠΣ, ενώ δεν υπάρχει κάποια αντιστοίχιση των αξόνων αυτών με τα θεματικά πεδία των εξετάσεων, πολλώ δε μάλλον τεκμηριωμένη αντιστοίχιση, που προϋποθέτει προσεκτική μελέτη του ΑΠΣ.

Στο ΑΠΣ, σκοπός του άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης) για την Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού είναι: «Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού: να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, [...] να αναζητά, να αξιολογεί, να επιλέγει και να αξιοποιεί τη πληροφορία» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3755). Στους στόχους του άξονα αναφέρεται ότι «Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλου για την ηλικία του» (σ. 3755), ενώ στις δραστηριότητες περιλαμβάνεται η μελέτη κειμένων αφήγησης και περιγραφής, οι ερωτήσεις κατανόησης (ενδοκειμενικές, περικειμενικές, διακειμενικές) και ο εντοπισμός και η αξιολόγηση ιδεών και επιχειρημάτων. Συνεπώς, η κατανόηση κειμένου εντάσσεται στον άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης).

Όσον αφορά τη διαχείριση της πληροφορίας, τονίζεται στο ΑΠΣ ότι αυτή «αποτελεί κατεξοχήν οριζόντιο στόχο του Προγράμματος» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3770), δηλαδή συνδέεται με άλλα μαθήματα, ιδίως με την Πληροφορική, που κατά τη σύνταξη των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και για αρκετά χρόνια αργότερα δεν υπήρχε ως διακριτό μάθημα στο υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα του Δημοτικού και οι στόχοι του διαχέονταν στα υπόλοιπα μαθήματα με βάση την ολιστική προσέγγιση (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003). Έτσι, στις δραστηριότητες του άξονα «διαχείριση της πληροφορίας» της Γλώσσας περιλαμβάνονται η «Αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο» και η «Παρουσίαση της γλωσσικής πληροφορίας με συμπληρωματικό οπτικό υλικό» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3771). Βασικός στόχος είναι ο μαθητής να «εντοπίζει και να αξιολογεί τις πληροφορίες που χρειάζεται» (3771, η έμφαση προστέθηκε), χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικές (με χρήση Η/Υ από τον μαθητή) και έντυπες πηγές πληροφόρησης με χρηστικό χαρακτήρα (αγγελίες, λεξικά, καταλόγους, χάρτες, πίνακες, αφίσες, οδηγίες, διαγράμματα). Τα αφηγηματικά κείμενα δεν αναφέρονται εδώ, ενώ αντίθετα αναφέρονται στον άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης). Επομένως, οι ερωτήσεις δομής και κατανόησης για ένα κείμενο έντυπης μορφής, εκτενέστατα διασκευασμένο, μονοτροπικό, μη χρηστικό και εν πολλοίς αφηγηματικό δεν μπορούν να ενταχθούν σε αυτό που οι συντάκτες του ΑΠΣ ονόμασαν διαχείριση της πληροφορίας.

Τέλος, το ΑΠΣ εισήγαγε, επισήμως, στο εκπαιδευτικό σύστημα την έννοια της «γραμματικής του κειμένου και της επικοινωνίας», που περιλαμβάνει τη «δόμηση κειμένου – δομή και σύνδεση παραγράφων» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3774). Περαιτέρω, σκοπός του άξονα της γραμματικής για την Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού είναι η «συνειδητοποίηση

της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία, σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης» (3768). Ειδικότερα, ένας από τους στόχους είναι ο μαθητής να «διαπιστώνει τις νοηματικές σχέσεις κειμένου-ενότητας-παραγράφου-περιόδων» (3768), ενώ στις δραστηριότητες περιλαμβάνεται η αποδόμηση και αναδόμηση κειμένων. Συνεπώς, οι ερωτήσεις που αφορούν τη δομή ενός κειμένου, παρότι υπό μια άλλη οπτική θα μπορούσαν να θεωρηθούν ένα είδος ερωτήσεων κατανόησης, με βάση το ΑΠΣ θα έπρεπε να ενταχθούν στον άξονα της γραμματικής και, οπωσδήποτε, όχι στη διαχείριση πληροφοριών.

Με βάση τα προαναφερθέντα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα θεματικά πεδία των εξετάσεων για το μάθημα της Γλώσσας εντάσσονται σε τρεις άξονες του ΑΠΣ, χωρίς να τους καλύπτουν πλήρως, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις άξονες δεν εξετάστηκαν καθόλου (Πίνακας 2).

Αντιστοίχιση των αξόνων του ΑΠΣ της Γλώσσας με τα θεματικά πεδία των εξετάσεων		
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	ΑΞΟΝΕΣ ΑΠΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
	Προφορικός λόγος	-
	Γραπτός λόγος (ανάγνωση)	Κατανόηση κειμένου
	Γραπτός λόγος (γραφή και παραγωγή)	-
	Λογοτεχνία	-
	Λεξιλόγιο	Λεξιλόγιο
	Γραμματική	Γραμματική/συντακτικό Δομή κειμένου
	Διαχείριση της πληροφορίας	-

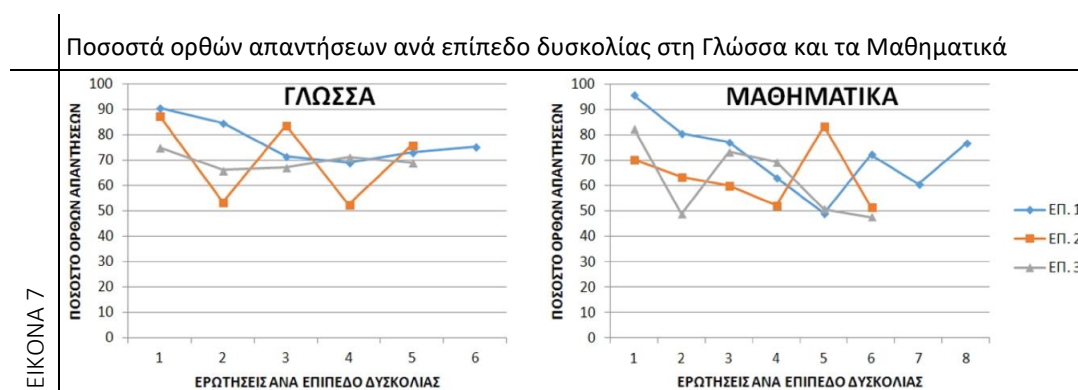
Στα Μαθηματικά, τα επτά θεματικά πεδία ταυτίζονται, κατ' όνομα τουλάχιστον, με τους άξονες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Ωστόσο, οι στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τον άξονα της επίλυσης προβλήματος αναφέρονται αποκλειστικά στη διαδικασία και τις στρατηγικές που εμπλέκονται στην επίλυση και έχουν σε σημαντικό βαθμό μεταγνωστικό χαρακτήρα: διάκριση δεδομένων-ζητούμενων, επιλογή απαραίτητων δεδομένων, αναδιατύπωση προβλήματος, αναγνώριση παρόμοιων προβλημάτων, εκτίμηση αποτελέσματος, έλεγχος των διαδικασιών επίλυσης, επαλήθευση, παρουσίαση στους συμμαθητές του τρόπου επίλυσης και επιχειρηματολογία για την αλήθεια μιας λύσης, αναστοχασμός, κατασκευή προβλημάτων βάσει συγκεκριμένων δεδομένων (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003).

Αντίθετα, στις εξετάσεις οι μαθητές έπρεπε, απλώς, να επιλέξουν τη σωστή απάντηση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα για τις διαδικασίες που ακολούθησαν. Επομένως, οι δοκιμασίες που χαρακτηρίστηκαν

στις εξετάσεις ως επίλυση προβλήματος περισσότερο παρέχουν πληροφορίες για τους άλλους άξονες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (π.χ. αριθμοί/πράξεις, λόγοι/αναλογίες), ενώ έχουν από ελάχιστη ως μηδενική σχέση με τους στόχους και τις δραστηριότητες του άξονα της επίλυσης προβλήματος του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Επίπεδα δυσκολίας

Οι ερωτήσεις των εξετάσεων είναι εκ των προτέρων κατανοημένες σε τρία επίπεδα δυσκολίας (π.χ. απλά/πιο απαιτητικά/σύνθετα γραμματοσυντακτικά φαινόμενα), χωρίς η κρίση αυτή να τεκμηριώνεται επαρκώς. Κατά την εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας δεν ελήφθη υπόψη η σχέση μεταξύ των τεσσάρων επιλογών και, ιδίως, η νοηματική εγγύτητα μεταξύ των απαντήσεων που χαρακτηρίστηκαν ως σωστή και μερικώς σωστή, παρότι είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι η δυσκολία μιας ερώτησης πολλαπλής επιλογής αυξάνεται όταν οι εναλλακτικές απαντήσεις είναι νοηματικά κοντά μεταξύ τους και, ιδίως, όταν αλληλοεπικαλύπτονται (Burton et al. 1991, Haladyna & Rodriguez 2013). Ως αποτέλεσμα αυτού, σε κάποιες ερωτήσεις οι μαθητές είχαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας από άλλες ερωτήσεις που είχαν θεωρηθεί δυσκολότερες.



Όπως φαίνεται στα γραφήματα, στη Γλώσσα υπάρχει πολύ μεγάλη απόκλιση στα ποσοστά σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις του 2ου επιπέδου δυσκολίας, καθώς από τις πέντε ερωτήσεις αυτού του επιπέδου οι δύο αποδείχθηκαν μακράν οι δυσκολότερες του τεστ, ενώ οι υπόλοιπες τρεις εντάσσονται στις πέντε ευκολότερες του τεστ. Στα Μαθηματικά, υπάρχει μεγάλη απόκλιση στα ποσοστά σωστών απαντήσεων εντός όλων των επιπέδων δυσκολίας. Μάλιστα, μια ερώτηση του 1ου

επιπέδου αποδείχθηκε η τρίτη δυσκολότερη του τεστ, ενώ στις τρεις ευκολότερες περιλαμβάνονται μια ερώτηση 2ου επιπέδου και μια ερώτηση 3ου επιπέδου.

Επιπλέον, οι ερωτήσεις σε αρκετά θεματικά πεδία είναι άνισα κατανομημένες στα επίπεδα δυσκολίας, γεγονός που επηρεάζει τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών και τα συμπεράσματα που εξαγονται για κάθε θεματικό πεδίο. Για παράδειγμα, στη Γλώσσα δεν αναφέρονται ερωτήσεις λεξιλογίου 1ου επιπέδου δυσκολίας ούτε ερωτήσεις γραμματικής/συντακτικού 2ου επιπέδου δυσκολίας. Στα Μαθηματικά, από τα έξι ερωτήματα επίλυσης προβλήματος, τα πέντε ήταν 3ου επιπέδου, το ένα 2ου και κανένα 1ου. Επιπλέον, στα πεδία της συλλογής/επεξεργασίας δεδομένων, της επίλυσης εξισώσεων και των μετρήσεων υπήρχε μόνο μία ερώτηση για κάθε πεδίο, η οποία εντασσόταν, αντίστοιχα, στο 2ο, στο 3ο και στο 1ο επίπεδο.⁹

Επίπεδα δυσκολίας

Το κείμενο με τίτλο «Ένας εξαιρετικός άνθρωπος!», που δόθηκε στους μαθητές, αποτελεί διασκευή ενός διαδικτυακού άρθρου με τίτλο «Γιάννης Αντετοκούνμπο: Η ιστορία ενός παιδιού που έγινε Μίδας του μπάσκετ» (Λαμπίρης 2020). Κατά τη διασκευή του κειμένου έγιναν περικοπές λέξεων, φράσεων, προτάσεων και παραγράφων (το αρχικό άρθρο είχε 1.342 λέξεις ενώ το διασκευασμένο έχει 353 λέξεις), αλλαγή του τίτλου, απαλοιφή όλων των εικόνων και των τίτλων που υπήρχαν στις επιμέρους ενότητες του αρχικού άρθρου, αλλαγή της σειράς των λέξεων, αντικατάσταση λέξεων και αλλαγές στη στίξη (κυρίως, μεγαλύτερη χρήση κόμματος, όχι πάντα επιτυχημένη). Οι αλλαγές που έγιναν φαίνεται να είχαν στόχο: α) να συντομευθεί και να απλουστευτεί το κείμενο, β) να διορθωθεί το κείμενο με βάση την αντίληψη των θεματοδοτών για το τι είναι γλωσσικά ορθό, γ) να τεθούν στους μαθητές ερωτήσεις που βασίζονταν σε τροποποιημένα σημεία του κειμένου και δ) να προβληθεί εντονότερα ο πρωταγωνιστής ως πρότυπο ήθους και συμπεριφοράς. Με βάση το είδος και την έκταση των αλλαγών, το διασκευασμένο κείμενο δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε αυθεντικό ούτε πολυτροπικό.

⁹ Η τελική έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2022γ, 20) αναφέρει ότι οι ερωτήσεις αυτές εντάσσονταν στο 1^ο επίπεδο, κάτι που δεν είναι αληθές για τη συλλογή/επεξεργασία δεδομένων και την επίλυση εξισώσεων, όπως φαίνεται από άλλα σημεία της έκθεσης (19) και από το αρχείο με τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ανά ερώτηση (βλ. <https://iep.edu.gr/el/apotelesmata-eedx/1699-2021-2022>).

