

ISSN 2653-8938

ISBN 978-618-84024-7-8



ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ της ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
στην ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ και ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

AUTHORITY for QUALITY ASSURANCE
in PRIMARY and SECONDARY EDUCATION

Ετήσια Έκθεση 2022

Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα:
Απόψεις και Προτάσεις των Εκπαιδευτικών

Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. 2022

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Α. Παπανδρέου 37,
Τ.Κ. 15180, Μαρούσι
Τηλ. 2103442875, Φαξ: 2103443414
E-mail. grammateia@adippde.gr
Website: www.adippde.gr



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

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

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Αντωνίου Ιωάννης, Πρόεδρος Ι.Ε.Π.

ΜΕΛΗ

Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκ. Καθηγητής, ΕΚΠΑ
Δρ Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ04
Δρ Μαρία Γιαλλούση, Εκπαιδευτικός, ΠΕ04
Δρ Καδιανάκη Μαρία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ70
Δρ Παναγιώτης Πήλιουρας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. **(Εκπαιδευτικοί Αποσπασμένοι κατόπιν Προκήρυξης)**

Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής Υποστήριξης
Δρ Χαράλαμπος Μουζάκης, Εκπαιδευτικός, ΠΕ70

Προϊσταμένη Τμήματος Διοικητικής και Οικονομικής Υποστήριξης
Δρ Λευκοθέα Μπινιάρη, Εκπαιδευτικός, ΠΕ02

Μέλη Επιστημονικού Προσωπικού
Δρ Μιχάλης Κασούτας, Εκπαιδευτικός, ΠΕ70
Δρ Χαλκιαδάκη Αθηνά, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Δρ Καρναβάς Βασίλειος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μακράκη Ευαγγελία, Med., Εκπαιδευτικός ΠΕ80

Η παρούσα έκθεση συντάχτηκε από την ομάδα εργασίας που αποτελείται από τον Πρόεδρο της Αρχής, τους Προϊσταμένους των δύο Τμημάτων και τα μέλη του Επιστημονικού Προσωπικού της Αρχής, επί θητείας του ανωτέρω Συμβουλίου της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2022
Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα:
Απόψεις και Προτάσεις των Εκπαιδευτικών

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Γενική Επιμέλεια:

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Πρόεδρος Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Γενική Οργάνωση και Συντονισμός Περιεχομένου

Δρ Χαράλαμπος Μουζάκης, Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής Υποστήριξης Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων

Δρ Καρναβάς Βασίλειος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Επιστημονικό Προσωπικό Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων & Σύνταξη Κειμένου

Δρ Μπινιάρη Λευκοθέα, Προϊσταμένη Τμήματος Οικονομικής και Διοικητικής Υποστήριξης, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Επιστημονικό Προσωπικό Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Δρ Κασούτας Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Επιστημονικό Προσωπικό Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Δρ Χαλκιαδάκη Αθηνά, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Επιστημονικό Προσωπικό Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Μακράκη Ευαγγελία, Med., Εκπαιδευτικός ΠΕ80, Επιστημονικό Προσωπικό Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Αναφορά ως:

Ματσαγγούρας Η., Μουζάκης, Χ., Μπινιάρη, Λ., Καρναβάς, Β., Κασούτας, Μ., Χαλκιαδάκη, Α. & Μακράκη, Ε. (2022). *Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα: Απόψεις και Προτάσεις των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

ISSN 2653-8938 (Σειρά)

ISBN 978-618-84024-6-1 (Βιβλίο)

ISBN 978-618-84024-7-8 (ebook)

Ευχαριστίες:

Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. ευχαριστεί τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και τον Προϊστάμενο του αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού, Σχεδιασμού και Διασφάλισης της Ποιότητας των Υπηρεσιών του Ι.Ε.Π, κ. Ευστάθιο Στυλιάρη για τη συνεργασία του.

Εκδόσεις Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

ISSN 2653-8938 (Σειρά)

ISBN 978-618-84024-6-1 (Βιβλίο)

ISBN 978-618-84024-7-8 (ebook)

© Copyright 2022

Βιβλιοδεσία:

COPY CORNER 37, Ιπποκράτους 59, Αθήνα, Τ.Κ. 106 80 Αθήνα.

Κεντρική Διάθεση:

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., Α. Παπανδρέου 37, Τ.Κ. 15180, Μαρούσι.

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	5
Εισαγωγή	9
A. Η Συμβολή των Απόψεων των Εκπαιδευτικών στην Εκπαιδευτική Έρευνα	9
B. Η Αξιοποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.	9
Γ. Ποιοτικά Χαρακτηριστικά των Αξιολογικών Κρίσεων και Προτάσεων των Εκπαιδευτικών.....	10
1 ^ο Κεφάλαιο.....	13
Μεθοδολογία Διερεύνησης των Απόψεων των Εκπαιδευτικών	13
I. Ερευνητική Προσέγγιση	13
II. Πληθυσμός και Δείγμα.....	13
III. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων για το Προφίλ και τις Απόψεις Εκπαιδευτικών	13
IV. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου	14
V. Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων.....	15
2 ^ο Κεφάλαιο.....	17
Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων από τις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου	17
I. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών που Συμμετείχαν στην Έρευνα	17
A. Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	17
B. Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	19
II. Απαντήσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ερωτήματα των Εξεταστικών Δοκιμίων.....	21
III. Απαντήσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης στα Ερωτήματα των Εξεταστικών Δοκιμίων.....	23
3 ^ο Κεφάλαιο.....	26
Αποτελέσματα Επαγωγικής Ανάλυσης ως προς τα Χαρακτηριστικά των Εξεταστικών Δοκιμίων	26
I. Ανάλυση	26
II. Σύνοψη	34
4 ^ο Κεφάλαιο.....	35
Αποτελέσματα Επαγωγικής Ανάλυσης ως προς τα Εξεταζόμενα Μαθήματα	35
I. Ανάλυση	35
II. Σύνοψη	42
5 ^ο Κεφάλαιο.....	43
Αποτελέσματα από την Ανάλυση των Ανοικτών Ερωτήσεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	43
I. Παρουσίαση και Σχολιασμός των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	43
A. Δυνατά Σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου	43
B. Αδύνατα Σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου	45
II. Προτάσεις για Βελτίωση των Εξεταστικών Δοκιμίων και της Διαδικασίας των Εξετάσεων.....	52
A. Τροποποίηση και εμπλουτισμός ερωτήσεων.....	52
B. Χρονική διάρκεια των εξετάσεων	53
Γ. Εξοικείωση των μαθητών με τον τύπο ερωτήσεων και γενίκευση της χρήσης τους.....	54
Δ. Έγκαιρη και πληρέστερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών	55
E. Αποσύνδεση εξετάσεων από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	55
III. Προτάσεις βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, των Σχολικών Εγχειριδίων και του Τρόπου Διδασκαλίας της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο Δημοτικό	55
A. Μείωση και εξορθολογισμός της ύλης και διασφάλιση συνέχειας μεταξύ βαθμίδων	55

B. Αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια	57
Γ. Προτάσεις για το σχολικό εγχειρίδιο και για τη Διδασκαλία της Γλώσσας	58
Δ. Προτάσεις για το σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών.....	58
E. Υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.....	59
Στ. Καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών	60
Z. Ανάδειξη της “φωνής” των εκπαιδευτικών.....	60
H. Ενίσχυση εξοπλισμού και πόρων ιδίως στις απομακρυσμένες σχολικές μονάδες.....	60
IV. Πεδία Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	61
A. Επιμόρφωση στις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης	61
B. Επιμορφώσεις στη διαφοροποιημένη διδασκαλία	62
Γ. Επιμόρφωση στις προσεγγίσεις βιωματικής και διερευνητικής μάθησης	62
Δ. Επιμόρφωση στις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών.....	62
E. Επιμόρφωση στην εξοικείωση των μαθητών στη γλώσσα των πολυτροπικών εγχειριδίων.....	63
Στ. Επιμόρφωση στη διδακτική των μαθημάτων και στην «ανεστραμμένη τάξη».....	63
Z. Κοινωνικοποίηση των Μαθητών μέσα στο Σχολικό Πλαίσιο.....	64
H. Διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	64
6ο Κεφάλαιο	67
Αποτελέσματα από την Ανάλυση των Ανοικτών Ερωτήσεων των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	67
I. Παρουσίαση και Σχολιασμός των Απαντήσεων των Φιλολόγων	67
A. Δυνατά σημεία του διαγνωστικού ερωτηματολογίου	67
B. Αδύνατα σημεία του διαγνωστικού ερωτηματολογίου	68
II. Προτάσεις Βελτίωσης του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου στο Μάθημα της Γλώσσας.....	71
A. Προσθήκη ανοικτού τύπου ερωτήσεων	71
B. Προτάσεις βελτίωσης κλειστού τύπου ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής	71
Γ. Ευρύτερη κάλυψη της ύλης.....	71
Δ. Επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων.....	72
E. Προετοιμασία και εξοικείωση μαθητών με πολλαπλού τύπου ερωτήσεις.....	72
III. Προτάσεις Βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, των Σχολικών Εγχειριδίων και του Τρόπου Διδασκαλίας της Γλώσσας στο Γυμνάσιο.....	73
A. Αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια	73
B. Αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Γλώσσας και μείωση της ύλης	73
Γ. Διδακτικές προσεγγίσεις και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών	74
Δ. Ευθυγράμμιση του τρόπου διδασκαλίας της Γλώσσας σε Δημοτικό και Γυμνάσιο.....	75
E. Μέριμνα για τους αδύνατους μαθητές.....	75
Στ. Εξασφάλιση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και μείωση μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τάξη	75
IV. Πεδία Επιμόρφωσης Φιλολόγων του Γυμνασίου	76
A. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις	76
B. Επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	76
Γ. Επιμόρφωση στη βιωματική μάθηση και στη διερευνητική προσέγγιση	76
Δ. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	77
E. Κοινωνικοποίηση μαθητών, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και εποικοδομητική συνεργασία με γονείς.....	77
Στ. Διδακτική φιλολογικών μαθημάτων.....	77
Z. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας	78

H. Προϋποθέσεις επιτυχούς σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφώσεων	78
V. Παρουσίαση και Σχολιασμός των Απαντήσεων των Μαθηματικών για τις Διαγνωστικές Εξετάσεις στο Γυμνάσιο	79
A. Δυνατά Σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου	79
B. Αρνητικά στοιχεία των διαγνωστικών εξετάσεων	80
VI. Προτάσεις Βελτίωσης του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου στα Μαθηματικά Γυμνασίου	84
A. Προσθήκη ανοικτών ερωτήσεων για επεξήγηση απαντήσεων.....	84
B. Απλούστευση της γλώσσας των ερωτήσεων	84
Γ. Βαθμός συσχέτισης του περιεχομένου των ερωτήσεων με το ΠΣ και τα εγχειρίδια	84
Δ. Περιεχόμενο των ερωτήσεων και εφαρμογή της αρχής για διαβαθμισμένη δυσκολία....	85
E. Εξοικείωση μαθητών με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ενίσχυση κινήτρων τους.....	85
VII. Προτάσεις Βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, των Σχολικών Εγχειριδίων και του Τρόπου Διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο	86
A. Μείωση και αναδιοργάνωση διδακτέας ύλης για ενίσχυση του βαθμού κατανόησης.....	86
B. Ενίσχυση της θέσης της Γεωμετρίας στα πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία	87
Γ. Προτάσεις για αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας	87
Δ. Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπό τον όρο της μείωσης μαθητών τάξης.....	88
E. Αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής.....	88
Στ. Αναγκαία η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων ως συνθήκη βελτίωσης της διδασκαλίας	89
VIII. Πεδία Επιμόρφωσης των Μαθηματικών του Γυμνασίου	89
A. Επιμόρφωση στις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης.....	89
B. Οι διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών	90
Γ. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, βιωματική μάθηση και αντισταθμιστική εκπαίδευση	90
Δ. Επιμόρφωση στις ψηφιακές δεξιότητες και στη δημιουργία εποπτικού -διαδραστικού υλικού.....	90
E. Επιμόρφωση στη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων	91
Στ. Επιμόρφωση στην ψυχολογική υποστήριξη και την ενδυνάμωση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	91
Z. Άσκηση κριτικής για τον τρόπο διεξαγωγής και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων	91
H. Προϋποθέσεις απόδοσης επιμορφωτικών δράσεων.....	92
7ο Κεφάλαιο	93
Συμπεράσματα και Προτάσεις	93
I. Ελλείψεις και Δυσκολίες στην Πρώτη Εφαρμογή των Διαγνωστικών Εξετάσεων.....	93
A. Ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών	93
B. Ελλιπής προετοιμασία μαθητών.....	94
Γ. Ελλιπής ο χρόνος των 60 λεπτών για την απάντηση του εξεταστικού δοκιμίου	94
II. Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο	95
A. Εύρος κάλυψης της ύλης	95
B. Μη διδαχθείσα ύλη.....	95
Γ. Μαθησιακά κενά από προηγούμενα έτη	95
Δ. Επιλογή κατάλληλου κειμένου	96
E. Προβληματική η έλλειψη ανοικτών ερωτήσεων	96
III. Αλλαγές στη Διδασκαλία των Μαθημάτων	97
A. Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης.....	97
B. Σχολικά εγχειρίδια.....	98

IV. Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης.....	98
V. Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη.....	99
VI. Υλικοτεχνική υποδομή-εξοπλισμός.....	99
VII. Μετάβαση από Δημοτικό σε Γυμνάσιο.....	99
VIII. Επιμόρφωση.....	100
Ενδεικτική Βιβλιογραφία	101
Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α Τ Α	103
I. Ερωτηματολόγιο.....	104
II. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που Συμμετείχαν στην Έρευνα	106
Α. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που Συμμετείχαν στην Έρευνα	106
Β. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην Έρευνα.....	114
III. Αποτελέσματα Περιγραφικής Ανάλυσης	122
Α. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στη Νεοελληνική Γλώσσα	122
Β. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στα Μαθηματικά.....	135
Γ. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στη Νεοελληνική Γλώσσα	148
Δ. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στα Μαθηματικά.....	161
IV. Αποτελέσματα επαγωγικής ανάλυσης ως προς τα εξεταστικά δοκίμια.....	174
Α. Διερεύνηση σχέσης αξιολογούμενου μαθήματος με τις εξαρτημένες που αφορούν τα εξεταστικά δοκίμια.....	174
Β. Συσχέτιση φύλου συμμετεχόντων με όλες τις εξαρτημένες που αφορούν το τεστ.....	182
Γ. Συσχέτιση χρόνου διδακτικής υπηρεσίας συμμετεχόντων με όλες τις εξαρτημένες που αφορούν το τεστ	190
Δ. Συσχέτιση επιπέδου σπουδών συμμετεχόντων με όλες τις εξαρτημένες που αφορούν το τεστ.....	198
V. Επαγωγική ανάλυση κλειστών ερωτημάτων σχετικών με χαρακτηριστικά των μαθημάτων.....	207
Α. Συσχέτιση εξεταζόμενου μαθήματος με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα	208
Β. Συσχέτιση φύλου συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα.....	216
Γ. Συσχέτιση διδακτικής υπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα	223
Δ. Συσχέτιση επιπέδου σπουδών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα	229

Εισαγωγή

A. Η Συμβολή των Απόψεων των Εκπαιδευτικών στην Εκπαιδευτική Έρευνα

Διαχρονικά η εκπαιδευτική έρευνα διαπιστώνει ότι υπάρχει ένα κενό απόστασης μεταξύ της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης που αναπτύσσεται μέσα στις συνθήκες της σχολικής τάξης και των προτάσεων που διατυπώνονται τόσο από την εκπαιδευτική έρευνα όσο και από την εκπαιδευτική πολιτική (Hammersley 2008: 17, 23). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συνήθως όσους εμπλέκονται στη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών ερευνών και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής ως αποκομμένους από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα οι προτάσεις τους να είναι σε μεγάλο βαθμό ανεφάρμοστες.

Από την πλευρά τους οι ερευνητές, ενώ θεωρούν ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και πολύτιμη, θεωρούν ταυτόχρονα ότι η συγκροτημένη έρευνα είναι επίσης αναγκαία τόσο για τη διαμόρφωση των τομέων της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για την ποιοτική αναβάθμιση της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Beysioğlu et al. 2010:1089).

Από τα παραπάνω, τίθεται άμεσα το πρόβλημα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας, εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης (Hammersley 2008), με τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι δεν συμμετέχουν στον διάλογο «εκπαιδευτικής έρευνας, πολιτικής και πράξης», αλλά αντιμετωπίζονται ως εντολοδόχοι και εκτελεστικά όργανα αποφάσεων και δράσεων που διαμορφώθηκαν χωρίς τη δική τους συμμετοχή. Η άποψη αυτή είναι έντονη και στη χώρα μας και αποτυπώνεται και στις απαντήσεις εκπαιδευτικών σε σχετικό ερωτηματολόγιο και οι οποίες αναλύονται στην παρούσα Έκθεση.

Οι προαναφερθείσες αιτιάσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι αβάσιμες και κατέστησαν διεθνώς αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στις ερευνητικές ομάδες που ερευνούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και που διαμορφώνουν προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής (Hammersley 2008:6), ερευνητικά θεμελιωμένες και προσαρμοσμένες στις συνθήκες και στις απαιτήσεις των σχολικών τάξεων της εποχής μας.

B. Η Αξιοποίηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών από την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.

Η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. τάσσεται υπέρ της συνεργασίας ερευνητών και έμπειρων εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ερευνών και στη διαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και στην περίπτωση των εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα υποστήριξε τη θέση ότι για τη συμμετοχή στο σώμα των θεματοδοτών, που διαμορφώνουν το ερωτηματολόγιο των διαγνωστικών εξετάσεων, απαιτείται οι ενδιαφερόμενοι να έχουν τουλάχιστον δεκαετή διδακτική εμπειρία και να ευρίσκονται στην παρούσα φάση σε σχολική τάξη. Προς τούτο έγινε σχετική προκήρυξη και επιλογή θεματοδοτών βάσει μορίων σε παραμέτρους σχετικές με τις εξετάσεις.

Επιπλέον, για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαγνωστικές εξετάσεις της 18/5/2022 η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε προέβη στη διαμόρφωση σχετικού ε-

ρωτηματολογίου προς συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που συμμετείχαν στο στρωματοποιημένο δείγμα των 600 σχολείων, στα οποία και διενεργήθηκαν οι εξετάσεις¹.

Τετρακόσιοι τρεις (403) εκπαιδευτικοί, που εκπροσωπούν μεγάλο μέρος των σχολείων του δείγματος συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα της Έκθεσης, και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν το αντικείμενο της ετήσιας Έκθεσης του 2022, λόγω της σημαντικότητας που αποδίδει η αρχή στις κρίσεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών της τάξης. Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης τόσο κατά την διαμόρφωση προτάσεων για τη θεματική των προβλεπόμενων επιμορφώσεων όσο κατά την προετοιμασία της διεξαγωγής των εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα, που προβλέπει το άρθρο 104 του ν. 4823/2021.

Την σημαντικότητα της καταγραφής των κρίσεων, των επισημάνσεων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών της τάξης στήριξε και η πολιτική ηγεσία του ΥΠΑΙΘ, η οποία σε ανακοίνωσή της 16 Μαΐου 2022 αναφέρει ότι είναι: «η πρώτη φορά που το ΥΠΑΙΘ ζητά συντεταγμένα την άποψη των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών για την καλύτερη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει μετρήσιμων δεδομένων».

Γ. Ποιοτικά Χαρακτηριστικά των Αξιολογικών Κρίσεων και Προτάσεων των Εκπαιδευτικών

Η συμπλήρωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ερωτηματολογίου σχετικού με τις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα που διενεργήθηκαν στις 18 Μαΐου 2022 και η ηλεκτρονική κατάθεσή του σε ειδική πλατφόρμα ήταν προαιρετική και ανώνυμη, γεγονός που διασφαλίζει όρους αξιοπιστίας και εγκυρότητας στις προσωπικές εκτιμήσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Επισημαίνεται ιδιαίτερα το γεγονός ότι το σύνολο των συμμετεχόντων, που ανέρχεται σε 403 εκπαιδευτικούς, με δύο μόνο εξαιρέσεις, παρέθεσαν δίπλα στις επισημάνσεις τους για τα θετικά στοιχεία και επισημάνσεις και για τα αρνητικά στοιχεία των μέσων και των διαδικασιών που εφαρμόστηκαν και, επιπλέον, οι περισσότεροι προσέθεσαν και προτάσεις για βελτίωσή τους. Οι ενέργειες αυτές αναδεικνύουν το γνήσιο ενδιαφέρον τους και προσδίδουν κύρος στις επισημάνσεις και στις προτάσεις των εν λόγω εκπαιδευτικών.

¹ Η επιλογή των σχολείων έγινε από το σύνολο της επικράτειας. Πήραν μέρος 300 μονάδες Α/βαθμιας Εκπαίδευσης (Στ' τάξη Δημοτικού) και 300 Μονάδες Β/θμιας (Γ' τάξη Γυμνασίου). Το δείγμα ελήφθη με διαδικασία στρωματοποιημένης δειγματοληψίας με 13 στρώματα, ένα ανά περιφέρεια και επιπλέον 2 για τα ιδιωτικά σχολεία. Σε κάθε στρώμα έγινε διαχωρισμός ανά οργανικότητα και ανά αριθμό μαθητών. Η τελική δειγματοληψία μέσα σε κάθε ομάδα ήταν τυχαία.

Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενεπλάκησαν προαιρετικά στη χρονοβόρο αυτή διαδικασία συμμετείχαν με αίσθημα παιδαγωγικής ευθύνης, εκτίμηση που επιβεβαιώνεται από την ευστοχία και την επαρκή τεκμηρίωση των κρίσεων και των προτάσεών τους. Αυτό, μάλιστα, είναι εμφανέστερο στο πρώτο ανοικτό ερώτημα για «τα θετικά και τα αρνητικά» στοιχεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου γενικότερα και ειδικότερα για τον τρόπο που οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αξιοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες εξετάσεις. Σε αυτό ο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν ορισμένα θετικά στοιχεία και αμέσως μετά παραθέτουν αντίστοιχα αρνητικά.

Στη συνέχεια, μάλιστα, σε επόμενο ερώτημα όπου καλούνται να διατυπώσουν τις προτάσεις τους, εστιάζουν σε προτάσεις βελτίωσης στην κατεύθυνση των θετικών και σε προτάσεις αντιμετώπισης των δυσλειτουργικών στοιχείων.

Μπορεί λοιπόν εύλογα να υποστηρίξει κανείς ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν έγκυρα την πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ευθύνης, της κριτικής και των προτάσεων, που πρέπει με κάθε τρόπο να αξιοποιηθούν προς όφελος μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων.

Βάσει των παραπάνω, η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., εκτιμώντας ιδιαίτερα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, κατέβαλε κάθε προσπάθεια να καταγραφούν στην Έκθεση όλες οι απόψεις, θετικές και επικριτικές, πλειοψηφικές και μειοψηφικές, ακόμη και απόψεις πολλών μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στα κείμενα παράθεσης, ερμηνείας και σχολιασμού των απόψεων των εκπαιδευτικών συνήθως αναφέρεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εκφράζει συγκεκριμένη κρίση ή πρόταση και συχνά παρατίθενται και αυτούσια αποσπάσματα θετικών, αρνητικών, πλειοψηφικών ή μεμονωμένων απόψεων, με ή χωρίς σχολιασμό, προς πληρέστερη παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Οι εν λόγω κρίσεις και προτάσεις θα αξιοποιηθούν κατά την ερμηνεία των δεδομένων και κατά τη διαμόρφωση προτάσεων για υποστηρικτικές παρεμβάσεις στα σχολεία. Επίσης, θα αξιοποιηθούν και κατά την προετοιμασία των διαγνωστικών εξετάσεων της νέας σχολικής χρονιάς (2022-2023).

Τέλος, η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. εκφράζει τις ευχαριστίες της προς τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και διαβεβαιώνει, σε ό,τι την αφορά, πως θα σεβαστεί την προϋπόθεση που θέτει συγκεκριμένος εκπαιδευτικός², εκφράζοντας προφανώς την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, σύμφωνα με την οποία οι αρμόδιοι πρέπει “πρώτα να εγγυηθούν ότι τα αποτελέσματα δεν θα συνεκτιμώνται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών ή των εκπαιδευτικών ή των σχολείων”.

Η κείμενη νομοθεσία προβλέπει, άλλωστε, συγκεκριμένες διαδικασίες για την άμεση αξιολόγηση στελεχών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων και οι διαγνωστικές εξετάσεις περιττεύουν, καθώς μάλιστα δεν προσφέρονται από τη φύση τους για έμμεση μορφή αξιολόγησής τους.

² Το γραμματικό αρσενικό γένος αξιοποιείται ως δηλωτικό και των δύο φύλων.

Οι διαγνωστικές εξετάσεις προσφέρονται και διενεργούνται με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση εστιασμένων επιμορφώσεων, κατά προτίμηση, εργαστηριακής μορφής. Αυτό άλλωστε προβλέπει και η σχετική Υπουργική Απόφαση 16469/ΓΔ4/ 25-02-2022, ΦΕΚ 877Β, αλλά διατυπώνεται και ως έτοιμα από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών.

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Πρόεδρος της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

1^ο Κεφάλαιο

Μεθοδολογία Διερεύνησης των Απόψεων των Εκπαιδευτικών

I. Ερευνητική Προσέγγιση

Στο πλαίσιο των Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τη σχολική χρονιά 2021-2022, πέραν από τους μαθητές που έλαβαν μέρος, θεωρήθηκε σκόπιμο από την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. να ληφθούν, μέσω σχετικού ερωτηματολογίου, πρόσθετες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς των οποίων οι τάξεις συμμετείχαν στις διαγνωστικές εξετάσεις (δασκάλους, φιλόλογους και μαθηματικούς) και οι οποίοι είχαν εποπτεία των διαγνωστικών εργαλείων, της συνολικής διαδικασίας και του τρόπου με τον οποίο αντιμετώπισαν οι μαθητές τις εξετάσεις. Τα δεδομένα αυτά, αναλυόμενα, θα συμβάλουν στο να διαμορφωθεί μια πιο σφαιρική εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας των διαγνωστικών εργαλείων και των διαδικασιών των εξετάσεων, αλλά και για τα εξεταζόμενα μαθήματα εν γένει με βάση τη ματιά των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν. Από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων προκύπτουν λοιπόν στοιχεία για το γενικό δημογραφικό/ακαδημαϊκό προφίλ των εκπαιδευτικών, την αξιολογική εκτίμησή τους για στοιχεία του εξεταστικού δοκιμίου και για το πώς το αντιμετώπισαν οι μαθητές. Επίσης συλλέχτηκαν στοιχεία για το πώς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, τις επικρατούσες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις και τις απαιτούμενες επιμορφώσεις.

II. Πληθυσμός και Δείγμα

Ως δειγματοληπτική μονάδα θεωρήθηκε η σχολική μονάδα. Η επιλογή των μονάδων έγινε από το σύνολο της επικράτειας. Πήραν μέρος 300 μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικό) και 300 Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) (εξαιρέθηκαν τα Ειδικά σχολεία και τα Ξενόγλωσσα). Το δείγμα ελήφθη με διαδικασία στρωματοποιημένης δειγματοληψίας με 13 στρώματα, ένα ανά περιφέρεια και 2 για τα ιδιωτικά σχολεία. Σε κάθε στρώμα έγινε διαχωρισμός ανά οργανικότητα και ανά αριθμό μαθητών. Η τελική δειγματοληψία μέσα σε κάθε ομάδα ήταν απλή τυχαία. Συνολικά πήραν μέρος 403 εκπαιδευτικοί ήτοι 176 δάσκαλοι, και 227 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (φιλόλογοι και μαθηματικοί).

III. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων για το Προφίλ και τις Απόψεις Εκπαιδευτικών

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί απαρτίζεται από τρία μέρη:

Πρώτο Μέρος: Δημογραφικά στοιχεία που αναφέρονται:

- 1) Στα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.
- 2) Στα έτη διδακτικής υπηρεσίας.
- 3) Στα έτη υπηρεσίας σε θέσεις ευθύνης.

4) Στις σπουδές.

Δεύτερο Μέρος : Επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου που αναφέρονται:

- 1) Στη συμβατότητα του διαγνωστικού τεστ με (α) το πρόγραμμα σπουδών, (β) το σχολικό εγχειρίδιο, (γ) τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ για τη διδασκαλία και (δ) τις κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές στην τάξη.
- 2) Στην επάρκεια του καθορισμένου χρόνου των εξετάσεων (60 λεπτά).
- 3) Στο ρόλο του κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών του σχολείου.
- 4) Στην σημαντικότητα που αποδίδουν οι μαθητές στο εξεταζόμενο μάθημα.
- 5) Στα ενδεχόμενα μαθησιακά κενά που παρουσιάζουν οι μαθητές στο εξεταζόμενο μάθημα εξ αιτίας α) της μη ολοκλήρωσης της ύλης, β) της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το έτος 2021-2022 και γ) των συχνών απουσιών.
- 6) Στον βαθμό ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω του τρόπου διδασκαλίας.
- 7) Στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τον βαθμό ανταπόκρισης της πλειονότητας των μαθητών στις απαιτήσεις του διαγνωστικού τεστ.

Τα κλειστά ερωτήματα (δηλώσεις) του Ερωτηματολογίου μετρήθηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ).

Τρίτο Μέρος: Τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αναφέρονται:

- 1) Στα δυνατά και στα αδύνατα σημεία του διαγνωστικού ερωτηματολογίου.
- 2) Στις προτάσεις βελτίωσης του ερωτηματολογίου.
- 3) Στις προτεινόμενες αλλαγές αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας του εξεταζόμενου μαθήματος.
- 4) Στα προτεινόμενα πεδία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε πιλοτικά σε ολιγάριθμη ομάδα εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων και έγιναν σχετικές τροποποιήσεις ώστε να είναι πιο βέβαιο ότι συλλέγει τα επιθυμητά στοιχεία και είναι κατανοητό από τους ερωτώμενους. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα Ι της παρούσας μελέτης.

IV. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των μεταβλητών του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach's Alpha (Πίνακας 1), οι τιμές του οποίου έδειξαν ικανοποιητική συνοχή των αντίστοιχων ερωτημάτων.

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής για τη μέτρηση της αξιοπιστίας των ερωτημάτων

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,786	,808	13

V. Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων

Στην ποσοτική ανάλυση, αρχικά έγινε κωδικοποίηση και περιγραφική παρουσίαση των ποσοτικών μεταβλητών. Στη συνέχεια ακολούθησε επαγωγική ανάλυση. Διερευνήθηκε τυχόν στατιστική σημαντικότητα των διαφαινόμενων διαφορών των αποτελεσμάτων ανά μάθημα ενώ στη συνέχεια διερευνήθηκε τυχόν σημαντική διαφοροποίηση ανά επίπεδο των (ανεξάρτητων) δημογραφικών όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και το μορφωτικό επίπεδο. Οι επαγωγικές αναλύσεις, κατά κανόνα υλοποιήθηκαν με μη παραμετρικές διαδικασίες λόγω αδυναμίας τεκμηρίωσης κανονικότητας των δεδομένων. Επιλέχθηκαν μονομεταβλητά υποδείγματα καθότι στην συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκε ότι πολυμεταβλητή προσέγγιση θα είχε αμφίβολη ερμηνεία. Την κάθε ανάλυση συνοδεύουν συμπεράσματα επί των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων ανοικτού τύπου από τους εκπαιδευτικούς ήταν μεθοδολογικά προσανατολισμένη προς την κατηγορική ανάλυση με έμφαση στο περιεχόμενο (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998) και στην εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία των Corbin & Strauss, 2008). Η πορεία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η ακόλουθη (Maxwell, 2006):

- (1) Λεπτομερής ανάγνωση των απαντήσεων, εξέταση και εξοικείωση με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων.
- (2) Ορισμός των κατηγοριών περιεχομένου, ελεύθερη κωδικοποίηση (open coding). Για την κωδικοποίηση του περιεχομένου έγιναν συνεχείς συγκρίσεις και οι ερευνητές εξέτασαν και επανεξέτασαν το σύνολο των δεδομένων, με στόχο την επισήμανση προκαταρκτικών ιδεών και τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος. Επισημάνθηκαν τμήματα των κειμένων και ταξινομήθηκαν αποσπάσματα (λέξεις/φράσεις, προτάσεις, περίοδοι ή και παράγραφοι) σε ήδη υπάρχουσες κατηγορίες (codes) βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων ή σε νέες που αναδύθηκαν. Σε κάθε κομμάτι αποδόθηκε ένας τίτλος που το κατατάσσαε σε μία θεματική κατηγορία χωρίς οι επιμέρους κατηγορίες να είναι συσχετισμένες μεταξύ τους (open coding). Τα ίδια αποσπάσματα λόγω του περιεχομένου τους δύνανται να ενταχθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Η κωδικοποίηση αποτέλεσε την αφετηρία για την ανάγνωση και ερμηνεία του υλικού. Στην προκειμένη έρευνα, επειδή οι περισσότερες κατηγορίες ήταν προκαθορισμένες, απομονώθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων όλα τα σχετικά χωρία και συγκεντρώθηκαν, για να αποτελέσουν ένα νέα υπο-κείμενα (sub-text). Ωστόσο, προέκυψαν και νέες κατηγορίες, καθώς η διάσπαση των κειμένων σε αποσπάσματα και η εκ νέου ένταξη τους σε κατηγορίες, προκειμένου να διευκολυνθεί η σύγκριση μεταξύ των αποσπασμάτων που ανήκαν στην ίδια ομάδα στηρίχτηκε στα δεδομένα και δεν αντανάκλούσε απαραίτητα προϋπάρχουσες κατηγορίες,
- (3) Συσχετισμός των κατηγοριών και δημιουργία ευρύτερων θεμάτων. Το επόμενο βήμα μετά από την ανοικτή κωδικοποίηση ήταν ο συσχετισμός των κατηγοριών που προέκυψαν από τα ποιοτικά δεδομένα σε προηγούμενους κύκλους κωδικοποίησής τους, η σύνδεσή τους, η ένταξη τους σε ευρύτερες θεματικές και η δεντρική τους αναπαράσταση. Σημαντική ήταν η επανεξέταση των θεμάτων και η διασφάλιση ότι αποτελούν χρήσιμες και ακριβείς αναπαραστάσεις των δεδομένων.

(4) Ανάλυση των δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων. Κρίθηκε σκόπιμο για την εξαγωγή συμπερασμάτων εκτός από την επεξεργασία των ποιοτικών στοιχείων να παρατίθεται ανά κατηγορία κατά την ανάλυση των δεδομένων σε φθίνουσα σειρά ο αριθμός των απαντώντων, ώστε να αναδεικνύονται και οι πλειοψηφικές και οι μειοψηφικές απόψεις.

Προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία κατά την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και η ερμηνευτική διαδικασία ανάλυσης τους, οι ερευνητές ατομικά διαμόρφωσαν κωδικούς για τη βάση δεδομένων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ανοιχτές ερωτήσεις και συνέκριναν τα αποτελέσματα κωδικοποίησης (Creswell, 2016).

2^ο Κεφάλαιο

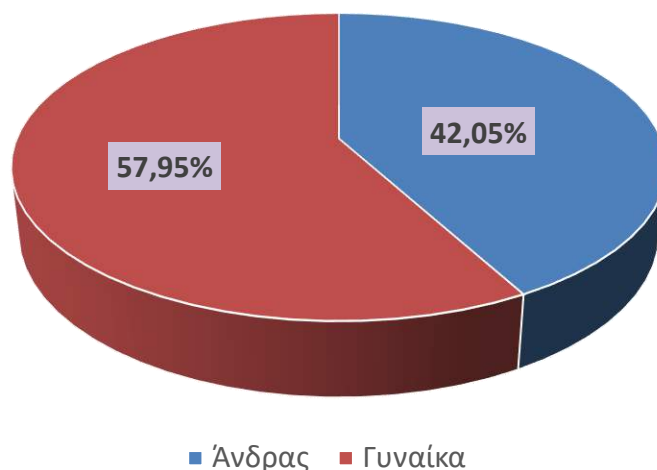
Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων από τις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου

Ι. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών που Συμμετείχαν στην Έρευνα

Α. Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

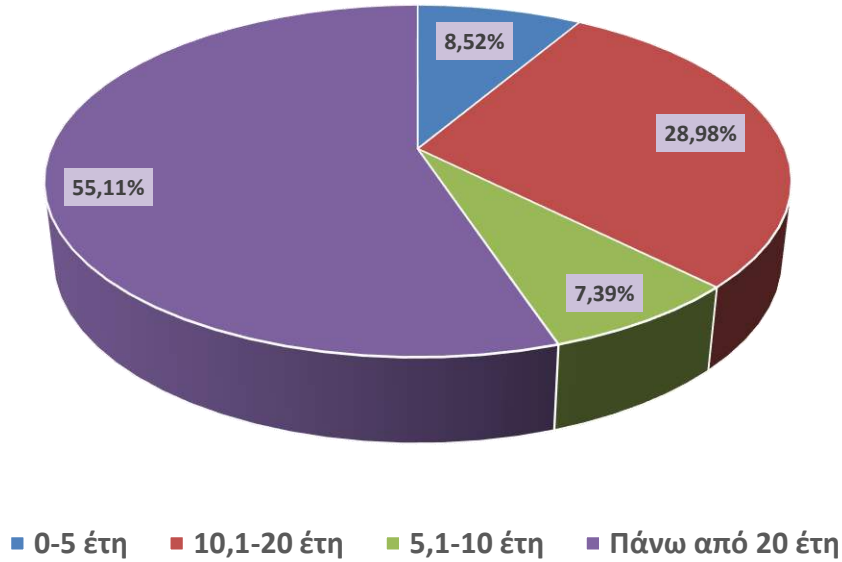
Από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε., το 57,95 % ήταν γυναίκες και το 42,05% άνδρες (Γράφημα 1). Το 59,09% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε πάνω από 20 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, με το 55,11% να έχει πάνω από 20 χρόνια εμπειρία στη σχολική τάξη (Γράφημα 1). Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, είναι στην πλειοψηφία τους με πολύχρονη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία. Σε ό, τι αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων σε θέσης ευθύνης, το 27,84% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως έχει προϋπηρεσία σε θέσεις ευθύνης για πάνω από 8 χρόνια.

Γράφημα 1. Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.:Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς το Φύλο



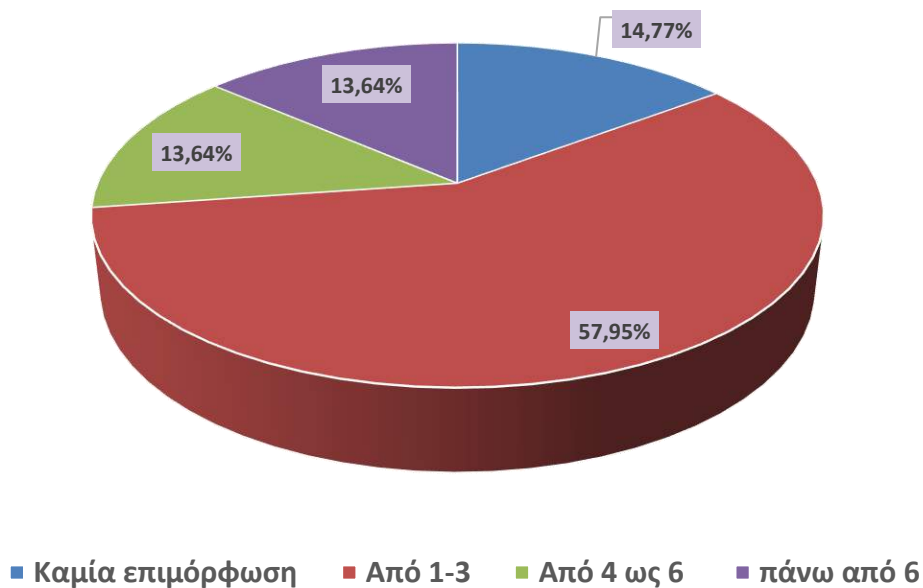
Ως προς τα χαρακτηριστικά του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων, το 38,64% δήλωσε πως διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 1,70% διδακτορικό δίπλωμα. Στην πλειοψηφία τους (57,95%), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι την τελευταία διετία παρακολούθησαν από ένα έως τρία επιμορφωτικά προγράμματα (Γράφ. 2).

Γράφημα 2. Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. : Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022
 Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια> Ετη διδακτικής υπηρεσίας



Τέλος, το 27,84 % των συμμετεχόντων δήλωσε πως παρακολουθεί επιστημονικά συνέδρια, με το 19,32% να δηλώνει πως κατά τα τελευταία δύο χρόνια έχει παρακολουθήσει έως δύο συνέδρια. Περισσότερο αναλυτικά δεδομένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα στη Παράρτημα II της παρούσας μελέτης.

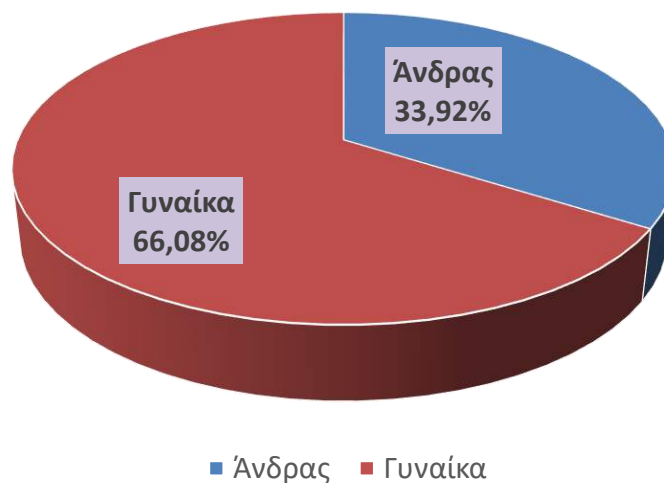
Γράφημα 3. Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. : Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022
 Βαθμίδα: Δημοτικό> Επιμορφώσεις τους τελευταίους 24 μήνες



Β. Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 66,08% ήταν γυναίκες και το 33,92% άνδρες (Γράφημα 5). Το 40,97% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απάντησε στο ερωτηματολόγιο δήλωσε πως είχε συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 10 και 20 χρόνια (Γράφημα 4), ενώ το 37,89% δήλωσε πως είχε εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια). Αντίστοιχη είναι και η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών που δηλώνουν πως έχουν διδακτική εμπειρία μεταξύ 10-20 χρόνια (39,65%) ή 20 χρόνια και άνω (39,65%) (Γράφημα 5). Και στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μικρό είναι το ποσοστό που δηλώνει πως διαθέτει εμπειρία σε θέση ευθύνης (μόλις το 14,98% δηλώνει πως διαθέτει τέτοια εμπειρία διάστημα άνω των 8 ετών).

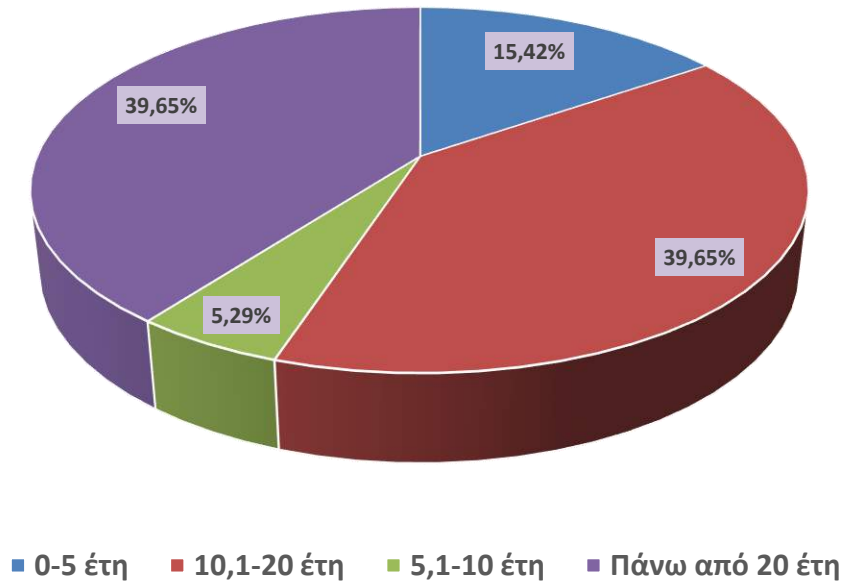
Γράφημα 4. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.:Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022
Βαθμίδα: Δευτεροβάθμια > Κατανομή Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το Φύλο



Ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, το 44,05% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ το αξιοσημείωτο ποσοστό των 6,61% δήλωσε πως διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης κατά την τελευταία διετία (Γράφημα 6) είναι παρόμοιο με το ποσοστό Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντιστοίχως μικρή είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνέδρια (περίπου το 30,84% δήλωσε πως συμμετέχει σε επιστημονικά συνέδρια, ενώ το 23,79% έχει παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο τα τελευταία δύο χρόνια). Περισσότερο αναλυτικά δεδομένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα στη Παράρτημα II της παρούσας μελέτης.

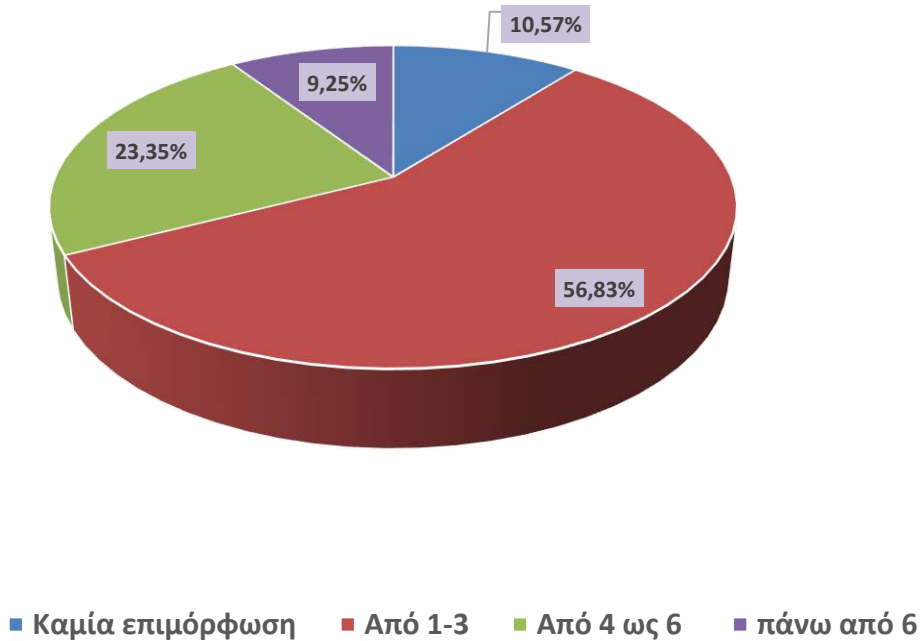
Γράφημα 5. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. : Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022

Βαθμίδα: Δευτεροβάθμια > Ετη διδακτικής υπηρεσίας



Γράφημα 6. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. : Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022

Βαθμίδα: Δευτεροβάθμια > Επιμορφώσεις τους τελευταίους 24 μήνες



II. Απαντήσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ερωτήματα των Εξεταστικών Δοκιμών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται μια συνοπτική εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά του Δημοτικού.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, το ερώτημα με την πιο θετική άποψη των εκπαιδευτικών είναι αυτό που αναφέρεται στην επάρκεια χρόνου για να συμπληρωθεί το τεστ.

Ακολουθούν τα 4 ερωτήματα που αναφέρονται στην συμβατότητα του τεστ με το ΠΣ, τα εγχειρίδια, τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ και την διδασκαλία των μαθημάτων. Αυτό γίνεται με παράλληλο τρόπο και στα δύο μαθήματα. Στον αντίποδα βρίσκεται το ερώτημα που θεωρεί ότι η μη συμπλήρωση της ύλης στο τέλος του έτους δημιουργεί κενά στους μαθητές και ακολουθεί το ερώτημα που θεωρεί ότι ούτε οι απουσίες λόγω covid (δασκάλων-μαθητών) δημιουργούν αντίστοιχα κενά.

Σε χαμηλό επίπεδο βρίσκεται και η άποψη ότι ο λόγος των εγχειριδίων είναι κατανοητός όπως και το ότι το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών τους βοηθάει να συμπληρώσουν το τεστ. Οι γνώμες των εκπαιδευτικών κινούνται με παρόμοιο και στα δύο μαθήματα. Τα υπόλοιπα ερωτήματα κινούνται ανάμεσα σε αυτές τις δυο άκρες. Οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά ερώτημα για την Νεοελληνική Γλώσσα και για τα Μαθηματικά παρουσιάζονται στο Παράρτημα III.

Πίνακας 2. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα ερωτήματα που αφορούν στη διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά του Δημοτικού [Κωδ. Απαντήσεων: 1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως]

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου:	N	Γλώσσα		Μαθηματικά		
		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	
1. Οι ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ είναι συμβατές:						
α. με τους στόχους που θέτει το Π.Σ. του μαθήματος	176	4,00	,974	4,03	,97059	
β. με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων του μαθήματος	176	3,91	1,043	3,92	1,01668	
γ. με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος	176	3,86	1,038	3,91	,97555	
δ. με αυτά που διδάσκουν και ζητούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα	176	3,97	,944	4,06	,93023	
2. Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές/τριες για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του	176	4,44	,912	4,05	1,120	

	διαγνωστικού τεστ ήταν επαρκής					
3.	Το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών του σχολείου τους βοηθά να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ	176	3,57	,948	3,48	1,002
4.	Οι μαθητές/τριες του σχολείου αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα του μαθήματος	176	3,83	,904	3,94	0,867
5.	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα της Γλώσσας ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γι' αυτήν	176	3,68	,964	3,76	0,950
6.	Οι μαθητές/τριες του σχολείου μας έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν τον σχολικό λόγο των εγχειριδίων	176	3,66	,841	3,47	0,937
7.	Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών του σχολείου μας θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ	176	3,81	0,689	3,55	0,754
8. Οι μαθητές/τριες του σχολείου μας έχουν σημαντικά μαθησιακά κενά στο γνωστικό αντικείμενο:						
α.	επειδή, κατά κανόνα, δεν καλύπτεται ολόκληρη η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη κάθε σχολική χρονιά,	176	2,21	1,184	2,44	1,193
β.	εξ' αιτίας της εκτεταμένης περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-21	176	3,60	1,125	3,61	1,180
γ.	εξ αιτίας των συχνών απουσιών μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας covid 19, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021-22	176	2,87	1,265	2,93	1,303

III. Απαντήσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης στα Ερωτήματα των Εξεταστικών Δοκιμών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται μια συνοπτική εικόνα των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, οι κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς του κλάδου Φιλολόγων (ΠΕ02), ενώ αντίστοιχα οι ερωτήσεις που αφορούν στα Μαθηματικά απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του αντίστοιχου κλάδου (ΠΕ03 Μαθηματικοί).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 το ερώτημα με την πιο θετική άποψη των φιλολόγων είναι αυτό που αναφέρεται στην επάρκεια χρόνου για να συμπληρωθεί το τεστ. Ακολουθεί το ερώτημα σχετικά με τα κενά που δημιουργήσε η τηλεκπαίδευση και τα ερωτήματα που αναφέρονται στην συμβατότητα του τεστ με το ΠΣ, τα εγχειρίδια, τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ και την διδασκαλία των μαθημάτων.

Στον αντίποδα με το χαμηλότερο σκορ βρίσκεται το ερώτημα που θεωρεί ότι η μη συμπλήρωση της ύλης στο τέλος του έτους δημιουργεί κενά στους μαθητές και ακολουθεί το ερώτημα που θεωρεί ότι οι απουσίες λόγω covid (δασκάλων-μαθητών) δημιουργούν αντίστοιχα κενά. Σε χαμηλό επίπεδο βρίσκεται και η άποψη ότι το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών τους βοηθάει να συμπληρώσουν το τεστ. Τα υπόλοιπα ερωτήματα κινούνται ανάμεσα σε αυτές τις δυο άκρες. Στους μαθηματικούς, το ερώτημα με την πιο θετική άποψη είναι αυτό που αναφέρεται στα τα κενά που δημιουργήσε η τηλεκπαίδευση.

Ακολουθούν τα ερωτήματα που αναφέρονται στην συμβατότητα του τεστ με το ΠΣ, τα εγχειρίδια και την διδασκαλία των μαθημάτων. Στον αντίποδα με το χαμηλότερο σκορ βρίσκεται το ερώτημα που θεωρεί ότι η μη συμπλήρωση της ύλης στο τέλος του έτους δημιουργεί κενά στους μαθητές και ακολουθεί το ερώτημα που θεωρεί ότι η πλειονότητα των μαθητών θα απαντήσει σωστά στα ερωτήματα και ότι οι μαθητές κατανοούν τον λόγο των σχολικών εγχειριδίων. Σε χαμηλό επίπεδο βρίσκεται και η άποψη ότι το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών τους βοηθάει να συμπληρώσουν το τεστ. Τα υπόλοιπα ερωτήματα κινούνται ανάμεσα σε αυτές τις δυο άκρες.

Οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά ερώτημα για τη Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα III.

Πίνακας 3. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα ερωτήματα που αφορούν στη διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά του Γυμνασίου [Κωδ. Απαντήσεων: 1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως]

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου:	Γλώσσα			Μαθηματικά		
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.
1. Οι ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ είναι συμβατές:						
α. με τους στόχους που θέτει το Π.Σ. του μαθήματος	130	3,77	1,030	97	3,79	1,060
β. με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων του μαθήματος	130	3,56	0,996	97	3,72	1,048
γ. με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος	130	3,61	0,968	97	3,67	1,106
δ. με αυτά που διδάσκουν και ζητούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα	130	3,72	0,966	97	3,68	1,075
2. Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές/τριες για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ ήταν επαρκής	130	4,28	1,013	97	3,66	1,126
3. Το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών του σχολείου τους βοηθά να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ	130	3,16	0,978	97	2,96	0,956
4. Οι μαθητές/τριες του σχολείου αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα του μαθήματος της Γλώσσας/Μαθηματικών	130	3,22	0,982	97	3,24	1,077
5. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα της Γλώσσας ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γι' αυτήν	130	3,20	0,918	97	3,44	1,040
6. Οι μαθητές/τριες του σχο-	130	3,06	0,869	97	2,91	0,947

	λείου μας έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν τον σχολικό λόγο των εγχειριδίων						
7.	Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών του σχολείου μας θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ	130	3,21	0,861	97	2,90	0,926
8. Οι μαθητές/τριες του σχολείου μας έχουν σημαντικά μαθησιακά κενά στη Γλώσσα:							
α.	επειδή, κατά κανόνα, δεν καλύπτεται ολόκληρη η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη κάθε σχολική χρονιά,	130	2,54	1,258	97	2,54	1,127
β.	εξ' αιτίας της εκτεταμένης περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-21	130	3,98	1,022	97	4,11	1,247
γ.	εξ αιτίας των συχνών απουσιών μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας covid 19, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021-22	130	3,03	1,193	97	3,61	1,113

3^ο Κεφάλαιο

Αποτελέσματα Επαγωγικής Ανάλυσης ως προς τα Χαρακτηριστικά των Εξεταστικών Δοκιμών

Ι. Ανάλυση

Στο πλαίσιο της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων εξετάστηκε η ενδεχόμενη συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους και το μάθημα που διδάσκουν (ανεξάρτητη μεταβλητή αξιολογούμενο μάθημα: Γλώσσα Δημοτικού/δάσκαλοι, Μαθηματικά Δημοτικού/δάσκαλοι, Φιλολογοί/Γλώσσα Γυμνασίου και Μαθηματικοί/Μαθηματικά Γυμνασίου) και των απαντήσεων τους στα ερωτήματα/δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αποτέλεσαν τις ακόλουθες εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούσαν τη συμβατότητα των εξεταστικών δοκιμών με: (1) Τα προγράμματα σπουδών, (2) το σχολικό εγχειρίδιο, (3) τις οδηγίες διδασκαλίας, (4) τις διδακτικές πρακτικές, (5) την επάρκεια του χρόνου εξέτασης, (6) την επίδραση κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου μαθητών και (7) την εκτίμηση της σημαντικότητας που αποδίδουν οι μαθητές στο μάθημα.

Για τον έλεγχο των κατονομών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, καθώς και το κριτήριο Shapiro-Wilk προκειμένου να γίνει επιλογή μεταξύ παραμετρικής ή μη παραμετρικής διαδικασίας (Πίνακας 4). Επειδή οι τιμές του p-value είναι παντού χαμηλότερες από το τυπικό επίπεδο ελέγχου ($<0,05$) δεν μπορεί να γίνει δεκτή η υπόθεση της κανονικότητας και συνεπώς εφαρμόστηκε η μη παραμετρική διαδικασία. Για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των σχέσεων μεταξύ των ανεξαρτήτων και εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal – Wallis ενώ επιπλέον, πραγματοποιήθηκε εκτίμηση μεγέθους αποτελέσματος (size effect). Με δεδομένο πως η συνεξέταση και του effect size συμπληρώνει την διαπίστωση της ενδεχόμενης στατιστικής σημαντικότητας (Ferguson, 2009, Cohen, 1998), χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης eta squared (Tomczak, Maciej & Tomczak, 2014), ο οποίος εφαρμόζεται σε μη κανονικά δεδομένα με περισσότερες από μια κατηγορίες (Πίνακας 5).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, η μεταβλητή του μαθήματος (Μαθηματικά Δημοτικό, Μαθηματικά Γυμνάσιο, Γλώσσα Δημοτικό, Γλώσσα Γυμνάσιο) είναι αυτή που επηρεάζει εκτενέστερα τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 4. Έλεγχος Κανονικότητας με τα κριτήρια Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.	,222	579	,000	,852	579	,000
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	,204	579	,000	,869	579	,000
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ	,221	579	,000	,873	579	,000
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	,243	579	,000	,856	579	,000
ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	,298	579	,000	,768	579	,000
ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	,208	579	,000	,900	579	,000
Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	,242	579	,000	,873	579	,000
a. Lilliefors Significance Correction						

Πίνακας 5. Διερεύνηση σχέσης αξιολογούμενου μαθήματος με εξαρτημένες που αφορούν τα εξεταστικά δοκίμια

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,052	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,016	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, δεν διαπιστώθηκε στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανά αξιολογούμενο μάθημα ως προς τη συμβατότητα των εξεταστικών δοκιμών με τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως και τα τέσσερα εξεταστικά δοκίμια που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά του Δημοτικού και του Γυμνασίου, ήταν συμβατά με τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων.

Όσον αφορά, την συμβατότητα των εξεταστικών δοκιμών με τις κυρίαρχες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της τάξης, οι απόψεις των δασκάλων για τα Μαθηματικά διαφοροποιούνται σημαντικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι θεωρούν πως το εξεταστικό δοκίμιο για τα

Μαθηματικά του Δημοτικού ήταν περισσότερο συμβατό με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους, από ό,τι πιστεύουν οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί Γυμνασίου για τα αντίστοιχα εξεταστικά δοκίμια

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια του χρόνου που οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους για να απαντήσουν σε κάθε ένα εξεταστικό δοκίμιο, οι μαθηματικοί Γυμνασίου θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ($p < 0,05$) ότι ο χρόνος των 60 λεπτών δεν επαρκούσε για την απάντηση όλων των ερωτημάτων. Αντίστοιχη διαφοροποίηση παρατηρείται μεταξύ των απόψεων των δασκάλων ως προς τις χρονικές απαιτήσεις των εξεταστικών δοκιμίων, καθώς φαίνεται πως θεωρούν ότι το εξεταστικό δοκίμιο των Μαθηματικών χρειάστηκε περισσότερο χρόνο να απαντηθεί, με τη διαφορά στις απόψεις να είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$)

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις ως προς το κατά πόσο θεωρούν ότι πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών αποτέλεσαν παράγοντα που επέδρασε στην επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις διαγνωστικού τύπου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών επηρέασε τις επιδόσεις τους στα Μαθηματικά ($p < 0,05$), σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά Γυμνασίου. Επίσης, οι δάσκαλοι διατύπωσαν υψηλότερες προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις διαγνωστικού τύπου, τόσο για τη Γλώσσα, όσο και για Μαθηματικά σε σχέση με τις προσδοκίες που διατύπωσαν οι μαθηματικοί και οι φιλόλογοι για τους μαθητές Γυμνασίου, με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ενδεχόμενης συνάφειας μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών, των ετών διδακτικής τους υπηρεσίας του επιπέδου σπουδών τους και των απαντήσεων στα ερωτήματα/δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας στατιστικής ανάλυσης.

Πίνακας 6. Διερεύνηση σχέσης αξιολογούμενου μαθήματος με τις εξαρτημένες που αφορούν τα εξεταστικά δοκίμια – ισχύς σχέσεως

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
Rank of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΜΕ ΠΣ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,116	,013
Rank of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΜΕ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,159	,025
Rank of ΣΥΜΒ ΜΕ ΟΔΗΓΙΕΣ ΥΠΑΙΘ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,134	,018
Rank of ΣΥΜΒΑΤ ΜΕ ΔΙΔΑΣΚ ΕΚΠΑΙΔ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,165	,027
Rank of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΕΣΤ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,273	,075
Rank of ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜ ΕΠΙΠΕΔΟ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,229	,052
Rank of ΣΩΣΤ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,384	,147

Όπως διαπιστώθηκε, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα που τροποποιεί τις απόψεις τους ως προς τη συμβατότητα του τεστ με τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια, τις οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων και τις κυρίαρχες πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Επίσης, δεν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ διαφορετικού φύλου, ως προς το αν το κοινωνικο- πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών επηρέασε την απόδοση των μαθητών στις διαγνωστικές εξετάσεις. Αντίστοιχα, το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών στις διαγνωστικές εξετάσεις. Αντίθετα, το μόνο ερώτημα/δήλωση του ερωτηματολογίου στο οποίο φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση είναι αυτό ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συμπληρώσουν το εξεταστικό δοκίμιο (Πίνακας 7). Ωστόσο, η περαιτέρω ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε ότι οι διαφορές αυτές είναι αμελητές.

Πίνακας 7. Διερεύνηση σχέσης φύλου με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν τα εξεταστικά δοκίμια

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,203	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,365	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,109	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,009	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,404	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,491	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,369	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Στα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισεων μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους στις εξαρτημένες μεταβλητές, δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις εκτός ελάχιστες που εντοπίζονται στις απόψεις των φιλολόγων ως προς τη συμβατότητα των ερωτήσεων με τα διδακτικά εγχειρίδια και την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών στο διαγνωστικό τεστ (παρακάτω Πίνακας 8). Το επίπεδο σπουδών των δασκάλων δεν φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με τη διαφοροποίηση των απόψεών τους ως προς της ανεξάρτητες μεταβλητές, εκτός από το ερώτημα που αφορά στην επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών (παρακάτω Πίνακας 9). Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορικό εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι ως προς την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στις επιδόσεις των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το επίπεδο σπουδών αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των φιλολόγων, με τις διαφορές που εντοπίζονται ως προς τις προσδοκίες τους να είναι οριακές και να μην λαμβάνονται υπόψη.

Πίνακας 8. Διερεύνηση σχέσης των ετών διδακτικής υπηρεσίας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν τα εξεταστικά δοκίμια.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,075	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,008	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,134	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,082	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,211	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,412	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 9. Έλεγχος διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών τους

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,300	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,128	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,086	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,202	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,075	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,328	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σε επόμενο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης ελέγχθηκε και η ισχύς των ανά ζεύγος συσχετίσεων σε σχέση με την μεταβλητή του μαθήματος. Στον Πίνακα 10 που ακολουθεί παρουσιάζεται το αποτέλεσμα των διμεταβλητών συγκρίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών

Πρώτο συμπέρασμα είναι ότι οι σχέσεις εμφανίζονται σχεδόν πάντα ισχυρότερες όπου έχει ανιχνευθεί στατιστική σημαντικότητα. Οι περισσότερες σχέσεις είναι στο επίπεδο της μέτριας ισχύος (Cohen, 1998). Περισσότερες ισχυρές σχέσεις (μεγαλύτερες αποστάσεις) εμφανίζονται μεταξύ μαθημάτων διαφορετικών βαθμίδων παρά μεταξύ μαθημάτων της ίδιας βαθμίδας. Ισχυρότερες σχέσεις (δηλαδή μεγαλύτερη διάσταση των 2 μαθημάτων) εμφανίζεται στα ερωτήματα που αναφέρονται στην «ευκολία – επάρκεια χρόνου» και στην «πρόβλεψη για σωστές απαντήσεις» όπου τα τεστ της δευτεροβάθμιας εμφανίζονται κατά κανόνα ως «πιο δύσκολα» από αυτά της Πρωτοβάθμιας, δυσκολότερο όλων συνήθως τα Μαθηματικά Δευτεροβάθμιας. Ισχυρότερες όλων εμφανίζονται οι σχέσεις στο κατεξοχήν ερώτημα που αναφέρεται τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά το υψηλό επίπεδο επιτυχίας των μαθητών στις διαγνωστικές εξετάσεις και μάλιστα ανάμεσα στη Γλώσσα Πρωτοβάθμιας και στα δυο μαθήματα της Δευτεροβάθμιας.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα διμεταβλητών συγκρίσεων μεταξύ μαθημάτων

Ισχύς διμεταβλητών συγκρίσεων ³						
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ↓	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ →		Size Effect Συνδυασμού ζευγών (η^2)			
	Μαθηματικά Πρωτ – Μαθηματικά Δευτ/βμια (1,3)	Μαθηματ Πρωτ - Γλώσσα Δευτ/βαθμια (1,4)	Μαθηματικά Πρωτ- Γλωσσα Πρωτ/θμια (1,2)	Μαθηματικά Δευτεροβαθμ – Γλώσσα Δευτ/θμια (3,4)	Γλώσσα Πρωτ – Γλώσσα Δευτεροβαθμ (2,4)	Γλώσσα Πρωτοβαθμ – Μαθηματικά Δευτ/θμια (2,3)
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.	0,012	0,018	0,00	0,00	0,013	0,009
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	0,009	0,036	0,00	0,009	0,035	0,009
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ	0,01	0,027	0,00	0,002	0,022	0,08
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	0,03	0,035	0,003	0,00	0,021	0,017
ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	0,03	0,012	0,037	0,096	0,007	0,148
ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	0,05	0,024	0,002	0,014	0,042	0,085
Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	0,12	0,044	0,03	0,024	0,139	0,244

³ Χρησιμοποιήθηκε κι εδώ για τον υπολογισμό ο τύπος που αναφέρεται στην βιβλιογραφία όπως στην προηγούμενη υποσημείωση και μάλιστα στην εκδοχή για n και όχι για n-1.

II. Σύνοψη

Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως η μεταβλητή του εξεταζόμενου μαθήματος (Μαθηματικά Δημοτικό, Μαθηματικά Γυμνάσιο, Γλώσσα Δημοτικό, Γλώσσα Γυμνάσιο) είναι αυτή που επηρεάζει εκτενέστερα τις εξαρτημένες μεταβλητές. Το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην προκαλεί καμία ουσιαστική διαφοροποίηση, ενώ χαρακτηριστικά όπως ο χρόνος διδασκαλίας εμπειρίας και το επίπεδο σπουδών προκαλούν ελάχιστες σποραδικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους για τα εξεταστικά δοκίμια, που δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο συστηματικό ενδιαφέρον η περαιτέρω ανάλυσή τους. Μικρές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τη συμβατότητα των εξεταστικών δοκιμών με τις οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Οι μαθηματικοί θεωρούν το χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές για τη συμπλήρωση του εξεταστικού δοκιμίου των Μαθηματικών Γυμνασίου ως λιγότερο επαρκή σε σχέση με τις αντίστοιχες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των Φιλολόγων. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι ο κοινωνικοπολιτισμικός παράγοντας έχει επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών στις διαγνωστικές εξετάσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν υψηλότερες προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών στα εξεταστικά δοκίμια σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι διαφορές δημιουργούνται μεταξύ των βαθμίδων με πιο «δύσκολο» μάθημα να θεωρούνται τα Μαθηματικά Δευτεροβάθμιας (ένα άκρο) και πιο «εύκολο» η Γλώσσα Πρωτοβάθμιας (άλλο άκρο). Οι αναλυτικοί πίνακες με τα αποτελέσματα των επιμέρους συσχετίσεων μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας/μαθήματος και των εξαρτημένων μεταβλητών της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στο Παράρτημα IV.

4^ο Κεφάλαιο

Αποτελέσματα Επαγωγικής Ανάλυσης ως προς τα Εξεταζόμενα Μαθήματα

I. Ανάλυση

Σε αυτή φάση της επαγωγικής ανάλυσης, ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν το μάθημα (Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού, Μαθηματικά Δημοτικού, Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου, Μαθηματικά Γυμνασίου), το φύλο (άνδρας, γυναίκα), η διδακτική υπηρεσία και το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων. Εξαρτημένες μεταβλητές αποτέλεσαν: (1) Η αναγνώριση της σημαντικότητας του μαθήματος από τους μαθητές, (2) το αν οι κυρίως διδακτικές πρακτικές ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, (3) η κατανόηση του σχολικού λόγου των διδακτικών εγχειριδίων και (4) η εκτίμηση των κενών των μαθητών ως αποτέλεσμα της μη κάλυψης της διδακτέας ύλης, την εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευση και των απουσιών των μαθητών εξαιτίας της COVID.