Σχολιασμός επιλεγμένων ερωτήσεων Γλώσσας

Ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο η διασκευή του κειμένου επηρεάζει τα θέματα και τις απαντήσεις είναι η Ερώτηση 2 (Εικόνα 8). Η σωστή απάντηση (Γ) έρχεται μερικώς σε αντίθεση με το αυθεντικό άρθρο, που δεν αναφέρει αμοιβή προς τον παίκτη, αλλά υποστηρίζει ότι «τον έπεισε να δοκιμάσει στο μπάσκετ και τον πήγε στον Φιλαθλητικό δελεάζοντας και τους γονείς ώστε να τους βρει δουλειά η ομάδα για να πάρει τα παιδιά ως αθλητές του» (Λαμπίρης 2020, παρ. 6). Οι μαθητές δεν είναι ενήμεροι γι' αυτή την πληροφορία, αφού το απόσπασμα περικόπηκε κατά τη διασκευή του άρθρου. Ούτε όμως και στο διασκευασμένο κείμενο υπάρχει ρητή αναφορά σε αμοιβή προς τον παίκτη· οι μαθητές χρειάζεται να εξαγάγουν αυτό το συμπέρασμα από τη φράση του κειμένου ότι ο Γιάννης ήθελε «να βοηθήσει οικονομικά τους γονείς του».

Ερώτηση 2 στο τεστ της Γλώσσας (https://www.iep.edu.gr)	
ΕΙΚΟΝΑ 8	02. Πώς κατάφερε ο προπονητής να πείσει τον μικρό Γιάννη να ασχοληθεί με άλλο άθλημα από αυτό που ήθελε;
	A. Έπεισε και τα αδέρφια του να παίζουν μπάσκετ μαζί με τον Γιάννη.
	B. Του είπε ότι είχε ταλέντο και ότι θα εξελισσόταν σε καλό παίκτη.
	Γ. Του πρότεινε αμοιβή με την οποία θα βοηθούσε την οικογένειά του.
	Δ. Χρησιμοποίησε ως παράδειγμα τον πατέρα του που έπαιζε μπάσκετ.

Τα προηγούμενα εγείρουν κάποιες αμφιβολίες για την κατηγοριοποίηση της ερώτησης ως 1ου επιπέδου δυσκολίας. Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022α), στο 1ο επίπεδο οι μαθητές «εντοπίζουν μία μόνο ευδιάκριτη και ρητώς διατυπωμένη πληροφορία, σε μια πρόταση ή παράγραφο» (52), ενώ στο 2ο επίπεδο «Ερμηνεύουν ή αξιολογούν μια πληροφορία ή άποψη που διατυπώνεται στο κείμενο» (54), δηλαδή γίνεται επεξεργασία πληροφοριών (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ). Εν προκειμένω, το σκέλος της απάντησης που αναφέρεται σε αμοιβή προς τον αθλητή απαιτεί κάποια επεξεργασία της πληροφορίας. Οι μαθητές μπορεί να απάντησαν αποκλείοντας τις εναλλακτικές απαντήσεις, που έχουν μεγάλη νοηματική απόσταση από την ορθή. Το κρίσιμο ερώτημα, όμως, είναι σε ποιο συμπέρασμα συμβάλλει αυτή η ερώτηση που θεωρήθηκε διαγνωστική: Η ευχέρεια όσων απάντησαν σωστά και η δυσκολία όσων δεν απάντησαν σωστά έγκειται στον εντοπισμό ή στην επεξεργασία πληροφοριών;

Οι Ερωτήσεις 5 και 7 αναφέρονται στη μεταφορική σημασία των φράσεων μεγάλος Άνθρωπος και φλέβα χρυσού. Μια παρόμοια ερώτηση που περιλαμβάνεται στον Οδηγό Εκπόνησης Θεμάτων (Επιστημονική Επιτροπή 2022α) και αφορά τη φράση τεχνητά μέλη χαρακτηρίζεται εκεί ως λεξιλογική. Αντίθετα, οι Ερωτήσεις 5 και 7 των εξετάσεων κατηγοριοποιήθηκαν στο πεδίο της κατανόησης κειμένου. Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα με ποια κριτήρια έγιναν αυτές οι κατηγοριοποιήσεις και πόσο αξιόπιστα είναι τα συμπεράσματα που εξάγονται. Αξιοσημείωτο είναι ότι το υψηλό ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις δυο ερωτήσεις (87% και 84%, αντίστοιχα) θα οδηγούσε σε διαφορετικά συμπεράσματα για τη λεξιλογική ικανότητα των μαθητών, αν αυτές κατηγοριοποιούνταν στο πεδίο του λεξιλογίου (αποκλειστικά ή παράλληλα με την κατανόηση κειμένου).

Η Ερώτηση 6 (Εικόνα 9) ξεχωρίζει για το σχετικά χαμηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων (53%) και το αυξημένο ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (40%). Πρόκειται για ερώτηση που εντάχθηκε στο 2ο επίπεδο δυσκολίας (επεξεργασία πληροφοριών). Ωστόσο, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν πολύ περισσότερο απ' ό,τι στην Ερώτηση 3, στην οποία το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν πολύ μεγαλύτερο (75%), παρότι είχε θεωρηθεί δυσκολότερη (3ο επίπεδο, αξιολόγηση πληροφοριών). Περαιτέρω, η Ερώτηση 6 είχε το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων σε όλο το γλωσσικό τεστ. Αυτό που προκάλεσε δυσκολία και δεν είχαν λάβει υπόψη οι αρμόδιοι είναι η αλληλοεπικάλυψη των απαντήσεων, η οποία συνιστάται να αποφεύγεται (Burton et al. 1991, Haladyna & Rodriguez 2013). Μάλιστα, αυτή η σύσταση υπήρχε και στις οδηγίες της Επιστημονικής Επιτροπής (2022α, 37), αλλά αγνοήθηκε από τους θεματοδότες, τους επόπτες των θεματοδοτών και την ίδια την Επιτροπή, που είχε την ευθύνη της τελικής γνωμοδότησης για την παραλαβή των Θεμάτων (ΙΕΠ 2022).

Ερώτηση 6 στο τεστ της Γλώσσας (<https://www.iep.edu.gr>)

06. Γιατί πήγε να μοιράσει είδη πρώτης ανάγκης μέσα στη νύχτα χωρίς να καλέσει κάμερες;

- A. Επειδή αισθανόταν ντροπή για την πράξη του αυτή.
- B. Επειδή είναι ταπεινός και δεν ήθελε να προβληθεί η δράση του.
- Γ. Επειδή ήθελε να αποφύγει κάθε είδους δημοσιότητα.
- Δ. Επειδή ήθελε να αποφύγει τον συνωστισμό και τη φασαρία.

ΕΙΚΟΝΑ 9

Το σημείο του κειμένου στο οποίο βασίζεται η ερώτηση αναφέρεται σε «αγαθοεργίες που δεν έγιναν γνωστές, γιατί δεν ήθελε... Δεν ήταν η δημοσιότητα ο σκοπός του. Ήθελε, απλώς, να βοηθήσει συνανθρώπους του που είχαν ανάγκη». Δύο απαντήσεις, η Β και η Γ, συνδέονται νοηματικά με αυτό το απόσπασμα. Η Απάντηση Β, που θεωρήθηκε ορθή, περιλαμβάνει μια κρίση για την προσωπικότητα του αθλητή (ταπεινός), κάτι που ίσως υποδηλώνει την αντίληψη των αρμοδίων ότι ο «σωστός» τρόπος ερμηνείας κάθε συμπεριφοράς είναι με χαρακτηρισμό της προσωπικότητας. Η λέξη ταπεινός έχει ποικίλες σημασίες. Αν έτσι θεωρείται κάποιος που: α) έχει επίγνωση της αδυναμίας και μηδαινότητάς του, β) είναι κοινωνικά ασήμαντος ή γ) τον χαρακτηρίζει η μικροπρέπεια (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ 1998) και η λέξη έχει εδώ την πρώτη σημασία, το κείμενο δεν αναφέρει ότι ο αθλητής έχει αυτή την πεποίθηση για τον εαυτό του. Από την άλλη, η Απάντηση Γ περιέχει τον προσδιορισμό κάθε είδους, που αποθαρρύνει την επιλογή της απάντησης: γι' αυτό, άλλωστε, συνιστάται να αποφεύγουν οι συντάκτες των ερωτήσεων τέτοιους ακραίους προσδιορισμούς (Haladyna & Rodriguez 2013, 104). Ωστόσο, η emphatic έκφραση μέσα στη νύχτα, που υπήρχε στο κείμενο και συμπεριλήφθηκε στην ερώτηση, καθιστά ελκυστική την ερμηνεία ότι, πέρα από απλή αδιαφορία για τη δημοσιότητα, υπήρξε και επιδίωξη αποφυγής της.

Συνεπώς, είναι αμφίβολο κατά πόσο η μια απάντηση είναι πιο σωστή από την άλλη. Σε κάθε περίπτωση, η προφανής αλληλοεπικάλυψη των απαντήσεων αυξάνει σημαντικά τη δυσκολία, προκαλεί ενόχληση στους εξεταζόμενους (Haladyna & Rodriguez 2013, 102), μετατρέποντας την επιλογή απάντησης σε «ένα απογοητευτικό παιχνίδι προσδιορισμού του τι είχε στο μυαλό του ο δάσκαλος» (Burton et al. 1991, 30), και καθιστά το βαθμολογικό σχήμα 2-1-0-0 άδικο και αναξιόπιστο γι' αυτή την ερώτηση.

Η Ερώτηση 10 ζητά τη γραμματική αναγνώριση του τύπου πιο δύσκολο. Οι εναλλακτικές απαντήσεις απαιτούν τη διάκριση μεταξύ επιθέτου και επιρρήματος αλλά και μεταξύ θετικού και συγκριτικού βαθμού. Εξετάζονται δηλαδή συγχρόνως δύο διαφορετικά στοιχεία, κάτι που συνιστάται να αποφεύγεται (Haladyna & Rodriguez 2013). Οι αρμόδιοι όχι μόνο παραβίασαν αυτή τη σύσταση, αλλά δεν έλαβαν υπόψη και την πρόσθετη δυσκολία που προκύπτει από τη συνεξέταση των δύο στοιχείων κι έτσι χαρακτήρισαν την ερώτηση ως 1ου επιπέδου δυσκολίας. Ως ορθή έχει προκαθοριστεί η Απάντηση Β (επίθετο συγκριτικού βαθμού). Όμως, ο εξεταζόμενος τύπος παρουσιάζεται στην ερώτηση αποκομμένος από τα συμφραζόμενα, κάτι που δυσκολεύει την κατανόηση ότι λειτουργεί ως επίθετο. Επιπλέον, η εξέταση της φράσης στα συμφραζόμενά της (συνοδεία οριστικού άρθρου, απουσία β' όρου σύγκρισης)

δείχνει ότι στο κείμενο λειτουργεί ως επίθετο σχετικού υπερθετικού βαθμού, κάτι που δεν υπήρχε στις εναλλακτικές απαντήσεις. Έτσι, με βάση τα συμφραζόμενα, η Απάντηση Β δεν είναι ορθή.

Ακόμα και αν παραβλεφθεί αυτό το γεγονός και γίνει δεκτό ως σενάριο εργασίας ότι πρόκειται για συγκριτικό βαθμό, πάλι προκύπτουν προβλήματα, καθώς ως μερικώς ορθή κρίθηκε η Απάντηση Α (επίθετο θετικού βαθμού), ενώ η Απάντηση Δ (επίρρημα συγκριτικού βαθμού) έχει κριθεί εσφαλμένη. Ωστόσο, και η Α και η Δ είναι κατά ένα μέρος σωστές (η Α ως προς το μέρος του λόγου και η Δ ως προς το βαθμό σύγκρισης, αφού κατά τους θεματοδότες έχουμε συγκριτικό βαθμό) και κατά ένα μέρος λάθος. Έτσι, έχουμε δύο μερικώς ορθές απαντήσεις, κάτι που καθιστά αναξιόπιστο το βαθμολογικό σχήμα 2-1-0-0.

Οι Ερωτήσεις 14 και 15 (Πίνακας 3) είναι λεξιλογικές. Σημειώνεται ότι η λέξη ανιδιοτελή χρησιμοποιήθηκε για απροσδιόριστους λόγους στο διασκευασμένο κείμενο αντί της λέξης άδολη, που υπήρχε στο αυθεντικό άρθρο και που απαντάται και αυτή στα σχολικά βιβλία μια φορά (στο Ανθολόγιο της Ε΄-ΣΤ΄ τάξης). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στο επίπεδο δυσκολίας και το ποσοστό ορθών απαντήσεων. Η αναντιστοιχία αυτή οφείλεται στη μεγάλη νοηματική εγγύτητα μεταξύ δύο εκ των απαντήσεων στην Ερώτηση 15.

Σύγκριση Ερωτήσεων 14 και 15 στο τεστ της Γλώσσας				
Ερ.	Ζητούμενο	Συχνότητα λέξης στα σχολικά βιβλία δημοτικού	Προκαθορισμένο επίπεδο δυσκολίας	Ποσοστό ορθών απαντήσεων
14	σημασία της λέξης <i>ανιδιοτελή</i>	μια φορά (Ιστορία ΣΤ΄)	3ο (υψηλής δυσκολίας)	69%
15	συνώνυμο της λέξης <i>κίνητρο</i>	μια φορά (Γλώσσα ΣΤ΄)	2ο (μέτριας δυσκολίας)	52,5%

Ειδικότερα, η ερώτηση ζητούσε το συνώνυμο της λέξης κίνητρο στη φράση: «Το κίνητρο του Γιάννη να βοηθήσει οικονομικά τους γονείς του». Δεδομένης της επιστημολογικής δυσκολίας που έχει η έννοια της συνωνυμίας (Stanojević 2009), είναι χρήσιμο να δούμε τι διδάσκονται οι μαθητές. Σύμφωνα με το βιβλίο Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού (Α΄, 49), συνώνυμες είναι «οι λέξεις που έχουν παρόμοια σημασία», ενώ σύμφωνα με τη Γραμματική της Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού (210), «συνώνυμα ονομάζονται οι διαφορετικές λέξεις που έχουν περίπου την ίδια σημασία». Πρόκειται για ορισμούς που περιλαμβάνουν και τα πλησιώνυμα, τα οποία εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα και είναι αυτά που κυριαρχούν στους θησαυρούς των γλωσσών και «συνήθως αυτό

που εννοείται όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον όρο συνώνυμο» (Murphy 2003, 147).