Ο έλεγχος των κατανομών των δεδομένων των μεταβλητών έδειξε ότι πρέπει να ακολουθεί μη παραμετρική διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, καθώς σύμφωνα με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (αλλά και στο Shapiro – Wilk) οι τιμές του p-value είναι όλες χαμηλότερες από το επίπεδο ελέγχου (0,05) και απορρίφθηκε η υπόθεση της κανονικότητας (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Έλεγχος κανονικότητας κατανομών

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	,182	579	,000	,883	579	,000
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	,228	579	,000	,859	579	,000
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID	,172	579	,000	,910	579	,000
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	,211	579	,000	,898	579	,000
Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	,209	579	,000	,893	579	,000
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	,203	579	,000	,889	579	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 12, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανά αξιολογούμενο μάθημα σε όλες τις σχετικές με το μάθημα ερωτήσεις.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα επαγωγικής ανάλυσης ανα αξιολογούμενο μάθημα

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,040	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Η εκτίμηση μεγέθους αποτελέσματος (size effect), των παραπάνω συγκρίσεων, παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 που ακολουθεί.

Πίνακας 13. Έλεγχος σημαντικότητας σχέσεων μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών

Measures of Association		
	Eta	Eta Squared
Rank of ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,314	,098
Rank of ΤΡΟΠΟΣ ΜΑΘΗΜ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,225	,051
Rank of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,315	,099
Rank of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜ1 * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,120	,014
Rank of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜ2 * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,176	,031
Rank of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜ3 * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,206	,042

Σε ό,τι αφορά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη κενών λόγω της μη κάλυψης της ύλης, η pairwise ανάλυση έδειξε διαφοροποίηση μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, οι μαθηματικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους εκπαιδευτικούς ότι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιούργησε δυσαναπλήρωτα κενά στους μαθητές. Παρομοίως, οι μαθηματικοί θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους αλλά και τους φιλόλογους, ότι οι μαθητές εμφάνισαν γνωστικά κενά λόγω των απουσιών που οφείλονται στη νόσηση από COVID.

Όσον αφορά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα κάθε μαθήματος, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τους δασκάλους να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό και από μαθηματικούς και από φιλόλογους ότι οι μαθητές τους αναγνωρίζουν περισσότερο την σημαντικότητα του μαθήματός τους, είτε πρόκειται για Γλώσσα είτε για Μαθηματικά. Οι φιλόλογοι σε μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι ο τρόπος διδασκαλίας ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν οι κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι φιλόλογοι εκτιμούν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθηματικούς και τους δασκάλους πως ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος που διδάσκουν ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές κατανοούν το λόγο των διδακτικών εγχειριδίων, οι δάσκαλοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει κατανόηση των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας. Σε αυτή την πρώτη εξέταση της μεταβλητής του εξεταζόμενου μαθήματος σε σχέση με τα ερωτήματα που το αφορούν, φαίνεται ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι γνώμες των δασκάλων για τη γλώσσα και τα μαθηματικά κινούνται παράλληλα ενώ δεν συμβαίνει αυτό στους αντίστοιχους λειτουργούς της δευτεροβάθμιας.

Πίνακας 14. Συσχέτιση φύλου με απαντήσεις στις εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν στο μάθημα

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,386	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,028	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,003	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,193	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,921	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,894	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, εξετάστηκε η τυχόν επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα, όπου διαπιστώθηκε πως το φύλο δεν παίζει εκτεταμένο ρόλο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα που αφορούν το εξεταζόμενο μάθημα, εκτός από τα ερωτήματα δηλώσεις που αφορούν στα ενδεχόμενα κενά των μαθητών από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των απουσιών των μαθητών λόγω νόσησης από COVID. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχουν κενά στο μάθημα εξαιτίας των απουσιών λόγω covid αλλά και εξαιτίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης των εκτιμήσεών τους ως προς το κατά πόσο η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι απουσίες λόγω νόσησης από COVID δημιούργησαν γνωστικά κενά στους μαθητές (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Συσχέτιση διδακτικής υπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,276	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,034	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,017	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,113	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,481	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,477	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (μεταξύ 5-10 έτη) θεωρούν περισσότερο από τους άλλους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν γνωστικά κενά λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των απουσιών λόγω νόησης από COVID. Παρόμοιες διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου σπουδών και των απόψεών τους για την ύπαρξη γνωστικών κενών λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των απουσιών λόγω COVID (Πίνακας 16). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό θεωρούν πως οι μαθητές εμφάνισαν κενά λόγω των προαναφερόμενων παραγόντων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τέλος, στο ερώτημα της αναγνώρισης του μαθήματος από τους μαθητές, διαφορά εμφανίζεται βασικά μεταξύ δασκάλων με μεταπτυχιακό και δασκάλων με διδακτορικό με τους τελευταίους να θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι η αξία του μαθήματος αναγνωρίζεται από τους μαθητές. Αυτό σε μεγάλο βαθμό μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 16. Συσχέτιση επιπέδου σπουδών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,336	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,237	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,019	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,034	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,101	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,051	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σε επόμενο στάδιο ελέγχθηκε και η ισχύς των ανά ζεύγος συσχετίσεων σε σχέση με την μεταβλητή του μαθήματος. Πρώτο συμπέρασμα είναι ότι οι σχέσεις εμφανίζονται σχεδόν πάντα ισχυρότερες όπου έχει ανιχνευθεί στατιστική σημαντικότητα. Οι περισσότερες σχέσεις κι εδώ είναι στο επίπεδο της μέτριας ισχύος αν και ισχυρότερες από αυτές της προηγούμενης ομάδας ερωτημάτων. **Περισσότερες ισχυρές σχέσεις (μεγαλύτερες αποστάσεις) εμφανίζονται κι εδώ μεταξύ μαθημάτων διαφορετικών βαθμίδων παρά μεταξύ μαθημάτων της ίδιας βαθμίδας.** Ισχυρότερες όλων εμφανίζονται οι σχέσεις στο κατεχοχόν ερώτημα που αναφέρεται στην «ευκολία» των μαθημάτων (κατανόηση λόγου εγχειριδίου μαθήματος) και μάλιστα ανάμεσα στη Γλώσσα Πρωτοβάθμιας και στα δυο μαθήματα της Δευτεροβάθμιας. Επίσης, ισχυρότερες σχέσεις εμφανίζονται στο ερώτημα «αναγνώριση σημαντικότητας μαθήματος από τους μαθητές» έχοντας κι εδώ στο ένα άκρο τα μαθήματα Πρωτοβάθμιας και στο άλλο αυτά της Δευτεροβάθμιας.

Πίνακας 16. Ισχύς διμεταβλητων συγκρίσεων ανα μάθημα με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα						
Ισχύς διμεταβλητων συγκρίσεων						
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ →	Size Effect Συνδυασμού ζευγών (Mann Witney-η²)					
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ↓	Μαθηματικά Πρωτ – Μαθηματικά Δευτεροβ (1,3)	Μαθηματ Πρωτ - Γλώσσα Δευτερο- βαθμ. (1,4)	Μαθηματικά Πρωτ- Γλώσσα Πρωτοβαθμ (1,2)	Μαθηματικά Δευτερο- βαθμ – Γλώσσα Δευ- τεροβαθμ (3,4)	Γλώσσα Πρωτ – Γλώσσα Δευτε- ροβαθμ (2,4)	Γλώσσα Πρωτοβαθμ – Μαθηματικά Δευτερο- βαθμ. (2,3)
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	0,099	0,125	0,004	0,00	0,089	0,069
Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	0,023	0,084	0,002	0,013	0,06	0,013
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	0,078	0,048	0,011	0,008	0,111	0,144
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	0,02	0,001	0,01	0,00	0,018	0,022
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	0,042	0,024	0,00	0,003	0,021	0,038
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID	0,064	0,002	0,001	0,057	0,004	0,08

II. Σύνοψη

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι η μεταβλητή που αφορά στο εξεταζόμενο μάθημα (Μαθηματικά Δημοτικό, Μαθηματικά Γυμνάσιο, Γλώσσα Δημοτικό, Γλώσσα Γυμνάσιο) είναι αυτή που επηρεάζει εκτενέστερα τις εξαρτημένες μεταβλητές. Το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην προκαλεί καμία ουσιαστική διαφοροποίηση, ενώ ο χρόνος διδακτικής εμπειρίας και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών προκαλούν ελάχιστες τυχαίες διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους για τις διαγνωστικές εξετάσεις που δεν παρουσιάζει κάποιο ιδιαίτερο συστηματικό ενδιαφέρον η περαιτέρω ανάλυσή τους. Σε ότι αφορά, τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είχαν γνωστικά κενά λόγω μη κάλυψης της ύλης, η μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται μεταξύ των μαθηματικών (μεγαλύτερη πιθανότητα για κενά των μαθητών στη Μαθηματικά Γυμνασίου) των δασκάλων για τη Γλώσσα (μικρότερη πιθανότητα για κενά στη Γλώσσα Δημοτικού).

Σε ό,τι αφορά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μαθησιακών κενών από τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι Μαθηματικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους εκπαιδευτικούς πως οι απουσίες των μαθητών λόγω COVID δημιούργησαν κενά στο μάθημά τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές τους αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και των τεσσάρων γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα Δημοτικού, Μαθηματικά Δημοτικού, Γλώσσα Γυμνασίου και Μαθηματικά Γυμνασίου). Σημειώνεται πως τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στα μαθήματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν οι κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές στο μάθημά τους ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, οι φιλόλογοι φαίνεται να αναγνωρίζουν πως ο τρόπος διεξαγωγής της Γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι λιγότερο ενισχυτικός του ενδιαφέροντος των μαθητών συγκριτικά με τις απόψεις των άλλων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί επίσης φαίνεται να θεωρούν πως ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων είναι περισσότερο κατανοητός για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων δείχνει πως οι κυριότερες διαφορές δημιουργούνται μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) με πιο «δύσκολα» να θεωρούνται τα μαθήματα της Δευτεροβάθμιας και πιο «εύκολα» τα μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αναλυτικοί πίνακες με τα αποτελέσματα των επιμέρους συσχετίσεων μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας/μαθήματος που διδάσκουν και των εξαρτημένων μεταβλητών παρουσιάζονται στο Παράρτημα V.

5ο Κεφάλαιο

Αποτελέσματα από την Ανάλυση των Ανοικτών Ερωτήσεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Υπενθυμίζεται ότι το Ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν και συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις, περιλαμβάνει και τέσσερις ανοικτές που αναφέρονται: (α) στις εκτιμήσεις τους για τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου για τα εξεταζόμενα μαθήματα, (β) στις προτάσεις τους για τη βελτίωσή του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου κατά τις διαγνωστικές εξετάσεις των επόμενων ετών, (γ) στις προτάσεις τους για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον τρόπο που διδάσκονται στο σχολείο τα εξεταζόμενα μαθήματα και (δ) στις προτάσεις τους για τις θεματικές βάσεις των οποίων πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που θα συμβάλλουν στην παιδαγωγική προσέγγιση των τομέων που διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύουν τους μαθητές.

Στη συνέχεια ακολουθούν κωδικοποιημένες οι απαντήσεις στα παραπάνω τέσσερα ερωτήματα των δασκάλων για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Στ' τάξης Δημοτικού. Για την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφέρεται συχνά ο αριθμός των ατόμων που εκφράζει τη συγκεκριμένη άποψη, παρατίθενται αυτολεξεί σύντομα χαρακτηριστικά αποσπάσματα και τέλος διατυπώνονται σχολιασμοί και προτάσεις. Επιδίωξη της Έκθεσης είναι να παρουσιαστούν στο μέτρο του εφικτού θετικές αλλά και επικριτικές απόψεις, πλειοψηφικές και μειοψηφικές.

I. Παρουσίαση και Σχολιασμός των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

A. Δυνατά Σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου

1. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και το περιεχόμενό τους

Γενικότερα οι διαγνωστικές εξετάσεις που στοχεύουν στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται στα προγράμματα σπουδών της Γλώσσας και των Μαθηματικών, προσμετρήθηκαν στα θετικά από πέντε δασκάλους. Το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο χαρακτηρίστηκε από 16 δασκάλους ως «αντικειμενικό», «έγκυρο», «αξιόπιστο», «σύντομο», «εργαλείο ανίχνευσης γνώσης», «βατό», «ολοκληρωμένο», «σφαιρικό», «αναλυτικό», «ουσιαστικό».

Το κυριότερο θετικό χαρακτηριστικό του ερωτηματολογίου ήταν η κάλυψη μεγάλου εύρους της διδακτέας ύλης σύμφωνα με 36 δασκάλους. Τρεις μάλιστα υπογράμμισαν ότι με τις ερωτήσεις εξετάζονταν οι γνώσεις που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές στο τέλος του Δημοτικού: «Κάλυπταν τις βασικές πτυχές των γνώσεων που θα πρέπει να κατέχουν οι μαθητές/τριες και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο». Το γεγονός ότι οι ερωτήσεις αφορούσαν ένα μεγάλο τμήμα της ύλης «διευκόλυνε την ανίχνευση του επιπέδου των μαθητών». Επιπλέον, 11 δάσκαλοι θεωρούν δυνατό σημείο το γεγονός ότι τα θέματα ήταν συμβατά με τη διδακτέα ύλη.

Συνολικά 26 δάσκαλοι εξέφρασαν για διαφορετικούς λόγους θετική γνώμη για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ως μέσον αξιολόγησης των μαθητών, εντάσσοντας τες στα «δυνατά» σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αξιοποιήθηκαν στις διαγνωστικές εξετάσεις της 18^{ης} Μαΐου 2022, θεωρήθηκαν πρακτικές και ελκυστικές για πολλούς λόγους.

Ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων που αξιοποιήθηκαν, 26 δάσκαλοι ανέφεραν ότι περιλαμβάνουν σαφείς οδηγίες σχετικά με τα ζητούμενα και τις επιθυμητές ενέργειες από τους μαθητές. Τέσσερις δάσκαλοι εκτιμούν ότι η συντομία του στελέχους των ερωτήσεων, η περιεκτικότητά τους και ο κατανοητός τρόπος διατύπωσης τους, σε συνδυασμό με τη σαφήνειά τους, συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητά τους.

Η διαβαθμισμένη δυσκολία των ερωτήσεων αναφέρθηκε ως πλεονέκτημα από 22 δασκάλους. Ένα άλλο θετικό στοιχείο, που επισημάνθηκε από τρεις δασκάλους είναι η ποιικιλία των ερωτήσεων και των προβλημάτων που *«διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών»*.

Ευρεία είναι η αντίληψη ότι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μπορούν να αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση διαφόρων επιπέδων μάθησης και κατανόησης, από τη βασική ανάκληση έως την εφαρμογή, την ανάλυση και την αξιολόγηση. Ειδικότερα, τέσσερις δάσκαλοι αναφέρθηκαν στην άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών: *«Το σύστημα ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής ωθεί τους μαθητές να εμβαθύνουν να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη και τους βοηθά να αναπτύσσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς για την εύρεση της σωστής απάντησης»*. Επιπλέον, τρεις δάσκαλοι καταγράφουν ως δυνατό σημείο τη *«δυνατότητα επιλογής μεταξύ πιθανών αληθοφανών απαντήσεων»*.

Προφανώς, αναφέρονται στις διαδικασίες σκέψης που ενεργοποιούνται κατά την αναζήτηση της ορθής απάντησης ανάμεσα στις τέσσερις εναλλακτικές, διαδικασία που εντατικοποιείται, όταν πρόκειται για πολυτομικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής⁴ (polytomous multiple choice questions, βλ. Haladyna, 2004: 253-255· Rupp et al., 2010: 83· Nering & Ostini, 2010).

Έξι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι αυτού του τύπου οι ερωτήσεις παρέχουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να επιλέξουν μία απάντηση. Όπως εξηγεί δάσκαλος, *«ακόμη και μαθητές με δυσκολίες είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν σε ερωτήσεις και κατά συνέπεια να μην απογοητευτούν, ενώ ταυτόχρονα υπήρχαν και ερωτήσεις για καλούς μαθητές»*. Παράλληλα τρεις δάσκαλοι αναφέρουν ότι είναι ευχάριστοι και δεν κουράζονται, ένας ότι είναι ενδιαφέρουσες και ένας ότι *“μηδενίζουν το άγχος”*.

Επειδή τα σχόλια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται σε μεγάλο βαθμό στις διαγνωστικές εξετάσεις γενικότερα, χωρίς πάντοτε να γίνεται διάκριση μεταξύ των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών, παρατίθενται σε συνέχεια οι διακριτές αναφορές στις διαγνωστικές εξετάσεις των εν λόγω μαθημάτων. Αρκετές από αυτές έχουν ήδη αναφερθεί, ίσως από διαφορετική οπτική, με αποτέλεσμα να

⁴ Οι Haladyna και Rodriguez (2013:3) αναφέρουν ότι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μπορούν να βαθμολογηθούν είτε διχοτομικά, ένα μόριο για το «σωστό» και μηδέν για το «λάθος», είτε πολυτομικά, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα διαβαθμισμένων εναλλακτικών απαντήσεων, με αυξημένα μόρια για την ορθή απάντηση και μειωμένα για τις απαντήσεις που δηλώνουν μερική γνώση του ζητούμενου.

υπάρχουν αναπόφευκτες επαναλήψεις, καίτοι έγινε προσπάθεια να περιοριστούν στο ελάχιστο.

2. Θετική κριτική για το εξεταστικό δοκίμιο στη Γλώσσα

Αναφορικά με το εξεταστικό δοκίμιο στο μάθημα της Γλώσσας, καταγράφηκαν 63 θετικές απόψεις. Τις περισσότερες θετικές αναφορές (16) συγκεντρώνει η επιλογή του κειμένου, το οποίο χαρακτηρίζεται από μεμονωμένους δασκάλους ως «εύκολο», «κατανοητό», «ενδιαφέρον», με «προσφιλές» θέμα που «ενθουσίασε τους μαθητές», «κείμενο το οποίο προέβαλε το μεγαλείο της ανθρωπιάς και της κοινωνικής ευαισθησίας στην πιο αγνή και αυθεντική του μορφή».

Οκτώ δάσκαλοι εκτιμούν ότι «το δυνατό σημείο είναι οι ερωτήσεις κατανόησης και η κλιμάκωση δυσκολίας τους». Σε ό,τι αφορά στις ερωτήσεις της Γραμματικής και του Συντακτικού έξι δάσκαλοι αναφέρονται με θετικά σχόλια, στην απλότητα τους, στην ευκολία τους για τους μαθητές και στη συμβατότητα τους με το Πρόγραμμα Σπουδών: «οι ερωτήσεις οι γραμματικές και συντακτικές ήταν απλές και συμβάδιζαν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος».

Στα θετικά στοιχεία του διαγνωστικού ερωτηματολογίου προσμετράται και η σαφήνεια των ερωτήσεων από τρεις δασκάλους, με έμφαση στην ποιότητα των ερωτήσεων κατανόησης και τον τρόπο δόμησής του που υπογραμμίζεται από πέντε δασκάλους. Τέλος, ένας δάσκαλος σχολίασε θετικά την ύπαρξη ερωτήσεων «σχετικών με τη δομή του κειμένου».

3. Θετική κριτική για το εξεταστικό δοκίμιο στα Μαθηματικά

Στα θετικά στοιχεία σχετικά με το εξεταστικό δοκίμιο στο μάθημα των Μαθηματικών, για οποίο καταγράφηκαν πέντε αναφορές, περιλαμβάνονται απόψεις μεμονωμένων δασκάλων που χαρακτηρίζουν τα θέματα: «έξυπνα», που «απαιτούσαν κριτική σκέψη», «ενδιαφέροντα», με «ποικιλία ερωτήσεων», «διαβαθμισμένης δυσκολίας». Ως θετικά στοιχεία αναφέρονται επίσης το «εύρος των γνώσεων» και γενικότερα η «κάλυψη της ύλης» σύμφωνα με έξι δασκάλους. Ακόμη ότι τα θέματα ήταν προσιτά στους μαθητές και συμβατά με την ύλη καταγράφεται ως θετικό στοιχείο από έξι δασκάλους

B. Αδύνατα Σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου

1. Απουσία ανοικτών ερωτήσεων

Στον αντίποδα των θετικών απαντήσεων, συνολικά 22 δάσκαλοι εξέφρασαν αρνητική γνώμη για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, εντάσσοντας τες στα «αδύνατα» σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου. Ειδικότερα 19 δάσκαλοι σημειώνουν ως ιδιαίτερα αρνητικό στοιχείο την απουσία ανοικτών ερωτήσεων στο Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για εύστοχη επισήμανση, καθώς η συμπερίληψη ανοικτών ερωτήσεων είχε προταθεί από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., ωστόσο στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του τεχνικού δελτίου του έργου η πρόταση αυτή αποκλείστηκε για ποικίλους λόγους, με τον όρο, όμως, ότι θα προστεθούν σε επόμενη εφαρμογή των διαγνωστικών εξετάσεων.

Επί αυτής της ελλείψεως δάσκαλος αναφέρει: «...Επίσης, ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση και αποκλείεται από την όλη εξέταση η ελεύθερη έκφραση του μαθητή, η διατύπωση του λόγου του. Δηλαδή δεν έχουμε ασφαλή συμπεράσματα για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, για την ευχέρειά τους στον γραπτό λόγο, για τη σύνθετη

σκέψη τους, για την ικανότητά τους να επιλύουν μόνοι τους ένα πρόβλημα, για τη δυνατότητά τους να αιτιολογήσουν και να τεκμηριώσουν μια απάντηση. Έτσι ίσως να αδικεί τους μαθητές, καθώς η δομή του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου εξετάζει μέρος των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών και όχι την πολύπλευρη προσωπικότητά τους, όπως έχει αναπτυχθεί και διαμορφωθεί στη σχολική κοινότητα».

Ειδικότερα για το μάθημα της Γλώσσας, 13 δάσκαλοι θέτουν έντονα το ζήτημα του αποκλεισμού των ανοικτών ερωτήσεων. Ενδεικτική και η επισήμανση άλλου εκπαιδευτικού: «*Το αδύνατο σημείο ήταν ότι δεν υπήρχε δυνατότητα ανάπτυξης του γραπτού λόγου από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να διαφανεί η κατάκτηση των στοιχείων του (δομή, περιεχόμενο, λεξιλόγιο, στίξη ακόμα και ορθογραφία που αποτελεί το πιο αδύναμο σημείο των μαθητών μας, κ.λπ.)*». Εστιάζουν, επίσης, στο γεγονός ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει την κριτική του σκέψη ή/και τη φαντασία του: «*Αδύνατο σημείο: Περιορίζεται μόνο σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, περιορίζοντας τη φαντασία των μαθητών και την κριτική σκέψη*». Για αυτούς τους λόγους οι κλειστού τύπου ερωτήσεις συνήθως συμπληρώνονται με ανοικτού. Συντομότερες αναφορές για την απουσία του γραπτού λόγου υπάρχουν σε αρνητικές κριτικές και άλλων δασκάλων, όπως και στις προτάσεις τους, που εξετάζονται στη συνέχεια.

2. Ο τύπος των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και το περιεχόμενό τους

Δέκα δάσκαλοι θεωρούν τον τύπο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής αδύνατο σημείο των διαγνωστικών εξετάσεων, επειδή «*δεν βοηθούν να έχουμε σαφή εικόνα για τις δυνατότητες των μαθητών/τριών*». Επίσης, και από την οπτική της διδασκόμενης γνώσης, επισημαίνεται ότι υπάρχουν προφανή όρια στο τι μπορεί να εξεταστεί μέσω των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, άποψη που αναφέρουν τέσσερις από τους δασκάλους.

Επτά δάσκαλοι εστιάζουν στο γεγονός ότι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επιτρέπουν την επιλογή της σωστής απάντησης με τυχαίο τρόπο: «*Αδύνατο σημείο είναι το γεγονός ότι ο μαθητής μπορεί να απαντήσει σωστά σε κάποιες ερωτήσεις, ίσως και τυχαία*». Το πρόβλημα της τυχαίας επιλογής των ορθών απαντήσεων υφίσταται μεν αλλά, όπως αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει, είναι περιορισμένο και δεν ανατρέπει την εκτίμηση του βαθμού κατανόησης, εάν το σύνολο των ερωτήσεων είναι μεθοδικά διαμορφωμένο. Στις μεγάλης κλίμακας έρευνες η τυχαιότητα είναι αναμενόμενο να περιορίζεται, αν το πλήθος των μαθητών είναι μεγάλο και οι εναλλακτικές απαντήσεις δεν έχουν διαμορφωθεί τυχαία, αλλά βάσει μελέτης, όπως συμβαίνει με τις πολυτομικές ερωτήσεις.

Ειδικότερα για τις αδυναμίες των συγκεκριμένων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής που αξιοποιήθηκαν στις διαγνωστικές εξετάσεις της 18^{ης} Μαΐου 2022, έξι δάσκαλοι ανέφεραν ότι «*ορισμένες απαντήσεις ήταν νοηματικά πολύ κοντά η μία με την άλλη και μπερδεύαν τους μαθητές*» και κάποιοι εξ αυτών τις αποκαλούν «*παγίδες*». Προφανώς, οι αναφερόμενοι σε «*παγίδες*» εννοούν την ύπαρξη «*ορθής*» και «*μερικώς ορθής*» απάντησης, που πρέπει να περιλαμβάνονται στις «*πολυτομικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής*» (polytomous multiple-choice question) (Μουτή, Υψηλάντης & Τσοπάνογλου, 2012), οι οποίες εκφράζουν την αντίληψη ότι η κατοχή της γνώσης αποκτάται σταδιακά στο πλαίσιο ενός συνεχούς με κλιμακούμενες τιμές μάθησης (Haladyna et al., 2013: 3, 399). Στις διαγνωστικές εξετάσεις της 18^{ης} Μαΐου αξιοποιήθηκαν οι «*πολυτομικές*», στο πλαίσιο των οποίων οι «*ορθές*» και οι «*μερικώς ορθές*» απαντήσεις μοριοδοτούνται ανάλογα

(2 μόρια και 1 μόνιο αντίστοιχα). Η δυσκολία των μαθητών να επιλέξουν μεταξύ των δύο ελέγχει τον βαθμό κατανόησης και λεπτής διάκρισης μεταξύ εννοιών και νοημάτων. Επομένως, πρόκειται για τρόπους ανίχνευσης λεπτών γνωσιακών και γνωστικών διαφορών και όχι για εκπαιδευτική «παγίδα».

Διατυπώθηκε, μάλιστα, από δάσκαλο και η άποψη ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τύπο ερωτήσεων κυρίως στα Μαθηματικά, άποψη που δεν αμφισβητεί τις δυνατότητές τους, αλλά θέτει το βάσιμο αίτημα για την εξάσκηση των μαθητών στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Εννέα δάσκαλοι, ενώ συμφωνούν ως προς την εκτεταμένη κάλυψη της ύλης από τις ερωτήσεις που υπήρχαν, κρίνουν ότι συμπεριλήφθηκαν και ερωτήσεις από τμήμα της ύλης που δεν είχαν προλάβει να διδάξουν. Δάσκαλος, μάλιστα, ανέφερε ως αίτιο μη κάλυψης της ύλης, τις «*δύσκολες συνθήκες (καιρικές συνθήκες, κλείσιμο σχολείων - ανυπαρξία σύνδεσης στο διαδίκτυο) που παρεμπόδισαν την παράδοση της ύλης [...] και που θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη*». Κατά την άποψή του είναι λάθος να «*θεωρούνται όλα διδαγμένα*» με συνέπεια να υπάρχουν κενά στις γνώσεις. Επίσης, δύο άλλοι δάσκαλοι θεωρούν ότι στον σχεδιασμό των ερωτήσεων δεν ελήφθησαν υπόψη οι συνέπειες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ένας δάσκαλος επισημαίνει ότι γενικά ο όγκος της διδακτέας ύλης είναι τέτοιος που δεν δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των εννοιών, εμβάθυνσης και εμπέδωσης της γνώσης, εξηγώντας με τον τρόπο αυτό τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν αρκετοί μαθητές. Πρόκειται για ουσιαστική επισήμανση και ως εκ τούτου τα θέματα της έκτασης και του βαθμού δυσκολίας πρέπει να απασχολούν πρωτίστως τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών και μετά τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων. Οι διαγνωστικές εξετάσεις καλούνται να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό υφίσταται το πρόβλημα και οφείλουν να το αναδείξουν και να προτείνουν λύσεις.

Ως προς τον βαθμό δυσκολίας, ενώ διατυπώθηκε από έξι δασκάλους η άποψη ότι τα θέματα ήταν «προσιτά», τρεις άλλοι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι τα θέματα ήταν «*δύσκολα*», «*απαιτητικά*» ή «*πολύπλοκα*» για τους μαθητές. Η διάσταση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων ενδεχομένως οφείλεται στη διαφορά του μαθησιακού επιπέδου ανάμεσα στις τάξεις των δασκάλων, καθώς ορισμένες από αυτές περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, ή μαθητών από χαμηλού κοινωνικομορφωτικού περιβάλλοντος ή παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, στις ανάγκες των οποίων οποίες προσαρμόζεται κάθε φορά τόσο η ύλη όσο και ο χρόνος που διατίθεται από τον εκπαιδευτικό για κατανόηση και εμβάθυνση.

3. Επιφυλάξεις καταλληλότητας/αντιρρήσεις για τις διαγνωστικές εξετάσεις του 2022

Στα ερωτηματολόγια καταγράφονται από 45 περίπου δασκάλους ποικίλης μορφής και περιεχομένου επιφυλάξεις, αντιρρήσεις και προβλήματα για παραμέτρους των διαγνωστικών εξετάσεων της 18ης Μαΐου 2022 που τις καθιστούν ακατάλληλες για το Δημοτικό, όπως εφαρμόστηκαν. Μάλιστα, τρεις από αυτούς προτείνουν την κατάργησή τους.

Αναλυτικότερα, επτά δάσκαλοι επισημαίνουν ότι «*ο τρόπος εξέτασης δεν είναι αυτός που έχουν συνηθίσει τα παιδιά*» σύμφωνα με τη διδασκαλία στην τάξη και τα σχολικά εγχειρίδια, γι' αυτό έξι δάσκαλοι συμπληρώνουν ότι «*Η συμμετοχή των μαθητών και μα-*

θητριών στη διαδικασία των εξετάσεων τους έφερε άγχος και αγωνία, κάτι που δε χρειάζεται στο Δημοτικό σχολείο». Δύο δάσκαλοι θεωρούν την εξέταση αυτή ακατάλληλη για την ηλικία των μαθητών: «Θεωρώ ότι δεν πρέπει να διεξάγονται τέτοιου είδους εξετάσεις σε τόσο μικρή ηλικία».

Ένας δάσκαλος παρατηρεί, επιπροσθέτως ότι «αρνητική εντύπωση δίνουν οι πολλές σελίδες, η ομοιότητα με τις εξετάσεις προτύπων και ιδιωτικών σχολείων, η σύνδεση του θεσμού με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση». Εννέα δάσκαλοι θεωρούν ότι η εξέταση «δεν συνάδει με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία» και επομένως υπάρχει «δυσκολία ανταπόκρισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες», αφού η εξέταση περιλαμβάνει «Κοινά θέματα που δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το χρόνο προσέλευσης στην Ελλάδα (μεταναστούπουλα), τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες».

Αναλυτική είναι και η άποψη του εκπαιδευτικού που επικρίνει τις διαγνωστικές εξετάσεις αναφέροντας τα εξής: «Η καθολικότητα της ύλης του τεστ αντιβαίνει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές. Δεν έχει καμιά παιδαγωγική χρησιμότητα. Δεν ενισχύει την μαθησιακή διαδικασία. Δεν λαμβάνει υπόψη του βασικές παραμέτρους που καθορίζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Δεν λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Δεν παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη στάθμισή του. Αποτελεί μια μορφή τελικής αξιολόγησης που με βάση τα παραπάνω οδηγεί ή σε αυθαίρετα συμπεράσματα ή σε αποτελέσματα που προοικονομούνται από τον δημιουργό του». Προφανώς το εν λόγω σχόλιο δεν λαμβάνει υπόψη του ότι πρόκειται για ευρείας κλίμακας εξετάσεις που εμπλέκουν χιλιάδες μαθητές και αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, υποβαθμίζει τον ρόλο της παιδαγωγικής αρχής για τη διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας των ερωτήσεων, που είναι κομβικής σημασίας.

Αναφορικά με τον ισχυρισμό ότι αγνοήθηκε το προφίλ των μαθητών, διευκρινίζεται ότι το ανώνυμο απαντητικό δελτίο που συμπλήρωσαν οι μαθητές διασφάλισε σημαντικά στοιχεία όπως είναι η φοίτηση ή μη ως προνήπιο σε Νηπιαγωγείο, τα μορφωτικά δεδομένα της μητέρας και του πατέρα, η φοίτηση σε ολιγοθέσιο ή σε πολυθέσιο σχολείο κ.λπ., παράμετροι που ασφαλώς καθορίζουν και επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιούνται στην επεξεργασία των δεδομένων και στις συνακόλουθες προτάσεις για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Τέλος, για το θέμα της “εγκυρότητας”, που τέθηκε από εκπαιδευτικό, διευκρινίζεται ότι στο «Θεωρητικό Μέρος» των «εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα», που είναι αναρτημένο στην οικεία ιστοσελίδα του ΙΕΠ, αναφέρεται ρητώς ότι το ερωτηματολόγιο επιχειρεί να διασφαλίσει (α) *Εγκυρότητα Εννοιολογικής Δομής* (construct validity) και (β) *Εγκυρότητα Περιεχομένου* (content validity) και υπό αυτές τις οπτικές έγινε η επιλογή των ερωτήσεων.

Επιπλέον, δέκα δάσκαλοι αναφέρθηκαν και σε γενικότερα προβλήματα των συγκεκριμένων διαγνωστικών εξετάσεων, όπως για παράδειγμα το πολυάριθμο των φωτοτυπιών και τη δυσκολία συμπλήρωσης του απαντητικού φύλλου από τους μαθητές: «Τα μειονεκτήματα αφορούν στη συμπλήρωση του φύλλου ελέγχου, το οποίο δυσκόλεψε τους μαθητές.»

Τέσσερις δάσκαλοι στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θέτουν και το ζήτημα «ότι δεν λαμβάνονται υπόψη η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού

τη συγκεκριμένη χρονιά και η κάλυψη των κενών των προηγούμενων ετών» και ότι δεν διασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ένας άλλος εκφράζει τον προβληματισμό του «απέναντι στην σταδιακή κατηγοριοποίηση των σχολείων με βάση τα αποτελέσματα» που κατά την άποψή του συνδέεται με τις διαγνωστικές εξετάσεις. Στην πράξη η επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε επίπεδο Περιφέρειας, όπως αναφέρεται και στη σχετική Υπουργική απόφαση και όπως επιβεβαιώνεται και από την επεξεργασία των δεδομένων που αναρτήθηκαν ήδη στην ειδική πλατφόρμα του ΙΕΠ.

Αν και η ανωνυμία των μαθητών θεωρήθηκε θετικό στοιχείο από έναν δάσκαλο, καθώς η μόνη πληροφορία που περιείχαν τα φύλλα των απαντήσεων είναι η Περιφέρεια στην οποία υπαγόταν το σχολείο, ωστόσο, δύο δάσκαλοι σχολιάζουν ότι υπάρχει «έλλειψη κινήτρου και ανατροφοδότησης», γεγονός που «οδήγησε κάποια παιδιά στο να αντιμετωπίσουν με βιασύνη και κάποια αδιαφορία τα ερωτηματολόγια». Ίσως, για αυτό το λόγο υπάρχει μια πρόταση για την κατάργηση της ανωνυμίας.

Υπάρχουν βέβαια και δάσκαλοι που δεν αρκούνται στην ανάδειξη προβλημάτων στα μέσα και στις διαδικασίες των διαγνωστικών εξετάσεων, αλλά η στάση τους προς τις διαγνωστικές εξετάσεις είναι απόλυτα αρνητική, καθώς τρεις προτείνουν την κατάργησή τους. Χαρακτηριστικά, ένας εξ αυτών αναφέρει: «Να μην γίνονται τέτοιου είδους εξετάσεις στα σχολεία. Αγχώνουν αρκετά τους μαθητές και πολλοί από αυτούς προφασίζονται λόγους να απουσιάζουν», ενώ άλλος προτρέπει τους ιθύνοντες: «Να αφήσετε τα ερωτηματολόγια και τα χρήματα που σπαταλάτε για αυτά και να χτίσετε σχολεία». Ένας τέταρτος δάσκαλος προτείνει την προαιρετικότητα συμμετοχής.

Πάντως, από τα στοιχεία που παρατίθενται στα υπό μελέτη ερωτηματολόγια, με εξαίρεση τους τρεις προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς, προκύπτει μια ευρεία αποδοχή, η οποία δεν είναι απροϋπόθετη, αλλά επισημαίνει λάθη και προτείνει τρόπους βελτίωσης. Δάσκαλος, για παράδειγμα, αναγνωρίζει ότι «Αποτελούν μια προσπάθεια αξιολόγησης και συνειδητοποίησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας», αλλά ταυτόχρονα θέτει και τον όρο «Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των διαγνωστικών τεστ θα πρέπει να αγγίξει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαίδευση αρχίζοντας ιεραρχικά από πάνω προς τα κάτω».

Ο όρος αυτός αποτελεί πάγιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και ζητούμενο των διαγνωστικών εξετάσεων, οι οποίες αναζητούν τόσο τα σημεία τα οποία δυσκολεύουν την κατανόηση της σχολικής γνώσης αλλά και την ανάπτυξη των μαθητών. Οι διαπιστώσεις των εξετάσεων αξιοποιούνται στην κατεύθυνση του σχεδιασμού και υλοποίησης παρεμβάσεων που στοχεύουν στην άρση των διαπιστούμενων δυσκολιών που ανακύπτουν. Με αυτή την έννοια, ο εντοπισμός και η άρση των εμποδίων μάθησης μπορεί να αναφέρονται κατά περίπτωση σε όλες τις συμπράττουσες εκπαιδευτικές παραμέτρους, που αφορούν τόσο τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς πόρους (υποδομές, δομές, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, στελέχωση σχολείων κ.λπ.), που αποτελούν ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και των αρμόδιων φορέων του, όσο και τις σχολικές μονάδες και τις σχολικές τάξεις, που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα και την ευθύνη στελεχών και εκπαιδευτικών.

Η παραπάνω αδρομερής κατανομή αρμοδιοτήτων και ευθυνών αφορά τις εκπαιδευτικές παραμέτρους, ενώ υπάρχουν και λειτουργούν καθοριστικά και οι κοινωνικοπολιτισμικές παράμετροι που θέτουν όρια στις δυνατότητες της σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αναζήτηση λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Την ανάγκη της συνεξέτασης των ποικίλων παραμέτρων τονίζουν και οι δάσκαλοι, αναφέροντας ότι πρέπει *«Να λαμβάνονται υπ' όψιν και άλλες παράμετροι στη διδασκαλία»*.

Τέλος, υπάρχουν δύο σχόλια εκ των οποίων το ένα με αφοριστικό λόγο αναφέρει: *«Πριν μιλήσετε για ανεπάρκεια εκπαιδευτικών, αναλογιστείτε τη δική σας (και των προκατόχων σας) ασχετοσύνη και ανεπάρκεια! Όλοι οι "Ακαδημαϊκοί" μας έχετε ζαλίσει με κακές αντιγραφές και μεταφορές συστημάτων και ιδεών του εξωτερικού! Μήπως θα έπρεπε να δουλέψετε και λίγο;»*. Το δεύτερο είναι καταγγελτικό για την υποτιθέμενη αξιοποίηση ως θεματοδοτών «άσχετων παρατρεχάμενων» αντί των «εκπαιδευτικών της τάξης». Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Οι ερωτήσεις και τα κείμενα να επιλέγονται από διδασκάλους/καθηγητές που διδάσκουν σε τάξη, όχι από παρατρεχάμενους (συμβούλους, ακαδημαϊκούς) και λοιπούς ασχέτους... τυχόν αδυναμία κατανόησης της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων από πλευράς μαθητών οφείλεται ακριβώς στο ότι είτε είναι κακομεταφρασμένα αγγλικά είτε οι συγγραφείς είναι στούρνοι που επελέγησαν ευνοιοκρατικώς και γράφουν σε κορακίστικα»*.

Με αφορμή το τελευταίο σχόλιο κρίνεται σκόπιμο για ευρύτερη ενημέρωση να γίνει αναφορά στη διαδικασία διαμόρφωσης των θεμάτων, καθώς ενδεχομένως την αγνοεί μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών. Τα θέματα, λοιπόν, των διαγνωστικών εξετάσεων τα επέλεξαν και τα διασκεύασαν (σε ό,τι αφορά τα κείμενα) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τάξη, οι οποίοι επελέγησαν ως «θεματοδότες» κειμένων και ερωτήσεων μετά από σχετική προκήρυξη και μοριοδότηση, διαδικασία στην οποία δεν είχαν δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση οι εκτός τάξης «άσχετοι παρατρεχάμενοι», όπως αναφέρεται στο σχόλιο.

4. Αρνητική κριτική για το εξεταστικό δοκίμιο στη Γλώσσα

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα αρνητικά σχόλια για τις διαγνωστικές εξετάσεις στη Γλώσσα το στοιχείο εκείνο που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών, ήτοι δέκα, είναι η έλλειψη *«ανοιχτού τύπου ερωτήσεων»* ή η έλλειψη *«ερωτήσεων ανάπτυξης»*, όπως αναφέρεται από ορισμένους δασκάλους. Δάσκαλος, μάλιστα, συσχέτισε την απουσία ανοιχτών ερωτήσεων με την ανάγκη για *«ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού»* και διέκρινε *«έλλειψη επικοινωνιακών στόχων, περιστάσεων επικοινωνίας, κειμενοκεντρικής θεώρησης»*. Υπάρχει όντως προβληματισμός σχετικά με τον βαθμό και τους τρόπους με τους οποίους οι κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μπορούν να συμβάλουν στην *«ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού»* και αυτό εγγράφεται στις αδυναμίες των εν λόγω ερωτήσεων.

Τέλος, σε σχέση με τις ερωτήσεις που αφορούν τη γραμματική και το συντακτικό στο μάθημα της Γλώσσας έξι δάσκαλοι θεωρούν αδύνατο σημείο ότι: *«...οι ασκήσεις σε Γραμματική και Συντακτικό είναι λίγες»*, επισήμανση που ισχύει και οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό των συνολικών ερωτήσεων. Σχετικά με την κατανόηση του κειμένου, ένας δάσκαλος αναφέρει ότι *«κάποιες νοηματικές ερωτήσεις ήταν πιο δύσκολες απ' ό,τι χρειαζόταν»*.

5. Αρνητική κριτική για το εξεταστικό δοκίμιο στα Μαθηματικά

Ως αρνητικό στοιχείο των διαγνωστικών εξετάσεων στο μάθημα των Μαθηματικών 11 δάσκαλοι επισημαίνουν ρητώς τον περιορισμένο χρόνο που δόθηκε στους μαθητές, για να απαντήσουν σε συνδυασμό με το πλήθος αλλά και με τη δυσκολία των θεμάτων που τέθηκαν. Πέντε δάσκαλοι θεωρούν ότι το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ύλη που δεν είχε ακόμη διδαχθεί. Σχετική είναι και η άποψη εκπαιδευτικού που θεωρεί ότι *«αν οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει την ύλη, μπορούσαν να ανταποκριθούν στο διαγνωστικό τεστ»*.

Συναφείς με την επισήμανση των θετικών και αρνητικών στοιχείων που αφορούν τόσο τα εξεταστικά δοκίμια στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά όσο και τη διαδικασία των διαγνωστικών εξετάσεων εν γένει, είναι και οι προτάσεις των δασκάλων για τροποποιητικές βελτιώσεις που παρατίθενται στη συνέχεια.

6. Κριτική ευρύτερου φάσματος

Εκτός από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν, κάποιοι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο ως ευκαιρία, για να εκφράσουν απόψεις μέσω των οποίων είτε ασκούν κριτική σε παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος είτε παρουσιάζουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα σχολεία στα οποία υπηρετούν. Μία εκ των κριτικών αναφέρεται σε υπάρχουσες συνθήκες που δυσκολεύουν, αν δεν αναιρούν, την εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ανεστραμμένη τάξη: *«Διαφοροποιημένη διδασκαλία με 20-26 μαθητές δε γίνεται. Μόνο επιπρόσθετη επαγγελματική εξουθένωση κι άγχος θα προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς. Η χρήση της βέβαια μπορεί να γίνεται σποραδικά, για να προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών»*. Η δυσκολία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βέβαια είναι υπαρκτή. Λόγω όμως της αναγκαιότητας και της σπουδαιότητάς της πρέπει στις προτάσεις που θα προκύψουν ως επιστέγασμα των διαγνωστικών εξετάσεων να τεθεί και το ζήτημα των τρόπων και των προϋποθέσεων εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στις δυσκολίες της «ανεστραμμένης τάξης», η οποία όμως αποτελεί απλώς μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση και όχι αναγκαία συνθήκη του σύγχρονου σχολείου, όπως αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο των ανομοιογενών τάξεων.

Επίσης, πρέπει να αποτελέσει θέμα συγκροτημένης επιμόρφωσης και το ζήτημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης και της μαθητικής συμπεριφοράς, το οποίο, επίσης, θέτει κάποιος άλλος δάσκαλος: *«Ας σταματήσει επιτέλους το ΙΕΠ και το ΥΠΑΙΘ με τους πειραματισμούς και την αποστολή εγκυκλίων με τα συνεχώς μεταβαλλόμενα και αυξανόμενα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και ας ασχοληθεί με την πειθαρχία και το ποινολόγιο των μαθητών που έχουν ξεφύγει συνεπικουρούμενοι από τους γονείς τους, γιατί απλά γνωρίζουν πως καμιά σοβαρή ποινή δεν μπορεί να τους επιβληθεί ούτε εντός ούτε εκτός τάξης. Και ιδιαίτερα στο Δημοτικό! Όταν το κλίμα της τάξης λόγω συμπεριφοράς κάποιων μαθητών είναι διαταραγμένο μονίμως, πώς θα διδαχθεί σωστά η ύλη; Και δυστυχώς οι θεωρίες και τα παρακάγια δεν έχουν αποτέλεσμα»*.

Επισημαίνεται ότι το «*ποινολόγιο των μαθητών*» δεν επιλύει πολύπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα που έχουν έντονες κοινωνικές ορίζουσες και απαιτούν συνεχείς και επίμονες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού και του σχολικού ψυχολόγου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επίμονες και έντονες παρεκκλίσεις μαθητών δεν θα έχουν τις άμεσες συνέπειες που προβλέπει ο κανονισμός του σχολείου. Η υπόθεση του κανονισμού του σχολείου είναι σημαντική και πολύπλοκη και πρέπει να απασχολήσει σοβαρά της σχολικές μονάδες, ιδιαίτερα μάλιστα στην εσωτερική (αυτό-)αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Επίσης, το θέμα της διαχείρισης της τάξης κάποιοι δάσκαλοι το συσχετίζουν με την παρεμβατική εμπλοκή των γονέων. Στον ανασχετικό ρόλο των γονέων αναφέρονται και άλλοι δάσκαλοι, ένας εκ των οποίων αναφέρει: «*Νομίζω οι εκπαιδευτικοί έχουν την διάθεση και να μορφωθούν και να συνεχίσουν να μορφώνονται. Το πρόβλημα είναι οι γονείς που δεν μπορούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα όπως: συνεκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού, κοινωνικοποίηση των μαθητών αντιμετώπιση δυσκολιών και εμπιστοσύνη στους ειδικούς κλπ.*». Αναδεικνύονται, λοιπόν, οι σχέσεις σχολείου-γονέων και ο παρεμβατικός ρόλος των τελευταίων ως σοβαρά θέματα που πρέπει να ενταχθούν στις θεματικές των επιμορφώσεων, αλλά και της αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, σχόλια τριών εκπαιδευτικών αμφισβητούν εν γένει τις ικανότητες, αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ιθύνοντες.

II. Προτάσεις για Βελτίωση των Εξεταστικών Δοκιμίων και της Διαδικασίας των Εξετάσεων

A. Τροποποίηση και εμπλουτισμός ερωτήσεων

Από το σύνολο των 176 δασκάλων 30 (δεκατρείς εκ των οποίων έκαναν ειδική αναφορά στο μάθημα της γλώσσας) προτείνουν τη συμπερίληψη ερωτήσεων «*ανοιχτού τύπου από τις οποίες να προκύπτουν απαντήσεις που θα δίνουν καλύτερη εικόνα του επιπέδου των μαθητών*». «*Οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα για παραγωγή γραπτού λόγου και στα μαθηματικά φτιάχνοντας ένα δικό τους πρόβλημα*», ενώ άλλος δάσκαλος αναφερόμενος στα Μαθηματικά κρίνει ότι «*θα ήταν χρήσιμο να ζητείται όλη η συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο μαθητής, για να φτάσει στη λύση του προβλήματος*».

Τονίζεται, μάλιστα, emphatically η σημαντικότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας: «*Ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας δεν είναι αρκετές οι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ένα παιδί που τελειώνει το δημοτικό πιστεύω πάνω απ' όλα χρειάζεται να μπορεί να συντάξει ένα ολοκληρωμένο κείμενο με παραγράφους, σωστό συντακτικό και ορθογραφημένο, για να μπορεί να είναι ομαλή η μετάβασή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Στην ίδια λογική είναι και η επόμενη πρόταση άλλου εκπαιδευτικού: «*Προσθήκη ερωτήσεων γραπτού λόγου στη Γλώσσα έστω με τη μορφή περίληψης, αιτιολογημένης άποψης, σύγκρισης, κ.ο.κ.*».

Το θέμα του γραπτού λόγου επανέρχεται και στις προτάσεις των δασκάλων για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και για τις θεματικές της επιμόρ-

φωσης. Προς την ίδια κατεύθυνση, αναφορικά με το είδος των ερωτήσεων, τέσσερις δάσκαλοι προτείνουν να συμπεριληφθούν «ερωτήσεις για ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης».

Εξειδικεύοντας στο μάθημα της γλώσσας τρεις δάσκαλοι προτείνουν ευκολότερα θέματα, «προσιτά στον μέσο μαθητή», ζήτημα πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό, καθώς το προφίλ του μέσου μαθητή νοείται διαφορετικά από σχολείο σε σχολείο και από δάσκαλο σε δάσκαλο. Σε κάθε περίπτωση, η διασφάλιση «προσιτών» ερωτήσεων είναι ένας από τους κύριους λόγους που επιβάλλουν την αξιοποίηση ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Οι διαγνωστικές εξετάσεις της 18^{ης} Μαΐου προέβλεπαν ερωτήσεις τριών επιπέδων δυσκολίας. Τέλος, εννιά δάσκαλοι πιστεύουν ότι «στη Γλώσσα θα πρέπει να υπάρχουν περισσότερες ασκήσεις Γραμματικής και Συντακτικού», ενώ ένας δάσκαλος προτείνει λιγότερες ερωτήσεις κατανόησης. Ωστόσο, μόνο δύο δάσκαλοι από εκείνους που πρότειναν την αύξηση των ερωτήσεων γραμματικής πρότειναν παράλληλα και αύξηση των ερωτήσεων παραγωγής γραπτού λόγου.

Κρίνοντας ως αδύνατο σημείο τις ερωτήσεις “παγίδα”, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται, έξι δάσκαλοι θεωρούν ότι πρέπει: «οι προτεινόμενες απαντήσεις να είναι ξεκάθαρες και όχι συγκεχυμένες». Ζητούμενο επίσης, σύμφωνα με τέσσερις δασκάλους, είναι οι «ξεκάθαρες» ή «σαφείς» ή «αυτούσιες απαντήσεις και όχι στο περίπου», όπως συγκεκριμένα αναφέρουν. Η σύγχυση αυτή σχετικά με το θέμα των υποτιθέμενων «διφορούμενων απαντήσεων» συνδέεται άμεσα με τον τύπο ερωτήσεων που αξιοποιήθηκε στις εν λόγω διαγνωστικές εξετάσεις, τις «πολυτομικές». Ως εκ τούτου κρίνεται ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη ενδεδειγμένης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πριν τη διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων, προκειμένου να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα και την αξία των «μερικώς ορθών» απαντήσεων σε τέτοιου είδους διαγνωστικές εξετάσεις μεγάλης κλίμακας.

Αρκετοί δάσκαλοι αναφέρονται στο θέμα της διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας των ερωτήσεων. Αναλυτικότερα, έξι δάσκαλοι προτείνουν οι «ερωτήσεις να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες». Οκτώ δάσκαλοι, όμως, εισηγούνται το Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο «να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές παιδαγωγικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών», που σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχουν «διαφοροποιημένα ερωτηματολόγια για παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (όχι μόνο παράταση χρόνου ή συνδρομή εκπαιδευτικού)». Ακόμη, υπάρχουν και τέσσερις δάσκαλοι οι οποίοι ζητούν να εμπλουτιστούν τα ερωτηματολόγια και με «άλλες μορφές αξιολόγησης όπως σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, κ.α.». Από τρεις δασκάλους διατυπώνεται η πρόταση να είναι τα θέματα των διαγνωστικών εξετάσεων «πιο κοντά στην σχολική πραγματικότητα».

B. Χρονική διάρκεια των εξετάσεων

Στο θέμα του χρόνου εστιάζουν 32 δάσκαλοι, στα σχόλια των οποίων εντοπίζονται κυρίως τρία ζητήματα:

1. ο διαθέσιμος χρόνος για την εξέταση των μαθημάτων,
2. η διεξαγωγή της εξέτασης σε διαφορετικές ημέρες για κάθε μάθημα και

3. η περίοδος του σχολικού έτους που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων.

Ειδικότερα για τις συνθήκες διεξαγωγής των διαγνωστικών εξετάσεων της 18ης Μαΐου 2022 η χρονική διάρκεια των 60' θεωρήθηκε ανεπαρκής από 14 δασκάλους, με οκτώ να αναφέρονται με έμφαση στα Μαθηματικά: «*Στα Μαθηματικά απαιτούσε πιο πολύ χρόνο, για να ανταποκριθούν χωρίς πίεση οι μαθητές*»... «*Τα αδύνατα σημεία είναι ότι δεν είχαν επαρκή χρόνο τα παιδιά, ειδικά στο ερωτηματολόγιο των Μαθηματικών*». Βέβαια, εκφράστηκε και η αντίθετη άποψη από τρεις δασκάλους, οι οποίοι θεώρησαν το χρόνο εξέτασης «επαρκή», ενώ ένας δάσκαλος έκρινε τον χρόνο για τη γλώσσα υπερβολικά πολύ. Η εκτίμηση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. είναι ότι πρέπει η διάρκεια των εξετάσεων να είναι τουλάχιστον 70' και να προβλέπεται ένα επιπλέον 15λεπτο, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε υποστηρίζονται είτε όχι από ειδικό εκπαιδευτικό ή βοηθητικό προσωπικό.

Σχετική με την πρόταση για τη διάθεση περισσότερου χρόνου εξέτασης στους μαθητές είναι και η πρόταση 11 δασκάλων για μείωση του αριθμού των ερωτήσεων στα μαθηματικά: «*Θα μπορούσε να δοθεί περισσότερος χρόνος στα Μαθηματικά ή να μειωθούν οι ερωτήσεις Μαθηματικών του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου*». Υπάρχει, βέβαια, και ένας δάσκαλος που πρότεινε «*περισσότερες ερωτήσεις*» χωρίς να διευκρινίζει συγκεκριμένο μάθημα. Τέλος, η ανάγκη για περισσότερο χρόνο επανέρχεται και σε επόμενη ερώτηση για τις προτάσεις βελτίωσης.

Επιπροσθέτως, έξι δάσκαλοι θεωρούν ότι θα έπρεπε οι διαγνωστικές εξετάσεις «*να διεξάγονται σε διαφορετικές μέρες*», ενώ υπάρχουν και τρεις που θεωρούν «*ακατάλληλη*» την περίοδο του Μαΐου που επιλέχθηκε, για να γίνει η διεξαγωγή των εξετάσεων τόσο επειδή οι μαθητές έχουν κενά από τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης από προηγούμενα έτη, όσο και διότι τον Μάιο δεν έχει καλυφθεί η διδακτέα ύλη. Διευκρινίζεται όμως ότι οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν ύλη που προβλέπεται να έχει διδαχθεί μέχρι τα τέλη Μαρτίου.

Γ. Εξοικείωση των μαθητών με τον τύπο ερωτήσεων και γενίκευση της χρήσης τους

Σχετικά με τη διαδικασία ένας δάσκαλος αναφέρεται στο θέμα της μορφής και προτείνει πιο οικεία θέματα για τα παιδιά, καθώς οι μαθητές δεν είναι «*εξοικειωμένοι ιδίως στα Μαθηματικά*» και δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιου είδους ερωτήσεις. Γι' αυτόν τον λόγο 16 δάσκαλοι ζητούν να υπάρξει πρόβλεψη για εξάσκηση/εξοικείωση των μαθητών με αυτού του τύπου τις εξετάσεις: «*Θα ήθελα να υπάρχει μόνιμα πρόσβαση σε ενδεικτικά τέτοια θέματα για εξάσκηση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους*».

Επίσης, τρεις δάσκαλοι προτείνουν οι διαγνωστικές εξετάσεις «*να επεκταθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η Ιστορία*», τρεις δάσκαλοι «*να επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο*» και ένας δάσκαλος «*να γίνονται αντίστοιχες διαγνωστικές εξετάσεις και στην Δ' και στην Ε' Δημοτικού*». Ακόμη, δύο δάσκαλοι προτείνουν γενίκευση των διαγνωστικών εξετάσεων «*σε όλα τα σχολεία*». Όλες αυτές οι προτάσεις έμμεσα ενισχύουν τις θετικές κριτικές που έχουν διατυπωθεί για τις διαγνωστικές εξετάσεις της 18^{ης} του 2022.

Δ. Έγκαιρη και πληρέστερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών

Επειδή κατά την πρώτη εφαρμογή των διαγνωστικών εξετάσεων οι δάσκαλοι ενημερώθηκαν αρκετά κοντά στην ημερομηνία διεξαγωγής τους, υπάρχει δάσκαλος που αναφέρει ότι «οι εξετάσεις θα πρέπει να γνωστοποιούνται σε δασκάλους και μαθητές από την αρχή του σχολικού έτους» και άλλος δάσκαλος προσθέτει ότι πρέπει να υπάρχει «υπεύθυνη ενημέρωση για τον σκοπό και τη χρησιμότητα αυτών των εξετάσεων».

Τέσσερις δάσκαλοι προχωρούν σε προτάσεις επί της διαδικασίας των διαγνωστικών εξετάσεων όπως: «... να αναγράφονται γραπτώς οι οδηγίες για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να δίνονται περισσότερες διευκρινήσεις», καθώς και να υπάρχει «δυνατότητα απάντησης πάνω στο έντυπο των θεμάτων και δυνατότητα επεξήγησης από τον επιτηρητή εκπαιδευτικό». Επίσης, δάσκαλος προτείνει αλλαγή στη σειρά των εξεταζόμενων μαθημάτων δηλαδή να είναι «πρώτο εξεταζόμενο μάθημα τα Μαθηματικά και μετά η Γλώσσα».

Ε. Αποσύνδεση εξετάσεων από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Από τις απαντήσεις των δασκάλων διαφαίνεται ο προβληματισμός τους σχετικά με τους σκοπούς και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των διαγνωστικών εξετάσεων. Συγκεκριμένα ζητούν «αποσύνδεση από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εφαρμογή των εξετάσεων και εφαρμογή τους μόνο για στατιστικούς διαγνωστικούς σκοπούς» και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει άλλος δάσκαλος: «Δεν είδα αρνητικά τις Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα, όμως είμαι σε ένα ορεινό ολιγοθέσιο σχολείο εδώ και είκοσι χρόνια, με γονείς χαμηλού σχετικά μορφωτικού επιπέδου και αν οι εξετάσεις αυτές κατηγοριοποιήσουν σχολεία και μαθητές, αυτό θα έχει τραγικές επιπτώσεις για την ίδια την εκπαίδευση που υπηρετούμε όλοι μας με τεράστια αγάπη». Αξιοσημείωτες τέτοιες δηλώσεις που συχνά διατυπώνονται με διαφορετικές αφορμές από πολλούς δασκάλους.

III. Προτάσεις βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, των Σχολικών Εγχειριδίων και του Τρόπου Διδασκαλίας της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο Δημοτικό

Α. Μείωση και εξορθολογισμός της ύλης και διασφάλιση συνέχειας μεταξύ βαθμίδων

Οι απαντήσεις που αφορούν τη «μείωση ύλης στη Γλώσσα και κυρίως στα Μαθηματικά» συγκεντρώνουν αριθμό απαντήσεων που ανέρχονται στις 15. Το ζήτημα του όγκου της ύλης, εξάλλου, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα και αποτελεί πάγιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Προτείνεται «μείωση της ύλης τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά», «καθώς δεν είναι διαχειρίσιμη από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς», επειδή «περιλαμβάνει πληθώρα θεμάτων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά αντίστοιχα», «με αποτέλεσμα να καλύπτεται επιφανειακά», «τα παιδιά να μην προλαβαίνουν να την αφομοιώσουν και να τη χρησιμοποιήσουν» και «να κουράζονται με τον καθημερινό βομβαρδισμό που δέχονται». «Να μπορεί ο δάσκαλος να σταθεί στην ουσία με νέες μεθόδους και όχι να κυνηγάει την ύλη».

Άλλος δάσκαλος ιδιαίτερα για τα Μαθηματικά για το ίδιο θέμα αναφέρει: «Να μειωθεί η ύλη των μαθημάτων ιδιαίτερα στα Μαθηματικά, καθώς πολλές από τις έννοιες που διδάσκονται δεν είναι συμβατές με την ηλικία και την ωριμότητα των μαθητών με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται και να μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους σχετικά με τις ικανότητές τους στο μάθημα παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να τα παρουσιάσουν όσο πιο απλά γίνεται και να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν την αναγκαιότητά τους».

Χαρακτηριστικά, άλλος δάσκαλος αναφέρει: «Δυστυχώς, η τεράστια έκταση της διδακτέας ύλης δεν επιτρέπει, π.χ., την ανάθεση project που συμβάλλει σε ύψιστο βαθμό την ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές, κάτι που φυσικά προσελκύει το ενδιαφέρον τους. Αντίθετα, αβίαστα οδηγείται ο μαθητής στη στείρα απομνημόνευση γενικών κανόνων, χωρίς να "αφομοιώνει αυτά που μαθαίνει". Το γεγονός αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στην απόκτηση κριτικής ικανότητας, συνθετικής και αφαιρετικής σκέψης».

Οι δάσκαλοι, λοιπόν, προτείνουν «μείωση της ύλης, ώστε να υπάρχει περισσότερος διαθέσιμος χρόνος για διερευνητική και βιωματική μάθηση, καθώς και καλύτερη εμπέδωση βασικών εννοιών». Ιδιαίτερα σημαντική η αναφορά δασκάλων στην εμπέδωση εννοιών, που επιτρέπει σε όσους τις κατέχουν να κατανοούν πληρέστερα τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Γι' αυτό η αποκαλούμενη «εννοιολογική γνώση» (conceptual knowledge) θεωρείται από την ψυχολογία μάθησης προϋπόθεση για την απόκτηση της δηλωτικής (declarative knowledge) και της διαδικαστικής γνώσης (procedural knowledge). (Καψάλης⁵ 2010: 434).

Η μείωση της έκτασης και του βαθμού δυσκολίας των διδασκόμενων μαθημάτων παραμένει διεθνώς ένα ανοικτό ζήτημα και ισχύει βέβαια και στη χώρα μας, όπου όλα τα σχετικά με την ύλη καθορίζονται κατ' εκτίμηση των ειδικών, χωρίς κατά κανόνα να γίνονται οργανωμένες πιλοτικές εφαρμογές στην πράξη, πριν οριστικοποιηθούν και κυρίως, χωρίς να γίνονται αξιολογήσεις των νέων σχολικών εγχειριδίων μετά την πρώτη τριετία της εφαρμογής τους. Αυτές είναι πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζονται και είναι ενθαρρυντικό ότι προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε πρόσφατα το ΙΕΠ.

Οι δάσκαλοι προτείνουν ακόμα και «αλλαγή της διάταξης της ύλης, λιγότερα μαθησιακά αντικείμενα ανά τάξη με περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία τους (Τι νόημα έχει να διδάσκονται στην Α' Δημοτικού τους χρόνους των ρημάτων, αν δεν έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης; Θα μάθουν οι μαθητές δευτερεύουσες προτάσεις στις μικρότερες τάξεις, αν δεν μπορούν να διαβάσουν το κείμενο και να κατανοούν απλές λέξεις;)». «Ένας πραγματικός εξορθολογισμός της ύλης όμως να γίνει από εκπαιδευτικούς που έχουν επαφή με την τάξη!».

Οι περισσότερες από τις παραπάνω αλλαγές προϋποθέτουν επαναπροσδιορισμό της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, αλλά και κατά την άποψη επτά δασκάλων απαιτούνται και «περισσότερες διδακτικές ώρες». «Η διδασκαλία του μαθήματος θα πρέπει να γίνει ουσιαστικότερη με περισσότερα προβλήματα καθημερινότητας και λιγότερη ύλη. Η κατανόηση των νέο διδαχθέντων κεφαλαίων και η συμπλήρωση κενών δεν ανταποκρίνεται στις ώρες που το μάθημα διδάσκεται. Ουσιαστικά ή οι ώρες του μαθήματος πρέπει

⁵ Καψάλης, Α. (2010), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδης.

να αυξηθούν για να υπάρξει καλύτερη κατανόηση ή η ύλη πρέπει να μειωθεί για να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στα λίγα νέα και στην κάλυψη κενών».

Το εν λόγω θέμα επανέρχεται πολλές φορές στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου, είτε ως πρόταση μείωσης ύλης είτε ως αύξηση του διδακτικού χρόνου του μαθήματος παρά το γεγονός ότι έχουν εξαντληθεί τα ανώτερα όρια του αναλυτικού προγράμματος. Οι προτάσεις που έχουν αφετηρία το δίπολο: ύλης-χρόνου προδίδουν την ύπαρξη έντονης ανησυχίας από πλευράς των εκπαιδευτικών καθώς ο όγκος της ύλης με την συνακόλουθη πίεση του χρόνου έχουν επιπτώσεις στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα του διδακτικού τους έργου.

Τέλος, σημαντική είναι και η πρόταση που καταθέτει ένας δάσκαλος για τα Προγράμματα Σπουδών, ζητώντας «να συμβαδίζουν από την μια τάξη στην άλλη κι από βαθμίδα σε βαθμίδα». Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί ο όρος της συνέχειας μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας που σχετίζεται άμεσα με την ομαλοποίηση της μετάβασης των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

B. Αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια

Το αίτημα για σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας δεν θα μπορούσε να μην έχει αντίκτυπο και στα σχολικά εγχειρίδια με 25 δασκάλους να ζητούν «καλύτερα σχολικά εγχειρίδια» ή «να αλλάξουν τα σχολικά εγχειρίδια και να γίνουν πιο βοηθητικά για την μελέτη των μαθητών». Το ζήτημα της αλλαγής των σχολικών εγχειριδίων τέθηκε από 13 δασκάλους. Σε αυτό το πλαίσιο εκφράζονται προτάσεις, όπως: «...να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές και εκσυγχρονισμός των σχολικών εγχειριδίων», «να γίνουν πιο ελκυστικά για τα παιδιά» και «να αφαιρεθούν στοιχεία ανούσια από τα βιβλία». Διατυπώνεται ακόμα η άποψη ότι «τα σχολικά εγχειρίδια τόσο της Γλώσσας όσο και των Μαθηματικών περιέχουν δραστηριότητες αρκετά απαιτητικές για τον μέσο Έλληνα μαθητή. Γι' αυτό καλό θα ήταν να αντικατασταθούν με άλλες πιο κατάλληλες γι' αυτούς».

Στο πλαίσιο των αλλαγών στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία διατυπώνεται και η πρόταση πέντε δασκάλων για σύνδεση της διδασκαλίας των εξεταζόμενων μαθημάτων με την διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων: «Η ένταξη ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής στο εγχειρίδιο μετά από κάθε κείμενο ή ερωτήσεις Σ/Λ. Ακόμη, ασκήσεις νοηματικής ανακατασκευής (π.χ. παράγραφοι σε σειρά, για να βγει νόημα). Τέλος, μεγαλύτερη έμφαση στους κειμενικούς δείκτες (απλή αναγνώρισή τους) επίσης μετά από κάθε κείμενο στο ΒΜ». Στο ίδιο πνεύμα δύο δάσκαλοι θεωρούν ότι οι ερωτήσεις των διαγνωστικών εξετάσεων πρέπει «να είναι συμβατές με αυτές του σχολικού εγχειριδίου», ενώ σημειώνεται χαρακτηριστικά και η άποψη ότι «θα πρέπει και τα σχολικά εγχειρίδια να εστιάζουν σε ασκήσεις αντίστοιχες των ερωτηματολογίων», πρόταση που εμμέσως πλην σαφώς αποτιμά θετικά τα «ερωτηματολόγια» που αξιοποιήθηκαν.

Γ. Προτάσεις για το σχολικό εγχειρίδιο και για τη Διδασκαλία της Γλώσσας

Αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας υπάρχουν μόνο τρεις προτάσεις που αφορούν τη μείωση ύλης (αφαίρεση κειμένων ή δραστηριοτήτων ή γραμματικών φαινομένων), ενώ 18 προτάσεις αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή του εγχειριδίου, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Συγκεκριμένα, έξι δάσκαλοι προτείνουν εκσυγχρονισμό των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος («αντικατάσταση των βιβλίων της Γλώσσας με πιο σύγχρονα») με έμφαση στην προσθήκη κειμένων ή αντικατάστασή τους με άλλα που ανταποκρίνονται περισσότερο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Δάσκαλος χαρακτηριστικά αναφέρει: «Αντικατάσταση κάποιων κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια με πιο επίκαιρη θεματολογία και πιο ενδιαφέροντα θέματα για την ηλικία των μαθητών».