Στην Ψυχολογία, τα κίνητρα έχουν οριστεί ως «οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1999, 17) ή, αλλιώς, ως αίτια που προκαλούν ή ως λόγοι που εξηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ως κίνητρα μπορούν να λειτουργήσουν διάφορα ένστικτα, ορμές, ανάγκες, συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις, στόχοι, ενισχύσεις ή απωθητικά ερεθίσματα.

Η λέξη κίνητρο απέκτησε τη σημερινή της σημασία κατ' επίδραση του γαλλικού *motif* (Μπαμπινιώτης 2005), αλλά σύμφωνα με τους Ευκλείδη, Κάντα και Λιονταρή (2002, στο Μακρής & Πνευματικός 2010) η ίδια λέξη έχει επικρατήσει και ως απόδοση του όρου *motivation*, με την έννοια της ψυχολογικής διεργασίας που εναλλακτικά αποδίδεται και ως παρώθηση ή παρακίνηση (Ζαβλανός 2002) ή κινητοποίηση (Μακρής & Πνευματικός 2010). Είναι ενδεικτικό ότι στο σύγγραμμα της Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) χρησιμοποιείται εκατοντάδες φορές η λέξη κίνητρο/α, ενώ απουσιάζουν πλήρως οι λέξεις παρώθηση και παρακίνηση.

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για έννοιες σύνθετες και εξελισσόμενες στο χρόνο, για τις οποίες ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει ομοφωνία. Κατ' επίδραση της Φιλοσοφίας, «οι πρώιμες θεωρίες για τα κίνητρα τα όριζαν με αναφορά στη θέληση (επιθυμία, ανάγκη, σκοπό) και τη βούληση (πράξη εφαρμογής της θέλησης)» (Schunk, Pintrich & Meese 2010, 101), ενώ και στην πιο σύγχρονη έρευνα «υπάρχει ένας ενδιαφέρων διάλογος για το κατά πόσο τα κίνητρα και η βούληση αποτελούν διαφορετικές έννοιες ή αν η βούληση είναι μια μορφή κινήτρου» (330). Χαρακτηριστικό είναι ότι σύγχρονοι επιστήμονες από το χώρο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, όπως ο Mayer (1998) και ο Martin (2013), έχουν χρησιμοποιήσει τις έννοιες του κινήτρου (*motivation*) και της θέλησης ως ισοδύναμες. Ομοίως, στην Εργασιακή Ψυχολογία το κίνητρο έχει οριστεί ως θέληση ενός ατόμου να εμπλακεί σε συγκεκριμένη συμπεριφορά ή έργο (King & Lawley 2016), ενώ σε εκπαιδευτικό υλικό του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2019) αναφέρεται η έννοια της παρακίνησης ως ισοδύναμη της θέλησης, της επιθυμίας, του κινήτρου και του στόχου.

Προκειμένου να εξεταστεί το ζήτημα και με την οπτική της λεξικογραφίας, χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα μελέτη 10 διαθέσιμα λεξικά της νέας ελληνικής.¹⁰

¹⁰ Ακαδημία Αθηνών (2023), Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ (1998), Ιωαννίδης (χ.χ.), Κριαράς (1995), Μείζον Ελληνικό Λεξικό (1997), Μπαμπινιώτης (2004, 2005), Σακελλαρίου (1990) και δύο που γράφτηκαν για σχολική χρήση για μαθητές της Β' /βάθμιας Εκπ/σης: Γαβριηλίδου, Λαμπροπούλου και Αγγελάκος (2007) και Ιορδανίδου, Μάντζαρη και Πανταζάρα (2007). Τα δύο λεξικά της Α' /βάθμιας Εκπ/σης δε χρησιμοποιήθηκαν, καθώς δεν περιέχουν το λήμμα *κίνητρο*.

Κανένα δεν δίνει τη λέξη σκοπό ή τη λέξη θέληση ως συνώνυμο ή ως μονολεκτικό ορισμό της λέξης κίνητρο και, αντιστρόφως, κανένα δεν αναφέρει τη λέξη κίνητρο ως συνώνυμο ή ως μονολεκτικό ορισμό της λέξης σκοπός ή της λέξης θέληση. Ειδικότερα, 6 λεξικά δεν δίνουν κανένα συνώνυμο για τη λέξη κίνητρο, ενώ τα υπόλοιπα 4 δίνουν αθροιστικά 10 άλλες λέξεις ως συνώνυμα, με συνηθέστερη τη λέξη αίτιο. Η ίδια λέξη απαντάται συχνά και στους περιφραστικούς ορισμούς του κινήτρου.¹¹

Όσον αφορά τη λέξη *θέληση*, 4 λεξικά δίνουν ως συνώνυμό της ή ως μονολεκτικό ορισμό σε μια από τις σημασίες της τη λέξη *επιθυμία* και ένα από αυτά (Κριαράς 1995) δίνει και τη λέξη *θέληση* ως συνώνυμο σε μια από τις σημασίες της λέξης *επιθυμία*. Τέλος, σε 6 λεξικά απαντάται η λέξη *βούληση* ως συνώνυμη ή ως μέρος ενός περιφραστικού ορισμού είτε της λέξης *θέληση* είτε της λέξης *επιθυμία* είτε και των δύο. Από την άλλη, ως συνώνυμα του σκοπού δίνονται οι λέξεις *πρόθεση*, *επιδίωξη*, *ζητούμενο*, *στόχος* και *βλέψη*.

Με βάση τα προαναφερθέντα, δεν υπάρχει μία λέξη που να αποδίδει πλήρως τη σημασία της λέξης *κίνητρο* και να λειτουργεί ως συνώνυμό της σε όλα τα περιβάλλοντα. Ανάλογα όμως με τα συμφραζόμενα, κάποιες λέξεις θα μπορούσαν να την αντικαταστήσουν πλησιάζοντας στη σημασία της. Η λέξη *σκοπός* θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε αρκετά περιβάλλοντα, ενώ σε άλλα είναι ακατάλληλη. Από την άλλη, η *θέληση* θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε κάποια περιβάλλοντα είτε με τη σημασία της επιθυμίας είτε με αυτήν της παρώθησης.¹²

Στη συγκεκριμένη πρόταση που δόθηκε στους μαθητές και προέρχεται από κείμενο που δεν έχει επιστημονικό ύφος, και η λέξη *θέληση* και η λέξη *σκοπός* και αρκετές άλλες θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τη λέξη *κίνητρο*, πλησιάζοντας στη σημασία της, χωρίς να αλλάξει η σύνταξη: *Η ανάγκη/Η επιθυμία/Η θέληση/Η βούληση/Η πρόθεση/Η επιδίωξη/Ο στόχος/Ο σκοπός του Γιάννη να βοηθήσει οικονομικά...* Σε κάθε

¹¹ Συνώνυμα για το *κίνητρο*: στο Μπαμπινιώτης (2004) *αίτιο* και *ελατήριο*, στο Μπαμπινιώτης (2005) *λόγος*, *αίτιο*, *ελατήριο* και *ερέθισμα*, στο Ιορδανίδου, Μάντζαρη και Πανατζάρα (2007) *αίτιο* και *ερέθισμα* και στο Ακαδημία Αθηνών (2023), με την ένδειξη *Πβ.*, που δηλώνει χαλαρή συνωνυμική σχέση, οι λέξεις *αφόρμηση*, *αίτιο*, *αφορμή*, *κινούν αίτιο*, *λόγος*, *ελατήριο*, *έναυσμα*, *ερέθισμα*, *σπίθα* και *επιδότηση*. Όσον αφορά τους περιφραστικούς ορισμούς της λέξης *κίνητρο*, σε 4 λεξικά περιλαμβάνονται στον ορισμό οι λέξεις *αίτιο/αίτια/αιτία*, σε ένα λεξικό η λέξη *ελατήριο*, σε ένα η λέξη *λόγος* και σε ένα η λέξη *σκοπός*.

¹² Παραδείγματα προτάσεων όπου το *κίνητρο* μπορεί να αντικατασταθεί από τη λέξη *θέληση*, αλλά όχι από τη λέξη *σκοπός*: «Ο θυμός αυξάνει το κίνητρο για την επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου» (Δρόσου 2023) και «Η άνιση αμοιβή μειώνει το κίνητρο των ανθρώπων να εργαστούν» (PsychologyNow 2020). Από την άλλη, υπάρχουν περιβάλλοντα όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί η λέξη *σκοπός*, αλλά όχι η λέξη *θέληση*, π.χ. στη φράση *το κίνητρο της επίθεσης* (=αίτιο/λόγος/σκοπός), και περιβάλλοντα όπου δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί καμιά απ' τις δύο λέξεις, π.χ. στη φράση *να γίνει κίνητρο για άλλες προτάσεις* (=αφορμή/ερέθισμα).

περίπτωση, αυτό που ζητήθηκε από μαθητές 11-12 ετών είναι να δώσουν ένα συνώνυμο που δεν δίνουν οι λεξικογράφοι και να κάνουν μια εννοιολογική διάκριση για την οποία δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των επιστημόνων. Η θεώρηση της μιας απάντησης ως απολύτως ορθής (2 βαθμοί) και της άλλης ως μερικώς ορθής (1 βαθμός) αποκρύπτει τη μεγάλη νοηματική εγγύτητα των δύο λέξεων στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Τα προαναφερθέντα εξηγούν γιατί η συγκεκριμένη ερώτηση, παρότι είχε κριθεί ως 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας, είχε τελικά το μικρότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων, όχι μόνο σε σχέση με τις άλλες δυο λεξιλογικές ερωτήσεις, αλλά και από όλες τις ερωτήσεις του γλωσσικού δοκιμίου.

Σχολιασμός επιλεγμένων ερωτήσεων Μαθηματικών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι διαγνωστικές ερωτήσεις πρέπει να μην μπορούν να απαντηθούν σωστά αν ο μαθητής συνεχίζει να έχει μια σχετική παρανόηση (Barton 2018, Επιστημονική Επιτροπή 2022α). Η Ερώτηση 19 αποτελεί άλλο ένα παράδειγμα του πώς η Επιτροπή αποτυγχάνει να εφαρμόσει τις αρχές που επικαλείται. Οι μαθητές πρέπει να βρουν την αξία θέσης του ψηφίου 3 στον αριθμό 67,03. Η σωστή απάντηση (3 εκατοστά) δεν αποκλείει την πιθανότητα ύπαρξης της εσφαλμένης αντίληψης ότι το 1^ο δεκαδικό ψηφίο δηλώνει τα χιλιοστά, το 2^ο τα εκατοστά και το 3^ο τα δέκατα, κατ' αντιστοιχία με τη διάταξη Χ, Ε, Δ στα ακέραια ψηφία (Lai & Wong 2017).

Η Ερώτηση 21, που ζητάει τη μετατροπή του κλάσματος $\frac{1}{20}$ σε δεκαδικό, είχε κριθεί ως 1ου επιπέδου δυσκολίας, αλλά το ποσοστό ορθών απαντήσεων ήταν μόλις 49,1%, το τρίτο μικρότερο σε όλο το μαθηματικό δοκίμιο. Πέραν της σωστής απάντησης (0,05), οι αρμόδιοι έκριναν την Απάντηση Δ (0,5) ως μερικώς ορθή, χωρίς να ξέρουμε αν οι μαθητές που την επέλεξαν έκαναν διαίρεση 1:20 και παρέλειψαν να βάλουν ένα μηδενικό στο πηλίκο ή, αντιθέτως, προσπάθησαν ανεπιτυχώς να μετατρέψουν το $\frac{1}{20}$ σε ισοδύναμο κλάσμα με παρονομαστή το 100 κι έπειτα σε δεκαδικό. Συνεπώς, η κλειστή μορφή της ερώτησης αποκρύπτει σημαντικές πληροφορίες για το είδος των λαθών. Επιπλέον, επιβραβεύεται η διαδικαστική γνώση, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι το 0,5 συμβολίζει το μισό, απ' το οποίο το $\frac{1}{20}$ απέχει πάρα πολύ· για κάποιον που βασίζεται στην εννοιολογική γνώση το 0,5 θα ήταν πιθανότατα το πρώτο που θα απέρριπτε.

Η Ερώτηση 23 ζητάει τη διάταξη τριών αριθμών ($\frac{888}{1000}$, 8,08, $\frac{88}{10}$) από τον μεγαλύτερο στον μικρότερο. Η Απάντηση Δ ($\frac{888}{1000}$, $\frac{88}{10}$, 8,08) κρίθηκε εσφαλμένη, ίσως γιατί θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να υποκρύπτει μια εσφαλμένη

αντίληψη ότι όλα τα κλάσματα είναι μικρότερα της μονάδας. Η ίδια απάντηση, όμως, μπορεί να προκύψει και από τη σωστή σκέψη, αρχικά, ότι το $88/10$ είναι μεγαλύτερο της μονάδας, γιατί ο αριθμητής είναι μεγαλύτερος του παρονομαστή, ενώ το $888/1000$ είναι μικρότερο της μονάδας (εννοιολογική γνώση) και, ακολούθως, από ένα σφάλμα κατά τη μετατροπή του $8,08$ σε κλάσμα. Αυτό αναδεικνύει τη μεγάλη αδυναμία αυτής της μορφής ερωτήσεων, αφού επιδιώκεται η διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών, χωρίς να είναι γνωστός ο τρόπος εργασίας τους. Συνακόλουθα, έχουμε το παράδοξο να έχει κριθεί εσφαλμένη η απάντηση αυτή, ενώ περιέχει μία σωστή σύγκριση, και, αντιθέτως, να έχει επιλεγεί ως μερικώς ορθή η εντελώς εσφαλμένη διάταξη ($888/1000$, $8,08$, $88/10$), όπου ο μικρότερος αριθμός είναι πρώτος και ο μεγαλύτερος τελευταίος.

Η Ερώτηση 25 ζητάει τον υπολογισμό της μιας οξείας γωνίας ενός ορθογωνίου τριγώνου, με δεδομένο το μέγεθος της άλλης οξείας γωνίας (35°). Επειδή, όμως, η ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και συνοδεύεται από απεικόνιση του τριγώνου, δεν μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα αν ο μαθητής που απαντά σωστά (55°) γνωρίζει τις ιδιότητες του ορθογωνίου τριγώνου και με βάση αυτές υπολογίζει σωστά το μέγεθος της ζητούμενης γωνίας, όπως συμπεραίνει η Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, 20) ή αν βασίζεται σε μέτρηση με μοιρογνωμόνιο ή σε διαδικασίες οπτικοποίησης (βλέπει ότι η ζητούμενη γωνία δεν διαφέρει πολύ σε μέγεθος από την άλλη οξεία γωνία) ή αν απλώς γνωρίζει ότι η οξεία γωνία είναι μικρότερη από 90° και επιλέγει τυχαία μια από τις δυο απαντήσεις που πληρούν αυτή την προϋπόθεση (55° , 65°). Παρομοίως, για όσους απάντησαν ότι είναι 65° δεν γνωρίζουμε αν έκαναν λάθος σε κάποια πρόσθεση ή αφαίρεση ή αν έχουν εσφαλμένη γνώση για τις ιδιότητες του ορθογωνίου τριγώνου ή ακολούθησαν άλλη στρατηγική (μέτρηση, οπτικοποίηση, τυχαία επιλογή μεταξύ των δύο μικρότερων αριθμών). Επομένως, παρότι η ερώτηση θεωρήθηκε διαγνωστική, δεν βοηθά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Ερώτηση 28 στο τεστ των Μαθηματικών (https://www.iep.edu.gr)	
ΕΙΚΟΝΑ 10	28. Ποια από τις παρακάτω παραστάσεις είναι η σωστή ανάλυση του αριθμού 180 σε γινόμενο πρώτων παραγόντων;
	A. $2 \cdot 3 \cdot 5$
	B. $2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 5$
	Γ. $2 \cdot 2 \cdot 5 \cdot 9$
	Δ. $2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 5$

Η Ερώτηση 28 αξιολογεί τη γνώση και εφαρμογή του αλγόριθμου ανάλυσης ενός αριθμού σε γινόμενο πρώτων παραγόντων (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 19).

Ωστόσο, οι απαντήσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να ακολουθήσουν έναν πιο οικονομικό τρόπο εργασίας, δηλαδή να εργαστούν αντίστροφα, κάνοντας τους πολλαπλασιασμούς. Εργαζόμενοι έτσι, κάποιοι μπορεί να σταμάτησαν στην Απάντηση Γ, που ήταν η πρώτη που έδινε το αποτέλεσμα 180, ενώ άλλοι αναγνώρισαν ότι το 9 δεν είναι πρώτος αριθμός και έδωσαν την Απάντηση Δ. Επομένως, από την ερώτηση δεν μπορούν να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα γι' αυτό που υποτίθεται ότι αξιολογεί η ερώτηση.

Οι Ερωτήσεις 24 και 33 είναι προβλήματα αναλογίας και αντίστροφης αναλογίας, αντίστοιχα. Παρότι, όμως, η Επιστημονική Επιτροπή αναφέρει ότι αποτελούν προβλήματα (2022γ, 18-19, 21), και σε αντίθεση με ό,τι έκανε με άλλες παρόμοιες ερωτήσεις, δεν τα ενέταξε στο θεματικό πεδίο της επίλυσης προβλημάτων για την επιλογή αυτή δεν δόθηκε καμία εξήγηση. Στην Ερώτηση 33, που ζητάει το χρόνο ολοκλήρωσης μιας εργασίας με 12 εργάτες αν οι 4 εργάτες θέλουν 9 μέρες, η σωστή απάντηση (3 μέρες) μπορεί να προκύψει από κατανόηση του προβλήματος και σωστό υπολογισμό, αλλά μπορεί, εξίσου, να είναι αποτέλεσμα μιας εντελώς ακατάλληλης διαίρεσης μεταξύ δύο εκ των δεδομένων αριθμών ($12 : 4$). Δηλαδή, κάποιος που δεν κατανοεί το πρόβλημα και κάνει μια λάθος πράξη μπορεί να απαντήσει σωστά.

Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με την επιλεγείσα ως μερικώς ορθή απάντηση (450 ευρώ) στην Ερώτηση 24, η οποία ζητάει το κόστος των 10 μέτρων κορδέλας, με δεδομένη την τιμή των 15 ευρώ για τα 3 μέτρα. Δηλαδή, είναι δυνατόν ένας μαθητής να καταλήξει στο 450 κάνοντας πολλαπλασιασμό των τριών δεδομένων αριθμών, στο πλαίσιο της πρακτικής που ακολουθούν κάποιοι μαθητές να συνδυάζουν τυχαία τους αριθμούς ενός προβλήματος χωρίς να κατανοούν το πρόβλημα (Verschaffel & De Corte 1997). Επιπλέον, το ποσό των 450 ευρώ είναι υπερβολικά μεγάλο, σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος, και δεν θα δινόταν ως απάντηση από μαθητή που επανεξετάζει το αριθμητικό αποτέλεσμα σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος. Επομένως, η Επιτροπή επιβραβεύει μια απάντηση που δείχνει φτωχή κατανόηση του προβλήματος ή/και αδυναμία αναπλαισίωσης του αποτελέσματος. Παρά τις απόψεις των «ειδικών», μόνο 2% των μαθητών επέλεξε αυτήν την απάντηση, γεγονός που δείχνει πόσο παράλογη έμοιαζε σε σχέση με το πρόβλημα.

Παρομοίως, στην Ερώτηση 32, ένα πρόβλημα με δεδομένα το αρχικό ποσό (125.000 τουρίστες) και το ποσοστό αύξησης (5%) και ζητούμενο το τελικό ποσό, ως μερικώς ορθή έχει επιλεγεί η απάντηση 6.500 τουρίστες. Η απάντηση αυτή δείχνει ότι ο μαθητής υπολόγισε σωστά την αύξηση σε απόλυτο αριθμό τουριστών με βάση το ποσοστό, αλλά δεν πρόσθεσε αυτόν τον αριθμό στο αρχικό ποσό και δεν έλεγξε αν η απάντηση έχει νόημα σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος. Αντιστρόφως, κάποιος

που έδωσε την Απάντηση Γ (130.000 τουρίστες) μπορεί, ίσως, να σκέφτηκε εσφαλμένα ότι η αύξηση 5% αντιστοιχεί σε 5.000 επιπλέον τουρίστες ή να περιορίστηκε σε απλή εκτίμηση, αλλά έδωσε μια απάντηση που έχει νόημα σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος (υπάρχει αύξηση, άρα το τελικό ποσό πρέπει να είναι μεγαλύτερο του αρχικού). Η ερώτηση εντάχθηκε σε δύο θεματικά πεδία (λόγοι-αναλογίες, επίλυση προβλημάτων). Ωστόσο, η επιλογή της μερικώς ορθής απάντησης δείχνει ότι το ενδιαφέρον της Επιτροπής ήταν κυρίως η εφαρμογή ενός αλγόριθμου για τα ποσοστά, παρά η κατανόηση του προβλήματος.

Επιπλέον, ενώ το πιο παλιό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Π.Δ. 314/1995, 5204) έθετε ρητά το στόχο οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης να ασκηθούν στη λύση προβλημάτων με ποσοστά στα οποία να ζητείται το τελικό ή το αρχικό ποσό, το ισχύον ΑΠΣ θέτει για τη ΣΤ΄ τάξη μόνο το στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν την έννοια του ποσοστού (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 4007), ενώ η κατανόηση της έννοιας του ποσοστού και η επίλυση προβλημάτων με ποσοστά τίθενται ως στόχοι για την Α΄ Γυμνασίου (4014). Επομένως, είναι αμφίβολο κατά πόσο το συγκεκριμένο πρόβλημα των εξετάσεων (και αντίστοιχα κεφάλαια στο βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης) συμβαδίζουν με το ισχύον ΑΠΣ ή τίθενται καθ' υπέρβαση του.

Σχολιασμός συμπερασμάτων τελικής έκθεσης

Τα κείμενα της Επιτροπής για τα αποτελέσματα των εξετάσεων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν χαρακτηρίζονται, κατ' αρχάς, από προχειρότητα, όπως προκύπτει από τα διάσπαρτα γλωσσικά σφάλματα και τους ανακριβείς ισχυρισμούς.¹³ Επιπλέον, υπάρχουν πολλές γενικολογίες και ασάφειες, ενώ απουσιάζουν η επαρκής διασύνδεση με τα ΠΣ, η τεκμηρίωση και συζήτηση με βάση τη βιβλιογραφία και ο αναστοχασμός για το πώς τα θέματα των εξετάσεων και άλλες οργανωτικές επιλογές επηρέασαν τις απαντήσεις των μαθητών.

Περαιτέρω, η Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, 21-22) παραδέχεται ως περιορισμούς ότι η επεξεργασία επικεντρώνεται μόνο σε ποσοτική ανάλυση, ότι οι ερωτήσεις ήταν

¹³ Παραδείγματα γλωσσικών σφαλμάτων: «διεξαγωγή του συμπεράσματος» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 5), «Στο θεματικό πεδίο που αφορά “Λόγοι και Αναλογίες”» (21), «μαθητικούς αλγορίθμους» (23), «καλύπτονται σε οι στόχοι» (23). Ανακριβείς ισχυρισμοί: ότι στο θεματικό πεδίο του λεξιλογίου εμφανίζονται τα υψηλότερα ποσοστά σωστών και μερικώς σωστών απαντήσεων (Επιστημονική Επιτροπή 2022β, 3) και το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 6), ότι οι ερωτήσεις για τη συλλογή/επεξεργασία δεδομένων και την επίλυση εξισώσεων εντάσσονταν στο 1^ο επίπεδο δυσκολίας (20) και ότι περίπου οι μισοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση του μέγιστου κοινού διαιρέτη (22).

κλειστού τύπου και ότι δεν προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε μικρό αριθμό σχολείων, αλλά δεν εξηγεί για ποιο λόγο έγιναν αυτές οι επιλογές.

Κοινή επωδός των συμπερασμάτων για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά είναι ο ισχυρισμός ότι οι προτάσεις που διατυπώνονται στην έκθεση συμβαδίζουν, σε μεγάλο βαθμό, με τα νέα ΠΣ. Η Επιτροπή δεν διευκρινίζει ποιες ακριβώς προτάσεις της βρίσκουν εφαρμογή στα νέα Προγράμματα και ποιες όχι. Έτσι, αποφεύγει να ζητήσει την τροποποίηση των Προγραμμάτων αυτών, σε μια περίοδο μάλιστα που δοκιμάζονται πιλοτικά και υπάρχει, θεωρητικά, δυνατότητα βελτίωσής τους.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα για τη Γλώσσα

Στην κατανόηση κειμένου η Επιτροπή υποστηρίζει ότι υπήρξαν ερωτήσεις στις οποίες τα ποσοστά των μερικώς ορθών απαντήσεων προσέγγιζαν τα αντίστοιχα των ορθών, συμπεραίνει ότι σε αυτά τα σημεία οι μαθητές ερμήνευσαν το κείμενο επιφανειακά και αναφέρει ως πιθανό αίτιο τον όγκο της διδακτέας ύλης. Η αλήθεια όμως είναι ότι μόνο σε μία ερώτηση συνέβη κάτι τέτοιο· πρόκειται για την Ερώτηση 6, όπου όπως είδαμε υπήρχαν δύο αλληλοεπικαλυπτόμενες ερμηνείες, κάτι που συνιστάται να αποφεύγεται (Burton et al. 1991, Επιστημονική Επιτροπή 2022α, Haladyna & Rodriguez 2013). Εν ολίγοις, η Επιτροπή απέτυχε να διαπιστώσει πώς η παραβίαση των αρχών που η ίδια επικαλείται οδήγησε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Από την άλλη, ο όγκος της ύλης είναι γνωστό και χρόνιο πρόβλημα, αλλά η διασύνδεσή του με τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι εντελώς αστήριχτη.