Τρεις δάσκαλοι προτείνουν προσθήκη λογοτεχνικών κειμένων με συνακόλουθο προσανατολισμό της διδασκαλίας σε αυτά, αναδεικνύοντας την αξία της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα. «Να υπάρχουν περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα για ανάπτυξη κριτικής σκέψης και εξάσκηση πάνω σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα» και «να υπάρχουν ενότητες με περισσότερες ασκήσεις στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου» αίτημα που είναι συνυφασμένο με τη συμπερίληψη ερωτήσεων ανοιχτού τύπου στις διαγνωστικές εξετάσεις. «Να προστεθούν τέτοια ωραία κείμενα, όπως αυτά των εξετάσεων, να δοθεί βαρύτητα στην κατανόησή τους με στοχευμένες ερωτήσεις και περισσότερη ανάλυση των κειμένων (να προβλέπεται, όχι να το κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός από μόνος του)» ενώ σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου, δύο δάσκαλοι προτείνουν περισσότερες ασκήσεις που θα σχετίζονται με τη δομή του κειμένου: «νοηματικής ανακατασκευής» ή «περίληψη». Συνεπώς, σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος φαίνεται ότι μεγάλο μέρος των δασκάλων δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της Γλώσσας, καθώς οκτώ εξ αυτών προτείνουν να αποτελεί το επίκεντρο και να αφιερώνεται «περισσότερος χρόνος» στην αξιοποίηση «διδακτικών πρακτικών που εστιάζουν στην κατανόηση του κειμένου».

Επιπλέον, εκπαιδευτικός θεωρεί ότι «στη Γλώσσα χρειάζεται πιο βοηθητική δομή βιβλίων και ασκήσεων (δημιουργικών ασκήσεων, ομαδικών δραστηριοτήτων)». Επικουρικά προτείνεται από δύο δασκάλους «η παραγωγή από το ΙΕΠ λογισμικού υποστήριξης», ώστε να υπάρχει συνδυασμός των σχολικών εγχειριδίων «με περισσότερα (εύχρηστα) ψηφιακά εργαλεία ανά μάθημα».

Δ. Προτάσεις για το σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών

Στο πεδίο αυτό οι δάσκαλοι αναφέρονται τόσο στο περιεχόμενο και τη δομή όσο και στον ρόλο που παίζει στη μαθησιακή διαδικασία το εγχειρίδιο του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου. Στα Μαθηματικά το σχολικό εγχειρίδιο νοείται ως το βασικό μέσο για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και από έναν εκπαιδευτικό διατυπώνεται η κρίση ότι «στα μαθηματικά τα βιβλία του μαθητή δεν βοηθάνε καθόλου στη διδασκαλία». Δύο δάσκαλοι θεωρούν τα Μαθηματικά ως ένα μάθημα που «χρειάζεται η συμμετοχή και η σκέψη των μαθητών να αποτελούν κεντρικό σημείο της διδασκαλίας. Είναι ένα μάθημα που πρέπει ο δάσκαλος να ακολουθεί τους μαθητές και όχι το ανάποδο. Το σχολικό βιβλίο των Μαθηματικών δεν το επιτρέπει αυτό». Χρειάζονται σχολικά εγχειρίδια με «καλύτερα παραδείγματα, πιο βαθιά θεωρία».

Πέντε δάσκαλοι προτείνουν ένα εγχειρίδιο με κατανοητές ασκήσεις, ώστε να επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η εμπέδωση, αλλά και σε παιγνιώδη μορφή, για να είναι ευχάριστες για τα παιδιά. Συγκεκριμένα αναφέρονται σε «σύγχρονα» και «περισσότερα προβλήματα για καλύτερη εμπέδωση στις περισσότερες από τις ενότητες των Μαθηματικών», «με εργασίες, όπου οι μαθητές ενεργούν, μετρούν, κατασκευάζουν, ώστε να οδηγηθούν στη νέα γνώση». «Τα βιβλία εργασιών θα πρέπει να εμπλουτιστούν με περισσότερες και πιο βοηθητικές ασκήσεις, προκειμένου οι μαθητές να κάνουν εξάσκηση σε αυτά που διδάσκονται και να μπορούν να εμπεδώσουν τις καινούριες γνώσεις».

Και στο πεδίο αυτό 12 δάσκαλοι προτείνουν μείωση της ύλης στο σχολικό εγχειρίδιο: «στα μαθηματικά να είναι λιγότερη η ύλη και αλλιώς δομημένη, ώστε να εστιάζουμε στην μαθηματική σκέψη, να μην είναι τρομακτικός ο όγκος αυτών που τους ζητάμε να αφομοιώσουν, να παρέχεται περισσότερος χρόνος στο να επεξεργαζόμαστε βασικές μαθηματικές έννοιες (και στη γεωμετρία)».

Ε. Υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας

Η υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας προτείνεται από 25 δασκάλους: «Να εφαρμόζονται σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας όπως η βιωματική μάθηση, η ανεστραμμένη τάξη, η διερευνητική, διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για το μαθητή/τρια». Εξ αυτών 13 δίνουν έμφαση στη «βιωματική διδασκαλία των εννοιών, για να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και να μην υπάρχει το άγχος της επίδοσης». Μεμονωμένοι δάσκαλοι ζητούν η διδασκαλία «να έχει περισσότερο κειμενοκεντρική και μεταγνωστική προσέγγιση και λιγότερη τυπολογία» και η «διδασκαλία της Γλώσσας να γίνεται πάνω σε πολυτροπικά κείμενα με τη χρήση πολυγραμματισμών».

Τρεις δάσκαλοι προτείνουν «πρακτική εφαρμογή των διδαχθέντων στην καθημερινότητα» και μαθησιακή διαδικασία με προσεγγίσεις και πρακτικές που είναι οικείες στους μαθητές μέσω άλλων καναλιών. Ιδίως, η αναφορά στην ξενόγλωσση εκπαίδευση υπογραμμίζει το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες εκσυγχρονίστηκε ταχύτερα από τη γλωσσική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και συνέβαλε στον σταδιακό εκσυγχρονισμό της τελευταίας, όπως τονίζουν και οι Παπούλια και Σπινθουράκη⁶.

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις εμπλέκουν τους μαθητές σε υψηλότερου επιπέδου γνωστικές διαδικασίες και προάγουν τη βαθιά μάθηση (deep learning). Γι' αυτόν τον λόγο παράλληλα με τις προτάσεις για μείωση της ύλης και εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, οκτώ δάσκαλοι αναφέρονται στη διδασκαλία και στην ανάγκη «να επικεντρωθεί περισσότερο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ικανότητας των μαθητών», καθώς «η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην ενεργοποίηση της κριτικής

⁶ Παπούλια, Π. και Σπινθουράκη, Ι. (2001), «Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές». http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2001/didaktikes_prosegiseis_sti_didaskalia_tis_ellinikis.pdf

σκέψης και στη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας με βιωματικό τρόπο». Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων, αλλά η αναφορά σε αυτή γίνεται συνήθως σε σχέση με την ελλιπή προώθηση και υλοποίηση του εν λόγω στόχου.

Σε ό,τι αφορά το γλωσσικό μάθημα πέντε δάσκαλοι θεωρούν ότι θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, δηλαδή «... να γίνεται καλύτερη ανάλυση των Γραμματικών και Συντακτικών φαινομένων» και να δίνεται έμφαση στην ορθογραφία.

Στ. Καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών

Σχετική επίσης είναι και η πρόταση για την ανάγκη ανάπτυξης γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων αυτοαξιολόγησης στους μαθητές: «Θα πρέπει σε κάθε ενότητα κάθε μαθήματος να προσφέρονται φόρμες αυτοαξιολόγησης του μαθητή, σχεδιασμένες από την Επισημονική σας Επιτροπή, όπου θα βλέπει το ποσοστό κατάκτησης της εκάστοτε γνώσης, όπου θα έχει ασφαλώς πρόσβαση και ο εκπ/κός, ώστε τα κενά να καλύπτονται άμεσα και αυτό να διαπιστώνεται ξανά σε δεύτερη και τρίτη φόρμα αυτοαξιολόγησης. Οφείλουμε να λάβουμε υπόψη την εξοικείωση που ήδη έχουν οι μαθητές μας σε τέτοιες μορφές αυτοαξιολόγησης τόσο στην ξενόγλωσση εκπ/ση όσο και στα τόσο προσφιλή σε αυτούς ηλεκτρονικά παιχνίδια, ώστε να αξιοποιήσουμε προς όφελός τους αυτή τη γνώση». Αυτονόητη, αλλά και σημαντική είναι η επισήμανση ότι πρέπει να εμπλουτίζεται η διδασκαλία με μαθητικές δράσεις που θα καθιστούν τους μαθητές ενεργά υποκείμενα της μάθησής τους και με τον τρόπο αυτό θα προωθείται η ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και θα αναπροσδιορίζεται η ταυτότητα που έχουν αναπτύξει ως μαθητές.

Ζ. Ανάδειξη της “φωνής” των εκπαιδευτικών

Τέσσερις δάσκαλοι προτείνουν να «ακούγεται» η φωνή των εκπαιδευτικών της τάξης, προσπάθεια που επιχειρούν και τα υπό ανάλυση ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών. Στη βάση της γενικότερης παιδαγωγικής αρχής που πρέπει να διέπει τα εκπαιδευτικά θέματα η “φωνή των εκπαιδευτικών” προσεγγίζεται στο πλαίσιο της συλλογικής επαγγελματικής αυτονομίας⁷, όπου η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Το πώς γίνεται αυτό μπορεί και πώς θα μπορούσε να συνδεθεί με τις δράσεις της εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει να αποτελέσει κεντρικό θέμα επιμόρφωσης.

Η. Ενίσχυση εξοπλισμού και πόρων ιδίως στις απομακρυσμένες σχολικές μονάδες

Σημαντικός θεωρείται από τρεις δασκάλους «και ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων, ώστε οι δάσκαλοι να έχουν στη διάθεσή τους όλα τα μέσα για τη διευκόλυνση του διδακτικού τους έργου για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης

⁷ Day, C. (2003), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Sach, J. (2016), “Teacher professionalism”, *Teachers & Teaching*, 22/4, 413-425.

Whitty, G. (2015), “Teacher professionalism: what next?”, file:///C:/Users/neced/Downloads/Teacher_Professionalism_what_next.pdf

μάθησης». Ιδιαίτερα, τονίζεται ότι «σημασία πρέπει να δοθεί στον εξοπλισμό των απομακρυσμένων σχολικών μονάδων και την ύπαρξη εκπαιδευτικών σε κάθε γωνιά της χώρας και όχι στην διεξαγωγή εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα. Οι μαθητές πρέπει να έχουν τις ίδιες παροχές σε όποιο σχολικό περιβάλλον κι αν φοιτούν, κάτι το οποίο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα». Άλλος δάσκαλος ζητάει «περισσότερο εκπαιδευτικό προσωπικό και ενισχυτική διδασκαλία».

Τα αιτήματα για καλύτερες υποδομές και περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους είναι σημαντικά και καλώς διατυπώνονται, αλλά δεν πρέπει να διατυπώνονται σε αντιπαράθεση με τις διαγνωστικές εξετάσεις, καθώς ο απώτερος σκοπός των διαγνωστικών εξετάσεων είναι η διαμόρφωση προτάσεων στήριξης μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι 38 δάσκαλοι δεν προτείνουν κάποια αλλαγή στη διδασκαλία του εξεταζόμενου μαθήματος ή σε άλλες εκπαιδευτικές παραμέτρους, ενώ έξι δάσκαλοι δήλωσαν με διάφορους τρόπους «Δεν ξέρω / Δεν απαντώ», ενώ δάσκαλος σχολιάζοντας την ερώτηση καταθέτει: «Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη, καθώς η διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων είναι πολυπαραγοντική».

IV. Πεδία Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

A. Επιμόρφωση στις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης

Το θέμα της επιμόρφωσης αποτελεί επιτακτική ανάγκη, όπως φαίνεται από όσα καταγράφονται από την πλειονότητα των δασκάλων, τις θέσεις των οποίων εκφράζει χαρακτηριστικά ένας δάσκαλος γράφοντας: «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει, όταν αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών. Προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, γιατί το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι ελκυστικό για όλους τους μαθητές και να προσφέρει σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις». Είναι σημαντικό ότι η πρόταση εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην ελκυστικότητα, αλλά και στη λειτουργία ενός σχολείου χωρίς διακρίσεις. Η ισότητα στις ευκαιρίες αλλά και στις δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης δημιουργεί όρους για περιορισμό και των κοινωνικών διακρίσεων.

Η πλειοψηφία από όσους αναφέρθηκαν σε σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας πρότεινε περισσότερες από μία μεθόδους και πρακτικές, χωρίς ωστόσο να αιτιολογείται η κάθε άποψη. Περιορίστηκαν στην απαρίθμηση τους και κινήθηκαν στο πλαίσιο των προτεινόμενων επιμορφωτικών προτάσεων που περιελάμβανε η ερώτηση ως παραδείγματα (π.χ. εξοικείωση εκπαιδευτικών με σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (διερευνητική, διαφοροποιημένη, ανεστραμμένη τάξη, βιωματικές τεχνικές κλπ.), αξιολόγηση για τη μάθηση - εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή, αντισταθμιστική εκπαίδευση, καλλιέργεια δεξιοτήτων, κοινωνικοποίηση των μαθητών κ.ά.).

Β. Επιμορφώσεις στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Από τις επιμέρους μορφές των σύγχρονων προσεγγίζουν 22 δάσκαλοι αναφέρονται στη «διαφοροποιημένη διδασκαλία», «ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στις ικανότητες των «μαθητριών και των μαθητών». Όπως επισημαίνεται «Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και βιωματικές τεχνικές για την παράδοση και εξέταση του προς μάθηση έργου». Παρομοίως, και άλλος δάσκαλος αναφέρει ότι «Είμαστε υπέρ της διαφοροποιημένης μάθησης και της βιωματικής δραστηριότητας, ειδικά σε σχολεία που βρίσκονται μακριά από τα αστικά κέντρα». Είναι ενδεικτικό ότι ο εκπαιδευτικός ορθά συνδέει τη διαφοροποιημένη μάθηση με τις βιωματικές δραστηριότητες.

Τέλος, άλλος δάσκαλος συνηγορεί υπέρ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης με το επιχείρημα η διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση υπάγεται στις προσεγγίσεις που δεν έχουν επαρκώς διδαχθεί οι εκπαιδευτικοί και με αυτή την έννοια προτείνεται η εν λόγω προσέγγιση να έχει προτεραιότητα στο επιμορφωτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών.

Γ. Επιμόρφωση στις προσεγγίσεις βιωματικής και διερευνητικής μάθησης

Βάσει της συχνότητας ακολουθεί η αναφορά 18 δασκάλων στην ανάγκη ενίσχυσης των βιωματικών τεχνικών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως: «Μόνο η βιωματική μάθηση των εκπαιδευτικών ίσως βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων αυτών, γιατί ενώ γίνονται επιμορφώσεις, οι περισσότεροι δάσκαλοι δρουν διεκπεραιωτικά και παραδοσιακά, χωρίς την εφαρμογή όσων λαμβάνουν επιμόρφωση. Επιπλέον, η συμπερίληψη και η διαδικασία βιωματικής διδασκαλίας και πολυαισθητηριακών μεθόδων θα βοηθούσε στην καλύτερη απόδοση όλων των μαθητών (όχι μόνο αυτών που έχουν γνωματεύσεις)». Στην ουσία η ανωτέρω πρόταση θεωρεί αναγκαίο οι επιμορφώσεις να έχουν βιωματική μορφή, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εφαρμόσουν την βιωματική μάθηση στις τάξεις τους.

Συγγενής με την προσέγγιση της βιωματικής μάθησης είναι και η ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning), η οποία ως προσέγγιση προτάθηκε από 10 δασκάλους, επειδή «... βοηθά τον μαθητή να προσεγγίσει και να κατακτήσει μόνος του τη γνώση, να αναπτύξει τη σκέψη του, να καλλιεργήσει τις δυνατότητές του και τα ενδιαφέροντά του» και «επειδή οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν προσωπικά στην γνωστική διαδικασία και να μάθουν να μαθαίνουν και να εργάζονται μόνοι τους», όπως σημειώνει άλλος δάσκαλος, αναφερόμενος εμμέσως στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Δ. Επιμόρφωση στις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών

Επόμενο πεδίο επιμόρφωσης, με κριτήριο τη συχνότητα αναφοράς, είναι αυτό της αξιολόγησης, σύμφωνα με 44 σχόλια δασκάλων είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό με άλλα σχετικά θέματα, όπως οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, η κοινωνικοποίηση κ.λπ. Ακόμα και σε σημεία που δεν γίνεται άμεση αναφορά, είναι προφανές ότι οι δάσκαλοι αναφέρονται στην αξιολόγηση του μαθητή.

Μετά τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, εκ των πραγμάτων οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών αναδεικνύονται ως ένα σημαντικό πεδίο της σχολικής καθημε-

ρινότητας, διότι αναζητείται η ακρίβεια αποτύπωσης του βαθμού κατανόησης των διδασκόμενων γνώσεων, η παιδαγωγική διαχείρισή τους, η αποφυγή της συνήθους τριβής με τους γονείς, ο περιορισμός του ανταγωνισμού και της άσκοπης βαθμοθηρίας και τέλος η ενίσχυση του διαγνωστικού χαρακτήρα της διαδικασίας.

Σε αυτό το πεδίο εν γένει το σχολείο δεν έχει σημειώσει ιδιαίτερη πρόοδο τα τελευταία χρόνια, καθώς η αξιολόγηση είναι ποσοτική/τελική αξιολόγηση, χωρίς δυνατότητα υπέρβασης στερεοτύπων και ουσιαστικής δοκιμής νέων μεθοδολογιών. Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι αναφέρεται από δασκάλους η σημασία των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, «ώστε να δοθούν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και ίσως κίνητρα για παραπάνω μελέτη» ή «για την καλύτερη επίτευξη στόχων» ή ακόμα επειδή «ίσως επιφέρουν καλύτερες επιδόσεις των μαθητών», αλλά και «διότι η αξιολόγηση είναι μια πολύπλευρη διαδικασία της προσωπικότητας του μαθητή και άρα δύσκολο να μετρηθεί».

Ε. Επιμόρφωση στην εξοικείωση των μαθητών στη γλώσσα των πολυτροπικών εγχειριδίων

Τέσσερις δάσκαλοι αναφέρονται σε ένα εξειδικευμένο αλλά πάντα ενδιαφέρον θέμα της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων που κατά καιρούς έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι άξονες προβληματισμού διαχρονικά κινούνται από το παιδαγωγικό και το επιστημονικό πεδίο μέχρι και το πολιτικό. Βασικό ζητούμενο αποτελεί η σταδιακή μετάβαση των μαθητών από τον ρηματικό λόγο της αφήγησης στον ονοματικό λόγο των μη αφηγηματικών κειμένων, όπως είναι τα επιστημονικά κείμενα στη σχολική τους εκδοχή. Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται όλο και επιτακτικότερο το θέμα της πολυτροπικότητας των σχολικών κειμένων, με τους δασκάλους να αναφέρονται σε: «*Εξοικείωση των μαθητών με τη σχολική γλώσσα του εγχειριδίου ...*» και σε «*διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων...*».

Η εν λόγω εξοικείωση αποτελεί προϋπόθεση για να κατακτήσουν οι μαθητές τα «*νοήματα κειμένων*» και να αναπτύξουν «*Μεταγνωστικές στρατηγικές. (και) μετασυγγραφικές δεξιότητες*». Το πρόθεμα *μετα-* σε αυτές τις περιπτώσεις υπονοεί ότι το υποκείμενο έχει αναπτύξει ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτονομίας στον αναφερόμενο τομέα. Τέλος, τρεις δάσκαλοι αναφέρονται στην ανάγκη εστίασης του μαθήματος της Γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου και επομένως και στην αναγκαιότητα προσθήκης σχετικής θεματικής ενότητας στις θεματικές των επιμορφώσεων.

Στ. Επιμόρφωση στη διδακτική των μαθημάτων και στην «ανεστραμμένη τάξη»

Δύο δάσκαλοι κάνουν λόγο για επιμόρφωση στη διδακτική των μαθημάτων, αναφερόμενοι σε «*προσεγγίσεις μάθησης, να μάθουν πώς να διδάσκουν το νέο αντικείμενο*» ή σε «*επιμόρφωση στη διδακτική των μαθηματικών*». Επόμενο πεδίο στο οποίο γίνεται ευρύτερη αναφορά είναι αυτό της πρακτικής της «ανεστραμμένης τάξης», την οποία, σε συνδυασμό και με άλλες διδακτικές μεθόδους, ή με άλλα πεδία επιμόρφωσης αναφέρουν 11 δάσκαλοι. Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι «*η ανεστραμμένη τάξη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι έννοιες που δεν έχουν ευρέως αξιοποιηθεί ή διδαχθεί*».

Z. Κοινωνικοποίηση των Μαθητών μέσα στο Σχολικό Πλαίσιο

Σχετική είναι η αναφορά 20 δασκάλων στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, την οποία θεωρούν ως ένα από τους κύριους σκοπούς του σχολείου. Οπότε προτείνουν ως απαραίτητο πεδίο επιμόρφωσης τις διαδικασίες για την εκπλήρωση του ρόλου του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού παράγοντα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι «...το κυριότερο είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών, γιατί αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την απόκτηση γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων και διαμορφώνει τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες». Υπογραμμίζονται ιδιαίτερα οι αναφορές σε στάσεις, αξίες και στον ενεργό πολίτη του αύριο, παράμετροι που πρέπει να παραμείνουν στον πυρήνα των σκοπών της εκπαίδευσης. Και άλλοι δάσκαλοι αναφέρονται στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών υπογραμμίζοντας ότι: «Πρέπει να δοθεί βαρύτητα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην αποδοχή του άλλου. Θέματα τα οποία είναι τα μείζονα τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία γενικότερα». «...Η κοινωνικοποίηση των μαθητών αποτελεί σημαντική προτεραιότητα ειδικά μετά τον εγκλεισμό της πανδημίας», αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών εντός των οποίων υλοποιείται τελικά η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως σημειώνεται σε απάντηση εκπαιδευτικού.

Στο πεδίο της επιμόρφωσης καταγράφηκαν προτάσεις πέρα από τις προτεινόμενες θεματικές όπως η αναφορά ενός δασκάλου που θεωρεί ότι: «Απαραίτητη είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις διδακτικές και κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Οι διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοψυχολογικής ανάπτυξης λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα πυκνό πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, παραμέτρους στις οποίες ο δάσκαλος έχει δυνατότητες θετικής παρέμβασης και με αυτή την έννοια είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε αυτούς τους τομείς.

Τέλος, σχετικές είναι και οι προτάσεις δασκάλων για επιμορφώσεις σε τομείς όπως είναι η «Καλλιέργεια δεξιοτήτων καθημερινής ζωής και αυτοεξυπηρέτησης-αυτόνομης ζωής», η «συμβουλευτική γονέων», και «διαχείρισης έκτακτων αναγκών στη σχολική κοινότητα (πανδημία, πένθος, απώλεια)».

H. Διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Ενδιαφέρον θέμα επιμόρφωσης που προτείνεται από ορισμένους δασκάλους είναι αυτό της διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι αυτό το πεδίο προηγείται συχνά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών⁸. Τα τελευταία χρόνια τυγχάνει περαιτέρω ενδιαφέροντος λόγω και της σύνδεσής του με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Στα ερωτηματολόγια το έχουν αναφέρει τέσσερις δάσκαλοι χωρίς να υπάρχει στις ενδεικτικές επιμορφωτικές προτάσεις του ερωτηματολογίου. Καταγράφεται, μάλιστα, ως «Αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη», «ενδοσχολική βία» ή «συμπεριφορικά θέματα - συναισθηματική διαχείριση» ή και ως «αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, ψυχολογικών εκρήξεων, την απομόνωση μαθητών κλπ.».

⁸ Μαυροσκούφης, Δ. (2008), *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. <http://ikee.lib.auth.gr/record/211112?ln=el>

Θ. Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Εκτός από τις κατηγορίες που αφορούν στην παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία, οι οποίες προτάθηκαν ενδεικτικά στο ερωτηματολόγιο ως ενδεχόμενα πεδία επιμόρφωσης, οι ερωτώμενοι ανέφεραν επιπλέον πεδία που θεωρούν απαραίτητα για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών τους. Στην κατεύθυνση αυτή οι νέες τεχνολογίες προτείνονται από εννέα δασκάλους, οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι: «Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν στο ζήτημα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών». Πεδίο επίκαιρο λόγω της γενικευμένης χρήσης ψηφιακών εφαρμογών και εργαλείων κατά την περίοδο της πανδημίας. Επίκαιρο, επίσης, και λόγω του εξοπλισμού των σχολικών μονάδων με διαδραστικούς πίνακες, οι οποίοι προσφέρουν πολύ περισσότερες δυνατότητες στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης από την απλή αξιοποίησή τους ως οθόνης προβολής.

Σε αυτή τη λογική δάσκαλος τονίζει: «Για αρχή θα πρέπει πρώτα να εξοπλιστούν οι αίθουσες διδασκαλίας με διαδραστικούς πίνακες απαραίτητα εργαλεία για έναν εκπαιδευτικό και μετά να δοθεί έμφαση σε άλλα πράγματα». Άλλος εκπαιδευτικός αναδεικνύοντας την ανάγκη επιμόρφωσης σε αυτόν τον τομέα αναφέρει ότι: «Οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται καθημερινά σε οτιδήποτε θεωρούν ό,τι τους χρειάζεται. Στοχευμένα θα μπορούσε να γίνει επιμόρφωση πάνω στις διδακτικές πρακτικές με τη χρήση πλατφόρμας λογισμικού ή /και διαδραστικού πίνακα». Προτάσσεται, επίσης, ως ανάγκη η «εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, ούτως ώστε να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ μέσα στη διδασκαλία σε καθημερινή βάση».

Τρεις δάσκαλοι συνδέουν την επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες με το θέμα των υποδομών: «Οι επιμορφώσεις παντός τύπου είναι επιθυμητές από όλους τους εκπαιδευτικούς, όταν συνδυάζονται με την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή και τις παροχές που αρμόζουν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα». Οι υποδομές και τα μέσα των σχολικών μονάδων είναι και θα παραμένουν πάντα ανοικτό ζητούμενο, καίτοι έχουν γίνει και γίνονται βήματα βελτίωσής τους.

Ένδεκα δάσκαλοι επεκτάθηκαν στους ενδεχόμενους φορείς επιμόρφωσης, αλλά και στους τρόπους και τις διαδικασίες επιμόρφωσης, δεδομένου ότι με την είσοδο των νέων τεχνολογιών έχουν διευρυνθεί οι παραδοσιακές δυνατότητες και οι τρόποι διεξαγωγής τους. Στον αντίποδα κάποιοι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη σημασία της διά ζώσης επιμορφωτικής διαδικασίας: «Πιο αποτελεσματικοί κρίνονται οι κύκλοι δια ζώσης σεμιναρίων, αντί μεμονωμένων διαδικτυακών ημερίδων» αλλά και ότι «Η μόνη ουσιαστική επιμόρφωση είναι εκ του σύνεγγυς, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα και πιστοποίηση. Ο μόνος κατάλληλος φορέας το ελληνικό πανεπιστήμιο...».

Τέλος, πέρα από τη θεματική και τα μέσα διεξαγωγής των επιμορφώσεων, δάσκαλοι θέτουν και το ζήτημα του χρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές διενεργούνται: «Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά χρειάζεται όμως να βρεθεί χρόνος έξω από το διδακτικό έτος, για να επιμορφώνονται οι δάσκαλοι και όχι να καθόμαστε πανικόβλητοι τα απογεύματα και τα Σαββατοκύριακα μπροστά στο δικό μας λάπτοπ, για να επιμορφωθούμε. Σε ένα σεμινάριο που έχω παρακολουθήσει “καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση” έμαθα για το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα που για κάθε δύο χρόνια υπηρεσίας δίνει έναν χρόνο για επιμόρφωση στον εκπαιδευτικό ενώ συνεχίζει να τον

πληρώνει κανονικά. Ας πάρουμε και τέτοια παραδείγματα». Τέλος, δάσκαλος προτείνει : «η επιμόρφωση να γίνει υποχρεωτική». Εννέα δάσκαλοι δεν απάντησαν στο ερώτημα και εννέα δεν θεωρούν ότι χρειάζονται κάποιου είδους επιμόρφωση. Στον αντίποδα υπάρχουν και έξι δάσκαλοι θεωρούν ότι χρειάζεται επιμόρφωση σε όλα τα πεδία που ενδεικτικά αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο.

6ο Κεφάλαιο

Αποτελέσματα από την Ανάλυση των Ανοικτών Ερωτήσεων των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται κωδικοποιημένες οι απαντήσεις στα παραπάνω τέσσερα ερωτήματα των φιλολόγων για τη Γλώσσα της Γ' τάξης Γυμνασίου και των μαθηματικών για τα Μαθηματικά της Γ' τάξης Γυμνασίου.

I. Παρουσίαση και Σχολιασμός των Απαντήσεων των Φιλολόγων

A. Δυνατά σημεία του διαγνωστικού ερωτηματολογίου

1. Θετική κριτική για την επιλογή του κειμένου

Βάσει των απόψεων των φιλολόγων, σημαντικότερο δυνατό σημείο των διαγνωστικών εξετάσεων στο μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο με 23 αναφορές είναι η επιλογή του κειμένου, το οποίο οι φιλόλογοι θεωρούν «επίκαιρο και ενδιαφέρον», ενώ κάποιιοι το χαρακτήρισαν «πολυτροπικό», «κατανοητό, με κατάλληλη έκταση και γλώσσα». Αντιπροσωπευτικό των παραπάνω εκτιμήσεων είναι το ακόλουθο σχόλιο: «*Το περιεχόμενο του κειμένου ήταν, ενδιαφέρον και επίκαιρο όμως κατανοητό για τούς μαθητές με επίδοση άνω του μετρίου*».

2. Θετική κριτική για το ευρύ φάσμα κάλυψης της διδαχθείσας ύλης

Ως δεύτερο θετικό στοιχείο με 21 αναφορές οι φιλόλογοι θεωρούν ότι το Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο, με την επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων, «*καλύπτει μεγάλο φάσμα της διδαχθείσας ύλης και έχει κατάλληλη έκταση*» αναλογικά με τον χρόνο που δόθηκε για την απάντηση των ερωτήσεων. Ένας μάλιστα φιλόλογος κρίνει ότι ο αριθμός των ερωτήσεων δεν ήταν μεγάλος.

3. Θετική Κριτική για την Αξιοποίηση Ερωτήσεων Πολλαπλής Επιλογής

Τρίτο θετικό στοιχείο με 15 αναφορές οι φιλόλογοι θεωρούν την αξιοποίηση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, που αποτέλεσαν το μόνο είδος ερωτήσεων που περιελάμβανε το εξεταστικό δοκίμιο. Εκτιμούν ότι αυτού του τύπου οι ερωτήσεις αξιολογούν με αντικειμενικό τρόπο (2 αναφορές) και επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές (και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) να επιλέξουν μία απάντηση χωρίς να δημιουργούν το αίσθημα της αποτυχίας (2 αναφορές). Κάποιοι εξ' αυτών θεωρούν ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με αυτού του τύπου τις ερωτήσεις (3 αναφορές) και γι' αυτό βρήκαν το Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο στη Γλώσσα εύκολο και ευχάριστο (2 αναφορές). Τέλος, δύο φιλόλογοι προτείνουν την αξιοποίηση παρόμοιων εργαλείων με το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο.

Οι ερωτήσεις χαρακτηρίστηκαν, επίσης, «*βατές*», «*εύστοχες*», «*εύκολες*», «*κατανοητές*», «*σαφείς*», «*καλά δομημένες*», με ποικιλία και χωρίς επικαλύψεις. Σύμφωνα, μάλιστα, με οκτώ φιλόλογους στοχεύουν στην κριτική σκέψη, την αφαιρετική σκέψη (1), τη συνδυαστική σκέψη (1), έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία και εστιάζουν στα ουσιώδη της Γλώσσας (1), ελέγχοντας ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών δεξιοτήτων. Άλλο θετικό στοιχείο

που εντοπίζουν οι φιλόλογοι στις ερωτήσεις είναι ότι εξετάζουν την ταχύτητα, την αντίληψη και την παρατηρητικότητα των μαθητών. Το γεγονός ότι οι φράσεις ή λέξεις του κειμένου στις οποίες αναφέρονταν οι ερωτήσεις είχαν υπογραμμιστεί ή είχαν επισημανθεί με έντονα γράμματα θεωρήθηκε ότι βοήθησε τους μαθητές στην επεξεργασία του κειμένου.

Συμπερασματικά, οι φιλόλογοι αποτιμούν θετικά το κείμενο και τις ασκήσεις, αλλά ταυτόχρονα προβαίνουν σε κριτικές προτάσεις βελτίωσης κειμένου και ασκήσεων, που παρατίθενται στη συνέχεια.

B. Αδύνατα σημεία του διαγνωστικού ερωτηματολογίου

1. Κριτική για την επιλογή του κειμένου

Σχετικά με το κείμενο που επιλέχθηκε για τις εξετάσεις τέσσερις φιλόλογοι θεωρούν ότι είναι «*απαιτητικό*», με έναν εκπαιδευτικό να εντοπίζει ζήτημα στο λεξιλόγιο του κειμένου, άλλον να θεωρεί ότι το κείμενο έχει λανθασμένη στίξη και άλλον να ασκεί κριτική στο μήνυμα που μεταφέρει το κείμενο. Αναλυτικότερη κριτική στο κείμενο ασκεί φιλόλογος που επισημαίνει ότι «*Το κείμενο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των νέων και είναι γενικά κατανοητό. Μοιάζει όμως, ίσως λόγω της διασκευής, "κομμένο" στα δυο. Οι δύο πρώτες παράγραφοι δεν προετοιμάζουν/εισάγουν στο θέμα που ακολουθεί, με αποτέλεσμα η εύρεση του αντιπροσωπευτικού τίτλου σε μια ερώτηση να είναι δύσκολη. Ακόμη, ο τρόπος ανάπτυξης της παραγράφου, που ζητείται σε μια ερώτηση, δε διδάσκεται ολοκληρωμένα στο Γυμνάσιο, όπως και η διάκριση του ύφους ενός κειμένου σε άλλη ερώτηση*».

2. Κριτική για την αποκλειστική χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων και την έλλειψη ανοικτού τύπου ερωτήσεων

Οι περισσότερες επικριτικές επισημάνσεις αναφέρονται στις ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο της Γλώσσας. Κριτική ασκούν 22 φιλόλογοι στην αποκλειστική χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων και στην παντελή έλλειψη δυνατοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, επιλογή που δεν επιτρέπει συνακόλουθα την έκφραση των απόψεων των μαθητών και την παρουσίαση της συγκρότησης της σκέψης τους (με παραθέματα, επιχειρηματολογία κ.λπ.). Οι αναφορές στην αναγκαιότητα ένταξης ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου επαναλαμβάνονται επίμονα με κάθε ευκαιρία από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

Στο θέμα της επιλογής των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής εστιάζουν τέσσερις ακόμη φιλόλογοι, που επισημαίνουν ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτού του τύπου εξετάσεις και άλλοι τέσσερις που αναφέρουν ότι οι διαγνωστικές εξετάσεις προκάλεσαν άγχος στους μαθητές. Αναφορικά με την επισήμανση των προβλημάτων από την τηλεκπαίδευση, η τελευταία πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την ερμηνεία και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων στην πρώτη εφαρμογή των διαγνωστικών εξετάσεων.

Άλλος φιλόλογος επισημαίνει ως αδυναμία των ερωτήσεων κλειστού τύπου την αυξημένη πιθανότητα να βρει ένας μαθητής τη σωστή απάντηση από «τύχη», ενώ δεν τη γνωρίζει πραγματικά. Αυτή η παρατήρηση ισχύει κυρίως για τις ατομικές αξιολογήσεις, αλλά μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα της τυχαίας ορθής απάντησης σε εξετάσεις ευ-

ρείας κλίμακας μεγάλου αριθμού μαθητών, όπως αποδεικνύεται με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων τους. Αναφερόμενος/η στον εμπλουτισμό των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής φιλόλογος προτείνει: *«Θα μπορούσε να έχει κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα, τις αφηγηματικές τεχνικές και πώς εξυπηρετούν τη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος του κειμένου».*

Η κριτική των φιλόλογων και οι επισημάνσεις τους είναι ορθές και γι' αυτό είναι στις προβλέψεις του σχεδιασμού των «εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα» να ενταχθεί στα επόμενα έτη η παραγωγή γραπτού λόγου είτε με τη μορφή της αιτιολόγησης των απαντήσεων που επιλέγουν οι μαθητές είτε με τη μορφή σχολιασμού, ερμηνείας και αξιολόγησης σημείων των κειμένων. Στην πρώτη και πιλοτική εφαρμογή των διαδικασιών η εστίαση στράφηκε στη δομή των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, στο πλαίσιο της οποίας υιοθετήθηκε η «πολυτομική» έναντι της «διχοτομικής» φύσης που παραδοσιακά έχουν οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

3. Προβληματισμός για την επιλογή “ορθής” ή “μερικώς ορθής” απάντησης

Είκοσι φιλόλογοι εστιάζουν στις προτεινόμενες απαντήσεις των κλειστού τύπου ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και επισημαίνουν ότι κάποιες ερωτήσεις, *«κυρίως οι ερωτήσεις περιεχομένου»*, *«έμοιαζαν»*, είχαν *«παρόμοιο νόημα»*, είχαν *«δύο πιθανές απαντήσεις»*, ήταν *«παρεμφερείς»*, *«αμφιλεγόμενες»* και *«αμφίσημες»* με αποτέλεσμα να είναι *«δύσκολη η διάκριση της σωστής από τους μαθητές»*. Για παράδειγμα, φιλόλογος επισημαίνει: *«Κάποια ερωτήματα επιδέχονται περισσότερες από μια σωστές απαντήσεις. Επομένως πρέπει να είναι σαφέστερη η διατύπωση των ερωτήσεων και των απαντήσεων».*

Παρόμοια επισημάνση έγινε και από δασκάλους και όπως ήδη εξηγήσαμε αναφέρονται στις «ορθές» και «μερικώς ορθές» απαντήσεις που πρέπει να υπάρχουν στις «πολυτομικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής» (polytomous multiple-choice question) (Μουτή, Υψηλάντης & Τσοπάνογλου, 2012), οι οποίες εκφράζουν την αντίληψη ότι η κατοχή της γνώσης αποκτάται σταδιακά στο πλαίσιο ενός συνεχούς με κλιμακούμενες τιμές μάθησης (Haladyna et al., 2013: 3, 399). Γι' αυτό και οι «ορθές» και οι «μερικώς ορθές» απαντήσεις μοριοδοτούνται ανάλογα (2 μόρια και 1 μόριο αντίστοιχα). Η δυσκολία των μαθητών να επιλέξουν μεταξύ των δύο δοκιμάζει τον βαθμό κατανόησης και λεπτής διάκρισης μεταξύ εννοιών και νοημάτων.

Μεμονωμένοι φιλόλογοι μάλιστα αμφισβήτησαν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις τις προτεινόμενες σωστές απαντήσεις, εικάζοντας προφανώς ποιες στην κωδικοποίηση έχουν οριστεί ως ορθές ή ως μερικώς ορθές. Επίσης, τρεις φιλόλογοι εστιάζουν στην ερώτηση εξεύρεσης τίτλου του κειμένου την οποία θεωρούν «περιοριστική», «δύσκολη» ή ότι *«επιδεχόταν δύο απαντήσεις»*, απόψεις οι οποίες μάλλον παραπέμπουν στη διάκριση «ορθής και «μερικώς ορθής» απάντησης.

4. Κριτική για την επιλογή γραμματικοσυντακτικών ερωτήσεων

Έξι φιλόλογοι, αναφερόμενοι στις γραμματικοσυντακτικές ερωτήσεις, επισημαίνουν κατά περίπτωση ότι οι ερωτήσεις Γραμματικής ήταν λίγες ή ότι ήταν δύσκολες. Το θέμα της Γραμματικής αποτελεί και στις δύο βαθμίδες σημείο προβληματισμού τόσο για τον αριθμό ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου όσο και τον τρόπο διδασκαλίας της, που κατά κάποιο τρόπο σηματοδοτεί διαφορετικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γλώσσας.

Ενδεικτικό των παραπάνω θέσεων είναι το ακόλουθο σχόλιο που προτείνει: *«Περισσότερες ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού και να υπάρχει ερώτηση δημιουργικής γραφής, για να φαίνεται ο γραπτός λόγος των μαθητών».*

5. Κριτική για το εύρος κάλυψης της ύλης

Ακόμη, σχετικά με την έκταση της ύλης που κάλυπτε η συγκεκριμένη εξέταση, οκτώ φιλόλογοι έκαναν επισημάνσεις οι οποίες κατά κύριο λόγο αφορούσαν στο γεγονός ότι εξεταζόταν ύλη προγενέστερων τάξεων, ενώ τρεις έκαναν λόγο για αποσπασματικότητα της εξεταζόμενης ύλης που δεν καλύπτει το εύρος του γλωσσικού μαθήματος -

Ζητούμενο και ανοικτή πρόκληση, λοιπόν, είναι ο βαθμός διαφοροποίησης. Ενδεχομένως, η ύπαρξη αντίθετων κριτικών και προτάσεων (δυσκολότερα vs ευκολότερα) να δηλώνει μια προσπάθεια εξισορρόπησης των ερωτήσεων στο παιδαγωγικά επιθυμητό φάσμα δυσκολίας. Σε κάθε περίπτωση, οι διαγνωστικές εξετάσεις έχουν ως σημείο αναφοράς τους τα προγράμματα σπουδών και στόχο τους να αναδείξουν τα σημεία που δυσκολεύουν τους μαθητές και τις ενδεχόμενες αιτίες των δυσκολιών, προκειμένου να διαμορφωθούν προτάσεις για παρεμβάσεις στήριξης μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων.

6. Κριτική για τη χρονική διάρκεια της εξέτασης

Άλλος τομέας στον οποίο ασκείται κριτική είναι η χρονική διάρκεια των εξετάσεων και η επιλογή του Μαΐου για τη διεξαγωγή τους. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τα 60 λεπτά που προέβλεπε ο προγραμματισμός της διαδικασίας των διαγνωστικών εξετάσεων, έξι φιλόλογοι επισημαίνουν ότι ο χρόνος των 60 λεπτών για την εξέταση δεν ήταν επαρκής. Με αυξημένη βεβαιότητα φιλόλογος αναφέρει: *«Δε νομίζω πως υπάρχει κάποιο σημείο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί "δυνατό". Αντιθέτως, ως αδύνατα σημεία επισημαίνω τα ακόλουθα: λιγιστός χρόνος σε αναλογία με το εύρος των ερωτήσεων, επιπλέον άγχος για τα παιδιά, ιδιαίτερα αυτή την περίοδο που προσπαθούμε να ολοκληρώσουμε με τις επαναλήψεις».*

Θέτει δηλαδή το θέμα της χρονικής διάρκειας των 60 λεπτών που πρέπει σαφώς να αυξηθεί, αλλά και της χρονικής περιόδου διεξαγωγής των εξετάσεων, στοιχείο που αναφέρουν και άλλοι φιλόλογοι, θεωρώντας τον Μάιο ως ακατάλληλη περίοδο. Δεδομένου ότι στις διαγνωστικές εξετάσεις εξετάζεται η διδακτική ύλη της Γ΄ Γυμνασίου, είναι προβληματική η διεξαγωγή τους νωρίτερα, αλλά μπορεί να αναθεωρείται η εβδομάδα του Μαΐου που θα λάβουν χώρα, σε συνάρτηση και με άλλες διαδικασίες που διεξάγονται πανελληνίως.

7. Κριτική για την έλλειψη ενημέρωσης και προετοιμασίας εκπαιδευτικών και μαθητών

Καταλογίζεται επίσης στα αρνητικά του εγχειρήματος ότι οι διαγνωστικές εξετάσεις διεξήχθησαν μέσα σε ένα κλίμα ανησυχίας, επισημαίνοντας, επίσης, ότι δεν υπήρξε επαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών: *«Θα πρέπει να "επικοινωνήσετε" καλύτερα τους λόγους διεξαγωγής γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές το φοβούνται χωρίς*

λόγο». Είναι γεγονός ότι η ενημέρωση έγινε, μέσω τηλεδιάσκεψης, μόνο στους Διευθυντές των σχολείων του δείγματος, και προτάθηκε στους Διευθυντές να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς, διαδικασία που προφανώς δεν λειτούργησε αποτελεσματικά.

II. Προτάσεις Βελτίωσης του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου στο Μάθημα της Γλώσσας

A. Προσθήκη ανοικτού τύπου ερωτήσεων

Αναφορικά με τις προτάσεις για βελτίωση των ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου διαπιστώθηκε ότι 38 φιλόλογοι προτείνουν να συμπεριλαμβάνονται και ανοικτού τύπου ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές για παραγωγή γραπτού λόγου, έκφραση και επιχειρηματολογία. Η συχνότητα αναφοράς στις ανοικτές ερωτήσεις και η επιχειρηματολογία για αυτές αναδεικνύουν τη μεγάλη σημασία που τους αποδίδεται.

B. Προτάσεις βελτίωσης κλειστού τύπου ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής

Αναφορικά με τις κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, 13 φιλόλογοι επισημαίνουν ότι θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια στις ερωτήσεις και τις εναλλακτικές επιλογές απαντήσεων του διαγνωστικού ερωτηματολογίου, ενώ δύο αναφέρονται στην ενσωμάτωση εναλλακτικών τύπων ερωτήσεων, όπως οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού, αρίθμησης προτάσεων σε σωστή σειρά, σωστού – λάθους. Ένας πρότεινε τη χρήση σύνομοι κειμένου και ερωτήσεων αντιστοίχισης.

Ακόμη, καταγράφεται μία αναφορά στο πλήθος των ερωτήσεων και προτείνεται περιορισμός του αριθμού των ερωτήσεων στο διαγνωστικό τεστ. Ο προτεινόμενος όμως περιορισμός των ερωτήσεων στη συγκεκριμένη τάξη δεν συνάδει ούτε με το πνεύμα των προγραμμάτων σπουδών ούτε με το πνεύμα των διαγνωστικών εξετάσεων, που επιδιώκουν να εντοπίσουν δυσκολίες σε κομβικούς τομείς της Γλώσσας, ώστε να προγραμματιστούν εστιασμένες παρεμβάσεις υποστήριξης μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων.

Τέλος, ένα φιλόλογος δεν προτείνει τομείς βελτίωσης των ερωτήσεων αυτού του τύπου, αλλά τον αποκλεισμό τους: *«Δεν θεωρώ απαραίτητη αυτήν την εξέταση. Σε κάθε περίπτωση, δεν ταιριάζει με τον τύπο ασκήσεων στον οποίο έχουν συνηθίσει οι μαθητές. Οπότε δεν είναι συμβατή με τη διδασκαλία όλης της χρονιάς. Ειδικά φέτος, μετά από 2 χρόνια τηλεκπαίδευσης, οι μαθητές είχαν πολλά κενά έτσι κι αλλιώς».*

Γ. Ευρύτερη κάλυψη της ύλης

Επτά φιλόλογοι αναφέρονται σε θέματα κάλυψης της ύλης με ορισμένους από αυτούς να ζητούν μεγαλύτερη κάλυψη της διδασκόμενης ύλης, κάποιους να ζητούν προσεκτικότερη επιλογή θεμάτων, ενώ μεμονωμένος φιλόλογος προτείνει να περιορίζονται τα θέματα στην ύλη της Γ' Γυμνασίου. Η τελευταία πρόταση βέβαια σημαίνει ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται στο τέλος του σχολικού έτους, δηλαδή προς τα τέλη Μαΐου.

Ως προς τους τομείς της Γλώσσας στους οποίους πρέπει να εστιάζουν οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πέντε φιλόλογοι προτείνουν περισσότερες ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού και λιγότερες κατανόησης, ενώ ένας μόνο προτείνει το αντίθετο. Επίσης, ένας φιλόλογος προτείνει περισσότερες ερωτήσεις λεξιλογίου και ακόμη ένας ασκήσεις

με απόδοση ολόκληρων φράσεων με συνώνυμες εκφράσεις. Όσον αφορά τον τύπο και το περιεχόμενο του κειμένου τέσσερις φιλόλογοι προτείνουν να αξιοποιούνται πολυτροπικά κείμενα με συμπερίληψη εικόνων, ποσοστών, διαγραμμάτων, πολυσημία λέξεων και σχημάτων λόγου.

Δ. Επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων

Ως προς το επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων, τρεις φιλόλογοι προτείνουν την *«προσαρμογή του διαγνωστικού ερωτηματολογίου στο επίπεδο και τις δυνατότητες του μέσου μαθητή που φοιτά σήμερα στη Γ΄ Γυμνασίου»*. Επίσης, *«σημαντικό είναι να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι αδυναμίες των παιδιών που φοιτούν σε επαρχιακά σχολεία»*.

Ειδική μνεία γίνεται και για την περίπτωση των μειονοτικών σχολείων, στην οποία αναφέρεται συγκεκριμένος φιλόλογος: *«Το κείμενο που επιλέχθηκε είναι αυξημένης δυσκολίας και σε καμία περίπτωση δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών του σχολείου μας ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, καθώς οι μαθητές μας είναι δίγλωσσοι με μητρική γλώσσα την τουρκική. Επίσης είναι απόφοιτοι μειονοτικών δημοτικών σχολείων, ενώ και οι γονείς τους κατά κανόνα είναι επίσης απόφοιτοι μειονοτικών δημοτικών. Κατά συνέπεια, η γνώση της ελληνικής γλώσσας περιορίζεται στα στοιχειώδη, ενώ πολλές φορές ακόμη και η προφορική επικοινωνία με τους μαθητές μας είναι προβληματική, πολύ περισσότερο η γραπτή»*. Πρόκειται για σοβαρό πρόβλημα, το οποίο πρέπει να απασχολήσει την Επιστημονική Επιτροπή των διαγνωστικών εξετάσεων. Μια ενδεχόμενη λύση στο πρόβλημα είναι τα κείμενα και ερωτήσεις για τα εν λόγω σχολεία να απλοποιούνται για να προσαρμοστούν στο ανάλογο επίπεδο, ώστε και τα σχολεία αυτά να συμμετέχουν και να μην εξαιρούνται από τις διαδικασίες, χωρίς όμως οι εξετάσεις να προξενούν προβλήματα και απογοητεύσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Ε. Προετοιμασία και εξοικείωση μαθητών με πολλαπλού τύπου ερωτήσεις

Δέκα φιλόλογοι αναδεικνύουν το πρόβλημα της προετοιμασίας και εξοικείωσης των μαθητών με αυτού του τύπου τις ερωτήσεις πριν από τη διεξαγωγή των εξετάσεων, καίτοι στις οδηγίες που εστάλησαν στα σχολεία του δείγματος και στη σχετική τηλεδιάσκεψη με τους Διευθυντές των Σχολείων του δείγματος, που προηγήθηκε των εξετάσεων, προτείνεται σαφώς να αξιοποιηθούν τα αναρτημένα στη σχετική ιστοσελίδα των «εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα» δείγματα κειμένων και ασκήσεων για εξοικείωση των μαθητών τους. Προφανώς, το σύστημα αυτό δεν λειτούργησε παντού αποτελεσματικά, καθότι φιλόλογος προτείνει *«Να υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία υποδειγματικών θεμάτων πριν τις εξετάσεις για καλύτερη εξοικείωση των μαθητών»*.

Διφορούμενες είναι οι απόψεις μικρού αριθμού φιλολόγων σχετικά με τη διεξαγωγή των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα, καθώς δύο εξ αυτών προτείνουν την κατάργησή τους λόγω του άγχους που προκαλούν στους μαθητές και τη μη εξοικείωσή τους με παρόμοιες εξετάσεις. Στον αντίποδα ένας προτείνει να διεξάγονται συχνότερα τέτοιου είδους εξετάσεις, ενώ, τέλος, άλλος φιλόλογος προτείνει διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας. Στη διαδικασία αναφέρονται επίσης τέσσερις φιλόλογοι που επισημαίνουν ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την εξέταση.

III. Προτάσεις Βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, των Σχολικών Εγχειριδίων και του Τρόπου Διδασκαλίας της Γλώσσας στο Γυμνάσιο

A. Αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια

Οι περισσότεροι φιλόλογοι (51) προτείνουν αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, *“ώστε να είναι πιο εύχρηστα και λειτουργικά για τους μαθητές”*. Για το εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου φιλόλογος υποστηρίζει ότι είναι η απαραίτητη η *“αλλαγή/βελτίωση του περιήλου σχολικού εγχειριδίου, ώστε να είναι πιο εύληπτο και από τους αδύναμους μαθητές”*. Όπως είναι γνωστό η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων έχει ήδη δρομολογηθεί από το ΙΕΠ και θα είναι διαθέσιμα μάλλον από το μεθεπόμενο σχολικό έτος.

Ειδικότερα, αναφορές γίνονται από φιλόλογους για τις ασκήσεις και τον τρόπο παρουσίασης της θεωρίας (*“περισσότερες ασκήσεις στα βιβλία, συγκεκριμένη θεωρία κι όχι γενικόλογη, στοχευμένη γνώση”*, *“περισσότερη εξάσκηση στο λεξιλόγιο με συνώνυμα αντωνύμια και περισσότερες ευκαιρίες δημιουργικής γραφής”*), καθώς και την *“εξοικείωση των μαθητών με τη σχολική γλώσσα του εγχειριδίου”* (4 φιλόλογοι). Πιο συγκεκριμένα 18 φιλόλογοι προτείνουν την συμπερίληψη *“μεγαλύτερης ποικιλίας κειμένων με σύγχρονες θεματικές”*, επειδή πολλά από αυτά που περιέχονται στα τωρινά βιβλία είναι *«τελείως ξεπερασμένα»*. Κρίνουν ότι *“είναι καλό να εμπλουτιστούν τα υποστηρικτικά κείμενα κάθε ενότητας με νέα, επικαιροποιημένα”*, να γίνουν πιο *«ενδιαφέροντα»*, *«ποικίλα»*, *«σύγχρονα και ποιοτικά»*, (δύο φιλόλογοι) και *«να έχουν σχέση με τα άμεσα περιβάλλοντα και ερεθίσματα των νέων μας»* (ένας φιλόλογος), καθώς και με *«τα κοινωνικά οικονομικά πολιτικά και παγκόσμια γεγονότα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές»* (ένας φιλόλογος). Άλλος φιλόλογος υποστηρίζει ότι θα πρέπει να ενταχθούν και *“πολυτροπικά κείμενα”*, αν και περιλαμβάνονται ήδη στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.

Δύο φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να γίνει σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο της ύλης του μαθήματος και τις εθνικές διαγνωστικές εξετάσεις: *“Να μπει σε κάποια σειρά η ύλη και να αντιμετωπίζεται όπως στο τεστ”* και να *“υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου”*. Επιπλέον, δύο φιλόλογοι εστιάζουν στην περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων προτείνοντας τη σύνταξη ειδικών εγχειριδίων για τους μαθητές αυτούς: *“Σε ό,τι αφορά την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι απολύτως απαραίτητα εγχειρίδια προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών μας”*. Ειδική μνεία από εκπαιδευτικό γίνεται για τους μαθητές που δεν έχουν ως μητρική την Ελληνική γλώσσα: *“Η διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία με δίγλωσσους μαθητές με μητρική γλώσσα άλλη από τα ελληνικά θα έπρεπε να γίνεται με άλλα βιβλία, εστιασμένα στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και σίγουρα η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να ξεκινάει από το δημοτικό”*.

B. Αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Γλώσσας και μείωση της ύλης

«Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος» είναι αίτημα 28 φιλόλογων. *“Οι δύο ώρες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν είναι αρκετές για τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών”*, ώστε *“να είναι δυνατή η εμπέδωση της ύλης”*, καθώς *«δεν μπορεί σε ένα δίωρο να διδάσκεται γραμματική, λεξιλόγιο, συντακτικό, κατανόηση κει-*

μένου και παραγωγή λόγου». Ακόμη επισημαίνεται από φιλόλογο ότι *“δεν μπορεί να χάνονται δεκάδες ώρες, πολλές φορές με οδηγία του ΥΠΑΙΘ για να αφιερωθεί χρόνος σε διάφορες εκδηλώσεις (Ολοκαύτωμα, Τριών Ιεραρχών, παγκόσμιες ημέρες κ.λπ.) και να ζητείται κάλυψη της ύλης”*.

Ειδικότερα 14 φιλόλογοι προτείνουν: *“Περισσότερες ώρες αφιερωμένες στις τεχνικές παραγωγής λόγου”,* καθώς *“χρειάζεται μεγαλύτερη έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου”*. Επίσης προτείνονται *“η γραπτή και προφορική άσκηση σε όσο το δυνατόν πιο γνήσιες επικοινωνιακές συνθήκες”,* καθώς και *“η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών”*.

Τρεις φιλόλογοι προτείνουν *«τρεις διδακτικές ώρες στην Β΄ και Γ΄ τάξη του Γυμνασίου»* και ένας τέσσερις διδακτικές ώρες. Η αύξηση των ωρών είναι είναι γενικό αίτημα όλων των ειδικοτήτων και με δεδομένο ότι όλες οι βαθμίδες έχουν εξαντλήσει το ανώτερο όριο του Ωρολογίου Προγράμματος τα εν λόγω αιτήματα συνεπάγονται τον περιορισμό των διδακτικών ωρών άλλων αντικειμένων ή ακόμη και την απένταξη μαθημάτων από τα ήδη διδασκόμενα. Επομένως, για όλες τις ειδικότητες η πρόκληση είναι πώς θα αξιοποιηθούν καλύτερα και με ποιες αναδιατάξεις οι προτεραιότητες του κάθε διδασκόμενου αντικειμένου.

Άμεσα σχετική με τη δημιουργία συνθηκών εμπέδωσης της ύλης είναι και η πρόταση 17 φιλολόγων που προτείνουν *“εξορθολογισμό”* και *“μείωση της ύλης, ώστε “να αφιερώνονται περισσότερες ώρες στις τεχνικές παραγωγής λόγου”* και να εξοικονομείται *“περισσότερος χρόνος για την εμπέδωση των διδασκόμενων γνώσεων”*.

Γ. Διδακτικές προσεγγίσεις και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος 19 φιλόλογοι έχουν την άποψη ότι πρέπει *“να γίνει περισσότερο διαδραστικό και βιωματικό. Να εμπεριέχει δραστηριότητες που θα εμπλέκονται όλοι οι μαθητές διερευνητικά, καθώς και να “υπάρχουν πιο πολλές ομαδικές εργασίες”*. Ένας, μάλιστα, φιλόλογος προτείνει ως *«μέθοδο διδασκαλίας το πρότζεκτ»*.

Έξι φιλόλογοι συμπεριλαμβάνουν στις αλλαγές του μαθήματος την *«αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών»* (4), τις *«διαδικτυακές εργασίες»* (1) και το *«διδακτικό υλικό σε ηλεκτρονική μορφή και την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων»* (1), *“ώστε να εξασφαλίζεται η άμεση πρόσβαση σε κείμενα επίκαιρα και διαφόρων μορφών, π.χ. ιστοσελίδες”* (1). Η διάδραση μέσω πλατφορμών και η διάχυση του έργου των μαθητών κρίνεται επίσης σημαντική από εκπαιδευτικό, ο οποίος αναφέρει: *“Το παραγόμενο υλικό των μαθητών, όταν προβάλλεται στη σχολική κοινότητα ή σε προγράμματα ευρωπαϊκά, όπως το eTwining, κινητοποιεί τους μαθητές, ώστε να εργαστούν περισσότερο και πιο μεθοδικά νιώθοντας ότι επιβραβεύονται οι προσπάθειές τους”*.

Ακόμη προαναφερόμενος φιλόλογος, που προτείνει τη συγγραφή ειδικών εγχειριδίων για σχολεία με δίγλωσσους μαθητές συμπληρώνει ότι αυτά πρέπει να είναι *“εστιασμένα στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και σίγουρα η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να ξεκινάει από το δημοτικό”*.

Τέλος, με την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο συνδέεται η πρόταση οι φιλόλογοι *“να μπορούν να δίνουν βαρύτητα στα γραμματικοσυσ-*

ντακτικά φαινόμενα που βλέπουν ότι χρειάζεται η τάξη τους”, δυνατότητα την οποία έχουν οι εκπαιδευτικοί όταν την ασκούν σε πλαίσιο άμεσου, μεσοπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου προγραμματισμού.

Δ. Ευθυγράμμιση του τρόπου διδασκαλίας της Γλώσσας σε Δημοτικό και Γυμνάσιο

Τέσσερις φιλόλογοι εστιάζοντας στην ανάγκη να υπάρχει συνέχεια στο γλωσσικό μάθημα μεταξύ των δύο βαθμίδων, υπογραμμίζουν ότι θα πρέπει να γίνουν σημαντικές αλλαγές στη διδασκαλία της γλώσσας και στο Δημοτικό: *“Τα παιδιά έρχονται στο γυμνάσιο με απίστευτες ελλείψεις από το δημοτικό. Αυτές σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να καλυφθούν στο γυμνάσιο. Η αλλαγή νοοτροπίας και διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι βασική προϋπόθεση”*.

Το εν λόγω σχόλιο θέτει το γενικότερο πρόβλημα της ύπαρξης οργανικής εξέλιξης των προγραμμάτων σπουδών από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Όταν δεν υπάρχουν σαφείς άξονες κατακόρυφης εξέλιξης των προγραμμάτων δεν διευκολύνεται η πορεία της ομαλής μετάβασης από βαθμίδα σε βαθμίδα, που αποτελεί βασική προδιαγραφή ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Ε. Μέριμνα για τους αδύνατους μαθητές

Δύο φιλόλογοι λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες ορισμένων μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, παρά τις προτεινόμενες αλλαγές, θεωρούν ότι: *“Οι μαθητές μας διαφέρουν ως προς το επίπεδο κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε μεγάλο βαθμό”. Χρειάζονται ειδικά τμήματα ένταξης”. Παρομοίως, προτείνεται: “Να διενεργούνται τεστ διαγνωστικού χαρακτήρα στην αρχή κάθε διδακτικού έτους, ώστε να δίνεται η δυνατότητα ενεργοποίησης ειδικών προγραμμάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης σε μαθητές που το έχουν ανάγκη, μετά από πρόβλεψη της πολιτείας.”* Εκτός από τους φιλόλογους που προτείνουν αλλαγές στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος υπάρχουν και οκτώ φιλόλογοι που υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να αλλάξει κάτι στο μάθημα.

Στ. Εξασφάλιση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και μείωση μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τάξη

Δύο φιλόλογοι αναφέρουν ως σημαντική την αλλαγή στις *«υποδομές των σχολείων σε κτιριακό και τεχνολογικό εξοπλισμό», «έτσι ώστε το μάθημα να γίνει περισσότερο διαδραστικό»*. Δύο άλλοι φιλόλογοι θέτουν ως βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων την άρτια τεχνική υποδομή των σχολείων, *“για να υποστηρίζουν τεχνικά αυτές τις μεθόδους”*. Επίσης, θέτουν ως προϋπόθεση για την εφαρμογή σύγχρονων διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη: *“Καμία επιμόρφωση όμως δεν σε κάνει αποτελεσματικό παιδαγωγό σε τάξεις άνω των 20-22 μαθητών. Αλλαγές, λοιπόν, “Όχι μόνο στον τρόπο διδασκαλίας αλλά και στην αναλογία μαθητών - καθηγητή. Τάξη με 26 άτομα στη γλώσσα δεν μπορεί να έχει “δημιουργική πνοή!”*. Τέλος, επισημαίνεται ότι 16 φιλόλογοι δεν έχουν εκφράσει καμία πρόταση βελτίωσης για κανένα από τα υπό συζήτηση πεδία.

IV. Πεδία Επιμόρφωσης Φιλολόγων του Γυμνασίου

A. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις

Οι περισσότεροι φιλόλογοι (45) αναφέρονται γενικά στη σημασία επιμόρφωσης σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις χωρίς ωστόσο να προσδιορίζουν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας. Ζητούν *“να εξοικειωθούν μαθητές και εκπαιδευτικοί σε σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης”, “για να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης”, “για να έρθουν μαθητές και καθηγητές πιο κοντά στη σύγχρονη πραγματικότητα” και “για να είναι η διδασκαλία του μαθήματος περισσότερο ελκυστική και ενδιαφέρουσα”*. Εξάλλου, όπως σημειώνει ένας εξ αυτών *“Η επιμόρφωση για οποιαδήποτε νέα μέθοδο είναι πάντα χρήσιμη”*.

B. Επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Δεκαοκτώ φιλόλογοι συγκεκριμενοποιούν τις προτάσεις τους και εστιάζουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση, *“γιατί οι σχολικές τάξεις αποτελούνται από μαθητές διαφόρων μαθησιακών επιπέδων”*. Επισημαίνουν όμως ότι οι επιμορφώσεις δεν πρέπει να περιορίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο των προτεινόμενων προσεγγίσεων, αλλά να παραθέτουν και *“σαφή διδακτικά παραδείγματα”*. Μόνο με αυτές τις προϋποθέσεις θα ωφελούνται όλοι οι μαθητές, καθώς *“το μάθημα θα γίνει πιο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό”, “η γνώση θα γίνει κτήμα των μαθητών μέσα από διαφορετικούς μηχανισμούς μάθησης με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή” και “ο εκπαιδευτικός θα βοηθάει στη βελτίωση ακόμα και του πιο αδύνατου μαθητή αξιοποιώντας τις δυνατότητές του”*.

Η επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό, θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές που αφορούν κυρίως *“αλλοδαπούς χωρίς προηγούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας” και σύμφωνα με τρεις φιλόλογους “περιπτώσεις μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες μάθησης”*. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται ότι οι καθηγητές *“πρέπει να εκπαιδεύονται καταλλήλως και, φυσικά, εγκαίρως”, καθώς “όλο και περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν αδυναμία παρακολούθησης βασικών θεμάτων των μαθημάτων”*.

Γ. Επιμόρφωση στη βιωματική μάθηση και στη διερευνητική προσέγγιση

Δεκαπέντε φιλόλογοι ζητούν *“να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη βιωματική μάθηση, καθώς έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα επωφελής και ελκυστική στους μαθητές” και μάλιστα “σε ένα πλαίσιο πιο χαλαρό, χωρίς τον “πέλεκυ” του βαθμού.”* Εξάλλου οι βιωματικές τεχνικές, σύμφωνα με εκπαιδευτικό απαιτούν, *“ελευθερία επιλογής άρθρων - κειμένων σύγχρονων και σχετικών με τα καθημερινά θέματα της ενημέρωσης, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών”*. Άλλος φιλόλογος θεωρεί ότι, προκειμένου να υλοποιηθεί η βιωματική προσέγγιση, *“οι θεματικές ενότητες θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν λιγότερες”*. Ακόμη, η διερευνητική μάθηση ως αντικείμενο επιμόρφωσης προτείνεται από επτά εκπαιδευτικούς χωρίς ωστόσο να αναλύουν περαιτέρω αυτή την επιλογή τους. Τέλος, 10 φιλόλογοι προτείνουν την επιμόρφωση στο διδακτικό μοντέλο διδασκαλίας της ανεστραμμένης τάξης, κρίνουν σημαντική 10 φιλόλογοι, *“καθώς ανοίγει ευρύ πεδίο δημιουργικότητας του μαθητή”*.

Δ. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών 44 φιλόλογοι προτείνουν την επιμόρφωση στις «σύγχρονες προσεγγίσεις» ή/και «νέες/εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης», επειδή «ο βαθμός από μόνος του δεν αντιπροσωπεύει την πραγματική επίδοση των μαθητών, διαχωρίζει και κατηγοριοποιεί τους μαθητές». Ταυτόχρονα, επισημαίνουν ότι οι μαθητές «έχουν τελείως διαφορετική γλωσσική εμπειρία, (social media) και αναγκάζονται να αποστηθίζουν φροντιστηριακά κείμενα, για να ανταποκριθούν στην παραγωγή λόγου», «μαθαίνουν μηχανικά τη γνώση αποζητώντας έναν υψηλό βαθμό». Με την επιμόρφωση στην αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης οι φιλόλογοι θα μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στο διδακτικό τους έργο και «μαθητές και καθηγητές να έρχονται πιο κοντά στη σύγχρονη πραγματικότητα». Η «αξιολόγηση για τη μάθηση», σύμφωνα με δύο φιλόλογους, θα πρέπει να γίνει «εργαλείο που θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και όχι το μέσο μιας ποσοτικής αποτίμησης σε μια βαθμολογική κλίμακα». Η τελευταία επισήμανση αναφέρεται στη διάκριση που κάνει η σύγχρονη βιβλιογραφία μεταξύ της καθιερωμένης “αξιολόγησης της μάθησης” (assessment for learning), της “αξιολόγησης για τη μάθηση” (assessment for learning) και της “αξιολόγησης ως μάθησης” (assessment as learning) (ΑΔΙΠΠΔΕ)

Ε. Κοινωνικοποίηση μαθητών, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και επικοινωνιακή συνεργασία με γονείς

Αναγνωρίζοντας τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου 10 φιλόλογοι ζητούν να επιμορφωθούν ώστε να συμβάλλουν στην “ενδυνάμωση της κοινωνικότητας και της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών” καθώς “η καραντίνα των δυο τελευταίων ετών δημιούργησε όχι τόσο γνωστικά όσο προβλήματα κοινωνικότητας και κοινωνικοποίησης των παιδιών”. Ένας φιλόλογος προτείνει να γίνει επιμόρφωση σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης της “γονεϊκής εμπλοκής”, καθώς “τα προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία”, ένας άλλος “στην ενίσχυση των σχέσεων” και ένας τρίτος “στη διαχείριση του πένθους” .