Ομοίως, για τη γραμματική γίνεται αναφορά σε υψηλό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων στην ερώτηση για τα παραθετικά, κάτι που αποδίδεται στο ότι το θέμα αυτό διδάσκεται κυρίως στην Ε' τάξη. Ωστόσο, για τα παραθετικά υπάρχουν δραστηριότητες και στη ΣΤ' τάξη (Ενότητα 4)· η Επιτροπή κι εδώ δεν έχει τη διάθεση να αναστοχαστεί για τα χαρακτηριστικά της ερώτησης που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενώ αποτυγχάνει να διαπιστώσει έστω και εκ των υστέρων ότι η απάντηση που είχε προκριθεί ως σωστή ήταν λανθασμένη.

Την ίδια τακτική ακολουθούν οι αρμόδιοι και για το λεξιλόγιο, όπου διατείνονται ότι οι μαθητές «δυσκολεύονται να διακρίνουν τις νοηματικές διαφορές λέξεων μέτριας δυσκολίας» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 6). Η ερώτηση που υπονοείται εδώ είναι αυτή για το *κίνητρο*, στην οποία, όπως είδαμε, η Επιτροπή επιφυλάσσει για τους μαθητές το ρόλο του ψυχολόγου ή του λεξικογράφου που θα πρέπει να

αποφανθεί για τη σύνθετη και εξελισσόμενη σχέση της έννοιας του κινήτρου με τις έννοιες της θέλησης και του σκοπού.

Ακολουθώντας, η Επιτροπή προτείνει (προς τον εαυτό της) να υπάρχει στις επόμενες εξετάσεις αντιπροσωπευτικότερος αριθμός ερωτήσεων από τα πεδία του λεξιλογίου και της γραμματικής/συντακτικού, σημειώνοντας, μάλιστα, ότι ο αριθμός των ερωτήσεων γραμματικής/συντακτικού ήταν περιορισμένος, με αποτέλεσμα να μην καλυφθεί μεγάλο μέρος ύλης. Η πρόταση δεν διευκρινίζει ποιος είναι ο αντιπροσωπευτικότερος αριθμός· είναι όμως γνωστό ότι η ίδια Επιτροπή είχε δώσει την κατεύθυνση να υπάρχουν στις εξετάσεις από τα δύο πεδία αθροιστικά 6 ερωτήσεις από τις συνολικά 16 (Επιστημονική Επιτροπή 2022α, 70), έπειτα ενέκρινε για τις πρώτες εξετάσεις θέματα που είχαν 7 ερωτήσεις από τα δύο πεδία, ακολουθώντας ζήτησε, εμμέσως, περισσότερες ερωτήσεις για να καλύπτεται μεγαλύτερο μέρος της ύλης και, τελικά, ενέκρινε στις επόμενες εξετάσεις (2023) θέματα που είχαν 6 ερωτήσεις από τα δύο πεδία. Πέραν του οξύμωρου, η Επιτροπή να προτείνει προς τον εαυτό της κάτι που αναιρεί προηγούμενες οδηγίες της και, τελικά, να μην επέρχεται και κάποια σημαντική αλλαγή, παρατηρούμε το αδιέξοδο που προκύπτει από έναν μη ρεαλιστικό σχεδιασμό, που φιλοδοξεί να μετρήσει την επίτευξη των στόχων ενός ολόκληρου ΠΣ με μία εξέταση, η οποία, αναπόφευκτα, πρέπει να έχει περιορισμένη χρονική διάρκεια.

Πέραν τούτου, η Επιτροπή πρότεινε να υπάρχουν στις επόμενες εξετάσεις ερωτήσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως ήδη αναφέρθηκε όμως, η Επιστημονική Επιτροπή (2022α) είχε αποφασίσει να μην υπάρχουν στις πρώτες εξετάσεις ανοιχτές ερωτήσεις, εκφράζοντας, συγχρόνως, την επιθυμία της να ενταχθούν τέτοιες ερωτήσεις σε επόμενες εξετάσεις. Επομένως, η πρόταση που διατυπώνεται μετά τις εξετάσεις αφορά κάτι γνωστό και διακηρυγμένο από πριν. Τα προαναφερθέντα συγκλίνουν στο ότι από τις πρώτες εξετάσεις δεν προέκυψε κάποια σημαντική πρόταση για τις επόμενες.

Η έκθεση περιλαμβάνει, επίσης, προτάσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες όμως γενικόλογα βασίζονται σε γνωστές διδακτικές αρχές ή/και δεν προκύπτουν τεκμηριωμένα από τις συγκεκριμένες εξετάσεις. Ιδίως, μάλιστα, η πρόταση για δημιουργία «αυθεντικών περιβαλλόντων χρήσης της γλώσσας στη σχολική τάξη» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 7) είναι απολύτως ασύνδετη με τις συγκεκριμένες εξετάσεις, καθώς το κείμενο που δόθηκε στους μαθητές δεν ήταν αυθεντικό και το περιβάλλον των εξετάσεων δεν ήταν ένα αυθεντικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας, οπότε δεν προέκυψε κανένα σχετικό συμπέρασμα. Το ίδιο ισχύει και για την πρόταση για «καλλιέργεια διαφορετικών επικοινωνιακών στρατηγικών παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου» (7), αφού στις

εξετάσεις δεν υπήρχε καμία δραστηριότητα κατανόησης ή παραγωγής προφορικού λόγου και καμία ερώτηση παραγωγής γραπτού λόγου.

Τα ίδια χαρακτηριστικά έχουν και οι προτάσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Για παράδειγμα, γίνεται λόγος για δραστηριότητες ανάπτυξης της αποκλίνουσας σκέψης, ενώ οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατευθύνουν τη σκέψη του μαθητή σε προκαθορισμένες απαντήσεις και δεν προέκυψε από τις εξετάσεις κάτι σχετικό με την αποκλίνουσα σκέψη. Ομοίως, προτείνεται διδασκαλία με βάση τους πολυγραμματισμούς και τα πολυτροπικά κείμενα, ενώ από το αρχικό άρθρο αφαιρέθηκαν όλες οι εικόνες και το διασκευασμένο κείμενο δεν έχει κανένα ίχνος πολυτροπικότητας. Ξεχωρίζουν, επίσης, οι αναφορές σε κειμενοκεντρική προσέγγιση, γραμματική του κειμένου και «κριτική διερεύνηση των επιλογών της γλώσσας ... με βάση τους σκοπούς και το επικοινωνιακό πλαίσιο» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 8).

Όπως είδαμε όμως, η Επιτροπή δεν έλαβε υπόψη κατά το σχεδιασμό των εξετάσεων την έννοια της γραμματικής του κειμένου που εισήχθη από το ΑΠΣ, καθώς θεώρησε ότι οι ερωτήσεις δομής κειμένου δεν αφορούν τον άξονα της γραμματικής, αλλά τον άξονα της διαχείρισης πληροφοριών. Εξάλλου, στις εξετάσεις δεν υπήρχε ερώτηση σχετική με το είδος του κειμένου, τις γλωσσικές επιλογές και το στόχο που επιτελούν. Επιπρόσθετα, οι θεματοδότες προέβησαν σε ευρύτατη περικοπή και τροποποίηση του αρχικού άρθρου. Με τις αλλαγές χάθηκε ο αυθεντικός επικοινωνιακός στόχος του άρθρου και οι δομικές, λεκτικές και άλλες επιλογές που εξυπηρετούσαν αυτόν το στόχο. Το κείμενο που δόθηκε στους μαθητές είχε πια τους σκοπούς της εξέτασης και της παροχής προτύπου συμπεριφοράς προς αυτούς, με συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις και παραγράφους να περιλαμβάνονται και άλλες να παραλείπονται, για χάρη αυτών των σκοπών. Ακόμα, όμως, και με αυτό το διασκευασμένο κείμενο, υπήρξε γλωσσικός τύπος που αποκόπηκε πλήρως από τα συμφραζόμενα και παρουσιάστηκε σε ερώτηση σαν συγκριτικός βαθμός, ενώ στο κείμενο λειτουργεί διαφορετικά. Επομένως, οι αναφορές σε «κειμενοκεντρική προσέγγιση», «γραμματική του κειμένου» και «επικοινωνιακό πλαίσιο» δεν έχουν μόνο χαρακτήρα γενικόλογων διακηρύξεων ασύνδετων με τις εξετάσεις, αφού παραβιάστηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εξετάσεων, αλλά αναδεικνύουν την τραγική ανακολουθία των ανθρώπων της «παιδαγωγικής εξουσίας», όταν οι ίδιοι προδίδουν επιστημονικές αρχές τις οποίες προτείνουν στους «υφισταμένους» τους εκπαιδευτικούς ν' ακολουθούν στη διδακτική τους πράξη.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα για τα Μαθηματικά

Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των εξετάσεων στα Μαθηματικά, η Επιτροπή παραδέχεται ότι δεν μπορεί να εξαγάγει συμπεράσματα για τα θεματικά πεδία της επίλυσης εξισώσεων και των μετρήσεων, καθότι στις εξετάσεις υπήρχε μόνο μία ερώτηση για το καθένα. Ως προς τα επίπεδα δυσκολίας, αν και σημειώνει ότι τα ποσοστά ορθών απαντήσεων στο 2^ο και στο 3^ο επίπεδο ήταν παραπλήσια, αποφεύγει να εκφράσει οποιονδήποτε προβληματισμό για τις επιλογές που έγιναν ως προς την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων στα τρία επίπεδα. Επιπλέον, παραθέτοντας τους στόχους των ερωτήσεων 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας, δείχνει και πάλι την προτίμησή της για τη διαδικαστική γνώση, αφού έργα όπως η γραφή δεκαδικού αριθμού, η αναγνώριση της αξίας θέσης ψηφίου και η διάταξη κλασμάτων χαρακτηρίζονται μονόπλευρα ως διαδικασίες ρουτίνας, χωρίς καμιά αναφορά στην αίσθηση του αριθμού και την εννοιολογική γνώση που, σε μεγάλο βαθμό, αυτά τα έργα προϋποθέτουν.

Η γενικολογία και η απουσία συγκεκριμένων και τεκμηριωμένων προτάσεων, που επισημάνθηκε για τη Γλώσσα, είναι εμφανής και στην περίπτωση των Μαθηματικών. Η Επιτροπή προτείνει, κατ' αρχάς, να υποστηριχτεί περισσότερο η κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, η απόκτηση διαδικαστικής άνεσης και η ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης. Οι προτάσεις αυτές είναι τόσο γενικόλογες που θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται σε κάθε κείμενο γενικών σκοπών για τη μαθηματική εκπαίδευση· με άλλα λόγια, θα μπορούσαν να είχαν διατυπωθεί χωρίς καν να έχουν γίνει οι εξετάσεις.

Ακολουθως, προτείνει να ενισχυθεί η διδασκαλία των ανάλογων και αντιστρόφως ανάλογων ποσών, κάτι που δεν τεκμαίρεται από τις εξετάσεις, αφού τα 3/4 των μαθητών απάντησαν σωστά στις σχετικές ερωτήσεις, ποσοστό υψηλότερο από το γενικό ποσοστό επιτυχίας σε όλο το μαθηματικό δοκίμιο. Η ίδια πρόταση διατυπώνεται και για τη διδασκαλία των ποσοστών, όπου η σχετική συχνότητα ορθών απαντήσεων ήταν μεν σημαντικά χαμηλότερη, αλλά το πρόβλημα που τέθηκε φαίνεται ότι υπερβαίνει τους στόχους του ισχύοντος ΠΣ. Συνιστάται, επίσης, «να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην βελτίωση της ικανότητας των μαθητών/-τριών να εκτελούν βασικούς μαθητικούς [sic] αλγόριθμους όπως είναι η εύρεση μέγιστου κοινού διαιρέτη και η ανάλυση φυσικών αριθμών σε γινόμενο πρώτων παραγόντων» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 23). Ωστόσο, για τον Μέγιστο Κοινό Διαιρέτη δεν ελήφθη υπόψη ότι το 1/5 των μαθητών επέλεξε τον αριθμό που αποτελεί το Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο των δεδομένων αριθμών, κάτι που ενδέχεται να οφείλεται σε υπέρμετρη προσκόλληση στους αλγόριθμους, εις βάρος της διαπραγμάτευσης και

διάκρισης των εννοιών. Όσον αφορά τον αλγόριθμο ανάλυσης αριθμών σε γινόμενο πρώτων παραγόντων, όπως καταδείχθηκε στο παρόν άρθρο, η σχετική ερώτηση στερείται εγκυρότητας, καθώς αξιολογεί κάτι διαφορετικό από αυτό που υποτίθεται ότι αξιολογούσε.

Η Επιτροπή προτείνει ακόμα να δοθεί προσοχή στην ανάπτυξη των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, αφ' ενός η κλειστή μορφή των θεμάτων δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, αφ' ετέρου οι απαντήσεις που είχαν προεπιλεγεί ως μερικώς ορθές δείχνουν ότι το ενδιαφέρον της Επιτροπής ήταν περισσότερο η εφαρμογή ενός αλγόριθμου παρά η κατανόηση του προβλήματος.

Μια επιπλέον πρόταση είναι να υποστηριχθεί περισσότερο η διδασκαλία των κλασμάτων. Οι δυσκολίες των μαθητών στα κλάσματα είναι οι μόνες για τις οποίες η Επιτροπή επιχειρεί να εντοπίσει τα αίτια, αλλά απουσιάζει η τεκμηρίωση με βάση τη βιβλιογραφία, όπως απουσιάζουν και οι πιο συγκεκριμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν με βάση την ανίχνευση των αιτιών.