Στ. Διδακτική φιλολογικών μαθημάτων

Επιμορφώσεις σχετικές με τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων προτείνουν έξι φιλόλογοι. Δύο εξ αυτών κάνουν απλή αναφορά χωρίς να αναλύουν τις απόψεις τους. Ένας φιλόλογος κρίνει ότι πρέπει οι φιλόλογοι να επιμορφώνονται στη “διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσολογικές απόψεις και το πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος”, που εισηγούνται την κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach). Βασική αρχή της εν λόγω προσέγγισης είναι ότι μετατοπίζει την εστίαση από τη γραμματική της λέξης και της πρότασης στην “γραμματική” (δομή) του κειμένου και τις λεξικογραμματικές επιλογές κάθε κειμενικού είδους. Ακόμη δύο φιλόλογοι αναφέρονται σε “ουσιαστικές και έγκαιρες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές που, επειδή δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα” δυσκολεύονται να ενταχθούν στην τάξη και να συμμετέχουν ενεργά. Ένας θεωρεί σημαντική “την επιμόρφωση στην εξοικείωση των μαθητών με τη σχολική γλώσσα”.

Z. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Προτεραιότητα, σύμφωνα την άποψη έξι φιλολόγων, θα πρέπει να δοθεί στην επιμόρφωση τους «στη χρήση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών» και την «εξοικείωση τους με εποπτικά μέσα διδασκαλίας», ώστε να αποκτήσουν «ψηφιακές δεξιότητες» και να «χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία», «εντάσσοντας τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία». Εκτός από τους φιλολόγους που προτείνουν πεδία επιμόρφωσης, εννιά φιλόλογοι δήλωσαν ότι δε θεωρούν απαραίτητη κάποιου είδους επιμόρφωση, ενώ ένας φιλόλογος δήλωσε: “δεν γνωρίζω”.

H. Προϋποθέσεις επιτυχούς σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφώσεων

“Οι επιμορφώσεις θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέπεια, καλή οργάνωση και όχι προχειρότητα”. Σχετικά με τη μεθοδολογία, τη δομή και τη θεματολογία των επιμορφωτικών δράσεων πέντε φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι αυτές πρέπει να στοχεύουν στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων στη διδακτική πράξη: *“πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις με πρακτικές προσεγγίσεις, γιατί μέχρι στιγμής ό,τι έχουμε ακούσει είναι σε θεωρητικό ασαφές επίπεδο και έγκειται στη φιλοτιμία του καθενός να το ψάξει πιο πολύ”.* Η επιμόρφωση θα πρέπει να γίνεται *“όχι με θεωρητικές συμβουλές αλλά με πρακτική εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων, ώστε να ξέρει ακριβώς τι πρέπει να κάνει [ο φιλόλογος] βήμα-βήμα”*, ενώ άλλος συμπληρώνει στο ίδιο πνεύμα ότι *“Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται δια ζώσης με δειγματική διδασκαλία από συμβούλους εκπαίδευσης σε πραγματικές συνθήκες τάξης.”* Παρεμφερής είναι και η άποψη άλλου εκπαιδευτικού ο οποίος επισημαίνει ότι οι επιμορφώσεις πρέπει *“να είναι εφαρμόσιμες πρακτικά”.*

Τρεις φιλόλογοι αναφέρονται στον σχεδιασμό επιμορφώσεων βάσει ανίχνευσης αναγκών των εκπαιδευτικών: *“Οι επιμορφώσεις να είναι ουσιαστικές και αποτελεσματικές και να εναρμονίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στην τάξη”.* *“Να υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής της όποιας επιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού”.* *“Να πηγάζουν και να εξυπηρετούν ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί τις εκφράζουν και όχι στόχους εντυπωσιασμού. Να προηγούνται και όχι να έπονται των εξελίξεων”.*

Ως προς τη διενέργεια τους εντός σχολικού ωραρίου φιλόλογος αναφέρει ότι *“καλό, θα ήταν να γίνονται εντός αυτού, προς επίρρωση των πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επιφορτισμένοι με υπερβολικά πολλές αρμοδιότητες, χωρίς εστίαση σε αυτές που είναι πραγματικά σημαντικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών”.* Σχετικά με την επιλογή του χρόνου υλοποίησής τους φιλόλογος προτείνει οι επιμορφώσεις να γίνονται *“κατά το διάστημα 20-30 Ιουνίου”*, πρόταση πρακτική που όμως εφαρμόζεται σποραδικά και από λίγους. Σχετικά με τη συχνότητα και τη θεματολογία δύο φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι πρέπει οι επιμορφώσεις να γίνονται *“σε ετήσια βάση σε αντικείμενα που θα υπαγορεύει η επικαιρότητα (π.χ. μετά την πανδημία: προσαρμογή μαθητών, εναλλακτικοί/βιωματικοί τρόποι μάθησης, ενίσχυση σχέσεων κ.α.)”*, *“πάνω σε θέματα που ανακύπτουν από την προηγούμενη χρονιά”* και ένας ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι *“συστηματική, τακτική, περιοδική”.*

Τέλος, δύο φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι η επιμορφώσεις πρέπει *“να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα”.*

V. Παρουσίαση και Σχολιασμός των Απαντήσεων των Μαθηματικών για τις Διαγνωστικές Εξετάσεις στο Γυμνάσιο

A. Δυνατά Σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου

1. Η ποιότητα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής

Σε ό,τι αφορά τα δυνατά σημεία των διαγνωστικών εξετάσεων της 18ης Μαΐου 2022, όπως εφαρμόστηκαν στα Μαθηματικά του Γυμνασίου, 33 σχόλια συγκέντρωσε η ποιότητα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα, πέντε μαθηματικοί πιστώνουν στα θετικά στοιχεία τη «σαφήνεια» των ερωτήσεων, δύο κάνουν λόγο για την «ευστοχία» των θεμάτων και τρεις για την απλότητά τους. Δύο μαθηματικοί θεωρούν τα θέματα «βατά», τρεις χαρακτηρίζουν τη «συντομία» των ερωτήσεων ως θετικό στοιχείο, ενώ δύο μαθηματικοί πιστώνουν στα θετικά στοιχεία τη συνάφεια των θεμάτων με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Μεμονωμένα, τα θέματα χαρακτηρίζονται, επίσης, ως «έξυπνα», «άμεσα», «επίκαιρα», «αντιπροσωπευτικά», με «καλή δομή». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας μαθηματικός: Τα «προβλήματα ήταν από την καθημερινή ζωή που είναι πιο προσιτά στους μαθητές», ενώ άλλος αναφέρεται σε «ενδιαφέροντα προβλήματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών».

Τέσσερις μαθηματικοί αναφέρουν ως δυνατά σημεία του ερωτηματολογίου τα οφέλη για τους συμμετέχοντες μαθητές, καθώς συμβάλλει στο «να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο τους κατά τη διάρκεια της εξέτασης και να καταλάβουν το επίπεδο των γνώσεων τους». Αυτήν την επίγνωση, βεβαίως, καλείται ο εκπαιδευτικός να τη μετατρέψει σε κίνητρο και ευκαιρία μάθησης και να προστατεύσει τους αδύνατους μαθητές από την απογοήτευση, αξιοποιώντας μεταξύ άλλων μαθησιακές δράσεις διαφοροποιημένης δυσκολίας και τις παιδαγωγικές αρχές της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».

Θέματα, όπως τα παραπάνω, και προσεγγίσεις, όπως η «αξιολόγηση ως μάθηση» (assessment as learning), πρέπει να αποτελέσουν κεντρικούς άξονες των εστιασμένων επιμορφώσεων εργαστηριακής μορφής, οι οποίες προβλέπονται ως μέτρα στήριξης εκπαιδευτικών και σχολείων, με τη λήψη των οποίων ολοκληρώνονται οι «εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα» του άρθρου 104 του ν. 4823/2021.

Πλεονεκτήματα στις διαγνωστικές εξετάσεις όπως εφαρμόστηκαν, αναγνωρίζουν μαθηματικοί που αναφέρονται στην ανάγκη αύξησης της συχνότητας των διαγνωστικών εξετάσεων ή και προτείνουν τα εξεταστικά δοκίμια των προαγωγικών ή και απολυτηρίων εξετάσεων να έχουν την ίδια μορφή με αυτά των διαγνωστικών εξετάσεων.

Τέλος, μεμονωμένοι μαθηματικοί θεωρούν αποδεκτή και «αναγκαία» τη διαδικασία των διαγνωστικών εξετάσεων και καταγράφουν στα θετικά στοιχεία την «ανωνυμία» των μαθητών, ενώ δύο μαθηματικοί δεν εντοπίζουν κάποιο δυνατό σημείο.

2. Το εύρος καλυπτόμενης ύλης, η ποιότητα και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής

Δυνατό σημείο του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου θεωρείται από 22 μαθηματικούς το «ότι καλύπτει μεγάλο εύρος της ύλης». Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυτούς υπάρχουν και έξι οι οποίοι αναφέρουν ότι «καλύπτεται μεγάλο μέρος της ύλης του Γυμνασίου» και όχι μόνο της Γ΄ τάξης, επιλογή που, ορθώς, κρίνεται σημαντική.

Τρεις μαθηματικοί συσχετίζουν την πολυτομική μορφή των ερωτήσεων (polytomous multiple choice questions) με τη σκέψη και την κατανόηση, καθώς θεωρούν ότι το ερωτηματολόγιο «ενισχύει τη συνδυαστική και μαθηματική σκέψη» ή, όπως επισημαίνει άλλος μαθηματικός: «Οι δοσμένες απαντήσεις είναι “πονηρές” και φαίνεται ο μαθητής που έχει κατακτήσει την ύλη σε σχέση με αυτόν που μαθαίνει επιφανειακά.» Οι «πονηρές απαντήσεις», κατά τη διατύπωση του παρατηρητικού σχολιαστή αναφέρονται στην πολυτομική μορφή⁹ (polytomous) (Haladyna, 2004: 253-255· Rupp et al., 2010: 83· Nering & Ostini, 2010).

Τέλος, αναφορικά με τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων έξι μαθηματικοί θεωρούν το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο μάλλον εύκολο, καθότι «απευθύνεται στο μέσο μαθητή».

B. Αρνητικά στοιχεία των διαγνωστικών εξετάσεων

1. Ακατάλληλος ο χρόνος διεξαγωγής των εξετάσεων και περιορισμένη η διάρκειά τους
Σε ό,τι αφορά τα αδύνατα στοιχεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου για τα Μαθηματικά του Γυμνασίου τα περισσότερα σχόλια (δώδεκα) συγκέντρωσε το θέμα του χρόνου, ήτοι (α) η χρονική διάρκεια των εξετάσεων, (β) η επιλογή του Μαΐου για τη διεξέργεια των εξετάσεων και (γ) η χρονική συγκυρία κατά την πρώτη εφαρμογή (2021-2022). Αναλυτικότερα, η χρονική διάρκεια των 60 λεπτών χαρακτηρίζεται από αρκετούς «περιορισμένη» ή «ελλιπής» και μόνο δύο μαθηματικοί τον θεωρούν «επαρκή». Τρεις μαθηματικοί κρίνουν ως ακατάλληλη για τη διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων τη χρονική περίοδο του Μαΐου, επειδή θεωρούν ότι «θα ήταν πιο αποτελεσματικό το ερωτηματολόγιο να δοθεί σε έναν από τους προηγούμενους μήνες», δεδομένου ότι οι διαγνωστικές εξετάσεις έλαβαν χώρα «λίγες μέρες πριν τις προαγωγικές εξετάσεις».

Την εν λόγω σύμπτωση επισημαίνει και άλλος μαθηματικός που επεκτείνει το θέμα αναφέροντας ότι «Τα παιδιά με το άγχος που έχουν αυτές τις μέρες για τις προαγωγικές εξετάσεις όλων των μαθημάτων (επειδή τα δύο τελευταία χρόνια δεν έδωσαν), έζησαν κάτι πρωτόγνωρο και έχοντας εκεί το μυαλό τους δεν έδωσαν τη σημασία που έπρεπε στο Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο. Γνωρίζοντας πως είναι ανώνυμο, κάποιος ήθελαν απλά να το συμπληρώσουν, για να τελειώνουν». Στην αποφυγή της χρονικής σύμπτωσης των διαγνωστικών εξετάσεων με τις προαγωγικές αναφέρεται και άλλος μαθηματικός που προτείνει: «Η περίοδος διεξαγωγής της εξέτασης να έχει μεγαλύτερη απόσταση από το τέλος της σχολικής χρονιάς και άρα την αρχή των εξετάσεων». Επίσης, διατυπώθηκε ένσταση και για τη διεξαγωγή των εξετάσεων κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022, καθότι

⁹ Οι Haladyna & Rodriguez (2013:3) αναφέρουν ότι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μπορούν να βαθμολογηθούν είτε διχοτομικά, ένα μόριο για τη «σωστή απάντηση» και μηδέν για τις «λανθασμένες απαντήσεις», είτε πολυτομικά, με την αξιοποίηση κλίμακας διαβαθμισμένων εναλλακτικών απαντήσεων, με αυξημένα μόρια για την «ορθή απάντηση», μειωμένα για την «μερικώς ορθή απάντηση» που δηλώνουν μερική γνώση του ζητούμενου, και μηδενική μοριοδότηση για τις δύο «λανθασμένες απαντήσεις».

«Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτήματα σε ύλη που έχουν διδαχθεί εξ' αποστάσεως με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετά κενά σε αυτή και να μην έχει επιτευχθεί η κατανόηση της».

Εξειδικεύοντας τις προτάσεις βελτίωσης, 12 μαθηματικοί επαναφέρουν το ζήτημα της χρονικής διάρκειας του διαγωνισμού και προτείνουν *«Οι μαθητές να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο, ώστε να μπορέσουν να επεξεργαστούν καλύτερα τα προβλήματα και να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στα ζητούμενα»*. Το θέμα της χρονικής διάρκειας είναι όντως υπαρκτό και σοβαρό και πρέπει να επανεξεταστεί, όπως και του διαλείμματος που μεσολαβεί μεταξύ των δύο μαθημάτων που εξετάζονται. Ως προς τον μήνα διεξαγωγής, ο Μάιος είναι μάλλον ο πλέον πρόσφορος, προκειμένου να έχει προχωρήσει η διδασκαλία της προβλεπόμενης ύλης. Το ζήτημα αυτό θέτει έμμεσα μαθηματικός που σημειώνει ότι η ύλη στην οποία αναφέρονταν *«Κάποιες ερωτήσεις ενδέχεται να μην έχει διδαχθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»*, φαινόμενο που δεν είναι απίθανο και γι' αυτό έγινε προσπάθεια από τους συντάκτες του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις να αφορούν «διδασκτέα ύλη» του πρώτου εξαμήνου.

2. Περιορισμένο το εύρος της διδακτέας ύλης που κάλυψαν οι ερωτήσεις

Παρά το γεγονός ότι η κάλυψη μεγάλου εύρους ύλης χαρακτηρίστηκε ως θετικό στοιχείο από 22 μαθηματικούς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εντούτοις, εντοπίζεται ως αδύνατο σημείο από 11 μαθηματικούς: *«Ως αδύνατο σημείο μπορεί να θεωρηθεί το εύρος της ύλης που εξετάζεται. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις με περιεχόμενο από όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δε θυμάται να διατυπώσει και να χρησιμοποιήσει βασικές γνώσεις των προηγούμενων χρόνων (όπως για παράδειγμα το Πυθαγόρειο Θεώρημα) χωρίς υπενθύμιση»*. Αναφορικά με το σχόλιο για το εύρος των γνώσεων, υπενθυμίζεται ότι οι γνώσεις προηγούμενων τάξεων αποτελούν στα Μαθηματικά, όπως και σε άλλα μαθήματα, προϋπόθεση για τις γνώσεις των επόμενων τάξεων και με αυτή την έννοια είναι σκόπιμη και αναγκαία η εξέταση βασικών γνώσεων ανεξαρτήτως της τάξης στην οποία διδάχθηκαν, ιδιαίτερα μάλιστα στην Γ' Γυμνασίου που ολοκληρώνει τον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

3. Η φύση των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής αναντίστοιχη με το ΠΣ και το εγχειρίδιο

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν οι επισημάνσεις 12 μαθηματικών για τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τη διαδικασία και τις ερωτήσεις πολλαπλής απάντησης, αλλά και με τον τύπο των θεμάτων των διαγνωστικών εξετάσεων, καθώς και για το ενδεχόμενο έλλειμμα προετοιμασίας τους γι' αυτές. Ο τρόπος εξέτασης σύμφωνα με τρεις μαθηματικούς *«δεν έχει την ίδια λογική με το σχολικό βιβλίο»* και *«το υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών δεν υποστηρίζει τέτοιου είδους θεματολογία»*. Ένας άλλος μαθηματικός παρατηρεί ότι *«ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχαν οι μαθητές σε διαγωνισμό (λόγω πανδημίας). Δεν έχουμε συνηθίσει τους μαθητές μας μόνο σε τέτοιου τύπου ερωτήσεις»*. Άλλοι θεωρούν ότι *«ξενίζει η δομή των ερωτήσεων»* και ότι *«οι μαθητές στην Ελλάδα δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό το είδος εξέτασης»*. Πρόκειται για ορθή παρατήρηση και γι' αυτό προτάθηκε από τους διοργανωτές των εξετάσεων στα σχολεία του δείγματος να προετοιμάσουν τους μαθητές τις παραμονές των εξετάσεων με τη χρήση δειγμάτων κειμένων, ερωτήσεων και ασκήσεων που ήταν διαθέσιμα στα σχολεία.

4. Υψηλού βαθμού δυσκολίας οι ερωτήσεις

Τέσσερις μαθηματικοί εντοπίζουν ως αδύνατο σημείο τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων, καθώς θεωρούν ότι *«αναφερόταν σε μαθητές που έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο και έχουν ασχοληθεί πιο συστηματικά με τα Μαθηματικά είτε διότι δεν είχαν μαθησιακά κενά από το δημοτικό είτε διότι είχαν στήριξη από το σπίτι»*. Στην πραγματικότητα, οι πολυτομικές ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στις εξετάσεις ήταν διαφοροποιημένης δυσκολίας και με τον τρόπο αυτό μερικές απευθύνονται στον «μέσο μαθητή» και άλλες σε μαθητές που έχουν κατακτήσει υψηλότερο βαθμό κατανόησης των Μαθηματικών. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ποιος είναι «μέσος» μαθητής και ποιος «άνω του μέσου» είναι υποκειμενικές και ασφαλώς επηρεάζονται από τα δεδομένα της τάξης τους και του σχολείου τους γενικότερα. Πάντως, η διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας δεν αποτελεί απλή παιδαγωγική πρόταση, αλλά αναγκαία συνθήκη της σχολικής μάθησης, λόγω της ανομοιογένειας των τάξεων και λόγω της συνειδητά επιδιωκόμενης «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».

Στη λογική της αυξημένης δυσκολίας κινείται και η κριτική δύο μαθηματικών που σημειώνουν ότι *«αδύνατο σημείο των ερωτήσεων είναι ότι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου δεν μπορούν πολλές φορές να καταλάβουν τις λεπτές διαφορές στις απαντήσεις»*, καθώς επίσης αναφέρονται σε *«δύο σωστές απαντήσεις και τα παιδιά διχάστηκαν»*. Προφανώς, αναφέρονται (α) στην ορθή απάντηση και (β) στην μερικώς ορθή απάντηση, οι οποίες αποτελούν οργανικά στοιχεία των πολυτομικών ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, καθιστώντας την αξιολογική διαδικασία ακριβέστερη και επιπλέον προσφέροντας στους ερμηνευτές των δεδομένων των διαγνωστικών εξετάσεων περισσότερες δυνατότητες για τη διαμόρφωση των προτάσεών τους σχετικά με τις αναγκαίες παρεμβάσεις στήριξης εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες ενότητες.

Ακόμη, ένας μαθηματικός έθεσε το ζήτημα της κατανόησης των ερωτήσεων από αλλοδαπούς μαθητές : *«Υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες και δεν έχουν επαρκείς γνώσεις στην ελληνική γλώσσα για κατανόηση των ερωτήσεων»*. Για τον λόγο αυτό διευκρινίζεται ότι στη δημογραφική καρτέλα που συμπλήρωσαν οι μαθητές υπάρχουν σχετικές ερωτήσεις προς τους μαθητές που παρέχουν τέτοιου είδους πληροφορίες, οι οποίες θα αξιοποιηθούν κατά την ερμηνεία, αλλά και κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των προτάσεων παρέμβασης.

5. Έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για τις ανώνυμες διαγνωστικές εξετάσεις

Τέσσερις μαθηματικοί αναφέρονται στην έλλειψη κινήτρων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις διαγνωστικές εξετάσεις. *«Τα παιδιά δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο να απαντήσουν σε μια έρευνα χωρίς κίνητρο»*, *«ακυρώνουν [την εξέταση] επειδή είναι ανώνυμη και δεν βαθμολογείται»*. Επτά μαθηματικοί συμπληρώνουν ότι πολλοί μαθητές *«απαντούν τελείως στην τύχη χωρίς να διαβάσουν καν τις ερωτήσεις»*.

Άλλος μαθηματικός γενικεύει το πρόβλημα της έλλειψης ενδιαφέροντος και θεωρεί ότι το Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο *«δεν εξετάζει την συνήθη αιτία της χαμηλής απόδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά, η οποία δεν είναι άλλη από την έλλειψη ενδιαφέρο-*

ντος για το μάθημα, καθώς και το γεγονός ότι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα) είναι ανομοιογενής ως προς το γνωστικό υπόβαθρο». Η σημασία του ενδιαφέροντος του μαθητή για το συγκεκριμένο μάθημα αποτελεί ουσιαστική παράμετρο και για αυτόν τον λόγο επισημαίνεται στις κλειστές ερωτήσεις που κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν. Σχετικό ερώτημα αφορά στο ενδιαφέρον τους και τη σημαντικότητα που αποδίδουν στο υπό εξέταση μάθημα, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συσχετίσεις. Το πρόβλημα όμως της έλλειψης ενδιαφέροντος είναι καθοριστικό και αναδεικνύει την πρόκληση για επανεξέταση του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιεί το σχολείο.

6. Σοβαρό μειονέκτημα η έλλειψη ανοικτών ερωτήσεων

Στις αδυναμίες των διαγνωστικών εξετάσεων εντάσσουν δύο μαθηματικοί, όπως και οι υπόλοιπες κατηγορίες εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, το ζήτημα της έλλειψης ανοικτών ερωτήσεων, καθώς «στο απαντητικό φύλλο δεν δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει τη σκέψη του» και επισημαίνουν «ότι ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης είναι καλύτερος, γιατί ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται, γιατί χρησιμοποιεί μια σειρά από λογικά συμπεράσματα που τον οδηγούν στη λύση ενός προβλήματος και δεν επιλέγει απλά μια απάντηση που μπορεί να είναι και τυχαία». Οι σχολιαστές εστιάζουν στην απουσία ανοικτών απαντήσεων που παρέχουν δυνατότητα στον μαθητή με τον δικό του λόγο να εκφράσει τη σκέψη του, να περιγράψει τους συλλογισμούς που τον οδήγησαν στη λύση ενός προβλήματος και να τεκμηριώσει τις απόψεις του, έλλειψη που υπογραμμίζουν εύστοχα και τεκμηριωμένα αρκετοί εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων και μαθημάτων, όπως συνοψίζεται στην απάντηση: «Δηλαδή δεν έχουμε ασφαλή συμπεράσματα για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, για την ευχέρειά τους στον γραπτό λόγο, για τη σύνθετη σκέψη τους, για την ικανότητά τους να επιλύουν μόνοι τους ένα πρόβλημα, για τη δυνατότητά τους να αιτιολογήσουν και να τεκμηριώσουν μια απάντηση».

Πρόκειται, λοιπόν, για υπαρκτή έλλειψη στα ερωτηματολόγια που αξιοποιήθηκαν στην πρώτη και πιλοτική εφαρμογή των διαγνωστικών εξετάσεων, η οποία πρέπει να αποκατασταθεί στην επόμενη εφαρμογή τους. Στα Μαθηματικά, μάλιστα, μπορεί κάλλιστα να γίνει συνδυασμός κλειστών ερωτήσεων με ανοικτές και οι μαθητές να κληθούν να αιτιολογήσουν την επιλογή συγκεκριμένης απάντησης ή/και την απόρριψη των υπολοίπων.

7. Πολλές οι ερωτήσεις και ελάχιστη η συνάφειά τους με τον «πραγματικό κόσμο»

Επίσης επτά μαθηματικοί εντοπίζουν ποικίλα αδύνατα σημεία, το μεγάλο πλήθος των ερωτήσεων («6 πυκνογραμμένες σελίδες είναι πολλές»), αλλά και την περιορισμένη συνάφειά τους με τον «πραγματικό κόσμο». Μαθηματικός, μάλιστα, προσθέτει ότι ήταν «κοινότυπες και φορμαλιστικές οι ασκήσεις χωρίς καμία σχέση με ρεαλιστικά προβλήματα». Επειδή κάποια από τα χαρακτηριστικά του εξεταστικού δοκιμίου από άλλους μαθηματικούς κρίθηκαν θετικά και από άλλους αρνητικά, η διάσταση απόψεων μεταξύ μαθηματικών σε κάποια θέματα θα μπορούσε να ερμηνευτεί στο πλαίσιο της διαφοροποίησης των συνθηκών και των δεδομένων των επιμέρους σχολικών μονάδων, αλλά και βάσει των υποκειμενικών κριτηρίων των σχολιαστών, κάτι που είναι φυσικό και αναμενόμενο.

VI. Προτάσεις Βελτίωσης του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου στα Μαθηματικά Γυμνασίου

Είναι αυτονόητο ότι οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση σχετίζονται άμεσα με τις προηγούμενες απαντήσεις για τα αρνητικά σημεία των διαγνωστικών εξετάσεων, γεγονός που εξηγεί και τις αναπόφευκτες επαναλήψεις, αλλά ταυτόχρονα υπογραμμίζουν και τη σημαντικότητα των επισημάνσεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί. Κοινή συνισταμένη των επισημάνσεων και των προτάσεων είναι μέσω των διαδικασιών *«Να εξεταστεί σε βάθος η κύρια αιτία της χαμηλής απόδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά»*. Αναφορικά με τις ερωτήσεις του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου, οι μαθηματικοί διατυπώνουν προτάσεις που σχετίζονται με τον τύπο των ερωτήσεων, τη σαφήνεια της διατύπωσης, καθώς και με το περιεχόμενό τους.

A. Προσθήκη ανοικτών ερωτήσεων για επεξήγηση απαντήσεων

Σχετικά με τον τύπο των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής που αξιοποιήθηκαν στις διαγνωστικές εξετάσεις, 11 μαθηματικοί επαναλαμβάνουν τη θέση τους ότι πρέπει *«να υπάρχουν και ερωτήσεις ανάπτυξης»*, ώστε *«να δικαιολογούν τις απαντήσεις τους οι μαθητές»*. Η εν λόγω πρόταση είναι ορθή και επαρκώς τεκμηριωμένη και όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα της παρούσας Έκθεσης αποτελεί ορθό αίτημα που διατυπώνουν επίμονα με κάθε ευκαιρία δάσκαλοι, φιλόλογοι και μαθηματικοί και το υποστηρίζουν με παιδαγωγικά επιχειρήματα. Αποτελεί και πρόταση της ΑΔΙΠΠΔΕ, όπως προαναφέρθηκε, στην οποία εμμένει, με την ελπίδα να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που δεν επέτρεψαν την ένταξή τους στο διαγνωστικό ερωτηματολόγιο της πρώτης, πιλοτικής εφαρμογής κατά το σχολικό έτος 2022.

B. Απλούστευση της γλώσσας των ερωτήσεων

Ως προς τις ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στις εξετάσεις διατυπώθηκε από αρκετούς μαθηματικούς το αίτημα για *«πιο εύκολη γλώσσα»* και *«συντομότερη εκφώνηση κάποιων θεμάτων»*, αιτήματα που εμμέσως πλην σαφώς, αναδεικνύουν το ενδημικό πρόβλημα της δυσκολίας αρκετών μαθητών να κατανοήσουν τη *«σχολική γλώσσα»*. Η λύση σε αυτό το πρόβλημα δεν είναι η διαρκής απλούστευση της γλώσσας, της γνώσης και της σκέψης κατά την υποχρεωτική φοίτηση, αλλά η ανάδειξη της *«σχολικής γλώσσας»* ως οριζόντιου στόχου όλων των μαθημάτων και η αναζήτηση διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και μέσων που θα βοηθήσουν όσους μαθητές αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα, είτε για κοινωνικο-πολιτισμικούς είτε για ατομικούς λόγους. Βέβαια, αυτό το πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί μέσω των εξετάσεων και με αυτή την έννοια, στη λογική της διαβαθμισμένης δυσκολίας, πρέπει οι διαγνωστικές εξετάσεις να το λαμβάνουν υπόψη τους.

Γ. Βαθμός συσχέτισης του περιεχομένου των ερωτήσεων με το ΠΣ και τα εγχειρίδια

Τέσσερις μαθηματικοί, αναφερόμενοι στην ύλη που καλύπτουν οι ερωτήσεις, προτείνουν τα θέματα να είναι *«εντός ύλης»* και *«προσαρμοσμένα»* σε αυτή, διευκρινίζοντας μάλιστα ότι μέσω των ερωτήσεων πρέπει *«να ελέγχεται η πραγματικά διδακτέα ύλη (κι*

όχι η ιδανικά διδακτέα)», ενώ άλλοι προτείνουν να αξιοποιηθούν περισσότερα θέματα από «την ύλη της Β΄ και λιγότερο από την ύλη της Γ΄ Γυμνασίου».

Σχετικές με το θέμα της κάλυψης ύλης είναι και μεμονωμένες προτάσεις που ζητούν «να ταυτίζεται η θεματολογία των διαγνωστικών τεστ με το αναλυτικό πρόγραμμα» και «να συμβαδίζουν με τα σχολικά εγχειρίδια», τα οποία χρειάζονται «ενημέρωση και αλλαγή», μια διαδικασία που ως γνωστόν έχει ήδη δρομολογηθεί και υλοποιείται από το ΙΕΠ. Σε αυτό το πλαίσιο, τα Μαθηματικά δεν πρέπει σε καμία βαθμίδα να έχουν κύριο στόχο την ασκησιολογία, που στην καλύτερη περίπτωση διασφαλίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, χρήσιμων αλλά όχι επαρκών για την κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και για την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Τέλος, από ένα μαθηματικό διατυπώνεται η πρόταση «να καταργηθεί» η εξέταση αυτή, χωρίς ανάπτυξη του σκεπτικού της πρότασης.

Δ. Περιεχόμενο των ερωτήσεων και εφαρμογή της αρχής για διαβαθμισμένη δυσκολία

Δέκα μαθηματικοί αναφέρονται στο περιεχόμενο των ερωτήσεων με τρεις από αυτούς ζητούν οι ερωτήσεις να έχουν «σαφέστατο κριτικό προσανατολισμό», ενώ άλλοι ζητούν «καθημερινά προβλήματα», «τα οποία θα τα λύνουν οι μαθητές με απλή καθημερινή λογική, ώστε να εκτιμήσουν την χρησιμότητα των Μαθηματικών στη ζωή μας». Δύο μαθηματικοί προτείνουν «ερωτήσεις συνδυαστικού χαρακτήρα», ενώ υπήρξαν και μεμονωμένες προτάσεις για «περισσότερες ασκήσεις από Γεωμετρία», «περισσότερα θέματα που αφορούν τα Στοχαστικά Μαθηματικά», «θέματα με θεωρητικό περιεχόμενο», ενώ αντιθέτως άλλοι προτείνουν «πιο βατά θέματα» και «ασκήσεις με μικρότερα νούμερα».

Οι αντίθετες προτάσεις προφανώς προέρχονται από τις σημαντικές διαφορές που υπάρχουν στις συνθήκες των σχολικών μονάδων της χώρας, αλλά και από τις διαφορετικές προσωπικές θεωρίες, ρητές και υπόρρητες, μέσα από τις οποίες οι μαθηματικοί ερμηνεύουν και προσεγγίζουν τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και διαδικασίες.

Επίσης υπήρξε η επισήμανση: «οι απαντήσεις να μην μοιάζουν τόσο μεταξύ τους, γιατί κάποιοι μαθητές ενώ γνώριζαν την απάντηση θεωρώ πως ήταν εύκολο να μπερδευτούν και να επιλέξουν κάποια άλλη». Και στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός πιθανόν να αναφέρεται στις «μερικώς ορθές» απαντήσεις για τη σκοπιμότητα και λειτουργία των οποίων, όπως προαναφέρθηκε, χρειάζεται επαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο σχετικών επιμορφώσεων. Τέλος, δύο μαθηματικοί τονίζουν και πάλι την ανάγκη διαφοροποίησης των θεμάτων προτείνοντας μεμονωμένα: «τροποποίηση των θεμάτων για τα παιδιά του τμήματος ένταξης» ή «διαφοροποίηση για τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες».

Ε. Εξοικείωση μαθητών με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ενίσχυση κινήτρων τους

Εννέα μαθηματικοί αναφέρονται στο ζήτημα της «εξοικείωσης των μαθητών με αυτόν τον τρόπο εξέτασης» και ζητούν «να δίνεται μέσα στο διδακτικό έτος η δυνατότητα στους Μαθηματικούς να μπορούν να διδάσκουν θέματα του διαγωνισμού, ώστε να προετοιμάζουν τους μαθητές». Υπάρχει, επίσης, η πρόταση εκπαιδευτικού «να οργανωθούν σε κεντρικό επίπεδο και σε επίπεδο αντικειμένων ειδικές ενημερωτικές επιμορφώσεις σε όλη τη μαθητική κοινότητα», για τη χρήση (πολυτομικών) ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής.

Επιπροσθέτως, πέντε μαθηματικοί επαναφέρουν το ζήτημα έλλειψης κινήτρων από τους μαθητές για την ουσιαστική συμμετοχή τους στις διαγνωστικές εξετάσεις και προτείνουν «να δίνονται κίνητρα στους μαθητές, για να ασχοληθούν σοβαρά με την εξέταση αυτή (να μην φύγουν πριν ολοκληρώσουν τα θέματα ή να μην απαντήσουν τυχαία)». Τέλος 24 μαθηματικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν να καταθέσουν κάποια πρόταση βελτίωσης των διαδικασιών και του διαγνωστικού ερωτηματολογίου.

VII. Προτάσεις Βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, των Σχολικών Εγχειριδίων και του Τρόπου Διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο

A. Μείωση και αναδιοργάνωση διδακτέας ύλης για ενίσχυση του βαθμού κατανόησης

Επικρατέστερη απάντηση στην ερώτηση για τις προτεινόμενες αλλαγές στη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο αναδεικνύεται η διδακτέα ύλη με 26 μαθηματικούς να ζητούν «μείωση ύλης», «για να μπορούν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί τα κενά των μαθητών» και «οι μαθητές να κατανοούν και να εμβαθύνουν στην ύλη και μέσα από πραγματικά προβλήματα να αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη χρησιμότητά του». Μαθηματικός αναφέρεται διεξοδικότερα τόσο στη πληθώρα της ύλης όσο και στον λανθασμένο τρόπο οργάνωσής της: «Η κατανομή της ύλης δεν διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι υπερφορτωμένες η Α' και ακόμα περισσότερο η Γ' γυμνασίου. Επίσης, δεν υπάρχει λογική συνέχεια στον καταμερισμό της ύλης. Οι πρωτοβάθμιες ανισώσεις θα πρέπει μαθησιακά και διδακτικά να είναι συνδεδεμένες με τις πρωτοβάθμιες εξισώσεις».

Σχετικά με το θέμα αυτό μαθηματικός θέτει το ζήτημα της οργάνωσης της διδασκόμενης ύλης, ώστε να υπάρχει εσωτερική συνοχή και συνέχεια από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Συγκεκριμένα, προτείνει «Ενιαίο πλαίσιο διδασκαλίας [των Μαθηματικών] από το δημοτικό έως και το λύκειο», στόχο που επιδιώκουν τα προγράμματα σπουδών της τελευταίας 20ετίας, αλλά και τα πρόσφατα προγράμματα σπουδών του ΙΕΠ. Στην πράξη όμως το εγχείρημα αποδεικνύεται δυσκολότερο από ό,τι στη θεωρία. Συναφές με το αίτημα για μείωση της ύλης είναι και το αίτημα για «περισσότερο χρόνο διδασκαλίας» που θέτουν οκτώ μαθηματικοί: «Να μην υπάρχει τόση πίεση χρόνου να βγει η ύλη, ώστε να μπορεί να αφομοιωθεί από τα παιδιά».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ακόλουθη πρόταση μαθηματικού ο οποίος, αναφερόμενος στο θέμα του απαιτούμενου χρόνου για την κάλυψη της ύλης και στην εφαρμογή διαδικασιών ενεργού μάθησης, επισημαίνει ότι: «Ο χρόνος που χρειάζεται, για να καλυφθεί η ύλη δεν δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με ασκήσεις που στοχεύουν στο να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Τρώμε πάρα πολύ χρόνο για τις πράξεις από την Α γυμνασίου έως και την Γ. Δυστυχώς η πλειοψηφία των παιδιών δεν ξέρει προπαίδια, διαίρεση και κλάσματα. Αυτό το θέμα θα έπρεπε να έχει λυθεί στο δημοτικό. Νομίζω ότι στις δύο τελευταίες τάξεις θα έπρεπε να διδάσκονται μόνο πράξεις και προβλήματα σχετικά με αυτές οπότε στο γυμνάσιο να ασχολούμαστε με θέματα κριτικής σκέψης περισσότερο, όπως αυτά του διαγωνισμού παράλληλα με το γνωστικό αντικείμενο». Ο ανωτέρω μαθηματικός αναδεικνύει υπαρκτά και γνωστά προβλήματα, όπως είναι ο βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών του Δημοτικού

Σχολείου, που αποφοιτούν μάλιστα με υψηλούς βαθμούς, αλλά και ο βαθμός ετοιμότητας του Γυμνασίου να υποδεχθεί με υποστηρικτικό τρόπο τους νέους μαθητές του.

Στη βάση αυτή μεγάλη σημασία αποκτά η συνεργασία μεταξύ των δύο βαθμίδων σε θέματα μετάβασης τόσο στο παιδαγωγικό όσο και στο διδακτικό πεδίο, ώστε οι μαθητές να βιώνουν τη μετάβαση ως ομαλή συνέχεια και όχι ως αγχογόνο διαδικασία που έχει ως συνέπεια την καθυστέρηση της προσαρμογής τους. Εκτός από το ζήτημα της μετάβασης το θέμα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία και λόγω της ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να τίθενται γλωσσικοί, γνωσιακοί και γνωστικοί σκοποί και στόχοι σε ρεαλιστική βάση, και να παρακολουθείται διαρκώς η πορεία επίτευξής τους στις διαδοχικές σχολικές τάξεις και εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος και η έκταση διδασκόμενης ύλης αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου προβλήματος. Το πρόβλημα αυτό γίνεται όλο και οξύτερο, τόσο λόγω του αιτήματος για αύξηση της ύλης και των διδακτικών ωρών κυρίως σε μονώωρα μαθήματα, όσο και λόγω της αύξησης των διδασκόμενων μαθημάτων, λόγω της πίεσης επιστημονικών φορέων και των ποικίλων καινοτόμων προγραμμάτων που διεκδικούν μία θέση στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Σημαντικό πάντως παραμένει το πρόβλημα των μόνωρων μαθημάτων.

B. Ενίσχυση της θέσης της Γεωμετρίας στα πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία

Σχετικό με τη διδασκόμενη ύλη είναι και η άποψη που προβάλλει τον σημαντικό ρόλο της Γεωμετρίας ως θεματικού άξονα των Μαθηματικών: *«Νομίζω θα βοηθούσε η γεωμετρία να γίνει ξεχωριστό μάθημα δίωρο και η Άλγεβρα τρεις ώρες (αν δεν αλλάξει η ύλη). «Η ευκλείδεια γεωμετρία θεωρώ ότι "γεννά" μυαλά και θα έπρεπε οι μαθητές στο γυμνάσιο τουλάχιστον να εξοικειωθούν με την κατασκευή των σχημάτων και τις ιδιότητες τους. Η πλειοψηφία δεν κατανοεί την έννοια της απόστασης και δεν ξέρει να χρησιμοποιεί γνώμονα. Θα έπρεπε να δοθεί περισσότερος χρόνος στη γεωμετρία και όχι να υποβαθμιστεί. Έτσι θα υπήρχε χρόνος και για την άλγεβρα σε πιο ουσιαστικές ασκήσεις (αφού φυσικά μάθαιναν πράξεις στο δημοτικό)»*. Το θέμα της Γεωμετρίας είναι σοβαρό και αποτελεί θετική εξέλιξη η «αναβάθμισή» της στα νέα προγράμματα σπουδών του ΙΕΠ, ιδίως στο Λύκειο.

Γ. Προτάσεις για αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνουν οι μαθηματικοί και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος και προτείνουν *«να γίνεται περισσότερο βιωματικό και να συνδέεται με καταστάσεις μέσα από την καθημερινότητα των μαθητών»*, *«ώστε να προκαλείται το ενδιαφέρον τους. Τα τρέχοντα προβλήματα που περιέχονται στο σχολικό βιβλίο χρησιμοποιούν ως πρόσχημα την καθημερινή εφαρμογή με μη ρεαλιστικές διατυπώσεις, γεγονός που απομακρύνει ακόμα περισσότερο τους μαθητές»*. Γι' αυτό και πέντε μαθηματικοί ζητούν αλλαγές με *«εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων με προβλήματα μέσα από την καθημερινότητα»* και παράλληλα *«μείωση του όγκου και της δυσκολίας των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου»*.

Σχετική είναι και η πρόταση για σύγχρονες μορφές διδασκαλίας για τα Μαθηματικά που κάνουν τρεις μαθηματικοί: *«Να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα (μετωπική διδασκαλία) και να υπάρξει "υποχρεωτική" επιμορφωτική*

δράση (με αντίστοιχα κίνητρα) σε όλους τους Μαθηματικούς στις νέες τάξεις και τρόπους διδασκαλίας». Άλλος μαθηματικός θεωρεί ότι το «συνολικό πλαίσιο της διδασκαλίας ... παραπέμπει στη δεκαετία του '60», ενώ στο ίδιο πνεύμα άλλοι μαθηματικοί αναφέρονται σε «μετωπική διδασκαλία» και σε «στείρα απομνημόνευση».

Άλλος μαθηματικός, εστιάζοντας και στον ρόλο του καθηγητή, επισημαίνει ότι: «Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν τις έννοιες των Μαθηματικών, να μην βασίζονται στην παραγαλία δηλ. να μην μαθαίνουν ασκήσεις απέξω (μέγα λάθος), και να γίνονται πολλαπλά τεστ στα σχολεία για να κατανοεί ο καθηγητής πώς πρέπει να βοηθήσει τον κάθε μαθητή», προτείνοντας στους καθηγητές να επιμένουν περισσότερο στη μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων. Ζητούμενο, επίσης, για τρεις μαθηματικούς είναι και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στα Μαθηματικά και προτείνουν «περισσότερες ερωτήσεις κρίσεως», ή «ευρύτερη γκάμα θεμάτων με κριτική προσέγγιση».

Οι ανωτέρω μαθηματικοί αναφέρονται στη σπουδαιότητα του πλαισίου αντιλήψεων, πρακτικών και κλίματος, σοβαρή παράμετρο, που είναι αντίστοιχης σημασίας με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, και τονίζει την ανάγκη αλλαγής του. Συνήθως, αναφέρεται ως «αλλαγή κουλτούρας», διαδικασία η οποία είναι μακρά και επίπονη και ασφαλώς προϋποθέτει και ανάλογες επιμορφώσεις, στις οποίες θα συμπεριλαμβάνονται και ενδοσχολικές επιμορφώσεις, δεδομένου ότι πρόκειται για συλλογικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Επίσης, ένα σοβαρό θέμα που αναδεικνύουν οι απόψεις τριών μαθηματικών είναι και το ζήτημα του χαμηλού επιπέδου των μαθητών στα Μαθηματικά: «Δυστυχώς το επίπεδο των μαθητών είναι χειρότερο και δεν αντιλαμβάνονται βασικές έννοιες», διαπίστωση που γεννά προβληματισμούς σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, τα εκπαιδευτικά μέσα και κυρίως με τις διδακτικές προσεγγίσεις του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου.

Δ. Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπό τον όρο της μείωσης μαθητών τάξης

Μια ακόμα πρόταση μαθηματικού αφορά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Θα έπρεπε να έχει υπάρξει πρόβλεψη για τα παιδιά των τμημάτων ένταξης και ειδικότερα για τα παιδιά που εξετάζονται προφορικά», ενώ άλλος επισημαίνει ότι αλλαγές χρειάζονται και στο «αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος» αλλά και στο «πλήθος των μαθητών ανά τμήμα», υπονοώντας ότι θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών στη σχολική τάξη. Η μείωση των μαθητών ανά τάξη αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των αστικών περιοχών, προκειμένου να είναι εφικτή η υλοποίηση σύγχρονων, βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και η διαφοροποίησή της ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού της τάξης.

Ε. Αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής

Τέσσερις μαθηματικοί αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή για την υποστήριξη του μαθήματος, καθώς «θα ήταν προτιμότερο να έχουν περισσότερη εποπτική επαφή [οι μαθητές] με τα Μαθηματικά με διάφορους τρόπους, όπως με χρήση προγραμμάτων μέσω υπολογιστών». Ανάμεσα στις προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος περιλαμβάνεται και η ανάγκη σύνδεσης της διδασκαλίας με τις διαγνωστικές εξετάσεις με

σκοπό την εξοικείωση των μαθητών, όπως αναφέρει ένας μαθηματικός: *«Να γίνεται μια προετοιμασία των μαθητών με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπως ήταν τα θέματα».*

Στ. Αναγκαία η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων ως συνθήκη βελτίωσης της διδασκαλίας

Στο πεδίο των υπό εξέταση απαντήσεων υπήρχαν απόψεις που δεν σχετίζονταν άμεσα με τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, αλλά αφορούν παράγοντες που συνδέονται άμεσα με αυτή. Στην κατεύθυνση αυτή τρεις μαθηματικοί αναδεικνύουν το ιδιαίτερα σημαντικό για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα ζήτημα της έγκαιρης στελέχωσης και των δεύτερων ή τρίτων αναθέσεων του γνωστικού αντικειμένου σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, καθώς και τις πιθανές επιπτώσεις στη διδασκαλία του. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Καταρχάς θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται στη θέση τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Όταν συνάδελφοι τοποθετούνται το Νοέμβριο και καλούνται να διδάξουν τμήματα που δεν έχουν κάνει καθόλου Μαθηματικά έως τότε, είναι λογικό να χάνεται η ουσία της διδασκαλίας και της κατάκτησης της γνώσης και να μετατρέπεται η διδασκαλία σε ένα κυνήγι της διδακτέας ύλης».*

Άλλος μαθηματικός επισημαίνει επίσης ότι *«οι μαθητές τουλάχιστον ως τα 18 δεν μαθαίνουν με τηλεκαίδηση (από πείρα). Πρέπει να είναι στο φυσικό χώρο του σχολείου και να διαβάζουν και να μαθαίνουν από το βιβλίο»*, αναδεικνύοντας έτσι τον εγγενή παιδαγωγικό ρόλο της σχολικής μονάδας, ως εκπαιδευτικής δομής. Και μόνο η απουσία του διαλείμματος και ο αποκλεισμός των μαθητών από τη σχολική ζωή αποδυναμώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, υπό τον όρο βέβαια ότι υπάρχουν τα μέσα πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού και βίας. Τέλος, 25 μαθηματικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία πρόταση να κάνουν για αλλαγές στο διδασκόμενο μάθημα, ή δεν απαντούν σε αυτό το πεδίο.

VIII. Πεδία Επιμόρφωσης των Μαθηματικών του Γυμνασίου

Οι μαθηματικοί που τοποθετήθηκαν στο θέμα της επιμόρφωσης διατύπωσαν ποικίλες απόψεις τόσο για τις θεματικές και για τις διαδικασίες της επιμόρφωσης όσο και για την αναγκαιότητά τους και τη μορφή που πρέπει αυτές να λάβουν. Ενδεικτική είναι η άποψη μαθηματικού που αναφέρει: *«Η επιμόρφωση μπορεί να προσφέρει πάντα θετικό πρόσημο αρκεί να γίνεται σοβαρά. Το βασικό πρόβλημα δεν είναι η έλλειψη ή μη, συγκεκριμένων επιμορφώσεων αλλά το συνολικό πλαίσιο της διδασκαλίας που παραπέμπει στη δεκαετία του '60».*

A. Επιμόρφωση στις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης

Η συχνότερη απάντηση σε αυτή την ερώτηση που δίδεται από 26 μαθηματικούς είναι *«η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης»*, *«ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθηματικά».* Ο όρος «σύγχρονες προσεγγίσεις» είναι συμπεριληπτικός ενός ευρέως φάσματος προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης και δεν δηλώνει συγκεκριμένες θεματικές επιμόρφωσης, δηλώνει όμως τη συνειδητοποίηση της ανάγκης και το ενδιαφέρον τους για αλλαγές στις καθιερωμένες πρακτικές και διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Εξειδίκευση της έν-

νοιας του εκσυγχρονισμού επιχειρεί ένας μαθηματικός που αναφέρει ότι χρειάζεται «επιμόρφωση στα πραγματικά δεδομένα της εποχής μας και στις απαιτήσεις του συστήματος πρόσβασης στα πανεπιστήμια».

Οι υπόλοιπες απαντήσεις των μαθηματικών που αναφέρονται στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας έχουν τυπικό χαρακτήρα παράθεσης των προτεινόμενων επιλογών χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση, ανάλυση ή αιτιολόγηση.

Β. Οι διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών

Δεύτερη σε συχνότητα είναι η απάντηση 18 μαθηματικών που προτάσσουν την αναγκαιότητα για επιμόρφωση στην αξιολόγηση των μαθητών: «Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν στο πώς να αξιολογούν τους μαθητές. Συνήθως θυμούνται πώς ήταν τα πράγματα, όταν ήταν αυτοί μαθητές. Τα πράγματα έχουν ραγδαία αλλάξει και οι νέοι προσεγγίζουν τα πάντα με διαφορετικό τρόπο». Υπενθυμίζεται ότι κατά τη σύγχρονη Διδακτική η εστίαση πρέπει να διευρυνθεί πέρα από τις διδακτικές δράσεις, στις μαθησιακές δράσεις και να ολοκληρωθεί με τις αξιολογικές δράσεις, στη λογική της διδακτικής αρχής της μετάβασης από την παραδοσιακή πρακτική της «αξιολόγησης της μάθησης» (assessment of learning) στην «αξιολόγηση για τη μάθηση» (assessment for learning) ή/και στην «αξιολόγηση ως μάθηση» (assessment as learning) (Αλεξιάκης¹⁰ 2019).

Γ. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, βιωματική μάθηση και αντισταθμιστική εκπαίδευση

Ακολουθεί σε συχνότητα αναφοράς η επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, που προτείνεται από έξι μαθηματικούς, καθότι κρίνουν ότι είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί «να επιμορφωθούν στη διδασκαλία μαθηματικών σε πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα». Ταυτόχρονα, όμως, θέτουν ως προϋπόθεση «τα τμήματα να είναι ολιγομελή, για να γίνει δουλειά». Είναι σαφές ότι το πλήθος των μαθητών της τάξης αυξάνει τον βαθμό ανομοιογένειας και περιορίζει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν παιδαγωγικά και αποτελεσματικά την ανομοιογένεια, πρόκληση που ασφαλώς και δεν είναι εύκολη και προϋποθέτει την στήριξη των εκπαιδευτικών. Είναι γνωστό από την κοινωνική ψυχολογία ότι στη δυναμική μιας σχολικής τάξης η πρόσθεση ή η ελάττωση 2-3 μαθητών δεν λειτουργεί με αθροιστική αλλά με γεωμετρική πρόοδο στην πολυπλοκότητα των σχέσεων.

Εννέα μαθηματικοί προτείνουν την επιμόρφωση στη βιωματική προσέγγιση: «Θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην βιωματική μάθηση. Είναι ο καλύτερος τρόπος, για να μάθεις κάτι και να σου μείνει», ενώ από τρεις μαθηματικούς προτείνεται η επιμόρφωση στην αντισταθμιστική εκπαίδευση, από τρεις στην ανεστραμμένη τάξη και, τέλος, πάλι από τρεις προτείνεται η επιμόρφωση στη διερευνητική μάθηση.

Δ. Επιμόρφωση στις ψηφιακές δεξιότητες και στη δημιουργία εποπτικού -διαδραστικού υλικού

Οκτώ μαθηματικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση για «εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές δεξιότητες», τονίζοντας ότι πρέπει να υπάρχει και «κατάλληλος

¹⁰ Αλεξιάκης, Χρ. (2019), "Ανάπτυξη υλικού αυτοαξιολόγησης μαθητή στο μάθημα Βιολογίας Γυμνασίου", Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

εξοπλισμός των σχολείων», αλλά και το «απαραίτητο ψηφιακό υλικό», θέματα που ανέδειξε η εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Σχετική είναι και μία άλλη πρόταση για «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε [...] εργαλεία δημιουργίας εποπτικού-διαδραστικού υλικού». Το ζήτημα της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ έχει συστηματικά τεθεί από τη δεκαετία του 2000, με αρκετά βήματα εμπρός και πολλές παλινδρομήσεις που συντέιναν και αυτές στην επιβράδυνση του επιδιωκόμενου ψηφιακού μετασχηματισμού. Το ζήτημα εισέβαλε δυναμικά την περίοδο της πανδημίας και της συνακόλουθης τηλεκαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί κάλυψαν σε σύντομο χρονικό διάστημα αργοπορίες δεκαετιών και το εκπαιδευτικό σύστημα συνειδητοποίησε ότι πολλές σχολικές μονάδες στερούνται σύγχρονων και επαρκών ψηφιακών υποδομών. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται τα παραπάνω αιτήματα επιμόρφωσης.

Ε. Επιμόρφωση στη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων

Πέντε μαθηματικοί επισημαίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση στη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων, θέμα το οποίο επίσης δεν το αναπτύσσουν εκτενέστερα, αλλά είναι αυτόνομο ότι η μάθηση στο πλαίσιο ενός διδακτικού αντικειμένου δεν αρχίζει και τελειώνει με τη διδασκαλία της οικείας γνώσης, αλλά προϋποθέτει και συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία και σταδιακή εκμάθηση της γλώσσας του διδασκόμενου αντικειμένου, όπως στην υπό εξέταση περίπτωση τα Μαθηματικά. Βέβαια, υπάρχουν και αναμενόμενες προτάσεις, όπως αυτή μαθηματικού που κρίνει αναγκαία την «επιμόρφωση πάνω στο αντικείμενο τους», χωρίς να διευκρινίζει σε ποιους επιμέρους τομείς.

Στ. Επιμόρφωση στην ψυχολογική υποστήριξη και την ενδυνάμωση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών

Σε απαντήσεις μαθηματικών αποτυπώνεται η αγωνία τους για τους μαθητές τους, καθώς αναζητούν τρόπους, ώστε κάθε εκπαιδευτικός να «μπορέσει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να τους κάνει να αγαπήσουν το σχολείο και φυσικά το μάθημα», αλλά και να τους «προσεγγίζει εύκολα μέσω της καλής επικοινωνίας μαζί τους». Γι' αυτούς τους λόγους τρεις μαθηματικοί υπογραμμίζουν ότι «είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τομείς που σχετίζονται με την ψυχολογική υποστήριξη και ενδυνάμωση των μαθητών», διάσταση που είναι ιδιαίτερα σημαντική, αλλά συχνά παραβλέπεται. Σε παρόμοια λογική, δύο μαθηματικοί, σε μια κίνηση υπέρβασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η διδασκαλία των Μαθηματικών, αναφέρονται στην ανάγκη επιμόρφωσης των καθηγητών στους εκπαιδευτικούς τρόπους κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Ζ. Άσκηση κριτικής για τον τρόπο διεξαγωγής και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων

Δεν έλειψαν και αιχμηρά σχόλια με αφορμή την επιμόρφωση κι άλλα τρωτά του εκπαιδευτικού συστήματος που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Επιφυλάξεις για τις επιμορφώσεις εκφράζει μαθηματικός που θεωρεί ότι «οι σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, είναι ιδανικές στην θεωρία, αλλά χωλαίνουν στην πράξη». Άλλος μαθηματικός εκφράζει έντονα την αντίθεσή του στην οποιαδήποτε συζήτηση περί επιμορφώσεων: «Οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι και έχουν ζωή και εκτός σχολείου. Μας έχετε εξαντλήσει με τις ανούσιες επιμορφώσεις ομιλίες κ.τ.λ., καθώς απαιτείται από

εμάς ενασχόληση με αυτά τα θέματα και τις απογευματινές ώρες. Και με την αξιολόγηση ισχύει το ίδιο. Μας έχετε εξαθλιώσει Η αγάπη που έχουμε για το αντικείμενο μας και τα παιδιά πόσο μπορεί να κρατήσει με όλα αυτά που καλούμαστε να φέρουμε εις πέρας;».

Από άλλη οπτική και με διαφορετικό τόνο εκφράζει τις επιφυλάξεις του για περαιτέρω επιμορφώσεις μαθηματικός που αναφέρει: *«Νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές επιμορφώσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Αν εφαρμοστούν αυτά που έχουμε μάθει πιστεύω πως όλα θα πάνε καλά».* Είναι γεγονός ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί τις δύο τελευταίες δεκαετίες απογοητεύονται από τη μορφή και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων, που τις θεωρούν γενικόλογες, θεωρητικές και ανούσιες. Επισημαίνεται, όμως, στο σημείο αυτό ότι σκοπός των διαγνωστικών εξετάσεων είναι να αναδείξουν συγκεκριμένους τομείς στους οποίους δυσκολεύονται οι μαθητές, ώστε στη συνέχεια επ' αυτών να προτείνουν «εστιασμένες επιμορφωτικές δράσεις», εργαστηριακού χαρακτήρα, όπως αναφέρει και η ΥΑ 16469/ΓΔ4/ 25-02-2022, ΦΕΚ 877Β, που πρέπει, κατά το δυνατόν, να οργανώνονται εντός του υπηρεσιακού ωραρίου, στο πλαίσιο ενδο-σχολικών ή/και δια-σχολικών επιμορφώσεων.

Η. Προϋποθέσεις απόδοσης επιμορφωτικών δράσεων

Πέρα από το να προτείνουν συγκεκριμένα πεδία στα οποία χρειάζεται επιμόρφωση, κάποιοι μαθηματικοί εκφράζουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τις προϋποθέσεις, αλλά και τη λειτουργία της επιμόρφωσης γενικότερα. Για παράδειγμα, μαθηματικός καταθέτει: *«Θεωρώ ότι κατά πλειονότητα οι συνάδελφοι είναι επιμορφωμένοι με δική τους πρωτοβουλία και κόστος χρόνου και χρημάτων, αλλά οι δυνατότητες για εναλλακτικές προσεγγίσεις περιορίζονται από τα δεδομένα της ύλης, του νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας και αξιολόγησης και σίγουρα της συνολικής εξωδιδασκτικής επιβάρυνσης τους χωρίς αντίστοιχο οικονομικό αντίκρισμα. Επομένως, οποιαδήποτε περαιτέρω επιμόρφωση, χωρίς αλλαγή των υφιστάμενων δεδομένων της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα αποτελέσει τελικά κενό γράμμα στην ουσία και θα είναι χρήσιμο μόνο για άλλοθι, της βελτιούμενης στα χαρτιά παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά όχι [βελτιούμενης] στην ουσία της».*

Υπενθυμίζεται ότι στα “υφιστάμενα δεδομένα” που ζητούν οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν για να λειτουργήσουν παιδαγωγικές καινοτομίες είναι και η σχετική μείωση τόσο του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα όσο και στην έκταση της διδασκόμενης ύλης. Αυτές τις επιφυλάξεις η ακόλουθη δήλωση μαθηματικού: *«Κατά τη γνώμη μου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν έχει να προσφέρει ουσιαστικές βελτιώσεις στον τρόπο διδασκαλίας. Δυστυχώς, οι περισσότερες διδασκτικές προσεγγίσεις αποτελούν τεχνικές, οι οποίες είναι αδύνατον να εφαρμοστούν, τουλάχιστον στο σχολείο της σύγχρονης Ελληνικής πραγματικότητας».* Ενώ υπάρχει και η άποψη ότι *«υπάρχουν ήδη αρκετές επιμορφώσεις που τρέχουν στο ΙΕΠ αυτή την περίοδο»*, οπότε περιττεύουν προτάσεις για νέες επιμορφώσεις.

Τέλος, έξι μαθηματικοί δηλώνουν με διάφορους τρόπους «δεν γνωρίζω/δεν απαντώ».

7ο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα και Προτάσεις

I. Ελλείψεις και Δυσκολίες στην Πρώτη Εφαρμογή των Διαγνωστικών Εξετάσεων

Από την ανάλυση των απαντήσεων στο σχετικό ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται σύγκλιση εκτιμήσεων μεταξύ δασκάλων, φιλολόγων και μαθηματικών αναφορικά με ελλείψεις και δυσκολίες που διαπιστώθηκαν κατά την πρώτη εφαρμογή και αφορούν κυρίως τομείς που αναφέρονται στη συνέχεια.

A. Ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών

Από τις κριτικές των εκπαιδευτικών προκύπτει η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με τη σκοπιμότητα των διαγνωστικών εξετάσεων και τον τύπο των ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου. Μη γνωρίζοντας τον σκοπό και τη χρησιμότητα των διαγνωστικών εξετάσεων, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν βάσιμες αντιρρήσεις και προβληματισμούς για την πιθανή σύνδεσή τους με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη και υπεύθυνη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους διαγνωστικούς σκοπούς της εν λόγω εξέτασης, καθώς και η πειστική διαβεβαίωσή τους ότι τα αποτελέσματα των εξετάσεων δεν συνδέονται με την άμεση ή έμμεση αξιολόγηση ούτε την δική τους ούτε και της σχολικής μονάδας.

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό είναι να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για την πολυτομικότητα των ερωτήσεων, επειδή από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι δεν έχουν κατανοήσει τη λειτουργία των «μερικών ορθών» και γι' αυτό τις χαρακτηρίζουν «παγίδες» και «διφορούμενες απαντήσεις». Οι πολυτομικές ερωτήσεις αναφέρονται σε ένα σύστημα διαγνωστικής αξιολόγησης, στην οποία κάθε επιλογή συνδέεται με ένα αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή. Αυτό το είδος ερωτήσεων παρέχει στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και σε ερευνητικούς φορείς περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία στη μάθηση των μαθητών, διατηρώντας παράλληλα τα πλεονεκτήματα των γνωστών ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής (Briggs, Alonzo, Schwab, & Wilson, 2006)¹¹.

Τέλος, ενώ οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας κρίνουν τις οδηγίες στα έντυπα των διαγνωστικών εξετάσεων ως σαφείς και κατανοητές, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας θεωρούν ότι το απαντητικό φυλλάδιο ήταν μεγάλο, δυσκόλεψε τους μαθητές και πιθανολογούν ότι έγιναν λάθη κατά τη μεταφορά των απαντήσεων στο σχετικό δελτάριο που προορίζεται για το σκανάρισμα των αποτελεσμάτων. Αυτό σε κάποιο βαθμό να μπορεί να εξηγηθεί από την μικρότερη ηλικία, γεγονός όμως που επισημαίνει ότι υφίσταται ανάγκη για επιπρόσθετη και αναλυτικότερη εξήγηση.

¹¹ Briggs, D. C., Alonzo, A. C., Schwab, C., & Wilson, M. (2006), Diagnostic assessment with ordered multiple-choice items, *Educational Assessment*, 11(1) 33–63.

Β. Ελλιπής προετοιμασία μαθητών

Αναφέρθηκε από μερικούς εκπαιδευτικούς η εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους κατά την εξέταση κάτι που επιβαρύνει τη συναισθηματική και νοητική κατάσταση των μαθητών (Putwain, Connors & Symes 2010)¹². Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκε ότι κάποιοι μαθητές δεν έδειξαν την απαιτούμενη προθυμία και επιμονή κατά τη συμμετοχή τους στις διαγνωστικές εξετάσεις, επειδή για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν θα λάμβαναν ατομική ανατροφοδότηση για τον βαθμό επιτυχίας τους.

Η επίδοση σε μια δοκιμασία είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των προηγούμενων γνώσεων, της ταχύτητας επεξεργασίας πληροφοριών και των κινήτρων. Επομένως, το χαμηλό κίνητρο συμμετοχής μπορεί να αποδυναμώσει την εγκυρότητα των βαθμολογιών του τεστ (Baumert, & Demmrich, 2001)¹³. Τη συνάφεια μεταξύ έλλειψης κινήτρου και τυχαιότητας των απαντήσεων ανέδειξε και το σχόλιο ενός μαθηματικού, εντούτοις από τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να υιοθέτησαν πολλοί μαθητές αυτήν τη στάση και πρακτική.

Κρίνεται, επομένως, σκόπιμη και αναγκαία τόσο η ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους των διαγνωστικών εξετάσεων και τη σημασία συμμετοχής τους για τη βελτίωση παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και η προετοιμασία των μαθητών και η εξοικείωσή τους με τις διαγνωστικές εξετάσεις και τον τύπο των εξεταστικών δοκιμών με ενδεικτικά ή και παλαιότερα θέματα, ώστε να περιοριστεί στο ελάχιστο το άγχος των εξετάσεων. Συγκεκριμένα, προτείνεται να αξιοποιηθούν συστηματικά προς εξοικείωση των μαθητών δείγματα κειμένων, ερωτήσεων και ασκήσεων που αποστέλλονται στα σχολεία τις παραμονές των εξετάσεων για τον εν λόγω σκοπό.

Γ. Ελλιπής ο χρόνος των 60 λεπτών για την απάντηση του εξεταστικού δοκιμίου

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη διάρκεια της εξέτασης ανά μάθημα και επισημαίνουν ότι ο χρόνος των 60 λεπτών, που προέβλεπε ο προγραμματισμός για τη συμπλήρωση του εξεταστικού δοκιμίου, ήταν ανεπαρκής και προκάλεσε προβλήματα, ιδίως για τα Μαθηματικά. Η εκτίμηση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. είναι ότι πρέπει η διάρκεια των εξετάσεων να είναι τουλάχιστον 75' και να προβλέπεται ένα επιπλέον 15λεπτο, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε υποστηρίζονται είτε όχι από ειδικό εκπαιδευτικό ή βοηθητικό προσωπικό. Προβλέπεται ότι στην επόμενη εφαρμογή θα έχει διασφαλισθεί ο απαιτούμενος χρόνος.

¹² Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010), Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship?, *Educational Psychology*, 30(1), 11–26. <https://doi.org/10.1080/01443410903328866>

¹³ Baumert, J., & Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: The effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 441–462. <https://doi.org/10.1007/BF03173192>

II. Διαγνωστικό Ερωτηματολόγιο

A. Εύρος κάλυψης της ύλης

Στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα θετικά υπάρχει μία γενικότερη ομοφωνία για τα δύο μαθήματα και τις δύο βαθμίδες τόσο για το εύρος κάλυψης της ύλης όσο και για τη συμβατότητα των θεμάτων με αυτήν.

Ως θετικό στοιχείο αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς και η συμπερίληψη θεμάτων που προϋποθέτουν γνώσεις προηγούμενων τάξεων. Σχετικά με το θέμα του εύρους των εξεταζόμενων γνώσεων υπενθυμίζεται ότι οι γνώσεις προηγούμενων τάξεων αποτελούν σε όλα τα μαθήματα, προϋπόθεση για την οικοδόμηση των γνώσεων των επόμενων τάξεων και υπό αυτή την έννοια κρίνεται απαραίτητη η εξέταση βασικών γνώσεων ανεξαρτήτως της τάξης, ιδιαίτερα μάλιστα για τους μαθητές που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Υπήρξαν όμως και αντιρρήσεις για αυτή την πρακτική με το αιτιολογικό ότι οι μαθητές εύκολα ξεχνούν γνώσεις των προηγούμενων τάξεων, εάν δεν προηγηθεί επανάληψή τους.

B. Μη διδαχθείσα ύλη

Επιφυλάξεις εξέφρασαν ορισμένοι δάσκαλοι και μαθηματικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως το διαγνωστικό τεστ περιελάμβανε θέματα που δεν είχαν διδαχθεί. Το ζήτημα της αδυναμίας κάλυψης της διδακτέας ύλης, σύμφωνα με τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, συνδέεται κυρίως με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας και τα συνακόλουθα κενά, καθώς και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει μέρος του μαθητικού πληθυσμού με κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που σε κάποιες περιπτώσεις σχολικών μονάδων αποτελεί την πλειονότητα των μαθητών. Στο θέμα αυτό οι μαθηματικοί προτείνουν να επιλέγονται θέματα που ανταποκρίνονται σε αυτά που έχουν διδαχθεί πραγματικά και να ελέγχονται ουσιαστικά όσα είναι απαραίτητο να ξέρουν οι μαθητές και όχι όσα θα ήταν ιδανικό να ξέρουν.