Για παράδειγμα, ενώ υπάρχει αναφορά στην αφηρημένη φύση των κλασμάτων, δεν έχει συμπεριληφθεί κάποια πρόταση για προμήθεια και χρήση χειραπτικών υλικών ως αναπαραστάσεων των κλασμάτων. Σύμφωνα με τη μετανάλυση των Carbonneau, Marley και Selig (2013), η χρήση τέτοιων υλικών έχει μεγαλύτερη θετική επίδραση αφ' ενός στη διδασκαλία των κλασμάτων, σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, αφ' ετέρου σε ηλικίες μαθητών Δημοτικού σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες. Μια τέτοια πρόταση από την Επιτροπή θα είχε ιδιαίτερη αξία, δεδομένου ότι τα σχολεία, γενικά, στερούνται τέτοιων υλικών και το υπουργείο προτιμά αυτήν την περίοδο να διαθέτει κονδύλια για την προμήθεια ακριβού ηλεκτρονικού εξοπλισμού (διαδραστικοί πίνακες), ο οποίος όμως στην πράξη συχνά ενισχύει τη μετωπική διδασκαλία (Aflalo, Zana & Huri 2017) και, εν προκειμένω, δεν αποτελεί εργαλείο προς χρήση από τους μαθητές κατά τη διαδικασία ατομικής ή ομαδικής επίλυσης προβλημάτων με κλάσματα.

Από τα αίτια που παρατίθενται στην έκθεση απουσιάζουν, επίσης, σημαντικότεροι παράγοντες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για τα κλάσματα. Συνακόλουθα, απουσιάζουν και συγκεκριμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν για τη διδασκαλία και για το περιεχόμενο των νέων βιβλίων, σε μια περίοδο μάλιστα που η συγγραφή τους είναι σε εξέλιξη.

Εν ολίγοις, η Επιτροπή προτείνει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε μια σειρά μαθηματικών αντικειμένων, ακόμα και σε περιπτώσεις που τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα από το γενικό ποσοστό επιτυχίας στο μαθηματικό δοκίμιο. Από την άλλη,

δεν προτείνει σε τι θα μπορούσε να δοθεί λιγότερη έμφαση, σε σχέση με ό,τι συμβαίνει σήμερα, ούτε εκφράζει οποιονδήποτε προβληματισμό ότι η διδασκαλία κάποιας έννοιας/διαδικασίας θα μπορούσε να μετακινηθεί σε ανώτερη τάξη είτε για να ανταποκρίνεται περισσότερο στο νοητικό επίπεδο των μαθητών είτε για να εξοικονομηθεί χρόνος για τα σημεία όπου κατ' αυτήν χρειάζεται περισσότερη έμφαση. Έτσι, οι προτάσεις της Επιτροπής για τα Μαθηματικά δεν φαίνεται να οδηγούν στην ικανοποίηση του πάγιου αιτήματος των εκπαιδευτικών για μείωση της διδακτέας ύλης (Εμβλωτής 2009).

Συζήτηση

Στο άρθρο αυτό εξετάσαμε, αρχικά, το νομικό πλαίσιο των νέων εθνικών εξετάσεων στη ΣΤ' Δημοτικού και στη Γ' Γυμνασίου, το διεθνές συγκείμενο και τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τόσο για την κυβέρνηση όσο και για τους εκπαιδευτικούς, η θέσπιση των εξετάσεων εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ριζικών εκπαιδευτικών αλλαγών, που σε μεγάλο βαθμό βασίζονται στις προτάσεις υπερεθνικών οργανισμών και ιδίως του ΟΟΣΑ. Οι νοηματοδοτήσεις, όμως, ήταν διαφορετικές. Η κυβέρνηση προέβαλλε την υιοθέτηση προτάσεων και επιχειρημάτων του ΟΟΣΑ σαν εχέγγυο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, όχι απλώς θέσπισε τις εξετάσεις που πρότεινε ο ΟΟΣΑ, αλλά χρησιμοποίησε και το όνομα *Ελληνική PISA*. Επομένως, οι εξετάσεις αποτέλεσαν επικοινωνιακό εργαλείο απευθυνόμενο σε ένα ακροατήριο που, ιδίως μετά την οικονομική κρίση, αναζητούσε την πρόοδο στην αντιγραφή δυτικών προτύπων. Ενδεικτική είναι η ομιλία της υφυπουργού, Ζ. Μακρή, που αναφέρθηκε σε «χάσμα, που μας χωρίζει από τις άλλες χώρες, οι οποίες τόλμησαν και έκαναν πρωτοποριακά πράγματα στον τομέα της εκπαίδευσης» (Βουλή 2021α, 62).

Αντίθετα, για τους εκπαιδευτικούς, που βίωσαν την οικονομική κρίση ως περίοδο περικοπών και συρρίκνωσης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Traianou 2023), ο ΟΟΣΑ ήταν εκείνος που προωθούσε την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και πρότεινε την αξιοποίηση της κρίσης για την κατάργηση της μονιμότητας (OECD 2018). Συνακόλουθα, οι επικοινωνιακοί χειρισμοί της κυβέρνησης πυροδότησαν την ένταση στη σχέση της με τους εκπαιδευτικούς. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών, όμως, οφειλόταν και στην ουσία των προωθούμενων αλλαγών, τόσο των ευρύτερων όσο και των συγκεκριμένων για τις εξετάσεις.

Έτσι, οι πρώτες εξετάσεις έγιναν σε συγκρουσιακό κλίμα, που είναι ασύμβατο με το στόχο για «έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών» (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022, άρθ. 1, παρ. 2). Θα μπορούσε να υποστηριχτεί

πως αν το υπουργείο είχε ως προτεραιότητα την εγκυρότητα και αξιοπιστία, θα έπρεπε να αναλάβει πρωτοβουλίες θεσμικού διαλόγου με τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών και να προβεί σε τροποποιήσεις στο νόμο, απαλείφοντας π.χ. την πρόβλεψη για αποτελέσματα σε επίπεδο σχολείου, αποκλείοντας ρητά τη χρήση του τεστ για την αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών, προβλέποντας τη συμμετοχή μόνο ενός δείγματος μαθητών και αντικαθιστώντας, τελικά, τις εξετάσεις με εκπαιδευτική έρευνα. Φαίνεται, ωστόσο, ότι το υπουργείο δεν είχε διάθεση ούτε για τέτοιες παραχωρήσεις ούτε για έναν θεσμικό διάλογο που θα ερχόταν σε αντίθεση με την κυρίαρχη στρατηγική της περιθωριοποίησης των εργατικών συνδικάτων και της παρουσίας τους ως εμποδίων στην πρόοδο (Τραϊανου 2023).

Από τη μελέτη όλου του υλικού που σχετίζεται με τις πρώτες εξετάσεις προκύπτει, επίσης, ότι αυτές οργανώθηκαν και διεξήχθησαν με μεγάλη βιασύνη και προχειρότητα. Έτσι, τίθεται εν αμφιβόλω το αν πραγματικά ο κύριος σκοπός ήταν η έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση ή στην πράξη είχαν προτεραιότητα άλλες ανάγκες, όπως η απορρόφηση ευρωπαϊκών πόρων, στο πλαίσιο της παράτασης της περιόδου 2014-2020, ή η επικοινωνιακή πολιτική του υπουργείου, που επιθυμούσε να παρουσιάσει άμεσο έργο.

Γενικότερα, υπάρχουν πολλά στοιχεία που αμφισβητούν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων. Κατ' αρχάς, επειδή οι έννοιες αυτές παραπέμπουν σε έρευνα, πρέπει να σημειωθεί ότι η υποχρεωτική συμμετοχή των υποκειμένων χωρίς τη συγκατάθεσή τους και χωρίς να έχουν πεισθεί για την αξία της έρευνας είναι ένα πρόβλημα. Υπό αυτές τις συνθήκες δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο μειωμένης προσπάθειας από τους μαθητές ή παροχής βοήθειας προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. Το συγκρουσιακό κλίμα που επικράτησε θα μπορούσε επίσης να οδηγήσει σε τέτοιες ή παρόμοιες συμπεριφορές ως μορφή αντίδρασης, κάτι που άλλωστε έχει παρατηρηθεί και σε άλλες χώρες, ιδίως όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι εξετάσεις θα έχουν συνέπειες για το σχολείο (Eurydice 2009, OECD 2017). Η δικαιολογημένη αντίδραση των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών είχε επιπλέον ως αποτέλεσμα το τελικό δείγμα να μην είναι γεωγραφικά αντιπροσωπευτικό. Προβλήματα, όμως, ως προς τη δειγματοληψία και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος υπήρχαν ήδη από το επίπεδο του σχεδιασμού, ιδίως όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου (οργανικότητα, λειτουργικότητα).

Ερωτήματα για την αξιοπιστία και εγκυρότητα προκύπτουν και από τον υπόλοιπο σχεδιασμό των εξετάσεων. Ένα ζήτημα είναι η χρονική διάρκεια της κάθε εξέτασης και ιδίως η εξέταση των Μαθηματικών μετά τη Γλώσσα, με την κόπωση που αυτό συνεπαγόταν. Η χρονική συγκυρία δημιουργεί επίσης αμφιβολίες, καθώς είχαν

προηγηθεί δυο χρόνια πανδημίας με πολύμηνο κλείσιμο σχολείων και τηλεκπαίδευση, ενώ και τη χρονιά που έγιναν οι πρώτες εξετάσεις η πανδημία συνεχιζόταν και υπήρχαν πολλά προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων. Επιπλέον, είδαμε ότι υπήρχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις στις εξετάσεις που αξιολογούσαν κάτι διαφορετικό από αυτό που θεωρήθηκε ότι αξιολογούσαν. Επίσης, σε πολλές ερωτήσεις, η βαθμολόγηση δεν αποτυπώνει αυτό που υποτίθεται ότι αποτυπώνει, δηλαδή την κατάκτηση, τη μερική εμπέδωση και τη μη εμπέδωση της γνώσης. Παρόμοιο πρόβλημα υπάρχει και με τα επίπεδα δυσκολίας, που σε πολλές περιπτώσεις δεν αντιπροσωπεύουν τον βαθμό δυσκολίας που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουν.

Το σοβαρότερο πρόβλημα ως προς την εγκυρότητα είναι ότι ενώ οι εξετάσεις υποτίθεται ότι αξιολογούσαν το βαθμό επίτευξης των στόχων των ΠΣ (Ν. 4823/2021), δηλαδή ήταν syllabus-based (Επιστημονική Επιτροπή 2022α), στην πράξη: α) δεν υπήρχε επαρκής και τεκμηριωμένη διασύνδεση των θεματικών πεδίων των εξετάσεων με τους άξονες των ΠΣ, β) η μορφή των ερωτήσεων (πολλαπλής επιλογής) αφ' ενός δεν είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση πολλών στόχων που θέτουν τα ΠΣ (π.χ. μαθηματικός συλλογισμός και επιχειρηματολογία), αφ' ετέρου δεν χρησιμοποιείται συχνά στα βιβλία, δηλαδή δεν είναι συμβατή με ό,τι ισχύει γενικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, και γ) δεν υπήρχε στα συμπεράσματα επαρκής αναφορά σε απολύτως συγκεκριμένους στόχους των ΠΣ που δεν επιτεύχθηκαν, παρά μόνο γενικόλογες αναφορές σε αδυναμίες μαθητών σε κάποια πεδία.

Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι σε όλα τα επίπεδα των εξετάσεων έχουν γίνει επιλογές, εν πολλοίς ατεκμηρίωτες ή αμφισβητήσιμες, που επηρεάζουν τα συμπεράσματα. Έτσι, αναδεικνύεται η προβληματικότητα που υπάρχει στη στόχευση «να βελτιώνουμε το εκπαιδευτικό σύστημα βάσει συγκεκριμένων δεδομένων» (ΥΠΑΙΘ 2022β, παρ. 9) και ειδικότερα «βάσει μετρήσιμων στοιχείων» (ΥΠΑΙΘ 2022α, παρ. 5). Κι αυτό γιατί αυτά τα στατιστικά δεδομένα εξαρτώνται από επιλογές, συχνά αμφισβητήσιμες, κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, οι οποίες, τελικά, μένουν στο παρασκήνιο και αυτό που διαχέεται στην κοινή γνώμη είναι κάποιοι αριθμοί φαινομενικά αδιαμφισβήτητοι. Οι αριθμοί αυτοί μπορεί να καθοδηγούν τη χάραξη πολιτικής, αλλά μπορεί εξίσου να χρησιμοποιούνται επιλεκτικά για να προσδώσουν επιστημονικό επίχρισμα και να νομιμοποιήσουν προειλημμένες πολιτικοϊδεολογικές αποφάσεις στο πεδίο της αξιολόγησης και των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης. Άλλωστε, από τα αρχαία χρόνια τα Μαθηματικά χρησιμοποιούνταν και ως ρητορικά σχήματα για να προσδώσουν αίσθηση αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας (Cuomo 2001). Έτσι, για τις εξετάσεις αυτού του είδους έχει γίνει λόγος για «φαινομενικά αντικειμενικούς δείκτες» που αποκτούν κανονιστικό χαρακτήρα (Ydesen & Andreassen

2020, 149-150), για «περίτεχνες, αλλά αναξιόπιστες επινοήσεις συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων» (Μαυρογιώργος 2017, 57) και για επιστημονικοφανή μεθοδολογία, που αξιοποιείται από δημοσιογράφους και κυβερνήσεις για τη δικαιολόγηση εφαρμοζόμενων ή προωθούμενων πολιτικών (ΣΕΠΕ Αμαρουσίου 2022). Με βάση τα προηγούμενα, προκύπτουν σοβαρά ερωτήματα για τη χρησιμότητα και, άρα, για την ανάγκη θέσπισης τέτοιου τύπου εξετάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατ' αρχάς, καταδείχθηκε ότι, αν και οι εξετάσεις χαρακτηρίζονται διαγνωστικές, πολλές ερωτήσεις, είτε λόγω της μορφής τους (πολλαπλής επιλογής) είτε λόγω του περιεχομένου τους, δεν προσφέρουν διαφωτιστικές πληροφορίες για τις ικανότητες και τις δυσκολίες των μαθητών.