Γ. Μαθησιακά κενά από προηγούμενα έτη

Ιδιαίτερα, μάλιστα, οι μαθηματικοί τονίζουν τα κενά γνώσεων με τα οποία μεταβαίνουν οι μαθητές από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και μάλιστα ένας μαθηματικός προτείνει να περιοριστεί η ύλη στα Μαθηματικά του Δημοτικού, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν την προπαίδεια, τις τέσσερις πράξεις και ίσως τα στοιχειώδη περί κλασμάτων, στοιχεία τα οποία αγνοούν όταν εγγράφονται στο Γυμνάσιο με αυτονόητο το πρόβλημα που δημιουργείται. Ακραία ασφαλώς πρόταση του εν λόγω εκπαιδευτικού, η οποία όμως αναδεικνύει ένα υπαρκτό πρόβλημα, τουλάχιστον, για ένα ποσοστό μαθητών που εντόπισαν και οι διαγνωστικές εξετάσεις του 2022¹⁴.

¹⁴ Με βάση τα αποτελέσματα των διαγνωστικών εξετάσεων του 2022 στο πρώτο και ευκολότερο επίπεδο το 18,9% των μαθητών της Στ' Δημοτικού δεν απάντησε ορθά, στο δεύτερο και μεσαίας δυσκολίας δεν απάντησε το 18% και στο τρίτο και δυσκολότερο το 22%. Υπάρχει επομένως ένα 20% μαθητών του Δημοτικού που υπάγεται στις περιγραφές του μαθηματικού του δείγματος. Σχετικό με το υπό συζήτηση θέμα είναι και το θέμα των υψηλών βαθμολογιών που επικρατούν στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, όπως προκύπτει και από το υψηλό ποσοστό "αριστείων" που απονέμονται κατ' έτος στους μαθητές της χώρας.

Αναφορικά με τη συμμετοχή στις “εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα” των σχολείων με μαθητές που παρουσιάζουν κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όπως τα μειονοτικά, προτείνεται η απλοποίηση του εξεταστικού δοκιμίου, ώστε να μην αποκλείονται τα σχολεία αυτά από τις εθνικές διαγνωστικές εξετάσεις, αλλά και μην υφίστανται ματαίωση μαθητές και εκπαιδευτικοί, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλουν σε αντίξοες συνθήκες.

Δ. Επιλογή κατάλληλου κειμένου

Σε σχέση με την καταλληλότητα του κειμένου στο μάθημα της Γλώσσας, καταγράφηκε πλήθος θετικών αναφορών και από τις δύο βαθμίδες, που χαρακτηρίζουν τα κείμενα ενδιαφέροντα και οικεία στους μαθητές. Ειδικότερα για το κείμενο του Δημοτικού αναφέρθηκε ότι ενεργοποίησε το συναίσθημα, προέβαλε αξίες ζωής και υπογραμμίστηκε ως θετικό το γεγονός ότι αναφέρεται σε ιδιαίτερα αγαπητό Έλληνα αθλητή με διεθνή αναγνώριση. Το κείμενο της γλώσσας του Γυμνασίου, σύμφωνα με τα σχόλια των φιλόλογων, φέρεται να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των εφήβων και να ενθαρρύνει υγιείς στάσεις ζωής.

Ε. Προβληματική η έλλειψη ανοικτών ερωτήσεων

Κριτική ασκούν δάσκαλοι και φιλόλογοι στην αποκλειστική χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου. Η απουσία ανοικτών ερωτήσεων παραγωγής γραπτού λόγου αναδεικνύεται, και από τους Μαθηματικούς, που προτείνουν συνδυασμό κλειστών ερωτήσεων με ανοικτές, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αιτιολογήσουν την επιλογή της «ορθής απάντησης». Ως εκ τούτου και οι τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών καταθέτουν σημαντικό αριθμό προτάσεων για την συμπερίληψη ανοικτών ερωτήσεων. Η εύστοχη επισήμανση των εκπαιδευτικών για ένταξη ανοικτών ερωτήσεων στο εξεταστικό δοκίμιο αποτέλεσε πρόταση και της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., που αποκλείστηκε για τεχνικούς λόγους κατά την πιλοτική εφαρμογή του 2022 με την προοπτική να συμπεριληφθούν κατά την εφαρμογή των διαγνωστικών εξετάσεων του σχολικού έτους 2022-2023.

Άμεσα συνδεδεμένη με τις ανοικτές ερωτήσεις είναι και η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η οποία καίτοι συνδέεται κυρίως με τη διδασκαλία, εντούτοις αποτελεί ζητούμενο και στον προσανατολισμό του ερωτηματολογίου αξιολόγησης.

III. Αλλαγές στη Διδασκαλία των Μαθημάτων

A. Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης

Ένα μείζον θέμα που αναδείχθηκε είναι ο όγκος της διδακτέας ύλης και το αίτημα περιορισμού της, ειδικά για το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Η υπερφόρτωση περιεχομένου (content overload) αναφέρεται ως υπερβολική ποσότητα περιεχομένου που πρέπει να διδαχθεί και να προσληφθεί από τους μαθητές σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο για διδασκαλία (Schmidt, Wang & McKnight, 2005)¹⁵. Ο υπερβολικός αριθμός διδακτικών ενοτήτων ενός προγράμματος σπουδών (Voogt, Nieveen & Klopping, 2017)¹⁶ συχνά τίθεται σε προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, παρότι είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι μια τέτοια επιλογή εδράζεται σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες για την κάλυψη και την εμβάθυνση σε μεγάλο όγκο ύλης εντός του εκχωρημένου χρόνου (Schmidt & Houang, 2012)¹⁷. Η έρευνα στη γνωστική επιστήμη έχει δείξει ότι η γνωστική υπερφόρτωση συνδέεται με αυξημένο ψυχικό στρες και οδηγεί σε μειωμένη απόδοση των μαθητών (Fraser et al., 2012)¹⁸.

Αντιθέτως, η μελέτη λιγότερων θεμάτων σε μεγαλύτερο βάθος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν πλουσιότερη κατανόηση και σκέψη υψηλότερης τάξης, η οποία μάλιστα μπορεί να μεταφερθεί πέρα από συγκεκριμένα θέματα σε νέους τομείς μάθησης και νέα προβλήματα (Coker et al., 2016)¹⁹ και, τέλος, εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση ενισχύει και την ικανοποίηση των μαθητών (Laird et al., 2008)²⁰. Επομένως, η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ εύρους και βάθους στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών παραμένει ένα ζήτημα που επίμονα θέτουν οι εκπαιδευτικοί (Alexander, 2009)²¹.

¹⁵ Schmidt, W., H. Wang and C. McKnight (2005), "Curriculum coherence: an examination of US mathematics and science content standards from an international perspective", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 37/5, pp. 525-559, <http://dx.doi.org/10.1080/0022027042000294682>.

¹⁶ Voogt, J., N. Nieveen and S. Klopping (2017), *Curriculum Overload: A Literature Study*, Unpublished OECD Reference Document.

¹⁷ Schmidt, W. and R. Houang (2012), "Curricular Coherence and the Common Core State Standards for Mathematics", *Educational Researcher*, Vol. 41/8, pp. 294-308, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x12464517>.

¹⁸ Fraser, K. et al. (2012), "Emotion, Cognitive Load and Learning Outcomes During Simulation Training", *Medical Education*, Vol. 46/11, pp. 1055-1062, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04355.x>.

¹⁹ Coker, J. et al. (2016), Impacts of Experiential Learning Depth and Breadth on Student Outcomes, *Journal of Experiential Education*, Vol. 40/1, pp. 5-23, <http://dx.doi.org/10.1177/1053825916678265>.

²⁰ Laird, T. et al. (2008), "The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes", *Research in Higher Education*, Vol. 49, pp. 269-294, <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9088-5>.

²¹ Alexander, R. (ed.) (2009), *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. Part 2: The Future*, Cambridge Primary Review, Cambridge.

Οι προτάσεις που έχουν αφετηρία το δίπολο: ύλης-χρόνου αναδεικνύουν την ύπαρξη έντονης ανησυχίας από πλευράς των εκπαιδευτικών, καθώς ο όγκος της ύλης με την συνακόλουθη πίεση του χρόνου έχουν επιπτώσεις στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα του διδακτικού τους έργου. Βέβαια έχουν γίνει προσπάθειες εξορθολογισμού της ύλης και έχουν ήδη διαμορφωθεί νέα προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, αποτελεί ένα ζήτημα για το οποίο πρέπει να ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά λόγω της εμπειρίας τους στην τάξη.

Β. Σχολικά εγχειρίδια

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν άμεσα την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων με την ποιότητα της διδασκαλίας και από αυτή την οπτική όλες οι κατηγορίες εκπαιδευτικών αναφέρονται σε αυτά. Αν και τα σχολικά βιβλία δεν είναι οι μοναδικοί πόροι μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εξακολουθούν να παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς καθοδηγούν τη διδακτική πράξη. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί την πιο απτή και ορατή πτυχή του προγράμματος σπουδών (Nunan, 1998)²² και με αυτήν την έννοια σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν “τον οδικό χάρτη” της διδασκαλίας. Γι’ αυτόν τον λόγο οι προτάσεις τους συγκλίνουν στην ανάγκη προσαρμογής των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία, τη μελέτη των μαθητών και να είναι εύχρηστα. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμος ο εμπλουτισμός τους με παραδείγματα και ασκήσεις και, επίσης, διατυπώνονται αιτήματα για τον αναπροσανατολισμό τους προς την κατεύθυνση της κριτικής και της αναστοχαστικής μάθησης. Είναι εμφανές ότι, χωρίς να διατυπώνεται άμεσα, τίθεται ζήτημα για σχολικά εγχειρίδια που θα έχουν δυνατότητες να στηρίξουν μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος σημαντική είναι και η αναμενόμενη εξοικείωση των μαθητών με τη σχολική γλώσσα των εγχειριδίων.

IV. Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης

Το θέμα της ανάγκης εστίασης της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών είναι ζητούμενο και για τις τρεις κατηγορίες των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη έμφαση να δίνεται από τους δασκάλους και τους μαθηματικούς. Το θέμα αυτό συνδέεται τόσο με τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και με τις μεθόδους διδασκαλίας, θέμα που θα εξεταστεί στην επόμενη ενότητα. Μεγαλύτερη έμφαση αλλά και προβληματισμό στον τομέα αυτό επιδεικνύεται από τους μαθηματικούς ορισμένοι εκ των οποίων κάνουν λόγο για χαμηλό επίπεδο των μαθητών στα Μαθηματικά και ως εκ τούτου αναγκάζονται να εστιάζουν σε βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, με συνέπεια να μην υπάρχει χρόνος για την επίλυση προβλημάτων, πεδίο που ενδείκνυται τόσο για την εμπάθυνση της κατανόησης όσο και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Βασικό συστατικό της διδασκαλίας οφείλει να είναι και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για το διδασκόμενο μάθημα, στοιχείο στο οποίο αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία από εκπαιδευτικούς και προτείνεται μάλιστα από μαθηματικό η αναζήτηση των αιτιών της χαμηλής απόδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά. Ο εν λόγω μαθηματικός αναδεικνύει υπαρκτά και γνωστά προβλήματα, όπως είναι ο βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, που αποφοιτούν μάλιστα με

²² Nunan, D. (1998), «Teaching grammar in context». *Elt Journal*, 52, 101-109.

υψηλούς βαθμούς, αλλά και ο βαθμός ετοιμότητας του Γυμνασίου να υποδεχθεί με υποστηρικτικό τρόπο τους νέους μαθητές του.

V. Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη

Είναι γνωστό ότι λόγω του ολιγάριθμου μαθητικού πληθυσμού των νησιωτικών και ορεινών σχολείων η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό στη χώρα μας είναι μικρότερη από πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο στα αστικά κέντρα τα τμήματα είναι πολυπληθέστερα συχνά με 25 μαθητές, και όπως επισημαίνει εκπαιδευτικός «*Διαφοροποιημένη διδασκαλία με 20-26 μαθητές δε γίνεται*». Πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι μικρές τάξεις στο Δημοτικό έχει αποδειχθεί ότι ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Finn et al., 2003)²³. Ωστόσο, οι ερευνητές συνεχίζουν να αναζητούν μια συνεπή, ολοκληρωμένη εξήγηση του «γιατί» και αν πάντοτε οι μικρές τάξεις έχουν θετικά αποτελέσματα και πώς ο αριθμός των μαθητών, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και οι διδακτικές προσεγγίσεις συνδέονται. Το θέμα λοιπόν πρέπει να επανεξεταστεί συνολικά, ίσως και σε σχέση με την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας²⁴. Όλα αυτά συνεπάγονται εστιασμένες και εργαστηριακού τύπου επιμορφώσεις, με δεδομένο μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, που αποτελούν ικανό αριθμό εκπαιδευτικών, δεν έχουν πάντοτε την κατάλληλη επιμόρφωση.

VI. Υλικοτεχνική υποδομή-εξοπλισμός

Το θέμα των υποδομών και του εξοπλισμού θίγεται από όλες τις ομάδες των εκπαιδευτικών και συνδέεται τόσο με τα μέσα διδασκαλίας όσο και με την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και τις κτηριακές εγκαταστάσεις. Η ανεπάρκεια και οι ελλείψεις σε αυτούς τους τομείς περιορίζει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, που αποτελεί καθολικό αίτημα στις προτεινόμενες επιμορφώσεις.

VII. Μετάβαση από Δημοτικό σε Γυμνάσιο

Το θέμα του ελλείμματος γνώσεων των μαθητών, όπως διαπιστώνεται κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, θίγεται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φιλόλογους και μαθηματικούς, οι οποίοι συχνά κρίνουν τις γνώσεις που έχουν λάβει οι μαθητές από το Δημοτικό σχολείο ελλιπείς και ανεπαρκείς. Το θέμα της ομαλής μετάβασης αφορά και τις δύο βαθμίδες, καθότι το μεν Δημοτικό πρέπει να φροντίζει για την αναβάθμιση της γνωσιακής, γλωσσικής και γνωστικής ετοιμότητας των αποφοίτων του, το δε Γυμνάσιο, ως σχολείο υποδοχής, που πρέπει να διασφαλίσει τη δική του απαιτούμενη ετοιμότητα. Είναι άξιο μελέτης τι και σε ποιο βαθμό κάνουν ακόμη και γειτνιάζοντα Δημοτικά και Γυμνάσια, για να προετοιμάσουν τους μαθητές της Έκτης τάξης

²³ Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “Why’s” of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368.
<https://doi.org/10.3102/00346543073003321>

²⁴ Υπάρχουν ποικίλα σχήματα συνδιδασκαλίας, κάποια από αυτά προσφέρονται ιδιαίτερα για τη διεξαγωγή διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης (Χαντολιάς, Κ. 2019).

για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Τέλος, αποτελεί πρόκληση και για τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών να διασφαλίσουν την οργανική συνέχεια των προγραμμάτων σπουδών από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

VIII. Επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται τόσο στις θεματικές της επιμόρφωσης όσο και στους όρους που πρέπει να πληρούν οι επιμορφώσεις, για να είναι αποτελεσματικές. Αναφορικά με τις θεματικές, πέρα από τον εκσυγχρονισμό των γενικών προσεγγίσεων και των πρακτικών (Γενική Διδακτική) και τις εξειδικευμένες προσεγγίσεις του διδασκόμενου μαθήματος (Ειδική Διδακτική), είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί προέταξαν την επιμόρφωση στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση, τη βιωματική μάθηση, την αντισταθμιστική εκπαίδευση, τη σχολική γλώσσα των εγχειριδίων, τις ψηφιακές δεξιότητες και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Αναφορικά με τους όρους που πρέπει να πληρούν οι επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη ο επιμορφωτής να μετατρέψει τα θεωρητικά πλαίσια, που στηρίζουν τη συγκεκριμένη πρόταση, σε απτά παραδείγματα διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που είναι εφαρμόσιμα σε συνθήκες σχολικής τάξης. Η ολοκλήρωση του επιμορφωτικού κύκλου λαμβάνει εργαστηριακή μορφή, μέσω συνεργασίας μεταξύ 3-5 συναδέλφων που συλλογικά προγραμματίζουν τη διδασκαλία συγκεκριμένης ενότητας, προκειμένου να την εφαρμόσουν στην τάξη τους. Μετά την εφαρμογή στις τάξεις τους ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων επί των εμπειριών τους και διατυπώνονται εναλλακτικές προτάσεις στο πλαίσιο της ευρύτερης ομάδας των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Επισημαίνεται ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι αποτελεσματικά, όταν: (α) ανταποκρίνονται στις ανάγκες που προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, (β) συνδιαμορφώνονται από τους συμμετέχοντες, (γ) παρέχουν στους επιμορφούμενους πρόσβαση σε ειδικούς διευκολύνοντας τη μάθηση παρά μεταδίδοντας απλώς γνώσεις, (δ) οργανώνονται σε συνεργατική και συναδελφική βάση, (ε) ενσωματώνουν αρχές ενεργού μάθησης, καθώς η ανάπτυξη είναι μια διαδικασία μάθησης, η οποία με τη σειρά της εδράζεται σε έρευνες πρακτικής και κριτικού αναστοχασμού για τις διαδικασίες αλλαγής, (στ) παρέχουν ευρύτερα χρονικά πλαίσια παρέχοντας ικανό χρόνο, ώστε να υποστηρίξουν την ανάπτυξη μέσω κύκλων δράσης και συνακόλουθου αναστοχασμού, και (ζ) αναγνωρίζουν την ανάγκη για σχολική μεταρρύθμιση και αναδιάρθρωση ως βάση για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Grundy & Robinson, 2004: 158)²⁵.

²⁵ Grundy, S., & Robison, J. (2004). Teacher professional development: Themes and trends in recent Australian experience. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 146–166). Open University Press. <https://dro.deakin.edu.au/view/DU:30000627>

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Alexander, R. (ed.) (2009), *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. Part 2: The Future*, Cambridge Primary Review, Cambridge.
- Baumert, J., & Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: The effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 441–462. <https://doi.org/10.1007/BF03173192>
- Briggs, D. C., Alonzo, A. C., Schwab, C., & Wilson, M. (2006), Diagnostic assessment with ordered multiple-choice items, *Educational Assessment*, 11(1) 33–63.
- Cohen, J (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coker, J. et al. (2016), Impacts of Experiential Learning Depth and Breadth on Student Outcomes, *Journal of Experiential Education*, Vol. 40/1, pp. 5-23, <http://dx.doi.org/10.1177/1053825916678265>.
- Corbin, J. A., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks, California, SAGE.
- Day, C. (2003), Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003), «The “Why’s” of Class Size: Student Behavior in Small Classes», *Review of Educational Research*, 73/3, 321–368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- Fraser, K. et al. (2012), “Emotion, Cognitive Load and Learning Outcomes During Simulation Training”, *Medical Education*, Vol. 46/11, pp. 1055-1062, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04355.x>.
- Grundy, S., & Robison, J. (2004), «Teacher professional development: Themes and trends in recent Australian experience», in C. Day & J. Sachs (Eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 146–166). Open University Press. <https://dro.deakin.edu.au/view/DU:30000627>
- Haladyna TM, Downing SM, Rodriguez MC. (2002) A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Appl Meas Educ.*;15(3):309–334. <https://doi.org/10.1007/BF03173192>
- Laird, T. et al. (2008), “The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes”, *Research in Higher Education*, Vol. 49, pp. 269-294, <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9088-5>.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and*
- Maxwell, J. A. (2006). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2nd ed.). Thousand Islands: Sage
- Miles, J and Shevlin, M (2001) *Applying Regression and Correlation: A Guide for Students and Researchers*. Sage:London
- Nunan, D. (1998), «Teaching grammar in context», *English Language Teaching Journal*, 52, 101-109.
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010), Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship?, *Educational Psychology*, 30(1), 11–26. <https://doi.org/10.1080/01443410903328866>

- Rodriguez, M. C., & Haladyna, T. M. (2013:3), «Objective testing of educational achievement», in K. F. Geisinger et al. (eds), *APA handbook of testing and assessment in psychology*. <https://doi.org/10.1037/14047-018>
- Sach, J. (2016), “Teacher professionalism”, *Teachers & Teaching*, 22/4, 413-425.
- Schmidt, W. and R. Houang (2012), “Curricular Coherence and the Common Core State Standards for Mathematics”, *Educational Researcher*, Vol. 41/8, pp. 294-308, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x12464517>.
- Schmidt, W., H. Wang and C. McKnight (2005), “Curriculum coherence: an examination of US mathematics and science content standards from an international perspective”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 37/5, pp. 525-559, <http://dx.doi.org/10.1080/0022027042000294682>.
- Tomczak, Maciej & Tomczak, Ewa *TRENDS* (2014) The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Sport Sciences 2014*; 1(21): 19-25. ISSN 2299-9590 Vol.1
- Voogt, J., N. Nieveen and S. Klopping (2017), *Curriculum Overload: A Literature Study*, Unpublished OECD Reference Document.
- Whitty, G. (2015), “Teacher professionalism: what next?”,
- Αλεξιάκης, Χρ. (2019), “Ανάπτυξη υλικού αυτοαξιολόγησης μαθητή στο μάθημα Βιολογίας Γυμνασίου”, Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Καψάλης, Α. (2010), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδης.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011. “Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση”, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31, Θεσσαλονίκη, 250–264.26
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008), Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. <http://ikee.lib.auth.gr/record/211112?ln=el>
- Παπούλια, Π. και Σπινθουράκη, Ι. (2001), «Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές». http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2001/didaktikes_prosegiseis_sti_didaskalia_tis_ellinikis.pdf
- Χαντολιάς, Κ. (2019), «Απόψεις των εκπαιδευτικών διοικητικών στελεχών και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την παράλληλη στήριξη». Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I. Ερωτηματολόγιο

Παρακαλούνται οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι μαθητές συμμετείχαν στις «εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα» να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, αλλά προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί που θα το συμπληρώσουν θα έχουν διατρέξει τις «ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής», καθότι μέρος των ερωτήσεων αναφέρεται σε αυτές. Οι απαντήσεις σας στα εν λόγω ερωτηματολόγια θα προσφέρουν πολύτιμη ανατροφοδότηση, καθότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν συντελούνται στο «κενό», αλλά μέσα σε ένα πολύπλοκο πλαίσιο κοινωνικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις εν λόγω παραμέτρους θα βοηθήσουν στην πληρέστερη ερμηνεία των δεδομένων των απαντήσεων των μαθητών και στη διάγνωση τυχόν αναγκών σε Περιφερειακό επίπεδο.

Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα Δημογραφικά στοιχεία Εκπαιδευτικού				
1. Φύλο:	Γ <input type="checkbox"/>	Α <input type="checkbox"/>		
2. Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης (Διευθυντής/τρια, Υποδιευθυντής/τρια κλπ.)	0-2 έτη <input type="checkbox"/>	2,1-4 έτη <input type="checkbox"/>	4,1-8 έτη <input type="checkbox"/>	Πάνω από 8 έτη <input type="checkbox"/>
3. Έτη διδακτικής υπηρεσίας	0-5 έτη <input type="checkbox"/>	5,1-10 έτη <input type="checkbox"/>	10,1-20 έτη <input type="checkbox"/>	Πάνω από 20 έτη <input type="checkbox"/>
4. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	0-5 έτη <input type="checkbox"/>	5,1-10 έτη <input type="checkbox"/>	10,1-20 έτη <input type="checkbox"/>	Πάνω από 20 έτη <input type="checkbox"/>
5. Σπουδές, Επιμορφώσεις και Συνέδρια (προαιρετικό)	Βασικό πτυχίο <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>	Επιμορφώσεις <input type="checkbox"/> Συνέδρια <input type="checkbox"/>

Ερωτήσεις κλειστού τύπου					
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες περιγραφές. <i>Κλίμακα: 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ. Κυκλώστε μία επιλογή για κάθε δήλωση.</i>					
1. Οι ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ είναι συμβατές:					
α. με τους στόχους που θέτει το Π.Σ. του μαθήματος στο Δημοτικό.	1	2	3	4	5
β. με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων του μαθήματος.	1	2	3	4	5
γ. με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος.	1	2	3	4	5
δ. με αυτά που διδάσκουν και ζητούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα.	1	2	3	4	5
2. Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ ήταν επαρκής.					
1	2	3	4	5	
3. Το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του σχολείου τους βοηθά να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ.					
1	2	3	4	5	
4. Οι μαθητές του σχολείου μου αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα του μαθήματος.					
1	2	3	4	5	
5. Οι μαθητές του σχολείου μου έχουν σημαντικά μαθησιακά κενά στο γνωστικό αντικείμενο:					
α. επειδή, κατά κανόνα, δεν καλύπτεται ολόκληρη η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη κάθε σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5

β. εξ' αιτίας της εκτεταμένης περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-21.	1	2	3	4	5
γ. εξ αιτίας των συχνών απουσιών μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας covid 19, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021-22.	1	2	3	4	5
6. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών γι' αυτήν.	1	2	3	4	5
7. Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών του σχολείου μου θα απαντήσουν σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του διαγνωστικού τεστ.	1	2	3	4	5

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

8. Ποια είναι τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του Διαγνωστικού Ερωτηματολογίου για το εξεταζόμενο μάθημα;

Προτάσεις για βελτίωση:

9. Υπάρχει κάτι που πρέπει να αλλάξει στη διδασκαλία του εξεταζόμενου μαθήματος; Αν ναι τι είναι αυτό;

10. Υπάρχουν πεδία που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν π.χ. εξοικείωση των μαθητών με τη **σχολική γλώσσα του εγχειριδίου** ή εξοικείωση εκπαιδευτικών με **σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης** (π.χ. διερευνητική, διαφοροποιημένη, ανεστραμμένη τάξη, βιωματικές τεχνικές κλπ.), αξιολόγηση **για τη μάθηση** - εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή, αντισταθμιστική εκπαίδευση, καλλιέργεια δεξιοτήτων, κοινωνικοποίηση των μαθητών κ.ά. ;

Αν ναι σε ποια πεδία θα έδινες προτεραιότητα και γιατί;

II. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που Συμμετείχαν στην Έρευνα

A. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που Συμμετείχαν στην Έρευνα

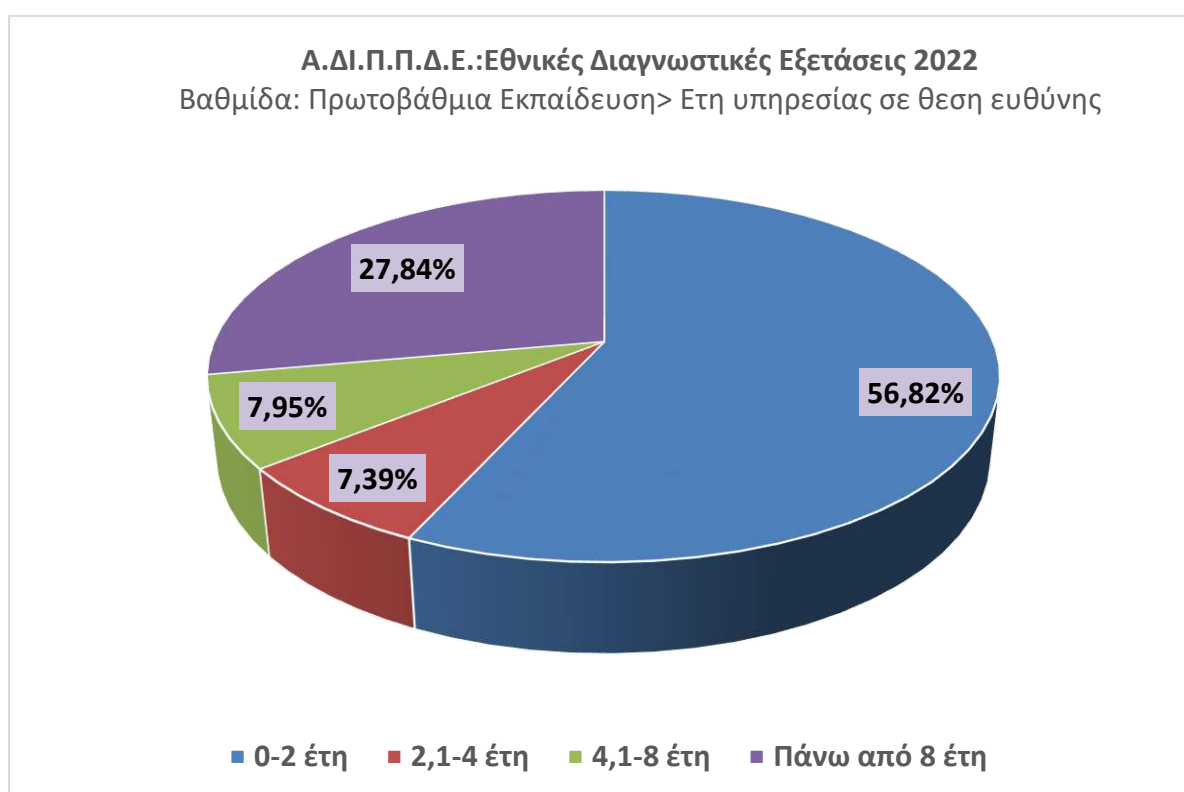
Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς το Φύλο

Φύλο	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Άνδρας	74	42,05%
Γυναίκα	102	57,95%
Σύνολο	176	100,00%



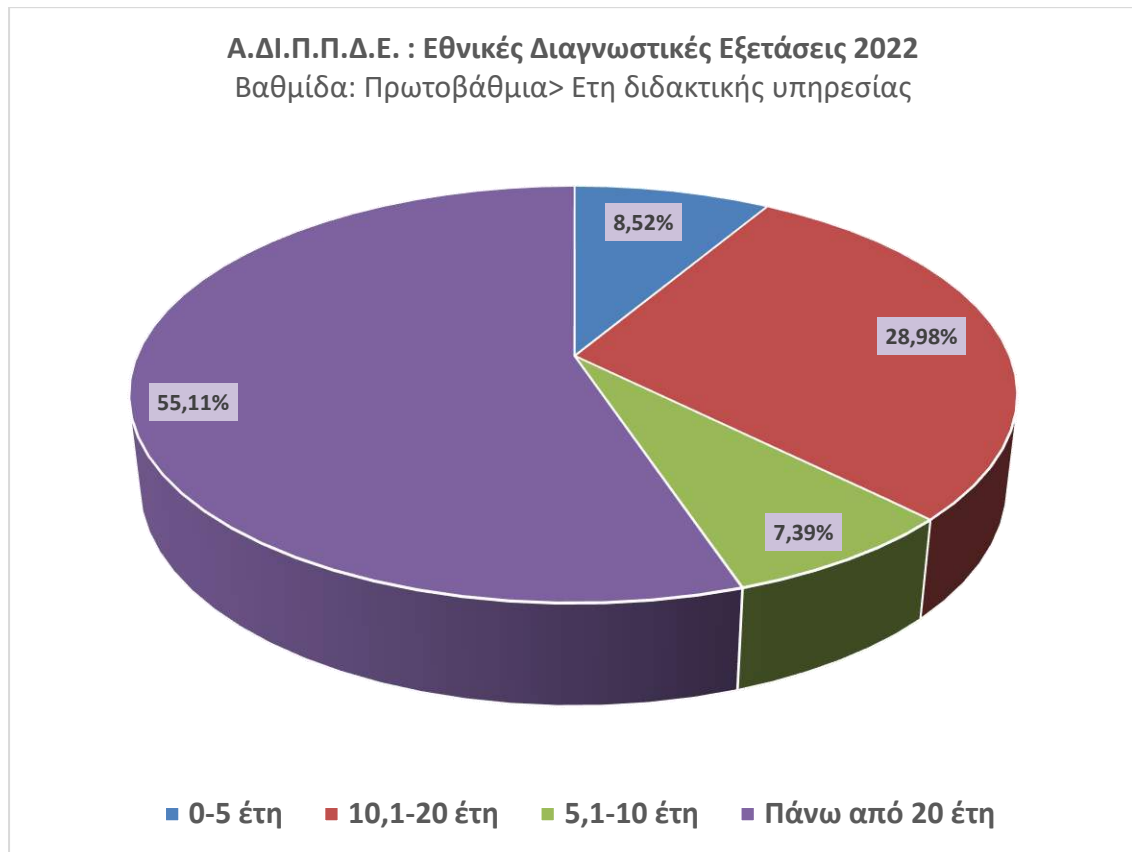
Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης

Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0-2 έτη	100	56,82%
2,1-4 έτη	13	7,39%
4,1-8 έτη	14	7,95%
Πάνω από 8 έτη	49	27,84%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>



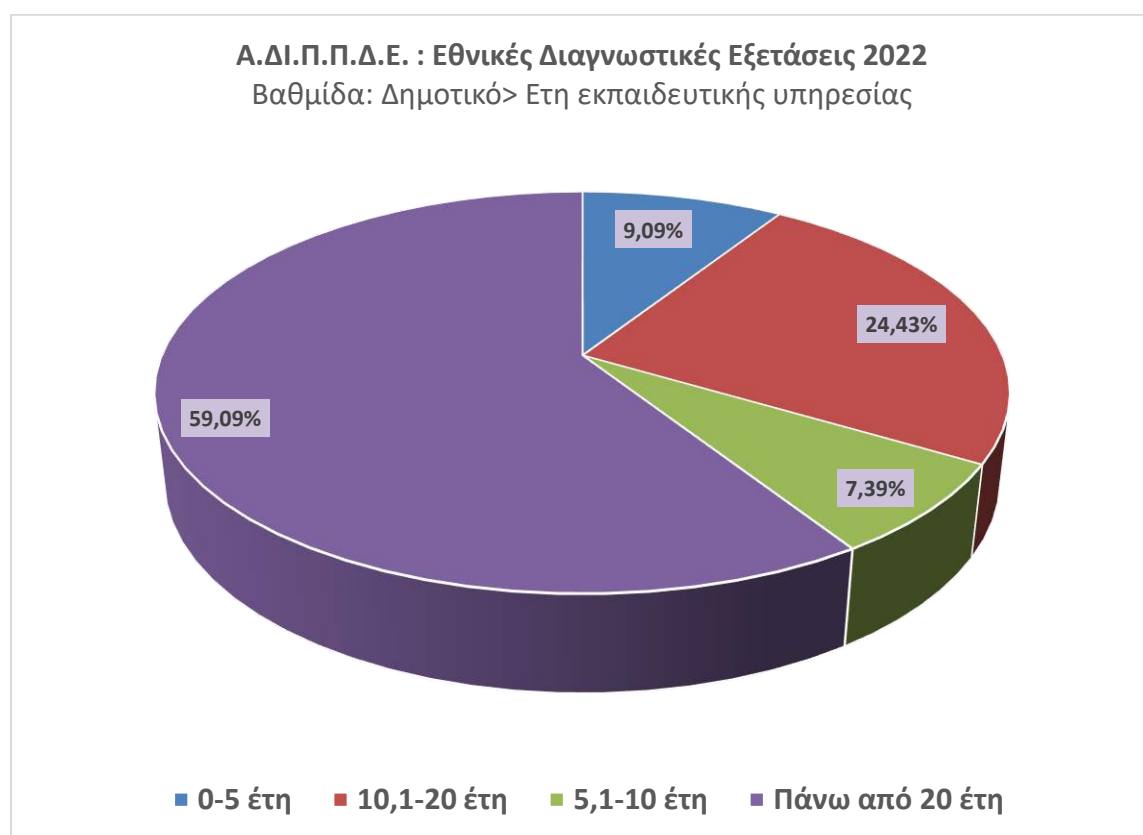
Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς έτη διδακτικής υπηρεσίας

Έτη διδακτικής υπηρεσίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0-5 έτη	15	8,52%
10,1-20 έτη	51	28,98%
5,1-10 έτη	13	7,39%
Πάνω από 20 έτη	97	55,11%
Σύνολο	176	100,00%



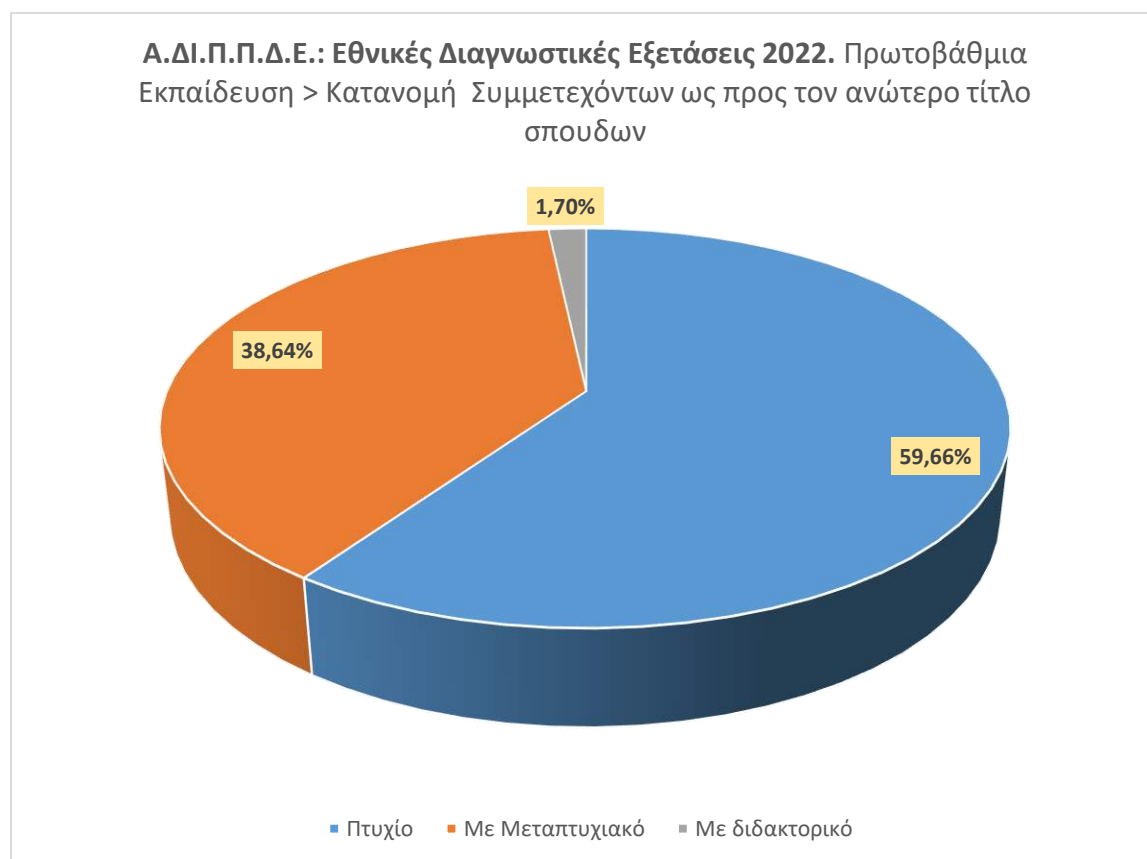
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0-5 έτη	16	9,09%
10,1-20 έτη	43	24,43%
5,1-10 έτη	13	7,39%
Πάνω από 20 έτη	104	59,09%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς τον Ανώτερο Τίτλο Σπουδών

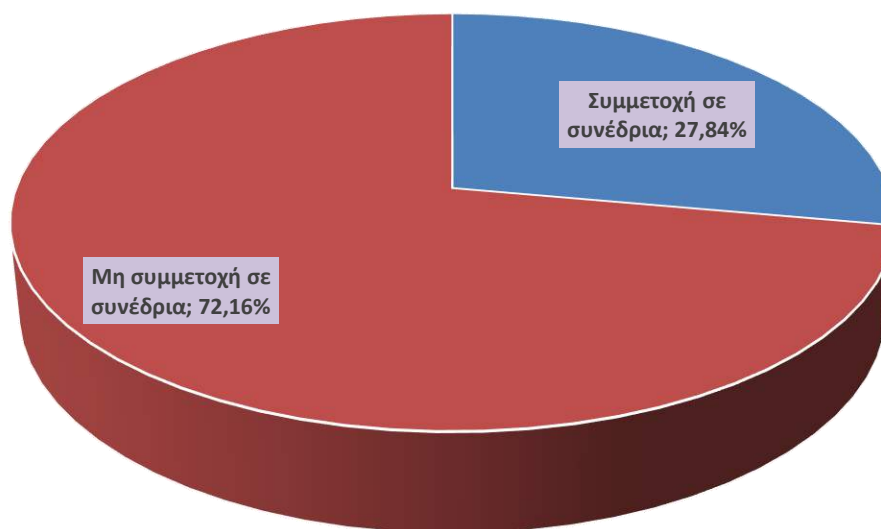
Κατοχή Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Πτυχίο	105	59,66%
Με Μεταπτυχιακό	68	38,64%
Με διδακτορικό	3	1,70%
Σύνολο	176	100,00%



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την συμμετοχή σε συνέδρια

Συμμετοχή σε συνέδρια	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Συμμετοχή σε συνέδρια	49	27,84%
Μη συμμετοχή σε συνέδρια	127	72,16%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>

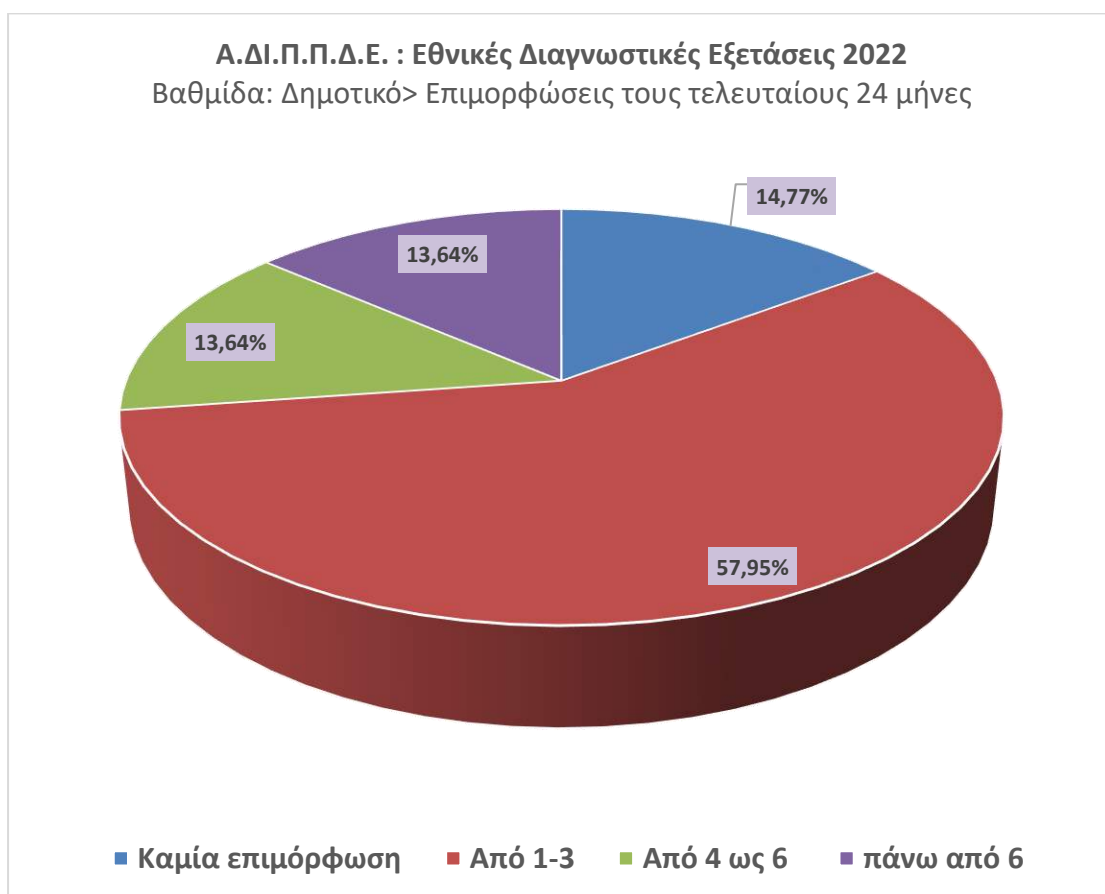
Α.Δι.Π.Δ.Ε. : Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022
Βαθμίδα: Δημοτικό> Συμμετοχή σε συνέδρια



■ Συμμετοχή σε συνέδρια ■ Μη συμμετοχή σε συνέδρια

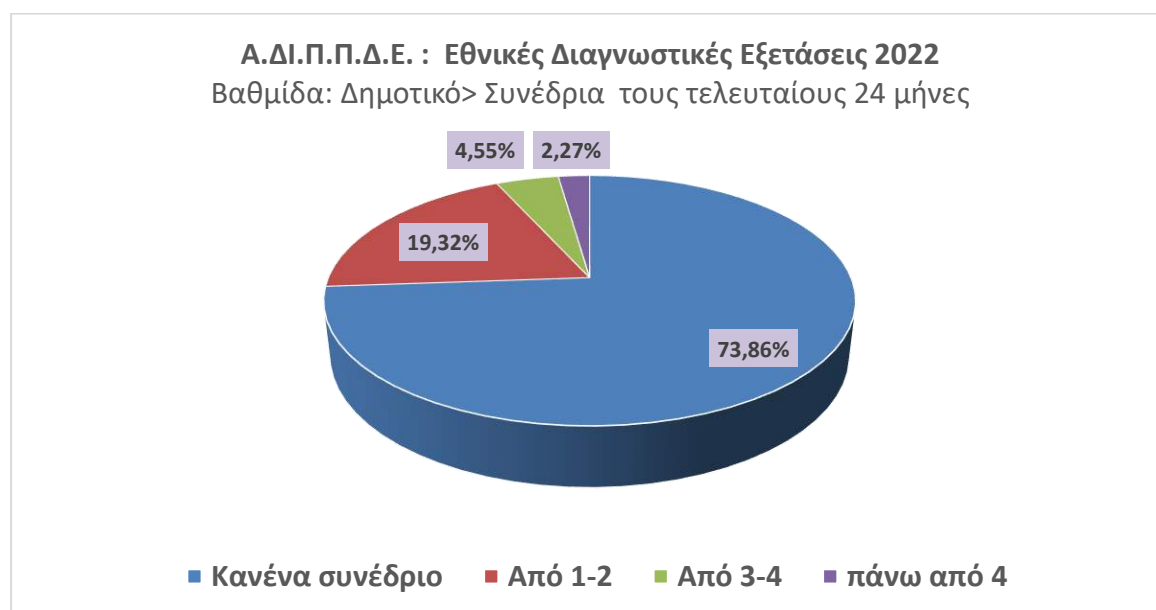
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφώσεις τους τελευταίους 24 μήνες

Συμμετοχή σε επιμορφ. τελ. 24 μην.	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καμία επιμόρφωση	26	14,77%
Από 1-3	102	57,95%
Από 4 ως 6	24	13,64%
πάνω από 6	24	13,64%
Σύνολο	176	100,00%



Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την συμμετοχή σε συνέδρια τους τελευταίους 24 μήνες

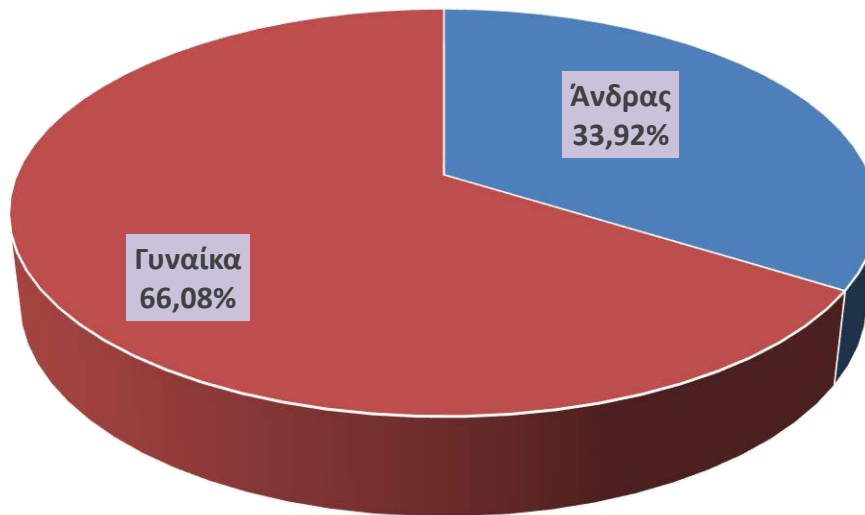
Συμμετοχή σε συνέδρια τελ. 24 μην.	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Κανένα συνέδριο	130	73,86%
Από 1-2	34	19,32%
Από 3-4	8	4,55%
πάνω από 4	4	2,27%
Σύνολο	176	100,00%



Β. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην Έρευνα

Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς το Φύλο

Φύλο	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Άνδρας	77	33,92%
Γυναίκα	150	66,08%
Σύνολο	227	100,00%

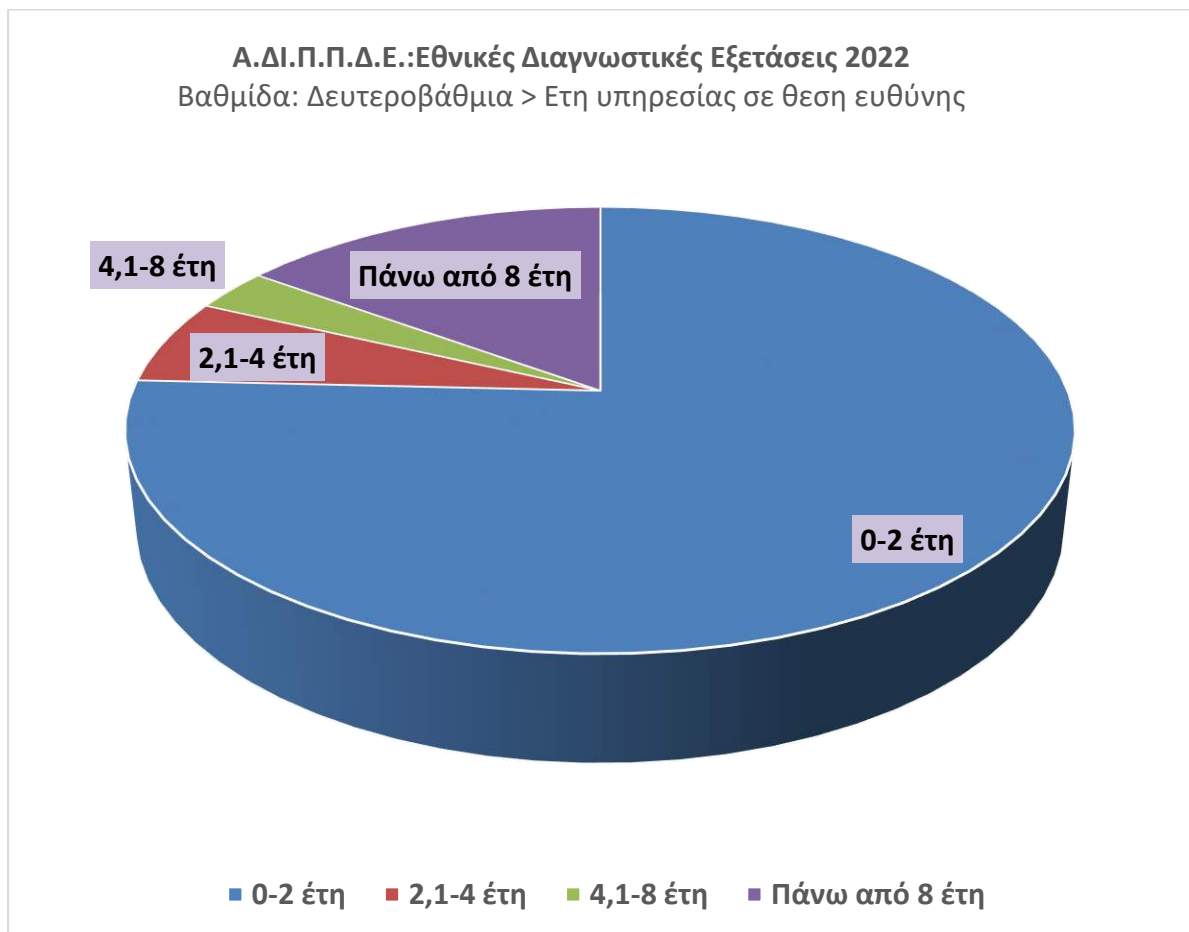


Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.:Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022
 Βαθμίδα: Δευτεροβάθμια > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς το Φύλο

■ Άνδρας ■ Γυναίκα

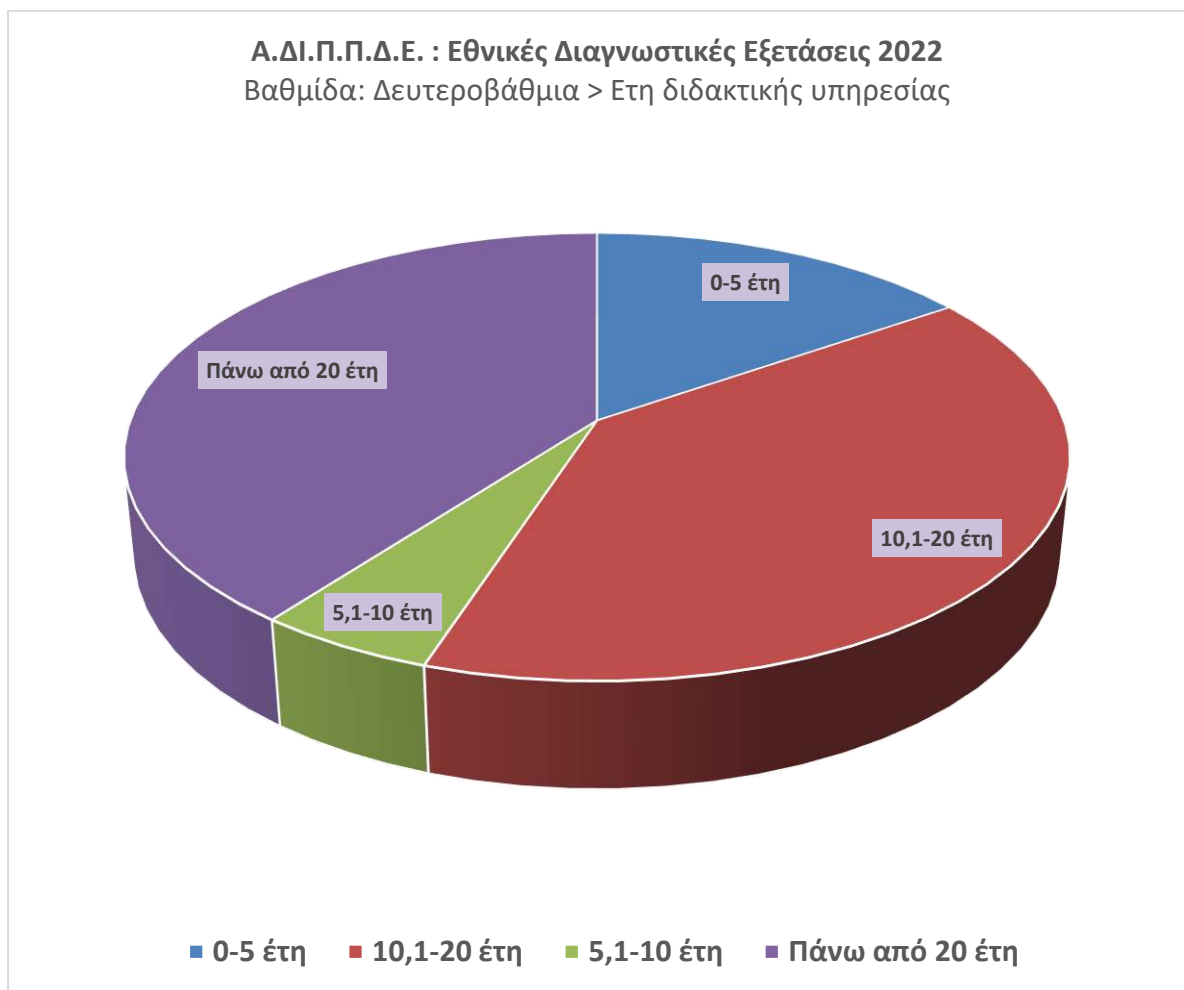
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης

Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0-2 έτη	172	75,77%
2,1-4 έτη	14	6,17%
4,1-8 έτη	7	3,08%
Πάνω από 8 έτη	34	14,98%
<i>Σύνολο</i>	<i>227</i>	<i>100,00%</i>



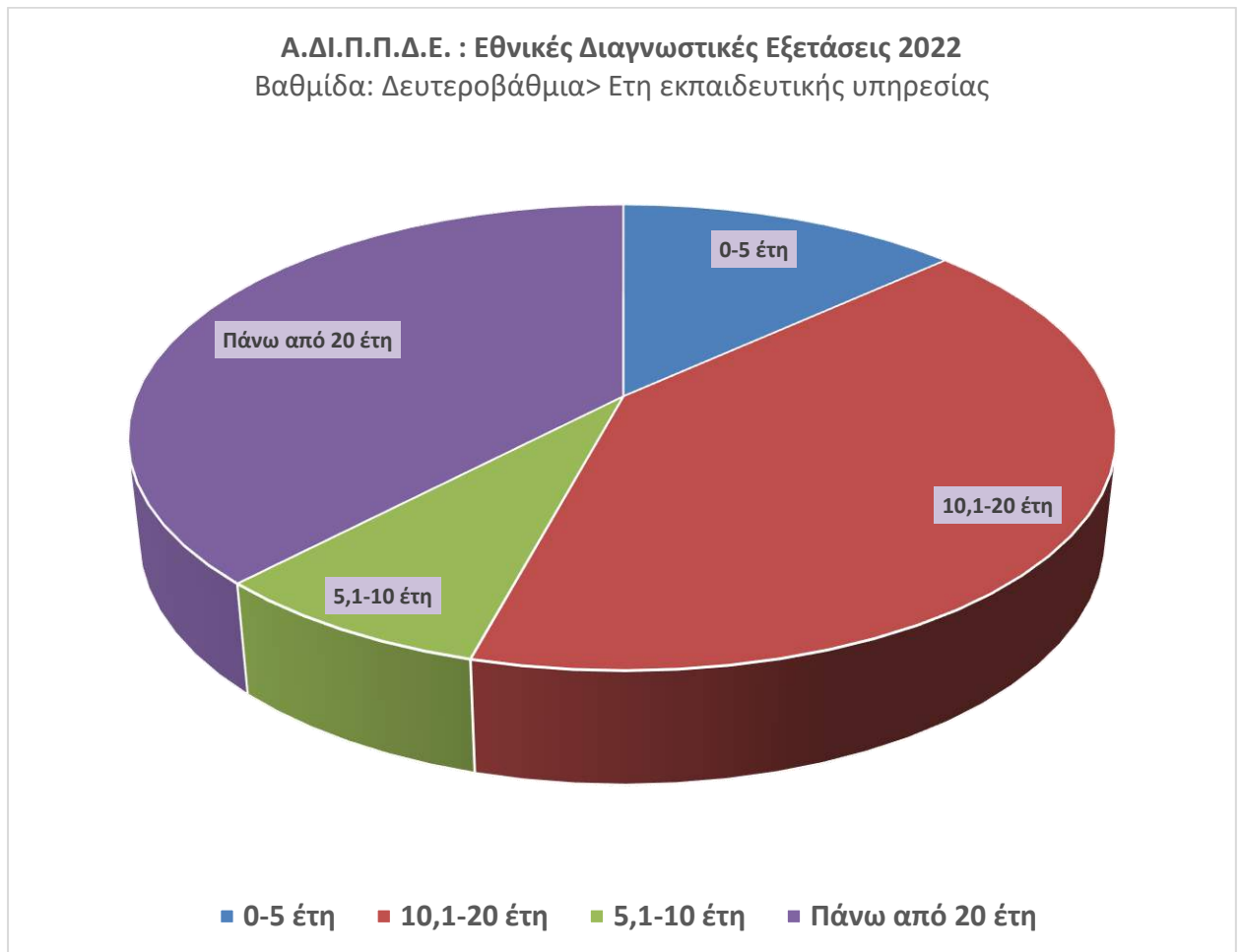
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς έτη διδακτικής υπηρεσίας

Έτη διδακτικής υπηρεσίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0-5 έτη	35	15,42%
10,1-20 έτη	90	39,65%
5,1-10 έτη	12	5,29%
Πάνω από 20 έτη	90	39,65%
<i>Σύνολο</i>	<i>227</i>	<i>100,00%</i>



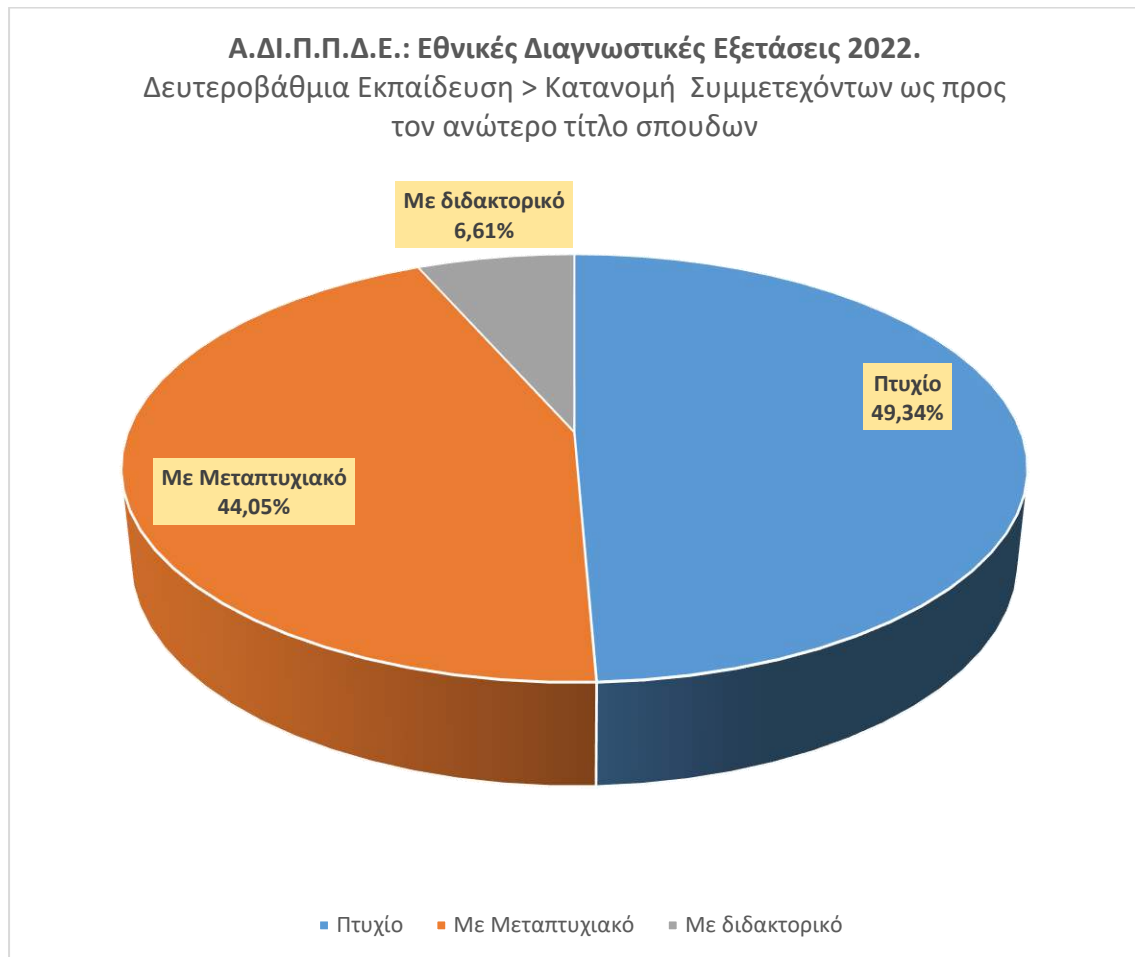
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0-5 έτη	30	13,22%
10,1-20 έτη	93	40,97%
5,1-10 έτη	18	7,93%
Πάνω από 20 έτη	86	37,89%
<i>Σύνολο</i>	<i>227</i>	<i>100,00%</i>



Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς τον Ανώτερο Τίτλο Σπουδών

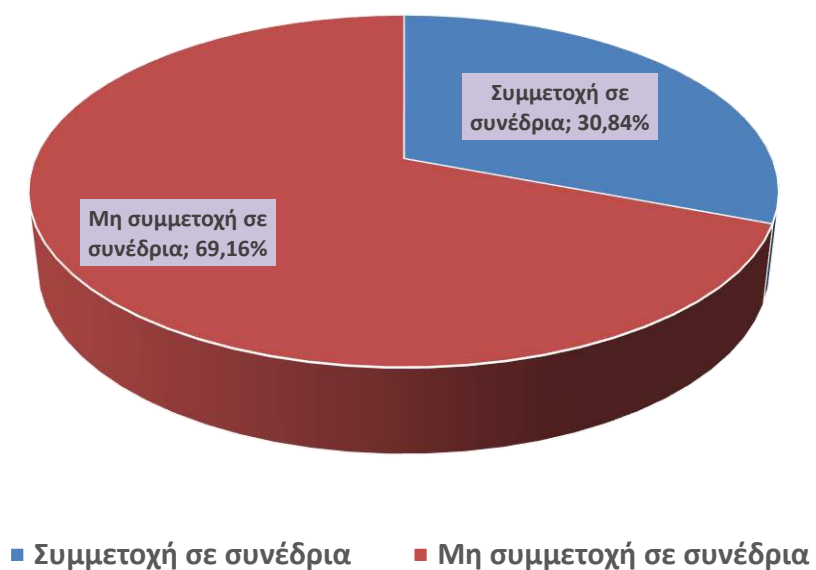
Κατοχή Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Πτυχίο	112	49,34%
Με Μεταπτυχιακό	100	44,05%
Με διδακτορικό	15	6,61%
Σύνολο	227	100



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την συμμετοχή σε συνέδρια

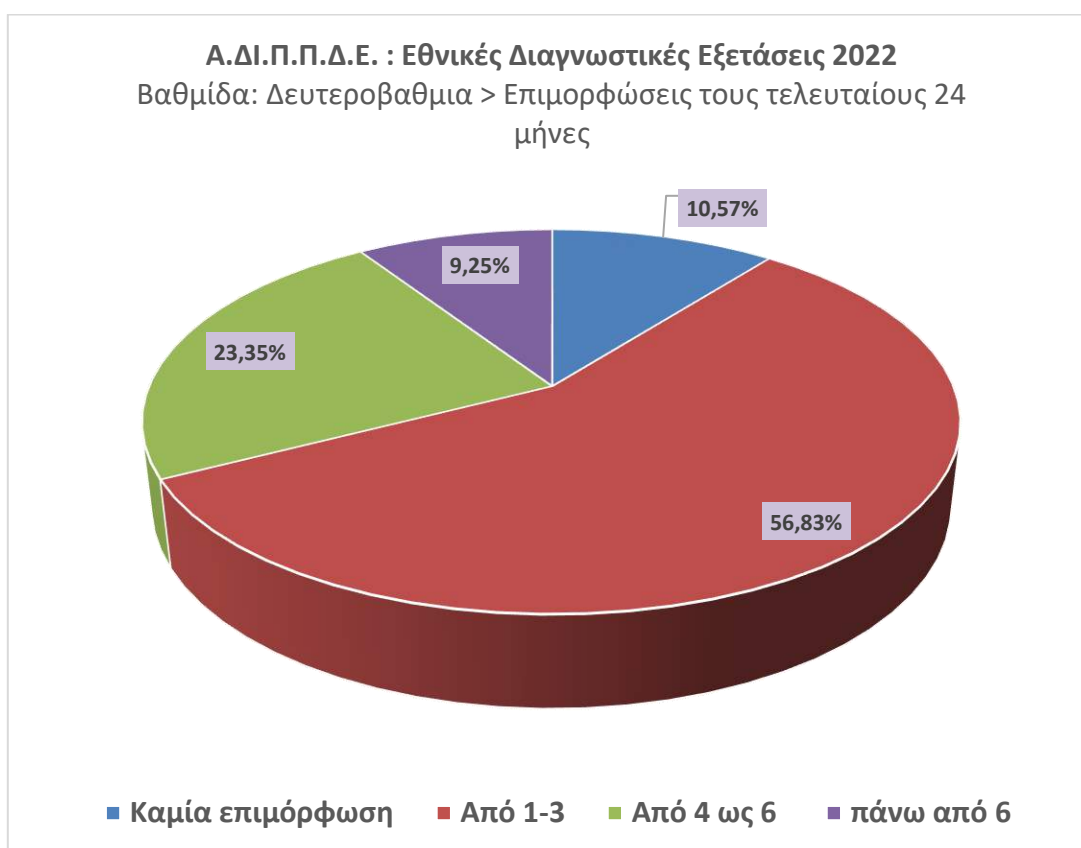
Συμμετοχή σε συνέδρια	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Συμμετοχή σε συνέδρια	70	30,84%
Μη συμμετοχή σε συνέδρια	157	69,16%
Σύνολο	227	100,00%

Α.Δι.Π.Δ.Ε. : Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022
Βαθμίδα: Δευτεροβάθμια > Συμμετοχή σε συνέδρια



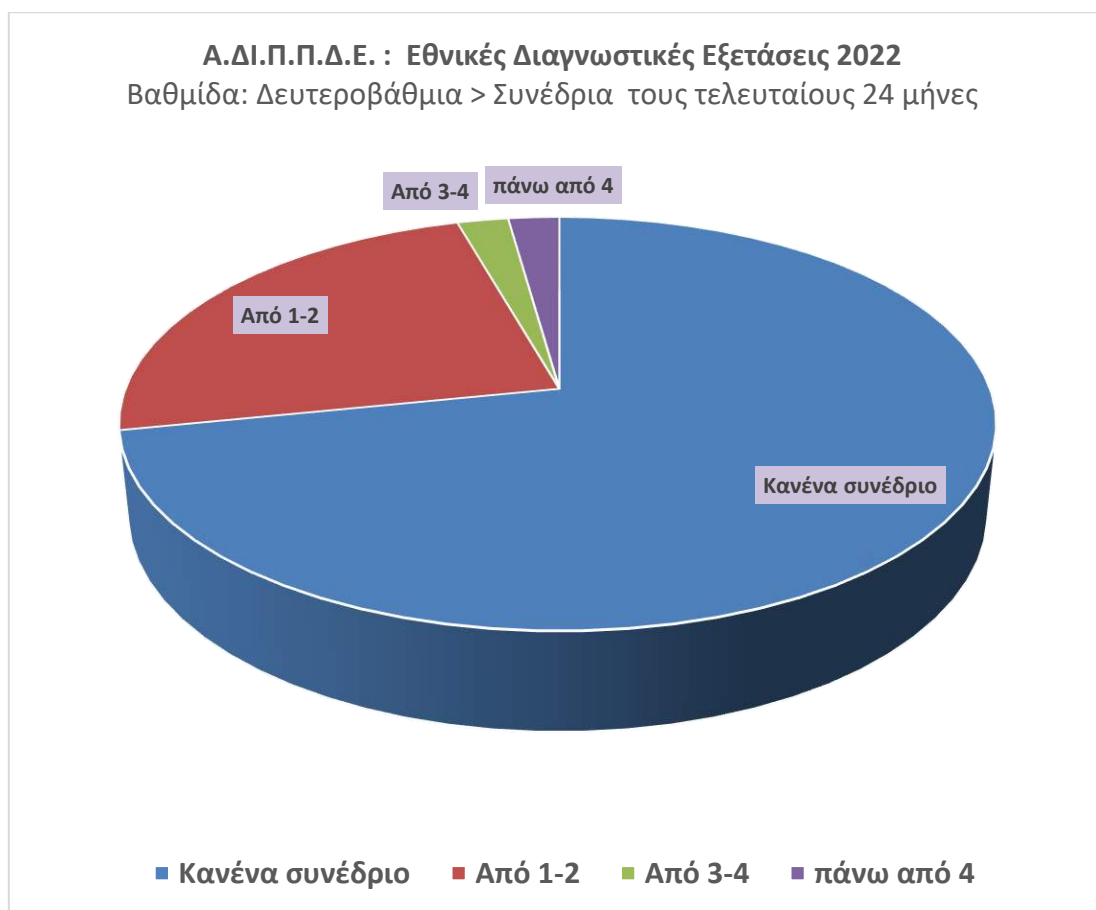
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφώσεις τους τελευταίους 24 μήνες

Συμμετοχή σε επιμορφ. τελ. 24 μην.	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καμία επιμόρφωση	24	10,57%
Από 1-3	129	56,83%
Από 4 ως 6	53	23,35%
πάνω από 6	21	9,25%
Σύνολο	227	100,00%



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την συμμετοχή σε συνέδρια τους τελευταίους 24 μήνες

Συμμετοχή σε συνέδρια τελ. 24 μην.	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Κανένα συνέδριο	163	71,81%
Από 1-2	54	23,79%
Από 3-4	5	2,20%
πάνω από 4	5	2,20%
Σύνολο	227	100,00%



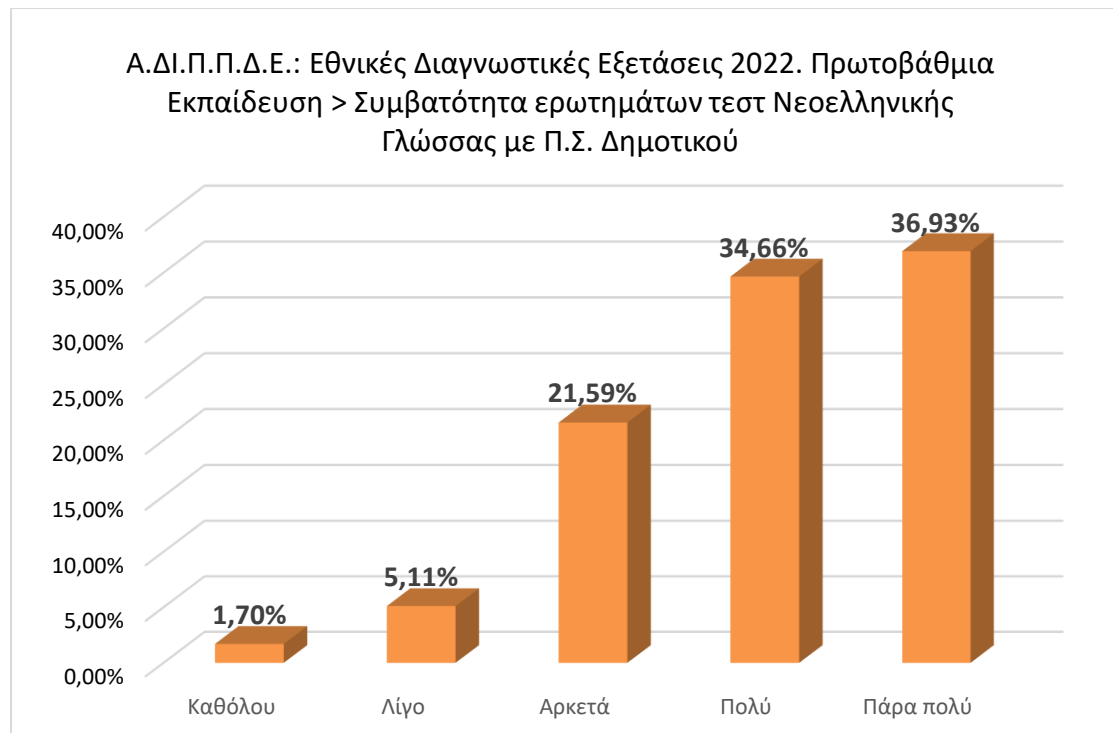
III. Αποτελέσματα Περιγραφικής Ανάλυσης

A. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στη Νεοελληνική Γλώσσα

Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με Π.Σ. Δημοτικού

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	1,70%
Λίγο	9	5,11%
Αρκετά	38	21,59%
Πολύ	61	34,66%
Πάρα πολύ	65	36,93%
Σύνολο	176	100,00%

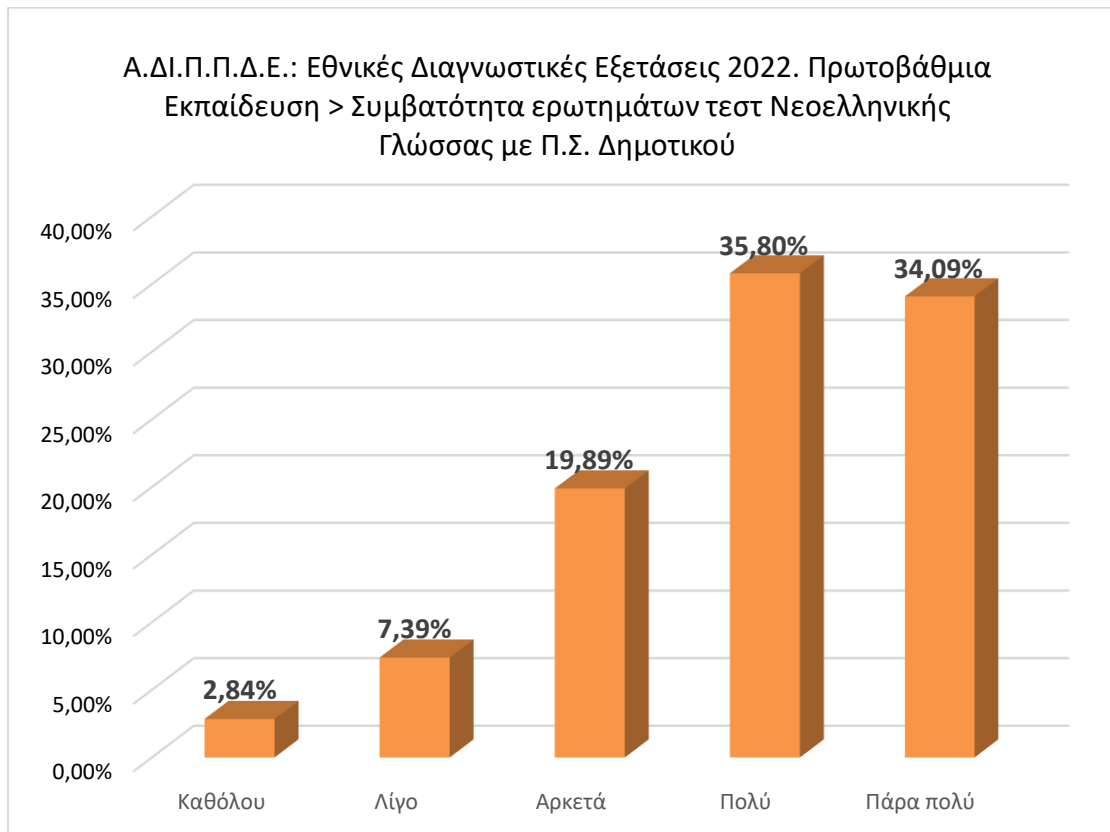
Μ.Ο. 4.0 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα 80%²⁷



²⁷ Ο μέσος όρος των επιλογών των εκπαιδευτικών στην πεντάβαθμη κλίμακα (1-5) ανάγεται και σε εκατοντάβαθμη για καλύτερη εκτίμηση του μεγέθους.