Περαιτέρω, στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ ως στόχος αναφερόταν η μείωση της σχολικής διαρροής και η εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων 2021), αλλά από τις εξετάσεις δεν προέκυψε τίποτε χρήσιμο ως προς αυτό. Άλλωστε, διεθνώς έχει παρατηρηθεί ότι εξετάσεις όπως το PISA αδυνατούν να προσφέρουν απτή βοήθεια στα σχολεία για την επίτευξη αυτού του στόχου (Rizvi 2016), ο οποίος απαιτεί και ταυτόχρονες παρεμβάσεις στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών (Ball 2018).

Από την άλλη, η Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022 προέβλεπε τη διατύπωση εισηγήσεων για το εποπτικό υλικό, τη διδασκαλία, τις επιμορφώσεις και για βελτιώσεις στα ΠΣ. Όπως είδαμε, όμως, απουσιάζουν προτάσεις για εποπτικό υλικό, ενώ τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της Επιτροπής για τη διδασκαλία και τις επιμορφώσεις χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από γενικολογία, ασάφεια, αντιφάσεις, καθώς και έλλειψη τεκμηρίωσης και διασύνδεσης με συγκεκριμένα αποτελέσματα των εξετάσεων. Επιπλέον, δεν αναφέρονται απολύτως συγκεκριμένοι στόχοι των υπαρχόντων ΠΣ που δεν επιτεύχθηκαν ούτε και προτάσεις για βελτίωση των υπό δοκιμή νέων ΠΣ. Έτσι, εντείνεται το πρόβλημα από το γεγονός ότι τα νέα ΠΣ συντάχθηκαν χωρίς πρότερη αξιολόγηση των υφιστάμενων (Γρόλλιος 2022). Με αυτό το δεδομένο, οι αόριστες αναφορές της Επιτροπής στα νέα ΠΣ μπορούν να θεωρηθούν ως μια πρώτη προσπάθεια αξιοποίησης των εξετάσεων για τη δικαιολόγηση προωθούμενων πολιτικών.

Ο πιλοτικός χαρακτήρας των πρώτων εξετάσεων είναι επίσης αμφισβητούμενος, καθώς δεν υπήρχε νομική πρόβλεψη και ο χαρακτηρισμός δεν χρησιμοποιήθηκε στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2022γ). Επιπλέον, αν ήταν πιλοτικές, θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στην ανατροφοδότηση για τις ίδιες τις εξετάσεις (Μαυρογιώργος 2022). Όπως καταδείχθηκε στο παρόν άρθρο όμως, η Επιτροπή αποφεύγει να εντοπίσει τις οργανωτικές και μεθοδολογικές αδυναμίες σε όλα τα επίπεδα του

σχεδιασμού και της υλοποίησης των εξετάσεων. Για παράδειγμα, δεν σχολιάζει τον μειωμένο αριθμό μαθητών Δημοτικού που περιλάμβανε το τελικό δείγμα και δεν προτείνει θεσμικό διάλογο και νομοθετικές παρεμβάσεις που θα απαντούν στις βάσιμες ανησυχίες που εξέφρασαν οργανώσεις εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και πανεπιστημιακοί. Επιπλέον, δεν εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων που οδήγησαν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, πολλώ δε μάλλον τις αδυναμίες του θεωρητικού πλαισίου και των ενδεικτικών θεμάτων που καθοδήγησαν τους θεματοδότες. Τα προηγούμενα, εκτός του ότι αμφισβητούν τον πιλοτικό χαρακτήρα των πρώτων εξετάσεων, αποκαλύπτουν και την υποκρισία όσων προώθησαν και ανέλαβαν να υλοποιήσουν την αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αποτυγχάνουν να αξιολογήσουν με ειλικρίνεια μια εξεταστική διαδικασία που οι ίδιοι οργάνωσαν.

Εντέλει, για τις επόμενες εξετάσεις, η Επιτροπή έκανε προς τον εαυτό της προτάσεις είτε για κάτι που είχε ήδη προαναγγελθεί είτε για κάτι που η ίδια Επιτροπή την επόμενη χρονιά αποφάσισε ότι δεν μπορούσε να υλοποιήσει. Αξιοσημείωτο είναι ακόμα ότι δεν περιλαμβάνεται πρόταση για αλλαγή της χρονικής διάρκειας της εξέτασης, αλλά τελικά την επόμενη χρονιά υπήρξε κάποια αλλαγή.

Συμπερασματικά, οι πρώτες εξετάσεις δεν προσέφεραν κάτι ωφέλιμο στο εκπαιδευτικό σύστημα ούτε και συνέβαλαν στη βελτίωση των ίδιων των εξετάσεων. Έτσι, τα χρήματα που δαπανήθηκαν γι' αυτές δεν δικαιολογούνται με βάση τα τελικά οφέλη. Συναφείς με τη διαπίστωση αυτή είναι και οι προβληματισμοί του Μαυρογιώργου (2022), που μίλησε για δαπανηρό εγχείρημα και καταχρηστική δαπάνη, ασκώντας παρόμοια κριτική και για το κόστος συμμετοχής της χώρας στο PISA του ΟΟΣΑ. Λαμβάνοντας υπόψη τη χρόνια υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και, συνακόλουθα, τα προβλήματα στις εγκαταστάσεις και τις ελλείψεις σε εξοπλισμό και μέσα διδασκαλίας, μπορεί να υποστηριχτεί ότι θα υπήρχε μεγαλύτερο όφελος, αν τα κονδύλια των εξετάσεων κατευθύνονταν στην κάλυψη έστω και ενός μικρού μέρους από τις εν λόγω ανάγκες. Εξάλλου, αντί των όποιων εξετάσεων, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έρευνες που διεξάγονται ιδίως σε πανεπιστημιακό επίπεδο και μέχρι τώρα δεν φαίνεται να αξιοποιούνται συστηματικά.

Τέλος, για τις εξελίξεις μετά την πρώτη εφαρμογή, αξίζει να σημειωθεί ότι η επιμήκυνση του χρόνου εξέτασης κάθε μαθήματος κατά 15 λεπτά (Υ.Α. 14163/ΓΔ4/2023) δίνει μεν περισσότερο χρόνο στους μαθητές, αλλά καθιστά την όλη διαδικασία ακόμα πιο κουραστική. Η συμπερίληψη ελάχιστων ερωτήσεων ανοικτού τύπου, μίας στη Γλώσσα και δύο στα Μαθηματικά, δεν μεταβάλλει ουσιαστικά τη

μορφή των εξετάσεων, καθώς παραμένουν κυρίαρχες οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που είναι ακατάλληλες για την αξιολόγηση πολλών στόχων των ΠΣ. Παρά τις δηλώσεις του τότε Γ.Γ. του ΥΠΑΙΘ ότι οι δεύτερες εξετάσεις θα γίνονταν σε όλα τα σχολεία (Βαϊνανίδη 2022), τελικά αυτές έγιναν δειγματοληπτικά χωρίς εξήγηση, πιθανόν όμως λόγω περιορισμών στη χρηματοδότηση. Ωστόσο, σε δηλώσεις της η Χ. Σοφianoπούλου, διαχειρίστρια τότε του εθνικού σκέλους του PISA, στέλεχος του ΙΕΠ και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής, τόνισε ότι «υπάρχει η πρόβλεψη τα επόμενα χρόνια να ενταχθεί και άλλο γνωστικό αντικείμενο [...] και υπάρχει η σκέψη να επεκταθεί στο σύνολο των μαθητών της χώρας» (Ζαραβέλα 2023, παρ. 12). Η ίδια υποστήριξε ότι οι εξετάσεις αυτές δεν είναι έρευνα, παρότι η Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, 29) αναφέρει πέντε φορές τις εξετάσεις ως έρευνα, γεγονός που τονίζει την πολυγλωσσία και σύγχυση των αρμοδίων. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται και από έγγραφο της ΑΔΙΠΠΔΕ (2022), στο οποίο ο πρόεδρός της, που είναι και πρόεδρος της Επιτροπής, αναφέρεται σε διαδικασία «μετάβασης στην ψηφιακή διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων» (παρ. 4), παρότι σχετική πρόταση δεν υπάρχει στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2022γ).

Η δεύτερη εφαρμογή των εξετάσεων έγινε και αυτή σε συγκρουσιακό κλίμα, με καταγγελίες για εντονότερο αυταρχισμό και παράτυπες αντικαταστάσεις επιλεγέντων σχολείων, ώστε να παρακαμφθούν οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας (βλ. π.χ. In Komotini News 2023), αλλά και υπό τη σκιά της πρόσφατης τότε προεκλογικής εξαγγελίας για ελεύθερη επιλογή σχολείου φοίτησης των μαθητών (ΔΟΕ 2023). Μέχρι τη συγγραφή αυτού του άρθρου (Απρίλιος 2024), δεν υπήρξε ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από αυτές τις εξετάσεις ούτε και δημοσίευση του επικαιροποιημένου Οδηγού Εκπόνησης Θεμάτων που προβλεπόταν από την Υ.Α. 14163/ΓΔ4/2023 σχετικά με τα θέματα ανοιχτού τύπου.

Εν κατακλείδι, η νομοθέτηση, οργάνωση και υλοποίηση των εθνικών εξετάσεων γνωστών ως *Ελληνική PISA* προσφέρει επιχειρήματα υπέρ της άποψης ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σε μεγάλο βαθμό καθοδηγείται από βραχύβια προγράμματα ΕΣΠΑ, από τις οδηγίες των υπερεθνικών οργανισμών, από επικοινωνιακές πολιτικές και από την προσωπική ατζέντα εκάστου αρμοδίου. Αντιθέτως, φαίνεται ότι έχει μικρό ρόλο η παιδαγωγική επιστήμη, ενώ απουσιάζει η συνεργασία με τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, ο θεσμικός διάλογος με τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών και η διαρκής ανατροφοδότηση από τους συλλόγους διδασκόντων, οι οποίοι καλούνται κάθε φορά να εφαρμόσουν τις νέες πολιτικές και έχουν την εμπειρία από την εφαρμογή των προηγούμενων πολιτικών.

Σε κάθε περίπτωση, όπως παραδέχονται ακόμα και οι εκθέσεις των υπερεθνικών οργανισμών (Eurymdice 2009, OECD 2017), η τυχόν επέκταση των εξετάσεων και σύνδεσή τους με την αξιολόγηση των σχολείων ή και των εκπαιδευτικών, αλλά και με την ελεύθερη επιλογή σχολείου φοίτησης έχει τον ισχυρό κίνδυνο αφ' ενός για αρνητικές επιδράσεις στη διδασκαλία, αφ' ετέρου για δημιουργία άδικων κατηγοριοποιήσεων σχολείων, ενώ συγχρόνως θα δημιουργήσει κίνητρο για αλλοίωση των αποτελεσμάτων, εις βάρος του στόχου για εγκυρότητα και αξιοπιστία (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022). Άλλοι ερευνητές (Au 2011, Ball & Youdell 2008, Μαυρογιώργος 2022, Rizvi, 2016), μαζί με αυτούς τους κινδύνους, έχουν επισημάνει, επίσης, τη διασύνδεση αυτών των εξεταστικών-αξιολογικών διαδικασιών με την προώθηση μορφών ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και την όξυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Παρότι ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ έχει παραδεχτεί ότι οι εξετάσεις αυτές είναι ακατάλληλες για την αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), οι διατυπώσεις του Ν. 4823/2021, η αναφορά του ΟΟΣΑ σε σταδιακή προώθηση εκ μέρους των ελληνικών αρχών ενός πιο εξελιγμένου αξιολογικού συστήματος (OECD 2018), η εξαγγελία για ελεύθερη επιλογή σχολείου φοίτησης και η γενικότερη πολιτική ενίσχυσης του ιδιωτικού τομέα εις βάρος του κοινωνικού ρόλου του Δημοσίου (π.χ. εκχώρηση δημόσιας υγείας σε ιδιώτες) δείχνουν ότι οι κίνδυνοι που επεσήμαναν οι παραπάνω ερευνητές είναι υπαρκτοί και για την Ελλάδα.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον συνάδελφο, δάσκαλο, Κωνσταντίνο Διαμαντή, για την πολλαπλή ανατροφοδότηση που μου παρείχε κατά τη συγγραφή αυτού του άρθρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΑΔΙΠΠΔΕ (2022), «Διαβίβαση Έκθεσης για τις Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά (Αρ. Πρωτ. Φ1/167/5-10-2022)», https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/xerox_scan_06102022212723.pdf (ημ. Πρόσβασης 31 Μαρτίου 2024).

Aflalo, E., Zana, L., Huri, T. (2017), "The interactive whiteboard in primary school science and interaction", *Interactive Learning Environments* 26: 525-538.