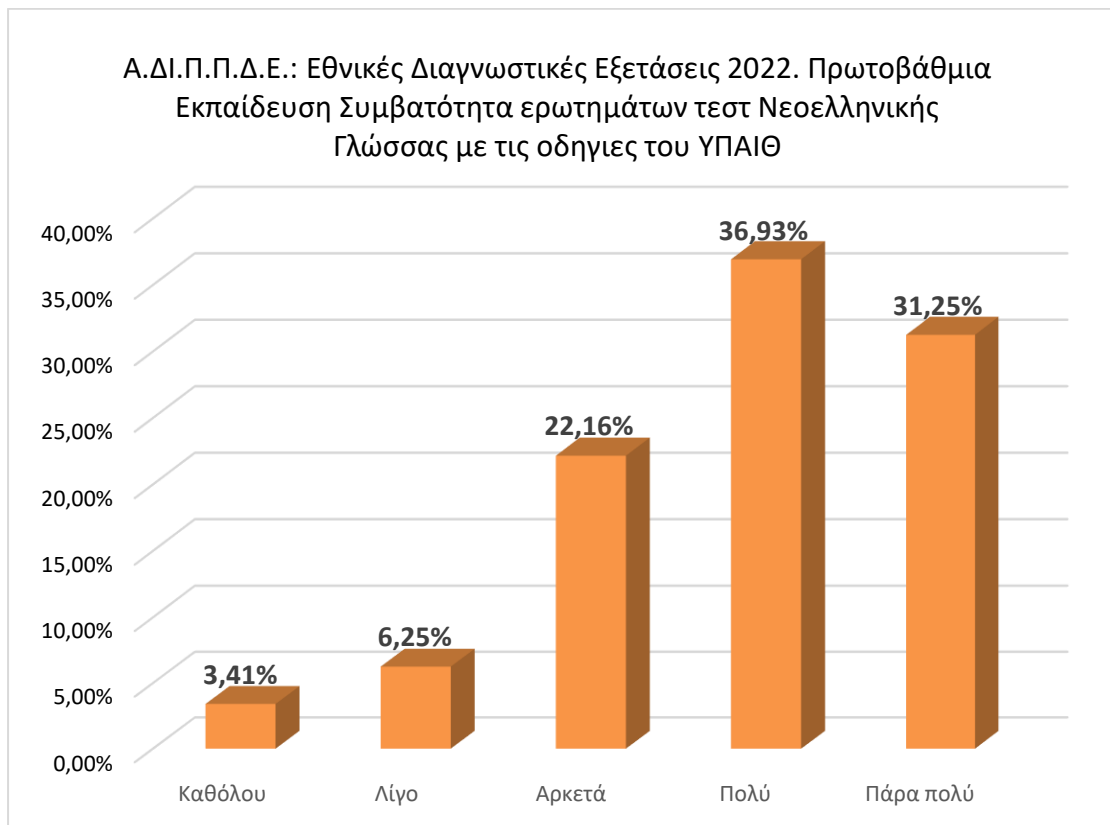
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	5	2,84%
Λίγο	13	7,39%
Αρκετά	35	19,89%
Πολύ	63	35,80%
Πάρα πολύ	60	34,09%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,91 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα - 78,2%		



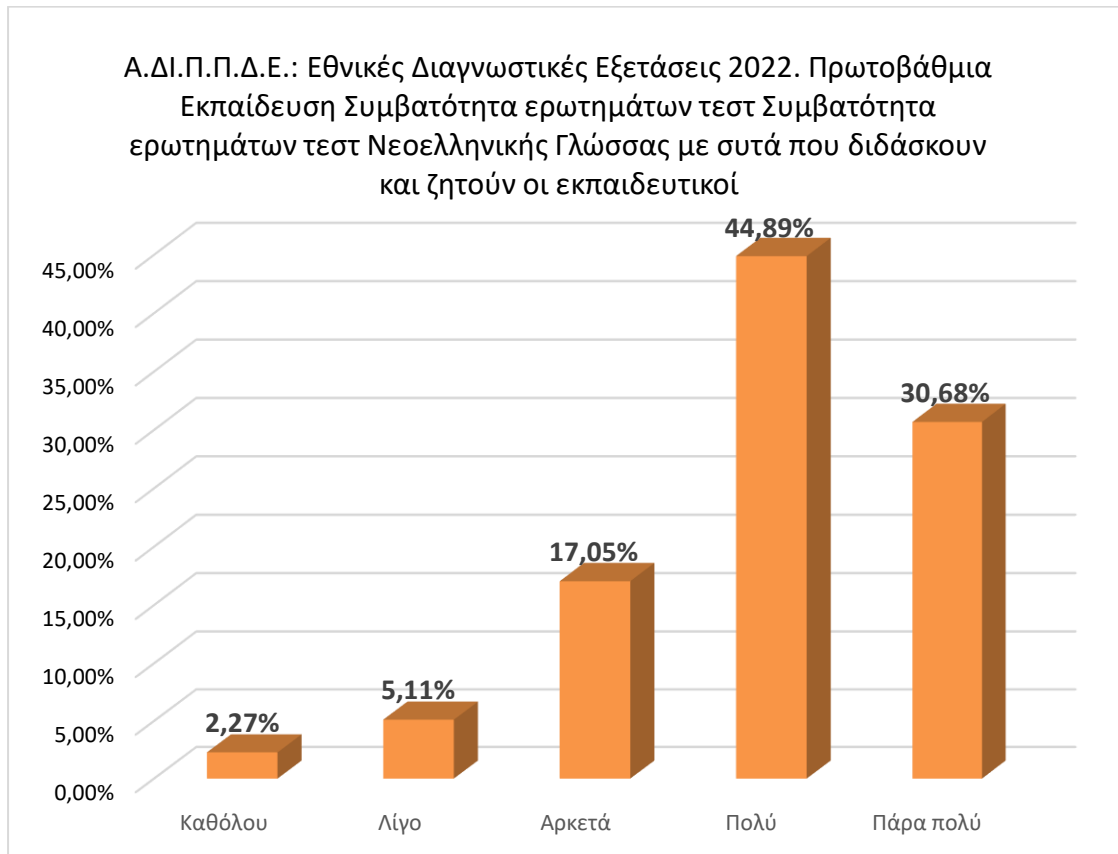
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	6	3,41%
Λίγο	11	6,25%
Αρκετά	39	22,16%
Πολύ	65	36,93%
Πάρα πολύ	55	31,25%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,86 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα -- 77,2%		



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με αυτά που διδάσκουν και ζητούν οι εκπαιδευτικοί

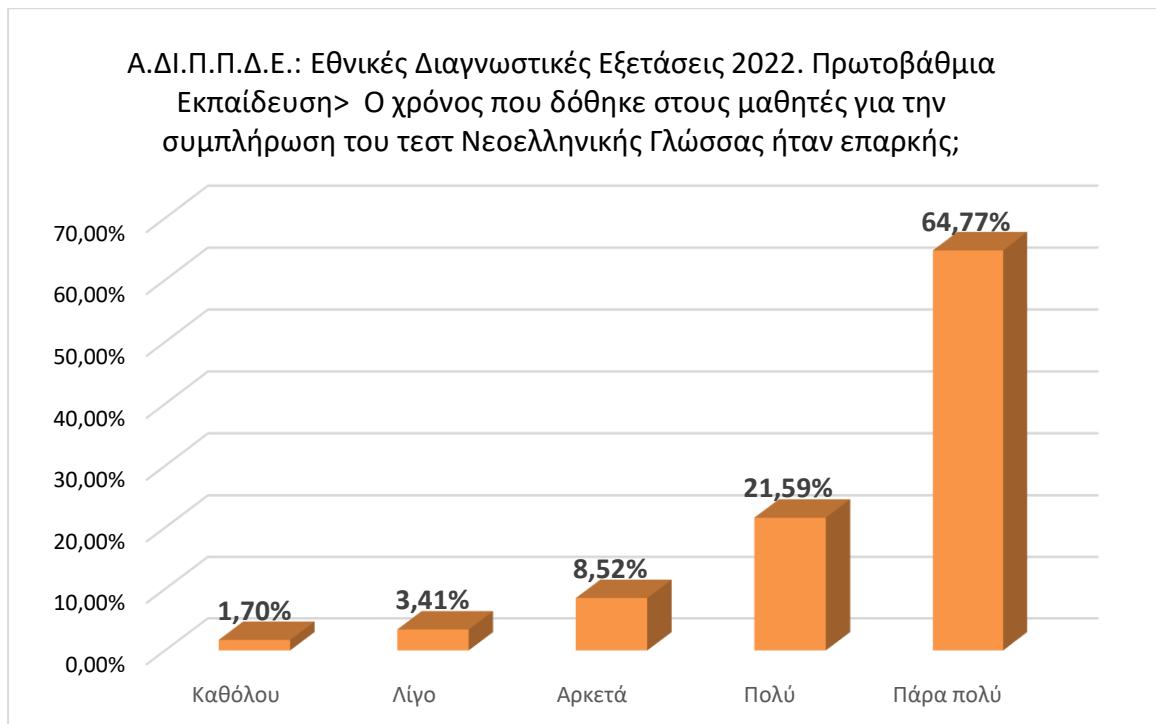
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	2,27%
Λίγο	9	5,11%
Αρκετά	30	17,05%
Πολύ	79	44,89%
Πάρα πολύ	54	30,68%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,97 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 79,32%		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές για την συμπλήρωση του τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας ήταν επαρκής;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	1,70%
Λίγο	6	3,41%
Αρκετά	15	8,52%
Πολύ	38	21,59%
Πάρα πολύ	114	64,77%
Σύνολο	176	100,00%

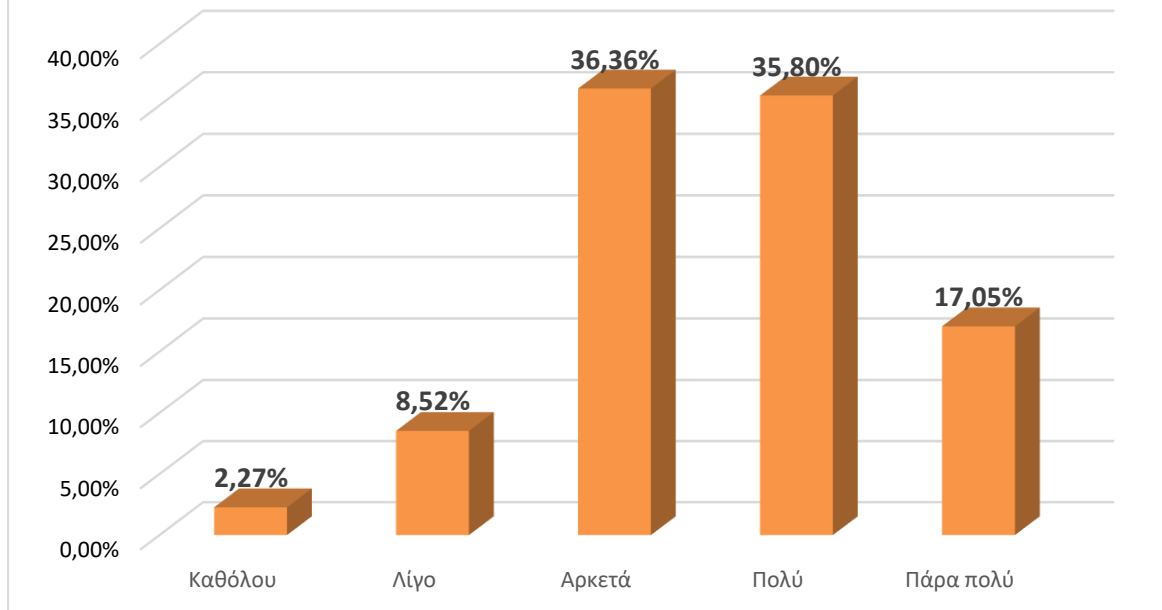
Μ.Ο. 4,44 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 88,86%



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο βοηθά να απαντήσουν σωστά τα ερωτήματα του τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές;

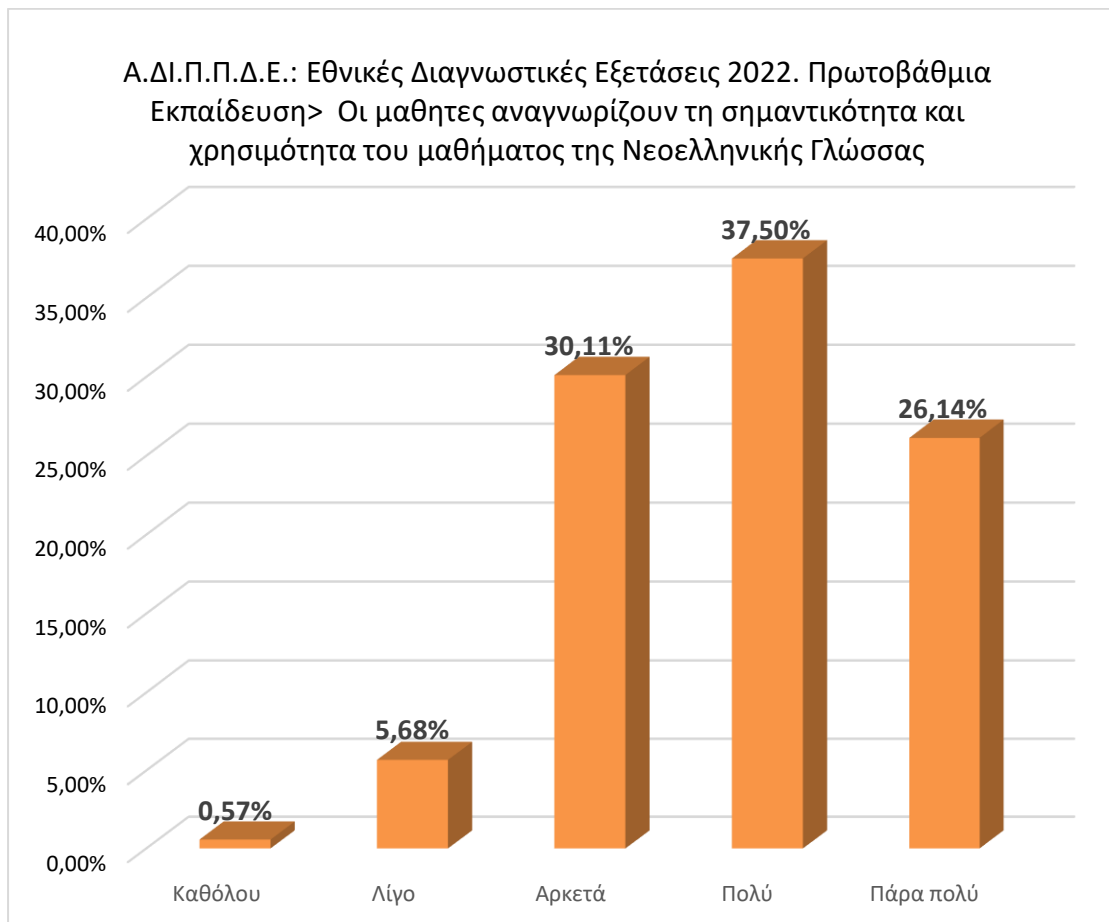
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	2,27%
Λίγο	15	8,52%
Αρκετά	64	36,36%
Πολύ	63	35,80%
Πάρα πολύ	30	17,05%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,57 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 71,36%		

Γραφ. 16. Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση> Το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο βοηθά να απαντήσουν σωστά τα ερωτήματα του τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές;



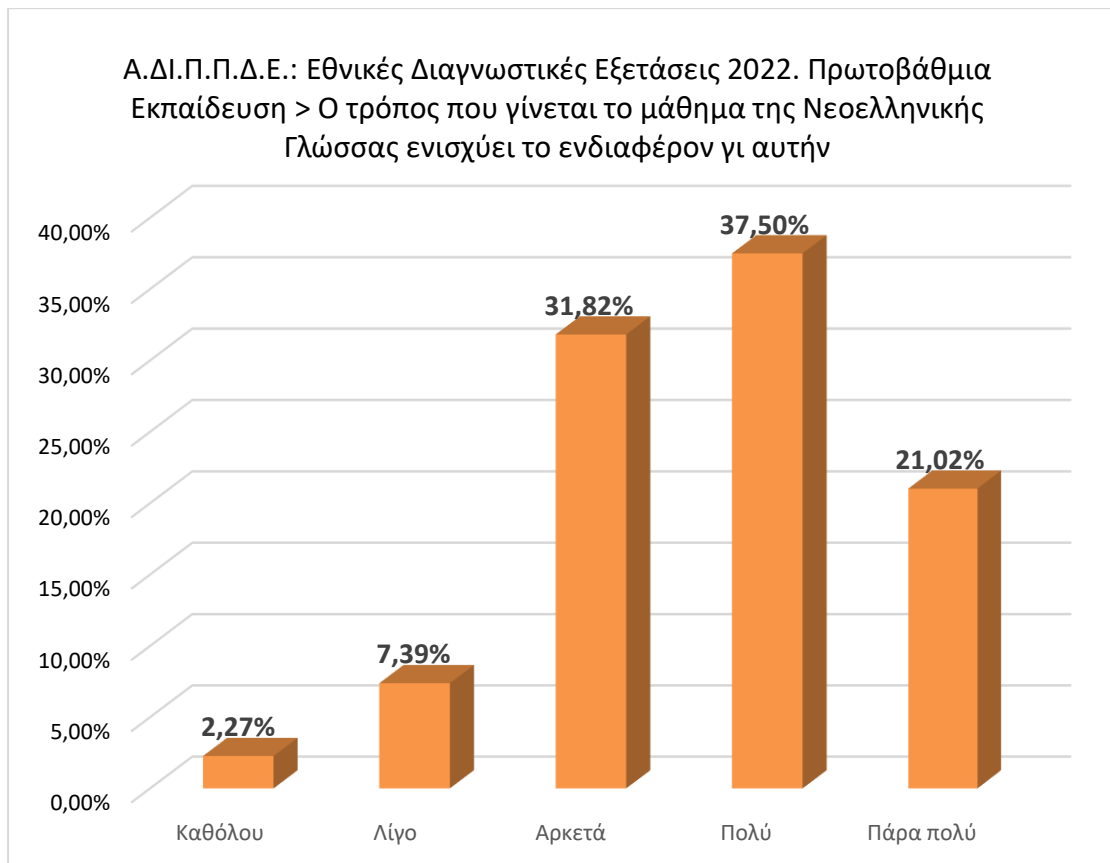
Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και χρησιμότητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	1	0,57%
Λίγο	10	5,68%
Αρκετά	53	30,11%
Πολύ	66	37,50%
Πάρα πολύ	46	26,14%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,83 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 76,59%</i>		



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ενισχύει το ενδιαφέρον γι' αυτήν

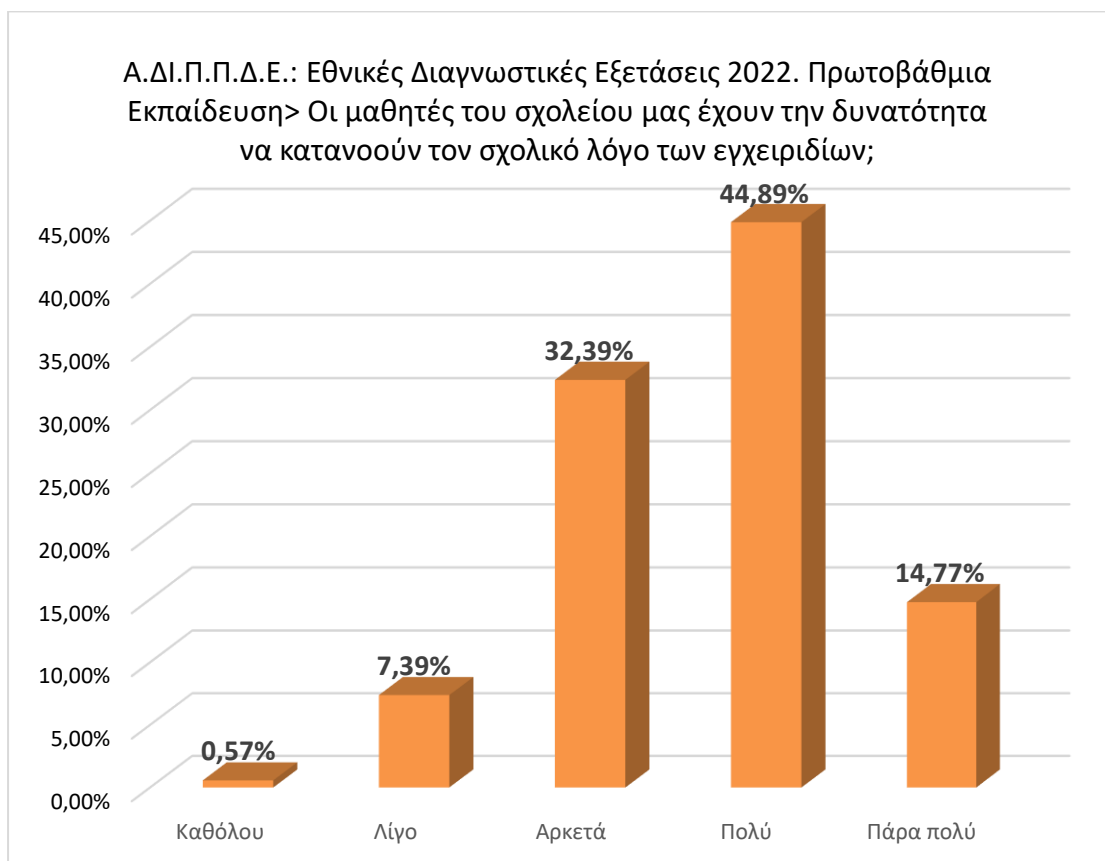
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	2,27%
Λίγο	13	7,39%
Αρκετά	56	31,82%
Πολύ	66	37,50%
Πάρα πολύ	37	21,02%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,68 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 73,52%		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν την δυνατότητα να κατανοούν τον σχολικό λόγο των εγχειριδίων;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	1	0,57%
Λίγο	13	7,39%
Αρκετά	57	32,39%
Πολύ	79	44,89%
Πάρα πολύ	26	14,77%
Σύνολο	176	100,00%

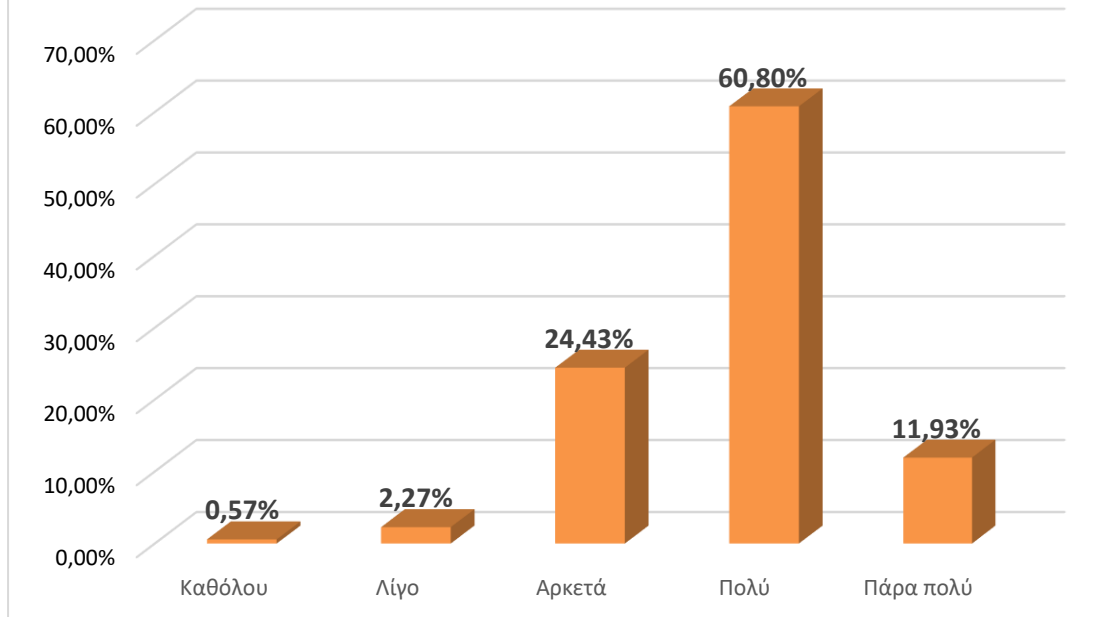
Μ.Ο. 3,66 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 73,18%



Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών της τάξης μας θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του τεστ

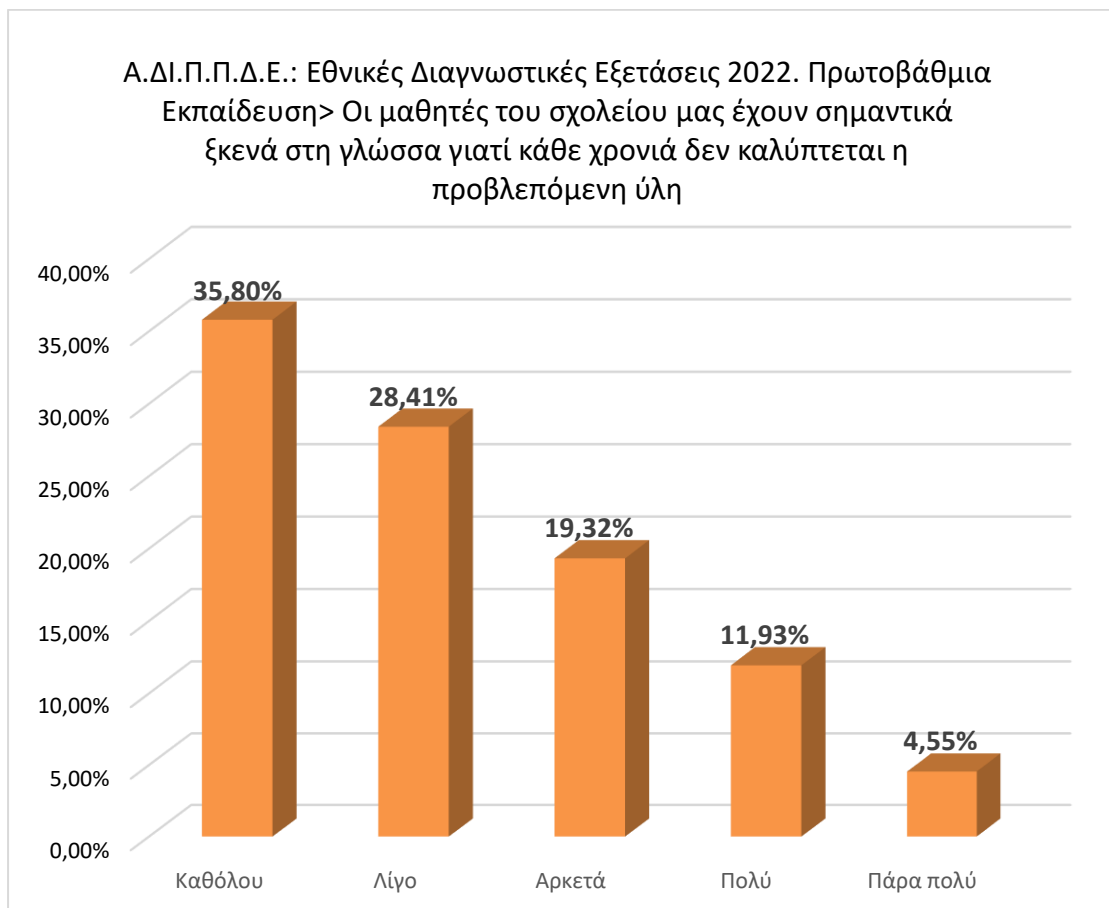
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	1	0,57%
Λίγο	4	2,27%
Αρκετά	43	24,43%
Πολύ	107	60,80%
Πάρα πολύ	21	11,93%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,81 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 76,25%		

Γραφ. 20. Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών της τάξης μας θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του τεστ



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στη γλώσσα γιατί κάθε χρονιά δεν καλύπτεται η προβλεπόμενη ύλη

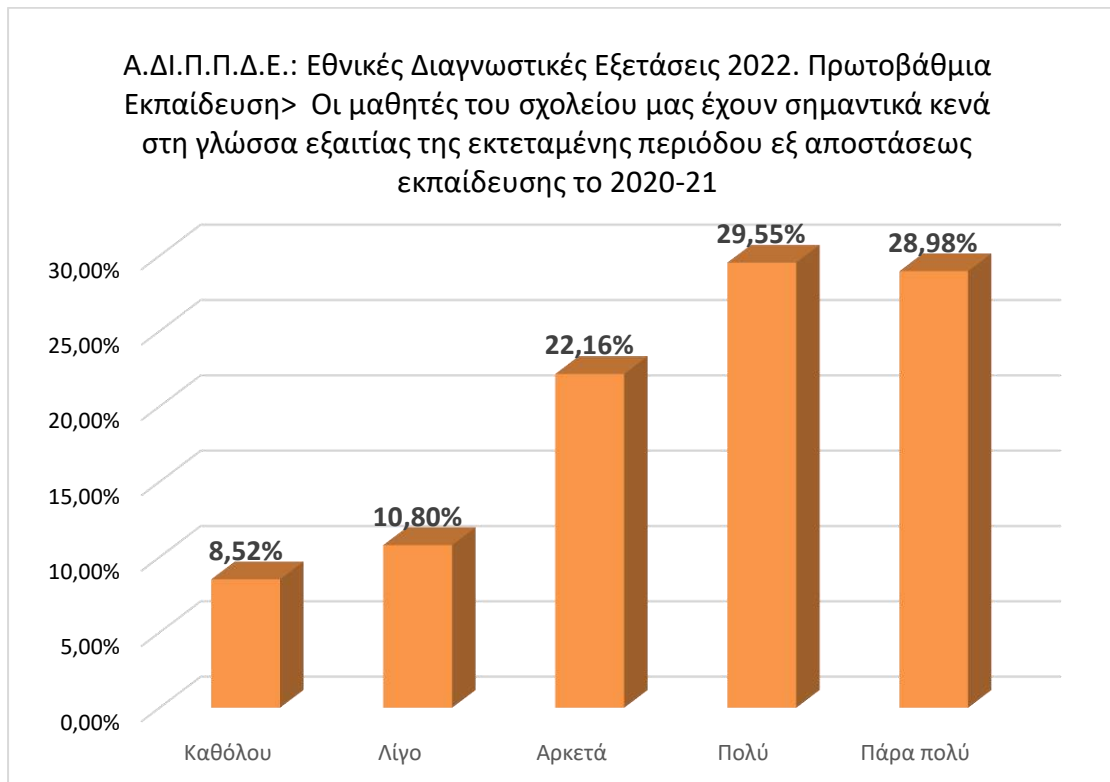
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	63	35,80%
Λίγο	50	28,41%
Αρκετά	34	19,32%
Πολύ	21	11,93%
Πάρα πολύ	8	4,55%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 2,21 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 44,20%		



Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στη γλώσσα εξαιτίας της εκτεταμένης περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 2020-21

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	15	8,52%
Λίγο	19	10,80%
Αρκετά	39	22,16%
Πολύ	52	29,55%
Πάρα πολύ	51	28,98%
Σύνολο	176	100,00%

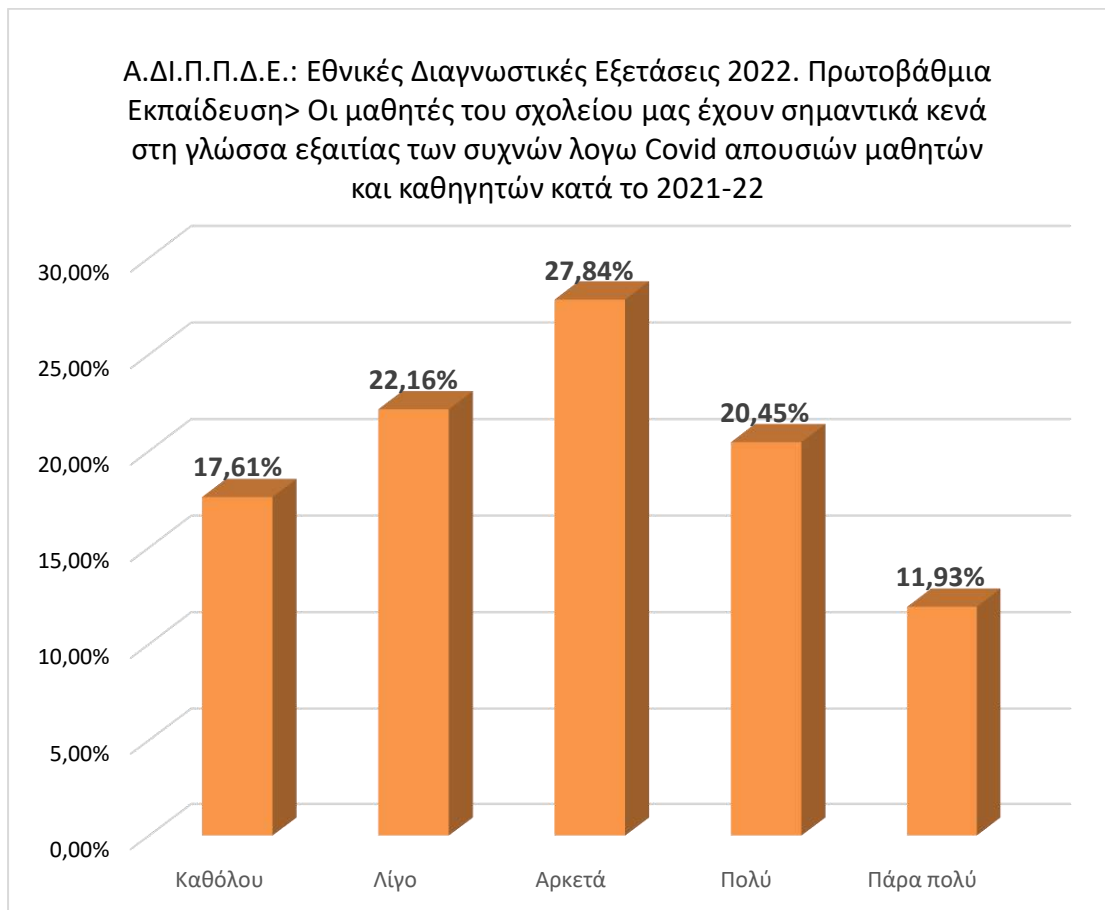
Μ.Ο. 3,60 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 71,93%



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στη γλώσσα εξαιτίας των συχνών λόγω Covid απουσιών μαθητών και καθηγητών κατά το 2021-22

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	31	17,61%
Λίγο	39	22,16%
Αρκετά	49	27,84%
Πολύ	36	20,45%
Πάρα πολύ	21	11,93%
Σύνολο	176	100,00%

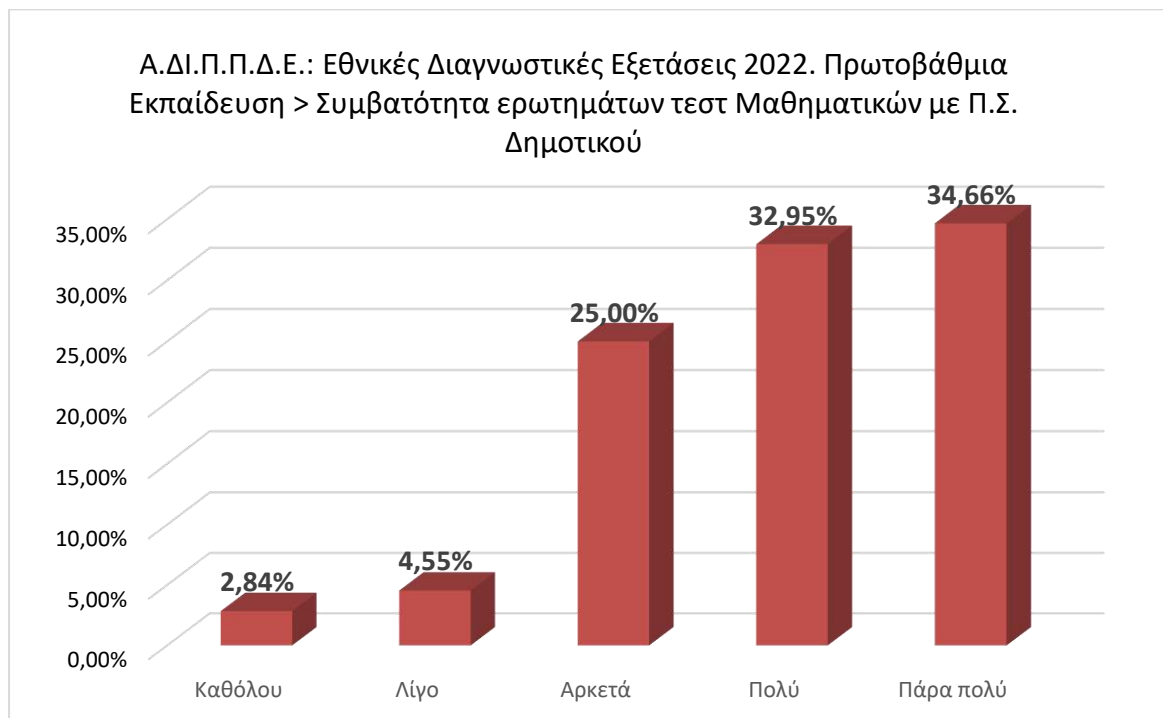
Μ.Ο. 2,87 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 57,39%



Β. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στα Μαθηματικά

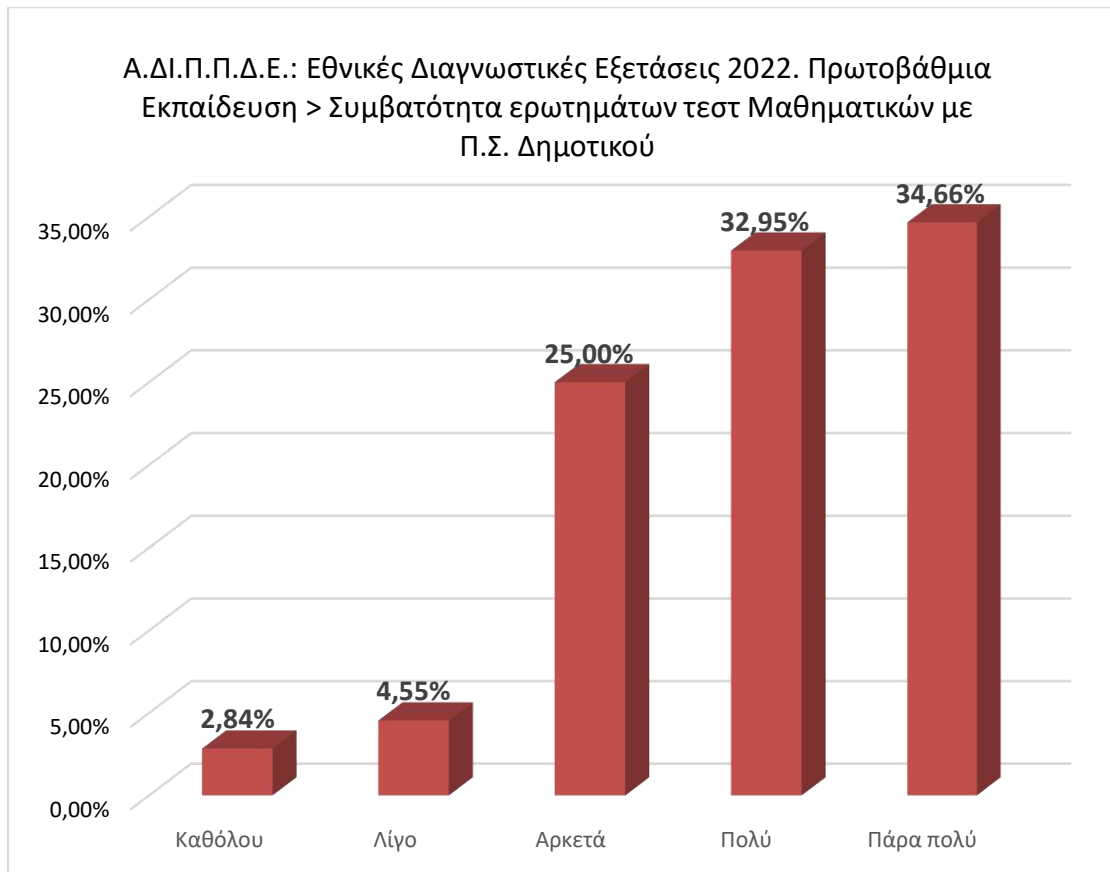
Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με Π.Σ. Δημοτικού

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	5	2,84%
Λίγο	8	4,55%
Αρκετά	44	25,00%
Πολύ	58	32,95%
Πάρα πολύ	61	34,66%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 4,03 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 80,57%</i>		



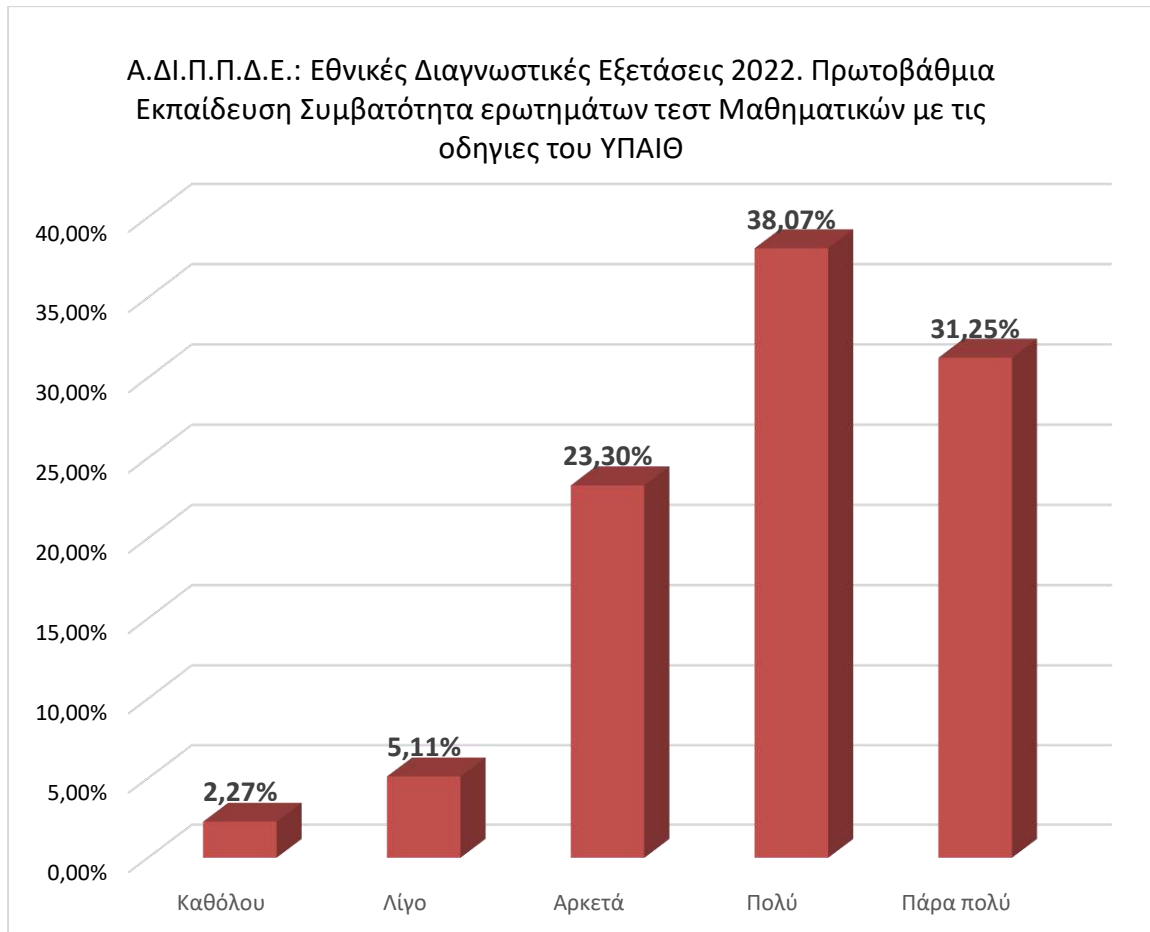
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	5	2,84%
Λίγο	8	4,55%
Αρκετά	44	25,00%
Πολύ	58	32,95%
Πάρα πολύ	61	34,66%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,92 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 78,41%</i>		



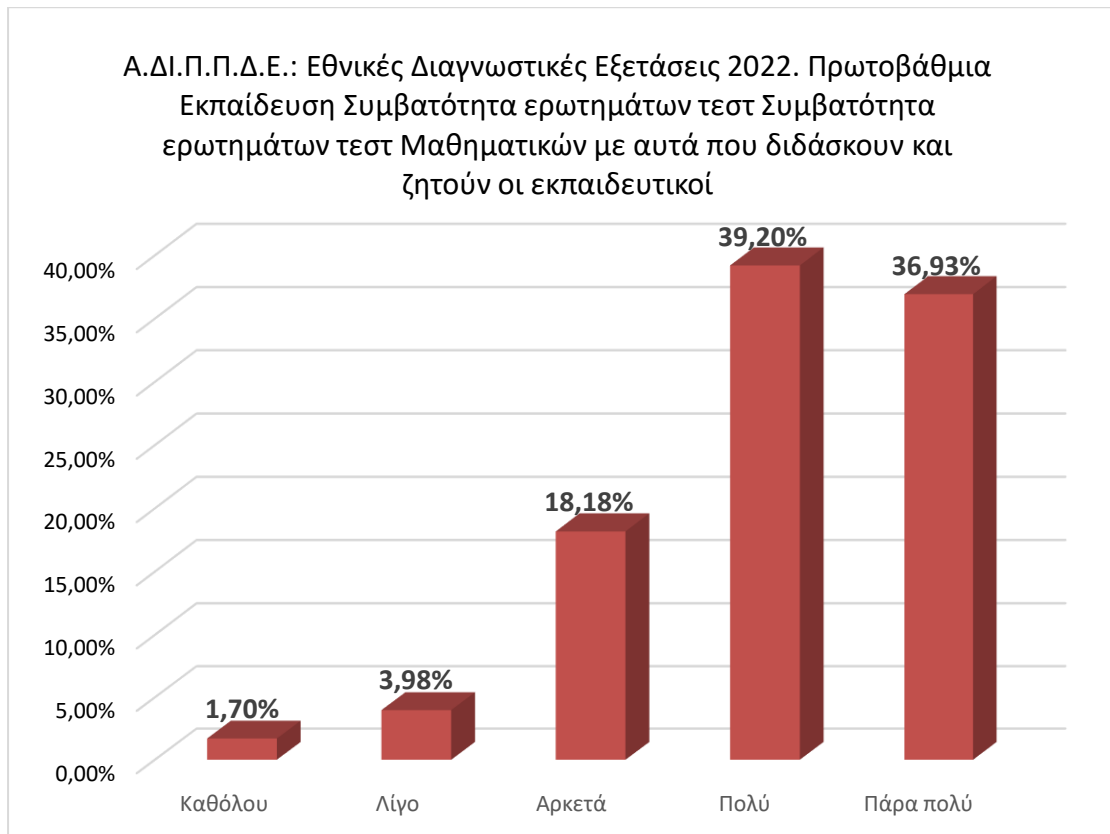
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	2,27%
Λίγο	9	5,11%
Αρκετά	41	23,30%
Πολύ	67	38,07%
Πάρα πολύ	55	31,25%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,91 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 78,18%		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με αυτά που διδάσκουν και ζητούν οι εκπαιδευτικοί

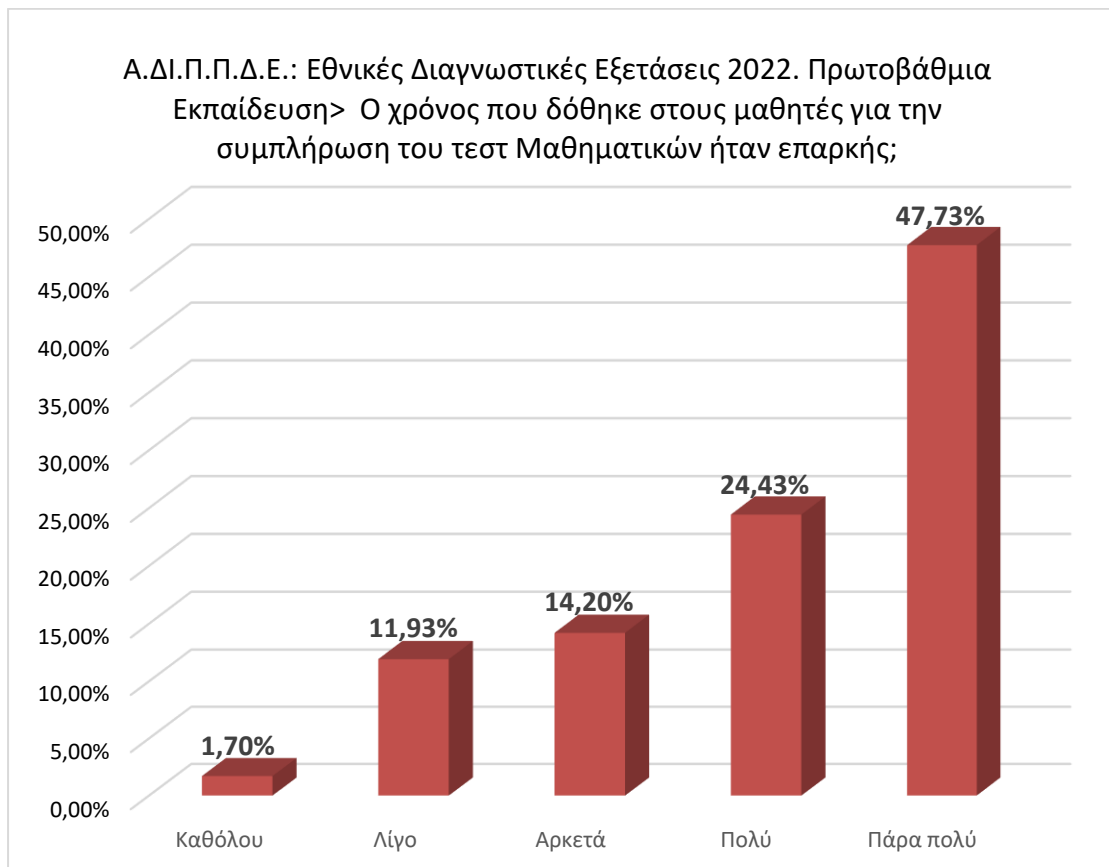
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	1,70%
Λίγο	7	3,98%
Αρκετά	32	18,18%
Πολύ	69	39,20%
Πάρα πολύ	65	36,93%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 4,06 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 81,14%		



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές για την συμπλήρωση του τεστ Μαθηματικών ήταν επαρκής;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	1,70%
Λίγο	21	11,93%
Αρκετά	25	14,20%
Πολύ	43	24,43%
Πάρα πολύ	84	47,73%
Σύνολο	176	100,00%

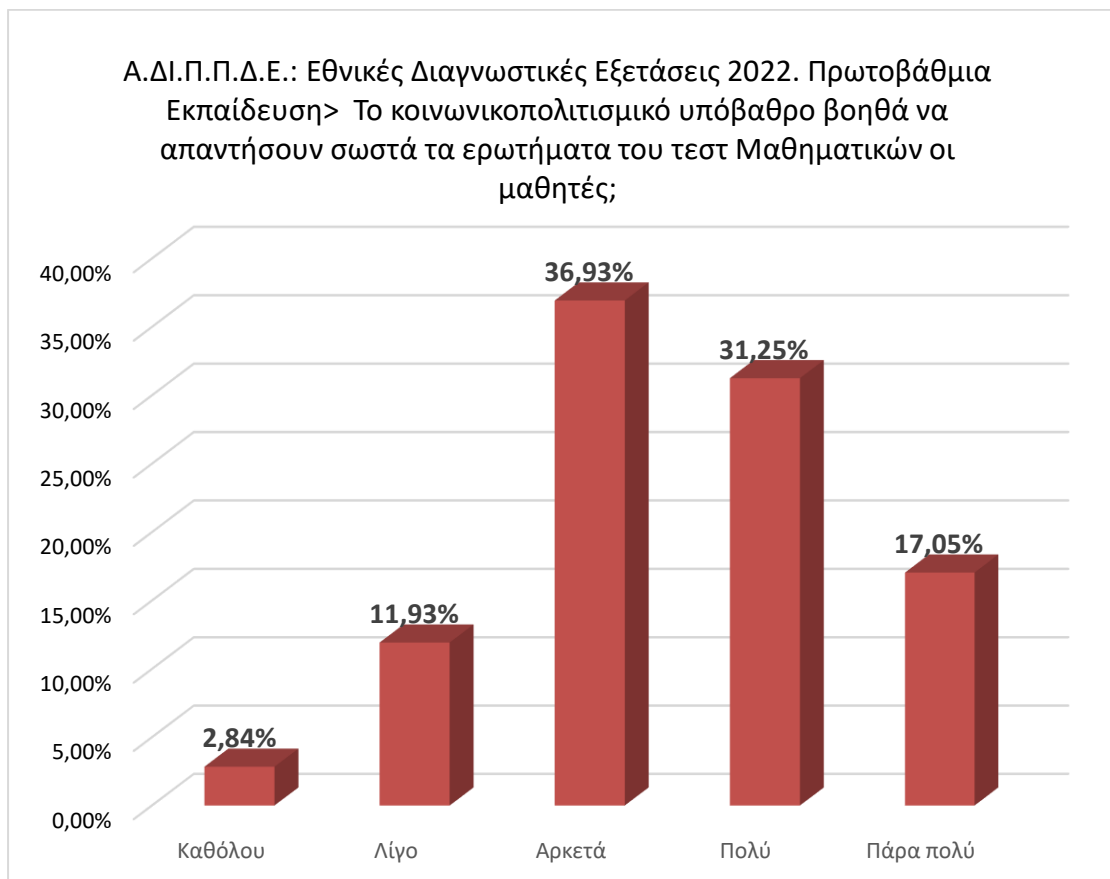
Μ.Ο. 4,05 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 80,91%



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο βοηθά να απαντήσουν σωστά τα ερωτήματα του τεστ Μαθηματικών οι μαθητές;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	5	2,84%
Λίγο	21	11,93%
Αρκετά	65	36,93%
Πολύ	55	31,25%
Πάρα πολύ	30	17,05%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>

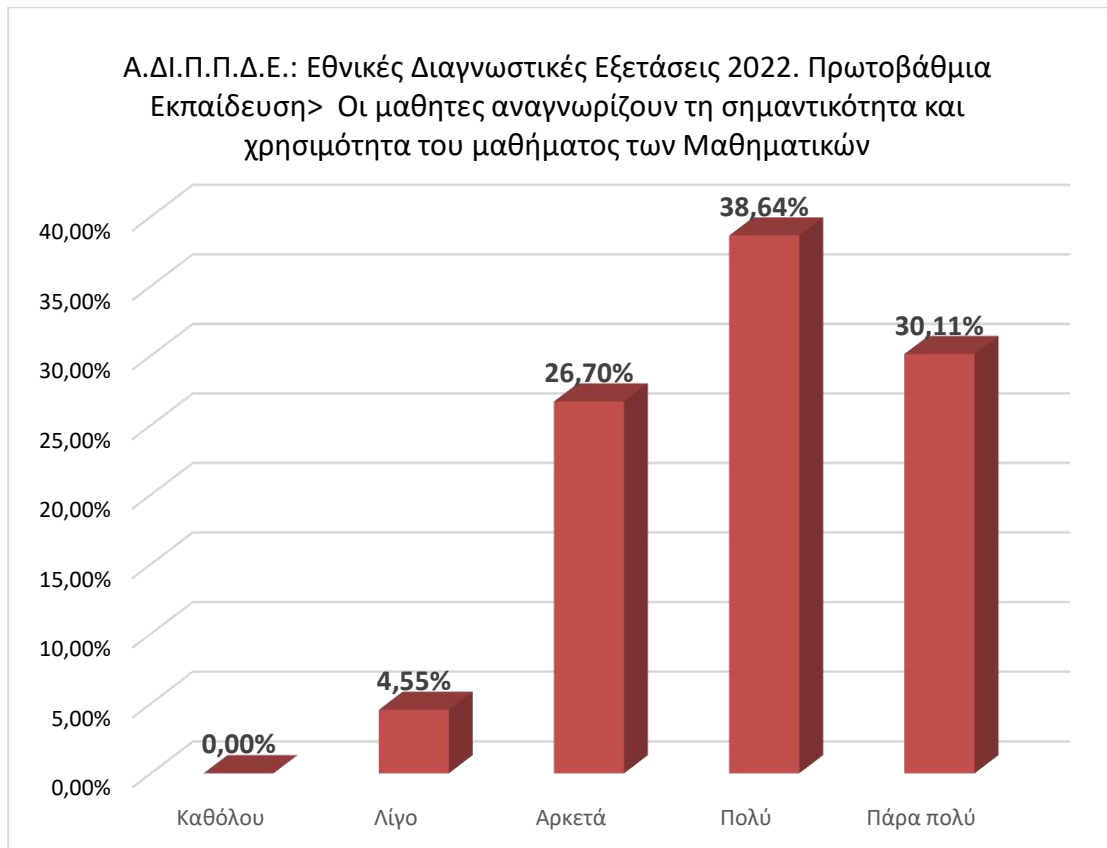
Μ.Ο. 3,48 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 69,55%



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και χρησιμότητα του μαθήματος των Μαθηματικών

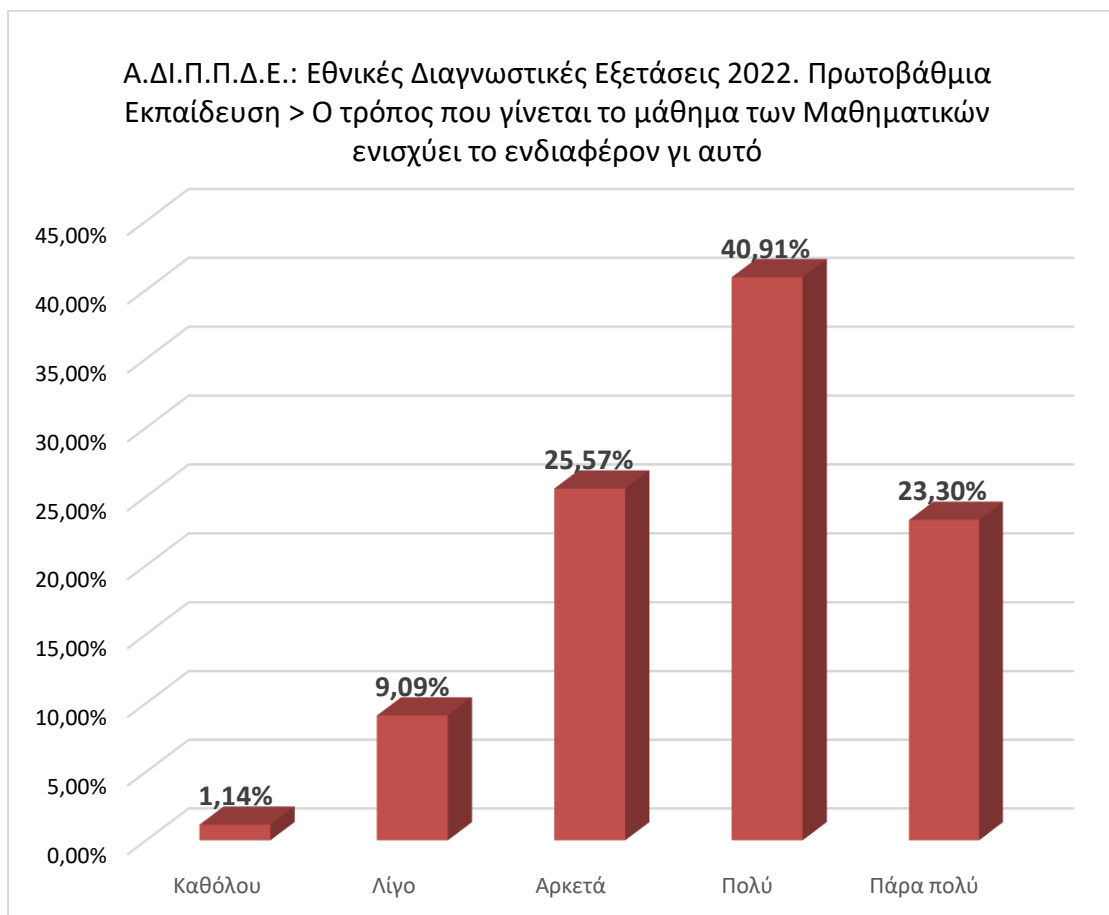
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	0	0,00%
Λίγο	8	4,55%
Αρκετά	47	26,70%
Πολύ	68	38,64%
Πάρα πολύ	53	30,11%
Σύνολο	176	100,00%