- Ακαδημία Αθηνών** (2023), *Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΑΣΓΜΕ** (2022, Μάιος 17), «Δελτίο τύπου για τις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα», <http://www.asgme.gr/2022/05/deltio-tyrou-gia-tis-ethnikes-exetasis-diagnostikou-charaktira/>
- Au, W.** (2011), “Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum”, *Journal of Curriculum Studies* 43: 25-45.
- Βαϊνανίδη, Χ.** (2022, Μάιος 19), «Ελληνική PISA: από του χρόνου σε όλα τα σχολεία-Θα εξαγονται αποτελέσματα ανά σχολείο», https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/381392_elliniki-pisa-apo-toy-hronoy-se-ola-ta-sholeia-tha-exagontai-apotelesmata-ana.
- Ball, S.** (2018), “The tragedy of state education in England: reluctance, compromise and muddle — a system in disarray”, *Journal of the British Academy* 6: 207-238.
- Ball, S., Youdell, D.** (2008), *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Barton, C.** (2018), “On formative assessment in math”, *American Educator* 42(2): 33-38.
- Βουλή** (2021α), *Πρακτικό* (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, Περίοδος ΙΗ΄, Σύνοδος Β΄, Συνεδρίαση 20/07/2021, 10:30), <https://www.hellenicparliament.gr/el/>.
- Βουλή** (2021β), *Πρακτικό* (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, Περίοδος ΙΗ΄, Σύνοδος Β΄, Συνεδρίαση 21/07/2021, 10:00), <https://www.hellenicparliament.gr/el/>.
- Βουλή** (2021γ), *Πρακτικά* (Ολομέλεια, Περίοδος ΙΗ΄, Σύνοδος Β΄, Συνεδρίαση ΡΟΕ΄ 27/07/2021), <https://www.hellenicparliament.gr/el/>.
- Burton, S., Sudweeks, R., Merrill, P., Wood, B.** (1991), “How to prepare better multiple-choice test items. Brigham Young University”, <https://testing.byu.edu/handbooks/betteritems.pdf>.
- Γαβριηλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Π., Αγγελάκος, Κ.** (2007), *Ερμηνευτικό λεξικό νέας ελληνικής Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Carboneau, K., Marley, S., Selig, J.** (2013), “A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives”, *Journal of Educational Psychology* 105(2): 380-400.
- Γρόλλιος, Γ.** (2022), «Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 72: 11-24.
- Cuomo, S.** (2001), *Ancient mathematics*. London: Routledge.
- ΔΟΕ** (2022, Μάιος 10), «Ακυρώνουμε την υλοποίηση των εξετάσεων PISA» (Αρ. Πρωτ. 2290), <https://doe.gr/>.
- ΔΟΕ** (2023, Μάιος 3), «Ακυρώνουμε την υλοποίηση των εξετάσεων PISA» (Αρ. Πρωτ. 483), <https://doe.gr/>.
- Δρόσου, Α.** (2023, Νοέμβριος 3), «Στόχοι: Για να τους πετύχετε ώρα να... θυμώσετε», <https://www.vita.gr/2023/11/03/psixologia/stoxoi-gia-na-tous-petyxete-ora-na-thymosete/>.
- Εγκύκλιος Φ.7Α/ΦΜ/50137/Δ1/4-5-2022**, «Οδηγίες προς τα Δημοτικά Σχολεία για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα», <http://dipe.kyk.sch.gr/2022/05/06/odigies-pros-ta-dimotika-scholeia-gia-t/>.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2019), «Παρακίνηση (Παρουσίαση για το μάθημα: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και Ηγεσία)», <https://eclass.ekdd.gr/esdda/modules/document/?course=KSTA103>.

Εμβαλωτής, Α. (επιμ.) (2009), *Νέα σχολικά βιβλία: εμπειρίες εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.

Επιστημονική Επιτροπή (2022α, Απρίλιος), «Θεωρητικό πλαίσιο και οδηγός εκπόνησης θεμάτων για τη διεξαγωγή Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους μαθητές/-τριες της ΣΤ΄ Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και τους μαθητές/-τριες της Γ΄ Τάξης των Γυμνασίων», <https://iep.edu.gr/el/>.

Επιστημονική Επιτροπή (2022β, Ιούλιος 12), «Αποτελέσματα Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα», <https://iep.edu.gr/el/>.

Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, Οκτώβριος 6), «Έκθεση για τις Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα: αποτελέσματα, διαπιστώσεις και προτάσεις», <https://iep.edu.gr/el/>.

Eurydice (2009), *National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Ζαβλανός, Μ. (2002), *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαραβέλα, Τ. (2023, Μάιος 10), «Ελληνική PISA: Σήμερα οι εξετάσεις για τους “μικρούς” που δεν καταλαβαίνουν όλοι οι “μεγάλοι”», <https://www.athensvoice.gr/epikairota/ellada/800436/elliniki-pisa/>.

Haladyna, T., Rodriguez, M. (2013), *Developing and validating test items*. New York: Routledge.

ΙΕΠ (2022, Φεβρουάριος 3), «Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για επιλογή εποπτών και θεματοδοτών της πράξης “Διεξαγωγή εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές/τριες της ΣΤ΄ Τάξης των δημοτικών σχολείων και τους μαθητές/τριες της Γ΄ Τάξης των γυμνασίων” (ΑΔΑ: 6075ΟΞΛΔ-ΚΤ4)», <https://diavgeia.gov.gr/>.

In Komotini News (2023, Μάιος 15), «“Πραξικοπηματική” επιβολή του διαγωνισμού PISA στην Κομοτηνή», <https://inkomotini.news/praksikopimatiki-epivoli-tou-diagonismou-pisa-stin-komotini-2/>.

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ (1998), *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Συγγραφέας.

Ιορδανίδου, Α., Μάντζαρη, Ε., Πανταζάρα, Μ. (2007), *Λεξικό της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΥΠΕΠΘ.

Ιωαννίδης, Κ. (χ.χ.), *Νέο λεξικό της γλώσσας μας*. Θεσσαλονίκη: Αιγαίο.

King, D., Lawley, S. (2016), *Organizational behaviour* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων* (7^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Lai, M., Wong, J. (2017), “Revisiting decimal misconceptions from a new perspective: the significance of whole number bias in the Chinese culture”, *Journal of Mathematical Behavior* 47: 96-108.

Λαμπίρης, Γ. (2020, Δεκέμβριος 21), «Γιάννης Αντετοκούνμπο: Η ιστορία ενός παιδιού που έγινε Μίδας του μπάσκετ», <https://www.in.gr/2020/12/21/stories/giannis-antetokounmpo-istoria-enos-paidiou-pou-egine-midas-tou-mpasket/>.

Μακρής, Ν., Πνευματικός, Δ. (2010), «Πρόλογος», στο Schunk, D., Pintrich, P., Meece, J., *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (μτφρ. Κουλεντιανού, Μ., επιμ. Μακρής, Ν., Πνευματικός, Δ.). Αθήνα: Gutenberg, 19-22.

Martin, A. (2013), "From will to skill: The psychology of motivation, instruction and learning in today's classroom", *InPsych* 35(6), <https://psychology.org.au/inpsych/2013/december/martin>.

Ματσαγγούρας, Η., Μουζάκης, Χ., Μπινιάρη, Λ., Καρναβάς, Β., Κασούτας, Μ., Χαλκιαδάκη, Α., Μακράκη, Ε. (2022), *Ετήσια Έκθεση 2022. Εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα: απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΑΔΙΠΠΔΕ.

Mayer, R. (1998), "Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving", *Instructional Science* 26: 49-63.

Μαυρογιώργος, Γ. (2017), «ΟΟΣΑ/PISA και παγκόσμια διακυβέρνηση στην εκπαίδευση: ένα αφήγημα από την πλευρά "της ουραγού" Ελλάδας», *Σελιδοδείκτης* 2: 57-69.

Μαυρογιώργος, Γ. (2022, Μάιος 20), «Εκπαιδευτική πολιτική δεν παράγεται με PISA και δικαστήρια», https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/381583_ekpaideytiki-politiki-den-paragetai-me-pisa-kai-dikastiria.

Μείζον Ελληνικό Λεξικό (1997). Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης/Αρμονία (CD-ROM).

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004), *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Murphy, M.L. (2003), *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ν. 4823/2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 136/Α'/3-8-2021).

OECD (2011), *Education policy advice for Greece*. Paris: Author.

OECD (2017), *Education policy in Greece. A preliminary assessment*. Paris: Author.

OECD (2018), *Education for a bright future in Greece*. Paris: Author.

OECD (2023α), *Education at a glance 2023. OECD Indicators*. Paris: Author.

OECD (2023β), *Education at a glance 2023. Sources, methodologies and technical notes*. Paris: Author.

ΟΛΜΕ (2022, Μάιος 13), «Σχετικά με το πρόγραμμα PISA – Πανελλαδική 3ωρη στάση στις 18/5 (Αρ. Πρωτ. 1167)», <https://www.olme.gr/>.

Π.Δ. 8/1995, «Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 3/Α'/10-1-1995).

Π.Δ. 314/1995, «Αναλυτικό πρόγραμμα Μαθηματικών των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 170/Α'/22-8-1995).

PsychologyNow (2020, Οκτώβριος 4), «Το κίνητρο για εργασία υπονομεύεται από την ανισότητα ευκαιριών», <https://www.psychologynow.gr/arthra-psychologias/ergasia/paragogikotita/9507-to-kinitro-gia-ergasia-yponomeyetai-apo-tin-anisotita-efkairion.html>.

Rizvi, F. (2016), "Privatization in education: trends and consequences", *Education Research and Foresight Series* 18, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485>.

Σακελλαρίου, Χ. (1990), *Νέο λεξικό της δημοτικής* (9^η έκδ.). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Schunk, D., Pintrich, P., Meece, J. (2010), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (μτφρ. Κουλεντιανού, Μ., επιμ. Μακρή, Ν., Πνευματικός, Δ.). Αθήνα: Gutenberg.

ΣΕΠΕ Αμαρουσίου (2022, Φεβρουάριος 15), «Λέμε ΟΧΙ στον Ελληνικό διαγωνισμό PISA (Αρ. Πρωτ. 77)», <https://syllogosekpaideutikonpeamarousiou.gr/>.

ΣΕΠΕ Αριστοτέλης, Γληνός, Ηρώ Κωνσταντοπούλου, Κ. Σωτηρίου, Ζ' Θεσσαλονίκης, Αθηνά ΕΛΜΕ Β' Έβρου (2022, Απρίλιος 11), «ΣΕΠΕ-ΕΛΜΕ: Ακυρώνουμε τις εξετάσεις PISA», <https://www.sylaristotelis.com>.

Σολδάτου, Α. (2022, Μάιος 16), «Η Ένωση Γονέων Πρέβεζας είναι αντίθετη με τις εξετάσεις Pisa στο 1ο Δημοτικό Σχολείο»,

https://www.mypreveza.gr/?s=PISA&submit=%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7&post_type=services.

Stanojević, M. (2009), "Cognitive synonymy: a general overview", *Facta Universitatis—Linguistics and Literature* 7(2): 193-200.

Traianou, A. (2023), "After the last good year: trade unions and educational reform in Greece", *Globalisation, Societies and Education*, doi: 10.1080/14767724.2023.2294139

Verschaffel, L., De Corte, E. (1997), "Word problems: A vehicle for promoting authentic mathematical understanding and problem solving in the primary school?", στο Nunes, T., Bryant, P. (eds), *Learning and teaching mathematics: An international perspective*. Sussex: Psychology Press, 69-97.

Υ.Α. 21072α/Γ2/28-2-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 303/Β' /13-3-2003).

Υ.Α. 21072β/Γ2/28-2-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 304/Β' /13-3-2003).

Υ.Α. 16469/ΓΔ4/15-2-2022, «Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 877/Β' /25-2-2022).

Υ.Α. 29328/ΓΔ4/16-3-2022, «Συγκρότηση Επιστημονικής Επιτροπής για την προετοιμασία και εποπτεία της διεξαγωγής σε εθνικό επίπεδο των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 1295/Β' /18-3-2022).

Υ.Α. 46075/ΓΔ4/19-4-2022, «Συμμετοχή Σχολικών Μονάδων στις Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους Μαθητές/τριες της ΣΤ' Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και της Γ' Τάξης των Γυμνασίων σχολικού έτους 2021- 2022», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 1962/Β' /19-4-2022).

Υ.Α. 14163/ΓΔ4/8-2-2023, «Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 724/Β'/13-2-2023).

Ydesen, C., Andreassen, K. (2020), "Historical roots of the global testing culture in education", *Nordic Studies in Education* 40(2): 149-166.

ΥΠΑΙΘ (2021, Ιούνιος 30), «17 Ερωτήσεις και απαντήσεις για το νέο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων "ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ"», <https://www.minedu.gov.gr/>.

ΥΠΑΙΘ (2022α, Φεβρουάριος 14), «Χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για πρώτη φορά βάσει δεδομένων – ξεκινά η ελληνική "PISA"», <https://www.minedu.gov.gr/>.

ΥΠΑΙΘ (2022β, Μάιος 12), «10 ερωτήσεις και απαντήσεις για την "Ελληνική PISA"», <https://www.minedu.gov.gr/>.

Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων (2021, Δεκέμβριος 22), «Πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων στο ΕΠ ΑΝΑΔΕΔΒΜ με τίτλο "Διεξαγωγή εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές/τριες της ΣΤ' Τάξης των δημοτικών σχολείων και τους μαθητές/τριες της Γ' Τάξης των γυμνασίων" (ΑΔΑ: 9ΤΠΚ46ΜΤΛΡ-ΩΟ5)», <https://diavgeia.gov.gr/>.

Ypsilandis, G., Mouti, A. (2019), "Fairness and ethics in Multiple Choice (MC) scoring: an empirical study", *Journal of Language and Education* 5(1): 85-97.