Μ.Ο. 3,94 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 78,86%



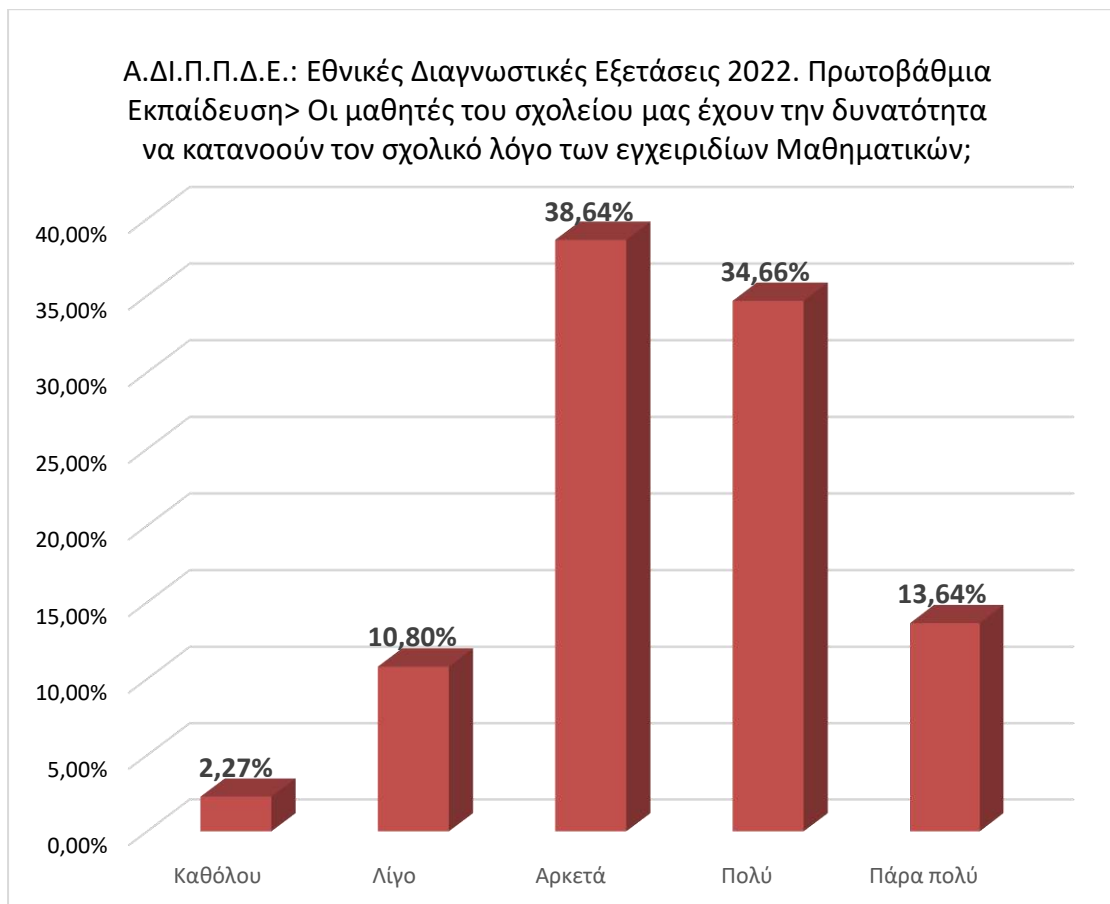
Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα των Μαθηματικών ενισχύει το ενδιαφέρον γι' αυτό

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	2	1,14%
Λίγο	16	9,09%
Αρκετά	45	25,57%
Πολύ	72	40,91%
Πάρα πολύ	41	23,30%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,76 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 75,23%</i>		



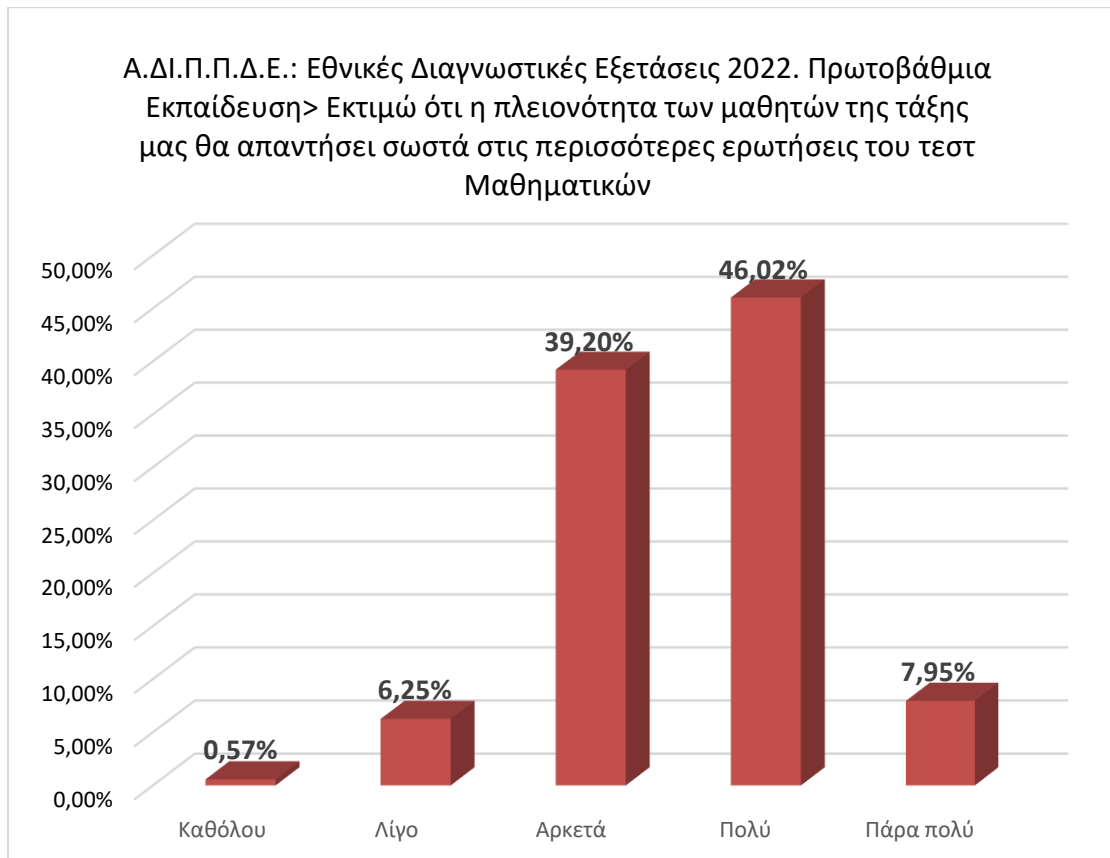
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν την δυνατότητα να κατανοούν τον σχολικό λόγο των εγχειριδίων Μαθηματικών;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	2,27%
Λίγο	19	10,80%
Αρκετά	68	38,64%
Πολύ	61	34,66%
Πάρα πολύ	24	13,64%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,47 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 69,32%		



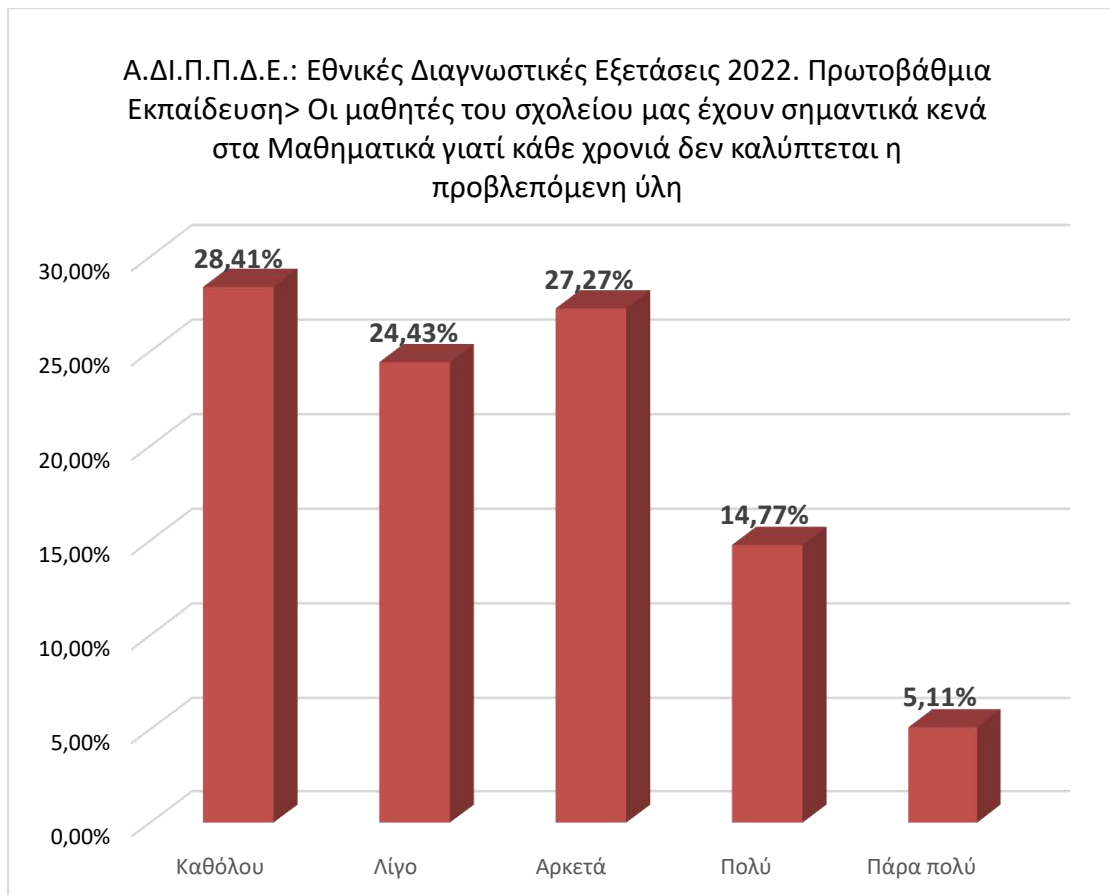
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών της τάξης μας θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του τεστ Μαθηματικών

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	1	0,57%
Λίγο	11	6,25%
Αρκετά	69	39,20%
Πολύ	81	46,02%
Πάρα πολύ	14	7,95%
Σύνολο	176	100,00%
Μ.Ο. 3,55 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 70,91%		



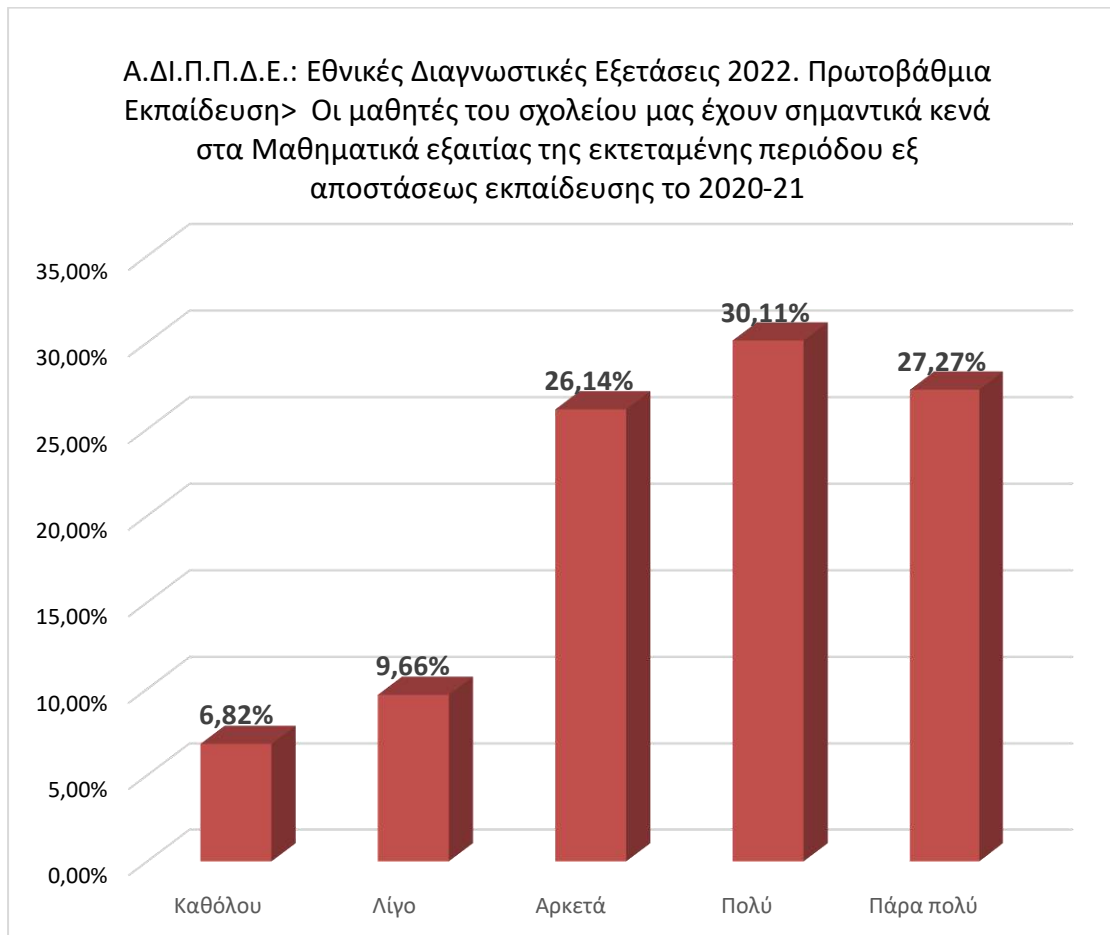
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στα Μαθηματικά γιατί κάθε χρονιά δεν καλύπτεται η προβλεπόμενη ύλη

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	50	28,41%
Λίγο	43	24,43%
Αρκετά	48	27,27%
Πολύ	26	14,77%
Πάρα πολύ	9	5,11%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 2,44 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 48,75%</i>		



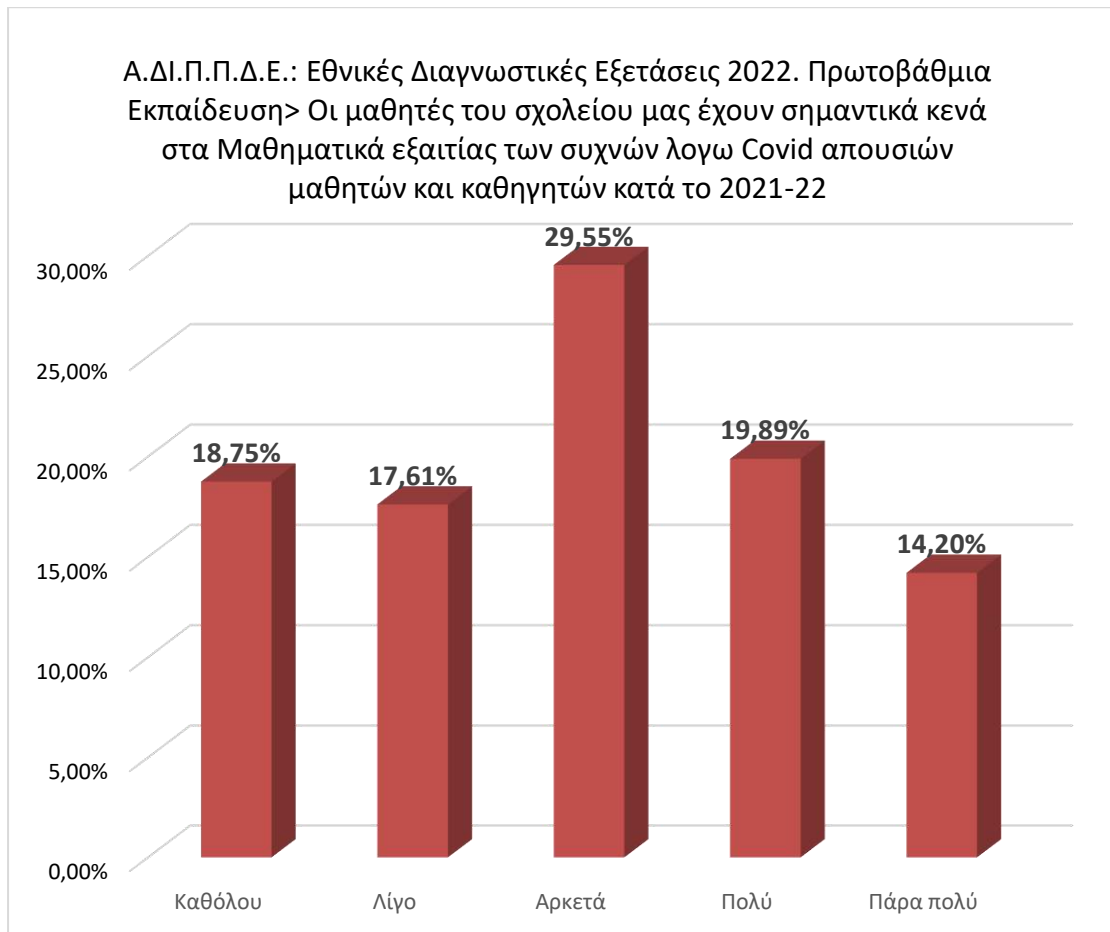
Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στα Μαθηματικά εξαιτίας της εκτεταμένης περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 2020-21

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	12	6,82%
Λίγο	17	9,66%
Αρκετά	46	26,14%
Πολύ	53	30,11%
Πάρα πολύ	48	27,27%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>
Μ.Ο. 3,61 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 72,27%		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στα Μαθηματικά εξαιτίας των συχνών λόγω Covid απουσιών μαθητών και καθηγητών κατά το 2021-22

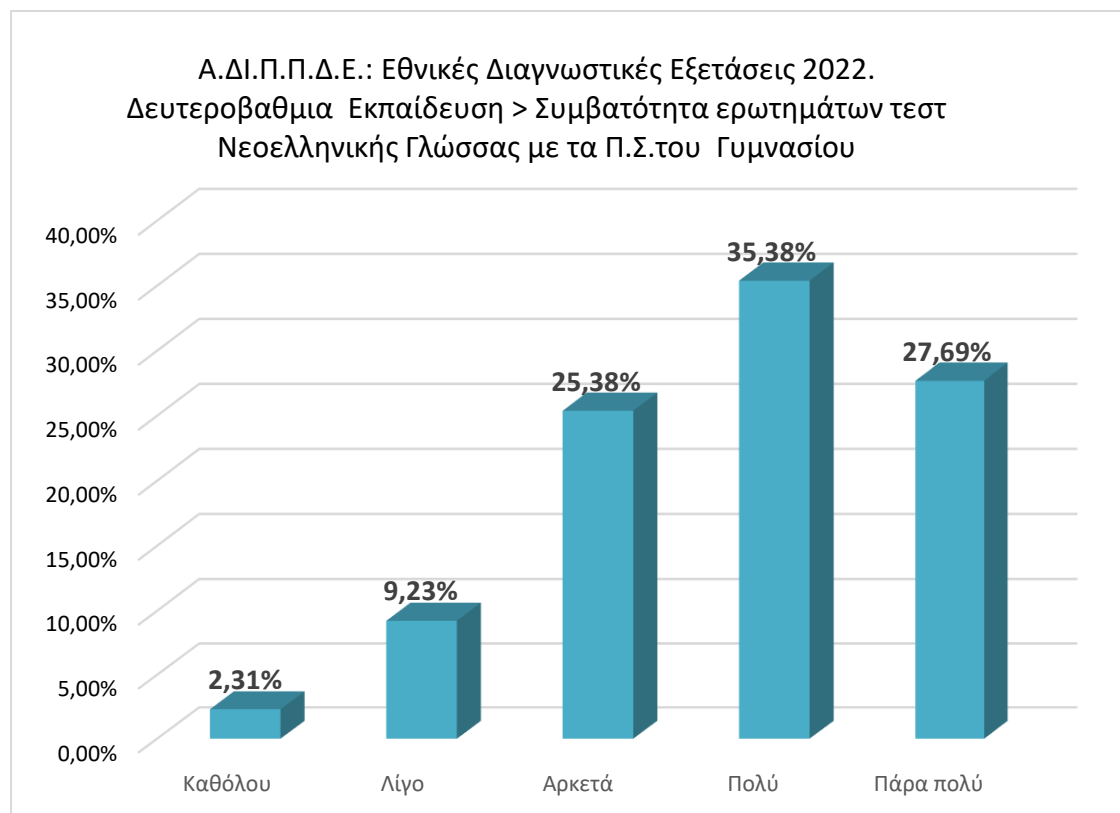
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	33	18,75%
Λίγο	31	17,61%
Αρκετά	52	29,55%
Πολύ	35	19,89%
Πάρα πολύ	25	14,20%
<i>Σύνολο</i>	<i>176</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 2,93 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 58,64%</i>		



Γ. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στη Νεοελληνική Γλώσσα

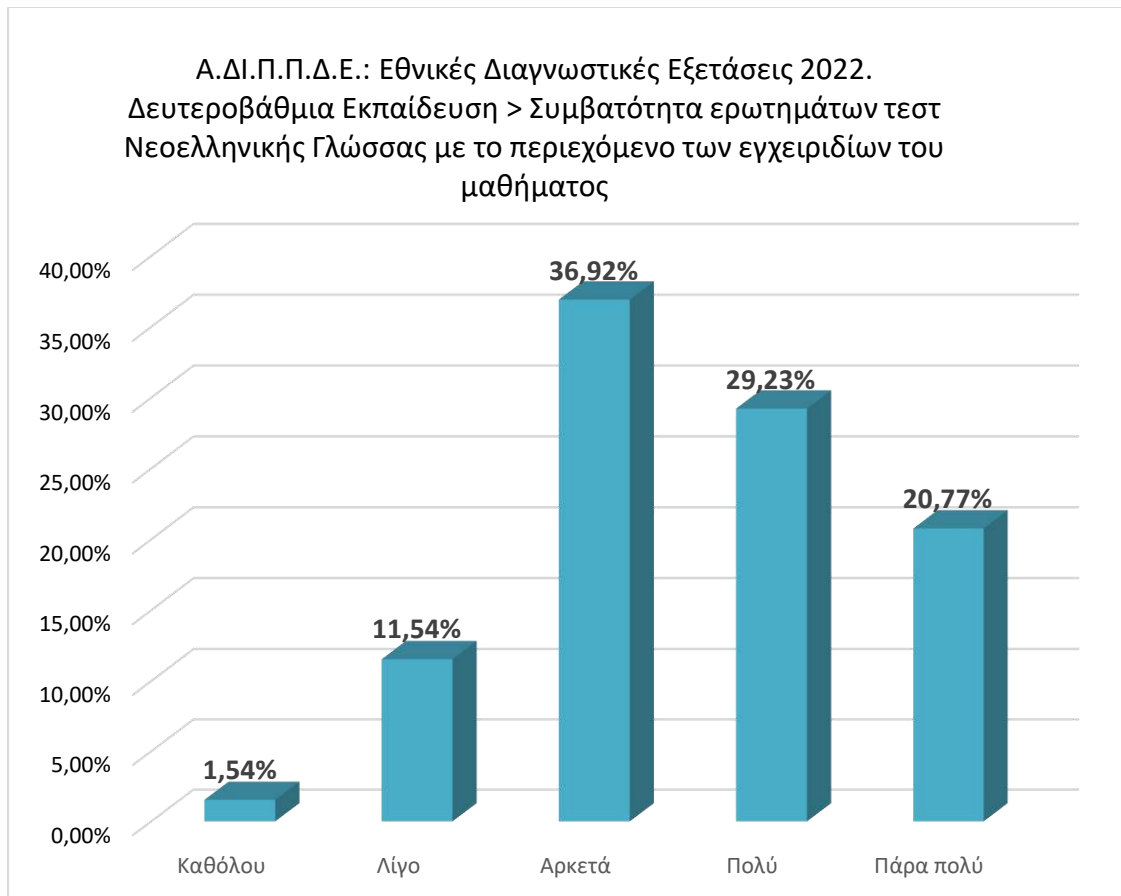
Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με Π.Σ. Γυμνασίου

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	2,31%
Λίγο	12	9,23%
Αρκετά	33	25,38%
Πολύ	46	35,38%
Πάρα πολύ	36	27,69%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
Μ.Ο. 3,77 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 75,38%		



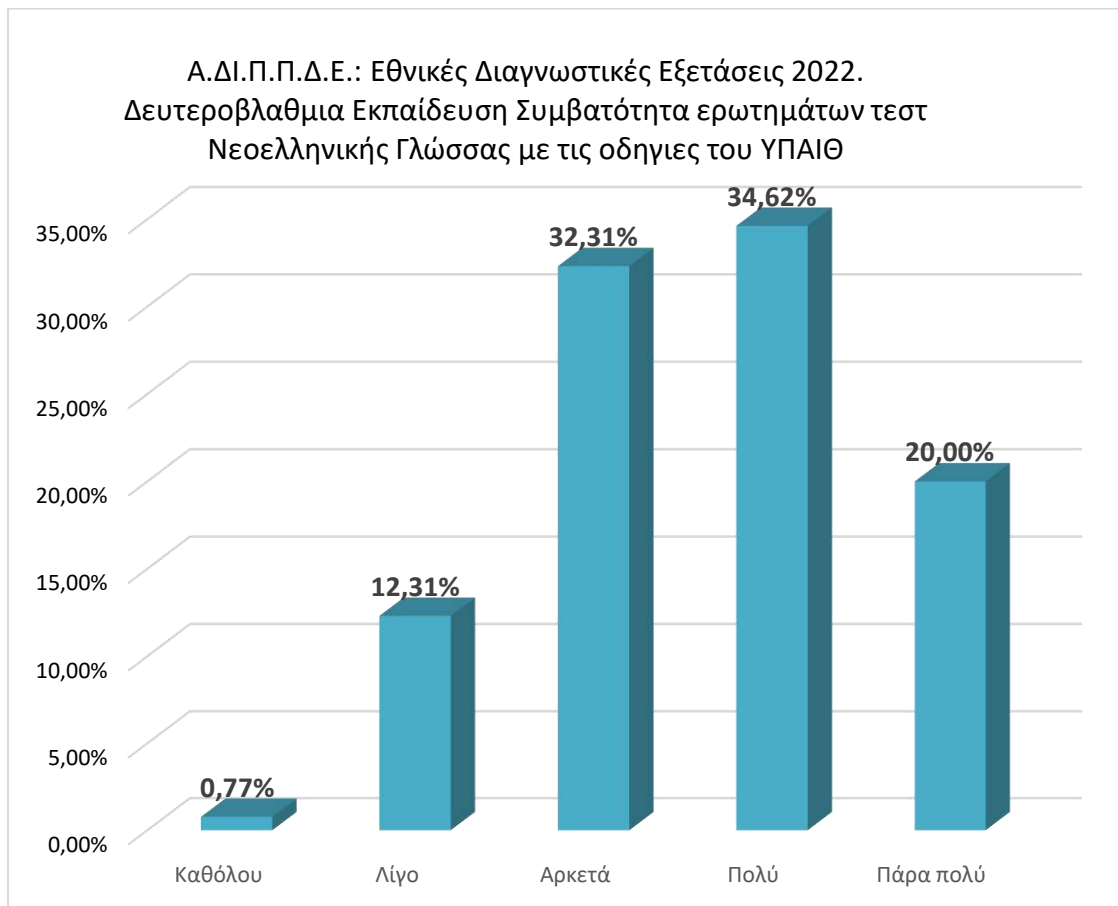
Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	2	1,54%
Λίγο	15	11,54%
Αρκετά	48	36,92%
Πολύ	38	29,23%
Πάρα πολύ	27	20,77%
Σύνολο	130	100,00%
Μ.Ο. 3,56 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα -- 71,23%		



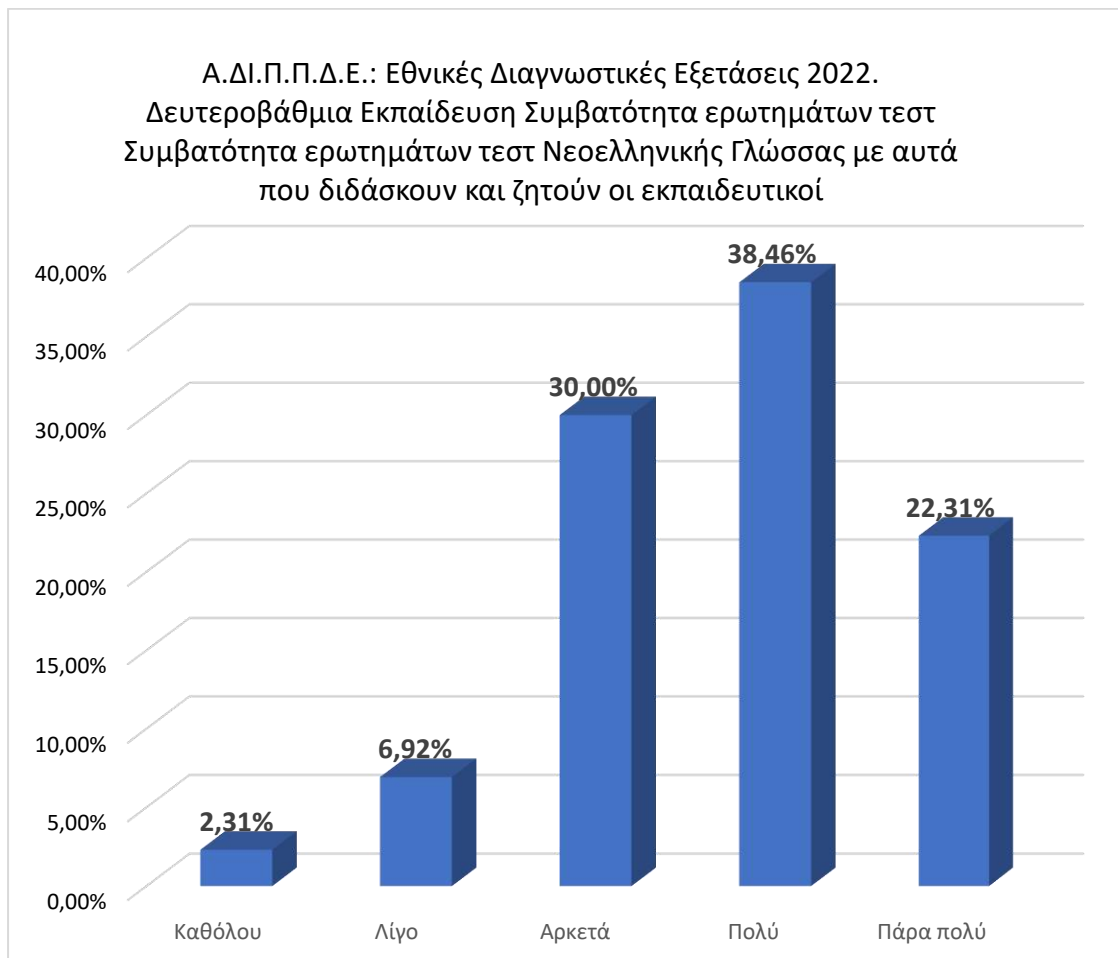
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμ-
βατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	1	0,77%
Λίγο	16	12,31%
Αρκετά	42	32,31%
Πολύ	45	34,62%
Πάρα πολύ	26	20,00%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,61 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 72,15%</i>		



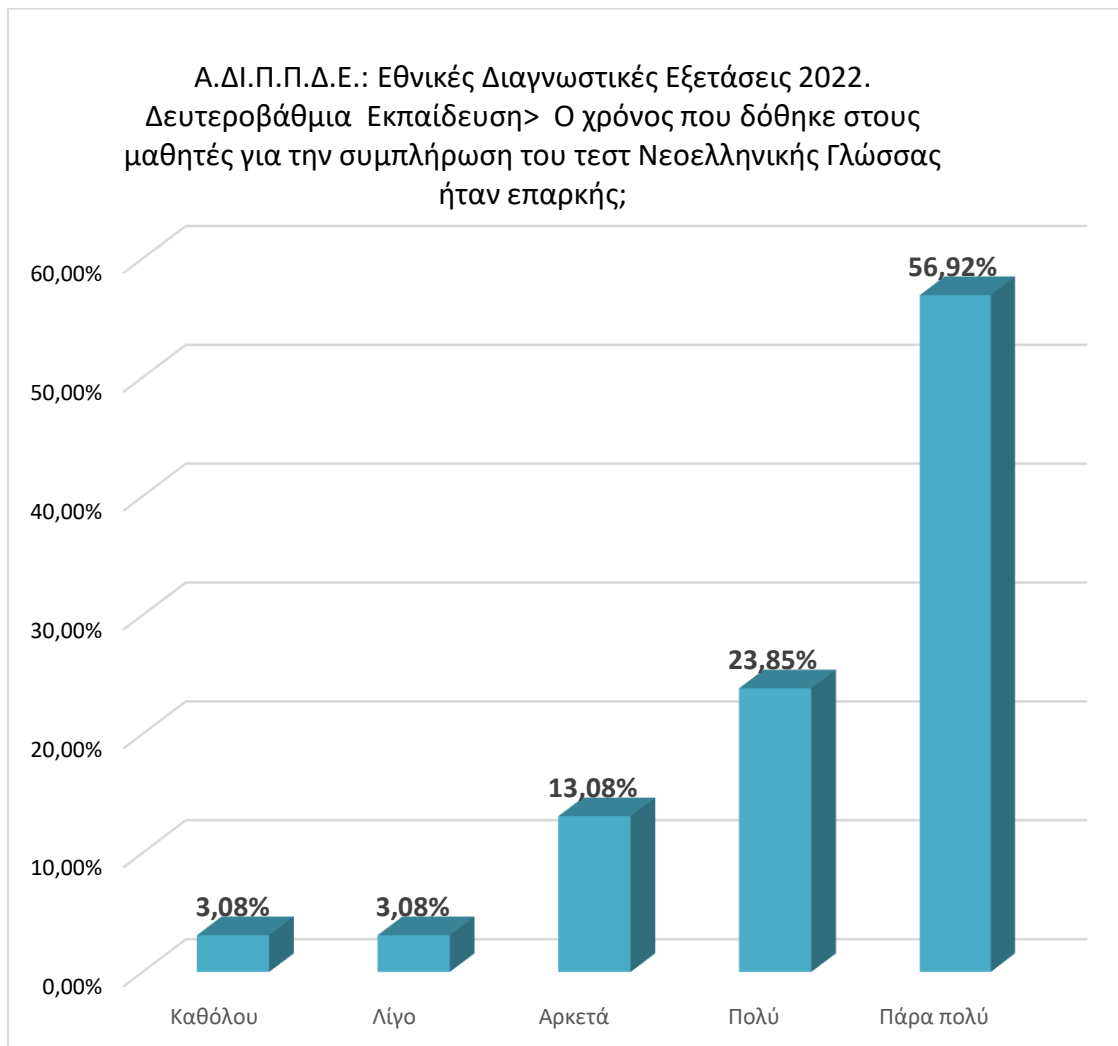
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας με αυτά που διδάσκουν και ζητούν οι εκπαιδευτικοί

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	2,31%
Λίγο	9	6,92%
Αρκετά	39	30,00%
Πολύ	50	38,46%
Πάρα πολύ	29	22,31%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,72 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 74,31%</i>		



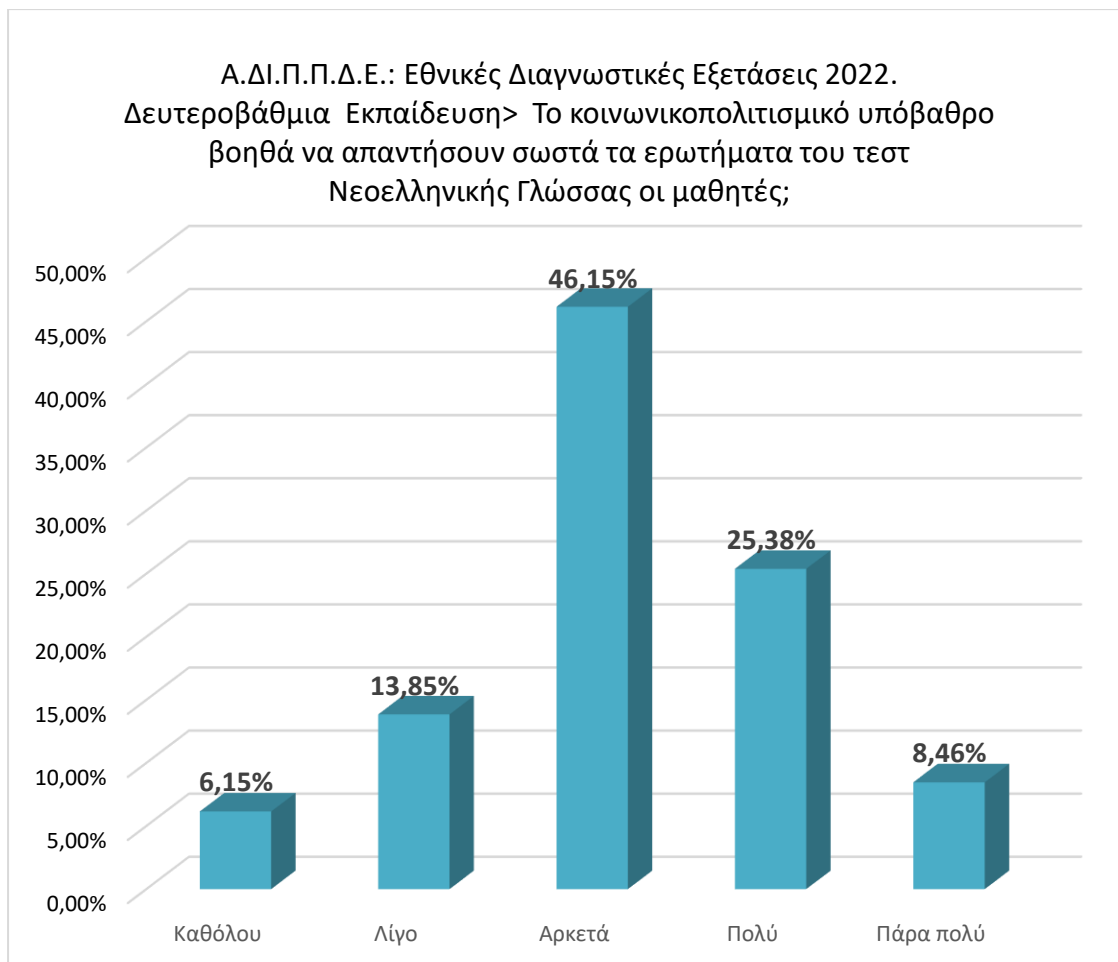
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές για την συμπλήρωση του τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας ήταν επαρκής;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	3,08%
Λίγο	4	3,08%
Αρκετά	17	13,08%
Πολύ	31	23,85%
Πάρα πολύ	74	56,92%
Σύνολο	130	100,00%
Μ.Ο. 4,28 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 85,69%		



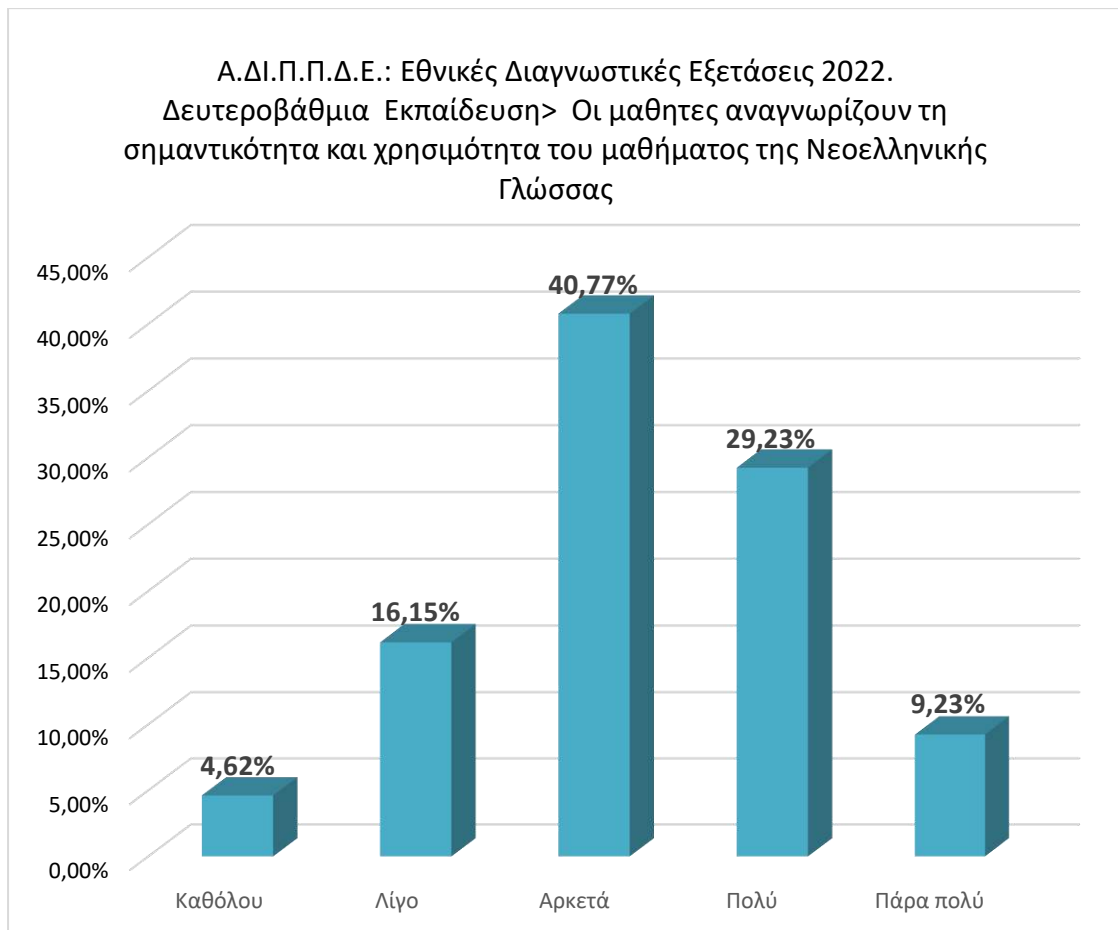
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο βοηθά να απαντήσουν σωστά τα ερωτήματα του τεστ Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	8	6,15%
Λίγο	18	13,85%
Αρκετά	60	46,15%
Πολύ	33	25,38%
Πάρα πολύ	11	8,46%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,16 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 63,23%</i>		



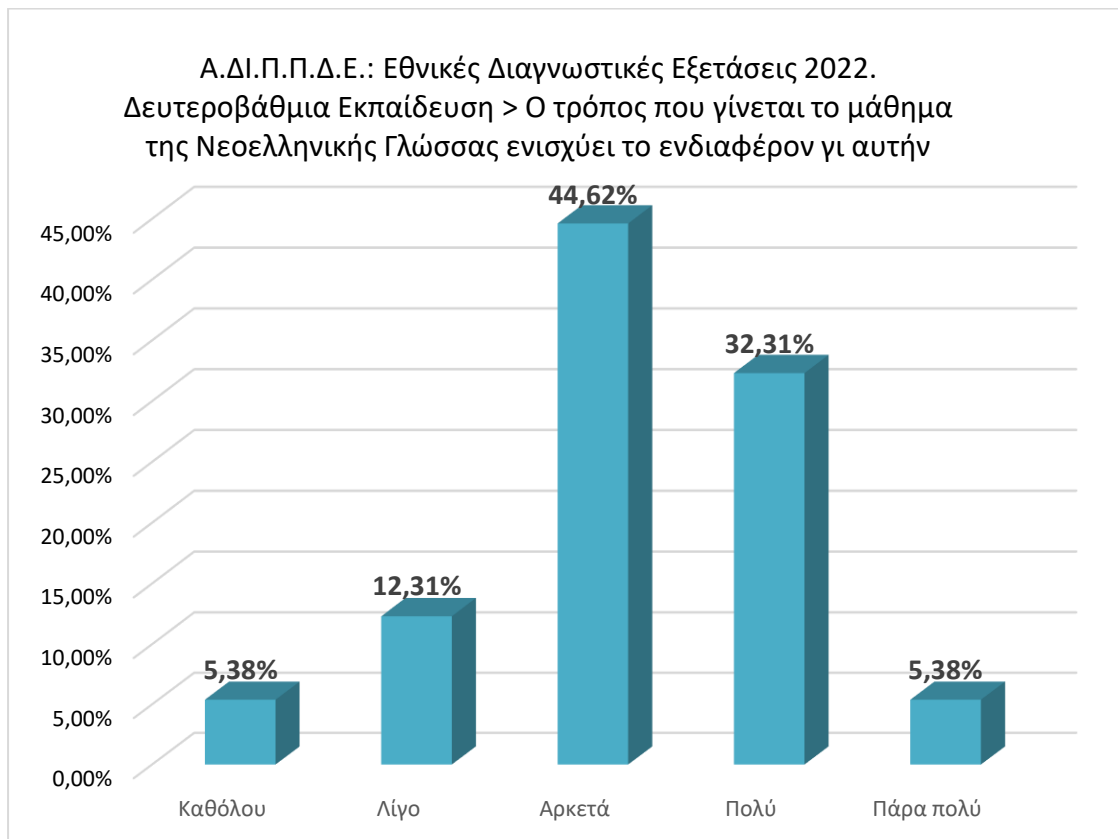
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και χρησιμότητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	6	4,62%
Λίγο	21	16,15%
Αρκετά	53	40,77%
Πολύ	38	29,23%
Πάρα πολύ	12	9,23%
Σύνολο	130	100,00%
Μ.Ο. 3,22 — με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα — 64,46%		



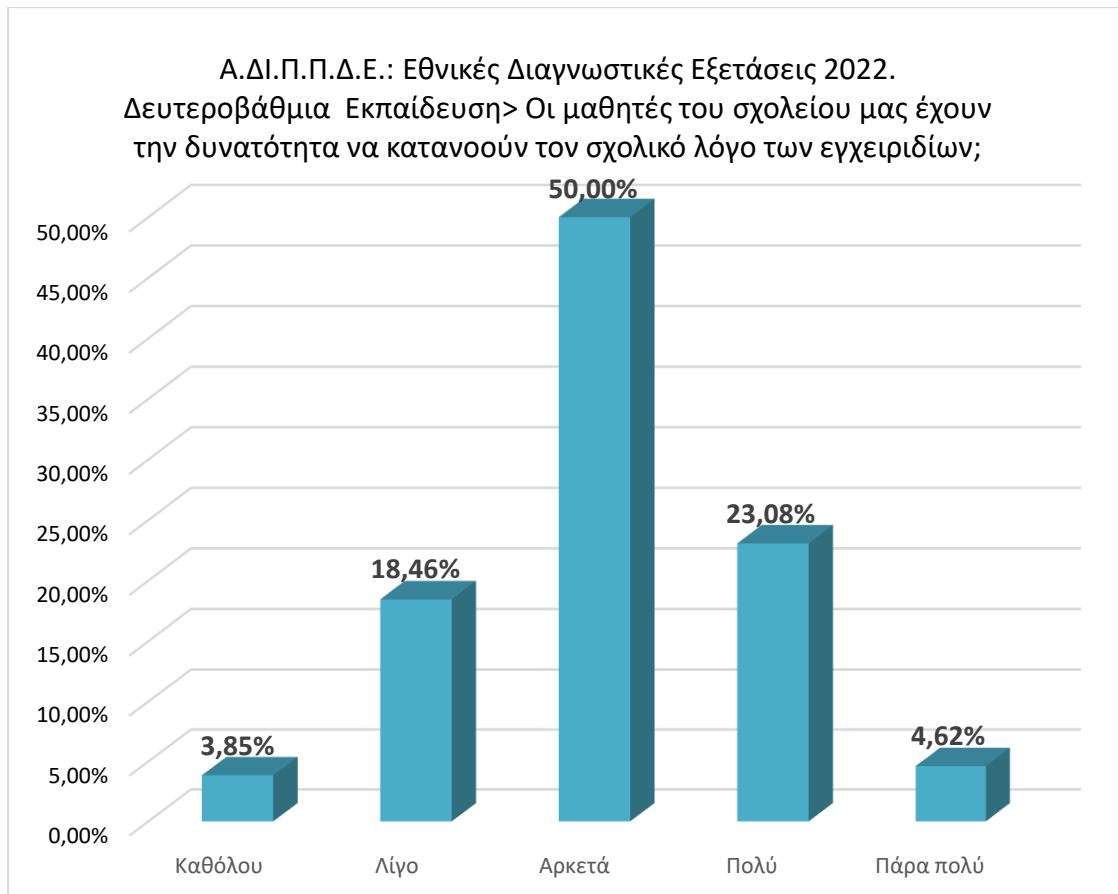
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ενισχύει το ενδιαφέρον γι' αυτήν

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	7	5,38%
Λίγο	16	12,31%
Αρκετά	58	44,62%
Πολύ	42	32,31%
Πάρα πολύ	7	5,38%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,20 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 64,00%</i>		



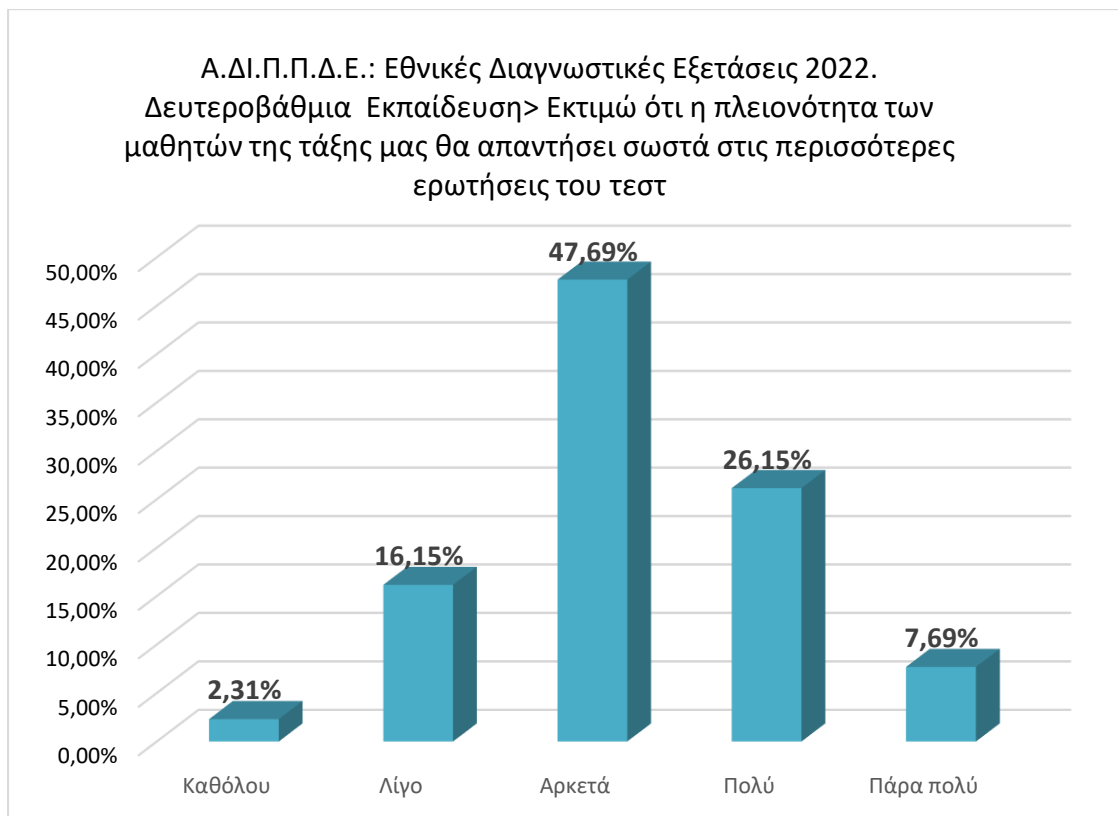
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν την δυνατότητα να κατανοούν τον σχολικό λόγο των εγχειριδίων;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	5	3,85%
Λίγο	24	18,46%
Αρκετά	65	50,00%
Πολύ	30	23,08%
Πάρα πολύ	6	4,62%
Σύνολο	130	100,00%
Μ.Ο. 3,06 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 61,23%		



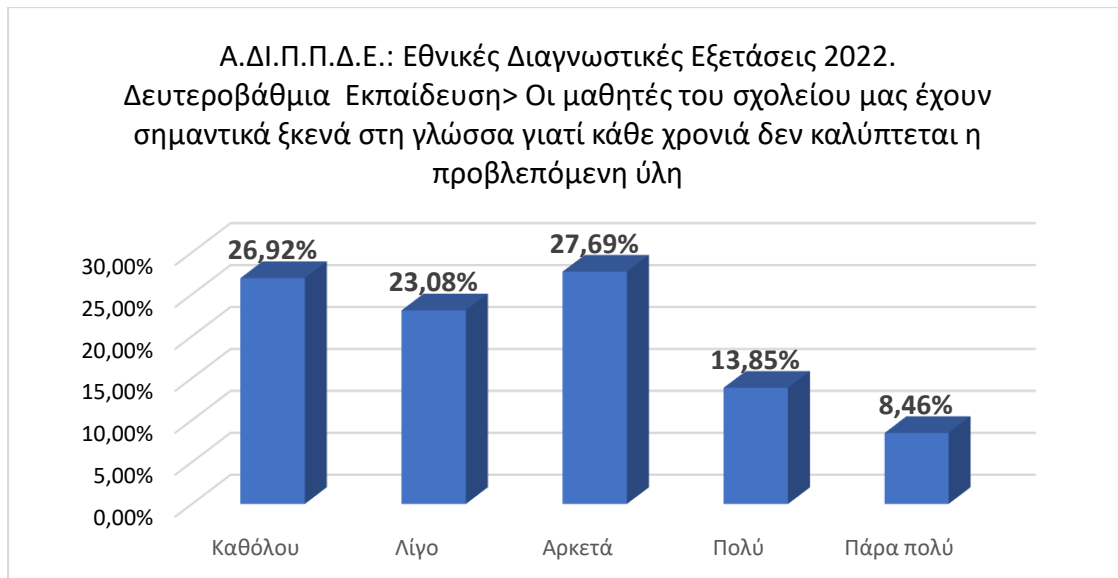
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών της τάξης μας θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του τεστ

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	2,31%
Λίγο	21	16,15%
Αρκετά	62	47,69%
Πολύ	34	26,15%
Πάρα πολύ	10	7,69%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,21 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 64,15%</i>		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στη γλώσσα γιατί κάθε χρονιά δεν καλύπτεται η προβλεπόμενη ύλη

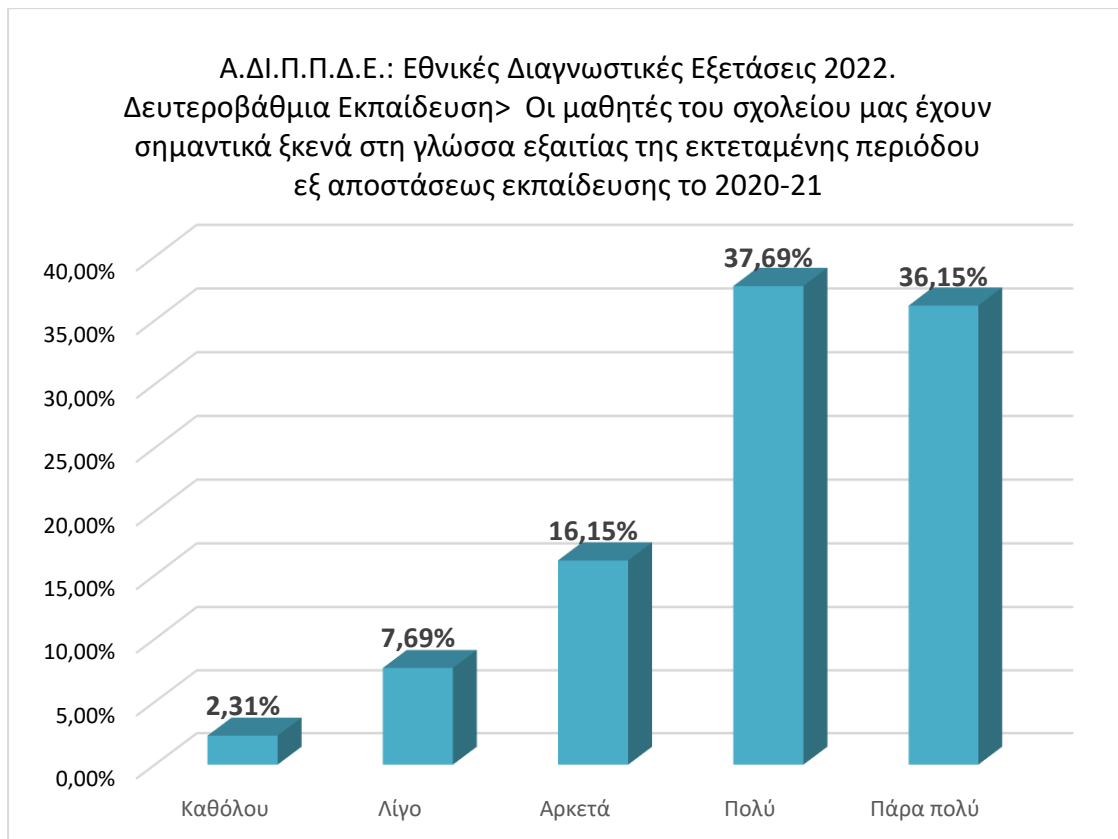
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	35	26,92%
Λίγο	30	23,08%
Αρκετά	36	27,69%
Πολύ	18	13,85%
Πάρα πολύ	11	8,46%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 2,54 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 50,77%</i>		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στη γλώσσα εξαιτίας της εκτεταμένης περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 2020-21

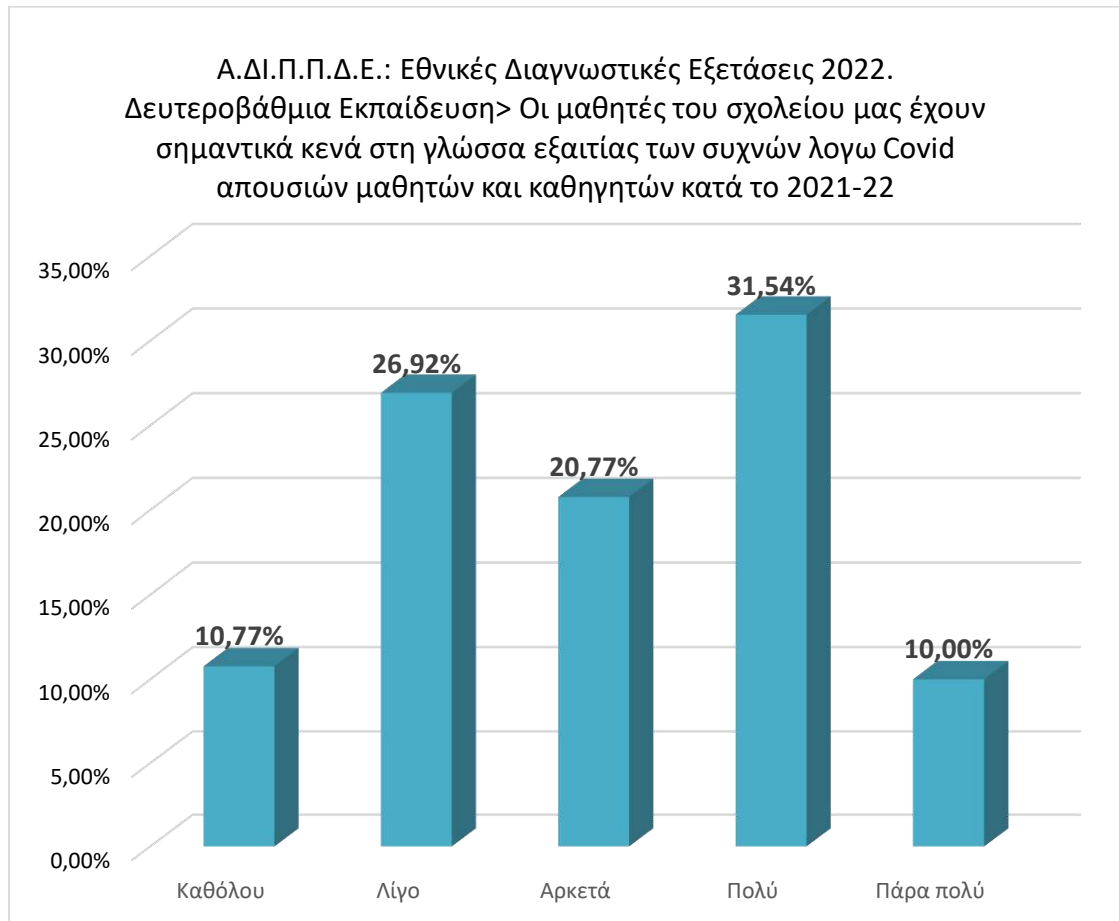
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	2,31%
Λίγο	10	7,69%
Αρκετά	21	16,15%
Πολύ	49	37,69%
Πάρα πολύ	47	36,15%
Σύνολο	130	100,00%

Μ.Ο. 3,98 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 79,54%



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στη γλώσσα εξαιτίας των συχνών λόγω Covid απουσιών μαθητών και καθηγητών κατά το 2021-22

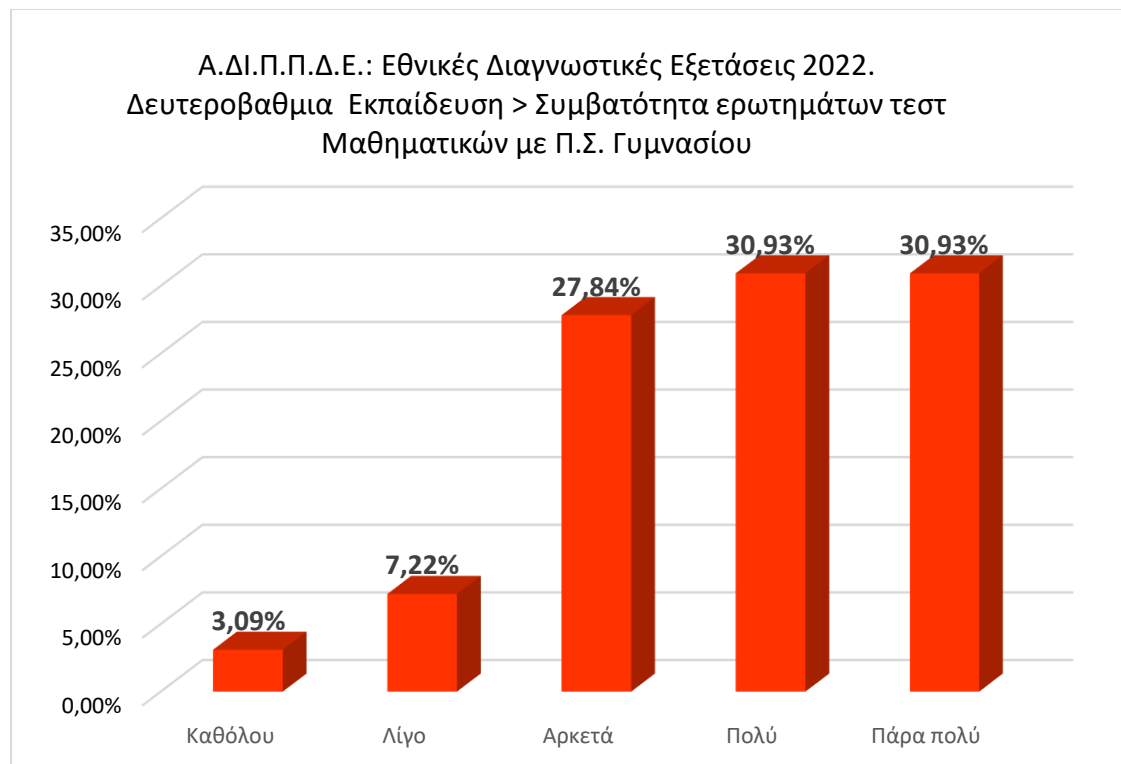
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	14	10,77%
Λίγο	35	26,92%
Αρκετά	27	20,77%
Πολύ	41	31,54%
Πάρα πολύ	13	10,00%
<i>Σύνολο</i>	<i>130</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,03 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 60,62%</i>		



Δ. Αποτελέσματα Απαντήσεων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κλειστές Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου που αφορούν στα Μαθηματικά

Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμ-
βατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με Π.Σ. Γυμνασίου

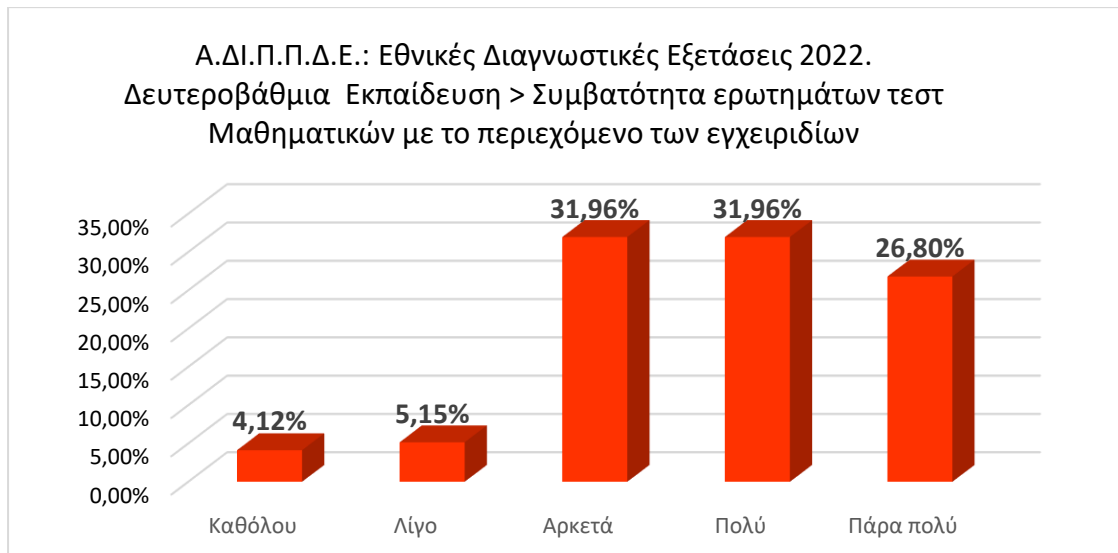
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	3,09%
Λίγο	7	7,22%
Αρκετά	27	27,84%
Πολύ	30	30,93%
Πάρα πολύ	30	30,93%
Σύνολο	97	100,00%
Μ.Ο. 3,79 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 75,88%		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος

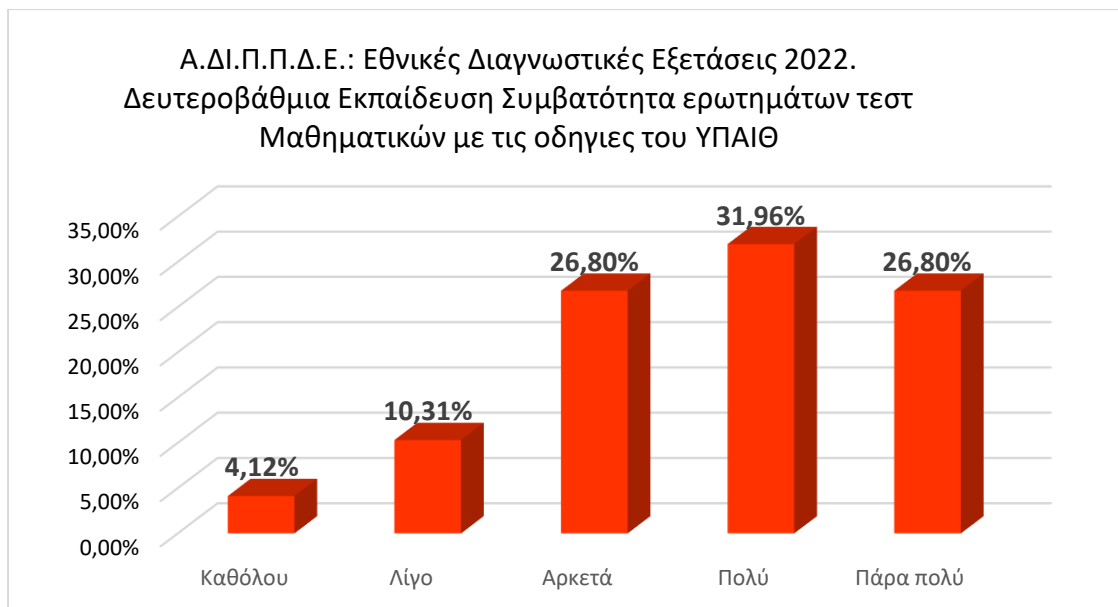
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	4,12%
Λίγο	5	5,15%
Αρκετά	31	31,96%
Πολύ	31	31,96%
Πάρα πολύ	26	26,80%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>

Μ.Ο. 3,72 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 74,43%



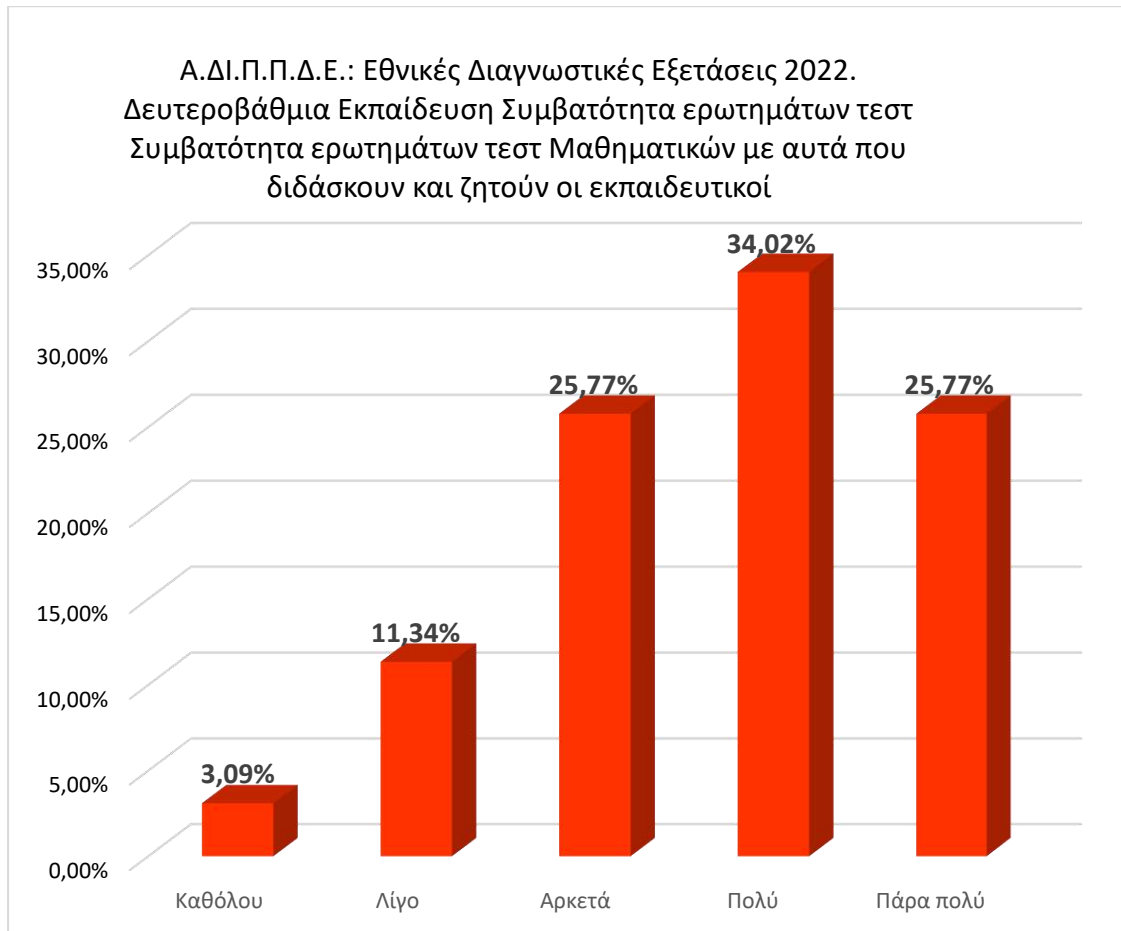
Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμ-
βατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	4,12%
Λίγο	10	10,31%
Αρκετά	26	26,80%
Πολύ	31	31,96%
Πάρα πολύ	26	26,80%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,67 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 73,40%</i>		



Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Συμβατότητα ερωτημάτων τεστ Μαθηματικών με αυτά που διδάσκουν και ζητούν οι εκπαιδευτικοί

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	3	3,09%
Λίγο	11	11,34%
Αρκετά	25	25,77%
Πολύ	33	34,02%
Πάρα πολύ	25	25,77%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,68 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 73,61%</i>		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές για την συμπλήρωση του τεστ Μαθηματικών ήταν επαρκής;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	4,12%
Λίγο	13	13,40%
Αρκετά	20	20,62%
Πολύ	35	36,08%
Πάρα πολύ	25	25,77%
Σύνολο	97	100,00%

Μ.Ο. 3,66 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 73,20%

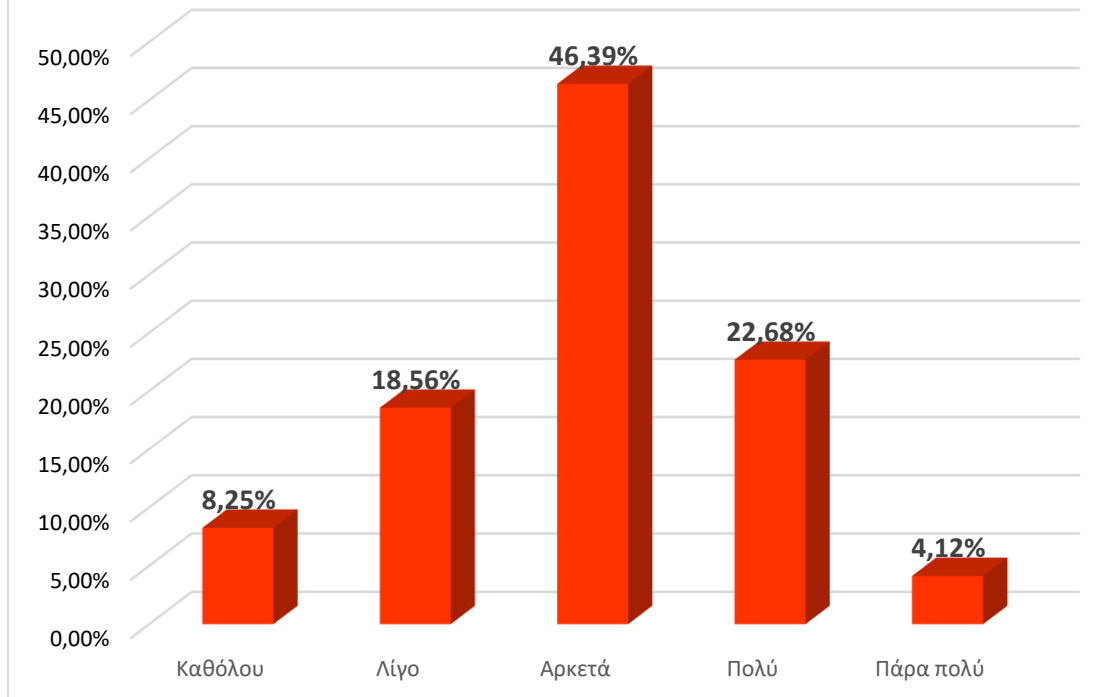


Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο βοηθά να απαντήσουν σωστά τα ερωτήματα του τεστ Μαθηματικών οι μαθητές;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	8	8,25%
Λίγο	18	18,56%
Αρκετά	45	46,39%
Πολύ	22	22,68%
Πάρα πολύ	4	4,12%
Σύνολο	97	100,00%

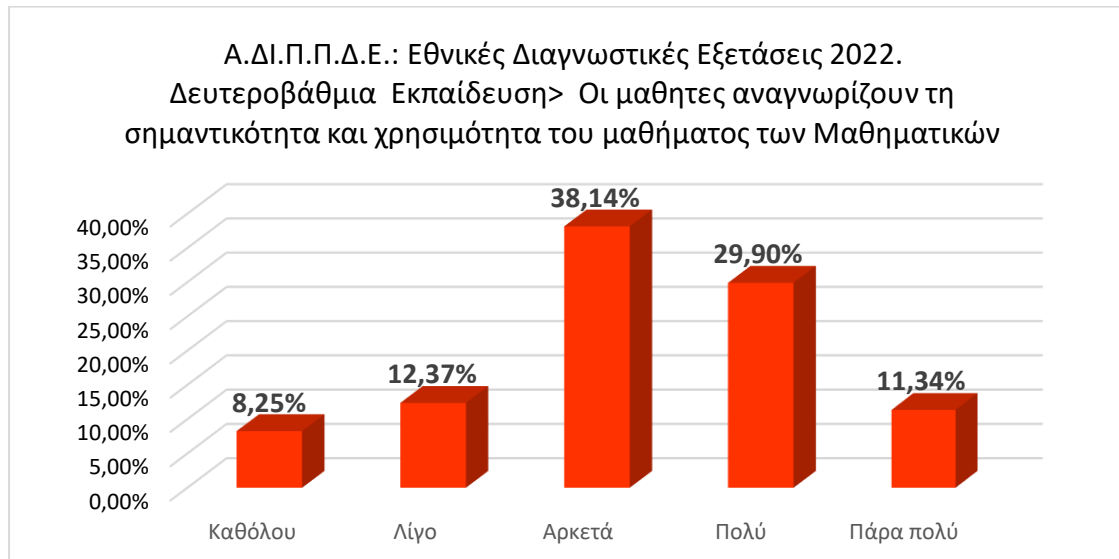
Μ.Ο. 2,96 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 51,18%

Γραφ. 29. Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση> Το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο βοηθά να απαντήσουν σωστά τα ερωτήματα του τεστ Μαθηματικών οι μαθητές;



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και χρησιμότητα του μαθήματος των Μαθηματικών

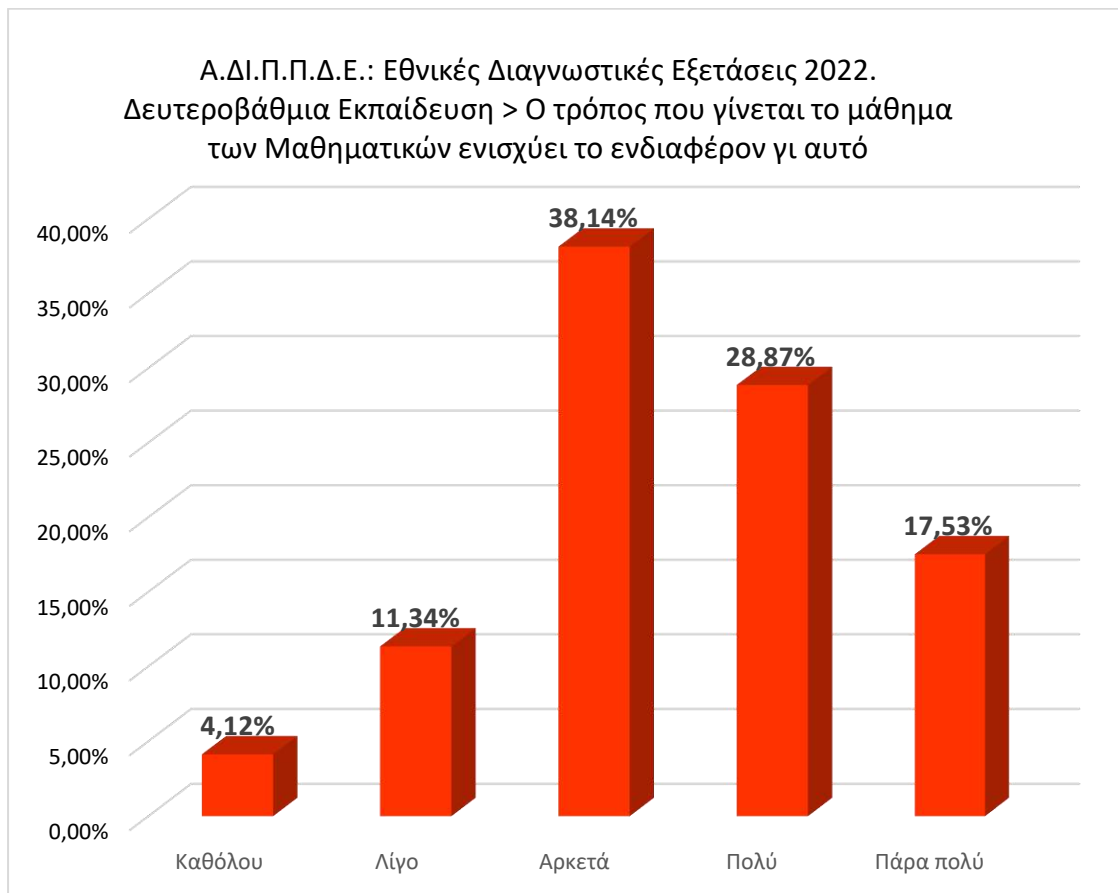
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	8	8,25%
Λίγο	12	12,37%
Αρκετά	37	38,14%
Πολύ	29	29,90%
Πάρα πολύ	11	11,34%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,24 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 64,74%</i>		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Ο τρόπος που γίνεται το μαθήματων Μαθηματικών ενισχύει το ενδιαφέρον γι' αυτό

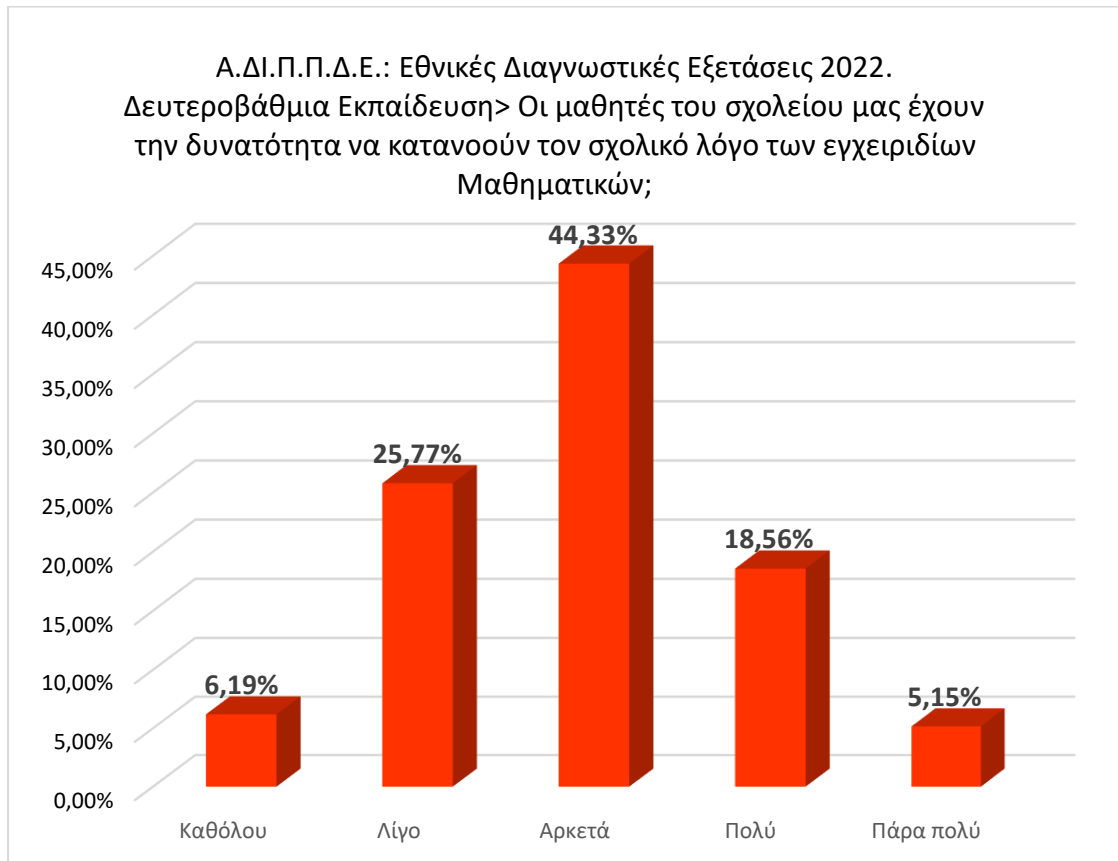
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	4,12%
Λίγο	11	11,34%
Αρκετά	37	38,14%
Πολύ	28	28,87%
Πάρα πολύ	17	17,53%
Σύνολο	97	100,00%

Μ.Ο. 3,44 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 68,87 %



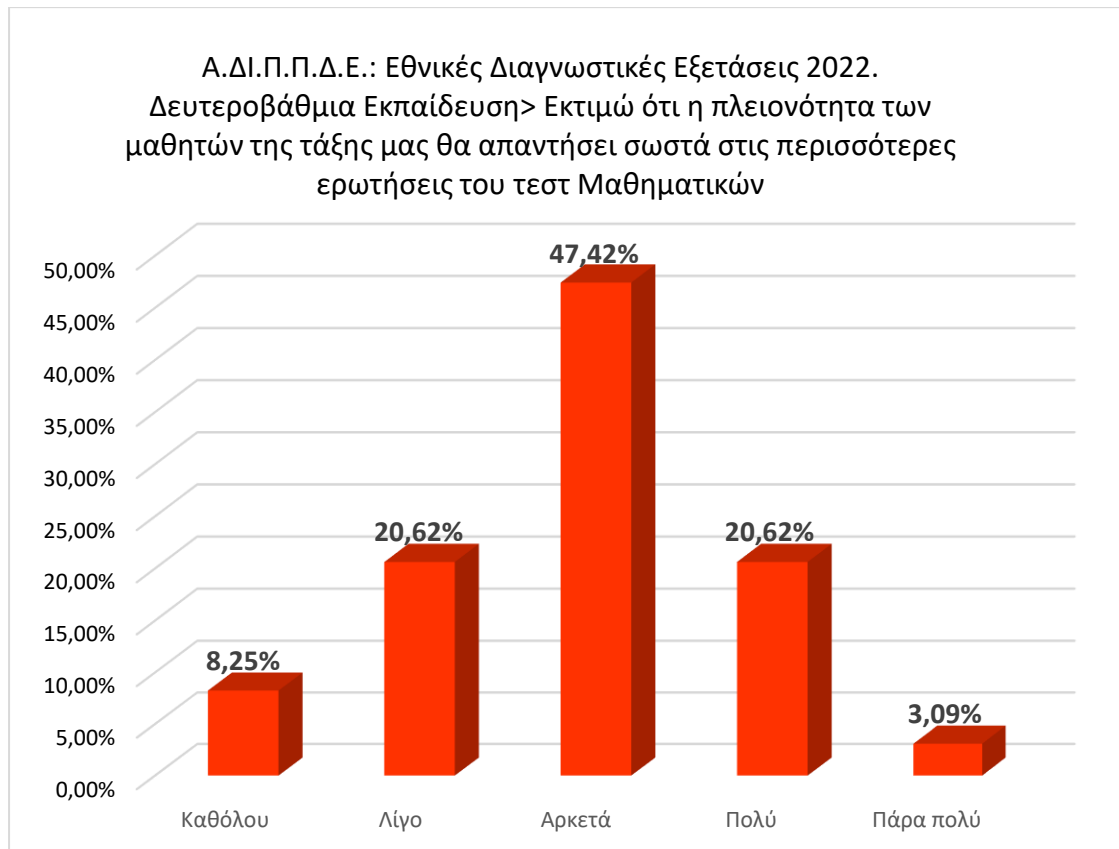
Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν την δυνατότητα να κατανοούν τον σχολικό λόγο των εγχειριδίων Μαθηματικών;

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	6	6,19%
Λίγο	25	25,77%
Αρκετά	43	44,33%
Πολύ	18	18,56%
Πάρα πολύ	5	5,15%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 2,91 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 58,14%</i>		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Εκτιμώ ότι η πλειονότητα των μαθητών της τάξης μας θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις του τεστ Μαθηματικών

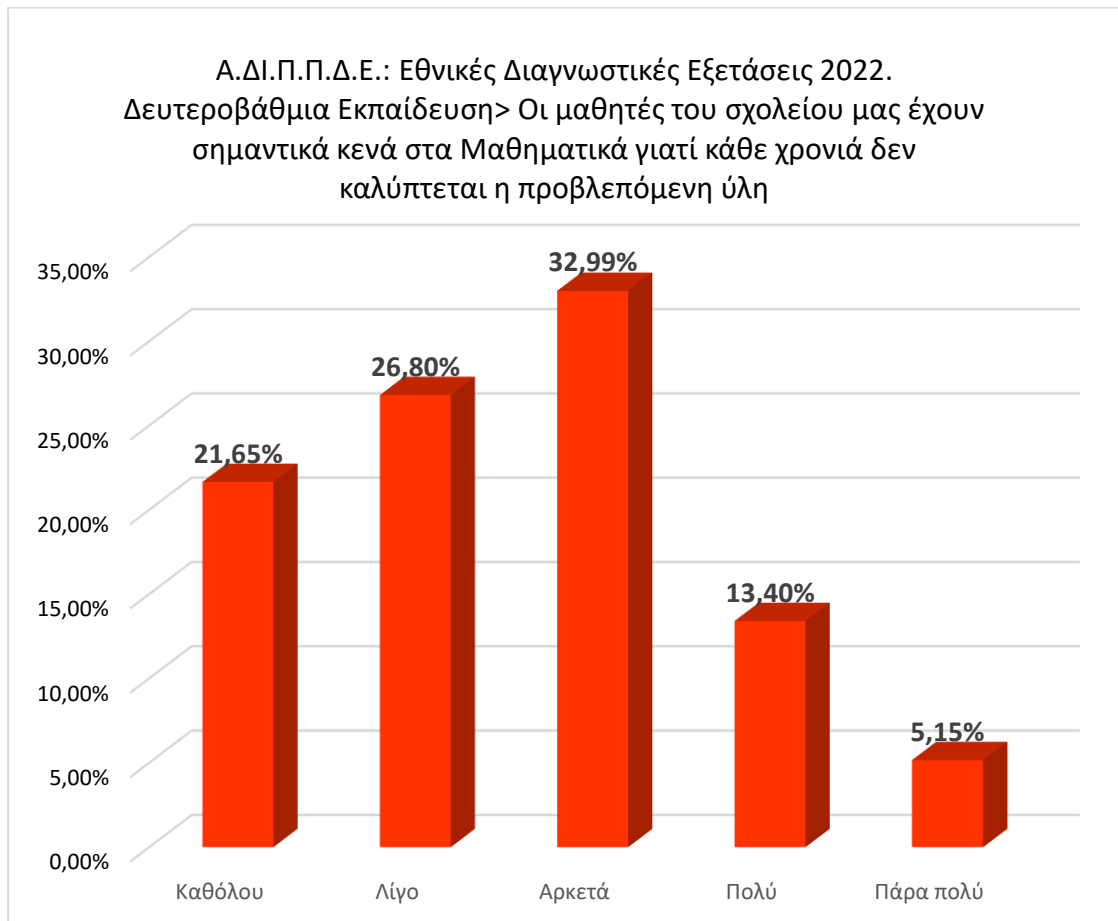
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	8	8,25%
Λίγο	20	20,62%
Αρκετά	46	47,42%
Πολύ	20	20,62%
Πάρα πολύ	3	3,09%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 2,90 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 57,94%</i>		



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στα Μαθηματικά γιατί κάθε χρονιά δεν καλύπτεται η προβλεπόμενη ύλη

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	21	21,65%
Λίγο	26	26,80%
Αρκετά	32	32,99%
Πολύ	13	13,40%
Πάρα πολύ	5	5,15%
Σύνολο	97	100,00%

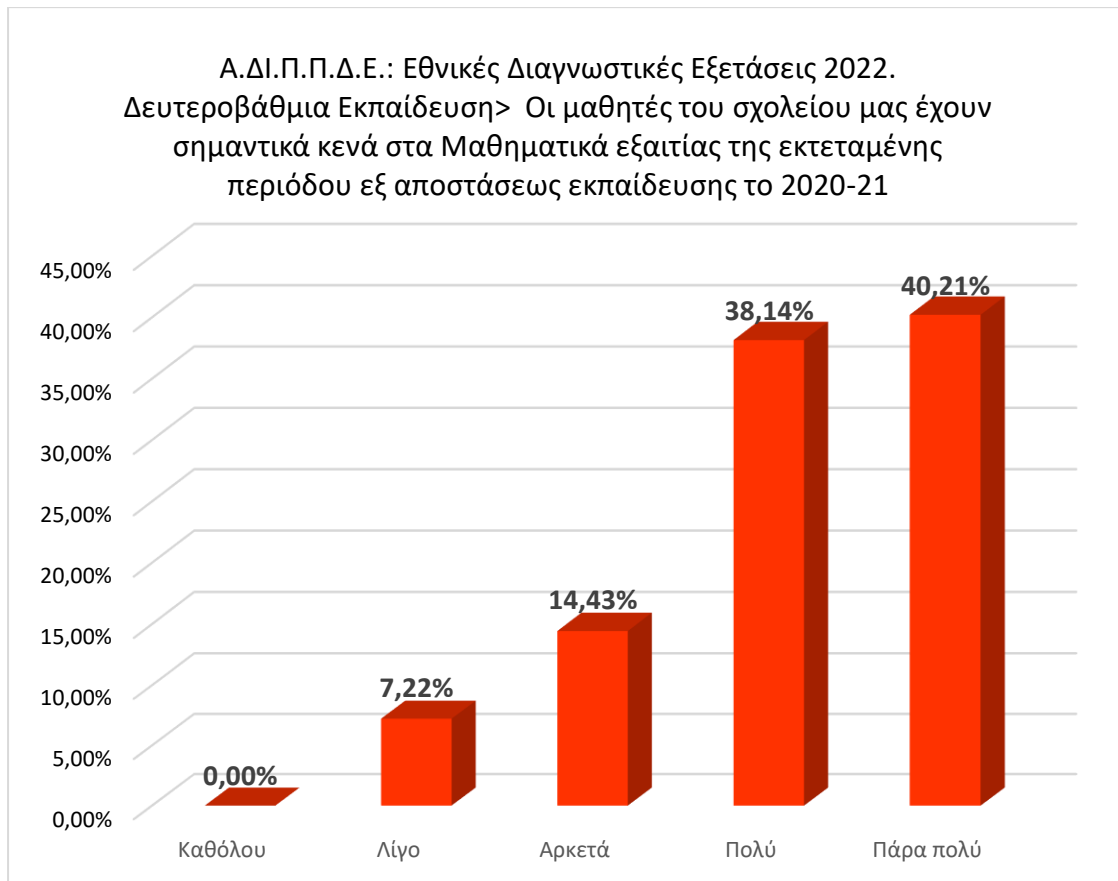
Μ.Ο. 2,54 -- με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 50,72%



Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στα Μαθηματικά εξαιτίας της εκτεταμένης περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 2020-21

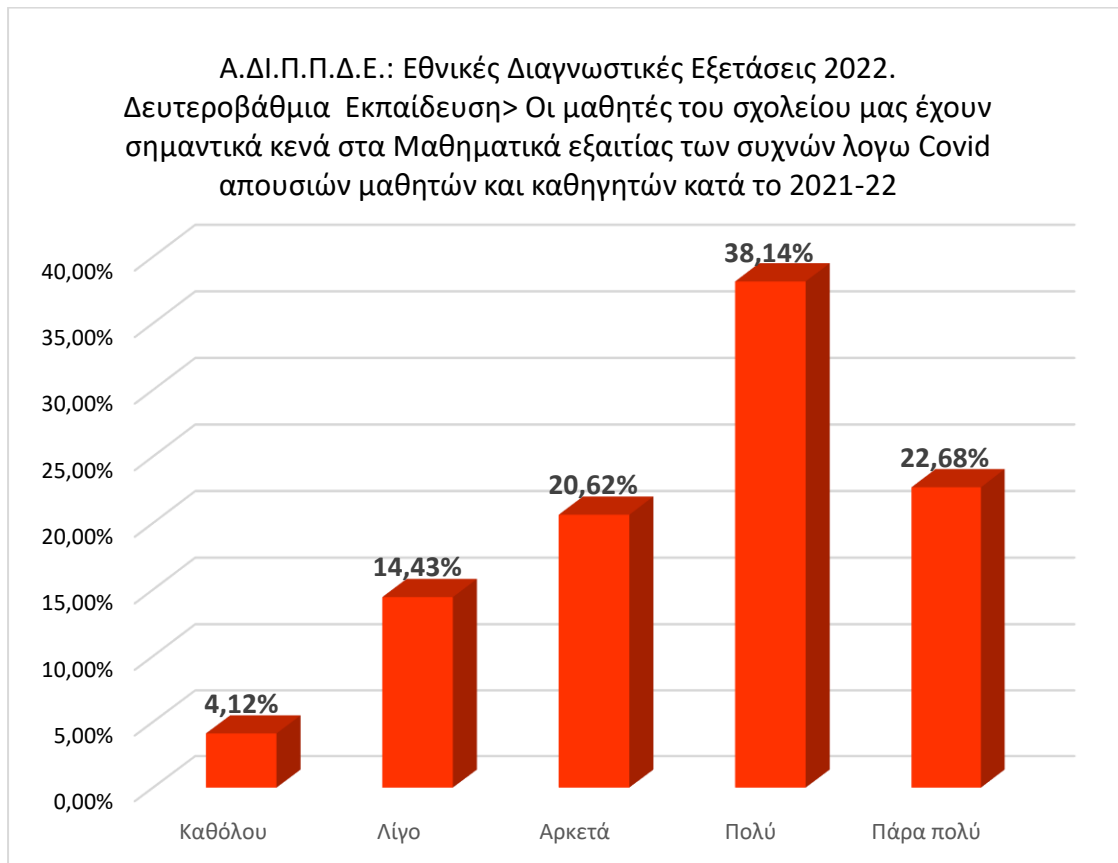
Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	0	0,00%
Λίγο	7	7,22%
Αρκετά	14	14,43%
Πολύ	37	38,14%
Πάρα πολύ	39	40,21%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>

Μ.Ο. 4,11 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 82,27%



Α.Δι.Π.Δ.Ε.: Εθνικές Διαγνωστικές Εξετάσεις 2022. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση > Οι μαθητές του σχολείου μας έχουν σημαντικά κενά στα Μαθηματικά εξαιτίας των συχνών λόγω Covid απουσιών μαθητών και καθηγητών κατά το 2021-22

Βαθμός Συμβατότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	4,12%
Λίγο	14	14,43%
Αρκετά	20	20,62%
Πολύ	37	38,14%
Πάρα πολύ	22	22,68%
<i>Σύνολο</i>	<i>97</i>	<i>100,00%</i>
<i>Μ.Ο. 3,61 – με αναγωγή σε εκατοντάβαθμη κλίμακα – 72,16%</i>		



IV. Αποτελέσματα επαγωγικής ανάλυσης ως προς τα εξεταστικά δοκίμια

Α. Διερεύνηση σχέσης αξιολογούμενου μαθήματος με τις εξαρτημένες που αφορούν τα εξεταστικά δοκίμια

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,052	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,016	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



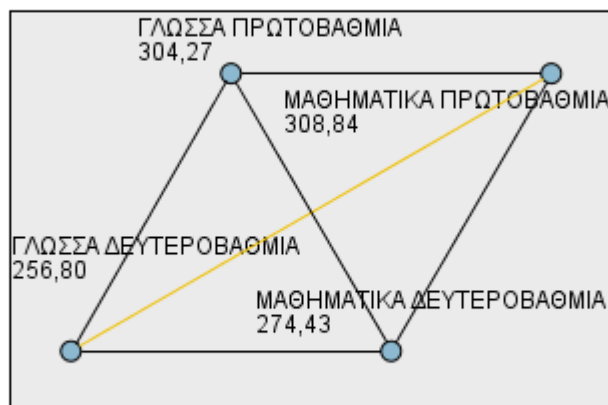
Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	29,274	21,491	1,362	,173	1,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	61,218	18,524	3,305	,001	,006
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	61,312	18,524	3,310	,001	,006
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	31,944	20,256	1,577	,115	,689
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	32,038	20,256	1,582	,114	,682
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	-,094	17,075	-,005	,996	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

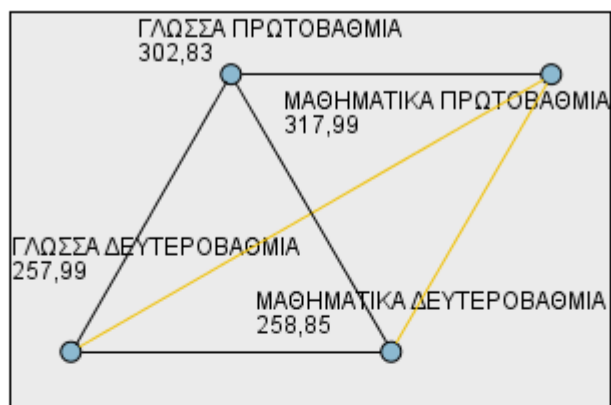
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	17,632	21,464	,821	,411	1,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	47,471	18,501	2,566	,010	,062
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	52,045	18,501	2,813	,005	,029
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	29,839	20,230	1,475	,140	,841
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	34,413	20,230	1,701	,089	,534
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	4,574	17,054	,268	,789	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

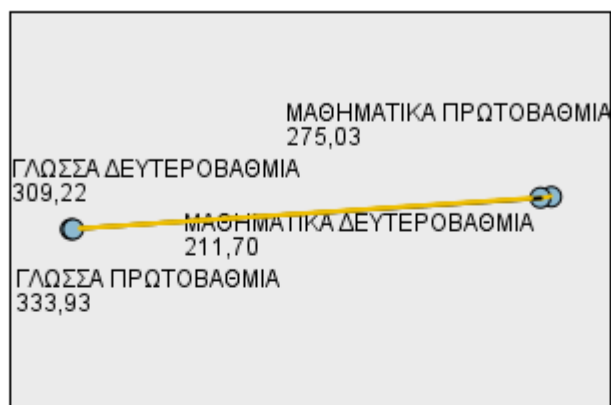
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	,853	21,284	,040	,968	1,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	44,834	18,346	2,444	,015	,087
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	59,993	18,346	3,270	,001	,006
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	43,981	20,061	2,192	,028	,170
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	59,140	20,061	2,948	,003	,019
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	15,159	16,911	,896	,370	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

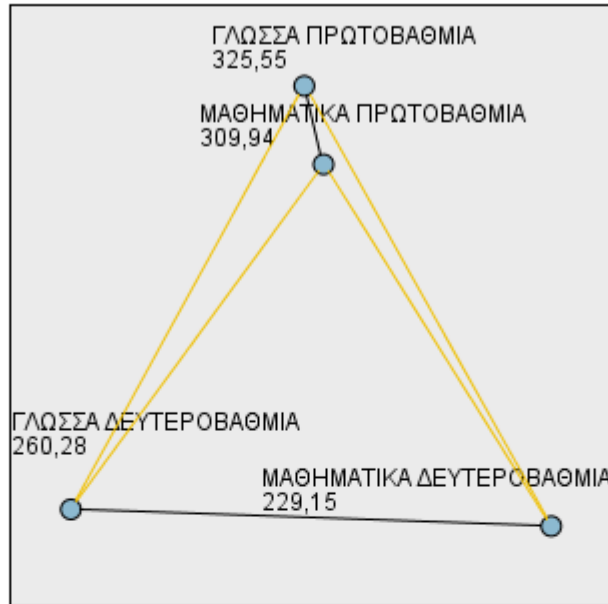
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	63,333	19,456	3,255	,001	,007
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-97,520	20,643	-4,724	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	122,239	19,456	6,283	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-34,187	17,793	-1,921	,055	,328
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	-58,906	16,401	-3,592	,000	,002
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	24,719	17,793	1,389	,165	,988

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



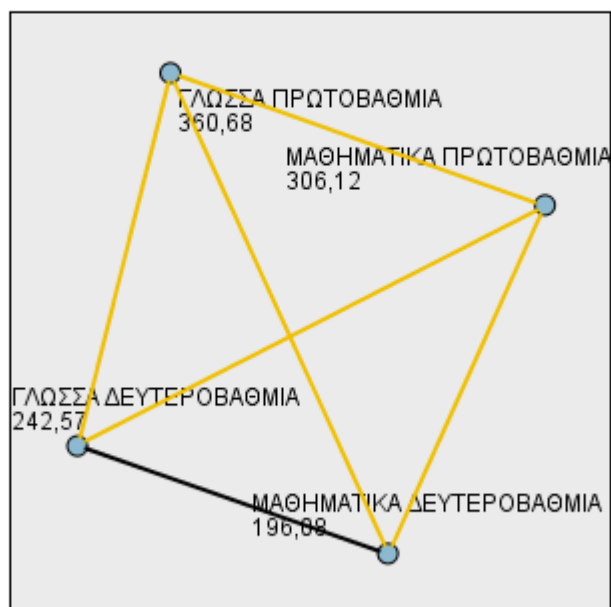
Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-31,135	21,330	-1,460	,144	,866
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	80,788	20,104	4,019	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	96,399	20,104	4,795	,000	,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	49,653	18,385	2,701	,007	,042
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	65,264	18,385	3,550	,000	,002
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	-15,611	16,947	-,921	,357	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-46,488	20,943	-2,220	,026	,159
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	110,039	19,739	5,575	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	164,607	19,739	8,339	,000	,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	63,551	18,052	3,521	,000	,003
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	118,119	18,052	6,543	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	-54,568	16,640	-3,279	,001	,006

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Β. Συσχέτιση φύλου συμμετεχόντων με όλες τις εξαρτημένες που αφορούν το τεστ

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑ-ΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,203	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,365	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,109	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,009	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,404	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,491	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,369	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑ- ΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

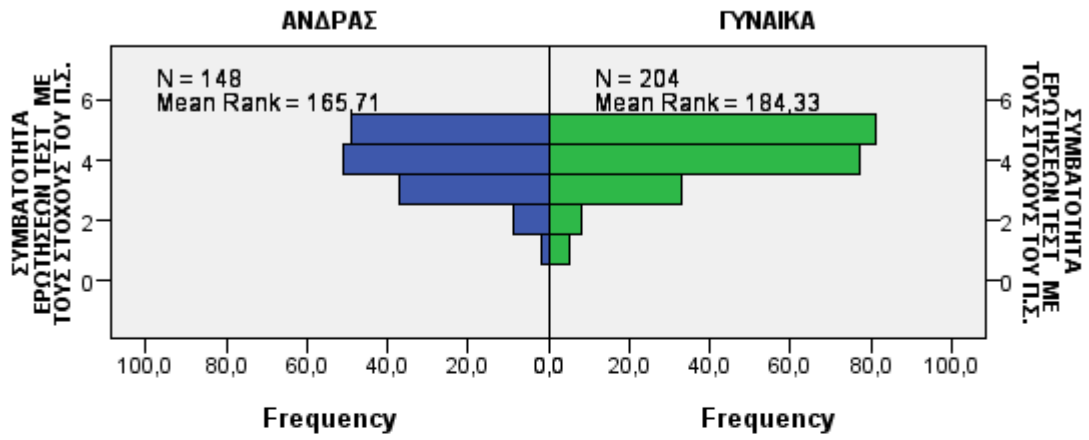
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,073	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,247	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,027	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,178	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,176	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,669	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,290	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΕ ΟΔΗΓΙΕΣ ΥΠΑΙΘ (ΔΑΣΚΑΛΟΙ)

Independent-Samples Mann-Whitney U Test

ΦΥΛΟ



Total N	352
Mann-Whitney U	16.693,500
Wilcoxon W	37.603,500
Test Statistic	16.693,500
Standard Error	890,852
Standardized Test Statistic	1,793
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,073

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ (μαθηματικά)	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,277	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,373	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,220	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,457	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,946	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,640	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,621	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ (Γλώσσα)	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ
	Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,151	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,470	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,059	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,235	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,050	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,298	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,229	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,630	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,526	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,703	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,670	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,706	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,846	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,838	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,921	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,313	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,515	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,188	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,395	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,110	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,375	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Γ. Συσχέτιση χρόνου διδακτικής υπηρεσίας συμμετεχόντων με όλες τις εξαρτημένες που αφορούν το τεστ

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ - ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,645	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,468	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,807	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,366	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,693	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,574	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,460	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ - ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
μαθηματικά	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ

	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ
--	---

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,900	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,539	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,962	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,756	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,508	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,555	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,852	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ - ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
Γλώσσα	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,439	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,858	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,806	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,758	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,692	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,583	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,630	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,101	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,520	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,763	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,330	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,379	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,960	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,294	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ - ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ

	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑ- ΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

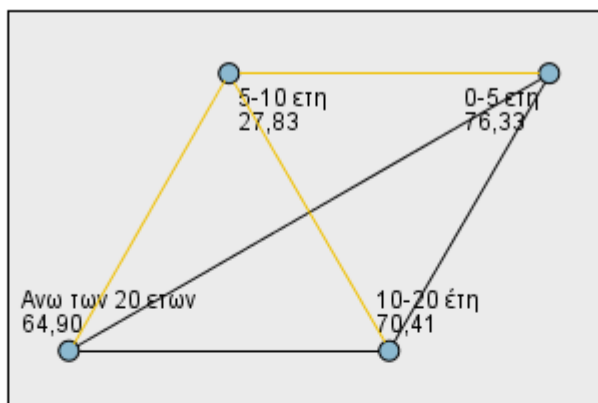
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,075	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,008	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,134	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,082	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,211	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,412	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ -ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ)

Pairwise Comparisons of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

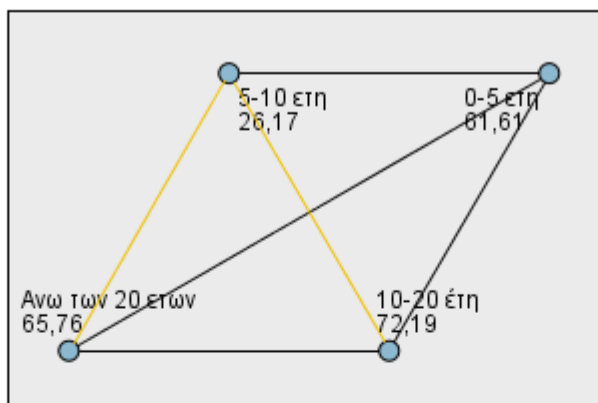


Each node shows the sample average rank of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
5-10 ετη-Ανω των 20 ετων	-37,068	12,936	-2,866	,004	,025
5-10 ετη-10-20 έτη	-42,577	12,936	-3,291	,001	,006
5-10 ετη-0-5 ετη	48,500	16,980	2,856	,004	,026
Ανω των 20 ετων-10-20 έτη	5,509	6,807	,809	,418	1,000
Ανω των 20 ετων-0-5 ετη	11,432	12,936	,884	,377	1,000
10-20 έτη-0-5 ετη	5,923	12,936	,458	,647	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Pairwise Comparisons of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ



Each node shows the sample average rank of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
5-10 ετη-0-5 ετη	35,444	16,677	2,125	,034	,201
5-10 ετη-Ανω των 20 ετων	-39,592	12,705	-3,116	,002	,011
5-10 ετη-10-20 έτη	-46,021	12,705	-3,622	,000	,002
0-5 ετη-Ανω των 20 ετων	-4,148	12,705	-,326	,744	1,000
0-5 ετη-10-20 έτη	-10,576	12,705	-,832	,405	1,000
Ανω των 20 ετων-10-20 έτη	6,429	6,686	,962	,336	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.
Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Δ. Συσχέτιση επιπέδου σπουδών συμμετεχόντων με όλες τις εξαρτημένες που αφορούν το τεστ

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ - ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

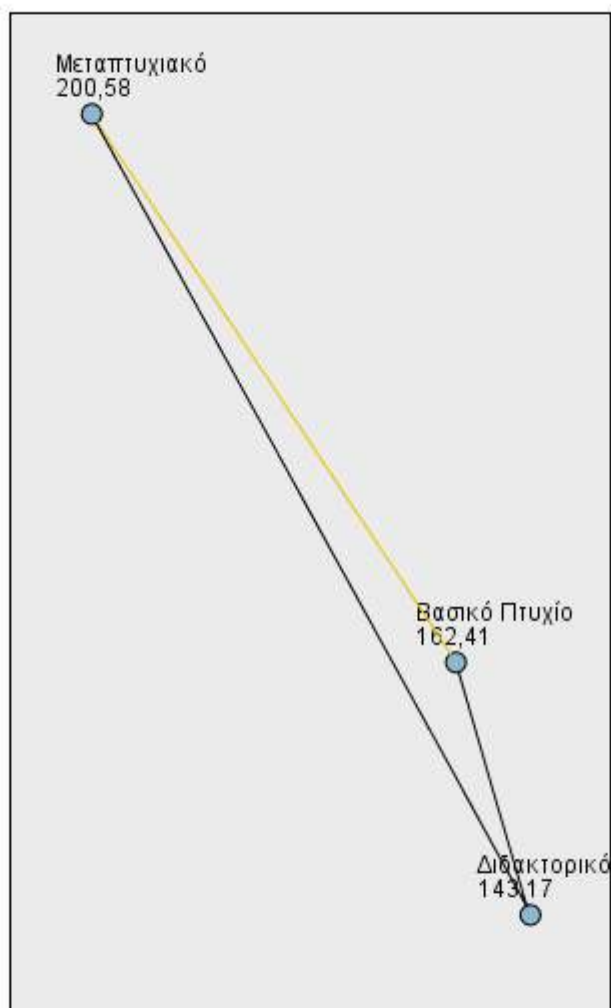
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,300	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,128	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,086	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,202	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,075	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,328	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ (ΔΑΣΚΑΛΟΙ)

Pairwise Comparisons of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ



Each node shows the sample average rank of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Διδακτορικό-Βασικό Πτυχίο	19,243	28,788	,668	,504	1,000
Διδακτορικό-Μεταπτυχιακό	57,411	29,185	1,967	,049	,148
Βασικό Πτυχίο-Μεταπτυχιακό	-38,168	10,729	-3,558	,000	,001

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,243	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,234	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,617	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,790	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,858	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,072	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,065	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ - ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ
	ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ
	ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

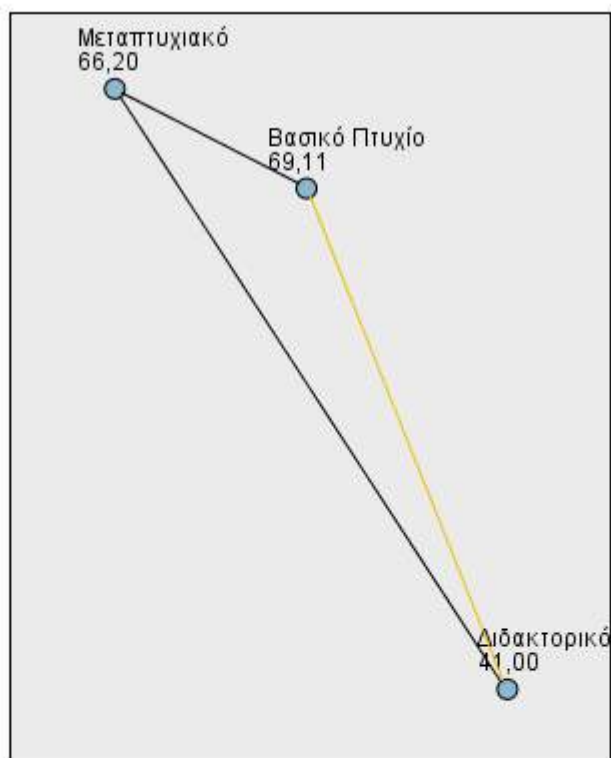
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ. is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,412	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,599	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,420	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,850	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,789	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,049	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,782	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ)

Pairwise Comparisons of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ



Each node shows the sample average rank of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Διδακτορικό-Μεταπτυχιακό	25,200	11,599	2,173	,030	,089
Διδακτορικό-Βασικό Πτυχίο	28,109	11,462	2,452	,014	,043
Μεταπτυχιακό-Βασικό Πτυχίο	2,909	6,457	,451	,652	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΤΕΣΤ																
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ →	ΜΑΘΗΜΑ				ΦΥΛΟ				ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ				ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ			
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ↓	Δάσκ/ μα- θημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ.	Φι- λό- λογ	Δάσκ/ μα- θημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ.	Φι- λό- λογ	Δάσκ/ μα- θημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ	.Φιλό- λογ	Δάσκ/ μα- θημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ	.Φιλό- λογ
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ Π.Σ.																
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ																
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ Υ-ΠΑΙΘ																
ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΕΣΤ ΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ																
ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ																
ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ																
Η ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΘΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΩΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ																

Measures of Association (η^2)²⁸

	Eta	Eta Squared
Rank of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑΜΕΠΣ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,116	,013
Rank of ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,159	,025
Rank of ΣΥΜΒΟΔΗΓΙΕΣΥΠΑΙΘ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,134	,018
Rank of ΣΥΜΒΑΤΜΕΔΙΔΑΣΚΕΚΠΑΙΔ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,165	,027
Rank of ΕΠΑΡΚΕΙΑΧΡΟΝΟΥΓΙΑΤΕΣΤ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,273	,075
Rank of ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΕΠΙΠΕΔΟ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,229	,052
Rank of ΣΩΣΤΑΠΑΝΤΗΣΙΣΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑ * ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	,384	,147

²⁸ Επιλέχτηκε ως συντελεστής μέτρησης ισχύος της σχέσης ο eta sqrt αν και υπήρχε και η επιλογή του epsilon sqrt. Έτσι είναι πιο ξεκάθαρη η συμμετοχή της independent στην εξήγηση της διακύμανσης της depended. Η διαδικασία έγινε με την αναζήτηση του συντελεστή από τα ranks των μεταβλητών με χρήση παραμετρικής ANOVA και επιβεβαίωση με χρήση του σχετικού τύπου όπως αναφέρεται και στο MACIEJ TOMCZAK, EWA TOMCZAK TRENDS: *The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. Sport Sciences 2014; 1(21): 19-25. ISSN 2299-9590 Vol.1*

V.Επαγωγική ανάλυση κλειστών ερωτημάτων σχετικών με χαρακτηριστικά των μαθημάτων

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

Α. Συσχέτιση εξεταζόμενου μαθήματος με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

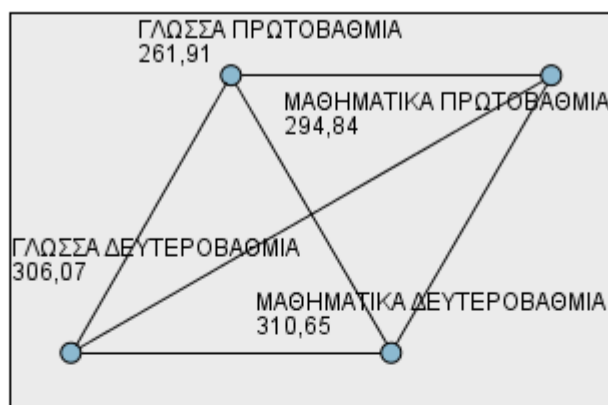
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,040	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΜΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΥΛΗΣ (ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ)

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



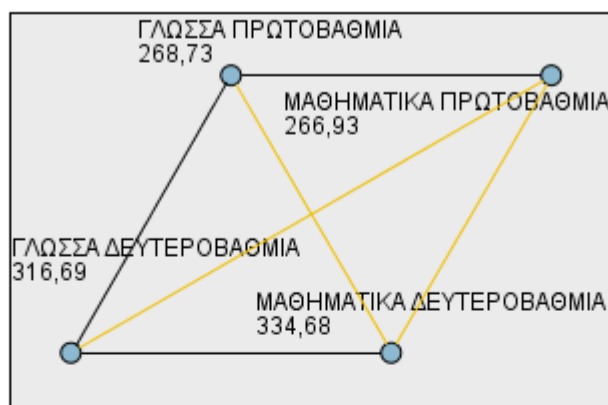
Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	32,935	17,272	1,907	,057	,339
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-44,163	18,738	-2,357	,018	,111
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-48,748	20,489	-2,379	,017	,104
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-11,228	18,738	-,599	,549	1,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-15,814	20,489	-,772	,440	1,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	4,585	21,739	,211	,833	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ)

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	-1,807	17,120	-,106	,916	1,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-49,766	18,573	-2,679	,007	,044
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-67,754	20,309	-3,336	,001	,005
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-47,959	18,573	-2,582	,010	,059
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-65,947	20,309	-3,247	,001	,007
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	17,988	21,548	,835	,404	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΑΠΟ COVID (ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ)

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	8,554	17,400	,492	,623	1,000
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-21,025	18,876	-1,114	,265	1,000
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-96,473	20,640	-4,674	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-12,471	18,876	-,661	,509	1,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-87,919	20,640	-4,260	,000	,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	75,447	21,900	3,445	,001	,003

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ)

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	7,816	21,444	,364	,715	1,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	95,351	18,483	5,159	,000	,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	114,012	18,483	6,168	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	87,535	20,211	4,331	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	106,197	20,211	5,254	,000	,000
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	18,662	17,037	1,095	,273	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΤΡΟΠΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΟΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ (ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ)

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

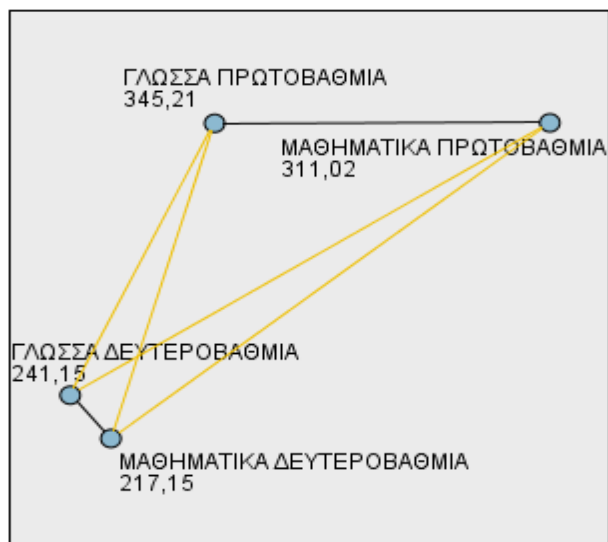
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	39,660	21,393	1,854	,064	,383
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	77,574	18,439	4,207	,000	,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	92,273	18,439	5,004	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	37,915	20,163	1,880	,060	,360
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	52,613	20,163	2,609	,009	,054
ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	14,699	16,997	,865	,387	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΛΟΓΟΥ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ (ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ)

Pairwise Comparisons of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ



Each node shows the sample average rank of ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	-23,995	21,254	-1,129	,259	1,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	93,865	20,032	4,686	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	128,056	20,032	6,393	,000	,000
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	69,870	18,319	3,814	,000	,001
ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	104,060	18,319	5,680	,000	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	-34,190	16,886	-2,025	,043	,257

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Β. Συσχέτιση φύλου συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα

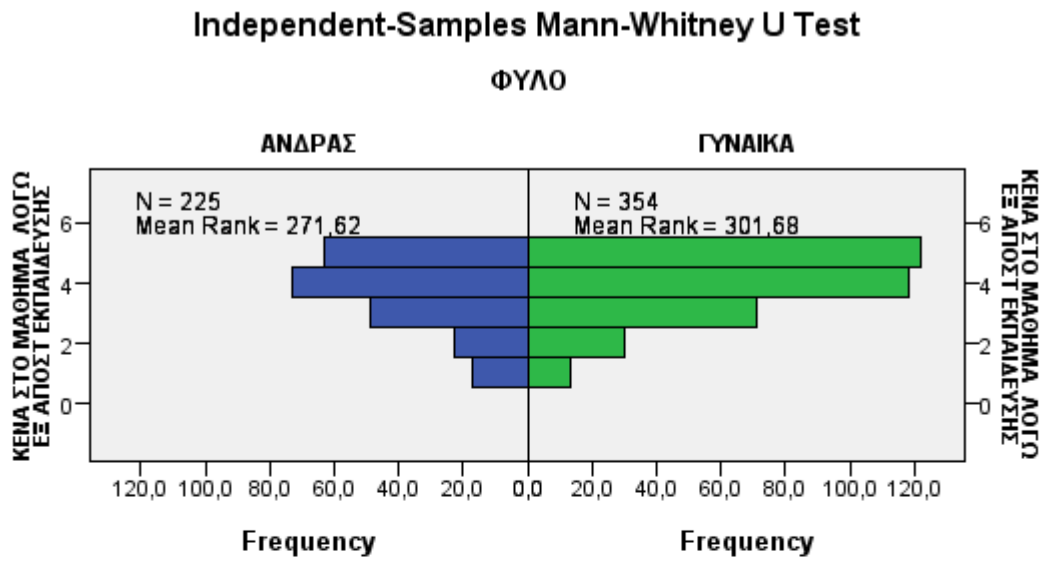
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,386	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,028	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,003	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,193	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,921	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,894	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΕΚ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΦΥΛΟ)



Total N	579
Mann-Whitney U	43.961,000
Wilcoxon W	106.796,000
Test Statistic	43.961,000
Standard Error	1.883,674
Standardized Test Statistic	2,196
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,028

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ (ΔΑΣΚΑΛΟΙ)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

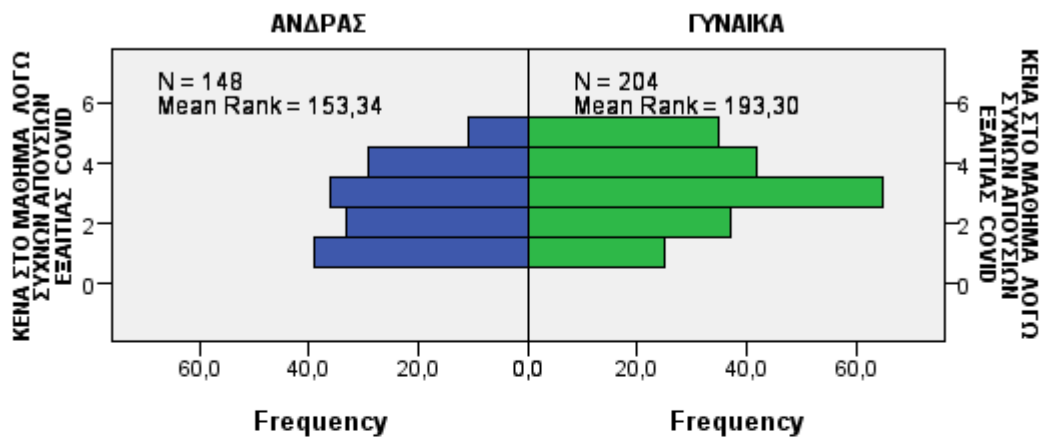
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,979	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,064	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,241	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,762	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,755	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ COVID (ΔΑΣΚΑΛΟΙ-ΦΥΛΟ)

Independent-Samples Mann-Whitney U Test

ΦΥΛΟ



Total N	352
Mann-Whitney U	18.523,500
Wilcoxon W	39.433,500
Test Statistic	18.523,500
Standard Error	919,555
Standardized Test Statistic	3,727
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

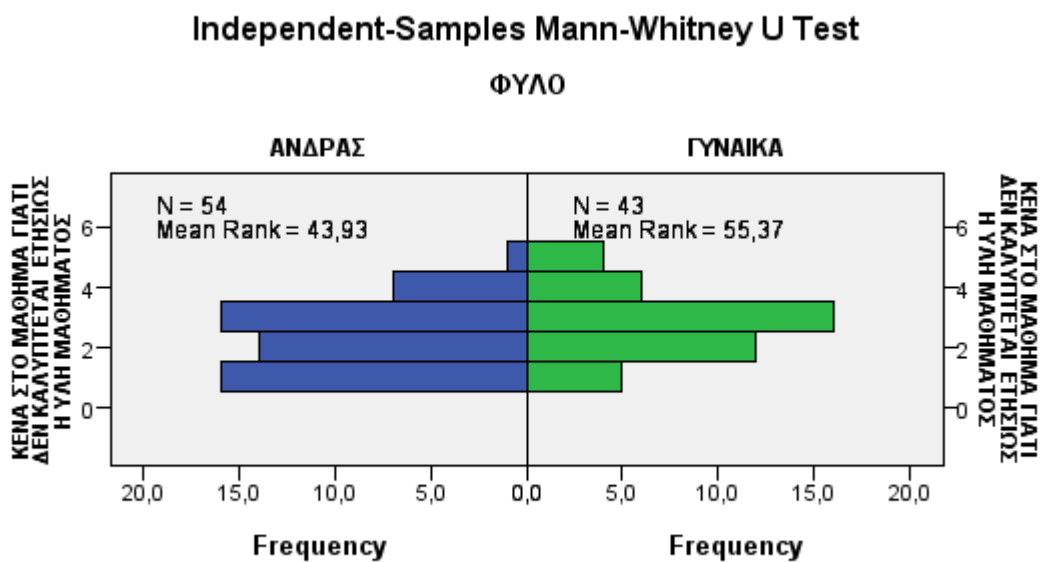
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ (ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,039	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,293	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,071	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,643	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,386	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,975	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΜΗ ΚΑΛΥΨΗΣ ΤΗΣ ΥΛΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ-ΦΥΛΟ)



Total N	97
Mann-Whitney U	1.435,000
Wilcoxon W	2.381,000
Test Statistic	1.435,000
Standard Error	132,959
Standardized Test Statistic	2,061
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,039

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΦΥΛΟ (ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,744	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,508	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,957	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,386	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,591	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,199	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Γ. Συσχέτιση διδακτικής υπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (ΔΑΣΚΑΛΟΙ)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

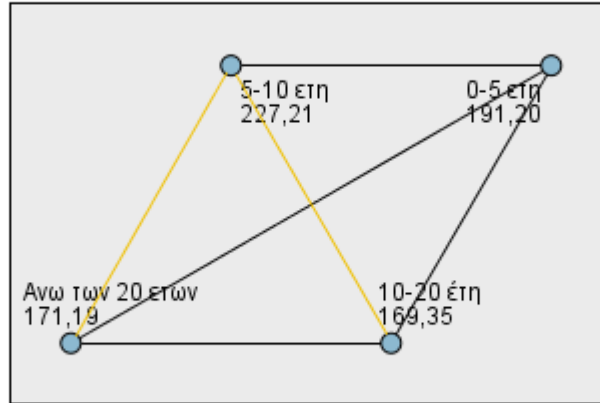
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,276	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,034	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,017	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,113	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,481	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,477	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ- ΔΑΣΚΑΛΟΙ)

Pairwise Comparisons of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ



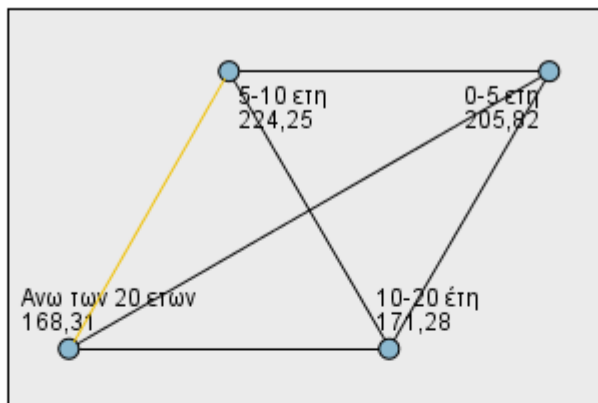
Each node shows the sample average rank of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
10-20 έτη-Ανω των 20 ετών	-1,843	12,038	-,153	,878	1,000
10-20 έτη-0-5 ετη	21,852	20,443	1,069	,285	1,000
10-20 έτη-5-10 ετη	57,863	21,624	2,676	,007	,045
Ανω των 20 ετών-0-5 ετη	20,009	19,310	1,036	,300	1,000
Ανω των 20 ετών-5-10 ετη	56,021	20,556	2,725	,006	,039
0-5 ετη-5-10 ετη	-36,012	26,373	-1,365	,172	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ COVID (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ - ΔΑΣΚΑΛΟΙ)

Pairwise Comparisons of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ



Each node shows the sample average rank of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Ανω των 20 ετών-10-20 έτη	2,968	12,144	,244	,807	1,000
Ανω των 20 ετών-0-5 ετη	37,505	19,479	1,925	,054	,325
Ανω των 20 ετών-5-10 ετη	55,938	20,736	2,698	,007	,042
10-20 έτη-0-5 ετη	34,537	20,622	1,675	,094	,564
10-20 έτη-5-10 ετη	52,971	21,813	2,428	,015	,091
0-5 ετη-5-10 ετη	-18,433	26,604	-,693	,488	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (μαθηματικοί)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,503	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,771	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,510	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,964	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,962	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,623	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (φιλολόγοι)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

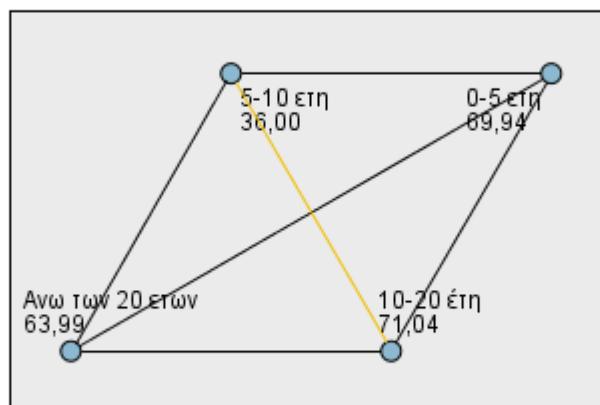
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,547	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,285	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,826	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,103	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,547	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,044	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ – ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ)

Pairwise Comparisons of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ



Each node shows the sample average rank of ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
5-10 ετη-Ανω των 20 ετών	-27,991	12,519	-2,236	,025	,152
5-10 ετη-0-5 ετη	33,944	16,433	2,066	,039	,233
5-10 ετη-10-20 έτη	-35,036	12,519	-2,799	,005	,031
Ανω των 20 ετών-0-5 ετη	5,953	12,519	,476	,634	1,000
Ανω των 20 ετών-10-20 έτη	7,045	6,588	1,069	,285	1,000
0-5 ετη-10-20 έτη	-1,091	12,519	-,087	,931	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Δ. Συσχέτιση επιπέδου σπουδών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις εξαρτημένες που αφορούν το μάθημα

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (δά-σκαλοι)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

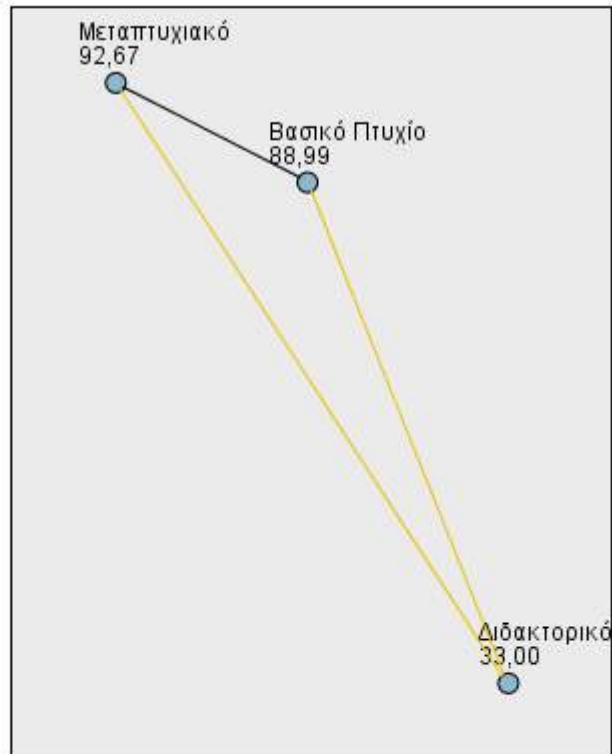
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,336	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,237	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,019	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,034	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,101	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,051	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ COVID (ΑΚΑΔΗΜ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΔΑΣΚΑΛΟΙ/ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ)

Pairwise Comparisons of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ



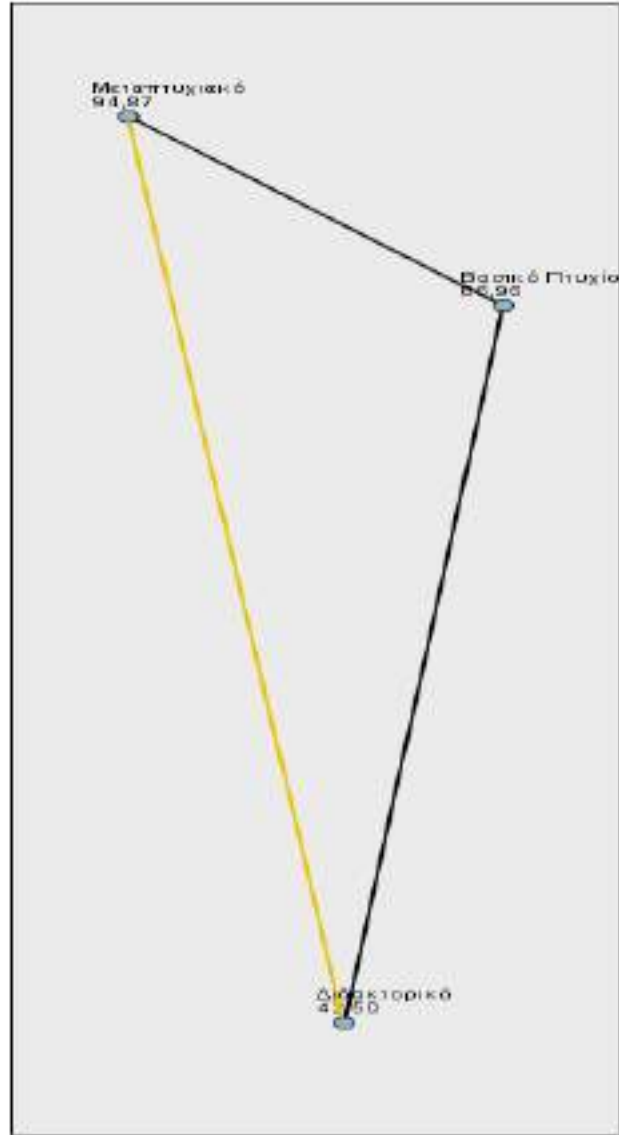
Each node shows the sample average rank of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Διδακτορικό-Βασικό Πτυχίο	55,985	20,878	2,682	,007	,022
Διδακτορικό-Μεταπτυχιακό	59,669	21,166	2,819	,005	,014
Βασικό Πτυχίο-Μεταπτυχιακό	-3,684	7,781	-,473	,636	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΞΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (ΑΚΑΔΗΜ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΔΑΣΚΑΛΟΙ/ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ)

Pairwise Comparisons of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ



Each node shows the sample average rank of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Διδακτορικό-Βασικό Πτυχίο	44,461	20,259	2,195	,028	,085
Διδακτορικό-Μεταπτυχιακό	62,368	20,638	2,990	,011	,032
Βασικό Πτυχίο-Μεταπτυχιακό	-7,907	7,650	-1,047	,295	,885

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (δάσκα- λοι)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗ- ΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΓΛΩΣΣΑ	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗ- ΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗ- ΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Ε- ΞΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,093	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,627	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,083	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,227	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,087	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,636	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (μαθηματικοί)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,789	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,388	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,566	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,383	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,150	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,429	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (φιλόλογοι)	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
	Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,333	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,064	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,096	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,602	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,255	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,287	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΤΕΣΤ																
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ →	ΜΑΘΗΜΑ				ΦΥΛΟ				ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ				ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ			
	Δάσκ/ μαθημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ.	Φιλόλογ	Δάσκ/ μαθημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ.	Φιλόλογ	Δάσκ/ μα- θημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ	Φιλόλογ	Δάσκ/ μαθημ	Δασκ/ Γλώσσα	Μα- θημ	Φιλό- λογ
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ↓																
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ																
Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ																
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ																
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΕΤΗΣΙΩΣ Η ΥΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ																
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ																
ΚΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΛΟΓΩ ΣΥΧΝΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ COVID																

**Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια
και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
(Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)**

**Α. Παπανδρέου 37, Τ.Κ. 15180, Μαρούσι,
Τηλ. 210-3442875**

Website: www.adippde.gr

Email: grammateia@adippde.gr

Γενική Επιμέλεια: Ηλίας Γ. Μασσαγγούρας

ISSN: 2653-8938

ISBN: 978-618-84024-6-1

© Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2022